

**'n GEVALLESTUDIE
VAN INTERAKTIEWE LEER EN ONDERRIG
IN MAATSKAPLIKE WERK**

**BY
DIE HUGENOTE KOLLEGE,
WELLINGTON**



deur

HELENA VON SCHLICHT

Proefskrif is ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad D.Phil
in Maatskaplike Werk aan die Universiteit van Stellenbosch

**PROMOTOR: PROF. S. GREEN
DESEMBER 2008**

Vir my ma, Eliz Buckle

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Date: 27 November 2008

SUMMARY

The policy statements of South Africa stipulate that students of social work have to be led in an interactive way during teaching and learning in order to prepare them for their career, but also to attain the outcomes of the current tertiary education system of South Africa. These outcomes have, among others, the purpose of empowering students to develop into critical thinkers. During the mentioned teaching and learning process students are given the opportunity of bringing their own diverse frames of reference and experiences to the learning situation and share with one another. Because different inputs are accommodated in the teaching- and learning process, students get the opportunity to appreciate their own diversity, that of their fellow students, as well as the diversity of society. Students can consciously reflect on this and so doing understand theory better and eventually integrate it.

Lecturers in social work are not necessarily prepared and equipped to teach effectively within the mentioned context. Although teaching and learning in social work is unique, the effectiveness of the process of teaching and learning depends on the implementation of a suitable teaching style by the lecturer, as well as the fitting of this style to the particular learning style of the students by which empowering teaching and learning is facilitated.

In this research, the Huguenot College, Wellington was used as a case study to critically study the application of interactive teaching and learning. A combined qualitative and quantitative research method was used to involve the final year students in social work in an exploratory study. Eight principal themes, including the traditional Christian character of the Huguenot College and the preferred method of study of the students were researched. Significant findings of this study indicate that:

- The students in social work at the Huguenot College are of the opinion that the Christian character of this institute should be preserved to play a role in teaching and learning and that the appropriate accommodation of the diverse spiritual

needs of the students augments the effectiveness of the teaching and learning process.

- The students in social work at the Huguenot College prefer to study according to a combination of the Assimilative Study Method (observe-and-think) and the Convergent Study Method (think-and-do). These two learning styles correspond with the expectations of the outcomes based education system, according to which, among others, students are expected to be critical thinkers in effective teaching and learning.
- Lecturers in social work impair the effective handling of diversity during teaching and learning because class discussions on sensitive issues are ignored and the lecturers do not demonstrate adequate knowledge and understanding of the differences among students in a diverse context.

In conclusion the recommendations of this study are given as guidelines for lecturers in social work in order to optimize interactive teaching and learning. The most important recommendations resulting from this study indicate that:

- The most relevant and appropriate way in which the Christian character of the Huguenot College can be accommodated has to be examined and implemented and the Christian church communities have to become involved in an appropriate way as co-role players in the teaching and learning of prospective social workers.
- The course of the historic events at the Huguenot College must be utilized to stimulate the critical thinking process of the students.
- Lecturers in social work must make a concerted effort to increase interactive teaching and learning in social work by, for example, fitting the unique learning styles of the students to appropriate teaching styles in a creative way with the view to optimizing the teaching and learning process.

UITTREKSEL

Suid-Afrikaanse beleidskrifte bepaal dat studente in maatskaplike werk op interaktiewe wyse tydens die onderrig- en leerproses begelei moet word ter voorbereiding op beroepstoetreding, asook om die uitkomst van Suid-Afrika se huidige tersiêre onderrigstelsel te bereik. Genoemde uitkomst het onder andere die bemagtiging van studente om tot kritiese denkers te ontwikkel, ten doel. Tydens genoemde onderrig- en leerproses word studente geleentheid gebied om hulle eie diverse verwysingsraamwerke en belewenisse na die leersituasie te bring en met mekaar te deel. Deurdat verskillende insette in die onderrig- en leerproses geakkommodeer word, kry studente die geleentheid om hulle eie diversiteit, asook die van mekaar, sowel as van die samelewing te begryp. Studente kan doelbewus daarvoor reflekteer en sodoende teorie beter verstaan en uiteindelik integreer.

Dosente in maatskaplike werk word nie noodwendig voorberei om binne die genoemde konteks effektiewe dosente te wees nie. Alhoewel onderrig en leer in maatskaplike werk uniek en eiesoortig is, is die effektiwiteit van die proses van onderrig en leer egter afhanklik van die toepassing van 'n gepaste onderrigstyl deur die dosent, asook van die suksesvolle passing van die dosent se onderrigstyl met die besondere en unieke leerstyl van die student. Indien genoemde passing suksesvol deur die dosent gemaak word, word bemagtigende onderrig en leer uiteindelik gefasiliteer.

In hierdie ondersoek is die Hugenate Kollege te Wellington as 'n gevallestudie benut om die toepassing van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk krities te bestudeer. 'n Gekombineerde kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetode is benut om die finalejaar studente in maatskaplike werk by 'n verkennende studie te betrek. Agt hoofemas, insluitende die tradisionele Christelike karakter van die Hugenate Kollege, asook die voorkeur-manier van leer van die studente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege, is ondersoek. Betekenisvolle bevindinge wat vanuit hierdie studie spruit, dui daarop dat:

- Die studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege van mening is dat die voortgesette handhawing van die Christelike karakter van dié instelling 'n rol in onderrig en leer behoort te vertolk en dat die gepaste akkommodering van studente se diverse geestelike behoeftes, bydraend tot die effektiewe onderrig- en leerproses is.
- Die studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege om deur 'n kombinasie van die Assimilerende leerstyl (waarneem-en-dink) en die Konvergerende leerstyl (dink-en-doen) te leer. Hierdie laasgenoemde twee leerstyle stem ooreen met die verwagtinge van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel waarvolgens onder andere van studente verlang word om kritiese denkers te wees in effektiewe onderrig en leer.
- Die dosente in maatskaplike werk die effektiewe bestuur van diversiteit tydens onderrig en leer benadeel deurdat klasgesprekke oor sensitiewe en gevoelsmatige onderwerpe geïgnoreer word en dosente nie voldoende kennis oor verskille van studente in 'n diverse konteks demonstreer nie.

Die aanbevelings in hierdie studie word laastens as riglyne vir dosente in maatskaplike werk aangebied ten einde interaktiewe onderrig en leer te optimaliseer. Die vernaamste aanbevelings soos dit vanuit hierdie studie spruit, dui daarop dat:

- Die mees relevante en toepaslike wyse van akkommodering van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege ondersoek en geïmplementeer sal word en dat die Christelike kerkgemeenskappe as mede-rolspelers op gepaste wyse tot die onderrig en leer van voornemende maatskaplike werkers sal toetree.
- Die verloop van die historiese gebeure van die Hugenate Kollege benut sal word om studente in maatskaplike werk se kritiese denke te stimuleer.
- Dosente in maatskaplike werk doelbewuste pogings sal aanwend om interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk te bevorder deur byvoorbeeld op kreatiewe wyses die studente se unieke leerstyle met gepaste onderrigstyle te pas met die oog op die optimalisering van die onderrig- en leerproses.

DANKBETUIGINGS

Ek bedank graag die volgende persone vir hulle onmisbare aandeel in my studies:

- *My Hemelse Vader - genade, liefde, insig, entoesiasme, energie, gesondheid en motivering kom van Hom*
- *Steven – my eggenoot, vriend, aansporing, uitdaging en klankbord*
- *Lize en SP – my inspirasie vir die lewe - hulle maak my wat ek is*
- *Prof. Sulina Green – haar mentorskap oor bykans dertig jaar, kundige leiding en professionele onderrig is kosbaar*
- *Familie, vriende en kollegas – hulle belangstelling en ondersteuning is onmisbaar*
- *Barry Strick vir grafiese insette, objektiewe oordeel en waardevolle vriendskap*
- *Helen Briers vir taalversorging*
- *Annemarie Herselman vir tegniese versorging*
- *Die studente van die Hugenate Kollege, Wellington, wat vir twintig jaar elke dag deel van my lewe is*
- *Die stigters van die Hugenate Kollege wat 'n roeping en droom aan nageslagte nagelaat het*

‘When planning for a year – sow corn. When planning for a decade – plant trees. When planning for a lifetime – train and educate men.’

(Kuan Tsu: 3de eeu V.C.)

