

HOOFSTUK 10

DIE LEERKONTEKS

10.1 INLEIDING

Biggs en Moore (1993:292), Entwistle (1988b:104), Ramsden (1997:198), Candy (1991:409), asook Johnson en Johnson (1991:2-4) beklemtoon die belangrike rol wat die leerkonteks in die leerder se benadering tot 'n leertaak speel. Die leerder se persepsie van die kontekstuele faktore in die leeromgewing bepaal die benadering tot leer wat gevolg word. Die kenmerke van die leerkonteks in terme van paradigmas in die leeromgewing, die nieformele, informele en formele leersituasies, het by implikasie bepaalde motiveringstoestande, leerstrategieë en sosiale interaksies, eie aan bepaalde leerbenaderings, tot gevolg. Die leerkonteks bepaal ook die eienskappe, vorme en bronne van die leerinhoud. Die wyse waarop die leerder met die leerinhoud in interaksie is (die *hoe* van leer) en wat in dié verband geleer word (die *wat* van leer) hou spesifiek met die diep-, en oppervlakleerbenadering verband. Die afhanklike, onafhanklike, kompeterende, koöperatiewe en prestasieleerbenaderings, hou in die algemeen verband met die kenmerke, houdings, leerprosesse en aktiwiteite, wat die leerder in die leersituasie openbaar, en dien as konteks waarbinne die oppervlak- en diepleerbenaderings gestalte vind. Die leerkonteks in terme van die leeromgewing het 'n effek op die mate waartoe leerders elk van die onderskeie leerbenaderings volg.

Die doel met die bespreking is om enkele sleutelinvloede wat die leerkonteks op leerbenaderings het, aan te toon. Die bespreking dui die belang daarvan aan dat leerbenaderings vanuit 'n kontekstuele perspektief geïnterpreteer moet word, ten einde die nodige intervensie te kan ontwerp. Die leerkonteks in terme van die leeromgewing is 'n belangrike komponent wat 'n rol in die stelselmodel vir leer in organisasies speel.

Vervolgens word enkele kenmerke van die paradigmas in die leeromgewing, nieformele, informele en formele leersituasies, as elemente van die leerkonteks, bespreek. Die inligting met betrekking tot die leerkonteks en die invloed daarvan op leerbenaderings is egter omvangryk. Vir die

doeleindes van die bespreking sal daar volstaan word met enkele sleutelfaktore.

10.2 DIE PARADIGMAS IN DIE LEEROMGEWING

Volgens Wiesner (1991:23-25) vorm paradigmatiese beskouings die mees grondliggende basis vir individue se persepsies en gedrag, en dit beïnvloed die kultuur, doel en kernprosesse wat in 'n bepaalde omgewing voorkom. 'n Paradigmaverskuiwing het 'n bepalende invloed op doelwitte, waardes, houdings en praktyke in 'n bepaalde omgewing. Daar word in dié afdeling spesifiek gefokus op die paradigmaterskuiwings wat 'n invloed het op die leerbenaderings van individue in organisasies en die effektiewe bestuur van die leeromgewing. Biggs en Moore (1993:292), Biggs (1996:383), Entwistle (1988b:104, 1996:439) en Ramsden (1997:198) dui aan dat 'n leeromgewing in terme van bestuurs-, opleidings- en onderwysparadigmas, 'n invloed het op die leerbenaderings wat individue in bepaalde kontekste volg. Wiesner (1991:57, 100, 249-262) verskaf 'n konseptuele raamwerk van die belangrikste veranderinge in die bestuursparadigmas vanuit 'n bedryfsielkundige en opleidingsoogpunt, wat hoofsaaklik gegrond is op die werk van F.W. Taylor, Hugo Munsterberg, Henri Foyal, Kurt Lewin en Douglas McGregor.

Die tradisionele paradigma plaas die klem op die volgende in 'n leersituasie:

- Eksterne bronne van aansporing.
- Die manipulerings van individue vir uitsette.
- 'n Geslote stelselbenadering.
- Omgewingstabielheid en gevolglik die stabiele aard van kennis.
- Die afhanklikheid van die leerder.
- Passiewe deelname in taakuitvoering.
- Die leerder funksioneer in isolasie van ander mense.
- Interpersoonlike kompetisie.

Die menspotensiaalmodel plaas die klem op die volgende in 'n leersituasie:

- Interne bronne van aansporing.

- Die individu is selfgemotiveerd om uitsette te lewer.
- 'n Oop stelselbenadering.
- 'n Veranderlike omgewing en gevolglik veranderlike kennis.
- Onafhanklikheid of selfgerigtheid van die leerder.
- Aktiewe deelname in taakuitvoering.
- Wedersydse interafhanklikheid van persone.
- Interpersoonlike samewerking.

McGregor se Teorie X en Teorie Y, is waarskynlik die bekendste weergawe van die twee bogenoemde paradigmas wat in die leerkonteks van toepassing is, waarvan die inhoud grootliks met die tradisionele en menspotensiaalparadigmas onderskeidelik ooreenstem (Biggs & Moore 1993). Biggs en Moore (1993) wys die belangrike rol wat koöperatiewe, onafhanklike en diepleer in die menspotensiaalparadigma speel. In teenstelling daarmee, wys Biggs en Moore (1993) op die rol wat afhanklike, kompeterende en oppervlakteleer in die tradisionele paradigma speel.

Biggs en Moore (1993:293) wys op die feit dat paradigmas 'n belangrike rol in die motivering van leerders speel. Die effektiewe bestuur van die leeromgewing vereis egter 'n balans tussen die tradisionele en die menspotensiaalparadigma. 'n Oormaat beklemtoning van die tradisionele paradigma impliseer 'n oorgekontroleerde leersituasie, sonder enige oorspronklikheid. Min administratiewe probleme kom voor, maar dit word gekenmerk deur motiveringsprobleme. Andersyds het die oorbeklemtoning van die menspotensiaalparadigma meer administratiewe probleme en chaos tot gevolg. Dit word egter gekenmerk deur oorspronklikheid en minder motiveringsprobleme. 'n Gedisorganiseerde en chaotiese leersituasie, skep andersyds nie die regte toestande vir leer nie en vereis 'n mate van organisering, struktuur en dissipline. 'n Oormatig georganiseerde leersituasie skep andersyds 'n steriele en vervelige leersituasie sonder stimulasie en uitdaging. 'n Korrekte balans in die beklemtoning van die tradisionele en die menspotensiaalparadigma, het meer doelwitgerigte gedrag en 'n gunstige leeromgewing tot gevolg. Die optimale leersituasie impliseer die volgende:

- Leertake word volgens die waarde wat dit inhou aangebied.
- Die leerder word gelei om sukses in die leersituasie te verwag.

- Die toepaslike leersituasie word geskep.
- Die leersituasie word só bestuur dat daar duidelikheid oor die leertaak bestaan.

Bogenoemde elemente dra tot 'n diep-prestasieleerbenadering by, in dié opsig dat leeruitkomstes duidelik is, die kompleksiteitsvlakke van die leertaak ooreenkomstig die leerder se vermoëns aangebied word en dat suksesverwagting en waargenome selfeffektiwiteit geoptimaliseer word. Die eienskappe, kenmerke en ontwerp van leersituasies asook praktyke wat ter sprake kom, is veral in die bevordering van effektiewe leer van belang en word in die volgende afdeling in meer besonderhede bespreek.

10.3 DIE FORMELE EN INFORMELE LEERSITUASIE

Kim (1995:362), Weintraub (1995:417), Aubrey en Cohen (1995:6), Tate (1992:127-134) en Candy (1991:402) dui die rol van formele en informele leer as 'n geïntegreerde geheel in effektiewe leer in organisasies aan. Coletta (1996:26) tref 'n onderskeid tussen formele, nieformele en informele leersituasies. Formele leersituasies hou veral met die doelgerigte en sistematiese leerproses verband, waartydens kennis, vaardighede en houdings in 'n gedefinieerde en gestruktureerde formaat aangebied word. Die informele leersituasie impliseer kennis, vaardighede en houdings wat uit insidente in bepaalde situasies afgelei word. Die nieformele leersituasie impliseer 'n doelgerigte en sistematiese leerproses, waartydens kennis, vaardighede en houdings in 'n aanpasbare strukturele formaat beskikbaar is, afhangend van die eise wat die situasie stel. Die informele leersituasie verskil van die formele en nieformele leersituasies, in dié opsig dat dit nie doelgerig, gesistematiseer en gestruktureer is nie, maar insidentgekoppel is, soos dit in verskillende situasies manifesteer. Die formele leersituasie beklemtoon veral abstrakte denke as vorm van kennis, terwyl die informele leersituasie veral houdingsaspekte in die vorm van sentiment beklemtoon. Die nieformele leersituasie beklemtoon veral doelgerigte optrede en sluit die samevoeging van elemente van die formele en informele leersituasie in, om bruikbare vaardigheidsverwante aksies tot stand te bring. Die nieformele leersituasie fokus veral op die behoeftes van die bedryfsektor, wat doelwitgerigte en konkrete aksies impliseer, na aanleiding van spesifieke eise wat gestel word. Leer, wat hoë produktiwiteitsvlakke en effektiewe aanpassing tot gevolg het, vereis die integrering van formele en informele leersituasies, in die vorm van 'n

geïntegreerde leerstelsel, in ooreenstemming met die nieformele leersituasie. Kim (1995) voeg by dat 'n geïntegreerde formele en informele raamwerk vir leer veral van belang is in die bevordering van hoë gehalte leer in organisasies.

Teorieskeppende, kennisgenererende en proaktiewe probleemoplossende tipe leer, is veral in hedendaagse organisasies van belang en vereis 'n geïntegreerde leerstelsel. Formele kennisstrukture verskaf aan leerders die basis waarvolgens nuwe kennis uit informele situasies verstaan en uitgebou kan word. Die kennis wat uit ervaring in informele situasies spruit, speel andersyds 'n rol in die uitbouing van bestaande teorieë, of die ontwikkeling van nuwe teorieë. Sowel teoretisering as ervaring is belangrik in die ontwikkeling van teorieë wat met die realiteit verband hou. Die ervaringsleersiklus, waarna in dié verband verwys word, bestaan hoofsaaklik uit 'n opeenvolging van leeraktiwiteite. Daar bestaan reeds verskeie weergawes van die ervaringsleermodel, maar in essensie bestaan die aktiwiteite uit waarneming, reflektoring, teoretisering en eksperimentering. Wat egter beklemtoon moet word, is die rol wat abstrakte denke of konseptualisering en konkrete ervaring as interafhanklike komponente in die leerproses speel. Albei komponente behoort egter teenwoordig te wees in die bevordering van effektiewe leer.

