

HOOFSTUK 11

'n STELSELMODEL VIR DIE INTERPRETASIE VAN DIE LERBENADERINGSKONSTRUKTE IN ORGANISASIES

11.1 INLEIDING

Die interpretasie van die leerbenaderingskonstrukte en die beïnvloeding van individue se leerbenaderings vereis 'n holistiese beskouing van die situasionele en persoonlikheidsfaktore wat 'n effek op leerbenaderings het. Die stelselmodel verskaf dus 'n raamwerk waarvolgens die interaksie tussen die elemente van die stelsel verstaan kan word (Biggs & Moore 1993:451). Die doel met hierdie hoofstuk is om 'n stelselmodel, waarvolgens die onderskeie leerbenaderings in konteks geïnterpreteer en beïnvloed kan word, voor te stel. Die bespreking wat in hoofstuk 4 gevoer word, dien as teoretiese rasionaal vir die stelselmodel, waarvolgens die leerbenaderingskonsepte in konteks uitgebeeld kan word.

Die onderskeie kognitiewe teorieë en die fenomenografiese teorie dui die belangrikheid aan van die leerkonteks, die persoonlike determinante, die motiveringsaspekte, die leerproses en die leeruitkoms, as komponente wat in interaksie verkeer. Die bespreking fokus veral op die volgende aspekte, naamlik:

- die aard van die motiveringsaspekte wat in die leerproses ter sprake kom;
- die aard van die leerproses;
- die rol wat die leerder se persepsies en kognitiewe strukture in die leerproses speel;
- die onderskeie leerbenaderings en leerstrategieë wat ter sprake kom;
- die beskrywing van die aard van leeruitkomstes;
- die vlakke van strukturele kompleksiteit wat die kwaliteit van leer aandui;
- die rol wat persoonlike determinante in die leerproses speel;
- die belang van die leerder-omgewingverhouding of -interaksie.

Die kognitiewe veldteorieë vorm die basis vir die oop stelselbenadering tot die bestudering van

die leerproses. Die sosiaal-kognitiewe teorie wys spesifiek na die liniêre aard van die verwantskap tussen die onderskeie komponente van die stelselmodel.

Die stelselmodel van leerbenaderings is 'n samevoeging van die persoonlike stylmodel, die inligtingprosesseringsmodel en die fenomenografiese model van leer. Die persoonlike stylmodel beklemtoon die feit dat individue in bepaalde kategorieë volgens leerstyle geplaas kan word. Die inligtingprosesseringsmodel beklemtoon die konteks-vrye prosessering van inligting. Die fenomenografiese model beklemtoon weer taakspesifieke leerintensies en leerprosesse. Die stelselmodel neem persoonlike trekke, kontekstuele faktore, intensies, vlakke van inligtingprosessering en leeruitkomste in ag (Biggs 1996:381-384). Vervolgens word die beginsels van die stelselbenadering bespreek.

11.2 DIE BEGINSELS VAN DIE STELSELBENADERING

Die konsepte van die stelselteorie is gebaseer op die Gestaltsielkundiges se idee, naamlik dat die som van die dele meer is as die som van die geheel. Von Bertalanffy (1968), soos aangehaal deur Biggs (1993b:76), het die idee van die stelselteorie gepropageer. In essensie kom dit daarop neer dat dit nodig is om nie net die dele te verstaan nie, maar ook die verwantskap tussen dele. Dinge gebeur dus nie net nie, maar vloei voort uit meervoudige oorsake en meervoudige gevolge. 'n Stelsel is 'n totaliteit van verwante elemente, konsepte of veranderlikes (Wiesner 1991:30).

Stelsels bestaan uit substelsels en vorm deel van 'n groter geheel. Wiesner (1991:30) haal Porter, Lawler en Hackman (1981) soos volg aan:

A system is ... a set of components surrounded by a boundary which accepts inputs from some other system and discharge outputs into another system.

'n Stelsel bestaan uit 'n inset-, 'n transformasieproses en 'n uitsetelement. Daar is ook 'n terugvoermeganisme wat die inset- en uitsetelement verbind en sodoende 'n siklus vorm. Die insette van 'n stelsel bly aktief deur kragte van die omgewing af in te voer. Die ingevoerde kragte word deur die stelsel by wyse van meervoudige prosesse gevoer en die verwerkte kragte word

weer na die omgewing uitgevoer in die vorm van produkte. Stelsels funksioneer oor die verloop van tyd en is dinamies van aard. Stelsels neig om na 'n toestand van ekwilibrium van al die dele te beweeg. Deur middel van 'n terugvoermeganisme gebruik stelsels inligting om hul uit- en invoer te reguleer (Biggs 1993b:76-79).