INHOUDSOPGAWWE

’n GEVALLESTUDIE VAN INTERAKTIEWE LEER EN ONDERRIG IN MAATSKAPLIKE WERK BY DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON

	Bladsy
HOOFSTUK 1: INLEIDING	
1.1 RASIONAAL VIR STUDIE	1
1.2 PROBLEEMSTELLING EN FOKUS	4
1.3 TEORETIESE UITGANGSPUNTE, DOEL EN DOELWITTE	4
1.3.1 Teoretiese uitgangspunte	4
1.3.2 Doel en doelwitte van die ondersoek	5
1.4 METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP	5
1.4.1 Benadering en ontwerp	5
1.4.2 Populasie, steekproef en steekproefneming	6
1.4.3 Voorbereiding vir data-insameling	6
1.4.4 Data-insameling	7
1.4.5 Data-analise	7
1.5 HOOFSTUKINDELING	8
1.6 SAMEVATTING	8
HOOFSTUK 2: NAVORSINGSMETODOLOGIE	
2.1 INLEIDING	9
2.2 DIE NAVORSINGSPROSES	15
2.2.1 Die identifisering van ’n navorsbare navorsingsprobleem/-tema	15
2.2.2 Die seleksie van die navorsingsbenadering	17
2.2.3 Formulerings van die navorsingsprobleem/ -vraag/ -hipotese	17
2.2.4 Die opstel van die navorsingsvoorstel	20
2.2.5 Die literatuurstudie	20
2.2.6 Die seleksie van ’n navorsingsontwerp of -strategie	22
2.2.7 Die metodes van data-insameling en data-analise	24
2.2.8 Die seleksie en ontwikkeling van die plan van steekproefneming	26

	Bladsy
2.2.9 Die loodsondersoek	27
2.2.10 Die uitvoering van die navorsing	28
2.2.11 Prosessering, analise en interpretasie van resultate	28
2.2.12 Die skryf van die navorsingsverslag	31
2.3 ETIESE ASPEKTE	33
2.4 AANBIEDING VAN DIE VERSLAG	33
2.5 DIE BEGROTING	33
2.6 SAMEVATTING	34
 HOOFTUK 3: DIE INSTITUSIONELE AGTERGROND EN BEDRYF VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	
 AFDELING A: DIE ONTSTAANSGESKIEDENIS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	
3.1 INLEIDING	35
3.2 KONTEKSTUALISERING VAN MAATSKAPLIKE EN POLITIEKE OMSTANDIGHEDE IN DIE VSA : DIE PLEK VAN OORSPRONG VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE (1860 – 1900)	36
3.3 BESKRYWING VAN DIE SUID-AFRIKAANSE SAMELEWINGS- KONTEKS (1860 – 1900)	40
3.4 DIE HISTORIESE AGTERGROND VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	41
3.4.1 Die ontstaan van die Hugenote Kollege	41
3.4.1.1 <i>Die beginjare</i>	43
3.4.1.2 <i>Die roeping van mejj. Ferguson en Bliss</i>	45
3.4.1.3 <i>Die aankoms in Suid-Afrika</i>	45
3.4.1.4 <i>Die opening en aanvang van die Hugenote Seminarie</i>	46
3.4.1.5 <i>Die geboorte van die Hugenote Universiteitskollege</i>	47
3.4.1.6 <i>Die ontstaan van die Sending-Instituut en Friedenheim</i>	49
3.4.1.7 <i>Die Hugenote Hoërskool</i>	50
3.4.1.8 <i>Die stigting, opening en ontwikkeling van die Hugenote Kollege</i>	51
3.4.2 Skakeling en samewerking met Unisa en ander Universiteite (1951 tot 2007)	53
3.4.2.1 <i>Die toekenning van graadkwalifikasies</i>	53

	Bladsy
3.4.2.2 <i>Regeringsubsidie aan die Hugenate Kollege</i>	54
3.4.3 Die Hugenate Kollege en die Nederduits-Gereformeerde kerk van Suid-Afrika	56
3.5 SAMEVATTING VAN DIE ONTSTAANSGESKIEDENIS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	57
 AFDELING B: DIE HUIDIGE BEDRYF VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	
3.6 DIE GRONDSLAG EN KARAKTER VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE TYDENS 2007	58
3.7 DIE VISIE EN MISSIE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE: 2007	61
3.8 DIE DOEL EN DOELSTELLINGS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE: 2007	62
3.9 DIE HUIDIGE BESTUUR VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	63
3.10 DIE INSTITUSIONELE FORUM	64
3.11 WERWING, KEURING EN TOELATING VAN VOORNEMENDE STUDENTE	65
3.12 STUDENTEGETALLE EN –GROEI	67
3.13 PERSONEELSTRUKTUUR, -GETALLE EN –GROEI	68
3.14 KWALIFIKASIES AANGEBIED BY DIE HUGENOTE KOLLEGE	69
3.14.1 Graadkursusse	70
3.14.2 Diplomakursusse	70
3.14.3 Sertifikaatkursusse	70
3.14.4 Seta-opleiding	70
3.15 DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKE WERK-KURRIKULUM AAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	71
3.16 DIE HUIDIGE SAMEWERKING MET UNISA: 2007	72
3.17 SAKO-VEREISTES EN DIE HUGENOTE KOLLEGE	73
3.18 STUDENTEDIENSTE	74

	Bladsy
3.19 TAALBELEID	75
3.20 FINANSIERING VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	75
3.21 INTERNASIONALE SKAKELING	76
3.22 TOEKOMSVISIE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	77
3.23 KRITIESE ANALISE VAN DIE INSTITUSIONELE BEDRYF VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE	78
3.24 SAMEVATTING MET KLEM OP DIE IMPLIKASIES VIR DIE VOORTBESTAAN VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE MET HAAR HUIDIGE, UNIEKE CHRISTELIKE KARAKTER	89
3.25 SLOTOPMERKING	89
 HOOFTUK 4: VOLWASSE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK BINNE DIE HUIDIGE SUID- AFRIKAANSE KONTEKS	
4.1 INLEIDING	90
4.2 DIE BEGRIP “ONDERRIG EN LEER”	92
4.2.1 Onderrig en leer in maatskaplike werk	93
4.2.2 Die uniekheid van onderrig en leer in maatskaplike werk	94
4.2.3 Maatskaplike werk waardes en etiek binne die konteks van onderrig en leer	98
4.2.4 Onderrig en leer in maatskaplike werk binne die ontwikkelings- gerigte konteks	100
4.2.5 Onderrig en leer in maatskaplike werk binne ’n diverse konteks	101
4.2.6 Onderrig en leer in maatskaplike werk: Bemagtiging en emansi- pering	105
4.2.7 Onderrig en leer in maatskaplike werk: Die sterkteperspektief	107
4.2.8 Lewenslange onderrig en leer in maatskaplike werk	109
4.3 DIE BREIN EN DIE PROSES VAN LEER	111
4.3.1 Leer en patroonvorming	112
4.3.2 Leer en die rol van emosies	113
4.3.3 Dele en geheelbeelde	113
4.3.4 Aandagskenking	113
4.3.5 Retensievermoë	114
4.4 DIE VOLWASSE LEERDER IN MAATSKAPLIKE WERK	115

	Bladsy
4.5 ANDRAGOGIE EN PEDAGOGIE IN MAATSKAPLIKE WERK	118
4.6 KOMPETENSIEGEBASEERDE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	123
4.6.1 Die proses van leer in kompetensiegebaseerde onderrig en leer in maatskaplike werk	125
4.6.2 Assessering in kompetensiegebaseerde onderrig en leer in maatskaplike werk	126
4.6.3 Kompetensiegebaseerde onderrig en leer: Implikasies vir interaktiewe onderrig en leer	127
4.7 UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG EN LEER, DIE NASIONALE KWALIFIKASIE RAAMWERK (NKR) EN DIE SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIE OUTORITEIT (SAKO)	127
4.8 TAKSONOMIEË VAN LEER EN IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKEWERK	133
4.9 ONTWIKKELINGS-, PERSOONLIKHEIDS- EN LEERTEORIEË: DIE INVLOED EN BETEKENIS HIERVAN MET BETREKKING TOT ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	139
4.9.1 Die motiveringsteorieë	139
4.9.1.1 <i>Charles Darwin</i>	139
4.9.2 Eksperimentele leerteorieë	140
4.9.2.1 <i>G. Stanley Hall</i>	140
4.9.2.2 <i>John Dewey</i>	141
4.9.3 Die self- en die humanistiese teorieë	143
4.9.3.1 <i>James Mark Baldwin</i>	143
4.9.3.2 <i>Gordon Allport</i>	143
4.9.3.3 <i>Abraham Maslow</i>	144
4.9.3.4 <i>Carl Rogers</i>	145
4.9.3.5 <i>Alfred Adler</i>	146
4.9.4 Die kognitiewe teorieë	147
4.9.4.1 <i>Alfred Binet</i>	147
4.9.4.2 <i>Jean Piaget</i>	148
4.9.4.3 <i>Lev S. Vygotsky</i>	149
4.9.5 Die psigo-analitiese teorieë	150
4.9.5.1 <i>Sigmund Freud</i>	150
4.9.5.2 <i>Erik Erikson</i>	151

	Bladsy
4.9.6 Die behaviourisme	152
4.9.6.1 <i>John B. Watson</i>	152
4.9.6.2 <i>Ivan P. Pavlov</i>	152
4.9.7 Die sosiale leerteorieë	154
4.9.7.1 <i>Albert Bandura</i>	154
4.9.8 Samevatting: Die waarde van menslike ontwikkelings-, persoonlikheids- en leerteorieë in interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	155
4.10 INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	155
4.10.1 Die konsep van interaktiewe onderrig en leer	155
4.10.2 Die rasionaal vir interaktiewe onderrig en leer	159
4.10.3 Die voorwaardes vir interaktiewe onderrig en leer	159
4.10.4 Die eienskappe van interaktiewe onderrig en leer	160
4.10.5 Interaktiewe onderrig en leer en bemagtiging	161
4.11 ALGEMENE IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER	163
4.12 UITDAGINGS TEN OPSIGTE VAN ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK BINNE DIE DIVERSE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS	163
4.13 SAMEVATTING	165
4.14 SLOTGEDAGTE	166
 HOOFSTUK 5: ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKEWERK: ONDERRIGBENADERINGS, -STYLE, -TEGNIEKE EN -STRATEGIEË VAN DOSENTE EN LEERSTYLE VAN STUDENTE	
 AFDELING A: ONDERRIGBENADERINGS EN -STYLE VAN DOSENTE	
5.1 INLEIDING	167
5.2 AGTERGROND TOT ONDERRIGBENADERINGS EN -STYLE VAN DOSENTE IN MAATSKAPLIKE WERK	169
5.3 DIE INTERAKTIEWE ONDERRIG- EN LEERKONTEKS	170
5.3.1 Die kurrikulummodel	171