In die Suid-Afrikaanse konteks dien die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) as 'n middel om die integrasie tussen formele en informele leer te bewerkstellig. Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) beklemtoon veral die beginsels van 'n geïntegreerde leerstelsel wat met 'n formele kwalifikasie verband hou. Die klem word op uitkomsgebaseerde leer geplaas, waarvolgens die fokus op die leerproses en leeruitkoms val. Uitkomsgebaseerde leer beklemtoon leerdergesentreerde leer, met die klem op die bemeestering van kennis, vaardighede, tegnieke en metodes, wat in verskillende en nuwe situasies toegepas kan word, asook die kweek van positiewe gesindhede. Die kritiese leeruitkomste vir alle vorme van leer, voorgedra deur SAKO, beklemtoon veral die volgende (Olivier 1998:22):

- Verbale en skriftelike kommunikasievaardighede.
- Die identifisering en oplossing van probleme deur kreatiewe en kritiese denke.
- Die effektiewe en verantwoordelike selfregulering van leeraktiwiteite.

- Die effektiewe samewerking met ander in groepverband.
- Die vermoë om inligting te versamel, te ontleed, te organiseer en krities te evalueer.
- Die effektiewe aanwending van die wetenskap en tegnologie.
- Die verstaan van die samelewing as interafhanklike verbandhoudende stelsels.
- Bewus te wees van die belang van effektiewe leerstrategieë.

Sowel abstrakte konseptualiserings- as en konkrete ervaringselemente word by die SAKO-raamwerk vir effektiewe leer ingesluit. Uit bogenoemde kan ook duidelik afgelei word dat die SAKO-raamwerk vir uitkomsgebaseerde leer, veral die diep-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings impliseer.

Vervolgens word die aspekte in die formele en informele leersituasie wat met leerbenaderings in organisasies verband hou, bespreek.

10.3.1 Die formele leersituasie

Die formele leersituasie word hoofsaaklik in die akademiese konteks en klaskamersituasie gevind en sluit ook elemente van die nieformele en informele leersituasie in. Die klem val egter op die fasilitering van abstrakte denke. Die uitkoms wat met abstrakte denke verband hou, is die vermoë om 'n aantal alternatiewe uit beskikbare inligting te genereer en die gevolge daarvan te konseptualiseer. Abstrakte denke stel 'n persoon in staat om alternatiewe optredes te evalueer, die toepaslike optrede te identifiseer en die effektiewe implementering van optredes te beplan. Die vlak van abstraksie wat in 'n leersituasie bereik word, het 'n bepalende effek op die oordraagbaarheid van kennis, vaardighede en houdings na soortgelyke of nuwe situasies. Abstrakte kennis in die vorm van teorieë dien as 'n belangrike meganisme in die fasilitering van effektiewe optredes in bepaalde situasies. Akademies verwante leersituasies stel kennis hoofsaaklik in 'n abstrakte formaat beskikbaar vir toepassing in die konkreet-praktiese situasies van die werkomgewing. Vervolgens word die belangrikste invloede op leerbenaderings in 'n formele leersituasie bespreek.

10.3.1.1 Leeropvattinge en onderrigverwagtinge

Daar bestaan 'n direkte verwantskap tussen die leerder se voorkeurleerbenadering en die metodes

van onderrig wat hy verkies. Die leerder wat die kwantitatiewe beskouing van leer aanhang, verleen voorkeur aan onderrig, wat 'n oppervlak- en afhanklike leerproses vergemaklik. Sodanige onderrig sluit die oormatige verskaffing van struktuur, voorskriftelikheid met betrekking tot dit wat die leerder moet weet en die voorsiening van antwoorde op probleemvraagstukke, in. Dit wat die leerder leer, is afhanklik van die onderriggewer se kennis en ervaring. Die leerder wat die kwalitatiewe beskouing van leer handhaaf, verleen voorkeur aan onderrig waar die klem op diep-, onafhanklike en koöperatiewe leer geplaas word. Dit wat die leerder leer, word deur die leerder self bepaal, met die hulp van 'n fasiliteerder wat die intellektuele stimulasie en rigting verskaf. Die fasiliteerder help die leerder deur middel van leerder-fasiliteerderinteraksie, om aktief betekenis te konstrueer. Die leerder se opvattinge ten opsigte van goeie onderrig en die rol van die onderriggewer word bepaal deur sy opvattinge ten opsigte van leer (Entwistle 1990a:188; Biggs & Moore 1993:462-463).

10.3.1.2 Die rol van die onderriggewer

Die onderriggewer kan die funksie van 'n fasiliteerder van leer as leerhulpbron aanneem, of andersyds as 'n kenner, wat kennis aan 'n leek oordra.

Die fasiliteerder van leer as leerhulpbron, verwys na die rol wat opleidingsbeamptes en onderriggewers volgens die kwalitatiewe beskouing van leer behoort te vervul. Onderrig en opleidingsprogramme, volgens die kwalitatiewe beskouing van leer, impliseer 'n ontdekkende benadering tot kennis, in 'n klimaat van opregte, wedersydse ondersoek na waarhede, asook die interaktiewe proses tussen leerder en onderriggewer. In teenstelling hiermee impliseer die kwantitatiewe beskouing dat die leerder die ontvanger van kennis is en die onderriggewer die een wat daarvoor beskik. Entwistle (1990:188) beskryf goeie onderrig soos volg:

Good teaching in my opinion stimulates self activity, i.e. not only knowing dry facts, but awakening curiosity for backgrounds, relationships, etc. ... (It) involves the student as much as possible in the subject matter ... (through) being open to criticism ... and discussing (the topic) ... with the students, so that all gain something from it. The teacher is then a guide ... "Good teaching" is presenting the subject matter in such a way that those who were already interested remain

so, or become more so.

Die fasiliteerder het ten doel om onafhanklikheid, selfbeheer en aktiewe betrokkenheid by die leerder te bevorder (Olivier 1998:61-62; Ramsden 1992:100).

In teenstelling met die kwalitatiewe beskouing wat die rol van die fasiliteerder in die onderrigsituasie beklemtoon, gaan die kwantitatiewe beskouing van die uitgangspunt uit dat onderrig die oordra van kennis vanaf die onderriggewer na die leerder is. Kennis word deur die onderriggewer in die vorm van feite en konsepte aan die leerder as leek oorgedra. Die leerder neem in die leerproses 'n passiewe rol aan en assimileer die kennis soos voorgehou deur die onderriggewer. Dié leersituasie het 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering tot gevolg (Ryan 1995:279).

Vervolgens word dié aspekte wat met die fasiliteringsrol van die onderriggewer verband hou, in meer besonderhede bespreek.

a. Die fasilitering van konseptualisering

Die fasiliteerder bevorder nie alleenlik die leerder se begrip van die leerinhoud nie, maar ook die proses waardeur kennis tot stand gekom het (Candy 1991:369). Die leerder word dus bemagtig om op 'n onafhanklike wyse te leer, deur ook kennis te dra aangaande die prosesse waarmee kennis in 'n spesifieke studieveld gegeneer word (Candy 1991:369). Kennis met betrekking tot die *wat* van leerinhoud en kennis met betrekking tot *hoe* dit tot stand gekom het, rus die leerder toe om op 'n onafhanklike wyse deur hoëvlak-denke verskynsels te konseptualiseer. Die mees fundamentele beginsel van leer, wat deur fasiliteerders voorgehou word, is die kwalitatiewe verandering van 'n persoon se konseptualisering, begrip, of ervaring van 'n verskynsel. Die fasiliteerder help die leerder om kwalitatiewe veranderinge in konseptualiserings van 'n verskynsel te maak, deur 'n interaktiewe proses van wedersydse ondersoek na waarhede. Samevattend kan die proses waardeur fasiliteerders verandering in konseptualisering by leerders teweegbring, soos volg opgesom word (Marton & Ramsden 1988:268-285; Ramsden 1992:88-108):

- Die konseptualisering van leerders word eksplisiet uitgelig.

- Daar word op enkele kritiese aspekte gefokus en interverwantskappe word aangedui.
- Inkongruensie tussen konseptualiserings en realiteit word aangedui en die gevolge van bepaalde konseptualiserings word bepaal.

Bogenoemde ontwikkel die behoefte by leerders om hul kognitiewe raamwerke oor die wyse waarop daar oor bepaalde verskynsels gedink word, te herstruktureer. Die fasiliteerder neem aktief deel aan die verandering van leerders se konseptualisering, byvoorbeeld deur:

- toestande te skep wat leerders slegs op relevante aspekte laat fokus;
- leerders te lei om die kwaliteit van konseptualiserings te verbeter, of nuwe konseptualiserings voor te stel, deur eksplisiete interverwantskappe tussen inligting- en kennisgedeeltes aan te dui;
- die *wat* en *hoe* van leerinhoud wat aan leerders die geleentheid bied om soos kundiges te leer, te integreer;
- leerders se insig te toets, deur vrae te stel wat die toepassing van idees omtrent 'n verskynsel in nuwe situasies aanmoedig.

Daar moet gelet word op die feit dat veranderinge in konseptualisering verskillende vlakke van abstraksie kan insluit, wat tussen die meer abstrakte en die meer konkrete wissel. Daar bestaan ook wisseling tussen die meer spesifieke en die meer algemene in die verandering van konseptualisering. Konseptualisering ten opsigte van die spesifieke, is 'n voorvereiste vir konseptualisering in die algemeen. Die fasiliteerder kan dus begrip bevorder deur interverwantskappe tussen inligting op verskillende vlakke van abstraksie aan te dui, asook om van die spesifieke en die algemene in die konseptualiserings gebruik te maak (Marton & Ramsden 1988:272-275).