Daar kan 'n onderskeid tussen geslote en oop stelsels getref word. Die verhouding tussen elemente in geslote stelsels verander nie en faktore buite die stelsel het geen invloed op die faktore in die stelsel nie. In die geval van oop stelsels verander die verhouding tussen elemente op 'n voortdurende basis en nuwe strukture word gevorm, wat die geheel bepaal in 'n omgewing waarin die insette en ander parameters voortdurend verander. In die ekologie van 'n stelsel, sal 'n verandering in een komponent, afhangend van die staat van ekwilibrium wat bereik is, 'n deurgaanse verandering in die stelsel teweegbring, om 'n nuwe ekwilibrium of stelsel te vorm. Alternatiewelik sal die veranderde komponent geabsorbeer word en die *status quo* sal gehandhaaf word. 'n Nuwe ekwilibrium vind meer waarskynlik in 'n oop stelsel plaas en verteenwoordig die eienskappe van sosiale organisasies. 'n Geslote stelsel absorbeer verandering en keer terug na sy oorspronklike staat (Biggs 1993b:76-79). Biggs (1993a:10) haal Emery en Trist (1969) soos volg aan met betrekking tot organisasies as oop stelsels:

Open systems, which, being more open to change, may spontaneously reorganize towards states of greater heterogeneity and complexity ... (but) achieve a "steady state" at a level where they can still do work.

Die substelsels waaruit 'n stelsel saamgestel is, staan as mikrostelsels bekend. Daar bestaan kragte wat ekwilibrium in mikrostelsels nastreef, asook tussen stelsels in die hiërargiese volgorde. Elke mikrostelsel poog om intern, tussen elemente, 'n toestand van ekwilibrium te bereik, maar ook met ondergeskikte of substelsels wat deur die bepaalde stelsel omsluit word (Biggs 1993b:76-79).

'n Begrip van hoe bepaalde stelsels met mekaar verband hou en in interaksie verkeer, dra by tot insig in hoe veranderinge in bepaalde stelsels 'n effek op bepaalde elemente van die totale stelsel het.

11.3 DIE VERBAND TUSSEN DIE STELSELBENADERING EN LEERBENADERINGS

Leerbenederings word beïnvloed deur 'n groep ekostelsels wat in interaksie verkeer. In dié verband kan die breër gemeenskap, die onderwyskundige stelsel, die organisasie, die individu, leerbenederings en leeruitkomste, as ekostelsels beskou word. Biggs (1993b:74-75) stel 'n stelselmodel voor wat uit 'n intree-, 'n proses- en uitkomstkomponent, in dié bepaalde volgorde, bestaan. Tydens die liniêre verloop vanaf die intreekomponent, na die proses, na die uitkoms, is elke komponent met alle ander komponente in interaksie, om 'n stelsel wat in ekwilibrium is, te vorm.

Die intreekomponent (kan ook as die insetkomponent bekend staan) bestaan uit 'n samestelling van substelsels wat konsentries met mekaar verband hou en wedersyds ekwilibrium nastreef.

