

## HOOFSTUK 5

### KLASSIFIKASIERAAMWERKE VIR DIE BEOORDELING VAN DIE KWALITEIT VAN LEERUITKOMSBEREIKING

#### 5.1 INLEIDING

Daar bestaan verskeie konseptuele raamwerke wat gebruik word om die kwaliteit van leer te klassifiseer. Daar kan egter 'n onderskeid gemaak word ten opsigte van raamwerke wat inhoudspesifiek is en dié wat in die algemeen op verskillende leerinhoude van toepassing is. Raamwerke wat veralgemeenbaar is in verskillende situasies, fokus op taakstrukture (Biggs & Collis 1982) en die evaluering van leervlakke (Bloom *et al.* 1956). 'n Raamwerk wat in algemene en spesifieke kontekste toegepas word, is die *novice expert*-raamwerk. Hierdie raamwerk fokus op die gebruik van abstrakte beginsels wat uit spesifieke leerinhoude afgelei word (Chi *et al.* 1988). Taak-situasionele raamwerke fokus op direkte taakgekoppelde leeruitkomste en kan nie veralgemeen word sonder om die nodige aanpassings te maak nie (Marton & Säljö 1984). Generiese raamwerke vereis egter 'n mate van aanpassing vir spesifieke situasies. Die verskillende raamwerke word in hierdie hoofstuk bespreek.

Die doel met die teoretiese bespreking is om die raamwerke waarvolgens die kwaliteit van leeruitkomsbereiking beoordeel kan word, bekend te stel. Die raamwerke dui die hiërargiese vlakke waarvolgens leer in waarneembare terme manifesteer aan, asook die vereistes wat in dié verband gestel word. Die raamwerke verskaf 'n aanduiding van die vlakke waarop die *wat* en die *hoe*, as wedersydse interafhanklike komponente van leer, plaasvind. Die bespreking dien deels as basis waarvolgens die items vir die diep- en oppervlakleerbenaderings saamgestel kan word. Die verband tussen die onderskeie leerbenaderings en leeruitkomste as deel van die sisteemmodel, ooreenkomstig die sekondêre doel van die studie, word in hierdie bespreking toegelig.

## 5.2 BLOOM SE TAKSONOMIE

Bloom se taksonomie is saamgestel uit die opinies van ongeveer tweeduisend opvoedkundiges wat met leer gemoeid was. Die opinies is geklassifiseer in 'n hiërargie, bestaande uit ses dimensies. Die dimensies is geklassifiseer volgens toenemende kwaliteitsvlakke van leer, naamlik:

- *Kennis:* die akkurate reproduksie van kennis.
- *Begrip:* die verstaan van inhoud.
- *Toepassing:* toepassing van inhoud in 'n praktiese situasie.
- *Analise:* die uitken en onderskeiding van die essensiële komponente van inhoud.
- *Sintese:* die samevoeging van onderskeie komponente wat nuwe insig tot gevolg het.
- *Evaluering:* die toepassing van hoërorde-beginsels, om die waarde van nuwe insig te evalueer.

Die kritiek teen Bloom se taksonomie, volgens Anderson (1972:145-170), is dat dit die onderriggewer se siening van leer reflekteer en nie dié van die leerder nie. Bloom se taksonomie is nie 'n empiriese model van hoe die leerder leer nie. Die taksonomie word hoofsaaklik gebruik om stimuli (vraagstelling of opdragstelling) vir 'n bepaalde leertaak of inhoud te ontwikkel en te kategoriseer, wat verskillende responsvlakke tot gevolg het. Die fokus val dus op die stimuli wat verskillende responsvlakke tot gevolg moet hê en nie op die leerproses self nie. Dit maak dit moeilik om die werklike leerrespons van die leerder op grond van die leertaak, kwalitatief te beoordeel.

## 5.3 DIE SOLO-TAKSONOMIE

Die SOLO-taksonomie (Structure of the Observed Learning Outcome) word hoofsaaklik gebruik om die leerproses en -uitkomst, in terme van die respons van die leerder op die leertaak en -inhoud, te kategoriseer. Die SOLO-taksonomie is afgelei uit

leerderresponse in verskillende inhoudareas. Dit is nie direk vergelykbaar met Bloom se taksonomie, wat nie op leerderresponse of bepaalde leertake fokus nie. Die SOLO-taksonomie kan driedig aangewend word. Eerstens kan dit gebruik word vir die evaluering van die leerrespons van die leerder, na aanleiding van 'n bepaalde leertaak. Tweedens word dit gebruik om die vraagstelling op grond van die responsvlak, wat vereis word vir die suksesvolle hantering daarvan, te klassifiseer. Derdens word dit gebruik om die uitkomste van 'n bepaalde leergeleentheid te help formuleer (Biggs & Collis 1982).

Die SOLO-taksonomie fokus op die struktureringsaspek van die leerinhoud of -ervarings. Volgens Vosniadou en Brewer (1987:51-67) bestaan die leerproses uit die verkryging van nuwe inligting; 'n gedeeltelike herstruktureringsproses, waartydens kognitiewe strukture aangepas word om die inligting beter te interpreteer; en 'n radikale herstruktureringsproses, waartydens verskillende kognitiewe strukture op 'n hoër vlak herstruktureer word om die leerinhoud of probleem nuwe betekenis te gee. Dié drie stappe vorm 'n hiërargie, waarvan verkryging 'n voorvereiste is vir die gedeeltelike herstruktureringsproses. Gedeeltelike herstrukturering is weer 'n voorvereiste vir radikale herstrukturering. Die verskillende struktureringsprosesse vereis ook verskillende mates van kognitiewe kapasiteit en aandagspan. Die kapasiteit om gelyktydig oor meer as een aspek te dink, hou verband met hoër struktureringsvlakke. Daar bestaan 'n behoefte by mense om tot 'n gevolgtrekking van een of ander aard te kom en om teenstrydighede tussen gevolgtrekkings en data, of tussen onderskeie gevolgtrekkings, uit te klaar. Hoe groter die behoefte daaraan om vinnig besluite te neem, hoe minder data word gebruik en hoe groter is die kans vir teenstrydighede tussen gevolgtrekkings en data, of tussen onderskeie gevolgtrekkings wat gemaak is. Die verskillende struktureringsvlakke weerspieël toenemende mates van data-omvang en die konsekwentheid van gevolgtrekkings wat daarop gebaseer word. Die SOLO-taksonomie word in tabel 3 uiteengesit. Dit bestaan uit die volgende vlakke:

- Voorstrukturele vlak  
Nierelevante inligting word aangewend, of geen logiese verwantskap tussen brokke inligting wat voorgehou word, kan waargeneem word nie. Ontkenning of

onbetrokkenheid kan by die leerder bespeur word. Response word gebaseer op die momenteel waargenome, mees voor die handliggende verklarings, of op emosionele reaksies. Besluite word oorhaastig gemaak en gevolgtrekkings is op onvolledige data gebaseer. Gevolgtrekkings is nie op relevante data vanuit die leerder se ervaringswêreld gebaseer nie.

- Enkelstrukturele vlak

'n Respons bestaan slegs uit 'n enkele relevante aspek. Inligting wat die respons kan modifiseer, word weggelaat. Veralgemenings word gebaseer op 'n enkele relevante faktor en dui op 'n oorvereenvoudigde siening van die realiteit. Gevolgtrekkings word dus op onvolledige data vanuit die leerder se ervaringswêreld gebaseer. Teenstrydighede tussen moontlike gevolgtrekkings kom voor.

- Multistrukturele vlak

Response word saamgestel uit verskeie relevante faktore, maar is onsamehangend en ongekoördineerd. Slegs die mees vanselfsprekende data, wat 'n gekose beginsel of uitkoms ondersteun, word selektief ingesluit. Veralgemenings vind slegs ten opsigte van beperkte onafhanklike aspekte plaas. Die fragmentering van verskillende relevante data bring mee dat verskillende gevolgtrekkings uit dieselfde data gemaak kan word. Gevolgtrekkings word op gefragmenteerde, onsamehangende data vanuit die leerder se ervaringswêreld gebaseer.

- Verhoudingsvlak

Alle moontlike aspekte wat met die leerder se gegewe, konkrete ervaringswêreld verband hou, word in die respons met mekaar in verband gebring en in 'n samehangende geheel geïntegreer. Die aspekte wat in konflik met mekaar is, word uitgesluit en slegs verwante konsepte, wat binne 'n gegewe konteks van toepassing is en tot 'n goed ondersteunde gevolgtrekking lei, word ingesluit. Die ervaring of leerinhoud binne 'n bepaalde konteks, word ten volle verstaan. Gevolgtrekkings is gebaseer op 'n volledige begrip binne die grense van 'n

spesifieke sisteem. Veralgemenings word slegs binne die gegewe ervaringswêreld van die leerder gemaak, deurdat verwante aspekte binne 'n bepaalde konteks gebruik word. Teenstrydighede mag ontstaan sodra gevolgtrekkings buite 'n bepaalde sisteem se grense veralgemeen word, aangesien dit eie aan die sisteem is. Die vlak word hoofsaaklik deur induktiewe denkprosesse gedomineer.

- Uitgebreide abstraksievlak

Die leerder se ervarings word veralgemeen buite die gegewe struktuur of toepassing. Hoërorde-beginsels word gebruik om nuwe of omvangryker aspekte in te sluit en die toepassing daarvan in spesifieke situasies word kwalitatief geëvalueer. Basiese aannames word bevraagteken en nuwe data en teenstrydige inligting word verskaf. Hipoteses word in nuwe situasies gestel en die gevolgtrekkings word veralgemeen na verbandhoudende situasies, wat nie binne die ervaringswêreld van die leerder val nie. Teenstrydighede word opgelos en gevolgtrekkings is tentatief, om sodoende meer as een logiese alternatief in te sluit. Die vlak sluit sowel induktiewe as deduktiewe denkprosesse in.

Biggs en Collis (1982:214-235) dui aan dat die SOLO-taksonomie op verskillende tipes leertake, wat sekere vaardighede vereis, toegepas kan word, soos senso-motoriese vaardighede, spesifieke prosesvaardighede, akademiese studie, komplekse kognitiewe probleemoplossing en denkvaardighede. 'n Duidelike verwantskap tussen die SOLO-taksonomie en leerbanaderings, word empiries aangedui. Die oppervlakleerbenadering het hoofsaaklik die eerste drie vlakke tot gevolg, terwyl die diepleerbenadering SOLO-vlakke vier en vyf tot gevolg het (Biggs & Collis 1982:185-205).

Die SOLO-taksonomie het in besonder toepassingswaarde vir eksperimentele ontwerpe, asook die ontwikkeling van modelle vir simulasiedoeleindes, wat die bevordering van effektiewe leer in organisasies bevorder (Biggs & Moore 1993; Morecroft 1994:3-27). Die taksonomie kan soos volg uiteengesit word:



Tabel 3: Responsbeskrywings volgens die SOLO-taksonomie

SOLO-beskrywing	Kapasiteit	Verbandvorming	Konsekwentheid en sluiting	Responsstruktuur
Uitgebreide Abstraksie	<u>Maksimaal</u> : stimuli + relevante data + onderlinge verwantskappe + hipoteses	Deduksie en induksie. Kan na situasies wat buite die ervaringsveld val, veralgemeen.	Inkonsekwentheid word opgelos. Besluitneming is nie finaal nie en alternatiewe moontlikhede word oorweeg. Gevolgtrekkings word oop gehou om ander logiese alternatiewe in te sluit. (R1, R2, R3)	
Verhoudings	<u>Hoog</u> : stimuli + relevante data + onderlinge verwantskappe	Induksie. Kan veralgemeen na 'n gegewe of bekende ervaringsveld deur verwante aspekte te gebruik.	Inkonsekwentheid word binne die gegewe sisteem opgelos. Sluiting is uniek en inkonsekwentheid kan buite die gegewe sisteem ervaar word.	
Multi-struktureel	<u>Matig</u> : stimuli + relevante data sonder die onderlinge verwantskappe	Kan slegs in terme van enkele en beperkte onafhanklike aspekte, veralgemeen.	Die leerder mag konsekwentheid ervaar, maar inkonsekwentheid kom steeds voor aangesien sluiting te gou plaasvind weens geïsoleerde fiksasies op die data. Verskillende gevolgtrekkings kan uit dieselfde data gemaak word.	
Enkel-struktureel	<u>Laag</u> : stimuli + enkele relevante data	Kan slegs ten opsigte van 'n enkele aspek veralgemeen.	Daar bestaan geen spesifieke behoefte na konsekwentheid nie en dus vind sluiting te gou plaas: daar word oorhaastige gevolgtrekkings gemaak wat slegs 'n enkele aspek insluit. Dus kan besluite en gevolgtrekkings baie inkonsekwent wees.	
Pre-struktureel	<u>Minimaal</u> : stimuli en respons word verwar + nie-relevante data	Ontkenning, tautologie, transduksie, tot die spesifieke verbind.	Daar bestaan geen besondere behoefte na konsekwentheid nie. Sluiting vind plaas voordat die probleem gesien of verstaan word.	

Voorstellings van data-tipes: X = irrelevant of nietoepaslik; ● = verbandhoudend en gegewe; ○ = verbandhoudend en hipoteties, nie gegewe.

(Biggs & Collis 1982:25)

- Op die enkelstrukturele vlak word die effek van 'n spesifieke veranderlike in 'n bepaalde situasie beproef, maar geen vergelyking tussen situasies en veranderlikes word getref nie.
- Op die multistrukturele vlak word die effek van spesifieke veranderlikes afsonderlik op 'n bepaalde situasie getoets, sonder dat die interaksie tussen veranderlikes oorweeg word, of dat kombinasies ondersoek word. Daar word ook geen vergelyking tussen situasies getref nie.
- Op die verhoudingsvlak word die effek van bepaalde veranderlikes en kombinasies van veranderlikes ondersoek, deur die interaksie tussen ooglopende veranderlikes binne 'n bepaalde konteks te beheer. Daar word dus vergelykings tussen situasies binne 'n bepaalde konteks getref, maar nie tussen situasies binne nuwe kontekste nie.
- Op 'n uitgebreide abstraksievlak word die sisteem as geheel in oënskou geneem en word alle moontlike interaksies gekontroleer. Die effek van alle moontlike veranderlikes of kombinasies word ook ondersoek. Daar word vergelykings tussen situasies in verskillende kontekste getref.

#### **5.4 DIE *NOVICE EXPERT*-RAAMWERK**

Volgens Chi *et al.* (1988:383) en Glaser (1990:475-483) is die volgende kenmerke 'n aanduiding van die kundigheidsvlak waaroor 'n persoon kan beskik:

- Samehangendheid  
'n Toename in kundigheidsvlakke gaan gepaard met 'n toename in die begrip van die interafhanklikheid wat daar tussen diskrete en geïsoleerde aspekte bestaan. Die kundige is in staat om die interafhanklikheid en verwantskap tussen afsonderlike gedeeltes aan te dui, terwyl 'n leek dit nie kan doen nie.

- **Beginsels**  
Die herstrukturering van bestaande kennis is radikaal in die geval van die kundige en beginsels word geïdentifiseer, wat die basis van aktiwiteite vorm. In die geval van die leek word daar op oppervlakkige en die mees vanselfsprekende aspekte gefokus, wat die basis van aktiwiteite vorm.
  
- **Gebruik van kennis**  
Die kundige is in staat om kennis in verskillende situasies toe te pas, teenoor die leek wat kennis verkeerdlik toepas, of dit glad nie kan toepas nie.
  
