



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

# **REFLEKSIES VAN 'N ERVARINGSLEERMODEL VIR GEMEENSKAPSINTERVENSIES**

deur

Sarina de Beer

Ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

**MAGISTER ARTIUM**

(Navorsingsielkunde)

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe

Departement Sielkunde

Universiteit van Pretoria

Promotor

Prof. V Roos



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

## **OPGEDRA AAN DERICK**

## **DANKBETUIGING**

### **Aan my promotor Vera,**

Baie dankie vir al jou geduld, ondersteuning en motivering en veral vir jou uiters waardevolle leiding. Al jou tyd en insette word opreg waardeer.

### **Aan my man Derick,**

Dankie vir al die dae en aande wat jy net daar was om my te ondersteun en aan te moedig. Dankie vir al jou begrip oor die min tyd saam, tussen die werk en die studies deur. Dankie ook vir jou oneindigende geloof in my.

Baie dankie aan my ouers, familie en vriende vir julle belangstelling en begrip, veral vir Heike en Sanna wat my herinner het dat die einde naby is. Sanna, baie dankie sommer net vir alles wat jy in hierdie tyd vir my beteken het.

Dankie aan *Ask Afrika* wat my ondersteun het met hulpbronne tydens die proses en vir al die begrip vir die tyd wat ek nodig gehad het, veral toe die einde naby was.

Ook dankie aan Elize vir jou vinnige en professionele taalversorging en ook jou ondersteuning in die laate oomblikke.

**Dan, bo alles, dankie aan my Skepper vir al die geleenthede waarmee**

**U my seën.**



# INHOUDSOPGAWE

<b>OPSOMMING</b>	iv
<b>LYS VAN FIGURE</b>	vii
<b>ABSTRACT</b>	viii
<b>1. HOOFSTUK 1:</b>	
<b>PROBLEEMSTELLING</b>	
1.1 Inleiding	1
1.2 Die fokus van die studie	1
1.2.1 Navorsingsmetode	2
1.2.1.1 Prosedure	2
1.3 Navorsingsontwerp	5
1.3.1 Metodologie	5
1.3.2 Data-insameling	5
1.3.3 Data-ontleding	6
1.4 Die verloop van die studie	7
1.5 Opsomming	8
<b>2. HOOFSTUK 2:</b>	
<b>LITERATUUROORSIG</b>	
2.1 Inleiding	9
2.2 Ervaringsleer as alternatiewe opleidingsmodel	11
2.3 Selfrefleksiwiteit	17
2.4 Die rol van die fasiliteerder	21
2.5 Gevolgtrekking	22



### **3. HOOFSTUK 3:**

#### **METODOLOGIE**

3.1	Inleiding	23
3.2	Navorsingsontwerp	23
3.2.1	Selfrefleksie van die navorser	24
3.2.2	Motivering van die navorsingsontwerp	24
3.2.3	Vertrouenswaardigheid	25
3.2.4	Seleksie van deelnemers	26
3.2.5	Etiese implikasies	27
3.3	Prosedure van die navorsing	28
3.3.1	Data-insameling	29
3.3.2	Data-analise	30
3.4	Gevolgtrekking	34

### **4. HOOFSTUK 4:**

#### **DATA-ANALISE**

4.1	Inleiding	35
4.2	'n Beskrywing van die geïdentifiseerde temas	46
4.2.1	Intrapsigiese fasette	47
4.2.1.1	Onsekerheid	47
4.2.1.2	Aanpasbaarheid	48
4.2.1.3	Uitbreiding van algemene kennis	48
4.2.1.4	Kognitiewe integrasie van teoretiese kennis met die praktyk	49
4.2.1.5	Selfverryking	49
4.2.1.6	Aanleer van lewensvaardighede	50
4.2.2	Interpersoonlike fasette	51



4.2.2.1	Die rol van die fasiliteerder	51
4.2.2.2	Groeps- en gemeenskapsprosesse	53
4.2.2.3	Gevoelens van frustrasie om persoonlike doelwitte met groepsdoelwitte te belyn	54
4.2.2.4	Begrip vir die individuele behoeftes van groepslede wat teen verskillende tempo's werk	54
4.2.2.5	Kommunikasie binne die groep	55
4.2.2.6	Interaksie tussen groepslede en die gemeenskap	56
4.2.3	Geïntegreerde bespreking van temas	57
4.3	Gevolgtrekking	60

## **5. HOOFSTUK 5:**

### **GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

5.1	Inleiding	61
5.2	Die belangrikheid van ervaringsleer	61
5.3	Bevindinge van die navorsing	63
5.3.1	Intrapysigiese fasette	63
5.3.2	Interpersoonlike fasette	66
5.4	Kritiek op die navorsingsvraag	71
5.5	Samevatting	72

## REFLEKSIES VAN 'N ERVARINGSLEERMODEL VIR GEMEENSKAPSINTERVENSIES

**Student:** S de Beer  
**Studentenommer:** 9212736  
**Graad:** MA Navorsingsielkunde  
**Promotor:** Prof. V Roos

### OPSOMMING

Die uitdagings om leeromgewings te skep wat leer optimaal kan laat ontwikkel, is 'n onderwerp wat veral in die hoër onderwys toenemend aandag geniet. Met die uitkomsgebaseerde benadering word daar ook van leerders verwag om na afloop van hul studies in staat te wees om die arbeidsmark te betree met vaardighede wat bruikbaar en toepaslik is. In die lig hiervan is die bruikbaarheid van ervaringsleer ondersoek as 'n benadering wat leerders in staat kan stel om veranderende leeromgewings optimaal te kan benut. Ervaringsleer vind hoofsaaklik plaas deur blootstelling aan konkrete ervarings waarvoor daar krities gereflekteer word. Die konsep "aksieleer" word dikwels as 'n sinoniem vir ervaringsleer gebruik aangesien die onderliggende beginsels en filosofiese aannames dieselfde is.

Diensleer is 'n toepassingsgebied van ervaringsleer wat verskil van die tradisionele leerbenadering. Leerders leer uit die blootstelling aan leermomente, terwyl dienslewering gelyktydig plaasvind. In hierdie navorsing val die klem op die belangrikheid van refleksie in die leerproses. Leerders ondersoek hul eie waardes, vooropgestelde idees, verworwe insigte en aksies krities na afloop van leerervarings. Die refleksiewe leerproses skep ruimte vir leerders om hul eie leerdoelwitte te

monitor, om insig en begrip te bevorder en die wisselwerking tussen teorie en praktyk waar te neem en toe te pas tot die optimalisering van menslike potensiaal.

Die proses wat in hierdie navorsing gevolg is bepaal dat leerders bepaalde psigososiale intervensies in samewerking met 'n gemeenskap ontwikkel en geïmplementeer het. Leerders is aan die begin van die proses versoek om dagboeke by te hou waarin hulle oor enige fase van hul leerervaring kon reflekteer. Die dagboekinskrywings is met die instemming van die deelnemers kwalitatief ontleed en bepaalde temas het gemanifesteer.

Die vernaamste temas wat geïdentifiseer is, is die ervarings tydens die ontwikkeling en implementering van die intervensie wat hoofsaaklik op die fasiliteerder van leer betrekking het. Leerders is aanvanklik baie afhanklik van bekende strukture, maar kan later die prosesse met groter vryheid waarneem en bestuur. 'n Tema wat sterk in hierdie navorsing na vore gekom het is die belangrikheid van groepsproesse - vir die individuele leerder sowel as vir die groter leeromgewing. Leerders is spesifiek uitgedaag om die onvoorspelbaarheid van die verskillende prosesse te hanteer, wat veral groter aanpasbaarheid en buigsaamheid van leerders vereis het.

Leerders se refleksies oor die bereiking van leeruitkomstes verwys spesifiek na die geleentheid om teoretiese kennis prakties te kon toepas. Die wisselwerking tussen die teorie en praktyk het vir baie leerders die uitbreiding van kognitiewe leerinhoud beteken. Heelwat verwysings is ook gemaak na die uitbreiding van lewensvaardighede wat spesifiek betrekking op die groepsproesse en persoonlike verryking het.



'n Reflektiewe houding in 'n leeromgewing fasiliteer geleenthede vir leerders sodat kennisinhoude uitgebrei kan word, 'n groter emotiewe bewustheid ontstaan van die verskillende prosesse en mense wat betrokke is by die leeromgewing en individuele lewensvaardighede wat prominent word. Refleksie oor leerervarings is 'n kritiese komponent vir leerders om sin te maak uit die ervaring en kennis te kan toepas, die bewustheid van die groter omgewing te beklemtoon en die wisselwerking tussen mense en die self as deel van die leerproses te ondersteun.

### **Sleutelwoorde:**

Gemeenskapsintervensie

Ervaringsleer

Diensleer

Aksieleer

Direkte ervaring

Abstrakte konseptualisering

Psigo-opleiding

Leerders

Mentor/ fasiliteerder

Refleksie

Bewuste reflektering

Eksperimenteer

## LYS VAN FIGURE

Figuur 1-1	'n Skematiese voorstelling van die leermomente in 'n ervaringsleerkonteks	3
Figuur 2-1	Aksieleer soos deur Kolb beskryf	14
Figuur 2-2	Vierfase aksienavorsingsmodel	15
Figuur 3-1	'n Diensleerproses vir programontwikkeling	23
Figuur 3-2	'n Skematiese voorstelling van die metode van data-analise	41

# REFLECTIONS OF AN EXPERIENTIAL LEARNING MODEL FOR COMMUNITY INTERVENTIONS

**Student:** S de Beer  
**Student number:** 9212736  
**Degree:** MA Research Psychology  
**Promoter:** Prof. V Roos

## ABSTRACT

The challenge to create learning environments that could promote learning is an aspect which currently enjoys much attention in the higher education environment. According to the outcomes based approach, learners are required to be equipped with relevant and applicable skills when entering the workforce on completion of their studies. With this as background, this study investigated the applicability of experiential learning as an approach that could enable learners to make optimal use of changing learning environments. Experiential learning mainly takes place through learners' exposure to concrete experiences which are then critically reflected upon. The concept of action learning is often used as synonym for experiential learning, as the principles underlying these concepts and the philosophical assumptions are the same.

Service learning is an application field of experiential learning that differs from the traditional learning approach. Learners learn from their exposure to learning experiences, whereas service rendering takes place simultaneously. In this study attention will be paid to the importance of reflection in the learning process. On completion of the learning experience learners critically investigate their own values,

preconceptions, insights they have gained in the process and actions. The reflective learning process gives learners the opportunity to monitor their own learning objectives, to enhance insight and understanding and observe the interaction between theory and practice. In addition to this the process allows them to optimise human potential by applying what they have learned.

According to the process followed in this study, learners have developed and implemented certain psycho-social interventions in collaboration with a specific community. At the start of the process learners were requested to keep their dairies up to date and use these to reflect on any aspect of their learning experience. With the consent of the learners a quantitative analysis was done of the content of their dairies and certain themes have manifested.

The main themes that have been identified refer to the experiences during the development and implementation of the intervention and these relate mainly to the learning facilitator. Initially learners were quite dependent on familiar structures but once they became more at ease with the process, they were able to observe and manage the process with greater freedom. One aspect that is prominent in this study is the significance of group processes - not only for the individual learner, but also as part of the greater environment. Learners were specifically challenged to manage the unpredictability of the various processes – something which has required greater adaptability and leniency of learners.

Learners' reflections on the achievement of learning outcomes centre on opportunities to practically apply their theoretical knowledge. In many learners the interaction between theory and practice has resulted in the expansion of their

cognitive content. Many references were also made to the improvement of life skills which relate specifically to the group processes and personal enrichment.

A reflective attitude in a learning environment facilitates opportunities for learners to build on their current knowledge and develop a greater emotive conscience of the various processes and people involved in the learning environment. In addition to this individual life skills can also become more prominent. Reflection on learning experiences is a critical component by which learners could make sense of their experiences and apply their knowledge, emphasise the greater environment and support the interaction between people and the self as part of the learning process.

**Key words:**

Community intervention

Experiential learning

Service learning

Action learning

Direct experience

Abstract conceptualisation

Psycho-education

Learners

Mentor

Reflection

Conscious reflection

Experimentation

# HOOFSTUK 1

## 1.1 Inleiding

In die geskiedenis is daar al verskeie modelle ontwikkel en toegepas wat daarop gemik was om leer te bevorder en te laat plaasvind. Die tendens wêreldwyd en in Suid-Afrikaanse hoër onderwysinstellings is dat meer klem op uitkomsgebaseerde onderrig gelê word – 'n benadering wat nuwe uitdagings aan die fasilitering van 'n optimale leeromgewing bied. Vir die doel van hierdie navorsing is daar gefokus op die toepassing van diensleer as 'n spesifieke metode van ervaringsleer in die ontwikkeling en implementering van psigososiale intervensies. Die diensleeronderrigmetode hou voordele vir sowel die leerder as die gemeenskap in, omdat dit 'n wederkerige leerervaring is waartydens die gemeenskap sekere dienste ontvang en by die praktiese toepassing van akademiese leerinhoud betrokke is. Terselfdertyd kry leerders leergeleenthede waartydens selfontwikkeling plaasvind asook die geleentheid om verworwe kennis prakties te kan toepas.

'n Belangrike beginsel in ervaringsleer is dat die leerder oor al die bronne beskik wat vir leer benodig word. Tradisionele leermodelle is geneig om leer as 'n eksterne toevoeging tot die individu se bestaande kennisraamwerk te sien. Vir die optimale fasilitering van 'n leerervaring is 'n verhouding met die self en die vermoë om oor die leerervaring te kan reflekteer, nodig (Cusins, 1996).

## 1.2 Die fokus van die studie

In die verhouding met die self is refleksies oor die leerervaring belangrik. Deur middel van refleksies kan leerders hul eie leerdoelwitte monitor asook as 'n groter bewustheid vir die onderliggende en waarneembare prosesse tydens die leerervaring ontwikkel. Refleksie en insigte oor die leermomente verwys na kognitiewe

leerinhoud, uitbreiding van lewensvaardighede en persoonlike groei as uitvloeisels van die diensleerervaring. Refleksies oor die leerproses is 'n lewenslange vaardigheid wat verskeie toepassingsmoontlikhede het, soos byvoorbeeld die wisselwerking tussen abstrakte teorieë en praktyk en 'n kritiese bevraagtekening van persepsies en gevoelens (Hogan, 1995). Die doel van hierdie navorsing is om die inhoud van leerders se selfrefleksies oor die diensleerervaring te bestudeer sodat die verskillende leermomente beter begryp kan word.

### **1.2.1 Navorsingsmetode**

'n Groep nagraadse leerders het aan 'n ervaringsleerproses deelgeneem waartydens hulle deur middel van diensleer, in samewerking met die gemeenskap, psigososiale intervensies ontwikkel en geïmplementeer het. Vier en veertig Sielkunde honneursleerders het vanaf Februarie tot Julie 2002 aan die studie deelgeneem. Leerders het skriftelike toestemming aan die navorser verleen om hulle refleksies in hul dagboeke te gebruik as 'n bron van data wat bestudeer kan word om sodoende beter insig te verkry in die leermomente soos die diensleerleerders dit ervaar het.

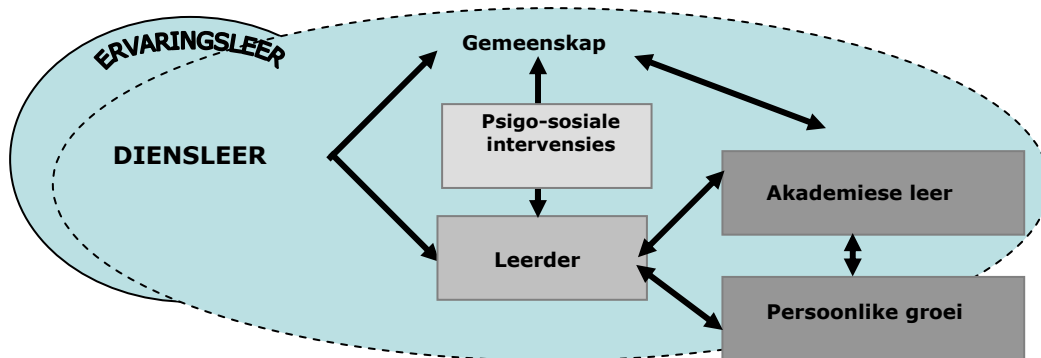
#### **1.2.1.1 Prosedure**

Leerders se refleksies verwys na hul diensleerervaring as metode van ervaringsleer. Tydens die diensleerproses vind daar interaksie tussen die leerders en die gemeenskap plaas deur middel van die psigososiale intervensie wat die leerders in ooreenstemming met die geïdentifiseerde gemeenskapsbehoefte vir die gemeenskap ontwikkel. Die intervensie is daarom vir beide die leerder en die gemeenskap 'n diensleerkonteks. Die leerder bring sy of haar akademiese konteks na die diensleerervaring, maar hierdie leerinhoud word ook verder deur die diensleerervaring uitgebrei wanneer die leerder tot nuwe insigte kom en die verbintenis tussen die teorie en praktyk ingesien word. Hierbenewens is persoonlike

groeï ook 'n geïdentifiseerde leermoment as uitkoms van die diensleerervaring en die dinamika tussen akademiese en persoonlike groei. Hierdie leermomente is ook deur die gemeenskapsinteraksie beïnvloed net soos wat die gemeenskap ook na afloop van die intervensie sekere akademiese uitkomst kan ervaar.

Die wisselwerking tussen die verskillende leermomente wat in die leerproses ter sprake is, word visueel in die volgende figuur voorgestel.

**Figuur 1-1:** 'n Skematiese voorstelling van die leermomente in 'n ervaringsleerkonteks



Die interaksie tussen die leerders en die gemeenskap kan moontlik die volgende voordele vir die leerders inhou:

- die leerders kan praktiese ervaring opdoen sowel as lewensvaardighede aanleer as deel van die diensleerervaring;
- volgens Abravanel (2003) is dit moontlik dat leerders ook persoonlike groei kan ervaar en hul selfbeeld kan verbeter as uitkoms van die diensleerervaring;
- dit kan die gevoel van besorgdheid oor sosiale probleme by die leerder(s) skep wat weer tot 'n gevoel van sosiale verantwoordelikheid en bystand met die verskaffing van gemeenskapsdiens kan lei;



- leerders kan die geleentheid kry om die regte keuses te maak, probleme op te los, en betroubaarheid te openbaar;
- leerders kan selfrespek, empatie en gedeelde verantwoordelikheid ontwikkel;
- die leerders kan aan akademiese of intellektuele uitkomst blootgestel word, naamlik:
  - kennis van voorgeskrewe handboek(e);
  - kritiese denkvaardighede;
  - probleemoplossing;
  - refleksie;
  - basiese leer van lewensvaardighede (Abravanel, 2003).

Diensleer hou nie alleenlik voordele vir die deelnemende gemeenskap in ten opsigte van die voorsiening in gemeenskapsbehoefte nie. Die gemeenskap word ook versterk deur verhoudings tussen onderriginstansies, organisasies en gemeenskapslede (Potts, 2005). Die diensleerkonteks bied ook aan die gemeenskap die geleentheid om terugvoer te gee oor die effektiwiteit van die intervensie (Abravanel, 2003). Die konstante interaksie tussen leerders en die gemeenskap skep die geleentheid dat kennis tussen die gemeenskap en die leerder uitgeruil word, wat groei vir beide die leerder en gemeenskap impliseer (Smith, 2004).

## **1.3 Navorsingsontwerp**

### **1.3.1 Metodologie**

’n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gebruik aangesien hierdie navorsing fokus op die geleefde ervarings van mense. ’n Kwalitatiewe benadering bied aan die navorsers die geleentheid om leerders se refleksies oor leermomente te bestudeer soos leerders natuurlik daarvoor in hul dagboeke gereflekteer het. Die navorsers kon sodoende poog om sin te maak uit die refleksies en dit te interpreteer volgens die betekenis wat leerders daaraan geheg het (Denzin & Lincoln, 1994; Gordon, 1999).

### **1.3.2 Data-insameling**

Die data-insamelingsproses en navorsingsmetode kan as ’n kollektiewe gevallestudie beskou word waar daar in dokumentvorm na verskeie leerders se refleksies gekyk word as ’n ryk bron van data (De Vos & Strydom, 2002; Denzin & Lincoln, 1994; Gordon, 1999; Stake in Punch, 1998; Terre Blanche & Durrheim, 2002). As deel van die ontwikkelingsintervensieprogram word daar van leerders verwag om ook tydens die diensleerervaring te reflekteer oor persoonlike groei wat tydens die leerkonteks ervaar is. Die leerder moes dan hierdie refleksies in ’n dagboek aanteken waarin die proses gerapporteer is. Die klem het spesifiek op die volgende aspekte geval:

- Geleefde ervaring van programontwikkeling as ontwikkelingsintervensie.
- Beskrywing van groeimoment(e) in die leerder self, in ander en in die proses.
- Beskrywing van die mees frustrerende ervaring(s) tydens die proses.
- Refleksie oor die ervaring wat die leerder self, ander, die omgewing en ander prosesse/gebeure insluit.