	Bladsy
5.3.1.1 <i>Doel en doelwitte</i>	171
5.3.1.2 <i>Leer-inhoud</i>	172
5.3.1.3 <i>Die onderrigmetode</i>	173
5.3.2 DIE VERSKUILDE KURRIKULUM	174
5.3.2.1 Die verskuilde mikro-kurrikulum	174
5.3.2.2 Die verskuilde meso-kurrikulum	174
5.3.2.3 Die verskuilde makro-kurrikulum	175
5.4 ASSESSERING	176
5.4.1 Beginnels vir evaluering en assessering	177
5.4.2 Die uitkomstgebaseerde assesseringsparadigma of –konteks	178
5.4.3 Produk versus proses	178
5.4.4 Die toepassing van assessering	179
5.4.5 Tipes assessering	180
5.4.5.1 <i>Summatiewe assessering</i>	180
5.4.5.2 <i>Formatiewe assessering</i>	181
5.4.5.3 <i>Kriteria-gebaseerde assessering</i>	181
5.4.5.4 <i>Asinchroniese assessering</i>	182
5.4.5.5 <i>Normgebaseerde assessering</i>	182
5.4.5.6 <i>Deurlopende assessering</i>	182
5.5 DIE ONDERRIGBENADERING VAN DIE DOSENT	183
5.5.1 Die tradisionele benadering	187
5.5.1.1 <i>Die liberale onderrigstyl</i>	187
5.5.1.2 <i>Die eksperimentele onderrigstyl</i>	188
5.5.1.3 <i>Die behaviouristiese onderrigstyl</i>	188
5.5.2 Die ondersoekende benadering	189
5.5.2.1 <i>Die naturalistiese onderrigstyl</i>	190
5.5.2.2 <i>Die krities-ondersoekende onderrigstyl</i>	190
5.5.2.3 <i>Die konstruktivistiese onderrigstyl</i>	191
5.5.3 Die onderrigbenadering	193
5.5.3.1 <i>Die tradisionele onderrigstyl</i>	193
5.5.3.2 <i>Die geïndividualiseerde onderrigstyl</i>	193
5.5.3.3 <i>Die oop onderrigstyl</i>	194
5.5.3.4 <i>Die alternatiewe onderrigstyl</i>	195
5.5.4 Die selfgerigte benadering	195
5.6 IMPLIKASIES VAN VERSKILLENDE ONDERRIGBENADERINGS EN ONDERRIGSTYLE VAN DOSENTE VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	197
5.6.1 Seleksie en toepassing van ’n spesifieke onderrigstyl	197

	Bladsy
5.6.2 Onderrig en leer binne die unieke konteks van maatskaplike werk	197
 AFDELING B: LEERSTYLE VAN STUDENTE	
5.7 DIE RASIONAAL VIR LEERSTYL-IDENTIFISERING	199
5.8 LEERSTYL-IDENTIFISERING	200
5.8.1 Omgewingselemente	204
5.8.1.1 Geraas	204
5.8.1.2 Lig	204
5.8.1.3 Temperatuur	205
5.8.1.4 Ontwerp	205
5.8.2 Emosionele elemente	205
5.8.2.1 Motivering	205
5.8.2.2 Volharding	206
5.8.2.3 Veantwoordelikheid	206
5.8.2.4 Struktuur	206
5.8.3 Sosiologiese elemente	207
5.8.4 Fisiese elemente	207
5.8.4.1 Perseptuele sterktes	207
5.8.4.2 Voedselinname	208
5.8.4.3 Tyd	208
5.8.4.4 Mobiliteit	208
SAMEVATTING	208
 5.9 DIE BEPALING VAN DIE LEERSTYLPROFIEL VAN STUDENTE EN DIE TOEPASSING VAN 'N LEERSTYLINVENTARIS	 209
5.9.1 Die student se leerstylprofiel	209
5.9.2 Leerstyle van studente	210
5.9.2.1 <i>David Kolb (1984) se eksperimentele leerteorie</i>	214
5.9.2.2 <i>Kolb (1984) se leerstylinventaris</i>	217
5.9.2.3 <i>Beskrywing van Kolb (1984) se leerstyle</i>	219
5.9.2.3.1 <u>Die divergerende leerstyl (voel en neem waar)</u>	219
5.9.2.3.2 <u>Die assimilerende leerstyl (neem waar en dink)</u>	220
5.9.2.3.3 <u>Die konvergerende of saamlopende leerstyl (doen en dink)</u>	220
5.9.2.3.4 <u>Die akkommoderende leerstyl (doen en voel)</u>	220
 5.10 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	 221

AFDELING C: ONDERRIGSTRATEGIEë EN -TEGNIEKE VAN DIE DOSENT IN MAATSKAPLIKE WERK

5.11 INLEIDING	224
5.12 ONDERRIGSTRATEGIEë	225
5.12.1 Die vestiging van 'n positiewe, stimulerende en aangename Leeromgewing	226
5.12.2 Gestruktureerde leermateriaal	227
5.12.3 Instruksieprogramme	227
5.12.4 Direkte onderrig	227
5.12.5 Klasbesprekings	230
5.12.6 Benutting van kreatiwiteit	233
5.12.7 Die toepassing van multi-kulturele sensitiwiteit	233
5.12.8 Die bevordering van die ontwikkeling van kritiese denke	234
5.12.9 Benutting van probleemoplossing	236
5.12.10 Benutting van navorsing	237
5.12.11 Benutting van selfgeldende gedrag	237
5.12.12 Benutting van self-evaluering deur die student	238
5.12.13 Benutting van leerkontrakte	239
5.13 SAMEVATTING	240
5.14 ONDERRIGTEGNIEKE	240
5.15 ROLLE VAN DIE DOSENT	243
5.15.1 Rolle van die dosent soos gedefinieer deur SAKO	243
5.15.1.1 <i>Die dosent as bemiddelaar/mediator van leer</i>	243
5.15.1.2 <i>Die dosent as kurrikuleerder of ontwerper van leerprogramme en leermateriaal</i>	244
5.15.1.3 <i>Die dosent as leier, administrateur en bestuurder</i>	244
5.15.1.4 <i>Die dosent as lewenslange student en navorser</i>	244
5.15.1.5 <i>Die dosent as lid van 'n gemeenskap, landsburger en pastor</i>	245
5.15.1.6 <i>Die dosent as assesseeerder</i>	245
5.15.1.7 <i>Die dosent as spesialis ten opsigte van 'n leerarea/vak/dissipline/fase van studie</i>	245
5.16 SAMEVATTING	246
5.17 DIE PERSOONLIKHEIDSEIENSKAPPE VAN DIE MAATSKAPLIKE- WERKDOSENT	246

5.18 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	253
--	------------

HOOFSTUK 6: ‘N SITUASIE-ANALISE VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK AAN DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON

6.1 INLEIDING	254
6.2 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK	255
6.3 DIE RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK	258

AFDELING A: DIE PROFIEL VAN DIE STUDENT IN MAATSKAPLIKE WERK EN DIE CHRISTELIKE KARAKTER VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

6.3.1 Die profiel van die Hugenate Kollege-student in maatskaplike werk	259
6.3.2 Die rol van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	266
6.3.2.1 <i>Die Christelike karakter van die Hugenate Kollege as bepalende faktor vir studente in hulle keuse van hierdie instelling as opleidingsinstelling</i>	267
6.3.2.2 <i>Redes vir ‘n Christelike karakter aan die Hugenate Kollege</i>	269
6.3.2.3 <i>Die handhawing en uitlewing van ‘n Christelike karakter aan die Hugenate Kollege</i>	272
6.3.2.4 <i>Moontlikhede ten opsigte van die effektiewe behoud van die Christelike karakter aan die Hugenate Kollege</i>	277
6.3.2.5 <i>Die toekomstige plek en waarde van ‘n Christelike karakter van die Hugenate Kollege ten opsigte van onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	281
6.3.2.6 <i>Die rol van die tradisionele geskiedenis van die meer as een honderd jaar-oue onderrig-instelling van die Hugenate Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	284
6.3.2.7 <i>Samevatting en bevindinge: Die rol van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	288

AFDELING B: DIVERSITEIT EN BEMAGTIGING TYDENS INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER

6.3.3 Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege, Wellington	290
6.3.3.1 <i>Deelnemers se persepsie van die term, “diversiteit”</i>	291
6.3.3.2 <i>Die belewenis van diversiteit deur studente op die kampus en tydens onderrig en leer by die Hugenate Kollege</i>	295
6.3.3.3 <i>Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die belewenis van diversiteit deur studente op die kampus van die Hugenate Kollege</i>	299

