

FASILITERING
VAN DIE VOORTGESETTE OPLEIDINGSBEHOEFTE VIR
PROFESSIONELE KATALOGISEERDERS IN SUID-AFRIKA: 'n
RAAMWERK VIR SELFGERIGTE LEER

MARIA ALBERTINA DOROTHEA DE KLERK

'n Verhandeling voorgelê vir die gedeeltelike vervulling van die
vereistes vir die graad

MAGISTER INFORMATIONIS SCIENTIAE (BIBLIOTEEKKUNDE)

in die

Departement Inligtingkunde
FAKULTEIT INGENIEURSWESE, BOU-OMGEWING EN
INLIGTINGSTEGNOLOGIE
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
Studieleier: Prof Ina Fourie

November 2016

SAMEVATTING

Studieleier

Prof. I. Fourie

Departement

Departement Inligtingkunde – Fakulteit Ingenieurswese, Bou-omgewing en Inligtingstechnologie

Universiteit

Universiteit van Pretoria

Graad

M.IS (Biblioteekkunde)

Titel

Fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefes vir professionele katalogiseerders in Suid-Afrika: 'n raamwerk vir selfgerigte leer

EKSERP

Hierdie verhandeling rapporteer oor 'n verkennende studie aangaande 'n selfgerigteleer-raamwerk vir Suid-Afrikaanse katalogiseerders (toenemend bekend as metadataspesialiste) vir die fasilitering van hul voortgesette opleidingsbehoefes. Die studie is *ontlok* deur die 2010-verslag van die Suid-Afrikaanse Departement van Kuns en Kultuur, wat bevind het dat inligtingspesialiste – insluitend katalogiseerders – wat pas gekwalifiseer het, nog nie in staat is om professionele take in die praktyk uit te voer nie. Voortgesette opleiding is 'n eienskap van professies en onontbeerlik vir die byhou van professionele kennis. Die studie word gerig deur die vraag oor hoe 'n raamwerk sou lyk wat die voortgesette opleidingsbehoefes van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika sal ondervang en oorbrug. Die studie ondersoek professionele kennis van inligtingsorganisasie, die aard en rol van selfgerigte leer in voortgesette opleiding en tot watter mate katalogiseerders op selfgerigte leer ingestel is. Hierdie aspekte word vervat in die ondersoekdoelstelling, naamlik om 'n selfgerigteleer-raamwerk voor te stel wat benut kan word om die voortgesette leer van katalogiseerders te fasiliteer .

Afgesien van literatuurontledings, sluit die studie 'n empiriese komponent in wat 'n gemengde-ondersoekbenadering volg. 'n Opname in April-Mei 2015 is as navorsingsmetode aangewend. Kwantitatiewe data is versamel deur 'n gestruktureerde vraelys (59 deelnemers), aangevul deur

kwalitatiewe data uit drie semigestruktureerde fokusgroeponderhoude. Daaruit kon 'n verkennende profiel van die Suid-Afrikaanse voortgesette opleidingsituasie en –behoefte vir katalogiseerders opgebou word. Bevindinge toon dat “selfgerigtheid” nie net met die persoonlikheid van die katalogiseerder verband hou nie. Dit behels ook die proses van selfgerigte leer en die konteks waarin dit plaasvind.

Verskeie selfgerigteleerteorieë is in verband met mekaar gebring om 'n raamwerk te ontwerp wat die behoeftes van katalogiseerders aan voortgesette opleiding aanspreek. Drie begrippe – professionele konteks, persoon (individue, in samewerking met ander) en leer (prosesse, teorieë en geleentede) – vorm die agtergrond waarteen die raamwerk ontwikkel is.

Die studie word afgesluit met aanbevelings oor 'n raamwerk vir selfgerigte leer. Dit sluit onder meer in 'n nasionale program vir voortgesette inligtingsorganisasieopleiding, en 'n aanmoediging tot die ontwikkeling van selfgerigtheid in leer tydens voortgesette opleiding as 'n veelkantige persoonlikheidseienskap vir inligtingsorganisasie. Verdere navorsingsmoontlikhede met betrekking tot selfgerigte leer en die selfgerigteleer-raamwerk word genoem.

Sleutelwoorde: beskrywende katalogisering, katalogiseerders, raamwerk, voortgesette opleiding, selfgerigte leer, Suid-Afrika

SUMMARY

Study Leader

Prof. I. Fourie

Department

Department Information Science – Faculty of Engineering, Built Environment and Information Technology

University

University of Pretoria

Degree

M.IS (Library Science)

Title

Facilitating the continuing education needs of professional cataloguers in South Africa: a framework for self-directed learning

ABSTRACT

This dissertation reports on an exploratory study of a self-directed learning framework for South African cataloguers (increasingly becoming known as metadata specialists) for facilitating their continuing education needs. The study is *triggered* by the 2010 report of the South African Department of Arts and Culture, which found that newly qualified information specialists – cataloguers included – were in practice not yet able to perform professional tasks. Continuing education is characteristic of professions and essential for keeping one’s professional knowledge up to date. The study focused on the question of a framework required to support and bridge the continuing education needs of professional cataloguers in South Africa. It examines professionals’ knowledge of organising information, the nature and role of self-directed learning in their continuing education and the extent of cataloguers’ commitment to self-directed learning. These aspects are described in the research goal, namely to propose a self-directed learning framework that cataloguers can use to facilitate their ongoing training needs.

The study contains a literature review and an empirical component based on a mixed methods research approach. A survey was conducted in April-May 2015 as research method.

Quantitative data was collected using a structured questionnaire (59 participants), supplemented by qualitative data from three semi-structured focus group interviews. An exploratory profile of the state of continuing education for South African cataloguers and their needs could accordingly be drawn up. Findings indicate that “self-direction” is not only related to the personality of the cataloguer. It also pertains to the process of self-directed learning and the context in which it takes place.

Several theories on self-directed learning were compared to design a framework that speaks to the continuing education needs of cataloguers. Three concepts – professional context, people (individuals, in collaboration with others) and learning (processes, theories and opportunities) – form the background against which the framework was developed.

The study concludes with recommendations about a framework for self-directed learning. It includes, inter alia, a national programme for continuing information organisation training, and the development of selfdirection in learning as a multifaceted personality trait recommended for continuing education in information organisation. Further research possibilities in relation to self-directed learning and the self-directed learning framework are also mentioned.

Keywords: cataloguers, continuing education, descriptive cataloguing, framework, self-directed learning, South Africa

VERKLARING

Ek verklaar dat die verhandeling wat ek hiermee vir die graad Magister Informationis Scientiae (Biblioteekkunde) aan die Universiteit van Pretoria indien, my eie werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan hierdie of 'n ander universitêre instelling ingedien is nie.

Verder ook: die outeur, wie se naam op die titelblad van hierdie verhandeling verskyn, het vir die navorsing in hierdie werkstuk die toepaslike goedkeuring rakende navorsingsetiek verkry.

Die navorser verklaar dat sy die etiese standaarde soos vereis in die Universiteit van Pretoria se Etiese Kode vir navorsers en die Beleidsriglyne vir verantwoordelike navorsing gehandhaaf het.



NAVORSER

2015/12/29

DATUM

ERKENNING

Dank aan my Skepper, Reisgenoot vir die vermoë om te kon *sien* op hierdie voltooide ontdekkingsreis, en waardering aan die volgende persone wat my ondersteun het in die bereiking van 'n ideaal:

- Professor Ina Fourie, vir die geduld, kundigheid en soepelheid waarmee sy haar studieleiding in hierdie projek uitgevoer het.
- Dr Dion van Zyl, vir sy tegniese ondersteuning tydens data-insameling en prosessering.
- Hester van der Walt, vir haar presiese, raakvat taalversorging.
- Dr Jacqui Baumgardt, vir die tegniese afronding van die studiestuk.
- Kollega's in die industrie, wat bereidwillig was tot deelname aan die data-insamelingsproses vir hierdie studie.
- Werkgewers – die Nasionale Biblioteek van Suid-Afrika, en die Departement Inligtingkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika – vir toegestane studietyd.
- Kollega's, familie, vriende, geloofsgenote wat altoos met belangstelling na my studie verneem het, kennis gedeel het, en aangemoedig het tot voltooiing.
- My man, Ben, dikwels 'n gespreksgenoot en raadgewer op hierdie reis, wat ruimte gemaak het om 'n ideaal te bereik, en my in die moontlike en moeilike daarvan ondersteun het.

MAD de Klerk
Garsfontein
Pretoria

INHOUDSOPGAWE

SAMEVATTING	i
EKSERP	i
SUMMARY	iii
ABSTRACT	iii
VERKLARING	v
LYS VAN AFKORTINGS	xiv
LYS VAN FIGURE	xvi
LYS VAN TABELLE	xvii
HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE	1
1.1 INLEIDING	1
1.1.1 Agtergrond tot die studie	2
1.1.1.1 Die inligtingstudieterrein	2
1.1.1.2 Katalogisering – 'n inligtingstudievertakking	3
1.1.1.3 Voortgesette opleiding – ontwikkeling van die katalogiseerder se potensiaal	6
1.1.1.4 Selfgerigte leer – stipulasie om katalogisering te bemeester	8
1.1.1.5 Behoefte aan 'n raamwerk vir voortgesette katalogiseringsopleiding	9
1.1.2 Bydrae van die studie	12
1.1.3 Belangrikheid en waarde van die studie	12
1.2 PROBLEEMSTELLING EN SUBPROBLEME	13
1.2.1 Probleemstelling	13
1.2.2 Subprobleme	14
1.2.3 Doelstelling	14
1.3 AANNAMES	15
1.4 METODOLOGIE	15
1.5 AFBAKENING	17
1.6 LITERATUUROORSIG	17

1.7 TERMINOLOGIE	19
1.7.1 Beskrywende katalogisering	19
1.7.2 Inligtingsorganisasie	19
1.7.3 Katalogiseerder	20
1.7.4 Voortgesette opleiding	20
1.7.5 Selfgerigte leer	20
1.8 HOOFSTUKVERDELING	21
1.9 SAMEVATTING	22

HOOFSTUK 2: LITERATUURONTLEDING – BESKRYWENDE

KATALOGISERING	23
2.1 INLEIDING	23
2.2 PROFESSIES EN MODELLE	24
2.2.1 Omskrywing van “professie”	24
2.2.2 Modelle waarvolgens beroepe as professies getipeer word	25
2.3 DIE PROFESSIONELE KENNISEIENSKAPPE VAN KATALOGISERING	27
2.3.1 Inligtingsosiologiese terreinafbakening vir die katalogiseerfunksie	28
2.3.1.1 <i>Katalogiseringsjurisdiksie</i>	28
2.3.1.2 <i>Katalogisering: rekordering van kulturele inligtingsartefakte</i>	29
2.3.2 Inligtingstegnologie bevestig katalogiseringsoutonomie	31
2.3.2.1 <i>Inligtingsherwinningstegnologieë</i>	32
2.3.2.2 <i>Rekorderingstegniek</i>	33
2.3.2.3 <i>Standaardisasie versus outonomieit</i>	34
2.3.3 Inligtingspraktyk – interne bestuur, en landswye struktuur	36
2.3.3.1 <i>Algemene bestuur, verandering en die katalogiseerfunksie</i>	36
2.3.3.2 <i>Landwye struktuur</i>	38
2.3.4 Inligtingsdiens aan gebruikers	39
2.4 SAMEVATTING	41

HOOFSTUK 3: LITERATUURONTLEDING – VOORTGESETTE

OPLEIDING	42
3.1 INLEIDING	42

3.2 STUDIES OOR PROFESSIONELE ONTWIKKELING EN VOORTGESETTE OPLEIDING	43
3.2.1 Resente, algemene studies	43
3.2.2 Vroeëre selfgerigte leer ondersoeke	45
3.2.3 Suid-Afrikaanse verwysings	46
3.3 PROFESSIONELE KONTEKS VAN DIE VOORTGESETTE OPLEIDING-SITUASIE	47
3.3.1 Onderwys-en-opleiding as professionele eienskap	48
3.3.2 Onderwys-en-opleidingstelsel en basiese opleiding	49
3.3.2.1 <i>Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO/SAQA)</i>	49
3.3.2.2 <i>Akademiese opleidingsdepartemente</i>	49
3.3.2.3 <i>Byhou van professionele kennis</i>	50
3.3.2.4 <i>IFLA en die inligtingsorganisasiekurrikulum</i>	51
3.3.3 Voortgesette opleiding en professionele verenigings	53
3.3.3.1 <i>IFLA en voortgesette opleiding</i>	54
3.3.3.2 <i>Departement van Kuns en Kultuur se verslag oor die beroep, 2010</i>	56
3.3.3.3 <i>LIASA – ’n geregistreerde professionele liggaam</i>	58
3.3.4 Voortgesette opleidingsraamwerke	59
3.3.5 Voortgesette opleiding en die volwasseneonderrig-en-leersituasie	61
3.4 LEERPROSES EN VOORTGESETTE OPLEIDING VIR KATALOGISERING	62
3.4.1 Volwasseneleerteorie as die basis vir volwasseneleer	63
3.4.2 Prosesmodel vir selfgerigte leer	63
3.4.3 Leerkontrak	66
3.4.4 Saamvloei van ervaringsleer en selfgerigte leer	66
3.5 KATALOGISEERDER AS PERSOON IN DIE VOORTGESETTE OPLEIDINGSITUASIE	67
3.5.1 Professionele eienskappe	68
3.5.2 Eienskappe as volwassene	68
3.5.3 Selfgerigtheid in leer as persoonlikheidseienskap	69
3.5.4 Ander persoonlikheidseienskappe	70
3.6 SAMEVATTING	71

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE	72
4.1 INLEIDING	72
4.2 PROBLEEMSTELLING, DOEL VAN NAVORSING EN NAVORSINGSVRAE	73
4.3 ONTWERP VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK.....	74
4.3.1 Navorsingsbenaderings	74
4.3.2 Die opname as 'n navorsingsmetode	78
4.3.3 Opname-ontwerpeienskappe	79
4.3.3.1 Opnamestappe	79
4.3.3.2 Oop en geslote vrae.....	79
4.3.3.3 Databron.....	80
4.3.3.4 Die interne en eksterne geldigheid van 'n opname	80
4.3.3.5 Voor- en nadele van opnamenavorsing.....	81
4.3.3.6 Opnamegeldigheid vir hierdie studie	82
4.4 DATA-INSAMELING	83
4.4.1 Tegnieke en instrumente.....	83
4.4.1.1 Vraelys.....	83
4.4.1.2 Fokusgroeponderhoude	86
4.4.1.3 Leerstyl-instrument: <i>Rough and ready reckoner (Brainboxx)</i>	89
4.4.2 Steekproefdata	90
4.4.3 Konvergente data-ontleding	91
4.5 ETIESE OORWEGINGS.....	92
4.6 SAMEVATTING	93
HOOFSTUK 5: BEVINDINGE EN ONTLEDINGS	94
5.1 INLEIDING	94
5.2 PROBLEEMSTELLING EN SUBPROBLEME VIR DIE EMPIRIESE KOMPONENT	94
5.3 OORSIG VAN DIE EMPIRIESE STUDIE	95
5.4 PROFIEL VAN DIE DEELNEMERS.....	98
5.5 BEVINDINGE: VRAELYS.....	98
5.5.1 Profiel van professionele katalogiseerders in hulle werksmilieu.....	98
5.5.1.1 Soorte inligtingsinstellings in die inligtingsbedryf.....	99

5.5.1.2 Poskategorieë in die inligtingsorganisasiedepartement.....	99
5.5.1.3 Rekorderingstake.....	100
5.5.1.4 Inligtingstelselbestuurstake.....	101
5.5.1.5 Algemene en spesifieke bestuurstake.....	102
5.5.1.6 Stelselgebruik.....	103
5.5.1.7 Inligtingsorganisasiekwalifikasies.....	103
5.5.2 Inligtingsorganisasie en leergeleenthede.....	104
5.5.2.1 Opleidingsareas.....	104
5.5.2.2 Identifisering van kennisgapings.....	106
5.5.2.3 Redes vir leer.....	107
5.5.2.4 Eienskappe van 'n werksgebaseerde leertaak.....	108
5.5.3 Selfgerigteleerpatrone.....	108
5.5.3.1 Tipiese voortgesette opleidingsinstellings.....	109
5.5.3.2 Ordening van die leerproses.....	110
5.5.3.3 Beskikbaarheid van kennis-/inligtingsbronne.....	110
5.5.3.4 Leerbenaderings.....	111
5.5.3.5 Leerstrategieë.....	112
5.5.3.6 Leerstyle.....	113
5.6 BEVINDINGE : LEERSTYLINSTRUMENT.....	115
5.7 BEVINDINGE : FOKUSGROEPE.....	115
5.7.1 Inligtingsinstellings ondersteunend tot doeltreffende katalogiseer- praktyk.....	115
5.7.2 Interne en nasionale indiensopleidingspraktyke vir katalogiseerders.....	118
5.7.3 Die katalogiseerder as opleier in die voortgesette opleidingsituasie.....	122
5.7.4 Evaluering van katalogiseerders se onafhanklike, selfgerigte leer.....	127
5.8 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID.....	131
5.9 SAMEVATTING.....	132
HOOFSTUK 6: TRIANGULASIE VAN BEVINDINGE EN 'N VOORSTEL VIR 'N SELFGERIGTELEER-RAAMWERK.....	133
6.1 INLEIDING.....	133
6.2 TRIANGULASIE VAN BEVINDINGE.....	133

6.2.1 Behoeftte aan katalogiseerkennis	133
6.2.2 Rol van selfgerigte leer by voortgesette opleiding van praktisyngs.....	134
6.2.3 Selfgerigte leerpatrone.....	136
6.3 VOORGESTELDE RAAMWERK VIR SELFGERIGTE KATALOGISERINGS- LEER.....	136
6.3.1 Omgewing as komponent vir die raamwerk.....	137
6.3.2 Onderrigontwerpskomponent van die raamwerk	138
6.3.3 Die individu as raamwerk-komponent.....	139
6.4 SAMEVATTING	139
HOOFSTUK 7: SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, AANBEVELINGS, VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING EN GEVOLGTREKKING ..	141
7.1 INLEIDING	141
7.2 PROBLEEMSTELLING, SUBPROBLEME EN DOELSTELLING.....	141
7.3 EMPIRIESE KOMPONENT VAN DIE NAVORSING	142
7.4 SUBPROBLEME EN HULLE BEVINDINGE.....	143
7.4.1 Subprobleem 1: Die kennisprofiel vir effektiewe katalogisering	143
7.4.2 Subprobleem 2: Die aard en rol van selfgerigte leer in voortgesette katalogiseringsopleiding.....	145
7.4.3 Subprobleem 3: Die patrone van selfgerigteleergereedheid in die praktyk.....	145
7.4.4 Subprobleem 4: Die ontginning van 'n selfgerigteleer-raamwerk.....	146
7.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	147
7.6 WAARDE VAN DIE STUDIE.....	148
7.7 AANBEVELINGS VANUIT DIE STUDIE.....	149
7.7.1 Aanbevelings vir praktyk en praktiese implementering.....	149
7.7.2 Aanbevelings vanuit 'n teoretiese perspektief	149
7.8 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING.....	150
7.9 GEVOLGTREKKING.....	150
VERWYSINGS	151

BYLAES	205
BYLAAG A: QUESTIONNAIRE¹	205
BYLAAG B: FOCUS GROUP INTERVIEW SCHEDULE	216
BYLAAG C: INFORMED CONSENT FOR PERMISSION TO PARTICIPATE IN A QUESTIONNAIRE FOR AN ACADEMIC RESEARCH PROJECT	217
BYLAAG D: INFORMED CONSENT FOR PERMISSION TO PARTICIPATE IN A FOCUS GROUP INTERVIEW FOR AN ACADEMIC RESEARCH PROJECT	218
BYLAAG E: ETHICAL DECLARATION	219
BYLAAG F: TOESTEMMING VIR DATA-INSAMELING	220

¹ Die Bylaes in verband met data-insameling het in Engels plaasgevind, aangesien dit die taal is wat al die deelnemers magtig was

LYS VAN AFKORTINGS

AACR	:	Anglo-American Cataloguing Rules
ADDIE	:	Analyse – Develop – Design – Implement – Evaluate
ALA	:	American Library Association
ALIA	:	Australian Library and Information Association
BIBFRAME	:	Bibliographic Framework Initiative
CD-ROM	:	Compact Disc-Read Only Memory
CE	:	Continuing Education
CICD	:	Centre for Information Career Development (LIASA)
CILIP	:	Chartered Institute for Library and Information Professionals
CLA	:	Canadian Library Association
COM	:	Computer Output Microform
CPD	:	Continuing Professional Development
CPDWL	:	Continuing Professional Development and Workplace Learning
CPUT	:	Cape Peninsula University of Technology
DAC	:	Department of Arts and Culture, South Africa
DC	:	Dublin Core
DDC	:	Dewey Decimal Classification
DHE	:	Department of Higher Education (South Africa)
ELT	:	Ervaringsleerteorie / Experiential Learning Theory
FR	:	Functional Requirements / Funksionele Riglyne
FRAD	:	Functional Requirements for Authority Data
FRBR	:	Functional Requirements for Bibliographic Records
FRSAR	:	Functional Requirements for Subject Authority Records
GAELIC	:	Gauteng And Environs Library and Information Consortium
GOK	:	Gekoppelde Openbare (toegangs) Katalogus
ICP	:	International Cataloguing Principles
IGBIS	:	Interest Group for Bibliographic Standards (LIASA)
IFLA	:	International Federation of Library Associations and Institutions
IP adres	:	Internet Protokol adres
ISBD	:	International Standard Bibliographic Description
ISO	:	International Standards Organisation / Internasionale Standaard Organisasie
KLSI	:	Kolb Learning Style Inventory / Kolb se Leerstylinventaris

LCSH	:	Library of Congress Subject Headings
LIASA	:	Library and Information Association of South Africa
LIANZA	:	Library and Information Association of New Zealand Aotearoa
LIS	:	Library and Information Science / Services / Sector
LSI	:	Leerstyl Inventaris (Kolb)
LSWS	:	Learner Self-directedness in the Workplace Scale
LSQ	:	Learning Style Questionnaire
MARC 21	:	MAchine Readable Cataloguing in the 21 st century
NCLIS	:	National Council for Library and Information Services (South Africa)
NLSA	:	National Library of South Africa
NGC	:	Next Generation Catalogue (Discovery tool)
NRBI	:	Nasionale Raad vir Biblioteek- en Inligtingsdienste (Suid-Afrika)
NSA	:	National Skills Authority (South Africa)
OCLC	:	Online Computer Library Center
OCLI	:	Oddi Continuing Learning Inventory
ODLIS	:	Online Dictionary of Library and Information Science
OPAC/	:	Online Public Access Catalogue
OPAC 2.0		
PD	:	Professional Development
PPC	:	Person – Process – Context model vir selfgerigte leer
PRO	:	Personal Responsibility Orientation-model vir selfgerigte leer
RDA	:	Resource Description and Access
RDF	:	Resource Description Framework
RFID	:	Radio Frequency Identification
RPL	:	Recognition of Prior Learning
SAKO	:	Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid
SAQA	:	South African Qualifications Authority
SGL	:	Selfgerigte leer
SSDL	:	Staged Self-Directed Learning
VO	:	Voortgesette Opleiding
XML	:	Extensible Markup Language / Uitbreibare Markeertaal

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Havelock se kennisvloeistelsel	27
Figuur 2.2: Greer se inligtingsoordragmodel.....	28
Figuur 3.1: Professionele kenniskomponente	42
Figuur 3.2: Praktisyns en voortgesette opleidingsgeleenthede	56
Figuur 3.3: Kennedy se tipologie van voortgesette opleidingsraamwerke	60
Figuur 3.4: Selfgerigteleerteorieë	65
Figuur 6.1: Voorstel vir 'n selfgerigteleer-raamwerk.....	13940
Figuur 7.1: Navorsingsprobleem, subprobleme en doelstelling met doelwitte	142

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Maack se professionele bemagtigingsmodel.....	26
Tabel 4.1: Kriptiese oorsig van navorsingsbenaderings.....	75
Tabel 4.2: Voor en nadele van opnamenavorsing.....	82
Tabel 4.3: Vraelyseienskappe	85
Tabel 4.4: Profiel van fokusgroepe	88
Tabel 4.5: Etiese oorwegings en navorsing	93
Tabel 5.1: Data-insamelingsprosedure	96
Tabel 5.2: Inligtingsinstellings in die bedryf.....	99
Tabel 5.3: Poskategorieë.....	100
Tabel 5.4: Rekorderingstake	101
Tabel 5.5: Inligtingstelselbestuurstake.....	102
Tabel 5.6: Bestuurstake.....	103
Tabel 5.7: Stelselgebruik.....	103
Tabel 5.8: Inligtingsorganisasiekwalifikasies.....	104
Tabel 5.9: Opleidingsareas.....	106
Tabel 5.10: Identifisering van kennisgapings	107
Tabel 5.11: Redes vir leer	108
Tabel 5.12: Eienskappe van 'n werksgebaseerde leertaak	108
Tabel 5.13: Tipiese voortgesette opleidingsinstellings	109
Tabel 5.14: Ordening van die leerproses.....	110
Tabel 5.15: Beskikbaarheid van kennis/inligtingsbronne.....	111
Tabel 5.16: Leerbenaderings.....	112
Tabel 5.17: Leerstrategieë.....	112
Tabel 5.18: Leerstyle.....	114
Tabel 7.1: Opsomming van die empiriese navorsingskomponent	143

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Die huidige historiese era waarin die moderne mens homself bevind, staan bekend as die inligtingsera (*information age, digital age, wireless age*), en het gedurende die laat 1960's aangebreek (Dmytrenko 1992:20). As inwoner van die inligtingsgemeenskap (*information society*) word die mens geraak deur elektroniese inspelings wat die kultuur verander en nuwe moontlikhede skep. Daaglikse kwaliteit van lewe word al meer deur toeganklike inligting en onderwys beïnvloed (Britz & Lor 2010:18; Jiyane *et al.* 2013:1; Mukamusoni & Holmner 2013:16; Serfontein 2015:64, 66, 69). Inwoners beleef die omvorming van die samelewing en veranderinge is ook by die werkplek sigbaar, soos dat werknemers nie meer in alle gevalle by 'n fisiese werkplek hoef op te daag vir hulle dagtaak nie, spesialiste met algemene deskundiges vervang word, nuwe inligtingstegnologieberoepes ontstaan en professionele persone by vinnig veranderende omstandighede moet aanpas.

Voortgesette opleiding is dan juis die spil waarom professionele aanpasbaarheid en oorlewing draai. Dit geld ook vir tradisionele katalogiseerders. Katalogisering is 'n verouderende professie. Al minder nuwelinge vul die leë plekke na die aftrede van deskundiges (Hider 2006:52), en deskundige poste word ook ontruim as gevolg van personeel se heraanwending in ander beroepsvertakkings van inligtingsprofessie, byvoorbeeld in 'n inligtingsdiens-/naslaanafdeling, of as bestuurders wat beleid vaslê (Garcha & Buttlar 1999:69). Andersyds, weens 'n tekort aan katalogiseerders, word ontruimde poste deur paraprofessionele persone of katalogiseringsnuwelinge gevul, wat tot onakkurate katalogisering lei, dikwels omdat hulle nie genoegsaam onderlê is in die katalogiseringspraktyk nie (DAC 2010:91; Garcha & Buttlar 1999:72). Elektroniese inligtingsbronne is sinoniem met die inligtingsera, en katalogiseerders moet sowel hulle rekorderings- as metadatavaardighede uitbrei om hierdie nuwer inligtingsformate op digitale platforms te ontsluit (Grey 2015:375-377; Hall-Ellis 2015:102-3; Hsieh-Yee 2008:103; Mooney Gonzales 2014:2, 3, 5; Ocholla & Shongwe 2013:39-40) – 'n siening wat Döckel (1989:41) reeds vroeër geopper het: "Dit mag moontlik lyk of die taak van ontsluiter heeltemal kan verdwyn, maar so 'n siening is onjuis". Verder is die grense ook besig om te vervaag tussen die spesialisdisiplines in die inligtingstudieveld, veral wat betref oorvleuelende funksies soos katalogisering: *We had not thought that so many of these jobs (department heads, archivists, digital librarians) would need knowledge of cataloguing concepts and practice* (Lusky 2008:122-3).

Voortgesette opleiding in katalogisering bied 'n geleentheid aan katalogiseerders om hulle voortdurend te bekwaam vir hulle beroep. Aangesien daar 'n inhoudelike verband is tussen voortgesette opleiding en formele, voorgraadse kennis, kan gestruktureerde voortgesette opleiding die professionele status van katalogisering in die inligtingspraktyk deurlopend verstewig.

1.1.1 Agtergrond tot die studie

1.1.1.1 Die inligtingstudieterrein

Kulturele inligtingsinstellings soos argiewe, dokumentasiesentrums, inligtingsentrums (dit is biblioteke) en museums is bekende verskynsels in ons samelewing en verrig bepaalde inligtingsfunksies. Inligtingspesialiste is die professionele werkerskorps in dié instellings wat deur die inligtingsera tot hibriede instellings transformeer is (Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:398). Inligting is hier sowel in gedrukte en multimedia as elektroniese bronne beskikbaar, en tipiese inligtingsvaardighede word aangepas en uitgebrei om aan die eise van die inligtingsgemeenskap te voldoen (Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:401). Vaardighede strek wyer as om slegs toegang tot inligting in *society's memory* (Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:400) te bestuur, en inligtingspesialiste *should view themselves beyond the library/information center walls* (Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:402). Dit mag moontlik verwys na inligtingsvaardighede wat nou ook nodig is om toegang tot organisasies se eie/interne inligting (*corporate memory*) te bestuur, sowel as inligting wat in individue se persoonlike rekords vasgevang is.

Gaandeweg het 'n klemverskuiwing van 'biblioteke' na 'inligting' (*recorded knowledge*) in die professie plaasgevind (Bekker 1993:24). Die idee van 'n *unified information jurisdiction* (Abbott, in Freeman 1997:66; Ocholla 2011:24-26) tussen biblioteekwese, inligtingwese, dokumentasie, rekenaarwetenskap en inligtingbestuurstelsels kom na vore. Inligtingspesialiste bevind hulself in 'n *troublesome process* (Genz 1993:274) waarin hulle hulself herdefinieer en –posisioneer in 'n professie waar hulle *not necessarily sure of exactly who we are or what we should become* (Genz 1993:274). So is daar ook al na inligtingspesialiste verwys as *information managers* (Detlor 2009:2448; Macintyre 1992:4). Beghtol (1995:40) is egter juis van mening dat die vereniging van uiteenlopende sienings in hierdie interdisiplinêre vakgebied raakpunte vir spesialisering op 'n wye front bied, wat saamgebind word deur die inligtingstudievakgebied as

die enigste inligtingsverskaffende dissipline, wat werksaam is tussen baie inligtingsgenerende dissiplines (Beghtol 1995:32). Die beroeppektrum van die inligtingstudiedomein strek nou van die kulturele of artefakdissiplines (Crowley 2008:11-13), tot wiskundige dissiplines (Floridi 2009:154-155; Hjørland 2000:517), en tussenin lê vertakkings soos argivering, museologie en rekordbestuur (McIlwaine 2002:43). 'n Insiggewende beskouing kom ook na vore, waar inligtingsbronne gesien word as kulturele artefakte waarin die individuele mens se kennis, of die gemeenskap se geheue (Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:400) vasgevang word. Hierdie artefakte – of menslike rekords – verwys na dokumente in enige tekstuele formaat, vanaf die kleitablet tot 'n elektroniese boek (Gorman 2007:482; Smiraglia 2008:26). Genz (1993:272) verwys ook hierna as die inligtingsartefak (*information artifact*). Hierdie artefakte is dan verteenwoordigers van 'n kulturele milieu, en katalogiseerders beskryf/dokumenteer/rekorder hierdie inligtingsbronne as kulturele artefakte, maar ook as dokumente waaruit gerekordeerde inligting herwinbaar is (Buckland 1997:804; Smiraglia 2008:35).

As instansies waar leer, kennisuitbreiding en kultuuroordrag plaasvind, behou inligtingsinstellings (d.i. alle soort inligtingsdienste) dan hulle oorhoofse inligtingsoordragfunksie – en sodoende ook hulle plek – in die samelewing. Verskeie soorte inligtings spesialiste moet dus steeds opgelei word om 'n professionele inligtingsdiens aan gebruikers te lewer. Sommige inligtingstudiefunksies, soos katalogisering, geniet egter nie meer voorrang soos vroeër nie (Audunson 2007:95-6; Baruchsin-Arbib & Bronstein 2002:400; De Bruyn 2007:113; Gorman 2004:377; Ribeiro, 2007:117), terwyl ander weer opbloeï, soos digitale naslaandienste. Praktisyns raak betrokke by ander funksies, onder meer bestuur (Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:401; Ghosh & Jeevan, 2002:103), terwyl verwante velde soos argivering (Ribeiro 2007:122) ter sprake kom as geïntegreerde spesialisingsgebiede in die kring van die inligtingstudieveld. Lewenslange leer en voortgesette opleiding – 'n tipiese eienskap van professies – behoort dus 'n belangrike rol te speel in inligtings spesialiste se strewe om by te bly met professionele vakinhoud (Devarai & Ramesh 1999:157; Tam & Robertson 2002:376-377).

1.1.1.2 *Katalogisering – 'n inligtingstudievertakking*

Katalogisering ressorteer onder die inligtingsorganisasiefunksie en is een van 'n aantal funksies in 'n inligtingsentrum. Ander funksies sluit in: keuring en seleksie, aanskaffing en versamelingbou, toeganklikstelling en bewaring van dokumente (Gorman 2007:487; Taylor 2004:15).

Die katalogiseringsprofessie is ouer as 150 jaar en het mettertyd heelwat verander. Die koms van die inligtingsera het 'n eiesoortige stempel gelaat op die interne en eksterne katalogiseringsomgewing: opleiding, die professie, die werkswyse (katalogi, rekorderingskode), die departementele en funksionele indeling van inligtingssentrums, en les bes die mark. Die vakliteratuur spreek kommer uit oor die beskikbaarheid en voorsiening van bekwame katalogiseerders (Battison 1999:2; Hider 2006:52; Hsieh-Yee 2008:93; Roos 2008; Swanepoel & Van Deventer 2003:33). Studies dui aan dat voortgesette opleidingsbehoefte nie net kerntake soos katalogisering raak nie, maar ook nuwer elektroniese take insluit aangaande die Internet, Dublin Core en metadata, OPAC 2.0; metadatabestuurstake soos die skep en verbetering van metadatarekords vir verskeie soorte dokumente, gebaseer op grondige standaarde; en generiese interpersoonlike vaardighede (Allen 2007:7; Hall-Ellis 2015:103).

'n Vergelykende studie gedurende die middel-1990's oor die katalogiseringskurrikulum vir die Suid-Afrikaanse inligtingspraktyk verwys na die ingrypende gevolge van die elektronika (Coetzee 1995:148). Daar word bevind dat veranderings in die leerinhoud aan die Suid-Afrikaanse opleidingsinstansies ooreenstem met wat op Amerikaanse bodem plaasvind ten opsigte van katalogisering, met inbegrip van gehalte- en gesagsbeheer, onderwerpsontleding (toekenning van saakhoofde en klassifikasie), indeksering en ekserpering en katalogusinstandhouding. Katalogisering word as kernvak beklemtoon (Clack, in Coetzee 1995:150), en 'n meer onlangse studie wys op die invloed van die inligtingsera ook op die Suid-Afrikaanse inligtingstudiekurrikulum, insluitend katalogisering (Ocholla & Bothma 2007b:66-70). Voortdurende aanpassings in leerinhoud is dus nodig om tred te hou met veranderende inligtingspraktyke. Studies meld onder meer dat die vakdissipline uitbrei na inhoudsvelde soos argivering en inligtingstelseltegnologie, en nou ook generiese vaardighede soos kommunikasievaardighede insluit (Fisher *et al.* 2005:17-19). 'n Verdere studie (Smiraglia 2008:27-29) verdeel die kurrikulum in primêre en sekondêre vakke, met primêre vakke as voorvereiste vir sekondêre vakke, en moedig sodoende spesialisering binne die inligtingstudieveld aan. Laasgenoemde studie (Smiraglia 2008:37) vermeld dat katalogiseringsopleiding ook reeds plaasvind volgens die jongste beginsels vervat in FRBR (funksionele vereistes vir bibliografiese rekords).

Sodra die afgestudeerde student die praktyk met 'n basiese akademiese agtergrond betree, neem die praktiese, professionele leerkurwe 'n aanvang (Sharp, in Ashcroft 2004:83; Coetzee 1991:289). Verskeie standaarde is van toepassing (Oddy 1996b:59), en dokumente in alle

soorte fisiese formate word op verskillende vlakke beskryf. Soektogte word op elektroniese databasisse gedoen en metadatarekords word aan gehalte- en gesagsbeheer onderwerp. Katalogiseerders verrig gespesialiseerde rekorderingstake en bestuurs- en ander nie-professionele take (Döckel 1989:37; El-Sherbini 2001a:82; Garcha & Buttlar 1999:69; Lussy 2008:118). Paraprofessionele personeel begin om makliker professionele take ten opsigte van katalogisering van nuwe bronne, toekenning van soekpunte en onderwerpsontsluiting daarvan, tesame met hulle klerklike take te verrig (Garcha & Buttlar 1999:68, 72), wat die geloofwaardigheid van die katalogiseringsprofessie in gedrang bring (Gorman, in Ocholla & Ocholla 2014:2-3). In 'n wêreld waar inligting in aanvraag is, is 'n pragmatiese bestuursbenadering in inligtingsorganisasiedepartemente dikwels verkieslik (Carpenter & Svenonius 1985:97), en word kunsmatige intelligensie by die toegang tot inligting vir 'n geruime tyd ondersoek (Romano Reynolds *et al.* 2015:225; Svenonius & Molto 1990:254).

Katalogi is die uitvloeisel van katalogiseringsaktiwiteite en is al beskryf as die hartklop van 'n inligtingsentrum (Foster 1987:15; Oddy 1996b:172). Dit moet egter radikaal verander om in te pas by die inligtingsentrum van die toekoms (Coyle & Hillman 2007:1). Sedert die Middeleeue het katalogi verskeie formate aangeneem. Met die koms van die inligtingsera word die kaartkatalogus omgeskakel na 'n intydse, openbare toegangskatalogus (tans bekend as *OPAC 2.0 – Online Public Access Catalog 2.0*) waar metadatarekords vir dokumente toegevoer word tot die bestaande versameling rekords. Die katalogus is tans maar één van vele bronne wat toegang tot inligting verleen. Daar is ook verskeie ander databasisse, digitale biblioteke en instansies se elektroniese versamelings/vindlyste.

Standaardisering speel 'n belangrike rol in die effektiewe aanwending van die katalogus (elektronies en andersins) as inligtingsbron (Fattahi 1995:46). Standaard word ook nou aangepas om tred te hou met die veranderde praktyk. AACR (Anglo-Amerikaanse katalogiseringsreëls) word deur RDA (bronbeskrywing en -toegang) vervang, gepaardgaande met die nuwe FRBR, FRAD (funksionele vereistes vir gesagsdata) en FRSAR (funksionele vereistes vir onderwerpsgesagsdata) waarvolgens Svenonius (Smiraglia 2002:338, 344) die grondslag lê vir katalogisering in die elektroniese era. ISBD (internasionale standaard vir bibliografiese beskrywing) en MARC21 (masjienleesbare katalogisering – 21e eeu) word ook vir RDA aangepas (Howarth 2014:988, 996) en ISO (Internasionale Standaard Organisasie) publiseer toenemend inligting- en dokumentasiestandaarde vir die elektroniese omgewing.

Te midde van hierdie skommeling moet vernuftige katalogiseerders die wêreld se opgetekende, versamelde kennis op gestruktureerde wyse sodanig organiseer dat dit toeganklik is vir die mensdom (Danskin 2006:5).

1.1.1.3 Voortgesette opleiding – ontwikkeling van die katalogiseerder se potensiaal

Voortgesette opleiding, omskryf as *courses, programs, or organized learning experiences usually taken after a degree is obtained to enhance personal or professional goals* (*Distance Learning Definitions* n.d.:2) vorm deel van nog 'n verskynsel in die samelewing, naamlik die opvoedingstelsel met funksies ten opsigte van kennis, kultuur en mag (Griffin 1983:12). Hierdie opvoedingsmanifestasie het 'n andragogiese benadering, en sy fasette sluit in die leerder, die onderrig-leersituasie en die opleier. Dit oorvleuel met verskynsels soos lewenslange leer en professionele ontwikkeling (Jarvis 2004:39).

Sodra katalogiseerders by voortgesette opleiding betrokke raak wat hulle op hoogte hou van veranderinge in hulle professie (Rogers 2004:74) en hulle potensiaal ontwikkel, betree hulle die veld van die volwassene leersituasie, wat behels *work with adults to promote learning for adulthood* (Smith 2009a:2). Die aanname word gemaak dat volwasse leerders se psige sodanig ontwikkel is dat hulle verantwoordelikheid vir hulle eie lewens aanvaar (Knowles *et al.* 2005:64). Dit is 'n belangrike beginsel waarin die volwasse leerder vanuit die volwasse leerteorie (Merriam 2004:204) beskou word. Die inligtingstudierrein verwys ook na dié beginsel (Ghaphery 2000:154; Given 2000:91; Klinck 2005:10; Westbrook 2005:27), wat op die volgende vier leerteorieë gegrond is:

- andragogie (Knowles *et al.* 2005:64), waarvolgens volwasseneleer na aanleiding van ses generiese aannames getipeer word; unieke leer word egter ook bevestig aangesien volwassenes eie leerstyle volg om leertake te bemeester (Kolb 1984:67, 77-78; Kolb 2005:29), en soms ook 'n selfgerigtheid in hulle leer openbaar (Brockett & Hiemstra 1991:75; Harvey *et al.* 2006:189, 199; Oddi 1984:2, 5);
- selfgerigte leer, wat fokus op die volwassene se selfkonsep – die twee kante van dié munt verwys na selfgerigte leer as 'n proses sowel as 'n karaktereienskap, terwyl die konteks waarin selfgerigte leer plaasvind ook 'n belangrike element is (Brockett & Hiemstra 1991:26; Knowles 1975:19; Knowles *et al.* 2005:185-186; Oddi 1984:6-7, 168-170);

- transformatiewe leer, wat aanpassings bewerkstellig ten opsigte van dilemmas in die mens se waardestelsel, sodat nuwe denkwyses veral deur middel van diskoers met andere realiseer (Imel 1998:2) – Kolb se ervaringsleerteorie toon ooreenkomste hiermee (Jarvis 2004:102; Kolb 1984:28, 30, 38);
- gesitueerde leer, wat die leerkonteks betrek en waar kennisverwerwing gaandeweg plaasvind van die rand van die praktykskring (d.i. die professie) tot in die middelpunt, deur middel van praktyksbeoefening (Merriam 2004:211), sodat die nuweling later in die praktyk as 'n deskundige kan optree (Lave & Wenger 1991:34-37; Stein 1998:1).

In die onderrig-leersituasie voer leerders 'n dialoog met hulle opleiers (Jarvis 2004:204) wat onder meer manifesteer in die mentorskapstrategie (Bello & Manor 2011:163-4; Ngoepe & Jiyane 2015:70). Opleiers is leerfasiliteerders wat hulle leerders ondersteun. Kritiese nadenke en besinning is 'n eienskap wat veral in die volwassene se onderrig-leersituasie voorkom, en dus behoort die opleier se benadering (Jarvis 2004:139, 154), keuse van opleidingstrategieë (Eitington 2002:66; Seaman & Fellenz 1989:iii), en tipe leerervaring (Grow 1991:126, 129; Jarvis 2004:156; Kolb 1984:42; Kolb 2005:4) hierby aan te pas. Die inhoud van die dialoog is die kurrikulum of program (Jarvis 2004:273), waar leer aan die hand van 'n aantal komponente beplan word (Taba, in Jarvis 2004:247; Weingard 1996:80). By voortgesette opleiding behoort leer eerder beplan te word volgens Bines se drievoudige tipologiese model van professionele opleiding (Jarvis 2004:255; Lester 2003: 270; Rolfe 2003:1), wat onderskei tussen die vakleerling- (indiensopleiding), tegnokratiese (o.m. veldwerk) en post-tegnokratiese (praktykservaring) modelle. Bines se post-tegnokratiese model betrek die drieledige praktyk (opleidingsinstelling, werkgewer, professionele vereniging) as leermilieu in die voortgesette opleidingsdialoog. In hierdie konteks word die dialoog deur praktisyns gefasiliteer waar 'n behoefte aan voortgesette opleiding onder meer by katalogiseerders geïdentifiseer is (Hider 2006:35). Voortgesette opleidingsbeleide en -programme behoort op toepaslike wyse dié behoefte (Brady 2007:262; Jarvis 2004:311; Johnson 2008:16) te ondervang, en praktisyns te ondersteun in die opknapping van bestaande kennis, verwerwing van nuwe kennis, en aanvulling van die teoretiese met praktiese kennis (Brine 2005:1; Crockett 2007:77; Harris 2008:61; Hsieh-Yee 2008:103; Hunter 1996:187; Lockhart & Majal 2012:124-127; Massis 2004:1; Nsibirwa 2015:128-131, 139-140; Park *et al.* 2010:165-172; Powell & Robertson 2006:30; Sun & Carter 2006:53, 135, 149, 173, 309, 461; Swan Hill 2002a:356, 367, 375).

Die dinamiese katalogiseringsomgewing wat geskets is, is op sigself 'n bron van leergeleenthede. Die vraag ontstaan nou oor hoe die voorsiening van voortgesette opleiding vir katalogiseerders binne die Suid-Afrikaanse konteks daaruit behoort te sien.

1.1.1.4 Selfgerigte leer – stipulasie om katalogisering te bemeester

Die opleidingsdialoog waarin die leerder en fasiliteerder gewikkel is, bevat reeds 'n paar onderrig-leerkomponente. Jarvis (2004:247) meld die volgendes: leerinhoud, leerdoelwitte, leerplan, leerder, fasiliteerder. Vir die doeleindes van hierdie studie word hierdie algemene komponente ingeklee volgens die selfgerigteleerteorie en ander verwante leerteorieë.

Verskeie outeurs het teorieë oor selfgerigte leer die lig laat sien, en in Suid-Afrika belig Du Toit-Brits (2015:40-45) 'n selfgerigteleer-raamwerk wat onderwysers op skolevlak kan benut, terwyl De Bruin en De Bruin (2011:7) 'n selfgerigteleergereedheidskaal vir die werkplek ontwikkel. Merriam *et al.* (2012:79, 105, 111) sluit selfgerigte leer, vervleg met 'n aantal ander, in die volwasseneleerteorie in. Daarvolgens funksioneer selfgerigte leer, transformatiewe leer, gesitueerde leer en andragogie tesame wanneer die volwasse leerder 'n leertaak aanpak. Andragogie (Knowles *et al.* 2005:58-59, 61, 64-69; Merriam *et al.* 2012:84) verwys na die volwassene as leerder wat na aanleiding van ses eienskappe tipeer word. Selfgerigtheid is een eienskap en vloei voort uit die volwassene se selfkonsep, verantwoordelikeitsin en onafhanklike optrede. Selfgerigte leer verwys dikwels na 'n proses (Brockett & Hiemstra 1991:105; Grow 1991:128; Knowles 1975:19), maar ook na persoonlikheid (Brockett & Hiemstra 1991:75-80, 122; Merriam *et al.* 2012:119; Oddi 1984:5), en die gebeure wat binne 'n bepaalde konteks plaasvind (Brockett & Hiemstra 1991:131). Mezirow se transformatiewe leer sluit aan by Kolb se ervaringsleer, waar goeie en slegte leerervarings deur 'n leersiklus by bestaande kennis ingesluit word (Merriam *et al.* 2012:137, 164), terwyl die groentjie wat aan praktykservaring blootgestel word, algaande deur gesitueerde leer vorder tot 'n deskundige op 'n sekere vakgebied.

Die mees bekende omskrywing van selfgerigte leer is die definisie van Knowles (1975:18):

[it] describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.

Hierdie selfonderrigproses van leer word egter uitgebrei om die persoonlikheidseienskap “selfgerigtheid” in te sluit (Brockett & Hiemstra 1991:29-31, 2012:158; Harvey *et al.* 2006:189, 199; Oddi 1984:5, 168-170). Dit verwys na *personality characteristics which impel an individual to continue learning over time* (Oddi 1984:6-7). Brockett en Hiemstra (1991:32, 2012:158) voeg ’n derde element by die ideale selfgerigteleersituasie en verwys na *learning activities [which] cannot be divorced from the social context in which they occur* en meld verder dat wanneer hierdie drie elemente in balans is, sal selfgerigte leer suksesvol wees. Houle (Brockett & Hiemstra 1991: 38, 123; Gordon 1993:5; Jarvis 2004:73-74) onderskei drie redes vir leer by volwassenes – naamlik leer om ’n gestelde doelwit te bereik, leer vir die sosiale aktiwiteit en samesyn, en leer om voortdurend ingelig te wees. Grow (1991:127) voer aan dat volwassenes in hulle leerprojekte deur leerstadia beweeg totdat hulle die ideaal bereik het om leertake onafhanklik aan te pak en deur te voer.

’n Interessante feit is dat drie van die leerteorieë rondom selfgerigte leer verband hou met besigheidsbestuur en moontlik implikasies vir die praktyksbeoefening inhou: die prosesmodel vir selfonderrig toon ooreenkomste met die ADDIE-model (Molenda 2015:41) wat ook al binne ’n projekbestuurskonteks toegepas is (McGurr 2008:55), terwyl Grow se model vir stapsgewyse selfgerigte leer (SSDL) ontwikkel is uit ’n leierskapbestuurskonteks (Grow 1991:126), en die ervaringsleerteorie toepassings in algemene bestuur het (Bodi 1992:2). Al die bogenoemde teorieë hou moontlikhede in vir effektiewe toepassing deur katalogiseerders – hetsy as leerder of as fasiliteerder.

As deel van die agtergrond tot die studie, word laastens bepaal óf, en watter raamwerke wel bestaan wat katalogiseerders se leerinsette sal ondersteun en bevorder.

1.1.1.5 *Behoeftes aan ’n raamwerk vir voortgesette katalogiseringsopleiding*

Budd (2003:19-21) wys op ’n klemverskil in die beroepsbeskouing tussen akademici en praktisyns in die inligtingstudieveld. Dikwels voer tegniese vernuf die botoon, maar die praktisyn gaan mank aan ’n teoretiese onderbou. Budd het ’n teoretiese raamwerk ontwerp wat op hermeneuties-fenomenologiese beginsels gegrond is (Dick & Weckert 2003:73) en die bevordering van ’n professionele inligtingspraktyk op drie vlakke beoog, naamlik grondige beginsels vir optrede, geloofwaardige oordeelsvermoë en weldeurdragte besluitneming. In ’n

latere inligtingsgeletterdheidskursus bespreek Budd (2008:319, 324) konsepte uit hierdie raamwerk, en verwys ook na konstruktivisme in die onderrigontwerp.

In die konstruktivistiese onderrig-leersituasie is tipiese onderrig-leerelemente aanwesig: die leerder, die opleier, die leermilieu, die onderrigontwerp waarbinne leer ontplooi met inbegrip van leerinhoud wat bemeester moet word, die leerproses, onderrig-leerstrategieë en leerevaluering (Chen 2003:17). Elke element word egter vanuit die konstruktivisme belig – wat filosofiese, psigologiese, onderwyskundige en sosiale ondertone het (Talja 2005:80-81). Vroëere aspekte wat genoem is en ooreenstem met konstruktivisme is byvoorbeeld dat die leerder 'n unieke persoon is wat verantwoordelik is vir sy eie leer, dat die opleier 'n leerfasiliteerder is, dat aktiewe leer plaasvind wat vereis dat die leerder betrokke moet wees by die leergeleentheid, en dat die leermilieu die praktyk moet betrek (Chen 2003:20-22). Die literatuur oor leer in die inligtingstudieveld bevestig verder dat komponente van leergeleentheid só saamwerk dat kenniskonstruksie deur ervaring bevorder word, en dat kennisuitbreiding in die praktyk geskied waar die leerder aan praktykgerigte aktiwiteite blootgestel word aangaande:

- die leerder se uniekheid ten opsigte van persoonlikheid en vaardighede (Fisher *et al.* 2005:19);
- die opleier se vak- en onderrigkundigheid (Howarth 2000:33);
- die verskeidenheid van leerinhoud (Grogg 2008:144; Um & Feather 2007:266);
- onderrig-leerstrategieë (Hare *et al.* 1996:24; Pamment 2008:665);
- leerbehoefte in die professionele praktyk (Cossham & Fields 2006:239; Hare *et al.* 1996:25; Howarth 2000:34);
- die drieledige karakter van die praktyk as leermilieu en samewerking tussen opleidingsinstellings, werkplek en professionele verenigings (Caldwell 2005:2; Fisher *et al.* 2005:24, 27; Pamment 2008:659, 664; Um & Feather 2007:260-261, 266).

Volgens die beginsel om raamwerke op die abstrakte vlak te begrond in die teorieë wat binne die inligtingstudieveld werksaam is (Talja 2004:79-82) kan 'n konstruktivistiese (kognitief en sosiaal) raamwerk moontlik vir Suid-Afrikaanse katalogiseerders saamgestel word. Komponente wat die raamwerk op konkrete vlak moet vergestalt, is:

- 'n drieledige praktyk as die leermilieu;

- daarinne die katalogiseerder as leerder – 'n volwasse, professionele persoon, met 'n voorkeur vir 'n bepaalde leerstyl;
- 'n katalogiseerder as die leerfasiliteerder;
- die verloop van leerfasilitering aan die hand van 'n onderrigontwerp wat insluit ontleding van die katalogiseerder se *leerbehoefte*s, beplanning van *leerdoelwitte* aan die hand van toepaslike *inhoud*e, daarstelling van stapsgewyse *leer* met behulp van selfgerigteleertegnieke, implementering van die onderrig-leerontwerp volgens gepaardgaande onderrig*strategie*ë, en leer-*evaluering*.

Gaandeweg behoort die katalogiseerder erkenning vir suksesvolle leer te ontvang, 'n patroon vir lewenslange leer (wat professionele leer insluit) vas te lê en geleidelik gespesialiseerde, dokumentasiekennis van inligtingsbronne op te bou.

Die inligtingsprofessie beskik oor raamwerke waar professionele verenigings, werkgewers, opvoeders en die individuele praktisyne saamwerk ter wille van voortgesette professionele bekwaamheid (Campbell *et al.* 2000:5; Cossham & Fields 2006:236; Fisher *et al.* 2005:13; Garraway 2006:80; Henderson 2004:2; Howarth 2000:29; Kennedy 2005:247-249; Um & Feather 2007:263). In die Suid-Afrikaanse konteks beveel Sewdass en Theron (2004:103) aan dat 'n raamwerk soortgelyk aan CILIP (Britse geoktrooieerde instituut van biblioteek- en inligtingskundiges) se *Framework for Continuing Professional Development* ook ter plaatse gevolg word. SAKO (die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid) maak sedert 2012 voorsiening in sy opleidingsraamwerk vir professionele liggeme om by voortgesette opleidingsprogramme betrokke te raak deur middel van sy dokument oor die beleid en kriteria vir die erkenning van 'n beroepsliggaam en die registrasie van 'n professionele ampsbenaming. Die literatuur verwys dus na benutbare inligting wat toepaslik aangewend kan word in die daarstelling van 'n Suid-Afrikaanse raamwerk vir verdere katalogiseringsopleiding.

Hiermee sluit die agtergrond tot die ondersoek af, waar die volgende aspekte oorsigtelik gehanteer is: inligtingstudie as 'n veld van ondersoek, beïnvloedbaar deur die moderne elektroniese era; katalogisering, oënskynlik 'n verswakkende kernvertakking in die studieveld; voortgesette opleiding as eienskap van die inligtingsprofessie en die benadering tot 'n volwassene in hierdie leersituasie; die aanwending van selfgerigte leer as 'n onderrig-leerstrategie om nuwelinge in die katalogiseringspraktyk toudys te maak, en laastens, 'n

moontlike raamwerk vir voortgesette opleiding wat Suid-Afrikaanse katalogiseerders ter bevordering van hulle professionele bekwaamheid kan benut.

1.1.2 Bydrae van die studie

By die suksesvolle afhandeling van die studie, word 'n raamwerk beoog wat op 'n gestruktureerde wyse in die voortgesette opleidingsbehoefte van praktiserende katalogiseerders in Suid-Afrika sal voorsien, soortgelyk aan dié in die Engelssprekende katalogiseringslande en wat aansluit by die bevindinge van die 2010 DAC-verslag: ... *this report clearly shows the need for CPD [Continuing Professional Development] in the LIS* (DAC 2010:183). Hierdie raamwerk behoort praktisyns te ondersteun in die doelgerigte en gereelde byhou van hulle vakkennis: *It has been argued that this voluntary approach is no longer sufficient and that CPD should become mandatory for the profession* (Feather & Sturges 2003:526). Sedert 2015 is LIASA (die biblioteek- en inligtingsvereniging van Suid-Afrika) as professionele liggaam by SAKO geregistreer, en val voortgesette opleiding van inligtingspesialiste onder sy jurisdiksie. Terwyl daar nou op die breër vlak aandag aan meer gestruktureerde voortgesette professionele opleiding vir inligtingspesialiste gegee word, beoog hierdie studie die daarstelling van 'n raamwerk op die individuele/mikro-vlak. Dit beoog om, onder meer, leemtes ten opsigte van nuut gegradeerdes se kennis te ondervang, aangesien opleidingsinstellings professionele inligtingspesialiste lewer wat basies eerder as genoegsaam in katalogisering onderlê is: ...*employees need more training in 'traditional library skills' such as cataloguing and classification* (DAC 2010:91). Die raamwerk behoort praktisyns ook die geleentheid vir opknappingskursusse (*refreshment*) te bied, veral aangesien die inligtingstudieveld voortdurend verander. Pleidooie hiervoor is reeds in die 1970's gelewer (Vink 1979:154). So 'n raamwerk kan selfs funksioneer as 'n koppelvlak tussen werkgewers en LIASA se ontwikkelingsplanne, wat enersyds 'n persoonlike, en andersyds 'n professionele karakter het, wat 'n individu se professionele status volgens 'n puntstelsel bepaal (Goosen 2015:20, 24-27). 'n Gestruktureerde voortgesette opleidingsraamwerk vir praktisyns kan professionele trots bevorder en die geloofwaardigheid in die katalogiseringsprofessie verstewig: *The enforcement of CPD would be an advanced step in the restoration of the professional identity of librarians* (DAC 2010:183).

1.1.3 Belangrikheid en waarde van die studie

Dié studie stel 'n raamwerk vir katalogiseerders in die vooruitsig waarvolgens voortgesette katalogiseringsopleiding gestruktureerd en doelgerig gehanteer kan word, hetsy op individuele

vlak of in groepsverband. Dit kan die leemte aanspreek aangaande die afwesigheid van 'n verpligte praktiese veldwerkperiode tussen die verkryging van die kwalifikasie en professionele registrasie, soos dit die vereiste is by ander professies, en wat dan ook verantwoordelik is vir die samestelling van praktiese leerinhoude (DAC 2010:181). Vanuit die werkgewersperspektief word 'n pertinente kennisgaping genoem: "...employees need more training 'n 'traditional library skills' such as: cataloguing and classification (also of audio-visual material) ... The emphasis is on hands-on training to improve service delivery" (DAC 2010:89-90). Afgesien van 'n studie deur Maphoha (2000) oor die voorgesette opleiding van katalogiseerders by universiteite, kom dit verder voor asof studies oor katalogiseerders en hul voortgesette opleidingsbehoefte in Suid-Afrika skaars is. Terselfdertyd behoort 'n behoefte aangespreek te word wat lankal reeds deur Vink (1979:150) geïdentifiseer is: "Niteenstaande die belangrikheid van indiensopleiding vir biblioteekpersoneel [is dit] in baie gevalle onbepland en toevallig eerder as bepland".

In teenstelling met basiese navorsing word geen nuwe, oorspronklike, of teoretiese kennis gegeneer nie. Dit is toegepaste navorsing wat bestaande kennis, ook uit ander dissiplines (opvoedkunde, bestuur), vanuit ander professies (onderwys en opleiding, besigheidsbestuur) en vanuit ander lande (Australië, Nieu-Seeland, Brittanje, Amerika en Kanada) herinterpreteer en integreer en op die Suid-Afrikaanse inligtingstudieveld van toepassing maak. Dié kennisveld word dan uitgebrei ten opsigte van voortgesette opleidingsprogramme vir professionele katalogiseerders.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN SUBPROBLEME

1.2.1 Probleemstelling

Uit die voorafgaande inligting blyk dit dat 'n behoefte bestaan aan gestruktureerde voortgesette opleidingsgeleenthede vir professionele katalogiseerders in Suid-Afrika, wat ondersteun word deur die volgende: ... *employees in the sector are not sufficiently trained and experienced for the service they have to deliver* (DAC 2010:91).

'n Raamwerk wat professionele katalogiseerders in Suid-Afrika se behoeftes en praktyke in ag neem, sowel as kennisname van die beskikbare voortgesette opleidingsgeleenthede, neem kennis van die huidige voortgesette opleidingstuasie, en kan waarskynlik praktisyns se voortgesette opleidingsvoorsiening bevorder. Die nieformele kant van voortgesette opleiding kom in die studie onder die loep, wat die aard en omvang van die tipiese voortgesette onderrig-

leersituasie sal belig. Leer is die grondslag van voortgesette opleiding, en die ondersoek behoort verdere komponente van die selfgerigteleersituasie uit te wys wat as elemente in sodanige raamwerk ingesluit kan word, sowel as hoe hulle kan saamwerk om optimale leer by katalogiseerders – wat gekwalifiseerde volwassenes is – te bewerkstellig. Gaandeweg behoort 'n raamwerk vorm te begin aanneem wat genoegsaam sal kan voorsien in die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele, Suid-Afrikaanse katalogiseerders.

Die studie ondersoek dus die vraag:

Hoe sou 'n raamwerk lyk wat die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika sal ondervang en oorbrug?

1.2.2 Subprobleme

Die kwessie van 'n raamwerk vir voortgesette opleiding kan in 'n aantal toepaslike fasette ontleed word, naamlik:

- watter kennisprofiel ondersteun die katalogiseerder binne verskeie organisatoriese kontekste in effektiewe katalogisering?
- wat is die aard van selfgerigte leer en hoe kan dit 'n rol speel in die fasilitering van die katalogiseerder se voortgesette opleidingsbehoefte in die Suid-Afrikaanse voortgesette opleidingstoneel?
- hoe, of aan watter patrone, is selfgerigteleergereedheid in die katalogiseringspraktyk herkenbaar?
- hoe kan 'n gestruktureerde voortgesette opleidingsraamwerk ontgin word wat optimale leer by professionele katalogiseerders bevorder?

1.2.3 Doelstelling

Die doel van die ondersoek is om vas te stel of so 'n raamwerk(-e) beskikbaar is en hoedanig dit is, en of dit ontwikkel kan word om bekwame katalogiseerders deur middel van voortgesette opleiding aan die praktyk te lewer. Aangesien die veronderstelling is dat 'n raamwerk met 'n aantal strukturelemente die grondslag lê vir doelgerigte en doeltreffende verdere professionele katalogiseringsopleiding, word inligting dan ingesamel om vas te stel watter eienskappe in hierdie raamwerk ingesluit behoort te wees. Die raamwerk behoort veral op die individuele vlak te funksioneer, ter ondersteuning van die praktisyn se voortgesette professionele opleidingsbehoefte.

1.3 AANNAMES

Onderstaande voorveronderstellings is verweef in die studie:

- katalogiseerders is opgeleide inligtingspesialiste;
- daar is tans 'n behoefte aan gestruktureerde voortgesette opleidingsvoorsiening vir professionele Suid-Afrikaanse katalogiseerders;
- voortgesette opleiding omsluit interne indiensopleiding sowel as ander eksterne opleidingsgeleenthede, en is die wyse waarop katalogiseerders bybly in die praktyk;
- katalogiseerders se leer is herleibaar na leerteorieë, en in die leerproses openbaar hulle voorkeur-leerstyle;
- 'n raamwerk bestaan uit elemente wat struktuur verleen aan die voortgesette opleidingsverskynsel;
- 'n raamwerk is een manier om doelgerigte voortgesette opleiding te struktureer;
- daar mag geen, een of meer raamwerke wees vir voortgesette opleiding in die katalogiseringsveld.

1.4 METODOLOGIE

Navorsing is geanker in filosofiese beginsels betreffende die vakdissipline sowel as die soort kennis wat dit beoog om tot stand te bring (Dahlberg & McCaig 2010:22, 24). Dié navorsingsondersoek het 'n pragmatiese inslag (d.i. wat werk), en aangesien dit op pluralisme (inkorporering van verskeidenheid) gegrond is, kan dit positivistiese en konstruktivistiese trekke insluit (Creswell 2014: 6-9, 10-11). Benewens die navorsingsprobleem wat oorkoepelend bepaal watter data-insamelingsmetodes gebruik word (Glazier & Powell 1992:6; Leedy & Ormrod 2005:93; Powell & Connaway 2004:187), beïnvloed die doel van die navorsing sowel as die tipe vraag wat gevra word, ook die data-insameling. In hierdie opname is ondersoekende begripvrae gebruik, wat dui op 'n empiriese studie (Glazier & Powell 1992:14; Green & Browne 2008:46). Aangesien dié studie voorts 'n aanpassing in die voortgesette opleiding van katalogiseerders beoog, is toegepaste navorsing verder aan die orde (Dahlberg & McCaig 2010:16; Glazier & Powell 1992:4). Tiperend van 'n gemengde metode studie, bevat dit kwantitatiewe en kwalitatiewe eienskappe wat hoofsaaklik beskrywend van aard is (Creswell 2014:4; Leedy & Ormrod 2005:97).

Fokusgroeponderhoude en 'n vraelys, ondersteun deur 'n uitgebreide literatuurstudie, is in die ondersoek aangewend.

Fokusgroeponderhoude is 'n erkende kwalitatiewe navorsingsmetode (Dahlberg & McCaig 2010:126; Glazier & Powell 1992:85) en is as volg in hierdie studie aangewend:

- drie groepe is saamgestel wat bestaan uit al die rolspelers in die katalogiseringspraktyk wat by leer betrokke is, soos dosente, opleidingsfasiliteerders, LIASA-verteenwoordigers, katalogiseerders werksaam in verskeie inligtingsentra en bestuurders van katalogiseringsdepartemente by inligtingsentra;
- groepe is beperk tot tussen 4 en 7 lede per groep, en een konvensionele en twee virtuele fokusgroeponderhoude is gevoer;
- een rekordeerder is ingesluit vir data-vaslegging by die konvensionele fokusgroep; alle onderhoude is aan die hand van 'n semigestruktureerde onderhoudskedule gevoer, met vier oop vrae wat handel oor bepaalde aspekte in die voortgesette opleidingsituasie van werksplekke.

