

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN DOELSTELLING

1.1 INLEIDING

Intense internasionale kompetisie, die toename in inligtingstegnologie en die opkoms van 'n kennisgebaseerde ekonomie, is deurlopend besig om verandering in die samelewing teweeg te bring. Sukses en oorlewing binne 'n dinamies veranderende omgewing, vereis van organisasies om oor mense te beskik wat effektief kan leer. Die doel van leer en die uitbreiding van kundigheid, is om binne die ekonomiese, politieke en sosiale konteks, organisasies in staat te stel om vinnige en dramatiese veranderinge te kan hanteer, wat die basis vorm van sukses en oorlewing. Lede van organisasies se vermoë om effektief te kan leer, dra direk by tot verhoogde ekonomiese en maatskaplike waarde binne 'n dinamiese werksomgewing. Die beskikbaarstelling van nuwe en beter produkte en dienste, verbeterde produksieprosesse en toegevoegde waarde, vereis die vermoë om te kan leer. Organisasies se vermoë om nuwe markte binne te dring, nuwe dienste te lewer en mededingend te bly, vereis die tipe leerervarings wat as transformierend van aard beskryf kan word (Thompson 1995:85-86; Senge *et al.* 1994:10-12).

In die ware sin van die woord, kan organisasies op sigself nie leer nie, maar mense wel (Thompson 1995:86). Om sodoende te begryp hoe daar in organisasies geleer word, moet daar verstaan word hoe mense leer en kundigheid deel (Thompson 1995:86). Omgewingsinvloede speel 'n belangrike rol in die wyse waarop mense leer. Faktore wat hiertoe bydra, is persoonlike, opvoedkundige en organisatoriese invloede. Leer vind dus binne 'n bepaalde ekonomiese, sosiale en politieke konteks plaas, maar die basiese leerproses op sigself, is individualisties van aard. Derhalwe kan die prosesse van leer nie tot 'n bepaalde konteks beperk word nie. Die basiese leerprosesse strek oor grense heen en word grootliks deur die individu beheer (Thompson 1995:86; Biggs & Moore 1993:316-319).

Volgens Thompson (1995:86), asook Biggs en Moore (1993:315), word die individu se verhouding tot die leertaak op 'n baie vroeë stadium in sy lewe bepaal. 'n Mens vorm reeds op 'n vroeë stadium van sy lewe 'n verwysingsraamwerk van die werklikheid, naamlik 'n persoonlike paradigma waarop denke en gedrag gebaseer word. Dit sluit onder andere kondisionering deur ouers en ander gesagsfigure en ervarings in opvoedkundige instansies in. Organisasies versterk of verander bepaalde opvattinge van die individu, deur middel van heersende paradigmas en praktyke. Volgens Biggs en Moore (1993:317) en Marton en Säljö (1976:125) word 'n persoon se beskouinge oor wát leer behels, grootliks deur opvoedkundige ervarings beïnvloed. Daar is ook duidelike aanduidings dat bedryfsielkundige paradigmas en bestuursbenaderings 'n invloed het op die wyse waarop die individu leer (Thompson 1995:89-99; Wiesner 1991:249-315). Bepaalde beskouinge oor wat leer behels, het 'n groot invloed op die wyse waarop die individu 'n leertaak benader en die leerprosesse wat ter sprake is (Biggs & Moore 1993:317; Entwistle 1984:1-5).

Beskouinge van leer en die verbandhoudende leerbenaderings word in die volgende afdeling bespreek.

1.2 BESKOUINGE VAN LEER

Marton en Säljö (1997:55-56) onderskei tussen die kwantitatiewe en kwalitatiewe beskouinge van leer. Daar bestaan 'n duidelike verwantskap tussen individue se leerbenaderings en die genoemde beskouinge van leer. Uitgebreide navorsing in opvoedkundige instansies in verskillende lande dui daarop dat daar 'n duidelike onderskeid getref kan word tussen leerbenaderings wat verband hou met die individu se betrokkenheid by die leertaak, teenoor leerbenaderings wat verband hou met die individue se verhouding tot ander in die leeromgewing (Biggs & Moore 1993:310; Richardson 1994:449-468; Cano-Garcia & Justicia-Justicia 1994:239-260; Levey & Levey 1995:265; Roberts 1994:189; Johnson en Johnson 1994:38; Candy 1991:11). Eersgenoemde bestaan uit oppervlak-, diep- en prestasieleerbenaderings en laasgenoemde uit afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings. Biggs (1987:9) en Entwistle

(1988a:42) stem saam dat die elemente van 'n leerbenadering onderskeidelik uit 'n motief en 'n strategie bestaan. Daar is duidelike aanduidings dat die *motief* 'n groot rol speel in die leerprosesse wat ter sprake is. Identifiseerbare inligtingprosesseringspatrone en -aktiwiteite wat intensioneel gebruik word vir 'n bepaalde doel, word deur Schmeck (1988a:6) as 'n strategie beskryf. Die afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings berus op breër konatiewe, kognitiewe en affektiewe kenmerke, in terme van prosesse, aktiwiteite en houdings wat op individue van toepassing is, soos dit manifesteer in verhouding tot ander mense in leersituasies (Candy 1991:101-126; Johnson & Johnson 1991:15-16).

Daar bestaan 'n sterk korrelasie tussen die diepleerbenadering en die kwalitatiewe beskouing van leer. Die kwalitatiewe beskouing van leer hou ook met die onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings verband. Die kwalitatiewe beskouing van leer kan soos volg opgesom word (Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey & Levey 1995:257-274; Anderson & McMillan 1992:224; Biggs & Moore 1993:20-23; Senge 1994:18-19, 41-47, 49; Marton & Säljö 1997:55; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9; Johnson en Johnson 1994:38; Candy 1991:11):

- Leer is die verstaan van idees en verskynsels.
- Leer beteken om dinge op 'n nuwe manier te verstaan en te beskou deur nuwe interaksies en patrone in bestaande idees en verskynsels raak te sien.
- Leer beteken verandering, deur betekenis in ervarings te soek en om as persoon diep by die leerinhoud betrokke te raak en beheer oor eie leergeleenthede te neem.
- Leer beteken die kundigheid wat uit sosiale interaksie afgelei word en nie uit waarneming nie.
- Leer is 'n voortgesette, deurlopende aktiewe proses, waartydens nuwe kennis en insigte deur die individu self ontwikkel word.
- Leer beteken persoonlike ontwikkeling.

In teenstelling met bogenoemde, word die realiteit van 'n afhanklike, kompeterende en oppervlakleerbenadering in organisasies wyd erken as 'n tradisionele benadering tot 'n leertaak en -situasie (Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey & Levey 1995:257-274). Die afhanklike, kompeterende en oppervlakleerbenadering word met 'n kwantitatiewe beskouing van leer in verband gebring, wat soos volg opgesom kan word (Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey & Levey 1995:257-274; Anderson en McMillan 1992:224; Biggs & Moore 1993:20-23; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9; Johnson & Johnson 1994:38; Candy 1991:11):

- Leer beteken die verkryging van meer kundigheid, waarvan die presiese omvang ongespesifiseer is, deurdat nuwe dinge op 'n ongespesifiseerde wyse geabsorbeer en gestoor word.
- Leer beteken die memorisering en akkurate reproduksie van gespesifiseerde, losstaande inligting en feite in hul bestaande vorm, deur suiwere herhalingsstegnieke.
- Leer beteken om feite, prosedures, reëls en algoritmes op 'n reprodutiewe wyse op 'n standaard tipe probleem toe te pas.

Die kwantitatiewe en kwalitatiewe beskouinge van leer is nie veronderstel om teenoor mekaar te staan nie. Intendeel, dit behoort mekaar te voed om leer tot sy volle reg te laat kom. Die probleem ontstaan egter indien die kwantitatiewe beskouing die intensie en doel van leer op sigself word en die kwalitatiewe uitsluit (Bruner 1985).

1.3 DIE BELANG VAN DIE ONDERSKEIE LERBENADERINGS

In die bedryfsomgewing is daar 'n toenemende vraag na *lerende organisasies*. Derhalwe word bogenoemde onderskeiding toenemend belangrik vir organisasies in 'n dinamiese omgewing (Thompson 1995:85-86; Senge *et al.* 1994:10-12). Die belangrikheid van onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings vir lerende organisasies word deur verskeie bronne bevestig (Senge 1994:18-19, 41-47, 49; Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey en Levey 1995:257-274; Anderson & McMillan 1992:224). Die belang van individuele onafhanklikheid van en interafhanklikheid (koöperatiewe leer) tussen

mense, waar organisasie leer ter sprake is, word sterk as 'n bepalende faktor in die kwaliteit van leerervarings beklemtoon. Die interaksie tussen mense bring nuwe konnotasies en ontwerpe teweeg. Dit bevorder die ontwikkeling van nuwe realiteite en omskakeling daarvan in aksie. Verskeie studies het reeds getoon dat koöperatiewe leer positiewe resultate lewer. Koöperatiewe leer bring hoëvlak-denkprosesse, kreatiwiteit en die konseptualisering van komplekse vraagstukke teweeg. Persoonlike eienaarskap of onafhanklikheid, hou met intrinsieke motivering verband en speel 'n belangrike rol in die vorming van persoonlike verbintenisse tot 'n leertaak. Persoonlike bemagtiging en selfregulering speel 'n belangrike rol in die kreatiewe proses en die skepping van nuwe insigte, wat met onafhanklike en diepleerbenaderings verband hou (Levey en Levey 1995:265; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9; Johnson en Johnson 1994:38; Candy 1991:11).