	Bladsy
6.3.4 Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege	300
<i>6.3.4.1 Die leeruitkomste wat deur studente bereik word tydens interaktiewe en bemagtigende onderrige en leer</i>	303
<i>6.3.4.2 Die sukses van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	305
<i>6.3.4.3 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege, Wellington</i>	308
6.3.5 Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege	309
<i>6.3.5.1 Deelnemers se persepsie van die term “interaktiewe onderrig en leer”</i>	309
<i>6.3.5.2 Die belewenis van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	313
<i>6.3.5.3 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege, Wellington</i>	315

AFDELING C: DIE EFFEKTIEWE DOSENT IN MAATSKAPLIKE WERK

6.3.6 Die effektiewe dosent in Maatskaplike Werk se persona, onderrigbenadering, -metodes en –tegnieke met betrekking tot onderrig en leer	316
<i>6.3.6.1 ‘n Beskrywing van die persoon van die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	317
<i>6.3.6.2 Die unieke onderrigbenadering van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	320
<i>6.3.6.2.1 Die onderrigbenadering wat deur studente as effektief beleef word</i>	320
<i>6.3.6.2.1.1 Die onderrigbenadering van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer wat deur studente as oneffektief beleef word</i>	323
<i>6.3.6.3 Aangename, wenslike en effektiewe onderrigtegnieke en –metodes</i>	325
<i>6.3.6.4 Die onderrigmetodes en –tegnieke van die dosent in maatskaplike werk wat deur studente as onaangenaam en oneffektief beleef word</i>	328
<i>6.3.6.5 Die sukses van interaktiewe onderrig en –leertegnieke</i>	330
<i>6.3.6.6 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se onderrigbenadering, -metodes en –tegnieke met betrekking tot onderrig en leer</i>	334

AFDELING D: STUDENTE SE LEERSTYLE

6.3.7 Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle	336
<i>6.3.7.1 Die voorkeuromstandighede waaronder die studente verkies om te studeer</i>	337
<i>6.3.7.2 Studente in maatskaplike werk se voorkeur leerstyl</i>	339

	Bladsy
6.3.7.3 <i>Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle</i>	346
6.3.8 Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	347
6.3.8.1 <i>Hindernisse en stremminge ten opsigte van die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	347
6.3.8.2 <i>Wenke met betrekking tot die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk</i>	354
6.3.9 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	361
6.3.10 Implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington	362
 HOOFSTUK 7: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
7.1 INLEIDING	365
7.2 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	367
7.2.1 Die studenteprofiel van die finalejaar studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege in Wellington in 2007	367
7.2.2 Die rol van die Christelike karakter tydens onderrig en leer in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege, Wellington	368
7.2.3 Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege, Wellington	370
7.2.4 Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege, Wellington	370
7.2.5 Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege, Wellington	371
7.2.6 Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se persoon, onderrig-benadering, -metodes en –tegnieke met betrekking tot onderig en leer	372
7.2.7 Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle	373
7.2.8 Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	374
7.3 AANBEVELINGS	375
7.3.1 Die Christelike karakter van die Hugenote Kollege, Wellington	375
7.3.2 Die rol van die Christelike kerkgemeenskappe by die onderrig en leer van maatskaplike werkers	375
7.3.3 Die toekomstige benutting van die Hugenote Kollege se geskiedenis ten opsigte van onderrig en leer in maatskaplike werk	376

	Bladsy
7.3.4 Die hantering van diversiteit tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	376
7.3.5 Die waarde, vereistes en betekenis van interaktiwiteit tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	376
7.3.6 Onderrigbenaderings, -metodes en –tegnieke van dosente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	377
7.3.7 Leerstyle van studente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	377
7.3.8 Begeleiding van studente in maatskaplike werk met betrekking tot die benutting van gepaste studiemetodes	378
7.3.9 Die benutting van onderrigkontrakte tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	378
7.3.10 Verdere navorsing met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	378
BIBLIOGRAFIE	379

BYLAES:

BYLAAG A: Toestemmingsbrief ten opsigte van uitvoering van navorsingsprojek by die Hugenote Kollege

BYLAAG B: Semi-gestruktureerde vraelys en toestemmingsbrief aan deelnemers

BYLAAG C: Goedkeuring vir studie deur Etiese Komitee, Universiteit van Stellenbosch

BYLAAG D: Transkripsie van fokusgroepgesprek

BYLAAG E: Voorgraadse Maatskaplike Werk kurrikulum (2007) volgens die Jaarboek (2007) van die Hugenote Kollege.

BYLAAG F: Bevestiging van die samewerkingsooreenkoms tussen Unisa en die Hugenote Kollege ten opsigte van die gelykwaardige BSW- en B.Diacgraadkwalifikasie

BYLAAG G: Drie kollages van vierdejaarstudente in maatskaplike werk ter illustrasie van die gebruik van 'n hulpmiddel tydens interaktiewe onderrig en leer

BYLAAG H: Huidige vereistes met betrekking tot Bachelor of Social Work (BSW)-kwalifikasie in Suid-Afrika

BYLAAG I: Skoollied van die Hugenote Seminarie vir Meisies soos opgedra aan Mej. A.E. Bliss

TABELLE**HOOFSTUK 2:**

Tabel 2.1:	Kennisbasis, strategieë van ondersoek en metodes as indikatore vir seleksie van 'n navorsingsbenadering en –ontwerp	12
Tabel 2.2:	Die sosiale navorsingsproses met fases en unieke stappe kenmerkend van beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe navorsingsmetode	14
Tabel 2.3:	Stappe vir die verwerking van kwalitatiewe data	30
Tabel 2.4:	Kontrolelys vir navorsingsverslag vanuit die perspektief van die gekombineerde navorsingsbenadering	32

HOOFSTUK 3:

Tabel 3.1:	Groei van studentegetalle, 2000 tot 2007	68
Tabel 3.2:	Bondige en vergelykbare samevatting van kontekstuele gebeure met betrekking tot die stigting en bedryf van die Vrije Universiteit, Amsterdam versus die Hugenote Kollege, Wellington	83

HOOFSTUK 4:

Tabel 4.1:	'n Vergelyking tussen die tradisionele onderrigpraktyk en die uitkomsgebaseerde praktyk	128
Tabel 4.2:	Aksiewoorde ten einde studente se leeruitkomste volgens bepaalde taksonomieë te meet	138

HOOFSTUK 5:

Tabel 5.1:	Uiteensetting van onderrigtegnieke vir benutting tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	241
-------------------	---	------------

HOOFSTUK 6:

Tabel 6.1:	Die hooftemas tydens die gevallestudie van interaktiewe onderrig en leer by die Hugenote Kollege, Wellington	258
Tabel 6.2:	Profiel van geslag van die Hugenote Kollegestudent	

	Bladsy
Tabel 6.3: Profiel van die ouderdom in jaar van die Hugenate Kollegestudent	260
Tabel 6.4: Profiel van die geografiese herkoms van die Hugenate Kollegestudent	260
Tabel 6.5: Profiel van die ras van die Hugenate Kollegestudent	261
Tabel 6.6: Profiel van moedertaalvaardigheid van die Hugenate Kollegestudent	261
Tabel 6.7: Profiel van die gesinsinkomste van die Hugenate Kollegestudent	262
Tabel 6.8: Profiel van die kerkverband van die Hugenate Kollegestudent	262
Tabel 6.9: Die rol van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege in onderrig en leer in maatskaplike werk	266
Tabel 6.10: Bepalende faktore vir studente om die Hugenate Kollege as opleidingsinstelling te kies	267
Tabel 6.11: Die redes vir die behoud van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege, Wellington	270
Tabel 6.12: Die daaglikse en aktiewe ervaring van die Christelike karakter aan die Hugenate Kollege, Wellington deur studente op kampus	272
Tabel 6.13: Moontlikhede ten opsigte van die behoud van die Christelike karakter aan die Hugenate Kollege	277
Tabel 6.14: Die toekomstige plek en rol van die Christelike karakter van die Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	283
Tabel 6.15: Die toekomstige hantering van die tradisionele Christelike geskiedenis van die Hugenate Kollege	285
Tabel 6.16: Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege	291
Tabel 6.17: Ongewenste hantering van diversiteit deur dosente	298
Tabel 6.18: Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege	302
Tabel 6.19: Leeruitkomste soos bereik tydens effektiewe en bemagtigende interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege, Wellington	303