Vrae tydens fokusgroepsessies is 'n uitbreiding op dié in die aanvanklike gestruktureerde vraelys (Green & Browne 2008:97; Hofstee 2006:132; Powell & Connaway 2004:83), waar laasgenoemde:

- vroeër per e-pos versprei is aan alle Suid-Afrikaanse katalogiseerders wat minstens lede van LIASA-IGBIS (belangegroep vir bibliografiese standaarde) is;
- statistiese inligting wou insamel aangaande die groter groep praktisyns en hulle sienings oor die huidige voortgesette opleidingsvoorsiening in katalogisering;
- hoofsaaklik geslote vrae ingesluit het;
- verwys na Kolb se Leerstyylinventaris (KLSI) (Kolb, 1984:68; 2005:[1]) aangaande leerstyle en –strategieë; en
- 17 vrae beslaan het.

Die elektroniese vraelys is dus voor die fokusgroeponderhoude versprei (Paulsson & Sundin 2000:183), maar areas vir nadere ondervraging is gelyktydig geïdentifiseer. Beide vraelys en onderhoudskedule is vlugtig vooraf getoets vir gebruik deur vakspesialiste (inhoud) en navorsers (data-insamelingstegnieke).

Die navorsingsontwerp vir hierdie studie volg die riglyne vir 'n gemengde metode studie (Creswell 2014:215; Leedy & Ormrod 2005:97, 99). By die ontleding van die data is beskrywende statistiek en tematiese ontleding ingespan (Creswell 2014:64-66, 199-201, 222-223; Leedy & Ormrod 2005:30, 140, 257). Triangulasie (Creswell 2014:201, 223) is 'n ingeboude element by 'n gemengde metode studie, wat die geldigheid van hierdie navorsing verhoog (Leedy & Ormrod 2005:99, 100). Dit vergelyk bevindinge uit die kwantitatiewe, kwalitatiewe data en die literatuurondersoek.

1.5 AFBAKENING

Die studie is ingestel op die makro-vlak van inligtingsorganisasie en fokus op die beskrywing van inligtingsbronne (d.i. katalogisering), maar sluit onderwerpsontleding uit.

Dit word beperk tot nieformele opleiding, wat onderskei word van formele opleiding, soos dit in die Suid-Afrikaanse situasie voorkom. Die breër inligtingsorganisasieverwysingsraamwerk dui egter op die Engelssprekende lande waar AACR/RDA as koderingstandaard gebruik word, naamlik Amerika, Australië, Brittanje, Kanada en Nieu-Seeland. Waar vergelykings met die Suid-Afrikaanse inligtingsorganisasiepraktyk toepaslik is, word sodanige instellings hoofsaaklik beperk tot sentra in dié lande.

Paraprofessionele en professionele katalogiseerders in die praktyk word betrek, sowel as bestuurders en opleiers/fasiliteerders werksaam by inligtingsentra.

1.6 LITERATUUROORSIG

Literatuur oor aspekte aangaande die navorsingsprobleem word in boeke, tydskrifte, ensiklopedieë en elektroniese dokumente op die Internet gedek. Die inligtingstudieveld, opvoedkunde en professionele ontwikkeling vanuit die menslikehulpbron-bestuursoogpunt is goed verteenwoordig in die vakliteratuur wat vir hierdie studie benut is. Titels wat gereeld opduik is onder meer *Journal of Education for Library and Information Science*, *Cataloging & Classification Quarterly*, *Library Management*, *ERIC Digest*, *Education & Training*, *College Teaching*, *Teaching and Teacher Education*, *Industrial and commercial training*. Artikels belig die probleem vanuit die inligtingswese (*Journal of Information Science*), rekordbestuur (*Records Management Quarterly*) en argiefwese (*Journal of the Society of Archivists*), en aangesien

naslaanafdelings en die tersiêre instellings ook met opleiding gemoeid is, is artikels uit hierdie perspektiewe ook oorweeg: *Reference Services for the Adult Learner, College & Research Libraries*. Verskeie tydskifte gee ook tema-uitgawes uit: *Cataloging & Classification Quarterly* (katalogiseringsopleiding en voortgesette opleiding van katalogiseerders), *Journal of Documentation* en *Library Quarterly* (inligtingstudieteorieë, insluitend raamwerke), *Library Management* (voortgesette opleiding) en *Library Trends* (navorsingsmetodes).

Verteenwoordigende outeurs uit die inligtingspraktyk sluit in: Gorman, Coetzee en Smiraglia rakende katalogisering; Budd, Dick, Svenonius en Tillett en Buckland aangaande filosofieë, teorieë en raamwerke; Brine en Allan oor voortgesette opleiding of professionele ontwikkeling in die inligtingstudieveld. Op die gebied van opvoedkunde, veral aangaande voortgesette opleiding en leerteorieë, kom Bines, Jarvis en Knowles na vore. Professionele ontwikkeling en leerstrategieë in 'n organisasie word aangespreek deur Allan, Eittington, Seaman en Fellenz. Die ADDIE-model, wat aanklank vind by die selfinstruksie- of prosesmodel van selfgerigte leer, word in die literatuur bespreek, tesame met die werk van ander selfgerigteleer-kenners soos Grow en Oddi, en volwasseneleerteoretici soos Mezirow, Lave en Wenger. Kolb (1984:39) se ervaringsleerteorie en voortvloeiende leerstyle is 'n belangrike faset in die studie.

Die *Encyclopedia of Informal Education* is 'n elektroniese naslaanwerk wat oor opvoedkundige terme geraadpleeg kan word, *The Epistemological Lifeboat* klaar filosofiese terminologie op, en die *Online Dictionary of Library and Information Science (ODLIS)* en die *International Encyclopedia of Information and Library Science* verduidelik inligtingstudie terme. Verskeie woordeboeke – verklarend, tweetalig en vakkundig – ondersteun die presiese, gefokusde begrip van terminologie en formulering van gedagtes. Nuutskeppinge kan plek-plek opduik weens die tekort aan resente Afrikaanse vakterminologie. Leedy en Ormrod (2005), en Creswell (2014) verskaf basiese navorsingsriglyne van toepassing op hierdie projek, terwyl dit ook vanuit die sosiale wetenskappe (Dahlberg & McCaig 2010) en die inligtingstudieveld (Powell & Connaway 2004; Pickard 2013) aangepas word.

Webwerwe van die professionele liggame (ALA, ALIA, CILIP, CLA, LIASA, LIANZA), sowel as nasionale biblioteke (British Library, Library of Congress, Australië, Kanada, Suid-Afrika en Nieu-Seeland) en opleidingsinstellings (Katolieke Universiteit in Amerika, Universiteit van Wes-Ontario, Charles Sturt-universiteit, Victoria-universiteit, Universiteit van Suid-Afrika, Universiteit van Pretoria) verstrek inligting oor opleidingsgeleenthede. Instellings soos amptelike

akkrediteerliggame, byvoorbeeld SAKO vir Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding, se webwerwe kan vir akkreditering van opleiding geraadpleeg word.

1.7 TERMINOLOGIE

1.7.1 Beskrywende katalogisering

Beskrywende katalogisering fokus op die inligtingsontsluitingsproses, wat bestaan uit die beskrywing van die fisiese en bibliografiese eienskappe van 'n dokument, insluitend die vasstelling van name en titels wat as soekpunte in die katalogus gebruik word om 'n dokument te herwin. Dit sluit saakontsluiting en klassifikasie uit. Dokumente word beskryf volgens die elemente in die Gekonsolideerde ISBD-metadata-stel, soos vervat in AACR/RDA-koderingstandaarde, en die MARC21-metadataformaat (Keenan 1996; ODLIS 2010). Soms word die terme dokumentasie (*documentation*/*documentographie – the enumeration and description of diverse kinds of documents*) en rekordering (datavaslegging; *recording: process/action of writing a record*) gebruik (Buckland 1997:804; Briet, in Maack 2004:735; OED Online 2015; *Pharos Dictionaries Online* 2015; Taylor & Joudrey 2009:801-805; WAT 2015).

1.7.2 Inligtingsorganisasie

Inligtingsorganisasie staan tradisioneel bekend as bibliografiese beheer, en word oorkoepelend gebruik vir verskeie vorms van inligtingsontsluiting. Beskrywende katalogisering (ook rekordering of dokumentasie) is 'n onderafdeling van inligtingsorganisasie. Inligtingsorganisasie is al beskryf as *the skill or art ... of organising knowledge [information]* (Svenonius, in Taylor & Joudrey 2009:798), en fokus op die proses wat dokumente/inligtingsbronne (tekstueel, nietekstueel, menslik-/masjien-gegenereer) beskryf. Outeur, titel en onderwerp word uitgelig as soekpunte vir die beskrywing en word gebruik om toegang tot die dokument of die inligting in die dokument te bewerkstellig. Die beskrywing is 'n voorstelling/*representation* van die werklike dokument, staan bekend as 'n rekord en word met behulp van voorkeursoekpunte geplaas of gerangskik in die dokumentêre wêreld/*bibliographic universe* en in inligtingsherwinningstelsels soos katalogi, registers, indekse en databasisse. Die rekord bestaan uit 'n stel metadata-elemente wat die dokument of inligtingsbron kenmerk en ondersteun die volgende gebruikerstake aangaande dokument- en inligtingsherwinning: die vind, identifikasie, seleksie, verkryging, navigasie en bestuur daarvan. Tradisioneel staan hierdie inligtingsorganisasie-aktiwiteite as "katalogisering" bekend, en die resultaat/produk daarvan, is die "katalogus" (Taylor & Joudrey 2009:798-799).

1.7.3 Katalogiseerder

'n Katalogiseerder is 'n inligtingspesialis wat hoofsaaklik verantwoordelik is vir die skep van bibliografiese beskrywings (ook metadatarekords) wat die versameling dokumente voorstel/verteenvoerdig wat 'n inligtingsentrum aanskaf. Dit sluit in katalogisering (ook dokumentasie, rekordering) en onderwerpsanalise (ook kennisvoorstelling). Soms ook dokumentalis, metadata-spesialis, of praktisyn genoem (Buckland 1997:805; Grey 2014:375; Hall-Ellis 2015:102; Hider 2014:200; Briet, in Maack 2004:735; *ODLIS* 2010; *OED Online* 2015; Prytherch 2012:223; *WAT* 2015).

1.7.4 Voortgesette opleiding

Voortgesette opleiding/*continuing education*, professionele ontwikkeling/*professional development* en indiensopleiding/*in-service training* is drie maniere wat werkgewers aanwend om hul personeelkorps op hoogte van ontwikkelinge in die veld, en gekwalifiseerd vir hul dagtaak te hou. 'n Sekere mate van oorvleueling is te wagte. Toenemend word van praktisyns verwag om beheer oor hul loopbaanontwikkeling te neem, en self die geleentheid te bepaal vir kennisuitbreiding en vaardigheidsontwikkeling. Indiensopleiding verwys na die geleentheid wat die werkgewer self/inhuis skep op sy eie onkoste om personeel aan opleidingsgeleentheid bloot te stel, en kan deur deskundiges in die personeelkorps of deur eksterne agentskappe uitgevoer word. Daarteenoor verwys sowel voortgesette opleiding as professionele ontwikkeling na praktisyns wat reeds gekwalifiseerd is en deelneem aan beskikbare opleidingsgeleentheid wat werkgewers bied. Geleentheid kan uiters formeel wees, soos nagraadse studie, of minder formeel waar 'n bepaalde studie by die werkgewer onderneem word. Sulke geleentheid verloop sistematies oor 'n tyd. Dit sluit egter ook onder meer in, die bywoning van konferensies, seminare en werkswinkels. Praktisyns wend sulke geleentheid aan om vooruit te gaan in hul beroep/professie, en selfs om te spesialiseer. Professionele verenigings ondersteun en moedig sulke betrokkenheid aangaande die bybly van praktisyns in hul vakrigtings aan (Feather & Sturges 2003:106; Keenan 1996:143, 155; *ODLIS* 2016; Race 1998:267-268; Cervero & Daley in Rubenson 2011:140).

1.7.5 Selfgerigte leer

Die bekendste definisie van selfgerigte leer is die formulering van Knowles (1975:18):

'[S]elf-directed learning' describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.

In selfgerigte leer staan die individu sentraal in die leerproses en benewens die spesifieke volwasse kenmerk om verantwoordelikheid vir jouself te neem, beskik die persoon oor 'n innerlike leerdryfveer – selfgerigtheid – wat hom of haar as 'n lewenslange leerder tipeer. Die persoon bestuur die leerproses onafhanklik in 'n leeromgewing wat persoonlike leernetwerke, die institusionele omgewing en die kulturele omgewing insluit (Brockett & Hiemstra 1991:26/2012:157-159; Harvey *et al.* 2006:197-199; Oddi 1984:5-7).

1.8 HOOFSTUKVERDELING

Hoofstuk 1: Inleiding en agtergrond tot die studie

Hierdie hoofstuk hanteer oorsigtelik die agtergrond en rasionaal vir die studie, die verklaring van terminologie, die doel en afbakening van die studie, asook die metodologie, literatuurstudie en verdeling van hoofstukke.

Hoofstuk 2: Literatuurontleding – beskrywende katalogisering

Hoewel professies volgens die professionalisme-model 'n aantal karaktereienskappe toon, verwys hierdie hoofstuk slegs kortliks daarna. Die kennis-eienskap van professies word egter deeglik ontleed en vergelyk met katalogisering as 'n vertakking van die inligtingstudieveld.

Hoofstuk 3: Literatuurontleding – voortgesette opleiding

Voortgesette opleiding is 'n eienskap van professies en word as verskynsel beskryf in terme van die professionele konteks waarbinne katalogiseerders hul bevind, die leerprosesse wat praktisyns in die bemeestering van nuwe vakinhoud aanwend, en die profiel van katalogiseerders as professionele persone.

Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie

Die probleem word van naderby beskou deur middel van 'n opname. 'n Vraelys samel kwantitatiewe data in, terwyl fokusgroeponderhoude kwalitatiewe data versamel. Data word ontleed aan die hand van toepaslike tegnieke en integrasie vind plaas deur middel van triangulasie.

Hoofstuk 5: Bevindings en ontledings

Ingesamelde data word rapporteer en ontleed. Kwantitatiewe data word rapporteer deur beskrywende statistiek. Kwalitatiewe data word ontleed met behulp van tematiese ontleding. Sigwaarde-analise, geldigheid en betroubaarheid van data word kortliks oorweeg.

Hoofstuk 6: Triangulasie en 'n voorstel vir 'n selfgerigte leer-raamwerk

Triangulasie word voltrek. 'n Voortgesette opleidingsraamwerk vir Suid-Afrikaanse katalogiseerders word voorgestel. Die onderskeie raamwerkelemente word bespreek, en die begroning van die raamwerk word verduidelik.

Hoofstuk 7: Samevatting, aanbevelings, navorsingsvoorstelle en gevolgtrekking

Dit is die verslag se slothoofstuk en som die navorsing op in 'n aantal samevattende gedagtes en gevolgtrekkings. Beperkings van die studie word aangedui, voorstelle oor die implementering van die raamwerk word gemaak, en aspekte vir verdere navorsing word genoem.

1.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk is die inleiding tot die navorsingsverslag. Dit verskaf die agtergrond van die probleem wat ondersoek word, naamlik die inligstudiedisipline, met die katalogiseerpraktyk as professionele vertakking. Kennisgapings in die katalogiseerpraktyk is opgemerk, wat aandui dat 'n behoefte aan die fasilitering van voortgesette opleiding onder praktisyns bestaan. Een sub-probleem wat ondersoek word, en wat moontlik lig kan werp op die oplossing van die probleem – om 'n raamwerk te ontwerp vir die fasilitering van Suid-Afrikaanse katalogiseerders se voortgesette opleidingsbehoefte – verwys na die aard van selfgerigte leer en die rol wat dit in voortgesette katalogiseeropleiding kan speel. Die metodologie dui aan hoe die probleem beskou en ondersoek sal word, terwyl aannames meewerk om die ondersoekterrein af te baken. Die hoofstukindeling struktureer die ondersoek en maak die inligting in die verslag toeganklik.

HOOFSTUK 2: LITERATUURONTLEDING – BESKRYWENDE KATALOGISERING

2.1 INLEIDING

Katalogisering – ook dokumentasie of rekordering in hierdie studiestuk – was vroeër die ruggraat van die inligtingstudiekwalifikasie, maar is skynbaar besig om te taan: onbekwame katalogiseerders word in die laaste tyd aan die praktyk gelewer (DAC 2010:91). Onvoldoende opleiding hang saam met ander redes, soos 'n negatiewe professionele beeld, die onsigbaarheid van inligtingspesialiste in die breë samelewing, knap begrotings wat die ekonomiteitsbeginsel eerbiedig, en herposisionering van die katalogiseerfunksie na aanleiding van aangepaste professionele modelle (Abbott 1998:3; Asheim 1978:252-3; Bekker 1994:137; Coetzee 1996:106-109; Cronje *et al.* 1994:9; Davis 2008:73; Goode 1961:307; Hanks & Schmidt 1975:183; Wilkinson & Harris 2002/3:51, 72). 'n Noemenswaardige feit wat onlangs na vore kom, is die geleidelike ontwikkeling van 'metadataspesialis' uit 'katalogiseerder' die afgelope vyf tot tien jaar. Hoewel die waarneming gemaak word dat daar 'n gevolglike afname is na die vraag aan katalogiseerders (Mooney Gonzales 2014:2, 3, 6, 9, 10), is dit belangriker om kennis te neem van die veranderde inhoud van die pos wat tradisioneel 'n katalogiseringspos was, en die benaming daarvan dienoreenkomstig aan te pas. Die tradisionele, professionele kennisbasis bly 'n sterk eienskap, maar behoort hedendaags aangevul te word met bykomende kennis oor metadatastandaarde en inligtingstegnologiese vaardighede (Cerbo 2011:326).

Hoewel kunsmatige intelligensie reeds suksesvol by eenvoudige katalogisering ingespan is (Romano Reynolds *et al.* 2015:225; Svenonius & Molto 1990:254), is die menslike vermoë steeds nodig by die beskrywing van dokumente, die analisering van gerekordeerde kennis vir inligtingsherwinning, en die kontekstualisering van dokumente in die groter dokumentêre universum. Die katalogiseerder word juis hiervoor bekwaam. 'n Funksionele katalogus versterk die kennis van inligtingsgebruikers soos wat hulle die netwerk van konneksies opvolg en inligting gebruik, sodat gebruikers as gemeenskapslede kollektief kan bydra tot die algemene welstand van die samelewing (Asheim 1978:240, 253; Birdsall & Greene, in Maack 1997:296; Maack 1997:285, 292, 294-5, 298-9; Miksa 2006:1).

Akademiese opleiding is toepaslik om katalogiseerinhoud te bemeester en in die konteks van professionalisme, is kennis en onderwys-en-opleiding twee van 'n aantal eienskappe van

professies. Hierdie hoofstuk ondersoek die kennisbasis van katalogisering soos wat kennis vervat is in die professionalismemodel. Die oorsig wat sodoende verkry word, kan bydra tot die raamwerk vir gestruktureerde voortgesette katalogiseeropleiding.

Dit is daarom nodig om vooraf te bepaal wat onder “professie” verstaan word. Katalogisering word aan die bekende karaktereienskapmodel van professies (d.i. professionalisme) gemeet. Sodoende word vasgestel of en in watter mate katalogisering as ’n professie geïdentifiseer kan word (Allen 2007:1-4). Alle eienskappe word nie in dieselfde diepte ondersoek nie. Terwyl “kennis” hier uitvoerig bespreek word, word ander eienskappe in kombinasie met mekaar hanteer, en “onderwys-en-opleiding” word in hoofstuk 3 ondersoek.

2.2 PROFESSIES EN MODELLE

2.2.1 Omskrywing van “professie”

Die algemene definisie van “beroep, veral van ’n persoon wat gespesialiseerde of gevorderde opleiding ontvang het, waarby gewoonlik werk van ’n [intellektuele] of baie spesifieke aard verrig word en wat dikwels deur bepaalde gedragskodes gereguleer word” (HAT 1979; WAT [2011:1-2]), word fyner belynd deur Wilensky (1964:138):

Any occupation wishing to exercise professional authority must find a technical basis for it, assert an exclusive jurisdiction, link both skill and jurisdiction to standards of training, and convince the public that its services are uniquely trustworthy.

Professies toon kenmerkende eienskappe, en word van beroep (*vocation*), betrekking (*occupation*), en loopbaan (*career*) onderskei. (Bekker 1994:116; Hughes 1963:659; Shaffer 1968:17). Sommiges verwys na ’n semi-professie as ’n beroep wat nog nie die professionaliseringsproses voltooi het nie (Abbott 1998:4). Oor die professionele inligtingspraktyk – ook al inligtingsbestuur genoem (Prytherch 2012:351-352) – beklemtoon Ortega *et al.* (1961:139) dat die missie van die inligtingspraktisyn ontstaan by die *social necessity which your profession serves*.

2.2.2 Modelle waarvolgens beroepe as professies getipeer word

Bekende professionele modelle is onder meer die karaktereienskap-model, of professionalisme en die proses-model, of professionalisering (Devarai & Ramesh 1999:157; Popple, in Maack 1997:287; Wiegan 1998:22-23). Tog gaan stemme op dat professionalisme nie die ideale raamwerk is om die professionele inligtingspraktyk te bekyk nie (Hanks & Schmidt 1975:180; Maack 1997:284). Praktisyne neem standpunt in ten gunste daarvan dat alternatiewe raamwerke oorweeg word, sodat dit nou moontlik is *to evaluate the practices of librarians on their own terms* (Asheim 1978:252).

Die Wilensky-omskrywing vermeld reeds enkele professionele eienskappe, en sosioloë sowel as inligtingskenners ondersteun die volgende kernlys:

- Kennisbasis: die jurisdiksie verleen die teoreties-praktiese grondslag van die professie en trek gelyksoortige kennisvelde in een domein saam, wat geleentheid vir spesialisasie sonder fragmentasie skep, en om selfs via ander dissiplines ingelig te word.
- Die onderwys-en-opleidingstelsel lewer gekwalifiseerde, bekwame toetreders tot die professionele arbeidsmark met geleentheid vir navorsing, nagraadse studie en voortgesette opleiding.
- Diensoriëntasie spruit voort uit die wete dat praktisyne 'n behoeftevervullende funksie ten opsigte van gebruikers in die samelewing uitoefen.
- Outonomieit dui op vryheid van die praktisyne en professie om onafhanklik en selfstandig besluite volgens spesialiskennis te neem – hoewel dit deesdae nie altyd meer sonder inmenging van buite is nie.
- Die professionele organisasie – insluitend die professionele vereniging en die strukturering van die beroep in die praktyk – en gedragskode snoer praktisyne saam rondom hulle professionele belange, kultuur en funksies (Abbott 1998:5, 8, 11-12; Asheim 1978:233; Audunson 2007:97; Bekker 1994:117, 122-123, 126, 135-6; Berry 1977:1699; Borda 277:1727; Broady-Preston 2010:67; Butler 1951:240, 246; Cox & Myers 2010:212-4; Danner 1998:325, 333, 339, 350-1, 353, 355; Abbott, in Danner 1998:327; Devarai & Ramesh 1999:159; Dowell 2008:42; Ferreira 2007:12-13; Freeman 1997:66-7; Goode 1961:308, 311, 316-319; Gorman 2001:2, 4-7; Greer *et al.* 2007:48, 52, 160; Hughes 1963:657, 663; Lester 2009:4-5; Maack 1997:291, 293; Shaffer 1968:29-30, 35, 49; Shera 1991/1976:S4-5; Whitaker 1996:[3]; Wilensky 1964:138, 146, 156; Wilkinson & Harris 2002/3:62, 71-2).

Hand-aan-hand met professionalisme loop professionalisering, wat verwys na die proses waarvolgens beroepe groei tot professies. Vyf stappe word onderskei: voltydse beoefening van die beroep; daarstelling van universiteitsopleiding; stigting van professionele organisasie – naamsveranderinge van beroepe en postitels kan voorkom; wettiging van profesie, insluitend akkreditasie en lisenasiering; aanvaarding van die professionele gedragskode (Abbott 1998:2; Devarai & Ramesh 1999:158; Houser & Shrader 1978:3; Van Rensburg *et al.* 2011:2; Wilensky 1964:142).

Die samelewing is dinamies, en veroorsaak dat ook die professionele inligtingspraktyk voortdurend verander in verskillende rigtings weens sosiale en kulturele ontwikkeling, kompetisie met verwante beroepe en die toenemende beskikbaarheid van kundigheid in organisasies en kommersiële inligtingsprodukte (Abbott 1998:3, 5). Met betrekking tot die professionele inligtingspraktyk kom Hanks en Schmidt (1975:179, 181) en Maack (1997:284) met alternatiewe modelle vorendag. Dit is veral Maack se tipering van die inligtingsprofessies as bemagtigingsprofessies (Tabel 2.1) wat die aandag trek: deskundiges verskaf leiding in die gebruik van kennis sodat kliënte op 'n selfstandige wyse beheer oor hulle eie lewens kan uitoefen (opsie 3), terwyl katalogiseerders raak aan 'n produklewerende profesie (opsie 2), en die outoritêre professies nie eintlik toepaslik in die inligtingstudieveld is nie, omdat kliënte by inligtingsentra nie noodwendig voorskrifte ontvang wat uitgevoer **moet** word (in terme van lewe of dood) nie.

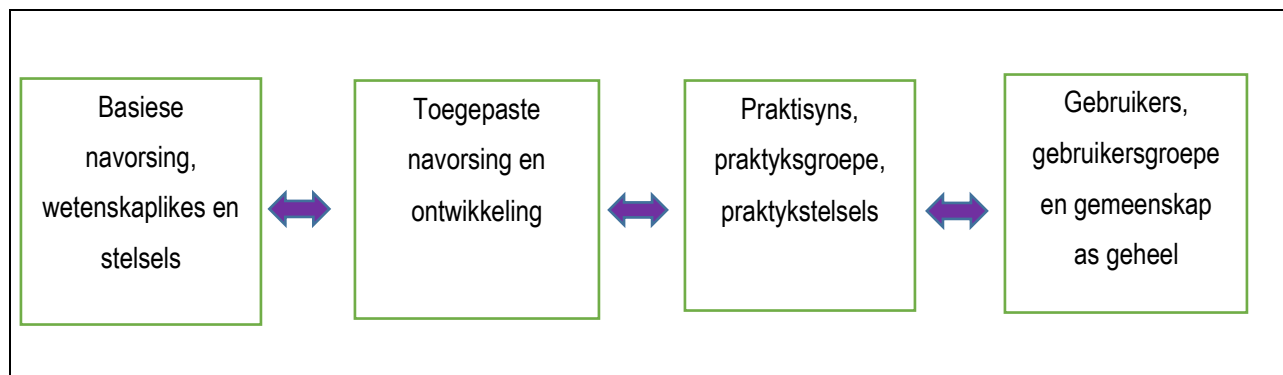
Tabel 2.1: Maack se professionele bemagtigingsmodel Bron: (Maack 1997:284-5)

Tipe	Kenmerk	Kennisveld	Kennisrol
1 Outoritêr	reik voorskrifte, riglyne en strategieë uit wat kliënt moet navolg	regte, medies, teologie, tandheelkunde	intellektuele uitsluiting, kennismonopolie, los kliënt se probleem op, praktisyn-afhanklike kliënte
2 Produklewerend	skep konkrete/abstrakte produk wat aan verskeie kliënte se behoeftes voldoen	stadsbeplanning, ingenieurswese, argitektuur, chemie	intellektuele uitsluiting, tegniese monopolie, skep konkrete/abstrakte produkte , produk-afhanklike kliënte
3 Bemagtigend	kennisdeling sodat kliënt kennis aanwend om in beheer van lewe/leer te kom	sielkunde, opvoedkunde, maatskaplike werk, inligtingstudies	Deel en bemiddel kennis, deelnemende besluitneming, lewensvaardige en outonome kliënte

Die kern van professies trek dan basies saam in leerinhoude van spesifieke kennisterreine wat in verskeie professionele modelle gegiet is. Maar watter fasette gee 'n volledige blik op die nodige kennis waarmee die praktisyn daaglik in die gemeenskap werksaam gaan wees?

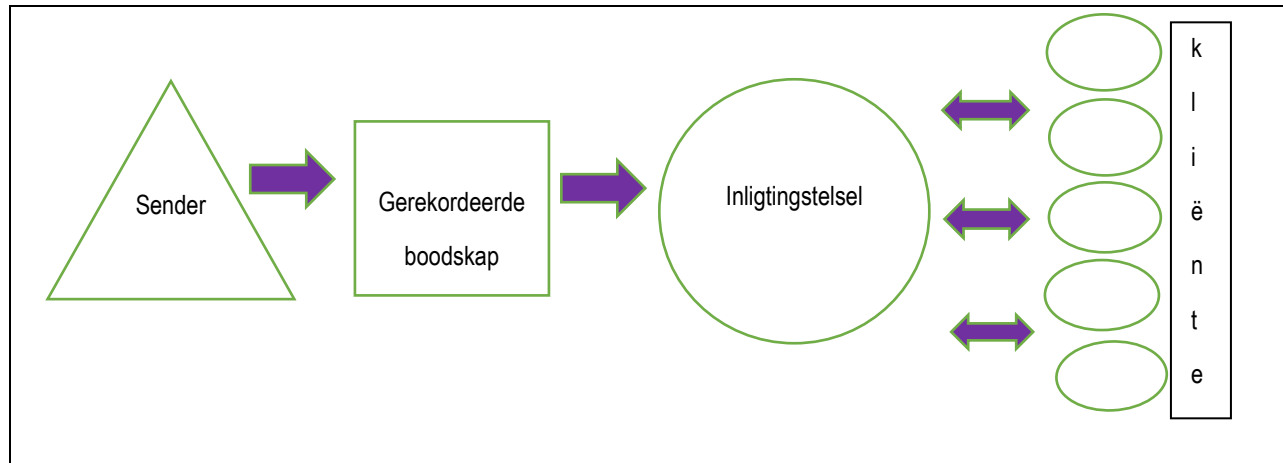
2.3 DIE PROFESSIONELE KENNISEIENSKAPPE VAN KATALOGISERING

Kennis is 'n belangrike eienskap in die karaktereienskapmodel van professies, en die professionele inligtingspraktyk het in die verlede deurgeloopt onder kritiek dat 'n soliede kennisbasis ontbreek (Goode 1961:312). Volgens Houser en Schrader (1978:2, 4-5, 19) is Havelock se kennisvloei-stelsel (Figuur 2.1) een model waarvolgens professionele vakkennis uitgebou word. Dit realiseer onder meer in Roger Greer (Greer *et al.* 2007:59-61, 158-9) se inligtingsoordragmodel (Figuur 2.2). Vier komponente is onderskeibaar waarvolgens katalogisering/rekordering vir sy professionele kenniseienskappe evalueer word: inligtingsosiologie (aard en rol van inligting in die samelewing), inligtingstegniek (rekenaar- en ander stelseltoepassings op inligting), bestuur van inligtingsinstellings (inligtingspraktyk en bestuur), en inligtingspsigologie (interaksie met gebruikers).



Figuur 2.1: Havelock se kennisvloei-stelsel

Bron: (Houser & Schrader 1978:19)



Figuur 2.2: Greer se inligtingsoordragmodel

Bron: (Greer, Grover & Fowler 2007:61)

2.3.1 Inligtingsosiologiese terreinafbakening vir die katalogiseerfunksie

Die eerste kennisaspek waarvoor inligtings spesialiste moet beskik, handel oor die vakdissiplinêre domein waarbinne hulle as praktisyns optree. Die kennisterrein waartoe katalogisering behoort is bekend onder verskeie name, naamlik biblioteekwese, inligtingwese, inligtingkunde, biblioteek- en inligtingkunde, inligtingstudies, en soms ook inligtingsbestuur. Die jurisdiksie van 'n dissipline is definieerbaar rondom een saak en word in die praktyk afgebaken as die terrein waar 'n funksie verrig word, of die professie beoefen word (Bekker 1994:122).

2.3.1.1 *Katalogiseringsjurisdiksie*

Die inligtingstudieterrein, soos vergestalt in die professionele inligtingspraktyk, ondersoek die aard of wese van inligting as verskynsel en sy rol en funksie in die samelewing, hoewel daar nie noodwendig eenstemmigheid daaroor is nie. Só vra Davis (2008:58): *Is the object, purpose or product of our work data, information or knowledge?* wat tekenend van verskeie teoretiese sieninge is (Chowdhury *et al.* 2008:5; Richardson oor Butler, in Cronin 2004:184; Davis 2008:67; Gorman 2007:482; Greer *et al.* 2007:48; Shera, in Rawski 1973:41; Vickery, in Rawski 1973:148-9; Robinson & Karamuftuoglu 2010:2). Ongeag onsekerhede en meningsverskille, verskaf die teoretiese onderbou van 'n vakterrein die basis vir nuwe ontwikkelinge, en 'n breër ondersoekbasis lei tot 'n toename in studierigtings in die veld (Buckland 1988:22, 33-4, 40; Buckland & Liu 1995:386; Floridi 2002:44; Grossman 2010:153; Shaffer 1968:22; Wilkinson & Harris 2002/3:71).

Teorieë oor inligting help om sin uit die vakdissiplinêre chaos te maak en toon aan dat verskillende soorte inligting onderskeibaar is (Bates 2005:14, 2006:1036, 2009:2356-2357; Bekker 1993:26; Buckland 1991:351, 353, 356; Egan & Shera 1952:127, 132). Een soort inligting wat van belang is by die beskrywing van inligtingsbronne, is gerekordeerde kennis (dit is inligting) soos dit vasgevang en gedokumenteer is in die rekords van versamelings in verskeie soorte inligtingsentra. Van belang vir katalogisering is dat gerekordeerde inligting as 'voorstelling' begryp word (Bates 2006:1035; Bekker 1993:29; Buckland 1991:351, 356; Lyotard, in Budd 1995:312). 'n Interessante metateorie is Floridi (2002:43-44; 2004:659-661) se filosofie van inligting (PI), wat 'n tuiste bied vir die verskeie sienings oor die aard van inligting, die inligtingskringloop inkorporeer en wiskundige teorieë met betrekking tot inligtingsorganisasie akkommodeer. Inderdaad is PI ook getoets as onderliggende teorie vir die professionele inligtingspraktyk (Tomic 2010:2-3).

Teoretiese gesprekke van belang vir katalogisering verwys onder meer na die rekorderingsfunksie (Herold 2001:2, 4, 9), spesialisasie (Beghtol 1995:34; Freeman 1997:67-8; McIlwaine 2003:43; Winter 1996:7-8), 'n tekstuele wêreld waarbinne praktisyn en gebruiker wyd "lees" en "skryf" (Macintyre 1992:[1, 5, 9]), en waarin die boek of dokument 'n inligtingsartefak is (Genz 1993:272). Breër teoretiese aspekte wat skrywers aangeraak het, sluit in die beskouing van die Grieks-Latynse begrip *informa/informatio* (Capurro & Hjørland 2003:9), die eienskappe van inligting, soos relevansie, dinamika en effektiwiteit (Bekker 1993:29, 33; Capurro & Hjørland 2003:4; Herold 2001:1; Meyer 2005:3) en die dimensies van die veld, wat onder meer insluit inligtingsdienste, rekenaar- en inligtingstelsels, die professionele inligtingspraktyk, en rekordering (Abbott 1998:1, 13; Buckland & Liu 1995:386, 395; Floridi 2004:662; Ortega *et al.* 1961:152-3; Wilkinson & Harris 2002/3:50-1).

2.3.1.2 *Katalogisering: rekordering van kulturele inligtingsartefakte*

Hoewel katalogisering of dokumentasie (Buckland 1997:804; Briet, in Maack 2004:735, 738; Welsh & Batley 2012:8) seker die oudste aspek van die professionele inligtingspraktyk is, is die teoretiese basis daarvan ook vir sommige onseker (De Jager 1984:v; Goode 1961:307; Rider & Berthold, in Herold 2001:10).

Rekorderingsbeginsels word egter verduidelik in bronne soos *The intellectual foundations of information organization*, *Foundations of cataloging* en *The conceptual foundations of descriptive cataloguing*. So vermeld Smiraglia (2002:330, 332, 344, 345) onder meer die

katalogiseerbeginsel, dat die meeste name in 'n katalogus slegs eenmaal verskyn. Dit is ook vir Suid-Afrikaanse name getoets (Snyman (2000:269). Denton (in Welsh & Batley 2012:88) beskou Cutter se katalogusdoelstellings as *the first set of axioms made in cataloging*. Die Funktionele Riglyne (FR)-familie is die mees resente teoretiese basis vir toekomsgerigte rekordering en is die toepassing van die entiteit-verhoudingsmodel: die entiteit-komponent verwys na Svenonius se versamelingsleer (*set theoretical*)-konsep (Shrode 2000:1; Smiraglia 2002:344) wat handel oor die klassifisering van soekpunte in onderskeie entiteite. Die verhoudingskomponent is gegrond op Tillett (1991:394) se bibliografiese verbande-taksonomie wat sewe verbande aandui waarin dokumente tot mekaar staan. Tillett ontwikkel ook 'n historiografiek (Murray & Tillett 2011:172, 174; Garfield, in Rawski 1973:382, 397) vir die kompakte elektroniese voorstelling van die FRBR-gebaseerde werk en sy verbande, en verskaf verder 'n bondige verduideliking van FR-beginsels (Tillett 2004b:3; Welsh & Batley 2012:90).

Dokumente (Buckland 1997:85; Floridi 2002:46), kulturele erfenisbronne (Murray & Tillett 2011:170), kulturele artefakte (Smiraglia 2008:25, 27) of inligtingsartefakte (Genz 1993:272) is die objekte wat katalogiseerders tydens rekordering in hulle toepaslike kulturele milieu plaas. Soortgelyke dokumentasiestandaarde is vir die rekordering van versamelings in verskeie soorte kulturele inligtingsinstellings van toepassing (Coburn 2007:76; Davis & Nield 2007:198). Gorman (2007:487-8) is juis daarom 'n voorstander van samewerking tussen hiërdie inligtingsinstellings.

Verandering – soos dit blyk uit “inligtingsorganisasie” as die nuwe naam vir die vertakking van katalogisering en klassifisering (Rupp & Burke 2004:222), en deprofessionalisering wat voortvloei uit rekenarisering (Beghtol 1995:33, 40; Fiscella 1996:1; Wilkinson & Harris 2002:72, Winter 1996:7-8) – bring uitdagings en geleenthede vir verdere professionalisering mee. Bekende inligtingsprodukte soos bibliografieë, katalogi, databasisse en indekse (Fourie & Burger 2007:101) wat ook op die Suid-Afrikaanse mark beskikbaar is, moet uitgebrei word met nuwe soorte vir nuwe vakgebiede. Inligtings spesialiste – insluitend katalogiseerders – behoort hul praktyksfokus meer uitwaarts te rig op die beklemtoning en kommunikasie van hul omvangryke rol in die verspreiding en bestuur van inligting in gemeenskappe, en sodoende isolasie oorkom en as profesie oorleef.

Daar is 'n besliste verband tussen die vakdissiplinêre jurisdiksie en die funksionele terrein wat 'n profesie in die samelewing bedien. 'n Teoretiese onderbou is nodig om die vakinhoud te

verstaan, probleme op te los en diepte-ondersoek te doen, en die terrein moet breed genoeg wees om spesialisasie te ondersteun. Afgesien van onderlinge verskille in die professionele inligtingspraktyk, kom inligting (soms na verwys as informasie) sterk na vore as die onderwerp van ondersoek. Inligting het karaktereienskappe soos relevansie, en by katalogisering word gerekordeerde kennis as 'n soort inligting ondersoek. Dokumente is voorstellings van entiteite, en word beskou as kulturele inligtingsartefakte wat geleenthede bied vir onderlinge samewerking oor rekordering tussen kulturele inligtingsinstellings. Erkende beginsels is onlangs in die entiteit-verhoudingsmodel (Tillett 2004b:1-5) saamgetrek, maar beskrywing van inligtingsbronne behels ook roetienewerk wat maklik deur rekenaars oorgeneem word. Verdere professionele ontginning van die subveld toon nou dat inligtingsorganisasietegnieke en – tegnologieë gerekordeerde inligting meer toeganklik in die samelewing maak.

2.3.2 Inligtingstegnologie bevestig katalogiseringsoutonomie

'n Volgende katalogiseringskenniskomponent handel oor die tipiese tegnieke en tegnologieë in die vakgebied wat bemeester moet word (Greer *et al.* 2007:52-3). Tegniek verwys na die manier waarop iets gedoen word, terwyl tegnologie dui op die instrumentasie waarmee gewerk word (Buckland 1988:208). Inligting openbaar homself hier as 'n inligtingsbron of dokument – 'n tasbare entiteit, *evidence in support of a fact* of die voorstelling van 'n entiteit (Bates 2006:1035-6; Buckland 1988:208; Briet, in Maack 2004:743). Dit maak van eiesoortige tegnieke en tegnologieë gebruik om die gerekordeerde inligting daarbinne te ontgin vir funksionele aanwending by die beantwoording van die samelewing se inligtingsbehoefes.

Inligtingsorganisasie is die tegniek waardeur inligting met betrekking tot 'n dokument of inligtingsbron in 'n metadatarekord beskryf, ontleed, gestoor en vir die kliënt se gebruik herwin word. Dit is ook 'n fase in die inligtingskringloop (Capurro & Hjørland 2003:36; Chowdhury *et al.* 2008:6; Floridi 2002:48; Greer *et al.* 2007:61, 64).

Die katalogus — nou meestal in elektroniese databasisformaat — is die tipiese tegnologie wat gerekordeerde inligting ondervang en navrae fasiliteer, en katalogiseerders is verantwoordelik vir die gestandaardiseerde samestelling daarvan. Die effektiewe beskikbaarstelling van 'n katalogus lei gebruikers om die inligting of dokument wat die inligting mag hê, op te spoor wat hulle navrae kan beantwoord. Daar is egter aanduidings dat die katalogus nou oorskadu word deur inligtingherwinningsinstrumente soos die Internet (Calhoun 2006:10; Tillett 2011:270). Ortega *et al.* (1961:153) merk reeds 'n halfeeu gelede op aangaande inligting wat in oormaat

beskikbaar is: *It is necessary, then, to create a new bibliographic technique, one of vigorous automatic action. This technique will raise to its highest power the labor begun by librarians centuries ago in the form of catalogs.*

2.3.2.1 Inligtingsherwinningstegnologieë

Die katalogus word vir doeleindes van hierdie studie omskryf as 'n "sistematiese lys/rekord van inligtingsbronne in 'n versameling, waarin elke dokument in genoegsame besonderhede beskryf/gerekordeer is, met toepaslike soekpunte wat dit uniek identifiseer, en sy vindplek in die versameling aandui" (afgelei uit Behrens 1994:58; Schmierer, in Svenonius 1989:115). Die basiese interne vorm/struktuur is sindeties (*syndetic*), met konneksies wat ontwikkel soos verbande tussen titels, name en onderwerpe gelê word. Konnektiwiteit is die uitvloeisel van soekpuntbeskrywing wat gedoen word vir elke nuwe rekord wat 'n fisiese dokument beskryf en tot die katalogus toegevoeg word. Die katalogus sluit rekords in van verskeie fisiese formate waarin inligting voorkom – van boeke tot CD-ROM's en videos (Behrens 1994:15; Buckland & Liu 1995:391).

Die eksterne vorm van die katalogus verander gaandeweg (Behrens 1994:19, 60; Coetzee 1991:291; Foster 1987:1, 75-87; 45; Herold 2001:5; Library Association 1974:55; Tauber & Feinberg, in Rawski 1973:350, 361; Schmierer, in Svenonius:114). Studies aangaande die gebruik van katalogus in kaart-, databasis- en intydse of Internetformaat (Campbell & Fast 2004:36; Fattahi 1995:53; Sridhar 2004:177) dui aan dat die elektroniese katalogus veral vir bekende soekstrategieë gebruik word, dat 'n vriendeliker koppelvlak tussen gebruiker en instrument nodig is en dat rekorderingstandaarde uiteindelik vir die elektroniese omgewing aangepas moet word. Pogings word tans aangewend om die elektroniese katalogus volgens die nuwe FR-standaarde met ander elektroniese opsporingshulpmiddels op die Web te laat integreer, maar nie sonder teenstand nie (Calhoun 2006:9; Mann 2006:5). Chilimo (2014:96-98) verwys reeds na eienskappe wat die nuwerwetse OPAC 2.0 van die tradisionele katalogus onderskei.

Volgens Buckland (1988:87) funksioneer die katalogus op 'n aantal maniere as 'n inligtingherwinningstelsel in die inligtingsentrum: dit dui die fisiese rangskikking van materiaal op rakke in klasse/groepe aan, dien as 'n gids om die plasing van 'n spesifieke dokument aan te dui, dit ondersteun die inligtingspesialis wat 'n gebruiker se navraag daaruit fasiliteer, en dit ondersteun uitsluitlike opsporing van inligting in die katalogus. Russell (1998:22) en Oddy

(1996b:24-5) beklemtoon dat al die fisiese, inligtingsobjekte sodanig in inligtingsentra gerangskik word dat dit met een oogopslag duidelik is in watter area die moontlike oplossing vir die inligtingsnavraag lê. Ander tegnologieë wat daagliks met inligting in verband gebring word, is kantoortoerusting — soos faksmasjiene, drukkers, elektroniese pos en ander elektroniese programme — en skrif as 'n rekorderingstegnologie (Buckland 1988:220; Buckland & Liu 1995:395; Floridi 2009:153).

2.3.2.2 *Rekorderingstegniek*

“Bibliografiese ontsluiting is die deel van biblioteekaktiwiteite wat min verander het oor die jare en waar tradisies die langste voortleef, maar aanpassings sal gemaak moet word om aan moderne eise te voldoen” (Coetzee 1991:282). Tegnologiese omwentelings (Coetzee 1991:284, 288) en globalisering druk trouens reeds hulle stempel op katalogisering af. Oddy (1997:310) merk op dat biblioteke – of inligtingsentra – lankal nie meer elkeen hulle eie katalogus vir hulle eie voorraad ten bate van hulle eie gebruikers skep nie. Rekenarisering/otomatisasie kan selfs die struktuur van 'n beskrywende rekord verander (Duke, in Svenonius 1989:121), sodat metadatarekorde nie meer in twee dele – beskrywing en toegangspunte – onderskeibaar is nie, maar wel drie: dokumentvoorstelling, toegang wat bykomend bewerkstellig word deur inhoudsopgawe- en ekserpinligting, en gesofistikeerde volteks-toegang. Inderwaarheid is hierdie verandering nie meer generasies (Duke, in Svenonius 1989:124) ver nie, maar is hedendaagse eienskappe van OPAC 2.0 (Chilimo 2014:97).

Gedurende 2013 word die nuwe RDA-koderingstandaard geïmplementeer, wat moontlik die platform sal verskaf vir die uitruilbaarheid van inligting tussen kulturele inligtingsinstellings (McIlwaine 2003:43; Tillett 2011:267). RDA-beginsels bewerkstellig die inskakeling van gerekordeerde inligting in die inligtingsentrum by die semantiese web (Tillett 2011:266). Dit word moontlik gemaak deurdat die teoretiese grondslag vir RDA via die FR-familie berus op die entiteit-verhoudingsmodel (Danskin 2004:113-4; Patton 2004:95; Welsh & Batley 2012:7, 90, 101), wat die huidige struktuur vir elektroniese databasisse op die Internet is. Hierdie realisering van konsepte wat nou gestalte vind in die FR-model en RDA-kode, het reeds hul beslag gedurende die 1980's gekry (Attig, in Svenonius 1989:135; O'Neill & Visine-Goetz, in Svenonius 1989:167; Tillett, in Svenonius 1989:149). Die vorm van die kode verander na 'n digitale formaat vir 'n digitale wêreld, maar behou die beginsels waarop AACR gegrond is aangaande die beskrywing van verskillende dokumenttipes waarin inligting voorkom, en toekenning van soekpunte vir herwinning van inligting (Anhalt & Stewart 2012:34; Carpenter & Svenonius

1985:1, 62, 104, 176, 186; Welsh & Batley 2012:83). Taylor (2004:3) behandel verskeie fasette van dié beginsels van inligtingsorganisasie, terwyl veranderinge ten opsigte van AACR en RDA ook bespreek word (Anhalt & Stewart 2012:34-35; Welsh & Batley 2012:17, 49, 105). 'n Welkome toevoeging tot die RDA-kode is die vermelding van ISO-standaarde by katalogisering (Coetzee 1987:41, 53, 59; Oddy 1996b:58-59; Snyman 2000:278; Welsh & Batley 2012:13-15).

Hoewel MARC 21 – ook 'n ISO-gebaseerde standaard – dalk steeds in die toekoms oorweeg kan word as die ideale kommunikasieformaat vir gerekordeerde inligting, is die gesofistikeerdheid – ook geïsoleerdheid – van MARC 21 reeds ten opsigte van ander metadataformate aangedui (El-Sherbini 2001b:23; Tillett 2011:271).

2.3.2.3 *Standaardisasie versus outonomieit*

Samewerking is 'n bekende verskynsel rondom die duur inligtingsorganisasiefunksie van inligtingsbronne, en standaardisasie is 'n noodwendige uitvloeisel hiervan. Dit is voordelig in die rekorderingsituasie, maar behoort sodanig toegepas te word dat inligtingsentra ruimte het vir die hantering van hulle individuele omstandighede (Calhoun 2006:13, 17; Coetzee 1987:11, 61, 62, 69; Oddy 1996a:38-40).

Wiegand (1998:25, 27) toon aan dat inligtings spesialiste soewerein in die hantering van inligting is (verkryging, organisering, toeganklikstelling, preserving). Die gebruikerspubliek verleen aan inligtingsspesialiste – wat katalogiseerders insluit – die gesag om as inligtingsfasiliteerders op te tree tussen gemeenskapslede en die gesagvolle inligtingsversamelings onder hulle (die spesialiste se) beheer, betreffende inligtingsdienste wat daaruit verleen word. Hierdie gesag bestaan reeds vandat die kollektiewe behoefte aan die boek/lees/inligting in die samelewing ontstaan het (Ortega *et al.* 1961:142), wat bekragtig is toe die professionele inligtingspraktyk deur die gemeenskap erken is, en verder toe die Staat dit as 'n erkende professie deur middel van wetgewing onderskryf het. Soortgelyk hieraan was 1818 (Stigting van Suid-Afrikaanse Openbare Biblioteek), 1938 (eerste akademiese kwalifikasie vir die inligtingstudieveld in Suid-Afrika), 2004 (stigting van Nasionale Raad vir Biblioteek- en Inligtingsdienste as regeringsliggaam vir inligtingsdienste, met Staatsmomente vanaf 1928), en 1997 (stigting van die nie-rassige professionele liggaam, LIASA) onder meer mylpale in die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse professionele inligtingspraktyk (Dick, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007:14; Ocholla & Bothma, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007a:150; Walker, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007:180, 188-9; Lor 1996b:236, 239, 241-2, 246, 254).

Rekorderingsfasette waar standaardisasie relevant, effektief en waardevol is, sluit in inligtingsbron- en soekpuntbeskrywing en datauitruilformaat (Coetzee 1987:15, 46, 70; Coetzee 1990:40; Coetzee 1991:288-90; Gorman 1998:79-94; Marais 1997:82; Snyman 2000:269; Tillett 2004a:37; Tillett *et al.* 2008:11). Suid-Afrika het egter uitdagings wat oorkom moet word by bibliografiese samewerking oor bron- en soekpuntbeskrywing, datauitruilformate, inligting en inligtingstegnologie, en opleiding (Coetzee, in Coetzee 1996:104-105; Döckel, in Coetzee 1996:114; Lor 1996a, in Coetzee 1996:1), en spesifieke verwysings word gemaak na standaarde wat nie noodwendig afdwingbaar is nie, gebrek aan gehalte- en gesagsbeheer wat duplisering meebring en gevolglik snelle en effektiewe inligtingsherwinning uit databasisse belemmer, en leemtes ten opsigte van voorgraadse en voorgesette opleiding van praktisyns wat neerslag vind in swak gehalte inligtingsdatabasisse.

Tipiese standaarde in die kollig tydens samewerking, is byvoorbeeld AACR/RDA (rekorderingskode), ICP (internasionale katalogiseerbeginsels – IFLA 2015:1), FR-familie (teoretiese onderbou vir rekordering), ISBD (teoretiese onderbou vir koderingstandaard), MARC 21 (datauitruilformaat), ISO/SABS/TC46 (tegniese inligtings- en dokumentasiestandaarde).

Rekordering van inligtingsbronne is 'n dinamiese tegniek vir inligtingsherwinning. Dit is hier geposisioneer as 'n vertakking van inligtingsorganisasie, wat weer 'n fase in die inligtingskringloop is. Dit ondersteun gebruikers in inligtingsopsparing by die gebruik van 'n belangrike inligtingsproduk, die katalogus, wat verskeie eksterne formate aanneem. Intern ontwikkel die katalogus sy tipiese patroon van konneksies om gebruikers beter na gevraagde inligting te lei. Tydens die samestelling van die katalogus – hedendaags in die relasionele databasisformaat – beskryf onderlegde katalogiseerders verskeie mediaformate – of dokumenttipes - wat meerdere tegnologieë aanwend om inligting te versprei. Rekenaarmatige dokumente benut tegnologie wat 'n ongekende omwenteling in rekordering meebring, soos weerspieël word in die nuwe, digitale rekorderingskode, RDA. Standaardisasie is 'n voorvereiste by samewerkingsprojekte, soos gerekenariseerde katalogiseernetwerke. Ter wille van die behoud en voortbestaan van 'n selfstandige metadata-/dokumentasieprofessie – ondersteun deur effektiewe opleiding wat veranderinge en ontwikkelinge in die praktyk deursien, behoort die gerotineerdheid en afskaling van outonome besluitneming wat onafwendbare gevolge van rekenarisering is, in die inligtingspraktyk selektief, soewerein en met omsigtigheid hanteer te word.

2.3.3 Inligtingspraktyk – interne bestuur, en landswye struktuur

Derdens, moet die katalogiseerder oor praktykskennis beskik aangaande die organisasie van die inligtingsprofessie, sowel as die algemene bestuur van 'n inligtingsentrum, insluitend die inligtingsorganisasiedepartement. Die inligtingspraktyk sien die ontplooiing van tipiese inligtingstegnieke en tegnologieë in verskillende soorte inligtingsentra. Die bestuur van rekorderingspraktyke is afgestem op inligtingsgebruikers en die oplossing van hul inligtingsbehoefte, onder meer deur middel van 'n sentrale rekord van die inligtingsinstelling se versameling inligtingsbronne, byvoorbeeld die katalogus. Algemene bestuursbeginsels rig rekorderingspraktyke en in die moderne tyd lei rekenarisering tot 'n noemenswaardige klemverskuiwing ten aansien van die inligtingsorganisasiefunksie: by die toepassing van die ekonomiteitsbeginsel vind 'n omwenteling in personeelvoorsiening plaas.

2.3.3.1 *Algemene bestuur, verandering en die katalogiseerfunksie*

Bestuur is die proses waardeur inligtingsentra hulle missies bereik (Foster 1987:214; Gordon 2005:2, 54). 'n Algemene missiestelling in die inligtingsbedryf verwys na die uitbou, organisering, disseminasie en preserving van inligtingsversamelings bestaande uit artefakte, dokumente of rekords, sodat hulle inhoud en betekenis beskikbaar gestel word om te voorsien in gebruikers se inligtings-, navorsings-, opvoedings-, selfontwikkelings- en vryetydsbestedingsbehoefte (Greer *et al.* 2007:52; Harris 1997:28; Lord & Lord 1997:3; Williams, in Racine 1991:25). Inligtingsentra is nie-winsgewende ondernemings, met hiërargiese of heterargiese organisasiestrukture waar bestuurstake en -funksies op meerdere vlakke onderskeibaar is (Coetzee 1987:284; Cronje *et al.* 1994:20, 78, 81-2; Foster 1987:232; Gordon 2005:xv, 29, 268, 272-3, 278; Harris 1997:6-8; Lord & Lord 1997:18, 32; Rancer, in Gorman 1998:183; Younger *et al.* in Gorman 1998:166).

Die digitale era werk grootskaalse rekenarisering in die hand. Dit verander die maniere waarop inligtingsentra inligting invoer, vasvang, stoor, organiseer, toeganklik stel en herwin in 'n katalogiseerstelsel, wat maar 'n enkele komponent in die geïntegreerde netwerkstelsel van die elektronies geïntegreerde inligtingsentrum is (Gordon 2005:120; Harris 1997:33; Lord & Lord 1997:71; Gosling, in Racine 1991:7, 22; Tam & Robertson 2002:369). Die personeelkomponent van die inligtingsorganisasiedepartement loop deur onder reorganisasie en realiseer in personeelvermindering. Heterargiese organisasiestrukture is nou aan die orde, met spanne wat aan projekte werk wat veranderde professionele kwalifikasies en personeelvaardighede verg.

Eise word gestel aan praktiese werksomstandighede en werksvloeioptrone om doelwitte van die inligtingsentrum ondanks beperkte begrotings te ewenaar (Coetzee 1987:283, 285, 288; Ellero, in Edén 2004:136; Howley, in Edén 2004:73; Lopatin, in Edén 2004:9; Mastraccio, in Edén 2004:80; Foster 1987:241, 246; Rancer, in Gorman 1998:195; Racine 1991:4; Williams, in Racine 1991:32). Press (1986:57) merk op: *[T]he future of the librarian is clearly in his own hands*. Dit verg gevolglik professionele heroriëntasie (Ellero, in Edén 2004:134, 155; Howley, in Edén 2004:70; Ghosh & Jeevan 2002:101). Sridhar (1999:7,13-14) identifiseer drie vaardighedsareas vir die hedendaagse inligtingspesialis naamlik tegnokratiese, tegnologiese en bestuursvaardighede. Younger (in Racine, 1991:146-147) lewer juis vroeër 'n pleidooi vir die uitbreiding van die inhoud van 'n katalogiseringspos om ook bestuurs- en meer uitdagende ontwikkelingsstake in te sluit. Ontwikkeling vind toenemend rondom inligtingsbestuur en inligtingspesialiste plaas. Die inherente eienskappe van die inligtingspesialis – ontleding, evaluering, fasilitering, advisering – is steeds aanwesig en toepaslik in tipiese inligtingspesialisrolle, maar word nou ook wyer toegepas in nuwe professionele vertakkinge, soos databasisontwerper, informatikus, inligtingsanalisis en opleier. Kenners is dit eens dat die professionele inligtingspraktyk 'n rooskleuringe toekoms het (Ashcroft 2004:83-4; Baruchson-Arbib & Bronstein 2002:401; Ellero, in Edén 2004:121, 128-32, 155; Lawton & Rose-Lefmann, in Edén 2004: 35; Ghosh & Jeevan 2002:100-1; Gorman 1997:[7]; Younger *et al.* in Gorman 1998:173; Pantry 1997:171; Press 1986:56-7; Lancaster, in Press 1986:57-8; Walbridge, in Racine 1991:67).

Tipiese rekordering, waar dokumente of inligtingsbronne volgens beginsels in rekords beskryf word, is vervat in stappe, handleidings en standaarde (Coetzee 1987:285, 288; Oddy, in Gorman 1998:69, 74; Harris 1997:29-30; LA 1974:48; Lord & Lord 1997:75) en kan rondom 'n sestal algemene bestuurspraktyke georganiseer word, naamlik:

- *metodes* (prosesse) wat die uitvoering van aktiwiteite rig, soos bestuurs-, werks-, rekenaar- en professionele prosesse
- die in- en ontsluiting van *materiaal* volgens fisiese formaat, intellektuele en artistieke inhoud en standaarde waarvolgens inligting vir suksesvolle herwinning organiseer word
- aanwending van *menslike hulpbronne* ten opsigte van kwalifikasies en vaardighede by die uitvoering van take
- *milieu* waarbinne werk geskied is een van samewerking binne elektroniese netwerke

- *masjiene* (toerusting) betrokke tydens werkverrigting fokus onder meer op die intydse katalogus (OPAC 2.0) as inligtingsproduk
- en *monetêre middele* waarmee die duur inligtingsorganisasiefunksie uitgevoer moet word. (Allen 2007:2, 4-5, 24-25; Ashcroft 2004:83-84; Battison 1999:1-4; Brantley 2007:1-3; Danskin 2006:3, 5-6; Ellero, in Eden 2004:119, 153-154; Howley, in Eden 2004:56-7, 61, 69, 70-71; Lawton & Rose-Lefmann, in Eden 2004:30-35; Lopatin, in Eden 2004:5-9, 14-5; Mastraccio, in Eden 2004:80-1, 95-96, 98-9; Smith & Etcheverria, in Eden 2004:41; El-Sherbini 2001a:80-85; Foster 1987:6, 9-13, 15, 28, 45, 51, 53-54, 59, 94-5, 99, 104, 108, 170, 243, 266; Gordon 2005:79, 86, 259; Gorman 1997:[3]; Gorman 1998:3-7, 79-94, 201; Chan *et al.* in Gorman 1998: 95, 98, 103; Oddy, in Gorman 1998:67-69; Potter, in Gorman 1998:144-145; Sellberg, in Gorman 1998:114-116; Talmacs, in Gorman 1998:129; Wilder *et al.* in Gorman 1998:54; Younger *et al.* in Gorman 1998:170-171, 174, 177-8; Gorman 2007:483; LA 1974:48-49, 55-58; Maack 2004:737-9; Marcum 2006:5, 8; Pantry 1997:171; Gosling, in Racine 1991:10-13; 17, 19; Hirshon, in Racine 1991:50, 52-54, 57; Madison, in Racine 1991:99-103; Perryman, in Racine 1991:74, 91; Racine, in Racine 1991:1; Walbridge, in Racine 1991:65, 68-69, 72; Williams, in Racine 1991:29-34, 36, 39; Smiraglia 2008:26; Swanepoel & Van Deventer 2003:3, 5, 7-16, 18-19; Tam & Robertson 2002:374).

2.3.3.2 *Landwye struktuur*

Die bestuur van inligtingsorganisasiedepartemente in Suid-Afrikaanse inligtingsentra is uiteindelik 'n uitvloeisel van 'n gestruktureerde Suid-Afrikaanse inligtingspraktyk soos wat dit deur wetgewing op nasionale vlak gereël word. Die betrokke instansies sluit in die nasionale departemente van onderwys en van kuns en kultuur onderskeidelik, die Nasionale Raad vir Biblioteek- en Inligtingsdienste (NCLIS), inligtingstudie-opleiding wat by twaalf akademiese instellings dwarsoor Suid-Afrika aangebied word, en inligtingspesialiste se professionele sake wat deur LIASA en verwante professionele verenigings gehanteer word (Fourie, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007:41; Ocholla & Bothma, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007a:150; Ralebipi-Simela, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007:170-1; Walker, in Bothma, Underwood & Ngulube 2007:179; LIASA Code of Conduct 2002:1; Stillwell 2007:92, 104;). Battison (2008:60) gee 'n oorsig oor die stand van Suid-Afrikaanse katalogiseersake.

Die inligtingspraktyk bestaan dan uit verskeie soorte hiërargiese of heterargiese inligtingsinstellings, insluitende inligtingsentra. Generiese bestuurstake en -funksies versterk deur 'n sestal spesifieke bestuurspraktyke, word aangewend in die realisering van die

katalogiseerfunksie. Die ekonomiteitsbeginsel ten opsigte van beperkte begrotings, aangepaste praktyke vir personeelvoorsiening, en rekenarisering lei tot besliste en soms kommerwekkende professionele afskaling van die inligtingsorganisasiefunksie. In die omwenteling wat rekenarisering meebring kristalliseer inligting uit as die toekomstige basis waarop die professionele inligtingspraktyk homself uitbou. Rekordering van inligtingsbronne verskaf die sleutel om relevante inligting te onderskei uit die beskikbare oordeel, wanneer daar analities met die intellektuele en artistieke inhoud in inligtingsbronne omgegaan word. Probleme moet in die praktyk oorkom word vir selfbehoud, insluitend die moeilikheid “om bestuur te oortuig dat dit [katalogisering] wel noodsaaklik vir dienslewering is” (Coetzee 1987:286; Miksa 2006:11). Die algemene missie van inligtingsentra is gerig op funksionele inligtingsdienste aan gebruikers, gerugsteun deur ’n nasionale inligtingstruktuur, en die fokus verskuif nou na die gebruiker van inligting as die laaste kennisgenererende komponent van professies.

2.3.4 Inligtingsdiens aan gebruikers

’n Vierde, en laaste, kenniskomponent waarvoor die katalogiseerder moet beskik, verwys na die inligtingsproduk/-te wat aan gebruikers voorsien word in hul soeke na inligting. Sonder die gebruiker wat inligting benodig in sy daaglikse lewe, is die professionele inligtingspraktyk nie-funksioneel in sy funksionering. Kennis van die gebruiker se inligtingsgedrag, veral met betrekking tot die katalogus, word nuttig aangewend om ’n relevante produk daar te stel (Greer *et al.* 2007:48, 50). Kliënte gebruik die katalogus (Miksa 2006:8) in die opklaring van hulle inligtingsvrae. Inligtingsorganisasie (Floridi 2002:44,48; Greer *et al.* 2007:49) funksioneer hier as samestellingsmeganisme vir die produk.

Die gebruiker, inligtingsentrum, katalogus en katalogiseerder sentreer rondom inligting – enige samelewing se lewensbloed (Greer *et al.* 2007:48). Elkeen speel ’n rol in die gebruiker se veranderde kennisraamwerke nadat inligting gebruik is (Bates 2005:11-2; Greer *et al.* 2007:49; Macintyre 1992:[10]). In die samelewing wend gebruikers beskikbare, relevante inligting probleemoplossend en verskilmakend aan in die alledaagse voortbestaan en verbetering van die welstand van die mensdom (Asheim 1978:240; Bekker 1994:131; Budd 2002:97; Maack 1997:294):

- mense benodig inligting weens die verskeie samelewingsrolle en -kontekste waarin hulle as individue en groepe optree (Greer *et al.* 2007:51; Wilson 2006:663-666)

- gebruikers raak geholpe by inligtingsentra, wat bekend is om hulle inligtingsverspreidingsrol (Staincliffe 2004:5) via dokumente in verskeie formate
- die katalogus verteenwoordig dokumente in die inligtingsentrum se versameling, en dit is die gids om 'n geskikte dokument vir die beantwoording van 'n navraag op te spoor (Bates 2005:18; Egan & Shera 1952:134; Miksa 2006:5, 7; Russell 1998:22)
- daar bestaan egter internasionaal kommer oor die opleiding van katalogiseerders: *we are seeing now in our catalogs the result of the disturbing lack of knowledge of many cataloging librarians and library administrators that resulted from relegating traditional courses to the back burner* (Miksa 2006:13). Dit word ook in Suid-Afrika gehoor: *employees in the sector are not sufficiently trained and experienced for the service they have to deliver* (DAC 2010:91). Verder raak hulle werk meer geroetineerd (Buschman & Carbone 1991:28; Miksa 2006:3; Wilkinson & Harris 2002/3:51). Werksgehalte verswak terselfdertyd (Coetzee 1987:25; Staincliffe 2004:3) wat die voorkoms en gebruik van die katalogus as inligtingsproduk strem, want 'n gehalte katalogus behoort die selfstandige gebruiker se navrae effektief te fasiliteer.