Vanuit die motiveringskonteks word die leerder se verandering in konseptualisering deur intrinsieke motivering en diepleerstrategieë teweeggebring. Kognitiewe dissonansie of konflik word deur ervaarde inkongruensie, tussen die leerder se konseptualisering op 'n bepaalde tydstip en realiteite bewerkstellig, en dien as 'n belangrike bron vir intrinsieke motivering en gepaardgaande leergedrag. Die kognitiewe dissonansie wat in die leersituasie geskep word,

verhoog die relevansie en intrinsieke motiveringswaarde van die leerinhoud. Die fasiliteerder beïnvloed die leerder deur kognitiewe dissonansie te skep om bepaalde konseptualiserings te internaliseer. Die fasiliteerder verskaf voldoende ondersteuning sodat optimale taakkompleksiteit bewerkstellig word en suksesverwagtinge verhoog word. Die fasiliteerder skep omstandighede waarin intrinsieke versterking van gedrag plaasvind, sodra die kognitiewe dissonansie wat die leerder ervaar, verminder word.

b. Die leerder-fasiliteerderverhouding

Oor die afgelope aantal jare het ontwikkelingsprogramme vir opleiers en onderriggewers hoofsaaklik op die verbetering van opleidingstegnieke gefokus. Navorsing het egter getoon dat verbeterde opleidingstegnieke op sigself 'n lae direkte effek op leer het. Die belang van die leerder-fasiliteerderverhouding word toenemend as 'n belangrike aspek beklemtoon, wat die leerder se houdings en benadering tot leer beïnvloed. As deel van die leerfasiliteringsrol wat die opleier vervul, moet daar belangstelling in die leerder en empatie met leerprobleme getoon word. 'n Sensitiwiteit vir en bewustheid van kommunikasieprobleme tussen die leerder en die fasiliteerder speel 'n belangrike rol in die verhouding tussen die fasiliteerder en die leerder, asook die wedersydse verwagtinge wat ontwikkel. Die interaksie tussen die leerder en die fasiliteerder skep 'n leerklimate wat die leerder se reaksie bepaal en gevolglik 'n invloed het op leerbenaderings. Indien die reaksie 'n vrees vir mislukking of angsreaksie is, sal dit 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering tot gevolg hê. Indien die reaksie dié van nuuskierigheid en hoë suksesverwagtinge is, sal dit 'n onafhanklike en diepleerbenadering bevorder. In die geval waar die reaksie die persepsie is dat mededinging uitgelok word, sal dit 'n kompeterende en prestasieleerbenadering tot gevolg hê (Ramsden 1988:167; Biggs 1990:688). Vanuit die motiveringskonteks het die fasiliteerder 'n bepalende invloed op die mate waartoe ekstrinsieke of intrinsieke bronne van motivering die leerder beïnvloed.

c. Die fasilitering van struktuurskepping

Goeie onderrig bevat altyd 'n struktuur waarvolgens leerinhoude georganiseer kan word. Dit beteken egter nie dat goed gestruktureerde leerinhoud aan die leerder voorsien moet word nie, maar dat struktuur in die ondersoekproses verskaf word, wat die betekeniskonstrueringsproses rig. Leerders moet self strukture wat op die leerinhoud betrekking het ontwikkel. Oormatig

gestruktureerde leerinhoud bevorder 'n afhanklike en oppervlakleerbenadering, terwyl geen struktuur of 'n chaotiese toestand ook nie bevorderend vir die leer is nie. 'n Goeie balans tussen oorgestruktureerdheid en geen struktuur behoort gehandhaaf te word (Biggs & Moore 1993:463). Vanuit die motiveringskonteks het struktuurskepping 'n bepalende invloed op die leerder se suksesverwagtinge en waargenome taakkompleksiteit. Die mate van struktuurskepping beïnvloed die waargenome moeilikheidsvlak van die leertaak. Uitdagende maar bereikbare taakuitkomsteweerspieël die ideale leerderaktiveringsituasie.

d. Aanmoediging van eienaarskap met betrekking tot leerinhoud

Eienaarskap met betrekking tot leerinhoud kan teweeggebring word deur die verwantskap tussen nuwe kennis, bestaande kennis en ervaring te ondersoek. Baie min inligting is vir die leerder totaal nuut. Analoë en metafore kan altyd gebruik word om nuwe kennis te verbind. Konsepkaarte kan as 'n vertrekpunt gebruik word om begripstrategieë en verwantskappe wat normaalweg nie geartikuleer word nie, uit te beeld. Die gebruik van bestaande kennis en ervaring van die leerder in die bekendstelling van nuwe kennis, waarborg die waargenome waarde van die kennis. Die leerder internaliseer nuwe kennis wat persoonlike waarde inhou meer geredelik.

10.3.1.3 Algemene eienskappe van die leersituasie

Die algemene eienskappe van leersituasies in die formele konteks wat 'n invloed op die leerbenaderings van leerders het, word vervolgens bespreek.

a. Betekenisvolheid en relevansie van leerinhoud

Die betekenisvolheid en relevansie van leerinhoud bepaal die leerder se belangstelling in die uitvoer van 'n leertaak. Afwesigheid van belangstelling in die leerinhoud het 'n oppervlakleerbenadering ten opsigte van die leertaak tot gevolg. Met inagneming van die bestaande kennis en belangstellings van 'n leerder, kan 'n leersituasie gestruktureer word om belangstelling te stimuleer en persoonlike betrokkenheid te verkry. Die ervaarde relevansie van leerinhoud kan geskep word deur leer materiaal binne die ervaringskonteks van die leerder aan te bied, deur voorbeelde en toepassings wat vir die leerder bekend is, te gebruik. Hodgson (1997:166) onderskei tussen ekstrasiesiek en intrinsiesiek ervaarde relevansie van leerinhoud. Ekstrasiesiek ervaarde relevansie hou verband met eksterne eise wat nie met die leerinhoud self

verband hou nie. Ekstrinsiek ervaarde relevansie hou met 'n bepaalde eksterne kriterium, soos prestasie-evaluering, verband. Iemand anders se verwagting met betrekking tot wat geleer behoort te word, word vooropgestel. In die geval van intrinsiek ervaarde relevansie hou die leerinhoud verband met die realiteite wat 'n leerder daagliks ervaar. Die leerder maak gebruik van die kennis en vaardighede wat hy in sy daaglikse bestaan bekom. Intrinsiek ervaarde relevansie hou met 'n diepleerbenadering verband, en ekstrinsiek ervaarde relevansie met 'n oppervlakleerbenadering.

'n Fasiliteerder van leer kan egter die rol van 'n oorbruggingsagent aanneem in die verskuiwing van ervaarde relevansie, vanaf ekstrinsiek na intrinsiek. Die fasiliteerder van leer se entoesiasme, voorbeelde en lewensgetroue illustrasies, kan as 'n belangrike hulpbron in die fasilitering van intrinsiek ervaarde relevansie dien. Vanuit die motiveringskonteks hou ekstrinsiek ervaarde relevansie met eksterne bronne van motivering of versterking verband, terwyl intrinsiek ervaarde relevansie met intrinsieke bronne van motivering verband hou. Die fasiliteerder van leer vervul 'n belangrike rol in die beïnvloeding van leerders, om die intrinsiek ervaarde relevansie te internaliseer.

Uitkomsgebaseerde leerprogramme plaas veral die klem op kennis, vaardighede en prosesse wat met werklike lewensituasies verband hou. 'n Uitkoms is dus 'n duidelik gedefinieerde produk, diens, of besluit, wat in 'n bepaalde konteks bereik word en bepaalde kennis, vaardighede en prosesse vereis. Die bereiking van bepaalde hoëvlak-uitkomste verg 'n konstrueringsproses wat direk met die wêreld van werk verband hou. Relevante leerinhoud vorm die basis van leerprogramontwerp. Die leerder is deurlopend bewus van die leeruitkoms wat vereis word en wend die leerinhoud en prosesse ooreenkomstig aan (Olivier 1998:20-25). Uitkomsgebaseerde leer hou met intrinsiek ervaarde relevansie van leerinhoud en 'n diepleerbenadering verband. Inhoudgebaseerde leerprogramme plaas die klem op die bemeestering van leerinhoud as doel op sigself en nie op die gebruik van kennis, vaardighede en prosesse in werklike lewensituasies nie. Inhoudgebaseerde leerprogramme moedig die vermoë om volgens 'n vooropgestelde prestasie-standaard te herroep en weer te gee aan (Olivier 1998:20-25). Volgens die konseptuele beskrywings wat verskaf is, hou inhoudgebaseerde leerprogramme met ekstern ervaarde relevansie en 'n oppervlakleerbenadering verband.

b. Doelwitstrukturering

Die wyse waarop doelwitte gestruktuur word, bepaal of leerders 'n koöperatiewe, kompeterende, afhanklike of onafhanklike leerbenadering volg. In die geval waar individue se sukses van die groep se funksionering afhanklik is, word positiewe interafhanklikheid bevorder. Die groep word geëvalueer op grond van 'n enkele produk wat gelewer word, of uitkoms wat bereik word. Die strukturering van positiewe interafhanklikheid het koöperatiewe leer tot gevolg en sluit die volgende in (Abrami *et al.* 1995:71):

- Leerders se doelwitte is interafhanklik (uitkomsinterafhanklikheid).
- Elke leerder is verantwoordelik vir die voltooiing van 'n deel van die taak (metode-interafhanklikheid).
- Interpersoonlike interaksie word aangemoedig en gestruktureer (interpersoonlike interafhanklikheid).

Daar bestaan verskeie tegnieke wat koöperatiewe leer in die formele leersituasie bevorder. Die volgende is van die meer bekende tegnieke (Abrami *et al.* 1995:127-157, 172-183):

- *Student Teams-Achievement Divisions (STAD)* en *Teams-Games-Tournaments (TGT)* wat beide ontwerp is om gelyke geleenthede vir sukses vir alle leerders mee te bring. Beide die tegnieke sluit spanbelonings, individuele aanspreeklikheid en gelyke geleenthede vir sukses in.
- *Jigsaw* en variasies daarvan word gebruik om doelwitbereiking te bevorder deur verantwoordelikhede aan individuele lede, as dele van 'n legkaart toe te ken. Die legkaart kan alleenlik voltooi word (doelwitbereiking) indien lede die onderlinge dele voltooi en beskikbaar stel. Onderskeie leertake word as dele van die legkaart beskou en die leeruitkoms is slegs moontlik indien die onderskeie leertake voltooi is. Variasies van *Jigsaw* is: *Jigsaw 11*, *Partner Jigsaw*, *Within-Team Jigsaw* en *Team Jigsaw*.
- *Co-op Co-op* en *Group Investigation* is groepsprojektnegnieke wat op intrinsieke motivering gebaseer is. Kennis word as 'n kognitiewe produk beskou, wat uit individue

se interaksie met die omgewing voortgebring word.

- *Co-operative Concept Mapping* is 'n kombinasie van koöperatiewe leer en konsepuitlegmetodes. Die metode word gebaseer op die aanname dat leerders konsepte beter verstaan indien dit onderling bespreek word. Onderlinge verwantskappe tussen idees en wat die leerder reeds weet, word getrek. Nuwe idees word gegenereer en by bestaande idees as 'n samehangende geheel ingesluit.
- *Collaborative learning* is 'n tegniek wat op die leerder se intrinsieke motiewe gebaseer is. Die tegniek bevorder 'n klimaat van openheid en die selfregulering van leer (outonomie). Die beginsel van samewerking tussen die leerder en fasiliteerder aangaande besluite met betrekking tot die *wanneer, wat en hoe* van leer, word voorgehou.

Koöperatiewe leer word veral met sukses gebruik indien die kompleksiteit van 'n leertaak hoog is (Johnson & Johnson 1991:15). Koöperatiewe leer verhoog die suksesverwachting van leerders (Abrami *et al.* 1995:34-35).

Kompeterende doelwitstrukture of negatiewe interafhanklikheid gaan met 'n kompeterende leerbenadering gepaard. Die essensie van kompeterende doelwitstrukture is om aan individue 'n doelwit toe te ken en normgebaseerde evaluering te gebruik om prestasie te bepaal. Die doelwit wat veral vir die individu in dié verband geld, is om die beste in 'n leertaak, relatief tot ander, te presteer. Individue word volgens prestasiemaatstawwe in rangorde geplaas en belonings word op grond van rangorde toegeken. Die motiveringswaarde van kompeterende doelwitstrukture word bepaal deur die individu se persepsie van sy kans vir sukses, gegewe vermoëns, en die oorsaaklikheidsfaktore wat in dié verband 'n rol speel. Kompeterende leerbenaderings word veral met sukses gebruik, indien die kompleksiteit van 'n leertaak laag is (Johnson & Johnson 1991:15). Kompetisie hou veral met eksterne bronne van motivering verband (Entwistle 1997).