- **Doelgerigtheid**  
Die kundige gebruik kennis binne 'n konteks, evalueer die prosesse en vordering, voorspel uitkomst, evalueer die kompleksiteit van 'n taak, bestuur tyd effektief en evalueer die relevansie van uitkomst. Dié selfregulering of metakognitiewe vaardighede, is bykomstig tot die bemeestering van die leerinhoud self, maar is essensieel vir die effektiewe gebruik van leerstrategieë.

Glaser (1990) beklemtoon die behoefte aan die daarstelling van kennis in 'n spesifieke en veralgemeende konteks. Hoë kundigheidsvlakke vereis egter die gebruik van die algemene of 'n hoëvlak abstrakte vorm van kennis, die oordrag daarvan na nuwe kontekste en die vermoë om reflektierend ervarings te monitor en te evalueer. Die kwaliteit van sowel die leerproses, asook die uitkoms daarvan, word hier beklemtoon.

## **5.5 DIE TAAKSPESIFIEKE RAAMWERK**

Marton (1981:177-200) beskryf 'n raamwerk wat fokus op die ontwikkeling van begrip vir bepaalde aspekte van 'n realiteit. Dit word op twee beskouinge gegrond, naamlik eerste-orde- en tweede-ordebeskouinge, wat in die leersituasie teenwoordig is. Die eerste-ordebeskouing impliseer die objektiewe beskrywing van 'n verskynsel of gebeurtenis, soos dit aan die leerder voorgehou is deur 'n eksterne bron. Dit staan bekend as die verkryging van begrip van die inhoud. Die tweede-ordebeskouing is dit wat die leerder



in werklikheid leer, deur betekenis aan die inhoud of leergeleentheid te gee. Die tweede-ordebeskouing staan as die alternatiewe raamwerk bekend en die eerste-ordebeskouing as die aanvaarde raamwerk.

‘n Belangrike ontdekking wat gemaak is deur Johansson *et al.* (1985:235-236), is dat daar in die algemeen vir elke verskynsel, beginsel of realiteit ‘n beperkte aantal alternatiewe beskouinge bestaan. Alternatiewe raamwerke wat deur individue voorgestel word, neig ook om ‘n oorvereenvoudigde teorie daar te stel, waarmee die komplekse probeer verklaar word. Fenomenografiese navorsers het individue se oorvereenvoudigde beskouinge van leer hiërargies georden, vanaf ‘n vae na ‘n toenemend, akkuraat wetenskaplike, aanvaarde beskouing. Ses hiërargiese sienings van leer word deur Dahlgren (1984:19-35) en Marton en Säljö (1984:36-54) onderskei. Elkeen van dié beskouinge verteenwoordig die aard van die verhouding tussen die leerder en die spesifieke leerinhoud, of leergeleentheid. Die hiërargie verteenwoordig ‘n natuurlike progressiewe ontwikkeling in die vlak waarop die leerinhoud bemeester word. Verskillende leerinhoude kan op verskillende vlakke bemeester word; dit bepaal ook die spesifieke leeruitkoms en leerproses. Die vlak waarop bepaalde leerinhoud (die *wat*) bemeester word en die wyse (die *hoe*) waarop dit plaasvind, kan aan die hand van die beskouinge van leer geëvalueer word. Die beskouinge van leerprestasie kan soos volg uiteengesit word:

- Kwantitatiewe beskouinge:

A. Vermeerdering van kennis

Die *wat*: Daar bestaan geen duidelikheid oor presies wat geleer word nie, behalwe dat dit brokke inligting is.

Die *hoe*: Die proses is nie gespesifiseer nie, behalwe dat daar *geabsorbeer* en *gestoor* word.

B. Memorisering en reproduksie

Die *wat*: Geïsoleerde, maar gespesifiseerde inligting.

Die *hoe*: Die *herhaling* of letterlike *memorisering* van dinge, om dit *reg te kry*, of *korrek weer te gee*.

C. Toepassing

Die *wat*: Feite, prosedures, reëls en algoritmes.

Die *hoe*: Die gebruik van die *wat* op 'n aangepaste manier in die gebruikskonteks en nie deur suiwer reproduksie nie.

- Kwalitatiewe beskouinge:

D. Verstaan die betekenis van inhoud

Die *wat*: Die betekenis van die bepaalde leerinhoud word belangrik, asook die beginsels wat daardeur afgelei word.

Die *hoe*: Aspekte van die leerinhoud word intern met mekaar, asook met ander inhoud vergelyk. Analogieë en verskille word gesoek en met ander mense bespreek. Dit impliseer om *te verstaan* en *in te sien*.

E. Sien dinge op 'n ander manier

Die *wat*: Die leerinhoud word op 'n nuwe manier verstaan. 'n Veranderde siening van beginsels vind plaas. Sodra verskillende idees verstaan word, voed hulle mekaar. Die wêreld word in 'n nuwe lig beskou, deurdat die mens se uitkyk op dinge verbreed.

Die *hoe*: Deur die uitgebreide bestudering of ondersoek van die leerinhoud, word daar 'n skema ontwikkel, wat bepaalde interaksies en verwantskappe tussen aspekte aandui. Algaande meer kennis of inligting oor iets verkry word, begin dit 'n ander vorm as voorheen aanneem.

F. Verander as persoon

Die *wat*: Die betekenis in ervaring word gevind. 'n Lewensfilosofie ontwikkel.

Die *hoe*: Deur diep betrokke te raak by dit wat geleer word, asook beheer te neem oor die leergeleentheid.

Cole (1990) verwys daarna dat bepaalde opvattinge aangaande leer sentraal staan tot die wyse waarop gedink word, oor dit wat leer inhou. Tradisioneel is leer alleenlik beskou as die aanleer van basiese vaardighede en feite. Die meer moderne beskouing sluit hoër orde-prosesse in. Tradisioneel is die hoër orde-prosesse as vermoëns beskou, soos kritiese denk- en probleemoplossingsvermoëns. Die moderne benadering beskou dit as vaardighede en prestasie word in terme van die bemeestering van die leerinhoud, deur die demonstrasie van kritiese denke, probleemoplossing, begrip en kundigheid getoon. Vanuit die kognitiewe sielkunde en fenomenografiese perspektief, impliseer dit die begrip van die interafhanklikheid van die geheel, kennis van domeinspesifieke patrone en beginsels, die gebruik van patrone en beginsels in probleemoplossing, die herkenning van situasies en omstandighede waar kennis gebruik kan word, hoogs effektiewe prestasie en selfregulerende vaardighede.

Volgens Senge (1990:175) beïnvloed 'n mens se verstandelike voorstelling van iets 'n mens se gedrag. Senge (1990:175) spreek homself soos volg oor die saak uit:

*Our mental models determine not only how we make sense of the world,  
but how we take action.*

Die wyse waarop die leerproses in die gedagtes van mense voorgestel word, sal volgens dié beginsel dus leergedrag en leeruitkomst beïnvloed. Entwistle en Marton (1984:227) beklemtoon dat die mens se opvattinge aangaande leer verander, in die mate waartoe daar in absolute terme gedink word, of in kontekstueel-relatiewe terme. In absolute terme word daar gefokus op die korrekte en verkeerde voorstellings van iets, terwyl die kontekstueel-relatiewe terme fokus op meervoudige moontlikhede waarmee iets voorgestel kan

word. Met ander woorde, persepsies van iets kan dus op meer as een wyse geïnterpreteer word. Die uitkoms van leer kan dus beoordeel word deur te kyk na die kwaliteit van die interpretasie wat deur die leerder aangebied word, eerder as die *korrektheid* van die interpretasie ooreenkomstig 'n vooropgestelde kriterium.

## 5.6 AFFEKTIEWE LEERUITKOMSTE

Alhoewel die bespreking in hierdie hoofstuk hoofsaaklik op die kwaliteit van kognitiewe leeruitkomste fokus, moet die affektiewe uitkomste van leer ook in aanmerking geneem word. Die motiveringswaarde wat die uitkoms van bepaalde gedrag inhou, word bepaal deur die mate van tevredenheid wat die leerder ervaar. Hoër produktiwiteits- en prestasievlakke gaan met 'n hoë mate van tevredenheid gepaard, terwyl swak prestasie met laer tevredenheidsvlakke of ontevredenheid gepaard gaan. Affektiewe leeruitkomste is belangrik, aangesien dit toekomstige verbintenisse tot dieselfde soort leertake bepaal. Die kognitiewe leeruitkoms wat met die diepleerbenadering verband hou, gaan met 'n hoë betrokkenheid by die leertaak, asook 'n hoë mate van tevredenheid gepaard. Die leeruitkoms wat met die oppervlakleerbenadering verband hou, gaan met 'n onbetrokkenheid en 'n lae vlak van tevredenheid, gepaard. Die affektiewe leeruitkomste hou verband met die waarde wat leertake vir leerders inhou, leerders se selfkonsep en waargenome selfeffektiwiteit (Biggs & Moore 1993:453).

## 5.7 SAMEVATTING

In elkeen van die modelle wat bespreek is, kom daar 'n duidelike progressie tussen die verskillende vlakke van leeruitkomste voor. Daar word duidelik aangedui dat die leerprosesvlakke mekaar beïnvloed. Die laer vlakke gaan die hoër vlakke vooraf, of hulle is interafhanklik van mekaar. Die raamwerke verskil ook in die mate waartoe die kwaliteit van die leeruitkoms na verskillende leerareas veralgemeen word. Die modelle wat oor verskillende leerareas veralgemeenbaar is, sluit die SOLO-taksonomie en dié van Bloom in. In hierdie verband beklemtoon die SOLO-taksonomie die kwaliteit van responsstrukturering, terwyl Bloom se taksonomie 'n oordeel oor die vlak van 'n stimulus

wat ontwikkel is, beklemtoon. In beide gevalle handel dit oor die oorspronklikheid en kwaliteit van probleemoplossing, ongeag die leerarea. Bloom se taksonomie is egter meer ontwerp om geselekteerde stimuli volgens vlakke van kompleksiteit te klassifiseer, as om die aard van die respons te beoordeel. Die *novice expert*-raamwerk beklemtoon sowel die algemene as spesifieke ervarings van leer. In dié geval word daar gefokus op die gebruik van abstrakte beginsels wat uit spesifieke ervarings afgelei is. Die taakspesifieke modelle fokus andersyds geheel en al op spesifieke inhoud wat geleer word. Die leeruitkoms word in dié verband direk aangespreek, in terme van die *wat* en *hoe* van dit wat geleer is, maar is moeilik na ander leerinhoud veralgemeenbaar. Ongeag die feit dat algemene modelle eers in 'n mate vir spesifieke leerinhoud aangepas moet word, alvorens dit vir evaluering gebruik kan word, is dit aansienlik makliker om 'n evalueringstruktuur wat daarop gebaseer is, te ontwikkel.

Die beginsel wat die sterkste by die SOLO-taksonomie na vore kom, is die natuurlike ontwikkelingsfases in die leerproses, wat verband hou met enige komplekse leerinhoud of vaardigheid soos Biggs en Collis (1982:13) dit stel, asook met die ontwikkelingsfases van Piaget (1950). Die belangrikste beginsel wat die taakspesifieke benadering voorhou, is dat leer slegs beoordeel kan word in terme van die leerinhoud wat ter sprake is. In dié verband handel dit oor die insig aangaande spesifieke inhoud of vaardighede wat die leerder verwerf het en die oplossing van probleme wat spesifieke kennis en insig vereis. Die benadering gaan dus verder as die algemene leerprosesse wat ter sprake is. Die interaksie tussen die leerinhoud en die leerder op 'n bepaalde tydstip, word ingesluit. Die leernte in die generiese modelle wat deur die taakspesifieke benaderings aangespreek word, is dat verskille in leeruitkomste met spesifieke leerinhoud verband hou.

Dahlgren (1984:26), asook Biggs en Collis (1982:14) stel dit egter duidelik dat die generiese en taakspesifieke benaderings mekaar aanvul. In dié verband word daar spesifiek uitgelig dat die eerste vier fases van die taakspesifieke benadering feitlik identies is aan die eerste vier fases van die SOLO-taksonomie. Die generiese en die taakspesifieke benaderings kom ooreen in terme van die volgende aspekte:

- die belangrikheid van kwalitatiewe evalueringsraamwerke, waarvolgens leeruitkomste in terme van strukturele kompleksiteit beoordeel word;
- die verskillende vlakke van strukturele kompleksiteit wat progressief van konkreet na abstrak vorder;
- 'n verhoging in die aantal organiseringsdimensies;
- verhoogde konsekwentheid tussen inligting en gevolgtrekkings;
- die gebruik van organiserings- en verhoudingsbeginsels;
- hipotetiese en selfgegenereerde beginsels wat op die mees komplekse vlak voorkom.

Affektiewe leeruitkomste verwys na die mate van tevredenheid wat met bepaalde kognitiewe leeruitkomste verband hou. Die diepleerbenadering en leeruitkoms wat met 'n hoër strukturele kompleksiteit of vlak van abstraksie verband hou, gaan met 'n hoër mate van tevredenheid en betrokkenheid gepaard. Leeruitkomste wat met laer strukturele kompleksiteit en die oppervlakleerbenadering verband hou, gaan met lae tevredenheidsvlakke en onbetrokkenheid gepaard.

## HOOFSTUK 6

### LEERDERS SE BENADERING TOT LEERSITUASIES

#### 6.1 INLEIDING

Die teorieë van Marton en Säljö (1984:36-37), Pask (1976:87-97), Biggs (1993:311-314), Entwistle *et al.* (1979:375-376), Candy (1991), asook Johnson en Johnson (1991), verskaf 'n ontwikkelings- en 'n situasionele beskouing van leerbenaderings wat 'n individu in 'n bepaalde leeromgewing volg. Dié beskouing verskil van die leerstylkonsep wat deur die Meyers-Briggsvraelys gemeet word en waarvolgens 'n individu in 'n meer konteksrye of generiese persoonlikheids- of denkstylkategorie geplaas word. Die konsep *leerbenadering* verwys na 'n doelbewuste leeringesteldheid as 'n produk van die leerder se persepsie ten opsigte van die vereistes wat die leeromgewing stel. Die leerbenaderingskonsep word vanuit 'n stelselmodel beskou. Dit plaas die individu in 'n bepaalde oriëntasie tot leergeleenthede, afhangend van die doelwitte en strategieë van die breër omgewing, asook individue se persoonlikheidstrekke (Biggs 1993:451-453). Ooreenkomstig die kognitiewe interaksie-leerteorieë, vorm die leerbenaderingsmodel dus 'n belangrike substelsel van die breër leeromgewing. Die leerklimaat van 'n organisasie wat ontstaan as gevolg van bepaalde paradigmas en bestuurstyle wat gehandhaaf word, beïnvloed die leerbenadering wat 'n individu volg. Die effektiewe bestuur van die leeromgewing het 'n direkte invloed op die leerbenadering wat 'n individu tydens 'n leergeleentheid volg.

Onderskeid kan getref word tussen die leerbenaderings wat op die leerinhoud betrekking het en die leerbenaderings wat leerders se sosiale oriëntasies in leersituasies en leertaakuitvoering weerspieël. Die onderskeid wat getref word en die bespreking oor die onderskeie leerbenaderings vorm die teoretiese basis waarvolgens die items vir die tersake leerbenaderingsvraelys ontwikkel is en geïnterpreteer kan word. Die teoretiese bespreking dien ook as basis vir die ontwikkeling van 'n sisteemmodel, wat die verband tussen leerbenaderings en bepaalde faktore, naamlik omgewings- en persoonlike faktore aandui. Vervolgens word leerders se benadering tot leertake in terme van die leerinhoud bespreek,

gevolg deur 'n bespreking van leerders se benadering tot leertake in terme van hul verhouding tot ander mense in leersituasies (Candy 1991:101-126; Johnson & Johnson 1991:15-16).