1.4 PROBLEEMSTELLING

Daar is 'n toenemende bewuswording van die effek wat tradisionele, kwantitatiewe beskouinge aangaande die leerproses op die kwaliteit van die leerproses het. In die literatuur is daar duidelike aanduidings dat 'n kwantitatiewe beskouing onvoldoende is om aan die eise van die dinamiese sosiale en bedryfsomgewing te voldoen (Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey & Levey 1995:257-274; Anderson & McMillan 1992:224). Die kwalitatiewe beskouing word as die belangrikste determinant van 'n suksesvolle lerende organisasie beskou. Die belangrikheid van die optimalisering van die individu se leerpotensiaal word deurlopend beklemtoon (Senge 1994:18-19, 41-47, 49; Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey & Levey 1995:257-274; Anderson & McMillan 1992:224).

Die waarde van die bewuswording van eie leerbenaderings deur die individu word as belangrike determinant in die ontwikkeling van effektiewe leer deur verskeie kundiges erken (Honey & Mumford 1992:1-3; Caroselli 1994:3; Biggs & Moore 1993:309-315). Geleentheid vir kritiese en realistiese reflektering op eie leergedrag help die leerder om nuwe komplekse situasies te hanteer. Die bewustheid van bepaalde leerbenaderings en

die prosesse wat by elk betrokke is, dien as 'n belangrike hulpmiddel in die beplanning (doelwitstelling en strategiekeuse), gebruik en evaluering van leergeleenthede (Biggs & Moore 1993:308). Deeglike begrip aangaande dié faktore wat leerbenaderings beïnvloed, is van groot belang in die fasilitering van die gewenste leerbenadering (Biggs & Moore 1993:451; Entwistle 1987:23).

Motivering en doelwitstrukturering word as belangrike faktore in die leerproses beskou en bepaal die wyse waarop die leerder leergeleenthede benader. Die bepaling van leerbenaderings is derhalwe belangrik in die bevordering van effektiewe leer in organisasies (Honey & Mumford 1992:1-3; Caroselli 1994:3). Daar bestaan 'n behoefte om die leerbenaderings van individue te monitor, wat as 'n hulpmiddel gebruik kan word vir terugvoering en die fasilitering van die gewenste leerbenadering in organisasies (Weintraub 1995:425; Honey & Mumford 1992:1-5; Biggs & Moore 1993:316; Entwistle 1988a:27; Schmeck *et al.* 1977:413).

1.5 DOELSTELLING

Die primêre doel van hierdie studie is om 'n psigometriese vraelys te ontwikkel vir die bepaling van leerbenaderings vir volwassenes.

Die sekondêre doel van die studie is om uit 'n kwalitatiewe literatuuranalise, 'n stelselmodel te ontwikkel wat die verband tussen leerbenaderings, makro- en mikro-leeromgewingsfaktore, persoonlike faktore en leeruitkomste vir organisasies aandui.

(Vir die doeleindes van die studie, sal die term *organisasie* 'n generiese betekenis aanneem en na organisasies in die bedryfskonteks, tersiêre onderwysinstellings, ander naskoolse opleidingsinstansies, asook regeringsinstansies verwys.)

1.6 OORHOOFSE NAVORSINGSTRATEGIE

In hierdie ondersoek is daar oorwegend van die ex post facto-benadering gebruik gemaak om die navorsingsdoel te bereik. Die data wat in die ontledings gebruik word, is in 'n groot mate gebaseer op gebeure wat reeds plaasgevind het. Die literatuurondersoek, in die vorm van 'n kwalitatiewe literatuuranalise, is ter bereiking van die sekondêre doel, gedoen. Die kwalitatiewe ontledingsbenadering wat in die literatuuranalise gebruik is, word deur Miles en Huberman (1984:20-23) beskryf. Die doel van die literatuurondersoek is eerstens om die navorsingsonderwerp teoreties deeglik toe te lig en die leerbenaderingskonstrukte te identifiseer, af te baken, en te omskryf. Tweedens is die literatuurondersoek gedoen om 'n raamwerk, met 'n grondige teoretiese rasionaal, in die vorm van 'n stelselmodel vir die interpretering en beïnvloeding van leerbenaderings te ontwikkel. Ten einde die primêre doel van die studie te bereik, is die duidelik onderskeibare stappe wat deur Owen (1995:19-40), Smit (1991:147-171), asook DeVellis (1991:51-90) vir die ontwikkeling van 'n psigometriese instrument voorgestel word, as riglyn in die ontwikkeling van die leerbenaderingsvraelys gebruik. Die opnamemetode is as metodiek gebruik om die psigometriese eienskappe van die leerbenaderingsvraelys te bepaal. Die metodiek wat in die ontwikkeling van die leerbenaderingsvraelys gebruik is, word volledig in hoofstuk 12 as die metode van ondersoek bespreek.

Die ontledingsbenadering wat in die kwalitatiewe literatuuranalise gebruik is, kan soos volg uiteengesit word (Miles en Huberman 1984:20-23):

a. **Data-insameling**

Rekenaar- en handsoektogte is gedoen om die relevante bronne in die vorm van boeke en joernaalartikels te identifiseer.

b. **Data-vermindering**

Die data is verminder deur die relevante inligting uit te soek, die inligting in 'n logiese volgorde te plaas, die hoofemas en konsepte te beklemtoon, die inligting te vereenvoudig en te transformeer, sonder dat die strekking en betekenis daarvan verlore gaan.

Soortgelyke inligting en temas is afgebaken en onder bepaalde opskrifte gegroepeer, verskille tussen inligtinggedeeltes is aangedui, geïntegreerde weergawes van bepaalde inligtinggedeeltes is ontwikkel en samevatting is geskryf. Datavermindering is op 'n deurlopende basis tydens die ondersoek gedoen. Datavermindering kan as deel van die kwalitatiewe ontledingsproses beskou word. Daar is gepoog om 'n redelike verteenwoordigende steekproef van relevante bronne te trek wat die navorsingsonderwerp aanvaarbaar sou toelig.

c. Data-uitbeelding

Die data is in 'n georganiseerde formaat uitgebeeld sodat gevolgtrekkings, interpretasies en optrede vergemaklik word. Voorstellings van inligting is aan die hand van konseptuele raamwerke en modelle aangedui. Data-uitbeelding word as deel van die kwalitatiewe ontledingsproses beskou en vorm deel van die dataverminderingproses.

d. Gevolgtrekkings en verifikasie

Die maak van gevolgtrekkings en die verifiëring van bevindinge, is 'n proses wat op 'n deurlopende basis tydens die kwalitatiewe ontledingsproses plaasvind. Reeds met die data-insamelingsproses is daar aktief na die betekenis van inligting gesoek, gemeenskaplikhede is geïdentifiseer, daar is gelet op patrone wat in die inligting voorkom, oorweging is veral geskenk aan bevindinge en verklarings wat deur onafhanklike studies bevestig word, teenstrydighede is uitgewys en oorsaak-en-gevolgverwantskappe is bepaal. In die verloop van die kwalitatiewe ontledingsproses is gevolgtrekkings deurlopend teen bestaande navorsingsbevindinge getoets, verfyn en uitgebrei. Die resultate van die empiriese ondersoek na die geldigheid en betroubaarheid van die leerbenaderingsvraelys is verder gebruik om van die komponente en dinamika van die stelselsmodel te bevestig.

1.7 NAVORSINGSPROSEDURE

Die volgende stappe is in hierdie ondersoek gevolg.

1. Volgens Schepers (1992:8), Owen (1995:20) en DeVellis (1991:51) vereis die ontwikkeling en gebruik van 'n psigometriese vraelys, grondige kennis aangaande

die teoretiese konstrunkte en veranderlikes wat ter sprake is. Die teoretiese konstrunkte en veranderlikes wat met leerbenaderings verband hou, word soos volg bespreek:

- In hoofstuk 2 word 'n uiteensetting gegee van die paradigmaterskuiwings in die breër gemeenskap en die effek wat dit op leerbenaderings in organisasies het.
- Hoofstuk 3 verskaf 'n uiteensetting van die betekenis van leer in verskillende onderwyskundige kontekste en gee 'n aanduiding van die paradigmas wat onderrig en leer rig.
- Die fokus in hoofstuk 4 val op die teorieë onderliggend aan die leerbenaderingskonsepte.
- Hoofstuk 5 handel oor klassifikasieraamwerke wat gebruik kan word om die kwaliteit van leeruitkomsbereiking te beoordeel.
- In hoofstuk 6 word leerders se benaderings tot leergeleentehede onder die loep geneem. Teoretiese omskrywings en uiteensettings van die onderskeie leerbenaderings word in dié verband verskaf. Die dinamiek wat met leerbenaderings verband hou, word ook aangedui.
- Die motiveringskomponent, wat 'n belangrike deel van leerbenaderings vorm, word in hoofstuk 7 bespreek. Die onderskeie motiewe, asook affektiewe en konatiewe faktore wat leerbenaderings beïnvloed, word uiteengesit en omskryf.
- In hoofstuk 8 word 'n uiteensetting van die onderskeie groeperings van leerstrategieë wat met die verskillende leerbenaderings in verband gebring kan word, verskaf.
- Die persoonlike faktore wat met bepaalde leerbenaderings verband hou, word in hoofstuk 9 bespreek.
- Hoofstuk 10 handel oor die kontekstuele faktore van leer in organisasies, in terme van leeromgewing en die ontwerp van leergeleentehede.