### 1.3.3 Data-ontleding

Die oorvleuelende patrone sal as temas ter beskrywing van die leerproses, soos die leerders dit ervaar het, geïdentifiseer word. Dit sal die literatuur oor diensleer bevestig en momente van persoonlike groei in die konteks van diensleer identifiseer.

Die navorsing is kwalitatief van aard. Die individuele refleksies van die leerders sal kwalitatief geanaliseer word deur gebruik te maak van tematiese inhoudsanalise waar die inhoud van die refleksies geanaliseer sal word en dominante en ondersteunende temas geïdentifiseer sal word. Hierdie proses sal tematiese kategorisering en klassifikasie insluit (De Vos & Strydom, 2002; Stake in Punch, 1998; Stewart & Shamdasani, 1990; Welman & Kruger, 1999).

Volgens Rubin & Rubin en Marshall & Rossman (in Potgieter, 1987) kan dit in meer besonderhede as die volgende proses omskryf word:

- 'n intuïtiewe en holistiese begrip van die data
  - Die navorser werk eers holisties deur al die leerders se dagboeke teen die agtergrond van diensleer en psigo-opleiding om bloot 'n oorsig van die leerders se refleksies te kry.
- organisering van data
  - Die navorser besluit nou watter refleksies toepaslik is vir verdere bestudering om sodoende die navorsingsvraag aan te spreek.
- die generering van kategorieë, temas en patrone
  - Die navorser werk nou weer deur al die data om relevante temas en kategorieë te identifiseer, die data daarvolgens te kategoriseer en sodoende patrone te identifiseer wat diensleer reflekteer.
- refleksie en sintese van die data en temas

- Temas word nou verfyn terwyl die data daarvolgens georden word en daarna onder die oorhoofse temas bespreek word.
- 'n soeke na alternatiewe verduidelikings
  - Die navorser gaan nou terug na die teoretiese onderbou van die studie en vergelyk/kontroleer haar bevindinge aan die hand van die teoretiese grondslag en soortgelyke studies.
- finale klassifikasie en kategorisering van temas
  - Die geïdentifiseerde temas word teen die agtegrond van bogenoemde triangulasie gefinaliseer.
- die skryf van die navorsingsverslag
  - Die geanaliseerde temas word nou verder geïnterpreteer en teenoor die teoretiese agtergrond van die studie en die navorsingsvraag gestel.

#### **1.4 Die verloop van die studie**

In Hoofstuk twee gaan die navorser aan die leser 'n kort oorsig bied oor die verskillende opleidingsmodelle in die hoër onderrigomgewing. Ervaringsleer vorm deel van die opleidingskonteks en is ook die onderrigmodel wat gebruik is vir die ontwikkeling van psigososiale intervensies. Die beginsels onderliggend aan ervaringsleer sal daarom kortliks bespreek word, met spesifieke verwysing na selfrefleksiwiteit wat die kern vorm van die navorsing in die konteks van fasilitering van leer (Densten & Gray, 2001).

Hoofstuk drie is 'n bespreking van die metodologie wat in hierdie navorsing gevolg is. Dit sluit in die spesifieke navorsingsontwerp, selfrefleksie as navorser, die vertrouenswaardigheid van die studie, seleksie van die deelnemers aan die studie en die etiese kwessies wat in die navorsing ter sprake kom. Hierdie gedeeltes word

gevolg deur 'n beskrywing van die data-insamelingsproses en die metode van data-analise wat gevolg is.

In die volgende hoofstuk word die resultate bespreek, waarna die resultate in die laaste hoofstuk met die literatuur getrianguleer word. Algemene gevolgtrekkings en aanbevelings word in hierdie hoofstuk gemaak en kritiek word op die studie gelewer.

## **1.5 Opsomming**

Hierdie navorsing fokus op die refleksies van leerders oor 'n diensleerervaring soos aangeteken in hulle dagboeke. Dit word as kollektiewe gevallestudiemetode gebruik. Die fokus van die studie is om leerders se refleksies oor hul diensleerervaring te verstaan aangesien 'n refleksiewe houding in die leeromgewing leer optimaal fasiliteer.

## HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

*The store of wisdom does not consist of hard coins which keep their shape as they pass from hand to hand; it consists of ideas and doctrines whose meanings change with the minds that entertain them.* - **John Plamenatz**

### 2.1 Inleiding

Die vernaamste doel van enige opleidingsmodel is om leer te fasiliteer wat leerders aan nuwe kennisinhoude kan bekendstel asook hul bestaande kennisinhoude sal uitbrei en aanvul (Seitsinger, 2005). Nie net moet leerders se kennis en vaardighede uitbrei as resultaat van tersiêre onderrig nie, maar leerders moet ook opgelei word in vaardighede wat effektief in die praktyk toegepas kan word. Opleidingsmodelle moet daarom gefokus word op:

- die spesifieke leerinhoud wat oorgedra word sodat leer optimaal kan plaasvind;
- die optimale begrip van die vakgebied en die praktiese toepassing daarvan; en
- die ontwikkeling van vaardighede om effektiewe intervensies te kan ontwikkel en implementeer wat daarop gemik is om as sekondêre leeruitkoms die gemeenskappe of individue te bevoordeel en bemagtig (Seitsinger, 2005).

Daar is verskillende leermodelle wat meriete het en dit kan vanuit die tradisionele leeromgewing en die postmoderne omgewing van toepassing gemaak word (Bork, 2001; Kotze & Du Plessis, 2003; Potter, 1997; Seitsinger, 2005; Smith, 2005). Die doel van hierdie navorsing is egter nie om 'n volledige weergawe van al die leermodelle te gee of om die geskiktheid van aksieleer te bevestig nie; die doel is

eerder om die belangrikheid van 'n selfrefleksiewe houding in die interaktiewe leerproses te beklemtoon. Cusins (1996) definieer leer as 'n verandering in gedrag wat die resultaat is van die refleksie oor die ervaring wat geassosieer word met die ontdekking dat iets nuuts moontlik is.

Tradisionele leer impliseer hoofsaaklik die eensydige oordrag van kennis in die vorm van informasie, teorieë en navorsingsbevindinge (Ferreira, 2003; Whitaker, 1995). Eers nadat die leerinhoud van die leerfasiliteerder ontvang is, kan die kennis wat verwerf is weergegee word sodat daar bepaal kan word of die leerdoelwitte bereik is (Ferreira, 2003). In hierdie opsig word leer beskou as 'n eksterne en objektiewe proses waarin die leerder weinig inspraak het. Tradisionele opleidingsmodelle fokus dikwels op wat die leerder moet weet eerder as wat hy of sy uiteindelik in staat moet wees om te kan doen (Khan, 1994). Die leerparadigma was vir eeue lank die dominante wyse waarop informasie deur middel van lesings, video's of boeke aan die leerder oorgedra sodat dit gememoriseer kan word (Bork, 2001).

Toenemende veranderinge in die werkplek en nuwe eise aangaande indiensneming wat deur werkgewers gestel word, lei tot 'n groeiende behoefte om onderrigmetodes te herevalueer. Die tradisionele manier van onderrig het 'n tekort aan elemente van die werklikheid; gevolglik lei dit daartoe dat leerders nie genoegsaam vir die werkplek nie voorberei word nie (Garvin & Ramsier, 2003). Tans vereis die werkplek kritiese denke en die vermoë om teoretiese verworwe kennis prakties in 'n besigheidskonteks eerder as in 'n akademiese konteks te kan toepas. Volgens Smith (2005) is daar op die oomblik 'n geleidelike beweging weg van tradisionele onderrig- en opleidingmetodes wat op akademiese navorsingmodelle gebaseer is. Die fokus verskuif na ongestruktureerde, leerdergesentreerde programme wat ontwikkel is om die spesifieke behoeftes van die leerder aan te spreek.

Zuber-Skerrit (2002) ondersteun bogenoemde wanneer sy sê dat:

In contrast to action learning, the traditional, enduring view of learning has assumed that knowledge must be transmitted and received in the form of information, theories and research findings, and after reception learners can apply the knowledge to their own purposes. Here learning is an external, objective process (p. 115).

Die veranderinge in opleidingskontekste het dus genoodsaak dat tradisionele leermodelle aangepas moes word om die veranderende behoeftes van die leerder, die leerkonteks en die breër samelewing te kan akkommodeer. Wittrock het reeds in 1977 voorgestel dat onderrig ontwerp moet word om eerder kritiese denke te stimuleer as om bloot ander se kennis te reproduseer, wat dikwels die uitkoms van meer konvensionele onderrigmodelle is.

## **2.2 Ervaringsleer as alternatiewe opleidingsmodel**

Die konsep "aksieleer" word dikwels gebruik as sinoniem vir ervaringsleer. Ervaringsleer word deur Burnard (1996) gedefinieer as enige leeraktiwiteit wat die ontwikkeling van eksperiënsiële kennis bevorder. Ervaringsleer vind plaas as deel van 'n proses. Binne ervaringsleer kyk die navorser ook na die leerproses vanuit 'n diensleerperspektief waar diensleer 'n metode van ervaringsleer impliseer. Die begrip "diensleer" word gedefinieer as 'n metode waarvolgens leerders of deelnemers leer en ontwikkel in deurdagte, georganiseerde dienslewering wat ten doel het om die behoeftes van die gemeenskap aan te spreek (Abravanel, 2003; Johnson-Coffey, 1997).



Diensleer berus op dieselfde beginsels as ervaringsleer, maar fokus spesifiek op gemeenskapsinteraksie in die ervaringsleerkonteks waar die leerproses ook 'n spesifieke voordeel vir die gemeenskap inhou (Billig, 2000; Smith, 2004). In hierdie studie sal daar gefokus word op 'n ervaringsleerkonteks en diensleer as leermetode waar diensleer in die besonder verwys na die deelname van die gemeenskap aan die ervaringsleerkonteks (Zuber-Skerrit, 2002). Die begrip "diensleer" word gedefinieer as 'n metode waarvolgens leerders of deelnemers leer en ontwikkel in deurdagte, georganiseerde dienslewering (wat die ervaring voorstel) wat ten doel het om die behoeftes van die gemeenskap aan te spreek. Dit word deur 'n opleidingsinstansie of gemeenskapsprogram, waar die gemeenskap self betrokke is, gekoördineer en in beide gevalle hou dit 'n voordeel vir die hele gemeenskap in (Howard, 2004). Diensleer as ervaringsleermetode bestaan uit drie komponente, naamlik onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens (Smith, 2004). Diensleer integreer gemeenskapsdiens met akademiese studie om die leerervaring te verryk, om gemeenskapsverantwoordelikheid te bevorder en om gemeenskappe te versterk (Smith, 2004).

Die implikasies van hierdie begrippe vir die leerproses is ooreenstemmend en filosofiese aannames word gedeel. Rowley (2003) ondersteun ook die verwantskap tussen die begrippe en beskryf die begrippe as "associated concepts that can be used to generate a clearer view of learning" (p. 132). In hierdie navorsing sal die begrippe ook afwisselend gebruik word met die verstandhouding dat dit wesentlik na dieselfde beginsels verwys, soos uit die ondergenoemde beskrywings blyk (Zuber-Skerrit, 2002; Kolb, 1984; Rowley, 2003 & Pedler, 1997).

Passfield (1996) definieer aksieleer as volg:

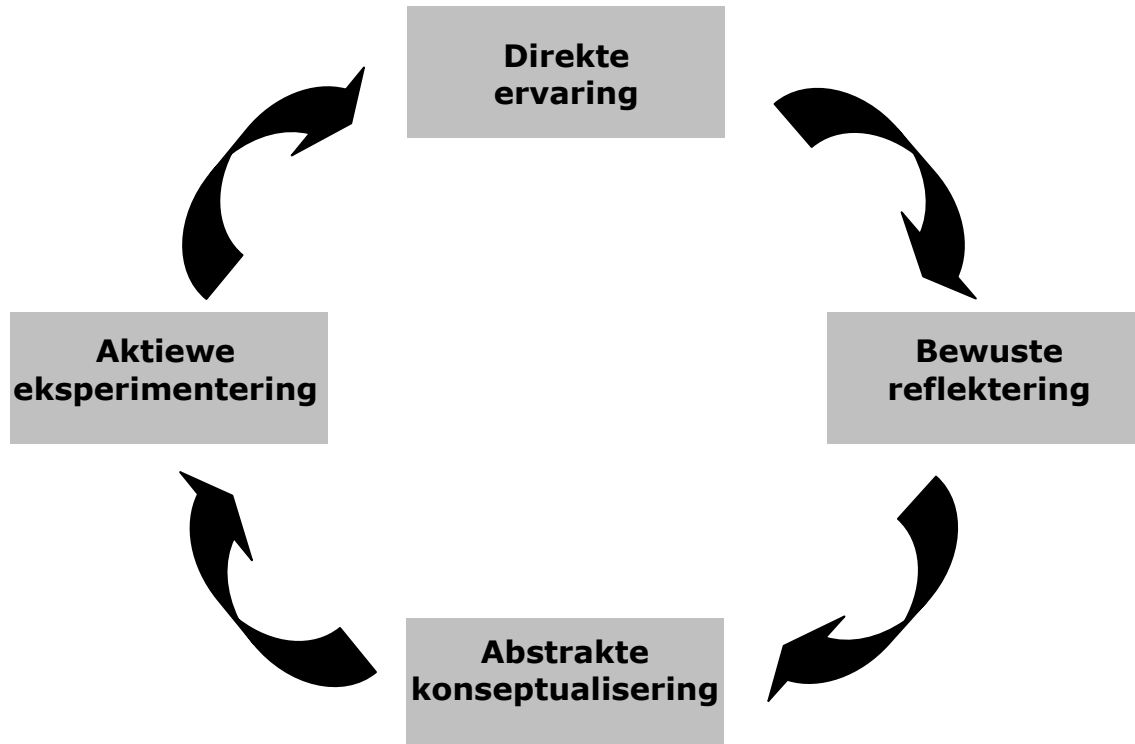
Action learning is a process of collaborative transformation in which members of a social system transform themselves and their social system through participative reflection-in-action (p. 50).

Die konsep "aksieleer" het sy oorsprong in die werk van Kurt Lewin (1948). Lewin het aksieleer beskryf as 'n spiraal van sekere stappe wat elkeen beplanning, aksie en evaluasie behels en in die werk van Kolb gesetel is (Rowley, 2003; Howell, 1994). Verskeie navorsers het deur die jare modelle ontwikkel en aangepas wat vandag as grondslag vir aksieleer dien. Die sentrale tema in al hierdie modelle is die sikliese aard van leer waar "leerders" 'n **direkte ervaring** het (waarin beplanning, aksie en observasie plaasvind) wat gevolg word deur 'n **bewuste reflektoring** oor die proses waar leerders self reflekteer oor dit wat hulle geleer het en sodoende tot nuwe insigte kom. Hierdie fase word dan gevolg deur 'n **abstrakte konseptualisering** waartydens die leerders groei op grond van hul ervaring en die vorige fases herhaal nadat die nuwe insigte ook geïmplementeer is. Eers nadat die leerder gemaklik is met dit wat nou bemeester is, sal hy of sy aktief met die nuwe insigte begin **eksperimenteer**. Omdat leer altyd in verhouding tot menslike potensiaal staan, laat dit altyd ruimte vir voortdurende ontwikkeling wat impliseer dat die proses oneindigend herhaal kan word of rekursief van aard is (Dennison & Kirk, 1990; Kolb & Fry, 1975; Seymour-Rolls & Hughes, 1998; Stinger, 1999).

Die aksieleerproses ontwikkel leerders en moedig kreatiewe, innoverende denke aan deur oop vrae te vra oor hoe om dit wat krities tot die leerervaring is, te verbeter (Cusins, 1996). Aksieleer kan kortliks beskryf word as die leer van konkrete ervarings en kritiese refleksie oor die ervaring. Tydens aksieleer ontwikkel leerders

self as kenners oor die probleem of leertaak en oor hoe om die taak op te los of uit te voer.

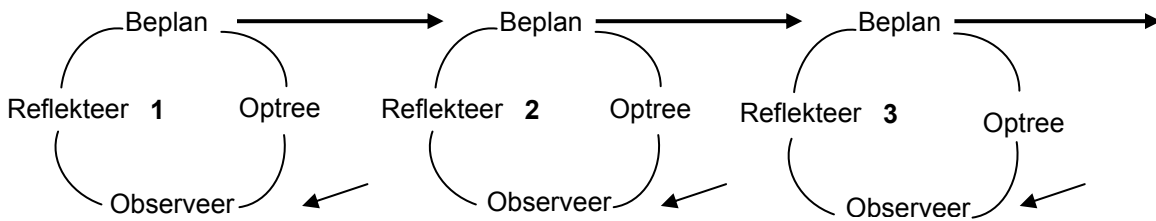
**Figuur 2-1:** Aksieleer soos beskryf deur Kolb



Volgens Kolb en Fry (1975) kan die leersiklus by enige van die vier punte (ervaring, reflektoring, konseptualisering en eksperimentering) begin en daarom moet dit beskou word as 'n spiraal wat voortdurend herhaal. Daar word egter voorgestel dat die leerproses dikwels begin by 'n persoon wat 'n bepaalde aksie uitvoer en dan die effek van die aksie in die situasie sien. Dit word gevolg deur 'n begrip van die effek in die spesifieke situasie sodat indien dieselfde aksie onder dieselfde omstandighede onderneem word, dit moontlik sal wees om dit wat sal volg te kan antisipeer. Die derde fase in hierdie proses sal wees om die algemene beginsel onderliggend aan die proses te kan verstaan.

Ooreenstemmend met Kolb se sikliese proses stel Zuber-Skerrit (1992) ook aksieleer voor as 'n spiraal van siklusse wat die herhaling van vier basiese aktiwiteite impliseer. Die aanvang van die proses vereis oordeelkundige beplanning waarna die leerder aksie neem met betrekking tot die beplanning. Hierna word die aksie in oënskou geneem (observasie) en afgesluit met 'n refleksie oor die proses wat weer opnuut beplanning vereis sodat die optrede daarvolgens gewysig kan word.

**Figuur 2-2:** *Vierfase aksienavorsingmodel*



(Hodgkinson & Maree, 1998)

Daar word gereflekteer oor dit wat in die een fase gebeur en waar nodig word dit dan in die volgende fase gewysig. Dit impliseer dat die fases interafhanklik van mekaar is. Ooreenkomstig die leerproses en spesifiek die aksieleerproses soos hierbo beskryf, impliseer ervaringsleer 'n sikliese patroon van leer deur ervaring wat deur refleksie en konseptualisering in toekomstige ervarings en situasies geïnternaliseer word. Daarom kan die selfrefleksies van die leerders 'n aanduiding gee van hul vermoë om uit hul eie ervarings te leer en die kennis, ervaring en integrasie daarvan in verskeie ander kontekste van toepassing te maak. Die inherente kenmerk van 'n sikliese proses is dat dit by enige punt kan begin. Stinger (1999) sluit hierby aan wanneer hy sê dat:

Action learning is not a neat, orderly activity that allows participants to proceed step by step to the end of the process. People will find themselves working backwards and forwards through the routines, repeating processes, revising procedures, rethinking interpretations, leapfrogging steps or stages and sometimes making radical changes in direction (p. 17).

Cusins (1996) gee 'n soortgelyke beskrywing wanneer hy aksieleer as 'n sindroom beskryf: "Action learning is a syndrome of four main activities which, when performed effectively, enhance and expand each other to create a context for creative decision making in uncertain situations, resulting in the learner feeling more confident of an effective outcome" (p. 19). Die begrip "sindroom" in hierdie konteks verwys na verskeie elemente wat saamvloei. Die aktiwiteite wat deel uitmaak van die sindroom is:

- ervaringsleer;
- kreatiewe probleemoplossing;
- die verkryging van relevante kennis;
- ondersteuning aan en van medeleerders.

Elke fase moet effektief afgehandel word om oorhoofse effektiwiteit te bewerkstellig. Die effektiwiteit van die hele aktiwiteit word groter as die som van die effektiwiteit van elkeen van die fases wat afgehandel word. Daar moet in gedagte gehou word dit 'n herhalende proses is sonder 'n definitiewe begin en 'n einde (Barnes, 1992; Cusins, 1996; Howell, 1994; Kolb, 1984).