## 6.2 LEERDERS SE BENADERING TOT LEERTAKE IN TERME VAN DIE LEERINHOUD

'n Leerder se benadering tot leertake is in 'n mate 'n funksie van sy voorkeurleerstyl, die leerinhoud wat ter sprake is, asook sy persepsie van die eise van die situasie (Svensson 1984). Häyrynen en Häyrynen (1980:10) wys daarop dat die leerder 'n besluit neem oor die benadering tot 'n leertaak, afhangend of 'n diepleer- of oppervlakleeruitkoms verlang word. Die persoonlike waarde wat die leertaak vir die leerder inhou, bepaal die benadering tot die leertaak. Die werk van Häyrynen en Häyrynen in Finland oor die afgelope dekade of langer, fokus op die prosesse waardeur volwassenes dinge vanuit hul omgewing leer. Die kernbeginsel wat in dié verband beklemtoon word, is dat leerders tydens leer- en denkstadiums, hulself tot 'n taak oriënteer. Die leerder se persepsie van 'n leersituasie bepaal die leerbenadering wat gevolg word. Häyrynen en Häyrynen (1980:10) se idees word gebaseer op die werk van Marton en Säljö (1984:36-37) en Pask (1976:87-97) wat tussen oppervlak- en diepleer onderskei. Marton en Säljö (1984:66) het in hulle navorsing oor leer aanvanklik na diep- en oppervlakleer as vlakke van inligtingprosessering verwys. Dit is 'n begrip wat reeds in die sielkundeliteratuur oor inligtingprosessering en die geheue van die mens goed gevestig is. Biggs (1993:311-314) en Entwistle *et al.* (1979:375-376) identifiseer 'n derde oriëntasie, naamlik prestasieleer.

Volgens Biggs en Moore (1993:311-314) en Entwistle (1988a:42-48) sluit elk van die geïdentifiseerde leerbenaderings 'n motief- en strategiekomponent in. Die motief is die leerder se intensie of doel met die leertaak en die strategie is die wyse waarop die leerder die leertaak hanteer. 'n Strategie word beskryf as inligtingprosesseringspatrone en aktiwiteite wat doelbewus gebruik word ter bereiking van 'n bepaalde oogmerk (Schmeck 1988a:5-7). Daar bestaan 'n verband tussen die leerstrategie wat aangewend



word en die leeruitkomste wat verlang word. Diepleerstrategieë hou met diepleeruitkomste verband, terwyl oppervlakleerstrategieë met oppervlakleeruitkomste verband hou, en prestasieleerstrategieë weer met prestasieleeruitkomste (Biggs & Moore 1993:311-314; Entwistle 1979:375-376).

Metakognisie of die term *metaleer*, soos Biggs en Moore (1993:308) dit stel, speel 'n belangrike rol in die passing van leermotiewe en -strategieë. Aktiewe, planmatige leer verg kennis van die wyse waarop die leerproses plaasvind en 'n bewustheid van die aktiwiteite wat tydens die leerproses uitgevoer word. Biggs en Moore (1993:308-309) het bevind dat 'n leerder se vermoë om inligting te proses met sy metakognitiewe bewustheid verband hou. Metakognitiewe gesofistikeerdheid by 'n leerder hou veral met die diepleerbenadering verband.

Vervolgens word metakognisie en die onderskeie beskouinge met betrekking tot leerbenaderings in meer besonderhede bespreek.

### **6.2.1 Metakognisie**

Die leerproses vereis 'n strategiese en doelbewuste benadering om sukses te verseker (Brown 1985:501). Wade en Reynotts (1989:6) sluit by laasgenoemde aan met die stelling dat 'n leerder voortdurend taak-, strategie- en prestasiebewus moet wees. Raykoviez en Bromley (1985:87) omskryf metakognisie as die kennis met betrekking tot 'n persoon se eie kognitiewe prosesse waaroor hy beskik. Volgens Brown (1985:501) kan daar onderskei word tussen twee tipes metakognitiewe kennis, naamlik kennis oor kognisie en kennis oor die regulering van kognisie. Kennis oor kognisie behels dit wat die leerder met betrekking tot sy eie kognitiewe hulpbronne weet en hoe dit effektief gebruik kan word tydens verskillende leersituasies. Aktiewe, planmatige leer verg kennis van die wyse waarop die leerproses plaasvind en die bewustheid van die aktiwiteite wat tydens die leerproses uitgevoer word.

Ross *et al.* (1991:60) verwys na die belangrikheid van nadenke oor eie denkprosesse en gedrag tydens die leerproses, asook die belang daarvan in die lerende organisasie.

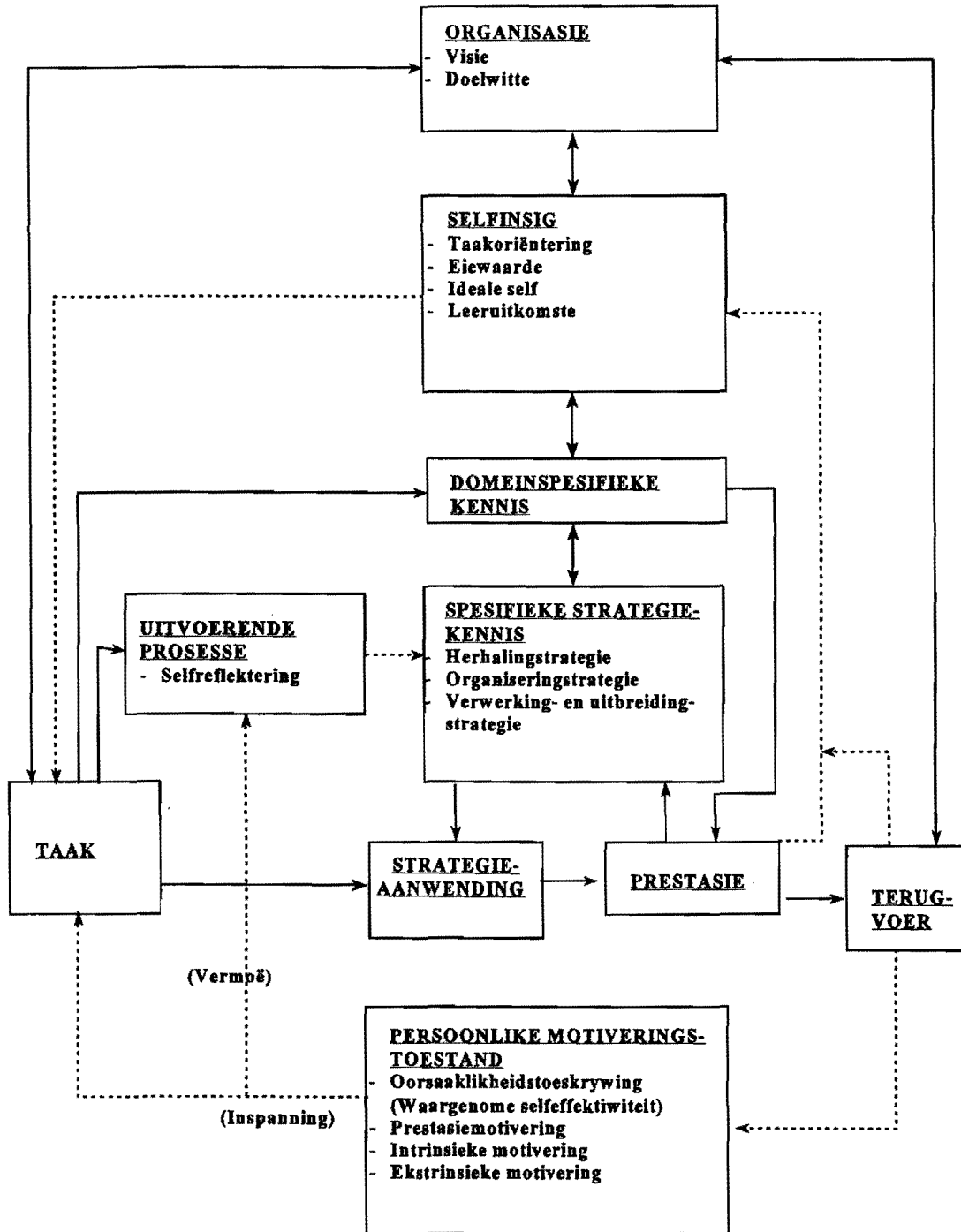
Aubrey en Cohen (1995:9) beklemtoon die belangrikheid van selfwaarneming of -reflektering in selfbestuur van leer in 'n organisasie. Vir die effektiewe selfregulering van leer in die werkskonteks word daar vereis dat die leerder aspirasies en doelwitte wat 'n selfmotiverende effek het en die leerproses kan rig, moet hê. Die doelwitte wat gestel word, dien as basis vir die beoordeling van die leerder se vordering. Ross *et al.* (1991) verwys na die ervaringsleermodel van Kolb (1984) as 'n leersiklus wat by leer in organisasies van belang is. Die ervaringsleermodel beklemtoon die rol van reflektering oor eie denke en gevoelens, asook die belang wat dit vir besluitneming inhou. Dit word as 'n belangrike stadium in die leerproses gesien. Argyris (1982) beklemtoon die belangrikheid van nadenke oor eie kognitiewe prosesse wat tot die ontwikkeling en implementering van strategieë lei.

Borkowski en Thorpe (1994:49-60) verwys na die rol van metakognisie in die integrering van kognitiewe regulering, gevoelens en motiewe. Die kwaliteit van inligtingprosessering by die leerder word beïnvloed deur die gehalte van hierdie integrering. Namate verbindings tussen kognitiewe regulering en motiewe gevorm word, gee dit aanleiding tot die ontwikkeling van 'n geïntegreerde metakognitiewe stelsel. Wanneer die stelsel behoorlik funksioneer, word kognitiewe aksies deur motiewe gedryf en versterk. Die belangrikste aspek in die interaksie tussen motiewe en kognisie is nie prestasie op sigself nie, maar eerder die besluit om strategies te werk te gaan en daarby te bly, ten spyte van probleme wat die leerder in die gesig mag staar. Die betekenisvolle verwantskap tussen selfregulering of metakognisie en langtermyn persoonlike doelwitte, word in dié verband uitgelig. Biggs en Moore (1993:309) verwys na die verwantskap tussen motiewe en leerstrategieë wat metakognitief deur die leerder gereguleer word, as metaleer. Biggs en Moore (1993:309) voer verder aan dat baie mense geneig is om hoofsaaklik nie aan hulself as leerders te dink nie. Dit bring mee dat sodanige persone se metakognitiewe prosesse gerig word op die uitwerk van die gemaklikste en minder aanvaarbare wyse om aan 'n leervereiste te voldoen. Indien mense hulself egter as leerders beskou, gaan dit in 'n doelbewuste proses oor die generering van nuwe inligting en perspektiewe, asook om begrip te verkry. Die proses gaan gepaard met 'n visie en oortuiging om die waarheid te ontdek, asook 'n strewe om insig in die grondliggende faktore van 'n

probleem te verkry. Die mate waartoe 'n leerder hom verbind tot 'n visie, wat die lede van 'n organisasie in gemeen het, rig die leerproses tot die optimalisering van die doelwitte wat uit sodanige visie voortspruit. Die belangrikheid van 'n generatiewe en konstrueringsleerproses, ter versterking van die organisasie se mededingendheid, word deur Senge (1994) beklemtoon. Die leerproses wat in dié verband metakognitief in werking gestel word, staan as diepleer bekend.

Die interaksie tussen die verskillende fasette van 'n metakognitiewe stelsel, word skematies deur Borkowski en Thorpe (1994:54) uiteengesit. 'n Weergawe van hierdie uiteensetting word in figuur 2 verskaf. Volgens Borkowski en Thorpe (1994:54) speel doelwitte en 'n visie vir die toekoms 'n belangrike rol in die inisiëring van 'n selfreguleringsproses. Doelwitte en 'n visie skep die geleentheid vir beoordeling ten opsigte van die vordering wat in 'n bepaalde rigting gemaak is. Die bewustheid van die vordering wat gemaak is, dien as basis vir selfversterking. Strategieë kan op grond van terugvoer wat ontvang word, aangepas word. Die belang van ekstrinsieke, prestasie- en intrinsieke motiewe, as die stand van persoonlike motivering, word in metakognitiewe prosesse beklemtoon. Die rol wat waargenome selfeffektiwiteit en oorsaaklikheidstoeskrywing as modererende veranderlikes in persoonlike motivering speel, word beklemtoon. Volgens die model van Borkowski, speel *die uitvoerende prosesse* 'n bepalende rol in die keuse en aanwending van spesifieke strategieë. Die uitvoerende prosesse sluit selfreflektering met betrekking tot eie vermoëns, inspanning en strategie-aanwending in. Die leerder se selfinsig met betrekking tot sy leertaakoriëntasie, eiewaarde, persoonlike visie en doelwitte, het 'n belangrike effek op die gebruik van strategieë en gepaardgaande prestasie. Die domeinverwante kennis waaroor 'n leerder beskik, met betrekking tot die leertaak, speel 'n belangrike rol in die keuse en gebruik van toepaslike leerstrategieë vir die suksesvolle uitvoer van die leertaak. Borkowski se model toon deur middel van die stippellyne, as die kritiese skakelpunte in figuur 2, aan dat ondoeltreffende uitvoerende prosesse weens 'n gebrek aan selfreflektering, selfinsig, terugvoer, motivering, inspanning en vermoë tot ondoeltreffende strategie-aanwending en swak prestasie lei.

**Figuur 2: 'n Model van die metakognitiewe proses**



(Aangepas nit Borkowski *et al* 1994:54)

Die teoretiese uitgangspunte wat die basis van metakognisie of selfregulering vorm, kan gevind word in die kognitiewe leerteorieë, soos bespreek in hoofstuk 4.

Biggs en Moore (1993:310-317) verwys na die belangrikheid van kongruente leermotiewe en strategieë vir effektiewe leer. Die leerder wat 'n diepleerbenadering wil volg, sal waarskynlik onsuksesvol wees indien hy nie oor die nodige metakognitiewe bewustheid beskik om tussen kongruente motief-strategiekombinasies te onderskei nie.

### **6.2.2 Schmeck se beskouing van leerbenaderings**

Schmeck (1988b:172) se navorsing oor leer is gebaseer op die kognitiewe sielkunde-beskouing van die leerproses. Schmeck (1988b:172) het deur middel van faktoranalitiese metodes, gebaseer op die data van 'n vraelys wat deur 'n span kognitiewe sielkundiges saamgestel is, bepaalde groeperings van leerstrategieë geïdentifiseer. Die leerstrategiegroeperings staan volgens Schmeck (1988b:175) as leerstyle bekend. Schmeck (1988b:175) beklemtoon dat, alhoewel sy metode van studie verskil van dié van die fenomenologiese navorsers, dieselfde prosesse wel bestudeer word. Schmeck (1988b:174) se teoretiese model van leer bestaan uit drie leerstyldimensies, bekend as die diep-, uitbreidings- en oppervlakleerstyle. Die model dui verder aan dat elke leerstyl in verband gebring kan word met bepaalde persoonsverwante eienskappe, bron van motivering en fases van ontwikkeling. Elke leerstyl het bepaalde leeruitkomste tot gevolg. Vervolgens word die verskillende leerstyle in meer besonderhede bespreek.