- In hoofstuk 11 word, na aanleiding van die literatuurstudie, 'n uiteensetting gegee van 'n stelselmodel van leerbenaderings in organisasies, wat as raamwerk vir die interpretasie van leerbenaderinggegewens kan dien.
2. Die tweede stap in die ondersoek behels 'n dokumentering van die prosedure wat gevolg is in die samestelling en evaluering van die leerbenaderingsvraelys.
- Die stappe wat gevolg is in die samestelling van die vraelys, word as metode van ondersoek in hoofstuk 12 bespreek.
 - In hoofstuk 13 word die resultate weergegee en 'n bespreking en evaluering van die resultate word gedoen.
 - Die studie word in hoofstuk 14 kortliks saamgevat en aanbevelings word gemaak.

HOOFSTUK 2

PARADIGMAVERSKUIWINGS EN LEER IN ORGANISASIES

2.1 INLEIDING

Wiesner (1991: 24) stel dit duidelik dat 'n paradigmaterskuiwing 'n verandering in die metareëls van 'n stelsel veronderstel. Die metareëls van 'n stelsel impliseer die proposisies, onderliggende aannames en wêreldbeskouing wat die persepsies, prosedures en gedrag in 'n bepaalde konteks bepaal. 'n Paradigmaterskuiwing het 'n verandering in missie, doel, kultuur en kernprosesse van 'n stelsel tot gevolg. Enige ontwikkeling van, of verandering in die paradigma, sal gevolglik 'n verandering in al die ander dimensies tot gevolg hê. 'n Verandering in missie, doel, kultuur en kernprosesse van 'n stelsel het nie noodwendig 'n verandering in paradigma tot gevolg nie. Gevolglik word paradigmaterskuiwings beskou as die mees grondliggende vlak van analise in die ondersoek na die aannames, proposisies en wêreldbeskouings wat die funksionering van organisasies in 'n bepaalde konteks bepaal. Die verband tussen leerbenaderings en die paradigmaterskuiwings wat geïdentifiseer kan word, kan in dié verband sinvol ondersoek word. Daar sal vervolgens in dié hoofstuk gefokus word op 'n paradigmaterskuiwing wat nodig is om organisasies suksesvol te laat funksioneer in 'n veranderende omgewing en op leerbenaderings wat met bepaalde paradigmas verband hou.

Fragmentering, kompetisie en reaktiwiteit as paradigmatiese beskouinge, is die basis waarop die fisiese wêreld in die verlede beheer is en waarop die ontwikkeling van die wetenskaplike bedryfswêreld berus. In 'n onsekere en veranderende omgewing het fragmentering, kompetisie en reaktiwiteit, wat diep in die gemeenskap gewortel is, egter disfunksionele uitkomst tot gevolg. Fragmentering, kompetisie en reaktiwiteit is stagnante denkpatrone wat in 'n onsekere en veranderende omgewing sal moet verdwyn (Kofman & Senge 1995:16-17). Dit wat organisasies kompetender hou in 'n veranderende omgewing, is hernuwing, herontwerp en herposisionering. Dit vereis van die mense in organisasies om nuwe paradigmas te ontwikkel oor hulself en hul omgewing. Die geheel,

in teenstelling met die dele waaruit dit saamgestel is, word beklemtoon. Kompetisie verander in 'n koöperatiewe gesindheid wanneer mense hulself as deel van 'n groter gemeenskap begin beskou. Reaktiwiteit word kreatief wanneer die skeppende krag van denke ontgin word.

Die verskuiwing waarna daar verwys word, kan beskou word as 'n paradigmaverskuiwing wat 'n stelselbeskouing van die wêreld voorstaan. In dié verskuiwing word daar dus beweeg vanaf die belangrikheid van dele, na die belangrikheid van die geheel; vanaf absolute diskrete waarhede, na samehangende interpretasies; vanaf 'n eie belang, na 'n gemeenskaplike belang; vanaf reaktiewe probleemoplossing, na proaktiewe kreatiwiteit (Kofman & Senge 1995:16-17; Handy 1995:45).

Die leerprosesse waarby mense betrokke raak, vorm die kern van bogenoemde paradigmaverskuiwing en word as 'n integrale deel van die verskuiwing herken. Die verskuiwing van leerbenaderings wat as 'n paradigmaverskuiwing herken word, is vanaf 'n afhanklike na 'n onafhanklike; vanaf 'n kompeterende na 'n koöperatiewe; vanaf 'n oppervlak- na 'n diepleerbenadering. Leer in 'n veranderende omgewing vereis 'n kreatiewe konstrueringsproses, in teenstelling met die beperkende onderwerpingsproses wat kenmerkend van 'n stagnante omgewing is. Leer in die ware sin van die woord, ooreenkomstig die nuwe paradigma, vereis 'n sikliese proses van teoretisering en praktiese konseptualisering. Effektiewe optrede is krities vir sukses in die bedryfsgewing, maar die kwaliteit daarvan is afhanklik van 'n reflekeringsproses waarvan kognisie, emosies, gees en liggaam, 'n wesenlike deel vorm (Kofman & Senge 1995:16-17). Senge (1994:18-19) wys daarop dat betekenisvolle leer met intrinsieke motiewe en hoëvlak-denkprosesse verband hou.

Ten einde die verwantskap tussen leerbenaderings en die onderskeie paradigmaverskuiwings sinvol aan te bied, word 'n kort oorsig oor leerbenaderingskonsepte verskaf. Die tersaaklike leerbenaderingskonsepte word egter in hoofstuk 5 volledig bespreek.

2.2 BENADERINGS TOT LEER

Die konsep *leerbenadering* verwys na 'n doelbewuste leeroriëntasie wat 'n produk is van die leerder se persepsie aangaande die vereistes wat die leeromgewing stel. 'n Leerbenadering weerspieël 'n bepaalde predisposisie tot leer, afhangend van die doelwitte en strategieë van die breër omgewing asook die individu se persoonlikheidseienskappe. 'n Leerbenadering is 'n oriëntasie tot 'n leersituasie in 'n meer algemene vorm, waarvan die kleiner elemente in terme van taktiek en aktiwiteite wissel, afhangend van die vereistes wat die situasie stel. Die oordraagbaarheid van leerbenaderings van een situasie na 'n ander, afhangend van die individu se persepsies, word in dié verband erken (Biggs & Moore 1993:314-315; Entwistle & Ramsden 1983:65-69).

Die direkte verhouding tussen die leerder en die leerinhoud manifesteer in die vorm van Biggs en Moore (1993) se klassifikasie van die oppervlak-, diep- en prestasieleerbenaderings. Biggs (1987:9) en Entwistle (1988a:42) stem ooreen dat die elemente van die diep-, oppervlak-, en prestasieleerbenadering onderskeidelik uit 'n intensie en 'n strategie bestaan. Daar blyk 'n duidelike verwantskap tussen bepaalde motiewe en leerprosesse te wees. Inligtingprosesseringspatrone en aktiwiteite wat intensioneel gebruik word vir 'n bepaalde doel, word deur Schmeck (1988a:6) as 'n strategie beskryf.

Die belang van die verhouding tussen die leerder en ander mense in leersituasies, soos dit deur Candy (1991:101-126) en Johnson en Johnson (1991:15-16) beklemtoon word, is 'n bykomende dimensie tot die klassifisering van leerbenaderings. Die afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings word in dié verband onderskei. Die onderskeid wat hier getref word, sluit in omvattende verhoudingsaspekte ten opsigte van ander mense wat invloed uitoefen op die individu se leerbenadering. Die onderskeid berus op konatiewe, kognitiewe en affektiewe kenmerke in terme van leerprosesse, aktiwiteite en houdings wat op individue van toepassing is, soos dit manifesteer in verhoudings met ander mense in leersituasies (Candy 1991:101-126; Johnson & Johnson 1991:15-16). Biggs en Moore (1993) se leerbenaderings kan as subelemente van laasgenoemde klassifikasie ingesluit word. Die oppervlak- of diepleerbenaderings

vind onderskeidelik in die konteks van die afhanklike of onafhanklike, die kompeterende of koöperatiewe leerbenaderings, gestalte.

Die verskillende leermotiewe, leerstrategieë, asook sosiale oriëntasies wat deel van die onderskeie leerbenaderings vorm, word vervolgens bespreek.

a. Leermotiewe

Daar kan duidelik onderskei word tussen ekstrasieke en intrinsieke motiewe. Navorsing dui daarop dat ekstrasieke motiewe deel van die oppervlak-, afhanklike en kompeterende leerbenaderings vorm en intrinsieke motiewe deel van die diep-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings (Wlodkowski 1990:214-215; Henry 1992:192; Senge *et al.* 1994:193-194, 199-200; Biggs & Moore 1993:316; Entwistle 1988a:31; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9; Johnson & Johnson 1994:38; Candy 1991:11). Bykomend tot laasgenoemde motiewe, onderskei Biggs en Moore (1993:259) ook die sosiale motief en prestasie-motief, as faktore wat leerbenaderings kan beïnvloed. Alhoewel ontledings toon dat die prestasie-motief duidelik onderskeibare prosesse teweegbring, kan dit aan verskeie benaderings gekoppel word, afhangend van die situasie. Ontledings tot dusver deur Biggs (1987), Entwistle & Ramsden (1983) en Watkins (1983), soos aangehaal deur Biggs en Moore (1993:310), toon dat die sosiale motief nie aan 'n eie benadering gekoppel kan word nie. Die leerproses varieer, afhangend van die aard van die motief (indien medewerkers of outoriteitsfigure ter sprake is) en die aard van die leerproses (modellering, samewerking of konformerings).