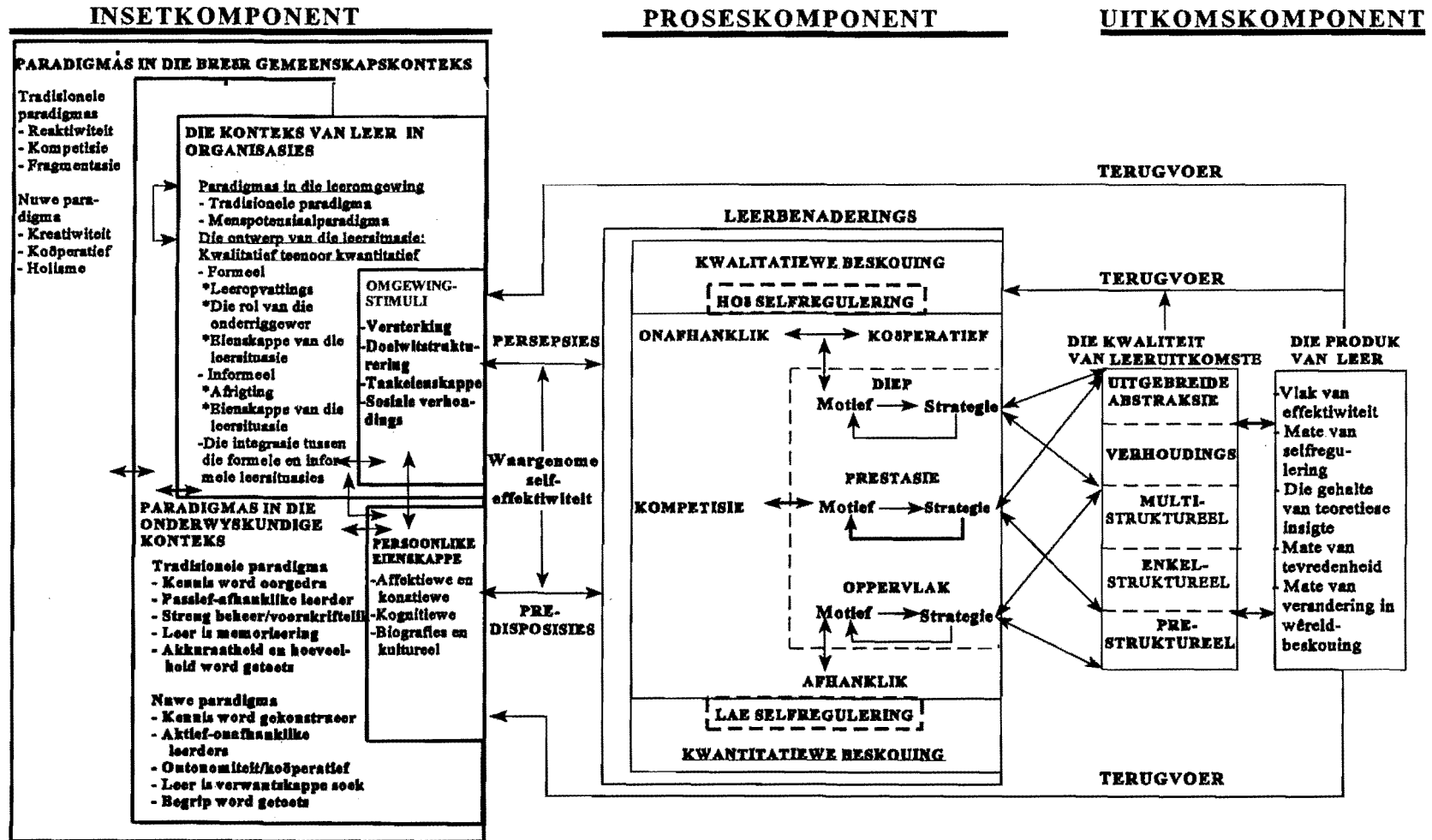
Die proseskomponente bestaan uit leerbenederings wat die leerder in bepaalde situasies volg, in 'n poging om 'n toestand van ekwilibrium in verhouding met die intreekomponente te bereik.

Die uitkomstkomponent bestaan onderskeidelik uit die kwaliteit van die strukturele uitkoms van leer en die verbandhoudende produk van leer. 'n Toestand van ekwilibrium word in verhouding met die leerbenederings wat daarmee verband hou, ten doel gestel. Die leeruitkoms dien as 'n inset tot die intree- en die proseskomponente via die terugvoermeganisme in die nastrewing van ekwilibrium.

11.4 'n STELSELMODEL VIR LEERBENADERINGS IN ORGANISASIES (Verwys na figuur 10)

Na aanleiding van die bespreking oor die stelselmodel en leerbenederings, kan drie hoofkomponente in die stelselmodel vir leerbenederings in organisasies, naamlik die inset-, proses- en uitkomsveranderlikes, onderskei word. Vervolgens word elk van die komponente en hulle onderlinge verwantskappe oorsigtelik bespreek, gevolg deur 'n meer indieptebespreking ten opsigte van die verwantskappe wat konseptueel tussen die komponente bestaan.