Die bevordering van onafhanklike en diepleer kan teweeggebring word deur doelwitte te stel waarvolgens die leerder bemagtig word om die leerproses en die leeruitkoms self te beheer. Metodes wat in dié verband aangewend word, is ervarings- en ontdekkingsleer, onafhanklike

projekwerk, kontrakgebaseerde, probleemgesentreerde en uitkomsgebaseerde leer. In essensie word 'n ooreenkoms tussen die leerders en die fasiliteerder opgestel waarin die volgende gestipuleer word:

- die leeruitkoms, die leerhulpbronne en strategieë wat in die proses gebruik word;
- die bewysstukke wat voorgelê moet word vir die bereiking van leeruitkomste;
- die kriteria van sukses wat van toepassing is.

Die leerders is verantwoordelik vir die beplanning, implementering en evaluering van leeraktiwiteite, ter bereiking van die gestelde doelwitte (Candy 1991:371; Rose 1996:410; Hiemstra 1996:430). Die bereiking van doelwitte in die onafhanklike leerbenaderingskonteks vereis die volgende:

- onafhanklike en kritiese denke;
- kreatiwiteit;
- bevoegdhe in kommunikasie, inligtingidentifisering en -onttrekking;
- interaksie met ander mense;
- effektiewe selfreguleringsvaardighede in terme van tydbestuur, metakognisie, inspanningsbestuur en doelwitbereiking (Candy 1991:380).

Die fasiliteerder van leer se rol is om die nodige ondersteuning aan die leerder te verskaf, soos benodig, totdat groter onafhanklikheid bereik word (Candy 1991). Onafhanklike en diepleerbenaderings hou met intrinsieke bronne van versterking verband, asook met hoë waargenome selfeffektiwiteit en hoë verwagte sukseskanse. In doelwitstrukture wat onafhanklike en diepleer bevorder, word uitdagende maar bereikbare leeruitkomste beklemtoon. Onafhanklike en diepleerbenaderings gaan ook met 'n meer ontspanne sielkundige toestand gepaard (Ramsden 1997:207).

Afhanklike of oppervlakleer word bevorder indien daar van die leerder volgens die doelwitstrukture verwag word om voorgeskrewe, hoogs gestruktureerde leerinhoud, sekwensieel te memoriseer en weer te gee. Die leerder se prestasie word gemeet aan die akkuraatheid

waarmee die leerinhoud volgens 'n voorgeskrewe kriterium weergegee of toegepas word. Verder word daar van die leerder verwag om voorgeskrewe prosedures en algoritmes te gebruik in die hantering van leertake. Doelwitbereiking vereis van die leerder memoriserings- en feite-insamelingsvaardighede, om korrekte weergawes van inhoud te verskaf en volgens voorgeskrewe strukture te handel (Candy 1991:380; Entwistle 1990a:192).

c. **Evaluering en terugvoer**

Evalueringsprosedures wat gebruik word het 'n effek op die benadering wat leerders tot die leertaak volg. Indien 'n leerder die persepsie handhaaf dat die eise wat gestel word reprodktiewe leer vereis, sal die persoon ooreenkomstig deur middel van die memorisering van feite en teorieë aan die eise probeer voldoen (Ramsden 1997:198). Andersyds, indien 'n leerder die persepsie handhaaf dat diepleer vir evalueringsdoeleindes vereis word, sal die persoon ooreenkomstig leermateriaal transformeer en herstruktureer. Die kriteria vir die evaluering van leeruitkomste wat gebruik word, weerspieël die vereistes wat in leersituasies gestel word. Kriteria wat die transformering en herstrukturering van leermateriaal impliseer, bevorder 'n diepleerbenadering. Kriteria wat die kennis van terminologie en feite impliseer, bevorder 'n oppervlakleerbenadering (Entwistle 1990b:679).

Die terugvoer wat aan die leerder aangaande doelwitbereiking verskaf word, op grond van die evalueringsresultate, het 'n bepalende effek op leerbenaderings. Indien daar byvoorbeeld slegs op die leemtes in die feite-inligting wat verskaf is, gefokus word en nie op fasette soos die kwaliteit van bewysvoering, voorbeelde, argumente en toepassings nie, word die leerder aangemoedig om 'n oppervlakleerbenadering te volg. 'n Oormatige beklemtoning van die akkuraatheid van idees wat geopper word, bevorder reprodktiewe en afhanklike leer. In teenstelling daarmee, word die beklemtoning van innoverende denke, wat moontlik minder akkurate idees bevat, met die diepleerbenadering in verband gebring. Dit is belangrik dat die leerder sal besef dat om dinge self uit te dink, die kern van leer is (Entwistle 1990b:679).

Daar bestaan tradisioneel 'n neiging in formele leersituasies om streng krities te wees oor enige vorm van onakkuraatheid. Leerders word in dié verband slegs beloon vir uitstaande prestasie. Min leerders is noodwendig top presteerders en streng kritiek is ontmoedigend vir die meeste

leerders. Leerders se selfvertroue kan versterk word deur erkenning te gee aan relatief goeie prestasie en oorspronklike denke. Daar bestaan 'n sterk verband tussen selfvertroue, waargenome sukseskanse en die diepleerbenadering (Entwistle 1990b:679).

d. Die tempo en vlak van aanbieding van leermateriaal

Die tempo en vlak van aanbieding wat vir die leerder aanvaarbaar is, word bepaal deur die leerder se bestaande kennisvlak en opvattinge van wat leer inhou. Die leerder se bestaande kennis speel 'n belangrike rol as verwysingsraamwerk waaraan nuwe inligting gekoppel word, ten einde betekenis en relevansie daaraan te gee. Dit is dus belangrik dat die vlak van aanbieding van so 'n aard is, dat die terminologie en konsepte nie vir die leerder heeltemal vreemd is nie. Die faktore wat 'n invloed het op die tempo waarteen inligting verwerk word, sluit bekendheid met die leermateriaal en die vermoëns van die leerder in. Die tempo waarteen leermateriaal aangebied word, moet aansluit by die bestaande kennisvlak en vermoëns van die leerder. Indien 'n leerder se bestaande kennis op 'n bepaalde tema onvoldoende ontwikkel is, sal 'n te hoë tempo en vlak van aanbieding die leerder dwing om die leerinhoud reproduktief te benader en 'n oppervlakleerbenadering te volg. Goeie onderrig moedig die diepleerbenadering aan, deur leergeleenthede op die regte vlak en tempo aan te bied en genoegsame struktuur te skep (Hodgson 1997:167-168; Ramsden 1997:205-208; Entwistle 1987:258-265). Vanuit die motiveringskonteks hou die tempo en vlak van aanbieding met die leerder se waargenome waarskynlikheid vir sukses verband. Die leerder se waargenome waarskynlikheid vir sukses word deur die waargenome kompleksiteitsvlak van die leertaak en die oorsaaklikheidsfaktore bepaal. Indien die leerder 'n persepsie handhaaf dat die waarskynlikheid vir sukses hoog is, bevorder dit 'n diep-, prestasie-, onafhanklike en kompeterende leerbenadering.

d. Werkslading

Oppervlak- en afhanklike leerbenaderings kom voor onder leerders wat 'n hoë werkslading moet hanteer. Fasiliteerders het dikwels nie insae aangaande die werkslading wat leerders buiten 'n spesifieke leerkonteks moet hanteer nie. Fasiliteerders onderskat dikwels die hoeveelheid tyd wat 'n leerder beskikbaar het om bepaalde opdragte uit te voer. Indien die leerkonteks en leerinhoud vir die leerder nuut is en aansienlike hoeveelhede leermateriaal bemeester moet word, lei dit tot kunsmatige begrip, 'n gevoel van ontoereikendheid en lae waargenome selfeffektiwiteit. 'n

Waargenome hoë werkslading veroorsaak dat die betrokke leerder 'n oppervlakleerbenadering met betrekking tot leerinhoud volg (Entwistle 1990a:190). Vanuit die motiveringskonteks hou die werkslading met die leerder se waargenome waarskynlikheid vir sukses verband. Indien die waargenome waarskynlikheid vir sukses hoog is, word 'n diep-, prestasie-, onafhanklike en kompeterende leerbenadering aangemoedig.

e. Leermateriaal

Die tipe leermateriaal wat in die formele leersituasie verskaf word, het 'n invloed op die leerbenaderings van leerders. Dit word algemeen aanvaar dat leermateriaal wat aan leerders verskaf word, aanvullend tot leergeleenthede is en die leerproses vergemaklik. Die tipe leermateriaal wat verskaf word, is belangrik. Indien die leermateriaal egter die feite-inligting eerder as begrip beklemtoon, sal die leerder eerder op die akkurate reproduksie van die feite in die leermateriaal fokus. Leermateriaal kan 'n afhanklike en oppervlakleerbenadering aanmoedig, deur slegs dit te verskaf wat nodig is om in 'n evalueringsituasie suksesvol te wees. In beginsel behoort leermateriaal 'n onafhanklike en diepleerbenadering aan te moedig, deur die leerder op 'n wyer basis inligting te laat insamel en 'n kritiese ingesteldheid by so 'n persoon te kweek. Leermateriaal behoort oop vrae in te sluit en klem moet op die voorlopigheid van die inligting geplaas word. Leermateriaal behoort leerders aan te moedig om bestaande teorieë te bevraagteken, om alternatiewe interpretasies van data te oorweeg en om self dinge uit te dink (Entwistle 1990b:678). Vanuit die motiveringskonteks hou leermateriaal wat afhanklikheid aanmoedig, met ekstrasieke bronne van motivering verband; en leermateriaal wat onafhanklikheid aanmoedig weer met intrinsieke bronne van motivering.

f. Taakvereistes

Die leerbenadering wat deur leerders gebruik word om 'n spesifieke taak of opdrag uit te voer, is 'n funksie van die persepsie van die taakeise wat gestel word en die stappe wat nodig geag word om die taak suksesvol uit te voer. Sommige take, soos elementêre rekenkundige berekenings, vereis slegs dat die nodige stappe in die regte volgorde uitgevoer word, om die korrekte antwoord te bekom. Dit staan as *algoritmiese* take bekend en vereis 'n oppervlakleerbenadering. Ander take vereis weer probleemoplossingsvermoëns. Die riglyne wat vir sodanige take verskaf word, is onduidelik. Meer as een metode vir die oplossing van 'n

probleem kan gevolg word, of daar bestaan meer as een moontlike oplossing. In laasgenoemde geval vereis taakuitvoering 'n diepleerbenadering (Biggs 1990:686-688). Probleemgesentreerde leer is 'n voorbeeld waarin probleemoplossingsvermoëns ten opsigte van die uitvoer van die leertaak vereis word. Probleemgesentreerde leer word beskou as een van die effektiefste kontekste waarin leer plaasvind. Probleemgesentreerde leer gaan met eienaarskap van die leersituasie, interaksie tussen leerders en fasiliteerders, asook aktiewe leer gepaard. Probleemgebaseerde leer begin by probleemidentifisering, gevolg deur die soeke na relevante kennis, wat betrekking het op die probleem, asook die uitbreiding en toepassing van kennis. Die nuwe kennis wat weer uit die toepassing van gegewe kennis voortvloei, word georganiseer en gekonsolideer deur die proses van reflekering en konseptualisering. Probleemgesentreerde leer sluit dus onafhanklike, koöperatiewe en diepleer in.

g. Leervaardigheidsondersteuning

Daar is reeds bevind dat leermetodekursusse wat nie individuele verskille in die leerproses die leerinhoud en die leerkonteks in ag neem nie, 'n beperkte waarde in die bevordering van effektiewe leer het. Tradisionele leermetodekursusse fokus hoofsaaklik op die verbetering van individue se vermoë om groter hoeveelhede leermateriaal te herroep, ongeag wat die leerinhoud behels. *Leer om te leer*-werkwinkels kan alleenlik effektiewe leer aanmoedig indien die advies wat verskaf word direk met die leerinhoud en leerkonteks wat ter sprake is, verband hou (Entwistle 1997:11-12; Marton & Ramsden 1988:270). Marton (1988:65-66) wys in dié verband daarop dat *hoe* iets geleer word, bepaal *wat* geleer word, en andersom (verwys na hoofstuk 4 vir 'n volledige bespreking).