Oneffektiwiteit in enige komponent van die aktiwiteite sal die algehele effektiwiteit van die hele aktiwiteit belemmer. Oneffektiwiteit verwys na die afwesigheid van leer in 'n sekere fase wat dan veroorsaak dat leerders aanbeweeg sonder om die nodige

wysigings te maak tydens 'n spesifieke leerfase. Verder is die fasilitering van die algehele aktiwiteit inherent aan die fasilitering van die komponente se aktiwiteite. Die fasilitering van aksie leer beteken die fasilitering van elkeen van die komponente (Barnes, 1992; Cusins, 1996; Howell, 1994).

Die leerproses begin dus met ervarings waaroor daar gereflekteer word, wat daarna tot aksie lei waaroor weer gereflekteer word (Rogers, 1996; Duffy & Wong, 2000). Leer deur refleksie wat mens se eie insigte en optrede bevraagteken, gaan van die veronderstelling uit dat mense kennis kan versamel asook hulle eie persoonlike teorie vir leer en probleemoplossing kan skep deur hul eie konkrete ervarings te gebruik.

### **2.3 Selfrefleksiwiteit**

Tydens die leerproses reflekteer leerders oor hul ervarings wat die leerder in staat stel om vorige ervarings te gebruik om die huidige situasie te verstaan, toekomstige optrede te beplan en nuwe kennis te formuleer (Schlesinger, 1996). Die ervaringsleerproses verwys na leerders se eie groei en uitbreiding van kennis en vaardighede ten opsigte van die ontwikkeling van psigososiale intervensies waarin refleksie oor die leerproses, vaardighede en tekortkominge prominent is.

Volgens ervaringsleer behels leer dat die leerder sentraal in die leerproses staan en dat die wederkerige wisselwerking tussen die leerder en die konteks deur 'n refleksiewe proses in stand gehou word. Refleksie is volgens Kolb (1984) die kuns van sistematiese denke. Sonder refleksie en artikulasie van die leerervaring kan enige moontlike leer vervaag en geleenthede verlore raak wat kon bydra daartoe dat daar sin gemaak word uit die ervaring en die uitbreiding van selfkennis (Bruffee, 1986; Winch & Ingram, 2004).

Kolb stel voor dat individue moet ag slaan op hulle innerlike leefwêreld as respons op 'n konkrete ervaring. Daarna moet hulle sin maak uit die konkrete ervaring deur middel van refleksie.

Reflective thinking is always more or less troublesome because it involves overcoming the inertia that inclines one to accept suggestions on their face value, it involves willingness to endure a condition or mental unrest and disturbance, judgement suspended during further inquiry, and suspense is likely to be rather painful (Dewey, 1991, p. 13).

Refleksie dra by tot die assimilasië van nuwe konstruksies en moedig dit aan, wat weer aanleiding tot dieper leerervarings gee. Hierdie metode van leer is indringend en het dikwels 'n invloed op individue se siening van hulleself (Skeggs, 2002; Winch & Ingram, 2004). Die leerproses is daarom holisties; dit sluit persoonlike doelwitte in en as gevolg daarvan word individue se eie bewustheid van hul eie konstruksies verhoog.

Refleksie oor die leerproses maak dit moontlik om die vorige insigte uit leerervarings in soortgelyke situasies te kan toepas en so bestaande verwysingsraamwerke krities te kan evalueer en moontlik kan uitbou. Selfaktualisering of die ontwikkeling van potensiaal word in hierdie onderrigmodel as die uiteindelijke doelwit vir leerders gestel (Winch & Ingram, 2004). Dit word wel beklemtoon dat die ontwikkeling van die individu se potensiaal nie deur afhanklikheid of onafhanklikheid bereik kan word nie, maar wel 'n interafhanklikheid in die leerproses impliseer. Die volgende elemente is noodsaaklik sodat 'n leerder sy of haar potensiaal verder kan ontwikkel of uitbrei:

- 'n verhouding met hom- of haarself;
- 'n vermoë om oor leer te reflekteer en na te dink;
- 'n besef dat mens ook van ander mense kan leer; en
- die besef dat verhoudings in die leerkonteks krities is (Mezirow, 1983).

In die onderrigmodel word refleksie as 'n kritiese komponent van leerervarings beklemtoon. "Learning is a change in behaviour which results from the disciplined reflection on an experience associated with the discovery that something new is possible" (Cusins, 1996, p. 20). Die doel van refleksie is om leerders in staat te stel om hul eie leerdoelwitte, leerprosesse en vordering te monitor, om idees te verbind en om begrip te ontwikkel. Dit stel leerders in staat om te sien hoe lewensituasies met teorieë verbind kan word, wat weer aan leerders die geleentheid bied om in hul gedagtes sowel as in hulle gevoelens na abstrakte teorieë te delf (Hogan, 1995). Diensleer op sigself kan nie betroubaar leeruitkomst bereik nie. Dit kan bloot sterk akademiese en persoonlike uitwerkings op leerders hê wanneer daar 'n doelbewuste integrasie met gepaste ontwikkelende, reflekerende aktiwiteite plaasvind. Hierdie aktiwiteite word op sosiale en emosionele vaardighede gebaseer (Billig, 2000).

Tydens die refleksie kyk die leerder krities terug na die ervaring en verwerf nuwe insigte wat die basis vorm vir verandering in toekomstige gedrag in soortgelyke situasies. Die proses van gedissiplineerde refleksie verander enige ervaring in 'n leerervaring deur leer en nuwe insigte vir leerders te fasiliteer. Cusins (1996) omskryf die reflekerende proses as volg:

*Reflektiewe observasie* (om uit te vind wat gebeur het). Hierdie fase in die proses is gemoeid met die versameling van objektiewe en subjektiewe informasie oor wat gebeur het.



*Om sin te maak uit* (analiserings- en begrip van wat gebeur het). Hierdie fase is gemoeid met die sin maak uit die massa-informasie en wat daaruit geleer kan word. Die leerder poog om die dinamiese verbinde tussen die informasie en moontlike patrone in die informasie te identifiseer sowel as die betekenis daarvan te probeer bekom.

*Toepassing* (beplanning om die volgende keer iets anders te laat gebeur). Die besprekings handel oor hoe hierdie leerinhoud in alledaagse situasies toegepas kan word en meer spesifiek in watter situasies en onder watter omstandighede.

Mezirow (1983) beskou refleksie as 'n evaluering van hoe en waarom ons observeer, dink, voel of optree. Refleksie is 'n verstandsaaktiwiteit wat gerig is op die bestudering van die mens se eie aksie in 'n gegewe situasie en behels die evaluering van die ervaring, 'n analise van oorsake en gevolge en die maak van gevolgtrekkings rakende die toekoms. Die meerderheid definisies van refleksie beklemtoon die individuele perspektief; dit is die individu wat reflekteer in 'n sosiale konteks. Refleksie word beskou as die verbinding tussen ervarings, insluitend elemente van gedrag, idees en gevoelens en die uitkomst insluitend nuwe perspektiewe van die ervarings en toewyding tot aksie en gereedheid vir toepassing. Refleksie is 'n belangrike menslike aktiwiteit waarin mense hul ervarings herdefinieer, daaroor nadink en dit evalueer. Refleksie in die konteks van leer is 'n generiese term vir die intellektuele en affektiewe aktiwiteite waaraan individue deelneem om hul ervarings te ondersoek om sodoende tot nuwe begrip en waardering te kom met persoonlike verryking as uitkoms (Boud, Keogh & Walker, 1986; Hoyrup, 2004).

Deur middel van refleksie kry leerders daarom 'n betekenisvolle geleentheid om ware begrip te verkry. Hierdie refleksiewe denke verskil wesentlik van ander vorms van denke, want:

It involves a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty in which thinking originates, and an act of searching, hunting, inquiring to find material that will resolve the doubt, to settle and dispose of the perplexity (Densten & Gray, 2001, p. 119).

Outeurs soos Hogan (1995) sluit aan by die bogenoemde beskrywings en noem dat refleksie bydra tot selfgerigte leer en kritiese denke. Leer word volgens Hogan bevorder deur meer private, diepgaande refleksie waar leerders vry is om hulself te konfronteer oor hul leerervarings.

One of the most important areas of learning for adults is that which frees them from their habitual ways of thinking and acting, and involves them in what Mezirow calls perspective transformation (Boud, Keogh & Walker, 1986).

## **2.4 Die rol van die fasiliteerder**

'n Fasiliteerder bied tydens die leerervaring ondersteuning aan die leerders om die uitdaging rondom die ontwikkeling van 'n intervensie aan te pak en deur te voer (Moran & Dallat, 1995). Volgens Vygotsky (1978) vind leer van buite na binne toe plaas deur middel van internalisering - 'n proses waartydens informasie oor 'n gegewe sosiale omgewingskonteks geabsorbeer word. Die internalisering word tydens die ontwikkeling van gemeenskapsintervensies deur 'n mentor gefasiliteer. Vir optimale leerkontekste moet leerders deur die probleemoplossingsproses gefasiliteer word. Die fasiliteerder kan die leerder aan leerryke situasies blootstel en die interpretasie van die leerervaring ondersteun (Sternberg, 2001). Fasiliteerders

moet 'n baie delikate balans bewerkstellig; enersyds moet hulle sensitief vir individuele behoeftes wees en andersyds moet hulle op toepaslike wyse teenoor die groep se behoeftes reageer.

Fasiliteerders moet leerders in staat stel om bewus te raak van hul eie vermoëns en hul eie verwysingsraamwerke te bevraagteken, hulle moet nuwe idees aan leerders bekendstel en leerders begelei om self nuwe idees te ontwikkel en te gebruik. Mentorskap kan beskou word as 'n ontwikkelende aktiwiteit waartydens die rol van die mentor aanpas word na gelang van die fase waarin die leerder hom- of haarself bevind. In elke fase bly die refleksieproses krities vir die internalisering van die leerervaring (Cusins, 1996; Zuber-Skerritt, 2002).

## **2.5 Gevolgtrekking**

In hoër onderriginstansies val die klem tans op ongestruktureerde, leerdergesentreerde programme. Die doel hiervan is om leerders as kenners te ontwikkel oor hoe om die taak op te los of uit te voer deur die toepassing van hul direkte ervaring van die leerinhoud in 'n aksieleerkonteks.

Diensleer berus op dieselfde beginsels as ervaringsleer, maar fokus baie spesifiek op gemeenskapsinteraksie in die ervaringsleerkonteks waar die leerproses ook 'n spesifieke voordeel vir die gemeenskap inhou. Hierdie leerdergesentreerde leerproses behels aktiewe beplanning, aksie, observasie en refleksie oor die ervaring sodat die nodige wysigings gemaak kan word om die volgende fase meer effektief te betree. Nie net baat leerders hierdeur met betrekking tot bemagtiging en ontwikkeling nie, maar Suid-Afrikaanse gemeenskappe kan ook baat vind by effektiewe opleidingsmodelle in Suid-Afrikaanse hoër opleiding.

## **HOOFSTUK 3: METODOLOGIE**

### **3.1 Inleiding**

Die doel van die studie is om leerders se refleksies oor hul ervarings van diensleer in 'n gemeenskapskonteks te verstaan omdat refleksie 'n kritiese deel van die leerproses uitmaak. 'n Toereikende leerkonteks sal nie net bydra tot 'n verhoging in die kwaliteit van opleiding nie, maar ook tot die verbetering van lewenskwaliteit in die gemeenskap (Abravanel, 2003) en bydra tot die sosiale bewustheid van leerders.

### **3.2 Navorsingsontwerp**

Sosiale navorsing is 'n menslike konstruering, begrens en voorgestel binne 'n spesifieke stel diskoerse en word in 'n sosiale konteks uitgevoer (Punch, 1998). Hierdie spesifieke navorsing is 'n kwalitatiewe studie wat die navorser en leerders se perspektief met betrekking tot diensleerervarings reflekteer. Die navorser erken daarom haar eie subjektiewe betrokkenheid in die proses, sowel as die waarskynlikheid dat sy net gedeeltelike insig kan bydra tot die begrip van die leerders se refleksies oor hul ervarings wat konteksgebonde is (Kvale, 1992).

Kwalitatiewe navorsing veronderstel egter ook dat die navorser subjektief betrokke is by die ontvouing van die fenomene in die konteks van die navorsing. Dit impliseer dat die uitkoms van die navorsing noodwendig verband sal hou met die navorser se eie konstruering en nie noodwendig die presiese weergawe van die deelnemers nie.

#### **3.2.1 Selfrefleksie van die navorser**

Die navorser was self vir ongeveer 3 jaar betrokke by die fasilitering van die leer. Tydens die navorser se betrokkenheid by die ontwikkeling van psigososiale

intervensies het sy bewus geraak van die besondere nuanses wat in die proses na vore gekom het. Die navorser se betrokkenheid by leerders se ervaringsleerervaring het vereis dat daar nie met vooropgestelde idees na die data gekyk moes word nie. Die navorser moes daarom waaksaam wees in die identifisering van temas omdat refleksies 'n breë spektrum van besprekingsinhoude bevat het.

'n Kwalitatiewe benadering is refleksief in die opsig dat die navorser deel is van die navorsing en nie apart daarvan staan nie (De Vos & Strydom, 2002; Aamodt in Krefting, 1991; Terre Blanche & Durheim, 2002). Dit is die navorser se interpretasie van die leerders se refleksies wat haar verbind tot die navorsing. Die navorser kan daarom nie as kwalitatiewe navorser op objektiviteit aanspraak maak nie.

### **3.2.2 Motivering van die navorsingsontwerp**

In hierdie navorsing is die spanning geleë in die gaping tussen die konstruering van die proses en die weergee daarvan (Bannister, 1994).

For qualitative research, we arrive at the closest we can get to an objective account of the phenomenon in question through an exploration of the ways in which the subjectivity of the researcher has structured the way it is defined in the first place (p. 13).

Net soos wat kwalitatiewe navorsing nie 'n aanname maak dat enige waarheid volkome verstaan kan word nie, argumenteer die postmodernisme dat geen kennis in 'n vakuum gevorm word nie, maar dat dit deur betekenis in die konteks beïnvloed word (Punch, 1998). Gefasiliteerde leer, voortdurende terugvoerprosesse en selfrefleksie is die konteks waarin hierdie navorsing plaasvind. Die doel is om 'n leeromgewing te skep sodat leerders deur middel van 'n refleksiewe proses aanpassings kan maak om leerinhoude toepaslik volgens die spesifieke konteks se

aard te kan fasiliteer. Deur selfreflektiewe leer word leerervarings in leerders se ervaringswêreld geïnternaliseer wat kognitiewe, emosionele en sosiale aspekte insluit.

Hierdie navorsing poog nie om die effektiwiteit van die leermodel te bevestig of om te bepaal of die leerdoelwitte bereik is nie; dit poog eerder om die verskillende leermomente te beskryf deur 'n kritiese beskouing van die betekenis wat die leerders aan die leerervaring heg. Volgens Neuman (2000) is die fokus van kwalitatiewe navorsing gerig op die subjektiewe betekenis, definisies, simbole en beskrywings van spesifieke fenomene soos dit in die navorsingsproses ontvou. In kwalitatiewe navorsing is die struktuur van die navorsingsontwerp en data nie vooraf vasgestel nie, maar dit ontwikkel namate die navorsing vorder. Hierbenewens word subjektiwiteit met objektiwiteit in die navorsingsproses aangevul (De Vos & Strydom, 2002). Babbie & Mouton (2001) en Breakwell, Hammond & Fife-Schaw, 1998) noem dat 'n fokus op persoonlike dokumente 'n insiggewende blik gee op die outeur se omgewing en sy subjektiewe persepsie en interpretasie van sy eie lewe en gebeure in die wêreld. In die konteks van hierdie studie is die navorsingsontwerp ondersoekend en verduidelikend van aard. Dit is volgens Bannister (1994) "the interpretive study of a specified issue or problem in which the researcher is central to the sense that is made" (p. 3).

### **3.2.3 Vertrouenswaardigheid**

Triangulering word gebruik om die vertrouenswaardigheid van die navorsing te bevestig. "Checking if your findings relating to a person's perception coincide with your findings about their feelings" (Terre Blanche & Durrheim, 2002, p. 430).

Vyf tipes triangulering kan geïdentifiseer word, naamlik data-, navorsers-, teorie-, metodologiese en meervoudige triangulering. Wat wel volgens Bannister (1994) belangrik is, is dat "we must recognise that all research is constructed, that no knowledge is certain, whatever claims, but is rather a particular understanding in process, and that different understandings, different ways of knowing exists" (p. 157). Volgens Krefting (1991) is triangulering 'n effektiewe strategie wat die kwaliteit van navorsing bevorder.

Datatriangulering is toegepas deur verskeie refleksies as gevallestudies te ondersoek totdat al die leerders se dagboeke bestudeer is. Die teoretiese begroning van die studie met betrekking tot diensleer en die ervaringsleerkonteks verskaf ook aan die navorsers 'n akademiese konteks waarbinne die leerders se refleksies bestudeer kan word. Refleksiwiteit impliseer hier ook 'n deursigtigheid in die navorsingsproses waar teoretiese aannames gekontroleer is (Steier, 1991; Krippendorf, 1989; Potgieter, 1987).

#### **3.2.4 Seleksie van deelnemers**

Volgens Punch (1998) is dit dikwels eerder die seleksie van deelnemers vir 'n baie spesifieke doel ("purposive sampling") wat bestempel kan word as "sampling in a deliberate way, with some purpose or focus in mind" (p. 204) (Neuman, 2000; De Vos & Strydom, 2002). In hierdie navorsing moes deelnemers aan die volgende kriteria voldoen om by die navorsingsproses ingesluit te kon word:

Deelnemers aan hierdie navorsing is leerders wat gedurende Februarie tot Julie 2002 by psigososiale intervensies betrokke was en bereid was om hul refleksies oor hul diensleerevaring aan die navorsers beskikbaar te stel. Vier en veertig leerders se dagboeke is vir die navorsing gebruik. Dit sluit manlike en vroulike leerders se refleksies in en is verteenwoordigend van die 2002 honneursgroepleerders.

### 3.2.5 Etiese implikasies

Leerders het skriftelike toestemming aan die navorser verleen om hul dagboeke te gebruik as data om hul refleksies oor hul ervarings met betrekking tot die leerproses tydens die ontwikkeling van hul gemeenskapsintervensies te bestudeer. Om navorsing eties te doen impliseer 'n sensitiwiteit vir deelnemers se privaatheid en vir die nodige konfidensialiteit waarmee die ingesamelde data hanteer moet word (Rowley, 2004). Leerders se refleksies was dikwels persoonlik wat juis 'n sensitiwiteit vir die konfidensialiteit van die data vereis het.

Etiese navorsingspraktyke is gebaseer op respek en vertroue en 'n benadering wat poog om verhoudings met deelnemers te bou eerder as om dit te skaad. Daarom moet enige eksplisiete insameling en gebruik van navorsingsdata vooraf met die betrokke individue gekommunikeer en uitgeklaar word (Rowley, 2004). In hierdie navorsing verwys die konsep "etiese praktyk" na:

- skriftelike toestemming,
- konfidensialiteit,
- die feit dat deelnemers te eniger tyd uit die studie kan onttrek indien hulle nie meer deel van die navorsing wil wees nie.

Die navorser het daarom met die aanvang van die module aan die leerders verduidelik dat die dagboeke vir navorsingsdoeleindes gebruik kan word en skriftelik toestemming by al die leerders verkry om die refleksies vir die navorsing te gebruik. Hierbenewens moes die navorser haarself ook verbind om 'n deursigtige verduideliking aan potensiële deelnemers te gee oor waarvoor en op watter wyse die ingesamelde data gebruik gaan word. Die navorser het aan die leerders 'n geskrewe bevestiging van hierdie verbintenis gegee en die leerders kon dit voltooi as toestemming dat die navorser hul dagboeke ooreenkomstig kon gebruik.



### 3.3 Prosedure van die navorsing

Leerders ontwikkel psigososiale intervensies in vennootskap met gemeenskappe met wie daar reeds 'n vertrouensverhouding bestaan. Gesamentlike beplanning om sekere behoeftes en bronne te identifiseer word dus in samewerking met die leerfasiliteerder gedoen. Die fasiliteerder is deurgaans ten nouste betrokke by die leerders en die gemeenskap en aanpassings in die proses kan dus dadelik gemaak kan word indien nodig (Cusins, 1996; Howell, 1994).