Miksa (2006:1, 2) merk op dat die inligtingsbedryf hom skuldig maak aan *sabotaging the quality of library catalogs by undermining the value of catalogers and the work they do* – hoofsaaklik as gevolg van begrotingstekorte wat die ontwikkeling en instandhouding van die katalogus kortwiek: 'n minimale aantal katalogiseerders is voltyds toegewy aan bronbeskrywing. Daar is voorts 'n gebrek aan begrip oor die rol en belangrikheid van die rekordering van naam-, titel- en onderwerpsoekpunte vir inligtingsherwinning. Die meeste respondente in Miksa (2006:2, 4, 12) se studie meen dat rekorderingstandaarde nie noodsaaklik is by die uitvoering van katalogiseertake nie.

Benewens gebrekkige opleiding is sommige studies se bevindinge oor die gebruik van die intydse katalogus teleurstellend (Abel-Kops 2008:4; Bates, in Abel-Kops 2008:4-5; Lancaster, in Abel-Kops 2008:5; Johannssen 2007:2, 6; Miksa 2006:13; Sridhar 2004:176-7, 182; Staincliffe 2004:3). Ander bevindinge berig weer oor suksesvolle inligtingsoektogte waar gebruikers bekend is met inligtingsentrum en katalogus (Maack 1997:296; Wilkinson & Harris 2002/3:71). Heelparty navorsers meen dat die idees van gebruikers oor die ontwikkeling van 'n katalogus – tradisioneel die verantwoordelikheid van die katalogiseerder en professie in geheel – oorweeg kan word met die oog op aangenamer inligtingsoektogervarings (Maack 1997:285, 289; Miksa 2006:2, 14; Tarulli 2008:2). Die hedendaagse OPAC 2.0-tegnologie maak navigasie van die

dokumentêre universum 'n meer gebruikersvriendelike ondervinding, en soekresultate word gelewer wat wyer strek as die inligtingsentrum se plaaslike versameling (Wilson 2007:2).

Die gebruiker van inligting is dus enige lid van die publiek wat gegewens benodig om 'n bepaalde onsekerheid, wat vanuit 'n aantal behoeftes ontspring, op te klaar. Wanneer inligtingsgebruikers inligtingsentra besoek, benut hulle formele inligtingstelsels vir die beantwoording van hulle navrae. Goedopgeleide katalogiseerders sorg dat 'n gehalte katalogus relevante inligting akkuraat vir die gebruiker toeganklik maak. Die katalogus is 'n inligtingsproduk en ondersteun die funksionele rol van inligting in die samelewing.

2.4 SAMEVATTING

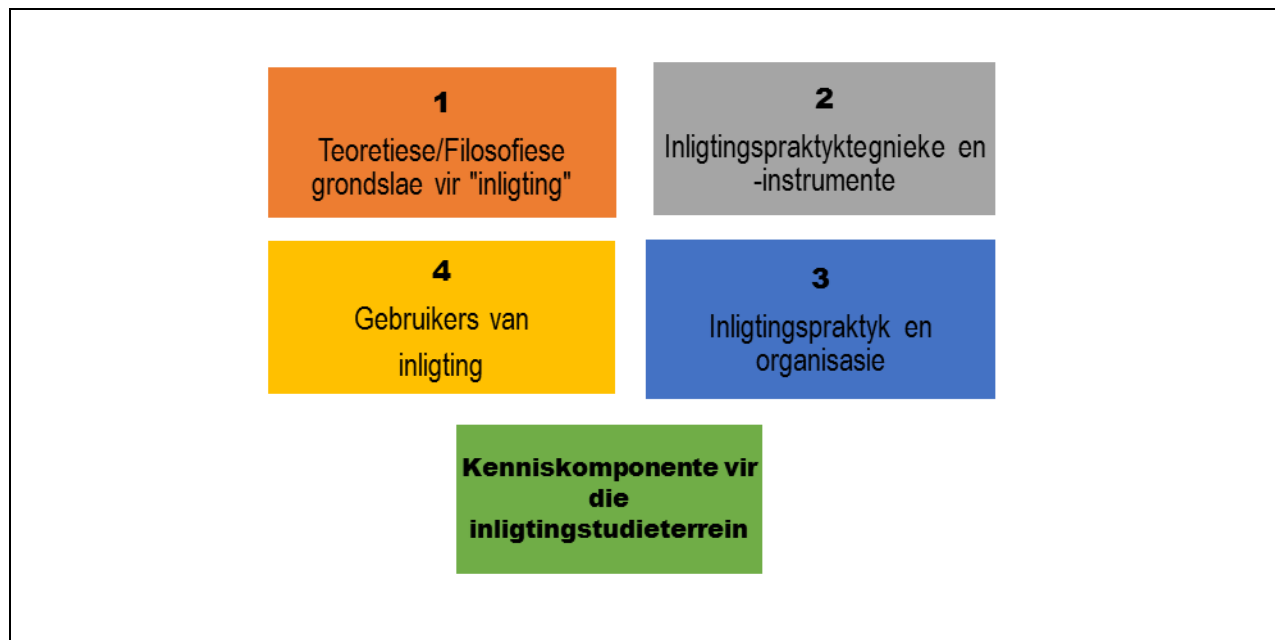
Die hoofstuk oor die vasstelling of katalogisering as 'n professie geklassifiseer kan word, is ingelei met kennis as een eienskap van professies. Die omskrywing van professies en verwysing na 'n aantal professionele modelle is belig. Maack se andersoortige siening oor die rol van kennis in die bemagtigende professies is verfrissend, terwyl Havelock en Greer vier gelyksoortige kenniskomponente identifiseer om professies op 'n wetenskaplike basis uit te bou. Kennis, tegniek en tegnologie, inligtingspraktyk, en gebruiker as sodanige komponente kom voor by rekordering as 'n inligtingstudievertakking en kan dus hiervolgens gemaklik as 'n professie tipeer word. Daarby toon die katalogiseervertakking ook algemene eienskappe van 'n professie – afgesien van kennis, ook opleiding, dienslewering, outonomieit en professionele organisasie en bevestig die professionele status van die beroep. Voorts lê hier dus 'n sterk grondslag vir die sinvolle ondersoek na voorgesette opleiding, 'n tweede eienskap van professies en 'n belangrike saak by die ontwikkeling van 'n voortgesette opleidingsraamwerk vir die katalogiseerpraktyk.

HOOFSTUK 3: LITERATUURONTLEDING – VOORTGESETTE OPLEIDING

3.1 INLEIDING

Die professionalisme-model van professies beskryf professies aan die hand van sekere eienskappe. Hierdie studie, wat ondersoek instel na die fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika, betrek veral twee eienskappe, naamlik kennis en die formele onderwys-en-opleidingstelsel vir professies. Inligtingsorganisasiekennis en die vier komponente waarin dit uiteenval (Figuur 3.1) is reeds as 'n kennisvertakking van die inligtingstudieterrin in die vorige hoofstuk behandel. Die komponente is: inligtingteoretiese grondslae, inligtingspraktyktegnieke en -instrumente (tegnologieë), inligtingspraktykorganisasie en inligtingsgebruikers.

Hierdie hoofstuk oor voortgesette opleiding as aspek van die onderwys-en-opleidingseienskap van professies, bou dan voort op Hoofstuk 2. Agtergrond tot voortgesette opleiding en selfgerigte leer as bril waardeur eersgenoemde bekyk word, word verskaf deur studies wat reeds daarvoor gedoen is. Aangesien die wese van voortgesette opleiding die bybly van professionele kennis en vaardighede behels, word daar ook verwys na studies wat die resente ontwikkelinge en veranderinge op die inligtingsorganisasieterrin ondersoek het.



Figuur 3.1: Professionele kenniskomponente

Voortgesette opleiding veronderstel leer, en terwyl leer op die individuele vlak afgestem is, kom selfgerigte leer – waar die individu verantwoordelikheid vir eie leer neem – onder die loep. Selfgerigte leer is een van vier bene van die volwasseneleerteorie (Merriam *et al.* 2012:79-81). Dit sluit in die konteks waarbinne leerders hulle bevind, selfgerigte leerprosesse wat in die voortgesette opleidingsituasie toepaslik is en die persoonlike profiel van die leerder, dit is die katalogiseerder. Dit is gebaseer op die selfgerigteleermodel soos oorkoepelend vervat in Brockett en Hiemstra (1991, 2012) se model. Aanvanklik was dit bekend as die *PRO* (*personal — responsibility — orientation*)-model, en sedert 2012 as die *PPC* (*person — process — context*)-model (Brockett & Hiemstra 1991:25-26, 2012:157-158).

Die konteks van voortgesette opleiding is in 'n aantal aspekte onderskeibaar, onder meer dat dit 'n eienskap van professies is, deel uitmaak van lande se onderwys-en-opleidingstelsels, dat daar 'n verband tussen voortgesette opleiding en professionele verenigings is, dat raamwerke vir voortgesette opleiding bestaan, en dat dit binne die volwasseneleer-en-onderrigsituasie afspeel. Die tweede aspek van Brockett en Hiemstra (2012) se model verwys na die leerproses wat volwasse leerders deurloop, en hier word Merriam (2012) se fokus op Knowles en Grow se selfgerigteleerteorieë as een been van die volwasseneleerteorie belig, en word kortliks ook verwys na Kolb se ervaringsleerteorie. Laasgenoemde is van belang wanneer die katalogiseerder as persoon onder die loep geneem word, weens 'n aantal leerstyle wat uit Kolb (1984) se ervaringsleerteorie ontwikkel is. Ander persoonlikheidsaspekte wat aangeraak word, is die professionele eienskappe van 'n katalogiseerder, die katalogiseerder as 'n volwassene, en die voorkoms van selfgerigtheid in die leer van katalogiseerders. Hierna volg 'n hoofstuksamevatting.

3.2 STUDIES OOR PROFESSIONELE ONTWIKKELING EN VOORTGESETTE OPLEIDING

3.2.1 Resente, algemene studies

In die veranderende werkswêreld waarin katalogiseerders hul bevind bly professionele kennis nie konstant nie (Swan Hill 2002b:247). Die nuwe koderingstandaard, RDA, is een van die mees resente veranderings op die inligtingsorganisasieterrein, en vorm gelyktydig deel van 'n hele groep nuwe inligtingsorganisasiestandaarde waaroor geskryf word, naamlik FRBR, FRAD, RDF, XML, *Linked Data*, BIBFRAME, MARC- en ander metadataformate.

Resente literatuur neem die opleidingskurrikulum vir inligtingsorganisasie onder die loep, en die behoefte aan katalogiseerders/metadataspesialiste skemer deur (Joudrey & McGinnis 2014:511-513). Hierdie beroepsgroepsgroep moet oor sowel konvensionele katalogiserings- en klassifikasiekennis beskik, as kontemporêre rekenaarstelselkennis, en kennis van metadataformate, hetsy MARC 21- of nie-MARC-formate (Boydston & Leysen 2014:229; Hider 2006:37, Hider 2014:193, 200; Pryterch 2012:453). Die nuwe koderingstandaard, RDA, inspireer veranderinge ten opsigte van MARC 21 as koderingsformaat, en ontwikkelings rondom BIBFRAME – wat MARC 21 sal vervang – word vermeld (Kroeger 2013:873; Moehrle 2012:81, 85). Metadatabestuur word as 'n belangrike funksie in die toekomstige inligtingsorganisasiedepartement gesien, en nuwerwetse name vir postitels en departemente sien die lig (Ellero 2014:343). Gesagsbeheer (*authority/vocabulary control*), wat die struktuur van die katalogus bevestig, is 'n verdere aspek wat belang word (Martin & Mundle 2014:244), veral teen die agtergrond van die ontwikkeling van hierdie inligtingstelsel as 'n NGC (*Next Generation Catalogue*), of OPAC 2.0: dit akkommodeer ook metadata van eksterne elektroniese bronne, en bewerkstellig sodoende toegang na inhuise en eksterne bronne vir gebruikers (Chilimo 2014:96-98; Welsh *et al.* 2012:258; Wynne & Hanscom 2011:179). Werkgewers maak ook aanpassings in hulle posvereistes vir professionele katalogiseerders/metadataspesialiste, en afgesien van konvensionele en kontemporêre vakkundige kennis wat teoreties begrond is en deur 'n graadkwalifikasie ondersteun word, moet praktisyns ook oor generiese vaardighede beskik wat interaktiewe gedrag met ander bevorder, soos kommunikasie-, bestuurs-, en opleidingsvaardighede en metodes om by te bly met veranderinge in die beroep (Hall-Ellis 2015:131; Raju 2016:1-3, 7-11). Te midde van al hierdie ontwikkelinge gaan die stem van die pasgekwalfiseerde op, wat die belangrikheid van praktika sowel as meer en gehalte inligtingsorganisasie-onderrig beklemtoon (Dulock 2011:65).

Uit voorafgaande is dit duidelik dat die inligtingsorganisasie-omgewing ingrypende veranderinge beleef, wat voorgesette opleiding onafwendbaar maak, en daar word rapporteer oor opleidingstrategieë, veral by die implementering van RDA as koderingstandaard. 'n *Boot camp* gee studente 'n teoretiese oorsig en geleentheid tot praktiese RDA-inoefening, maar identifiseer ook leemtes vir verdere kurrikulumontwikkeling (Veitch *et al.* 2013:343). Beskikbare RDA-opleidingsmateriaal word ondersoek, veral met betrekking tot praktisyns wat verafgeleë is, met klein departemente en min beskikbare opleidingsure, en wat ook self die nuwe inhoud onder die knie moet kry weens afwesigheid van 'n inhuise fasiliteerder (Park & Tosaka 2015:252; Tosaka & Park 2013:652, 659, Tosaka & Park 2014:24). Daar is 'n behoefte aan

gestandaardiseerde, gesentraliseerde RDA-opleidingsmateriaal wat gedesentraliseerd in die selfopleidingsbenadering benut kan word, sowel as by geleenthede waar persoonlike interaksie tussen leerders en fasiliteerder verkies word (Cross *et al.* 2014:747-748). 'n Onderwyskundige model word vermeld wat RDA-opleiding kan vergemaklik (Lee 2014:186), terwyl dit 'n verligting is dat leerders se skeptiese houding positief verbeter, hoe meer hulleself met RDA vertrou raak (Turner 2014:74-75). Op 'n meer algemene toon is mentorskap 'n uitstekende leerstrategie vir praktisyns sowel as studente (Bello & Manso 201:159; McCormack, Pancini & Tout 2010:51-52). Ten slotte rapporteer 'n handjievul studies oor selfgerigte leer onder studente en katalogiseerders. Studente raak positief by hulle leerinhoude betrokke wanneer hulle deur selfgerigteleertegnieke daartoe bemagtig word, soos om self leerdoelwitte te stel, te bepaal watter werkopdragte is meer gewigdig en belangrik as ander, en om self sperdatums vir werkopdragte vas te stel (Gibson 2011:96). Daar word vasgestel dat studente informele, selfgerigte en inligtingdelende strategieë aanwend wat oorvleuel met leerbenaderings van volwassenes in tipiese werksituasies (Murphy 2014:1-2, 14). Van spesifieke belang vir hierdie studie, is die ondersoek van Kietzke Young (2012:188-189) wat RDA-opleiding benader vanuit die volwasseneleerteorie. Dit is belangrik om te weet wie die volwasse leerder is en wat hul behoeftes is, en dat katalogiseerders hoofsaaklik introverte is, maar dat ekstroverte spanspelers ook voorkom. Selfgerigte leer is die leerstrategie by die werkplek en Webinare is 'n gewilde tegnologie waardeur leerinhoude oorgedra word. Die gesindheid van inligtingsentrumbesture (Kietzke Young 2012:192) oor voortgesette opleiding kan die sukses daarvan beïnvloed. Spesifieke voortgesette opleidingselemente sluit in dat katalogiseerders keuse en beheer uitoefen oor leerinhoude (Kietzke Young 2012:193), en dat aktiewe, konkrete leerervarings hul leer die beste ondersteun. Voorbeelde illustreer nie net beginsels nie, maar hanteer ook die uitsonderings op die Reël. Afgesien van bemeestering van professionele vaardighede, is katalogiseerders ook meesters van die teoretiese grondslae waarop hul praktyk berus. Leerfasiliteerders moet verder ingelig en op hoogte wees met volwasse onderrig-en-leerontwerp (Kietzke Young 2012:194). Werkswinkels en kursusse is gewilde formele leerstrategieë, maar korter en meer gereelde sessies kan dalk beter geleentheid vir besinning inhou. Die informele diskoers rondom die departementele vergadertafel is ook nie te versmaai nie.

3.2.2 Vroeëre selfgerigte leer ondersoeke

DeVinney en Tegler (1983), Hallam (2006) en Varlejs (1999) ondersoek spesifiek selfgerigte leer vir die inligtingspesialis. Studies in die inligtingspraktyk oor die selfgerigte leer van praktisyns, is skaars: *Despite these efforts to give attention to the importance of learning on*

one's own, discussion, research, and the literature on continuing library education seldom address the question (Varlejs 1999:175). Gerugsteun deur Tough (1971) en Candy (1991) se beskouings oor selfgerigte leer, ondersoek Varlejs die verband tussen selfgerigte leer, die inligtingsrykheid van en leergeleenthede by die werksplek, en die outonomiegevoel van die praktisyn (Varlejs 1999:177,182). DeVinney en Tegler stel vas wat praktisyns se voorkeurkeuse is om hulle kennis by te hou, en hoewel indiensopleiding en selfgerigte leer (*self-instruction*) in werklikheid die leerstrategie vir kennis byhou is, is selfgerigte leer aanvanklik nie beskou as 'n primêre/voorkeurstrategie vir voortgesette opleiding nie (DeVinney & Tegler 1983:226, 227). Twintig jaar later is die teendeel bewys toe 'n voorgraadse inligtingsorganisasiekursus wat op selfgerigte leer (*independent learning*) gebaseer is met groot sukses in Australië aangebied is:

It was found that the independent learning module was successful in developing a 'strong functional knowledge' of cataloguing. It was positive to learn that students viewed their time not as 'spent on' but 'invested in' the learning activities and that, consequently, the groundwork had been laid for further learning through continuing professional development (Hallam 2006:167).

Met betrekking tot die fasette van selfgerigte leer as persoonlikheidseienskap, het studente onder meer saam met mekaar geleer tydens groepsbesprekings waar die toekoms en waarde van katalogisering krities beskou is; is lesinginhoud aangevul deur te besin in persoonlike joernale, kritiese evaluering van studiemateriaal, en praktiese inoefening van katalogisering wat met 'n sertifikaat beloon is; en moes studente hulle innerlike leermotivering en eksterne leeromgewing sodanig bestuur om by tydskedules te hou. Lees as 'n selfgerigteleereienskap kom in al die studies na vore (DeVinney & Tegler 1983:225, 226; Hallam 2006:165, 167; Varlejs 1999:180, 185, 186, 192).

3.2.3 Suid-Afrikaanse verwysings

Hierdie studie verwys op verskeie plekke na voortgesette opleidingstudies vir die inligtingspraktyk en aspekte in die studies gee 'n kykie op die Suid-Afrikaanse voortgesette opleidingstoneel. De Bruin en De Bruin (2011) berig oor 'n Suid-Afrikaanse *instrument* wat ontwikkel is om selfgerigteleergereedheid by die werksplek meet, terwyl Du Toit-Brits (2015) verslag doen oor die waarde van *selfgerigte leer* reeds op skolevlak. Lockhart en Majal (2012) ondersoek die voortgesette opleidingstrategie van CPUT (Kaapse tersiêre akademiese instelling) wat spesifiek die belangrikheid van 'n *professionele opleidingsbeampte* in hul inligtingsentrum beklemtoon. Maphoha (2000) ondersoek *indiens/inhuisopleidingstrategieë* vir

katalogiseerders aan Suid-Afrikaanse/Namibiese tersiêre instellings, en Ngoepe en Jiyane (2015) bekyk *mentorskap* as opleidingstrategie vir argivarisse en rekordbestuurders. Nsibirwa (2015) is bekommerd oor die *afwesigheid* van argiverings- en rekordbestuurskennis by sodanige professionele personeel, terwyl dit 'n IFLA-kernkomponent vir 'n voorgraadse inligtingstudiekwalifikasie is. Sy beveel aan dat voortgesette opleidingsgeleenthede hiervoor ondersoek word. Sewdass en Theron (2004) ondersoek die toepaslikheid van CILIP se kwalifikasieraamwerk vir inligtingspesialiste in Suid-Afrika. Die Suid-Afrikaanse Departement van Kuns en Kultuur (2010) publiseer 'n *verslag* wat die voorsiening van inligtingspesialiste aan die praktyk ondersoek, en sluit aanbevelings oor voortgesette opleiding in. Terblanche (2001, 1989) verwys na die rol van die NSA (nasionale vaardighedsowerheid) by die voortgesette opleiding van inligtingspesialiste in voortdurende veranderende werksomgewings, en onderskei professionele groeperings ten opsigte van *redes* vir voortgesette opleiding, en inligtingspesialiste se *reaksies op werksplekveranderinge*. Vink (1979) bekyk die *indienopleidingsituasie* in inligtingsentra en bevind dat dit meer gestruktureerd aangebied kan word. Beroepsveranderinge bevestig die behoefte aan 'n gekoördineerde voortgesette opleidingstelsel met beskikbare, toepaslike opleidingsgeleenthede en –inhoude en fasiliteerders wat onderlê is in toepaslike onderrig-en-leer strategieë, om te verseker dat praktisyns toegerus is om deur selfgerigte leerstrategieë by te bly in die beroep.

3.3 PROFESSIONELE KONTEKS VAN DIE VOORTGESETTE OPLEIDINGSITUASIE

Selfgerigte leer vind plaas in konteks (Hansman 2001:45-49; Lave & Wenger 1991:94-100; Stein 1998:2-3). Brockett en Hiemstra (1991:32, 2012:156) omskryf sodanige konteks as volg: *This encompasses the environmental and sociopolitical climate, such as culture, power, learning environment, finances, gender, learning climate, organizational policies, political milieu, race, and sexual orientation.*

Die onderbou van die Suid-Afrikaanse katalogiseringskonteks is onderskeibaar in 'n aantal elemente, naamlik: die professionele inligtingspraktyk met 'n nasionale (LIASA) en internasionale professionele liggaam (IFLA) wat oor riglyne beskik waarvolgens voortgesette professionele opleiding plaasvind; die Suid-Afrikaanse onderwys-en-opleidingstelsel wat voorsiening maak vir basiese en voortgesette opleiding van inligtingspesialiste; die Departement van Kuns en Kultuur wat die verantwoordelike staatsdepartement vir die voorsiening van

landswye inligtingsdienste is; raamwerke waarvolgens voortgesette opleiding plaasvind, en die komponente van die onderrig-leersituasie vir volwassenes. Hierdie elemente verskaf die oorhoofse infrastruktuur vir voortgesette professionele opleiding, wat nog geplooi en ingevul moet word vir die Suid-Afrikaanse inligtingsbedryf, en wat as agtergrond kan dien vir besture om vriendelike leeromgewings binne inligtingsentra te organiseer.

3.3.1 Onderwys-en-opleiding as professionele eienskap

Goode (1961:308) noem dat *prolonged specialized training in a body of abstract knowledge* een van twee kenmerkende eienskappe van 'n professie is, terwyl Wilensky (1964:138) aanvoer dat die praktisyn se werk is *based on systematic knowledge or doctrine acquired only through long prescribed training*. Shaffer (1968:30) skryf dat die professionele praktisyn beskik oor *specialized knowledge and skill not common to those outside his profession*. Later beaam Bekker (1994:116) dit: *A professional possesses expertise based on extensive education and training*. Millerson (in Devarai & Ramesh 1999:157) verwys ook na voortgesette opleiding wanneer hy meld dat *[r]esearch and continuous in-service updating of specialized knowledge* 'n kerneienskap is van professies wat wêreldwyd erken word. Resente navorsing in gemeenskapsontwikkeling meld onder die professionaliseringsmodel die kriterium: *encouraging provision of and participation in continued professional development programmes* (Meintjes & Niemann-Struweg, in Hart 2012:61), terwyl 'n menslikehulpbronstudie bevind dat praktisyne voortdurend hul vaardighede opdateer (Van Rensburg *et al.* 2011:10, 11, 14).

Die feit dat die praktisyn self sorg vir die byhou van nuwe kennis, sluit aan by die bemagtigende professionele model van Maack (1997:284). Volgens dié model word kliënte met behulp van kennisdeling tussen hulleself en die praktisyn aangaande sekere professionele inhoude toegerus om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te neem, en kom dan so meer in beheer van hulle eie lewe op sekere gebiede. Die kennisdeelplatform tussen kliënt en katalogiseerder is die katalogus: 'n inligtingstelsel wat kliënte ondersteun in hul selfstandige soeke na oplossings vir hul inligtingsbehoefte (Hsieh-Yee 2008:98; Tillet 2011:266). Netso word instandhouding van professionele kennis van katalogiseerders vereis, wat 'n tipiese eienskap van professies is (Van Rensburg *et al.* 2011:11) en wat 'n selfgerigte houding demonstreer waar verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar word. Dit sluit ook aan by die selfgerigte leermodel, waar praktisyne leemtes in hul kennis doelgerig aanvul soos wat hulle dit in die professionele praktyk identifiseer.

3.3.2 Onderwys-en-opleidingstelsel en basiese opleiding

Voortgesette opleiding veronderstel basiese opleiding. Beide vorm deel van die omvattende onderwys-en-opleidingstelsel waarvoor die landsregering verantwoordelik is, maar is ook kenmerkend van enige professionele en word vervolgens van naderby bekyk.

3.3.2.1 *Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO/SAQA)*

Opleiding in Suid-Afrika word gereguleer deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO, of SAQA/South African Qualification Authority). SAKO is die liggaam wat uitvoering gee aan amptelike beleid waarvolgens beroepslui soos inligtingspesialiste hulle kwalifiseer vir hulle toekomstige beroep, hulle vaardighede verder vaslê en uitbrei by die werksplek en deelneem aan amptelike opleidingsgeleenthede van die professionele vereniging en soortgelyke instansies. Die Wet op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk No. 67 van 2008 en sy wysigings bereël die aktiwiteite en onderlinge verhoudinge van SAKO, die kwaliteitsrade van die drie subraamwerke (hoër onderwys, bedryfsopleiding en algemene en voortgesette onderwys), die professionele liggame en die Minister van Hoër Onderwys en Opleiding. Ander wette en hul amendemente hier van toepassing is die Wet op Hoër Onderwys No. 101 van 1997, en die Wet op Vaardigheidsontwikkeling No. 97 van 1998. Die hoofdoel van die Wet op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is die daarstelling en instandhouding van 'n nasionale stelsel van skoolstelsel en beroepskwalifikasies in die vorm van sertifikate, diplomas en nagraadse diplomas, verskeie grade en bedryfsertifikate wat leer op tien verskillende kwalifikasievlakke erken (DAC 2010:48). Sertifikate, diplomas en tegniese grade (B.Tech) erken beroepsopleiding (kwalifikasievlakke 5-7), terwyl grade en nagraadse diplomas (vlakke 8-10) professionele kwalifikasies is. Die rol wat professionele liggame (statutêr/nie-statutêr) en SAKO speel in die akkreditering van beroepskwalifikasies wat volg op akademiese kwalifikasies vir professies moet beklemtoon word (DAC 2010:47-48; South Africa 2008: s28-31).

3.3.2.2 *Akademiese opleidingsdepartemente*

Tans is Suid-Afrikaanse tersiêre opleidingsdepartemente vir die inligtingsbedryf (DAC 2010:xv) hoofsaaklik verbonde aan universiteite (Ocholla & Bothma 2007b:56) ter wille van kwaliteitsversekering van inhoud en kwalifikasie. Studente volg meestal een van twee roetes (DAC 2010:106) om hulle kwalifikasie te bekom: die voorgraadse roete wat 'n gespesialiseerde B-graad in inligtingstudies tot gevolg het, of 'n nagraadse inligtingstudie-diploma wat volg op 'n reeds verworwe B-graad in enige rigting. Hierna kan studente vir hoër grade tot op doktorsvlak vlak inskryf, waartydens spesialisasie plaasvind. Hoewel Minishi-Majanja (2009:151) meld dat

spesialisasie op voorgraadse vlak uitdagend kan wees, kies nie-komprehensiewe universiteite reeds om gespesialiseerde inhoude in hulle kwalifikasies in te sluit, terwyl kerninhoude vir die algemene inligtingstudiekwalifikasie dan minder beklemtoon word. Hierdie ontwikkeling is moontlik 'n uitvloeisel van vroeëre aanduidings (Raju 2003:234, 2005b:75) dat die inligtingsbedryf sy spesialisiepotensiaal beter behoort te ontgin. Spesialiseringsrigtings sluit onder meer in argief- en rekordbestuur, inligting- en kennisbestuur, inligting en gemeenskapsinligtingsentra, inligtingsgeletterdheid en die inligtingsgemeenskap, skoolbiblioteke en die jeug, inligting in korporatiewe omgewings, en die uitgewerswese (Ocholla & Bothma 2007b:63; Raju 2005a:169, 2005b:75). Spesialisering hang moontlik ook saam met die grootskaalse, ingrypende herorganisasie wat die hoëronderryssektor gedurende die begin-2000's ervaar het (DAC 2010:xvii, 105; Minishi-Majanja 2009:148; Ocholla & Bothma 2007b:56, 62). Verskeie instellings het saamgesmelt, sodat 12 van die vroeëre 18 instellings inligtingstudiekwalifikasies aanbied. Twee instellings bied glad nie meer die kwalifikasie aan nie, terwyl twee ander oorwegend in die rigting van organisatoriese en persoonlike inligtings- en kennisbestuur (Detlor 2009:2445) beweeg het en gevolglik ook onder ander departemente ressorteer. Tans word inligtingstudies ook in fakulteite vir opvoedkunde, ingenieurswese en besigheidstudies aangebied, afgesien van die bekende geestes- of sosiale wetenskappe-ordening. In die proses het die name van departemente en kwalifikasies verander, en dui aan waar die fokus vir opleiding lê: BCom Inligtingsbestuur – Fakulteit Bestuurswetenskappe (Universiteit van Johannesburg), *Bachelor of Information Science* (BlInf) – Skool vir Skone Kunste (Unisa), *Baccalaureus Informationis Scientiae* (BIS) – Skool vir Inligtingstegnologie (Universiteit van Pretoria), *Postgraduate Diploma in Information Studies* – Skool vir Sosiale Wetenskappe (Universiteit van KwaZulu-Natal). Verlaagde studentegetalle lei ook tot vernuwing in leerinhoude vir meer markverwante kwalifikasies. Deesdae spreek die kwalifikasie dus inligtingsgebruik op 'n wyer grondslag aan as hoofsaaklik in biblioteke (d.i. inligtingsentra) (Bekker 1993:24, 25-6), sodat die woord “biblioteek” geleidelik uit die naam van die kwalifikasie en sy verantwoordelike departement verdwyn.

3.3.2.3 *Byhou van professionele kennis*

Die insluiting van professionele verenigings as 'n komponent in die Wet op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en hulle bydrae tot gehalte beroepskwalifikasies skep die geleentheid vir die professionele inligtingspraktyk om vakkennis in die voortgesette opleidingsituasie by te hou. Ocholla en Bothma (2007b:74) verwys na die CICD verbonde aan LIASA, wat hoofsaaklik verantwoordelikheid hiervoor neem. Minishi-Majanja (2009:152-5) verwys na tipiese konsepte

wat voorkom by voortgesette opleidingsprogramme, soos vaardigheidsuitkomst (Kennedy 2005:237), mentorskap wat onkundigheid in die werksplek oorbrug na professionele kundigheid (Bothmann 2009:224, 230-1; Farmer & Campbell 1998:3; Hallam & Partridge 2003:8; Kennedy 2005:242; Owen & Watson 2015:22-30) en internskappe wat aangewend kan word vir die kweek van professionele vaardighede.

3.3.2.4 IFLA en die inligtingsorganisasiekurrikulum

IFLA (2012:5-6) se riglyne vir professionele inligtingstudieprogramme lys elf kernaspekte waarin toekomstige inligtingspesialiste opgelei moet word. Inligtingsorganisasie val onder inligtingsbronbestuur (*information resource management*), en toepaslike kurrikulumaspekte vir hierdie studie sluit kernleerinhoud in oor vakkennis en -vaardighede, veldwerk en voortgesette opleiding. Raju (2003:234) vergelyk kerninhoud in Suid-Afrikaanse kurrikula met 'n vroeër weergawe van bogenoemde riglyne, en bevind dat inligtingsorganisasie merendeels nog as 'n kernkomponent beskou word, met plek-plek aanpassings om vir die hantering van inligtingstegnologie voorsiening te maak soos wat dit in werklikheid begin voorkom in die uitvoering van die katalogiseringsfunksies op rekenaarmatige stelsels. Bothmann (2009:229) bevind egter dat die konvensionele katalogisering- en klassifikasiesmodules vervaag. Ander waarnemings deur Raju (2003) sluit in die geleidelike vervanging van biblioteekwese-idees met inligtingsbedryfsidees, dat gerekordeerde inligting die fokus van die inligtingstudieveld is, dat die professie uit verskeie tipes inligtingspesialiste bestaan en dat opleiding daarvolgens aangepas word. Haar onlangse studie (Raju 2016:7) bevestig dat inligtingsorganisasiemodules steeds die kernmodules vir 'n inligtingstudiekwalifikasie in Suid-Afrika is, maar dat dit nou saamtrek onder die kontemporêre benaming "metadata skepping en bestuur". Onlangs bevestig Ocholla en Ocholla (2014:2-3) in 'n ondersoek dat inligtingsorganisasie (die konvensionele katalogisering- en klassifikasiemodules) sowel noodsaaklik is vir die organisasie van gerekordeerde kennis, as dat daar verder 'n tekort aan sodanige praktisyns is en dat die opleiding van katalogiseerders ondersteun moet word.

Die beskrywing van inligtingsbronne het onder druk gekom by die aanbreek van die elektroniese era en noodsaak 'n verandering in katalogiseringstegniek en -standaard sodat rekords steeds relevant en beskikbaar bly in die elektroniese omgewing (Danskin 2006:7; Tillett 2011:266). Hierdie druk word ook in die kurrikulum weerspieël. Te midde van die groter omvang van inligting is dit juis opleiding in die professionele vaardigheid – inligtingsorganisasie – wat gebruikers ondersteun om te vind waarna hulle opsoek is (Hsieh-Yee 2008:98). Sajjad ur

Rehman (2008:71) verwys ook na generiese vaardighede (bv. kommunikasie) wat ingesluit word in 'n kernkurrikulum. Vir Smiraglia (2008:26, 30) is 'n inligtingsbron/dokument eintlik 'n kulturele of kennis/inligtingsartefak wat só beskryf moet word dat dit die kulturele milieu waarbinne dit ontstaan het, weerspieël. Ribeiro (2007:122) meen verder dat die verwante vakgebiede wat kulturele inligtingsinstellings ten grondslag lê, eintlik in 'n kernkurrikulum saamgetrek moet word. In samehang hiermee kan 'n vaardigheidstaksonomie moontlik saamgestel word (De Bruyn 2007:111) waar 'n kern-, sekondêre, algemene en aanvullende kurrikulum onderskei kan word. Ongeag die era, bly opleidingskwessies oor inligtingsorganisasie wentel om teoretiese of praktiese opleiding, beskrywing van boek- en nie-boekmateriaal in gelyktydige of opeenvolgende opleidingsessies, en watter plek die beste is vir opleiding: akademiese instellings, of indiensopleiding, of voortgesette opleidingsgeleenthede (Intner 2002:16). Veldwerk word as 'n belangrike deel van opleiding gesien, waartydens teoretiese kennis en praktiese ervaring saamvloei sodat die student 'n volronde belewenis van die professionele praktyk ervaar (Bell 2007:148-149; Hallam & Partridge 2003: [5]; McGurr & Damasco 2010:5; Nassimbeni 1990:84, 91:154; Thomas 1988:34), maar 'n sinvolle praktykservaring behoort goed georganiseer te word tussen opleidingsinstelling en gasheerinstansies.

Te midde van kurrikulumskommeling en tipiese kurrikulumvraagstukke, hanteer 'n standaardkursus in inligtingsorganisasie die volgende aspekte:

- kerninhoud - bekend onder konvensionele of kontemporêre name, en beskikbaar as verpligte of keusevakke - naamlik dokumentasie/katalogisering van alle soorte dokumente en toenemend elektroniese formate, gesagsbeheer, onderwerpsanalise, klassifikasie, metadata, kennisorganisasie, bibliografiese beheer, databasisinstandhouding en gehaltebeheer, koöperatiewe katalogisering, inligtingsherwinning, inligtingstegnologie, bestuur;
- nuwer velde, onder meer rekordbestuur, uitgewerswese, inligtingstelsels;
- standaarde, naamlik AACR/RDA, DDC, MARC 21, DC, LCSH, ensovoorts;
- praktiese opleiding/praktykservaring, professionele/paraprofessionele kwalifikasies, kontak-klasse/afstandsonderrig, voorgraadse kwalifikasie/nagraadse diploma (Bowman 2006:311, 321; Cloete *et al.* 2003:40, 2006:59; Coetzee 1990:41-43, 1991:287-291, 1995:151-155; Jacobs & Raju 2008:4-6; Joudrey & McGinnis 2014:533; Minishi-Majanja 2009:149; Ocholla & Bothma 2007b:62; Raju 2005b:74, 78; Swan Hill 2002b:244, 248).

Die voorafgaande dui op 'n dinamiese inligtingsorganisasiekomponent in die inligtingstudiekurrikulum, met rekordering van inligtingsbronne wat 'n wesenlike aspek is (Morgan & Bawden 2006:111). Voortgesette opleiding as onontbeerlike strategie in die professionele katalogiseerder se mondering (Morgan & Bawden 2006:110, 111) kom vervolgens onder die loep.

3.3.3 Voortgesette opleiding en professionele verenigings

Die noodsaak vir voortgesette opleiding ontstaan in die dinamiese eksterne omgewings van inligtingsentra, interne omgewings van sentra wat verander, en die ontwikkeling van individuele omstandighede van inligtingspraktisyns (Ramaiah & Moorthy 2002:25). Opleiding word verkieslik verskaf deur gekwalifiseerde persone en toepaslike opleidingsliggame, binne kort tye en beperkte begrotings, volgens aanvaarbare strategieë om nuwe ontwikkelings by te bring, maar ook om kennisagterstande in te haal of om in aanmerking vir bevordering te kom (Ramaiah & Moorthy 2002:30). Agterna plaas 'n geakkrediteerde, bedryfskwalifikasie die seël op nuutverworwe kennis (Lester 2003:269) en só bly die inligtingspraktyk reservert in professionele dienslewering (Figuur 3.2). Afgesien van professionele liggames, is ander liggames ook betrokke by die voortgesette opleidingstaak in die professie, soos akademiese instellings, private diensverskaffers, verskillende soorte inligtingsentra, elektroniese besprekingslyste, werkgewers, en die individuele praktisyn (Brockett & Hiemstra 1991:147; Fourie & Burger 2007:114; Frick & Kapp 2006:221-224; Houle 1980:165). Dit is insiggewend dat Brockett en Hiemstra (1991:92-93) verwys na die tipiese situasie waar die inligtingspesialis in 'n inligtingsentrum die fasiliteerder van selfgerigte leer is, en die belangrikheid van daardie studie verwys na selfgerigte leerfasilitering en *the ways in which institutions can respond to self-directed learners*. Australiese navorsing (Pamment 2008:668) bevestig dit:

PD [Professional Development] is an useful tool to enable LIS practitioners [to] expand their knowledge and skills. PD is an integral part of being professional; it is the responsibility of all stakeholders, employees, graduates, employers and professional organisations to ensure that PD opportunities are readily accessible to all LIS workers.

Die belangrike instellings wat betrokke is by die ondervanging van voortgesette opleidingsbehoefte in Suid-Afrika word dus nou van nader bekyk.

3.3.3.1 IFLA en voortgesette opleiding

Dit is 'n gegewe dat die inligtingspraktisyn sy professionele kennis voortdurend moet byhou, en IFLA se dokument oor die beginsels en beste praktyk vir voortgesette professionele ontwikkeling (CPDWL) meld dat voortgesette opleiding 'n gesamentlike poging tussen 'n aantal rolspelers is. Van belang vir hierdie studie is die bepaling dat voortgesette opleidingsaktiwiteite begrond moet wees in 'n leerteorie, en aangebied behoort te word deur 'n praktisyn wat in beide onderrig en onderwerp onderlê is (IFLA 2014:[1], [2]). In hierdie verband klassifiseer Plotnick (1997:1-2) die bekende ADDIE-model (5-stap selfinstruksieproses) wat deur Moldenda (2003) beskryf is en dikwels van toepassing is by voorgesette opleidingskursusse, as 'n klaskamer-geöriënteerde onderrigontwerpmodel, wat 'n nuttige riglyn vir die fasiliteerder verskaf in die hantering van leerinhoude.

Daar sal altyd 'n noodsaaklikheid vir indiensopleiding in die inligtingsorganisasiedepartement (Figuur 3.2) wees om nuwelinge touwys te maak en om professionele katalogiseerders op hoogte met nuwe ontwikkelings te bring (Döckel, in Coetzee 1996:114; Hudson 1987:69; Khurshid 2006:461; Kwak 2006:135). Indiensopleiding word partykeer gestruktureerd aangebied met formele klasse en lesings wat die opleidingsgesprek uitmaak (Carter 1987:79; Mugridge 2008:90-91; Spivey 1987:1-2). Voortgesette opleiding kan 'n hupstoot kry wanneer 'n permanente personeellid daarmee getaak word (Varlejs 2004:373). Eksterne opleidingsgeleenthede, soos kortkursusse, werksinkels en seminare, is ook beskikbaar om kennisgapings aan te spreek (Khurshid 2006:464, 467). Verder is daar webwerwe, vakgerigte elektroniese besprekingslyste, (Hopkins 2002:375) en leeswerk beskikbaar (Hider 2006:43; Khurshid 2006:468). Afgesien van die gewilde kortkursus, bevind Hider (2006:44, 46) verder dat katalogiseerders geleenthede oor konvensionele (gesagswerk) en kontemporêre (markeertaal/*mark-up language*) temas bywoon, en dat werkgewers matige steun aan die bywoning van sulke sessies verleen.

Maphopha (2000:49) berig dat min tyd vir praktiese katalogisering beskikbaar is tydens voorgraadse opleiding, wat 'n behoefte aan voortgesette opleiding skep, terwyl Grogg (2008:143, 145) rapporteer oor suksesvolle webgebaseerde kursusse wat 'n tydperk van vier weke duur. Hy (Grogg 2008:146) meld verder dat voortgesette opleidingsgeleenthede 'n belangrike aspek van selfonderrig (*self-education*) is. Cossham en Fields (2006:241) het ondersoek ingestel na voortgesette opleidingsbehoefte onder Nieu-Seelandse

inligtingspesialiste, en 'n groot aantal praktisyns het hulp by die opstelling van hulle persoonlike voortgesette opleidingsprogramme (*personal CPD plan/program*) gelys, afgesien van tipiese inligtingsdiensfunksies, generiese funksies (bv. kommunikasie- en tydbestuursvaardighede), en bybring van tegnologiese vaardighede. Nieu-Seelandse werkgewers laat praktisyns toe om veral werksinkels, kortkursusse en opleiding met 'n praktiese inslag by te woon en ondersteun hulle met logistieke reëlins en registrasiefooië, terwyl praktisyns geëvalueer word op bywoning van sulke geleenthede, soms deur middel van formele prestasieëmetingstelsels (Cossham & Fields 2006:244).

Verskeie krete gaan op vir die behoefte om opleiding te kan aanbied, soos dit verwoord word deur Reinbold (2013:244): *librarians are increasingly placed in the role of instructor, yet most librarians have not received formal training in either delivering or designing instruction* (Cossham & Fields 2006:241; Dalrymple 2002:270, 272; Meulemans & Brown 2001:253; Wootton Colborn 2011:15). Dit is 'n bevestiging van 'n leemte wat reeds vroeër geïdentifiseer is, naamlik dat leerfasiliteerders van volwassenes opleiding benodig in selfgerigte leerteorieë en – praktyke, veral diegene wat geen volwasseneleeropleiding ontvang het nie (Brockett & Hiemstra 1991:178). Dit stem ooreen met bevindinge wat Jarvis (2004:293) opper, naamlik om die opleidingsvaardighede te identifiseer waarvoor fasiliteerders moet beskik en hulle dan ondersteun in die nodige (indiens)opleiding.



Figuur 3.2: Praktisyne en voortgesette opleidingsgeleenthede

(Bronne: [<http://www.liasa.org.za/interest-groups/#igbis>]; <http://www.imeicc5.com> [Besoeke 2015-12-15]; www.rda-sa.org.za [Besoeke 2015-12-15] – Webwerwe in openbare domein)

Die voorafgaande lig reeds tipiese elemente in die voortgesette opleidingsituasie uit – soos vakinhoud, aanbiedingswyses en betrokkenes by sodanige opleiding – maar verwys ook na pertinente elemente in die selfgerigteleersituasie, naamlik persoonlike opleidings- en leerplanne, evaluering van leer, en die behoefte aan opleiding om andere te kan leer.

3.3.3.2 Departement van Kuns en Kultuur se verslag oor die beroep, 2010

Die Suid-Afrikaanse Departement van Kuns en Kultuur het in die afgelope jare 'n ondersoekspan aangestel om die voorsiening van gekwalifiseerde inligtingspesialiste aan die professionele inligtingspraktyk te ondersoek. Die span sluit onder meer die volgende bevinding

in hul verslag in: *The practice of appointing unqualified people as librarians has gone so far that a quarter of the employees currently working as librarians don't have LIS-related qualifications* (DAC 2010:177). Hierdie opmerking reflekteer die Departement – die verantwoordelike regeringsinstansie om 'n toeganklike inligtingsbedryfsinfrastruktuur vir die inwoners van Suid-Afrika daar te stel (Fourie in Bothma, Underwood, & Ngulube 2007:26) – se eie gewaarwording tydens toekenning van ontwikkelingsfondse toe hy bewus word van 'n wesenlike tekort aan opgeleide inligtingspesialiste (DAC 2010: xv).

Landsburgers kan alleen baat by die beskikbaarheid van professionele inligtingsdienste waar hulle inligtingsgewys bemagtig word om voortdurend self na hulle eie sosiale welsyn om te sien (Britz & Lor 2010:17; Coetzee 1987:26; DAC 2010:xxviii; Maack 1997:291; Tillett 2011:266; Wilkinson & Harris 2002/3:72). Feite word in die Departement se verslag uiteengesit sodat die Departement en die Nasionale Raad vir Biblioteek- en Inligtingsdienste (NRBI) ingeligte besluite oor professionele inligtingsvoorsiening aan die gemeenskap kan maak, hoewel ander belangstellendes, insluitend individue, nie van die oplossing uitgesluit is nie (DAC 2010: xxxiv). Die verslag verwys na belangrike konsepte in die bedryf, wetgewing, beroepe, werkverskaffing, opleidingsbehoefte en vaardighede, onderwys-en-opleiding en studentegetalle, en beoordeling van onderwysvoorsiening deur opleiers en praktisyns. Die profiel van die inligtingspesialis, met verwysing na spesifieke en generiese vaardighede, kom na vore en word die riglyn waarteen opleiding gemeet word (DAC 2010:55, 137). Só word opgemerk dat hoewel inligtingsorganisasie bo-aan die spesifieke vaardigheidslys is, hierdie kernvaardigheid nie bevredigend aangespreek word tydens opleiding nie (DAC 2010:151).

Deurentyd word daar verwys na 'n gebrek aan standaardisasie ten opsigte van kernleerinhoud wat deprofessionalisasie in die hand werk (DAC 2010:180; Minishi-Majanja 2009:156), sowel as die afwesigheid van praktiese programme wat voornemende praktisyns 'n volledige begrip van die professie gee (DAC 2010:87, 89-90, 131, 160). Rolspelers meen daar is 'n behoefte vir voorgesette opleiding in die inligtingstudieveld (DAC 2010:183; Minishi-Majanja 2009:153), en omdat daar nie genoeg afdwingbare voorgesette opleidingsgeleenthede beskikbaar is nie, gee dit aanleiding tot 'n groot aantal inligtingspesialiste wat nie opgelei is in die gebruik van die nuutste tegnologieë nie, en ook nie bybly met ontwikkelings in die inligtingstudieveld nie (DAC 2010:161). Gevolglik kom die ondersoekspan tot die slotsom dat *the enforcement of CPD would be an advanced step in the restoration of the professional identity of librarians* (DAC 2010:183). Hierdie oproep tot 'n daadwerklike voortgesette opleidingsprogram word versterk deur die

aanbeveling dat praktykservaring 'n vereiste vir professionele registrasie is, en wel in die vorm van 'n internskap (DAC 2010:187). Sodanige aanbevelings bring die professie in lyn met oorsese eweknieë (Garraway 2006:80; Hallam 2006:152; Minishi-Majana 2009:153, 157; Sewdass & Theron 2004:104, 115).

3.3.3.3 LIASA – 'n geregistreerde professionele liggaam

Gedurende die 2004 LIASA Algemene Jaarvergadering is 'n mosie ter tafel gelê: *LIASA seek[s] full statutory recognition as the sole professional body for the knowledge, records management and library and information workers in South Africa* (Raju 2006:131). In sy ondersoek bevind Reggie Raju (2006:139) dat 'n enkele, verenigde professionele liggaam die beste werktuig is om na praktisyns se professionele en beroepsbelange om te sien. Persoonlike ontwikkeling (via voortgesette opleiding) is een aspek wat 'n professionele liggaam verenig hou. Die minderheid van LIASA-voorgangers het sowel beroeps- as professionele status beklee. LIASA se nie-statutêre status is skynbaar 'n struikelblok in die verkryging van professionele status. In vergelyking met ander beroepsliggame kom die belangrikheid van die statutêre status van die beroepsliggaam na vore indien die liggaam die voorsiening en uitbreiding van professionele inligtingsdienste wil bevorder. Een aanbeveling is dan dat LIASA via bestaande wetgewing statutêre status bekom.

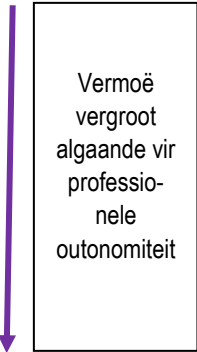
Gedurende Februarie 2015 word LIASA die enigste professionele liggaam vir die Suid-Afrikaanse inligtingsbedryf wat by SAKO geregistreer is, soos bepaal deur die Wet op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. LIASA bly 'n nie-statutêre liggaam, aangesien NRBI reeds as 'n statutêre liggaam binne die inligtingsbedryf funksioneer (DAC 2010:177-179). Funksies word verrig in ooreenstemming met SAKO-regulasies soos vervat in die *Policy and criteria for recognising a professional body and registering a professional designation for the purposes of the National Qualifications Framework Act, Act 67 of 2008*. Belangrike take om die professionele aansien van die beroep te behou sluit in *[s]et criteria for, promote and monitor continuing professional development (CPD) for its members to the relevant professional designation requirements*, en met betrekking tot betiteling, *[i]nclude, as an initial requirement, an underlying qualification, which may include an occupational qualification* (SAQA 2012:6, 8). Die registrasie van LIASA as die professionele liggaam vir die inligtingsbedryf baan die weg vir die realisering van die aanbeveling in die 2010 DAC-verslag aangaande standaardisasie van die professie: *It is recommended that the LIS work towards the standardisation or clear definition of professional librarianship in the work environment, in terms of professional titles or designations*

and in terms of educational provision ... These three areas of standardisation are interlinked (DAC 2010:185). Gedurende 2015 (Goosen 2015:skyfies 8, 14, 18, 20, 24) bevestig LIASA sy amptelike voortgesette opleidingsrol toe lede ingelig is oor die eienskappe van 'n geregistreerde professionele liggaam en die voortgesette opleidingsvereistes wat van toepassing is ter wille van volgehoue geregistreerde LIASA-lidmaatskap.

3.3.4 Voortgesette opleidingsraamwerke

Terblanche (1989:69-70) bekyk voortgesette opleiding op die werkgewersvlak en lig voortgesette opleiding uit as opleiding wat uitgebrei word, wat bou op reeds bestaande kennis en ondervinding, en wat voortdurend plaasvind. Die werkgewer voorsien plaaslik 'n basiese raamwerk waarbinne praktisyns verouderde vakkennis en vaardighede met nuwe inhoude vervang wanneer veranderinge plaasvind. Binne dieselfde raamwerk word pasgekwalfiseerdes se professionele mondering aangevul ten opsigte van praktiese werk, en word reedsgekwalfiseerdes ondersteun in spesialisering, die aanleer van nuwe take (bv. bestuurstake), en die inburgering van terugkerendes of praktisyns wat vanuit ander beroepe toetree tot die inligtingspraktyk (Terblanche 1989:70, 73).

Inligtingspesialiste met hoë vaardigheidsvlakke is hoogs aanstelbaar en getuig van professionele groei en 'n lewenslangeleeringgesteldheid by die individu (Terblanche 2001:64). Frick en Kapp (2006:224, 235-6) verwys na vorme van aksie-leer (bv. ervarings- en probleemgebaseerde leer) wat hedendaags aangewend word in voortgesette opleiding ter wille van 'n verhoogde vlak van professionele werksverrigting. Modelle wat sodanige leer ondersteun, is die post-tegnokratiese en prestasiegebaseerde voortgesette opleidingsmodelle (Bines & Watson 1992:12-24; Castle *et al.* 1998:329; Frick & Kapp 2006:228; Mott 2000:27-28). Elemente van die post-tegnokratiese model sluit in vaardigheidsontwikkeling, integrering van teorie en praktyk op verskillende vlakke, ontwikkeling van die praktikum, en die vestiging van vennootskappe tussen opleidingsinstellings, werkgewers, professionele verenigings en ander verskaffers van opleiding en die praktisyn (Bines & Watson 1992:17-22). Kennedy (2005:248) groepeer 'n aantal voortgesette opleidingsraamwerke (Figuur 3.3) volgens stygende graad van outonomie, onderskeibaar in drie vlakke: versendingsraamwerke (bv. vaardighedsraamwerk), verplasingraamwerke (bv. praktyksdrilraamwerk), en veranderingsraamwerke (bv. ondersoek- en ontwikkelingsraamwerk).

Tipe voortgesette opleidingsraamwerk	Doel van raamwerk		
Vaardigheidsraamwerk ("training model") Prestasie-raamwerk ("award-bearing model") Inhaal-raamwerk ("deficit model") Golf-raamwerk ("cascade model")	Versend ("transmit")		
Praktyksdril ("standard-based model") Mentorskap ("coaching/mentoring model") Praktykskring ("community of practice model")			Ver-/oorplaas ("transfer")
Onderzoek & ontwikkel ("action research model") Omvorming ("transformative model")			Verander ("transform")

Figuur 3.3: Kennedy se tipologie van voortgesette opleidingsraamwerke

Bron: (Kennedy 2005:248)

CILIP (die Britse geoktrooieerde instituut van biblioteek- en inligtingsberoepsliu) se kwalifikasieraamwerk (Chapman 2006:264-6; CILIP 1992, in Sewdass App.4 2003:5) – wat reeds verskeie weergawes beleef het (CILIP 2013:2) – dien as model vir die Australiese en Nieu-Seelandse professionele verenigings, sowel as verwante beroepe soos rekordbestuur en argiefwese (Crockett 2007:79). Dié raamwerk klassifiseer die inligtingsbedryf in vier professionele vlakke en maak van die leerkontrak, portefeuljes en mentorskap gebruik om te vorder tussen vlakke. Die riglyne by die opstelling van 'n persoonlike profiel en ontwikkelingsplan sluit juis die vyf onderrigstappe in – analiseer leerbehoefte/s, stel leerdoelwitte saam, ontwikkel leerplanne, implementeer leer en -strategieë, evalueer leer – soos by die prosesmodel vir selfgerigte leer (Sewdass & Theron 2004: 111). Die CILIP-raamwerk word ook vir Suid-Afrika as 'n voortgesette opleidingsraamwerk aanbeveel (Sewdass & Theron 2004:117). Vanuit die praktiese werkswêreld in Amerika stel die Library of Congress sy opleidingsprogram oor koöperatiewe katalogisering van reekspublikasies saam as voortgesette opleidingsraamwerk op nasionale vlak, toe 'n landswye behoefte onder tydskrif-katalogiseerders ontwikkel om tydskrifte as inligtingbronne te beskryf wat in die nuwe elektroniese, sowel as bestaande tydskrif-formate, verskyn (Howarth 2000:34). Vakkundiges het saamgetrek en opleidingsmateriaal saamgestel wat landswyd beskikbaar is vir opleidingsgeleenthede. Vakkundiges wat oral in die VSA gestasioneer is, was ook betrokke by die opleidingsessies wat gedentraliseer plaasgevind het en deur streeks- of plaaslike inligtingsinstellings

georganiseer is. Opleidingsmateriaal word gereeld hersien wanneer wenke landswyd vir die hersiening van materiaal ontvang word.

Afgesien van genoemde spesifieke raamwerke vir voortgesette opleiding in die inligtingstudieveld, stel Houle (1980:4, 106) reeds vroeër sy klassieke model vir professionele opleiding saam, wat hy later bywerk om uit die volgende elemente te bestaan: skoolgang word opgevolg deur universiteitstoelating, wat 'n praktiese internskap insluit en afgesluit word met 'n teoretiese graadsertifikaat. By toetrede tot die beroep volg gradering en induksie, en vir die res van hulle professionele lewe neem praktisyns deel aan voortgesette opleidingsgeleenthede om hulle kennis in stand te hou of bestaande kennis op te knap, of om vir 'n werksverandering voor te berei, en as induksie ten opsigte van nuwe verantwoordelikhede in 'n ander pos.

3.3.5 Voortgesette opleiding en die volwasseneonderrig-en-leersituasie

In die voortgesette opleidingsituasie is die volwassene die leerder, en kan die opleier verskeie ander rolle vertolk – benewens fasiliteringsrol, ook afrigter, mentor, assessor en so meer (Jarvis 2004:141). Knowles verwys na volwasseneleer as andragogie, en bedoel daarmee *the art and science of helping adults learn* (Jarvis 2004:126; Knowles *et al.* 1975:19, 2005:61; Merriam *et al.* 2012:84). Kenmerkende beginsels van andragogie sluit in die volwassene se behoefte om te weet wat die noodsaak vir leer is, sy selfkonsep soos vergestalt in verantwoordelikhedsin/selfgerigtheid (Knowles *et al.* 2005:185), vorige ervarings as 'n bron van leer, leergereedheid in ooreenstemming met die eise van die situasie, probleemoplossende benadering tot leer, en motivering met betrekking tot die innerlike bevrediging wat leer meebring (Jarvis 2004:126; Knowles *et al.* 2005: 3, 64-69; Merriam *et al.* 2012:84).

Oor die algemeen verwys volwasseneleer na volwassenes se leerprosesse, en “volwasse” beteken dan iemand met 'n verantwoordelikhedsin, wat nie net volwasse gedrag openbaar nie, maar ook deur andere as volwasse beskou word (Jarvis 2004:45). Volwassenes is voortdurend met hulle omgewing in interaksie, waar ervarings versamel word in 'n ryk leer- en verwysingsbron. Ervaring is die subjektiewe belewing van die huidige situasie ingeklee deur vorige ervarings waaruit die persoon geleer het toe die ervarings transformeer tot kennis, vaardighede, houdings, waardes en gevoelens (Jarvis 2004:96). Ervaringsleer met die gepaardgaande besinnende, refleksiewe komponent is by uitstek van toepassing op die volwasse leerder. Volwassenes leer onder meer omdat hulle werk dit vereis, of omdat hulle

weetgierig oor 'n onderwerp is. Houle (Gordon 1993:5-7; Jarvis 2004:73-74; Knowles *et al.* 2005:55) identifiseer drie dryfvere vir volwasseneleer, naamlik om 'n spesifieke doel te bereik, vir algemene kennisuitbreiding, en om in 'n leeraktiwiteit opgeneem te word vir die samesyn met mense. Voortgesette opleiding oorvleuel met volwasseneleer, en 'n eienskap van die professionele persoon met 'n leeringesteldheid, is dat die persoon lees om by te bly met ontwikkelings in die vakgebied (Jarvis 1995:48, 2004:29, 39, 99, 333-335).

Die keersy van leer, naamlik onderrig – wat Jarvis (2004:139) omskryf as enige aktiwiteit wat verrig word met die oog op leer as 'n uitkoms – is ook van toepassing in die voortgesette opleidingsituasie. Onderrigbenaderings is onderskeibaar in die didaktiese, Sokratiese en fasiliterende benaderings. Die toepassing daarvan word bepaal deur die leerder, die leerdoelwit, en die leerproses met strategieë wat sentreer rondom die opleier (bv. lesings en mentorskap), die leerder (bv. gonsgroepe, groepsbespreking, werksinkels) en spesifieke leerdergesentreerde strategieë, soos die leerkontrak en praktikum (Jarvis 2004:157, 165, 177). Die interaksie tussen leerder en fasiliteerder (Jarvis 2004:154-155) word gerig deur die kurrikulum/program, bestaande uit 'n seleksie van leerinhoudes soos onderling ooreengekom is (Jarvis 2004:245; Knowles 1975:33; Knowles *et al.* 2005:124). Dit verloop prosesmatig (Taba, in Jarvis 2004:247) in die volgende stappe: identifisering van leerbehoefte, vasstelling van leerdoelstellings en -doelwitte, hantering van leerinhoudes volgens 'n plan en toepaslike strategieë, implementering van die plan, en evaluering van die resultate van die interaksie. Volgens hierdie patroon gee McGarry (1987:141-148) ook die moderne inligtingstudiecurriculum weer en dit word selfs aangewend om 'n katalogiseerprojek te bestuur (McGurr 2008:54).

3.4 LEERPROSES EN VOORTGESETTE OPLEIDING VIR KATALOGISERING

Die proseselement van selfgerigte leer verwys na die onderrig-leertransaksie en die komponente daarvan (Brockett & Hiemstra 1991:27, 2012:156): *This involves the teaching-learning transaction, including facilitation, learning skills, learning styles, planning, organizing, and evaluating abilities, teaching styles, and technological skills.* Aspekte van die volwasseneleerteorie word hier in ag geneem, spesifiek selfgerigte leer wat in stappe of fases voltrek word, ervaringsleer wat ook as 'n onderrigontwerp (*instructional design*) aangewend kan word, en die leerkontrak as leerstrategie.

3.4.1 Volwasseneleerteorie as die basis vir volwasseneleer

Merriam (2001:3, 2004:199, 2008:94) noem dat daar nie 'n enkele teorie bestaan wat volwasseneleer omvattend genoeg beskryf nie. Verskeie teorieë saam verduidelik wie die volwasse leerder is, hoe die leerproses waarbinne hulle gedompel is daar uitsien, en werp lig op die konteks waarbinne volwasseneleer geskied, naamlik andragogie, selfgerigte leer, transformatiewe en gesitueerde leer. Die volwasseneleerteorie, maar veral selfgerigte leer (Merriam 2004:205), kan toepaslik met die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in verband gebring word. Merriam *et al.* (2012:107) identifiseer drie doelstellings vir selfgerigte leer: beklemtoon die vermoë van volwassenes om selfgerig in hul leer te wees; koester transformatiewe leer as die fokus van selfgerigte leer; en bevorder vrymakende (*emancipatory*) leer en sosiale aksie as 'n integrale deel van selfgerigte leer. Andragogie beskryf eintlik die karaktereienskappe van die volwassene in die konteks van leer, terwyl transformatiewe leer kortliks in verband gebring word met ervaringsleer wanneer die tipiese leersiklus bespreek word. Die fokus val hier op selfgerigte leer (Figuur 3.4), wat soms as 'n liniêre proses funksioneer, soos verduidelik deur Knowles *et al.* (2005:65, 185). Ander kere word Grow (1991:126-136) se stapsgewyse selfgerigte leer (SSDL)-model in 'n meer formele onderrigsituasie toegepas. Laasgenoemde is in hierdie studiekonteks van belang wanneer katalogiseerders hulle kollegas onderrig (Bines & Watson 1992:15, 23).

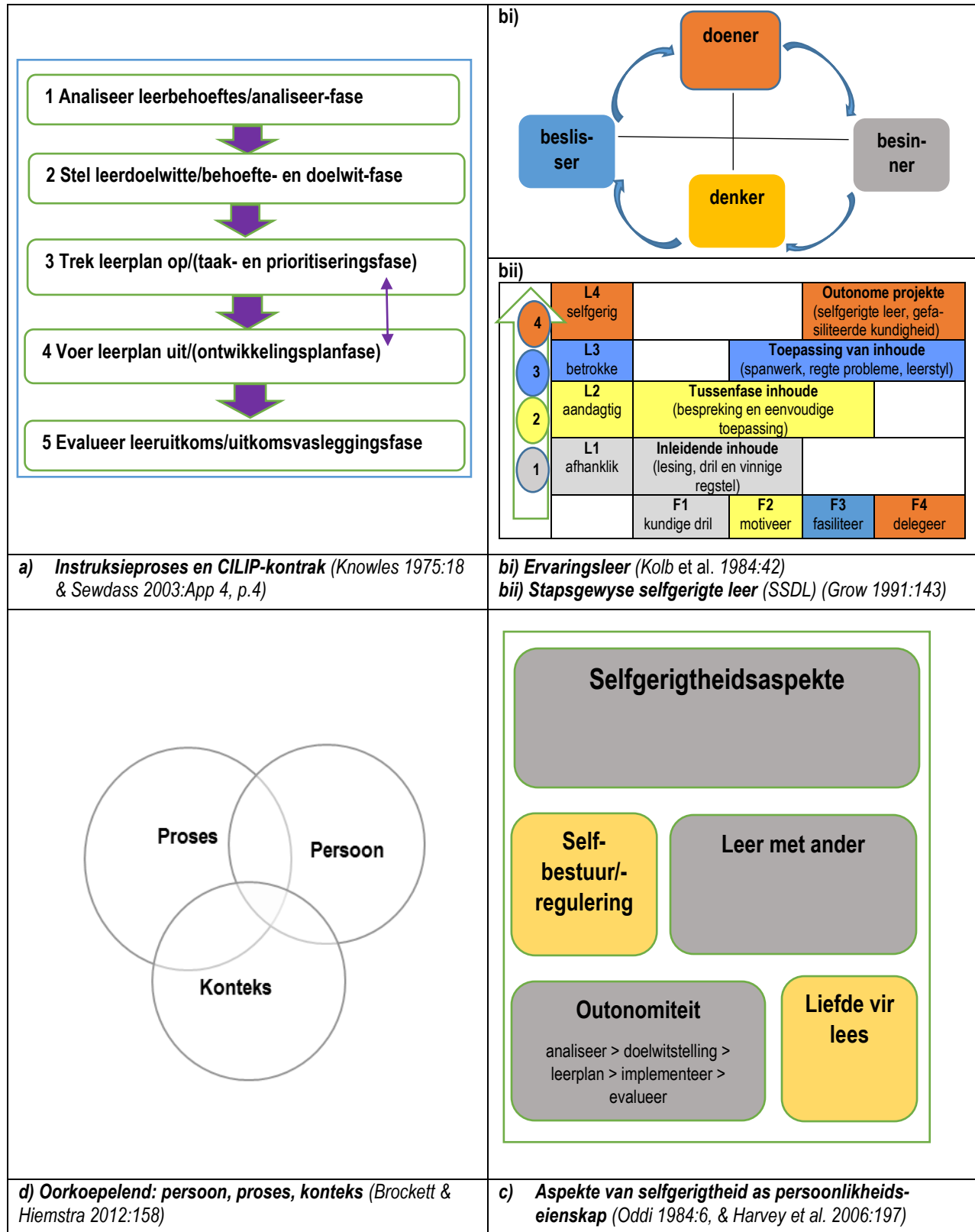
3.4.2 Prosesmodel vir selfgerigte leer

Knowles (1975:18) beskryf selfgerigte leer as *a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes* (Houle 1980:32; Merriam *et al.* 2012:107, 110). Maar Figuur 3.4 is opgebou uit die werk van verskeie kenners soos Brockett en Hiemstra (1991, 2012), Grow (1991), Knowles (1975), en Oddi (1984) en gee 'n aantal sieninge oor selfgerigte leer weer, wat in die literatuur opgespoor is en betrekking het op hierdie studie.