FIGUUR 10: 'n Stelselmodel van leerbenaderings



a. Die insetkomponent

Die insetkomponent bestaan uit 'n aantal substelsels wat in die voorafgaande literatuurgedeeltes bespreek is, naamlik paradigmas in die breër gemeenskapskonteks (hoofstuk 2), paradigmas in die onderwyskundige konteks (hoofstuk 3), die konteks van leer in organisasies (hoofstuk 10), omgewingstimuli (hoofstuk 6) en persoonlike eienskappe (hoofstuk 9). Die onderskeie substelsels is in voortdurende interaksie met mekaar om 'n toestand van ewilibrum te bewerkstellig. Die paradigmas in die breër gemeenskapskonteks en die onderwyskundige konteks staan gesamentlik as die makro-omgewingsveranderlikes bekend en die konteks van leer in organisasies as die mikroveranderlikes. Die leerbenadering wat deur 'n individu gevolg word, word deels deur die omgewingstimuli en deels deur die persoonlike eienskappe van die individu bepaal. Die makro-omgewingsveranderlikes het 'n direkte effek op die persoonlike eienskappe van die leerder, asook die mikro-omgewingsveranderlikes, in terme van die paradigmas wat in die leeromgewing geld en die ontwerp van leergeleenthede. Die mikro-omgewingsveranderlikes bepaal die aard van die omgewingstimuli. Individue se benaderings tot leergeleenthede word bepaal deur persoonlike predisposisies tot leer en individue se persepsies van die omgewingstimuli. Individue se waargenome selfeffektiwiteit speel 'n belangrike rol in die leerbenaderings wat gevolg word en die persepsies omtrent die aard van die omgewingstimuli.

b. Die proseskomponent

Die *proses* as komponent van die stelselmodel kan in twee hoofkategorieë ingedeel word, naamlik:

- leerbenaderings wat met die kwalitatiewe beskouing van leer verband hou;
- leerbenaderings wat met die kwantitatiewe beskouing van leer verband hou.

Die onderskeie leerbenaderings word in hoofstuk 6 bespreek. Die onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings hou met die kwalitatiewe beskouing van leer verband en die afhanklike en oppervlakleerbenaderings, met die kwantitatiewe beskouing van leer. Die kwalitatiewe beskouing van leer hou met 'n hoë mate van selfregulering verband en die kwantitatiewe beskouing met 'n lae mate van selfregulering. Die kompetisie- en prestasieleerbenaderings kan in kombinasie met die onafhanklike, koöperatiewe en diepleerbenaderings, of die oppervlak- en afhanklike

leerbenaderings aangewend word, afhangend van die waargenome vereistes wat deur die omgewing gestel word. 'n Kompeterende en koöperatiewe leerbenadering hou egter nie sterk met mekaar verband nie. 'n Kompeterende en onafhanklike leerbenadering in kombinasie, dui op 'n individualistiese benadering tot die leertaak. Die kompeterende leerbenadering het 'n sterk egoëverwante motiveringsbron. Gevolglik word die leertaak as instrumenteel tot die bevrediging van egoëverwante behoeftes beskou. In dié verband kan óf die oppervlak- óf die diepleerbenadering gebruik word, afhangend van die vereistes wat gestel word. Die prestasieleerbenadering wat nie 'n sterk kompeterende element insluit nie, maar op die selfaktualiseringswaarde wat 'n bepaalde prestasie tot gevolg het fokus, hou sterk met die diepleerbenadering verband.

Die prestasie-, diep-, en oppervlakleerbenaderings hou met die leerder se benadering tot die leerinhoud verband en vorm 'n substelsel van die afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings, wat betrekking het op die leerder se verhouding tot ander mense in die leersituasie. Figuur 5 in hoofstuk 6 kan as onderliggend tot figuur 10 beskou word. Dit verskaf 'n uiteensetting van die wyse waarop die afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings met mekaar verband hou asook die ontwikkelingsproses wat ter sprake kom.

Die diep-, prestasie- en oppervlakleerbenaderings bestaan elk uit 'n kongruente motief- en strategiekomponent, wat deur die metakognitiewe proses beheer word. Figuur 2 in hoofstuk 6 is 'n skematiese weergawe van 'n model van die metakognitiewe proses wat 'n belangrike element van selfregulering is en kan as onderliggend tot figuur 10 beskou word. Die diepmotief en diepstrategieë vorm saam die diepleerbenadering. Op soortgelyke wyse vorm die prestasie-motief en prestasie-strategie die prestasieleerbenadering; die oppervlakmotief en oppervlakstrategie weer die oppervlakleerbenadering. Die diepmotief en oppervlakmotief kan ook onderskeidelik as die intrinsieke en ekstrasieke motief beskryf word.