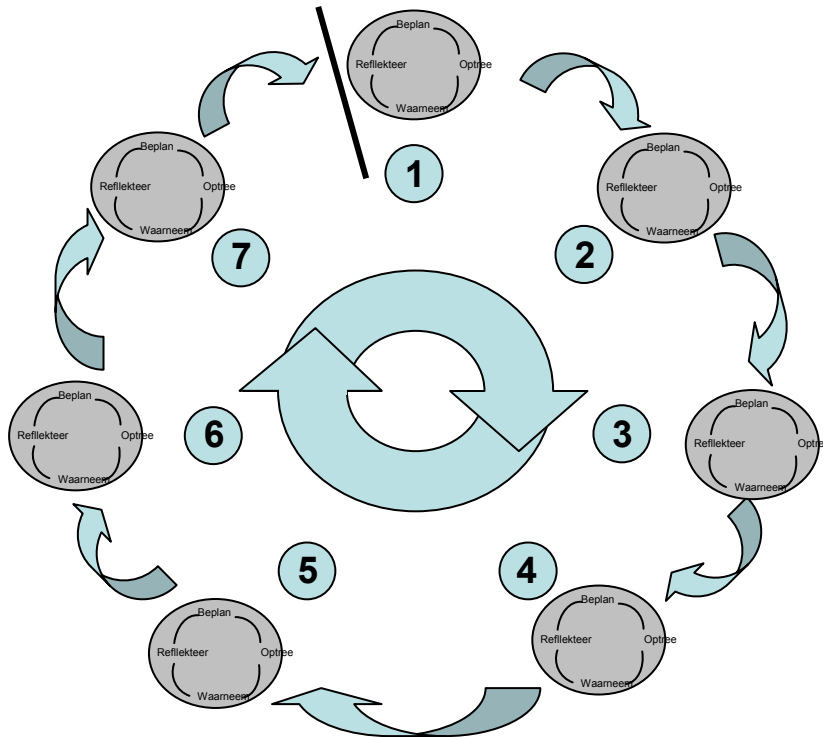
Leerders is sedert die aanvang van die proses versoek om gereelde refleksies van die proses in hul dagboeke aan te teken. Voorstelle ten opsigte van dagboekinskrywings sluit onder andere in:

- Geleefde ervarings van die proses.
- Beskrywing van groeimoment(e) in jouself, ander en in die proses.
- Beskrywing van mees frustrerende ervaring(s) tydens die proses.
- Refleksie oor die ervaring wat jouself, ander, die omgewing en ander prosesse/gebeure insluit.

Daar word voortdurend gereflekteer oor die passing en effektiwiteit van die psigososiale intervensie in verhouding tot die leerfasiliteerder, gemeenskap en portuurgroep. Die proses is 'n deelnemende navorsingsproses.

Die volgende visuele voorstelling is 'n uitbeelding van die proses.

**Figuur 3-1:** 'n Diensleerproses vir programontwikkeling



### 3.3.1 Data-insameling

Die data-insamelingsproses en navorsingsmetode kan as 'n kollektiewe gevallestudie beskou word waar daar in dokumentvorm na verskeie leerders se refleksies as 'n ryk bron van data gekyk word (De Vos & Strydom, 2002). Die kollektiewe gevallestudie soos dit hier toegepas is, reflekteer weereens triangulasie in dié mate dat die navorser verskeie leerders se dagboeke bestudeer het om deurlopende temas te identifiseer wat by hul diensleerervaring, persoonlike groei en die herhaling van die leerervaring aansluit. "A human or personal document is one in which the human and personal characteristics of somebody who is in some sense the author of the document finds expression, so that through its means the reader of the document comes to know the author and his view of events with which the document is concerned" (De Vos & Strydom, 2002, p. 322).

Stake (in Punch, 1988) het 'n gevallestudie gedefinieer as die studie van 'n "bounded system, emphasizing the unity and wholeness of a system, but confining the attention to those aspects that are relevant to the research problem at the time" (p. 258) en onderskei tussen drie tipes gevallestudies:

- die intrinsieke gevallestudie, waar die studie onderneem word omdat die navorser 'n beter begrip van 'n spesifieke geval wil verkry;
- die instrumentele gevallestudie, waar 'n spesifieke geval bestudeer word om insig in 'n saak te verkry of om 'n bestaande teorie te verfyn;
- die kollektiewe gevallestudie, waar die instrumentele geval na verskeie gevalle uitgebrei word, om sodoende meer oor 'n fenomeen, populasie of algemene kondisie te wete te kom. Dit sluit verskeie gevalle in waar die fokus binne en oor gevalle heen strek.

In hierdie navorsing is al die dagboeke (44 in totaal) van die honneursleerders wat aan die Ontwikkelingsintervensie-module deelgeneem het, gebruik.

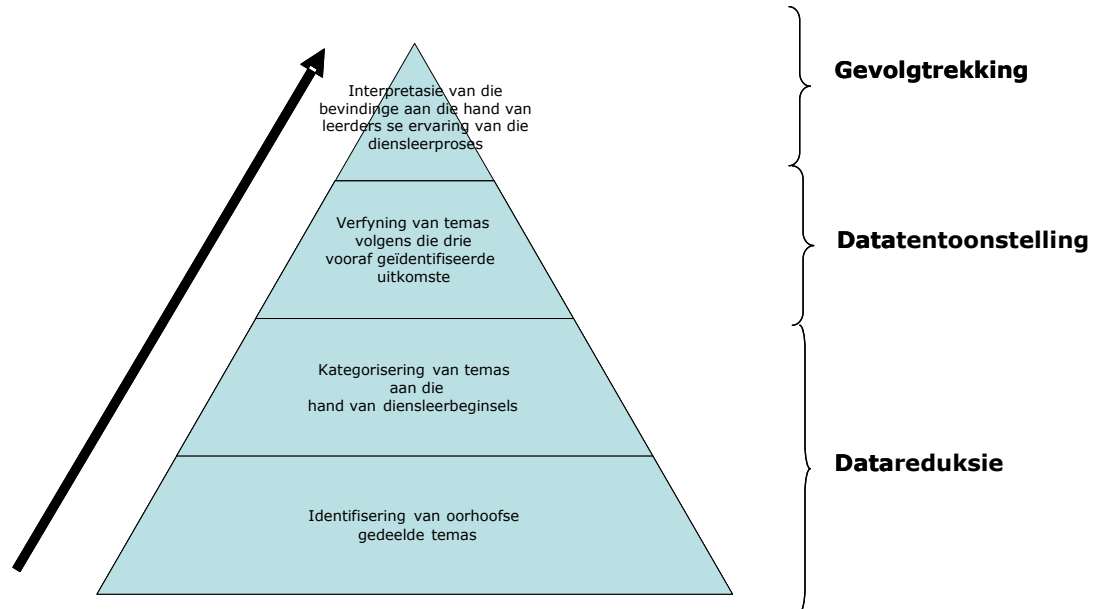
### **3.3.2 Data-analise**

Die navorsing is kwalitatief van aard. Die individuele refleksies van die leerders sal kwalitatief geanaliseer word deur gebruik te maak van tematiese inhoudsanalise waar die inhoud van die refleksies geanaliseer sal word en dominante en ondersteunende temas geïdentifiseer sal word. Hierdie proses sal tematiese kategorisering en klassifikasie insluit.

Miles and Huberman (1994) se analise bestaan uit drie komponente en dit is in hierdie navorsing gevolg. Hierdie drie komponente is soos volg:

- datareduksie;
- datatoonstelling;
- die maak van gevolgtrekkings.

**Figuur 3-2:** Skematiese voorstelling van die metode van data-analise



Datareduksie: Datareduksie vind regdeur analise plaas. Dit staan nie los van analise nie, maar vorm deel daarvan. Dit behels die redigering, segmentering en opsomming van die data, wat gevolg word deur kodering en die identifisering van temas en patrone. In die latere fases vind dit deur konseptualisering en verduideliking plaas, omdat die ontwikkeling van abstrakte konsepte ook 'n wyse is om data te reduseer.

Datatoonstelling: Datatoonstelling verwys na die organisering, samepersing en bou van informasie. Miles and Huberman (1994) beskou tentoonstelling as 'n essensiële deel van die navorsing. In die konteks van hierdie navorsing sal die geïdentifiseerde temas sowel as die data wat onder die temas georganiseer is, ten toon gestel word. Soos reeds vermeld vind datatoonstelling tydens al die navorsingsfases plaas omdat dit meebring dat data georganiseer en opgesom word,

dit dui ook aan watter stadium van analise bereik is en vorm die basis van die opvolgende analise. Goeie kwalitatiewe analise sluit herhaalde tentoonstellings van die data in.

Gevolgtrekkings: Dataredusering en -tentoonstelling vind plaas om die gevolgtrekkingsproses te ondersteun. Alhoewel die maak van gevolgtrekkings logies uit die redusering en tentoonstelling van data voortvloei, vind dit min of meer gelyktydig plaas. Moontlike gevolgtrekkings kan dus vroeg reeds in die analise tentatief gemaak word, alhoewel dit op daardie stadium nog vaag en swak geformuleer is. Hier is gevolgtrekkings dus proposisies wat geverifieer moet word nadat dit aanvanklik geformuleer is.

Volgens Rubin & Rubin en Marshall & Rossman (in Potgieter, 1987) kan dit in meer besonderhede in die volgende proses beskryf word:

- 'n intuïtiewe en holistiese begrip van die data
  - Die navorser werk eers holisties deur al die leerders se dagboeke teen die agtergrond van diensleer en psigo-opleiding. Op hierdie stadium word geen temas geïdentifiseer nie; die navorser poog nou om bloot 'n oorsig van die leerders se refleksies te kry.
- organisering van data
  - Die navorser besluit nou watter refleksies toepaslik is vir bestudering om die betrokke navorsingsvraag aan te spreek.
- die generering van kategorieë, temas en patrone
  - Die navorser werk nou weer deur al die data om relevante temas en kategorieë te identifiseer en die data daarvolgens te kategoriseer. Sodoende kan patrone geïdentifiseer word wat diensleer reflekteer.
- refleksie en sintese van die data en temas

- Temas word nou verfyn terwyl die data daarvolgens georden en onder die oorhoofse temas bespreek word.
- 'n soeke na alternatiewe verduidelikings
  - Die navorser gaan nou terug na die teoretiese onderbou van die studie en vergelyk/kontroleer haar bevindinge aan die hand van die teoretiese grondslag en soortgelyke studies.
- finale klassifikasie en kategorisering van temas
  - Die geïdentifiseerde temas word teen die agtergrond van bogenoemde triangulasie gefinaliseer.
- die skryf van die navorsingsverslag
  - Die geanaliseerde temas word nou verder geïnterpreteer en teenoor die teoretiese agtergrond van die studie en die navorsingsvraag gestel.

Ten einde al die bogenoemde prosesse te kan bereik moet die data volgens 'n spesifieke metode geanaliseer word. Vir die doeleindes van hierdie navorsing sal inhoudsanalise as data-analiseringsmetode gebruik word. Inhoudsanalise kan gedefinieer word as enige sistematiese prosedure wat gevolg word met die doel om die inhoud van die data te bestudeer (Welman & Kruger, 1999). Krippendorf (in Wimmer & Dominick, 2000) definieer inhoudsanalise as "a research technique for making replicable and valid references from data to their context" (p. 118).

Die navorser sal in hierdie navorsing noukeurig deur die leerders se refleksies werk soos wat dit in hul dagboeke aangeteken is. Oorvleuelende temas sal geïdentifiseer word waarna dit gebruik sal word vir die identifisering van onderliggende patrone tussen die verskillende gevallestudies. Die doel hiervan is om leerders se ervarings van die onderrigmodel soos dit in die ontwikkelingsintervensie-module gebruik is, aan die hand van die voorafgeïdentifiseerde uitkomst te verstaan.

### 3.4 Gevolgtrekking

Die doel van die studie is om leerders se selfrefleksies oor hul ervarings van ervaringsleer in 'n diensleerkonteks te verstaan. 'n Kwalitatiewe metode is gebruik om leerders se refleksies in 'n diensleerkonteks te verstaan.

Daar is 'n sterk ooreenstemming tussen die data-insamelingsmetode soos dit in hierdie navorsing gebruik is en die gevallestudiemetode aangesien die dagboeke van die spesifieke jaargroep se leerders as " 'n gevallestudie " gebruik word. Die data-insamelingsproses en navorsingsmetode kan as 'n kollektiewe gevallestudie beskou word waar daar in dokumentvorm na verskeie leerders se refleksies as 'n ryk bron van data gekyk word.

Die individuele refleksies van die leerders is kwalitatief geanaliseer deur die gebruik van tematiese inhoudsanalise waar die inhoud van die refleksies geanaliseer is en dominante en ondersteunende temas geïdentifiseer is.

Die insluitingskriteria van leerders of deelnemers aan die studie is leerders wat die gemeenskapsintervensie-module afgehandel het en die nodige toestemming aan die navorser verleen het om hul dagboeke as data te gebruik om hul refleksies oor hul ervarings met betrekking tot die leerproses tydens die ontwikkeling van hul gemeenskapsintervensies, te bestudeer.

Die navorser se oorhoofse doelwit was om te verstaan hoe leerders die leerproses aan die hand van hul persoonlike groei vanuit 'n diensleerparadigma ervaar.

## HOOFSTUK 4: RESULTATE

"The house is a bridge that tries to build a sense of community between different people to show them as people can learn from one another and feel what the other's inner part is like." – **J Dalton**

### 4.1 Inleiding

REFLEKSIES OOR DIE DIENSLEERPROSES			
NO.	VERBATIM	RELEVANTE TEMAS EN KATEGORIEë	OORHOOFSE TEMAS
1	By tye van die implementering het ek gevoel dat ek <i>oorweldig</i> word deur verwagtinge en praktiese vrae.	Oorweldig deur verwagtinge en die onsekerheid oor verwagtinge.	Leerders is gekonfronteer met hoë verwagtinge wat as oorweldigend ervaar is. Dit het bygedra tot gevoelens van onsekerheid oor wat presies om te doen en ook wat spesifiek van leerders verwag word. Hierdie onsekerheid is dikwels gesien as die gevolg van te min struktuur oor programontwikkeling en die proses wat gevolg moes word sowel as oor uitkomst wat verwag is. Die onsekerheid het gepaard gegaan met die onbekendheid van 'n nuwe leerervaring.
2	Ek voel wel dat programontwikkeling hierdie jaar makliker vir my is, omrede ek dit verlede jaar gedoen het en is dus <i>bekend met die struktuur</i> van 'n program en die uitkomste wat nodig is om behaal te word. ( <i>Sekerheid</i> )	Bekendheid met die struktuur van programontwikkeling vergemaklik die leerervaring vir leerders omdat die uitkomste vir hulle meer bekend is.	
3	Ek het <i>frustrasie</i> beleef die dag voor die aanbieding want niemand was seker of ons die wetenskaplike artikel individueel of in 'n groep moes doen nie.	Frustrasie rondom onsekerheid oor die struktuur waarbinne opdragte vir eksamendoelindes voltooi moes word.	
4	Die proses van ontwikkeling van die program wat gevolg is (m.a.w. die volgorde van stappe in die ontwikkeling), was <i>nie bevredigend vir my nie</i> en het myns insiens daartoe gelei dat die program nie ten beste ontwikkel is nie. ( <i>Onsekerheid</i> )	'n Tekort aan struktuur dra by tot onsekerheid by sommige leerders wat leer inhipeer en hulle die gevoel gee dat die program nie goed genoeg ontwikkel is nie.	
5	Die verwagtinge was te hoog en die nuwe gebied van implementering was te <i>vreemd</i> .	Leerders was tydens die implementering van die program steeds oorweldig deur verwagtinge wat hulle as te hoog ervaar het en wat vererger is deur die onbekendheid van die implementeringskonteks.	
6	Dit voel nie of ons juis meer te wete gekom het na die byeenkoms nie.	Na die eerste byeenkoms was die leerders nog steeds onseker oor wat presies van hulle verwag word.	
7	'n Ander probleem wat baie duidelik uitgekome het, was dat by sekere tye die fasiliteerder nie seker was oor sekere aspekte nie, en dit het net meer verwarring veroorsaak.	Omdat leerders 'n behoefte aan struktuur gehad het, is frustrasie en verwarring ervaar wanneer die fasiliteerder onseker was oor wat presies van leerders	





		verwag word.	die lektor of mentor om die onsekerheid te verminder deur meer struktuur aan die proses te gee. Wanneer die mentor of lektor nie beskikbaar was nie, het die leerders meer frustrasie en onsekerheid ervaar.
8	Ek voel wel dat daar 'n kommunikasiegaping was tussen die honneurs-/meesterstudente en die lektore.	Kommunikasie met die fasiliteerder en lektor dra by tot minder onsekerheid oor verwagtinge.	Die toeganklikheid van die leerders se mentor of lektor het begedra tot minder onsekerheid of te wel meer onsekerheid en frustrasie wanneer hulle nie beskikbaar was nie. Wanneer die mentor ook as onbehelpsaam ervaar is, het leerders se frustrasie en onsekerheid ook toegeneem.
9	Dit het vir my baie rustigheid gegee om te besef dat ons lektor moeite gedoen het om ons te help.	Die beskikbaarheid en behulpsaamheid van die lektor verminder die onsekerheid by leerders.	
10	<i>Frustrasie</i> was verder ervaar want ons het regtig gesukkel om kontak met ons meesterstudent te hou, en dit het nog meer verwardheid m.b.t die spesifieke riglyne wat ons vir ons program gehad het, veroorsaak.	Omdat leerders 'n behoefte aan struktuur gehad het, het hulle frustrasie en verwarring ervaar wanneer die fasiliteerder nie beskikbaar was nie.	
11	Daar is paar negatiewe aspekte vir my waar ek gevoel het dat ons <i>riglyne onvoldoende</i> was, en dit was moeilik om ons module-organiseerder in die hande te kry en ons het ook nie baie kontak gehad met ons meesterstudent nie. ( <i>Onsekerheid</i> )	Leerders het dikwels frustrasie rondom 'n tekort aan struktuur ervaar. Leerders se frustrasie is vererger weens gebrekkige kontak.	
12	Ons MA-student volgens my ervaring was nie juis hulpvaardig nie.	Onbetrokkenheid van die fasiliteerder laat leerders met gevoelens van frustrasie.	
13	Ons het by tye ook gevoel, dat ons nie genoeg hulp en ondersteuning kry nie.	Omdat leerders 'n behoefte aan struktuur gehad het, is frustrasie en verwarring ervaar wanneer die fasiliteerder onbehelpsaam was of nie beskikbaar was nie.	
14	Die les wat ek geleer het was dat daar beter kommunikasie tussen die lede van die groep sowel as met die meesterstudent moet wees.	Groepwerk as deel van die diensleerervaring het effektiewe kommunikasievaardighede vereis wat die ontwikkeling van nog 'n lewensvaardigheid (kommunikasievaardighede) as leeruitkoms gehad het. Kommunikasie met die fasiliteerder dra ook by tot minder onsekerheid oor verwagtinge.	
15	Sy het vir ons baie advies gegee m.b.t die tegniese afronding waar ons te kort mee was.	Die ondersteuning en raad van die fasiliteerder het 'n positiewe impak op die leerders se diensleerervaring gehad.	
16	By tye het ek <i>gefrustreerd gevoel</i> , <i>het geirriteerd</i> geraak, en was vol <i>spanning en ongeduldig</i> , maar ek het besef dat elke lid mag dalk dieselfde voel.	Die proses van programontwikkeling het leerders met intrapersonlike frustrasie, irritasie en spanning gelaat.	Die proseservaring van programontwikkeling het leerders meer intrapersonlike spanning besorg. Dit is dikwels gekompliseer deur die
17	Daar was baie geleenthede wat <i>irriterend en</i>	Die gevoelens van irritasie	