Die motiveringswaarde van aktiwiteite of produkte en die suksesverwagtinge word grootliks beïnvloed deur ekstrasieke en intrinsieke faktore. Die aannames wat oor die mens en sy vermoëns gehuldig word en die persoon se geloof in sy eie vermoëns, asook waargenome attribute vir sukses en mislukking, beïnvloed die wyse waarop die individu by 'n taak betrokke raak (Pinder 1991:156-157). Die waarde van die verwagtingsteorie wat op Atkinsons (1964) se prestasie-motiveringsmodel gegrond is, word deur McKeachie *et al.* (1986:43) en Biggs en Moore (1993:258) erken in die verklaring van die

leerprosesse en -aktiwiteite wat in 'n bepaalde situasie realiseer, asook die mate van betrokkenheid wat deur die individu getoon word.

Daar is duidelike aanduidings volgens McKeachie *et al.* (1986:43), Wlodkowski (1990:214-215), Henry (1992:192) Senge *et al.* (1994:193-194, 199-200) en Biggs en Moore (1993:258, 316), dat die leermotiewe en -strategieë wat met dieselfde leerbenaderings verband hou, hoog interkorreleer en dat die individu se suksesverwagtinge 'n belangrike modererende effek daarop het.

Vervolgens word die leermotiewe wat met die oppervlak-, diep- en prestasieleerbenaderings onderskeidelik verband hou, omskryf:

- Oppervlakleermotief:

Die oppervlakleermotief verwys na die ekstrasieke motief. Die motief vir taakuitvoering is hoofsaaklik ekstern gerig. Die hoofdoel van betrokkenheid by die leertaak is om negatiewe gevolge van bepaalde optredes vry te spring en om positiewe gevolge van 'n eksterne aard te bewerkstellig. Die leerder is slegs gewillig om in so 'n mate by die leerinhoud betrokke te raak, dat daar aan die minimum vereistes voldoen word en om terselfdertyd die onaangename ervaring van mislukking vry te spring. Die algemene houding is om net aan die nodige vereistes te voldoen, met die minimum inspanning. Dit handel hier hoofsaaklik oor die gevolge wat die leertaak inhou en nie oor die inhoud self nie. 'n Vrees vir mislukking veroorsaak angstigheid by die leerder, as gevolg van die waargenome eksterne bedreiging wat leersituasies mag inhou. Die angs en spanning wat die leerder ervaar, hou sterk met die mislukking-vermydingsmotief, verband. Die leerder is dus geneig om eerder op die uitkoms van die taak te fokus as op die taak of aktiwiteit self.

- Diepleermotief:

Hierdie leermotief verwys na die intrinsieke motief. Dit handel oor die waarde wat die leerinhoud vir die leerder inhou in die ontwikkeling van bevoegdhede om

sy omgewing beter te kan hanteer. Die leerder spits hom daarop toe om intrinsieke behoeftes te bevredig, naamlik die ontdekking van die betekenis wat iets vir sy ervaringswêreld inhou; die bevrediging van nuuskierigheid; en die uitleef van belangstellings. Die leerder is op soek na intellektuele stimulasie deur geleenthede vir die oplos van probleme en die intoefening van leervaardighede te benut. Die fokus word geplaas op die waarde wat die leerproses of aktiwiteit self inhou, eerder as op die uitkoms daarvan. Die feit dat die leerder dit wat hy doen en die proses wat daarby betrokke is interessant en stimulerend vind, dien as hoofaansporingsmiddel vir 'n hoë mate van persoonlike betrokkenheid by die leerder.

- Die prestasieleermotief:

Die leerder se hoofdoel is om sy eiewaarde aan homself en ander te bewys deur 'n besondere bydrae tot die samelewing te lewer. Dit laat die leerder positief oor die taak en homself voel. Die mate van betrokkenheid by die leerinhoud self hang af van wat bereik moet word. Die fokus val dus meer op die produk van leer en die genot van sukses, as die leerproses en -taak self. Die produk wat gelewer word, is die bron van trots en buitengewone status vir die leerder. Erkenning deur ander, wat met 'n besondere prestasie gepaardgaan, is 'n belangrike bron van motivering.

b. Leerstrategieë

'n Leerstrategie sluit die bewuste beplanning en implementering van bepaalde prosedures en aksies in en vorm deel van die kognitiewe proses. Die verhouding wat tussen die individu en die omgewing bestaan, bepaal die benadering tot leer wat gevolg word (Schmeck 1988a:10). Marton en Säljö (1984:39-42, 1997:43-57) beskou leerbenadering- en inligtingprosesseringstrategieë as verbandhoudend. Biggs en Moore (1993) se oppervlak- en diepklassifikasies van leerbenaderings word direk aan verskillende vlakke van inligtingprosesserings- of leerstrategieë gekoppel. Die diepleerbenadering hou met 'n diepleerstrategie verband, terwyl die oppervlakleerbenadering met oppervlakleerstrategieë verband hou. Die prestasieleerbenadering hou verband met die organisering van

leeraktiwiteite (tyd- en doelwitbestuur) wat betrekking het op die leertaak. Laasgenoemde staan as prestasieleerstrategieë bekend.

Vervolgens word leerstrategieë wat onderskeidelik met oppervlak-, diep- en prestasieleerbenaderings verband hou, omskryf:

- Oppervlakleerstrategieë:

Die oppervlakleerstrategieë sluit hoofsaaklik die reproduksie van feite en die uitvoer van prosedures in die bestaande formaat in. Daar word klem gelê op die akkurate memorisering van detail. Die leerder hanteer die detail van dit wat hy leer as nieverbandhoudende dele, wat deur herhaling gememoriseer word. Die leerder probeer om met die minimum insette die nodigste te bereik en hou slegs by dit wat gegewe is. Daar word hoofsaaklik gehou by die bestaande maniere van dink, sonder om daaraan te wysig. Die leerder beklemtoon eerder die hoeveelheid inligting wat weergegee word, as sy begrip daarvan. Die leerder is passief teenoor die leerinhoud en aanvaar dit as 'n gegewe.

- Diepleerstrategieë:

Die diepleerstrategieë word gekenmerk deur die gewilligheid om moeite te doen met dit wat geleer word. Diepleerders spandeer tyd aan die oordenking van kennis, ervarings en waarhede, wat gewoonlik as interessant ervaar word en soek na meer inligting daaroor. Bestaande inligting word met nuwe inligting in verband gebring en onderlinge verwantskappe word ondersoek. Die betekenis in ervarings en inligting word aktief gesoek. Die leerder dink aan moontlike alternatiewe verduidelikings en ontwikkel nuwe teorieë. Daar word gepoog om alles binne 'n geheelbeskouing waar te neem en die onderlinge dinamika tussen dele te verstaan. Die toepassingswaarde van nuwe inligting word aktief gesoek en in verband gebring met werklike lewensituasies. 'n Kritiese benadering tot nuwe teorieë word gevolg en gevolgtrekkings word deeglik getoets vir substansie. 'n Sterk element van divergente en konvergente denke kan bespeur word. Die leerder is

aktief met die leerinhoud besig en verwerk dit na 'n nuwe vorm, om sodoende begrip te fasiliteer.

- **Prestasieleerstrategie:**

Die prestasieleerstrategie word gebruik om die kanse vir sukses te verhoog. Die leerder is optimaal betrokke by die leertaak, afhangend van die leeruitkoms wat bereik moet word. Die strategie handel veral oor die optimale bestuur van tyd en hulpbronne, om bepaalde doelwitte te bereik. Die leerder handhaaf selfdisipline en fokus sy energie op dit wat belangrik is vir doelwitbereiking. Die prestasieleerstrategie handel in wese oor die optimale organisering van hulpbronne vir effektiewe doelwitbereiking. Dit handel oor aspekte rondom die leertaak wat nodig is vir sukses en nie die leertaak of -aktiwiteit self nie.

Die gebruik van selfregulerende leerstrategieë word in die konteks van onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings beklemtoon. Selfregulerende leerstrategieë behels die beplanning, monitering, evaluering en aanpassing van eie leerprosesse en aktiwiteite (Schunk & Zimmerman 1994:3-21).

c. Sosiale oriëntasieverwante invloede

Die aard van doelwitstrukturering in 'n bepaalde leeromgewing en persoonlike predisposisies het 'n groot effek op die verhouding tussen leerders in die leersituasie en die leerbenaderings wat gevolg word. Die beklemtoning van 'n wen-verloorsituasie, het kenmerkende kompetend-gerigte prosesse, aktiwiteite en houdings tot die leertaak tot gevolg. Andersyds het die beklemtoning van 'n wen-wensituasie, waarin al die rolspelers voordeel trek en daar geen verloorders kan wees nie, kenmerkende koöperatief-gerigte prosesse, aktiwiteite en houdings tot gevolg (Johnson & Johnson 1991:15-16). Verder lei die beklemtoning van individuele afhanklikheid tot afhanklike leerprosesse, aktiwiteite en houdings; die beklemtoning van individuele onafhanklikheid weer tot onafhanklike leerprosesse, aktiwiteite en houdings (Candy 1991).