Die onafhanklike en koöperatiewe leerbenaderings hou albei positief met die diepmotief verband. Die afhanklike leerbenadering hou positief met die oppervlakmotief verband. Die kompeterende leerbenadering kan positief met die prestasie-, die oppervlak- en die diepmotief verband hou,

afhangend van die vereistes wat gestel word. Die onderskeie leerstrategieë wat met laasgenoemde motiewe verband hou, sal op dieselfde wyse positief met die kompeterende leerbenadering verband hou.

Figuur 8 in hoofstuk 7 verskaf 'n meer omvattende uiteensetting van die motiveringskomponent van die onderskeie leerbenaderings en kan as onderliggend tot die motiveringsaspek in figuur 10 beskou word. Die verwantskap tussen motiewe en leergedrag, en die invloed wat die omgewing en persoonlike faktore daarop het, word aan die hand van figuur 8 uitgebeeld. Die verskillende motiewe, die rol wat kognitiewe bemiddeling in die motiveringsproses speel en die verskillende aspekte van leergedrag, word in dié verband aangedui. Die leerprosesse, organiseringsaktiwiteite en sosiale interaksie, soos dit in figuur 8 aangedui word, verwys by implikasie na die oppervlak- en diepleerbenaderings as leerprosesse, die prestasieleerbenadering as organiseringsaktiwiteit en afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings as vorme van sosiale interaksie tydens die leerproses. Daar word egter nie eksplisiet na die sosiale motief in figuur 10 verwys nie, aangesien empiriese bevinding reeds aangedui het dat die sosiale motief by die ander motiewe geïnkorporeer is en nie met 'n eie leerstrategie verband hou nie.

c. Die uitkoms

Die uitkoms van leer bestaan uit die kwaliteit van die leeruitkoms in terme van strukturele kompleksiteit wat bereik is en die produk van leer wat daaruit voortvloei. Die verhouding tussen die leerbenaderings en die kwaliteit van leeruitkomste, word met behulp van figuur 4 in hoofstuk 6 aangedui. Daar bestaan 'n intrinsieke verwantskap tussen die benadering tot leer en die kwaliteit van die leeruitkoms. Die leerbenadering beskryf die wyse waarop die leeruitkoms gestruktureer is. Die evaluering van leeruitkomste volgens 'n taakspeesifieke raamwerk, vereis egter dat daar navorsing gedoen moet word op elke stuk leerinhoud wat ter sprake kom. 'n Alternatief vir laasgenoemde is om 'n meer algemene raamwerk te soek wat vir verskillende tipes leerinhoud veralgemeenbaar is. Die SOLO-taksonomie verskaf 'n raamwerk wat vir verskillende tipes leerinhoud veralgemeenbaar is en die kwaliteit van die leerproses word aangedui. Die kwaliteit van die leeruitkoms, met spesifieke verwysing na die SOLO-taksonomie, word in hoofstuk 5 bespreek. Die kwaliteit van die leeruitkoms het 'n effek op die produk van leer en sluit die volgende in:

- die vlak van effektiwiteit in taakuitvoering wat bereik word;
- die mate waartoe die leerder selfregulerend is;
- die gehalte van teoretiese insigte wat verkry word;
- die mate waartoe die leerder se wêreldbeskouinge verander;
- die mate van tevredenheid wat die leerder ervaar.

‘n Terugvoermeganisme verseker dat die kwaliteit van leernitkoms en die produk van leer as ‘n inset tot die proseskomponent dien.

d. Die verwantskappe tussen komponente

Weens die kompleksiteit van die stelselmodel van leerbenaderings in organisasies, word daar slegs volstaan by enkele besonderhede met betrekking tot die verwantskappe tussen komponente en die dinamika wat deel daarvan vorm. Die effek van die insetkomponente op leerbenaderings en die uitkoms van leer, word samevattend uitgelig. Die verwantskap tussen leerbenaderings en elk van die komponente, word in die onderskeie hoofstukke in besonderhede bespreek.