	Bladsy
Tabel 6.20: Belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege	309
Tabel 6.21: Narratiewe van fokusgroepe ter toeligting van die betekenis van interaktiewe onderrig en leer	312
Tabel 6.22: Effektiewe interaktiewe onderrig en leer soos deur die dosent in maatskaplike werk gefasiliteer	314
Tabel 6.23: Die effektiewe dosent in maatskaplike werk	317
Tabel 6.24: Die eienskappe van die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	318
Tabel 6.25: Die unieke onderrigbenadering en/of onderrigstyl van die dosent in maatskaplike werk wat positief deur die studente ervaar word	321
Tabel 6.26: Die unieke onderrigbenadering van die dosent in maatskaplike werk wat as oneffektief deur die student beleef word	323
Tabel 6.27: Aangename, wenslike en effektiewe onderrigtegnieke en –metodes tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	326
Tabel 6.28: Ongewenste, onaangename en oneffektiewe onderrigmetodes en –tegnieke van dosente in maatskaplike werk tydens interaktiewe onderrig en leer	329
Tabel 6.29: Studente se unieke en besondere leerstyle in maatskaplike werk	337
Tabel 6.30: Voorkeur- omstandighede waaronder studente optimaal kan leer	338
Tabel 6.31: Die unieke leerstyle van studente	340
Tabel 6.32: Deelnemers se leerstyl-persepsies in terme van Kolb (1984) se leerstylindeks	342
Tabel 6.33: Hindernisse en wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer	347
Tabel 6.34: Hindernisse vir effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	348
Tabel 6.35: Wenke met betrekking tot die fasilitering van effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	354

FIGURE**HOOFSUK 3:**

Figuur 3.1: Studenteprofiel van die Hugenote Kollege: 2007	67
---	-----------

HOOFSUK 4:

Figuur 4.1 Die proses van leer	126
Figuur 4.2: Diagram ter illustrasie van die rolspelers betrokke by interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	157
Figuur 4.3: Leergesentreerde- of dialoogonderrig	157
Figuur 4.4: Interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	158

HOOFSUK 5

Figuur 5.1: Diagrammatiese voorstelling van 'n Leerstyl	302
Figuur 5.2: Die identifisering van stimuli en elemente wat studente se leerstyle Beïnvloed	204
Figuur 5.3: Konkrete- Abstrakte en Reflekerende- Aktiewe oriënterings ten opsigte van akademiese velde van studie	215
Figuur 5.4: Kolb (1984) se vier-fase leersiklus	217
Figuur 5.5: Kolb (1984) se Divergerende, Assimilerende, Konvergerende en Akkommoderende leerstyle	218
Figuur 5.6: Konfigurasië van die konteks en aard van interaktiewe onderrig en leer met klem op die rol van die dosent	252

HOOFSUK 6:

Figuur 6.1: Profiel van geslag van die Hugenote Kollegestudent	260
Figuur 6.2: Profiel van die ouderdom in jaar van die Hugenote Kollegestudent	260
Figuur 6.3: Profiel van die geografiese herkoms van die Hugenote Kollegestudent	261
Figuur 6.4: Profiel van die ras van die Hugenote Kollegestudent	261

	Bladsy
Figuur 6.5: Profiel van moedertaalvaardigheid van die Hugenote Kollegestudent	261
Figuur 6.6: Profiel van die gesinsinkomste van die Hugenote Kollegestudent	262
Figuur 6.7: Profiel van die kerkverband van die Hugenote Kollegestudent	262
Figuur 6.8: Bepalende faktore vir studente se keuse van die Hugenote Kollege as tersiêre opleidingsinstelling	268
Figuur 6.9: Redes vir die behoud van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege, Wellington	271
Figuur 6.10: Die ervaring van 'n Christelike karakter deur die studente op kampus van die Hugenote Kollege, Wellington	275
Figuur 6.11: Moontlikhede ten opsigte van die herstel van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege	280
Figuur 6.12: Die toekomstige plek en rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk	283
Figuur 6.13: Die toekomstige hantering van die tradisionele Christelike geskiedenis van die Hugenote Kollege	286
Figuur 6.14: Algemene persepsie van die term, "diversiteit"	292
Figuur 6.15: Studente se belewenis van diversiteit aan die Hugenote Kollege	296
Figuur 6.16: Leeruitkomste tydens bemagtigende, interaktiewe onderrig en leer	305
Figuur 6.17: Die sukses van effektiewe, interaktiewe onderrig en leer deur dosente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington	306
Figuur 6.18: Betekenis van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	310
Figuur 6.19: Die sukses van die toepassing van interaktiewe onderrig- en Leertegnieke	331
Figuur 6.20: Die waarde van interaktiewe onderrig- en leertegnieke	332
Figuur 6.21: Hindernisse vir effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	353
Figuur 6.22: Wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk	360
Figuur 6.23: Konfigurasie: Die konteks en aard van interaktiewe onderrig en leer met klem op die rol van die dosent in maatskaplike werk	363

'N GEVALLESTUDIE VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK BY DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 RASIONAAL VIR STUDIE

Die internasionaal-veranderende studenteprofiel aan tersiêre instellings stel eiesoortige eise aan die onderrigvaardighede van maatskaplikewerkdosente omdat 'n groter verskeidenheid van leerpatrone, leerkulture en vermoëns deur studente verteenwoordig word (Moore, Dietz & Jenkins, 1998:179). Potgieter (1998:28) konstateer dat groter toeganklikheid tot tersiêre instellings vir die breër bevolking van Suid-Afrika sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 moontlik is. Engelbrecht (2006:6) bevestig dat 85% van tersiêre instellings in Suid-Afrika se studentepopulasies kultureel divers is. In hierdie verband is die Hugenate Kollege, Wellington, 'n voorbeeld van 'n Suid-Afrikaanse tersiêre opleidingsinstelling vir maatskaplike werkers. Die Hugenate Kollege is 'n tersiêre opleidingsinstelling wat geakkrediteer is deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Outoriteit. Die Hugenate Kollege word ook gekenmerk deur 'n Christelike karakter wat vanuit sy ontstaansgeskiedenis asook huidige studenteprofiel, onder andere gerig is op die akkommodering van histories-benadeelde studente. Daar word gestreef na hoogstaande akademiese onderrig vir die studentepopulasie van byvoorbeeld 814 studente vir 2007, wat wit-, bruin-, swart- en Indiërstudente, manlike- en vroulike-, Afrikaans- en Engelssprekende studente asook ten minste sewe verskillende kerkverwantskappe en nege verskillende landsprovinsies sowel as Namibië, verteenwoordig (Du Toit, 2007:7 – 11).

Sedert 1994, maak verskeie beleidskryfte in Suid-Afrika voorsiening vir die hantering van die onderrig- en leerbehoefte van die totale bevolking en die volgende relevante bepalinge word vir die doel van hierdie ondersoek beklemtoon. Die Grondwet van die Republiek van Suid Afrika (RSA, 1996:1) bepaal onder andere dat die potensiaal van elke mens ontsluit moet word. Die Wet op Hoër Onderwys (RSA, 1997:3) vereis

besikbaarheid en toeganklikheid van optimale leergeleenthede, die regstel van vorige diskriminerende aksies en insluiting van histories benadeelde persone. Die instelling van die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit* (SAKO), verseker dat studente duidelike leeruitkomst volgens die uitkomsgebaseerde onderrigpraktyk bereik (Killen, 2000: vi), wat weer op die aktiewe deelname van die student in die klassituasie en dus die effektiewe fasilitering van die onderrigproses, gebaseer is (Jacobs, Vakalisa & Gawe, 2004: 12).

Graham (1997:33 – 45) beskryf die eiesoortige aard van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk synde 'n proses wat insluit die aanbieding en benutting van formele klaslesings, tutoriale, individuele gesprekke, groepbesprekings, supervisie en die hantering van kliënte reeds vanaf die eerstejaar. Die genoemde interaktiewe onderrig en leer word dus ook benut om die student se beroepsgroei en -ontwikkeling te fasiliteer. Die student se werkstempo moet in ag geneem word en 'n wederkerige proses van doelbepaling en kontraktering moet tussen dosent en student gehandhaaf word. Brigham (1977) in Graham (1997:35) stel byvoorbeeld voor dat die benaming “dosent” in die lig van die voorafgaande, eerder verander word na “fasiliteerder” in die geval van onderrig en leer in maatskaplikewerk.

Goldstein (2001:10 – 27) beklemtoon die fasiliterende rol wat die maatskaplikewerk-dosent tydens die onderrig- en leerproses van studente vertolk ter bereiking van die doel van die leerproses. Algemene leerdoelstellings soos die sosialisering van studente, kennisuitbouing, bevordering van persoonlike groei, en die bemagtiging van studente, word deur skrywers soos Dewey (1916, 1925 en 1938) in Goldstein (2001), Freire (1972) en Knowles (1971), in hulle werk oor andragogie en eksperimentele-onderrigmodelle aangedui. Om hierdie doelstellings te bereik, stel Graham (1997:35) en Gurin, Hurtado, Dey en Gurin (ongedateerd) 'n aktiewe onderrigproses en die transformasie van die tradisionele, vertikale dosent-student-verhouding na 'n horisontale dialoog-patroon, voor.

Abrami, Lowerison en Bures (2004), Gitterman (2004:95), Graham (1997:36), Hardcastle (1993:183), Kramer en Wrenn (1994:43), en Walz en Uematsu (1997:17), konstateer dat 'n veranderde paradigma derhalwe nodig is vir effektiewe, interaktiewe onderrig en leer in maatskaplikewerk. Andragogie en pedagogie behoort in

kombinasie met mekaar toegepas te word, sodat die voorafbepaalde onderrigdoelstellings in maatskaplike werk effektief bereik kan word.