#### **a. Die diepleerstyl**

Schmeck (1988b:174) het bevind dat 'n diepleerstyl met die volgende persoonskenmerke en bron van motivering verband hou, naamlik intrinsieke gemotiveerdheid, reflekerende denke, onafhanklikheid, interne lokus van kontrole, hoë selfvertroue en introversie. Die diepleerstyl bestaan uit konseptualiseringstrategieë wat die klassifisering, kategorisering en die vergelyking van idees, feite en beginsels impliseer. Die diepleeruitkoms word gekenmerk deur Bloom *et al* (1956) se begrips-, sintetiserings-, analiserings- en evalueringsvlakke.

### **b. Die uitbreidingsleerstyl**

Schmeck (1988b:175) het bevind dat daar 'n verband bestaan tussen die uitbreidingsleerstyl en sekere persoonskenmerke, naamlik intrinsieke gemotiveerdheid, kreatiwiteit, sterk selfkonsep, interne lokus van kontrole en ekstroversie. Die uitbreidingsleerstrategieë behels selfverwysing en verkonkretisering, die generering van voorbeelde, die omsetting van leerinhoud in eie terminologie en voorbeelde, asook die vergelyking van nuwe inligting met bestaande persoonlike ervarings. Die leeruitkomst word volgens Schmeck (1988b:175) gekenmerk deur Bloom *et al.* (1956) se toepassingsvlak, en bestaan uit die soeke na toepassings vir leerinhoud, persoonlike groei, die ontwikkeling van sosiale vaardighede en begrip vir mense.

### **c. Die oppervlakleerstyl**

Die oppervlakleerstyl hou met die volgende persoonskenmerke en bron van motivering verband, naamlik ekstrinsieke gemotiveerdheid, angstigheid of vrees vir mislukking, afhanklikheid, eksterne lokus van kontrole, waargenome lae selfeffektiwiteit en neurose. Die oppervlakleerstyl bestaan uit memoriseringstegnieke, waardeur leerinhoud sonder aanpassing geënkodeer word. Oppervlakleeruitkomst word volgens Schmeck (1988b:175) gekenmerk deur Bloom *et al.* (1956) se kennisvlak en sluit die woordelike herroeping van leerinhoud in.

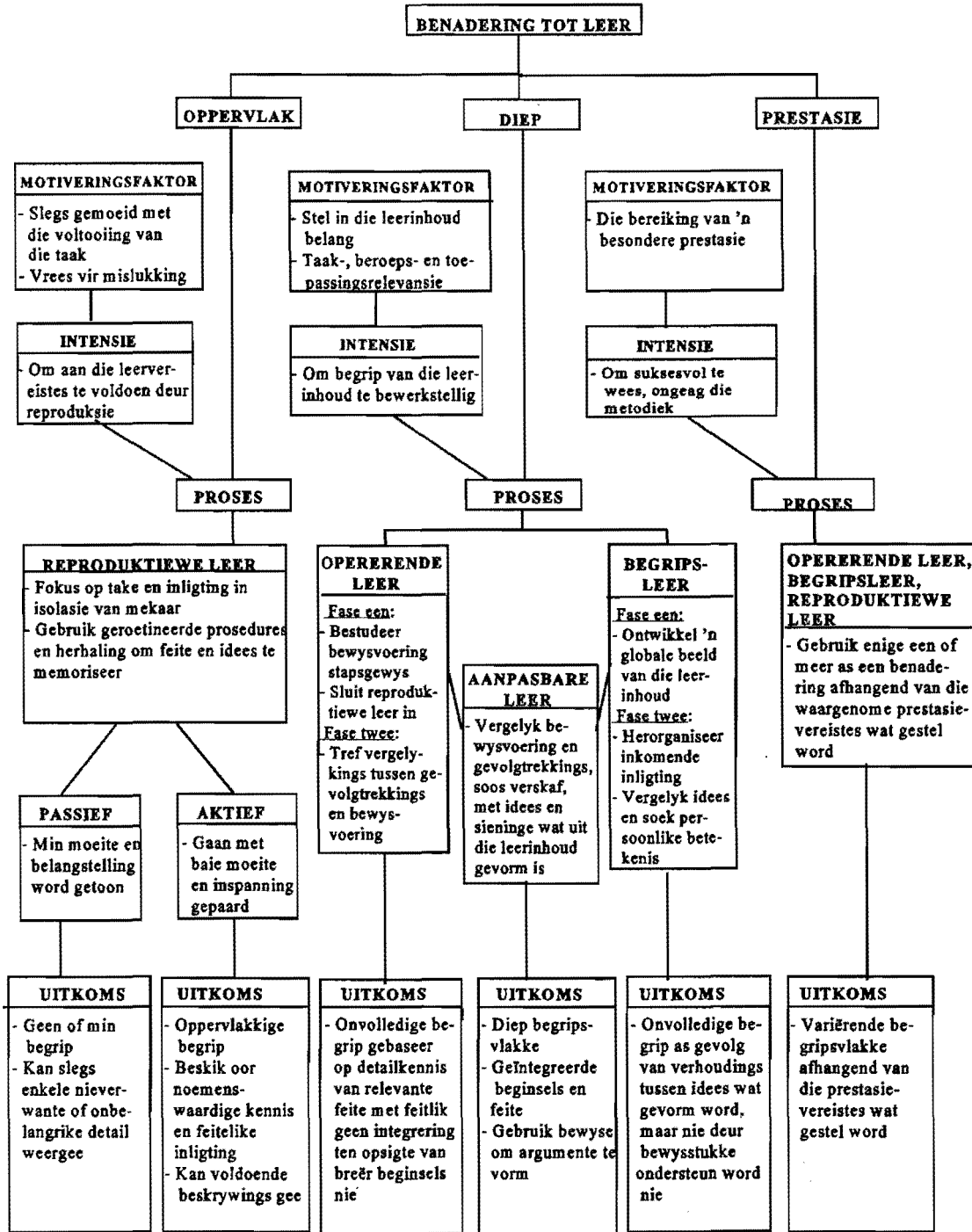
Schmeck (1988b:176) benadruk dat elemente van die diep-, oppervlak-, en uitbreidende prosesseringstrategieë gelyktydig deur die leerder in die uitvoering van die leertaak gebruik kan word, maar dat een van die leerstyle meer dominant sal wees.

### **6.2.3 Entwistle se beskouing van leerbenaderings**

Entwistle (1988a:46) se teoretiese model van leer (sien figuur 3) is gebaseer op Marton en Säljö (1984:36) en Pask (1976:87-97) se navorsing ten opsigte van leerbenaderings. Sowel kwantitatiewe as kwalitatiewe navorsing ondersteun dié teoretiese model. Entwistle en Ramsden (1983:65-69) en Svensson (1977:239-240) dui aan dat leerders 'n aansienlike mate van konstantheid toon in die leerbenaderings wat in verskillende situasies gevolg word.



Figuur 3: Entwistle se model van benaderings tot leer



(Entwistle 1988:47)

Die kruissituasionele konstantheid oor verskillende situasies heen, het aanleiding gegee tot die begrip wat bekend staan as leeroriëntasie. Entwistle (1988a:31) het drie basiese leerbenaderings geïdentifiseer, naamlik die reprodktiewe oriëntasie (oppervlakleerbenadering), die begripsoriëntasie (diepleerbenadering) en die strategiese oriëntasie (prestasieleerbenadering) (Tait & Entwistle 1996:97-116). Elke leeroriëntasie kan aan 'n bepaalde persoonskenmerk, motiveringstoestand, die verbandhoudende leerprosesse en leeruitkomste gekoppel word. Vervolgens word elk van die leeroriëntasies in meer besonderhede bespreek.

**a. Die begripsleeroriëntasie**

Die persoonskenmerke en bronne van motivering ter sprake by die begripsleeroriëntasie is soos volg:

- persone is outonome of onafhanklike leerders wat nie van struktuur afhanklik is nie;
- opdragte word sonder instruksies uitgevoer;
- eie idees word opgevolg en die persoon soek gedurig na maniere om dinge beter te doen as wat voorgeskryf is;
- die persoon is intrinsiek gemotiveerd;
- die persoon toon belangstelling in die leerinhoud, asook die toepassing daarvan in die praktyk.

Die leerproses wat in die begripsleeroriëntasie ter sprake kom, bestaan uit twee onderskeie leerbenaderings wat aanvullend tot mekaar gebruik word. Die eerste benadering staan as die operasionele leerbenadering bekend en behels die stapsgewyse leer van besonderhede in isolasie van mekaar. Die tweede benadering staan as die begripsleerbenadering bekend, waardeur daar gepoog word om 'n geheelbeeld van die leerinhoud te verkry (Pask 1976:87-97). In geval van die operasionele benadering wat uit twee fases bestaan, word die aandag in die eerste fase op die feite van 'n saak en argumentvoering gefokus. In die tweede fase word die feite van 'n saak en argumentvoering met die gevolgtrekkings wat daaruit gemaak word, vergelyk.



Die begripsleerbenadering bestaan ook uit twee fases, waarvan die eerste fase uit die opbou van 'n globale beskouing van die leerinhoud bestaan. Die tweede fase bestaan uit die herorganisering van nuwe inligting wat in verband gebring word met reeds bestaande kennis en ervaring. Die vasstelling van die persoonlike betekenis van wat geleer is, word in dié verband dan ook gemaak.

Elk van die benaderings word deur twee opeenvolgende prosesse of stadiums uitgevoer. Dit is dus 'n voorvereiste dat al vier fases wat gesamentlik deel van die onderskeie benaderings vorm, uitgevoer word, om maksimale insig te verseker (Entwistle *et al.* 1979:376). Die leeruitkomstes wat die diepleerbenadering tot gevolg het, behels 'n geïntegreerde beskouing van die beginsels en feite, asook 'n waarde-oordeel oor die geldigheid van afleidings wat gemaak is en die insigte wat verkry is. Entwistle (1988a:26) en Pask (1976:130-147) verwys na onvolledige begrip as 'n leeruitkomstes wat ontstaan as gevolg van die gebruik van slegs een van die leerbenaderings, sonder die insluiting van die ander. In die geval waar die leerder slegs van die operasionele leerbenadering gebruik maak, het dit kennis van besonderhede tot gevolg, sonder dat dit geïntegreer is met die algemene beginsels wat dit onderlê. In die geval van die begripsleerbenadering, waartydens die operasionele leerbenadering geïgnoreer word, word die gevolgtrekkings wat gebaseer is op die verhouding tussen idees, soos dit deur die leerder gevorm word, nie voldoende deur stawende feite en bewysvoering ondersteun nie.

#### **b. Die reproduktiewe leeroriëntasie**

Die persoonskenmerke en bronne van motivering wat met 'n reproduktiewe leeroriëntasie geassosieer word, is soos volg:

- ekstrasieke motiewe;
- vrees vir mislukking;
- ooraafhanklikheid van spesifieke instruksies en duidelike struktuur;
- hou streng by voorskrifte en reëls;
- eie idees word selde gevorm en opgevolg.

Die persoon is daarop uit om slegs aan die minimum vereistes wat gestel word te voldoen.

Die oppervlakleerbenadering word ingespan om aan bepaalde voornemens te voldoen en bestaan uit roetineprosedures, waartydens die leerinhoud herhaaldelik oorgegaan word en die feite en idees in letterlike terme, afsonderlik van mekaar, gememoriseer word. Entwistle (1987:47) onderskei tussen 'n passiewe en 'n meer aktiewe benadering tydens reprodktiewe leer. Die twee benaderings word onderskei op grond van die mate van inspanning deur en betrokkenheid van die leerder. Die leeruitkomste van albei die benaderings het die afwesigheid van begrip tot gevolg. Die passiewe oppervlakleerbenadering het tot gevolg dat enkele nieverbandhoudende feite en onbelangrike besonderhede uit die leerervaring behou word. In die geval van die meer aktiewe benadering, word kennis en feite-inligting weergegee, sonder dat die inhoud daarvan werklik verstaan word. Die uitkomste van die reprodktiewe leerbenadering hou in dieselfde mate met die uitkomste van die operasionele of begripsleerbenaderings verband, waartydens die een sonder die ander gebruik word.

### **c. Die strategiese oriëntasie**

Die persoonskenmerke en bronne van motivering wat deur strategiese georiënteerdheid gekenmerk word, sluit in 'n stabiele en selfversekerde persoon, wat bereidwillig is om 'n berekende risiko te neem (Entwistle *et al.* 1979:375-376). Die dominante motief is om te presteer deur iets besonders te verwesenlik en beter as ander mense te vaar. Die leerder is veral besorg oor sy eie selfkonsep en die demonstrasie van meesterskap op die gebied wat ter sprake is. Die prestasieleerbenadering word van die diep- en oppervlakleerbenaderings onderskei, in dié opsig dat dit nie die leerproses direk beskryf nie, maar dat die leerprosesse wat betrek word 'n kombinasie van laasgenoemde twee is (Entwistle & Ramsden 1983:33-55).

Die prestasieleerbenadering sluit ook 'n kombinasie van beplanning, sistematiese werkwyses, tydbestuur en noukeurigheid in. Die leeruitkoms bepaal ook watter leerprosesse aangewend word, om sodoende bereiking van gestelde uitkomste te

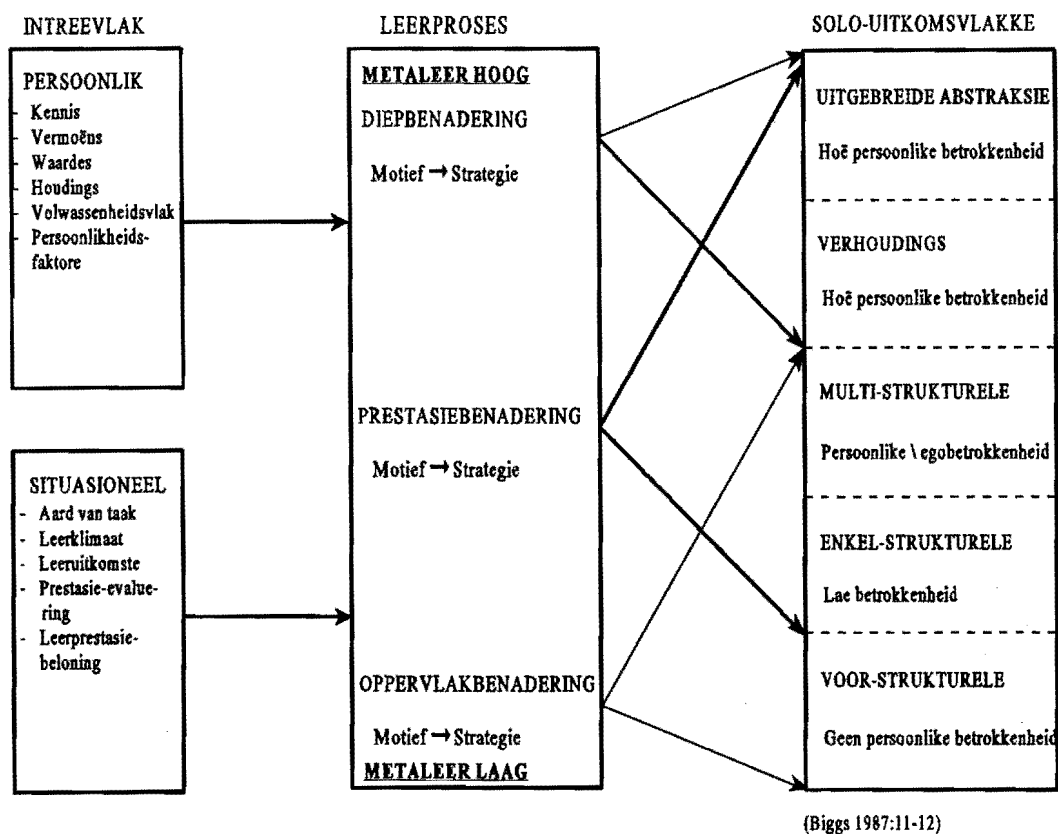
optimaliseer. Die leeruitkomste van die prestasie-oriëntasie verskil van die ander, in dié opsig dat verskillende vlakke van begrip verkry word, afhangend van die vereistes wat gestel word.