Die skakeling tussen die inset- en die proseskomponent van die stelselmodel word hoofsaaklik deur die persepsies en predisposisies van leerders geregleer. Die leerder se waargenome selfeffektiwiteit het ‘n sleutelinvloed op sy persepsies aangaande die leeromgewing, sowel as sy predisposisies tot leerbenaderings. Die invloede op persepsies en predisposisies bepaal dus die leerbenadering wat ‘n individu in ‘n bepaalde leersituasie volg. Daar is uitgebreide navorsing gedoen oor die verwantskappe tussen bepaalde affektiewe, konatiewe, kognitiewe, biografiese en kulturele persoonsverwante eienskappe en leerbenaderings. Alhoewel die verwantskappe in die geval van die kulturele en biografiese faktore nie altyd duidelik is nie, het persoonlike eienskappe wel bepaalde predisposisies tot leerbenaderings tot gevolg. Die geneigdheid om ‘n bepaalde leerbenadering te volg, kan dus persoonsgekoppel wees, wat op ‘n bepaalde karakteristieke leerstyl of stabiele element van leerbenaderings dui. In dieselfde mate behoort die rol van die kontekstuele faktore in die bepaling van leerbenaderings erken te word. Dit stel dus ‘n veranderbare element in leerbenaderings voor, ahangend van die kontekstuele vereistes wat gestel word. Die aard van die omgewingstimuli in terme van vorme van versterking, doelwitstrukturering, taakeienskappe en sosiale verhoudings, het ‘n invloed op die persepsies van

die individu en die verbandhoudende leerbenaderings wat gevolg word.

Die tradisionele en nuwe paradigmas in die makrokonteks, met spesifieke verwysing na die breër gemeenskaps- en die onderwyskundige konteks, toon 'n indirekte verwantskap met die leerbenaderings wat in organisasies gevolg word. Reaktiwiteit, kompetisie en fragmentering, staan as tradisionele paradigmas bekend en het 'n direkte effek op die paradigma wat in die onderwyskundige konteks gevolg word. In die onderwyskundige konteks word die klem op die volgende geplaas:

- die oordra van kennis;
- die ondersteuning van passief-afhanklike leer;
- streng voorskriftelikheid;
- die beklemtoning van memorisering as leerproses;
- die toets vir akkuraatheid en hoeveelheid.

Die nuwe paradigma in die makrokonteks beklemtoon kreatiwiteit, koöperatiewe funksionering en holisme. In die onderwyskundige konteks beteken laasgenoemde by implikasie:

- dat begrip gekonstrueer word;
- die beklemtoning van aktiewe, onafhanklike en koöperatiewe leer;
- die beklemtoning van die feit dat leer die soeke na verwantskappe behels;
- die toets vir begrip.

Die tradisionele en nuwe paradigmas in die makro-omgewing vind in die mikrokonteks van leer gestalte in die organisasie se leeromgewing. Die tradisionele paradigma in die makrokonteks hou met die tradisionele paradigma in die mikrokonteks verband. Die tradisionele paradigma in die mikrokonteks van leer, beklemtoon die volgende:

- eksterne bronne van aansporing;
- die manipulering van individue vir uitsette;
- 'n geslote stelselbenadering;

- omgewingstabieleit en gevolglik die stabiele aard van kennis;
- die afhanklikheid van die leerder;
- passiewe deelname in taakuitvoering;
- leer wat in isolasie van ander mense plaasvind;
- interpersoonlike kompetisie.

Die nuwe paradigmas in die makrokonteks van leer hou met die menspotensiaalparadigma in die mikrokonteks verband. Die menspotensiaalparadigma in die mikrokonteks van leer beklemtoon die volgende:

- interne bronne van aansporing;
- die individu is selfgemotiveerd om uitsette te lewer;
- 'n oop stelselbenadering;
- 'n veranderlike omgewing en gevolglik veranderlike kennis;
- die onafhanklikheid of selfgerigtheid van die individu;
- die aktiewe deelname in taakuitvoering;
- die wedersydse interafhanklikheid van persone en interpersoonlike samewerking.

Die tradisionele en nuwe paradigmas in die makrokonteks, en die tradisionele en menspotensiaalparadigmas in die mikrokonteks, het 'n invloed op die ontwerp van die formele en informele leersituasie in die mikrokonteks van leer. Die ontwerp van die formele en informele leersituasie volgens die kwantitatiewe beskouing van leer, vind volgens die tradisionele paradigmas in die makro- en mikrokonteks plaas. Die ontwerp van die formele en informele leersituasie, volgens die kwalitatiewe beskouing van leer, vind volgens die nuwe paradigmas in die makrokonteks, en die menspotensiaalparadigma in die mikrokonteks plaas.