Leertegnieke behoort op só 'n wyse aangebied te word dat die leerder aangemoedig word om oor die volgende aspekte te reflekteer (metakognisie):

- die wyse waarop leeruitkomste en prioriteite gestel moet word;
- hoe die leervereistes wat gestel word akkuraat geïnterpreteer kan word;
- hoe om persoonlike insig te bevorder;
- hoe om persoonlike leereffektiwiteit te monitor.

Die verhoging van leerders se metakognitiewe bewustheid met betrekking tot die wyse waarop leerders betekenis uit leermateriaal en lewenservaring konstrueer, is 'n belangrike voorvereiste vir diepleer. Tegnieke wat kan bydra tot kennis aangaande die leerproses, asook die effektiwiteit waarmee dit uitgevoer word vir bepaalde leerinhoude, word vervolgens bespreek (Biggs & Moore 1993:465-471):

- Leerder-fasiliteerderinteraksie

Die fasiliteerder struktureer die leerder se response volgens 'n breër raamwerk, gebaseer op sy gevorderde kennis as kundige. Interverwantskappe tussen konsepte en idees word aangedui en die prosesse wat in die konstruering van betekenis ter sprake kom, word in oënskou geneem.

- Modelling van gedagte-uitsprake

Die fasiliteerder kan, deur sy gedagteprosesse wat in die oplossing van 'n probleem gebruik word uit te spreek, aan leerders 'n aanduiding gee van die denkwyse wat benodig word om bepaalde probleemsituasies te hanteer. Die fasiliteerder toon aan leerders hoe om metakognitief te werk te gaan, deur openlik selfanalise en selfreflektering in hul teenwoordigheid toe te pas.

- Interaksie tussen leerders

Die interaksie tussen leerders bevorder metakognitiewe bewustheid met betrekking tot die relevansie van kennis en die betekenis-konstrueringsproses. In dié proses vind openlike gesprekvoering tussen leerders plaas, met betrekking tot problematiek wat ten opsigte van die bemeestering van die leerinhoud ervaar word, die betekenis van leerinhoud, die denkproses wat gevolg is in die bereiking van bepaalde leeruitkomste en hoe insig in bepaalde leerinhoud verkry is. Die metode wat leerders gebruik om met leerinhoud in interaksie te verkeer met die doel om dit vir ander aan te bied en te verduidelik, word as een van die suksesvolste metodes in die fasilitering van begrip en metakognitiewe denke beskou.

10.3.2 Die informele leersituasie

Die informele leersituasie sluit elemente van die formele leersituasie in. Informele leer neig om aksiegeoriënteerd te wees en op konkrete ervaring gebaseer te word (Ross *et al.* 1994:60). Informele leer word op eerstehandse ervaring binne 'n bepaalde konteks gebaseer. Informele leer word gebaseer op die eise wat die omgewing op 'n daaglikse basis stel. Die leersituasie is baie spesifiek en word gegrond op die aksies wat binne bepaalde kontekste uitgevoer word. Leer in die informele leersituasie is ervaringsgebaseer, niegeroetineerd en beskik oor min struktuur. Die effektiewe strukturering van informele leer vereis 'n teoretiese raamwerk wat deur die leerder uit persoonlike ervaring en formele leersituasies gekonstrueer word (Biggs & Moore 1993:10-11; Ross *et al.* 1994:60-61). Die werkomgewing skep bepaalde omstandighede wat 'n invloed het op die wyse waarop individue op 'n daaglikse basis leer. Daar is bepaalde sleutelaspekte in die organisasie wat tot bepaalde leerbenaderings aanleiding gee. Vervolgens word aspekte in informele leersituasies wat 'n effek op leerbenaderings het, bespreek.

10.3.2.1 Afrigting

Daar bestaan twee moontlike benaderings tot die afrigting van leerders in organisasies. Die eerste staan as generatiewe afrigting en die tweede as tradisionele afrigting bekend. Die twee benaderings word vervolgens in meer besonderhede bespreek.

a. Generatiewe afrigting

Die generatiewe afrigter skep *leer deur te doen*-situasies. In organisasies help die afrigter mense emosioneel, psigologies en fisiek groei, in terme van vaardighede, kennis en prestasie. Die toesighouer of mentor behoort die funksie van 'n generatiewe afrigter in die organisasie te vervul (Balasco 1998:17). Generatiewe afrigting het ten doel om individue se gedrag te verander, deur eerstens insae te kry aangaande die individu se bestaande kognitiewe strukture wat gedrag bepaal. Tweedens word die individu gelei om insae te kry aangaande sy eie kognitiewe strukture en die effek daarvan op gedrag. Laastens word die individu gelei om nuwe moontlikhede te ontdek en nuwe keuses te maak.

Generatiewe afrigting gaan van die standpunt uit dat die afrigter en die leerder gesamentlik en interafhanklik aan die leerproses deelneem. Beide die afrigter en die leerder is in 'n leerproses

betrokke. Die leerproses vereis 'n sikliese proses van waarneming, reflektering en aksie, wat as ervaringsleer bekend staan. Generatiewe afrigting het ten doel om die leerder te help om gedrag te verander. Dit word gedoen deur bestaande kognitiewe strukture, waarvolgens dinge wat deur die leerder geïnterpreteer word, te verander. Gedrag word as die simptoom van bepaalde kognitiewe strukture beskou (Murphy 1995:198-214).

Generatiewe afrigting spoor die leerder dus aan om fundamentele aannames met betrekking tot bestaande teorieë en praktyke in die lig van bepaalde ervarings te bevraagteken, asook om nuwe moontlikhede te ontwikkel en toe te pas. Die klem word verskuif van dit wat volgens 'n bepaalde paradigma reg of verkeerd is, na dit wat gebruikswaarde het. Daar word 'n klimaat geskep waarin eksperimentering, ontdekking en kreatiwiteit aangemoedig word. Generatiewe afrigting is slegs moontlik indien daar 'n positiewe verhouding tussen die afrigter en die leerder bestaan, waarin wedersydse betrokkenheid, vertroue, respek en openheid bestaan. Generatiewe afrigting bemagtig die leerder om selfregulerend en selfgeneratief op te tree (Murphy 1995:198-214). Die generatiewe afrigter verhoog die leerder se suksesverwagtinge deur die nodige ondersteuning te gee in die leerder se selfontwikkelingsproses. Die generatiewe afrigter gebruik internalisering as 'n beïnvloedingsmetode, waarvolgens waardes en beginsels, ongeag die invloed van eksterne versterkingsfaktore, deur die leerder geïnternaliseer word. Generatiewe afrigting het konseptueel 'n diep-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering tot gevolg.

b. Tradisionele afrigting

In teenstelling met generatiewe afrigting, het tradisionele afrigting wat op die behavioristiese standpunte gegrond is, konformerende gedrag tot gevolg. Leer vind dus binne die grense van aanvaarde paradigmas plaas en gedrag word direk deur eksterne beloning en straf gereguleer. Die afrigter word as die kundige beskou en die leerder as die leek wat die afrigter se voorskrifte getrou navolg (Murphy 1995:198-214). Die tradisionele afrigter maak van samewerking as 'n beïnvloedingsmetode gebruik, deur eksterne versterkingsfaktore aan te wend. Die gebruikswaarde van gedrag word sodoende vir die leerder bepaal. Tradisionele afrigting hou konseptueel met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering verband.

10.3.2.2 Algemene eienskappe van die leersituasie

Die algemene eienskappe van leersituasies in die informele konteks wat 'n invloed het op die leerbenaderings van leerders, word vervolgens bespreek.

a. Beginsels vir werkontwerp en -proses

Die individu se daaglikse interaksies met die taak en ander in die werksituasie, skep insidente wat aanleiding tot bepaalde leerervarings en konseptualiserings gee. Die beginsels waarvolgens werk ontwerp word, bepaal die ontwikkelingspotensiaal van die werk vir die individu. Die ontwikkelingspotensiaal van 'n werksituasie word bepaal deur die kwaliteit leerervarings wat ter sprake is. 'n Kwalitatiewe beskouing van leer word met 'n goeie ontwikkelingspotensiaal geassosieer. Sanford (1995:306) verskaf ses areas wat van belang is in die ontwerp van werk, wat 'n individuele ontwikkelingsbeskouing ondersteun. Die ses areas word vervolgens kortliks bespreek.

- Uitbreiding

Werksisteme wat volgens die oopstelselbenadering ontwikkel word, verander namate mense ontwikkel en bydraes lewer. Die individu word dus nie ingeperk nie, maar kan 'n bydrae lewer tot die verandering van die stelsel. Oop stelsels voorsien dus oop keuses aan die individu vir werkswyses vir die toekoms. Die uniekheid van kennis en vaardighede wat in die oop stelsel ontwikkel word, word erken. Volgens Biggs en Moore (1993:449) bevorder oop stelsels 'n kwalitatiewe beskouing van leer, wat diep-, onafhanklike, en koöperatiewe leerbenaderings impliseer. In teenstelling met die oop stelselbenadering, impliseer geslote stelsels 'n beperking op die individu se vermoë om die stelsel te beïnvloed. Universele kennis en vaardighede word aan individue oorgedra om die homogeniteit van kennis en vaardighede volgens die stelselvereistes te verseker. Volgens Biggs en Moore (1993:449) bevorder 'n geslote stelsel 'n kwantitatiewe beskouing van leer, wat 'n afhanklike, kompeterende en oppervlakleerbenadering impliseer.