#### **6.2.4 Biggs se beskouing van leerbenaderings**

Biggs (1987:9) het 'n teoretiese model (sien figuur 4) voorgestel, wat aansluiting vind by Entwistle (1988a:31) en Schmeck (1988b:174) se modelle. Dit stel leer in terme van drie fases voor, naamlik die intree- die proses- en die produkfase. Bepaalde veranderlikes bestaan reeds wanneer die leerder die leersituasie binnegaan. Daar word tussen twee tipes intreeveranderlikes onderskei, naamlik die persoonlike en situasionele veranderlikes. Die persoonlike veranderlikes sluit bestaande kennis, die vermoëns, waardes, houdings, volwassenheidsvlak en persoonlikheidsfaktore van die leerder in. Elk van die faktore het 'n direkte invloed op leerprestasie, maar ook 'n indirekte invloed op leerprestasie via die leerproses. Die leerproses bestaan uit motiewe en gepaardgaande strategieë wat in die uitvoer van 'n leertaak betrokke is. Die situasionele veranderlikes het ook direk 'n invloed op leerprestasie, asook indirek via die leerproses. Situasionele veranderlikes bestaan onder andere uit die aard van die taak, die organisasie se leerklimaat, leeruitkomste, asook metodes om leerprestasie te beoordeel en te beloon.

Die leerproses se motief-strategiekombinasie vorm gesamentlik die leerbenadering. Die drie leerbenaderings, soos deur Biggs (1987:11-12) omskryf, bestaan uit die diep-, oppervlak-, en prestasieleerbenaderings. Die leerder maak gebruik van die reflekteringsproses wat as metakognisie bekend staan, om beheer oor die passing van die motief en strategie uit te oefen. Indien die leerder intrinsiek gemotiveerd is, sal hy geneig wees om na die betekenis van leerinhoud en ervarings te soek, wyer inligting in te samel en nuwe inligting met bestaande kennis in verband te bring, om sodoende nuwe perspektiewe te verkry. Die leerder wat in besonder wil presteer op grond van die toepaslikheid van en die effektiwiteit waarop nuwe leerinhoud aangewend word, sal 'n hoë prioriteit aan die beplanning, organisering en beheer van 'n eie leerprogram gee. Die leerder wat slegs aan die minimumvereistes wil voldoen, sonder veel moeite, sal weer geneig wees om slegs op dit wat nodig is, te fokus, dit te reproduseer, of na te doen.

**Figuur 4: Uitgebreide model van leer**



Die uitgangspunte waarop Biggs (1987:11-12) se model gebaseer is, word vervolgens bespreek:

- Daar bestaan 'n verwantskap tussen verwagtinge, motiveringsbronne en leerbenaderings. Drie algemene verwagtinge kan binne die leersituasie bestaan. Eerstens kan die verwagting bestaan dat die slaafse en akkurate toepassing van gegewe prosedures, reëls en tegnieke, streng volgens spesifikasies en voorskrifte vereis word. Tweedens kan die verwagting bestaan dat selfaktualisering, in terme van nuwe perspektiewe of insigte, kreatiwiteit en betrokkenheid vereis word. Derdens kan die verwagting bestaan dat uitnemendheid as vereiste gestel word. Die verwagtinge kom onderskeidelik ooreen met bepaalde motiveringsbronne,

naamlik ekstrinsieke, intrinsieke en prestasiebehoefes. Elkeen van die verwagtinge en motiveringsbronne kan aan 'n bepaalde leerbenadering gekoppel word, naamlik die oppervlak-, diep- en prestasieleerbenaderings.

- Leerbenaderings is konteks- en persoonsgewone. Die leerbenadering van leerders verskil ten opsigte van leerinhoud, situasies en tydperke. Die leerder beskik wel oor 'n karakteristieke styl, wat in die algemeen oor verskillende situasies deur hom gebruik word.
- Kongruente motief-strategiekombinasies is meer effektief as niekongruente kombinasies. Kongruente kombinasies dui op 'n metakognitiewe gesofistikeerdheid by die leerder wat positief met leerprestasie verband hou. Metakognisie verwys na die leerder se bewustheid van motiewe, vermoëns, taakeise, strategieë en die vermoë om die strategieë te beheer.
- Die prestasieleerbenadering verskil van die diep- en oppervlakleerbenaderings. Die diep- en oppervlakleerbenaderings verskil van die prestasieleerbenadering, in dié opsig dat eersgenoemde twee verband hou met die wyse waarop die leerder by die leerinhoud op sigself betrokke is. Die prestasieleerbenadering hou met die organisering van die leersituasie verband. Die doel is om sukses in die bemeestering van gestelde uitkomst te verseker en beter as ander leerders te vaar. Die prestasieleerbenadering kan in kombinasie met die oppervlak- of die diepleerbenadering voorkom, afhangend van die prestasieuitkomst wat gestel is.
- Leeruitkomst kan kwalitatief volgens die mate van strukturele kompleksiteit en integrasie gekategoriseer word. Leeruitkomst kan volgens Biggs en Collis (1982:185-205) se SOLO-taksonomie kwalitatief gekategoriseer word. Daar bestaan 'n kongruensie tussen die leerbenadering wat gevolg word en die vlak waarop leeruitkomst bereik word. In essensie kom dit daarop neer dat die oppervlakbenadering 'n niegeïntegreerde weergawe van besonderhede uit die leerinhoud tot gevolg het, terwyl die diepleerbenadering 'n hoogs komplekse en

geïntegreerde weergawe van besonderhede uit die leerinhoud tot gevolg het. Die prestasieleerbenadering kan óf 'n diepleeruitkoms, óf 'n oppervlakleeruitkoms tot gevolg hê, afhangend van die prestasievereistes wat die organisasie stel.

- Die aard van die leerder se betrokkenheid by die leertaak hou met leerbenaderings en leeruitkomste verband. Die diepleerbenadering word ten nouste aan persoonlike faktore gekoppel en het die mees strukturele, komplekse leeruitkomste tot gevolg. 'n Hoë mate van persoonlike betrokkenheid is kenmerkend van dié leerbenadering en eksterne voorskrifte speel 'n kleiner rol. Die prestasieleerbenadering bring egter 'n nouer verband met eksterne situasionele vereistes teweeg. Daar bestaan 'n aansienlike oorvleueling tussen die prestasie- en die diepleerbenadering, wat 'n diep-prestasiekombinasie tot gevolg het. Die leeruitkomste wat die diep-prestasiekombinasie tot gevolg het, se strukturele kompleksiteit is gefokus op die doelwitte van die organisasie en gaan met 'n hoë mate van individuele betrokkenheid gepaard. Namate die organisasie- of institusionele doelwitte die sentrale rol, ten koste van die individuele doelwitte begin speel, neem die individuele betrokkenheid af, met die gepaardgaande afname in strukturele kompleksiteit van die leeruitkoms. Die aard van 'n prestasie-evalueringstelsel, in terme van die leerverwante faktore waarop daar gefokus word, speel 'n belangrike rol in die leerbenadering wat gevolg word en die gepaardgaande leeruitkomste. Die oppervlakleerbenadering is ten nouste aan die invloede van eksterne situasionele vereistes gekoppel en is die verste verwyder van die invloed van persoonlike veranderlikes. Die leeruitkomste varieer tussen ongestruktureerde, maar genoegsame reproduksie van feitelike inligting of prosedures, tot 'n ongestruktureerde lae reproduksie van feite of prosedures, met 'n gepaardgaande onbetrokkenheid en selfs vervreemding van die individu (Biggs 1987:96).

#### **6.2.5 'n Geïntegreerde beskouing van leerbenaderings**

Dit kom duidelik in die onderskeie teoretiese standpunte wat bespreek is na vore dat daar drie leerbenaderings bestaan, wat met die hantering van leertake in terme van die leerinhoud te make het, naamlik die diep-, oppervlak- en prestasieleerbenaderings. Die

diep- en oppervlakleerbenadering hou veral verband met die wyse waarop die leerder met die leerinhoud in interaksie verkeer. Die prestasieleerbenadering hou weer met die organisering van die leertaak verband. Die diepleerbenadering behels die verkryging van insig, en konstruering van nuwe insigte en idees. Die oppervlakleerbenadering behels hoofsaaklik die memorisering en reproduksie van bestaande inligting in 'n onveranderde formaat. Die prestasieleerbenadering konsentreer veral op die bestuur van hulpbronne, tyd en energie. Die prestasieleerbenadering kan in kombinasie met die oppervlak- of diepleerbenadering aangewend word, afhangend van die prestasievereistes wat gestel word. Elkeen van die genoemde leerbenaderings kan aan 'n bepaalde leeruitkoms, wat hiërargies volgens vlakke van kompleksiteit georden is, gekoppel word.

Die benadering wat die leerder in 'n leersituasie volg, bestaan uit 'n motief- en strategiekomponent, soos die onderskeie beskouinge wat bespreek is, aandui. Die diepleerbenadering word met 'n intrinsieke of diepmotief in verband gebring en die oppervlakleerbenadering met 'n ekstrasieke of oppervlakmotief. Die prestasieleerbenadering kan met sowel 'n intrinsieke as ekstrasieke motief in verband gebring word en staan as prestasie-motief bekend. In die geval van die diepleerbenadering, word daar hoofsaaklik van verwerkings- en uitbreidingstrategieë (diepleerstrategieë) gebruik gemaak en in die geval van die oppervlakleerbenadering, hoofsaaklik van herhalingsstrategieë (oppervlakleerstrategieë). Die prestasieleerbenadering behels die gebruik van organiseringstrategieë (prestasieleerstrategieë) en enige van die diep- of oppervlakleerstrategieë, afhangend van die leeruitkomste wat gestel is.

Die passing tussen die motiewe en strategieë word deur die proses van metakognisie teweeggebring. Metakognisie word as die sleutel tot selfregulering beskou. Metakognisie behels 'n aktiewe, planmatige leerproses en vereis kennis van die wyse waarop die leerproses plaasvind, sowel as 'n bewustheid van die aktiwiteite wat tydens die leerproses uitgevoer word. Die ervaringsleersiklus beklemtoon die rol van selfreflektering en -evaluering as 'n belangrike komponent van selfregulering. Metakognitiewe gesofistikeerdheid hou veral met die diepleerbenadering verband. Die belangrikheid van 'n generatiewe en konstrueringleerproses, soos in die geval van diepleer, word ter

versterking van organisasies se mededingendheid beklemtoon. Die leerder se verbintenis tot die visie van die organisasie, rig die leerproses tot die optimalisering van die doelwitte van die organisasie, deur die proses van metakognisie en 'n prestasie-diepleerbenadering. Die verskillende fasette van die model van die metakognitiewe proses en die interaksie daartussen, is gegrond op die inligtingprosesserings-, sosiaal-kognitiewe en kognitiewe veldinteraksie-teoretiese standpunte.

### **6.3 LEERDERS SE BENADERING TOT LEERTAKE IN TERME VAN SOSIALE ORIËNTASIES**

Die belang van die verhouding tussen die leerder en ander mense in leersituasies, word deur 'n groot aantal bronne beklemtoon. Volgens Meyer (1988:233) is Albert Bandura van mening dat 'n groot deel van dit wat 'n mens leer, in verhouding tot ander mense plaasvind. 'n Persoon se verhouding tot ander mense in die leeromgewing word bepaal deur die interaksie tussen die persoon en die situasionele veranderlikes wat teenwoordig is (Candy 1991:115). Die leerder se persepsie van die vereistes wat die leeromgewing stel, bepaal die persoon se verhouding tot ander in die leersituasie.

'n Leeromgewing se leeruitkomsstruktuur bepaal die persepsies van die leerder in terme van sy verhouding tot ander. Indien negatiewe (kompeterende) interafhanklikheid deur die uitkomsstruktuur beklemtoon word, sal dit tot kompetisie tussen leerders en 'n kompeterende leerbenadering lei. Die beklemtoning van positiewe interafhanklikheid (koöperatief) tussen leerders, lei tot 'n koöperatiewe leerbenadering; die beklemtoning van individuele afhanklikheid lei tot 'n afhanklike leerbenadering en die beklemtoning van individuele onafhanklikheid lei tot 'n onafhanklike leerbenadering (Candy 1991:101-126; Johnson & Johnson 1991:15-16).

Die koöperatiewe, kompeterende, onafhanklike en afhanklike leerbenadering, word vervolgens in meer besonderhede bespreek.



### 6.3.1 Koöperatiewe interafhanklikheid

Johnson *et al.* (1994:29) haal John F. Donnell, die president van Donnell Mirrors, soos volg aan:

*In an industrial organisation it's the group effort that counts. There's really no room for stars ... You need talented people, but they can't do it alone. They have to have help.*

Volgens Johnson en Johnson (1978:3-15, 1981:47-62, 1994:38) toon 'n groot aantal studies dat samewerking tussen interafhanklike leerders by uitstek beter resultate lewer, as enige ander vorm van leer. Koöperatiewe leer is die suksesvolste benadering in die fasilitering van hoëvlak-denkprosesse, generering van nuwe idees en oplossings, die veralgemening van beginsels van een situasie na 'n ander, kreatiwiteit en die konseptualisering van komplekse vraagstukke. Johnson en Johnson (1994:40) wys daarop dat die interafhanklike bydraes van lede in 'n spanhoedanigheid verskillende perspektiewe tot gevolg het en 'n groot aantal alternatiewe wat oorweeg kan word. Nevin *et al.* (1994:116) en Leff *et al.* (1994:306-308) voeg by dat tydens koöperatiewe leer, die denkprosesse en die prosessering van inligting van lede bewustelik in oënskou geneem word, selfregulering beklemtoon word, aannames bevraagteken word, nuwe opvattinge ontwikkel word, nuwe verwantskappe en interaksies ontdek word en nuwe gedagtevoorstellings ontwikkel word.

#### 6.3.1.1 Teoretiese perspektiewe oor die koöperatiewe leerbenadering

Daar is ten minste drie teoretiese perspektiewe wat rigting gegee het aan die studie van die koöperatiewe leerbenadering in die twintigste eeu. Koöperatiewe leer kan as een van die mees erkende praktyke in die geskiedenis van leer beskou word. Navorsing is vanuit drie teoretiese perspektiewe gedoen, naamlik die behavioristiese teorie, die kognitiewe ontwikkelingsteorie en die sosiaal-interafhanklikheidsteorie (Murray 1954:3-11; Johnson *et al.* 1994:13-15).