'n Liniêre patroon van selfgerigte leer (Figuur 3.4a) word gevolg wat in 'n aantal opeenvolgende stappe onderskeibaar is (Merriam *et al.* 2012:110-111; Knowles 1975:34-37). Dit stem ooreen met Taba (in Jarvis 2004:247, 273) se kurrikulum-model, Pennington en Green se induktiewe model van programontwerp, soos beskryf deur Houle (1980:227-8), en die bekende ADDIE-model (Molenda, 2015:41; Taylor, L [2004:3]), wat dikwels in die inligtingspraktyk tydens voortgesette leergeleenthede geïmplementeer word (Reinbold 2013:244; Swanson 2006:51;

Wootton Colborn 2011:15). Die stappe is die volgende, wat ooreenstem met die tipiese onderrig- en leerontwerpstappe vir 'n leersituasie (Houle 1980:228; Jarvis 2004:248-250), en is ook van toepassing in die elektoniese leeromgewing (Peterson 2003:1, 3):

- analiseer leerbehoefte – dit is nie net beperk tot kennisgapings nie, maar sluit ook spesifieke sake in, soos wat die leerstyle van leerders is;
- stel doelstellings en doelwitte vas op grond van geïdentifiseerde behoeftes. Kategorieë is onderskeibaar in kennisuitbreiding, begrip, vaardighede, houdings en waardes (Jarvis 2004: 42). Leerevaluering vind aan die hand van doelwitbereiking (Houle-tipologie) plaas (Gordon 1993:5; Knowles 1975:94-98,104, 110-111);
- ontwerp die onderrig-leergeleentheid/leerplan. Identifiseer die leerstrategieë en aktiwiteite aan die hand waarvan leerinhoud hanteer word. Leerstrategieë (Allan 2013:153; Eittington 2002:xii-xiii; Jarvis 2004:156; Seaman & Fellenz 1989:51, 79, 119; Vink 1979:99) kan rondom die fasiliteerder sentreer (bv. lesings, demonstrasies, besprekings), groepwerk insluit (diades, gongroepe, werksinkels, besoeke), of kan rondom die leerder sentreer (leerkontrak, veldwerk, praktiese oefeninge). Kolb se ervaringsleer met vier fases in die proses mag 'n ideale leerplan wees (Svinicki & Dixon 1987:142);
- implementeer die leerplan – voer die leerplan op 'n sekere tyd en plek uit volgens toepaslike strategieë;
- evalueer leer – sigbare bewys van doelwitrealisering/uitkomst is hier toepaslik (Grow 1991:134; Jarvis 2004:236; Knowles 1975:110-111).



Figuur 3.4: Selfgerigteleerteorieë

3.4.3 Leerkontrak

Die bogenoemde onderrigontwerp-proses manifesteer in Knowles se leerkontrak (Jarvis 2004:80-1; Knowles 1975:26, 62, 129; Knowles *et al.* 2005:265), waar die genoemde stappe in die proses as opskrifte in 'n tabel vertoon, en die detail van elke opskrif in die kolomme uitgewerk word. Sodoende stel die leerder 'n eie leerplan op wat die koers aandui vir die voltooiing van individuele leerprojekte. 'n Toepassing hiervan word gevind in CILIP (Figuur 3.4a) se raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling (Sewdass 2003:Appendix IV, [4]), waar die voortgesette opleidingsplan bestaan uit bogenoemde vyf prosesmodelstappe en ingesluit word in die persoonlike profiel van die praktisyn (Sewdass & Theron 2004:111). In die voortgesette opleidingskonteks is die leerkontrak 'n effektiewe strategie om bepaalde werksvaardighede te bemeester, en dien as die gespreksdokument tussen leerder en fasiliteerder (Knowles *et al.* 2005:266). In hierdie verband verwys Houle (1980:223) na die samestelling van 'n portefeulje van leer-bewysstukke – byvoorbeeld sekondering, leeswerk uit boeke en tydskrifte en so meer, bywoning van geleenthede soos professionele konferensies en inhuis- en eksterne kursusse, verkryging van verdere akademiese kwalifikasies. Dit is 'n wesenlike aspek van CILIP se huidige registrasieproses vir professionele praktisyns (Owen & Watson 2015:4, 80; Sewdass 2003:Appendix IV, 24).

3.4.4 Saamvloei van ervaringsleer en selfgerigte leer

Aangesien die literatuur toon dat katalogiseerders ook as fasiliteerders optree (Dalrymple 2002:272), kan Grow (1991:129; Knowles *et al.* 2005:187; Merriam *et al.* 2012:117-118) se SSDL-model nuttig wees. Dit is gerig op die opleier (Grow 1991:126) en die leerder-opleier-verhouding word só gestruktureer dat die afhanklike leerder uiteindelik selfstandig in die leerproses optree. Dit bestaan uit vier fases (Figuur 3.4bii) wat op mekaar volg, waartydens die opleier die leerder se selfgerigte-leergereedheidsvlak rig tot 'n hoër vlak. Die opleier tree op as afrigter, motiveerder, fasiliteerder en delegeerder, terwyl die leerder dienooreenkomstige groeifases beleef, wat strek vanaf afhanklikheid, belangstelling en betrokkenheid tot selfgerigtheid (Grow 1991:129, 131, 133, 134).

Daar mag selfs ooreenstemming met Kolb (1984:42) se ervaringsleersiklus (Figuur 3.4bi) wees, waar die afhanklike leerder met 'n aktiewe beslistheid vakinhoudse praktiese oefeninge om daarmee vertrouwd te raak. Dit word gevolg deur die belangstellende, interaktiewe doener, wat onder aanmoedigende motivering doelgerigte kennisuitbreiding beleef. Vervolgens besin die betrokke leerder oor die verskeie maniere waarop gesamentlike leer (*collaborative learning*) (Grow

1991:133) plaasvind ten opsigte van vakinhoud en lewensvaardighede. Laastens is selfgerigte leerders nou toegerus/vaardig om denkend verantwoordelikheid vir hulle eie doelgerigte leer te aanvaar. Kolb (2005:2; 1984:38) se ervaringsleerteorie word gedefinieer as *the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience*. Vier leerfasies word onderskei, naamlik ervaring (*experiencing / accommodating knowledge*), besinning (*reflecting / observing / divergent knowledge*), verklaring (*explaining / thinking / assimilating knowledge*) en beslissing (*acting / applying / convergent knowledge*) (Jarvis 2004:112; Knowles *et al.* 2005:197-198; Kolb 1984:42; Kolb 2005:2), wat doeltreffend as 'n onderrigontwerp gebruik word (Bodi 1992:2; Svinicki & Dixon 1987:142).

Die lewenservaringsbron waaruit volwassenes put tydens hulle leer bestaan nie net uit positiewe, ondersteunende ervarings nie, maar ook negatiewe, kontrasterende ervarings. Dit is toepaslik om hier kennis te neem van Mezirow se transformatiewe leerteorie (Imel 1998:2) en die raakpunte met Kolb se ervaringsleerteorie. Mezirow (Baumgartner 2001:16-18; Merriam *et al.* 2012:137; Mezirow 1997:11) vestig die aandag op dilemmas wat individue beleef wanneer veranderings gebaseer op aannames skeef uitdraai. Hierdie ongemak dryf individue tot kritiese nadenke oor hulle onderliggende waardestelsel. Diskoers met ander is 'n belangrike element in die proses om hulle oordeel/perspektief oor die saak aan te pas/bevestig. Nuwe insigte wat só verkry is, word getoets aan die hand van 'n aksieplan, wat algaande verfyn word totdat aanname/perspektief en praktyk in ooreenstemming met mekaar is.

3.5 KATALOGISEERDER AS PERSOON IN DIE VOORTGESETTE OPLEIDINGSITUASIE

Die persoon wat leer – as die laaste aspek in Brockett en Hiemstra se *PPC*-model (Figuur 3.4d) – word hier beskou (Brockett & Hiemstra 1991:29-30, 2012:156): *This includes characteristics of the individual, such as creativity, critical reflection, enthusiasm, life experience, life satisfaction, motivation, previous education, resilience, and self-concept*. Dit handel nie net oor die benadering van persone om verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem nie, maar 'n beslissende aspek is die vermoë van die persoon om interne motivering (verantwoordelikheid as karaktereienskap) met eksterne omgewingsfaktore (onderrig-en-leertransaksieproses) te harmoniseer ten einde selfbestuur suksesvol toe pas. Benewens selfgerigtheid, openbaar die praktisyn ook persoonlike voorkeure aangaande leer en leerstyle, beskik oor eienskappe eie

aan 'n volwassene, en openbaar persoonlikheidstrekke wat weselik is vir die professionele praktyk. Hierdie eienskappe word kortliks belig, want praktisyns wat instaat is om hul professionele kennis en vaardighede by te hou, kan ook professionele leierskap uitleef.

3.5.1 Professionele eienskappe

Wêreldwyd vind omvattende veranderinge plaas by inligtingsentra as werksplekke, en dit noop Fisher *et al.* (2005:15, 18) om navorsing te doen in Brittanje en Australië oor hoe om vaardighede van professionele inligtingspraktisyns ten opsigte van werksplek en akademiese kwalifikasie te bely. Hulle ontdek 'n noue verweeftheid tussen akademiese vakkennis en individuele generiese vaardighede by inligtingspesialiste in alle vertakkinge van die professie, wat teweeggebring word deur akademiese kwalifikasie, werkservaring, professionele ontwikkeling, en rol in die werksplek (Fisher *et al.* 2005:20; Gutsche & Hough 2014:1, 3, 7, 15-16; Raju 2016:2, 7-10; Sung 2013:1-2; Tarulli 2007:1). Aan die een kant beskik praktisyns oor akademiese vakkennis, soos kennis- en versamelingbestuur, beskrywing/dokumentasie van inligtingsbronne en vakspesialiskennis, lewering van inligtings- en kliëntediens, aanwending van inligtingstegnologie en kreatiwiteit in vele ontwerpstake. Aan die ander kant het hulle ook generiese vaardighede – soos strategiese, algemene en projekbestuur, kritiese en analitiese denke van toepassing op beplanning, evaluering en probleemoplossings, leierskaps- en kommunikasievaardighede in hulle werk met mense. Hierdie akademiese en generiese kennis behoort verstewig en uitgebou te word sodat die tipiese, unieke karakter van die inligtingspesialis vir die toekoms gevestig word. Dit bring uitdagings vir al die rolspelers in die voortgesette opleidingsfase van die praktisyn (Fisher *et al.* 2005:26): die individu behoort toepaslike ontwikkelingsgeleenthede op te volg, terwyl die professionele vereniging opleidingsgeleenthede vir beide professionele en generiese vaardighede moet aanbied, en akademiese opleidingsinstellings in samewerking met werkgewers en professionele liggame moet hulle visier op volhoubare, loopbaangerigte leergeleenthede rig. Werkgewers behoort 'n aktiewe rol te speel in die evaluering van nodige vaardighede in 'n pos, en waar die praktisyn tekortsiet moet hulle aktief bydra tot die ontwikkeling van die nodige vaardighede. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die belyning van die ALIA-raamwerk met werkgewers se personeelontwikkelingsprogramme (Fisher *et al.* 2005:27).

3.5.2 Eienskappe as volwassene

Sodra professionele katalogiseerders die praktyk betree, word hulle deel van die volwasse werkswêreld. Professionele loopbaanontwikkeling lê voor, en tipiese andragogiese eienskappe

kan hulle leer beïnvloed (Ghaphery 2000:157). Hoewel andragogie grootliks afgewys word as 'n volwasseneleerteorie (Merriam *et al.* 2012:85), is selfgerigtheid (Knowles 1975: 64-70), wat die outonomie van 'n volwassene bevestig, 'n sterk eienskap. Ander eienskappe in die model, wat ook deur Lindeman (in Knowles *et al.* 2005:39-40) bevestig word, sluit in ervaring, leergereedheid, probleemoplossende benadering tot leer, leer wat plaasvind as gevolg van innerlike motivering, bewustheid van kennisgapings in die kennismondering (Knowles *et al.* 2005:64-69; Merriam *et al.* 2012:84). Andragogie as leerbenadering kom dikwels voor by inligtingsentra tydens die uitvoering van 'n gebruikerstudieprogram (Ingram 2000:146; Ghaphery 2000:154; Given 2000:87).

3.5.3 Selfgerigtheid in leer as persoonlikheidseienskap

Vir die professionele praktisyn as leerder is selfgerigte leer die sleutel tot sukses tydens voortgesette opleiding (Houle 1980:13). Dit verwys na die tradisionele beskrywing van selfgerigte leer as 'n *process of self-instruction ... focused on the self-directed learner to execute the steps of this process: set a learning goal, develop a plan, identify resources, implement the plan, and evaluate the results* (Oddi 1984:2). Oddi ondersoek selfgerigte leer in die voortgesette, professionele werksomgewing en is eerder van mening dat selfgerigte leer 'n persoonlikheidseienskap (Figuur3.4c) is wat praktisyns aanvuur met die *eager and sustained desire to learn ... in order to maintain competence throughout their careers* (Oddi 1984:3). Haar aanvanklike omskrywing van selfgerigte leer as 'n persoonlikheidseienskap wat aan die hand van Oddi se inventaris van voortgesette leer (OCLI) gemeet word (Merriam *et al.* 2012:120-121; Oddi 1984:5), is later uitgebrei om die volgende fasette in te sluit: gesamentlike leer (ook *homonomy/homonomie* (Boucoulalas 2009:1, 3-4, 7; Boucoulalas, in Smith 2009b:13), leer-outonomie (selfgerigte leerproses/self-instruksie), self-regulering (bestuur van eksterne leeromgewing, en beheer oor innerlike leermotivering – Brookfield 1994:10, 17) en liefde vir lees (Harvey *et al.* 2006:197). In die Suid-Afrikaanse konteks besef De Bruin en De Bruin (2011:2-3) die belangrikheid van selfgerigte leer om veranderde vaardighede in die werksplek te implementeer, waarna hulle die LSWS-skaal (Learner Self-Directedness in the Workplace Scale) ontwikkel wat praktisyns se selfgerigteleer pogings by die werksplek ondersteun. In ooreenstemming met die OCLI-eienskap – liefde vir lees – meet die LSWS ook leesgierigheidseienskappe van die persoon met stellings soos *I often read to improve my work-related knowledge and skills* en, *I enjoy reading about different aspects of my work* (De Bruin & De Bruin 2011:8).

3.5.4 Ander persoonlikheidseienskappe

Afgesien van selfgerigtheid in die leerproses, beskik professionele praktisyns verder oor individuele leerstyle wat hulle leer in die voortgesette onderrig-leersituasie beïnvloed, byvoorbeeld dat inligtingspesialiste by akademiese inligtingsentra volgens Kolb se leerstyyinventaris (KLSI) as besinners en denkers getipeer word (Dalrymple 2002:263). Die inligtingspraktyk is bekend met Kolb (1984:68-69, 76-78) se leerstyle en sy samehangende ervaringsleerteorie, wat onder meer verwys na idees van Dewey, Lewin, Piaget en Jung en ook ter sprake is tydens volwasseneleer (Kolb 2005:6; Manolis *et al.* 2013:44). Dit is veral die praktisyns wat gebruikers oor die gebruik van inligtingsbronne onderrig wat agtergekom het hoe hulle eie leerstyl hulle onderrigstyl beïnvloed. Ander het weer vasgestel dat alle leerders nie op dieselfde manier leer nie, wat lei tot variasie in die onderrig-leerstyle tydens 'n enkele leergeleentheid (Dalrymple 2002:271; DeVries 2006:2-3). Praktisyns moet hedendaags ook toenemend hulle kollegas oor nuwer werksaspekte leer tydens opleidingsessies, selfs in inligtingsorganisasiedepartemente waar opleiding in die verlede skaars was. Hierdie tendens noodsaak groter bekendheid met die onderrig-leersituasie (Dalrymple 2002:272). KLSI (Kolb 1984:67) is 'n wêreldbekende instrument wat individue ondersteun in die vasstelling van hulle leerstyle terwyl hulle deur ervaring leer, en wat enige van die volgende vier kan wees: doener, besinner, denker, beslisser. Dit stem breedweg ooreen met Honey en Mumford se leerstylvraelys (Allan 2013:24-25; Kolb 2005:29; *Kolb Learning Style Inventory* 2007:6). Hoewel 'n leerder 'n voorkeurleerstyl het wat wissel tussen konkrete ervaring/abstrakte denke (hoe ervaar word) tot passiewe waarneming/aktiewe eksperimentering (verwerking van ervaring), sluit dit nie leer deur middel van enige van die oorblywende drie benaderings uit nie (Kolb 2005:2), en kan die leerervaring verhoog word as al vier leerstyle by leer betrek word (Manolis *et al.* 2013:50-51; Svinicki & Dixon 1987:142).

Twee ander aspekte wat praktisyns se leer tydens voortgesette opleiding beïnvloed volgens hulle onderskeie voorkeure is denkstyle, gemeet volgens HBDI (Hermann Brain Dominance Instrument) (De Boer *et al.* 2001:118-120), en voorkeure vir leerstrategieë, gemeet aan Conti en Kolodi se ATLAS-instrument (Conti 2009:893-4). Albei hierdie aspekte mag moontlik interessante raakpunte met Kolb se ervaringsleerteorie toon, maar is nie hier toepaslik nie aangesien Kolb se leerstyle vir hierdie studie van belang is, slegs vir sover dit voortvloei uit sy bekende ervaringsleersiklus.

3.6 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk beskryf voortgesette opleiding vir die professionele inligtingspraktyk – met inbegrip van katalogisering (ook dokumentasie of rekordering) – as ’n faset van die kenmerkende eienskap van professies, naamlik onderwys-en-opleiding. ’n Oorsig is verder gegee oor die plasing van voortgesette opleiding binne die formele, Suid-Afrikaanse onderwys-en-opleidingstelsel. Selfgerigte leer, onderskeibaar in drie elemente – konteks, leerproses en professionele persoon – is aangedui as ’n prominente vorm van leer wat in die voortgesette opleidingsituasie voorkom. Al hierdie aspekte is ingesluit in Anglo-Amerikaanse voortgesette opleidingsraamwerke op die makrovlak, en die professionele liggaam, LIASA, is tans besig om ’n soortgelyke stelsel in Suid-Afrika te ontplooi. ’n Raamwerk wat individue kan aanwend in die fasilitering van hul voortgesette opleidingsbehoefte, word in hierdie studie ondersoek aangesien die beroep voortdurend ontwikkel en beroepslui nuwe inhoud moet bemeester. Lede van professies is normaalweg self verantwoordelik daarvoor om na hulle voortgesette opleidingsbehoefte om te sien, alhoewel makroraamwerke gewoonlik ’n persoonlike ontwikkelingsplan vir die individu se voortgesette opleidingsprojek insluit en werkgewers prestasie-metingstelsels jaarliks toepas om elke werknemer se vordering in ’n pos te meet. Sodanige raamwerk behoort genoemde drie selfgerigteleerelemente en hulle fasette in te sluit. Die volgende hoofstuk gee ’n uiteensetting van die navorsingsontwerp en metodologie wat die studie volg om data oor die fasiliteringsprobleem aangaande die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders/metdataspesialiste aan die hand van ’n selfgerigteleer-raamwerk in te samel en op te los.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Navorsingsmetodologie spreek die kern van navorsing aan. Leedy en Ormrod (2005:2) omskryf navorsing as *a systematic process of collecting, analyzing, and interpreting information (data) in order to increase our understanding of the phenomenon about which we are interested or concerned*. Die proses is onderskeibaar in die volgende stappe: stel 'n ondersoekbare probleem, lys spesifieke vrae wat die doelstelling van die ondersoek rig, identifiseer toepaslike data-insamelingsmetodes, voer data-insameling uit, ontleed en interpreteer die data, wat sal aandui tot watter mate die gestelde vrae beantwoord is en die probleem opgelos is. Data is dus 'n kernaspek van navorsing, want die oplossing van die probleem word daarin begrond. Verder behoort doeltreffende navorsing aan die volgende kriteria te voldoen: omvattendheid, herhaalbaarheid, kontroleerbaarheid, meetbaarheid (Leedy & Ormrod 2005:88; Pickard 2013:20).

Die voorafgaande literatuurontledingshoofstukke het die agtergrond aangeraak van katalogisering as professionele vertakking in die inligtingsbedryf, en die rol van voortgesette opleiding in die voorsiening van praktisyns se opleidingsbehoefte. Vervolgens fokus die metodologie-hoofstuk op die empiriese komponent van die studie. Die hoofstuk beskryf die opname as strategie waarmee primêre data aangaande drie konsepte in die veld ingesamel is. Die konsepte sluit in die professionele konteks waarbinne katalogiseerders hulle bevind, katalogiseerders as professionele persone, en die (selfgerigte) proses wat katalogiseerders kan aanwend om hul voortgesette opleidingsbehoefte aan te spreek vir 'n aangepaste katalogiseerpraktyk. Hierdie data verskaf die antwoorde op die navorsingsvrae wat die doelstelling van die studie rig en is die bewysstukke op grond waarvan 'n moontlike oplossing vir die probleem voorgestel word. Die hoofstuk word ingelei met die probleemstelling, die doel van die studie en die navorsingsvrae, gevolg deur die navorsingsontwerp. Die metodologie word fyner uitgewerk met betrekking tot die data-insamelingsinstrumente en data-vaslegging, die steekproef wat die data verskaf het, en 'n bondige verwysing na die analisering van data en die verwerking van die data tot inligting. Etiese kwessies word aangespreek voordat die hoofstuk met 'n samevatting afsluit (Hofstee 2006:112).

4.2 PROBLEEMSTELLING, DOEL VAN NAVORSING EN NAVORSINGSVRAE

Die 2010-verslag van die Suid-Afrikaanse Departement van Kuns en Kultuur oor die voorsiening van professionele persone aan die inligtingsbedryf maak die volgende stelling: *the employees in the sector are not sufficiently trained and experienced for the services they have to deliver* (DAC 2010:91), en verder: *The practice of appointing unqualified people as librarians has gone so far that a quarter of employees currently working as librarians don't have LIS-related qualifications* (DAC 2010:177). Gemeet aan kennis as 'n eienskap van enige profesie, dui bogenoemde aanhalings op gebrekkige kennis en 'n behoefte aan voortgesette opleiding om kennisgapings te oorbrug. Hierdie probleem regverdig 'n aanpassing in die praktyk.

'n Oplossing om die voortgesette opleidingsbehoefte van praktisyns te ondervang lê moontlik opgesluit in die ontginning van 'n raamwerk vir leer wat op die individuele vlak funksioneer. Só 'n raamwerk, wat praktisyns in Suid-Afrika se behoeftes en praktyke in aanmerking neem en aanspraak maak op 'n selfgerigteleeringesteldheid, kan waarskynlik rondom drie kategorieë gestruktureer word: konteks (profesie, voortgesette opleiding, Suid-Afrika), proses (fasilitering, selfgerigte leer, raamwerk) en persoon (behoefte, katalogiseerders) (Brockett & Hiemstra 1991:26, 2012:158). Hierdie studie beoog dus die ontginning van 'n selfgerigteleer-raamwerk wat die voortgesette opleidingsbehoefte van Suid-Afrikaanse professionele katalogiseerders doelmatig kan fasiliteer.

Ter bereiking van bogenoemde doel, verken en beskryf die studie aspekte rondom die volgende doelwitte:

- i) identifisering van die kennisprofiel wat effektiewe katalogisering in verskeie organisatoriese kontekste laat realiseer;
- ii) beskrywing van die aard van selfgerigte leer en hoe dit 'n rol speel in die fasilitering van die katalogiseerder se voortgesette opleidingsbehoefte in Suid-Afrika;
- iii) deurgronding van hoe selfgerigteleergereedheid manifesteer in die katalogiseerpraktyk;
- iv) ontginning van 'n gestruktureerde voortgesette opleidingsraamwerk wat optimale leer by professionele katalogiseerders bevorder.

Kwantitatiewe en kwalitatiewe data word ingesamel om die volgende vrae te beantwoord:

- i) watter kennisprofiel ondersteun die katalogiseerder binne verskeie organisatoriese kontekste in effektiewe katalogisering?

- ii) wat is die aard van selfgerigte leer, en hoe kan dit 'n rol speel in die fasilitering van die katalogiseerder se voortgesette opleidingsbehoefte in die Suid-Afrikaanse voortgesette opleidingstoneel?
- iii) wat is die katalogiseerder se voortgesette opleidingsbehoefte in die Suid-Afrikaanse voortgesette opleidingstoneel?
- iv) hoe, of aan watter patrone, is selfgerigteleergereedheid in die katalogiseringspraktyk herkenbaar?
- v) hoe kan 'n gestruktureerde voortgesette opleidingsraamwerk ontgin word wat optimale leer by professionele katalogiseerders bevorder?

Die navorsingsdoelstelling is bereik wanneer die oorkoepelende vraag soos gestel in Hoofstuk 1, beantwoord is: "Hoe sou 'n raamwerk lyk wat die fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika sal bevorder [ondervang en oorbrug]?"

4.3 ONTWERP VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

4.3.1 Navorsingsbenaderings

Volgens Hofstee (2006:113) is die navorsingsontwerp die afdeling *where you name and discuss the overall approach you will use to test your thesis statement*. Leedy en Ormrod (2005:85, 87) onderskei die volgende elemente in só 'n benadering: oorhoofse struktuur vir die studie/ondersoek, uitvoering van bepaalde prosedures, insameling van data en die ontleding daarvan. Die navorsingsontwerp vir hierdie studie sluit dus twee komponente in:

- literatuurontleding (hoofstukke 2 en 3)
- empiriese komponent (hoofstukke 4, 5 en 6).

Die empiriese komponent word gerig deur 'n navorsingsbenadering. Laasgenoemde lei doelgerigte ondersoeke na probleme, en kan kwantitatief, kwalitatief of 'n vermenging van ondersoekbenaderings wees (Creswell 2014:12-14). Gegrand op die omskrywings van Creswell (2014:247) en Pickard (2013:325) en ondersteun deur Leedy en Ormrod (2005:12-3), word navorsingsbenaderings gedefinieer as *different approaches to systematic inquiry... from broad assumptions to detailed methods of data collection and analysis*. Hierdie studie het die gemengde ondersoekbenadering gevolg aangesien kwantitatiewe en kwalitatiewe tegnieke, naamlik 'n vraelys en fokusgroeponderhoude, gebruik is om data in te samel. 'n Samevatting van die benaderings in Tabel 4.1 – *Navorsingsbenaderings* sien as volg daaruit (De Vos *et al.* 2011:156; Kraska 2010:1167; Lohmeier 2010:911; Mrug 2010:1473; Pinto 2010:813-815; Staller 2010:1159).

Tabel 4.1: Kriptiese oorsig van navorsingsbenaderings

	Kwantitatief	Kwalitatief	Gemengde metode
Omskrywing	<p>Pickard (2013:325): <i>empirical research in which the researcher explores relationships using numeric data – results can often be generalized, though this is not always the case</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • beskryf kenmerkende, meetbare eienskappe van 'n populasie • beoefen die wetenskaplike metode, wat op positivisme gegrond is • <u>ondersoekbasis</u>: populasie & steekproef • formuleer navorsingsvraag: in terme van waarneembare & meetbare data-elemente (veranderlikes) • baseer statistiese ontledings op wiskundige berekeninge 	<p>Pickard (2013:253): <i>empirical research in which the researcher explores a phenomenon using textual, descriptive narrative rather than numerical data – results are often transferable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ondersoek</u> die komplekse sosiale wêreld, sosiale prosesse, en die aard van ervarings, begrippe en betekenis in diepte • <u>interpreteer</u> genoemde konsepte uit die gesigspunt van diegene wat <u>ondersoek</u> word • elke metode het eie prosedures, maar samebindende faktore is nie-numeriese data en meervoudige realiteite • <u>begron</u>d in konstruktivisme: die aard van die werklikheid is sosiaal gekonstrueerd 	<p>Creswell (2014:244): <i>an approach to inquiry that combines both qualitative and quantitative forms of research. It involves philosophical assumptions, the use of qualitative and quantitative approaches, and the mixing or integrating of both approaches in a study</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>ondersoek</u> die verskynsel deur lens van deelnemers en relevante teorieë • kenmerkend dat kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes en data in een studie gebruik word om navorsingsvraag te beantwoord • <u>kwantitatief</u> veralgemeen, kwalitatief kontekstualiseer, integrasie skep potensiaal vir intervensie-ontwikkeling • pragmatisme versoen twee benaderings: “what works” en “fitness for purpose” met fokus op die ontginning van die waarheid van elke individuele situasie
Elemente of faktore	<ul style="list-style-type: none"> • probleemstelling en <u>navorsingsvraag</u>: oorsprong word herlei na teoretiese raamwerk/persoonlike ervaring • <u>definisies</u>: omskrywing van terminologie /konstrukte relevant tot studie – kontrolemeganisme • populasie en <u>steekproef</u>: prosedures om 'n steekproef (subset) van die teikengroep (populasie) word getrek – 	<ul style="list-style-type: none"> • algemene <u>ontwerp</u>: induktief, waardegedrewe, ongestruktureerde proses • <u>navorser</u>: insamelingsinstrument wat data filter (subjektiewe data) – posisie is een van, “insider” of “outsider” • <u>navorsingsvraag</u>: breed en soepel, nie gerig deur veranderlikes nie • <u>basis van ondersoek</u>: natuurlike/werklike 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>ontwerp</u>: gebruik reeds lankal kwantitatiewe en kwalitatiewe aspekte in enkele studie, soms kontroversieel, sal meer gebruik word in die toekoms – verken teoretiese en empiriese aspekte, en gaan deduktief sowel as induktief te werk • <u>navorser</u>: begryp en beskryf sosiale kompleksiteite i.t.v. enige relevante metode t.w.v. verbeterde uitkomst/oplossings • <u>navorsing</u>: vraag en doel bepaal ontwerp

	Kwantitatief	Kwalitatief	Gemengde metode
	<p>data-insameling via die steekproef – steekproeftipe is bepaalend vir statistiese berekeninge</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>data</u>: insameling via instrumente soos vraelyste en onderhoude; ontleding volgens statistiese berekeninge wat data reduceer t.o.v. gemiddeldes, persentasies en verbande volgens nominale en ordinale metingsvlakke – inferensiële statistiek is nie noodwendig vir die eenvoudiger kwantitatiewe studie van toepassing • <u>resultate</u>: geskrewe, gestruktureerde verslag, toegelig m.b.v. tabelle en grafieke 	<p>omgewing t.w.v. waarnemings, in die veld</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>steekproef</u>: doelgerigte steekproef waar individue spesifiek gekies word omdat hulle beskik oor tipiese, ekstreme of kritiese eienskappe • <u>data</u>: nie-numeries, vervat in onderhoude of diskoerse, waarnemings, dokumente en artefakte (reeds bestaande, of geskep tydens navorsingsproses); ontleding: algemene metodes sluit in tema-analise, konstante vergelykende ontleding (<i>constant comparative analysis</i>), inhoudsanalise waar tekste noukeuring bestudeer, gekodeer en waaruit temas ontwikkel word; aanvanklike interpretasies word herlei na deelnemers vir kontroliering van inhoud; rekenaarprogramme is beskikbaar om ontleding te vergemaklik, en interpreteer nie data • <u>diskoers</u>: gestruktureerd, semigestruktureerd of ongestruktureerd; oop vrae gee deelnemers geleentheid tot volle deelname ter wille van begripsverbetering; groepe in diskoers, bv. fokusgroep waar gesprek opgeneem en transkribeer word vir ontleding 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>onderzoekbasis</u>: werklike lewe-omgewings, en sosiaal-gekonstrueerde werklikhede • <u>data</u>: verskillende databronne – konsekwente insameling en ontledingsprosesse – behou integriteit van elke insamelingsmetode – verskillende data-soorte en saamvloeï (triangulasie) in een resultaat verhoog metodologiese geldigheid en betroubaarheid • <u>bevindinge</u>: resultate dalk oraloor kompleterend, en waar divers of teenoorstaande, bestaan geleentheid vir verdere ontginning, verduideliking en nuwe resultate

	Kwantitatief	Kwalitatief	Gemengde metode
		<ul style="list-style-type: none"> • <u>resultate</u> en bevindinge: verslag in eerste persoon, deelnemers woordeliks aangehaal, verslag sluit gedetailleerde beskrywings in 	
Ontwerpe	<ul style="list-style-type: none"> • eksperimenteel, kwasi-eksperimenteel, nie-eksperimenteel (bv. opname) • nie-eksperimentele ontwerpeienskappe: <ul style="list-style-type: none"> ➢ reeds-bestaande groep/-e ➢ geen manipulasie van veranderlikes ➢ versamel data uit verteenwoordigende steekproef om na die teikenpopulasie te veralgemeen ➢ temporaal: eenmalig, deursnee (<i>cross-sectional</i>)/longitudinaal 	<ul style="list-style-type: none"> • gevallestudie • etnografie • fenomenologiese studie • gegronde teorie (<i>grounded theory</i>) • inhoudsontleding (<i>content analysis</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>multi-metode</u> (meerdere data-insamelingsmetodes gekies uit een benadering) / <u>gemengde metode</u> (meerdere data-insamelingsmetodes uit beide benaderings) / <u>gemengde model</u> (meerdere metodes, beide benaderings, alle fases van navorsing) • <u>basiese</u> modelle: konvergent-parallel, verklarend-opeenvolgend, verkennend-opeenvolgend • <u>ingewikkelde</u> modelle: veranker (<i>embedded</i>), omskepte (<i>transformative</i>), multi-fase
Kriteria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ interne geldigheid ▪ ekstern geldigheid ▪ betroubaarheid ▪ objektiviteit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geloofwaardigheid ▪ oordraagbaarheid ▪ betroubaarheid ▪ staving/bevestiging 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ geldigheid/geloofwaardigheid ▪ veralgemening ▪ saamvallende betroubaarheid ▪ objektiviteit

4.3.2 Die opname as 'n navorsingsmetode

Die elektroniese WAT (2009) beskryf 'n opname as 'n "insameling van gegewens, veral deur vraelyste, of resultaat wat op grond daarvan verkry word". Vir Leedy en Ormrod (2005:183) verwys 'n opname na *acquiring information about one or more groups of people – perhaps about their characteristics, opinions, attitudes, or previous experiences – by asking them questions and tabulating their answers*. In die vakliteratuur lig formele omskrywings die kwalitatiewe en kwantitatiewe gebruik van opnames uit (Creswell 2014:13, 249; Pickard 2013:111).

Die oorhoofse doel van 'n beskrywende of normatiewe opname is om 'n spesifieke groep mense binne 'n bepaalde konteks te beskryf deur 'n onderdeel (steekproef) van die grootgroep (populasie) waar te neem. Die steekproef toon oorvleuelende eienskappe met die populasie, wat veralgemening van die kleingroep na die grootgroep moontlik maak. Die individue in die steekproef is belangrik, juis omdat hulle die gegewens kan verstrek waarna die navorser opsoek is (Creswell 2014:157; Fink 2013:1; Leedy & Ormrod 2005:183; Pickard 2013:111-2).

Groepsgegewens word ingesamel deur die tipiese vraag- en antwoordtegniek wat die opname kenmerk. Vrae word gevra oor eienskappe wat reeds aan die begin van 'n ondersoek as elemente/konstrukte identifiseer is, en wat opklaring benodig. Data wat uit antwoorde onttrek word, handel oor kennis en feitlikhede, houdings en gedrag, menings, voorkeure en waardes aangaande die groep (Creswell 2014:155; De Vos *et al.* 2011:156; Fink 2013:1; Hofstee 2006:122; Pickard 2013:111).

Tydens bestudering van sodanige data – onder meer analisering en vergelyking, maar nie verbandlegging in hierdie studie – word patrone en neigings vir die navorser sigbaar, wat 'n beter begrip aangaande die groep binne hulle konteks bewerkstellig. Dit stel die navorser in staat om 'n karakteriserende profiel van die groep en hulle situasie soos op 'n sekere tydstip saam te stel (bv Suid-Afrikaanse professionele katalogiseerders se voortgesette opleidingsbehoefte, April/Mei 2015, en die fasilitering daarvan), wat die basis vorm om die behoeftes van die waarskynlike groep sinvol aan te spreek (Creswell 2014:155; Fink 2013:1, 100; Pickard 2013:111-2).

4.3.3 Opname-ontwerpeienskappe

As uitbreiding tot die reeds genoemde kwantitatiewe navorsingseienskappe, word 'n paar tipiese aspekte van opnames hieronder aangespreek.

4.3.3.1 *Opnamestappe*

Hierdie studie voer opnamestappe uit, soos aangetoon deur Fink (2013:10) en Pickard (2013:114):

- Bepaal die soort opname om te gebruik, bv. vraelys, onderhoud.
- Stel die inhoud van die opname vas deur die onderwerp, doelstelling en doelwitte, en veranderlikes te bepaal.
- Identifiseer die teikenpopulasie, steekproef en tegniek vir steekproefneming.
- Voer die opname uit deur die instrumente saam te stel, toetslopias uit te voer en data in te samel deurdat vraelyste uitgestuur en onderhoude gevoer word.
- Prosesseer data vanaf die eerste resultaat wat ontvang word totdat die data finaal voorberei is vir ontleding.
- Ontleed data volgens tegnieke vir kwantitatiewe (eenvoudige beskrywende statistiese metodes) en kwalitatiewe data (tematiese ontledings met behulp van koderingsprosesse), en interpreteer die patrone wat die data onthul.
- Rapporteer bevindings in 'n geskrewe, gestruktureerde verslag met genoegsame tekstuele beskrywings, aangevul deur grafieke en tabelle wat omvangryker data opsommend weergee.

4.3.3.2 *Oop en geslote vrae*

Geslote vrae perk die respondent se respons in tot 'n aantal keuses waaruit die persoon kan kies, en sluit die “ander – spesifiseer”-opsie in – dit is 'n gedeeltelike oop vraag. Geslote, kwantitatiewe vrae ondersteun eenvormige antwoorde, en verhoog die betroubaarheid van ingesamelde data. Drie tipes response is moontlik, naamlik digotome antwoorde (ja/nee-keuses), kategoriese/nominale keuselys-antwoorde (enkel-/meervoudige keuses wat nie georden kan word nie), en rangordeskaal-antwoorde (drie of meer keuses wat georden word op skaal met 'n hoë-lae-orde). Antwoorde word statisties verwerk as nominale, ordinale en intervaldata, met kontinue intervaldata wat ook as ordinale data hanteer word. Beskrywende opnames meet enkelveranderlikes aan die hand van data-ontledingstegnieke op die

nominale/kategorieese en ordinale vlakke waartydens standaardwaardes, of norme, aan veranderlikes/eienskappe toegeken word. In hierdie studie word oop vrae gestel in fokusgroeponderhoude – ’n tipiese kwalitatiewe data-insamelingstegniek, wat respondente die geleentheid gee om vrae in hulle eie woorde te beantwoord. Hul antwoorde word transkribeer en die “tekste” word verwerk, onder meer aan die hand van tematiese analise. Dit bied ’n geleentheid vir triangulasie, wat die geloofwaardigheid van data ondersteun. Aanwending van oop en geslote vrae (Fink 2013:32; Mrug 2010:1473, 1474; Pickard 2013:211, 218) in hulle onderskeie kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insamelingstegnieke tydens ’n enkele studie, is kenmerkend van die gemengde ondersoekmetode, wat onder meer ’n bevestigende antwoord op die navorsingsvraag beoog, soos in hierdie studie.

4.3.3.3 *Databron*

Opmavenavorsing skep die geleentheid vir direkte, maar selfgerapporteerde data-insameling by die afgebakende teikengroep, want dit is die beste databron vir insameling. Tegelyk het hierdie databron egter ’n inherente swakheid wat in berekening gebring moet word met betrekking tot die akkuraatheid van data: in die beantwoording van vrae gee respondente weer wat hulle glo die waarheid is, en wat hulle dink die navorser dalk wil hoor. Soms is antwoorde gekleur met onlangse gebeure, onthou respondente verkeerd, of gee hulle gewoon onakkurate antwoorde. In hierdie studie vind data-insameling met behulp van ’n gerieflikheidssteekproef plaas (’n soort doelgerigte steekproef), waar beskikbare individue ondervra word. Dit kan data moontlik skeeftrek omdat die steekproef nie noodwendig verteenwoordigend van die teikengroep is nie. Hierdie situasies dui daarop dat data inherent verwring is, wat lei tot die stelling dat opnames *almost always automatically inherit threats to internal validity* (Fink 2013:110). Dit regverdig ’n sorgsame data-insamelingsproses (Fink 2013:38, 41, 58-60, 73; Mrug 2010:1475), wat die volgende behels: stel vrae eenvoudig, kort, en spesifiek; verwoord in elke vraag ’n enkele gedagte; onderskei duidelik tussen die vraag- en antwoordgedeeltes; verskaf antwoordkeuses in ’n gebalanseerde diagram met rye en kolomme waarin al die opsies en die keuses om te merk bymekaar gerangskik is; groepeer vrae oor dieselfde tema bymekaar en orden temas logies; vra eers neutrale vrae en later meer sensitiewe vrae; onderwerp vrae aan ’n toetslopie om hulle duidelikheid/helderheid te verbeter.

4.3.3.4 *Die interne en eksterne geldigheid van ’n opname*

Kenners (DeForge 2010:1259; Fink 2013:108-110; Leedy & Ormrod 2005:97-100; Lohmeier 2010:914) verduidelik dat interne geldigheid (*measurement validity*) en eksterne geldigheid

(*design validity*) belangrike eienskappe van geloofwaardige navorsing is. Interne geldigheid verwys na die vermindering van verskeie redes waarom verbande tussen veranderlikes op 'n sekere manier vertoon na slegs een rede of oorsaak, terwyl eksterne geldigheid verwys na die mate waartoe resultate toegepas/veralgemeen kan word na ander mense op ander plekke. Beide eienskappe kan verbeter word: interne geldigheid deur middel van triangulasie (Hastings 2010:1538), en eksterne geldigheid deur middel van werklike-wêreld-kontekste in plaas van nagebootsde laboratoriumtoestande. Beide is van toepassing op hierdie studie.

Opnamenavorsing is 'n navorsingsmetode (Creswell 2014:155; De Vos *et al.* 2011:156; Fink 2013:100; Lohmeier 2010:911) en is duidelik onderskeibaar van 'n vraelys (Pickard 2013:111). Dit is nie-eksperimenteel van aard (De Vos *et al.* 2011:156; Mrug 2010:1473), en word ook getipeer as kwantitatiewe beskrywende navorsing. In hierdie soort navorsing vind 'n beskrywing van 'n verskynsel plaas volgens 'n beperkte aantal kenmerkende eienskappe wat opsommenderwys weergegee/getabelleer word in terme van eenvoudige, statisties-meetbare waardes (Creswell 2014:155; Leedy & Ormrod 2005:179). Die aard van nie-eksperimentele navorsing waar daar met reeds-bestaande groepe gewerk word (De Vos *et al.* 2011:156; Lohmeier 2010:911) lê nie 'n oorsaaklike verband tussen resultate en veranderlikes nie, en so kom geldigheid van opnamenavorsing in die spervuur. Daarteenoor is geldigheid by eksperimentele navorsing minder problematies: eksperimentele en kontrolegroepe word saamgestel vir doelbewuste manipulerings van veranderlikes sodat oorsaaklike verbande tussen veranderlike/-s en resultate getoets word. Triangulasie, wat met behulp van twee datasoorte resultate toets en verbande lê, verbeter die interne geldigheid.

Een van die steekproeftegnieke wat opnamenavorsing kan gebruik om 'n groep te versamel, is die doelgerigte steekproef. Hiervolgens word 'n groep juis om bepaalde redes bymekaargebring, en staan individue nie 'n gelyke kans om in die steekproef ingesluit te wees nie. Die steekproef is daarom nie verteenwoordigend van die totale teikenpopulasie nie en eksterne geldigheid rakende die veralgemening van resultate is onder druk. Opnamebetroubaarheid word verbeter wanneer resultate vanuit 'n werklike-wêreld-konteks verkry word, in teenstelling met 'n laboratoriumagtergrond.

4.3.3.5 *Voor- en nadele van opnamenavorsing*

Opnamenavorsing is bekend en dikwels 'n uitstekende metode om data te bekom, maar ook soms die bron van twyfelagtige navorsingsbevindinge (Hofstee 2006:122). Wanneer 'n navorser

die opname as navorsingsmetode kies, moet die voor- en nadele deeglik oorweeg word, soos Tabel 4.2 – *Voor- en nadele van opnamenavorsing* dit hieronder opsom (Fink 2013:14-16; Leedy & Ormrod 2005:183-4; Lohmeier 2010:914; Mrug 2010:1477):

Tabel 4.2: Voor- en nadele van opnamenavorsing

Voordele	Nadele
<ul style="list-style-type: none"> • Word gebruik wanneer mens iets oor groep wil weet, en as spesifieke inligting oor groep nie elders beskikbaar is nie • Dit gee algemene/standaardbeskrywings oor 'n groep aangaande verskynsels soos gedrag, houdings, mening, gevoelens • Uitvoerbaar: maklik, effektief, redelik goedkoop, aanpasbaar • Soepel: verskillende soorte vrae, formate, wye onderwerpsdekking; pas dit individueel of in groepe – ook geografies verwyderd – toe • Daar is geleentheid om betroubaarheid te verbeter deur na te vors in 'n werklike-wêreld-konteks 	<ul style="list-style-type: none"> • Vang nie altyd sosiale leefwêreld van respondent genoegsaam vas nie • Meting is gegrond op die gebrekkige vermoë van respondente om altyd akkurate inligting te gee bv. swak geheue, of 'n responsveersameling (<i>response set</i>) wat kan lei tot verwronge resultate • Nie-eksperimentele, ongekontroleerde aard stel opname bloot aan die invloed van eksterne gebeure • Nie-verteenwoordigende steekproef veralgemeen dalk slegs na dié deel van populasie wat met steekproef ooreenstem, i.p.v. na die totale populasie (<i>responsydigheid/response bias</i>) • Interne en eksterne geldigheid onder druk, weens verwronge data, en onvolkome veralgemening

4.3.3.6 Opnamegeldigheid vir hierdie studie

As navorsingsmetode is die opname geskik om hierdie studie uit te voer om die volgende redes:

- Hierdie is 'n verkennende studie, wat beoog om selfgerigte leer as raamwerk te gebruik by die fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika. Selfgerigte leer in die katalogiseerveld word slegs in 'n minimale aantal buitelandse artikels bespreek, terwyl dit nog glad nie in Suid-Afrika gehanteer is nie. Die opname wat hier gebruik word, is daarom nie-eksperimenteel van aard sodat kenmerkende eienskappe en hulle onderlinge verband/assosiasie vasgestel kan word. Data-insameling vind eenmalig plaas om die persoon-, proses- en professionele konteksstrukture te meet.
- Die opname laat ruimte vir geslote en oop vrae sodat kwantitatiewe (vraelys) en kwalitatiewe (fokusgroeponderhoude) data ingesamel word. Feite uit die literatuur word deduktief getoets deur geslote vrae, en so word veralgemening vasgestel. Katalogiseerders word verder binne hulle werkskonteks beskou om te deel in hul persoonlike ervarings oor opleidingsgeleenthede in hul werksituasie. Gelyktydig verifieer kwalitatiewe data die

kwantitatiewe data, sodat steekproef- en respons-sydigheid uitgestryk word vir geldiger resultate.

- Beide datasoorte is in die studie aangewend om 'n holistiese, volledige beeld te verkry van die voortgesette opleidingsituasie van Suid-Afrikaanse professionele katalogiseerders en hoe 'n selfgerigte leer-raamwerk die fasilitering van hulle opleidingsbehoefte kan rig.
- Die integrasie (konvergente-parallele model) van sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe data tydens ontleding is kenmerkend van 'n gemengde ondersoekstudie wat gerugsteun word deur pragmatisme.
- Pragmatisme streef na oplossing van problematiese situasies (in hierdie studie: die fasilitering van katalogiseerders se opleidingsbehoefte vir 'n beter katalogiseerpraktyk, deur middel van 'n selfgerigte leer-raamwerk), en daarom word die status quo uitgedaag om 'n aanpassing te maak. Katalogiseerders moet aangemoedig word om self die besluit te neem om hulle katalogiseerpraktyk positief aan te pas (dit is in elk geval 'n professionele vereiste), want sodoende kan hulle problematiese situasie/konteks opgelos word. Die katalisator wat hierdie toegepaste navorsingsprojek beoog, is die ontginning van 'n doelmatige selfgerigte leer-raamwerk wat katalogiseerders se nie-weet-situasie aanpas na 'n wel-weet-situasie ter wille van 'n bekwame katalogiseerpraktyk (Duram 2010:1074-1075).

4.4 DATA-INSAMELING

Data is die hoeksteen van die ondersoek na enige probleem, en die data-aard bepaal watter prosedures aangewend word om die betekenis wat daarin opgesluit is te ontgin. Veral primêre data is vir die navorser van belang, aangesien dit die outentieke bewys is waarop bevindinge uiteindelik berus. Volgens Hofstee (2006:115; Leedy & Ormrod 2005:104) is oorweging van die data-insameling of meetinstrumente belangrik, die aard van die data, en hoe dit ontleed sal word.

4.4.1 Tegnieke en instrumente

4.4.1.1 *Vraelys*

Die ondersoek ontgin 'n raamwerk vir selfgerigte leer wat aangewend kan word by die fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika. Aspekte is ontleen aan agtergrondliteratuur wat handel oor professies, kennis (katalogisering), opleiding en voortgesette opleiding, die katalogiseerder as persoon (volwassene, professionele persoon), volwasseneleer wat spesifiek afgestem is op

selfgerigtheid in leer, en saamtrek in die PPC-model van Brockett en Hiemstra (1991:25-26, 2012:158-159). Drie aspekte van dié model funksioneer in hierdie studie as belangrike konsepte: professionele konteks, professionele persoon, (professionele) leerproses.

Gedagtig aan die 2010-verslag van die Departement van Kuns en Kultuur, wat verwys na die onbekwaamheid van professionele inligtingspesialiste, het die begeleidende dekbrieff respondente se aandag gevestig daarop dat professionele inligtingspesialiste hulleself toenemend deurgaans op hoogte moet hou van nuwe ontwikkelinge. Suid-Afrikaanse katalogiseerders word via die elektroniese vraelys (Qualtrics-sagteware vir data-insameling) uitgenooi om hulle menings oor selfgerigteleeraspekte vertroulik aan die navorser mee te deel deur voltooiing van 'n vraelys en deelname aan 'n fokusgroep. Die vraelys het bestaan uit 17 vrae, wat tussen 13 en 24 April 2015 ingevul is. 'n Voorafkennisgewing op 7 April 2015 het deelnemers voorberei op die vraelys, terwyl twee herinneringskennisgewings potensiële deelnemers voor 24 April 2015 aangemoedig het om die vraelys te voltooi ter wille van 'n verhoogde responskoers. 'n Bedanking wat kennis gee dat die responsvenster sluit, is op 24 April 2015 gestuur. Hierdie tyd is gekies om buite die skoolvakansie en tussen langnaweke te val, sodat soveel moontlik respondente beskikbaar kon wees vir deelname.

'n Enkele vraag is per rekenaarskerm hanteer. Die vraag het in vet, pers letters vertoon en was duidelik onderskeibaar van die responsopsies. 'n Vorderingsvenster (*progress bar*) het getoon watter deel van die vraelys reeds afgehandel is, terwyl "vorige" en "volgende" opsies vraelysnavigasie moontlik gemaak het. Heen-en-weer beweging was moontlik totdat die vraelys finaal afgelewer was in die responspoel. Respondente se anonimiteit is grootliks gewaarborg deurdat hulle response via 'n IP-adres afgelewer word. Respondente kon aanbeweeg tussen hoofafdelings (dekbrieff en uitnodiging, toestemmingsakte, instruksies) wat onderskeibaar was aan groot, vetgedrukte, hoofletters, en deur 3 afdelings van vrae wat duidelik as dele A, B en C gemerk is (*A – Profiling professionals in their working milieu; B – Information organisation learning opportunities; C – Selfdirected learning patterns*), terwyl die afdelings ook van die algemene werksmilieu beweeg tot die spesifieke selfgerigte leerpatrone wat individue in die bemeestering van leerinhoud aanwend.

Vrae is duidelik gestel, en waar nodig voorsien van die nodige instruksies bv.

Please apply the scale below and rate the conditions under which you normally recognize a gap in your job knowledge. Please rate all conditions (Question 8)

1=not applicable	2=somewhat applicable	3=applicable	4=highly applicable
------------------	-----------------------	--------------	---------------------

Afgesien van die bogenoemde keuselys-, digotome en rangordevrae, sluit die vraelys ook nominale en ordinale vrae in:

What is your typical learning style? – activist/pragmatist/reflector/theorist (Question 16)

From the characteristics listed below, please indicate to what extent each one applies to you when learning a new job task – never/sometimes/often/always (Question 10).

Die vraelys was beskrywend van aard en eenvoudige statistiese berekeninge (tot op ordinale vlak via SPSS-pakket) volgens nie-parametriese toetse was van toepassing. Die instrument vertoon onder meer sig- en inhoudsgeldigheid. Interne konsekwentheid- en ekwivalente vormtegnieke kan moontlik aangewend word om die betroubaarheid te bepaal. Die onderstaande Tabel 4.3 – *Vraelyseienskappe* bied 'n oorsig van die vraelys as data-insamelingsinstrument (De Vos *et al.* 2011:186; Fink 2013:24-25, 29, 57; Hofstee 2006:132; Leedy & Ormrod 2005:190; Pickard 2013:207).

Tabel 4.3: Vraelyseienskappe

Eienskap	Beskrywing
Definisie	<i>A document containing questions and or other types of items designed to solicit information appropriate for analysis (Babbie, in De Vos et al. 2011:186)</i>
Doel	Vra mense uit/verkry inligting van mense oor feite en menings aangaande 'n verskynsel/zaak waarmee hulle bekend is.
Formate	Pos, telefonies, per hand, selfgeadministreerd, groepgeadministreerd, elektronies (intyds, via Web; ingesluit in e-pos, maar NIE as aanhangsel by e-pos)
Elemente	<ul style="list-style-type: none"> • Begeleidende dokumentasie: dekbrieff wat die agtergrond en doel van die vraelys aandui, 'n versoek tot deelname rig, anonimiteit en vertroulikheid verduidelik, kontakinligting en sperdatum, en instruksies oor die voltooiing van die vraelys verstrek. Instruksies kan verder by elke vraag uitgebrei word waar nodig. • Ontwerp en uitleg: belangrik, omdat aantreklike, goeie ontwerp en uitleg die responskoers verhoog en bydra tot gemaklike en volledige voltooiing van vraelys in die afwesigheid van die navorser, wat nie onduidelikhede kan opklaar nie. Hou vraelys kort en vra wat absoluut nodig is (i.t.v. navorsingsvraag). Sluit 'n meganisme in wat die respondent se vordering aandui. • Organiseer inhoud: kategoriseer vrae in groepe en rangskik groepe in logiese orde.

Eienskap	Beskrywing	
	<p>Organiseer elke groep, bv. van maklik tot moeilik, algemeen tot spesifiek. Plaas kontroversiële/sensitiewe vrae nader aan die einde. Sommige meen dat demografiese inligting heel laaste geplaas moet word, omdat dit nie veel inspanning verg om te voltooi nie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrae: formuleer kort, duidelike en eenvoudige vrae; elke vraag behoort slegs een gedagte/idee te hanteer; sluit verskeie soorte vrae in, bv. digotome, multikeuse, ordinale en rangordevrae, stellings; stel vrae neutraal, en waak teen leidende vrae; vermy neutrale antwoordopsies; feitlike, geslote vrae is makliker om te antwoord. • Proeflopie: voortoets vraelys om foute te identifiseer vir verbetering, maar veral om die duidelikheid van vrae vas te stel. Dit verbeter sigwaarde (<i>face validity</i>) en inhoudsgeldigheid (<i>content validity</i>), sowel as die spoed waarmee vraelys ingevul word. • Verbeterde responskoers: afgesien van ontwerp en uitleg, duidelike vrae, volg respondente op d.m.v. herinneringskenningsgewings om te voltooi. • Ontleding: hou dit reeds by vraelyskonstruksie in gedagte. Elke vraag meet, en elke soort vraag meet op 'n ander vlak. Vier vlakke is onderskeibaar: nominale/kategoriee, ordinale, interval, ratio. Die metingvlak is aanduidend van die gebruik van parametriese en nie-parametriese toetse. • Vrae word gevra omdat inligting benodig word oor die konsepte wat 'n studie ondersoek en wat formeel en operasioneel in die literatuur gedefinieer is. • Geldigheid en betroubaarheid vir vraelys is onderskeibaar in sig-, inhouds-, kriterium- en konstruktorgeldigheid; betroubaarheid is onderskeibaar in interwaardeerder-, interne konsekwentheid-, ekwivalente vorme- en toets-hertoetstegnieke. 	
<p>Voordele en nadele</p>	<p style="text-align: center;">Voordele</p> <ul style="list-style-type: none"> • baie bekende data-insamelingstegniek • wend aan ongeag geografiese verspreidheid • dieselfde standaardvrae en -antwoordopsies aan alle respondente beskikbaar • deelnemer is anoniem en meer betroubaar in die respons op kontroversiële sake 	<p style="text-align: center;">Nadele</p> <ul style="list-style-type: none"> • waak teen oop vrae in vraelys, aangesien dit dataprozessering bemoeilik • geen interaksie met respondente • lae responskoers, en respondente is nie noodwendig verteenwoordigend van teikenpopulasie

4.4.1.2 Fokusgroeponderhoude

Die navorsingsdoel is om 'n selfgerigteleer-raamwerk te ontgin wat aan die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders (insluitend bestuurders, opleiers en praktiserende katalogiseerders) in Suid-Afrika kan voldoen. In die oplossing word ondersoek gedoen na die professionele konteks van die katalogiseerder, die katalogiseerder as persoon, en die katalogiseerder se vermoë om selfgerigteleerprosesse te implementeer om by die bestaande omstandigheid aan te pas. Die vrae waarvoor bereidwillige deelnemers in diskoers is,

handel oor die wyses waarop werkgewers katalogiseerders ondersteun in hulle professionele groei met betrekking tot geleenthede, sowel as evaluering van deelname aan selfgerigteleergeleenthede, hulle ervarings en menings oor beskikbare inhuus- en landswe voorgesette opleidingsgeleenthede, en mededelings deur katalogiseerders wat alreeds opleiersrolle vervul het. Hierdie kontekstualiserende ervarings belig die verskillende situasies waarin katalogiseerders hulle bevind, dui veral die opleidingsbehoefte wat hulle ervaar aan, en weerspieël hulle houding oor en gereedheid vir selfgerigteleer. Die studie het van drie fokusgroepe gebruik gemaak, en die grootte het gewissel tussen vier en sewe lede per groep. Twee was virtuele fokusgroepe, terwyl die derde, konvensionele fokusgroep in die Pretoria-omgewing plaasgevind het. Vraelysrespondente is genooi vir vrywillige deelname aan fokusgroeponderhoude. Die groep is verder uitgebrei deur lede op die LIASA-IGBIS te kontak, en laastens het die navorser ook individue genader om deel te neem. Die fokusgroeponderhoude vir die hantering van oop vrae het plaasgevind gedurende Mei 2015 nadat die vraelys ten einde geloop het (24 April 2015), maar voor data verwerk is – dit wil sê die data-insameling het in 'n enkele, so-te-sê gelyktydige fase plaasgevind, en hoewel kwantitatiewe data eerste verkry is en daarna kwalitatiewe data, is die twee datastelle afsonderlik van mekaar hanteer (Creswell 2014:230-231; De Vos *et al.* 442:2011). Dit is kenmerkend van die konvergente vermenging van ondersoekmetodes (Creswell & Plano Clark 2011:63-69). Die navorser het as moderator (voorsitterservaring) opgetree, en is in die konvensionele fokusgroeponderhoud deur 'n notaris met toepaslike professionele agtergrond ondersteun. 'n Klein aantal vrae (4) is tydens aanvanklike vraelysopstelling as oop vrae geïdentifiseer, en dit is mettertyd verbesonder (*specialised, differentiated*) tot die fokusgroeponderhoudskedule. Afgesien van aantekeninge is digitale opnames van die konvensionele fokusgroep gemaak vir die doeleindes van transkripsie. Al drie fokusgroeponderhoude is voorafgegaan deur bekendstellings: van deelnemers aan mekaar (hoewel daar diegene was wat mekaar reeds geken het, maar ook die aard en verloop van fokusgroeponderhoude. So is daar aan die virtuele fokusgroepe (deelname per e-pos) meegedeel dat elk van die vier vrae met 'n nuwe e-posreeks begin, dat die vraag onder bespreking in die onderwerpreël en boodskapedeelte van die standaard e-pos sal verskyn, en is deelnemers versoek om dadelik die diskoers af te skop deur hul respons af te lewer. Sodoende kon almal reageer, ongeag of deelnemers vinnige/stadiger respondente was, en was almal se response vir die ander beskikbaar vir verdere diskoers: “Oh – yes – thanks IG. We also have ...” / “I agree with CR ...” / “I don't understand...how do you mean??”. Inderdaad is dinamiese diskoerse voltrek: “Phew – my fingers are sore from typing ...” / “Wow - this was

hectic, but wonderful!!!” / “Time flew” / “And this sort of ‘online chat’ = SO wonderful!!!” / “not quick enough”. Die fokusgroeponderhoude het hoofsaaklik selfgedrewe voortgegaan, met moderator se teenwoordigheid wat gereflekteer is deur kort opmerkings wat diskoers bymekaar gehou het: “Speaking of ... “ / ”do you thus mean ...” / “could you expand a little on ... “. Tempo is gehandhaaf deur die tydstip waarop die volgende vraag gestuur is, hetsy na verloop van ’n spesifieke aantal minute, of wanneer die tema uitgeput was. Tabel 4.4 – *Profiel van fokusgroepe* gee ’n oorsig oor fokusgroepe as ’n kwalitatiewe data-insamelingstegniek (Gaiser 2008:290; Grumbain & Lowe 2010:501-502; Krueger & Casey 2009:151-152; Leedy & Ormrod 2005:146, 149; Liamputtong 2011:12; Pickard 2013:243; Weber & Flatley 2011:121).

Tabel 4.4: Profiel van fokusgroepe

Eienskap	Beskrywing
Definisie	Informele gesprek/diskoers tussen ’n klein groep geselekteerde persone aangaande ’n spesifieke saak/tema
Doel	Ondersoek ’n gekose groep met betrekking tot die sin en betekenis wat hulle heg aan dinge, onderlinge interaksie en verwerking van hulle ervarings, ten einde ’n spesifieke saak vanuit die groep se perspektief te begryp en te beskryf
Elemente	<ul style="list-style-type: none"> gedetailleerde, diepgaande bespreking van ’n spesifieke tema deur ’n groep: neem segmentering in ag. Hoewel 3-5 groepe genoegsaam is om ’n tema uit te put, kan sessies staak sodra gesprekke versadigingspunt bereik deurdat aspekte herhalend begin voorkom bespreking vind plaas tussen ’n klein aantal deelnemers: 4-6 is ideale grootte wat deelname (nie te lank nie, maar vir solank as wat die gesprek vloei) vir almal toelaat, maar meer/minder deelnemers kan vir ’n sessie opdaag interaksie is ’n unieke kenmerk want daardeur ontbloom deelnemers hulle werklikheid/wêreld/sosiale konteks, word dit duidelik hoe die groep dink en uitdrukking gee aan hulle sienings moderator, ondersteun deur notaris, lei gesprek in, moedig interaksie aan en hou gesprek op die spoor in die vervulling van ’n ooggetuierol tydens die outentieke interaksie tussen deelnemers deelnemers beskik oor gedeelde sosiale en kulturele ervarings en/of het oorvleuelende areas van belangstelling/besorgdheid, kan homogeen/heterogeen wees en mag min praat: homogeen – dieselfde golflengte, heterogeen – vreemd vir mekaar
Stappe	<ul style="list-style-type: none"> stel fokusgroepe doelwitte vas soos afgelei uit die doel van die navorsing; identifiseer moderator (navorsers) en notaris: moderator sien toe dat gesprek tussen deelnemers plaasvind, en nie tussen deelnemers en moderator nie, terwyl die notaris die moderator ondersteun met groepsaktiwiteite, aantekeninge, hantering van opname, en buite die gesprekskring plaasneem stel aanvanklike vrae van meer en minder indringende vrae saam

Eienskap	Beskrywing	
	<ul style="list-style-type: none"> • selekteer doelgerigte steekproef bestaande uit groepies van 4-6 lede deur onder meer eie netwerke en ledelyste van professionele organisasies te raadpleeg • bepaal aantal fokusgroepsessies • kies en bespreek toeganklike vergaderplek, met inagneming van breër gebeurekalender • stel die temariglyn (<i>interview schedule</i>) saam (inleiding, oorgang, fokus, saamvat, afsluit) • voer die fokusgroepe uit en maak opnames (klank & geskrewe) daarvan (voorbereiding, aankoms/ontvangs, verwelkoming/inleiding, vrae & aktiwiteite, afsluiting, afloop) • transkribeer (verbatim, klank na teks omskakel, 1:8 ure), kodeer (temas) en analiseer (5W + 1H-vrae) data • interpreteer en skryf verslag 	
Voor- en nadele	<p style="text-align: center;">Voordele</p> <ul style="list-style-type: none"> • tydsbesparend: 'n groep mense verstrek gelyktydig inligting, wat meer ekonomies is as wanneer hulle een-een genader sou word • groepsinteraksie: belig diverse perspektiewe • navorser is naby aan data: brei begrip uit oor die groepsbeskouings aangaande 'n saak, en beskou ook onderlinge interaksie tydens bespreking van die saak 	<p style="text-align: center;">Nadele</p> <ul style="list-style-type: none"> • groepsformaat: skedulering en reisreëlins verg insette om almal te pas • negatiewe groepsdinamika: sommige deelnemers oorheers, is aggressief en neem nie deel • besprekingsitems: sommige temas is sensitief en kontroversieel vir bespreking • kontekste: lede/werknemers skugter om hulle menings te gee • diskoers: nie diepgaande genoeg vir grondige begrip van 'n saak

4.4.1.3 *Leerstyl-instrument: Rough and ready reckoner (Brainboxx)*

Die *Rough and ready reckoner* (Reckoner) is 'n verkorte, aangepaste weergawe van Honey en Mumford se leerstylvraelys (LSQ) wat in 'n voortgesette opleidingsituasie gebruik kan word. Dit is spesifiek ontwerp vir opleiers om dag- en kortkursusse mee af te skop sodat leerders vinnig hulle leerstyle vasstel in terme van opleidingsaktiwiteite. Die ontwerper noem dat die Reckoner nie so gesofistikeerd is soos die LSQ nie, en dat dit reeds in verskeie kontekste gebruik is. Die LSQ is wel op Kolb se ervaringsleerteorie gebaseer. Die Reckoner stem in twee opsigte ooreen met Kolb se leerstyl-evaluering, naamlik dat dit die skepping van 'n effektiewe leeromgewing ten doel het, en aanwending daarvan in kleingroepe ooreenkomstig die ervaringsleerteorie.