Die wyse waarop die formele en informele leersituasie ontwerp word, bepaal by implikasie die omgewingstimuli in terme van versterkingvorme, doelwitstrukturering, taakeienskappe en sosiale verhoudings. Indien die formele en informele leersituasie volgens 'n kwantitiewe beskouing van leer ontwerp word, het dit 'n kompeterende, oppervlak- en afhanklike leerbenadering tot gevolg. Die ontwerp van die leersituasie, volgens 'n kwalitatiewe beskouing van leer, impliseer 'n formele

en informele leersituasie wat aan die hand van die leersiklus geïntegreer word. 'n Geïntegreerde leersituasie kan alleenlik 'n diep-, onafhanklike, en koöperatiewe leerbenadering tot gevolg hê, indien sowel die formele as informele leersituasies volgens die kwalitatiewe beskouing van leer ontwerp word. Die leersiklus wat uit waarneming, reflektering, teoretisering en eksperimentering bestaan, kan slegs effektief in die konteks van 'n kwalitatiewe beskouing van leer figureer.

Die paradigmas in die makro- en mikrokonteks, het 'n effek op van die persoonlike eienskappe wat individue ontwikkel. Die affektiewe, konatiewe en kognitiewe eienskappe het veral implikasies vir die predisposisies wat 'n leerder tot bepaalde leersituasies toon. Die onderwyskundige paradigmas en die ontwerp van die leersituasie in organisasies, het 'n effek op die ontwikkeling van bepaalde affektiewe, konatiewe en kognitiewe eienskappe van die leerder.

Die twee hoofgroepe leerbenaderings het elk 'n andersoortige effek op die kwaliteit van leeruitkomste. Die kwaliteit van die leeruitkoms word gebaseer op die kategorie-indelings van die SOLO-taksonomie. Die kwaliteit van leeruitkomste kan aan die hand van die strukturele kompleksiteit van die leerder se response geëvalueer word. Die SOLO-taksonomie kan op verskillende tipes leertake toegepas word, naamlik senso-motoriese vaardighede, spesifieke prosesvaardighede, akademiese studie, komplekse kognitiewe probleemoplossings- en denkvaardighede. Daar is empiries 'n duidelike verwantskap tussen die SOLO-taksonomie en leerbenaderings aangedui. Die leerbenaderings volgens die kwalitatiewe beskouing van leer het verhoudings en uitgebreide abstraksievlakke as 'n aanduiding van die kwaliteit van leeruitkomste tot gevolg. Die leerbenaderings volgens die kwantitiewe beskouing van leer het die prestrukturele, enkelstrukturele en multistrukturele vlakke as 'n aanduiding van die kwaliteit van leeruitkomste tot gevolg. Hierdie vlakke dui op die taakrelevante detail wat verkry is. Die verhoudingsvlak en uitgebreide abstraksievlak dui op die konstrueringsaspek van leer waarvolgens detail gestruktureer word.

Die kwaliteit van leeruitkomste het 'n bepalende effek op die produk van leer. In die organisatoriese en institusionele konteks het 'n geïntegreerde leersituasie, wat volgens die kwalitatiewe beskouing van leer ontwerp word, leerbenaderings tot gevolg wat onder die kwalitatiewe beskouing van leer geklassifiseer kan word. Die gevolg hiervan is 'n hoë kwaliteit

leeruitkoms in terme van die strukturele kompleksiteit wat bereik word. Hoë kwaliteit leeruitkomstes het hoër vlakke van effektiwiteit in taakuitvoering, 'n groter mate van selfregulering, hoë gehalte teoretiese insigte, 'n groter verandering in wêreldbeskouing, asook meer tevredenheid by die leerder tot gevolg. Indien die leersituasie nie geïntegreerd is nie en volgens die kwantitatiewe beskouing van leer ontwerp word, het dit 'n oppervlak- en afhanklike leerbenadering tot gevolg. Die kwaliteit van leeruitkomste is in dié verband laag en het andersyds lae effektiwiteit in taakuitvoering, lae selfregulering, ontoereikende teoretiese insigte, 'n kleiner mate van verandering in wêreldbeskouing, asook minder tevredenheid by die leerder tot gevolg.