**a. Die behavioristiese teorie**

Die behavioristiese teorie fokus op die impak wat groepversterkers as beloning op leer het. Die aanname word gemaak, naamlik dat gedrag gebaseer word op die gedrag-beloningkontingensie wat die groep verskaf. Die klem word geplaas op ekstrasieke vergoeding as bron van motivering om in groepe te leer. Die belangrikheid van die balans tussen beloning en insette in die sosiale uitruilproses word beklemtoon (Johnson *et al.* 1994:13-15). Die rol van ekstrasieke versterking word egter nie volgens die Gestaltteorieë as 'n essensiële aspek van leer gesien nie (Meyer 1988:233).

**b. Die sosiaal-interafhanklikheidsteorie**

Die invloedrykste teorieë oor koöperatiewe leer fokus op sosiale interafhanklikheid. Die sosiaal-interafhanklikheidsteorie is 'n sintese van die Gestaltteorie, sosiaal-kognitiewe en die kognitiewe veldinteraksie-teorieë. Bogenoemde teorieë stel voor dat groepe uit 'n dinamiese geheel bestaan, waarvan die interafhanklikheid tussen lede beklemtoon word. Die interafhanklikheid tussen lede van 'n groep word deur 'n gemeenskaplike doelwit teweeggebring en het 'n *dinamiese geheel* tot gevolg. Enige verandering in die toestand van 'n bepaalde lid, het 'n invloed op die toestand van ander lede in die groep. 'n Intrinsieke toestand van spanning ontstaan tussen lede en dien as aansporing in die nastrewing van 'n gemeenskaplike doelwit.

Die sosiale interafhanklikheidsperspektief volg die uitgangspunt, naamlik dat die wyse waarop interafhanklikheid gestruktureer word, die interaksie tussen individue bepaal, asook die uitkoms daarvan. Positiewe interafhanklikheid of samewerking bevorder interaksie, wat op sy beurt weer positiewe ontwikkeling bevorder en lede aanspoor om fasiliterend of ondersteunend teenoor mekaar op te tree. Daarteenoor bring negatiewe interafhanklikheid of kompetisie wedersydse obstruktiwiteit en ontmoedigende gedrag teweeg. In die afwesigheid van interafhanklikheid tussen lede, bestaan daar geen interaksie tussen individue nie en funksioneer elkeen onafhanklik van mekaar (Murray 1954:3-11; Johnson & Johnson 1974:213-240).

**c. Die kognitiewe ontwikkelingsteorie**

Die kognitiewe ontwikkelingsteorie se uitgangspunt is hoofsaaklik dat individue se konflikterende idees en perspektiewe, kognitiewe ontwikkeling stimuleer. Die argument word gevoer dat koöperatiewe pogings dialoog en bespreking teweegbring, waartydens perspektiewe uitgeruil word, konflikterende gedagtes uitgeklaar word en ongegronde argumente en denkprosesse blootgestel en aangepas word. Kennis ontstaan vanuit 'n sosiale konteks en word as die produk van koöperatiewe leer beskou. Individue verkry insig oor bepaalde aangeleenthede en help probleme oplos. Die lede van 'n groep ruil inligting en insigte uit, ontdek swakpunte in mekaar se argumente, korrigeer mekaar en pas opvattinge of sieninge aan, gebaseer op wedersydse insigte. Kontroversiële opvattinge tussen groeplede veroorsaak onsekerheid, of konseptuele konflik, wat herkonseptualisering en inligtingsoektogte teweegbring. Dit weer het herdefiniëring en verfyning van idees en sieninge tot gevolg. Die herstrukturering van inligting bring mee dat die leerder nuwe inligting binne sy bestaande verwysingsraamwerk inpas, wat teweeggebring kan word deur aan medegroeplede sy eie siening en begrip van iets te verduidelik. Die leerder kan sodoende sy begrip van iets teen ander medegroeplede toets en aanpas, indien nodig, na aanleiding van die groep se respons (Murray 1994:3-11; Johnson & Johnson 1979:51-70; Wittrock 1990:345-376).

**6.3.1.2 Belangrike komponente van die koöperatiewe leerbenadering**

Daar bestaan bepaalde omstandighede wat die effektiwiteit van die koöperatiewe leerbenadering bepaal. Hierdie omstandighede kan as belangrike komponente in die bepaling van die sukses van die koöperatiewe leerbenadering beskou word (Johnson *et al.* 1994:25-34). Die belangrikste komponente word vervolgens bespreek:

**a. Positiewe interafhanklikheid**

Positiewe interafhanklikheid bestaan wanneer die lede van 'n groep die persepsie handhaaf dat die sukses van 'n leergeleentheid afhang van die groep se sukses. Individuele lede kan dus alleenlik suksesvol wees, indien elke lid sy pogings met dié van ander lede koördineer. Positiewe interafhanklikheid bring mee dat groeplede bewus is van eie bydraes wat tot die groep gemaak word en die bydraes van ander lede tot die groep.

Verder veroorsaak positiewe interafhanklikheid dat groeplede saamwerk om leer by elk van die lede te optimaliseer, deur byvoorbeeld hulpbronne te deel, wedersydse ondersteuning en aanmoediging, en gesamentlik te deel in die viering van die groep se sukses. Daar word dus beklemtoon dat elke lid se bydrae essensieel vir die sukses van die groep is. Daarom kan sekere lede nie slegs op die sukses van die res van die groep steun, sonder om 'n bydrae te lewer nie. Elke groeplid het 'n unieke bydrae te lewer in die gesamentlike poging van die groep, deur bepaalde hulpbronne te verskaf, rolle te vertolk en taakverantwoordelikhede te vervul (Johnson & Johnson 1979:53-59, 1987:399-400).

Positiewe interafhanklikheid verskaf die konteks waarin lede leer onder mekaar aanmoedig. Dit is egter belangrik dat positiewe interafhanklikheid duidelik gestruktureer word, in terme van 'n gemeenskaplike visie, doelwitte, rolle, hulpbronne en take. Hoe hoër die positiewe interafhanklikheid, hoe groter is die potensiaal dat groeplede sal verskil en konflik ontstaan oor inligting, opinies, redeneringsprosesse, teorieë en gevolgtrekkings. Verskille kan egter konstruktief of destruktief hanteer word, afhangend van hoe dit bestuur word. Indien dit konstruktief hanteer word, bevorder dit verdere navrae en die soektog na meer inligting, die herkonseptualisering van sieninge en gevolgtrekkings, hoëvlak-redeneringsprosesse, asook die bemeestering van leerinhoude (Johnson & Johnson 1979:51-70, 1987:399-400). Senge (1990:249) voer aan dat die openlike vloei van konflikterende idees krities is vir kreatiwiteit en die ontdekking van nuwe oplossings, waarby 'n enkele individu heel waarskynlik nie sou uitkom nie. Indien konflikterende idees egter onderdruk word, werk dit kreatiewe denke teë en die kwaliteit van besluite word benadeel. Wanneer groeplede egter verdedigend aan bepaalde standpunte vashou, vind polarisasie in groepe plaas en kan dit tot 'n permanente skeuring tussen groeplede lei. Verdedigende roetines beveilig 'n persoon se diepste aannames teen kritiek en die onaangenaamheid wat daarmee gepaard gaan. Verdedigende gedrag beskerm egter ongelukkig ook die individu teen die aanleer van nuwe insigte, gebaseer op die onvolmaaktheid van sy eie aannames. Dit blyk dat mense in die algemeen vrees om hul denke en redenasies onderliggend aan bepaalde aannames bekend te maak, uit vrees vir denkfoute wat deur ander uitgewys kan word. Mense is in die algemeen van hul

skooldae af reeds geprogrammeer om die bedreiging van foutiewe redenering te vermy, as gevolg van die trauma waarmee dit gepaard gaan, indien 'n antwoord foutief bewys word. Die rigiditeit van die onderwysstelsel in terme van die waarde wat aan *korrektheid* geheg is, het meegebring dat denkfoute direk of indirek gestraf is en 'n eie siening geïnhibeer is.

Volgens Senge (1990:256) kan groepe verdedigende optredes teenwerk, deur 'n verbintenis tot leer te maak. Wat vereis word, is 'n gesamentlike visie in terme van resultate en hóé daar saamgewerk moet word. Daar moet 'n onverskrokke verbintenis wees tot die ontdekking van die *waarheid* ten opsigte van realiteite. 'n *Kreatiewe spanning* word veroorsaak deur groepe wat verbind is tot die koöperatiewe leerbenadering en oor 'n gesamentlike visie beskik. Die verbintenis daartoe om gesamentlik te reflekteer oor eie aannames en die openlike blootstelling van eie denke deur individue, sodat ander dit kan ondersoek, is 'n voorvereiste vir hoë kwaliteit koöperatiewe leer. Die groep moet dus verbind wees tot die ontdekking van die waarheid omtrent eksterne realiteite in die besigheidsomgewing, maar ook tot dit wat binne die groep self gebeur. Om realiteite duidelik te kan insien, moet die groep ook bewus wees van eie strategieë wat veroorsaak dat die realiteit verberg word. Sodra die groep hiertoe verbind is, word insig en energie vrygelaat en beskikbaar gestel vir gedeelde insig en vordering, met die oog op dít wat die groep tot stand wil bring.

#### **b. Bevorderende interaksie**

Bevorderende interaksie verwys na leerders wat wedersyds, deur persoonlike kontak en dialoog, effektiewe leer onderling fasiliteer. Dit het 'n wedersydse invloed op insette, empatie en lojaliteit teenoor mekaar. Dit verg psigologiese aanpassing en sosiale vaardighede. Dit lei daartoe dat lede mekaar op 'n effektiewe wyse help en ondersteun, inligting uitruil, terugvoer verskaf, reflekerende denke aanmoedig, standpunte en argumente bevraagteken, asook hoër kwaliteit besluite en insig in probleme toon. Gemeenskaplike doelwitbereiking word deur bevorderende interaksie aangemoedig en wedersydse voordeel word op 'n opregte en eerlike wyse nagestreef. Angs en

stresvlakke word deur bevorderende interaksie meer geredelik binne aanvaarbare perke gehou as wanneer dit nie teenwoordig is nie (Johnson & Johnson 1979:51-70, 1987:401).

Persoonlike kontak en dialoog vorm 'n belangrike komponent van bevorderende interaksie en impliseer dat mense kernvraagstukke saam bedink. Waar 'n aantal mense bymekaar kom, kan dit verwag word dat daar tussen hulle verskillende sieninge, intensies en oortuigings sal bestaan. Dit is krities belangrik dat lede bereid sal wees om hul sieninge bloot te stel aan almal vir bevraagtekening en waarneming. Dit beteken dat lede bewus moet wees van hul eie aannames en bereid moet wees om dit bloot te stel vir beoordeling deur ander. Lede se redenering en denkprosesse wat onderliggend is aan bepaalde aannames, word deur die groep ondersoek. Die lid kry dus die geleentheid om die aannames wat gehandhaaf word, teen dié van ander te meet. Die lid gee aan die ander lede die geleentheid om nuwe dimensies en betekenis aan sy aannames te gee. Deur dialoog ondersoek en ontdek die groep nuwe insigte en vorm gemeenskaplike sieninge. Die betekenis van gemeenskaplike sieninge word duideliker namate dialoog voortduur. Die groep leer om saam te dink. Nuwe, gedeelde kennis word ontwikkel en denke, emosies en aksies behoort nie aan die individu nie, maar aan die groep. Dialoog bevorder dus kollektiewe denke en is 'n divergente proses waartydens verskillende sieninge, as 'n metode om nuwe gemeenskaplike sieninge te ontwikkel, aangebied word. Gefragmenteerde denke tussen individue en spesialiteitsareas, word deur openlike dialoog teengewerk. Openlike dialoog vereis egter die bereidwilligheid van lede om mekaar as kollegas en vriende te beskou. Status en rangverskille moet verwyder word, sodat sinvolle dialoog kan plaasvind. Verdedigende of beskermingsmeganismes, as gevolg van status of rangverskille, ter beveiliging van individue se eie posisies, werk dialoog teë (Senge 1990:238-248; Isaacs & Smith 1994:374-388).

Tydens die koöperatiewe leerbenadering word bespreking in samehang met dialoog gebruik. Die balans tussen dialoog en bespreking is belangrik. Tydens bespreking word verskillende standpunte aangebied en verdedig. Die doel met bespreking is om 'n persoon se siening deur die groep aanvaar te kry. Indien bespreking lei tot 'n premature besluit, sonder dat dialoog plaasgevind het, benadeel dit die kwaliteit van die besluit.

Die verskille tussen dialoog en bespreking is soos volg (Senge 1990:238-248; Isaacs & Smith 1994:374-388):

- Tydens dialoog word sieninge vrylik ontleed vir kongruensie met die realiteit, deur die persoon self en ander. Tydens bespreking word sieninge en onderliggende aannames en denkprosesse, nie openlik vir ontleding beskikbaar gestel nie.
- In dialoog word verskillende sieninge aangebied en word dit gebruik om 'n nuwe idee te ontdek. In bespreking word sieninge verdedig en besluite geneem.
- Bespreking is konvergent en lei tot gevolgtrekkings, eenstemmigheid en 'n aksieplan, terwyl dialoog divergent is en nie eenstemmigheid nastreef nie, maar bydra tot die soeke na 'n beter begrip van komplekse sake.

**c. Individuele aanspreeklikheid/verantwoordelikheid**

Die individu, sowel as die groep, word aanspreeklik gehou vir bepaalde optredes. Elke lid van die groep word verantwoordelik gehou vir die sukses van die groep. Elke persoon is verantwoordelik om 'n verantwoorde bydrae tot die groep se sukses te maak. Dit is belangrik dat die groep weet wie hulp en bystand nodig het; net so is dit ook belangrik dat individue weet om nie op die groep se sukses te steun, sonder om 'n betekenisvolle bydrae te maak nie. Dit is dus belangrik dat lede se bydraes duidelik onderskei kan word. Lede van die groep behoort verbetering in eie prestasie te kan aantoon, gebaseer op dit wat tydens koöperatiewe leer bemeester is. Individuele prestasie behoort 'n logiese uitvloeisel van die koöperatiewe leerbenadering te wees (Johnson & Johnson 1979:51-70, 1987:401).

**d. Interpersoonlike en kleingroepvaardighede**

Hoe beter groeplede se interpersoonlike vaardighede is, hoe hoër is die kwaliteit van leer. Gekoördineerde pogings ter bereiking van gemeenskaplike doelwitte, vereis wedersydse vertrouwe, akkurate en ondubbelsinnige kommunikasie, wedersydse aanvaarding en ondersteuning, asook die konstruktiewe oplossing van konflik. Dit is belangrik dat lede

interpersoonlike en kleingroepvaardighede, wat vir hoë kwaliteit samewerking vereis word, aanleer. Indien die sukses van die groep kontingent is aan die interpersoonlike vaardighede van lede, dien dit as versterking van goeie interpersoonlike vaardighede. Die hele veld van groepdinamika is gebaseer op die beginsel van sosiale vaardighede, as 'n sleutel tot groepproduktiwiteit en gepaardgaande hoë kwaliteit leer (Johnson & Johnson 1979:51-70, 1987:401).

#### **e. Groepprosessering**

Die effektiwiteit van groepwerk word beïnvloed deur die mate waarin die groep reflekteer oor die leerprosesse wat gebruik word en hoe goed die groep funksioneer. Groepprosessering word gedefinieer as die groep se reflektering op lede se aksies en besluite wat geneem is. Die doel met groepprosessering is om duidelikheid te kry oor lede se effektiwiteit en dit te verbeter in die nastrewing van groepdoelwitte. Lede se waargenome selfeffektiwiteit word deur effektiewe groepprosessering bevorder. Daar word hoofsaaklik gekonsentreer op die werkverhouding tussen lede, samewerkingsvaardighede, lede se deelname, asook denkprosesse wat gevolg word. Die terugvoer wat verskaf word, dien as positiewe versterking, of kan gebruik word om gedrag aan te pas. Vir die sukses van groepprosessering is dit belangrik dat daar in die eerste plek voldoende tyd daarvoor opsy gesit word. Tyd vir reflektering is 'n belangrike determinant vir effektiewe en kwaliteit leer (Ross *et al.* 1994:60; Johnson & Johnson 1979:51-70, 1987:402-406).