In Kolb (2005:29) se tegniese spesifikasies vir sy KLSI word die LSQ in die eksterne geldigheidstoetsing vermeld en met soortgelyke leerstylinstrumente vergelyk. Konsekwentheid tussen die twee instrumente word vir klein steekproewe genoem, hoewel die definisies vir die leerstyle verskil en die aard van die doener/akkommodeerder nie ooreenstem nie. Die LSQ

interpreteer ook die ervarings- en transformasie-asse in die ervaringsleerteorie-struktuur anders as in die LSI. Nietemin is die LSQ afgelei van 'n geloofwaardige KLSI (Kolb 2005:1) in terme van die verduideliking van ervaringsleerteoretiese en leerstyylinventaris-konsepte, definiëring van KLSI, en resultate van interne en eksterne geldigheidstoetse wat op die KLSI uitgevoer is. Meer inligting oor Kolb en sy LSI is vervat in afdelings 3.4.4 en 3.5.4 van die vorige Hoofstuk.

Die Reckoner word in hierdie studie aangewend om vinnig vas te stel wat die voorkoms van die leerstyle onder professionele katalogiseerders in Suid-Afrika is, en hoe dit aansluit by katalogiseerders se selfgerigte leer, waarby ervaringsleer ingesluit is.

4.4.2 Steekproefdata

Die steekproef is 'n belangrike navorsingselement aangesien die primêre data vir die ondersoek hieruit ontgin word. 'n Steekproef is 'n onderdeel (mikropopulasie) van die groter universum (teikenpopulasie) waarvoor veralgemenings aangaande die kenmerkende eienskappe van die groter groep gemaak word (Creswell 2014:158; Fink 2013:79; Leedy & Ormrod 2005:198; Pickard 2013:60). Hoe groter die ooreenstemming tussen die steekproef en teikenpopulasie, hoe sterker is die eksterne geldigheid en betroubaarheid van die steekproef.

Die teikenpopulasie is te omvattend vir data-insameling, en word afgeskaal na 'n toeganklike steekproef, of steekproefraamwerk (LIASA-IGBIS ledelys met 'n ledetal tussen 280 en 397), wat hier die basis van 'n gerieflikheidssteekproef vorm. Hoewel dit moeilik is om die grootte van 'n gerieflikheidssteekproef te bepaal (hetsy konvensioneel of elektronies), dui Sue en Ritter (2007:34) 'n syfer aan tussen 30 en 500 vir die elektroniese vraelys, waar die syfer verder 10% van die steekproefraamwerk (*parent population*) behoort. Hiervolgens behoort die gerieflikheidssteekproefgrootte vir kwantitatiewe data-insameling en -ontleding in hierdie studie dan tot 40 volledig-ingevalde vraelyste te wees, wat ontvang is van professionele Suid-Afrikaanse katalogiseerders wat LIASA-IGBIS-lede is, en ingeteken is op die elektroniese verspreidingslyste, SabiCat en LIASA-IGBIS. In werklikheid het 59 (ongeveer twee maal meer) vraelyste aan die kriteria voldoen, wat dan vir kwantitatiewe data-ontleding ingesluit was.

'n "Vrywilligersteekproef" (d.i. deelnemers aan die vraelys wat aandui dat hulle ook aan die fokusgroeponderhoude wil deelneem) vorm die vertrekpunt vir die kwalitatiewe data-insameling, en spruit voort uit die werklike steekproef vir die insameling van kwantitatiewe vraelysdata. 'n Doelgerigte steekproefbenadering bou op hierdie "vrywilligersteekproef" om genoeg individuele

katalogiseerders te selekteer vir kwalitatiewe data-insameling (sien ook punt 4.4.1.2). Die doelgerigte steekproef loop hand-aan-hand met beskrywende statistiese berekeninge, maar weens steekproefsydigheid en nie-respons-sydigheid is dit nie geskik vir inferensiële statistiese berekeninge nie. Sydigheid is verminder deurdat elektroniese vraelyste en fokusgroeponderhoudskedules te onderwerp aan toetslopias vir duidelikheid van vrae. Voorts is vraelysaanmanings uitgestuur ter wille van 'n groter respons.

Die gerieflikheidssteekproef in hierdie studie het katalogiseerders uit verskillende kontekste en posvlakke, met verskillende vlakke van ervaring en opleiding, en met individuele opleidingsbehoefte en leerstylvoorkeure betrek. Respondente was maklik toeganklik en geredelik beskikbaar en hoewel verteenwoordigend van die groep, was die vlak van verteenwoordiging moeilik bepaalbaar (Fritz & Morgan 2010:1303; Salkind 2010:255). Sowel die gerieflikheids- as doelgerigte steekproef is nuweaarskynlikheidssteekproeftipes, wat toepaslik is vir verkennende/eksploratiewe navorsing (Sue & Ritter 2007:6).

4.4.3 Konvergente data-ontleding

Analyzing data means using statistical and qualitative methods to describe and interpret respondents' answers (Fink 2013:115). Aspekte van dataprozessering – kwalitatief (Creswell 2014:197-200; Leedy & Ormrod 2005:150-151) sowel as kwantitatief volg dieselfde proses – en word kortliks as volg opgesom:

- organiseer en berei die data voor vir ontleding (Fink 2013:135);
- bekijk en raak bekend met die data (Leedy & Ormrod 2005:245);
- identifiseer patrone en kodeer die data (Fink 2013:136);
- wend kodering aan en beskryf die persone/situasie (Hinton *et al.* 2014:35; Leedy & Ormrod 2005:251, 257);
- maak 'n visuele voorstelling van die data waaruit patrone duidelik blyk (Pickard 2013:293);
- interpreteer die resultate (Fink 2013:145).

Die studie het gebruik gemaak van konvergente data-ontleding soos van toepassing by 'n gemengde metode-onderzoek. Dit behels dat kwantitatiewe en kwalitatiewe data afsonderlik ontleed word en resultate onafhanklik van mekaar vergelyk word om vas te stel of die bevindinge mekaar ondersteun (Creswell 2014:219). Hierdie is een van vier eienskappe van die konvergente vermenging van ondersoekmetodes. Die ander eienskappe sluit in dat data-

insameling gelyktydig, in een fase plaasvind, dat kwantitatiewe en kwalitatiewe data-insamelingstegnieke gelykwaardig is, en dat die bymekaarbring van die twee soorte datastelle eers by die laaste stap van die navorsingsproses, naamlik interpretasie, plaasvind (Creswell & Plano Clark 2011:70-71). Hierdie ontwerp spruit voort uit besluite wat oor vier navorsingsaspekte geneem word, naamlik die interaksie-vlak (onafhanklik/interaktief) tussen die twee datastelle, die gewig wat een benadering (kwantitatief/kwalitatief) bo die ander dra, tydsberekening aangaande insameling van datastelle en die volgorde waarin die resultate beskou word (een gelyktydige fase, twee opeenvolgende fases, of meervoudige gelyktydige/opeenvolgende fases), en die vasstelling van plek/navorsingstap en wyse van data-integrasie (Creswell & Plano Clark 2011:64-68). Bevestiging van die konvergente ontwerp van hierdie gemengde metode-onderzoek is geleë in die volgende: vooraf is twee afsonderlike data-insamelingsinstrumente vir gelyktydige etiese klaring voorgelê (afd. 4.4.1, Bylaag F), daarna vind gelyktydige data-insameling in 'n enkele fase plaas (afd. 4.4.1.2), die resultate van die twee datastelle word afsonderlik ontleed (Hoofstuk 5), en die enigste punt waar datastelle bymekaargebring word, is tydens die triangulasie en interpretasie van bevindinge (Hoofstuk 6) aan die einde van die navorsingsproses.

4.5 ETIESE OORWEGINGS

Die *WAT* omskryf die konsep “eties” as “standaarde met betrekking tot die regte gedrag of praktyk, veral standaarde van 'n beroep”, terwyl De Vos *et al.* (2011:114) daarna verwys as *general agreement about what is proper and improper in scientific research*, en Hofstee (2006:111) aandui dat navorsing aan 'n instansie se etiese riglyne moet voldoen. Tabel 4.5 – *Etiese oorwegings en navorsing vat die etiese oorwegings oor hantering van deelnemers by navorsing kernagtig in ses aspekte en hulle toepassings saam, naamlik beskerming teen leed, eerlikheid, gedragskode-riglyne, reg op privaatheid, rol van etiekkomitees en die toestemmingsakte* (Creswell 2014: 92; De Vos *et al.* 2011:113; Leedy & Ormrod 2005:101).

Tabel 4.5: Etiese oorwegings en navorsing

Aspek	Toepassing
Leed	Respondente is vooraf ingelig oor die navorsing, die voordeligheid daarvan en moontlike ongemak, terwyl die ondersoekspan gepoog het om die ondersoekterrein (fokusgroeptvergaderplek) so min as moontlik te ontwig (Bylaes A en B).
Eerlikheid	Navorsers rapporteer diverse bevindings (ook tekortkomings) volledig en eerlik, gebalanseerd en sonder feite-verdraaiing of -fabrisering en misleiding, en waak teen plagiaat deur erkenning te gee aan idees van ander waar dit in die verslag gebruik word (Bylaag C).
Gedragkode	Afgesien van die navorsers se eie waardes wat die navorsing beïnvloed, rig professionele verenigings en etiekkomitees se riglyne ook navorsingsgedrag. So verduidelik die uitvoerige kode van die Universiteit van Pretoria o.m. dat welwillendheid navorsers rig om deelnemers nie skade te berokken nie, maar verseker dat navorsing terselfdertyd voordelig ten opsigte van geaffekteerdes aangewend word, terwyl die LIASA-kode lede aanspoor tot navorsing en verwys na aspekte soos gedrag, respek, integriteit, bevoegdheid, privaatheid, waardigheid, vertroulikheid, vryheid, verbetering (Bylaag E).
Privaatheid	Dit is 'n basiese mensereg en moet respekteer word deurdat navorsers erken dat die respondent 'n individu is en kies watter en met wie persoonlike kennis gedeel word. Anonimiteit is 'n vereiste by data-insameling en word met behulp van tegnieke soos kodering só toegepas dat selfs navorsers nie weet wie spesifieke inligting gedeel het nie. Anonimiteit verskil van vertroulikheid, waar die verband tussen mededeling en mededeler wel in laasgenoemde geval bekend is, maar nie openbaar gemaak word nie.
Etiekkomitee	'n Etiekkomitee is die etiese waghond oor navorsing en verleen toestemming aan navorsingsprojekte na oorweging van aansoeke. So is die data-insameling van hierdie studie by wyse van verwysingsnommer EBIT/69/2014 goedgekeur (Bylaag F).
Toestemming	Deelnemers is ingelig oor die navorsingsprojek en die belangrikheid van hulle bydrae en het die keuse tot deelname/nie-deelname en onttrekking. Hulle het hulle deelname bevestig deur ondertekening van die toestemmingsakte wat navorsers veilig bewaar saam met die ingesamelde data. Toestemming is verkry om die fokusgroepe te doen (Bylaes C & D).

4.6 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het in sy inleiding verwys na die sistematiese, stapsgewyse metode waarop navorsing gedoen word. Dit is gevolg deur die probleemstelling, doel en vrae wat die navorsing rig. 'n Kriptiese oorsig oor navorsingsbenaderings is gegee, met die opname as ondersoek wat nader tipes is, ook met betrekking tot die geldigheid daarvan vir hierdie studie. Data-insamelingstegnieke is bespreek, insluitend die steekproef, en die hoofstuk is met die etiese oorwegings vir die studie afgesluit. Vervolgens word aandag gegee aan ingesamelde data en die ontleding daarvan, ten einde die betekenis van die databoedskappe te deurgrond.

HOOFSTUK 5: BEVINDINGE EN ONTLEDINGS

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk rapporteer die bevindinge en ontledings van die data wat ingesamel is oor hoe selfgerigte leer die katalogiseerder se kennisgaping kan oorbrug. Die hoofstuk gee 'n oorsig oor die data-insamelingsprosedures, dek die profiel van die deelnemers en die bevindinge wat die vraelys, leerstyylinstrument en fokusgroepe onderskeidelik opgelewer het. Laastens word betroubaarheid en geldigheid van die insamelingsproses belig. Triangulasie van bevindinge word in hoofstuk 6 aangespreek.

5.2 PROBLEEMSTELLING EN SUBPROBLEME VIR DIE EMPIRIESE KOMPONENT

Gedurende 2010 het die Departement van Kuns en Kultuur sy verslag oor die ondersoek na voorsiening van professionele inligtings spesialiste aan die praktyk gepubliseer. Dit verwys onder meer na 'n voortgesette opleidingsbehoefte wat onder katalogiseerders voorkom. Hierdie studie ondersoek 'n moontlike oplossing om daardie voortgesette opleidingsbehoefte te ondervang, naamlik 'n selfgerigte leer-raamwerk wat op die individuele vlak funksioneer en wat praktisyns sodoende in staat kan stel om self om te sien na die fasilitering van hulle eie katalogiseringsopleidingsbehoefte. Die doel van hierdie studie was dus die ontginning van 'n selfgerigte leer-raamwerk wat die voortgesette opleidingsbehoefte van Suid-Afrikaanse professionele katalogiseerders doelmatig kan fasiliteer. Soos argumenteer in Hoofstuk 3, behoort sodanige raamwerk onder meer die volgende struktuurelemente in ag te neem: professionele konteks, leerproses en die persoon van die katalogiseerder – onderskeibaar in 'n aantal persoonlikheidseienskappe.

Die doelwitte wat die empiriese data-insameling beoog, is bedoel om 'n oorsig te kry oor die volgende onderafdelings van die probleem:

- Die kennisprofiel wat die katalogiseerder ondersteun binne verskeie organisatoriese kontekste vir effektiewe katalogisering;
- Die aard van selfgerigte leer en hoe dit 'n rol speel in die fasilitering van die katalogiseerder se voortgesette opleidingsbehoefte in die Suid-Afrikaanse voortgesette opleidingstoneel;

- Die patrone van selfgerigteleergereedheid en hoe dit in die katalogiseringspraktyk herkenbaar is;
- Die ontginning van 'n gestruktureerde opleidingsraamwerk wat optimale leer by professionele katalogiseerders bevorder.

Stawende kwantitatiewe en kwalitatiewe data is ingesamel deur gebruik te maak van 'n elektroniese vraelys, leerstyylinstrument, en virtuele en konvensionele fokusgroepe. Kwantitatiewe vrae handel oor die profiel en werksmilieu van katalogiseerders, watter opleidingsbehoefte in die inligtingsorganisasiedepartement ondervind word, en hoe katalogiseerders se selfgerigteleerpatrone daaruitsien. Die leerstyylinstrument identifiseer die onderskeie leerstyle wat onder katalogiseerders aanwesig is. Kwalitatiewe vrae vind uit oor die ondersteuning wat inligtingsinstellings aan praktisyns verleen, wat die mening van praktisyns is oor inhuis- en nasionale voortgesette opleidingspraktyke, die rol van die praktisyn as fasiliteerder van opleiding, en hoe word die onafhanklike, selfgerigte leer van praktisyns geëvalueer.

5.3 OORSIG VAN DIE EMPIRIESE STUDIE

Die vraelysopname is gedoen tussen 7 en 24 April 2015, met 'n voorafkennisgewing wat op 7 April 2015 aan lede versprei is. Die uitnodiging om die vraelys in te vul en die toestemmingsakte (Bylaag C) is op 13 April 2015 uitgestuur en het op 22 April 2015 gesluit. Twee herinneringskennisgewings is onderskeidelik op 14 en 22 April 2015 vir die elektroniese lyste uitgestuur, en op 24 April 2015 is 'n bedankingskennisgewing vir deelname aan deelnemers gestuur. Die opname het plaasgevind tussen twee langnaweke, en hoewel die opnamekennisgewing gedurende die April 2015-skoolvakansie versend is, het die vraelysvensterperiode oor normale werksyd gestrek, en deelnemers se beskikbaarheid vir deelname is sodoende ondersteun.

Vorbereidings vir en organisering van die fokusgroepe het plaasgevind gedurende die opvolgende weke. Deelnemers vir drie fokusgroepe is geïdentifiseer met behulp van die IGBIS-ledelys, en het groepe in Centurion, Gauteng en een landswyd ingesluit. Alle uitgekose deelnemers was nie noodwendig beskikbaar nie, byvoorbeeld drie mans wat onderskeidelik vir elke groep gekies was, het reeds ander verpligtinge gehad. Een konvensionele fokusgroep en twee virtuele fokusgroepe is gehou. Die konvensionele fokusgroeponderhoud het data vasgelê

op 'n digitale opname wat later getranskribeer is, terwyl die virtuele fokusgroepe data in e-postekste vasgevang het, wat elektronies of via drukstukke hanteer is. Aanvanklik is Skype gekies as elektroniese kommunikasieplatform, maar aangesien alle werkgewers nie toegang daartoe verleen het nie, het gewone e-pos as die algemene platform gedien. Op 15, 26 en 28 Mei 2015 is fokusgroeponderhoude gehou nadat die toestemmingsakte (Bylaag D) onderteken is. Die aantal deelnemers per fokusgroep het gewissel tussen 4 en 7. Altesaam 17 katalogiseerders het hier insette verskaf. Tabel 5.1 vat die data-insamelingsprosedure saam.

Tabel 5.1: Data-insamelingsprosedure

Data-element	Vraelys	Fokusgroeponderhoud
Tema	Fasilitering van Suid-Afrikaanse katalogiseerders se voortgesette opleidingsbehoefte volgens drie onderafdelings: profiel van die professionele katalogiseerder in werksmilieu, inligtingsorganisasie-leergeleenthede, selfgerigteleerpatrone	Bepaling van Suid-Afrikaanse katalogiseerders se voortgesette opleidingsbehoefte volgens vier vrae: ondersteuning van inligtingsinstellings by voortgesette opleiding, inhuis- en nasionale indiensopleidingspraktyke, katalogiseerders as opleiers in die voortgesette opleidingsituasie, en evaluering van katalogiseerders se onafhanklike, selfgerigte leer
Deelnemers	Katalogiseerders wat as IGBIS-lede geregistreer is op twee landswye elektroniese verspreidingslyste	Katalogiseerders wat aanvanklik via die vraelys aangedui het dat hulle in fokusgroepe ingesluit wil wees; daarna konsultasie van IGBIS-ledelys en persoonlike kennis aangaande uitgenooide
Seleksie van steekproefraamwerk	IGBIS-ledelys Gerieflikheidssteekproef	Vraelys, IGBIS-ledelys, persoonlike kennis doelmatige steekproef; vrywilligers
Toegang	Tref formele reëlins met administrateurs (Sabinet, LIASA) van e-lyste vir die verspreiding van vraelys-uitnodigings	Tref formele reëlins met 'n private inligtingsinstelling vir die uitvoer en opname van een konvensionele fokusgroeponderhoud ter plaatse; potensiële deelnemers nie altyd geredelik beskikbaar; in enkele gevalle is dit nodig om toestemming van departementshoofde vir deelname van hulle personeel aan die onderhoude te kry, en dan via e-pos; alle inligtingsentra ondersteun nie Skype nie en gevolglik vind beide virtuele fokus-groeponderhoude via konvensionele e-pos plaas
Lokaliteit	Virtuele ruimte (Qualtrics-domein)	Centurion; virtuele ruimtes, afgebaken en gegroepeer as "Gauteng" en "Landswyd"

Data-element	Vraelys	Fokusgroeponderhoud
Insamelingstegniek	Elektroniese, selfgeadministreerde vraelys tydens opname, insluitend Kolb se LSI soos aangepas vir Honey en Mumford se LSQ (<i>Rough and ready reckoner</i>)	Onderhoudskedule tydens fokusgroeponderhoude – vir die konvensionele fokusgroep vind 'n opname en latere transkripsie plaas, terwyl virtuele groepe e-postekste genereer vir ontleding
Tyd	7-24 April 2015	15, 26, 28 Mei; 60-90 min. per groep
Proses	<ul style="list-style-type: none"> • vooraf kennisgewing • uitnodiging tot deelname & toestemming • versending van vraelys • twee herinneringskennisgewings • bedanking en afsluiting 	<ul style="list-style-type: none"> • opvolging van vrywilligers volgens vraelys • verdere uitnodigings tot deelname – informeel, daarna formeel met skriftelike toestemming, insluitend opname van konvensionele fokusgroeponderhoud • groepsindeling • vasstelling van datums en tye • hou een konvensionele en twee virtuele fokusgroeponderhoude, en doen bedankings
Getalle	<p>Klikke op elektroniese vraelysskakel: 113</p> <ul style="list-style-type: none"> • potensiële deelnemers wat geen vrae beantwoord: 27 • deelnemers wat vraelyste onvolledig beantwoord (slegs vraag 1 (1); slegs vrae 1 & 2 (18); slegs vrae 1-11 (8 - reeds onvolledig vanaf vraag 5, en slegs vraag 11 oor selfgerigte leer): 27 • deelnemers wat al 16 vrae volledig beantwoord, en wat dan die steekproefgrootte (N) is waarteen alle kwantitatiewe berekenings gedoen word: 59 	<p>Fokusgroepe: 3, bestaande uit 17 deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centurion: 4 deelnemers (konvensioneel) • Gauteng: 6 deelnemers (virtueel) • Landswyd: 7 deelnemers (virtueel)

5.4 PROFIEL VAN DIE DEELNEMERS

Die vraelys het algemene, maar onderling verskillende karaktertrekke onder die deelnemers uitgelig ten opsigte van kwalifikasie en spesialisasie, posvlak, werkservaring en ouderdom, funksionaliteit en so meer, soos dit later getabelleer is. Tydens die kort bekendstellings wat die onderhoude voorafgegaan het, het die deelnemers geleentheid gekry om hulle algemene karaktertrekke nader te spesifiseer. Senior/ervare katalogiseerders voer die diskoers wat dikwels in vak, formaat of funksionaliteit spesialiseer. Dit is vroue wat aan die woord is, hoewel mans ook in die beroepsgroep voorkom. Hulle is werksaam by akademiese, korporatiewe, nasionale, metropolitaanse inligtingsentra en private inligtingsinstellings, en sommige is ook IGBIS-komitee-lede. Hulle is amptelik bestuurders van inligtingsorganisasiedepartemente op verskillende vlakke, terwyl ander projekte binne die departement bestuur. Hulle beskik oor interessante aanverwante werkservarings – soos om aan die samestelling van ’n ensiklopedie te werk, en die omvang van voortgesette opleidingservaring onder inligtingspesialiste is verrassend. Hulle is gekwalifiseer, verkry hulle kwalifikasies voltyds of deelyds, en bly by met ontwikkelinge deur voortgesette opleidingskursusse, nagraadse kwalifikasies, en prosesse vir erkenning van vorige leer (RPL). Terwyl daar liefhebbers van lees onder die deelnemers is, is daar ook diegene wat ontspanningslees eerder gedurende vakansietye opneem weens werkdrukke, of ander wat glad nie meer ontspanningslees beoefen nie, maar vir ontspanning rekenaarspeletjies speel.

5.5 BEVINDINGE: VRAELYS

Kwantitatiewe data is met behulp van ’n gestruktureerde, elektroniese selfgeadministreerde vraelys ingesamel (sien Bylaag A). Die vraelys is in drie afdelings verdeel wat breedweg inligting ingewin het oor die kennisprofiel van katalogiseerders in hulle werksmilieu, voortgesette leergeleenthede in die inligtingsorganisasiepraktyk, en selfgerigteleerpatrone. Bevindinge word vervolgens gerapporteer, soos saamgevat in ’n aantal tabelle.

5.5.1 Profiel van professionele katalogiseerders in hulle werksmilieu

Die eerste afdeling van die vraelys wou vasstel wat die tipiese werksituasie is waarin deelnemers hulle bevind, wat gelyktydig ook die konteks is waarbinne leer plaasvind tydens voortgesette opleiding (Brockett & Hiemstra 2012:158, 1991:32; Merriam 2004:209). Demografiese inligting is ook sodoende ingewin. Vrae oor die inligtingsinstellings waar deelnemers werksaam is, die posisies wat hulle beklee, watter take hulle verrig en hulle

kwalifikasies was aan die orde. 'n Oorsig is verkry oor die vereiste kennis waarvoor deelnemers beskik en aanwending daarvan in hulle werksverrigting. Tabelle 5.4-5.7 toon die verspreiding van alle take waarvoor deelnemers verantwoordelik is in vier kategorieë, en elke deelnemer kon meerdere take kies.

5.5.1.1 Soorte inligtingsinstellings in die inligtingsbedryf

Vraag 1 het inligting ingesamel oor die inligtingsinstellings waar katalogiseerders werksaam is (Tabel 5.2). Inligtingsentrums of biblioteke is die sterkste verteenwoordig, met 53/59 (byna 90%) van deelnemers daar werksaam, terwyl 5/59 (8.5%) aan verwante instellings verbonde is, en 1/59 (byna 2%) opleidingsinstellings verteenwoordig. Die verdeling van biblioteke in statutêre en ondersteunende kategorieë volg dieselfde verdeling as in die DAC-verslag (2010:21), en verwys enersyds na biblioteke met 'n spesifieke aard en funksie volgens wetgewing, en andersins na biblioteke verbonde aan moederorganisasies.

Tabel 5.2: Inligtingsinstellings in die bedryf

Inligtingsinstellings in die bedryf (N= 59)	Aantal	%
Biblioteke	53	89.8
• Statutêr	17	28.8
• Ondersteunend	36	61.0
Bibliografiese netwerk (Sabinet)	3	5.1
Argiewe	2	3.4
Opleidingsinstellings	1	1.7
Totaal	59	100

5.5.1.2 Poskategorieë in die inligtingsorganisasiedepartement

Vraag 2 het die poste wat katalogiseerders vul, ondersoek (Tabel 5.3). Daar is werksdifferensiasie onder katalogiseerders as beroepsgroep. Sowat 35/59 (59%) beklee professionele poste, met katalogiseerders en senior katalogiseerders wat byna ewe sterk na vore kom: slegs 8% verskil. Deelnemers beklee bestuursposte (23/59, 39%) op verskeie vlakke, wat byna gelyk is aan 1/3 van die katalogiseerposte. Middelbestuur staan die sterkste: ongeveer 17%. Biblioteek tegnici (2/59, 3%) is ook ingesluit volgens die Organisasieraamwerk vir Beroepe (DHE 2013:10). Daarvolgens staan tegnici ook bekend as assosiaatberoepslui. Hoewel hulle op laer vaardigheids- en kwalifikasievlakke as professionele praktisyns en bestuurders funksioneer, is dit nie ongewoon dat hulle ook professionele take verrig nie. Dosente is nie sterk verteenwoordig nie (1/59, 2%).

Tabel 5.3: Poskategorieë

Poskategorieë (N = 59)	Aantal	%
Bestuur	23	39.0
• Senior (insluitend topbestuur)	7	11.9
• Middel	10	16.9
• Toesighoudend	6	10.2
Professioneel	35	59.3
• Senior katalogiseerder	19	32.2
• Katalogiseerder	14	23.7
• Biblioteektegnikus (paraprofessioneel)	2	3.4
Doserend	1	1.7
Totaal	59	100

5.5.1.3 Rekorderingstake

Vraag 3 het gevra na die katalogiseerder se take en verantwoordelikhede, wat oorhoofs onderskeibaar is in vier kategorieë (Greer *et al.* 2007:48, 158; Havelock, in Houser & Schrader 1978:19; Detlor 2009-2014: 2445, 2449). Resultate vir elk van die vier kategorieë is in Tabelle 5.4 tot 5.7 toegelig. Algemene rekorderingstake (Tabel 5.4) wat by die meeste deelnemers voorkom, is onderwerpsontleding (48/59, 81%), beskrywende werk (45/59, 76%), (vak)spesialisasie (43/59, 73%) en kopie-katalogisering (41/59, 70%). Gespesialiseerde take behaal laer tellings en word gewoonlik deur senior personeel uitgevoer, naamlik gehaltebeheer van beskrywende rekords vir alle soorte inligtingsbronne (37/59, 63%), gevolg deur opleiding – insluitend organisering van veldwerk/praktikum (35/59, 59%) en gesagswerk (31/59, 53%). Waarskynlik weens die praktiese aard van rekordering, waar standaard eerder toegepas word as om die ontwikkeling daarvan na te vors, trek hierdie aktiwiteite laer tellings – onderskeidelik 26/59, 44% en 24/59, 41%. Kortrekordskepping (28/59, 48%) verwys na plekhouer-rekords totdat die volledige rekord beskikbaar is en word dikwels deur ongekwalfiseerdes of as professionele noodmaatreël geskep. Publisering (9/59, 15%) hang dikwels saam met navorsing en standaard-ontwikkeling en word eerder aan senior bestuursposte, navorsers en nagraadse studente gekoppel, en behaal die heel laagste telling. Dit stem ooreen met die lae persentasie nagraadse registrasies en lae persentasie bestaande M- en D-kwalifikasies (Tabel 5.8). Navorsing is egter ook 'n alledaagse spesialiseringaspek.

Tabel 5.4: Rekorderingstake

Rekordering (N = 59)	Nie-toepaslik	Soms toepaslik	Toepaslik	Hoogs toepaslik	Totaal
Onderwerpsontleding	6 (10.20%)	5 (8.47%)	13 (22.03%)	35 (59.32%)	59 (100%)
Kopie-katalogisering	12 (20.34%)	6 (10.20%)	7 (11.86%)	34 (57.62%)	59 (100%)
Beskrywende werk	10 (16.95%)	4 (6.78%)	12 (20.34%)	33 (55.93%)	59 (100%)
Spesialisasie	9 (15.25%)	7 (11.86%)	14 (23.73%)	29 (49.20%)	59 (100%)
Gesagswerk	16 (27.19%)	12 (20.34%)	7 (11.86%)	24 (40.68%)	59 (100%)
Gehaltebeheer	14 (23.73%)	8 (13.56%)	14 (23.73%)	23 (39.00%)	59 (100%)
Opleiding	9 (15.25%)	15 (25.42%)	20 (33.90%)	15 (25.42%)	59 (100%)
Kort rekordskepping	21 (35.60%)	10 (16.95%)	15 (25.42%)	13 (22.03%)	59 (100%)
Navorsing	17 (28.81%)	18 (30.51%)	11 (18.64%)	13 (22.03%)	59 (100%)
Standaard-ontwikkeling	14 (23.73%)	19 (32.20%)	13 (22.03%)	13 (22.03%)	59 (100%)
Publisering	42 (71.19%)	8 (13.56%)	6 (10.20%)	3 (5.08%)	59 (100%)

5.5.1.4 Inligtingstelselbestuurstake

'n Tweede taak-kategorie wat uit Vraag 3 na vore gekom het, handel oor die bestuur van inligtingstelsels (Tabel 5.5). Databasisbestuur – waarby deelnemers verder data- of metadatabestuur ingereken het – is deur die helfte van die deelnemers as hoogs toepaslik beskou (32/59, 54%). Dit is hoofsaaklik 'n instandhoudingsfunksie, soortgelyk aan dié van 'n kaartkatalogus, wat die gehalte van die databasis verhoog. Gebruikersvriendelike databasisaanpassings is ook die resultaat hiervan. Elektroniese kantoorstelselgebruik en inligtingstelseladministrasie het deurgaans gelykmatige tellings behaal, en dui 'n hoë mate van bemeestering aan: 48/59 (81%), en 44/59 (75%) onderskeidelik. Digitalisering en elektroniese produkontwikkeling – nuwe ontwikkelinge – is beide deur 37% (22/59) van deelnemers as nie-toepaslike funksies beskou, en hang moontlik saam met die siening dat navorsing op hierdie vakgebied van minder belang is (Tabel 5.4), of dat navorsing hieroor elders gedoen word, of dat

hierdie 'n ontwakende area in die vakgebied is wat nog nie omvangryke resultate opgelewer het nie.

Tabel 5.5: Inligtingstelselbestuurstake

Stelsels (N = 59)	Nie-toepaslik	Soms toepaslik	Toepaslik	Hoogs toepaslik	Totaal
Databasisbestuur	10 (16.59%)	8 (13.56%)	9 (15.25%)	32 (54.24%)	59 (100%)
Elektroniese kantoorstelselgebruik	11 (18.64%)	16 (27.19%)	17 (28.81%)	15 (25.42%)	59 (100%)
Inligtingstelseladministrasie	15 (25.42%)	14 (23.73%)	18 (30.51%)	12 (20.34%)	59 (100%)
Digitalisering	22 (37.29%)	10 (16.95%)	19 (32.20%)	8 (13.56%)	59 (100%)
Elektroniese produkontwikkeling	22 (37.29%)	17 (28.81%)	12 (20.34%)	8 (13.56%)	59 (100%)

5.5.1.5 Algemene en spesifieke bestuurstake

Vraag 3 het ook bestuurstake as kategorie opgelewer (Tabel 5.6). Die bestuursfunksie het uiteen geval in algemene bestuursfunksies en verwante bestuursfunksies wat spesifiek voorkom in die inligtingsorganisasiedepartement. Deurgaans het meer deelnemers as bestuurders algemene bestuur as grootliks toepaslik beskou (47/59, 80%) (sien Tabel 5.3: slegs 23/59, 39% van deelnemers het amptelike bestuurposte). Waarskynlik is daar 'n verband hiertussen en die bemeesting van interpersoonlike kwaliteite soos probleemoplossing en tydsbestuur (Tabel 5.9). Tipiese bestuursaspekte soos besluitneming, bekendstelling of promosie van die beroep, leiding aan ondergeskiktes, prestasie-meting en verslagskrywing word genoem, wat in ooreenstemming is met skrywers wat die impak van platter organisasiestrukture op professionele werk aantoon. Rondom 2/3 (35/59, 59%) van die deelnemers dui aan dat “ondersteuning” heelparty toepaslike aanverwante bestuursfunksies behels. Hulle vermeld in die verband projekte wat oor afdelingsgrense heen uitgevoer word, dat kliënte-ondersteuning nie deur afdelingsgrense ingeperk word nie, en die bestuur van 'n rekenaarlaboratorium wat onder 'n ander departement tuishoort. Met inagneming daarvan dat deelnemers meestal gegradeerdes is, is 'n groot aantal (40/59, 68%) by fisiese prosessering van bronne betrokke. Klerklike take het algemeen voorgekom onder deelnemers (50/59, 85%), terwyl die hoë mate van betrokkenheid by die beroep weerspieël is deur 70% (41/59) van deelnemers wat komiteewerk verrig. 'n Hoë mate van praktiese werksaamhede – ongeag vlak en aktiwiteit – is

geïllustreer, en staan in teenstelling met die lae vlak van teoretiese aktiwiteite wat waarskynlik verband hou met die interpersoonlike behoeftes aan professionele groei en leierskap en selfvertroue (Tabel 5.9).

Tabel 5.6: Bestuurstake

Bestuur (N = 59)	Nie-toepaslik	Soms toepaslik	Toepaslik	Hoogs toepaslik	Totaal
Algemene bestuur	12 (20.34%)	11 (18.64%)	15 (25.42%)	21 (35.60%)	59 (100%)
Ondersteuning	24 (40.68%)	8 (13.56%)	11 (18.64%)	16 (27.19%)	59 (100%)
Fisiese prosessering	19 (32.20%)	11 (18.64%)	13 (22.03%)	16 (27.19%)	59 (100%)
Klerklik	9 (15.25%)	17 (28.81%)	23 (38.98%)	10 (16.95%)	59 (100%)
Komiteewerk	18 (30.51%)	16 (27.19%)	18 (30.51%)	7 (11.86%)	59 (100%)

5.5.1.6 Stelselgebruik

Die laaste taak-kategorie wat Vraag 3 aan die lig gebring het, verwys na die gebruik van die produk van katalogisering, naamlik die katalogus as inligtingstelsel en hedendaags hoofsaaklik in databasisformaat (Tabel 5.7). Die oorgrote meerderheid van deelnemers (54/59, 92%) het bevestig dat databasissoektogte 'n algemeen toepaslike taak is in die uitvoering van hulle werk, terwyl slegs 8% (5/59) aandui dat hulle nie databasis-soektogte doen nie. Hierdie telling toon 'n stewige bron van interne, professionele kliënte (d.i. kollegas) wat kommentaar op 'n gebruikersvriendelike stelsel kan verskaf.

Tabel 5.7: Stelselgebruik

Gebruik (N = 59)	Ontoepaslik	Soms toepaslik	Toepaslik	Hoogs toepaslik	Totaal
Databasis-soektogte	5 (8.47%)	5 (8.47%)	14 (23.73%)	35 (59.32%)	59 (100%)

5.5.1.7 Inligtingsorganisasiekwalifikasies

Vrae 4-6 het respondente se gekwalifiseerdheid vir professionele werksverrigting ondersoek (Tabel 5.8). Graadkwalifikasies het die meeste voorgekom, met 'n redelike verdeling tussen die aantal deelnemers met eerste (27/59, 46%) en nagraadse kwalifikasies (23/59, 39% – slegs 7/59, 12% het M- of D-grade). Agt deelnemers beskik oor diplomas wat in twee kategorieë

onderskei word, naamlik as 'n enkele kwalifikasie vir tegnisi (2) en 'n nagraadse kwalifikasie (6). Die grootste aantal deelnemers (41/59, 70%) het hulle kwalifikasie tussen 1978 en 2002 verwerf. 6/59 (rondom 10%) deelnemers is vir 'n verdere formele kwalifikasie ingeskryf in 'n bestaande onderwysstelsel wat voorsiening maak vir nagraadse diplomas of honneurs-, meesters- en doktorsgrade. Sowat 23/59 (39%) deelnemers beskik oor sodanige verdere formele kwalifikasies.

Tabel 5.8: Inligtingsorganisasiekwalifikasies

Kwalifikasies (N = 59)	Aantal	%
Hoogste formele kwalifikasie		
• B-graad (vakgerig & algemeen)	27	45.8
• Nagraads (Honneurs, Meesters, Doktors)	23	38.9
• Nie-graad (vakgerigte diplomas & sertifikate)	8	13.6
• Ander (geen, of geen vakgerigte kwalifikasie)	1	1.7
Jaar waarin eerste formele kwalifikasie behaal is		
• 2003/2013+ (RDA)	10	16.9
• 1978-2002 (AACR2)	41	69.5
• 1969-1977 (AACR1)	5	8.5
• Ander (voor 1969, of geen kwalifikasiejaar)	3	5.1
Huidige registrasie vir 'n verdere formele kwalifikasie		
• Nagraads (Honneurs, Meesters, Doktors)	5	8.5
• Nagraadse diploma	1	1.7
• Ander (nie geregistreer)	53	89.8

5.5.2 Inligtingsorganisasie en leergeleenthede

Die volgende afdeling van die vraelys (Tabelle 5.9 tot 5.12) gee 'n kykie in die professionele en generiese opleidingsbehoefte van deelnemers en hulle gepaardgaande leer in die praktyk. Inligting is ingewin oor die areas waar opleidingsbehoefte ondervind word, watter redes deelnemers aanspoor om te leer, sowel as hoe deelnemers bewus word van kennisgapings/leergeleenthede, en die kenmerke van werksgebaseerde leertake. Afgesien van Tabel 5.11 *Redes vir leer*, het deelnemers die opsie gehad om meerdere keuses by die oorblywende vrae uit te oefen.

5.5.2.1 Opleidingsareas

Vraag 7 het die voortgesette opleidingsbehoefte wat praktisyne ervaar, na vore gebring (Tabel 5.9). Hierdie tabel bevestig dat inligtingspesialiste oor professionele en generiese vaardighede moet beskik, dat deelnemers opleidingsbehoefte in beide kategorieë ondervind, met 'n groter

opleidingsbehoefte aan professionele vaardighede. Die grootste behoefte (41/47, 87%) is om die nuwe internasionale standaard vir die rekordering, dokumentering of beskrywing van inligtingsbronne te bemeester, naamlik RDA. RDA volg gedurende 2013 AACR op as die kode waarvolgens rekords vir inligtingsbronne geskep word. Kennis van en opleiding in die standaard was voor die hand liggend. Metadatakoderingstandaarde (23/47, 49%) – wat uiteenval in die konvensionele MARC 21-formaat en kontemporêre standaard soos Dublin Core – trek 'n gemiddelde telling. Die meeste konvensionele katalogiseerstelsels is MARC 21-gedrewe, en na aanvanklike opleiding oefen praktisyns hulle MARC 21-vaardigheid op 'n daaglikse basis in. Maar hedendaags maak databasisse (bv. DSpace) hul opwagting wat kontemporêre metadataformate (bv. Dublin Core) gebruik, en praktisyns ontwikkel 'n opleidingsbehoefte hiervoor wat hulle dikwels deur middel van selfgerigte leer bemeester. Tegnieuse ISO-standaarde vir inligting (19/47, 40%) is dikwels met bedryfstandaarde verweef (bv. vir MARC 21), sodat praktisyns nie altyd bewus is van ISO-standaarde wat hulle in hul daaglikse werk toepas nie. Daarby beleef elektroniese inligtingstandaarde tans 'n oplewing weens die behoefte aan standaardisasie van digitale inligting vir gebruik, soos dit voorkom by die e-boek en Webtuistes as draers van elektroniese inligting. Dit is egter nog nie deel van die hoofstroom industriestandaarde waarin opleiding gegee word nie en huiwer op die periferie, maar dui op 'n opleidingsbehoefte wat moontlik in die toekoms kan vergroot.

(36/43, 84%) deelnemers het 'n behoefte aan opleiding in die rekordering van elektroniese inligtingsbronne, wat versterk word deur RDA as die nuwe rekorderingstandaard. Tydens fokusgroeponderhoude maak deelnemers ook gewag daarvan, dat praktisyns beter moet kennisneem van die digitale inligtingsomgewing, standaard wat ontwikkel of aangepas word in ooreenstemming met RDA, en word metadatastandaarde – anders as MARC 21 – as 'n besliste opleidingsbehoefte genoem. Ander formate wat hoë tellings bereik het is opleiding in die rekordering van spesiale formate (soos bv. kaarte, bladmusiek) en oudiovisuele formate, onderskeidelik 70% (30/43) en 61% (26/43). Dit blyk duidelik dat rekordering van inligtingsbronne in gedrukte formate bemeester is, met slegs 15/43 (35%) wat 'n opleidingsbehoefte hierin ondervind. Hierdie persentasie verwys waarskynlik na nuweling.

Weens die veranderde rekorderingstandaard word inligtingsherwinningstelsels tans aangepas, wat heropleiding noodsaak (31/41, 76%), of opleiding is nodig by die aankoop van 'n nuwe stelsel. Die behoefte aan stelselopleiding is verder ondersteun deur die beskikbaarheid van

inligting in andersoortige databasisse (bv. DSpace) en op andersoortige platforms, byvoorbeeld Webtuistes (25/41, 61%).

In ooreenstemming met spesialistake (Tabel 5.4) is gesagswerk en onderwerpanalise twee spesialisinligtingsorganisasiefunksies waarin deelnemers opleidingsbehoefte openbaar het (22/35, 63%). In vergelyking daarmee het die meer algemene inligtingsbronrekorderingsfunksie 'n laer telling bereik (20/35, 57%). Inligtingsorganisasiefunksies, soos bestuur en opleiding, het die laagste tellings getrek, onderskeidelik 19/35 (54%) en 18/35 (51%). Hierdie is spesifieke, formele take wat laer tellings behaal omdat dit nie oor die algemeen onder alle deelnemers voorkom nie.

Onder die generiese vaardighede is dit leierskap en selfvertroue wat die hoogste opleidingsbehoefte getoon het (20/29, 69%), gevolg deur professionele groei (18/29, 62%) en samewerking en spanwerk (17/29, 59%). Interpersoonlike kwaliteite waarna dikwels verwys word (bv. in posbeskrywings) en wat genoegsaam bemeester is, sluit in kommunikasievaardighede, innoverende denke, probleemoplossing en tydsbestuur. Werkstasie-infrastruktuur is redelik onder beheer, met minder as die helfte (26/59, 44%) van deelnemers wat opleiding benodig.

Tabel 5.9: Opleidingsareas

Opleidingsbehoefte (N = 59)	Aantal: Ja	%	Aantal: Nee	%	Totaal	%
Professioneel						
Standaard vir rekordering van inligtingsbronne	47	79.66	12	20.33	59	100
Rekordering van inligtingsbronformate	43	72.88	16	27.11	59	100
Inligtingstelsels vir berging/herwinning van inligting	41	69.49	18	30.50	59	100
Inligtingsorganisasiefunksie	35	59.32	24	40.67	59	100
Generies						
Interpersoonlike vaardighede/eienskappe	29	49.15	30	50.85	59	100
Werkstasie-infrastruktuur	26	44.07	33	55.93	59	100

5.5.2.2 Identifisering van kennisgapings

Vraag 8 het ondersoek hoe praktisyns bewus word van opleidingsbehoefte wat dui op leemtes in hulle kennismondering (Tabel 5.10). 'n Klein aantal deelnemers het aangedui dat beide die waarneming van 'n onderontwikkelde funksie, en die volvoering van 'n werkverrigtingstandaard die twee mees ontoepaslike omstandighede is vir die herkenning van leemtes in hulle kennis (7/59, 12%). Die meeste (25/59, 42%) het vermeld dat die implementering van nuwe

ontwikkelinge 'n toepaslike barometer is, wat sterk ondersteun is deur 'n verdere 22/59 (37%) wat dit as hoogs toepaslik beskou. Deelnemers word egter hoofsaaklik (56/59, 95%) bewus van 'n kennisgapings vanweë die subtiele belewenis dat iets kortkom wanneer 'n taak uitgevoer word. In aansluiting hierby het deelnemers spesifieke maniere vermeld waarop hulle bewus word van leemtes, soos deur die bywoning van konferensies, deelname aan elektroniese besprekingslyste, besoeke aan webtuistes van inligtingsentra en vergelykings met wat hulle in soortgelyke omstandighede doen; bywoning van opleidingsgeleenthede, en bestuursbetrokkenheid ten opsigte van prestasiemeting en probleemoplossing wat kennisgapings in bepaalde areas blootlê. Die totale respons bevestig dat deelnemers hulle behoefte vir leer kan identifiseer, wat in ooreenstemming is met die eienskappe van die volwasse leerder (Knowles 2005:64, 67).

Tabel 5.10: Identifisering van kennisgapings

Identifisering van kennisgapings (N = 59)	Ontoepaslik	Soms toepaslik	Toepaslik	Hoogs toepaslik	Totaal
Waarneming van onderontwikkelde funksie in departement	7 (11.86%)	20 (33.90%)	19 (32.20%)	13 (22.03%)	59 (100%)
Implementering van nuwe ontwikkelings, bv. veranderde standaarde en praktyke	4 (6.78%)	8 (13.56%)	25 (42.37%)	22 (37.30%)	59 (100%)
Belewenis dat iets kortkom wanneer 'n taak uitgevoer word	3 (5.08%)	20 (33.90%)	21 (35.60%)	15 (25.42%)	59 (100%)
Volvoering van 'n werkverrigtingstandaard	7 (11.86%)	18 (30.51%)	19 (32.20%)	15 (25.42%)	59 (100%)

5.5.2.3 Redes vir leer

Vraag 9 het gevra na die rede vir katalogiseerders se leer (Tabel 5.11). Drie leermotiveerders (Gordon 1993:5) is onderskeibaar by volwassenes in hulle voortgesette opleiding, soos blyk uit die tabellering van deelnemers se redes om te leer: die meeste (29/59, 49%) leer om ingelig te wees, terwyl 18/59 (31%) leer met 'n bepaalde doel voor oë, en die kleinste persentasie (20%, 12/59) leer vir die aktiwiteit en sosiale betrokkenheid wat leer meebring. Hoewel leer om ingelig te wees betekenisvol is in terme van selfgerigte leer, kan leer vir samewerkende betrokkenheid moontlik in verband gebring word met die onderliggende behoefte aan opleiding/leer in 'n interaktiewe groep, soos vermeld is by interpersoonlike vaardigheid, samewerking en spanwerk (Tabel 5.9).

Tabel 5.11: Redes vir leer

Rede vir leer (N = 59)	Aantal	%
Om ingelig te wees	29	49.2
Om 'n doelwit te bereik	18	30.5
Vir samewerkende betrokkenheid (<i>collaborative engagement</i>)	12	20.3
Totaal	59	100

5.5.2.4 Eienskappe van 'n werksgebaseerde leertaak

Vraag 10 het gepoog om vas te stel hoe sekere eienskappe van 'n werksgebaseerde leertaak op praktisyns van toepassing is (Tabel 5.12). Dit is opvallend dat die deelnemers sonder uitsondering aangetoon het dat hulle op hulle eie leer (59/59, 100%). Een van die karaktereienskappe van selfgerigte leer is dat individue verantwoordelikheid vir hulle eie leer neem (Knowles 2005:64, 65; Maack 1997 291-292; Serfontein 2015:68-69, 72). Selfgerigte leer is gerugsteun deur hoë tellings vir doelwitstelling (44/59, 75%), en om leervordering te oorweeg (41/59, 70%). Om 'n leerdoelwit te stel kom hier sterker na vore as voorheen (Tabel 5.11), waar leer om 'n doelwit te bereik, een rede vir leer is. Een deelnemer het nie aangedui dat leerdoelwitte gestel word, en ook nie dat vordering oorweeg word nie, terwyl vyf deelnemers aangetoon het dat hulle nooit rapporteer oor leeruitkomst nie.

Tabel 5.12: Eienskappe van 'n werksgebaseerde leertaak

Eienskappe (N = 59)	Nooit	Selde	Dikwels	Altyd	Totaal
Leer op eie/selfgerigte leer	0 (0)	17 (28.82%)	21 (35.60%)	21 (35.60%)	59 (100%)
Stel leerdoelwitte	1 (1.70%)	14 (23.72%)	23 (38.98%)	21 (35.60%)	59 (100%)
Oorweeg vordering	1 (1.70%)	17 (28.82%)	25 (42.40%)	16 (27.11%)	59 (100%)
Rapporteer uitkomst	5 (8.47%)	14 (23.73%)	20 (33.90%)	20 (33.90%)	59 (100%)

5.5.3 Selfgerigteleerpatrone

Die laaste afdeling van die vraelys wou deelnemers se selfgerigteleerpatrone vasstel met betrekking tot die volgende aspekte: rolspelers by voortgesette opleidingsgeleenthede; ordening van die leerproses; beskikbare bronne wat nodige leerinhoud bevat en die strategieë wat die bronne by leer betrek, sowel as die leerproses en watter leerstyle deelnemers aanwend om

leerinhoud te bemeester. Beginsels oor voortgesette opleiding en selfgerigte leer (Bines & Watson 1992:22; Grow 1991:129; Harvey *et al.* 2006:199; Knowles 1975:18; *Kolb Learning Style Inventory...* 2007:5, Kolb/Honey & Mumford 2005:25; Oddi 1984:5-7; *Rough and ready reckoner* n.d.:1-2) word ondersoek. Afgesien van Tabel 5.14 – *Ordering van die leerproses* en Tabel 5.18 – *Leerstyle*, kon deelnemers meer as een opsie per vraag kies.

5.5.3.1 Tipiese voortgesette opleidingsinstellings

Vraag 11 het vasgestel hoe belangrik die rol is wat verskeie tipiese opleidingsinstellings inneem by voortgesette opleidingsgeleenthede (Tabel 5.13). Geeneen van die deelnemers beskou akademiese instellings en die professionele vereniging se rol as onbelangrik in voortgesette opleiding nie, en beide behaal hoë tellings as belangrike opleidingsinstellings: 44/59 (byna 75%) vir eersgenoemde, en 36/59 (ongeveer 61%) vir laasgenoemde. Wanneer die kolomme “Belangrik” en “Baie belangrik” egter saamgelees word, is die professionele vereniging ’n kortkop voor akademiese instellings (54/59, 92% vs 56/59, 95%). Daar is ’n sterk besef (56/59, 95%) onder deelnemers dat hulle self ’n rol het om te speel in hulle voortgesette opleiding, wat klop met ’n professionele ingesteldheid (Van Rensburg *et al.* 2012:10-11, 14). Werkgewers kom nie so sterk na vore nie (29/59, 49%), met nie-akademiese instellings wat die laagste telling het (13/59, 22%). Die klem op die professionele liggaam se voortgesette opleidingsrol dui waarskynlik aan dat LIASA se akkreditasieproses wat in 2014 ’n aanvang geneem het en onder meer akkreditasie van voortgesette opleidingsprogramme inhou, ’n stap in die regte rigting is. Al die belangrike post-tegnokratiese rolspelers tydens voortgesette opleiding (Bines & Watson, in Castle *et al.* 1998:329) het in hierdie respons na vore gekom.

Tabel 5.13: Tipiese voortgesette opleidingsinstellings

Instansies (N = 59)	Onbelangrik	letwat belangrik	Belangrik	Baie belangrik	Totaal
Akademies	0 (0%)	5 (8.50%)	10 (16.94%)	44 (74.60%)	59 (100%)
Werkgewers	2 (3.40%)	6 (10.20%)	22 (37.30%)	29 (49.15%)	59 (100%)
Nie-akademies	6 (10.20%)	17 (28.81%)	23 (39.00%)	13 (22.03%)	59 (100%)
Professionele vereniging	0 (0%)	3 (5.10%)	20 (33.90%)	36 (61.02%)	59 (100%)
Self	1 (1.70%)	2 (3.40%)	17 (29.81%)	39 (66.10%)	59 (100%)

5.5.3.2 *Ordering van die leerproses*

Vraag 12 het gevra of praktisyns hulle leer logies in stappe kan orden (Tabel 5.14). Deelnemers was in staat om, in ooreenstemming met die self-instruksieproses (Knowles1975:18), die stappe logies te orden vir die outonome fasilitering van 'n leertaak, beginnende by die identifisering van leerbehoefte (38/59, 64%), gevolg deur formulering van leerdoelstellings en -doelwitte (36/59, 61%), beplanning en ordening van leeraktiwiteite (34/59, 58%), en uitvoering van leerplan (38/59, 64%) wat afsluit met evaluering van resultate (43/59, 73%).

Tabel 5.14: Ordening van die leerproses

Wenslike rangorde	Stappe (N = 59)	Eerste	Tweede	Derde	Vierde	Vyfde	Totaal
1	Identifiseer leerbehoefte	38 (64.41%)	2 (3.40%)	2 (3.40%)	6 (10.20%)	11 (18.64%)	59 (100%)
2	Formuleer leerdoelstellings en –doelwitte	1 (1.70%)	36 (61.07%)	11 (18.64%)	9 (15.25%)	2 (3.40%)	59 (100%)
3	Beplan en orden leeraktiwiteite	5 (8.47%)	14 (25.42%)	34 (57.63%)	4 (6.80%)	2 (3.40%)	59 (100%)
4	Voer leerplan uit	4 (6.80%)	6 (10.20%)	10 (16.95%)	38 (64.41%)	1 (1.70%)	59 (100%)
5	Evalueer resultate/eindproduk	11 (18.64%)	1 (1.70%)	2 (3.40%)	2 (3.40%)	43 (72.88%)	59 (100%)

5.5.3.3 *Beskikbaarheid van kennis-/inligtingsbronne*

Vraag 13 het gevra na die inligtingsbronne wat katalogiseerders by hulle voortgesette opleiding betrek (Tabel 5.15). Die spektrum van bronne wat deelnemers gebruik om kennisgapings te vernou is verspreid tussen individue en groepe, passiewe waarneming en praktiese uitvoering, en die gevoels- en intellektuele dimensies. Dit is in ooreenstemming met Kolb (1984:42; 2005:5) se ervaringsleerteorie, en ook 'n eienskap van selfgerigte leer volgens Harvey *et al.* (2006:199) se verbetering van die OCLI-instrument. Die hoogste beskikbaarheid het gewissel tussen gesprekke met kollegas (46/59, 78%), en opleeswerk (49/59, 83%). Beide outonome, deskundige groepsbesprekings en verduideliking deur 'n kundige trek laer tellings (13/59, 22%), wat dalk 'n tekort aan deskundigheid aandui, of dat deelnemers hierdie bronne bloot nie raadpleeg nie, al sou dit beskikbaar wees. Praktiese oefeninge behaal 'n middelmatige telling (33/59, 56%), wat moontlik verwys na min geleentheid waar beskrywende katalogisering

prakties ingeef word, of verwys na die hoë mate van praktiese “oefening” wat die daaglikse aktiwiteit inhou.

Tabel 5.15: Beskikbaarheid van kennis-/inligtingsbronne

Bronne (N = 59)	Altyd	Dikwels	Selde	Nooit	Totaal
Gesprek met kollega	26 (44.06%)	20 (33.90%)	11 (18.64%)	2 (3.40%)	59 (100%)
Otonome, deskundige groepsbesprekings	13 (22.03%)	24 (40.70%)	16 (27.11%)	6 (10.20%)	59 (100%)
Verduideliking deur 'n deskundige	13 (22.03%)	16 (27.11%)	24 (40.70%)	6 (10.20%)	59 (100%)
Oplees (bv. literatuur, handleidings, standaarde)	25 (42.37%)	24 (40.70%)	6 (10.20%)	4 (6.78%)	59 (100%)
Praktiese oefeninge	19 (32.20%)	14 (23.73%)	23 (38.98%)	3 (5.08%)	59 (100%)

5.5.3.4 *Leerbenaderings*

Vraag 14 het inligting ingesamel oor die groep se voorkeurorde van leerbenaderings om leerinhoude te bemeester (Tabel 5.16), en insameling is gebaseer op die leersiklus volgens Kolb se ervaringsleerteorie (Kolb 2005:2-3, 1984:42). Kolomme 1-4 dui die graad van ooreenstemming aan tussen leerbenaderings en deelnemers se voorkeure daarvoor. Kolom 4 meet die minste (kleinste) ooreenstemming tussen deelnemer en leerbenadering. Hiervolgens hou 17/59 (29%) die minste daarvan om te leer deur middel van waarneming en kleingroepsbespreking, terwyl die meerderheid van die groep — 42/59 (71%) — dikwels/meer/meeste van waarneming en kleingroepsbespreking gebruik maak om leerinhoude te bemeester. Die orde wat hieruit opgestel word, is dan vervolgens dat 22/59 (37%) die minste daarvan hou om deur middel van gesamentlike spanaktiwiteit te leer, gevolg deur 26/59 (44%) wat die minste daarvan hou om te leer deur lees en opsommings te maak, en 27/59 (46%) hou nie daarvan om te leer deur te lees en dit prakties uit te voer nie. Gevolglik hou 37/59 (63%) meer daarvan om te leer deur middel van gesamentlike spanaktiwiteit, gevolg deur 33/59 (56%) wat meer daarvan hou om te leer deur te lees en opsommings te maak, en laastens hou 32/59 (54%) daarvan om te leer deur te lees en dit dan prakties te gaan uitvoer. Die leersiklus wat vergestalt word uit hierdie patroon van leerbenaderings, dui aan dat die meeste praktisyns daarvan hou om te leer deur waarneming en kleingroepsbespreking (71%), gevolg deur gesamentlike spanaktiwiteit (63%), lees en opsom (56%), en lees en voer prakties uit (54%). Hierdie waarneming is betekenisvol ten opsigte van aanbieding van leerinhoude, en samestelling van leerplanne.

Tabel 5.16: Leerbenaderings

Benaderings (N = 59)	1 (meeste)	2 (meer)	3 (dikwels)	4 (minste)	Totaal
Lees en voer prakties uit	6 (10.20%)	9 (15.25%)	17 (28.81%)	27 (45.80%)	59 (100%)
Gesamentlike spanaktiwiteit	3 (5.08%)	17 (28.81%)	17 (28.81%)	22 (37.30%)	59 (100%)
Waarneming en kleingroepbespreking	6 (10.20%)	14 (23.73%)	22 (37.30%)	17 (28.81%)	59 (100%)
Lees en opsomming in hoofpunte	11 (18.64%)	8 (13.56%)	14 (23.73%)	26 (44.07%)	59 (100%)

5.5.3.5 *Leerstrategieë*

Vraag 15 het die aard van katalogiseerders se betrokkenheid by hulle leerinhoud vasgestel (Tabel 5.17). Hierdie respons dui die voorkeurmodes aan waarvolgens deelnemers hulle leertake aanpak en deurvoer. Wanneer die kolomme “Dikwels” en “Altyd” saamgelees word, is die passiewe sistematiek (skerp waarneming van leerinhoud) net-net voor die aktiewe strategie, met die interaktiewe metodiek wat ‘n uitskieter is: hoewel dit dikwels (31/59, 53%) ‘n leerstrategie is, is dit maar in 9/59, 15% van gevalle altyd die leerstrategie. Tellings wat vir die onderskeie strategieë behaal word is 51/59 (86%) vir die passiewe sistematiek, 50/59 (85%) vir die aktiewe strategie, en 40/50 (68%) vir die interaktiewe metodiek. Metings vir interaktiewe groepsbesprekings hier en by die beskikbaarheid van inligtings-/kennisbronne (Tabel 5.15) stem ooreen, terwyl die praktiese oefening hier sterker na vore kom. Die voorkoms van al die leerstrategieë onder deelnemers word bevestig deur die hoë persentasie deelnemers wat strategieë kombineer (49/59, 83%), met bepaalde implikasies vir die samestelling of aard van leerplanne.

Tabel 5.17: Leerstrategieë

Strategieë (N = 59)	Nooit	Soms	Dikwels	Altyd	Totaal
Aktiewe betrokkenheid by leerinhoud tydens praktiese oefening	1 (1.70%)	8 (13.56%)	20 (33.90%)	30 (50.85%)	59 (100%)
Interaktiewe betrokkenheid by leerinhoud tydens deelname aan groepsbespreking	3 (5.08%)	16 (27.11%)	31 (52.54%)	9 (15.25%)	59 (100%)
Skerp waarneming van leerinhoud tydens aandagtige luister na lesing	2 (3.40%)	6 (10.20%)	29 (49.15%)	22 (37.30%)	59 (100%)
Kombinasie van bogenoemde	1 (1.70%)	9 (15.25%)	21 (35.60%)	28 (47.46%)	59 (100%)

5.5.3.6 *Leerstyle*

Vraag 16 het versoek dat katalogiseerders hulle leerstyle aandui (Tabel 5.18). Leerstylmeting is baseer op Kolb (1984:67, 76) se Leerstylinventaris (KLSI), maar word weergegee in terme van die KLSI-ekwivalent (Kolb 2005:29), naamlik Honey en Mumford se LSQ soos dit interpreteer word deur die *Rough and ready reckoner*-instrument (brainboxx nd:2). In die KLSI-konteks is daar 'n direkte eweredigheid tussen leerstyle en die leersiklus en daarvolgens het al vier leerstyle – besinners, beslissers, doeners, denkers - onder die deelnemers voorgekom. Dit val in twee groepe uiteen, wat op die abstrakte vlak ooreenstem met die twee asse in die sentrum van die leersiklus-/sirkel, naamlik die vertikale ervarings-/begrypsas (*grasping*), en die horisontale prosesserings-/transformeringsas (*transforming*) (Kolb 2005:2). Die horisontale transformeringsas word getrek deur die besinners (20/59, 34%) en beslissers (18/59, 31%), wat ook die hoogste twee tellings vir die leerstyle is. Die vertikale begrypsas word getrek deur die doeners (11/59, 19%) en die denkers (9/59, 15%). Die grootste groepering vir elke as is onderskeidelik die besinners en die doeners, wat aandui dat praktisyns eerder leerinhoude op 'n interaktiewe manier ervaar/begryp, terwyl hulle die leerinhoude eerder verwerk/internaliseer deur middel van besinning. Besinners (20/59, 34%) is egter twee maal so sterk as doeners (11/59, 15%). Hiervolgens kan die leersiklus begin met waarneming, in plaas van ervaring, wat afwyk van die ervaringsleerteorie waar leer eerder deur 'n ervaring ge-inisieer word. Dit is egter nie ongeldig nie, aangesien die leersiklus beïnvloed word deur individue se leerstyle en – kontekste (Kolb 2005:2). Die klem op besinning, wat meer passief van aard is, stem ooreen met ander leeraspekte waar die groep voorkeur verleen aan die meer passiewe aard van sake, soos dit na vore kom by leerbenaderings, leerstrategie en tipe inligtings-/kennisbron. Die besinner/beslisser-leerstylvoorkeure het implikasies vir leer in terme van die mate waarin die groep/individu by leertake betrek word, die aktiewe/passiewe mate waarmee inhoude prosesseer word, en die gevoels-/struktuurmatigheid wat deelnemers ervaar tydens die aanbieding van leerinhoude.

Tabel 5.18: Leerstyle

Leerstyl (N = 59)	Aantal	%
Waarnemer/Besinner	20	33.90
Pragmatis/Beslisser	18	30.51
Aktivis/Doener	11	18.64
Teoretikus/Denker	9	15.25
Vermis	1	1.70
Totaal	59	100%

Samevatting: Volgens die hoogste tellings in die vraelys kan die profiel van professionele katalogiseerders in hierdie studie die volgende kenmerke insluit: hulle is hoofsaaklik by inligtingsentrums of biblioteke (90%) as inligtingsinstellings werksaam, waar byna 60% professionele katalogiseerposte beklee, en rondom 40% as bestuurders optree; hulle is meestal gegradueerd, waarvan 46% B-grade het, en ongeveer 40% nagraadse kwalifikasies het, en 10% tans ingeskryf is vir 'n verdere, formele kwalifikasie; die meeste het hulle kwalifikasies tussen 1978 en 2002 verwerf, en hulle take en verantwoordelikhede is in vier kategorieë onderskeibaar: rekordering van inligtingsbronne (soos beskrywing, onderwerpsontleding), inligtingstelselbestuurstake (onder meer databasisbestuur), bestuurs- en aanverwante take (insluitend komiteewerk), en stelselgebruik (92%).

Ongeveer 85% van die deelnemers is by een of ander vorm van opleiding betrokke, hetsy professionele of generiese leergeleentehede. Weens die huidige oorskakeling na 'n nuwe rekorderingskode, skemer die behoefte onder deelnemers aan standaardopleiding die sterkste deur, in samehang met nuwe inligtingsbronformate en -stelsels. Leierskap en selfvertroue, professionele groei, en samewerking en spanwerk is interpersoonlike aspekte van deelnemers wat uitbouing benodig. Katalogiseerders in hierdie studie identifiseer opleidingsbehoefte meestal deur 'n gewaarwording dat iets skort wanneer hulle take uitvoer, of wanneer nuwe ontwikkelings geïmplementeer word. Dit motiveer hulle om te leer om sodoende ingelig te kom. 75% stel dan leerdoelwitte, terwyl almal daarvan hou om op hulle eie te leer.