Bepaalde persoonlike eienskappe het egter bepaalde predisposisies tot leerbenaderings tot gevolg, wat die mate waartoe bepaalde leerbenaderings in bepaalde situasies gebruik word, beïnvloed.

e. Die implikasies van die stelselmodel

Die stelselmodel van leerbenaderings kan nie as 'n *alles omvattende teorie* beskou word nie, maar verskaf 'n raamwerk waarvolgens die kompleksiteit en dinamika wat by leerbenaderings ter sprake is, verstaan kan word. Die beïnvloeding van leerbenaderings vereis 'n holistiese benadering en kan nie in isolasie gedoen word nie. Indien 'n leerder byvoorbeeld nie 'n werkbare ekwilibrium in die stelsel bereik het nie, kan opleiding in leerstrategieë 'n positiewe effek hê op die verkryging van ekwilibrium. Indien ekwilibrium reeds bereik is en die leerder ontvang onderrig in diepleerstrategieë, kan dit teenproduktief wees indien die stelsel ekwilibrium met betrekking tot oppervlakstrategieë vereis. 'n Bepaalde intervensie het min waarde indien dit nie in konteks aangebied word nie. Onderrig met betrekking tot leerbenaderings en leerstrategieë, volgens die stelselmodel, behoort in konteks met die leerinhoud, die leerkonteks, die leeruitkoms en die persoonlike eienskappe van die individu plaas te vind (Biggs 1993b:81).

Leerbenaderings kan as maatstaf vir die aard van die leerkonteks dien. Die benaderings tot leer in 'n stelselmodel kan deur 'n vraelys gemeet word. Die meting verteenwoordig 'n *stabiliteitstadium* in die konteks van die leersituasie wat van toepassing is. 'n Leerbenadering as sub sisteem, bestaan uit 'n ekwilibrium wat tussen die kognitiewe en affektiewe komponent bereik word. Die leerbenadering wat 'n leerder in 'n bepaalde konteks volg, dui op die leerder se manier om ekwilibrium te bereik, afhangend van die leerder se persepsie van die vereistes wat die

leersituasie stel. Die konteks waarin die meting gemaak word, bepaal die betekenis wat aan die metingsresultate geheg kan word (Biggs 1993b:81).

11.5 SAMEVATTING

Die stelselmodel van leerbenaderings verskaf 'n raamwerk waarvolgens leerbenaderingsmaatstawwe volgens 'n bepaalde konteks, persoonlike determinante en die effek op leeruitkomste, geïnterpreteer kan word. Dié onderskeie elemente van die stelselmodel vorm gesamentlik 'n oop stelsel van interafhanklike komponente. Leerders pas dus hul intensies en prosesseringstrategieë aan volgens hul persepsies van die vereistes van die leersituasie. Leerders benader bepaalde leergeleenthede met bepaalde doelwitte voor oë en met bepaalde eienskappe, soos vermoëns, kognitiewe style en persoonlikheidstrekke. Leerders pas hul leerbenaderings aan ooreenkomstig die vereistes van die leerkonteks. Sodoende kan 'n leergeleentheid op 'n relatief stabiele manier hanteer word. Namate die leerkonteks nuwe eise stel, pas die leerder sy leerbenaderings ooreenkomstig aan.

Biggs en Moore (1993:382) betwyfel die geldigheid van die leerstyl- en die inligtingprosesseringsmodel indien dit in isolasie van die konteks van leer beskou word. Die inligtingprosesseringsmodel fokus op die kognitiewe elemente van leer en minder op die motiveringskomponent. Die suiwere fenomenografiese model van leer beklemtoon die rol wat die leerkonteks in die leerproses speel, maar ignoreer die meer stabiele eienskappe van die individu. Leerbenaderings binne 'n stelselmodel verteenwoordig 'n meer realistiese beskouing van leer, in dié opsig dat die motiverings-, kontekstuele, persoonlike en prosesseringselemente ingesluit word in die verklaring van leerbenaderings. Die interpretasie en beïnvloeding van leerbenaderings vereis egter 'n holistiese benadering waartydens alle moontlike elemente in die stelselmodel oorweeg word.

Die stelselbenadering tot leerbenaderings verskaf die basis waarvolgens vraelysresponse 'n aanduiding verskaf ten opsigte van die toestand van ewilibrum wat in 'n bepaalde leerkonteks bereik word. Leerbenaderings is die manier waarop leerders 'n toestand van ewilibrum in die leerbenaderingstelsel bereik. Die bruikbaarheid en persoonlike aanvaarbaarheid van 'n bepaalde

leerbenadering in die hantering van daaglikse omgewingseise, word deur die volgende aspekte bepaal:

- die individu se doelwitte;
- selfpersepsie met betrekking tot eie vermoëns;
- die eienskappe van die leerkonteks;
- die leeruitkoms;
- die leerder se oorsaaklikheidstoeskrywing aan die uitkoms wat verkry is.

In die hoofstukke wat volg, word die fokus op die ontwikkeling van die leerbenaderingsvraelys geplaas.