#### **6.3.2 Kompeterende interafhanklikheid**

Inherent is daar niks verkeerd met kompetisie nie, maar indien dit verkeerdelik gebruik word, lei dit tot teenproduktiewe gedrag. Dit kan lei tot oorspronklikheid en waagmoed, indien dit in die regte konteks gebruik word. Kompetisie tussen organisasies en groepe is inherent gesond vir groeupaansporingsdoeleindes en vereis 'n koöperatiewe leerbenadering deur die groep. Waargenome eksterne kompetisie lei tot groepsamehorigheid en is bevorderend vir 'n koöperatiewe leerbenadering, in dié sin dat mense gewillig is om na mekaar te luister, wedersydse opinies te aanvaar en ook deur ander beïnvloed te word. Waar intergroepproefkompetisie te ernstig begin raak, het dit destruktiewe uitkomstes tussen



groeplede tot gevolg, soos wedersydse beskuldigings en swak interpersoonlike verhoudings (Kofman & Senge 1995:19-20; Johnson & Johnson 1987:410, 1991:104)

Interpersoonlike kompetisie in 'n groep tydens die leersituasie word ten sterkste afgekeur. Kompetisie het dié persepsie by individue tot gevolg, dat individuele doelwitte alleenlik bereik kan word ten koste van ander se doelwitbereiking (Johnson & Johnson 1987:153). Johnson en Johnson (1991:98-103) verwys daarna dat interpersoonlike kompetisie intrinsieke motivering tot leer teenwerk. Kennis wat dus nie daartoe bydra om 'n persoon te laat *wen* nie, is oorbodig. Slegs dit wat nodig is om ander te oortref, is relevant. Selfaanvaarding en eiewaarde word bepaal deur die feit dat die persoon *wen* of *verloor*. Skuldgevoelens oor ander wat *verloor* het, is 'n algemene verskynsel en die gevaar van vyandigheid teenoor dié persone wat *wen*, is altyd in 'n mindere of meerdere mate teenwoordig. Angsgevoelens en onsekerheid is normaalweg by die meeste deelnemers teenwoordig. Aangesien daar slegs een *wenner* in die meeste situasies is, ervaar die meerderheid persone mislukking. Indien die persepsie bestaan dat *wen* baie belangrik is, kan mislukking lei tot hulpeloosheid, lae eiewaarde en 'n gevoel van onbekwaamheid. Dit gebeur veral indien die persoon herhaaldelik verloor. Verloorders in 'n kompeterende omgewing, is geneig om leerervarings as vervelig, onbillik en onaangenaam te ervaar. Persone wat herhaaldelik, volgens gegewe prestasiestandaarde misluk, is geneig om ingestel te raak op die vermyding van mislukking, en nie prestasiegeoriënteerd te wees nie. Ervaarde mislukking benadeel wedersydse aangetrokkendheid tussen groeplede. Interpersoonlike kompetisie werk die vloei van idees tussen groeplede teë en is veral nie geskik vir komplekse leertake waar hoëvlakredenering vereis word nie. 'n Kompeterende houding en gedragpatrone is geneig om individue se kapasiteit om probleme kreatief op te los, teen te werk (Johnson & Johnson 1991:98; Kofman & Senge 1995:19-20).

Reeds tydens skooljare leer leerders dat 'n goeie antwoord nie goed genoeg is nie, maar dat dit beter moet wees as 'n ander persoon se antwoord. Die kwantitatiewe wyse waarop daar grootliks op skool geëvalueer word, deur middel van die toekenning van punte vir korrekte antwoorde, bevorder kompetisie tussen leerders. Normgebaseerde

evaluering bevorder ook kompetisie tussen leerders. Die geneigdheid van individue om hulself met ander te vergelyk, ontstaan reeds op skool en word na die werkplek en gesinslewe oorgedra. 'n Selfgesentreerde en egosentriese fokus op die bevrediging van eie behoeftes, ten koste van dié van ander, is 'n produk van individueel-gerigte en kompeterende sosiale strukture (Johnson & Johnson 1991:98-114). Kompetisie tussen individue word dus as 'n onproduktiewe benadering tot leer beskou en dra tot 'n groot mate by tot psigopatologie, en teenproduktiewe en verdedigende interpersoonlike gedrag. Effektiewe kommunikasie tussen lede word deur interpersoonlike kompetisie teengewerk. Lede maak van beskermingsmeganismes gebruik, soos die verdediging van standpunte, met die doel dat dit deur ander onvoorwaardelik aanvaar sal word en eie sieninge oor dié van ander kan seëvier. In dié verband sien individue mekaar se werklike motiewe, waardes, emosies en die inhoud van boodskappe nie meer raak nie. Defensiewe gedrag word ook deur individue gebruik as beskerming teen waargenome onbevoegdheid, of swakpunte in eie denke. Effektiewe dialoog word dus teengewerk, wat openheid en blootstelling van denke en aannames verg. Defensiewe gedrag verminder die waargenome behoefte by mense om te leer, wat 'n resep is vir mislukking in die algemeen. Oorbeklemtoning van kompetisie versterk die fokus op korttermyn-meetbare resultate, en gevolglik oorhaastige gevolgtrekkings en oppervlakkige oplossings vir probleme (Argyris 1982:271-274; Senge 1990:249-257; Johnson & Johnson 1987:193; Kofman & Senge 1995:20-21; Covey 1989:206-209).

Covey (1989:218) wys daarop dat die volwassenheid van 'n persoon tydens interaksie met ander tot uiting kom. Indien 'n persoon nie ander mense se gevoelens en oortuigings in ag neem nie, maar slegs op eie gevoelens en oortuigings ingestel is, dui dit op onvolwassenheid. 'n Wen-verlooringgesteldheid dui op 'n egosentriese benadering, waartydens die individu se belange relatief tot ander, voorop geplaas word.

### **6.3.3 Onafhanklikheid**

Candy (1991:11, 101) verwys na die onafhanklike leerbenadering of selfgerigte leer, as *persoonlike outonomie*, waartydens die leerder die predisposisie toon om onafhanklik te dink of op te tree. In meer spesifieke terme beteken dit dat die leerder self beheer oor

die leerinisiatiewe neem. Volgens Candy (1991:108) is die volgende kenmerkend van 'n persoon wat 'n onafhanklike leerbenadering volg:

- Die doelwitte en strategieë word onafhanklik van die druk van ander gestel. Doelwitstrukturering word onafhanklik van ander se doelwitte gedoen.
- Die inisiatief ten opsigte van die diagnose of bepaling van leerbehoefte word met of sonder die hulp van ander gevolg.
- Toepaslike hulpbronne wat die leerproses kan aanhelp, word geselekteer.
- Die leerder ontwikkel deur die proses van bevraging en reflektoring.
- Die regverdiging van reëls, prosedures, beginsels en aannames wat as vanselfsprekend aanvaar word, word gevra.
- Die leerder weier om dit wat ander voorhou sonder meer te aanvaar, of om daarmee saam te stem, indien dit vir hom onaanvaarbaar is.
- Die leerder is bewus van alternatiewe keuses, soos leerstrategieë, interpretasies of waarde-oortuigings wat voorgehou word, en maak beredeneerde keuses ten opsigte van die verwesenliking van alternatiewe persoonlik betekenisvolle idees en doelwitte.
- Die proses van leer word op 'n aaneenlopende basis in oënskou geneem en strategiese en taktiese aanpassings in benaderings, met die oog op optimalisering van leerpotensiaal, word gemaak.
- Begrip van 'n verskynsel word op só 'n wyse en tot só 'n mate ontwikkel dat die verskynsel in die terme verduidelik kan word.
- Vorming van opinies en die uitklaring van oortuigings word onafhanklik gedoen. Die leerder toon bereidwilligheid om van opinies of oortuigings afstand te doen of dit aan te pas wanneer relevante teenstrydige bewyse aangebied word, en om dit te doen ongeag die teenwoordigheid of afwesigheid van eksterne beloning of druk.
- Leeruitkomste word met ywer nagestreef en word nie deur eksterne versterkingsfaktore beïnvloed nie. Leeruitkomste op sigself is vir die individu belangrik.

- Die leerder bepaal wat werklik van persoonlike waarde, of van intrinsieke belang is, in teenstelling met dit wat nuttig of gemaklik is.
- Die leerder is gewillig om alternatiewe sieninge te aanvaar en besware, teenstand en kritiek ten opsigte van eie standpunte te hanteer, sonder om dit as 'n bedreiging te ervaar of kwaad te word.
- Eie tekortkominge en beperkinge word nugter en realisties geëvalueer. Daar is by die leerder 'n positiewe bewustheid van eie sterkpunte, vermoëns en motiewe as leerder, gegrond op ervarings van die verlede.

Samevattend is 'n onafhanklike leerder, volgens Skager (1979:517-543), iemand wat:

- sy eie leergeleenthede beplan, doelwitte stel en effektiewe strategieë gebruik om dit te bereik;
- intrinsiek gemotiveerd is, ten spyte van die afwesigheid van eksterne beloning of straf;
- selfevaluering toepas en eie leerprosesse kwalitatief reguleer;
- openheid toon vir nuwe insigte, ervaring en aktiwiteite, aanpasbaar is en gewillig is om nuwe leermoontlikhede te ondersoek.

Skager (1979:517-543) se beskrywing van die onafhanklike leerder kom grootliks ooreen met Zimmerman (1998:6) en Garcia en Pintrich (1994:143) se beskouing van die vaardige, selfregulerende leerder. Onafhanklike leer sluit selfregulering in. Effektiewe selfregulering hou met beplanning, die monitor en regulering van leeraktiwiteite verband. Selfregulering sluit metakognitiewe prosesse in. Effektiewe selfregulering word gekenmerk deur spesifieke hiërargies geordende doelwitte, naamlik 'n uitkomsoriëntasie, hoë waargenome selfeffektiwiteit, intrinsieke belangstelling, 'n fokus op prestasie, selfonderrig, die monitor van leerprosesse, selfevaluering, oorsaaklikheidstoeskrywing aan inspanning en nie vermoëns nie, positiewe selfresponse en aanpasbaarheid.

Kognitief is die onafhanklike leerder in staat om nuwe konseptuele raamwerke te ontwikkel en oorspronklik te dink. Die onafhanklike leerder volg 'n geheelbenadering tot leer en dink op 'n divergente en konvergente wyse:

- die onderliggende beginsels en aannames van sieninge word gesoek en veralgemenings word gemaak;
- die interafhanklikheid en wisselwerking tussen diskrete brokke inligting word gesoek en 'n geheelbeeld word gevorm.

In die algemeen volg die onafhanklike leerder in 'n groot mate 'n diepleerbenadering (Candy 1991:462).

Maslow (1971:43), 'n voorstander van die humanistiese sielkunde, propageer die mens se strewe na die hoogste vorm van behoeftebevrediging, naamlik selfaktualisering. Selfaktualiserende individue toon onafhanklikheid, kreatiwiteit, nuwe persepsies, positiewe selfkonsep en betrokkenheid by dinge buite hulself. Candy (1991:43) beklemtoon die feit dat mense 'n natuurlike neiging het tot ontdekking, groei en hoër prestasie. Verder dui Candy (1991:42) ook aan dat daar konseptueel 'n groot ooreenstemming bestaan tussen onafhanklikheid en die humanistiese siening van hoër ontwikkelingsvlakke. Senge (1990:141-145) verwys na onafhanklike leer as *persoonlike bemeestering*. Dié soort leer bestaan uit 'n proaktiewe, lewenslange, generatiewe leerproses, waartydens realiteitswaarnemings meer akkuraat word. Volgens Piaget (1932), soos aangehaal deur Strike (1982:151), behels normale ontwikkeling 'n vordering vanaf heteronomie na outonomie, wat onderskeidelik afhanklikheid en onafhanklikheid insluit. Universeel is die doelwitte van onderwysstelsels die bevordering van die leerder se persoonlike onafhanklikheid. Mense verskil ten opsigte van die mate van onafhanklikheid wat bereik word, afhangend van ervarings op skool en tuis. Individue se vermoëns om onafhanklik te leer word intensioneel ontwikkel, indien kurrikula klem daarop plaas. Weens die multidimensionele aard van onafhanklikheid en individuele verskille, sal alle mense nie dieselfde mate van onafhanklikheid onder dieselfde omstandighede bereik nie (Candy 1991:117-120). Die mate van onafhanklikheid word ook bepaal deur die eise wat 'n

situasie aan die leerder stel. Sekere situasies vereis 'n groter mate van onafhanklikheid as ander (Candy 1991:114-115).

Covey (1989:48-52) beklemtoon die mens se ontwikkeling vanaf onafhanklikheid na interafhanklikheid. Onafhanklikheid is egter 'n voorvereiste vir interafhanklikheid (Covey 1989:48-52). Die grootste mate van sukses word bereik waar onafhanklike mense interafhanklik optree. Geloofwaardige, onafhanklike of selfgerigte leer, vereis egter interaksie met ander (Candy 1991:281-282). Onafhanklike denke is nie alleen voldoende in die interafhanklike realiteit nie (Covey 1989:48-52).

Johnson en Johnson (1987:153, 1991:3-94) verwys daarna dat, wanneer die leerder nie openheid vir interaksie met ander toon nie, die kompleksiteitsvlak van die leerinhoud wat bemeester word heelwat laer is as wanneer daar wel openheid is.

#### **6.3.4 Afhanklikheid**

Candy (1991:118) verwys na 'n afhanklike persoon as iemand wat egosentries, konformerend en rigied is, glo in outoriteit en deur ander gelei word. 'n Persoon wat 'n afhanklike leerbenadering volg, beskik volgens Biggs en Moore (1993:457-458) en Candy (1991:108, 370-382) oor die volgende eienskappe:

- Hy volg passief ander se doelwitte en strategieë onder druk van ander na. Doelwitstrukturering is dus afhanklik van ander se doelwitte.
- So 'n persoon gebruik slegs hulpbronne wat deur ander voorgeskryf word.
- Sieninge van ander word sonder verdere navrae aanvaar.
- Hy aanvaar reëls, prosedures, beginsels en aannames as vanselfsprekend en korrek.
- Enkele bekende roetes vir doelwitbereiking, soos deur ander voorgedra, word gevolg.
- Hy verduidelik leerinhoud substansieel op dieselfde wyse as toe hy vir die eerste keer daarmee kennis gemaak het.
- Leeruitkomste word onder druk nagestreef, beïnvloed deur ekstern beheerde versterking. Leeruitkomste is dus nie op sigself vir die individu belangrik nie.

- Leer word slegs bepaal deur dít wat van ekstrinsieke belang is en dit wat nuttig of gemaklik is om te leer.
- Evaluering van tekortkominge en beperkinge word deur ander gedoen en die leerder is afhanklik van ander vir terugvoering oor sterkpunte, vermoëns en motiewe.