Feitlik al die deelnemers besef hulle eie voortgesette opleidingsrol in samewerking met instellings soos die professionele vereniging, akademiese en nie-akademiese opleidingsinstellings, en werkgewers. Ander patroonmatighede wat die groep oor selfgerigte leer wat na vore kom, is dat die meeste 'n leertaak in die nodige vyf selfinstruksiestappe kan prosesseer; dat opleeswerk, 'n gesprek met 'n kollega of praktiese oefeninge hulle

inligtingsbronne by leertake is; dat 'n leersiklus momente vir waarneming, spanwerk, opgesomde leeswerk en praktiese toepassings insluit. Deelnemers dui aan dat hulle passief, aktief en interaktief met leerinhoud omgaan, en 'n leertaak word gevolglik beide van die besinner/beslisser- en doener/denker-oogpunte benader. Vir deelnemers fokus die vertekpunt eerder op besinning/waarneming, as ervaring.

5.6 BEVINDINGE: LEERSTYLINSTRUMENT

'n Verkorte, aangepaste instrument, *Rough and ready reckoner*, is gebruik om die leerstyle van katalogiseerders vas te stel. Dié instrument is gebaseer op die LSQ van Honey en Mumford, wat dikwels as alternatief vir die KLSI gebruik word. Resultate is ingesluit by dié van die vraelys in Tabel 5.18 – *Leerstyle*.

5.7 BEVINDINGE: FOKUSGROEPE

5.7.1 Inligtingsinstellings ondersteunend tot doeltreffende katalogiseerpraktiek

In vraag 1 was deelnemers aan die woord oor hul werkplekke en wat daar gedoen word om praktisyns te ondersteun vir bekwame werkverrigting en 'n doeltreffende katalogiseerpraktiek. 'n Aantal aspekte soos wat dit uit die gesprekke na vore gekom het word vervolgens belig.

Oor die algemeen is die inligtingsinstellings waar deelnemers werksaam is, baie ondersteunend ten opsigte van geleenthede vir voortgesette opleiding, selfs wanneer die begrotings knap is, soos wat dikwels die geval is. Hulle moedig personeel aan om geleenthede te soek en te benut, en probeer om almal te betrek. Dikwels moet 'n motivering voorgelê word. Die hulpbronninfrastruktuur maak voorsiening vir die aankoop van vakkundige naslaanwerke, soos byvoorbeeld vir die nuwe RDA-toepassing, intekening op tipiese rekorderingstandaarde soos vervat in *Cataloguer's Desktop*, en beskikbaarstelling van die nuutste elektroniese stelselweergawes waarop rekords vir katalogi-samestelling ingevoer word. Die volgende direkte aanhalings dien as ondersteuning:

[The] organisation encourages staff to identify and enrol for courses relevant to work (FC4)

Staff members with National Diplomas are given the opportunity to study towards upgrading to a degree [and the employer] provides subsidised education funding for those interested in furthering their education (FG3)

We have quite harsh budget limits [and] actually have to write motivations to attend conferences and workshops (FG5)

[The library] buys/subscribes to the latest cataloguing tools (FG1)

Ensure that cataloguers have the best tools of the trade (FG5)

We are now busy implementing Record Manager, OCLC (FC3)

Binne die inligtingsentrum beklee deelnemers verskillende poste, en aanvaar verskeie verantwoordelikhede. Nuwelinge ontwikkel van groentjies tot onderlegde praktisyns en selfs vakspesialiste – byvoorbeeld in musiek-katalogisering. Sommiges word funksionele kundiges soos kwaliteitskontroleurs en gesagswerkfundi's. Dikwels wys die kundiges kennisgapings by kollegas aan wat dan tot opleiding lei. Ander praktisyns vorder weer tot op bestuursvlak. Die onderstaande aanhalings van deelnemers illustreer hierdie waarneming:

Quality control is done ... by the cataloguer who loves it (FL7)

I am currently doing the Headings Reports (FC2)

Being overseer of cataloguing make you realise the shortcomings of cataloguers [and] you see where training is needed (FC2)

For the in-house training, I really tried to be as practical possible (FC1)

As the team leader (FL4) ... I had interviews for a Cataloguer, and had to do a practical test (FL3)

Algemene opleidingstemas word uit poste en verantwoordelikhede ontgin. Benewens spesialisvelde en kennis oor rekordering van verskeie dokumenttipes, sorg vakspesifieke opleiding dat praktisyns op hoogte van die gebruikelike standarde bly en ingelig is oor die veranderinge en ontwikkelinge wat plaasvind in die inligtingsorganisasieveld. Generiese opleidingsareas, insluitend basiese rekenaargeletterdheid, is verder belangrik vir die gladde uitvoering van werksaamhede. Respondente laat hulself hieroor as volg uit:

Newly appointed cataloguers are given in depth training in OCLC, DDC, LCSH, AACR2 and are mentored by experienced cataloguers until they are proficient (FG3)

All staff are exposed to new technologies and new cataloguing methods and tools, eg RDA, RFID (FG3)

Basic computer skills are maintained or enhanced (FG1)

[Employer] provides opportunities for staff to attend other training courses such as

emotional intelligence, time management, supervisory skills, customer service, personal finance, interpersonal skills (FC1, FG3)

Lees is 'n belangrike strategie waardeur die individuele praktisyn op hoogte bly met veranderinge, en is dus 'n voortgesette opleidingsaktiwiteit. In die werkplek bestaan genoeg opleesgeleenthede vir katalogiseerders: daar is saamgestelde opleidingsnotas en interne katalogiseringshandleidings, e-pos-notas oor foutiewe werk wat verbeter moet word, sowel as kommunikasie op vakkundige elektroniese lyste en vakpublikasies:

You need to read if you want to keep up with cataloguing (FC2, FC3)

They've got their notes [and] I'm busy preparing an index to that notes (FC1)

We maintain a marvellous cataloguing manual (FL7, FG4)

I train by e-mail (FC2)

Send staff relevant information from listservs and other publications (FL2, FL4)

Verder is praktisyns in die werkomgewing voortdurend in 'n katalogiseerdiskoers gewikkel. Informele gesprekke word deurgaans gevoer. Die meer formele mentorskapsprek word as opleidingstrategie aangewend. Groepsbesprekings rondom die vergadertafel kom algemeen voor. Dan word daar besluite geneem oor die uitvoering van katalogiseerbeleid. Die vergadertafel is dikwels ook die platform vir leer: individuele praktisyns gee terugvoering oor opleidingsgeleenthede, terwyl almal ook soms gelyktydig 'n groot stuk nuwigheid bemeester, byvoorbeeld wanneer elke katalogiseerder 'n RDA-veld voorberei en voordra. Inligtingsentra se menslikehulpbrondepartemente en die diensverskaffers van geïnstalleerde katalogiseerstelsels bied ook opleidingsgeleenthede aan. Praktisyns neem deel aan eksterne opleidingsgeleenthede wat onder meer aangebied word deur LIASA-IGBIS en Sabinet, en registreer ook vir intydse, elektroniese kursusse. Deelnemers sê die volgende hieroor:

We also learn from one another [and] sit together to discuss new things (FL6, FL7)

Make 'in-house' policy decisions e.g. re some of the RDA options (FL7)

new staff are given training/mentoring for as long as they feel they need it (FG5)

[We are] expected to cascade-train (pass on training to rest of the cataloguers) (FG1)

We have a skills focus group that is responsible for training that is to take place for the whole library (FL3)

Normally training is presented by IGBIS (FL7, FL5)

If Sabinet has a workshop, we go (FC2)

Service providers always come to us so that all the cataloguers can get the same training at the same time (FL3)

[They] do online courses to equip [themselves] (FG1, FG4)

Hoewel inligtingsentra voortgesette opleiding ondersteun, is daar in werklikheid sekere uitdagings wat praktisyns te bowe moet kom. Klein inligtingsorganisasiedepartemente met beperkte personeel het nie altyd genoeg tyd beskikbaar vir voorgesette opleidingsgeleenthede nie. Opleidingsfondse is beperk, sodat nie alle personeel 'n algemeen toepaslike opleidingsessie kan bywoon nie, veral as dit buite die grense van hul provinsie val. Opleidingsbegrotings word ook gebruik om verwante uitgawes soos die reiskoste van eksterne opleiers te dek. Die behoefte aan 'n toepaslike amptelike opleidingsprogram – waarskynlik op nasionale vlak – is opvallend. Gebrekkige leesvaardighede onder die nuwe generasie katalogiseerders lei tot lewering van substandaard rekords, met foutiewe of ontbrekende datavelde. Sommige deelnemers meen daar is 'n gebrek aan die evaluering van opleiding:

Monitoring training though is a challenge, there is no written down procedures (FL3)

They catalogue by example – they found an example of how to do it and they use that example and don't go and read – so the self-training part, the part where you actually go and find out why is this field like this – it might be the field which needs to be removed (FC2)

I don't think there's enough [official] training courses that we know of (FC2)

Training outside our province is a problem because of financial constraints (FL6)

There is also the travelling costs of the trainer to consider (FL3)

We used to have five cataloguers, now we are down to four (FL3)

[There is a] challenge of time due to workloads (FC2, FL3)

5.7.2 Interne en nasionale indiensopleidingspraktyke vir katalogiseerders

Deelnemers bly van mening dat e-pos 'n waardevolle opleidingsmedium is. Sommiges is intekenare op e-posverspreidingslyste, en e-pos dra dikwels interne opleidingsboodskappe oor. Dit verleen permanensie aan besluite en werkgesprekke. Ander is nie e-lysintekenare nie, weens e-posbusse wat dan oorlaai word. Intekening op e-poslyste word onderling verdeel en intekenare deel sinvolle inligting met nie-intekenare, soos katalogiseringsprobleme en hul

oplossings en katalogiseringspraktyke. Lees is dus 'n belangrike manier om by te bly met ontwikkelings, veral waar toepaslike voortgesette opleidingskursusse ontbreek.

The lists are important [as] they touched on issues currently important (FC2)

Sometimes I only send an e-mail (FC4)

Not everyone is subscribed [since] they swamp your e-mail (FC2, FC1)

What's really important is that she does a lot of reading and that she comes across new things (FC1)

There's nothing you can sign up for [in order to] keep up with cataloguing, [to] retrain [so] the reading that I do is unofficial, its just for myself (FC2)

Deelnemers voel sterk oor die praktiese katalogiseringskomponent in die inligtingstudie-opleidingsprogram. Veldwerk is 'n belangrike strategie vir studente en dosente. Daar is egter kommer oor die praktiese vaardighede van pas gekwalifiseerde katalogiseerders. In hierdie verband word baie waarde geheg aan die professionele graderingsrol wat LIASA as professionele liggaam sal vervul. 'n Deelnemer verwys na die praktiese waarde wat 'n internskapprogram sou gehad het toe sy haar akademiese kwalifikasie verkry het. Andersyds is daar bedenkinge oor die logistieke en beleidsprobleme wat by inligtingsentra kan opduik aangaande verpligte, eksterne opleiding. Tydens die groepsbespreking herinner deelnemers mekaar daaraan dat eksterne opleidingsprogramme nie die inhuisopleiding kan vervang nie. Die afwesigheid van sodanige programme op nasionale vlak bly egter problematies, met druk wat verlig word deur ad hoc-geleenthede wat opduik. Werkwinkels is 'n gewilde opleidingstrategie, want dit is die platform waar probleme uitgepluis en koersaanduiding van leidinggewende instansies ontvang word, soos konsortia en die land se nasionale biblioteek. Dis nie net die toehoorders wat by sulke geleenthede leer nie, maar ook die aanbieders:

[I made] a number of mistakes in my presentation [and] eagle-eyed cataloguers pointed them out (FG2)

Gaelic Consortium sorted out our standards, practices and procedures, and NLSA certainly tried hard to lead us on the AACR to RDA change (FG5)

We already have our degrees and the option to be retrained at Unisa in new cataloguing ways is not an option [but] there's nothing official that someone can either sign up [for] (FC2)

A great sadness for me is the extent of training needing to be done 'on the job' (FL7)

*Newly appointed cataloguers lack most of the necessary cataloguing knowledge and skills – are clueless about subjects [and] lack of general knowledge and disinterest in work is a drawback – take too long to become proficient and work independently (FG3)
interns are forever grateful – I always believe in adding to this some customised training where people are graded according to the level of expertise (FL4)
I would like to think that LIASA would recognise this as one of their core purposes – where once you have your qualification you then have to complete a 1–2 year internship in order to be fit to practice your profession – I think if we are to present ourselves as professional practitioners we need to show we have a licence to practise – And what about people who got that qualification they have, before the Flood (FL7)*

In die diskoers kom opleiding oor nuwe ontwikkelingsareas, soos BibFrame, LinkedData en OPAC 2.0, onder bespreking. Die mening word uitgespreek dat praktisyns te eng op katalogisering fokus, terwyl hulle katalogiseringsblik eerder op die breër inligtingstudiehorison ingestel moet wees. Basiese rekenaargeletterdheid is 'n vereiste, aangesien inligtingsdienste uit gesofistikeerde inligtingsdatabasisse gelewer word, en katalogiseerders rekenaartoevoere op gesofistikeerde katalogiseringstelsels doen. Sommige deelnemers voel sterk daaroor dat praktisyns elektroniese kantoorstelselstoepassings moet kan hanteer, terwyl andere meen dis nie kernbelangrik nie. Inligtingsorganisasiedepartemente se inligtingstegnologiese ondersteuning strek vanaf een persoon, tot 'n hele IT-afdeling. Opleiding in spesialisareas soos musiek-katalogisering kom eers aan die beurt nadat algemene opleidingsareas bemeester is.

Focus on the same old chestnuts (RDA, DDC) instead of moving more towards cataloguing within the wider library sphere - seem to be 'cataloguing silo' minded - imperative that cataloguers have a broader understanding of all the information fields, not only cataloguing (FG1)

Creating and editing metadata (FL1)

IT skills are needed, even if they are minimal (FL3, FL4, FL5, FL7)

No IT skills needed (FL1)

We have a dedicated library IT division (FL7)

Unfortunately we have one IT person to train all staff and sort out all problems [but is] keen to help (FL3)

Sekere opleidingstendense kan afgelei word uit die deelnemers se gesprekke. Waar voortgesette opleidingskursusse op nasionale vlak ontbreek of nie algemeen bekendgestel word nie, vul katalogiseerders sulke leemtes vindingryk deur diverse aktiwiteite. Oud word met nuut afgewissel, en die basiese word deur die deskundige aangevul; kennis word bekom op individuele en groepsvlak. Hoewel sommige praktisyns passief in hul gemaksones verkeer, spook ander om probleme uit te pluus. Nuweling word na onafhanklikheid gelei, terwyl interne opleidingsliggame by bepaalde aspekte betrokke is, en ander take na paraprofessionele praktisyns gedelegeer word.

We saw it on records (FC1)

I did the reading [and] I put in notes [so] that they can use it (FC1)

When it is necessary, she calls us together (FC1)

Makes our work enjoyable and interesting and challenging (FL6)

Wonderful to see how they grow (FL5)

I feel the distance (FC2)

They like to be told (FC1)

We give new cataloguers very thorough on-the-job training [thereafter] expected to keep up with changes - on your own (FG5)

Die uitdagings verbonde aan interne en nasionale opleidingspraktyke bly steeds klein departemente, ongelyke opleidingsbegrotings en min katalogiseerders met min tyd vir voortgesette opleiding en spesialisering. 'n Vraag duik op onder die deelnemers of te min katalogiseerders opgelei word en 'n bemerkingsveldtog in hierdie verband dalk aangepak moet word. Deelnemers beskou die algemene passiwiteit en onverskilligheid van hedendaagse katalogiseerders as kommerwekkend. Die moontlike oorsake sluit in min belangstelling in katalogisering as 'n beroep, ontwyking van die openbare naslaantoonbank, gebrek aan opleidingsgeleenthede en vaardighede, en leeslusteloosheid. Nuweling toon egter 'n lewendige belangstelling om elke moontlike opleidingskursus by te woon. Andersyds werk inligtingspesialiste by instellings waar kliëntediens hoog aangeskrewe is en praktisyns gretig is om ingelig te wees oor opleidingsbehoefte, ter wille van ondersteuning van hul kliënte. Vakkundige verandering veroorsaak soms 'n verlorenheid onder praktisyns, maar deelnemers meen dat praktisyns se houding hieroor verandering kan vergemaklik of bemoeilik.

Most cataloguing sections are short-staffed (FC1)

On national level far too few cataloguers are trained. Maybe it is not promoted enough at universities? (FL5)

On-the-job training is time-consuming [and] very difficult to keep a balance (FL5)

Realised that other institutions which are a bit smaller or do not have such a big budget, are hampered (FL2)

You must tell me what to do (FC1)

Not everybody is interested in cataloguing (FL1)

Noticed of the up and coming cataloguers - that they do not read (FL2)

Younger staff want to go on every bit of training on offer (FL7)

Keen to know what's going on in the workplace so that we can give the correct support (FC3)

5.7.3 Die katalogiseerder as opleier in die voortgesette opleidingsituasie

Vraag 3 vra dat katalogiseerders hulle opleierservarings met gespreksgenote deel. Volgens die deelnemers woon hulle nie net opleidingsgeleenthede vir die katalogiseerpraktik by nie, maar sommige tree ook as opleiers op. Die deelnemers bespreek hulle opleierondervindinge in verskillende kontekste (intern/ekstern, formeel/informeel), werp lig op die bestuursomgewings (meer/minder gestruktureerd) waarin hulle opleiding fasiliteer, lig hul opleidingsposisie uit sowel as voorbereidings en benaderings wat hulle volg tydens opleiding, en vermeld opleidingsuitdagings waarmee hulle te kampe het.

Nuwe inligtingsentra se inligtingsorganisasiedepartemente mag klein wees wat personeel en begrotings betref. Bestuurders lei professionele en administratiewe afdelings, en gevolglik raak die klein aantal professionele persone ook by klerklike dienste betrokke, soos rakbediening en maak van fotokopieë volgens 'n rooster, of aflos wanneer assistente siek word. Opleiding word dan bemoeilik, aangesien nie alle katalogiseerders gelyktydig vir opleiding beskikbaar is nie, en gevolglik woon party 'n opleidingsessie by, terwyl andere die leerinhoud per e-pos ontvang. Só word die opleidingskediule vir 'n lang tyd onderbreek, en dit gebeur selfs dat alle beskikbare tyd van die katalogiseerspan, met inbegrip van die bestuurder/spanleier, deur sulke klerklike take in beslag geneem word. Deelnemers beleef dit as 'n onbevredigende situasie. Hulle reken dat dit opgelos kan word as die katalogiseerspanleier die inligtingsentrubestuur daarop sou kon wys

dat die situasie onaanvaarbaar is en katalogiseerders voortaan op professionele werk sou konsentreer.

At the moment we are still new, struggling [so] it becomes difficult for me to train them on one level [and] it becomes hard for them to train [as] they get bored, demotivated, lose interest in their work [and] you can't even plan, [eventually] cataloguers stay at office and do what they are employed to do (FC4)

'n Ander probleem ontstaan wanneer 'n senior, databasisdeskundige waarneem in 'n nuwe pos wat verantwoordelikhede rondom databasisgehalte, opleiding en bestuur insluit. Databasistake word na dié deskundige gedelegeer, wat 'n uitstekende geleentheid bied om kennisgapings te ondervang. Dit gebeur egter dat opleidings- en bestuurstake nie ook gedelegeer word nie. Deelnemers beskou dit as ongemaklik en selfs frustrerend wanneer die databasisdeskundige nie die gesag het om formele opleidingsgeleenthede, byvoorbeeld vergaderings, te skeduleer nie en bevoegde, senior katalogiseerders ook nie vir gevorderde opleiding, byvoorbeeld in gesagswerk, gestuur kan word nie. Die databasisdeskundige se werklading word só bemoeilik, tensy kollegas uit eie beweging of in reaksie op 'n wenk, aanmeld vir opleiding. Die gevolg is 'n omslagtige opleidingsproses waarin die databasisdeskundige kennisgapings ondervang deur regstellende e-posse aan die betrokke kollegas te stuur, wat nie altyd sonder meer deur die ontvangers aanvaar word nie. Hoewel die databasisdeskundige ook in gesagswerk spesialiseer, klaar kollegas nie onsekerhede vooraf uit nie, met gevolglike foutiewe data wat tot die gesagslêers toegevoer word, wat deur regstellings opgevolg moet word. Deelnemers meen dat wanneer 'n permanente aanstelling in hierdie nuwe pos gemaak word, behoort 'n enkele persoon in beheer van al hierdie funksies te wees, wat huidige frustrasies en ongemaklikhede uit die weg sal ruim.

The position I'm currently shadowing of DCM makes you aware of training opportunities – I'm doing peer-reviewing of original cataloguing [and will] create a new heading [since] I did NACO training – find[ing] mistakes in the database that cause training [makes] you realise the shortcomings of cataloguers [but] the problem is that I'm not officially the trainer – on the spur training [becomes] a very time-consuming thing, because it is not structured – they would not come to me to request [a heading, and] unless they bring it to me for peer-reviewing, and I see that the heading is lacking, then I would sort of ask timidly 'would you mind if I enhance your record with a heading' – [though] nobody

questions me if I say it's wrong, I did find that people say 'I looked at your record that you've done last year' [and] I would go back [wondering] 'now where's that e-mail?'
(FC2)

Hierteenoor verloop opleiding in gestruktureerde bestuursomgewings gladder. Opleidingstake word aan spesifieke persone toegewys. Hulle is alleenlik vir opleiding verantwoordelik, of kan ook ander verpligtinge hê. Fasilitering van opleiding vind volgens 'n aanpasbare skedule plaas en word ook dan as 'n taak ingesluit in die prestasiemetingsooreenkoms. Fasiliteerders moet goed voorbereid wees in hul aanbiedings, en dus word basiese kennis veral deur opleeswerk uitgebrei. Voorbereiding is 'n tydrowende proses, want leerinhoud word met toepaslike voorbeelde – wat opgesoek en uitgewerk moet word – toegelig. Beplanning van werksaamhede, insluitend opleiding, is onafwendbaar. Bekwame opleiers word as sodanig erken deur hul kollegas.

Used to do more ILL but now definitely cataloguing as well (FC3)

Dedicated trainer [for] inhouse training (FC1)

Visiting academic institutions to show how RM works (FC3)

[For] the next two weeks I'm really going to be busy (FC1)

Got initial training from OCLC via WebEx, but then we have to read ourselves (FC3)

Make sure that I'm very well prepared [and] it is very time-consuming [therefore] you have to plan (FC1)

Deelnemers wys verder daarop dat fasiliteerders verskillende statusse beklee. Dit wissel van toesighouer- en bestuurdersposisies tot by deskundige/ervare katalogiseerders wat geen formele opleidingskwalifikasies het nie. Fasiliteerders volg verskeie benaderings om hulleself vir die opleidingstaak toe te rus. Sommige deelnemers lees op, terwyl ander 'n praktiese aanbieding voorberei. Nog ander lei opleidingsaspekte af uit ander indiensopleidingskursusse wat hulle self bywoon, en party woon spesifieke opleidingskursusse vir fasiliteerders by. Fasiliteerders doen opleidingservaring oor 'n wye spektrum op, wat strek vanaf veldwerk van studente, tot touwysmaak van nuweling-katalogiseerders in bestaande en nuwe departemente, en geleenthede waar ervare praktisyns die leerders is. Daar is 'n besliste gevoel onder sommige fasiliteerders dat, hoewel hulle gesoute opleiers is, 'n formele opleidingsprogram hulle goed te pas kan kom, veral waar strategieë gekies word vir die beste oordrag van verskillende soorte leerinhoud en ook om te bepaal watter strategieë pas die beste by hul persoonlikhede.

I was the first Chief Cataloguer (FL6)

I have experience as a trainer, but have not had any formalised training on how to train (FC1)

[Became] trainer because my cataloguing was 'good' (FG1)

I'm not officially training anyone, I'm catching problems [while] doing peer-reviewing (FC2)

The best way to develop my skill is to prepare a presentation (FG2)

Inhouse training of new cataloguers – Training of university students for fieldwork – Continued professional training for inhouse colleagues (FG1)

Had to give training for all the new staff [and was] involved with practical sessions for library and information science students [and] lectured only for six months in the library school department (FL6)

I am responsible for all training, new staff and current staff (FL3)

I have trained a lot of cataloguers (FG5, FL5)

Structured training is a yes [ensuring] people gain the required experience (FL4)

I know, from exposure I had over years, that not everyone can train in all the various ways – some people are fine one-on-one but are hopeless in front of a group (FL7)

Sommige deelnemers merk op dat passiewolke fasiliteerders die opleidingstaak vergemaklik. Ander noem dat gemotiveerde katalogiseerders, veral diegene wat 'n natuurlike aanvoeling daarvoor het, ook opleiding vergemaklik. Leerders moet verstaan wat katalogisering behels en hoe dit in die groter inligtingsvoorsieningsprentjie inpas, sodat hulle self hulle foute kan uitwys. Dit mag selfs nodig wees dat die fasiliteerder die vlak van aanbieding verlaag, om die leerder se begripsvermoë te akkommodeer. Vir deelnemers is dit 'n gegewe dat die fasiliteerder kundig en voorbereid oor die spesifieke opleidingsarea en sy standarde sal wees, hetsy dit beskrywende werk is vir algemene gedrukte formate of spesialismediaformate, gesagswerk, onderwerpanalise, of katalogiseerstelsels. Sommige fasiliteerders voltrek die opleidingsproses in fases, van eenvoudige tot ingewikkelde werk. Fasiliteerders moedig leerders aan om vrae te rig, en waar nodig word die aanvanklike fasilitering opgevolg deur gedentraliseerde opleiding. Afgesien van opleidingsmateriaal, is die departementele katalogiseerhandleiding 'n waardevolle opleidingshulpmiddel. Fasiliteerders voel tevrede wanneer hulle die groei van leerders se katalogiseerpraktyk waarneem.

Good fit between person and cataloguing job (FL1)

Be a born... cataloguer/wants to be a cataloguer/must have the knack for cataloguing (FL5, FL7)

Passion to train other is also a necessary ingredient (FL4)

Training goes with a person's understanding and sometimes you have to change your training plan [to] train the person[s] to their level of understanding (FL3)

Start with very simple serial records, allow the person to practice inputting MARC21 fields on Millennium dummy records [then] I move on to changes of titles, ceased titles (FG2)

I went through cataloguing basics (as universities don't really provide enough training these days) according to AACR2, now RDA, and then subject cataloguing (LCSH & DDC), Millennium, OCLC Connexion (FG6)

Encourage lots of questions [and] found it a good practice for another cataloguer to take over the day-to-day mentoring, so everyone is involved to some extent (FG5)

Procedural manual which is set out exactly as to what falls in which Manual (FG4)

Very satisfying to see how a person grows into being a good cataloguer (FL5)

Een van die uitdagings waarmee fasiliteerders te kampe het, is die skaarsheid van goeie katalogiseerders. Deelnemers noem verskillende redes hiervoor op. Praktisyns stel nie altyd belang in hul katalogiseringstaak nie, omdat hulle dit bloot as 'n betalende werk of bron van inkomste beskou, en nie passievol is oor katalogisering nie. Die persepsie bestaan ook dat katalogisering 'n vervelige werk is, met min uitdagings daaraan verbonde. Nog 'n uitdaging is dat nuweling lank neem voordat hulle die rekorderingstaak bemeester het en onafhanklik kan werk. Die deelnemers verwys na die duur van opleiding tydens die voorgraadse kursus. Hulle is van mening dat katalogisering juis nie 'n keusevak behoort te wees nie, en dat 'n semesterkursus te kort is om katalogisering te dek. Hierdie situasie mag die gebore katalogiseerder die geleentheid ontnem om te bevestig dat hy/sy vir katalogiseerwerk uitgeknipt is. 'n Kommerwekkende tendens wat baie deelnemers waarneem, is dat nuweling 'n gebrekkige algemene kennis het, en ook nie lees- en leergierig is nie.

Good cataloguers are few and far between (FL7)

There are not many people who like cataloguing (FL1, FL2)

People think cataloguing is doing the same thing on a daily basis, with no challenges (FL3)

Not a very glamorous job (FL5, FL2)

If the salary was not so inviting I think you will struggle to find people willing to do cataloguing (FL2, FL3)

I feel that there need to be more cataloguing training at university level (FL5)

Six months can never be enough (FL7)

New cataloguers appear to need training for a very looooong time (FG3)

Lover of cataloguing (FL5)

Lack of general knowledge is probably the biggest challenge / Also the ability to read and train yourself (FG5/FG6)

5.7.4 Evaluering van katalogiseerders se onafhanklike, selfgerigte leer

Vraag 4 vra deelnemers uit na prestasie-metingstelsels by inligtingsentra en hoe sulke stelsels voorsiening maak vir die onafhanklike, selfgerigte leer van katalogiseerders. Volgens die deelnemers funksioneer inligtingsentra se prestasie-meting op 'n aantal vlakke en individuele praktisyne is medeverantwoordelik vir hulle prestasie.

Deelnemers noem 'n aantal elemente wat in hulle formele, operasionele prestasie-metingstelsels onderskeibaar is: posbeskrywings, prestasiebeloningsooreenkomste, produksie- en ontwikkelingsteikens waaraan praktisyne gemeet word aan die einde van 'n werksiklus, die diskoers tussen praktisyne en bestuurder(s) oor werkverrigting, en identifisering van opleidingsbehoefte en moontlike kursusse wat leemtes kan ondervang. Sodanige diskoers kom selfs twee tot drie kere per siklus voor: die eerste twee stel vas of die praktisyne op koers is, terwyl die laaste een bepaal tot watter mate aanvanklike teikens behaal is. Sulke gesprekke is ook 'n geleentheid waar individuele ontwikkelingsplanne opgetrek word in samewerking met praktisyne nadat sterk en swak punte met betrekking tot die praktisyne en die spesifieke pos bepaal is. Begrotings word oorweeg vir kursusse om leemtes te ondervang, en planne word jaarliks hersien. Afgesien van vrywillige kursusse, bied een inligtingsentrum ook 'n reeks verpligte inligtingsentrumgebaseerde kursusse aan – insluitend oor aspekte in die inligtingsorganisasiedepartement, waaruit praktisyne 'n aantal kursusse kies om te deurloop. By nog 'n inligtingsentrum word 'n langerige proses gevolg, maar die deelnemer voel ontmoedig deur die proses.

We do have detailed job descriptions/performance indicators – we keep careful stats of anything and everything we do (FL7)

You have to rate yourself and then it goes to your manager/s and they rate you and then you come for a conversation [about] why did you rate you like that [and] what are your training needs, etc (FC1)

We do have a Performance Management System in place. Strengths and weaknesses are identified. Individual learning plans are compiled and revised annually (FG3)

Part of this Performance Evaluation (PE) is 'training needs' which must be determined at the start of the year - also had compulsory training sessions within the Library - we have to attend six out of ten training sessions. Some of the Technical Services courses for this year ... (FG1)

During our planning sessions we plan any project which we are going to tackle and we also identify our training needs (FL6)

Die deelnemers verwys ook na inligtingsentra waar prestasie-meting op 'n nie-formele wyse gehanteer word. 'n Informele gesprek skep die geleentheid vir bestuurder en praktisyn om projekte se vordering te evalueer en opleidingsbehoefte te identifiseer wat deur middel van kursusse aangespreek word. Een inligtingsentrum se informele, projekgedrewe prestasie-metingstelsel skop ook af met 'n beplanningssessie wat die projek en sy leer-en ontwikkelingsbehoefte bepaal, terwyl posbeskrywings, prestasieaanwysers en statistiese teikens prestasie-meting ondersteun. Laastens bekyk 'n derde inligtingsentrum die werkverrigting van 'n pos in sy geheel met geleentheid om stawende dokumente ter verduideliking aan te heg.

'Dumela's' – in a one-on-one situation where you will discuss with your manager what you are doing and mention if there are any courses that you would like to attend (FC3)

Project-driven – not very formal implementation yet – planning session to identify project and learning needs (FL7)

Die deelnemers berig egter ook dat sekere inligtingsentra tans geen formele prestasie-metingstelsel in plek het nie. In sulke gevalle steun die inligtingsentrum op verouderde teikens ontleen aan vorige werkgewers, of soos bepaal in verouderde posbeskrywings. Hierdie tendens kom in verskeie landstreke voor. Deelnemers vertel dat die afwesigheid van prestasie-metingstelsels nie noodwendig as 'n hindernis in die praktisyn se professionele ontwikkeling beskou word nie, aangesien inligtingsentra die bywoning van en deelname aan

leer- en opleidingsgeleentheid ondersteun. 'n Hoë premie word geplaas op die betrokkenheid van individue by hul eie professionele ontwikkeling.

We're just working – we do have job descriptions - but work is not evaluated (FC4, FC2)
We used to have Performance Evaluating Systems, but fallen by the wayside (FG2, FG5, FL5)

They actually would love us to do training – anything you like – no-one will keep you from doing that (FC2)

Self-directed learning is up to the individual (FL7)

Deelnemers verwys ook na beperkings waarmee hulle te kampe het in die realisering van hul selfgerigteleerteikens. Afgesien van 'n werkomgewing wat voortdurend verander met die gepaardgaande behoefte aan voortgesette opleidingsgeleentheid, is spesifieke behoeftes nie sonder meer bepaalbaar nie. 'n Gesoute opleier meen daar is waarde in die daarstelling van redelike ontwikkelingsdoelwitte wat met toepaslike opleiding gepaardgaan. Meer deelnemers verwys na die behoefte aan 'n sentrale lys van opleidingskursusse wat meld wat die inhoud daarvan is, wie die aanbieders is en hoe die aanbieding geskied. Weens 'n gebrek hieraan, moet praktisyns self soek na toepaslike kursusse, wat 'n tydsame/moeisame taak is. Sou kursusse wel beskikbaar wees, word dit nie noodwendig aangebied nie (bv. weens 'n gebrek aan belangstelling). Hoewel inligtingsentra praktisyns ondersteun om amptelike kwalifikasies te bekom, word praktisyns nie noodwendig bevorder nie, omdat daar bloot nie poste beskikbaar is nie. Dit mag selfs moontlik wees dat die praktisyn toegestane befondsing moet terugbetaal, indien 'n kwalifikasie nie verwerf is nie. Praktisyns sukkel dikwels met die balans tussen studies en amptelike werk, want amptelike werk kan nie agterweë bly nie. Amptelike reëlins moet getref word sodat kollegas weet 'n mens het toestemming vir sekere leerverpligtinge. Soms het selfgerigteleeraktiwiteite opofferings tot gevolg, naamlik langer ure by die werk en weg van die huis, omdat toegang tot die selfgerigteleergeleentheid (soos die gebruik van toerusting) slegs deur die amptelike werkplek moontlik is. Onderbemande departemente mag deegliker beplanning van die werksituasie verg, sodat leergeleentheid sinvol onder mekaar aangewend kan word. Daar is ook 'n behoefte by toesighouers en bestuurders aan die toepassing van die prestasiemetingstelsel, hetsy as opleidingshulpmiddel by proefperiodes, of tydens jaarlikse prestasiemeting van individue. Verkeerde toepassing van die prestasiemetingstelsel kan lei tot negatiewe persepsies/belewenisse by praktisyns, en selfs die verwagting versterk dat die

resultaat noodwendig gekoppel is aan finansiële uitkomste, wat natuurlik afwyk van die prestasie-metingsfokus.

How do you know what you don't know (FG1)

Set reasonable staff development goals [also] indicating what kind of learning or training staff needs for better performance (FG5)

There are not enough official training courses available (FC2)

Struggle for a balance between official work and study/learning (FC1)

Cannot fathom how this evaluation system will support cataloguers in their independent self-directed learning. An Performance Evaluation System is like a fighting pit - those who have worked hard get practically the same as [others just plodding along] (FL2)

Putting round people into square holes (FC3)

Staff seem to think that this process [performance evaluation] must be linked to more money (FG5)

Deelnemers meen die uitkomste van selfgerigte leer by die werkplek is op sigself vervullend, al word die kwalifikasie wat op die ou end verwerf word, op tasbare wyse erken deur die prestasie-metingstelsel, byvoorbeeld 'n moontlike bevordering, 'n eenmalige finansiële toekenning, of 'n werkooreenkoms met die inligtingsentrum vir 'n bepaalde tyd. Deelnemers verwys ook na die eienskappe van 'n professionele persoon, wat, ongeag die uitkoms van die prestasie-metingstelsel, professionele werkgedrag openbaar. Só 'n houding lei tot die ontwikkeling van gehaltewerksinsette.

True professional is one who takes pride in their work, brings integrity and commitment to it, and takes satisfaction in having done their very best no matter they receive no compliments, rewards, acknowledgement (FL7, FC3)

Samevatting: Katalogiseerders se belewenis van hulle voortgesette opleidingsituasie word deur vier aspekte omraam: inligtingsentra wat katalogiseerders ondersteun vir 'n doeltreffende katalogiseerpraktiek, praktisyns se sienings van interne en nasionale opleidingspraktyke, ervarings van katalogiseerders as opleidingsfasiliteerders, en voorsiening in prestasie-metingstelsels vir die onafhanklike, selfgerigte leer van katalogiseerders. Konsepte/temas wat uitstaan, is opleidingsituasies, bestuursomgewings, leerfasilitering en uitdagings/uitkomste verbonde aan selfgerigte leer.

5.8 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Geldigheid (wettigheid) en betroubaarheid (geloofwaardigheid) is kriteria vir die wetenskaplikheid van 'n navorsingstudie (Creswell 2014:160, 201; Leedy & Ormrod 2005:92, 93, 97). Dit word op verskillende vlakke toegepas: op die metode as geheel (interne en eksterne geldigheid, betroubaarheid), insluitend die ongelykhede van 'n gemengde studie (bv. verskillende bronne, steekproefgroottes), en op die insamelingsinstrumente vir kwalitatiewe en kwantitatiewe data (sigwaarde, inhoudswaarde, kriteria, konstrukte).

Soos vroeër vermeld, is hierdie 'n nie-eksperimentele studie en word interne geldigheid nie ondersteun nie. Sels eksterne geldigheid, of veralgemening na die groter populasie mag probleme oplewer weens steekproefsydigheid. Afgesien daarvan dat 'n gerieflikheidssteekproef gebruik is wat neig om data skeef te trek, speel die menslike faktor 'n rol: alle individue bring hul eie konteks na die vraag wat beantwoord word, en elke deelnemer interpreteer die vraag op unieke maniere, sodat antwoorde op dieselfde vraag ook oor tyd nie dieselfde/konstant sal wees nie. Hierdie toedrag van sake is nie gunstig vir die geldigheid en betroubaarheid van hierdie nie-eksperimentele navorsing nie.

Tog dui Leedy en Ormrod (2005:92-93) tegnieke aan om sowel geldigheid as betroubaarheid van data te verhoog. Kriteriumgeldigheid (*criterion validity*) is onder meer moontlik tussen die twee instrumente se datastelle ten opsigte van inligtingsentra as werkgewer, kwalifikasies, werksdifferensiasie en spesialisie, professionele en generiese opleidingsbehoefte, die rol van die professionele liggaam by voortgesette opleiding, en evalueringsprosesse. Interne konstante betroubaarheid (*internal consistency reliability*) binne elke insamelingsinstrument is ook mekbaar: kwantitatiewe data verwys na professionele en generiese take wat praktisyns verrig, dat opleidingsbehoefte binne elk van hierdie kategorieë ontstaan, en dat verskillende soorte inligtingsbronne en opleidingsinstellings benut kan word om kennisgapings te oorbrug. So ook verwys kwalitatiewe data weer na inligtingsentra wat praktisyns aanmoedig om verskillende soorte opleidingsgeleenthede by te woon om kennisgapings te oorbrug, terwyl praktisyns opleeswerk en praktiese werkswinkels as belangrike opleidingsgeleenthede ag, en individuele opleidingsbehoefte tydens prestasie-metingsgesprekke te berde gebring word. Daarby is die inhuusopleidingsfasiliteerder 'n bekende verskynsel onder praktisyns, waar hulle

onder leiding van deskundiges deur middel van verskeie tegnieke – soos vraagstelling, en opeenvolgende stappe/fases – ontbrekende kennis onder die knie kry.

5.9 SAMEVATTING

Geldige en betroubare data, ondersteun deur bepaalde prosedures vir 'n elektroniese vraelys en 'n aantal fokusgroeponderhoude, is ingesamel. Bevindige oor die probleem en sy subprobleme is gemaak, en sodoende het voortgesette opleidingseienskappe en hul fasette aan die lig gekom. 'n Oorsig oor die empiriese studie is gegee, insluitend die profiel van die deelnemers. Vervolgens vind triangulasie plaas waar data in 'n enkele datastel saamvloei en verder vir die oplossing van die probleem verfyn word.

HOOFSTUK 6: TRIANGULASIE VAN BEVINDINGE EN 'N VOORSTEL VIR 'N SELFGERIGTELEER-RAAMWERK

6.1 INLEIDING

Na die data-insameling word die triangulasie van bevindinge in hierdie hoofstuk aangepak. Die geldigheid en betroubaarheid van die data word uitgelig, en daarna word die inligting gebruik om 'n raamwerk vir voorgesette opleiding vir Suid-Afrikaanse katalogiseerders voor te stel. Die raamwerkelemente word bespreek en die begroning van die raamwerk verduidelik.

6.2 TRIANGULASIE VAN BEVINDINGE

Dit is vroeër in dié studie aangetoon dat professionele inligtingspesialiste nie bekwaam is vir die inligtingsdiens wat hulle moet lewer nie (DAC 2010:91). Die probleem is in kleiner onderdele verdeel en toegelig deur die data wat ingesamel is. Die opmerklikste eienskappe wat die data uitgewys het, is herlei na die vrae wat oor die probleem gevra is en in verband met mekaar en die agtergrondliteratuur gebring. Triangulasie van die data word nou aan die hand van die subvrae bespreek.

6.2.1 Behoeftte aan katalogiseerkennis

Subvraag 1 het betrekking op die kennis wat praktisyns benodig vir effektiewe katalogiseerpraktyke (hoofstuk 1, afdeling 1.2.2). Verskeie bronne uit die literatuur bevestig die behoefte aan opleiding, wat herhaaldelik voorkom en op verskillende vlakke lê (Cossham & Fields 2006; Cross *et al.* 2014; Döckel 1996; Hider 2006; Maphoha 2000; Reinbold 2013; Tosaka & Park 2013 2014). Leerstrategieë soos mentorskap en selfgerigte leer word byvoorbeeld ingespan om kennisgapings te oorbrug (Bello & Mansor 2011; Kietzke Young 2012; McCormack, Pancinci & Tout 2010). Die empiriese resultate van die vraelys wys opleidingsbehoefte uit oor nuwe ontwikkelinge – standaarde, formate, stelsels en (meta)databestuur. Andersyds toon die fokusgroeponderhoude dat daar 'n behoefte aan 'n sentrale opleidingsprogram is en dat toetreders praktisyns dikwels nie oor die verwagte basiese rekorderingskennis beskik nie. Die behoefte aan praktiese opleiding word nogmaals beklemtoon. Beide die vraelys (kwantitatief) en fokusgroeponderhoude (kwalitatief) toon aan dat sommige praktisyns gereed is om opleiding te ontvang in gespesialiseerde funksionele take

soos gehalte- en gesagsbeheer, hoewel nie almal ewe gretig is om dié opleiding te deurloop nie.

Die behoefte aan genoegsame werksdifferensiasie en toepaslike opleiding om nuwe take te verrig kom in die onderhoude na vore. Praktisyns lig leemtes uit oor bestuurstake soos die toepassing en aanwending van prestasiemeting. Selfgerigte leer is aan die orde by praktisyns wat spesialiseer in die opleiding van ander. Volgens die fokusgroeponderhoude is dit opvallend dat praktisyns nie genoeg tyd het om aan opleidingsgeleenthede deel te neem nie. Die vraelysdata toon weer dat gegradueerdes 'n redelike mate van tyd afstaan aan die fisiese prosessering (“rakgereedheid”) van inligtingsbronne. Werksdifferensiasie-aanpassings – met ander woorde, waar relevante take vir die toepaslike posvlakke in die regte hoeveelhede/omvang toegedeel is – hou die moontlikheid in dat veral gegradueerdes meer tyd beskikbaar kan hê vir voorgesette opleiding/selfontwikkeling.

'n Deelnemer aan 'n fokusgroep het genoem dat praktisyns hulle horison behoort te verbreed oor die plek wat katalogisering/rekordering inneem in die inligtingstudiedisipliene. Hierdie wye spektrum van opleidingsbehoefte is nie vreemd nie: Ramaiah en Moorthy (2002) dui aan dat voortgesette opleidingsbehoefte ontspring by veranderinge wat in 'n individu, instansie en hulle eksterne omgewings plaasvind. Daarby het Havelock (in Houser & Schrader 1978) en Greer (2007) vier areas aangedui waarin 'n profesie groei, naamlik die teoretiese onderbou van 'n vakrigting, sy tegnieke en tegnologieë, organisasie en bestuur van die professionele praktyk, en dienslewering aan gebruikersgroepe.

Fisher *et al.* (2005) en Raju (2016) dui aan dat 'n praktisyn professionele sowel as generiese vaardighede moet bemeester vir 'n effektiewe katalogiseerpraktyk, terwyl Hider (2006, 2014), Hall-Ellis (2015) en Ocholla en Ocholla (2014) meld dat konvensionele (katalogiserings- en klassifikasiekennis) sowel as kontemporêre kennis (stelsel- en metadata-aspekte) vir die beskrywing en herwinning van metadatarekords nodig is. Uit die literatuur het Baruchson-Arbib en Bronstein (2002) opgemerk dat tradisionele vaardighede, soos katalogisering/rekordering, ook buite tradisionele inligtingsentrums van toepassing vind is.

6.2.2 Rol van selfgerigte leer by voortgesette opleiding van praktisyns

Selfgerigte leer en hoe dit 'n rol speel by die voortgesette opleiding van praktisyns was die tweede vraag (hoofstuk 1, afdeling 1.2.2). Verskillende oogpunte oor selfgerigte leer kom na

vore in die literatuur. Verskeie studies, byvoorbeeld dié van Van Rensburg *et al.* (2011) meld dat praktisyns voordurend hulle vaardighede opknap. Dit sluit aan by talle publikasies wat die noodsaaklikheid van selfgerigte leer beklemtoon. Serfontein (2015) beklemtoon dat hoewel burgers die reg tot onderwys van die staat kan eis, elke burger ook die plig het om self verantwoordelikheid vir sy onderwys te neem ten einde 'n beter lewenskwaliteit na te streef.

Selfverwesenliking, of die vermoë om verantwoordelikheid vir jouself te neem, word deur Knowles (2005, 1975) as 'n belangrike dryfveer vir suksesvolle selfgerigte leer onder volwasse leerders aangetoon. Hy beskryf die vyf stappe van 'n selfgerigteleerproses, naamlik analisering van die opleidings-/leerbehoefte, vasstelling van leerdoelwitte, opstelling van leerplanne, implementering daarvan, en evaluering van leeruitkomste. Grow (1991) verwys weer na 'n stapsgewyse leerproses met vier fases: afhanklikheid, belangstelling, betrokkenheid en selfstandigheid. Leerders wat afhanklik van 'n leermeester is, word dus gelei tot selfstandige leerders. Maack (1997) se filosofiese siening is in ooreenstemming hiermee. Sy wys daarop dat kennis tussen praktisyn en gebruiker/kliënt gedeel word in die bemagtigende professies, wat die inligtingspraktyk insluit. 'n Voorbeeld hiervan is hoe om die katalogus te gebruik. Volgens Jarvis (1995) is lees die mees voor-die-hand-liggende manier vir praktisyns om by te bly met ontwikkelinge op hulle vakgebied.

Die vraelys toon aan dat sowat 60% van katalogiseerders, buiten ten opsigte van leerplanontwikkeling (58%), na hul mening in staat is om kennisgapings/opleidingsbehoefte vas te pen, leerdoelwitte te formuleer, leerplanne op te trek, hulle uit te voer en die uitkoms te evalueer. Hulle leerstrategieë, soos blyk uit die vraelys en onderhoudsdata, sluit dikwels leeswerk, praktiese oefening en veral gesprekke met kollegas in. 'n Goeie voorbeeld wat uit die fokusgroepe na vore kom, is hoedat fasiliteerders van katalogiseeropleiding hulself moet leer oor die opleiding van andere, aangesien hulle nie noodwendig oor opleidingskwalifikasies beskik nie. Uit die fokusgroeponderhoude blyk dit egter dat nie alle praktisyns noodwendig selfstandigheid openbaar nie: 'n gebrek aan leesgierigheid en 'n breë agtergrond- of vakkennis word uitgelig in gesprekke. Alhoewel groter selfstandigheid en selfgerigte leer voortgesette leer kan vergemaklik, is dit nie by alle deelnemers 'n uitstaande kenmerk nie. Uit die fokusgroepe was dit duidelik dat die meer selfstandige praktisyn uit ondervinding 'n hoë premie plaas op selfgerigte leer, omdat dit uitmuntende professionele gedrag kweek wat nie geëwenaar kan word deur enige prestasie-metingstelsel nie.

6.2.3 Selfgerigte leerpatrone

Die derde subprobleem wat in Hoofstuk 1 (afdeling 1.2.2) gelys is, handel oor die selfgerigteleerpatrone van katalogiseerders. Selfstandigheid of outonomie aldus Knowles (2005, 1975) en die belangrikheid van lees in die praktisyne se werkslewe word sterk in die literatuur beklemtoon, sowel as leer-met-ander (homonomie) volgens Boucouvalas (2009) en selfbestuur/selfgeregleerdheid (Brockett & Hiemstra, 2012, 1991; Geduld, 2011). In werksplekke waar differensiasie en spesialisasie plaasvind, moet tegnokratiese en tegniese vaardighede aangevul word deur interpersoonlike/generiese vaardighede. Interaktiewe en selfgerigte leerstrategieë word sterk in die literatuur uitgelig as die sleutel daartoe (Coetzee 1987, 1990-1, 1996; IFLA 2012, 2014; Fisher *et al.* 2005; Grow 1991; Kolb 2005; Mezirow 1997; Seaman & Fellenz 1989; Sridhar 1999). Oddi en Harvey *et al.* (1984, 2006) stel dit duidelik dat die suksesvolle selfgerigte leerder in staat is om die vier kernbegrippe te beoefen wat vervat is in die ontwikkeling van die OCLI-instrument en wat selfgerigteleergereedheid meet.

6.3 VOORGESTELDE RAAMWERK VIR SELFGERIGTE KATALOGISERINGSLEER

Die triangulasie van die data rig veral die voorgestelde raamwerk. Die data-insameling (vraelys sowel as fokusgroeponderhoude) het gefokus op die drieledige post-tegnokratiese praktyk (akademiese instellings, professionele verenigings en werkgewers) waarbinne die vaardighede wat vir die katalogiseerpraktyk vereis word, tot bekwaamheid beoefen word. Dit het ook gefokus op die vlakke waar verandering voorkom, naamlik die individuele, institusionele en eksterne vlakke. Hierdie vlakke is geïdentifiseer uit die werk van Bines en Watson (1992), Ramaiah en Moorthy (2002) en Merriam (2004, 2012).

Volgens die vraelys is deelnemers op verskillende vlakke in verskillende soorte inligtingsinstellings werksaam. Uit beide die vraelys- en fokusgroeponderhoude is dit duidelik dat die vroeëre stabiele “bibliografiese beheer”-vertakking van die inligtingsorganisasiepraktyk ingrypende veranderings ondergaan het. Dit blyk uit die betrokkenheid van praktisyne by databasisbestuurstake, die aanpassings wat volg uit die veranderde koderingstandaard vir die rekordering van inligtingsbronne (RDA), en toenemende verwysings na praktisyne wat oor konvensionele inligtingsorganisasiekennis sowel as kontemporêre rekenaarstelselkennis moet beskik. Dit blyk verder uit beide die vraelys en fokusgroeponderhoude dat akademiese instellings en die professionele vereniging 'n belangrike rol speel in 'n tydperk gekenmerk deur

verandering. Die fokusgroeponderhoude bevestig dat beide formele en informele, sowel as gestruktureerde en minder gestruktureerde interne opleiding ondersteun moet word. Terselfdertyd moet praktisyns leer-met-ander benut. Hulle is reeds voortdurend in diskoers met mekaar, soos duidelik blyk uit die fokusgroeponderhoude. Ook uit die vraelysdata word die behoefte aan groter spanwerk tussen praktisyns na vore gebring. Die fokusgroeponderhoude stel verder die verwagting dat kundige praktisyns ook as opleiers in eksterne opleidingsgeleenthede soos werkswinkels sal optree. Die deelnemers aan die studie het veral hoë verwagtinge van die professionele liggaam om in hulle voortgesette opleidingsbehoefte te voorsien.

Die voorgestelde raamwerk bestaan uit drie komponente: kennisname van omgewingsinvloede, onderrigontwerp gebaseer op beginsels wat voorkom in selfgerigte- en ervaringsleerteorieë, en eienskappe wat die praktisyn kan ondersteun as 'n suksesvolle, selfstandige leerder. Die raamwerk is verder in ooreenstemming met empiriese gegewens wat ingesamel is oor die voortgesette onderrig-leersituasie van Suid-Afrikaanse katalogiseerders.

6.3.1 Omgewing as komponent vir die raamwerk

By die ontwerp van voortgesette opleiding kan omgewingsinvloede nie buite rekening gelaat word nie. Dit belig nie alleen die konteks waarbinne voortgesette opleiding plaasvind nie, maar kan ook veranderinge teweegbring, wat lei tot nuwe opleidingsbehoefte. Omgewingsinvloede is onderskeibaar op makro-, meso- en mikrovlak. Vir die katalogiseerder is die volgende aspekte belangrik.

- *Makrovlakinvloede* wat op die breë professionele vlak in berekening gebring moet word, verwys onder meer na:
 - inligtingstechnologiese ontwikkelings soos OPAC 2.0-inligtingstelsels;
 - ⊖ veranderde internasionale standaarde vir rekordering van dokumenttipes (RDA, Dublin Core, BIBFRAME, FR-model) wat spesifiek gerig is op elektroniese platforms;
 - dokumenttipes soos van toepassings op andersoortige inligtingsinstellings en organisasies, byvoorbeeld argivering en rekordbestuur van instellings se inhuisdokumente;
 - ⊖ veranderings in vakinhoud en die inligtingstudiedisipline op voorgraadse vlak;
 - riglyne van verskeie rolspelers wat die inligtingspraktyk op koers hou, soos internasionale en nasionale professionele liggame (bv IFLA en LIASA), werkgewers en akademiese opleidingsinstellings.

- *Mesovlakinvloede* wat by die werkplek in berekening gebring moet word tydens die ontwerp van voortgesette opleiding, byvoorbeeld:
 - tipe instansies waar praktisyns werksaam is, soos 'n biblioteek, argief of museum;
 - heterargiese (plat) organisasiestrukture wat departemente se personeelsamestelling beïnvloed, en gevolglik ook die spesifieke verantwoordelikhede en take van katalogiseerders verander en selfs vermeerder;
 - aard van werksomgewings as formeel of informeel;
 - infrastruktuur, insluitend beperkte begrotings en afgeskaalde personeelkomponente wat die grootte van 'n departement beïnvloed;
 - uitdagings ten opsigte van voortgesette opleiding, onder meer fasilitering, fasiliteerders, spesialisering.
- *Mikrovlakinvloede* wat verwys na invloede wat direk op die praktisyn betrekking het, byvoorbeeld:
 - pos wat individu beklee;
 - behoefte aan opleiding vir die pos – hetsy vakinhoudelik, generies of interpersoonlik;
 - rolverdeling en werkslading;
 - persoonlikheidstipe en die hantering van verandering;
 - leerstyle;
 - vlak van gereedheid vir selfgerigte leer.

6.3.2 Onderrigontwerpskomponent van die raamwerk

Volgehoue leer is by uitstek die kern van voortgesette opleiding of professionele ontwikkeling. Konstruktivistiese beginsels en oorewegings, wat kennisgenerering in individue ondersteun deurdat hulle aktief hul eie intellektuele konstruksie vorm deur ervaring en waarneming, in samewerking met andere, hou die onderrigontwerp op koers, en geld vir individue wat beheer van hulle eie leer neem, fasiliteerders wat opleiding voorberei vir 'n klein groep, of 'n landwyse opleidingsprogram vir praktisyns:

- behoeftebepaling: dit sluit in individuele opleidingsbehoefte sowel as veralgemening van opleidingsbehoefte vir kleiner en groter groepe;
- doelwitstelling: dit verwys na algemene sowel as spesifieke doelwitte wat voortvloei uit die behoeftebepaling;
- leerplanontwikkeling: leerinhoud en leergeleentheid word bepaal om leerdoelwitte te bereik;

- implementeringstrategieë: verskillende tipes onderrig-leergeleenthede en strategieë kan benut word, byvoorbeeld aktiewe (praktiese inoefening), passiewe (lees, luister) of interaktiewe strategieë (diskoers) sowel as kombinasies hiervan;
- evaluering: verskillende leerbenaderings en strategieë kan gevolg word, soos selfevaluering, portefeuljebundel- of kaskade-opleiding, en kan ook gekoppel word aan prestasie-meting.

6.3.3 Die individu as raamwerk-komponent

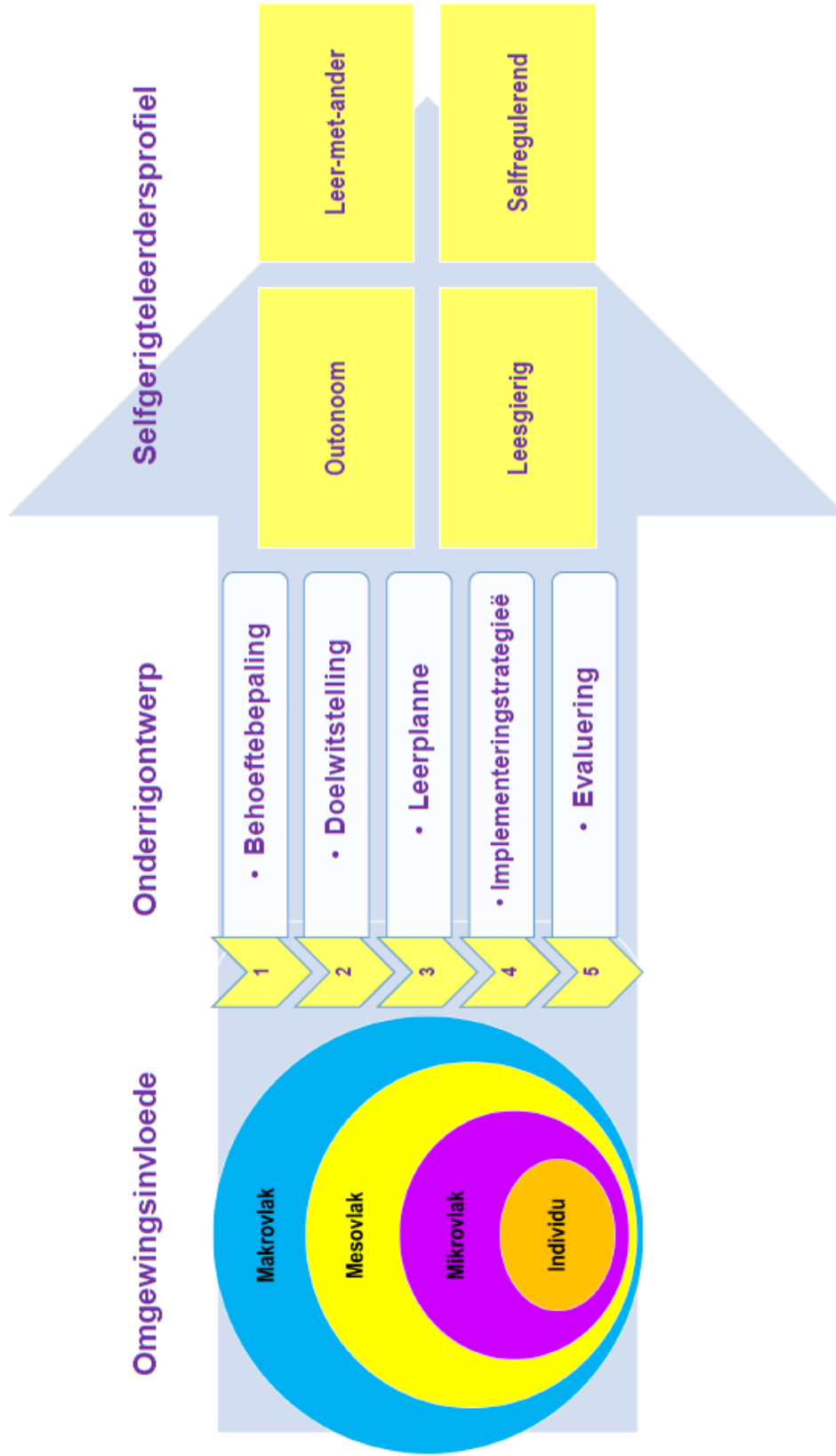
Die praktisyn as leerder openbaar bepaalde eienskappe wat selfgerigte leer aanwakker en ondersteun, en wat as die onderdele van die individu-komponent van die raamwerk beskou kan word, byvoorbeeld:

- professionaliteit, wat setel in 'n akademiese kwalifikasie en praktykservaring;
- vlak van volwasseneleer, wat aandui in watter mate individue self kennisgapings en bevredigende leeroplossings kan identifiseer;
- selfgerigte leergereedheid, wat vier kernbegrippe omsluit, naamlik outonomie, homonomie (leer-met-ander), selfregulering en leesgierigheid;
- persoonlike leerstyl, wat by voorkeur enigeen van die volgende vier kan wees – besinner, doener, denker of beslisser (Kolb 1984), met 'n sensitiwiteit vir die oorblywende laasgenoemde drie.

Hierdie selfgerigteleer-raamwerk beoog om katalogiseerders in hul opleidingsbehoefte en leertake te ondersteun, ongeag die vlak waar die leergeleentheid voorkom, naamlik ten opsigte van individuele ontwikkelingsplanne, kleingroep-fasilitering in werkplekke en op nasionale vlak vir professionele opleidingsprogramme. Die raamwerk word voorgestel in Figuur 6.1 – *Voorstel vir 'n selfgerigteleer-raamwerk* op die volgende bladsy.

6.4 SAMEVATTING

Die voorstel vir 'n selfgerigteleer-raamwerk word as 'n werkbare oplossing aangebied waardeur praktisyns in hulle katalogiseerpraktyk kan bybly. Hierdie hoofstuk bied die triangulasie van bevindinge waarop die voorstel vir 'n selfgerigteleer-raamwerk gebou is. Die raamwerk omsluit die bevindinge van die empiriese en literatuurstudie. Vervolgens word aanbeveel na die slothoofstuk van die studie, om vas te stel watter bevindinge die navorsing opgelewer het.



Figuur 6.1: Voorstel vir 'n selfgerigteleer-raamwerk

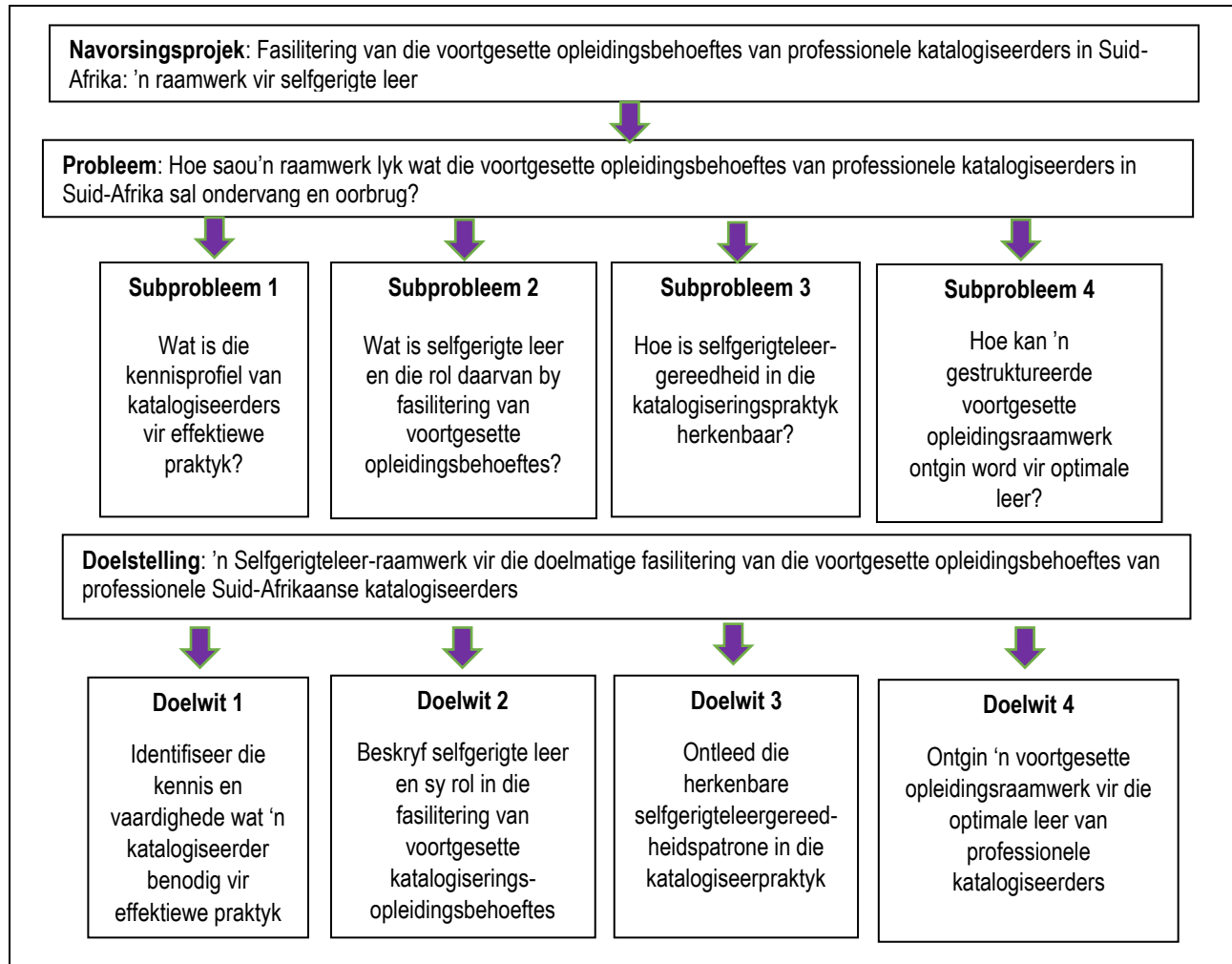
HOOFSTUK 7: SAMEVATTING VAN BEVINDINGS, AANBEVELINGS, VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING EN GEVOLGTREKKING

7.1 INLEIDING

Hierdie laaste hoofstuk van die verslag rond die navorsingsprojek af. Soos in die vooruitsig gestel is in Hoofstuk 1, kyk dit weer na die probleem en hoe die literatuur en empiriese komponente subprobleme beantwoord het. Die doel van die navorsing word heroorweeg, en doelwitte en resultate word opgeweeg om vas te stel of die studie die nodige antwoorde verskaf. Vervolgens word praktiese, teoretiese en verdere navorsingsvoorstelle gemaak. Laastens word die studie-gevolgtrekking voorgelê.