	<i>stressvol</i> was, en die laasgenoemde was geverbaliseer deur sarkasme.	en spanning wat ervaar is het soms bygedra het tot inter- en intrapersoonlike konflik.	onvoorspelbaarheid van die programontwikkelingsproses asook weens die kompleksiteit daarvan wat aanvanklik onderskat was.
18	Regdeur die proses van ontwikkelingsintervensies was ek gekonfronteer met baie struikelblokke en harde werk.	Programontwikkeling word vir leerders gekenmerk deur onvoorspelbaarhede wat die proses bemoeilik en vereis harde werk.	
19	Ontwikkeling van 'n intervensieprogram is nie so maklike taak as wat ek gedink het nie.	Die proses onderliggend aan programontwikkeling is meer kompleks as wat leerders aanvanklik geantisipeer het.	
20	Programontwikkeling was vir my regtig baie werk.	Programontwikkeling is 'n arbeidsintensiewe proses.	
21	Daarom is dit baie belangrik om buigbaar te wees terwyl jy dit implementeer, want jy mag dalk probleme kry.	Die proses onderliggend aan die implementering van die program word gekenmerk deur onvoorspelbaarhede wat die proses bemoeilik en vereis aanpasbaarheid tydens die implementeringsituasie.	
22	Ek het gevind dat ontwikkelingsintervensies baie <i>uitdagend</i> is i.t.v myself, my groep en die implementering.	Die programontwikkelingsproses en implementering is deur die leerders as uitdagend ervaar.	
23	Die groepdinamika was definitief een van die grootste <i>frustrasies</i> in die proses.	Groepdinamika is as frustrerend ervaar.	Leerders het groepwerk baie verskillend ervaar. Vir die meeste leerders het groepwerk tot baie frustrasie tydens die leerproses gelei. Die frustrasie het vir sommige leerders in 'n genotvolle ervaring geëindig, terwyl ander leerders groepwerk as moeilik ervaar het en dit nie leerders se voorkeur werkswyse was nie.
24	My ervaring as 'n spanwerker in my spesifieke groep het ek geniet maar was by tye bietjie <i>gefrustreerd</i> .	Groepwerk is beide as genotvol en frustrerend ervaar.	
25	Die ervaring van die groepswerk was egter nie in geheel positief nie en myns insiens ook nie positief vir die uiteindelijke program wat ontwikkel is nie. ( <i>Frustrasie</i> )	Groepwerk is nie noodwendig as positief of met 'n positiewe uitkoms ervaar nie.	
26	Dit was baie harde werk en ek het besef dat om in 'n groep te werk is nie vir my nie.	Groepwerk is beide harde werk en nie altyd leerders se voorkeur werkswyse nie.	
27	Die ander spanlede het dit ook regtig baie geniet en ek het so ook baie insig verkry en baie geleer.	Die groei-/leerproses is as 'n groepservaring en 'n genotvolle ervaring beskou.	
28	Ek voel dat daar tye was wat ek <i>gefrustreerd</i> gevoel het en <i>kwaad</i> vir my groepslede geword het omrede die stadige pas waarby ons gewerk het.	Tempo van groepwerk is as frustrerend ervaar.	Groepwerk is ook deur leerders ervaar as iets wat die tempo waarteen die groep gewerk het, beperk het omdat te veel individue



29	Die meesterstudent wat ons gehelp het was regtig 'n inspirasie, veral wanneer ek <i>gefrustreerd</i> geraak het omrede ons teen so 'n stadige pas gewerk het.	Wanneer leerders frustrasie rondom die werktempo ervaar het, is die fasiliteerder as bemoedigend ervaar wanneer sy die leerders gefasiliteer het om deur die proses te werk.	in die proses betrokke was en almal ook nie altyd teen dieselfde pas gewerk het nie.
30	Wat ek soms <i>frustrerend</i> by tye gevind het was die betrokkenheid van die groepslede, soms was daar kommunikasieprobleme binne die span en elke spanlid het nie altyd geweet wat volgende gaan gebeur nie.	Kommunikasieprobleme binne die groep het tot frustrasie gelei.	Groepwerk het ook met kommunikasieprobleme gepaard gegaan wat verdere druk op die proses geplaas het.
31	Vir my was die groei in die groep en myself nie net in die ontwikkeling van die program nie, maar ook in die implementering van die program vir die kinders en die interaksie wat plaasgevind het in die groep.	Die groeiervaring word beskou as deel van die ontwikkeling en implementering van die program, asook as deel van die interaksie met die gemeenskap.	Leerders besef na afloop van die diensleerproses dat die sukses van die intervensie ook toegeskryf moet word aan die insette en interaksie van beide die gemeenskap en die groep.
32	Wanneer ek reflekteer oor die ervaring neem ek kennis dat ek soveel geleer het nie net van die ontwikkeling van die program nie, maar ook van die kinders en my medestudente, en ek hoop dat my groep iets van my geleer het.	Leerders reflekteer oor wedersydse leer wat tydens die diensleerproses plaasgevind het. Die groeiervaring word deur leerders beskou as iets wat in die ontwikkeling van die program, die groepsinteraksie en die interaksie met die gemeenskap gesetel is.	
33	Dit was baie interessant om die groep te observeer en om die belangrikheid van om in 'n groep te wees te leer.	Leerders besef dat die groep waardevolle insette tydens die ontwikkeling van die program lewer, wat 'n heel ander dimensie aan die eindproduk gee.	
34	Die insette van 'n groep lewer interessante inligting en idees wat die vermoë om die program positief te beïnvloed, verbreed.	Groepwerk is deur leerders as waardevol ervaar en spesifiek ten opsigte van die insette wat groepslede tydens die ontwikkeling van die program gelewer het. Hierdie diversiteit van insette gee uiteindelik 'n ander dimensie aan die eindproduk.	
35	Binne my groep het ek geleer oor die waarde van betrokkenheid sowel as om in 'n span te werk.	Leerders besef dat spanwerk deel van die suksesvolle afhandeling van die projek uitmaak.	
36	Dit was baie interessant om die groep te observeer en om die belangrikheid van om in 'n groep te wees te leer.	Leerders besef nie net dat groepwerk bydra tot die effektiwiteit van die program nie, maar ook dat leer tydens die diensleerervaring ook die aanleer van lewensvaardighede soos groepsprosses en dinamika insluit.	
37	Dit wil dus weereens vir my voorkom of die eindproduk die gevolg is van die dinamika en insette van die groep of "gemeenskap".	Leerders besef dat die groep sowel as die gemeenskap waardevolle insette tydens	



		die ontwikkeling van die program lewer.	
38	Die mees waardevolle ding wat ek geleer het was om op die kennis van ander te bou as op die kennis van niks.	Leerders besef dat die groep sowel as die gemeenskap waardevolle insette tydens die ontwikkeling van die program lewer, wat 'n ander dimensie aan die eindproduk gee.	
39	Die personeel by T... was baie opgewonde en hulle het vrylik hulle ervaring, beskikbare bronne en ondersteuning aan ons aangebied.	Die gemeenskapsbetrokkenheid het bygedra tot die leeruitkoms as deel van leerders se diensleerervaring.	Dit was vir leerders na afloop van die proses duidelik dat die gemeenskapsbetrokkenheid 'n kritiese mylpaal in die sukses van die intervensie is. Die gemeenskap self het ook dikwels vir die leerders as mentor gedien deur leiding en ondersteuning tydens die ontwikkeling van die intervensie aan leerders te bied.
40	Ek het dit baie waardeer dat die sielkundiges en ander personeellede by T... by motiverend ondersteunend was oor ons program.	Die gemeenskapsbetrokkenheid tydens die diensleerervaring was vir leerders baie motiverend.	
41	Konsultasie met ander bronne in die gemeenskap is verseker een van die belangrikste hoekstene van gemeenskapsielkunde en nie sonder rede nie.	Die gemeenskapsbetrokkenheid vorm vir leerders 'n integrale deel van die suksesvolle implementering van die program in dié mate dat dit deel van leerders se leeruitkomste gevorm het.	
42	Die fasiliteerder van die versorgersgroep was baie eerlik en opbouend in haar terugvoer.	Die gemeenskapsbetrokkenheid ten opsigte van die insette aangaande die programinhoud en implementering is deur die leerders as waardevol ervaar.	
43	Hulle gereelde ondersteuning het dit moontlik gemaak om ons program te implementeer in 'n veilige omgewing vir kinders wat swak en verwaarloos was.	Die gemeenskapsbetrokkenheid tydens die ontwikkeling en implementering van 'n program lewer waardevolle insette en ondersteuning aan die leerders.	
44	In die begin, toe die projek gekanselleer is, was ons uiters <i>gefrustreerd</i> .	Onvoorspelbaarhede en frustrasie is tydens die ontwikkeling van die intervensie ervaar.	Programontwikkeling word gekenmerk deur onvoorspelbaarhede wat die leerders moet hanteer ten einde die proses suksesvol af te handel. Hierdie onvoorspelbaarhede word deur leerders as frustrerend ervaar omdat dit bydra tot die kompleksiteit van die leerproses. Leerders besef dat onsekerhede kenmerkend is regdeur die proses - vanaf die beplanningsfase tot die implementeringsproses. Die onsekerhede word vergesel
45	Ons kon nie veel onderhoude voer met infertiele egpare nie, en ons het dit nogal <i>frustrerend</i> gevind.	Onvoorspelbaarhede en frustrasie in die groter konteks het leerders met frustrasie gelaat.	
46	Gedurende die 3 weke waar ons die program geïmplementeer het, was daar oomblikke wat ek <i>gefrustreerd</i> gevoel het want dit was moeilik om die kinders te kry om aan die aktiwiteite wat ons beplan het, deel te neem.	Die implementering van die program het ook tot frustrasie gelei wanneer leerders besef het dat die praktyk sy eie uitdagings inhou.	
47	Implementering van die program het nie net doelgerigtheid behels nie, maar ook <i>geduld en uithouvermoë</i> van al die groepslede.	Die proses onderliggend aan die implementering van die program word gekenmerk	



		deur onvoorspelbaarhede wat die proses bemoeilik en dit vereis geduld en uithouvermoë van die hele groep.	deur emosies wat die leerders tydens die proses moet hanteer en dikwels positiewe leeruitkomste vir hulle inhou.
48	Ek het geleer hoe om frustrasie en teleurstelling te hanteer.	Die diensleerervaring gaan gepaard met uitdagings, teleurstelling en frustrasie wat leerders moet leer om te hanteer.	
49	Dit is geweldig tydsaam, en ons het soms <i>mismoedig</i> geraak.	Die tydsaamheid van die programontwikkelingsproses het leerders soms moedeloos laat voel.	Leerders voel dat die ontwikkeling van 'n gemeenskapsintervensie geduld, tyd en doelgerigtheid vereis veral omdat die proses baie meer tydsaam is as wat aanvanklik geantisipeer is. Die tydsaamheid is dikwels die resultaat van herhaalde wysigings wat volg op herhaalde evaluering van die program regdeur die proses. Omdat leerders in groepsverband aan hul intervensies werk, het die tydsaamheid dikwels 'n uitwerking gehad op die groepslede se vermoëns om deurentyd betrokke te wees wat weer bygedra het tot addisionele frustrasie.
50	Ek voel as 'n groep het ons regtig konstant hard gewerk.	Die proses onderliggend aan programontwikkeling is tydsaam en arbeidsintensief.	
51	Programontwikkeling het uitgedraai as iets wat meer betrokke en tydsaam is as wat ek gedink het aan die begin.	Die proses onderliggend aan programontwikkeling is meer intensief en tydsaam as wat leerders aanvanklik geantisipeer het.	
52	Ons het gevind dat programontwikkeling 'n tydsame proses is.	Programontwikkeling is 'n tydsame proses.	
53	Programintervensie is 'n langdurige proses en daar moet die hele tyd gelet word na verandering en herimplementering.	Die ontwikkeling en implementering van ontwikkelingsintervensies is 'n langdurige proses wat voortdurende evaluering en wysiging vereis.	
54	Selfs toe die program verfyn is, was daar nie genoeg tyd vir elkeen om dit noukeurig te bestudeer en insette te lewer nie.	Programontwikkeling en evaluering is 'n tydsame proses wat dit nie altyd moontlik maak vir die hele groep om betrokke te wees nie.	
55	Ons het baie tyd en moeite aan ons intervensie spandeer om dit so veel moontlik verbruikersvriendelik te maak.	Leerders het baie tyd in hulle programme belê om dit verbruikersvriendelik te maak.	
56	Die skryf van die navorsingsartikel het baie tyd in beslag geneem omrede die inligting deurgewerk moes word sowel as geïntegreer word.	Die integrasie van die leerervaring met die teorie in die vorm van 'n wetenskaplike artikel, was vir leerders 'n tydsame leerproses.	
57	Die ervaring het 'n positiewe effek op my gehad en ek het geweldig baie geleer.	Die diensleerervaring is as 'n positiewe en effektiewe leerervaring ervaar.	Ten spyte van die kompleksiteit, frustrasie en tydsaamheid van die diensleerproses, is dit steeds deur leerders as 'n positiewe en effektiewe leerervaring ervaar. Dit kan hoofsaaklik toegeskryf word daaraan dat leerders dit as 'n verrykende en bevredigende leerervaring ervaar het waartydens persoonlike doelwitte ook bereik is.
58	Die implementering van die program was vir my 'n goeie en <i>bevredigende</i> ervaring.	In teenstelling met die bogenoemde ervaring het sommige van die leerders die implementering van die program as 'n bevredigende en verrykende ervaring beleef.	
59	Om my persoonlike ervaring van die proses op te som moet ek weereens noem dat ek baie geleer het van die proses.	Die diensleerervaring is as 'n effektiewe leerervaring beleef.	
60	Te danke aan hierdie foutjie het ek die	Die diensleerervaring is as	



	geleentheid gehad om een van my grootste leerervarings te kon hê en kon ek my vrees vir hierdie area 'n nekslag toedien.	'n effektiewe leerervaring beleef waartydens persoonlike doelwitte ook bereik is.	
61	Programontwikkeling as 'n ontwikkelingsintervensie was vir my 'n baie waardevolle ervaring.	Leerders ervaar die diensleerervaring as verrykend weens die geleentheid om teoreties verworwe kennis prakties te kan toepas. Die leerervaring word ook as waardevol beskryf weens die persoonlike impak van die ervaring op die leerder.	In 'n tradisionele akademiese konteks kry leerders selde die geleentheid om teoreties verworwe kennis prakties te kan toepas. Leerders het die leerervaring dikwels as verrykend ervaar juis vanweë die geleentheid om hul teoreties verworwe kennis prakties te kon toepas. Die praktiese toepassing bring vir baie leerders nuwe insigte ten opsigte van die teoretiese leerinhoud tydens die diensleerervaring.
62	Op 'n individuele vlak was die ontwikkeling en implementering van die program uitdagend omrede ek my teoretiese kennis binne 'n praktiese konteks moet toepas.	Leerders ervaar die diensleerervaring as uitdagend omdat die praktiese implementering van teoreties verworwe kennis 'n kritiese deel van die leerproses uitmaak.	
63	Weereens het die prakties ons geleer "hoe" en die teorie "hoekom".	Die geleentheid om die teorie met die praktyk te integreer, het vir leerders tot die betekenisvolheid van die leerervaring bygedra.	
64	Om aan die program te werk het my geleentheid gegee om die teorie prakties te integreer in die werk.	Leerders kom tot nuwe insigte weens die praktiese toepassing van teoreties verworwe kennis tydens die diensleerervaring.	
65	Daar is nie 'n beter metode om te leer as in die praktyk self nie.	Leerders heg baie waarde aan die geleentheid om die teorie in die praktyk toe te pas en skryf die sukses van die onderrigmodel hieraan toe.	
66	Nie net as individu nie maar ook as deel van 'n groep het ek gevoel dat ons wel 'n klein verskil gemaak het en dit was 'n bevredigende ervaring.	Die feit dat leerders voel hulle het met hul intervensie as individue sowel as 'n groep 'n impak op die gemeenskap gehad, laat hul met 'n gevoel van bevrediging.	
67	Ek glo dat ons program in 'n sekere mate groot bemagtigingspotensiaal het want dit is relevant in die aanraking van baie van die sosiale en emosionele ontwikkelingsdilemmas by kinders wat verwaarloos en mishandel is.	Leerders reflekteer met trots oor hulle programme wanneer hulle bemagtigingspotensiaal vir 'n bepaalde gemeenskap of konteks in hulle programme herken.	
68	Dit bly egter steeds belangrik om die behoefte in die mark vir so 'n program deeglik te evalueer anders mag 'n nuttige program ontwikkel word, maar mag die behoefte daaraan nie werklik groot wees nie.	Leerders besef dat die sukses van 'n ontwikkelingsintervensie van 'n deeglike behoeftebepaling afhanklik is.	
69	Almal besluit saam op Infertilititeit omdat ons voel dat die psigologiese aspekte tydens 'n infertiliteitsproses afgeskeep word en 'n groot behoefte is.	Die uitkoms van 'n behoeftebepaling was vir baie leerders die oorsprong van die gekose onderwerp vir die program.	
70	Dit het my bietjie <i>hartseer</i> gemaak maar die gedagte dat ek wel 'n klein verskil kan maak het	Die implementering van die program het 'n emosionele	



	my gemotiveer om harder te werk.	uitwerking op die leerders gehad. Die feit dat leerders voel hulle kan as individu deur hul intervensie 'n impak op die gemeenskap hê, het harde werk en motivering tot gevolg gehad.	
71	Mense het dit as positiefs gesien, en ons voel ook dat ons deur die program 'n bydrae aan die gemeenskap maak.	Leerders reflekteer met trots oor hulle programme wanneer hulle bemagtigingspotensiaal vir 'n bepaalde gemeenskap of konteks in hulle programme herken.	
72	Ek was gewys dat ek die potensiaal het om mense te help en dat ek 'n positiewe impak op mense se lewens het.	Die feit dat leerders voel hulle het as individue deur hul intervensie 'n impak op die gemeenskap gehad, laat hulle met 'n gevoel van bevrediging.	
73	'n Wonderlike groeiproses vir my was die finansiële "kennis" wat ek kon bekom tydens die versameling van inligting vir die program.	Leerders se kognitiewe leerinhoude oor aspekte buite die beginsels van programontwikkeling, het uitgebrei.	Programontwikkeling vereis ook goeie kennis van die onderwerp van die program. Leerders moes aanvanklik dikwels heelwat navorsing doen oor die onderwerp van hul program voordat hulle in staat was om 'n program daarvolgens te ontwikkel. Dit het soms addisionele spanning in die proses tot gevolg gehad alhoewel leerders die toename in kennisinhoude as positiewe uitkoms van intervensie beskou het.
74	Aan die begin toe ons met die program begin het, was alles so gedisorganiseer ek het gedink ons sal dit nooit kan doen nie, maar hoe meer inligting ons gekry het oor lewensversekering en waaruit dit bestaan, en hoe meer ons as 'n groep begin saamwerk het, het alles in plek begin val.	Hoe minder kennisinhoude leerders aanvanklik het oor programontwikkeling en die onderwerp van hul intervensie, hoe meer onseker is hulle oor wat om te doen en wat verwag word. Namate hulle kennis toeneem raak hulle meer vertrouwd met die proses en verwagtinge.	
75	Ons het gegroei, in die sin dat ons meer oor infertilitet te wete gekom het.	Leerders se kognitiewe leerinhoude oor aspekte buite die beginsels van programontwikkeling, het uitgebrei.	
76	Die funksie van bemarking en of die nodige infrastruktuur bestaan om 'n program volhoudend toe te pas is van groot belang.	Leerders het meer te wete gekom oor die spesifieke onderwerp van die intervensie en nie net oor die beginsels van programontwikkeling nie.	
77	Ek voel dat ek wel baie geleer het oor mishandelde en verwaarloosde kinders.	Tydens die proses van programontwikkeling sowel as die implementering van die intervensie het leerders meer te wete gekom oor die teikengroep waarmee hulle gewerk het.	
78	Ons leer opnametegnieke aan.	Leerders se kennis oor praktiese vaardighede wat tydens die intervensieproses	



		nodig is, het ook uitgebrei.	
79	Ek het vaardighede geleer wat ek dink ook bruikbaar sal wees vir my werksplek of enige werksplek.	Leer tydens die diensleerervaring sluit ook die aanleer van lewensvaardighede in.	Leerdere se ontwikkeling tydens die diensleerproses is nie net beperk tot die intervensie self nie. Leerdere reflekteer ook oor intrapersoonlike leerervarings wat veral handel oor die aanleer van nuwe lewensvaardighede. Hierdie nuwe lewensvaardighede sluit in: beplanningsvaardighede, groepsprosesse, konflikhantering, kommunikasievaardighede en intrapersoonlike vaardighede.
80	Verder het ons geleer om beter te organiseer, en almal het hul skedules aangepas.	Leer tydens die diensleerervaring sluit ook die aanleer van beplanningsvaardighede as lewensvaardigheid in.	
81	Ons groep het op 'n gereelde basis ontmoet om die ontwikkeling te beplan en die program te evalueer voor dit geïmplementeer word.	Groepwerk as lewensvaardigheid is ook ontwikkel as 'n uitkoms van die diensleerervaring.	
82	Die ervaring het die ander groepslede geleer sowel as myself oor groepsdinamika.	Leerdere se insigte oor groepsprosesse as lewensvaardigheid is tydens die leerervaring uitgebrei.	
83	As ek terug reflekteer op die groep wat saam gewerk het, was dit interessant hoe elke lid 'n spesifieke rol gehad het.	Leer tydens die diensleerervaring sluit ook die aanleer van lewensvaardighede soos groepsprosesse in en die klem val spesifiek op rolle binne die groep.	
84	In ons groep het ek baie geleer oor groepsdinamika en spanwerk.	Groepsprosesse en dinamika asook die feit dat spanwerk deel vorm van die suksesvolle afhandeling van die projek, is lewensvaardighede wat tydens die diensleerervaring ontwikkel is.	
85	Ek het baie van die onderwerp, groepsdinamika, interpersoonlike verhoudings, mense oor die algemeen en myself geleer.	Leer tydens die diensleerervaring sluit ook die aanleer van lewensvaardighede soos groepsprosesse, dinamika en intra- en interpersoonlike vaardighede in.	
86	Dit het my vaardighede geleer hoe om met mense te werk en ook hoe om te beplan wanneer ek 'n miljoen dinge moet doen.	Verskeie lewensvaardighede word deur leerdere uitgewys as areas waarin hul vaardighede uitgebrei is. Voorbeelde hiervan is beplanningsvaardighede en interpersoonlike vaardighede.	
87	Omrede ons groep so groot was het dit beteken dat daar 'n behoefte was aan ekstra tyd en moeite om goeie kommunikasie te behou.	Groepwerk as deel van die diensleerervaring het effektiewe kommunikasievaardighede vereis wat die ontwikkeling van nog 'n lewensvaardigheid (kommunikasievaardighede) as leeruitkoms gehad het.	