Dit blyk dus noodsaaklik dat dosente in maatskaplike werk, die studente se leerstyle en ook hulle eie onderrigstrategieë in ag sal neem wanneer effektiewe onderrig en leer nagestreef word (Bevins, 2005; Fox & Guild, 1987:65; Gitterman, 1991:65; Haynes & Beard, 1998:37; Memmott & Brennan, 1998:84; O'Neal, 1996:141; Van Soest & Kruzich, 1994:49). Die leerstyl van studente is die voorkeurpatroon waarvolgens ervarings en feite geprosesseer, gestoor, herroep en geassosieer word (Memmott & Brennan, 1998:85). Kolb (1973) en Kolb (1984) asook Kolb (1981) in Memmott en Brennan (1998) se inventaris van eksperimentele leerstyle, naamlik konkrete ervaring, reflektiewe waarneming, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering word deur genoemde skrywers as een voorbeeld van 'n geskikte raamwerk van leerstyle vir volwasse leerders beskou. Dosente behoort die verskillende aspekte van leerstyle en leerstrategieë aktief tydens leer en onderrig in ag te neem omdat die diverse agtergrond en omstandighede van elke student dan in die belang van die student se optimale leer aangewend kan word (Memmott & Brennan, 1998:87).

Mamphiswana en Noyoo (2001:21) beklemtoon ook die belangrikheid van verinheemsing van die leer- en onderrigproses wat dus relevant tot die Suid-Afrikaanse konteks is.

Gitterman (1991:65), O'Neal (1996:153), Pla-Richard (1991:63), Sewpaul (2004(a):228) en Van Soest en Kruzich (1994:54) beklemtoon dat die uitdagings en hindernisse in effektiewe onderrig en leer vir dosente in maatskaplike werk in die klaskamersituasie begin, omdat beide die tradisionele en die nie-tradisionele leerbehoefes van studente aandag moet kry. Sensitiewe kwessies soos rassekonflikte, besprekings oor taboes en klaskamerspanning behoort deur dosente in belang van die leerproses van die volwassene benut te word. Genoemde skrywers dui aan dat min literatuur en/of kennis oor die relevante veranderlikes en die impak daarvan op die student se leerproses, bestaan. Verdere navorsing oor hierdie aangeleentheid kan 'n bydrae lewer tot meer kennis, beter begrip en meer effektiewe hantering van interaktiewe leer en onderrig in maatskaplike werk, binne 'n diverse opset.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN FOKUS

Maatskaplikewerkdosente blyk nie noodwendig toegerus te wees om studente binne 'n diverse studentepopulasie interaktief te onderrig nie (Cranton, 2004:5 -22; Gardiner, 1989:145; Hendricks, 2003:75; Sewpaul & Hoosen 1992:89-90 en Urbanowski & Dwyer, 1988:7). Die genoemde literatuur dui daarop dat leer en onderrig in maatskaplike werk in die algemeen en dus ook in Suid-Afrika 'n veranderde paradigma benodig wat in die huidige tydgewrig meer interaktief en bemagtigend is en wat terselfdertyd ook vir die leerdoelstellings van 'n diverse studentepopulasie voorsiening maak. Die fokus van hierdie studie is op die studente se ervarings en persepsies van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk.

1.3 TEORETIESE UITGANGSPUNTE, DOEL EN DOELWITTE

1.3.1 Teoretiese uitgangspunte

Die *sterkteperspektief* (Saleebey, 1997) en die *bemagtigingsbenadering* (Miley, O'Melia & Du Bois, 2001, 2004, 2007; Raske, 1999) dien gesamentlik as teoretiese uitgangspunt in hierdie ondersoek omdat beide benaderings op die onontginde potensiaal van mense fokus. Bendor, Davidson en Skolnik (1997:3-14), Finch, Lurie en Wrase (1997:129-143) en Gibbons en Gray (2004:19-37) beklemtoon die benutting van die sterkteperspektief en die bemagtigingsbenadering binne die maatskaplikewerk-onderrigkonteks en konstateer dat effektiewe leer slegs plaasvind wanneer die student bemagtig is om aan die leerproses deel te neem. Green en Engelbrecht (2003) haal Robinson (1994) aan wat bemagtiging as teoretiese uitgangspunt vir maatskaplikewerk-onderrig en -leer aandui. Volgens genoemde skrywers stem die bemagtigingsbenadering in onderrig en leer ooreen met die siening van skrywers soos Knowles (1971) oor andragogie, en maak verder ook voorsiening vir die akkommodering van leerstyle van 'n diversiteit van studente. Brigham (1977) in Graham (1997:35) skryf reeds drie dekades gelede dat Freire (1972) se bemagtigingsmodel met groot sukses in onderrig en leer toegepas kan word, want Freire (1972) se model is "...not a set of gimmicks or techniques, but rather a 'whole stance' towards education..."

1.3.2 Doel en doelwitte van die ondersoek

Die **doel** van hierdie studie is om interaktiewe onderrig en leer by die Hugenote Kollege, Wellington, te kontekstualiseer binne die Suid-Afrikaanse tersiêre opleidingsituasie, waarna teoretiese en praktiese riglyne vir dosente in maatskaplike werk daargestel sal word vir die optimalisering van interaktiewe onderrig en leer met 'n diverse studentepopulasie.

Die **doelwitte** van hierdie studie is om:

- die **eiesoortige, institusionele agtergrond en karakter, visie, missie en bedryf** van die Hugenote Kollege as opleidingsinstansie krities te ontleed,
- die **onderrig- en leerproses van studente** binne die konteks van diversiteit en bemagtiging te evalueer,
- relevante **onderrigmodelle, leerstyle van studente en onderrigstrategieë van dosente** vir interaktiewe en bemagtigende onderrig en leer in maatskaplike werk te analiseer,
- die **ervarings en perspektiewe** van studente in maatskaplike werk met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer te ondersoek en te analiseer,
- die **hindernisse en uitdagings** wat studente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk ervaar, te identifiseer.

1.4 METODOLOGIE EN NAVORSINGSONTWERP

1.4.1 Benadering en ontwerp

Ter verwesening van die doel van die studie, is 'n omvattende literatuurstudie (Mouton, 2001:87) van internasionale, asook Suid-Afrikaanse literatuur onderneem, met die insluiting van relevante beleidsdokumente en wetgewing. Met die literatuurstudie as agtergrond is 'n empiriese ondersoek by finalejaar studente aan die Hugenote Kollege, Wellington, onderneem. 'n Kombinasie van die **kwantitatiewe en kwalitatiewe** benadering is benut (Fouché & De Vos, 2005(a):133-134), omdat die literatuurstudie opgevolg word met interaktiewe semi-gestruktureerde onderhoude (Greeff, 2005: 296 – 297), wat fokus op die perspektief en ervarings van die studente self. Die **verkenning ontwerp** is benut omdat dit geskik is vir beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes van navorsing (Fouché & De Vos, 2005(a):134) en ook

omdat min inligting in Suid-Afrika beskikbaar is oor interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk met 'n diverse studentepopulasie.

1.4.2 Populasie, steekproef en steekproefneming

Die studie is afgebaken tot die finalejaar studente in maatskaplike werk van die Hugenate Kollege, Wellington. Die populasie is die 48 finalejaar studente (2007) in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege, Wellington (Fouché, 2005(b):118; Strydom, 2005(a):193). 'n **Nie-waarskynlikheidssteekproefnemingstrategie en 'n doelbewuste steekproef** (Strydom, 2005(a): 201-202) is toegepas omdat dit geskik is vir verkennende navorsing (Grinnel & Williams, 1990: 126, 127) en omdat die volledige finalejaar klasgroep oor hul eie menings, ervarings en persepsies omtrent die veld van ondersoek beskik. Die alfabetiese klaslys met die 48 name van studente is benut en al die studente (behalwe vyf wat vir die loodsstudie benut is, sien pr.1.4.3), is doelbewus op 'n beskikbaarheidsbasis betrek om as deelnemers aan die studie deel te neem. 'n Fokusgroep van agt studente wat hulleself as vrywilligers aangemeld het, is ook benut om verdere toeligting van data soos vanuit die steekproef ingesamel, te voorsien. Tydens die groepgeadministreerde geleentheid was drie (3) studente afwesig weens siekte en het slegs 40 studente dus uiteindelik die vraelyste voltooi. Toestemming van die Hugenate Kollege is vir die uitvoering van hierdie ondersoek verkry (Sien Bylaag A - Toestemmingsbrief). Die resultate sal egter nie sondermeer na die andersoortige, nasionale en internasionale konteks veralgemeen kan word nie omdat 'n gevallestudie van slegs een bepaalde instelling in hierdie betrokke ondersoek gedoen is. (Sien geloofwaardigheid van studie, Hoofstuk 2)

1.4.3 Voorbereiding vir data-insameling

'n Semi-gestruktureerde vraelys (Sien Bylaag B – Semi-gestruktureerde vraelys en skrywe aan deelnemers), (Greeff, 2005:296) en 'n fokusgroep (Greeff, 2005:299) is benut vir die insameling van die data. Die vrae in die semi-gestruktureerde vraelys is gebaseer op die literatuurstudie en toepaslike vrae en stellings relevant tot die doel en doelwitte van hierdie ondersoek, is ontwikkel. 'n Deduktiewe metode in die ontwikkeling van die vraelys is gevolg (Grinnell, 1988:327 -328). 'n Loodsstudie met vyf studente wat nie deel vorm van die steekproef nie, is gedoen (Strydom, 2005(e):206) ten einde die instrument van data-insameling te toets en nodige aanpassings aan te bring. Relevante etiese aspekte is volgens riglyne soos verskaf deur

Strydom (2005(d):58-67) deur middel van 'n skriftelike onderneming nagekom (sien Bylaag B). **Anonimiteit** van deelnemers is verseker en deelnemers het **ingeligte toestemming tot deelname** geverbaliseer. Goedkeuring vir hierdie studie is ook verkry by die Etiese Komitee van die Universiteit van Stellenbosch (Bylaag C).