Samevattend kan die afhanklike leerder dus beskou word as 'n persoon wat:

- die vooropgestelde doelwitte en planne van ander navolg;
- duidelike struktuur nodig het;
- ekstrinsiek gemotiveerd is deur eksterne beloning of die vermyding van straf;
- afhanklik is van ander se evaluering van leeruitkomst;
- bestaande en bekende insigte, ervarings en aktiwiteite aanvaar en navolg;
- onaanpasbaar is en aan die bekende vashou (Biggs & Moore 1993:457-458, 465; Candy 1991:108, 370-382).

Volgens Biggs en Moore (1993:259) hou ekstrinsieke beloning met die behavioristiese leerteorie van Skinner (1965) verband. Bepaalde gedrag word aangeleer deur versterkingskedules, naamlik negatiewe versterking, positiewe versterking en vermindering van gedrag deur straf. Daar word meer gefokus op dít wat met die produk van leer geassosieer word as op die leerproses of die produk op sigself. Die afhanklike leerbenadering hou dus met die oppervlakleerbenadering verband.

Kognitief is die afhanklike leerder in staat om konseptuele raamwerke, soos dit voorgehou is, deur die gebruik van memoriseringstegnieke weer te gee. 'n Persoon wat die afhanklike leerbenadering volg, gebruik 'n deelbenadering tot leer en fokus op die opsigtelike. Brokke inligting word onafhanklik van mekaar geleer en geïsoleerd gesien. Die afhanklike leerbenadering hou in 'n groot mate met 'n oppervlakleerbenadering verband (Entwistle 1988a:31-35).

Dit word egter deur Covey (1989:48-52) uitgelig dat afhanklikheidsgeneigdheid bepaal word deur 'n mens se ervarings in die verlede en eksterne toeskrywing van oorsaaklikheid. Hier word verwys na die ouerhuis waar bepaalde sieninge, idees en leefwyses nougeset en voorskriftelik afgedwing word, in só 'n mate dat emosionele en intellektuele oorafhanklikheid ontwikkel word. Die klem op afhanklike leer in skoolkurrikula bevorder leerafhanklikheid nog verder. 'n Eksterne toeskrywing van oorsaaklikheid of eksterne lokus van kontrole, is gebaseer op die persepsie dat die omgewing verantwoordelik is vir 'n mens se omstandighede en hou sterk met leerafhanklikheid verband (Thompson 1995:88). Covey (1989:72) verwys na mense wat afhanklikheid toon se geneigdheid om reaktief op te tree. Reaktiwiteit werk kreatiwiteit teë en die mens se leergedrag is bloot 'n produk van die eksterne omgewing (Kofman & Senge 1995:21). Alhoewel die mate van afhanklikheid wat die leerder in verskillende situasies toon redelik konstant bly, word dit ook in 'n mate deur die situasie bepaal. Sekere situasies vereis 'n groter mate van afhanklikheid as ander, veral wanneer die leerinhoud onbekend is (Candy 1991:138-139). Covey (1989:48-52) beklemtoon die mens se ontwikkeling vanaf afhanklikheid na onafhanklikheid as 'n emosionele en 'n verstandelike proses van volwassewording.

Beide Covey (1989:48-52) en Candy (1991:118-119) gaan van die standpunt uit dat individue van dieselfde ouderdom nie dieselfde mate van volwassenheid bereik nie. Daar bestaan 'n verskil in die mate van afhanklikheid wat mense op bepaalde kronologiese ouderdomme bereik. Vorige ervarings en blootstelling aan komponente wat afhanklikheid beïnvloed, bepaal individuele verskille. Die mate van afhanklikheid word beïnvloed deur die ervarings in selfhandhawing, beplanningsvaardighede; die bepaling van waardes en 'n kunsfilosofie; asook die ontwikkeling van kreatiwiteit, leervaardighede en kritiese denke (Candy 1991:118-119).

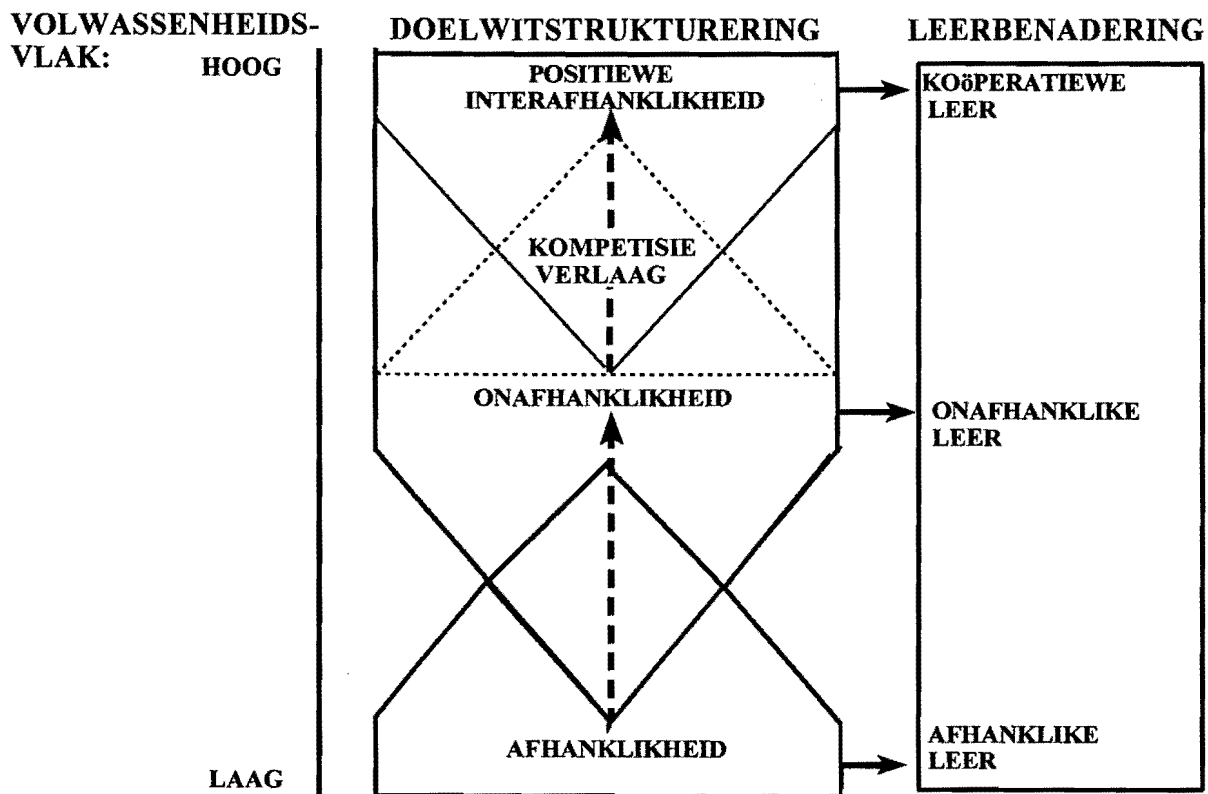
### **6.3.5 'n Geïntegreerde beskouing van leerbenaderings in terme van sosiale oriëntasie**

Covey (1989:48-52) verwys na die mens se ontwikkeling vanaf afhanklikheid na positiewe interafhanklikheid as 'n proses van volwassewording. Figuur 5 illustreer die groeiproses,



waarvan die rigting deur die stippellyn en pyltjies aangedui word. Namate die leerder deur die ontwikkelingsvlakke vorder, is die onderskeie vlakke steeds in 'n mindere of meerdere mate teenwoordig. Die oorgang tussen vlakke word deur die oorvleuelende areas aangetoon. Die groei vanaf afhanklikheid na onafhanklikheid, gaan met 'n stelselmatige vermindering in afhanklikheid en 'n vermeerdering in onafhanklikheid gepaard. Die groei vanaf onafhanklikheid na positiewe interafhanklikheid, gaan egter nie met 'n vermindering in onafhanklikheid, soos die vertikale parallelle lyn aandui, gepaard nie. Die groei tussen onafhanklikheid en positiewe interafhanklikheid, gaan wel met 'n vermindering in kompetisiegeoriënteerdheid gepaard, soos die stippellyndriehoek in figuur 5 aandui. Candy (1991:118-119) dui aan dat die proses van volwassewording 'n normale proses is wat met die kronologiese ouderdom van 'n mens verband kan hou. Die mens is geneig om 'n bepaalde predisposisie in verskillende leersituasies te toon en is in 'n mate konteks-vry. Die uitgangspunt dat die leerder nie in alle opsigte 'n absolute benadering volg nie, of dat die verhouding met ander nie 'n vaste persoonlikheidskwaliteit, eienskap of volwasseheidsvlak verteenwoordig nie, word simbolies in figuur 5 voorgestel.

**Figuur 5: Sosiale oriëntasies in leersituasies**



Dit is duidelik dat 'n persoon se verhouding met ander mense deur die interaksie tussen hom en die situasionele veranderlikes bepaal word (Candy 1991:115). Die leerder se persepsie ten opsigte van die vereistes wat die leeromgewing stel, bepaal sy verhouding tot ander in die leersituasie. Die leeruitkomsstruktuur bepaal die persepsies van die leerder in terme van die verhouding wat daar tot ander ingeneem moet word. Die aard van die leeruitkomsstruktuur bepaal dus die volwassenheidsvlak waarop die leerder behoort te funksioneer in terme van die vereistes wat gestel word. Indien individuele afhanklikheid deur die gestelde uitkoms bevorder word, lei dit tot 'n afhanklike leerbenadering. Die bevordering van individuele onafhanklikheid lei tot 'n onafhanklike leerbenadering. Die verlaging van negatiewe interafhanklikheid of die kompeterende leerbenadering tussen leerders, lei weer tot positiewe interafhanklikheid en 'n gepaardgaande koöperatiewe leerbenadering (Candy 1991:115; Johnson & Johnson 1991:15-16). Die mate waarin die leerder aan die uitkomsvereistes sal kan voldoen, word deur die leerder se vermoë om op die gewenste volwassenheidsvlak te funksioneer, bepaal. Die aard van die gestelde uitkoms gaan dus met 'n beweging tussen vlakke gepaard. Die beweging tussen vlakke verg in 'n mindere of meerdere mate persoonlike aanpassingsvermoë, hetsy positief of negatief, afhangend van die aard van die uitkoms wat gestel word.

#### 6.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ontwikkelings- en situasionele beskouing van leer in 'n bepaalde omgewing bespreek. Die beskouing verskil van dié van die konteksrye en generies gevestigde leerstilkonsep. Die konsep *leerbenadering* verwys na 'n doelbewuste leeroriëntasie, as 'n produk van die leerder se persepsie van die vereistes wat die omgewing stel. Die wyse waarop leerders leersituasies benader, word egter gedeeltelik bepaal deur die waargenome vereistes wat die leersituasie stel en gedeeltelik deur die kenmerkende wyse waarop die leerder leersituasies benader. Die persepsie wat die leerder van die leersituasie vorm, word deur die leeromgewing, leertaak en persoonsverwante faktore bepaal. 'n Onderskeid kan getref word tussen leerbenaderings wat met die leerder se interaksie met die leerinhoud te doen het en leerbenaderings wat met die

leerder se verhouding tot ander mense in die leersituasie te doen het. Die leerbenaderings wat met die leerder se verhouding tot die leertaak te doen het, staan as die diep-, oppervlak- en prestasieleerbenaderings bekend. Die diep- en oppervlakleerbenaderings het direk betrekking op die interaksie tussen die individu en die leerinhoud. Die prestasieleerbenadering hou met die organisering van hulpbronne verband, wat as voorvereiste vir prestasie dien. Laasgenoemde kom in kombinasie met die oppervlak- of diepleerbenadering voor, afhangend van die doelwitte wat gestel word. Die leerbenaderings wat in verhouding tot ander mense gestalte vind, staan as afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings bekend. Die diep-, oppervlak- en prestasieleerbenaderings vind in die konteks van die afhanklike, onafhanklike, kompeterende en koöperatiewe leerbenaderings plaas.

Die diepleerbenadering bestaan uit 'n intrinsieke motief en diepstrategie wat met 'n intense betrokkenheid by die leerinhoud verband hou. Daar word van uitbreidings- en organiseringstrategieë gebruik gemaak, in die soeke na die betekenis van die leerinhoud.

Die oppervlakleerbenadering bestaan uit 'n ekstrasieke motief en oppervlakstrategie wat met 'n oppervlakkige betrokkenheid by die leerhoud verband hou. Daar word van reproduktiewe strategieë gebruik gemaak in 'n poging om aan die minimum vereistes te voldoen en om mislukking vry te spring.

Die prestasieleerbenadering kan uit 'n intrinsieke of ekstrasieke motief bestaan, asook organiseringstrategieë, ter verwesenliking van prestasiedoelwitte.

Die passing tussen die motiewe en strategieë van elk van die leerbenaderings word deur die proses van metakognisie teweeggebring. Metakognisie speel 'n belangrike rol in die selfregulering van leer en hou met 'n diepleerbenadering verband.

Die afhanklike leerbenadering word gekenmerk deur 'n afhanklikheid van ander vir leergeleenthede, doelwitte en planne, asook 'n duidelike struktuur. 'n Afhanklike leerder

is ekstrasiek gemotiveer deur eksterne beloning of die vermyding van straf. Die afhanklike leerbenadering gaan gewoonlik met 'n oppervlakleerbenadering gepaard (Biggs 1993:457-458, 465; Candy 1991:108, 370-382).

Volgens Skager (1979:517-543) is persone wat onafhanklike leerbenaderings volg, geneig om eie leergeleenthede te beplan, doelwitte te stel en effektiewe strategieë te gebruik, ter bereiking van doelwitte. Onafhanklike leerders is intrinsiek gemotiveer, ten spyte van eksterne beloning of straf. Onafhanklike leerbenaderings sluit 'n diep-prestasieleerbenadering in. Die onafhanklike leerbenadering is 'n belangrike voorvereiste vir positiewe interafhanklikheid en word dus as aanvullend tot positiewe interafhanklikheid beskou. Die leerder groei vanaf onafhanklikheid na interafhanklikheid, sonder die verlies van sy onafhanklikheid, maar vereis 'n gepaardgaande verlaging in kompetisiegeoriënteerdheid. In die geval waar onafhanklikheid sonder positiewe interafhanklikheid beklemtoon word, word individualisme bevorder. Dit stel die ideale omstandighede vir kompetisie tussen leerders daar, sou die situasie dit vereis. 'n Kompeterende leerbenadering impliseer 'n wen-verloororiëntasie. Dit dui op 'n egosentriese benadering waardeur die individu se belange, relatief tot dié van ander, voorop geplaas word. Leerders wat 'n kompeterende leerbenadering volg, word ekstrasiek gemotiveer deur eksterne beloning of die vermyding van straf. 'n Kompeterende leerbenadering gaan heel waarskynlik met 'n oppervlak-prestasieleerbenadering gepaard.

'n Koöperatiewe leerbenadering impliseer 'n wen-wenoriëntasie by die leerder, aangesien die leerder nie in kompetisie met ander in 'n groep is nie. Individue werk in 'n groep op 'n koöperatiewe wyse saam, om maksimale leeruitkomsbereiking vir elke individu in die groep te bewerkstellig. Leerders wat 'n koöperatiewe leerbenadering volg, is intrinsiek gemotiveer. 'n Koöperatiewe leerbenadering gaan heel waarskynlik met 'n diep-prestasieleerbenadering gepaard.

Vervolgens word die motiveringselement van die onderskeie leerbenaderings in meer besonderhede in hoofstuk 7 bespreek. Hoofstuk 8 fokus spesifiek op leerstrategieë wat met die diep-, oppervlak- en prestasieleerbenaderings verband hou.