88	Almal het meer geleer, hoe om verskille onder mekaar op te los, m.b.t die verskillende idees rondom die program.	Konflikhantering is ook 'n lewensvaardigheid wat tydens die diensleerproses ontwikkel is.	
89	Ek het meer ambisieus geword en het geleer hoe om stres te hanteer op 'n meer effektiewe en positiewe manier.	Omdat leerders die ontwikkeling van 'n gemeenskapsintervensie as spanningsvol ervaar het, het die klem op hierdie lewensvaardigheid daartoe gelei dat dit beter hanteer is.	
90	Dit is in konsultasie met 'n gemeenskap en die verskillende bronne daarin beskikbaar en werkzaam dat jou kennis van 'n situasie werklik uitbrei.	Leerders erken dat die interaksie met die gemeenskap die diensleerervaring verryk aangesien leerders deur hierdie interaksie tot nuwe insigte kom.	Leerders het die implementering van die program as 'n leersame of groeigeleentheid ervaar. Hulle het ook baie van hul verryking as deel van die ervaring toegeskryf aan die praktiese ervaring wat tydens die implementeringsproses verkry is.
91	Die module van Ontwikkelingsintervensies was 'n baie goeie leerervaring vir my omrede ek waarlik geleer het hoe om 'n program prakties te implementeer.	Leer tydens die diensleerervaring impliseer vir leerders die aanleer van vaardighede om 'n intervensie prakties in 'n gemeenskap te kan implementeer.	
92	Meeste van my ervaring van programontwikkeling het buite die skool gebeur waarby die program op die ou end geïmplementeer was.	'n Groot deel van die leerervaring berus vir leerders op die praktiese implementering van die program in die gemeenskap.	
93	Die implementering van die program en sy aktiwiteite was 'n bemagtigende ervaring omrede ek ons harde werk in aksie kon sien.	Die praktiese implementering van die program in die gemeenskap het vir leerders as bewys van hul harde werk gedien.	
94	'n Belangrike groeimoment ten opsigte van die groep het vir my eers teen die einde van die proses na vore begin kom.	Insigte oor groepsdinamika het vir van die leerders eers teen die einde van die proses duidelik geword.	Groepsinteraksie was deurentyd 'n kritiese ervaringsproses vir die leerders. Frustrasie met betrekking tot groepwerk is nie net ervaar tydens die ontwikkeling van die intervensie nie, maar ook tydens die implementering daarvan. Die groepsinteraksie het vir die leerders bygedra tot 'n persoonlike groeigeleentheid in die sin dat hulle nuwe vaardighede rondom groepsdinamika aangeleer het. Leerders het ook gevoel dat om in 'n groep te werk voordele ingehou het wat nie noodwendig deel van individuele werk sou wees nie.
95	Vir myself was die ervaring om weereens in groepsverband saam met ander aan 'n program te werk 'n belangrike groeigeleentheid.	Groepwerk is vir baie leerders nie 'n maklike taak nie, maar dit het persoonlike groei as deel van die diensleerervaring tot gevolg het.	
96	As 'n individu voel ek het ek my beste gedoen maar ek het ook geleer dat om in 'n groep te werk het jy geduld en motivering nodig.	Leerders het bewus geword dat groepwerk ook geduld en motivering vereis omdat dit nie altyd 'n maklike taak is nie.	
97	Ek moes leer hoe om my behoeftes aan te pas by my medestudente, die teikengroep sowel as die vereistes van die module.	Groepwerk sowel as die implementering van 'n intervensie vereis aanpasbaarheid.	
98	Implementering van die program het nie net doelgerigtheid behels nie, maar ook geduld en uithouvermoë van al die groepslede.	Leerders moes tydens die diensleerervaring leer om effektief in 'n groep saam te werk.	
99	Om saam met 'n span te werk was 'n	Groepwerk as sulks is ook	



	verrykende ervaring.	deur leerders as 'n groeigeleentheid ervaar.	
100	Die groeiproses om as 'n groep 'n eenheid te begin vorm en as 'n "gemeenskap" te funksioneer was baie stadig, aangesien ons 'n diverse groep was wat nie met mekaar bekend was nie.	Groepwerk het ook 'n begrip vir diversiteit geïmpliseer wat leerders tydens die diensleerervaring moes hanteer en aanpasbaarheid vereis het.	Baie van die nuwe insigte oor groepsdinamika het vir leerders gehandel oor die diversiteit in groepe en die probleme in groepe wat daarmee gepaard gaan, sowel as hoe om dit te hanteer. Vir baie leerders was die uitkoms aanpasbaarheid.
101	Ons groepslede was baie verskillend, want ons almal kom van verskillende agtergronde af en sommiges is voltydse studente waar die ander voltydse werk, daarom moes ons 'n plan uitwerk om almal te akkommodeer om so dieselfde doel te bereik.	Die uitkoms van groepwerk het die ontwikkeling van intrapersoonlike vaardighede by leerders geïmpliseer aangesien hulle tydens groepwerk ook 'n begrip vir diversiteit geleer het wat aanpasbaarheid vereis het.	
102	Ons was 'n diverse groep met taal en motiveringsverskille.	Leerders het geleer om aan te pas by die groep deur self meer aanpasbaar ten opsigte van die groep se behoeftes te wees.	
103	Van 'n persoonlike groeiperspektief is een van die mees positiewe dinge wat ek geleer het geduld.	Op 'n intrapersoonlike vlak het leerders ook geleer om meer geduldig te wees.	Leer tydens die diensleerervaring was vir baie leerders ook 'n intrapersoonlike groeiervaring in die sin dat leerders bewus geword het van hul eie tekortkominge en vermoëns en hoe om sommige situasies beter te hanteer. Die proses was dus vir leerders 'n akademiese, inter- en intrapersoonlike groeigeleentheid.
104	Dit was vir my 'n persoonlike groeiervaring omdat ek vir die eerste keer in so 'n situasie was en my vermoëns, aanleg en temperament beter leer ken het.	Die diensleerervaring het intrapersoonlike insigte ontwikkel wat onder andere 'n bewustheid van eie vermoëns en tekortkominge insluit.	
105	Die groei oomblik vir my sluit in die toepassing van die program nie net op die teikengroep nie maar ook op myself.	Die diensleerervaring impliseer nie net groei vir die gemeenskap nie, maar ook vir die leerder ten opsigte van nuwe intrapersoonlike insigte.	
106	Ek het persoonlike groei ervaar deur die navorsingsproses a.g.v. die feit dat ek bewus geword het van die fisiese uitdaging.	Die diensleerervaring het intrapersoonlike insigte ontwikkel wat onder andere 'n bewustheid insluit dat ontwikkelingsintervensies ook 'n fisiese uitdaging vir leerders inhou.	
107	Ek voel dat ek deur die loop van die proses baie gegroei het.	Die diensleerervaring brei intrapersoonlike insigte van leerders uit, wat deur leerders as uitkoms van die diensleerervaring beskou word.	
108	Na die afloop van die programontwikkeling kan ek getuig van groei wat op verskeie vlakke plaasgevind en gaan ek poog om dit saam te vat in die verslag.	Leerders reflekteer nie net oor die uitbreiding van hul eie intrapersoonlike vaardighede as uitkoms van die diensleerervaring nie, maar ook oor die groei wat die proses vir die gemeenskap inhou.	
109	Die proses om 'n ontwikkelende intervensieprogram te implementeer het vir my die geleentheid gegee om nuwe ervarings te beleef wat albei bronne was van persoonlike groei en frustrasie.	Alhoewel die diensleerervaring nie net groei vir die gemeenskap inhou nie, maar ook vir die leerder ten opsigte van	

		nuwe intrapersoonlike insigte, het die groeiervarings ook met frustrasie gepaard gegaan.	
--	--	--	--

Bevestiging van die bevindinge is in die werk van Anderson en Thorpe (2004), Winch en Ingram (2004), Butz (2004), Cooperstein en Kocevar-Wedinger (2004) en Marvin en Cavaleri (2004) gevind.

## 4.2 'n Beskrywing van die geïdentifiseerde temas

Daar is twee oorhoofse temas met subtemas onder elkeen geïdentifiseer. In breë trekke reflekteer leerders oor:

- hoe hulle die diensleerervaring tydens die ontwikkeling en implementering van die intervensie ervaar het, en
- die leeruitkomstes wat na afloop van die diensleerproses ervaar is.

Die refleksies sal vervolgens kortliks bespreek word.

Hooftemas	Subtemas
<b>1. Intrapsigiese fasette</b>	1.1 Onsekerheid
	1.2 Aanpasbaarheid
	1.3 Uitbreiding van algemene kennis
	1.4 Kognitiewe integrasie van teoretiese kennis met die praktyk
	1.5 Selfverryking
	1.6 Aanleer van lewensvaardighede
<b>2. Interpersoonlike fasette</b>	2.1 Die rol van die fasiliteerder
	2.2 Groeps- en gemeenskapsprosesse
	2.3 Gevoelens van frustrasie om persoonlike doelwitte met groepsdoelwitte te belyn

	2.4 Begrip vir die individuele behoeftes van groepslede wat teen verskillende tempo's werk
	2.5 Kommunikasie binne die groep
	2.6 Interaksie tussen groepslede en die gemeenskap

Die volgende gedeelte gaan kortliks verwys na die temas wat op grond van leerders se refleksies geïdentifiseer is.

#### **4.2.1 Intrapsigiese Fasette**

##### **4.2.1.1 Onsekerheid**

Met die aanvang van die proses is leerders aan voorheen onbekende inligting en kontekste blootgestel wat in gevoelens van onsekerheid uitgedruk is. Die onsekerheid is gebaseer op 'n behoefte aan meer struktuur, soos kennis ten opsigte van die ontwikkeling van intervensies, spesifieke verwagtinge en die uitkomst wat bereik moet word.

*"Ek het frustrasie beleef die dag voor die aanbieding want niemand was seker of ons die wetenskaplike artikel individueel of in 'n groep moes doen nie."*

*"'n Ander probleem wat baie duidelik uitgekom het was dat by sekere tye die fasiliteerder nie seker was oor sekere aspekte nie, en dit het net meer verwarring veroorsaak."*

Onsekerheid word ook as deel van die onvoorspelbaarheid van die leerkonteks uitgedruk. Hierdie onvoorspelbaarheid verwys na onbeplande uitdagings waarmee leerders tydens die ontwikkeling en implementering van die intervensies gekonfronteer word.

*"By tye van die implementering het ek gevoel dat ek oorweldig word deur verwagtinge en praktiese vrae."*

*"Die verwagtinge was te hoog en die nuwe gebied van implementering was te vreemd."*

#### **4.2.1.2 Aanpasbaarheid**

Leeders reflekteer dat hulle moes leer om meer buigsaam te wees en respek vir die diversiteit van mense te toon. Dit het genoodsaak dat leeders bewustelik moes deel wees van die proses en hulself in totaliteit in die konteks moes kon aanwend. Leeders het bewus geword van verskeie intrapsigiese en interpersoonlike sterktes soos uithou vermoë, buigbaarheid, doelgerigtheid en geduld.

*"Almal het meer geleer, hoe om verskille onder mekaar op te los, m.b.t die verskillende idees rondom die program."*

*"Implementering van die program het nie net doelgerigtheid behels nie, maar ook geduld en uithou vermoë van al die groepslede."*

#### **4.2.1.3 Uitbreiding van algemene kennis**

Leeders se dagboeke reflekteer die uitbreiding van kennisinhoud tydens die diensleerervaring.

*"'n Wonderlike groeiproses vir my was die finansiële "kennis" wat ek kon bekom tydens die versameling van inligting vir die program."*

*"Aan die begin toe ons met die program begin het, was alles so gedisorganiseer ek het gedink ons sal dit nooit kan doen nie, maar hoe meer inligting ons gekry het oor lewensversekering en waaruit dit bestaan, en hoe meer ons as 'n groep begin saamwerk het, het alles in plek begin val."*

*"Ek het vaardighede geleer wat ek dink ook bruikbaar sal wees vir my werksplek of enige werksplek."*

#### **4.2.1.4 Kognitiewe integrasie van teoretiese kennis met die praktyk**

Dit het duidelik uit leerders se refleksies geblyk dat die praktiese komponent van die leerervaring 'n sinvolle leerervaring vir leerders was. Leerders reflekteer in hul dagboeke oor die betekenisvolheid van die geleentheid om hul teoreties verworwe kennis prakties te kan toepas en so tot nuwe insigte te kom en 'n diepgaande omgang daarmee moontlik te maak.

*"Die module van Ontwikkelingsintervensies was 'n baie goeie leerervaring vir my omrede ek waarlik geleer het hoe om 'n program prakties te implementeer."*

#### **4.2.1.5 Selfverryking**

In leerders se dagboeke word daar deurentyd gereflekteer oor die gevoel van selfverryking as uitkoms van die uitwerking wat die intervensie op die gemeenskap gehad het. Leerders reflekteer in hul dagboeke oor die bemagtigingspotensiaal van die proses en assosieer dit met gevoelens soos trots.

*"Die groeimoment vir my sluit in die toepassing van die program nie net op die teikengroep nie maar ook op myself."*

*"Vir my was die groei in die groep en myself nie net in die ontwikkeling van die program nie, maar ook in die implementering van die program vir die kinders en die interaksie wat plaasgevind het in die groep."*

*"Ek was gewys dat ek die potensiaal het om mense te help en dat ek 'n positiewe impak op mense se lewens het."*

#### 4.2.1.6 Aanleer van lewensvaardighede

Refleksie impliseer nie net nuwe insigte ten opsigte van die omgewing nie. Namate leerders opnuut ou konstruksie konfronteer en dit met nuwe ervarings vergelyk, lei die nuwe konfrontasie tot nuwe selfkennis. As deel van die ontwikkeling van lewensvaardighede raak leerders ook bewus van hul eie sterk- en swakpunte. Die ontwikkeling van lewensvaardighede gaan dus gepaard met 'n toename in selfkennis as uitkoms van die diensleerervaring.

Leerders reflekteer ook oor die aanleer van lewensvaardighede as uitkoms van die diensleerervaring. Lewensvaardighede wat deurlopend in leerders se dagboeke voorkom, sluit in beplanningsvaardighede, groepsprosesse, konflikhantering, kommunikasievaardighede, stresshantering asook intra- en interpersoonlike vaardighede.

*"Dit het my vaardighede geleer hoe om met mense te werk en ook hoe om te beplan wanneer ek 'n miljoen dinge moet doen."*

*"Vir myself was die ervaring om weereens in groepsverband saam met ander aan 'n program te werk 'n belangrike groei aspek."*

*"Almal het meer geleer, hoe om verskille onder mekaar op te los, m.b.t die verskillende idees rondom die program."*

*"Omrede ons groep so groot was het dit beteken dat daar 'n behoefte was aan ekstra tyd en moeite om goeie kommunikasie te behou."*

*"Ons groepslede was baie verskillend, want ons almal kom van verskillende agtergronde af en sommiges is voltydse studente waar die ander voltydse werk, daarom moes ons 'n plan uitwerk om almal te akkommodeer om so dieselfde doel te bereik."*

*"Ek voel dat ek deur die loop van die proses baie gegroei het."*

Dit is interessant om waar te neem dat die aanvanklike gevoelens van frustrasie en die onmoontlikheid om die kompleksiteit van die leerproses te integreer, aan die einde as 'n sinvolle proses gereflekteer is.

*"Die ervaring het 'n positiewe effek op my gehad en ek het geweldig baie geleer."*

*"'n Belangrike groeimoment ten opsigte van die groep het vir my eers teen die einde van die proses na vore begin kom."*

*"Dit was vir my 'n persoonlike groei ervaring omdat ek vir die eerste keer in so 'n situasie was en my vermoëns, aanleg en temperament beter leer ken het."*

#### **4.2.2 Interpersoonlike Fasette**

##### **4.2.2.1 Die rol van die fasiliteerder**

Daar word as volg oor die rol van die fasiliteerder gereflekteer: 'n mentor wat ruimte skep vir die uitdrukking van onsekerheid en 'n toleransie het om nie toe te gee aan die druk van leerders om 'n struktuur te skep waarbinne leerders afhanklikheid ontwikkel nie.

*"Sy het vir ons baie advies gegee m.b.t die tegniese afronding waar ons te kort mee was."*

*"Die meesterstudent wat ons gehelp het was regtig 'n inspirasie, veral wanneer ek gefrustreerd geraak het omrede ons teen so 'n stadige pas gewerk het."*

*"Ons het by tye ook gevoel dat ons nie genoeg hulp en ondersteuning kry nie."*



Die frustrasie wat leerders ervaar het moet gesien word in verhouding tot die kompleksiteit van die leerproses waarvoor leerders besondere integrasie en onderskeidingsvermoë behoort te ontwikkel.

*"Die verwagtinge was te hoog en die nuwe gebied van implementering was te vreemd."*

*"By tye het ek gefrustreerd gevoel, het geïrriteerd geraak, en was vol spanning en ongeduldig, maar ek het besef dat elke lid mag dalk dieselfde voel."*

*"Regdeur die proses van ontwikkelingsintervensies was ek gekonfronteer met baie struikelblokke en harde werk."*

Leerders reflekteer oor hulle waarneming dat hulle die vermoë moet hê om aanpasbaar te wees – nie net by die konteks nie, maar ook op interpersoonlike gebied.

*"Daarom is dit baie belangrik om buigbaar te wees terwyl jy dit implementeer, want jy mag dalk probleme kry."*

*"Verder het ons geleer om beter te organiseer, en almal het hul skedules aangepas."*

*"Ek moes leer hoe om my behoeftes aan te pas by my medestudente, die teikengroep sowel as die vereistes van die module."*

*"Ons groepslede was baie verskillend, want ons almal kom van verskillende agtergronde af en sommiges is voltydse studente waar die ander voltydse werk, daarom moes ons 'n plan uitwerk om almal te akkommodeer om so dieselfde doel te bereik."*

#### **4.2.2.2 Groeps- en gemeenskapsprosesse**

Die metode waarvolgens leerders in groepe aan die leerproses deelneem is 'n ongewone leermetode en leerders druk hul frustrasie hiermee uit. Vir sommige leerders is hierdie werkswyse eerder 'n hindernis in die werksproses en hulle verkies om eerder op hulle eie aan 'n taak te werk. Vir ander leerders dra die groepsproses juis by tot die leerervaring waar leerders die groepsproses as konstruktief ervaar.

Refleksies oor groepsprosesse tydens die ontwikkeling van 'n gemeenskapsintervensie is gebaseer op gevoelens van frustrasie om persoonlike doelwitte met groepsdoelwitte te belyn. Van die leerders het dit moeilik gevind om bloot hulle eie idees met die groep se idees te integreer, en soms weer die groep se idees te gebruik eerder as hul eie. Daar was dus verskillende uitgangspunte in die groep en leerders het dit moeilik gevind om altyd daarby aan te pas.

Leerders se refleksies dui verder ook op begrip vir die individuele behoeftes van groepslede wat teen verskillende tempo's werk. Weens die diversiteit van die groepe werk die individue binne die groep dikwels teen verskillende werktempo's. Dit het aanleiding tot baie frustrasie gegee, veral rondom die druk om die intervensie betyds binne 'n groepsproses te ontwikkel.

Kommunikasie binne die groep is ook uitgelig as 'n tipiese ervaring tydens die groepsproses. Groepslede wat saamwerk aan die ontwikkeling van 'n intervensie het mekaar dikwels vir die eerste keer tydens hierdie interaksie ontmoet. Dit het kommunikasieprobleme tot gevolg gehad wat leerders tydens die ontwikkeling van die intervensie moes hanteer. Die diversiteit binne die groep en die integrasie van verskillende idees het verder hiertoe bygedra.