1.4.4 Data-insameling

Die finale semi-gestruktureerde vraelys (sien paragraaf 1.4.3) is tydens 'n groepgeadministreerde geleentheid (Delpont, 2005:169) deur veertig (40) studente voltooi. Deelnemers is deur die navorser op die voltooiing van die semi-gestruktureerde vraelys voorberei en die onderhoud met die fokusgroep (Greeff, 2005:298) is met die toestemming van die deelnemers op oudioband opgeneem en getranskribeer (Sien Bylaag D - Transkripsie). Geslote vrae aan studente het verband gehou met die profiel van die student, die motivering vir die keuse van die Hugenote Kollege as opleidingsinstansie, asook hulle voorkeurleerstyle. Die oop vrae aan studente het verband gehou met hulle belewenis van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege, hulle leerdoelstellings, ervaring van interaktiewe onderrig en leer, asook die hindernisse tydens onderrig en leer.

Die navorser het die data wat vanuit die vraelyste verkry is, georden en die fokusgroeppesprek volgens genoemde orde gevoer. Die fokusgroeplede is versoek om die data soos deur die deelnemers verskaf, verder toe te lig, wat later deur die navorser aanvullend tot ingesamelde data en ter verdere toeligting tydens die aanbieding van data en die maak van gevolgtrekkings benut is.

1.4.5 Data-analise

Die steekproef van veertig (40) deelnemers is klein en data is per hand verwerk (Kruger, De Vos, Fouché & Venter, 2005:218). Die data is ooreenkomstig die doel van die studie, asook volgens Tesch (in Creswell, 2003:192) se koderingsproses verwerk. Figure en tabelle is benut om data visueel aan te bied, die response van die fokusgroep is aangewend om die data verder toe te lig en interpretasies is vanuit die resultate gemaak. Gevolgtrekkings en aanbevelings wat as teoretiese en praktiese riglyne vir dosente in maatskaplike werk kan dien, is uiteindelik saamgestel.

1.5 HOOFSTUKINDELING:

- Hoofstuk 1:** Hierdie hoofstuk behels die rasionaal tot die studie, die probleemstelling, teoretiese uitgangspunte, doel en doelwitte asook die navorsingsmetodologie van die studie.
- Hoofstuk 2:** Hierdie hoofstuk behels 'n uitgebreide bespreking van die navorsingsmetodologie soos dit in hierdie studie toegepas is.
- Hoofstuk 3:** In hierdie hoofstuk word 'n kritiese ontleding van die institusionele agtergrond en bedryf van die Hugenote Kollege aangebied.
- Hoofstuk 4:** In hoofstuk vier word onderrig en leer binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek.
- Hoofstuk 5:** Hierdie hoofstuk behels 'n bespreking van verskillende onderrigbenaderings, -style en -tegnieke van dosente asook die leerstyle van studente in Maatskaplike Werk.
- Hoofstuk 6:** Hoofstuk ses behels die Situasieanalise van interaktiewe onderrig en leer in Maatskaplike Werk aan die Hugenote Kollege, Wellington.
- Hoofstuk 7:** In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings en aanbevelings van hierdie studie aangebied.

1.6 SAMEVATTING

Die voorafgaande hoofstuk het gefokus op die bondige weergawe van die rasionaal vir hierdie studie, die probleemformulering, die doelformulering, asook op die navorsingsmetodologie. Hoofstuk twee sal vervolgens die betrokke navorsingsmetodologie in meer detail bespreek.

HOOFSTUK 2

NAVORSINGSMETODOLOGIE

2.1 INLEIDING

In hierdie navorsingstudie is 'n kombinasie van die kwantitatiewe en die kwalitatiewe benaderings (Creswell, 2003:3; Fouché & De Vos, 2005(a):133-134; Grinnell, 1997:148) benut en daar sal vir die doel van hierdie studie voortaan hierna as die gekombineerde navorsingsbenadering verwys word. Outeurs soos Creswell (2003:3 – 23 en 208 - 225), Fouché en Delport (2005(a):79) en Posavac en Carey (1989) in Fouché en De Vos (2005(b):103) beklemtoon hierdie gelyktydige aanwending van beide navorsingsbenaderings en voer aan dat die implementering van genoemde gekombineerde navorsingsbenadering in die huidige postmoderne tydperk besonder relevant is omdat die benutting van slegs die kwantitatiewe of slegs die kwalitatiewe navorsingsbenadering onvoldoende is vir effektiewe navorsing in die sosiale en menslike wetenskappe.

Creswell (2003) beklemtoon dat alle data wat in die sosiale en menslike wetenskappe ingesamel word, op 'n kontinuum van kwantitatiewe en kwalitatiewe data geplaas kan word en dus is elke navorsingsprojek in genoemde veld in 'n mindere of meerdere mate beide kwantitatief en kwalitatief. Die aard van navorsing in die huidige tydperk word deur Creswell (2003:4) as krities, deelnemend en pragmaties beskryf wat die direkte oorsaak is daarvan dat navorsing tans nie meer noodwendig kwantitatief *versus* kwalitatief is nie, met gevolglike direkte implikasies vir die praktyk van navorsing. Die praktyk van navorsing benodig in die lig van die voorafgaande veel meer as slegs filosofiese aannames en Creswell haal Crotty (1998) aan wat die volgende vier vrae van belang opper met die oog op die seleksie van 'n effektiewe navorsingsraamwerk:

- Watter epistemologie of kennis van teorie soos in die teoretiese perspektief opgesluit, is kenmerkend van hierdie navorsing, byvoorbeeld objektivisme of subjektivisme?
- Watter teoretiese paradigma verskaf die grondslag van die navorsing, byvoorbeeld positivisme, post-positivisme, konstruktivisme of kritiese teorie?
- Watter strategie, of plan van aksie wat die navorsing met die navorsingsdoel verbind, speel 'n rol in die keuse van metodes soos die eksperimentele, etnografiese of verkennende metode?
- Watter tegnieke en prosedures, byvoorbeeld, vraelyste, onderhoude, fokusgroepe word benut?

Creswell (2003:5 – 6) interpreteer die voorafgaande vier vrae van Crotty in die volgende drie elemente, naamlik die **alternatiewe kennisbasis, die gepaste strategieë van ondersoek, asook die metodes van ondersoek** wat uiteindelik vir die navorser bepalend is van watter benadering van navorsing, die kwantitatiewe, die kwalitatiewe of die gekombineerde benadering, gevolg behoort te word.

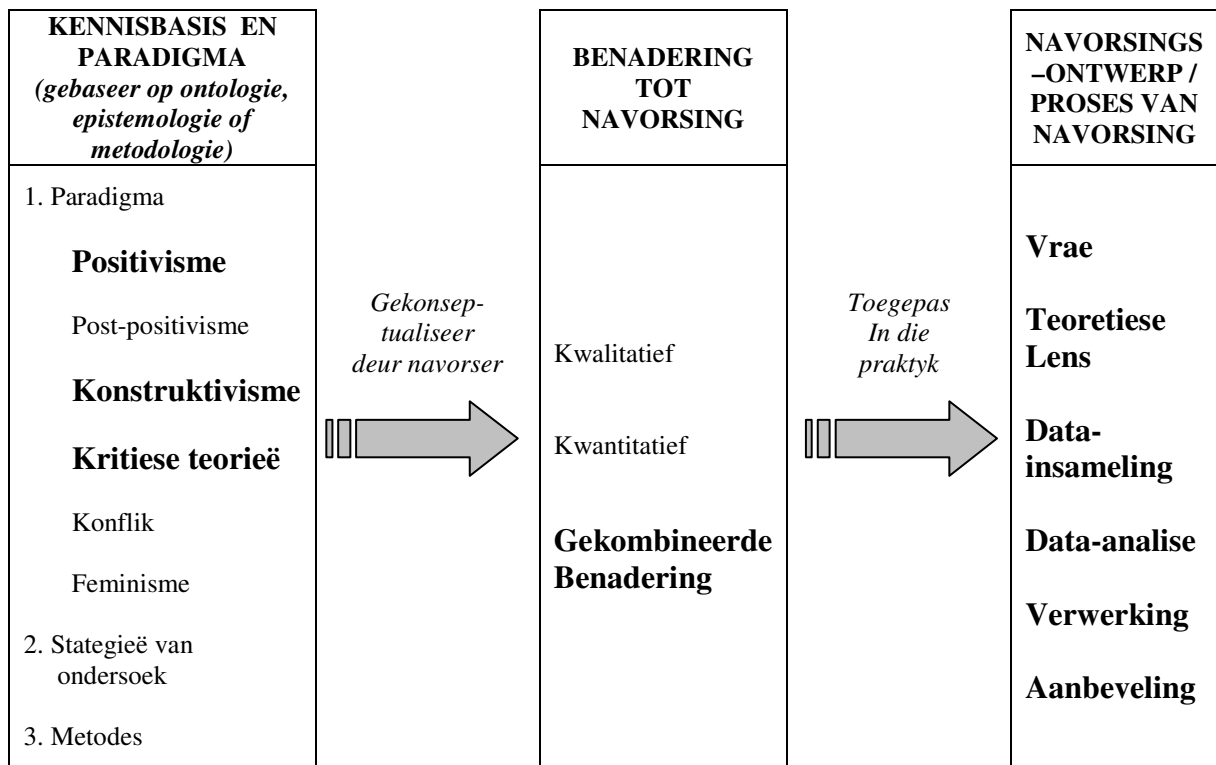
In hierdie navorsingsprojek word die Hugonote Kollege as gevallestudie bestudeer met betrekking tot die aard en effektiwiteit van interaktiewe onderrig en leer soos aangebied deur dosente in maatskaplike werk en wel vanuit die perspektief en ervarings van die finalejaar studente in maatskaplike werk.