7.2 PROBLEEMSTELLING, SUBPROBLEME EN DOELSTELLING

Daar is 'n behoefte om die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders op 'n gestruktureerde manier te fasiliteer, ter wille van 'n doelmatige praktyk. So 'n raamwerk behoort 'n aantal eienskappe in ag te neem, soos die behoeftes en praktyke van katalogiseerders, huidige aanbod en status van voortgesette katalogiseringsopleiding, die nieformele aard van voortgesette opleiding, dat leer (spesifiek selfgerigte leer) die grondslag van voortgesette opleiding is en dat die leerder die eienskappe van 'n volwasse, professionele persoon het. Hierdie verkennende studie het ten doel gehad om 'n selfgerigteleer-raamwerk te ontgin waardeur professionele Suid-Afrikaanse katalogiseerders hulle voortgesette opleidingsbehoefte kan fasiliteer. Die probleemstelling en subprobleme word in Figuur 7.1 in meer besonderhede uitgebeeld. Agtergrond tot die antwoorde vir die subprobleme word vervat in hoofstukke 2-5, terwyl die subprobleme en hul antwoorde in Afdeling 7.4 aangespreek word.



Figuur 7.1: Navorsingsprobleem, -subprobleme en -doelstelling met doelwitte

7.3 EMPIRIESE KOMPONENT VAN DIE NAVORSING

Tabel 7.1 gee 'n opsomming van die empiriese studie en data insameling.

Tabel 7.1: Opsomming van die empiriese navorsingskomponent

Benadering: gemengde-metode benadering is gevolg, met kwantitatiewe data wat 'n profiel gee van die deelnemers, terwyl kwalitatiewe data inlig oor die situasie waarin deelnemers hulle bevind, en hul behoeftes
Navorsingsmetode: 'n opname is gebruik
Deelnemers: 'n gerieflikheidsteekproefbenadering is gevolg. Professionele katalogiseerders is deur die IGBIS- en SabiCat-elektroniese katalogiseringsverspreidingslyste genooi en data van 59 deelnemers wat hulle elektroniese webvraelyste volledig ingevul het, is ontleed. Fokusgroepeledele is aanvanklik op vrywillige basis betrek, maar is uiteindelik uitgebrei tot 17 deelnemers wat aan drie fokusgroepe deelgeneem het (sien punt 4.4.1.2).
Data-insamelingstegnieke: 2 tegnieke is gebruik, naamlik 'n gestruktureerde, elektroniese vraelys om kwantitatiewe, meetbare data in te samel, en wat 'n leerstylskaal insluit, terwyl die semigestruktureerde kwalitatiewe fokusgroeponderhoude aangewend is om subjektiewe belewenisse van deelnemers te verbeeld (sien Bylaes A en B). Die data vervul bevestigende en vervolledigende funksies
Betroubaarheid en geldigheid: die betroubaarheid en geldigheid van data is bevestig deur triangulasie: data ingesamel deur literatuurstudie, vraelys en fokusgroeponderhoude is vergelyk
Vertroulikheid: elektroniese vraelyste is anoniem beantwoord, met response wat direk in 'n gesamentlike datapoel versamel is, met slegs IP-adresse wat response vervoer het; insette van fokusgroepeledele is gekodeer om deelnemer-anonimiteit te verseker.
Etiese klaring: EBIT Etiese Komitee (Universiteit van Pretoria) het skriftelike toestemming verleen vir data-insameling by wyse van dokument EBIT/69/2014 (sien Bylaag F)
Data-insamelperiode: vraelys – 7-24/4/2015; fokusgroeponderhoude – 15, 26, 28/5/2015

7.4 SUBPROBLEME EN HULLE BEVINDINGE

Samevatting van die bevindinge van die vier subprobleme soos in Hoofstuk 1 gestel is vervolgens aan die orde.

7.4.1 Subprobleem 1: Die kennisprofiel vir effektiewe katalogisering

Die 2010-verslag van die Departement van Kuns en Kultuur wys die voortgesette opleidingsbehoefte van pas gekwalifiseerde professionele inligtingspesialiste uit, insluitend katalogiseringskennisgapings. Hierdie studie het daarom die kenniseienskap van katalogisering/rekordering bekyk. Goode (1961) betwyfel vroeër die teoretiese kennisbasis van die inligtingstudieveld, en of dit 'n professionele inligtingspraktyk kan oplewer. Die breë samelewing erken egter reeds lankal die inligtingspraktyk as 'n professie (Wiegand 1998), terwyl die teoretiese begroning, tipiese terminologie en prosesse van die inligtingsorganisasievertakking in die moderne tyd vir die eerste maal vervat is in die teoretiese entiteite-verbande (ER)-model, en uitgewerk is deur verskeie individue (Bates 2006; Buckland 1991, 1997; Briet, in Maack 2004; Svenonius 2000; Tillett 1991, 2011). 'n Duidelike funksionele

of professionele kennisbasis, ondersteun deur generiese vaardighede is ook vir die inligtingsorganisasievertakking aangedui (Coetzee 1995; Fisher *et al* 2005; Greer 2007; Havelock, in Houser & Schrader 1978; IFLA 2012), terwyl klem daarop gelê word dat praktisyns self verantwoordelikheid neem vir hul professionele bybly (Hallam 2006; Maack 1997; Serfontein 2015; Van Rensburg 2011; Varlejs, 1999). Professions stagneer nie en praktyk ontwikkeling vind plaas deur onderlinge samewerking tussen professionele verenigings, werkgewers en akademiese instellings (Bines & Watson 1992; Hider 2006; Mooney Gonzales 2014; Reinbold 2013; Tosaka & Park 2015; Varlejs 2004).

Bevindinge bevestig (afdeling 5.5.1.7) dat leerders in die professionele inligtingspraktyk gegradueerdes is, werkzaam is in inligtingsorganisasiedepartemente waar differensiasie en spesialisasie voorkom (afdelings 5.5.1.2, 5.5.1.3) en oorwegend instaat is om stapsgewyse leer te volg in die oorbrugging van kennisgapings (afdeling 5.5.3.2). Hulle verrig tipiese rekorderingstake van verskeie soorte dokumenttipes, in verskeie tipes inligtingsentra en ander inligtingsinstellings, in verskeie hoedanighede. Voortgesette opleidingsgeleenthede is beskikbaar (afdeling 5.7.1), onder meer inhuusfasiliteerders in die vorm van ervare praktisyns, wat ook dikwels as eksterne opleidingsaanbieders optree. Leerstrategieë vind plaas in formele/informele agtergronde, en gestruktureerde/ongestruktureerde omgewings, en strek van leer-op-eie tot leer-met-ander strategieë (afdeling 5.5.3.5). Praktisyns sowel as fasiliteerders getuig van besondere tevredenheid wanneer iets nuuts bemeester is, en professionele groei sodoende plaasvind (afdeling 5.7.4).

Bevindinge dui ook leemtes aan: leerbehoefte (afdeling 5.5.2.1) ontstaan rondom nuwe ontwikkelings in die bedryf; om meer in spanverband te leer; om individuele eienskappe te ontwikkel soos professionele groei, leierskap en selfverwesening; en 'n sentrale opleidingsprogram wat funksionele en generiese aspekte insluit. Fasiliteerders het ook behoefte om 'n opleidingskwalifikasie te ontvang, terwyl 'n gebrek aan lees- en weetgierigheid en selfgerigtheid in hul leer onder nuwelinge bespeur word (afdeling 5.7.3). Dit word belangrik dat praktisyns meer ingelig kom oor die plek van rekordering van inligtingsbronne in die breër inligtingstudieveld (afdeling 5.7.2). Uitdagings waarmee fasiliteerders te make het, is die gestruktureerdheid van werksomgewings wat leer bevorder/belemmer, terwyl praktisyns oplossing moet vind vir klein, onderbemande departemente, met gevolglike min tyd vir voortgesette opleidingsgeleenthede (afdeling 5.7.2).

7.4.2 Subprobleem 2: Die aard en rol van selfgerigte leer in voortgesette katalogiseringsopleiding

Voortgesette rekorderingsopleiding impliseer leer van volwassenes in 'n professionele konteks. Kennisgapings en die vereiste om by te bly in die professionele praktyk is 'n gegewe, en afgestem op die individu. Die 2010-verslag van die Departement van Kuns en Kultuur ondersoek die inligtingspraktyk van verskillende kante, en maak makro-aanbevelings om verandering te bewerkstellig. Die professionele katalogiseerder kan op die individuele vlak ook 'n bydrae lewer, en selfgerigte leer is as 'n strategie ondersoek. Gekwalifiseerde katalogiseerders of metadataspesialiste (Hall-Ellis 2015) betree die volwasse werkwêreld en bevind hulself in die volwasse onderrig-en-leersituasie met die volwasseneleerteorie die basis van leer (Jarvis 2004). Selfgerigte leer as een van vier bene van Merriam (2012) se volwasseneleerteorie, hou in dat volwassenes self verantwoordelikheid vir leer neem en is 'n tipiese volwassene eienskap (Knowles *et al.* 2005). Verskillende teorieë verduidelik die verskynsel van selfgerigte leer (Brockett & Hiemstra 2012, 1991; Grow 1991; Knowles 1975; Oddi/Harvey *et al.* 1984/2006), en elk is herkenbaar aan kenmerkende eienskappe.

Bevindige (afdeling 5.7.3) bevestig dat leerinhoud en -behoefte met die leerdoelwitte wat hieruit voortvloei, vir leergeleenthede vasgestel word. Leerplanne word breedweg gevolg en sluit aktiewe, interaktiewe en passiewe strategieë in om leerinhoud te bemeester. Leerderprofile sluit nie net volwasse en professionele eienskappe in nie, maar ook individuele eienskappe, soos leerstylvoorkeure (afdeling 5.5.3.6), en in watter mate praktisyns gereed is vir die toepassing van selfgerigte leer. Implementering van leerplanne vind plaas teen die agtergrond van die praktyk as leermilieu, bestaande uit akademiese instellings, professionele verenigings en werkgewers (afdeling 5.5.3.1).

7.4.3 Subprobleem 3: Die patrone van selfgerigteleergereedheid in die praktyk

Selfgerigte leerteorieë bied geleenthede vir leerfasilitering hetsy as praktisyn wat eie leer moet fasiliteer of as praktisyn gemoeid met die opleiding van ander katalogiseerders. Knowles (1975) se liniêre selfonderrigleerproses is onderskeibaar in fases wat strek vanaf die ontleding van leerbehoefte, tot die evaluering van leer. Dit is in die leerplanopstellings- en implementeringsfases dat Grow (1991) se stapsgewyse selfgerigteleerproses te pas kom. Leerders word gerig om deur middel van waarneming onder leiding van die fasiliteerder die toepaslike kennis vir taakverrigting te bepaal. Hul belangstelling word geprikkel om meer daarvoor te wete te kom, en hulle raak selfs betrokke by interaktiewe diskoerse wat uitgebrei

word tot die aanleer van ander lewensvaardighede, soos doelwitstelling, beplanning, organisering en evaluering. Sodoende ontwikkel hul die vermoë om beheer te neem van hul eie leer. Parallele is moontlik tussen hierdie stapsgewyse selfgerigteleerproses en Kolb (1984) se ervaringsleersiklus, waar laasgenoemde oorsprong gee aan leerstylvoorkeure onder praktisyns, naamlik besinners, doeners, denkers en beslissers. Oddi (1984), soos verfyn deur Harvey *et al.* (2006) meen dat selfgerigteleer eintlik eerder 'n persoonlikheidseienskap is wat in die volgende fasette onderskeibaar is, naamlik outonomieit, gesamentlike leer (*homonomy*), selfregulering en leesgierigheid. Brockett en Hiemstra (2012, 1991) trek al die selfgerigte leerteorieë saam in aspekte wat handel oor die leerprosesse wat (professionele) persone in hul (professionele) kontekste deurleef.

Selfgerigte leerders kan dus selfstandig vasstel watter kennisomvang hul taakverrigting benodig, watter kennisgapings bestaan, en besluit watter leerdoelwitte gestel moet word om gapings te oorbrug.

Bevindinge (afdeling 5.5.2.2) toon katalogiseerders kan hul leerbehoefte identifiseer, motiverings formuleer vir bywoning van leergeleenthede (afdeling 5.7.1) en optree as mentors en aanbieders van opleiding. Oor die algemeen is katalogiseerders op verskillende vlakke in diskoers met mekaar (een-tot-een, klein- en grootgroepstrategieë) en toon 'n behoefte aan span-/groepswerk om leerinhoud te bemeester. Hoewel katalogiseerders leerdoelwitte en – strategieë stel en hul vordering meet (afdeling 5.5.2.4), vind hul dit dikwels moeilik om selfregulerend op te tree, byvoorbeeld as gevolg van te min tyd vir deelname aan voortgesette opleidingsgeleenthede (afdeling 5.7.1). Lees as 'n alledaagse leerstrategie (afdeling 5.7.1) by jonger praktisyns kan beter benut word, deurdat hulle eerder uit eie beweging oor onduidelikhede kan oplees (o.m. handleidings, opleidingsnota's, standaarde), as om te wag vir antwoorde/aanporring van fasiliteerders/seniors.

7.4.4 Subprobleem 4: Die ontginning van 'n selfgerigteleer-raamwerk

Op grond van bevindinge deur middel van verskillende tegnieke van data-insameling, naamlik literatuuroorsigte, vraelystegniek en fokusgroeponderhoude en die triangulasie van die bevindinge is 'n selfgerigteleer-raamwerk vir die onderrigontwerp van professionele katalogiseerders se voortgesette opleidingsbehoefte saamgestel. Dit is in figuur 6.1 vergestalt en word in afdeling 6.3 in meer detail bespreek. Die raamwerk maak voorsiening vir 'n onderrigontwerpsbenadering wat op verskillende vlakke voltrek word, en waar gepoog word om

spesifieke persoonlikheidsfasette in individue te ontwikkel wat hulle professionele ontwikkeling sal ondersteun. Dit behels:

- 'n situasie-ontleding aangaande invloede wat op makro-, meso- en mikrovlak teenwoordig is en voorgesette opleiding beïnvloed – makro-invloede verwys onder meer na tegnologiese ontwikkelings, internasionale rekorderingstandaarde, en verandering in die vakinhoude van die inligtingstudiedisipline; meso-invloede verwys na aspekte soos die tipe inligtingsinstelling, plat organisasiestrukture en voortgesette opleidingsuitdagings by die werkplek soos min tyd vir professionele ontwikkeling en beperkte spesialiseringseleenthede; mikrovlakveranderinge sluit sake in soos die spesifieke pos wat die individu beklee met gepaardgaande opleidingsbehoefte vir die pos, leerstylvoorkeure, gereedheid vir selfgerigte leer en werkladings;
- kennisname van die volwasseneleerteorie en oorweging van 'n gepaste selfgerigte leerteorie, soos die liniêre self-instruksie leerproses wat in die volgende stappe voltrek word: behoefte-ontleding, leerdoelwitstelling, leerplanontwerp (met inbegrip van die ervaringsleersiklus), implementering van leerstrategieë, en evaluering van leer;
- oorweging van persoonlikheidsaspekte by katalogiseerders wat dui op gereedheid vir selfgerigte leer, naamlik outonomie, leer-met-ander (homonomie), selfregulering (ook selfbestuur), en leesgierigheid.

Uitkomst van die raamwerk ten opsigte van onderrigontwerp kan insluit:

- strategieë vir individuele voortgesette opleidingstoepassings;
- voortgesette opleidingstrategieë en toepassings vir kleingroepasessering;
- strategieë vir die samestelling en toepassing van 'n landswye, professionele program vir voortgesette katalogiseeropleiding, wat professionele ontwikkelingsbehoefte van metadataspesialiste mag insluit.

7.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Demografiese inligting is oorkoepelend hanteer in die beantwoording van elektroniese vraelysvrae. Dit is nie gedetailleerd op verskillende vlakke ontgin nie, byvoorbeeld hoe die profiele van verskillende ouderdomsgroepe (datum waarop akademiese kwalifikasie verwerf is) met mekaar sou vergelyk nie. Daarby was manspersone en katalogiseerders met korter praktiese werkservaring ook nie beskikbaar om in die fokusgroeponderhoude ingesluit te word nie.

Spesifieke groeperings in die beroep, soos dosente en LIASA – CICD-verteenwoordigers wat by die fasilitering van katalogiseeropleiding betrokke is, is skraal of glad nie verteenwoordig nie. Gevolglik mag resultate meer toepaslik wees – en dus skeeftrek – op dames en meer ervare katalogiseerders in die professie, soos dit blyk uit gegewens rondom verwerwing van die akademiese kwalifikasie, en by die samestelling van fokusgroepe. Hoewel resente literatuur toon dat “metadataspesialis” die term is waaronder “katalogiseerder” al meer bekend word, is sodanige onderskeid nog nie in hierdie studie getref nie. Gevolglik mag praktisyns met ‘n dubbelle postitel, byvoorbeeld ‘katalogiseerder en metadataspesialis’ in- of uitgesluit wees in die steekproef.

7.6 WAARDE VAN DIE STUDIE

Hierdie studie stel ‘n gestruktureerde raamwerk voor, ontwikkel uit die toepaslike literatuur en ‘n empiriese studie in die Suid-Afrikaanse konteks, wat praktisyns voordelig kan aanwend in die oorbrugging van hulle voortgesette opleidingsbehoefte.

Die literatuurstudie werk waardetoevoegend mee tot die voortgesette opleiding van praktisyns in terme van die begroning oor die aard en wese van professies en professionele kennis, soos dit van toepassing is op die inligtingsorganisasievertakking van die bedryf. Dit kan uitgebrei word na metadataspesialiste, ‘n meer resente groep waaronder sommige kundiges voel dat katalogiseerders resorteer.

Die studie dra verder by tot ‘n verryking van die voortgesette onderrig van praktisyns in terme van perspektiewe wat uit die onderrigontwerp verreken is. Dit sluit spesifiek in die beginsels en teorie van volwasene leer en selfgerigte leer. Laasgenoemde kan selfs wyer aangewend word in die bestuur van katalogiseringsprojekte.

Die empiriese komponent toon die spesifieke behoeftes van katalogiseerders in Suid-Afrika, die belangrikheid van verskille in leerstyle, voorkeure vir leerstrategie, die vermoë om die leerproses in logiese stappe te herken, en dui aan wie die rolspelers in die voortgesette opleidingsituasie is, met ‘n besef van die belangrike rol wat die individu speel in sy/haar eie professionele ontwikkeling.

7.7 AANBEVELINGS VANUIT DIE STUDIE

‘n Paar kern aanbevelings word vir die praktyk en praktiese implementering, asook uit ‘n teoretiese perspektief, gemaak.

7.7.1 Aanbevelings vir praktyk en praktiese implementering

- i) Ontwikkeling van ‘n nasionale program vir voortgesette inligtingsorganisasieopleiding wat voorsiening maak vir toepaslike kursusse wat reeds beskikbaar is, geleentheid bied vir nuwe kursusse in areas waar dit ontbreek/ontwikkeling plaasvind, en praktykservaring ondersteun deur internskappe of veldwerk.
- ii) Voorlegging, oorweging en toepassing van die raamwerk deur die professionele liggaam, LIASA, en/of LIASA-vertakkinge wat professionele opleiding in Suid-Afrika hanteer (bv LIASA Academy, LIASA Professional Advisory Board).
- iii) Aanwending van die raamwerk by die beplanning van katalogiseerders se professionele voortgesette ontwikkeling, in oorleg met werkgewers se prestasie-metingstelsels. Dit kan ook uitgebrei word na professionele personeel wat as metadataspesialiste kwalifiseer.
- iv) Inkorporering van selfgerigteleerbeginsels in die opleiding van voorgraadse studente, ten einde hulle voor te berei op die bybly in die professionele inligtingspraktyk.

7.7.2 Aanbevelings vanuit ‘n teoretiese perspektief

Uit ‘n teoretiese perspektief word die volgende aanbevelings gemaak:

- i) Toepassing van prestasie-metingstrategieë wat in die persoonlike ontwikkelingsplanafdeling volwasseleerstrategieë ondersteun, soos die liniêre selfinstruksie benadering, en sodoende praktisyns aanmoedig tot doelgerigte besluitneming oor hul eie professionele ontwikkeling.
- ii) Inkorporering van selfgerigtheid in leer as ‘n veelkantige persoonlikheidseienskap vir inligtingsorganisasie, wat die volgende fassette bevorder: outonome leer, leer-met-ander, selfregulering in leer, leesgierigheid.
- iii) Bemeestering van vakgerigte en generiese leerinhoud aan die hand van passiewe, aktiewe en interaktiewe strategieë, strategieë wat fokus op groeps- en individuele werk, en strategieë wat kennis bevorder op die intellektuele (kognitiewe) en ervaringsvlakke, soos vervat is in die bekende ervaringsleersiklus.

7.8 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Leer gaan voort in die professies en selfgerigte leer is 'n strategie vir praktisyns om by te bly in hul vakgebiede. Verdere navorsingsmoontlikhede in die inligtingsorganisasieveld sluit in:

- i) 'n Ondersoek na die voortgesette opleidingsbehoefte van konvensionele katalogiseerders en kontemporêre metadataspesialiste met betrekking tot ooreenkomste en verskille, en wat die betekenis van die behoeftes inhou vir die domein waarbinne hulle werkzaam is.
- ii) 'n Ondersoek oor die funksionering van selfgerigte leer vir katalogiseerders of metadataspesialiste in elektroniese leeromgewings, met spesifieke verwysing na persoonlike leernetwerke.
- iii) Aksienavorsingsprojekte wat onderneem word by groter inligtingsentra, soos die nasionale biblioteek, ander pligleweringbiblioteke, of akademiese biblioteke om met behulp van insette van groentjies, ervare praktisyns en opleidingsfasiliteerders die voorgestelde selfgerigteleer-raamwerk vir professionele katalogiseerders te verfyn, ten opsigte van onderrigontwerpe vir individuele en groepstoepassings.

7.9 GEVOLGTREKING

Die doel van die studie was die ontginning van 'n selfgerigteleer-raamwerk wat professionele Suid-Afrikaanse katalogiseerders ondersteun in die fasilitering van hulle voortgesette opleidingsbehoefte. Vier doelwitte – saamgestel uit die literatuurontledings – werk mee om die doel te laat realiseer, naamlik rondom professionele kennis en vaardighede, selfgerigte leer en sy rol by die fasilitering van voortgesette opleidingsbehoefte van katalogiseerders, patrone wat dui op die gereedheid van selfgerigteleer by praktisyns, en die samestelling van sodanige raamwerk. Empiriese vraelys- en fokusgroeponderhoud-data vervolledig die ondersoek, met antwoorde uit die praktyk oor bogenoemde vier aspekte. Die navorsingsirkel is voltooi met 'n raamwerk wat uit al hierdie data opgebou is. Dit word voorgehou vir implementering in verskillende praktykskontekse, en vir verdere ondersoek en verfyning. Sou hierdie raamwerk suksesvol vir die praktyk verfyn word, bestaan daar 'n hulpmiddel wat katalogiseerders ondersteun in die bybly van hul praktyk, sodat hulle met reg kan aanspraak maak op 'n katalogiseerpraktyk wat in professionele kennis gegrondves is.

VERWYSINGS

ABBOTT, A. 1998. Professionalism and the future of librarianship. *Library Trends*, 46(3):430-443 [druk uit as p.1-13]. http://0-go.galegroup.com.oasis.unisa.ac.za/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=8&docId=GALE%7CA20977936&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=&prodId=AONE&contentSet=GALE%7CA20977936&searchId=R1&userGroupName=usa_itw&inPS=true [Besoek 3 September 2016].

ABEL-KOPS, C. 2008. “*Just where’s the damn book?*”, or, *Rediscovering the art of cataloguing*. http://eprints.rclis.org/11236/1/Just_where%27s_the_damn_book__200803_.pdf [Besoek 2 September 2016].

ADDIE model of instructional design. 2009. *Learning theories, knowledgebase and Webliography*. <https://www.learning-theories.com/addie-model.html> [Besoek 2 September 2016].

ALLAN, B. 2013. *Developing library staff through work-based learning*. Oxford: Scarecrow.

ALLEN, TS. 2007. Transformation of the cataloging profession over the past thirty years, 1976 to 2006. MLS thesis, University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.

ANHALT, J & STEWART, RA. 2012. RDA simplified. *Cataloging & Classification Quarterly*, 50(1):33-42. <http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1080/01639374.2011.615378?needAccess=true> [Besoek 3 September 2016].

ASHCROFT, L. 2004. Developing competencies, critical analysis and personal transferable skills in future information professionals. *Library Review*, 53(2):82-88. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242530410522569> [Besoek 2 September 2016].

- ASHEIM, L. 1978. Librarians as professionals. *Library Trends*, 27(2):225-57.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/7027/librarytrendsv27i3c_opt.pdf?sequence=1 [Besoek 27 Mei 2013].
- ATTIG, JC. 1989. Descriptive cataloguing rules and machine-readable record structures: some directions for parallel development, in *The Conceptual foundations for descriptive cataloging*, edited by Elaine Svenonius. San Diego: Academic Press:135-148.
- AUDUNSON, R. 2007. Library and Information Science education: discipline, profession, vocation? *Journal of Education for Library & Information Science*, 48(2):94-107.
- BARUCHSON-ARBIB, S. & BRONSTEIN, J. 2002. A view to the future of the Library and Information Science profession: a Delphi study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(5):397-408.
<http://onlinelibrary.wiley.com.uplib.idm.oclc.org/doi/10.1002/asi.10051/pdf> [Besoek 2 September 2016].
- BATES, MJ. 2005. Information and knowledge: an evolutionary framework for Information Science. *Information Research*, 10(4):1-25. <http://www.informationr.net/ir/10-4/paper239.html> [Besoek 3 September 2016].
- BATES, MJ. 2006. Fundamental forms of information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(8):1033-1045.
<http://onlinelibrary.wiley.com.uplib.idm.oclc.org/doi/10.1002/asi.20369/epdf> [Besoek 27 November 2016].
- BATES, MJ. 2009. Information, in *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (pp. 2347-2360)², 3rd edition. <http://dx.doi.org/10.1081/E-ELIS3-120045519> [Besoek 30 November 2015].
- BATTISON, S. 1999. *Plan for SANB backlog*. [Ongepubliseer].

² Burger, M. 2010:58-59; Smit, R. 2013:20, 25, 32: wanneer 'n Webadres of DOI ingesluit word, is uitgewersinligting nie nodig

BATTISON, S. 2008. Country report: cataloguing in South Africa. *IFLA Series on Bibliographic Control*, (35):60-67.

BAUMGARTNER, L. 2001. An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89):15-24.

BEGHTOL, C. 1995. Within, among, between: three faces of interdisciplinarity. *Canadian Journal of Information and Library Sciences*, 20(2):30-41.

BEHRENS, SJ. 1994. *Bibliographic control and information sources*. 2nd ed. Pretoria: University of South Africa.

BEKKER, J. 1993. The information phenomenon. *Mousaion*, 11(2):23-35.

BEKKER, J. 1994. The theory-practice relationship as a matter of ethical concern, in *Theory, Practice and the Professions*, editors CS de Beer & PJA Roux. Pretoria: Unisa, Department of Information Science:115-139.

BELL, F. 2007. Service-learning in LIS education: the case of the University of Natal's Inadi initiative. *South African Journal of Libraries & Information Science*, 73(2):147-155.
http://reference.sabinet.co.za/uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v73_n2_a7.pdf [Besoek 4 September 2016].

BELLO, MA & MANSOR, Y. 2011. Cataloger mentoring a survey of catalogers' perception on mentoring for skills development in academic libraries in Nigeria: an exploratory study. *The International Information & Library Review*, 43(3):159-168. http://ac.els-cdn.com/uplib.idm.oclc.org/S1057231711000373/1-s2.0-S1057231711000373-main.pdf?_tid=be8f4138-725b-11e6-aacb-00000aab0f27&acdnt=1472965084_e519964ebea7d3342fa83ed5196d077c [Besoek 4 September 2016].

BERRY, J. 1977. The two "professions". *Library Journal*, 102(15):1699.
<http://eds.a.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=36f1590b-b243-4049-92fc-4935fba0da75%40sessionmgr4007&hid=4208> [Besoek 3 September 2016].

BINES, H & WATSON, D. 1992. *Developing professional education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, and Open University Press.

BODI, S. 1992. Learning style theory and bibliographic instruction: the quest for effective bibliographic instruction. *ERIC Digest*, ED404995:1-5.

<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED404995.pdf> [Besoek 3 September 2016].

BORDA, OM. 1977. It takes more than credentials. *Library Journal*, 102(15):1727.

<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1a142d8e-d7ec-485e-bf41-1d1dcc84c78%40sessionmgr4007&hid=4208> [Besoek 3 September 2016].

BOTHMANN, RL. 2009. Meeting the needs of special format cataloguers: ideas for professional organizations, library schools, and professional cataloguers. *Cataloging & Classification Quarterly*, 44(304):221-232. http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1300/J104v44n03_05?needAccess=true [Besoek 3

September 2016].

BOUCOUVALAS, M. 2009. Revisiting the concept of *Self* in self-directed learning: a more robust construct for research and practice in a global context. *International Journal of Self-Directed Learning*, 6(1):1-10. <http://sdlglobal.com/IJSDL/IJSDL6.1-2009.pdf> [Besoek 3 Augustus 2016].

BOWMAN, JH. 2006. Education and training for cataloguing and classification in the British Isles, in *Education for library cataloguing: international perspectives*, editors DD Sun & RC Carter. New York: Haworth:309-333.

BOYDSTON, JMK & LEYSEN, JM. 2014. ARL cataloguer librarian roles and responsibilities now and in the future. *Cataloging & Classification Quarterly*, 52(2):229-250. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/01639374.2013.859199?needAccess=true> [Besoek 27 November 2016].

BRADY, B. 2007. Adult education: priority areas for investment and development. *Convergence*, 40(3-4):259-264.

<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4b4eeecf-b360-4ef5-af2e-8b14769b5414%40sessionmgr4010&vid=3&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].

BRANTLEY, P. 2007. Libraries re-shaping. [*Peter Brantley's thoughts and speculations*].

http://blogs.lib.berkeley.edu/shimenawa.php/2007/09/09/libraries_re_shaping [Nie meer beskikbaar op 2 September 2016].

BRINE, A. 2005. *Continuing professional development: a guide for information professionals*. Oxford: Chandos.

BRITZ, J & LOR, P. 2010. The right to be information literate: the core foundation of the knowledge society. *Innovation*, (41):8-24. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/innovation/innovation_n41_dec_2010_a2.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

BROADY-PRESTON, J. 2010. The information professional of the future: polymath or dinosaur? *Library Management*, 31(1/2):66-78.

<http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/198859407/fulltextPDF/54F447B97EC34512PQ/7?accountid=14717> [Besoek 3 September 2016].

BROCKETT, RG. & HIEMSTRA, R. 1991. *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.

BROCKETT, RG. & HIEMSTRA, R. 2012. *Redefining the meaning of self-directed learning: an updated model*. <http://www.adulterc.org/proceedings/2012/papers/hiemstra.pdf> [Besoek 19 April 2015].

BROOKFIELD, SD. 1994. Self-directed learning, in *The Encyclopedia of informal education*. <http://infed.org/mobi/self-directed-learning/> [Besoek 22 Junie 2016].

BUCKLAND, MK. 1988. *Library services in theory and context*. 2nd ed. Oxford, England: Pergamon.

- BUCKLAND, MK. 1991. Information as thing. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5):351-360. [http://onlinelibrary.wiley.com/oasis.unisa.ac.za/doi/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199106\)42:5%3C351::AID-ASI5%3E3.0.CO;2-3/epdf](http://onlinelibrary.wiley.com/oasis.unisa.ac.za/doi/10.1002/(SICI)1097-4571(199106)42:5%3C351::AID-ASI5%3E3.0.CO;2-3/epdf) [Besoek 4 September 2016].
- BUCKLAND, MK. 1997. What is a 'document'? *Journal of the American Society for Information Science*, 48(9):804-809. <http://search.proquest.com/innopac.up.ac.za> [Besoek 2011].
- BUCKLAND, MK. & LIU, Z. 1995. History of Information Science. *Annual Review of Information Science and Technology*, 30:385-416.
- BUDD, JM. 1995. An epistemological foundation for Library and Information Science. *Library Quarterly*, 65(3):295-318. <http://www.jstor.org/uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4309044.pdf> [Besoek 3 September 2016].
- BUDD, JM. 2002. Jesse Shera, social epistemology and praxis. *Social Epistemology*, 16(1):93-98. <http://www.tandfonline.com/uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/02691720210132824?needAccess=true> [Besoek weer op 3 Septemeber 2016].
- BUDD, JM. 2003. The library, praxis, and symbolic power. *Library Quarterly*, 73(1):19-32. <http://www.jstor.org/uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4309618.pdf> [Besoek 3 September 2016].
- BUDD, JM. 2005. Phenomenology and Information Studies. *Journal of Documentation*, 61(1):44-59. <http://search.proquest.com/uplib.idm.oclc.org/docview/217962352/fulltextPDF/9E0689CFF8244CF3PQ/6?accountid=14717> [Besoek 3 September 2016].
- BUDD, JM. 2008. Cognitive growth, instruction, and student success. *College & Research Libraries*, 69(4):319-330. <http://crl.acrl.org/content/69/4/319.full.pdf+html> [Besoek 3 September 2016].
- BURGER, M. 2010. *Bibliographic style & reference techniques*. Pretoria: Unisa Press.

BUSCHMAN, J & CARBONE, M. 1991. A critical inquiry into librarianship: applications of the “New Sociology of Education”. *Library Quarterly*, 61(1):15-40.

<http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4308540.pdf> [Besoek 3 Septemeber 2016].

BUTLER, P. 1951. Librarianship as a profession. *Library Quarterly*, 21(4):235-247.

<http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4304047.pdf> [Besoek 3 September 2016].

CALDWELL, T. 2005. SLA spotlights professional skills. *Information World Review*, (212):14-15

[druk uit as p.1-5]. [Nie meer beskikbaar op 2 September 2016].

CALHOUN, K. 2006. *The changing nature of the catalog and its integration with other discovery tools*. <http://www.loc.gov/catdir/calhoun-report-final.pdf> [Besoek 1 September 2016].

CAMPBELL, DG. & FAST, KV. 2004. Panizzi, Lubetzky, and Google: how the modern Web environment is reinventing the theory of cataloguing. *Canadian Journal of Library and Information Science*, 28(3):25-38. [http://0-](http://0-eds.b.ebscohost.com.oasis.unisa.ac.za/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0a063d8d-1480-4e9d-bcc0-814b9eb85c5f%40sessionmgr102&hid=117)

[eds.b.ebscohost.com.oasis.unisa.ac.za/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0a063d8d-1480-4e9d-bcc0-814b9eb85c5f%40sessionmgr102&hid=117](http://0-eds.b.ebscohost.com.oasis.unisa.ac.za/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0a063d8d-1480-4e9d-bcc0-814b9eb85c5f%40sessionmgr102&hid=117) [Besoek 15 Augustus 2016].

CAMPBELL, F, MARCELLA, R & BAXTER, G. 2000. *Professional development and the recently qualified information and library studies professional: factors affecting success in attainment of the Library Association’s Associate status*.

<https://openair.rgu.ac.uk/bitstream/handle/10059/123/EducForInfo+18+2000.pdf;jsessionid=8D8604A4C4819F037BB05A1C22C7F996?sequence=1> [Besoek 2 September 2016].

CAPURRO, R & HJØRLAND, B. 2003. *The concept of information*.

<http://www.capurro.de/infoconcept.html> [Besoek 21 Desember 2011].

CARPENTER, M & SVENONIUS, E (eds). 1985. *Foundations of cataloging: a sourcebook*.

Littleton, Colo: Libraries Unlimited.

CARTER, CA. 1987. On-the-job training for catalog librarians: a case history of a formal approach to training. *Education and Training for Catalogers and Classifiers*, 7(4):79-93.

CASTLE, A, HOLLOWAY, DG & RACE, AJ. 1998. A review of issues in continuing professional development in teaching, nursing and radiography. *International Journal of Lifelong Education*, 17(5):328-340. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/0260137980170505?needAccess=true> [Besoek 3 September 2016].

CERBO II, MA. 2011. Is there a future for library cataloguers? *Cataloging & Classification Quarterly*, 49(4):323-327. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/01639374.2011.571504?needAccess=true> [Besoek 27 November 2016].

CHAN, LM, HODGES, T & MARTIN, G. 1998. Subject cataloguing and classification, in *Technical services today and tomorrow*, edited by M Gorman. 2nd ed. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:95-109.

CHAPMAN, M. 2006. CILIP Qualifications and you! *Legal Information Management*, 6(4):264-266. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=561572&fileId=S1472669606000879> [Besoek 2 September 2016].

CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS. 1992. *Framework for Continuing Professional Development*. <http://www.cilip.org.uk/jobs-careers/qualifications/graduate-opportunities/Pages/framework.aspx> [Besoek 22 Januarie 2011].

CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS. 2013. *Review of Qualifications*. <http://www.cilip.org.uk/sites/default/files/documents/Full%20Council%20Report%20-%20Review%20of%20qualifications%20v0.9%20260213.pdf> [Besoek 21 Junie 2016].

CHEN, C. 2003. A constructivist approach to teaching: implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(2):17-27. <http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/219848181/5DE6489AF68245F7PQ/5?accountid=14717> [Besoek 3 September 2016].

CHILIMO, W. 2014. Next-generation catalogues: how are the academic libraries in Kenya faring? *Mousaion*, 32(3):93-118. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/mousaion/mousaion_v32_n3_a6.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

CHOWDHURY, GG, BURTON, PF, MCMENEMY, D & POULTER, A. 2008. *Librarianship: an introduction*. London: Facet Publishing.

CILIP sien Chartered Institute of Library and Information Professionals.

CLOETE, LM, SNYMAN, RETHA (MMM) & CRONJÉ, JC. 2003. The instructional and motivational effectiveness of a computer program in the training of cataloguing students. *Libri*, 53(1):39-53. <http://0-www.degruyter.com.innopac.up.ac.za/view/j/libr.2003.53.issue-1/libr.2003.39/libr.2003.39.xml> [Besoek weer op 3 Septemeber 2016 – nie meer as volteks beskikbaar].

COBURN, E. 2007. Beyond registration: understanding what cataloguing means to the museum community. *Visual Resources Association Bulletin*, 34(1):76-80. <http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=b565bc03-c52c-4edf-8dcd-05a5f9c0ea90%40sessionmgr107&hid=117> [Besoek 2 September 2016].

COETZEE, HS. 1987. Gehaltebeheer in bibliografiese netwerke. M.Bibl-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

COETZEE, HS. 1990. Rol en waarde van gesagsbeheer in 'n bibliografiese netwerk. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Biblioteek- en Inligtingkunde*, 58(1):40-46.

COETZEE, HS. 1991. Bibliografiese ontsluiting in die jare negentig. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Biblioteek- en Inligtingkunde*, 59(4):282-293.

COETZEE, HS. 1995. Opleiding van studente in katalogisering, klassifikasie en die verlening van onderwerpstoegang tot inligting. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Biblioteek- en Inligtingkunde*, 63(3):148-158.

COETZEE, HS. 1996. The role of tertiary education in the promotion of bibliographic standards, in *Seminar on bibliographic standards for promotion of co-operation*, edited by HS Coetzee. Pretoria: University of Pretoria:104-113.

COETZEE, HS (ed). 1996. *Seminar on bibliographic standards for promotion of co-operation*. Pretoria, 1-2 February 1996. Pretoria: University of Pretoria, Dept. of Information Science.

CONTI, GJ. 2009. Development of a user-friendly instrument for identifying the learning strategy preferences of adults. *Teaching and Teacher Education*, 25(6):887-896. http://ac.els-cdn.com/uplib.idm.oclc.org/S0742051X09000560/1-s2.0-S0742051X09000560-main.pdf?_tid=4db0a00a-725c-11e6-9c6f-00000aacb361&acdnat=1472965324_3cfa5d20e61c927dac803cc6fa2821c8 [Besoek 4 September 2016].

COSSHAM, A & FIELDS, A. 2006. Keeping the roses watered: the continuing professional development of librarians in New Zealand. *The Australian Library Journal*, 55(3):235-247. <http://eds.b.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d6851c55-ed59-4227-a15b-350c45027be7%40sessionmgr103&hid=108> [Besoek 3 September 2016].

COX, EJ & MYERS, AKD. 2010. What is a professional cataloguer? *Library Resources & Technical Services*, 54(4):212-226. <http://eds.a.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=af93cefc-bd45-47ae-8955-bd072b15a150%40sessionmgr4008&hid=4103> [Besoek 2 September 2016]

COYLE, K & HILLMANN, D. 2007. Resource Description and Access (RDA): cataloging rules for the 20th century. *D-Lib Magazine*, 13(1/2):1-12. <http://www.dlib.org/dlib/january07/coyle/01coyle.html> [Besoek 2 September 2016].

CRESWELL, JW. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

CRESWELL, JW & PLANO CLARK, VL. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

- CROCKETT, M. 2007. Continuing professional development and the hallmarks of professionalism: an overview of the current environment for the record-keeping profession. *Journal of the Society of Archivists*, 28(1):77-102.
<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0582e96e-74bb-4cd6-bc8d-80be2a84b5aa%40sessionmgr4010&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].
- CRONIN, B. 2004. Pierce Butler's *An introduction to Library Science: a tract for our times?*: a review article. *Journal of Librarianship and Information Science*, 36(4):183-188.
<http://lis.sagepub.com.uplib.idm.oclc.org/content/36/4/183.full.pdf+html> [Besoek 3 September 2016].
- CRONJE, GJ de J, HUGO, WMJ, NEULAND, EW & VAN REENEN, MJ. 1994. *Inleiding tot die bestuurswese*. 3de uitg. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.
- CROSS, E, ANDREWS, S, GROVER, T, OLIVER, C & RIVA, P. 2014. In the company of my peers: implementation of RDA in Canada. *Cataloging & Classification Quarterly*, 52(6-7):747-774. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/01639374.2014.899535?needAccess=true> [Besoek 27 November 2016].
- CROWLEY, WA. 2008. *Renewing professional librarianship: a fundamental rethinking*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.
- DAC sien South Africa. Departement of Arts and Culture.
- DAHLBERG, L & McCAIG, C (eds). 2010. *Practical research and evaluation: a start to finish guide for practitioners*. Los Angeles: Sage Publications.
- DALRYMPLE, C. 2002. Perceptions and practices of learning styles in library instruction. *College & Research Libraries*, 63(3):261-273. <http://crl.acrl.org/content/63/3/261.full.pdf+html> [Besoek 3 September 2016].

- DANNER, RA. 1998. Redefining a profession. *Law Library Journal*, 90(3):315-356.
<http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/lj90&collection=journals&id=325&startid=&endid=366> [Besoek 3 September 2016].
- DANSKIN, A. 2004. Mature consideration: developing bibliographic standards and maintaining values. *New Library World*, 105(3/4):113-117.
<http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/229615377/fulltextPDF/3220460677144A72PQ/5?accountid=14717> [Besoek 3 September 2016].
- DANSKIN, A. 2006. *"Tomorrow never knows": the end of cataloguing?* Seoul: IFLA.
<http://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/102-Danskin-en.pdf> [Besoek 2 September 2016].
- DAVIS, C. 2008. Librarianship in the 21st century – crisis or transformation? *Public Library Quarterly*, 27(1):57-82.
<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ced7b781-534c-4d57-9cac-606cc8da0b5b%40sessionmgr4009&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].
- DAVIS, K & NIELD, S. 2007. The AHRC Mander and Michenson Theatre Collection Access for Research Project: uncovering the archive. *Indexer*, 25(3):197-199.
<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=314f643b-1a21-4b6b-aeaa-d70f1309ec62%40sessionmgr4008&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].
- DE BOER, AL, COETZEE, HS & COETZEE, H. 2001. Teaching cataloguing and classification at the University of Pretoria: thinking preferences of second year students. *Libri*, 51(2):114-123.
<http://www.hbdi.co.za/documents/librideboer.pdf> [Besoek 3 September 2016].
- DE BRUIN, K & DE BRUIN, GP. 2011. Development of the Learner Self-Directedness in the Workplace Scale. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(1):1-10. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v37i1.926> [Besoek 22 Oktober 2014].
- DE BRUYN, T. 2007. Questioning the focus of LIS education. *Journal of Education for Library & Information Science*, 48(2):108-115.

DE JAGER, K. 1984. An investigation into the theoretical foundations of library cataloguing and a critical analysis of the cataloguing of the SANB, 1981-1983. M.Bibl. thesis, Universtiy of Cape Town, Cape Town.

DE VOS, AS, STRYDOM, H, FOUCHÉ, CB & DELPORT, CSL. 2011. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik.

DeFORGE, BR. 2010. Research design principles, in *Encyclopedia of research design* (pp. 1253-1260), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n381> [Besoek 18 Desember 2013 - uitdrukstuk].

DETLOR, B. 2009. Information management, in *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (pp. 2445-2451), 3rd edition. <http://dx.doi.org/10.1081/E-ELIS3-120043257> [Besoek 27 Mei 2015 - uitdrukstuk].

DEVARAI, RS & RAMESH, LSRCV. 1999. Librarianship and the professional model: a sociological tutorial and critique. *Library Science with a Slant to Documentation and Information Studies*, 36(3):155-164. <http://eprints.rclis.org/5826/1/pdf.pdf> [Besoek 2 September 2016].

DeVINNEY, G & Tegler, P. 1983. Preparation for academic librarianship: a survey. *College & Research Libraries*, 44(3):223-227. <http://crl.acrl.org/content/44/3/223.full.pdf+html> [Besoek 3 September 2016].

DeVRIES, S. 2006. Learning styles, active learning, and the one-shot information literacy class. *LOEX Quarterly*, 32(4):2-5. https://dspace.emich.edu:8443/bitstream/1970/323/2/324_devries.pdf [Besoek Maart-Junie 2010 - uitdrukstuk].

DHE sien South Africa. Department of Higher Education & Training.

DICK, AL. 2007. The development of South African libraries in the 19th and 20th centuries: cultural and political influences, in *Libraries for the future: progress and development of South African Libraries*, editors T Bothma, P Underwood & P Ngulube. Pretoria: LIASA:13-24.

DICK, AL & WECKERT, J. 2003. Review. A philosophical framework for Library and Information Science. *Library Quarterly*, 73(1):73-77.

<http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4309622.pdf> [Besoek 3 September 2016].

DISTANCE learning definitions. n.d. *OhioLearns*. <http://www.ohiolearns.org/faqs/definitions.php> [Besoek 3 September 2016 – nie meer beskikbaar].

DMYTRENKO, A. 1992. The information age has arrived, or, 'much ado about everything'. *Records Management Quarterly*, 26(4):20-25.

[http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=2&sid=87c27c4b-0106-4968-9e70-](http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=2&sid=87c27c4b-0106-4968-9e70-72ae05d1dff%40sessionmgr4010&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=9705182151&db=bth)

[72ae05d1dff%40sessionmgr4010&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=9705182151&db=bth](http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=2&sid=87c27c4b-0106-4968-9e70-72ae05d1dff%40sessionmgr4010&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=9705182151&db=bth) [Besoek 2 September 2016].

DöCKEL, H. 1989. Die veranderende rol van die ontsluiter in 'n bibliografiese netwerk. *Mousaion*, Ser. 3, 7(2):34-43.

DöCKEL, H. 1996. The role of in-service training in the application of bibliographic and other relevant standards, in *Seminar on bibliographic standards for promotion of co-operation*, edited by HS Coetzee. Pretoria: University of Pretoria:114-120.

DOWELL, DR. 2008. The "l" in libraries. *American Libraries*, 39(1/2):42.

<http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=33d6a117-82bc-40d1-8ff2-5480a3b13f67%40sessionmgr101&hid=117> [Besoek 2 September 2016].

DU TOIT-BRITS, C. 2015. Endowing self directed learning in learning environments: interrelated connection between students' environments and self directed preparedness. *Journal of Educational Studies*. Special issue 1:32-52. [http://0-](http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/jeds/jeds_si1_2015_a3.pdf)

[reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/jeds/jeds_si1_2015_a3.pdf](http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/jeds/jeds_si1_2015_a3.pdf) [Besoek 18 Mei 2016].

DUKE, JK. 1989. Access and automation: the catalog record in the age of automation, in *The conceptual foundations of descriptive cataloging*, editor E Svenonius. San Diego, Calif: Academic Press. (Library and Information Science series):117-128.

DULOCK, M. 2011. New cataloguer preparedness: interviews with new professionals in academic libraries. *Cataloging & Classification Quarterly*, 49(2):65-96.

<http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/01639374.2011.538910>

[Besoek 26 November 2016].

DURAM, LA. 2010. Pragmatic study, in *Encyclopedia of research design* (pp. 1073-1075), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n326> [Besoek 6 April 2015 - uitdrukstuk].

EGAN, M & SHERA, JH. 1952. Foundations of a theory of bibliography. *Library Quarterly*,

22(2):125-137. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4304106.pdf> [Besoek 3

September 2016].

EITINGTON, JE. 2002. *The winning trainer: winning ways to involve people in learning*. 4th ed.

Johannesburg; Boston: Butterworth-Heinemann.

EL-SHERBINI, M. 2001a. Copy cataloguers and their changing roles at the Ohio State University Library: a case study. *Library Management*, 22(1/2):80-85.

<http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/01435120110358970>

[Besoek 2 September 2016].

EL-SHERBINI, M. 2001b. Metadata and the future of cataloging. *Library Review*, 50(1):16-27.

<http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242530110363217>

[Besoek 2 September 2016].

ELLERO, NP. 2004. The name and role of the cataloger in the twenty-first century, in *Innovative redesign and reorganization of library technical services*, editor BL Eden. Westport, Conn:

Libraries Unlimited:119-158.

ELLERO, NP. 2014. Exploring library discovery positions: are they emerging or converging?

Journal of Web Librarianship, 8(4):331-348. [http://www-tandfonline-](http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/19322909.2014.963778?needAccess=true)

[com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/19322909.2014.963778?needAccess=true](http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/19322909.2014.963778?needAccess=true)

[Besoek 27 November 2016].

FARMER, JC & CAMPBELL, F. 1998. Identifying the transferable skills of information professionals through mentoring. *Education for Information*, 16(2):95-[107] [druk uit as p1-12]. <http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=3&sid=f9bc3974-6b44-4c38-86e5-d6237b65cb41%40sessionmgr106&hid=108&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=502797531&db=lls> [Besoek 3 September 2016].

FATTAHI, R. 1995. A comparison between the online catalogue and the card catalogue: some considerations for redesigning bibliographic standards. *Library Review*, 44(2):44-58. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242539510080173> [Besoek 2 September 2016].

FEATHER, J & STURGES, P. (eds). 2003. *International encyclopedia of information and library science*. London: Routledge.

FERREIRA, F *et al.* 2007. Information professionals in Brazil: core competencies and professional development. *Information Research*, 12(2):1-17. <http://www.informationr.net/ir/12-2/paper299.html> [Besoek 2 September 2016].

FINK, A. 2013. *How to conduct surveys*. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

FISCELLA, JB. 1996. Bibliography as an interdisciplinary information service. *Library Trends*, 44(2):280-290 [druk uit as p.1-10]. http://0-go.galegroup.com.oasis.unisa.ac.za/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=3&docId=GALE%7CA18928467&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=&prodId=AONE&contentSet=GALE%7CA18928467&searchId=R4&userGroupName=usa_itw&inPS=true [Besoek 3 September 2016].

FISHER, B, HALLAM, G & PARTRIDGE, H. 2005. Different approaches: common conclusions. The skills debate of the twenty-first century. *New Review of Academic Librarianship*, 11(1):13-29. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d2ee4073-8276-4642-9893-22d66dd2528a%40sessionmgr4007&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].

FLORIDI, L. 2002. On defining library and information science as applied philosophy of information. *Social Epistemology*, 16(1):37-49. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/02691720210132789?needAccess=true> [Besoek 3 September 2016].

FLORIDI, L. 2004. LIS as applied philosophy of information: a reappraisal. *Library Trends*, 52(3):658-665. http://0-go.galegroup.com.oasis.unisa.ac.za/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=1&docId=GALE%7CA118236071&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=&prodId=AO NE&contentSet=GALE%7CA118236071&searchId=R5&userGroupName=usa_itw&inPS=true [Besoek 3 September 2016].

FLORIDI, L. 2009. The information society and its philosophy: introduction to the special issue on "The Philosophy of Information, its nature, and future developments". *The Information Society*, 25(3):153-158. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=822fdc9d-eeb5-4263-8156-2bcf87a7d993%40sessionmgr4008&hid=4208> [Besoek 3 September 2016].

FOSTER, DL. 1987. *Managing the catalog department*. 3rd edition. Metuchen, NJ: Scarecrow.

FOURIE, I. 2007. Library and information service structure in South Africa, in *Libraries for the future: progress and development of South African Libraries*, editors T Bothma, P Underwood & P Ngulube. Pretoria: LIASA:25-42.

FOURIE, I & BURGER, M. 2007. History of bibliographic control in South Africa. *Mousaion*, 25(2):95-119. http://reference.sabinet.co.za.uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/mousaion/mousaion_v25_n2_a6.pdf [Besoek 2 Septmeber 2016].

FREEMAN, M. 1997. Is librarianship in the UK a true profession, a semi-profession or a mere occupation? *New Library World*, 98(1133):65-69. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/03074809710159349> [Besoek 2 September 2016].

FRICK, L & KAPP, C. 2006. The provision of continuing professional development in the natural sciences at the University of Stellenbosch. *Acta Academica*, 38(2):219-242.

http://reference.sabinet.co.za.uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/academ/academ_v38_n2_a8.pdf [Besoek 3 September 2016].

FRITZ, AE & MORGAN, GA. 2010. Sampling, in *Encyclopedia of research design* (pp. 1303-1306), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n398> [Besoek 18 Desember 2013].

GAISER, TJ. 2008. Online focus groups, in *The SAGE handbook of online research methods*, edited by Nigel Fielding, Raymond M. Lee and Grant Blank. Los Angeles: Sage Publications:290-306.

GARCHA, R & BUTTLAR, L. 1999. Changing roles of cataloguers in British academic libraries. *Library Review*, 48(2):66-72.

<http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242539910259469> [Besoek 2 September 2016].

GARFIELD, E. 1973. Introduction, in *Toward a theory of librarianship*, editor CH Rawski. Metuchen, NJ: Scarecrow:380-402.

GARRAWAY, J. 2006. Te Wero: the challenge to reposition a library association. *Library Management*, 27(1/2):77-82.

<http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/198802334/fulltextPDF/E74A0939215E4183PQ/10?accountid=14717> [Besoek 3 Septemeber 2016].

GEDULD, BW. 2011. 'n Model vir die ontwikkeling van die selfgereguleerde leervaardighede van afstandleerders. DPhil-tesis, Noordwes Universiteit, Potchefstroom.

https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/4709/Geduld_BW.pdf?sequence=2 [Besoek 17 September 2016].

GENZ, MD. 1993. Looking through a rearview mirror. *Journal of Education for Library & Information Science*, 34(4):270-274.

GHAPHERY, J. 2000. Adult learning theory and reference services: consonances and potentials. *Reference Librarian*, 33(69/70):151-158.

GHOSH, M & JEEVAN, VKJ. 2002. Library networks, consortia and the changing role of information professionals, in *Proceedings XIX IATLIS National Seminar*, editors NL Rao, V Vishwa Mohan & SS Rao, Bhubaneshwar, India:99-109.
http://eprints.rclis.org/8393/1/Maitraye_2.pdf [Besoek 4 September 2016].

GIBSON, L. 2011. Student-directed learning: an exercise in student engagement. *College Teaching*, 59(3):95-101. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/87567555.2010.550957?needAccess=true> [Besoek 27 November 2016].

GIVEN, L. 2000. Envisioning the mature re-entry student: constructing new identities in the traditional university setting. *Reference Librarian*, 33(69/70):79-93.

GLAZIER, JD & POWELL, RR. 1992. *Qualitative research in information management*. Englewood, Colo: Libraries Unlimited.

GOODE, WJ. 1961. The librarian: from occupation to profession? *Library Quarterly*, 31(4):306-320. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4305156.pdf> [Besoek 3 September 2016].

GOOSEN, A. 2015. *LIASA professional status – what does it mean?* <http://www.liasa-new.org.za/liasa-professional-body-status/> [Besoek 4 Julie 2015].

GORDON, HRD. 1993. Houle's typology: time for reconsideration. *ERIC Digest* ED 363 785. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363785.pdf> [Besoek 22 November 2011].

GORDON, RS. 2005. *The accidental library manager*. Medford, NJ: Information Today.

GORMAN, M. 1997. *What is the future of cataloguing and cataloguers?* <http://archive.ifla.org/IV/ifla63/63gorm.htm> [Besoek 2 September 2016].

GORMAN, M (ed). 1998. *Technical services today and tomorrow*. 2nd ed. Englewood, Colo: Libraries Unlimited.

GORMAN, M. 2001. *From card catalogues to WebPACS: celebrating cataloging in the 20th century*. http://www.loc.gov/catdir/bibcontrol/gorman_paper.html [Besoek 2 Septemeber 2016].

GORMAN, M. 2004. Whither library education? *New Library World*, 105(1204/1205):376-380. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242539910259469> [Besoek 2 September 2016].

GORMAN, M. 2007. The wrong path and the right path: the role of libraries in access to, and preservation of, cultural heritage. *New Library World*, 108(11/12):479-499. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242539910259469> [Besoek 2 September 2016].

GOSLING, WA. 1991. Managing new technological products and services in technical services: the current scene, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:7-24.

GREEN, J & BROWNE, J (eds). 2008. *Principles of social research*. Berkshire, England: Open University Press.

GREER, RC, GROVER, R & FOWLER, S. 2007. *Introduction to the library and information professions*. Westport, Conn: Libraries Unlimited.

GREY, A. 2014. Technical Services Report: ALISE/ACLTS Biennial Educators Meeting: What skills are needed for the next-generation cataloger/metadata professional. A report of the ALCTS and ALISE Co-sponsored Program. American Library Association Midwinter Meeting, Philadelphia, January 2014. *Technical Services Quarterly*, 31(4):375-377. <http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1080/07317131.2014.908603?needAccess=true> [Besoek 4 September 2016].

GRIFFIN, C. 1983. *Curriculum theory in adult and lifelong education*. New York: Nichols Publishing.

GROGG, JE. 2008. Continuing education for e-resources. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, 20(3):143-146. <http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1080/19411260802412760?needAccess=true> [Besoek 4 September 2016].

GROSSMAN, HB. 2010. 'Without reserve': Jesse Shera in the *Wilson Library Bulletin* and elsewhere, 1961-1970. *Library & Information History*, 26(2):152-169. <http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=207c72ea-8abe-4177-9eb4-048be6fd31fe%40sessionmgr107&hid=119> [Besoek 4 September 2016].

GROW, GO. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3):125-149. http://alec2.tamu.edu/grad_courses/611/Modules/Module2/Lesson2/Grow01.PDF [Besoek 8 Oktober 2014].

GRUMBEIN, MJ & LOWE, PA. 2010. Focus group, in *Encyclopedia of research design* (pp. 501-502), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n156> [Besoek 18 Desember 2013 - uitdrukstuk].

GUTSCHE, B & HOUGH, B. 2014. *Competency index for the library field*. Dublin, Ohio: WebJunction, OCLC & Institute of Museum and Library Services. https://www.webjunction.org/documents/webjunction/Competency_Index_for_the_Library_Field.html [Besoek 16 April 2014].

HALL-ELLIS, SD. 2015. Metadata competencies for entry-level positions: what employers expect as reflected in position descriptions, 2000-2013. *Journal of Library Metadata*, 15(2):102-134. <http://www.tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/0260137980170505?needAccess=true> [Besoek 4 September 2016].

HALLAM, G. 2006. Beyond our expectations: a review of an independent learning module in descriptive cataloguing at the Queensland University of Technology, in *Education for library cataloging: international perspectives*, editors DD Sun & RC Carter. New York: Haworth:149-171.

HALLAM, G & PARTRIDGE, H. 2003. *Changing a triangle into a circle: developing the new information professional*. <http://eprints.qut.edu.au/1212/1/1212.pdf> [Besoek Apr/Mei 2015].

HANKS, G & SCHMIDT, CJ. 1975. An alternative model of a profession for librarians. *College & Research Libraries*, 36(3):175-87. <http://crl.acrl.org/content/36/3/175.full.pdf+html> [Besoek 3 September 2016].

HANSMAN, CA. 2001. Context-based adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89):43-51.

HARE, CE, McLEOD, J & KING, LA. 1996. Continuing professional development for the information discipline of records management. Pt. 1: context and initial indications of current activities. *Librarian Career Development*, 4(2):22-27. <http://0-proquest.umi.innopac.up.ac.za> [Besoek 20 Junie 2010 - uitdrukstuk].

HARRIS, T. 2008. From Winnie the Pooh to AACR2: the application of technical training in a changing library environment. *Felicitier*, 54(2):60-61. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=5bf372ceb00d-4878-978f-5efc9b7994be%40sessionmgr4007&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].

HARRIS, V. 1997. *Exploring archives: an introduction to archival ideas and practices in South Africa*. Pretoria: National Archives of South Africa.

HART, CS. 2012. Professionalisation of community development in South Africa: process, issues and achievements. *Africanus*, 42(2):55-66. http://0-reference.sabinet.co.za.innopac.up.ac.za/webx/access/electronic_journals/canus/canus_v42_n2_a6.pdf [Besoek 23 Oktober 2014 - uitdrukstuk].

HARVEY, BJ, ROTHMAN, AI & FRECKER, RC. 2006. A confirmatory factor analysis of the Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI). *Adult Education Quarterly*, 56(3):188-200. <http://aeq.sagepub.com.uplib.idm.oclc.org/content/56/3/188.full.pdf+html> [Besoek 4 September 2016].

HASTINGS, SL. 2010. Triangulation, in *Encyclopedia of research design* (pp. 1538-1541), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n469> [Besoek 18 Desember 2013 - uitdrukstuk].

HENDERSON, S. 2004. Training for librarianship in Australia. *CDNLAO newsletter*, (50):1-2. <http://ndl.go.jp/en/cdnlao/newsletter/050/501.html> [Besoek 15 Junie 2010].

HEROLD, K. 2001. Librarianship and the philosophy of science. *Library Philosophy & Practice*, 3(2):1-12. <http://0-www.webpages.uidaho.edu.innopac.up.ac.za/~mbolin/herold.html> [Besoek 28 Oktober 2011 - uitdrukstuk].

HIDER, P. 2006. A survey of continuing professional development activities and attitudes amongst catalogers. *Cataloging & Classification Quarterly*, 42(2):35-58. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v42n02_04?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

HIDER, P. 2014. Contemporary cataloguing policy and practice in Australian libraries. *Australian Academic & Research Libraries*, 45(3):193-204. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/00048623.2014.920568?needAccess=true> [Besoek 27 November 2016].

HINTON, PR, McMURRAY, I & BROWNLOW, C. 2014. *SPSS explained*. 2nd edition. London: Routledge.

HIRSHON, A. 1991. Beyond our walls: academic libraries, technical services and the information world, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:43-59.

HJØRLAND, B. 2000. Library and information science: practice, theory and philosophical basis. *Information Processing & Management*, 36(3):501-531. http://ac.els-cdn.com/uplib.idm.oclc.org/S0306457399000382/1-s2.0-S0306457399000382-main.pdf?_tid=1ce7f58e-7132-11e6-a749-00000aab0f6c&acdnt=1472837252_662356b375766e6f60ab2f2c90c7864e [Besoek 2 September 2016].

HOFSTEE, E. 2006. *Constructing a good dissertation*. Johannesburg: EPE.

HOPKINS, J. 2002. The community of catalogers: its role in the education of catalogers. *Cataloging & Classification Quarterly*, 34(3):375-381. http://0-www.tandfonline.com/oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v34n03_09?needAccess=true [Besoek 4 Septmeber 2016].

HOULE, CO. 1980. *Continuing learning in the professions*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

HOUSER, L & SCHRADER, AM. 1978. *The search for the scientific profession: Library Science education in the U.S. and Canada*. Metuchen, NJ: Scarecrow.

HOWARTH, L. 2000. (Re)Making the serials cataloger: the SCCTP within an educational framework. *Cataloging & Classification Quarterly*, 30(4):29-36.

HOWARTH, L. 2014. ISBD as bibliographic content standard: interweaving threads, contemplating a future. *Cataloging & Classification Quarterly*, 52(8):982-999. <http://0-www.tandfonline.com/oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1080/01639374.2014.944635?needAccess=true> [Besoek 4 September 2016].

HOWLEY, PC. 2004. Change and adaptation in the technical services of a group of mid-sized academic libraries: a 14-year overview, in *Innovative redesign and reorganization of library technical services*, editor BL Eden. Westport, Conn: Libraries Unlimited:53-77.

HSIEH-YEE, I. 2008. Educating cataloguing professionals in a changing information environment. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(2):93-106.

HUDSON, J. 1987. On-the-job training for cataloging and classification. *Education and Training for Catalogers and Classifiers*, 7(4):69-78.

HUGHES, EC. 1963. Professions. *Daedalus*, 92(4):655-68.
<http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/20026805.pdf> [Besoek 3 September 2016].

HUNTER, KL. 1996. Continuing education and the reinvention of the library school. *Journal of Education for Library and Information Science*, 37(2):184-190. <http://0-www.jstor.org.oasis.unisa.ac.za/stable/pdf/40324274.pdf> [Besoek 4 September 2016].

IFLA sien International Federation of Library Associations and Institutions.

IMEL, S. 1998. Transformative learning in adulthood. *ERIC Digest*, ED423426.
<http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm> [Besoek 5 November 2009 - uitdrukstuk].

INGRAM, DS. 2000. The andragogical librarian. *Reference Librarian*, 33(69/70):141-150.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. 2012.
Guidelines for professional library/information education programs,
<http://www.ifla.org/files/assets/set/publications/guidelines/guidelines-for-professional-library-information-educational-programs.pdf> [Besoek 1 Desember 2014].

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. 2014.
Continuing professional development: principles and best practices,
<http://www.ifla.org/files/assets/cpdwl/guidelines/cpdwl-qual-guide.pdf> [Besoek 1 Desember 2014].

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. 2015.
Statement of international cataloguing principles (ICP),
http://www.ifla.org/files/assets/cataloguing/icp/icp_2015_worldwide_review.pdf [Besoek 5 Januarie 2016].

INTNER, SS. 2002. Persistent issues in cataloging education: considering the past and looking towards the future. *Cataloging & Classification Quarterly*, 34(1):15-28. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v34n01_02?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

JACOBS, C & RAJU, J. 2008. *Liberal arts in the education and training of LIS paraprofessionals: the cases of South Africa and Quebec, Canada*. <http://www.ifla.org/iv/ifla74/index.htm> [Besoek November 2013 - besoek 4 September 2016:ontoeganklik].