Die onderskeie leerbenaderings in 'n sosiale oriëntasiekonteks, kan soos volg omskryf word:

- Koöperatiewe leer:

Die positiewe interafhanklikheid tussen mense tydens die leerproses word beklemtoon. Idees, sieninge, argumente en insigte word wedersyds vrylik uitgeruil en geëvalueer, sonder om dit as bedreigend te ervaar. 'n Groot mate van openhartigheid teenoor ander, ten opsigte van eie ervarings, bevindinge en sieninge, word geopenbaar, sowel as die ontvanklikheid vir ander se idees. Wedersydse ondersteuning, samewerking en gemeenskaplike doelwitnastrewing, is inherent deel van die leerproses.

- Kompeterende leer:

Die negatiewe interafhanklikheid tussen mense tydens die leerproses word beklemtoon. 'n Sterk kompeterende oriëntasie word getoon. Die wen-verloor-situasie is van primêre belang vir die individu, aangesien dit 'n bepalende effek op sy eiewaarde het. 'n Groot mate van geslotenheid in die deel van idees en insigte is 'n kenmerk van dié benadering. Dit word as belangrik beskou om altyd beter as ander te presteer, ter bevordering van eie belang. Betrokkenheid by leerinhoud word beperk tot slegs dit wat 'n voorsprong bo ander teweeg kan bring.

- Afhanklike leer:

Afhanklike leer word gekenmerk deur iemand wat voortdurend van leiding ten opsigte van die leertaak afhanklik is. Hy ervaar 'n groot mate van onsekerheid met betrekking tot eie vermoëns en is grootliks afhanklik van die struktuur en eksterne beheer, wat deur ander verskaf word. 'n Groot mate van onderdanigheid ten opsigte van ander se menings en idees, veral dié van gesaghebbendes, word geopenbaar, sonder om enigsins hul perspektiewe te bevraagteken.

- Onafhanklike leer:

Onafhanklike leer word gekenmerk deur 'n persoon wat self sy eie leersituasies kan bestuur en beheer. 'n Groot mate van eie inisiatief en kreatiwiteit word in die leersituasie geopenbaar. Die leerder vorm sy eie menings en interpreteer dinge soms anders as ander mense, sonder om ongemaklik daaroor te voel. 'n Sterk vertrouwe in eie vermoëns en minder sensitiwiteit vir kritiek van ander word geopenbaar. Die leerder is selfgemotiveerd en kan dinge onafhanklik van die goedkeuring van ander aanpak.

d. Die interverwantskap tussen leerbenaderings

Covey (1989:48-52) verwys na die mens se ontwikkeling vanaf afhanklikheid na onafhanklikheid, gevolg deur positiewe interafhanklikheid (koöperatiewe leer), as 'n proses van volwassewording. Kompetisie kan egter die groeiproses demp, indien dit verkeerdelik bestuur word (Johnson & Johnson 1991:104). Daar bestaan 'n duidelike verwantskap tussen die diepleerbenadering en die onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings wat op die interafhanklikheid tussen die leerder en ander gebaseer is. Sowel die onafhanklike as die koöperatiewe leerbenaderings gaan met 'n diepleerbenadering gepaard. In teenstelling hiermee, hou afhanklike leer met 'n oppervlakleerbenadering verband. Kompeterende leer, indien verkeerdelik gestruktureer, hou met ekstrinsieke motivering en angs verband. Daar bestaan 'n positiewe verwantskap tussen kompeterende leer en die oppervlakleerbenadering (Argyris 1982:271-274; Senge 1990:249-257; Johnson & Johnson 1987:193; Kofman & Senge 1995:20-21; Candy 1991:11, 101, 118).

Vervolgens word die erkende paradigmaterskuiwings, die wyse waarop dit organisatoriese en individuele funksionering beïnvloed, asook die leerbenaderings wat by elk ter sprake is, in oënskou geneem. Die uitgangspunt word gehandhaaf dat leerbenaderings nie as 'n gefragmenteerde verskynsel afgebaken kan word nie, maar dat die kragte in die breër omgewing 'n wesenlike invloed daarop uitoefen. Die interpretasie van die beïnvloeding van leerbenaderings vereis 'n makro- en mikroperspektief. 'n Bespreking van die wyse waarop paradigmas in die samelewing figureer, is belangrik vir die daarstel van 'n konteks waarin leerbenaderings figureer. Die kenmerke van die onderskeie paradigmas

en wyses waarop dit manifesteer, bepaal individue se leerbenaderings binne die breër kontekste. Die doel van die bespreking is nie om afgebakende verwantskappe tussen leerbenaderings en die breër konteks te bepaal nie, maar die breër konteks waarbinne die manifestasie van bepaalde leerbenaderings herken word, te skets. Die bespreking dra daartoe by om die konteksgeldigheid van leerbenaderingskonsepte in die breër bedryfskonteks, aan die hand van sleutelparadigmaverskuiwings, kwalitatief te help bepaal. Die teoretiese bespreking dra spesifiek by tot die interpretasie van die leerbenaderingsvraelys vanuit 'n makroperspektief. Die bespreking verskaf inligting oor die makroleeromgewingsfaktore wat met leerbenaderings verband hou, deels ter bereiking van die sekondêre doel van die studie.

2.3 TRADISIONELE PARADIGMAS EN LEERBENADERINGS IN ORGANISASIES

Kofman en Senge (1995:17) redeneer dat die mensdom ongekende suksesse bereik het deur die beheer van die fisiese en sosiale omgewings. Die mensdom het geleer om voedselvoorrade te vermeerder, asook om energie en huisvesting te verskaf, deur die omgewing voortdurend tot sy eie voordeel aan te pas en te verander. Hierdie aangeleerde vaardighede was egter nie sonder gevolge nie. Die vermoëns en vaardighede wat aangewend is om die omgewing beter te beheer, naamlik verdeling, analises, en beheer, het aanleiding gegee tot 'n ekologiese en sosiale krisis in die eksterne omgewing, sowel as psigologiese en geestesprobleme in die innerlike van mense. Dié krisisse groei uit die mate van sukses waarmee mense dit reggekry het om hulself uit die breër gemeenskap te isoleer. Die eksistensiële en omgewingskrisisse wat deel is van die laat twintigste eeu, is een en dieselfde krisis en word veroorsaak deur die fragmentering van wêreldsieninge, sosiale strukture, lewenstyle en tegnologie.

Organisasies word egter as 'n mikrodeel van 'n breër gemeenskap beskou. Die werking van organisasies kan dus verbeter word deur die disfunksies in die breë gemeenskap aan te spreek (Kofman & Senge 1995:17). Kofman en Senge (1995:17) glo dat die probleme wat organisasies tans beleef, verband hou met fragmentering, kompetisie en reaktiwiteit,

wat as kenmerke van die tradisionele paradigma beskou kan word. Die kenmerke van die tradisionele paradigma en die leerbenaderings wat daarby aansluit, word vervolgens bespreek.

a. Reaktiwiteit

Die diepgewortelde gedragspatrone en oortuigings van mense wat oor duisende jare ontwikkel het, is die gevolg van die aard van die omgewingsbedreigings wat tot dusver mense se optredes en denke bepaal het. In die verlede was die fokuspunt skielike, dramatiese gebeure, byvoorbeeld natuurrampe, aardbewings en oorloë wat mense bedreig het. Vandag is dit geleidelike, sistematiese en komplekse veranderinge, wat die mens se oorlewing bedreig, byvoorbeeld omgewingsvernietiging, die vernietiging van opvoedkundige stelsels en die afbreek van familie- en gemeenskapstrukture. Die mensdom is swak voorberei vir sistematies ontwikkelde bedreigings. Die mens se fisiologiese, neurologiese en verstandelike meganismes is ingestel op dramatiese eksterne veranderinge, wat reaktiewe redenering en besluitneming vereis. Dié vermoëns kan egter teenproduktief wees in 'n samelewing waar krisis geleidelik en sistematies ontwikkel. Mense is geneig om ingestel te wees op die krisismoment, wat ontstaan ná verloop van 'n geleidelike proses, waarin die krisis sistematies en oor 'n lang tydverloop begin vorm aanneem het. Dit is dan gewoonlik te laat om effektief op te tree (Senge 1990:20-22, 57-73; McGonagill & Kleiner 1994:458-462; Kofman & Senge 1995:17).

'n Voorbeeld van die effek van geleidelike, sistematiese en komplekse veranderinge word in die probleme wat General Motors en IBM ervaar het, gevind. Arrogansie, rigiditeit en afsydigheid het na jare van sukses in die organisasies posgevat. Die simptome van agteruitgang was duidelik. Die bestuurders en aandeelhouers het die tekens van gevaar geïgnoreer weens 'n valse sin van sekuriteit, wat gebaseer was op die winsgewendheid van sleutelprodukte. Slegs nadat verkope reeds begin afneem het, is daar drastiese optredes oorweeg om 'n reuse krisis af te weer (Kofman & Senge 1995:24). Die gevaar van 'n valse sin vir sekuriteit, asook die effek op die reaksie van individue en groepe, word in dié verband uitgelig.