Leerdere se dagboeke reflekteer ook gevoelens oor die interaksie tussen groepslede en die gemeenskap. Leerdere verwys dikwels in hul dagboeke na die leeruitkoms as resultaat van die interaksie met die omgewing. Leerdere het in noue verband met die gemeenskap saamgewerk en dit het daartoe gelei dat hul leerervaring verdiep het weens insigte wat die gemeenskap met hulle gedeel het asook ondersteuning wat hulle van die gemeenskap verkry het.

#### **4.2.2.3 Gevoelens van frustrasie om persoonlike doelwitte met groepsdoelwitte te belyn**

Selfs al sien leerdere die waarde van groepwerk in, word dit steeds met frustrasie geassosieer omdat dit vir hulle moeilik is om almal se sienswyses in die program te integreer en om by die dinamika van groepsprosesse aan te pas.

*"By tye het ek gefrustreerd gevoel, het geïrriteerd geraak, en was vol spanning en ongeduldig, maar ek het besef dat elke lid mag dalk dieselfde voel."*

*"Die groepdinamika was definitief een van die grootste frustrasies in die proses."*

*"My ervaring as 'n spanwerker in my spesifieke groep het ek geniet maar was by tye bietjie gefrustreerd."*

#### **4.2.2.4 Begrip vir die individuele behoeftes van groepslede wat teen verskillende tempo's werk**

Baie van die frustrasies wat tydens die groepsproses ervaar is kan toegeskryf word aan die verskillende tempo's waarteen die onderskeie groepslede werk. Weens die feit dat tyd dikwels beperk was, moes die leerdere die beskikbare tyd wat hulle saam gehad het, optimaal benut. Alle groepslede het dit egter nie so ervaar nie, juis

vanweë die verskillende tempo's waarteen elkeen van die leerders werk. Hierdie verskille het ook bygedra tot frustrasie wat tydens die proses ervaar is.

*"Ek voel dat daar tye was wat ek gefrustreerd gevoel het en kwaad vir my groepslede geword het omrede die stadige pas waarteen ons gewerk het."*

*"Omrede ons groep so groot was het dit beteken dat daar 'n behoefte was aan ekstra tyd en moeite om goeie kommunikasie te behou."*

*"Die meesterstudent wat ons gehelp het was regtig 'n inspirasie, veral wanneer ek gefrustreerd geraak het omrede ons teen so 'n stadige pas gewerk het."*

#### **4.2.2.5 Kommunikasie binne die groep**

Ten einde effektief in 'n groep te kan saamwerk, is dit nodig dat leerders effektief met mekaar moet kan kommunikeer. Kommunikasie is daarom dikwels in leerders se refleksies uitgelig as 'n struikelblok wat hulle tydens die diensleerproses moes hanteer en iets wat ook 'n kritiese deel van hul leerervaring uitgemaak het.

*"Wat ek soms frustrerend by tye gevind het was die betrokkenheid van die groepslede, soms was daar kommunikasieprobleme binne die span en elke spanlid het nie altyd geweet wat volgende gaan gebeur nie."*

*"Omrede ons groep so groot was het dit beteken dat daar 'n behoefte was aan ekstra tyd en moeite om goeie kommunikasie te behou."*

#### 4.2.2.6 Interaksie tussen groepslede en die gemeenskap

Die wisselwerking tussen groepslede word 'n spieël vir die wisselwerking met die gemeenskap saam met wie die psigososiale intervensies beplan en uitgevoer word. Leerders beseft dat die proses deel is van die insette van die verskillende groepslede sowel as die insette en insigte wat uit die gemeenskap voortgespruit het.

*"Vir my was die groei in die groep en myself nie net in die ontwikkeling van die program nie, maar ook in die implementering van die program vir die kinders en die interaksie wat plaasgevind het in die groep."*

*"Die insette van 'n groep lewer interessante inligting en idees wat die vermoë om die program positief te beïnvloed verbreed."*

*"Die personeel by T... was baie opgewonde en hulle het vrylik hulle ervaring, beskikbare bronne en ondersteuning aan ons aangebied."*

*"Konsultasie met ander bronne in die gemeenskap is verseker een van die belangrikste hoekstene van gemeenskapsielkunde en nie sonder rede nie."*

Gemeenskapslede vorm 'n integrale deel van die proses en tree dikwels ook as mentor vir die leerders op.

*"Die fasiliteerder van die versorgersgroep was baie eerlik en opbouend in haar terugvoer."*

*"Hulle gereelde ondersteuning het dit moontlik gemaak om ons program te implementeer in 'n veilige omgewing waar kinders swak en verwaarloos was."*

Alhoewel die lewensvaardighede waarvoor die leerders gereflekteer het redelik uiteenlopend is, het die leerders oor die algemeen na groepsprosesse verwys as 'n lewensvaardigheid wat ontwikkel is. In sosiale leerkontekste kommunikeer leerders

oor hul ervarings met mekaar as deel van die proses om sin te maak uit hul ervarings. Dit is dikwels in hierdie gesprekke waar gedeelde ervarings ooglopend raak (Marvin & Cavelari, 2004).

#### **4.2.3 Geïntegreerde bespreking van temas**

Vanuit die data-analise is dit duidelik dat leerders se refleksies emotiewe bewustheid asook die uitbreiding van kennis en lewensvaardighede uitlig. Refleksie oor leerervarings is krities om sin te maak uit die ervaring en selfkennis uit te brei. Deur kritiese refleksie word leerders bewus van die wyer omgewing waarin hulle leef.

Hierbenewens staan die temas wat geïdentifiseer is in 'n direkte en herhalende verhouding tot mekaar. Omdat die leermomente verweef is en dus nie kronologies verloop nie maar gelyktydig plaasvind, kan die proses ook as herhalend beskryf word wat impliseer dat leer in een deel van die proses ook 'n sistemiese invloed op leer in ander dele van die proses uitoefen. Refleksie oor 'n spesifieke tema of leermoment het daarom ook 'n invloed op hoe die volgende leermoment ervaar gaan word en hoe leerders daarvoor sal reflekteer.

Een van die refleksies waarna leerders in hul dagboeke verwys, is onsekerheid. Die leerders se onsekerheid kan verduidelik word aan die hand van die fases van ervaringsleer soos dit deur Kolb uiteengesit word. Hiervolgens word leerders aanvanklik met die direkte ervaring van die leerinhoud gekonfronteer. Die direkte ervaring vereis dan beplanning, aksie en observasie waar leerders genoodsaak word om onafhanklik sin te maak uit die ervaring en die nodige beplanning te doen om vir hulself struktuur aan die leerkonteks te gee. Namate leerders in die leersiklus inbeweeg, reflekteer hulle meer oor die ervarings en kom hulle tot nuwe insigte wat

hulle ondersteun in hulle begrip van wat presies van hulle verwag word en hoe om die take aan te pak.

Die aanvanklike onsekerheid wat leerders uitgedruk het, is dikwels deel van die ervaringsleerproses. Leerders se bewustelike refleksie oor elke fase, naamlik beplanning, aksie en observasie aktiveer die kognitiewe leerinhoud, ontwikkeling van lewensvaardighede en persoonlike groeimomente. Nuwe insigte word verwerf wat veral manifesteer in die vermoë om bestaande kennisinhoud toepaslik te integreer en in 'n sosiale konteks te kan toepas.

Leerders konstrueer hul eie betekenis van die leerervaring en hulle is dus nie passiewe ontvangers van leerervarings nie, maar verantwoordelik om self die verband tussen ou kennis en nuwe informasie te vind. Leer uit ervaring is dus gebaseer op foute, hersiening en onsekerheid. Wanneer mense leer uit ervaring is daar altyd die moontlikheid dat hulle nuwe betekenis kan heg aan vorige ervarings wat dalk foutief was. Daar word toenemend aanvaar dat lewenslange leer kan bydra tot persoonlike ontwikkeling sowel as verandering in die omgewing.

Effektiewe leer berus grootliks op leerders se begrip van die onderliggende struktuur van die leertaak. Juis daarom is dit belangrik dat leerders moet verstaan wat presies van hulle verwag word ten opsigte van leerinhoud. Die fasiliteerder speel 'n baie belangrike rol tydens hierdie proses en kom voor die uitdaging te staan om nie te veel struktuur te gee nie, maar om ook nie die proses so ongestruktureerd te laat dat dit disintegreer nie.

In hierdie interaktiewe leerproses speel beide die fasiliteerder en die gemeenskap 'n belangrike rol in die leerders se ervaring en uitkomst van die diensleerproses. Die fasiliteerder staan voor die uitdaging om die leerproses sodanig te struktureer dat dit nie maar net weer tot 'n situasie lei waar die leerders totaal afhanklik is nie. 'n Beskikbare en toeganklike fasiliteerder fasiliteer daarom die proses waartydens leerders se onsekerheid en frustrasie as deel van die leerproses tot groter integrasie en uitbreiding van vaardighede ontwikkel. Hierbenewens dra die gemeenskap tot 'n nuwe dimensie van leer by aangesien die leertaak binne die gemeenskapkonteks met die nodige insette van die gemeenskap deurgevoer word.

Leerders bevind hulleself dikwels in die akademie in 'n situasie waar hulle akademiese kennis uitgebrei word, met min geleentheid om dit te kan toepas. Dit is dikwels eers in die toepassingsituasie waar leerders tot insig oor die leerinhoud kom en wat dit werklik in die praktyk beteken. Ervaringsleer stel leerders veral in staat om dit wat hul teoreties geleer het in die praktyk te kan toepas.

In die normale akademiese konteks werk leerders meer individueel as in groepsverband. Dit het tot gevolg dat baie leerders met die aanvang van die diensleerervaring onvoorbereid is en ook 'n tekort aan insig in die groepsproses het. Wanneer leerders dan direk met die *groepservaring* gekonfronteer word, word die ervaring dikwels as frustrerend beskryf. Namate leerders meer reflekteer oor die proses, ontwikkel hulle 'n toleransie vir die groep. Leerders konseptualiseer dan ook meer oor die interaksie en raak sodoende bewus van hul eie sterkpunte en swakpunte asook dié van die ander groepslede. Sodoende vind hulle uiteindelik wyses om die groep te optimaliseer sodat die waarde van die groepslede asook van die groep as sy geheel ingesien word.



Refleksies oor groepwerk verwys spesifiek na diversiteit in groepe, die diversiteit van die lede van die groep en watter uitwerking dit op die funksionering van die groep het. Leerders raak wel bewus van hoe om die diversiteit in die groep tot die voordeel van die groep te gebruik. Die groepsproses op sigself is gewoonlik een van die hoof temas van reflektering met leerders wat pertinent daarna verwys as 'n groeigeleentheid.

### **4.3 Gevolgtrekking**

In hierdie hoofstuk is die leermomente soos dit in leerders se refleksies uitgelig is, bespreek. Dit is ooglopend dat leerders tydens die diensleerevaring nie net 'n vermeerdering van hulle kennis as 'n leeruitkoms ervaar het nie, maar ook 'n intrapsigiese leerervaring beleef het en bepaalde lewensvaardighede aangeleer het as uitkoms van die ontwikkeling van gemeenskapsintervensies.

Die sosiale konteks waarbinne die intervensies ontwikkel is het bygedra tot bogenoemde uitkomst in dié mate dat leer dikwels deur die fasiliteerder geaktiveer is. Die gemeenskapsinsette het bygedra tot die relevansie van die eindproduk en het dikwels nog 'n ondersteuningsnetwerk vir die leerders gebied. Hierbenewens het die groepsdinamika nie net tot die ontwikkeling van lewensvaardighede gelei nie, maar ook tot die eindproduk tot voordeel van die gemeenskap.

Alhoewel die proses met baie frustrasie gepaard gegaan het, getuig leerders se refleksies van positiewe uitkomst. Dit is wel deur die proses van refleksie dat leerders tot insig met betrekking tot die positiewe uitkomst gekom het. Leerders moes eers die proses ervaar het en daarvoor gereflekteer het voordat hierdie insigte bereik kon word.

## **HOOFSTUK 5: SAMEVATTING**

### **5.1 Inleiding**

Wanneer daar in die navorsing na leerders se refleksies oor ervaringsleer gekyk word, is dit duidelik hoe die proses van reflektoring bygedra het tot nuwe insigte wat die leerder as resultaat van hul diensleerervaring verkry het. Refleksie vorm 'n integrale deel van leerervarings deur leerders in staat te stel om hul huidige perspektiewe te herevalueer en so tot nuwe insigte te kom - nie net ten opsigte van die leerinhoud nie maar ook met betrekking tot lewensvaardighede en uitgebreide selfkennis.

Leer in 'n diensleerkonteks is dus 'n sikliese patroon van leer deur ervaring wat deur refleksie en konseptualisering in toekomstige situasies geïnternaliseer word. Dit is veral sigbaar in die navorsing wanneer leerders reflekteer dat aanvanklike frustrasies oorkom is en die leerervaring as verrykend ervaar is. Vanuit die data-analise is dit duidelik dat leerders se refleksies emotiewe bewustheid asook die uitbreiding van kennis en lewensvaardighede uitlig. Refleksie oor leerervarings is daarom krities om sin te maak uit die ervaring en selfkennis uit te brei. Deur kritiese refleksie word leerders bewus van die groter omgewing waarin hulle leef.

### **5.2 Die belangrikheid van ervaringsleer**

Die navorsing illustreer hoe effektiewe leer, soos dit in die ervaringsleerkonteks gedefinieer is, op 'n leerervaring berus wat nie net fokus op akademiese uitkomst nie, maar ook op die praktiese leerervarings. Hierdie praktiese leerervarings gee aan leerders die geleentheid om deur middel van 'n refleksieproses hul teoretiese verworwe kennis te kan toepas en persoonlike groei as sekondêre leeruitkoms te ervaar. Leerders reflekteer spesifiek in hul dagboeke oor hoe hul leerervaring

uitgebrei is as resultaat van die geleentheid om teoreties verworwe kennis in die praktyk te kon toepas.

Die temas wat deur die navorsing geïdentifiseer is, staan in 'n direkte en herhalende verhouding tot mekaar soos dit ook in die ervaringsleerliteratuur uitgelig word. Omdat die leermomente verweef is en dus nie kronologies verloop nie, maar gelyktydig plaasvind, kan die proses ook as herhalend beskryf word wat impliseer dat leer in een deel van die proses ook 'n sistemiese invloed op leer in ander dele van die proses uitoefen. Die bogenoemde word in die navorsing geïllustreer waar leerders se refleksies getuig van leer met betrekking tot kognitiewe leerinhoude, groepsprosesse, ander lewensvaardighede en selfverryking wat uitgebrei is as resultaat van leerders se refleksies oor die diensleerervaring. Refleksie oor 'n spesifieke tema of leermoment het daarom ook 'n invloed op hoe leerders die volgende leermoment gaan ervaar en daaroor gaan reflekteer.

Die diensleerervaring fasiliteer daarom nie net leer ten opsigte van die vooropgestelde leerinhoude soos die beginsels en ontwikkeling van gemeenskapsintervensies nie; dit strek verder en sluit die ontwikkeling van lewensvaardighede en selfkennis deur 'n voortdurende proses van reflektering in. Dit word ondersteun deur die Johnson-Coffey wanneer hy die volgende sê:

The combination of service and learning touches something very fundamental about the human spirit and its relationship to other human beings and to the surrounding culture. The combination integrates humankind's head and heart, and our unique capacity for both action and reflection (Johnson-Coffey, 1997, p. 61).

Dit blyk daarom duidelik uit die navorsing dat leerders aktief tydens die diensleerproses by die leerervaring betrokke is, “co-producing their education” (Kotze & Du Plessis, 2003). Chickering & Gamson ondersteun hierdie stelling in die volgende verwysing:

Learning is not a spectator sport. They must talk about what they are learning (*sosiale konteks van leer*), write about it (*refleksie*), relate it to past experience (*ook integrasie tussen die teorie en praktyk*) and apply it to their daily lives (*aktiewe eksperimentering*). They must make what they learn part of themselves (Chickering & Gamson in Nunn, 1996, p.114).

Die volgende gedeelte wat bespreek gaan word gee ’n kort beskrywing van die temas wat uit die data-analise geïdentifiseer is met spesifieke verwysing na die navorsingsbevindings.

## **5.3 Bevindings van die navorsing**

### **5.3.1 Intrapsigiese fasette**

Die navorsing het bevind dat onsekerheid een van die aanvanklike refleksies is waarna leerders in hul dagboeke verwys het. Die gevoelens van opgewondenheid en angstigheid wat tydens die diensleerervaring beleef word, word waarskynlik meer intens beleef as wanneer leerders blootgestel word aan meer tradisionele vorms van onderrig en ontwikkeling.

Onsekerheid soos dit deur leerders ervaar is kan daarom verduidelik word aan die hand van die fases van ervaringsleer soos dit deur Kolb uiteengesit is. Hiervolgens word leerders aanvanklik met die direkte ervaring van die leerinhoud gekonfronteer.

Die direkte ervaring vereis dan beplanning, aksie en observasie waar leerders genoodsaak word om onafhanklik sin te maak uit die ervaring en die nodige beplanning te doen om vir hulself struktuur aan die leerkonteks te gee. Namate leerders in die leersiklus inbeweeg, reflekteer hulle meer oor die ervarings en kom hulle tot nuwe insigte wat hulle ondersteun in hulle begrip van wat presies van hulle verwag word en hoe om die take aan te pak.

Daar kan wel geargumenteer word dat die onsekerheid 'n kritiese deel van die diensleerproses is aangesien leerders eerder tot kreatiewe probleemoplossing oorgaan wanneer hulle met onsekerheid of onvoorspelbaarhede gekonfronteer word. Dit het dan weer die verkryging van ekstra relevante kennis tot gevolg (Baroukh & Kleiner, 2005; Cusins, 1996).

Die redes vir die angstigtheid word waarskynlik veroorsaak deur 'n bewustheid dat hierdie leerproses hoë vlakke van persoonlike of professionele blootstelling impliseer. Gevoelens van frustrasie en meer bekommernis is daarom tipies tydens die aanvang van die diensleerproses en word dikwels vergesel deur 'n mate van tevredenheid omdat die proses onderweg is. Dit is eers na 'n reeks ontmoetings dat leerders begin verstaan wat die diensleerproses werklik impliseer (Bourner & Frost, 1996).

Leerders konstrueer hul eie betekenis van die leerervaring wat ook sigbaar is in die uiteenlopende ervarings van bv. groepswerk, die betrokkenheid van die fasiliteerder en die tekort aan struktuur wat deur sommige leerders ervaar is. Leerders is daarom nie passiewe ontvangers van leerervarings nie, maar moet self die ou kennis met nuwe informasie in verband bring. Laasgenoemde het ook 'n bydrae tot die positiewe ervaring van die diensleerproses gelewer waar leerders dikwels gereflekteer het oor die bevrediging wat na afloop van die implementering van die program ervaar is.

Leer uit ervaring berus daarom op foute, hersiening en onsekerheid wat, soos dit uit die navorsing geïdentifiseer is, dikwels bydra tot baie frustrasie wat tydens die ontwikkeling van intervensies ervaar word. Leerders het egter hier baie waarde aan die bydrae van die fasiliteerder geheg.

Wanneer mense leer uit ervaring is daar altyd die moontlikheid dat hulle nuwe betekenis kan heg aan vorige ervarings wat dalk foutief was. Daar word toenemend aanvaar dat lewenslange leer kan bydra tot persoonlike ontwikkeling sowel as verandering in die omgewing. Die proses van ervaringsleer bied aan leerders die geleentheid om meer gedetermineerd te wees en minder afhanklik van ander om aktief in die leerproses betrokke te wees en meer verantwoordelikheid te aanvaar.

Soos dit duidelik uit die navorsing blyk, lê die waarde van diensleer in die integrasie tussen teoreties verworwe kennis en die praktyk. Dit stel die leerder in staat om te sien hoe lewensituasies met die teorie verbind kan word. Volgens die navorsing het hierdie aspek veral tydens die implementeringsproses vir leerders sigbaar geraak. As resultaat hiervan het leerders die geleentheid gekry om nie net in hul eie denke te delf nie, maar ook in hul gevoelens oor abstrakte teorieë (Hogan, 1995). Meer tradisionele onderrigmetodes maak hoofsaaklik van teks, lesings en meer kunsmatige praktiese kontekste gebruik. Hierdie metode van onderrig laat ruimte vir nuwe elemente om die leerervaring vir leerders te verryk en om hulle vir die praktyk of praktiese werksomgewing voor te berei. Deur breër doelwitte daar te stel, stel leerders hulleself in staat om eienaarskap van projekte en aktiwiteite en derhalwe ook van hul leerervarings te neem (Garvin & Ramsier, 2003).