- Identiteit

Volgens die ontwikkelingsmodel van werkontwerp, word die individu se uniekheid, asook die ontwikkeling van die individu beklemtoon. Die organisasie help dus die individu om

sy uniekhede te ontdek en beskou dit as 'n bate in die bevordering van die uniekheid van die organisasie se produkte en prosesse. Die identiteit van die individu is dus gesetel in die oorspronklike bydrae wat tot die organisasie se missie gemaak word. Dit skep dus 'n klimaat vir konstruering, ontdekking, oorspronklikheid en kreatiwiteit. Die individu word nie met ander vergelyk, in terme van standarde, norme, kategorieë en soorte nie. Dié omstandighede bevorder dus 'n onafhanklike en diepleerbenadering. In teenstelling hiermee, fokus die behavioristiese beskouinge op die evaluering van individue volgens vasgestelde standarde, norme, kategorieë en soorte. Die individu word as ondergeskik tot die groep beskou en konformering word vereis. Die behavioristies-gebaseerde posontwerp skep 'n klimaat vir kompetisie, afhanklikheid en konformering. Die identiteit van die individu is dus gesetel in die spesifieke posvereistes intern tot die organisasie. Die omstandighede in dié verband bevorder dus 'n kompeterende, afhanklike en oppervlakleerbenadering.

- Orde

Daar bestaan altyd 'n behoefte om orde in werk te skep. Die behavioriste beklemtoon standaardisasie, klassifikasie, vasgestelde prosedures, spesifikasies en vasgestelde hiërargieë, waarvolgens individue hul werk organiseer en waaraan prestasie gemeet word. Laasgenoemde plaas egter 'n demper op betekenis en kreatiwiteit en hou met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering verband. Die ontwikkelingsmodel vir die skep van orde in werk, plaas die klem op die verbindings en interaksie tussen alle persone in die organisasie, die kliënte en aandeelhouers. Die werk word dus voortdurend deur individue georden, om aan die vereistes van die kliënte en aandeelhouers in 'n dinamies veranderende omgewing te voldoen. Die ontwikkelingsmodel beklemtoon dus 'n oop stelsel en daarmee saam 'n onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenadering.

- Vryheid

Meer resente werkontwerpe beklemtoon veral die verbreding van die organisasie se invloed in terme van uitgebreide markte, nuwe kliënte, asook beter verhoudings met regeringsliggame en vakbonde. Volgens die behavioristiese model vir werkontwerp, kan die verbreding van die organisasie se invloed deur die uitruil van inligting en metingstelsels

teweggebring word. Dit behels die daarstelling van groot hoeveelhede kliënte-inligting, inligting oor kompetisie, asook tegnologiese kennis wat in 'n bruikbare vorm beskikbaar gestel word. Dit bevorder egter nie die individu se kreatiwiteit nie en weerspieël omstandighede wat met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering verband hou. Die ontwikkelingsmodel vir werkontwerp beklemtoon die verbreding van invloed, deur begrip vir die dinamiese kompleksiteite van die omgewing, asook die effek daarvan op gedrag. Die vertrekpunt vir die verkryging van insig in die kompleksiteite, lê in die ondersoek na *wat* gedink word en *hoe* daar gedink word. Insae met betrekking tot wat agter woorde en aksies lê en die denkprosesse wat daarby betrek word, kan verhoogde selfreguleringsvermoëns tot gevolg hê. Die verkryging van begrip aangaande *wat* gedink word en *hoe* gedink word, is 'n voorvereiste vir die beïnvloeding daarvan. In ooreenstemming met laasgenoemde, dui insae aangaande die *wat* en *hoe* van leer, op metakognitiewe gesofistikeerdheid en 'n diepleerbenadering.

Die diepleerbenadering hou met die konstruering van realiteit verband. In teenstelling met die behavioristiese model vir werksontwerp, waarvolgens die realiteit as 'n universele waarheid beskou word, beklemtoon die ontwikkelingsmodel die konstruering van realiteit deur die individu. Die realiteit word dus deels deur die individu bepaal, soos geïnterpreteer deur die kognitiewe strukture waaroor die individu beskik. Die individu se vermoë om realiteite te konstrueer en die aanmoediging daarvan deur die organisasie, plaas die organisasie in die posisie om meer alternatiewe en moontlikhede te ontdek en te ontgin.

- Interaksie

Volgens die behavioristiese model word interaksie en kommunikasie gebaseer op 'n eksterne bron van motivering, asook die versterking van organisatories aanvaarbare gedrag. Die omstandighede bevorder 'n oppervlak-, en afhanklike leerbenadering. Die menslike ontwikkelingsmodel beklemtoon selfreflektering, selfregulering en selfontplooiing, as elemente van 'n effektiewe werkstelsel in die konteks van ontwikkelende waardes van aandeelhouders en besigheidstransaksies. Laasgenoemde skep 'n klimaat vir onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings.

- Fokus

Die behavioristiese model beklemtoon die verdeling van werk in beheerbare segmente. Die aanname word gemaak dat die effektiewe bestuur van dele die geheel optimaliseer. Die dele word as vasgestel en onveranderd beskou. Die individuele gedrag word gereguleer deur terugvoermeganismes, doelwitte en maatstawwe vir 'n bepaalde werksegment. Oorsaak-en-gevolgverwantskappe word op 'n liniêre basis verklaar. Laasgenoemde verteenwoordig omstandighede vir 'n afhanklike en oppervlaktebenadering. Die ontwikkelingsmodel beklemtoon 'n begrip van die geheel en die interverwantskappe tussen dele. Oorsaak-en-gevolgverwantskappe word volgens 'n komplekse netwerk van interaksies tussen verskeie elemente verklaar. Veranderinginisiatiewe vereis begrip vir die dinamika van die geheel en 'n geïntegreerde perspektief. Daar word dus nie op dele gefokus nie, maar op die interaksiepatroon tussen dele vanuit 'n holistiese perspektief. Geïsoleerde maatstawwe word dus vervang met geheelstelselmaatstawwe, om die algehele vordering van die stelsel as 'n geheel te bepaal. Die ontwikkelingsmodel skep in dié verband 'n omgewing vir 'n diepleerbenadering.

Posverryking, posrotasie en selfregulerende werkgroepe, dien as voorbeeld van werknembermagtigingsmetodes wat gebruik word om die ontwikkelingsmodel van werkontwerp te verwesenlik.

b. Leierskap

Die leierskapstyl wat veral die konsep van 'n *lerende organisasie* bevorder, staan as transformele leierskap bekend. Transformele leierskap beklemtoon die volgende:

- die uitdaging van bestaande paradigmas in organisasies, uitsette en die prosesse wat daarby betrek word;
- beloning van denke en nie slegs die doen-aspek nie;
- verskaffing van persoonlike ontwikkelingsgeleenthede;
- die aanvaarding van foute;
- die aanmoediging van eksperimentering.

Transformele leiers skep omstandighede vir lede van organisasies om te eksperimenteer en uit ervaring te leer. Individue in organisasies word dus aangemoedig om deur die leerproses nuwe perspektiewe en konseptualiserings te vorm en nuwe realiteite te ontdek, waarvolgens individue in 'n onsekere omgewing kan ontwikkel, transformeer en groei. Transformele leiers gee gestalte aan individue se behoefte om met die konstruering en die daarstel van oplossings vir probleme te help en eienaarskap te aanvaar, met betrekking tot aspekte rondom hul werk (Rolls 1995:102-108).

Transformele leierskap en die fasilitering van leer is gegrond op die *konstruktivisme* as teoretiese beskouing van leer. Leer bestaan volgens dié teoretiese beskouing uit 'n konstrueringsproses wat die transformering van bestaande insigte en begrippe behels (Candy 1991:251). Leer behels dus 'n transformeringsproses wat in dié verband die kwalitatiewe beskouing van leer weerspieël en 'n diep-, onafhanklike, en koöperatiewe leerbenadering impliseer. Rolls (1995:104) dui aan dat transformele leierskap die volgende aanmoedig, naamlik:

- 'n begrip vir die geheel;
- onafhanklikheid en bemagtiging;
- insig;
- 'n sin vir relevansie;
- 'n sin vir rigting en persoonlike betrokkenheid;
- kreatiwiteit;
- 'n koöperatiewe benadering in groepsverband.

In teenstelling met transformele leierskap, beklemtoon tradisionele leierskap die voorsiening van duidelike voorskrifte en die streng kontrolering van die nakoming daarvan. Die leier vervul die rol van beplanner, organiseerder en beheeragent. Ekstrinsieke beloning word gebruik om leerders te manipuleer om die gewenste gedrag te openbaar. Die leerder volg die voorskrifte en prosedures wat deur die leier voorgedra word noukeurig na, sonder om die aannames en beginsels waarop dit gebaseer word, te bevraagteken. Die leerder neem nie deel aan die konstruering van betekenis wat tot innovasie aanleiding gee nie, maar assimileer slegs die kennis soos voorgedra deur die leier en tree op as 'n implementeerder daarvan binne bepaalde

voorskrifte (Ryan 1995:198-200). Tradisionele leierskap bevorder konseptueel 'n afhanklike en oppervlakleerbenadering.

c. Eksperimentering en reflektoring

Die toelating van eksperimentering en reflektoring in die werksituasie, word beskou as een van die faktore wat bydra tot die individu se vermoë om te leer. Dit vereis dus dat die organisasie foute toelaat in die belang van leer. Die aanvaarding van 'n probeer-en-trefleerproses, dra by tot die bevordering van 'n kreatiewe leerklimaat. Eksperimentering impliseer die taksering en analise van inligting, asook die soeke na nuwe verbindings en verhoudings tussen aspekte wat voorheen nie bekend was nie (Thomson 1995:86). Dit is egter belangrik dat 'n veilige omgewing vir eksperimentering geskep word. Kim (1995:353-355) stel 'n oefen- en prestasieveld, wat parallel tot mekaar staan, voor. Die oefenveld stel 'n gesimuleerde situasie van die werk in die vorm van leerlaboratoria voor. Die prestasieveld verteenwoordig die werklike werksituasie waarin die individu hom bevind. In die oefenveld word daar *aan* die stelsel gewerk en teorieë aangaande die redes *waarom* prosesse werk, word verbeter en ontwikkel. In die prestasieveld word daar *in* die stelsel gewerk, verbeterde produkte word gelewer en 'n begrip vir *hoe* die proses werk, word bewerkstellig. Daar is 'n aaneenlopende leersiklus wat 'n brug tussen die prestasie- en oefenveld vorm. Die leersiklus waarneming-evaluering-ontwerp-implementering (WEOI), verbind die oefen- en die prestasieveld. Die oefenveld bestaan uit *evaluering* en *ontwerp* en die prestasieveld uit *implementering* en *waarneming*. Die WEOI-siklus moedig reflektoring aan met betrekking tot die *wat* en *hoe* van leer. Reflektoring word as 'n essensiële komponent in die bevordering van leer uit eksperimentering beskou. Sonder reflektoring kan leer uit eksperimentering nie plaasvind nie (Fisher & Fisher 1998:12). Deur die proses van reflektoring word die resultate van gedrag geïnterpreteer in terme van die teoretiese beskouinge wat gedrag rig. Teoretiese beskouinge word geëvalueer aan die hand van die leerder se ervaring in die praktyk en word dienooreenkomstig bevestig of aangepas vir toekomstige optrede (Weintraub 1995:428). In aansluiting by bogenoemde beskou Kolb (1984) leer uit eksperimentering as 'n proses waardeur betekenis gekonstrueer word, deur die transformering van ervaring (Mak 1992:51).