Vir die meeste mense word reaktiwiteit op 'n daaglikse basis, vanaf 'n baie vroeë ouderdom versterk. Probleme wat deur ander geïdentifiseer is, word opgelos. Mense lees en leer slegs wat voorgeskryf word, skryf slegs wat vereis word en fokus slegs op vrae wat deur ander gestel word. Geleidelik word reaktiwiteit 'n lewenswyse. Dit handel dus oor inpassing en aanvaarding, eerder as om jouself te wees. Eksterne motivering dien as belangrikste determinant van gedrag en bevorder afhanklikheid van ander. Laasgenoemde bevorder 'n negatiewe houding, naamlik dat dinge eers moet skeef loop, voordat daar aan problematiese aspekte aandag gegee word. Dit verhoed dus die verbetering van produkte en prosesse. Die algemene reaksie is dan ook om 'n eksterne spesialis se hulp in te roep indien groot probleme opduik. Dit kan die ontwikkeling van 'n tipe mentaliteit veroorsaak, wat aspirasie, verbeeldingrykheid en ekperimentasie teëwerk (die basis van betekenisvolle of diepleer).

Die oormatige fokus wat deur organisasies op probleemoplossing geplaas word, is ook tot 'n mate 'n reaktiewe benadering, aangesien probleme gewoonlik reeds bestaan. Die probleemoplosser poog dus om die probleem te laat verdwyn, terwyl innovasie en skepping iets totaal nuuts tot stand bring. Probleemoplossing en innovasie verskil fundamenteel. Die aansporing tot reaktiewe probleemoplossing lê buite die mens, naamlik 'n eksterne toestand wat geëlimineer moet word, terwyl innovasie, kreatiwiteit of proaktiewe probleemoplossing vanuit die mens self kom. Krisisbestuur en 'n reaktiewe probleemoplossende oriëntasie, is die ekstreme eksterne motiveerder wat in krisisbestuur gebruik word om verandering teweeg te bring. Krisisbestuur bring korttermynverandering by mense mee, maar bevorder nie diepleer wat deur intrinsieke motiewe en kollektiewe kragte teweeggebring word nie (Kofman & Senge 1995:21-22; Roberts 1994:227).

Samevattend kan die kerntemas in die bespreking van reaktiwiteit soos volg opgesom en met individuele leerbenaderings in verband gebring word. Reaktiwiteit impliseer die volgende:

- Onvoldoende insig in die kompleksiteit van geleidelike, sistematiese en komplekse verandering vir proaktiewe optrede.

- Reaktiwiteit word teweeggebring deur die kweek van 'n afhanklikheidskultuur en die belangrikheid van eksterne bronne van motivering.
- Krisisbestuur en reaktiewe probleemoplossing word gedomineer deur 'n vrees vir mislukking, wat intrinsieke motiewe en kollektiewe kragte teëwerk.

Bogenoemde sleuteleienskappe weerspieël die beskouing van leer wat in reaktiewe omstandighede geld. Die kenmerke van 'n kwantitatiewe beskouing van leer en die gepaardgaande afhanklike en oppervlakleerbenadering kom voor, naamlik onvoldoende insig, struktuurgebondenheid, reproduksiegeoriënteerdheid, meganiese en passiewe hantering van situasies, ekstrinsieke gemotiveerdheid en vrees vir mislukking (Thompson 1995:85-99; Biggs & Moore 1993:20-23; Senge *et al.* 1994:18-19, 41-47, 49).

b. Kompetisie

Werknemers het in 'n groot mate oorafhanklik van kompetisie geraak - tot so 'n mate dat dit as die enigste model van verandering en leer beskou word. Fundamenteel is kompetisie intrinsiek bevorderlik vir innovasie en risikoneming, maar die balans tussen kompetisie en samewerking is 'n vereiste. Dit gebeur maklik dat werknemers teen ander kompeteer met wie hulle eintlik saam behoort te werk. Kompetisie kan 'n houding van betersweterigheid en selfregverdiging tussen bestuurslede skep, waar daar nie ruimte is vir die erkenning van onkunde en naïwiteit nie. Die klem word oormatiglik geplaas op die indruk wat by ander geskep moet word en om goed voor te kom. Daarenteen word onkunde gesien as 'n teken van swakheid. Gevolglik is daar 'n geneigdheid by individue om probleme in isolasie aan te pak, sodat daar nie verkeerdelik indrukke van naïwiteit geskep word nie. Kennis en ervarings word sodoende doelbewus van ander weerhou. Die beperkte ruimte wat deur die gemeenskap geskep word vir die maak van foute, het reeds sy oorsprong in die onderwysstelsel, waar korrektheid oorbeklemtoon word en die vrees vir die maak van foute versterk word. Die evaluering van werknemers in organisasies op grond van prestasie, gebaseer op doelwitbestuur, dra by tot die verskynsel. Die verdedigingsmeganismes wat in die proses geskep word, dra daartoe by dat individue hulself teen die pyn en bedreiging van die leerproses beskerm en onbewus

is van eie onbevoegdheid, en dat die leer geïnhibeer word (Kiefer 1994:438-439; Kofman & Senge 1995:19-21).

Die oorbeklemtoning van kompetisie dra daartoe by dat daar slegs op meetbare resultate op die korttermyn gefokus word. Gevolglik word die tydsame proses van die leer teëgewerk. Dit is 'n wesenlike probleem dat hedendaagse organisasies na vinnige en geeikte oplossings vir hul probleme soek, ongeag die gevolge wat dit in die toekoms kan meebring. Die feit dat die onderliggende probleem nie aangespreek word nie, is geneig om deur organisasies en bestuur misken te word (McGonagill & Kleiner 1994:460; Kofman & Senge 1995:19-21).

Die kerntemas in die bespreking oor kompetisie kan aan die hand van die volgende kenmerke opgesom word:

- Selfbeskermende meganismes wat openheid, selfreflektering en vloeï van idees inhibeer.
- Rigiditeit en die oorbeklemtoning van korrektheid, vrees vir mislukking, struktuurgebondenheid, die meganiese toepassing van algoritmes in die oplossing van probleme, asook druk om te konformeer.
- Beklemtoning van oorhaastige, maar korttermyn-, oppervlakkige oplossings vir probleme.
- Oorbeklemtoning van eksterne bronne van motivering en ego-betrokkenheid.

Bogenoemde eienskappe weerspieël die beskouing van leer wat in kompeterende omstandighede geld. Die kenmerke van 'n kwantitatiewe beskouing van leer en die gepaardgaande afhanklike, kompeterende en oppervlakkige benadering kom voor, naamlik onvoldoende insig, swak selfinsig, struktuurgebondenheid, reproduksiegeoriënteerdheid, konformering, meganiese hantering van situasies, ekstrasie gemotiveerdheid en vrees vir mislukking (Thompson 1995:85-99; Biggs & Moore 1993:20-23; Senge *et al.* 1994:18-19, 41-47, 49).

Die klem wat op die onaanvaarbaarheid van foute en onkunde gelê word, die druk om te konformeer en die beklemtoning van korttermyn-, oorhaastige en oppervlakkige oplossings, is sinoniem met 'n oppervlakteleerkultuur in organisasies (Thompson 1995:85-99; Biggs & Moore 1993:20-23; Senge *et al.* 1994:18-19, 41-47, 49).

c. Fragmentering

Komplekse situasies is tradisioneel opgelos deur analities te werk te gaan. Probleme word in komponente ingedeel en elke komponent word afsonderlik bestudeer, waarna dit weer as geheel saamgevoeg word. Op 'n breë basis word daar van meganiese strukture gebruik gemaak om komplekse situasies aan te spreek, sonder dat die sistematiese interaksie tussen komponente oorweeg word. Die gevolg is dat die effek van bepaalde optredes nie in hul volle konsekwensies verstaan word nie en slegs tot probleme van 'n ander aard aanleiding gee. Die lewensvatbaarheid van en innovering van organisasies word aansienlik bedreig deur 'n stuksgewyse, analitiese benadering. Die belangrikste probleme van vandag kan nie alleenlik deur sekwensiële denke opgelos word nie. Dit sou egter futiel wees om die huidige sosiale en organisatoriese probleme binne organisasies vanuit 'n gefragmenteerde beskouing te probeer oplos, deur die bymekaarvoeging van dié dele onderliggend daaraan.

Die probleem rondom fragmentasie begin reeds vir die meeste mense op skool, asook in ander onderwyskundige instansies. Mense leer om dinge apart van mekaar en die self te beskou. Geïsoleerde feite, statiese gegewens en abstrakte teorieë word gememoriseer. Verskillende vakgebiede word as nieverbandhoudend beskou. Gevolglik word dit verwyderd van mekaar en van persoonlike ervarings bestudeer. So byvoorbeeld word ekonomie nie as deel van die sielkunde beskou nie en rekeningkunde vorm nie deel van statistiek nie. Selfs areas binne bepaalde vakgebiede word as apart beskou en bestudeer. In die bedryfswêreld word komponente soos produksie apart van personeel gesien en finansies vorm nie deel van bemarking nie. Die probleem ontstaan egter in die geneigdheid van mense om komponente apart te bestuur. Oor die algemeen word die aanname gemaak dat, indien elke komponent afsonderlik maksimaal ontwikkel en aangewend word, 'n natuurlike sinergisme sal ontstaan, met die nodige sukses tot gevolg.

Dit is egter 'n aanname wat ongegrond is, aangesien daar verskynsels en gebeure binne 'n breër kosmos bestaan, wat mekaar interafhanklik en wedersyds beïnvloed. Die kritiese fokus behoort dus op die interaksie tussen komponente geplaas te word, die prosesse wat betrokke is, asook die effek op die geheel (Kofman & Senge 1995:19-21; Senge 1990:21; Roberts 1994:229-232).

Samevattend kan die kerntema in die bespreking oor fragmentering soos volg opgesom word:

- Fragmentering lei tot onvolledige begrip as gevolg van die oormatige fokus op spesifieke elemente in isolasie van mekaar, ten koste van die holistiese benadering.