JARVIS, P. 1995. *Adult and continuing education: theory and practice*. 2nd ed. London: Routledge.

JARVIS, P. 2004. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. 3rd edition London: RoutledgeFalmer.

JIYANI, GV, MAJANJA, MK, MOSTERT, BJ & OCHOLLA, D. 2013. South Africa as an information and knowledge society: the benefit to informal sector women entrepreneurs. *South African Journal of Libraries and information Science*, 79(1):1-12. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v79_n1_a2.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

JOHANNSEN, CG. 2007. *Predictable and unpredictable patterns: adoption, avoidance and alteration in Danish research libraries*. <http://archive.ifla.org/IV/ifla73/papers/158-Johannsen-en.pdf> [Besoek 4 September 2016].

JOHNSON, IM. 2008. The proposed European qualifications framework for lifelong learning: challenges and opportunities. *Education for Information*, 26(1):13-20. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=cf72b5fa-df75-4a35-8b0e-44eade31a0eb%40sessionmgr4006&hid=4103> [Besoek 2 September 2016].

JOUDREY, DN & MCGINNIS, R. 2014. Graduate education for information organisation, cataloging and metadata. *Cataloging & Classification Quarterly*, 52(5):506-550.
<http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/01639374.2014.911236>
[Besoek 27 November 2016].

KEENAN, S. 1996. *Concise dictionary of Library and Information Science*. London: Bowker-Saur.

KENNEDY, A. 2005. Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2):235-250.
<http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1080/13674580500200277?needAccess=true>
[Besoek 27 November 2016].

KHURSHID, Z. 2006. Continuing education for cataloguers in Saudi Arabia, in *Education for library cataloging: international perspectives*, editors DD Sun & RC Carter. New York: Haworth:461-470.

KIETZKE YOUNG, N. 2012. Effective learning and teaching of RDA: applying Adult Learning Theory. *Journal of Library Metadata*, 12(2-3):188-198.
<http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d2512d81-cde1-47b6-9638-9434c254fa89%40sessionmgr102&hid=119> [Besoek 4 September 2016].

KLINCK, C. 2005. 10 steps toward better training in your library. *Ohio Libraries*, Summer:8-12.
<http://0-search.proquest.com.innopac.up.ac.za/docview/212893454/fulltextPDF/AC163FBFFD784304PQ/8?accountid=14717> [Besoek 27 Augustus 2009].

KNOWLES, MS. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

KNOWLES, MS, HOLTON, EF & SWANSON, RA. 2005. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 6th ed. Amsterdam; Boston: Elsevier.

KOLB, AY. 2005. *The Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1, Technical specifications.*
<http://www.learningfromexperience.com> [Besoek 29 Junie 2010].

KOLB, DA. 1984. *Experiential learning: experiences as the source of learning and development.*
Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KOLB, DA. 2005. *Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1.*
<http://learningfromexperience.com/> [Besoek 16 Januarie 2011].

KOLB Learning Style Inventory: LSI Workbook. Version 3.1. 2007. Cleveland, Ohio:
Experienced Based Learning Systems.

KRASKA, M. 2010. Quantitative research, in *Encyclopedia of research design* (pp. 1167-1172),
editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288/n.352> [Besoek 24 Desember 2014 -
uitdrukstuk].

KROEGER, A. 2013. The road to BIBFRAME: the evolution of the idea of bibliographic
transition into a post-MARC future. *Cataloging & Classification Quarterly*, 51(8):873-890.
[http://www-tandfonline-
com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/01639374.2013.823584#aHR0cDovL3d3dy10YW5kZm9ubGluZS1jb20udXBsaWluaWRtLm9jbGMub3JnL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wMTYzOTM3NC4yMDEzLjgyMzU4ND9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVAQEAw](http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/01639374.2013.823584#aHR0cDovL3d3dy10YW5kZm9ubGluZS1jb20udXBsaWluaWRtLm9jbGMub3JnL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wMTYzOTM3NC4yMDEzLjgyMzU4ND9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVAQEAw) [Besoek 27 November 2016].

KRUEGER, RA & CASEY, M.A. 2009. *Focus group: a practical guide for applied research.* 4th
edition. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

KWAK, C. 2006. A study on the job training and self-training of the cataloging and classification
librarians working in South Korean academic libraries, in *Education for library cataloging:
international perspectives*, editors DD Sun & Ruth C Carter. New York: Haworth:135-147.

LAVE, J & WENGER, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge,
United Kingdom: Cambridge University Press.

LAWTON, P & ROSE-LEFMANN, D. 2004. What is technical services?: perspectives from the field and from LIS education, in *Innovative redesign and reorganization of library technical services*, editor BL Eden. Westport, Conn: Libraries Unlimited:27-40.

LEE, D. 2014. Teaching cataloging in a new brave world. *Journal of Library Metadata*, 14(3-4):166-189.

<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d69c172e-ed4d-4e02-bbf1-d1061c73a2e0%40sessionmgr4008&vid=3&hid=4105> [Besoek 4 September 2016].

LEEDY, PD & ORMROD, JE. 2005. *Practical research: planning and design*. 8th edition. New Jersey: Pearson Educational International.

LESTER, S. 2003. Qualifications in professional development: a discussion with reference to conservators in the UK and Ireland. *Studies in Continuing Education*, 25(2):269-283.

<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=49e27a54-2eeb-4b11-94d1-a255f0448994%40sessionmgr4009&hid=4113> [Besoek 2 September 2016].

LESTER, S. 2009. *On professions and being professional*.

<http://www.sld.demon.co.uk/profnal.pdf> [Besoek 2 September 2016].

LIAMPUTTONG, P. 2011. *Focus group methodology: principles and practice*. London: Sage Publications.

LIASA sien Library and Information Association of South Africa.

LIBRARY AND INFORMATION ASSOCIATION OF SOUTH AFRICA. 2002. *Code of ethics and conduct*. <http://www.liasa-new.org.za/code-of-ethics-conduct/> [Besoek Des. 2014/Jan. 2015]

LIBRARY ASSOCIATION. RESEARCH AND DEVELOPMENT COMMITTEE. 1974.

Professional and non-professional duties in libraries. 2nd edition. London: Library Association.

LOCKHART, J & MAJAL, S. 2012. The staff training and development initiatives at the Cape Peninsula University of Technology (CPUT) libraries. *Innovation*, (45):120-134. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/innovation/innovation_n45_a7.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

LOHMEIER, JH. 2010. Nonexperimental designs, in *Encyclopedia of research design* (pp. 911-915), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n271> [Besoek 30 Oktober 2014- uitdrukstuk].

LOPATIN, L. 2004. Review of literature: technical services redesign and reorganization, in *Innovative redesign and reorganization of library technical services*, editor BL Eden. Westport, Conn: Libraries Unlimited:3-25.

LOR, PJ. 1996a. Bibliographic standards in context: current challenges in bibliographic control, in *Seminar on bibliographic standards for promotion of co-operation*, edited by HS Coetzee. Pretoria: University of Pretoria:1-23.

LOR, PJ. 1996b. A distant mirror: the story of libraries in South Africa. *Daedalus*, 125(4):235-265. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/20027396.pdf> [Besoek 3 September 2016].

LORD, B & LORD, GD. 1997. *The manual of museum management*. Walnut Creek, Calif: Altmira.

LUSSKY, JP. 2008. Employer demands for cataloguer and cataloguer-like librarians and implications for LIS. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(2):116-127.

MAACK, MN. 1997. Toward a new model of the information professions: embracing empowerment. *Journal of Education for Library and Information Science*, 38(4):283-302. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/40324190.pdf> [Besoek 3 September 2016].

MAACK, MN. 2004. The lady and the antelope: Suzanne Briet's contribution to the French documentation movement. *Library Trends*, 52(4):719-747 http://0-go.galegroup.com.oasis.unisa.ac.za/ps/retrieve.do?tabID=T002&resultListType=RESULT_LIST&searchResultsType=SingleTab&searchType=AdvancedSearchForm¤tPosition=4&docId=GALE%7CA125151307&docType=Article&sort=RELEVANCE&contentSegment=&prodId=AO NE&contentSet=GALE%7CA125151307&searchId=R6&userGroupName=usa_itw&inPS=true [Besoek 3 September 2016].

McCORMACK, R, PANCINI, G & TOUT, D. 2010. Learningful work: learning to work and learning to learn. *International Journal of Training Research*, 8(1):40-52. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.5172/ijtr.8.1.40?needAccess=true> [Besoek 15 Januarie 2016].

McGARRY, KJ. 1987. Curriculum theory and library and information Science. *Education for Information*, 5(2-3):139-156.

McGURR, M. 2008. Improving the flow of materials in a cataloging department: using ADDIE for a project in the Ohio State University Libraries. *Library Resources & Technical Services*, 52(2):54-60. <http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/216897609/fulltextPDF/11C8D92D02204F40PQ/10?accountid=14717> [Besoek 4 Septemeber 2016].

McGURR, MJ & DAMASCO, IT. 2010. Improving the practicum or internship experience in cataloguing. *Technical Services Quarterly*, 27(1):1-16. <http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1080/07317130802679041?needAccess=true> [Besoek 4 Septemeber 2016].

McILWAINE, IC. 2003. Interoperability: exchange of information between libraries, museums and archives: workshop held during the IFLA Conference, Edinburgh, 22 August 2002. *International Cataloguing and Bibliographic Control*, 32(3):43.

- MACINTYRE, S. 1992. Libraries, information management and cultural heritage. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 5(3/4):174-181 [i.e. p.1-10 printed pages].
<http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=2&sid=cdd910bb-663d-4000-a008-68fec343e661%40sessionmgr4006&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=9701211436&db=lls> [Besoek 2 September 2016].
- MADISON, OMA. 1991. Issues in bibliographical access and control in the online information environment, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:95-113.
- MANN, T. 2006. *The changing nature of the catalog and its integration with other discovery tools. Final report. March 17, 2006. Prepared for the Library of Congress by Karen Calhoun. A critical review.* <http://www.guild2910.org/AFSCMECalhounReviewREV.pdf> [Besoek 2 Septemeber 2016].
- MANOLIS, C, BURNS, DJ, ASSUDANI, R & CHINTA, R. 2013. Assessing experiential learning styles: a methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences*, 23:44-52.
<http://www.sciencedirect.com.uplib.idm.oclc.org/science/article/pii/S1041608012001495> [Besoek 4 September 2016].
- MAPHOPHA, KA. 2000. The training of cataloguers in university libraries in South Africa. M.Bibl. thesis, University of Pretoria, Pretoria. <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-07132006-162547/> [Besoek 13 Junie 2010].
- MARAIS, H. 1997. Coping with name changes in an authority file. *Mousaion*, 15(1):82-94.
- MARCUM, DB. 2006. The future of cataloging. *Library Resources & Technical Services*, 50 (1):5-9. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=2&sid=cdd910bb-663d-4000-a008-68fec343e661%40sessionmgr4006&hid=4103&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=9701211436&db=lls> [Besoek 2 September 2016].

- MARTIN, KE & MUNDLE, K. 2014. Positioning libraries for a new bibliographic universe: a review of cataloging and classification literature 2011-12. *Library Resources & Technical Services*, 58(4):233-249.
<http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/1626508405/fulltextPDF/85E2A29CBB1E4700PQ/5?accountid=14717> [Besoek 4 September 2016].
- MASSIS, BE. 2004. *The practical library trainer*. Binghamton, New York: Haworth Information Press.
- MASTRACCIO, ML. 2004. Quality cataloging with less: alternative and innovative methods, in *Innovative redesign and reorganization of library technical services*, editor BL Eden. Westport, Conn: Libraries Unlimited:79-118.
- MERRIAM, SB. 2001. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89):3-13.
- MERRIAM, SB. 2004. The changing landscape of Adult Learning Theory, in *Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy and Practice. Vol. 4*. Boston, MA.: Lawrence Erlbaum Associates. Ch. 6.
http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/rall_vol4_ch6.pdf [Besoek 4 September 2016].
- MERRIAM, SB. 2008. Adult Learning Theory for the twenty-first century. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (119):93-98.
<http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7891ec46-2c36-4c23-af04-d3f6459a765c%40sessionmgr102&hid=119> [Besoek 4 September 2016].
- MERRIAM, SB, CAFARELLA, R & BAUMGARTNER, LM. 2012. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. 3rd edition. <http://0-site.ebrary.com.innopac.up.ac.za/lib/pretoria/detail.action?docID=10546621&p00=learning+adulthood> [Besoek 3 Oktober 2014].

MEULEMANS, YN & BROWN, J. 2001. Educating instruction librarians: a model for Library and Information Science education. *Research Strategies*, 18(4):253-364. http://ac.els-cdn.com/uplib.idm.oclc.org/S0734331003000028/1-s2.0-S0734331003000028-main.pdf?_tid=707693b0-7135-11e6-b50e-00000aab0f6b&acdnat=1472838681_2dfc67ef1a6465cd5712537537b6e8c5 [Besoek 2 Septemsber 2016].

MEYER, HWJ. 2005. The nature of information, and the effective use of information in rural development. *Information Research*, 10(2):1-13. <http://www.informationr.net/uplib.idm.oclc.org/ir/10-2/paper214.html> [Besoek 27 November 2016].

MEZIROU, J. 1997. Transformative learning: theory to practice. *New Directions in Adult and Continuing Education*, (74):5-12. <http://onlinelibrary.wiley.com/uplib.idm.oclc.org/doi/10.1002/ace.7401/epdf> [Besoek 4 September 2016].

MIKSA, SD. 2006. *You need my metadata: demonstrating the value of library cataloging (a response to the Working Group on the Future of Bibliographic Control)*. http://courses.unt.edu/smiksa/documents/Miksa_response%20to%20WG_30July2007.pdf [Besoek 2 September 2016].

MINISHI-MAJANJA, MK. 2009. The Higher Education Qualifications Framework and the changing environment of LIS education and training in South Africa: some observations. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 75(2):148-158. http://reference.sabinet.co.za/uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v75_n2_a6.pdf [Besoek 3 September 2016]

MOEHRLE, D. 2012. MARC of the future. *PNLA Quarterly*, 76(4):81-86. <http://www.pnla.org/assets/documents/Quarterly/pnlaq76-4summer2012.pdf> [Besoek 14 Januarie 2016].

MOLENDI, M. 2015. In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 54(2):40-42 (reprinted from 42(5):34-36).

<http://onlinelibrary.wiley.com.uplib.idm.oclc.org/doi/10.1002/pfi.21461/epdf> [Besoek 4 September 2016].

MOONEY GONZALES, B. 2014. Preparing LIS students for a career in metadata librarianship. *SLIS Student Research Journal*, 4(1):1-17. <http://scholarworks.sjsu.edu/slissrj/vol4/iss1/3> [Besoek 18 Mei 2016].

MORGAN, J & BAWDEN, D. 2006. Teaching knowledge organization: educator, employer and professional association perspectives. *Journal of Information Science*, 32(2):108-115. <http://jis.sagepub.com.uplib.idm.oclc.org/content/32/2/108.full.pdf+html> [Besoek 4 September 2016].

MOTT, VW. 2000. The development of professional expertise in the workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (86):23-31. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=189c4474-8190-4959-9932-2621f422a607%40sessionmgr4006&hid=4105> [Besoek 4 September 2016].

MRUG, S. 2010. Survey, in *Encyclopedia of research design* (pp. 1473-177), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n449> [Besoek 18 Desember 2013 - uitdrukstuk].

MUGRIDGE, R. 2008. Experiences of newly-graduated cataloging librarians. *Cataloging & Classification Quarterly*, 45(3):61-79. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v45n03_06?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

MUKAMUSONI, O & HOLMNER, M. 2013. Becoming an information and knowledge society: Rwanda and the village phone project. *Mousaion*, 31(2):13-28. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/mousaion/mousaion_v31_n2_a2.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

MURPHY, JA. 2014. Library learning: undergraduate students' informal, self-directed, and information sharing strategies. *Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 9(1):1-20.

<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/perj/article/view/2491#.VptmrE3NvmQ> [Besoek 16 Januarie 2016].

MURRAY, RJ & TILLET, BB. 2011. Cataloging theory in search of graph theory and other ivory towers. *Information Technology and Libraries*, 30(4):170-184.

<http://eds.a.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=7056ba93-9832-421a-a250-edf86916b3bc%40sessionmgr4008&hid=4105> [Besoek 4 September 2016].

NASSIMBENI, M. 1990. Role and value of fieldwork in education for library and information science: a cross-site comparison of two case studies. *South African Journal of Library and Information Science*, 58(1):75-86.

NASSIMBENI, M. 1991. Construction of an ideal fieldwork programme: a comparison between student and host institution perspective. *South African Journal of Library and Information Science*, 59(2):154-158.

NGOEPE, M & JIYANE, V. 2015. 'Growing your own timber': mentoring and succession planning in national and provincial archives repositories in South Africa – implications on access and preservation of archives. *Innovation*, (51):65-84. http://0-reference.sabinet.co.za/oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/innovation/innovation_n51_a5.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

NSIBIRWA, Z. 2015. Staff education and the preservation of legal deposit materials in South Africa. *Innovation*, (5):123-145. http://0-reference.sabinet.co.za/oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/innovation/innovation_n50_a8.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

O'NEILL, ET & VISINE-GOETZ, D. 1989. Bibliographic relationships: implications for the function of the catalog, in *The Conceptual foundations of descriptive cataloging*, edited by Elaine Svenonius. San Diego: Academic Press:167-179.

OCHOLLA, D. 2011. Some thoughts on the trends, issues, challenges and opportunities of information and knowledge management teaching and research in South Africa. *Mousaion*, 29(2):23-40. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/mousaion/mousaion_v29_n2_a4.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

OCHOLLA, D & BOTHMA, T. 2007a. Library and information education and training in South Africa, in *Libraries for the future: progress and development of South African Libraries*, editors T Bothma, P Underwood & P Ngulube. Pretoria: LIASA:149-168.

OCHOLLA, D & BOTHMA, T. 2007b. Trends, challenges and opportunities for LIS education and training in Eastern and Southern Africa. *New Library World*, 108(1/2):55-78. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/03074800710722180> [Besoek 2 September 2016].

OCHOLLA, D & SHONGWE, M. 2013. An analysis of the library and information science (LIS) job market in South Africa. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 79(1):35-43. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v79_n1_a5.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

OCHOLLA, L & OCHOLLA, D. 2014. Cataloguing and classification education (CCE) and training in Library and Information Sciences/Studies departments in South Africa. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 80(1):1-7. http://reference.sabinet.co.za.uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v80_n1_a2.pdf [Besoek 3 September 2016].

ODDI, LF. 1984. Development of an instrument to measure self-directed continuing learning. D.Ed. thesis, Northern Illinois University, Ill. <http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/pqdtglobal/docview/303318103/fulltextPDF/E74F41D590C94F6CPQ/1?accountid=14717> [Besoek 4 September 2016].

ODDY, P. 1996a. Bibliographic standards for the New Age. *Library Review*, 45(2):30-40. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242539610107569> [Besoek 2 September 2016].

ODDY, P. 1996b. *Future libraries, future catalogues*. London: Library Association.

ODDY, P. 1997. Who dares, wins: libraries and catalogues for a postmodern world. *Library Review*, 46(5):307-317. <http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242539710178443> [Besoek 2 September 2016].

ODDY, P. 1998. Bibliographic standards and the globalization of bibliographic control, in *Technical services today and tomorrow*, editor M Gorman. 2nd ed. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:67-78.

ORTEGA Y, GASSET, J, LEWIS, J & CARPENTER, R. 1961. The mission of the librarian. *Antioch Review*, 21(2):133-154. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4610323.pdf> [Besoek 3 September 2016].

OWEN, K & WATSON, M. 2015. *Building your portfolio: the CILIP guide*. 3rd edition. London: Facet Publishing.

PAMMENT, T. 2008. Professional development in the South Australian library and information services sector: an examining of current trends, needs and opportunities. *Library Management*, 29(8/9):657-670. <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/01435120810917288> [Besoek 3 September 2016].

PANTRY, S. 1997. Whither the information profession? Challenges and opportunities. The cultivating of information professionals for the new millennium. *Aslib Proceedings*, 49(6):170-172.

PARK, J & TOSAKA, Y. 2015. RDA implementation and training issues across United States academic libraries: an in-depth e-mail interview study. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56(3):252-266. <http://dx.doi.org/10.12783/issn.2328-2967/56/3/6> [Besoek 14 Januarie 2016].

PARK, J, TOSAKA, Y, MASZAROS, S & Lu, C. 2010. From metadata creation to metadata quality control: continuing education needs among cataloging and metadata professionals. *Journal of Education for Library and Information Science*, 51(3):158-176. http://go.galegroup.com.uplib.idm.oclc.org/ps/publicationSearch.do?lm=&qt=PU%7E%22Journal+of+Education+for+Library+and+Information+Science%22%7E%7EDA%7E120100622%7E%7EIU%7E%223%22%7E%7EVO%7E51&method=doLinkDirectedSearch&searchType=AdvancedSearchForm&userGroupName=up_itw&inPS=true&prodId=AONE [Besoek 3 September 2016].

PATTON, GE. 2004. FRANAR: a conceptual model for authority data. *Cataloging & Classification Quarterly*, 38(3-4):91-104. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v38n03_09?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

PAULSSON, K & SUNDIN, L. 2000. Learning at work – a combination of experience-based learning and theoretical education. *Behaviour & Information Technology*, 19(3):181-188. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=35c2ec6d-46e8-4095-891d-5d0679cc23ad%40sessionmgr4009&hid=4208> [Besoek 3 Septmeber 2016].

PERRYMAN, WR. 1991. The changing landscape of information access: the impact of technological advances upon the acquisition, ownership, and dissemination of informational resources within the research library community, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:73-93.

PETERSON, C. 2003. Bringing ADDIE to life: instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3):227-241 [druk uit as p.1-6]. http://0-go.galegroup.com.oasis.unisa.ac.za/ps/pdfGenerator?tabID=T002&actionCmd=DO_DOWNLOAD_DOCUMENT&docId=GALE%7CA114926309&userGroupName=usa_itw&inPS=true&prodId=AONE [Besoek 4 September 2016].

PICKARD, AJ. 2013. *Research methods in information*. 2nd ed. London: Facet Publishing.

PINTO, R. 2010. Mixed methods design, in *Encyclopedia of research design* (pp. 813-819), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n245> [Besoek 27 September 2014 - uitdrukstuk].

PLOTNICK, E. 1997. Survey of instructional design models. *ERIC Digest*, ED411778. <http://www.ericdigests.org/1998-1/survey.htm> [Besoek 4 September 2016].

POTTER, WG. 1998. The online catalogue in academic libraries, in *Technical services today and tomorrow*, editor M Gorman. 2nd edition. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:141-155.

POWELL, G & ROBERTSON, K. 2006. Evolution: the Oxford trainee scheme. *SCONUL Focus*, (38):30-33. <http://www.sconul.ac.uk/publications/newsletter/38/8.pdf> [Besoek 19 Augustus 2008 – besoek weer 4 September 2016:ontoeganklik].

POWELL, RR & CONNAWAY, LS. 2004. *Basic research methods for librarians*. 4th edition. Westport, Conn: Libraries Unlimited.

PRESS, SM. 1986. The future of libraries and librarians. *Mousaion*, Ser. 3. 4 (2):49-60.

PRYTHERCH, R. 2012. *Harrod's librarians' glossary and reference book*. <http://0-www.tandfebooks.com.oasis.unisa.ac.za/action/showBook?doi=10.4324/9781315586243> [Besoek 31 Januarie 2016].

RACE, P. 1998. An education and training toolkit for the new millennium? *Innovations in Education and Training Internatiopetersennal (IETI)*, 35(3):262-271. <http://0-search.proquest.com.oasis.unisa.ac.za/docview/210681184/fulltextPDF/EAC9F4413AC54B28PQ/13?accountid=14648> [Besoek 3 September 2016].

RACINE, D. 1991. Introduction, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:1-5.

RAJU, J. 2003. The 'core' in library and/or information science education and training. *Education for Information*, 21(4):229-242.

<http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=f9bc3974-6b44-4c38-86e5-d6237b65cb41%40sessionmgr106&hid=108> [Besoek 3 Septmeber 2016].

RAJU, J. 2005a. First level library and/or information science education and training at South African universities and technikons: developments in specialisation. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 71(2):164-174.

http://reference.sabinet.co.za.uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v71_n2_a7.pdf [Besoek 3 September 2016].

RAJU, J. 2005b. LIS education and training in South Africa: a historical review. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 71(1):74-84.

http://reference.sabinet.co.za.uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v71_n1_a8.pdf [Besoek 3 September 2016].

RAJU, R. 2006. Investigation into the acquisition of statutory status for the South African LIS sector. *South African Journal of Libraries and Information Science*, 72(2):131-140.

http://reference.sabinet.co.za.uplib.idm.oclc.org/webx/access/electronic_journals/liasa/liasa_v72_n2_a6.pdf [Besoek 3 September 2016].

RAJU, J. 2016. *Core competencies in LIS education: professional, generic and personal competencies for the higher education LIS sector*.

<http://people.ischool.illinois.edu/~weech/IFLA/Jaya%20Raju-16%20IFLA-Satellite.pdf> [Besoek 9 November 2016].

RALIBIPI-SIMELA, MD. 2007. National Council for Library and Information Services (NCLIS), in *Libraries for the future: progress and development of South African Liraries*, editors T Bothma, P Underwood & P Ngulube. Pretoria: LIASA:169-179.

RAMAIAH, CK & MOORTHY, AL. 2002. The impact of education programmes on library and information science professionals. *Library Review*, 51(1):24-31.

<http://www.emeraldinsight.com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/00242530210413913> [Besoek 4 September 2016].

RANCER, M. 1998. Technical services budgeting and financing, in *Technical services today and tomorrow*, editor M. Gorman. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:183-198.

RAWSKI, CH. 1973. Introduction, in *Toward a theory of librarianship*, editor CH Rawski. Metuchen, NJ: Scarecrow Press:41-53.

REHMAN, Sajjad ur, 2008. Developing new competencies among LIS professionals: challenges for educators. *Pakistan Journal of Library & Information Science*, (9):67-81.

<http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=1482a9c5-7b0a-4c99-9385-d9276a9cab8b%40sessionmgr107&hid=117> [Besoek 2 September 2016].

REINBOLD, S. 2013. Using the ADDIE model in designing library instruction. *Medical Reference Services Quarterly*, 32(3):244-256. <http://www.tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/02763869.2013.806859> [Besoek 4 September 2016].

RIBEIRO, F. 2007. An integrated perspective for professional education in libraries, archives and museums: a new paradigm, a new training model. *Journal of Education for Library & Information Science*, 48(2):116-124.

ROBINSON, L & KARAMUFTUOGLU, M. 2010. The nature of information science: changing models. *Information Research*, 15(4):1-12. <http://informationr.net/ir/15-4/colis717.html> [Besoek 21 Desember 2011].

ROGERS, A. 2004. *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

ROLFE, G. 2003. *Education and healthcare*.

<http://shsfaculty.swan.ac.uk/GaryRolfe/Education.doc> [Besoek 6 Oktober 2009].

ROMANO REYNOLDS, R, HAWKINS, L, MCDANOLD, SL, SHADLE, S & BERGSTROM, E. 2015. The future of serials cataloging, CONSER and the ISSN: conversations from the field. *Serials Review*, 41(4):224-233. <http://dx.doi.org/10.1080/00987913.2015.1103633> [Besoek 18 Mei 2016].

ROOS, A. andre.roos@dac.gov.za, 2008. *Advert for DAC tender: Investigation into training of librarians, archivists, records managers and related information specialists*. [E-pos]. Boodskap aan [LIASAOONLINE]. Gestuur op Maandag 3 November 2008, 09:37.

<http://mailman1.sabinet.co.za/pipermail/liasaonline/2008-November/002699.html> [Besoek 14 Januarie 2009].

RUBENSON, K (ed). 2011. *Adult learning and education*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.

RUSSELL, BM. 1998. Hidden wisdom and unseen treasure: revisiting cataloging in medieval libraries. *Cataloging & Classification Quarterly*, 26(3):21-30.

RUPP, N & BURKE, D. 2004. From catalogers to ontologists. *The Serials Librarian*, 46(3-4):221-226. http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/pdf/10.1300/J123v46n03_04?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

SALKIND, NJ. 2010. Convenience sampling, in *Encyclopedia of research design* (pp. 255), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n78> [Besoek 26 Desember 2014 – uitdrukstuk].

SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid) sien South African Qualifications Authority.

SAQA sien South African Qualifications Authority.

SCHMIERER, HF. 1989. The impact of technology on cataloguing rules, in *The conceptual foundations of descriptive cataloging*, editor E Svenonius. San Diego, Calif: Academic Press. (Library and Information Science series):101-116.

SEAMAN, DF & FELLEENZ, RA. 1989. *Effective strategies for teaching adults*. Columbus, Ohio: Merrill.

SELLBERG, R. 1998. Cataloguing management: managing the bibliographic control process, in *Technical services today and tomorrow*, editor M. Gorman. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:111-127.

SERFONTEIN, EM. 2015. Onderwys, die weg na lewenskwaliteit – die optimale realisering van die reg op lewe. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(1):62-74. http://0-reference.sabinet.co.za.oasis.unisa.ac.za/webx/access/electronic_journals/akgees/akgees_v55_n1_a5.pdf [Besoek 18 Mei 2016].

SEWDASS, N. 2003. The need for continuous (competency-based) training and development of library staff in a public library. M.IS thesis, University of South-Africa, Pretoria. <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/1213> [Besoek 5 November 2013].

SEWDASS, N & THERON, JC. 2004. Towards a framework for continuing professional development of library and information service personnel in South Africa. *Mousaion*, 22(1):103-118.

SHAFFER, DE. 1968. *The maturity of librarianship as a profession*. Metuchen, NJ: Scarecrow.

SHERA, JH. 1991/1976. Failure and success: assessing a century. *Library Journal*, 116(11), June: S4-S8. <http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4307973b-b69c-476a-978b-bc73ddae6681%40sessionmgr103&hid=108> [Besoek 3 September 2016].

SHRODE, F. 2000. *Book reviews: Intellectual Foundation of Information Organization*. <http://www.istl.org/00-summer/review2.html> [Besoek 22 Junie 2013].

SMIRAGLIA, RP. 2002. The progress of theory in knowledge organization. *Library Trends*, 50(3):330-351. http://go.galegroup.com.uplib.idm.oclc.org/ps/pdfGenerator?tabID=T002&actionCmd=DO_DOWNLOAD_DOCUMENT&docId=GALE%7CA88582618&userGroupName=up_itw&inPS=true&prodId=AONE [Besoek 2 September 2016].

SMIRAGLIA, RP. 2008. Rethinking what we catalog: documents as cultural artefacts. *Cataloging & Classification Quarterly*, 45(3):25-37. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v45n03_04?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

SMIT, R. 2013. *Reference techniques: Harvard Style*.

<https://www.uj.ac.za/library/Documents/Reference%20Techniques%20Harvard%20style%202012.pdf> [Besoek 14 Augustus 2016].

SMITH, MK. 2009a. What is adult education? in *The Encyclopedia of informal education*.

<http://infed.org/mobi/what-is-adult-education/> [Besoek 3 September 2016].

SMITH, MK. 2009b. Self-direction in learning, in *The Encyclopedia of informal education*.

<http://infed.org/mobi/self-direction-in-learning/> [Besoek 3 Septemeber 2016].

SMITH, VT & ETCHEVERRIA, E. 2004. Staffing trends in academic library technical services, in *Innovative redesign and reorganization of library technical services*, editor BL Eden. Westport, Conn: Libraries Unlimited:41-51.

SNYMAN, MMM. 2000. The Standardisation of names to improve quality and co-operation in the development of bibliographic databases. *Libri*, 50(4):269-279. <http://0-www.degruyter.com.innopac.up.ac.za/view/j/libr.2000.50.issue-4/libr.2000.269/libr.2000.269.xml>

[Besoek weer 3 September 2016 – nie meer in volteks beskikbaar].

SOUTH AFRICA. Department of Arts and Culture, 2010. *The Demand for and supply of skills in library and information services, archival services and records management. Final report*.

<http://www.dac.gov.za/sites/default/files/Demand%20for%20and%20Supply%20of%20Skills%20in%20Library%20and%20Information%20Services,%20Archival%20Services%20and%20Records%20Management.pdf> [Besoek 2 September 2016].

SOUTH AFRICA. Department of Higher Education & Training. 2013. *Guidelines: Organising Framework for Occupations (OFO), 2013*.

<http://www.dhet.gov.za/Publications/OFO%20Guideline%20-%202013.pdf> [Besoek 30 Julie 2014].

SOUTH AFRICA. Parliament. 2008. *National Qualifications Framework Act 67 of 2008*.
<http://www.saqa.org.za/docs/legislation/2010/act67.pdf> [Besoek 6 November 2013].

SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY. 2012. *Policy and criteria for recognising a professional body and registering a professional designation for the purposes of the National Qualifications Framework Act, Act 67 of 2008*.
http://www.saqa.org.za/docs/guide/2012/policy_2008.pdf [Besoek 6 November 2013].

SPIVEY, B. 1987. Training in cataloging: a review of the first year. *ERIC Digest*, ED307873:1-11. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED307873.pdf> [Besoek Maart-Junie 2010].

SRIDHAR, MS. 1999. Skill requirements of LIS professionals in the new e-world. *Library Science with a Slant to Documentation and Information Studies*, 36(3):141-149 [uitgedruk as p.1-17]. <http://eprints.rclis.org/9436/2/J42.pdf> [Besoek 2 September 2016].

SRIDHAR, MS. 2004. OPAC vs. card catalogue: a comparative study of use. *Electronic Library*, 22(2):175-183. <http://eprints.rclis.org/9043/1/OPACUSE.pdf> [Besoek 3 September 2016].

STAINCLIFFE, P. 2004. Has cataloguing become too simple?: why it matters for cataloguers, catalogues and clients. *New Zealand Libraries*, 49(10):[1-6].
http://eprints.rclis.org/8242/1/Catalog_simple.pdf [Besoek 2 September 2016].

STALLER, KM. 2010. Qualitative research, in *Encyclopedia of research design*, (pp. 1159-1164), editor NJ Salkind. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n350> [Besoek 18 Desember 2013 - uitdrukstuk].

STEIN, D. 1998. Situated learning in adult education. *ERIC Digest*.
<http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html> [Besoek 2 September 2016].

STILLWELL, C. 2007. Library and information services in South Africa: an overview. *IFLA Journal*, 33(2):88-108. <http://ifl.sagepub.com.uplib.idm.oclc.org/content/33/2/87.full.pdf+html>
[Besoek 4 September 2016].

SUE, VM & RITTER, LA. 2007. *Conducting online surveys*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

SUN, DD & CARTER, RC. (eds). 2006. *Education for library cataloging: international perspectives*. New York: Haworth Information Press.

SUNG, MG. 2013. Ten essential qualities for success: a new cataloguing librarian's guide from a supervisor's perspective. *Public Libraries Online*, May/June 2013.

<http://publiclibrariesonline.org/2013/06/ten-essential-qualities-for-success-a-new-cataloging-librarians-guide-from-a-supervisers-perspective/> [Besoeek 15 November 2015].

SVENONIUS, E (ed). 1989. *The Conceptual foundations of descriptive cataloging*. San Diego: Academic Press. (Library and Information Science series).

SVENONIUS, E & MOLTO, M. 1990. Automatic derivation of name access points in cataloging. *Journal of the American Society for Information Science*, 41(4):254-263.

SVINICKI, MD & DIXON, NM. 1987. The Kolb Model modified for classroom activities. *College Teaching*, 35(4):141-146. <http://www.stat.wisc.edu/~nordheim/Svinicki-Kolb.pdf> [Besoeek Junie 2010].

SWAN HILL, J (ed). 2002a. *Education for cataloging and the organization of information: pitfalls and the pendulum*. New York: Haworth Information Press.

SWAN HILL, J. 2002b. What else do you need to know? Practical skills for catalogers and managers. *Cataloging & Classification Quarterly*, 34(1):243-259. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v34n01_15?needAccess=true [Besoeek 4 September 2016].

SWANEPOEL, S & VAN DEVENTER, M. 2003. *Cataloguing benchmark study. Final report to NLSA*. [Ongepubliseer].

SWANSON, T. 2006. ADDIE in the library. *Community & Junior College Libraries*, 13(2):51-61.
<http://0->

www.tandfonline.com/oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J107v13n02_08?needAccess=true
[Besoek 4 September 2016].

TALJA, S. 2005. "Isms" in Information Science: constructivism, collectivism and constructionism.
Journal of Documentation, 61(1):79-101.

<http://search.proquest.com/uplib.idm.oclc.org/docview/217966348/fulltextPDF/2261DB3584F346CAPQ/8?accountid=14717> [Besoek 3 September 2016].

TALMACS, T. 1998. Authority control, in *Technical Services Today and Tomorrow*, editor M. Gorman. 2nd edition. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:129-139.

TAM, LWH & ROBERTSON, AC. 2002. Managing change: libraries and information services in the digital age. *Library Management*, 23(8/9):369-377.

<http://www.emeraldinsight.com/uplib.idm.oclc.org/doi/pdfplus/10.1108/01435120210439843>
[Besoek 2 September 2016].

TARULLI, L. 2007. Creativity? In cataloguing? *The Cataloguing Librarian*.

<https://laureltarulli.wordpress.com/?s=%22creativity%3F+in+cataloguing%3F%22> [Besoek 15 Novemebr 2015].

TARULLI, L. 2008. Thought on Chad Abel-Kops paper. *The Cataloguing Librarian*.

<https://laureltarulli.wordpress.com/2008/03/24/thoughts-on-chad-abel-kops%e2%80%99-paper/>
[Besoek 2 September 2016].

TAUBER, MF & FEINBERG, H. 1973. Book catalogs, in *Toward a theory of librarianship*, editor CH Rawski. Metuchen, NJ: Scarecrow:350-377.

TAYLOR, AG. 2004. *The organization of information*. 2nd edition. Westport, Conn: Libraries Unlimited.

TAYLOR, AG & JOUDREY, DN. 2009. Cataloguing, in *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (pp. 798-807), 3rd edition. <http://dx.doi.org/10.1081/E-ELIS3-120044500> [Besoek 30 November 2015 - uitdrukstuk].

TAYLOR, L. 2004. *Educational theories and instructional design models. Their place in simulation*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.71.7251&rep=rep1&type=pdf> [Besoek 2 September 2016].

TERBLANCHE, F. 1989. Betrokkenheid van biblioteek- en inligtingwerkers by voortgesette opleiding. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Biblioteek- en Inligtingkunde*, 57(1):69-75.

TERBLANCHE, F. 2001. A proposed model to meet the continuing professional education needs of information workers in South Africa. *IFLA Publications*, (98):62-68.

THOMAS, WM. 1988. The practical experience component in the education programme of students in Library and Information Science at Unisa. *Mousaion. Ser. 3*, 6(1):32-34.

TILLET, BB. 1989. Bibliographic structures: the evolution of catalog entries, references and tracings, in *The Conceptual foundations of descriptive cataloging*, edited by Elaine Svenonius. San Diego, Academic Press:149-166.

TILLET, BB. 1991. A summary of the treatment of bibliographic relationships in cataloguing rules. *Library Resources & Technical Services*, 35(4):393-405.

TILLET, BB. 2004a. Authority control: state of the art and new perspectives. *Cataloging & Classification Quarterly*, 38(3-4):23-41. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J104v38n03_04?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

TILLET, BB. 2004b. *What is FRBR?* <https://www.loc.gov/cds/downloads/FRBR.PDF> [Besoek 4 September 2016].

- TILLET, BB. 2011. Keeping libraries relevant in the Semantic Web with resource description and access (RDA). *Serials*, 24(3):266-272.
<http://eds.b.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=36e3b2a8-22f3-4714-88ae-e570a0aa84ba%40sessionmgr120&hid=127> [Besoek 27 November 2016].
- TILLET, BB, DE KLERK, T, VAN DER WALT, H & CRISTĂN, AL (eds). 2008. *IFLA cataloguing principles: steps towards an International Cataloguing Code*, 5. München: K.G. Sauer (IFLA series on bibliographic control, v. 35).
- TOMIC, T. 2010. The philosophy of information as an underlying and unifying theory of information science. *Information Research*, 15(4):1-18. <http://informationr.net/ir/15-4/colis714.html> [Besoek 21 Desember 2011].
- TOSAKA, Y & PARK, J. 2013. RDA: Resource Description and Access – a survey of the current state of the art. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(4):651-662. <http://onlinelibrary.wiley.com/uplib.idm.oclc.org/doi/10.1002/asi.22825/epdf> [Besoek 3 September 2016].
- TOSAKA, Y & PARK, J. 2014. RDA: training and continuing education needs in academic libraries. *Journal of Education for Library and Information Science*, 55(1):3-25.
<http://eds.b.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=75dbf424-7065-4b76-bbc4-17b167265ec0%40sessionmgr103&hid=127> [Besoek 27 November 2016].
- TURNER, AH. 2014. RDA training and implementation at Duke University libraries: minimizing the distraction. *Journal of Library Metadata*, 14(2):69-76.
<http://eds.a.ebscohost.com/uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d69c172e-ed4d-4e02-bbf1-d1061c73a2e0%40sessionmgr4008&hid=4105> [Besoek 4 September 2016].
- UM, AY & FEATHER, J. 2007. Education for information professionals in the UK. *The International Information & Library Review*, 39(3/4):260-268. [http://0-ac.els-cdn.com.oasis.unisa.ac.za/S1057231707000331/1-s2.0-S1057231707000331-main.pdf?_tid=5dc59188-71a5-11e6-a9d4-00000aacb35f&acdnat=1472886753_e3c3acaf6aaa6d1ca27d3935fa2c2043](http://0-ac.els-cdn.com/oasis.unisa.ac.za/S1057231707000331/1-s2.0-S1057231707000331-main.pdf?_tid=5dc59188-71a5-11e6-a9d4-00000aacb35f&acdnat=1472886753_e3c3acaf6aaa6d1ca27d3935fa2c2043) [Besoek 3 September 2016].

VAN RENSBURG, H, BASSON, JS & CARRIM, NMH. 2011. Human Resource Management as a profession in South Africa. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 9(1):art.#336:15bl. <http://dx.doi.org/10.4102/sajhrm.v9i1.336> [Besoek 23 Oktober 2014].

VARLEJS, J. 1999. On their own: librarians' self-directed, work-related learning. *Library Quarterly*, 69(2):173-201. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/4309298.pdf> [Besoek 3 September 2016].

VARLEJS, J. 2004. The continuing professional development program at the University of Illinois at Urbana-Champaign: a profile in synergism. *Journal of Education for Library and Information Science*, 45(4):370-374.

VICKERY, BC. 1973. The nature of Information Science, in *Toward a theory of librarianship*, editor CH Rawski. Metuchen, NJ: Scarecrow:147-168.

VEITCH, M, GREENBERG, J, KEIZER, C & GUNTHER, W. 2013. The UNC-Chapel Hill RDA boot camp: preparing LIS students for emerging topics in cataloging and metadata. *Cataloging & Classification Quarterly*, 51(4):343-364. <http://www.tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/01639374.2012.736124> [Besoek 14 Januarie 2016].

VINK, CM. 1979. Indiensopleiding van biblioteekpersoneel deur die werkgewer met spesifieke verwysing na die indiensopleidingspraktyk en –beleid in Suid-Afrikaanse biblioteke. M.Bibl-verhandeling, Universiteit van Pretoria, Pretoria.

WALBRIDGE, SL. 1991. New partnerships within the library, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:61-72.

WALKER, CM. 2007. LIASA 1997-2007: background and recent history, in *Libraries for the future: progress and development of South African Libraries*, editors T Bothma, P Underwood & P Ngulube. Pretoria: LIASA:179-197.

WAT sien Woordeboek van die Afrikaanse Taal.

WEBER, M & FLATLEY, R. 2011. Using focus groups to understand user needs and forge new directions, in *Using qualitative methods in action research: how librarians can get to the why of data*, editors D Cook & L Farmer. [Chicago, Ill]: Association of College and Research Libraries:121-134.

WEINGARD, DE. 1996. A reminder about andragogy. *Journal of Education for Library and Information Science*, 37(1):79-80.

WELSH, A & BATLEY, S. 2012. *Practical cataloguing: AACR, RDA and MARC 21*. London: Facet Publishing.

WELSH, A, CARTY, C & WILLIAMS, H. 2012. "Mind the [Trans-Atlantic] gap, please": awareness and training need of UK catalogers. *Journal of Library Metadata*, 12(2-3):242-263. <http://0-ed.s.a.ebscohost.com.oasis.unisa.ac.za/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=76d33ac7-e8a7-47ff-9399-122c0fd2a25d%40sessionmgr4007&hid=4110> [Besoek 3 September 2016].

WESTBROOK, L. 2005. Problem-based learning: a staff development model for tight budget times. *Technical Services Quarterly*, 23(1):27-33. http://0-www.tandfonline.com.oasis.unisa.ac.za/doi/pdf/10.1300/J124v23n01_03?needAccess=true [Besoek 4 September 2016].

WHITAKER, D. 1996. The information profession from the publisher's point of view, in *The Future Information Professional: proceedings from the Aslib conference, 28-29 May 1996*: [1-8].

WIEGAN, WA. 1998. The structure of librarianship: essay on an information profession. *Canadian Journal of Information and Library Sciences*, 12/1998:17-37.

WILDER, SJ, BRANNON, MK & CHUSTZ, TH. 1998. Materials budget management: good practice, good politics, in *Technical services today and tomorrow*, editor M Gorman. 2nd edition. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:53-65.

WILENSKY, HL. 1964. The professionalisation of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2):137-158. <http://www.jstor.org.uplib.idm.oclc.org/stable/pdf/2775206.pdf> [Besoek 3 September 2016].

WILKINSON, MA & HARRIS, R. 2002/3. The future of the profession of librarianship: constructed or ordained? *Canadian Journal of Information and Library Sciences*, 27(1):49-78. <http://eds.b.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=3633d4f9-83cb-4026-9576-25c214514a60%40sessionmgr103&hid=119> [Besoek 4 September 2016].

WILLIAMS, DE. 1991. Managing Technical Services in the 90's: the ruminations of a library director, in *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:25-41.

WILSON, K. 2007. *OPAC 2.0: next generation online library catalogue ride the Web 2.0 wave!* http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=lib_pubs [Besoek 22 Mei 2016].

WILSON, TD. 2006. On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 62(6):658-670. <http://search.proquest.com.uplib.idm.oclc.org/docview/217956919/fulltextPDF/8BEFF5D59B7A4BE9PQ/1?accountid=14717> [Besoek 3 September 2016].

WINTER, MF. 1996. Specialization, territoriality, and jurisdiction. *Library Trends*, 45(2):343-364 (druk uit as p. 1-21). https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/8088/librarytrendsv45i2n_opt.pdf?sequence=1 [Besoek 3 September 2016].

WOORDEBOEK van die Afrikaanse Taal. [n.d.]. <http://0-www.woordeboek.co.za.innopac.up.ac.za/>

WOOTTON COLBORN, N. 2011. Introduction to instructional design: a brief primer. *Indiana Libraries*, 30(1):15-19. <http://eds.a.ebscohost.com.uplib.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=543d0a6f-08a5-4340-9e34-db54799a1481%40sessionmgr4010&hid=4205> [Besoek 27 November 2016].

WYNNE, SC & HANSCOM, MJ. 2011. The effect of next-generation catalogs on catalogers and cataloging functions in academic libraries. *Cataloging & Classification Quarterly*, 49(3):179-207. <http://www-tandfonline-com.uplib.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/01639374.2011.559899> [Besoek 27 November 2016].

YOUNGER, JA. 1991. The role of librarians in bibliographic access services in the 90's, *Managing technical services in the 90's*, editor D Racine. New York: Haworth Press:125-150.

YOUNGER, JA, GAPEN, DK & JOHNS, C. 1998. Technical Services organization, in *Technical services today and tomorrow*, editor M Gorman. 2nd edition. Englewood, Colo: Libraries Unlimited:165-181.

BYLAES³

BYLAAG A: QUESTIONNAIRE

Facilitating the continuing education (CE) needs of professional cataloguers in South Africa: a framework for self-directed learning (SDL)

Aim: The purpose of the questionnaire is to collect data that can support suggestions for a framework for self-directed learning as part of the continuing education of professional cataloguers in South Africa.

Researcher and supervisor detail

	Researcher	Supervisor
Name	Tienie (MAD) de Klerk	Prof Ina Fourie
Address	PO Box 905095, Garsfontein X8, 0042	University of Pretoria, Department of Information Science, IT Building 6-65, Lynnwood Road, Pretoria, 0002
Mobile phone	083 234 9507	
Tel nr	012 361 5088 (home)	012 420 5216 (work)
Email	mad2k@mweb.co.za	ina.fourie@up.ac.za

Instructions

Please **note the guidelines** below in order to submit a valid response:

- Different **kinds** of questions will elicit various responses
 - sometimes you only need to check (x) one option, or write down brief information
 - other times options need to be ranked in order of importance (eg 1 = most important, 4 = least important)
 - in other instances options must be rated on a scale ranging from “never” to “always”.

³ Data-insameling het slegs in Engels plaasgevind, aangesien dit die taal is wat al die deelnemers magtig was.

- Each question is displayed on a **separate screen**
 - use the “clear”, “back” and “next” buttons to navigate between questions covered in a section
 - use the “continue” button to move on to the next section of the survey – Important: you will not be able to move backwards once the “continue” button has been hit
 - use the “submit” button at the end to submit your questionnaire to the data pool.
- In the cataloguing context, “**specialisation**” refers to
 - format specialisation, eg description of serials, audiovisual formats, etc
 - specialised function, eg authority work, instruction, etc
 - content/subject specialisation, eg music expert, horticultural fundi, etc.
- Question 16 is a **mandatory** question to complete before submitting your response.
- Access this anonymous questionnaire via the **password** provided.
- If **interrupted**, you may continue later until the questionnaire is completed and ready for submission.
- Please take your time to complete the questionnaire, but submit your response before the set **deadline** [date]⁴.

⁴ Date to be confirmed after Department of Information Science’s review of EBIT documentation

A Profiling professionals in their working milieu

1 Please check (x) the type of organisation you are employed at.

Archive	
Library <input type="checkbox"/> academic ▪ <input type="checkbox"/> governmental ▪ <input type="checkbox"/> national ▪ <input type="checkbox"/> provincial ▪ <input type="checkbox"/> public/metro ▪ <input type="checkbox"/> special/corporate	
Museum	
Non-academic training institution, eg professional association and similar bodies	
Sabinet (bibliographic utility)	
Other (please specify)	

2 Please check (x) your current position in the organisation.

Managerial <input type="checkbox"/> executive ▪ <input type="checkbox"/> senior ▪ <input type="checkbox"/> middle ▪ <input type="checkbox"/> frontline/supervisory
Professional <input type="checkbox"/> senior cataloguer* (relevant LIS qualification, plus extensive generalist/specialist cataloguing experience) <input type="checkbox"/> cataloguer (3–4 years LIS degree/any B degree plus a LIS postgraduate diploma) <input type="checkbox"/> library technician (LIS diploma)
Other (please specify)

*cataloguer – synonymous with “cataloguing librarian”

3 Please rate how the responsibilities below apply to your current job (job = set of tasks and duties performed by one person). Please rate ALL responsibilities.

1=not applicable	2=somewhat applicable	3=applicable	4=highly applicable
-------------------------	------------------------------	---------------------	----------------------------

Authority control (original and edited records for names, series and subjects)	
Committee work	
Copy cataloguing* (downloading and updating records)	
Database management (including authority, bibliographic and item file maintenance)	
Database searching	
Descriptive recording* (original and edited records)	
Digitisation/conversion projects	
Electronic office applications	
Electronic product development	
General clerical duties	
Instruction (in-house training, lecturing/teaching, workshop/conference presentations)	
Library and information systems administration	
Management (any level, including delegated tasks)	
Physical processing/making items shelf-ready	
Publishing scholarly articles	
Quality control (descriptive record reviewing)	
Research	
Short record creation	
Specialised description* according to format, function or subject/content	
Standards development	
Subject analysis (classification, subject heading allocation, indexing)	
Support in other functional areas (eg reference desk duties)	
Other (please specify)	

*Cataloguing, Description and Descriptive recording are used interchangeably

4 Please check (x) the highest formal LIS qualification that you hold currently.

None	
Certificate	
Diploma	
Bachelor's degree	
Honours degree	
Master's degree	
Doctoral degree	

5 Please check (x) the relevant year group in which you received your first LIS qualification.

Not applicable	
1967–1977 (AACR1)	
1978–1987 (AACR2)	
1988–2002 (AACR2 revisions)	
2003–2008 (“AACR3”/RDA)	
2009/2013+ (RDA)	

6 Are you currently enrolled on a formal LIS qualification course?

No	Yes – please specify
----	----------------------

B Information organisation learning opportunities

7 Regarding your job task performance, please check (x) ALL instances where you experienced training needs during the past 12 months. Where applicable, check MORE than one option per category, where you felt you needed training.

Descriptive recording of information source formats <input type="checkbox"/> none ▪ <input type="checkbox"/> audio-visual ▪ <input type="checkbox"/> electronic ▪ <input type="checkbox"/> monograph ▪ <input type="checkbox"/> print ▪ <input type="checkbox"/> serial ▪ <input type="checkbox"/> special formats
Information organisation function <input type="checkbox"/> none ▪ <input type="checkbox"/> authority control ▪ <input type="checkbox"/> descriptive recording ▪ <input type="checkbox"/> management ▪ <input type="checkbox"/> instruction ▪ <input type="checkbox"/> subject analysis
Interpersonal qualities/skills <input type="checkbox"/> none ▪ <input type="checkbox"/> ability to relate to others ▪ <input type="checkbox"/> collaboration and teamwork ▪ <input type="checkbox"/> communication ▪ <input type="checkbox"/> innovative thinking ▪ <input type="checkbox"/> leadership and confidence ▪ <input type="checkbox"/> problem-solving ▪ <input type="checkbox"/> professional growth ▪ <input type="checkbox"/> time management
Standards applicable to descriptive recording <input type="checkbox"/> none ▪ <input type="checkbox"/> content (eg AACR/RDA, ISBD) ▪ <input type="checkbox"/> encoding (eg MARC 21, DC) ▪ <input type="checkbox"/> technical (eg ISO, SABS)
Systems utilised for information storage and retrieval <input type="checkbox"/> none ▪ <input type="checkbox"/> databases (eg OCLC, Aleph, DB/Text, Brocade, DSpace) ▪ <input type="checkbox"/> systems administration ▪ <input type="checkbox"/> Web applications (eg Web sites, discussion forums, blogs)
Workstation infrastructure <input type="checkbox"/> none ▪ <input type="checkbox"/> word processing and related applications ▪ <input type="checkbox"/> email ▪ <input type="checkbox"/> Internet
Other (please specify)

8 Please apply the scale below and rate the conditions under which you normally recognise a gap in your job knowledge. Please rate all conditions.

1=not applicable	2=somewhat applicable	3=applicable	4=highly applicable
-------------------------	------------------------------	---------------------	----------------------------

When noticing an underdeveloped function in the department	
When implementing new developments, such as changed practices and standards	
When feeling something is amiss while carrying out a task	
When expected to meet a set job standard	
Other (please specify)	

9 Please check (x) the reason which is the *strongest* driving force for your on-the-job learning. Please check only one in the provided space.

Accomplishing a specific goal		Becoming more informed		Being collaboratively engaged in an activity	
-------------------------------	--	------------------------	--	--	--

10 From the characteristics listed below, please indicate to what extent each one applies to you when learning a new job task.

	Never	Sometimes	Often	Always
I like the idea of learning on my own				
I set a learning goal				
I review my progress against the learning goal				
I report on my learning achievements				

C Self-directed learning patterns

11 Please apply the scale below and rate the importance, in your opinion, of each role player for continuing cataloguing education.

1=not important	2=somewhat important	3=important	4=very important
-----------------	----------------------	-------------	------------------

Academic institutions	
Employers	
Non-academic training institutions	
Professional associations	
Yourself	

12 Please rank the steps below in the order in which you would carry them out, when you are learning something new about your job, on your own (scale: 1 = first, 5 = last).

Execute the learning plan	
Formulate learning goals and objectives	
Identify learning needs	
Plan and sequence the learning activities	
Review results/end product	

13 You are expected to learn a new job task. Please rate the availability of each resource below in your workplace learning context.

	Always	Often	Sometimes	Never
An opportunity to talk with a colleague				
Autonomous, expert community discussions (eg on <i>RDA</i>)				
Explanations by an expert				
Reading matter (eg literature, manuals, standards)				
Relevant practical exercises				

14 Please rank your preference for the following approaches when learning a job task (eg learning a new system), using each of the numbers 1–4 only once (scale: 1 = most like me, and 4 = least like me).

After reading the manual, try out the various system functions to find the best way to perform each one	
Collaborate in a team effort and create a record from scratch to establish the system's functionality	
Watch a demonstration and engage in small-group discussions to gather information about the system's functionality	
Read an article that describes the system's functionality while summarising the main points	

15 From the list below, please check the extent to which you utilise each of the strategies when learning a new job task.

	Never	Sometimes	Often	Always
Getting actively involved with content while doing a practical exercise				
Being interactively engaged with content while participating in a group session				
Keenly observe content while attending a lecture				
Combination of the above				

16 What is your typical learning style? Please complete the [quiz¹](#) to find out and then check (x) the applicable style. Please check only one.

Activist (enjoys new experiences and willing to take risks)	
Pragmatist (likes to experiment and address real problems)	
Reflector (thoughtfully and keenly assembles all relevant information)	
Theorist (seeks objectivity, purpose and structure)	

17 Are you willing to engage in a focus group discussion?

No	Yes – please provide contact detail, thereby permitting restricted use thereof. Tel: Email:
----	--

Thank you for your time and effort in completing this questionnaire

¹ **Quiz** (Note: This adapted *Learning Style Questionnaire* (Honey and Mumford) is available from the following public domain: Brainboxx, 2013. Rough & Ready Reckoner – http://www.brainboxx.co.uk/A2_LEARNSTYLES/pages/roughandready.htm. Permission to use this tool was obtained from J. Fewings, 2014-08-09. The tool runs in the background and will only display when the hot-linked “quiz” is clicked and thus, it does not display in the questionnaire. Each participant’s result is computed in the background and upon clicking on the result, becomes accessible for his/her use).

Do you find it easy to meet new people and make new friends?	NO	YES	DEFINITELY
Are you cautious and thoughtful?	NO	YES	DEFINITELY
Do you get bored easily?	NO	YES	DEFINITELY
Are you a practical, "hands on" kind of person?	NO	YES	DEFINITELY
Do you like to try things out for yourself?	NO	YES	DEFINITELY
Do friends consider you to be a good listener?	NO	YES	DEFINITELY
Do you have clear ideas about the best way to do things?	NO	YES	DEFINITELY
Do you enjoy being the centre of attention?	NO	YES	DEFINITELY
Are you a bit of a daydreamer?	NO	YES	DEFINITELY
Do you keep a list of things to do?	NO	YES	DEFINITELY
Do you like to experiment to find the best way to do things?	NO	YES	DEFINITELY
Do you prefer to think things out logically?	NO	YES	DEFINITELY
Do you like to concentrate on one thing at a time?	NO	YES	DEFINITELY
Do people sometimes think of you as shy and quiet?	NO	YES	DEFINITELY
Are you a bit of a perfectionist?	NO	YES	DEFINITELY
Are you enthusiastic about life?	NO	YES	DEFINITELY
Would you rather "get on with the job" than keep talking about it?	NO	YES	DEFINITELY
Do you often notice things that other people miss?	NO	YES	DEFINITELY
Do you act first then think about the consequences later?	NO	YES	DEFINITELY
Do you like to have everything in its "proper place"?	NO	YES	DEFINITELY
Do you ask lots of questions?	NO	YES	DEFINITELY
Do you like to think things through before getting involved?	NO	YES	DEFINITELY
Do you enjoy trying out new things?	NO	YES	DEFINITELY
Do you like the challenge of having a problem to solve?	NO	YES	DEFINITELY

Permission to use the “Rough & Ready Reckoner” as adapted from Honey and Mumford’s *Learning Style Questionnaire*

From: John Fewings [<mailto:fewings@fewings.karoo.co.uk>]
Sent: Saturday, August 9, 2014 11:17 AM
To: 'TIENIE DE KLERK'
Subject: RE: [SPAM]BRAINBOXX feedback: 'Rough & Ready Reckoner' usability

Hi

Please feel free to use the “Rough & Ready Reckoner” as part of your research and with appropriate acknowledgement. This particular questionnaire was first adapted for use with Health Service trainees but has been used since by all manner of groups.

Regards

John Fewings

*

From: TIENIE DE KLERK [<mailto:mad2k@mweb.co.za>]
Sent: 08 August 2014 16:01
To: fewings@fewings.karoo.co.uk
Cc: ina.fourie@up.ac.za
Subject: [SPAM]BRAINBOXX feedback: 'Rough & Ready Reckoner' usability

Dear Mr Fewings

I am a Master’s student at the University of Pretoria’s Department of Information Science in South Africa.

An aspect of the research (survey) refers to the learning styles of professionals. I would like to make use of your “Rough & Ready Reckoner” by including the adapted *Learning Style Questionnaire* (Honey and Mumford) as a hotlink in the questionnaire. I was wondering if you will grant me permission to use this instrument in my research?

Of course, the necessary references to the “Rough & Ready Reckoner” will be included in the applicable documents.

I am including my study leader in this email request.

Thank you for consideration of my request, and I trust to receive an email response from you soon.

Regards

Mrs MAD de Klerk
PO Box 905095, GarsfonteinX8, 0042, Pretoria, SOUTH AFRICA
email: mad2k@mweb.co.za

*

BYLAAG B: FOCUS GROUP INTERVIEW SCHEDULE

Facilitating the continuing education (CE) needs of professional cataloguers in South Africa: a framework for self-directed learning (SDL)

Aim: The focus group interviews will be used in conjunction with the questionnaire. Complementary data will be gathered from a selected group of professional cataloguers in South Africa on their views about their independent learning patterns. Data will be used to complete a self-directed learning framework for continuing cataloguing education in South Africa.

Researcher and supervisor detail

	Researcher	Supervisor
Name	Tienie (MAD) de Klerk	Prof Ina Fourie
Address	PO Box 905095, Garsfontein X8, 0042	University of Pretoria, Department of Information Science, IT Building 6-65, Lynnwood Road, Pretoria, 0002
Mobile phone	083 234 9507	
Tel nr	012 361 5088 (home)	012 420 5216 (work)
Email	mad2k@mweb.co.za	ina.fourie@up.ac.za

Questions

- 1 How does your organisation support cataloguers to equip themselves for efficient cataloguing practices?
- 2 What is your opinion of the current on-the-job training practices for cataloguers
 - i) at your institution and
 - ii) overall, nationally?
- 3 Do you have any experience as a cataloguing trainer? Please share with us your experiences in developing your training skills.
- 4 Does your organisation have a performance evaluation system and how might it be used to support cataloguers in their independent, self-directed learning?

BYLAAG C: INFORMED CONSENT FOR PERMISSION TO PARTICIPATE IN A QUESTIONNAIRE FOR AN ACADEMIC RESEARCH PROJECT

1. Title of research project:

Fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika: 'n raamwerk vir selfgerigte leer (Afrikaans) – English translation of title: *Facilitating the continuing education needs of professional cataloguers in South Africa: a framework for self-directed learning*

2. I (name of participant) hereby voluntarily grant my permission for participation in the project as explained to me by Tienie de Klerk.

3. The nature and objectives of the project, and possible safety and health implications have been explained to me and I understand them.

4. I understand my right to choose whether to participate in the project and that the information furnished will be handled confidentially. I am aware that the results of the investigation may be used for the purposes of publication.

5. Upon clicking on the relevant option below, I agree as follows:

- Yes – I grant my permission for participation in the project, and will continue to complete the questionnaire.
- No – I am not participating in the project, and will exit the questionnaire.

6. I will be notified when done with the questionnaire.

Researcher: Tienie (MAD) de Klerk

Date: 2014-07-31

BYLAAG D: INFORMED CONSENT FOR PERMISSION TO PARTICIPATE IN A FOCUS GROUP INTERVIEW FOR AN ACADEMIC RESEARCH PROJECT

1. Title of research project:

Fasilitering van die voortgesette opleidingsbehoefte van professionele katalogiseerders in Suid-Afrika: 'n raamwerk vir selfgerigte leer (Afrikaans) – English translation of title: *Facilitating the continuing education needs of professional cataloguers in South Africa: a framework for self-directed learning*

2. I, (name of participant) hereby voluntarily grant my permission for participation in the project as explained to me by Tienie de Klerk.

3. The nature – including the possible capturing of sound and visual data during the focus group interview – and objectives of the project, and possible safety and health implications have been explained to me and I understand them.

4. I understand my right to choose whether to participate in the project and that the information furnished will be handled confidentially. I am aware that the results of the investigation may be used for the purposes of publication.

5. I agree that the interview may be recorded

Yes

No

6. Upon signing this form, I will receive my copy via e-mail, signalling my agreement to participate in the interview under the said conditions.

Signature:

Date:

Email address:

Researcher: Tienie (MAD) de Klerk

Date: 2014-08-08

BYLAAG E: ETHICAL DECLARATION

Hereby I, Tienie (MAD) de Klerk, in my capacity as researcher, declare that:

- 1 Research subjects will be informed, information will be handled confidentially, research subjects reserve the right to choose whether to participate and, where applicable, written permission will be obtained for the execution of the project (example of permission attached).
- 2 No conflict of interests or financial benefit, whether for the researcher, company or organisation, that could materially affect the outcome of the investigation or jeopardise the name of the university is foreseen.
- 3 Inspection of the experiments in loco may take place at any time by the committee or its proxy.
- 4 The information I furnish in the application is correct to the best of my knowledge and I will abide by the stipulations of the committee as contained in the regulations.

5 Signed: MAD de Klerk



Date: 2014-07-31

BYLAAG F: TOESTEMMING VIR DATA-INSAMELING



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA

Reference number: EBIT/69/2014

24 October 2014

Mrs MAD de Klerk
PO Box 905095
Garsfontein
0042

Dear Mrs De Klerk,

FACULTY COMMITTEE FOR RESEARCH ETHICS AND INTEGRITY

Your recent application to the EBIT Ethics Committee refers.

- 1 I hereby wish to inform you that the research project titled "Facilitating the continuous education needs of professional cataloguers in SA: a framework for self-directed learning" has been approved by the Committee.

This approval does not imply that the researcher, student or lecturer is relieved of any accountability in terms of the Codes of Research Ethics of the University of Pretoria, if action is taken beyond the approved proposal.

- 2 According to the regulations, any relevant problem arising from the study or research methodology as well as any amendments or changes, must be brought to the attention of any member of the Faculty Committee who will deal with the matter.
- 3 The Committee must be notified on completion of the project.

The Committee wishes you every success with the research project.



Prof JJ Hanekom
Chair: Faculty Committee for Research Ethics and Integrity
FACULTY OF ENGINEERING, BUILT ENVIRONMENT AND INFORMATION
TECHNOLOGY