Konsepte en metodes waarvan eksperimentering en reflektoring belangrike elemente vorm, is aksieleer en aksienavorsing. Aksieleer sowel as aksienavorsing beklemtoon die volgende aspekte:

- die gebruik van kennis tot voordeel van gedrag;
- die beginsel *leer-deur-te-doen*;
- fokus op die individu sowel as die groep;
- deelname en samewerking in groepe;
- die gebruik van ware insidente in die werksituasie (What is action learning? 1997:22).

Leerlaboratoria kan ontwerp word om 'n realistiese voorstelling van die werklikheid in die werksituasie te gee. Leerlaboratoria verskaf aan lede van 'n organisasie die geleentheid om met alternatiewe beleide, aannames en komplekse vraagstukke te eksperimenteer. Leerlaboratoria verskaf omstandighede waarin lede van 'n organisasie in spanverband kan oefen. Rekenaartegnologie kan, soos in die geval van vlugsimulators, met sukses in leerlaboratoria aangewend word, om die kompleksiteit van die werksituasie op 'n verstaanbare wyse uit te beeld. Besluitnemingsareas, verslae en databasisse word in gerekenariseerde besigheidsimulators ingesluit, volgens dit wat in die spesifieke organisasie manifesteer (Kim 1995:353-355). Effektiewe leerlaboratoria verskaf die volgende:

- 'n Veilige leeromgewing vir die bevordering van eksperimentering.
- 'n Metode om bestaande kognitiewe modelle van die werklikheid en aannames wat denke en gedrag bepaal, na vore te bring.
- 'n Instrument om die interverwantskappe in die stelsel en die gevolge daarvan te verstaan.
- Deur simulators kan tyd vertraag of versnel word om sodoende die gevolge van bepaalde besluite, strategieë en aksies oor die langtermyn te bepaal.

Die gekombineerde gebruik van eksperimentering en reflektoring in die leerproses en die gepaardgaande konstruering en ontdekking van betekenis, is gegrond op die *konstruktivisme* as teoretiese uitgangspunt. Die onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings, volgens die kwalitatiewe beskouing van leer, vind in dié verband gestalte.

'n Omgewing waarin eksperimentering en reflektoring nie toegelaat word nie, het 'n inhiberende effek op die kwaliteit van leer tot gevolg. Die ontdekking en konstruering van betekenis deur die leerder, vereis egter reflektoring en eksperimentering. Die weglating van eksperimentering en

reflektering in die leerproses skep 'n toestand waarin aksies en die teoretiese beskouinge waarop dit gegrond is, nie bevraagteken word nie. Leer sonder reflektering beteken dat prosedures en kennis geassimileer word, sonder dat die leerder begrip toon vir die betekenis daarvan. Leer sonder eksperimentering en reflektering in die informele leersituasie, gaan met 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering gepaard.

d. Spanfunksionering

Hedendaagse organisasies beklemtoon die belangrikheid van spanfunksionering vir oorlewing in 'n hoogs kompeterende kundigheidgebaseerde ekonomie. Taakspanne, projekspanne, interdissiplinêre spanne en kruisfunksionele spanne as selfregulerende werkgroepe, is in organisasies aan die orde van die dag en weerspieël die wyse waarop uitkomstegestruktureer word (Dilworth 1995:252-253). Die bemagtiging van leerders deur selfregulerende werkgroepe, verskaf 'n klimaat waarvolgens selfgerigte en outonome leer aangemoedig word (Hiemstra 1996:429). Spanne speel 'n sentrale rol in die konstruering van betekenis in 'n organisasie. Bennett en Brown (1995:178) beskryf die belang van spanne in organisasies soos volg:

Teams play a central role in the knowledge-creating company because they provide a shared context where individuals can interact with each other and engage in the constant dialogue on which effective reflection depends. Team members create new points of view through dialogue and discussion. They pool their information and examine it from angles. Eventually, they integrate their diverse individual perspectives into a new collective perspective.

Spanfunksionering impliseer interaksie tussen spanlede in die vorm van kommunikasie. Dialoog en bespreking vorm 'n essensiële komponent van die interaksie tussen groeplede. Dit het die bekendmaking van onderliggende aannames en die interverwantskappe wat tussen aannames bestaan, tot gevolg. Verder help dialoog om sistematiese patrone in chaos te ontdek, strategiese dilemmas op te los en moontlikhede bekend te maak. Dialoog het *weet in aksie* tot gevolg en vereis nie die formele beplannings- en beheerstrukture wat tradisionele organisasie-hiërargieë daarstel nie. Effektiewe dialoog vereis 'n ondersoekende geestesingesteldheid wat 'n klimaat vir ontdekking, bevraagtekening en ondersoek daarstel. 'n Ondersoekende geestesingesteldheid

bevorder 'n dieper begrip van onderliggende aannames, voorstellings en kernoortuigings (Bennett & Brown 1995:167-183). Vogt (1995:300) sluit hierby aan, naamlik dat leer 'n ideegenererende en perspektiefontwikkelingsproses is, wat sosiaal gekonstrueer, gekodifiseer en gedeel word. Vogt (1995:300) dui verder die belangrikheid van kulturele en emosionele bystand aan individue in die spankonteks aan. Faktore wat leer in spanhoedanigheid inhibeer, is die vrees vir kritiek, die behoefte daaraan om altyd reg te wees, wantroue en veroordeling. Deur die vermindering van inhiberende faktore kan 'n klimaat vir openlike bevraagtekening en 'n behoefte vir leer geskep word. Hoffmann en Withers (1995:471) beklemtoon die belang van sowel spanbeloningsisteme as individuele beloningsisteme in die bevordering van prestasieverwante gedrag. Selfregulerende werkspanne funksioneer hoofsaaklik op grond van intrinsieke bronne van motivering.

Die gebruik van selfregulerende spanne in die konstruering en ontdekking van betekenis, is gegrond op die *konstruktivisme*, 'n teoretiese uitgangspunt wat onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings, volgens die kwalitatiewe beskouing van leer, insluit.

Indien die klem in organisasies egter op die *ekspert*-model geplaas word, impliseer dit dat daar staat gemaak word op die kundighede, vaardighede en gesindheid van individue wat as kundiges beskou word. Die kundige word dus beskou as die persoon wat weet en tussen *reg* en *verkeerd* kan onderskei. So 'n persoon dra dus die kennis oor aan die leerders of die persone wat sekere take moet uitvoer. Dit impliseer 'n eenrigtingvloei van inligting, vanaf die kundige na die leerder. Die leerders word dus beskou as onkundig, passief en leë houers wat met kennis gevul moet word (Ryan 1995:279). Die *ekspert*-model veronderstel hiërargiese strukture, streng kontrole en 'n werkomgewing wat streng individualisties georiënteerd is. Organisasiestrukture wat die rol van die ekspert of eksterne konsultant oorbeklemtoon, skep omstandighede waarin die afhanklike en oppervlakleerbenadering gestalte vind.

f. Gemeenskaplike visie

Die rede vir die organisasie en die individu se bestaan vind uitdrukking in die doel wat nagestreef word, asook die betekenis wat dit inhou. Die doel wat nagestreef word, bepaal die visie wat deur die lede in die organisasie gedeel word. Die belangrikheid van 'n gemeenskaplike visie wat deur alle lede in die organisasie gedeel word, word deur Senge *et al.* (1994:298) as 'n belangrike

voorwaarde vir die ervaring van gemeenskaplike betekenis beskou. Die doel van 'n organisasie, net soos in die geval van 'n individu, verander voortdurend en word nooit werklik ten volle bereik nie. Die keuse om op 'n deurlopende basis die doel van die organisasie te laat ontplooi, deur deurlopende koöperatiewe reflektoring en openlike gesprekvoering deur die lede van die organisasie, veroorsaak 'n verskuiwing, vanaf 'n reaktiewe na 'n kreatiewe oriëntasie. 'n Duidelike visie wat gedeel word deur die lede van 'n organisasie, bring kognitiewe dissonansie by lede teweeg, as gevolg van die waargenome verskil tussen die visie en die realiteit. Die kognitiewe dissonansie of inkongruensie, bring 'n *druk tot kreatiwiteit* by individue teweeg, wat as bron van intrinsieke motivering dien. Die ervaring van gemeenskaplike druk tot kreatiwiteit het lede se verbintenis tot die organisasie se visie tot gevolg. Die intrinsieke motivering as gevolg van die druk tot kreatiwiteit, wat met die gedeelde visie gepaard gaan, skep die omstandighede vir 'n kwalitatiewe benadering tot leer. Die belangrikheid van leer as 'n konstrueringsproses, word in dié konteks beklemtoon en het dus 'n koöperatiewe, onafhanklike en diepleerbenadering tot gevolg.

'n Visie en gepaardgaande strategie wat uitsluitlik deur topbestuur geformuleer is, terwyl organisasielede vir die implementering daarvan verantwoordelik gehou word, het lae kreatiwiteit en betrokkenheid tot gevolg. Ekstrinsieke bronne van motivering speel in dié verband 'n groot rol in die verkryging van die gewenste gedrag by lede van 'n organisasie (Senge *et al.* 1994:300). Ekstrinsieke bronne van motivering vorm deel van die oppervlak- en afhanklike leerbenadering.