### **5.3.2 Interpersoonlike fasette**

Soos reeds genoem, bevind leerders hulleself dikwels in die akademie in 'n situasie waar hulle akademiese kennis uitbrei met min geleentheid om dit te kan toepas. Dit is duidelik uit die navorsing dat leerders dikwels eers in die toepassingsituasie tot insig kom oor die leerinhoud en wat dit werklik in die praktyk beteken. Wanneer daar dus na leerders se refleksies oor die ervaringsleerproses gekyk word, is dit duidelik dat ervaringsleer leerders veral in staat stel om dit wat hul teoreties geleer het in die praktyk te kan toepas. Leerders se refleksies getuig ook van die waarde wat hulle hieraan heg wanneer hulle die leerervaring as meer verrykend ervaar weens die praktiese toepassingsgeleentheid wat aan hulle gebied is. Die toepassing van die teorie in die praktyk impliseer ook interpersoonlike interaksie wat volgens leerders se refleksies 'n kritiese bydrae tot die uiteindelijke leerervaring gelewer het. Intervensies in gemeenskapsverband vind daarom binne verhoudings plaas en dit verg tyd met betrekking tot die vestiging van verhoudings soos dit ook duidelik uit die literatuur blyk (Whitaker, 1995; Marvin & Cavaleri, 2004; Anderson & Thorpe, 2004; Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004).

Wat duidelik in die navorsing na vore gekom het, is dat effektiewe leer hoofsaaklik berus op leerders se begrip van die onderliggende struktuur van die leertaak. Dit is daarom vir leerders belangrik om te verstaan wat presies van hulle verwag word ten opsigte van leerinhoud. Die fasiliteerder speel 'n belangrike rol tydens hierdie proses en kom voor die uitdaging te staan om nie te veel struktuur aan die proses te gee nie, maar om dit ook nie so ongestruktureerd te laat dat dit disintegreer nie. Leerders het ook dikwels oor die rol van die fasiliteerder, hetsy as mentor vanuit die gemeenskap of die akademie, in die kontekste van frustrasie en leiding gereflekteer. Omdat leer dikwels in gesprek met groepslede of 'n gemeenskap plaasvind, is leer

dan ook 'n sosiale aktiwiteit. Leerders voer gesprek met mekaar en daarom is leer gewoonlik gesetel in 'n sosiale en kulturele konteks. Vygotsky (1978) sluit hierby aan deur te sê dat alle kognitiewe leer volgens hom op 'n sosiale vlak plaasvind voordat dit op 'n individuele vlak plaasvind.

Dit blyk dus duidelik uit die navorsing dat beide die fasiliteerder en die gemeenskap binne hierdie interaktiewe leerproses 'n belangrike bydrae tot die leerders se ervaring en uitkomst van die diensleerproses lewer. Die fasiliteerder kom daarom voor die uitdaging te staan om die leerproses sodanig te struktureer dat dit nie maar net weer tot 'n situasie lei waar leerders heeltemal afhanklik is nie. 'n Beskikbare en toeganklike fasiliteerder fasiliteer daarom die proses waardeur leerders se onsekerheid en frustrasie as deel van die leerproses tot groter integrasie en uitbreiding van vaardighede ontwikkel. Hierbenewens dra die gemeenskap tot 'n nuwe dimensie van leer by omdat die leertaak binne die gemeenskapkonteks met insette van die gemeenskap deurgevoer word.

Die diensleerervaring is deurlopend deur die fasiliteerder en gemeenskap gefasiliteer. Dit blyk ook uit leerders se refleksies oor die ervaringsleerproses dat hulle nie werklik 'n onderskeid tussen die gemeenskap en die fasiliteerder tref met betrekking tot mentorskap tydens die diensleerproses nie. Beide partye lewer vir hulle 'n kritiese bydrae tot die sukses van die intervensie. Hulle betrokkenheid het leerders eerder net aangemoedig om van direkte ervaring na bewuste reflektoring oor die leermomente te beweeg en uiteindelik in staat te wees om abstrak oor hulle leerervarings te konseptualiseer en aktief met die nuut verworwe insig te kan eksperimenteer. Die uitkomst van fasilitering het leerders in staat gestel om te



reflekteer oor hulle vermoë en die teorie en praktyk met mekaar te integreer terwyl nuwe toepassingsmoontlikhede ontdek is.

Bogenoemde word bevestig deur Bournier en Frost (1996) wat die belangrikheid van deurlopende fasilitering van die diensleerervaring beklemtoon. Volgens die outeurs word die veiligheid van die leerkonteks deur hoë vlakke van ondersteuning deur die fasiliteerder gekenmerk. Slegs wanneer leerders hulself in 'n veilige leeromgewing bevind sal hulle die vrymoedigheid hê om te erken dat hulle ondersteuning nodig het en dit ook van die fasiliteerder vra. Dit is volgens Bournier en Frost (1996) juis hierdie ervaring van veiligheid wat betekenisvolle leer fasiliteer.

Aktiewe probleemoplossingsvaardighede wat deurentyd tydens die diensleerproses toegepas moet word, berus op ondersteuning, aanmoediging en aktiewe fasilitering en leiding vanaf die fasiliteerder of gemeenskap. Leerders verwys ook baie spesifiek hierna in hul refleksies, veral ook ten opsigte van die wyse waarop die fasiliteerder die leerders aangemoedig het om verby hulle aanvanklike onsekerheid te beweeg asook om die nodige tekortkominge in die program uit te wys. Dit kom dus neer op besluitneming deur die individu in die konteks van 'n ondersteunende groep (Cusins, 1996). Volgens Roscoe (2002) is dit juis dialoog tussen die leerder en fasiliteerder wat tot effektiewe leer lei.

Fasiliteerders moet in gedagte hou dat wanneer hulle tydens die ontwikkeling en implementering van gemeenskapsintervensies as mentors vir die ontwikkeling van leerders optree, is dit belangrik dat opleidingsprogramme die volgende aspekte moet insluit: die ontwikkeling van spesifieke bekwaamhede en vaardighede, 'n persoonlike identiteit, respek vir diversiteit, toleransie vir onsekerheid en nederigheid oor hul bydrae tot die leerproses (Altman, 1986). Dit is belangrik dat fasiliteerders

geleentheid vir die leerders moet skep om op hul bestaande kennis en insigte voort te bou (Zuber-Skerrit, 2002). Die fasilitering moet derhalwe nie voorskriftelik wees nie, maar die leerder net deur die leerproses begelei.

Uit die navorsing blyk dit dat die kontak of interaksie met die gemeenskap ook 'n baie prominente deel van die leerders se leerervaring was. Nie net het leerders verwys na die groei en ontwikkeling wat as deel van die praktiese implementering van die program plaasgevind het nie, maar hulle het ook dikwels gereflekteer oor die rol van die gemeenskap as mentor tydens die leerervaring. Leerders se refleksies wys pertinent op 'n wedersydse leerervaring met die gemeenskap. Leerders besef die impak van hul program en intervensie op die gemeenskap, maar reflekteer ook oor die rol en bydrae van die gemeenskap ten opsigte van die sukses van die program en hul leerervaring as gevolg van die interaksie. "Action learning is about real people, tackling real problems in real time" (Revans, in Zuber-Skerrit, 2002, p. 117). Baroukh en Kleiner (2005) dui ook aan dat dit juis die wederkerigheid van gee en ontvang tydens die diensleerervaring is wat die diensleerervaring van ander vorms van onderrig en ontwikkeling onderskei. Al die partye in die diensleerkonteks is leerders wat die leerinhoud bepaal (Baroukh & Kleiner, 2005).

'n Verdere aspek wat deur die navorsing geïdentifiseer is, is dat leerders in die normale akademiese konteks meer individueel as in groepsverband werk. Dit blyk duidelik uit die navorsing dat baie leerders dan met die aanvang van die diensleerervaring heel onvoorbereid is en ook 'n tekort aan insig in die groepsproses het. Wanneer leerders direk met die *groepservaring* gekonfronteer word, word die ervaring dikwels as frustrerend beskryf. Namate leerders meer reflekteer oor die proses ontwikkel hulle 'n toleransie vir die groep. Leerders konseptualiseer dan ook meer oor die interaksie en raak sodoende bewus van hul eie sterkpunte en

swakpunte asook dié van hulle groepslede. Hulle vind uiteindelik wyses om die groep te optimaliseer sodat die waarde van die groepslede asook van die groep as sy geheel ingesien word.

Refleksies oor groepwerk in die navorsing verwys dus spesifiek na diversiteit in groepe, die diversiteit van die lede van die groep en watter uitwerking dit op die funksionering van die groep het. Leerders ontwikkel wel die vermoë om die diversiteit in die groep tot die voordeel van die groep te gebruik. Die groepsproses op sigself is gewoonlik een van die hooftemas van reflektoring wanneer leerders dit pertinent as 'n groeimoment bestempel.

Leer vind plaas wanneer leerders saamwerk en probeer om botsende idees op te los. Wanneer leerders hulle eie opinies en kennis verbaliseer leer hulle ook van mekaar (Cooperstein & Kocevar-Weidinger, 2004). Die groepservaring gee aan leerders die geleentheid om idees uit te ruil, moontlike oplossings met mekaar te toets en sodoende aan mekaar die nodige ondersteuning tydens die leerervaring te gee (Bournier & Frost, 1996).

Deur middel van kritiese refleksie word leerders dus meer bewus van die sosiale konteks waarbinne hulle funksioneer. Dit gaan gepaard met 'n groter bewustheid van sosiale verhoudings en netwerke binne die groep, met die fasiliteerder sowel as met die gemeenskap. Kritiese refleksie impliseer die bevraagtekening van aannames en 'n fokus op die sosiale konteks eerder as op die individu (Anderson & Thorpe, 2004).

## **5.4 Kritiek op die navorsing en voorstelle vir toekomstige navorsing**

Die navorsingsonderwerp kon toegelig word deur gefasiliteerde onderhoude en fokusgroepbesprekings. Vir toekomstige navorsing sou die navorser wel aanbeveel dat hierdie datatriangulering in die navorsing ingesluit word.

Indien navorsing oor die effektiwiteit van die leermodel onderneem word, word aanbeveel dat formele uitkomsevaluering deel vorm van die proses.

## **5.5 Samevatting**

Betekenisvolle leerervarings sal nie net kwaliteit in die onderrigmetode weerspieël nie, maar ook inter- en intrapersonlike groei by die leerders wat by die prosesse betrokke was, teweeg bring. Hierdie tipe leerkontekste hou dan verdere voordeel in vir die gemeenskap wat ontvanklik is vir die intervensie, maar ook in die makrokonteks vir afgestudeerde leerders wat die praktyk binnegaan met ryker akademiese kennis of uitgebreide leerinhoude, selfinsig (ook met betrekking tot leer oor leer) en die nodige vaardighede om nuwe leerkontekste met vrymoedigheid aan te pak.

***"It is evident that learning is not something that others do to us – it is something we do for ourselves" (Whitaker, 1995, p.1).***

## BRONNELYS

Abravanel, S. A. (2003). **Building Community Through Service-Learning: The Role of the Community Partner**. Denver, CO: Education Commission of States.  
Verkry op 5 Mei, 2004 van [http:// www.ecs.org/clearinghouse/44/03/4403.pdf](http://www.ecs.org/clearinghouse/44/03/4403.pdf)

Altman, D.G. (1986). Context and process: An ecological view of the interdependence of practice and research: An invited address by James Kelly. **American Journal of Community Psychology**, 14(6), 573-579.

Anderson, L. & Thorpe, R. (2004). New perspectives on action learning: developing critically. **Journal of European Industrial Training**, 28(8/9), 657-668.

Babbie, E. & Mouton, J. (2001). **The practice of social research**. Cape Town: Oxford University Press.

Bannister, P. (Ed.). (1994). **Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide**. Buckingham: Open University Press.

Barnes, R. (1992). **Successful Study for Degrees**. Second Edition. London: Routledge.

Baroukh, N. & Kleiner, B.H. (2005). Recruitment and training of public servants. **Management Research News** 25(3), 28-42.

Billig, S. (2000). "**Service Learning Impacts on Youth, Schools and Communities: Research on K-12 School-Based Service-Learning, 1990-1999.**" **Learning In Deed: Research Summary.** Verkry op 12 Junie 2004 van <http://www.learningindeed.org/research/slresearch/slrschsy.html>

Bork, A. (2001). Adult education, lifelong learning, and the future. **Campus-Wide Information Systems** **18**(5), 195-203.

Bournier, T. & Frost, P. (1996). Experiencing action learning. **Employee Counselling Today, The Journal of Workplace Learning**, **8**(6), 11-18.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1986). **Reflection: Turning Experience into Learning.** London: Kogan Page.

Breakwell, G.M., Hammond, S. & Fife-Schaw, C. (1998). **Research Methods in Psychology.** London: Sage Publications.

Bruffee, K.A. (1986). Social construction, language and the authority of knowledge: A bibliographical essay. **College English** **48**(8), 773-790.

Burnard, P. (1996). **Acquiring interpersonal skills. A handbook of experiential learning for health professionals.** (2nd ed.). Derby: Hapman & Hall.

Butz, M.V. (2004). Anticipation for learning, cognition and education. **On the Horizon**, **12**(3), 111-116.

Cooperstein, S.E. & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. **Reference Services Review**, **32**(2), 141-148.

Cusins, P. (1996). Action learning revisited. **The Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today**, **8**(6), 19-26.

Dennison, B. & Kirk, R. (1990). **Do, review, learn, apply: A simple guide to experiential learning**. Oxford: Basil Blackwell.

Densten, I.L. & Gray, J.H. (2001). Leadership development and reflection: what is the connection? **The International Journal of Educational Management**, **15**(3), 119-124.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.). (1996). **The Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications.

De Vos, A.S. & Strydom, H. (2002). **Research at grass roots**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Dewey, J. (1991). **How We Think**. New York: Prometheus Books.

Duffy, K.G. & Wong, F.Y. (2000). **Community Psychology**. Boston: Allyn and Bacon.

Ferreira, M. (2003). **A Framework for continuous improvement in the South African Higher Education Sector**. Doctoral Dissertation, University of Pretoria, Pretoria.

Garvin, M.R. & Ramsier, R.D. (2003). Experiential learning at the university level: a US case study. **Education and Training**, **45**(5), 280-285.

Gordon, W. (1999). **Goodthinking. A Guide to Qualitative Research**. UK: Admap.

Hodgkinson, C.A. & Maree, J.G. (1998). Action Research: Some Guidelines for First Time Researchers in Education. **Journal of Education and Training**, **18**(2), 51-65.

Hogan, C. (1995). Creative and reflective journal processes. **The Learning Organisation**, **2**(2), 4-17.

Howard, J. (2004). Principles of Good Practice in Community Service Learning Pedagogy. **A Faculty Casebook on Community Service Learning**. In Galura, J & Howard, J. (Ed.). University of Michigan.

Howell, F. (1994). Action Learning and Action Research in Management Education and Development. **The Learning Organisation** **1**(2), 15-22.

Hoyrap, S. (2004). Reflection as a core process in organizational learning. **The Journal of Workplace Learning**, **16**(8), 442-454.



Johnson-Coffey, G.C. (1997). Trends in Volunteerism. **The Bottom Line: Managing Library Finances, (10)2**, 60-64.

Khan, K.C. (1994). Learning for Total Quality: An action learning approach. **The Learning Organisation 1(1)**, 17-22.

Kolb, D.A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Copper (Ed.) **Theories of Group Process**. London: John Wiley, 35-36.

Kolb, D.A. (1984). **Experiential learning. Experience as a Source of Learning and Development**. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Kotze, T.G. & Du Plessis, P.F. (2003). Students as co-producers of education: a proposed model of student socialization and participation at tertiary institutions. **Quality Assurance in Education, 11(4)**, 186-201.

Krefting, L. (1991). Rigor in Qualitative Research: The Assessment of Trustworthiness. **The American Journal of Occupational Therapy 45(3)** 214-222.

Krippendorff, K. (1989). On the ethics of constructing communication. In B. Devin, L. Grossberg, B.J. O'Keefe & E. Wartella (Eds.). **Rethinking Communication: Paradigm Issues** (pp. 66-69). Newbury Park, CA: Sage.

Kvale, S. (1992). **Psychology and Postmodernism**. London: SAGE

Publications.

Lewin, K. (1948). **Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics**. London: Harper & Row, Publishers, Inc.

Marvin, S. & Cavaleri, S. (2004). Viewing learning organizations through a social lens. **The Learning Organisation**, **11**(3), 285-289.

Mezirow, J. (1983). **A critical theory of adult learning and education**, Mezirow, J. et.al., *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). **Qualitative Research: An expanded sourcebook**. Thousand Oaks: Sage.

Moran, A. & Dallat, J. (1995). Promoting reflective practice in initial teacher training. **International Journal of Educational Management**, **9**(5), 20-26.

Neuman, W.L. (2000). **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. Boston: Allyn and Bacon.

Nunn, C. E. (1996). Discussion in the college classroom: triangulating observational and survey results. **Journal of Higher Education**, **67**(3), 243-266.

Passfield, R. (1996). **Action Learning for professional and organisational development: an action research case study in higher education**.

Unpublished PhD dissertation, Faculty of Commerce and Administration, Griffith University, Brisbane.

Pedler, M. (1997). **Action Learning in Practice**. Gower:Aldershot.

Potgieter, C. (1987). **Black South African, Lesbian: Discourses of Invisible Lives**. Unpublished doctoral thesis. University of Western Cape, Cape Town.

Potter, J. (1997). New directions in student tutoring. **Education and Training**, **39**(1), 24-29.

Potts, S. (2005). **Introduction to Service Learning**. Verkry op 28 Januarie 2005 van <http://www.txcsf.org/intro/stars.html>

Punch, K. (1998). **Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches**. London: Sage.

Rogers, C.R. (1996). **Freedom to Learn**. Columbus, OH: Merrill.

Roscoe, J. (2002). Continuing professional development in higher education. **Human Resource Development International**, **5**(1) 3-9.

Rowley, J. (2004). Researching People and organizations. **Library Management**, **15**(4/5), 208-214.

Rowley, J. (2003). Action Research: an approach to student work based learning.

**Education and Training, 45(3), 131-138.**

Schlesinger, E. (1996). Why learning is not a cycle. **Industrial and Commercial Training, 28(2), 30-35.**

Seitsinger, A.M. (2005). Service-learning and standards based instruction in middle schools. **Journal of Educational Research, 99(4), 12-30.**

Seymour-Rolls, K. & Hughes, I. (1998). **Participatory Action Research: Getting the Job Done.** Verkry op 9 Augustus 2003, van <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arrow/default.html>

Skeggs, B. (2002). Techniques for telling the reflexive self. In T. May (Ed.), **Qualitative research in action** (pp. 429-374). London: Sage.

Smith, E.A. (2004). Applying knowledge-enabling methods in the classroom and in the workplace. **Journal of Workplace Learning 12(6) 236-244.**

Smith, M. (2005). **Service Learning in Curricula. In the South African Context.** Bloemfontein. Verkry op 7 Junie 2005 van <http://www.ncsu.edu/ncsu/aern/service.html>

Steier, K. (Ed.). (1991). **Research and Reflexivity.** Newbury Park, CA: Sage.

Sternberg, R.J. (2001). **Psychology. In Search of the Human Mind** (3rd ed.). USA: Harcourt College Publishers.

Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). **Focus Groups: Theory and Practice**. Newbury Park: Sage Publications.

Stinger, E.T. (1999). **Action Research: A Handbook for Practitioners**. London: Sage Publications.

Terre Blanche, M. & Durheim, K. (2002). **Research in Practice. Applied methods for the social science**. Cape Town: University of Cape Town Press.

Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press.

Welman, J.C. & Kruger, S.J. (1999). **Research Methodology for the Business and Administrative Sciences**. Oxford: University Press.

Winch, A. & Ingram, H. (2004). Activating learning through the lifetime navigator: a tool for reflection. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, 16(4), 231-236.

Whitaker, P. (1995). *Managing to learn*. London :Cassell.

Wimmer, R.D. & Dominick, J.R. (2000). **Mass Media Research: An Introduction**. (6<sup>th</sup> ed.). Belmont: Wadsworth.

Wittrock, M.C. (1977). The generative processes of memory. In Wittrock, M.C. (Ed.). **The human brain**. Eaglewood cliffs: Prentice Hall.

Zuber-Skerrit, O. (2002). The Concept of Action Learning. **The Learning Organisation** 9(3), 114-124.

Zuber-Skerrit, O. (1992). **Action Research in Higher Education: Examples and Reflections**. London: Kogan Page.