Die miskenning van die belang van wedersydse interafhanklikheid en verbindings tussen spesifieke komponente en persoonlike ervarings, dui op 'n kwantitatiewe beskouing van leer en die voorstaan van 'n oppervlakkige benadering. Feite, idees en prosesse word as diskrete onafhanklike dele hanteer, sonder om holisties na onderlinge verbande te soek (Thompson 1995:85-99; Biggs & Moore 1993:20-23; Senge *et al.* 1994:18-19, 41-47, 49).

2.4 'n NUWE PARADIGMA EN LERBENADERINGS IN ORGANISASIES

Die ontwikkeling van 'n alternatiewe paradigma, weens die toenemende bewuswording van tekortkominge in die analitiese, gefragmenteerde en reaktiewe oriëntasie, het toenemend in organisasies begin realiseer. Van die maatskappye wat toenemend in die paradigmatiese verskuiwing begin belangstel het, is Ford, Harley Davidson, Electronic Data Systems en Armco Steel. Fundamenteel het die verskuiwing betrekking op 'n veranderende siening van die self en die wêreld waarin ons leef. Die verandering vereis 'n geheelbeskouing van die wêreld, die bevordering van interaksie met ander en die besef dat alles in die proses van verandering is. Daar word met ander woorde gekonsentreer op persoonlike verbintenis, openlikheid, die skep van nuwe realiteite en die toepassing daarvan. Dié nuwe benadering beklemtoon die voortdurende verskuiwing van die mens se begrip van

homself en die wêreld in 'n komplekse samelewing (Senge 1990:68-73; Wick & Leon 1993:12-26; Kofman & Senge 1995:15-43).

Die primêre uitgangspunt van die nuwe paradigma is dat 'n sisteem nie as 'n funksie van afsonderlike komponente verstaan kan word nie. Die gedrag van 'n sisteem het te make met die wyse waarop die onderskeie komponente in interaksie met mekaar verkeer en nié met die funksie van elke afsonderlike komponent nie. In die tweede plek moet daar verstaan word hoe 'n sisteem in die breër konteks inpas. Laastens moet daar verstaan word dat die definisie of afbakening van komponente hoofsaaklik op perspektiewe en doelwitte konsentreer en nie noodwendig die werklikheid verteenwoordig nie. Geen afbakening word natuurlikerwys gedoen, of is inherent aan 'n sisteem nie. Daar word gekonsentreer op doelwitte en bewuste keuses. Dit wat *daarbuite* deur die waarnemer gesien word, is 'n uitvloeisel van 'n bepaalde tradisie. Die verdeling van arbeid het byvoorbeeld die mens in staat gestel om vlakke van materiële welstand te bereik, wat andersins nie moontlik sou wees nie. Rigiditeit het egter ontstaan as die oorsaak van omgewings-, sosiale en emosionele krisis in die samelewing. Die verdeling van arbeid, volgens Frederick Taylor se beginsels, het 'n skeiding tussen *bestuur* en *arbeid* teweeggebring, met verrykende negatiewe implikasies op mense se sosiale en emosionele gesondheid en die vermoë om te leer. Die herinstelling van beweeglikheid, asook die kapasiteit om te leer en te verander, vereis insae in die oorsprong van die bestaande tradisionele indelings wat getref word. Dit vereis van die leerder om in samewerking met ander die huidige waargenome realiteite te oordink en na nuwe realiteite te soek (Senge 1994:15-25; Kofman & Senge 1995:15-43; O'Brien 1994:13-15).

Die nuwe paradigma beklemtoon die belang van interafhanklikheid tussen mense en die invloed van die omgewing in die vorming van die mens se siening van homself en waargenome realiteite. Hierdie siening beklemtoon die proses van voortdurende verandering van oortuigings, aannames en sekerhede (Kofman & Senge 1995:15-43; Roberts 1994:226-227).

Die nuwe paradigma beklemtoon die soeke na die gevolge van optredes wat sistematies ontwikkel, eerder as die onmiddellike hier en nou. Die interafhanklikheid onderliggend aan komplekse vraagstukke word beklemtoon, om sodoende beter begrip van 'n vraagstuk en 'n kragtiger hefboomeffek in die beïnvloeding daarvan teweeg te bring (Kofman & Senge 1995:15-43; McGonagill & Kleiner 1994:462).

As gevolg van die nuwe paradigma kan organisasies meer genererend en aanpasbaar wees, as in die geval van die tradisionele paradigma. In die nuwe paradigma is dit wat die mens weet, van minder belang as dit wat die mens kan leer (Kofman & Senge 1995:15-43; Ross *et al.* 1994a: 48-58).

Volgens Senge (1994:18-19) word betekenisvolle en effektiewe leer binne die nuwe paradigma deur die volgende eienskappe gekenmerk:

a. Aspirasies en intensies

Aspirasies en intensies het affektiewe waarde wanneer individue of groepe aspireer vir dit wat werklik vir hulle saak maak. Dit impliseer 'n verbintenis tot die leertaak en die beoogde resultate. Dit is belangrik dat alle lede van 'n organisasie dieselfde siening omtrent bepaalde situasies het. Persoonlike beheer oor 'n leersituasie word beklemtoon. Intrinsieke motivering vorm die basis van persoonlike eienaarskap en dien as dryfkrag in die realisering van mense se aspirasies en intensies. Dit bring persoonlike verbintenis mee. Intensies bepaal op watter aspekte wat met gewenste uitkomst verband hou, die aandag gefokus moet word. Uitkomst rig die mens se denke, verbeelding, kommunikasie en gedrag en speel 'n belangrike rol in die kreatiewe proses en die skep van nuwe insigte (Levey & Levey 1995:265; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9).

b. Reflektering en konseptualisering

Die kognitiewe proses van herevaluering van aannames en gedragpatrone wat onderliggend is aan bestaande praktyke, hou verband met reflektering en konseptualisering. Om betekenis aan direkte ervarings te gee, word persepsies, emosies en gevoelens in abstrakte en konseptuele taalvorme omgesit. Dit behels 'n proses van redenering, denke,

visualisering en verbeelding, wat vorm gee aan ervarings. Dit word met 'n oop gemoed en 'n geheelbenadering gedoen, waartydens komplekse en dinamiese interaksies herken en gekommunikeer word. Dit behels 'n proses waartydens ervarings en inligting, in 'n hoogs kompakte vorm in die verbeelding saamgevat word. Die proses gaan met 'n sterk emosionele reaksie en hoë emosionele betrokkenheid gepaard. Die doelbewuste fokus op kreatiewe verbeelding verskaf 'n potensieel kragtige hulpmiddel vir stelseldenke, gedagtemodellering en die simulering van komplekse stelsels. Gevorderde hulpmiddels, soos stelseldenke, gedagtemodellering en simulering, help om aannames te toets en die toekomstige implikasies daarvan te begryp. Die individu en groep neem deur middel hiérvan beheer oor leersituasies en skep 'n raamwerk vir hoogs betekenisvolle interaksie tussen individue, waartydens gedagtes en perspektiewe uitgeruil word en nuwe insigte gevorm word (Levey & Levey 1995:265; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9).

Samevattend kan die kerntemas in die bespreking van die nuwe paradigma soos volg opgesom word:

- Die geheel is meer as die som van die dele, terwyl insig 'n geheelbeskouing vereis.
- Realiteitsbeskouing is in 'n voortdurende toestand van verandering.
- Die wyse waarop komponente van 'n sisteem in interaksie verkeer, bepaal die werking van 'n sisteem en nie die werking van afsonderlike komponente nie.
- Die wyse waarop die geheel verdeel word, word deur perspektiewe en doelwitte bepaal en is nie inherent of natuurlik deel van die geheel nie.
- Die interaksie tussen mense word beklemtoon en bring nuwe konnotasies, ontwerpe en wyses van koördinering teweeg, wat die ontwikkeling van nuwe realiteite bevorder.
- Begrip vir interafhanklikheid, onderliggend aan komplekse vraagstukke, het 'n kragtige hefboomeffek op die bepaling van uitkomst.
- Intrinsieke motivering en persoonlike eienaarskap word beklemtoon.
- Kreatiewe, verbeeldingryke denke en 'n aanvoeling vir die abstrakte, word deur stelseldenke, gedagtemodellering en simulering van kompleksiteite aangemoedig.

- Reflektering en konseptualisering vorm belangrike komponente van die leerproses.

Bogenoemde eienskappe weerspieël die beskouing van leer wat in organisasies volgens die nuwe paradigma geld. Die kenmerke van 'n kwalitatiewe beskouing van leer en die gepaardgaande diep-, prestasie-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings, vind duidelik gestalte. Samevattend kan die gekombineerde kenmerke van die onderskeie benaderings tot leer, wat in dié verband geld, soos volg opgesom word, naamlik dat leer die volgende behels:

- 'n intrinsieke bron van motivering;
- 'n begrip vir die interverwantskap tussen idees en verskynsels;
- om dinge op 'n nuwe manier te verstaan, deur interaksies en patrone in bestaande idees en verskynsels raak te sien;
- om betekenis te soek in ervaring;
- om beheer oor eie leersituasies te neem;
- om kennis uit sosiale interaksie af te lei;
- 'n voortgesette, deurlopende, aktiewe proses, waartydens nuwe kennis en insigte deur die individu self ontwikkel word (Thompson 1995:85-99; Wood 1995:403-415; Levey & Levey 1995:257-274; Anderson & McMillan 1992:224; Biggs & Moore 1993:20-23; Senge *et al.* 1994:18-19, 41-47, 49).