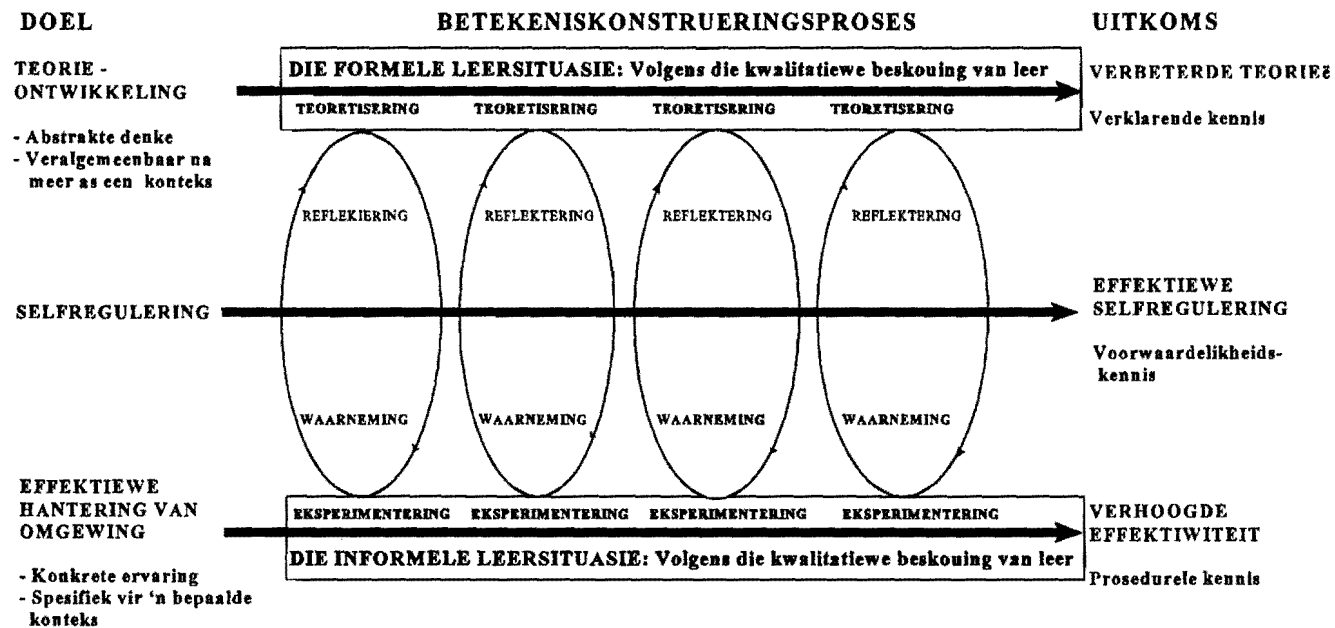
10.3.3 'n Geïntegreerde formele en informele stelsel

Barth en Barenstein (1998:21), De Moura Castro en De Oliveira (1996:20), Coletta (1996:27), Kim (1995:362), Weintraub (1995:417), Aubrey en Cohen (1995:6), Tate (1992:127-134), asook Candy (1991:402), dui die belangrikheid aan van 'n sinergisme tussen 'n formele of akademiese oriëntasie en die informele of aksie-oriëntasie, as 'n geïntegreerde geheel, ter bevordering van effektiewe leer in organisasies. Barth en Barenstein (1998:21), asook De Moura Castro en De Oliveira (1996:20), wys op die tekortkominge van die oormatige beklemtoning van die *leer deur doen*-filosofie, ten koste van die akademiese oriëntasie in die bedryfskonteks. Die oorbeklemtoning van die akademiese oriëntasie, ten koste van die realiteite in die werksituasie, het andersyds die *ivoortoring*-effek tot gevolg en dra nie veel by tot die oplos van werklike

probleme in die bedryfskonteks nie. 'n Geïntegreerde beskouing wat die noodsaaklikheid van konkrete ervaring en abstrakte teoretisering erken, word as 'n belangrike faktor in die ontwikkeling van lewenslange leerders in organisasies beklemtoon. Die groot getalle volwassenes met aansienlike werkervaring, wat tans vir graad- of nagraadse kursusse inskryf, is 'n bewys van die behoefte aan 'n akademiese inslag in die werkomgewing. Die belangrikheid van generatiewe leer in die formele of akademiese konteks en die informele of werkkonteks, word deur Barth en Bartenstein (1998:21) beklemtoon. Dit is dus belangrik dat die beginsels van die *konstruktivisme* in sowel die formele as informele leersituasies inslag vind, ter bevordering van effektiewe leer. Albei hierdie tipe leersituasies behoort volgens die kwalitatiewe beskouing van leer ontwerp te word, om gesamentlik 'n diep-, onafhanklike en koöperatiewe leerbenadering te bevorder. Indien die formele en informele leersituasie ontwerp word om die kwantitatiewe beskouing van leer te bevorder, het dit 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering tot gevolg.

Die interaksie tussen formele en informele leersituasies, volgens die kwalitatiewe beskouing van leer, kan aan die hand van figuur 9 voorgestel word. Hierdie interaksie tussen leersituasies wat parallel tot mekaar loop, vind deur middel van die leersiklus plaas. Die leersiklus bestaan uit die agtereenvolgende prosesse van teoretisering, eksperimentering, waarneming en reflektoring. Die vertrekpunt van die sikliese proses kan by enige van laasgenoemde elemente wees. Daar moet egter beklemtoon word dat die leersiklus alleenlik gestalte kry in 'n leersituasie wat volgens die kwalitatiewe beskouing van leer ontwerp is. In dié verband bestaan die formele en informele leersituasie uit die doel, betekenis-konstrueringsproses en uitkoms van leer. In die geval van leerders wat lewenslank leer, is daar oor die individu se lewensverloop 'n deurlopende verbintenis tussen die formele en informele leersituasie, deur middel van die ervaringsleersiklus. Die doel van die formele leersituasie is om teorieë te ontwikkel en uit te bou vir die effektiewe hantering van komplekse omgewingseise in die informele leersituasie. Die doel van die informele leersituasie is om tot die effektiwiteit van die hantering van komplekse omgewingseise by te dra, deur die ontwikkeling van teorieë in die formele leersituasie. Die bevordering van selfregulering deur die leerder word deur sowel die formele as informele leersituasie ten doel gestel. Die konstrueringsproses van leer bestaan uit 'n interaksie tussen konkrete leerervarings en abstrakte denke, wat onderskeidelik kenmerkend van die informele en formele leersituasies is. Konkrete ervarings kan aan spesifieke insidente in bepaalde kontekste gekoppel word en abstrakte denke

Figuur 9: Die geïntegreerde formele en informele leersituasie



aan veralgemeenbare konsepte en beginsels in meer as een konteks. Die uitkoms wat in die formele leersituasie aan die hand van die leersiklus gestalte kry, staan as verklarende kennis bekend. Verklarende kennis kan beskryf word as die teorieë en kennis *van* 'n proses, wat met effektiewe optrede verband hou. Die uitkoms wat in die informele leersituasie aan die hand van die leersiklus gestalte kry, staan as prosedurele kennis bekend. Prosedurele kennis kan beskryf word as die kennis en insig oor *hoe* prosesse, wat met effektiewe optredes gepaard gaan, werk.

Die interaksie tussen die informele en formele leersituasies, deur middel van die leersiklus, het bykomend tot prosedurele en verklarende kennis, ook voorwaardelike kennis tot gevolg. Voorwaardelike kennis is dié kennis wat betrekking het op *waarom*- en *wanneer*-prosesse, wat met effektiewe optredes verband hou. Voorwaardelike kennis staan ook as metakognitiewe kennis of selfreguleringskennis bekend, afhangend van die vlak van analise wat ter sprake is. Die effektiewe integrering van die formele met informele kennisbasisse, bevorder selfreguleringsvaardighede in die effektiewe hantering van leerprosesse, leersituasies en die omgewing in die algemeen.

Die prosesse wat in figuur 9 voorgestel word, kan egter op verskillende vlakke van analise beskou word. Die voorstelling kan byvoorbeeld as 'n substelsel van die akademiese leerkonteks of die werkkonteks figureer. Konkrete en spesifieke kennis van *hoe* prosesse werk, kan ook in die akademiese konteks figureer, net soos wat abstrakte en veralgemeende kennis *van* die werking van prosesse in die werkkonteks kan figureer. Wat egter beklemtoon moet word, is dat die leerkonteks vanuit 'n holistiese beskouing verstaan moet word, as 'n geheelstelsel, bestaande uit substelsels wat uit dele saamgestel is.

10.4 SAMEVATTING

Die rol wat sleutelkontekstuele faktore in die leerproses speel, is in dié hoofstuk bespreek. Daar blyk 'n duidelike verwantskap te bestaan tussen kontekstuele faktore, soos waargeneem deur die leerder en die leerbenaderings wat in 'n bepaalde konteks gevolg word. Die kontekstuele faktore wat 'n invloed het op leerbenaderings, is paradigmas, asook die formele en informele leersituasies. In terme van die leeromgewing kan die paradigmas wat in 'n leerkonteks geld, bepaalde

leerbenaderings tot gevolg hê. Die tradisionele paradigma hou konseptueel met 'n afhanklike, oppervlak- en kompeterende leerbenadering verband. Die menspotensiaalparadigma hou konseptueel met 'n onafhanklike, diep- en koöperatiewe leerbenadering verband. 'n Korrekte balans tussen die tradisionele en menspotensiaalparadigma, word in die daarstelling van 'n optimale leersituasie vereis, wat by implikasie 'n prestasieleerbenadering en 'n gunstige leeromgewing tot gevolg het. Die formele leersituasie impliseer veral doelgerigte en abstrakte denkprosesse, wat op gestruktureerde leerinhoud gegrond is. Die formele leersituasie fokus veral op veralgemeenbare kennis. Die informele leersituasie impliseer veral konkrete ervarings, wat op insidente gebaseer is. Die informele leersituasie fokus veral op spesifieke kennis vir 'n bepaalde konteks.

Die sleutelfaktore in die formele leersituasie, wat 'n effek op leerbenaderings het, is die leeropvattinge en onderrigverwagtinge van die leerder, die fasiliteerder van leer en ander algemene eienskappe van die leersituasie. Die algemene eienskappe van die leersituasie waarna spesifiek verwys word, sluit die volgende in:

- die betekenis en relevansie van die leerinhoud;
- die wyse waarop leeruitkomstegestruktureer word;
- die wyse van evaluering en terugvoer aan die leerder;
- die tempo en vlak van aanbieding van leermateriaal;
- werkslading;
- die tipe leermateriaal;
- die leertaakvereistes wat gestel word;
- die leervaardigheidsondersteuning wat verskaf word.

Die sleutelfaktore in die informele leersituasie, wat 'n effek op leerbenaderings het, is generatiewe afrigting en algemene eienskappe van die leersituasie. Die algemene eienskappe van leersituasies in die informele konteks bestaan uit die volgende:

- die beginsels vir werkontwerp en -proses;
- leierskap;

- geleentheid tot eksperimentering en reflektering;
- die beklemtoning van spanfunksionering;
- gemeenskaplike visie.

Die integrering van die formele en informele leersituasie weerspieël die optimale omstandighede vir leer. Die leersiklus verbind die formele en informele leersituasie deur die proses van waarneming, reflektering, teoretisering en eksperimentering. Die leersiklus kan alleenlik gestalte vind in 'n leersituasie wat volgens die kwalitatiewe beskouing van leer ontwerp is. Die leersiklus het 'n betekenis-konstrueringsproses tot gevolg en sluit sowel die informele as formele leersituasie in. Die betekenis-konstrueringsproses het verbeterde teorieë, verhoogde effektiwiteit en effektiewe selfregulering tot gevolg. Die betekenis-konstrueringsproses sluit in die diep-, onafhanklike, prestasie- en koöperatiewe leerbenaderings, volgens die kwalitatiewe beskouing van leer.