Vervolgens word die behoefte aan 'n geïntegreerde akademiese en ervaringsleermodel van leer in organisasies, wat bogenoemde kenmerke insluit, bespreek.

2.5 DIE BEHOEFTE AAN 'N GEÏNTEGREERDE AKADEMIESE EN ERVARINGSLEERMODEL IN ORGANISASIES

Die verbetering van inligtingtegnologie en die opkoms van 'n kennisgebaseerde ekonomie, hervorm die hedendaagse besigheidsomgewing op 'n deurlopende basis. Organisasies wêreldwyd raak toenemend bewus van die belang van leer as basis vir verandering en

aanpassing (Thompson 1995:85-86). Die effektiwiteit van leer in organisasies word dus toenemend beklemtoon en vereis 'n bepaalde benadering tot leer en opleiding.

In die verlede is daar 'n onderskeid getref tussen akademiese en vaardighedsopleiding in die industrie (Kim 1995:361-363). Aubrey en Cohen (1995:6), Kim (1995:361-363) en Tate (1992:127-134), voer egter aan dat in die hedendaagse bedryfskonteks, leer toenemend 'n akademiese model begin aanneem en dat die tradisionele opleidingsmodel waarin daar slegs op vaardighede gefokus is, in die agtergrond begin tree. Volgens die tradisionele opleidingsmodel behels leer die oordra van bestaande kennis vanuit 'n gegewe perspektief, terwyl leer volgens die akademiese model 'n veranderde siening van bestaande kennis meebring. Eersgenoemde behels die verkryging van nuwe kennis wat in die bestaande teorie inpas, terwyl laasgenoemde die ontwikkeling van 'n totaal nuwe teorie behels. Dit is bekend dat opleiding van veral lypersoneel op eng posverwante vaardighede fokus, met die oog op korttermynuitsette. Generiese vermoëns word nie bevorder nie en die teorie en praktyk word nie geïntegreer met die oog op langtermynvoordele vir die leerder en die organisasie nie.

Navorsing wat oor leer in tersiêre opleidingsinstansies in die afgelope twee dekades gedoen is, het 'n groot bydrae gelewer in die insae wat verkry is met betrekking tot die aard van akademies-verwante wyses van leer. Die klassifikasies van leerbenaderings soos dit in die onderwyskundige konteks ontwikkel is, verskaf duidelike raamwerke waarvolgens effektiewe en oneffektiewe wyses van leer verstaan kan word. Die kwalitatiewe beskouing van leer en verwante leerbenaderings wat teorieskeppende, kennisgenererende en proaktiewe probleemoplossende tipe leer insluit, is veral in hedendaagse organisasies van belang (Biggs & Moore 1993:310; Richardson 1994:449-468; Cano-Garcia & Justicia-Justicia 1994:239-260; Levey & Levey 1995:265; Roberts 1995:189; Aubrey & Cohen 1995:9; Johnson & Johnson 1994:38; Candy 1991:11). Die akademiese model van leer sluit 'n navorsingsoriëntasie in, wat as 'n belangrike element van leer in organisasies beskou word (Aubrey & Cohen 1995:6; Kim 1995:361-363; Tate 1992:127-134).

Teorieë vorm 'n sleutelkomponent van die akademiese model van leer. Teorieë het belangrike praktiese implikasies vir organisasies, aangesien dit 'n weerspieëling is van 'n mens se kennis en begrip van die realiteit. Teorieë is algemene beginsels wat van feite en realiteite afgelei word. Sonder teorieë kan betekenisvolle leer nie plaasvind nie, aangesien dit struktuur en betekenis verskaf aan waarnemings en ervarings. Die hedendaagse dinamiese en komplekse bedryfsumgewing vereis navorsingsbevoegdheids van individue in organisasies, soos dié van wetenskaplikes, om teorieë aangaande die werking van die organisasie as sisteem te verbeter. Navorsing in die bedryfskonteks in breë terme, behels waarneming, teoretisering, hipotesestelling en eksperimentering. Dit behels 'n proses waartydens nuwe raamwerke geskep word, waarin strategieë, beleid en besluite getoets word, met die oog op verbetering in organisasie- en werkontwerp.

Die navorsingsoriëntasie as belangrike voorvereiste vir betekenisvolle leer, word ook deur Kolb (1984), Argyris (1990) en Honey en Mumford (1992:4) beklemtoon en kom konseptueel ooreen met die kwalitatiewe beskouing van leer en verwante leerbenaderings. Die uitgangspunte van Kolb (1984), Argyris (1990) en Honey en Mumford (1992:4) word sterk in die bedryfskonteks beklemtoon. In die algemeen impliseer leer, volgens die kwalitatiewe beskouing, 'n proses van waarneming en reflektoring, teoretisering en hipotesestelling, eksperimentering en toetsing. Kolb (1984) definieer leer as 'n proses waartydens kennis deur die transformasie van ervaring ontwikkel word. Die leerder is direk in kontak met die realiteite wat bestudeer word. Hierdie realiteite verskaf dus aan die leerder eerstehandse inligting oor 'n verskynsel. Die gaping tussen die realiteit en die ideaal word vir die leerder 'n werklikheid en dien as middel tot verdere aksie. Dié kombinasie van teorie en praktiese ervaring word as 'n belangrike voorvereiste vir die bemagtiging van die leerder beskou. Dit veronderstel dus die beskikbaarheid van hulpbronne vir die leerder, om verandering teweeg te bring in terme van vermoëns, kennis en bewuste ervaring. 'n Omgewing waar eksperimentering geduld word, al sou dit nie noodwendig die gewenste resultate teweegbring nie, word vereis. Die verbintenis tot 'n visie deur die leerder en volle betrokkenheid by die leertaak word ook vereis (Tate 1992:130-135).

Dit is nie meer voldoende om slegs generiese teorieë en raamwerke vir spesifieke situasies te gebruik nie. Nuwe idees kan na werkbare teorieë, eie aan die organisasie omgesit word, maar vereis kennis aangaande die werking van die sisteem. Rigtinggewende teorieë en metodologie is egter belangrik om aan ervaring en leer betekenis te gee. Die opbou van teorieë behoort nie as 'n akademiese oefening beskou te word nie, maar as 'n proses wat op realiteite gegrond is en op 'n aaneenlopende basis 'n raamwerk verskaf vir die interpretasie van die mededingende bedryfsongewing (Kim 1995:360-363; Senge 1994:28-29).

Vennootskappe en samewerkingsooreenkomste tussen akademiese instellings en die industrie word toenemend 'n realiteit. Dit vereis egter wedersydse betekenisvolle betrokkenheid en deelname, sodat resultate in die onderskeie kulture en taalkontekste sinvol geïnterpreteer kan word. Dit is egter belangrik dat die akademies-gerigte navorser in voeling kom met die wêreld van die industrie. Individue in die industrie behoort andersyds die eienskappe van 'n goeie navorser te ontwikkel, wat 'n diep vlak van betrokkenheid en toewyding impliseer (Kim 1995:360-363; Mulligan & Griffen 1992:15-28).

2.6 SAMEVATTING

Die belang van 'n veranderde beskouing van leer vir die sukses en oorlewing van organisasies in 'n komplekse veranderende omgewing, word in hierdie hoofstuk bespreek. Daar word in dié verband aangedui dat die tradisionele paradigma van fragmentering, kompetisie en reaktiwiteit plek moet maak vir die beklemtoning van die holisme, samewerking en kreatiwiteit. Die leerbenaderings wat in die tradisionele paradigma geld, hou met die afhanklike, kompeterende en oppervlakleerbenaderings verband. Die rol wat die onderwyssisteem in die bepaling van leerbeskouinge speel, word beklemtoon. Organisasies versterk of verswak bepaalde beskouinge aangaande leer, afhangend van die paradigmas wat in dié verband nagevolg word. Die belangrikheid van die integrering van die akademiese model van tersiêre opleidingsinstansies en die ervaringsleermodel, word beklemtoon. Teoretisering, konseptualisering, eksperimentering en reflektoring word as kritiese komponente in die leerproses beskou. Die leerproses vereis die betrokkenheid

van die leerder in terme van aspirasies, intensies, reflektering en konseptualisering. Die tipe betrokkenheid wat hier ter sprake is, bring 'n genererende proses teweeg. Tydens leer word nuwe konsepte, idees, strukture en toepassings, by wyse van 'n interaktiewe, kreatiewe konstrueringsproses gevorm. Die belang van 'n samewerkingsverhouding tussen interafhanklike rolspelers word in dié verband aangedui. Samewerking tussen rolspelers met gemeenskaplike doelwitte vereis openlike, eerlike interaksie. Die leerprosesse, -aktiwiteite en -houdings wat in die nuwe paradigma geld, hou met die diep-, onafhanklike, en koöperatiewe leerbenaderings verband.

In hoofstuk 3 word die belang van die onderwysstelsel in die beïnvloeding van leerbeskouing en leerprosesse bespreek. Die paradigmas wat onderwysinstellings ten opsigte van onderrig en leer volg, het 'n wesenlike invloed op die beskouing van leer wat individue in die beroepskonteks handhaaf. Die paradigmaterskuiwings in die onderwysstelsel waarna daar in hoofstuk 3 verwys word, stem grootliks ooreen met die paradigmaterskuiwings in die breër omgewing, waarna in hoofstuk 2 verwys word.