O'Connor en O'Neill (2004:19) beklemtoon dat maatskaplike werk onder andere toegewy is aan die bevordering van sosiale geregtigheid, inklusiwiteit en bemagtiging van mense, en dus ook van studente in maatskaplike werk. Dieselfde skrywers voer verder aan dat die maatskaplike werk navorser daarom optimale geleentheid vir operasionalisering en deelname van deelnemers behoort te verseker juis vanweë die aard van die genoemde doelstellings van maatskaplike werk en dus ook tydens navorsing in maatskaplike werk.

Skrywers soos Grinnell (1997:148) voer verder ook aan dat triangulering deur middel van die gekombineerde navorsingsbenadering bevorder word. Triangulering is gebaseer daarop dat alle vooroordele inherent tot enige databron, navorser, of tot enige navorsingsbenadering, geneutraliseer word ten einde objektiewe resultate te bekom. Volgens Grinnell (1997) bied die benutting van die gekombineerde navorsingsbenadering onder andere groter geleentheid vir genoemde triangulering deurdat 'n verskeidenheid van tegnieke en metodes benut word ten einde data in te samel. Triangulering word deur die navorser in hierdie navorsingsprojek belangrik geag omdat die aard van die response wat van die studente verlang is, deur die deelnemers sowel as die navorser, as subjektief beleef kan word en dat daar dus vooroordele betrokke kan wees in hierdie projek.

Die gekombineerde navorsingsbenadering van kwantitatiewe/kwalitatiewe navorsing word dus in hierdie studie toegepas ten einde optimale geleenthede vir die operasionalisering van die ondersoek te verseker, omdat in hierdie studie grootliks op konstruktivistiese en/of kritiese paradigmas vir die begrip van die verskynsel van effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk staat gemaak word en ook omdat triangulering op hierdie wyse bevorder kan word. Hierdie motivering sluit goed aan by Tabel 2.1 waar 'n uiteensetting van Babbie (2005:32 – 42) Creswell (2003:5) en Denzin en Lincoln (1994:109) se kriteria vir die keuse van 'n navorsingsbenadering aangedui word en waarvolgens die beplanning van hierdie studie ook gedoen is (die navorser in hierdie studie se keuses word in onderstaande Tabel 2.1 beklemtoon).

Tabel 2.1: Kennisbasis, strategieë van ondersoek en metodes as indikatore vir seleksie van 'n navorsingsbenadering en -ontwerp



Bronne: Babbie (2005:32 – 42), Creswell (2003:5) en Denzin en Lincoln (1994:109)

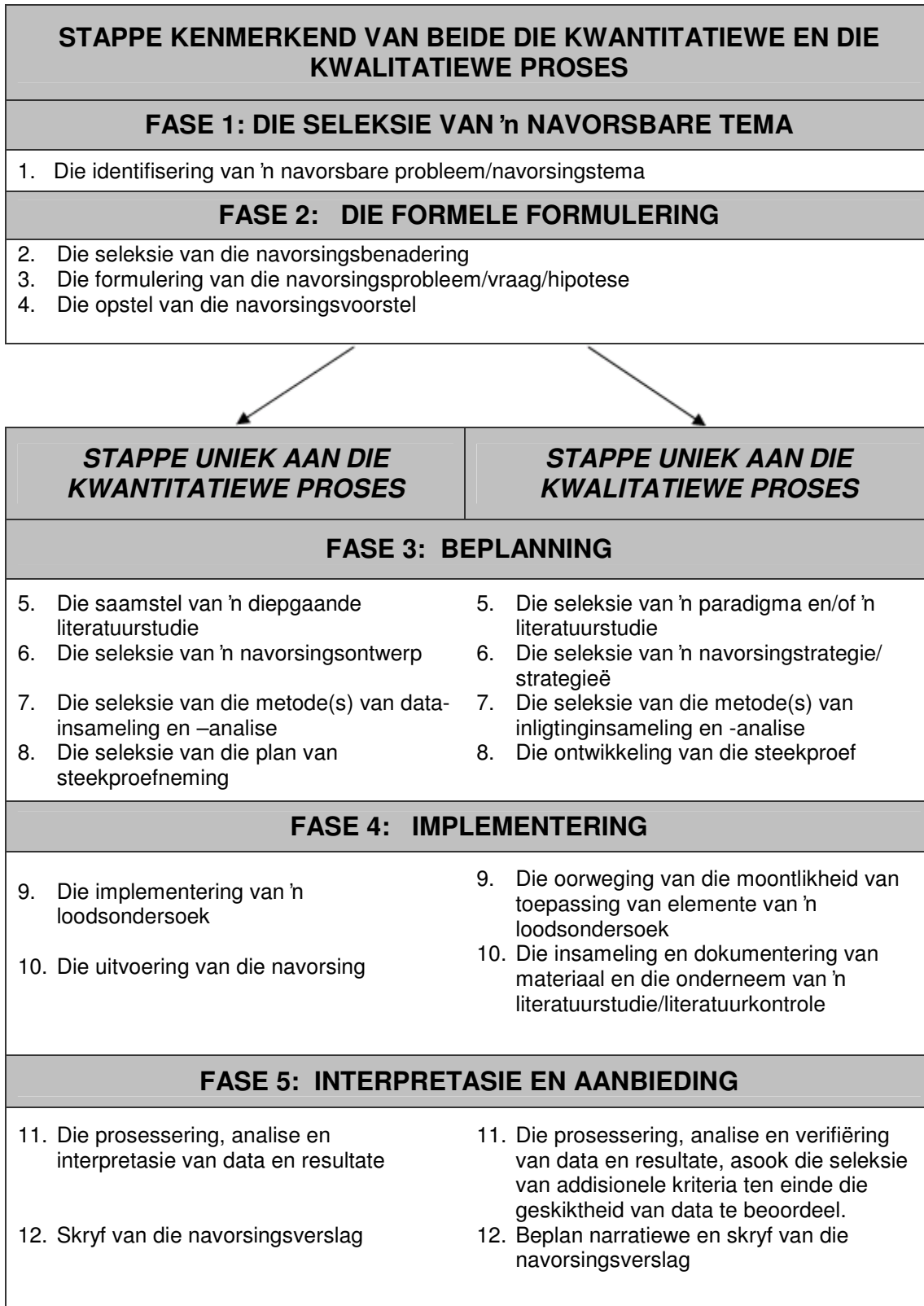
In die lig van die voorafgaande word die gekombineerde navorsingsbenadering in hierdie studie gevolg met die oog daarop om uiteindelik, deur middel van die gevolgtrekkings en aanbevelings, 'n bydrae te maak tot bemagtiging, kapasiteitsontginning, inklusiwiteit en sosiale geregtigheid tydens die onderrig en leer van studente in maatskaplike werk binne 'n diverse studentepopulasie.

Grinnell (1997:151) beklemtoon dat die gekombineerde navorsingsbenadering op verskillende wyses aangewend kan word en verwys na 1) die sogenaamde twee-fase model waar 'n kwantitatiewe fase en dan 'n kwalitatiewe fase toegepas word en ook 2) na die dominante-minder dominante model waar een van die twee benaderings as dominante benadering gevolg word. Die gekombineerde navorsingsbenadering hierteenoor behels egter die vrylike en hoë graad van kombinasie van metodologie, die benutting van die voordele van beide benaderings in die belang van geldige data en die refleksie van hoe die navorser bepaalde uitkomst in die studie bereik het.

Creswell (2003), asook Fouché en Delport (2005(a):78 – 79) en Grinnell (1997:148 – 152) voer aan dat die navorsingsmetodologie in die geval van 'n gekombineerde navorsingsbenadering duidelik deur die navorser uitgeklaar moet word ten einde sukses in die projek te verseker. Daarom sal hierdie hoofstuk vervolgens gewy word aan die gedetailleerde uiteensetting van die relevante navorsingsmetodologie tot hierdie studie.

Fouché en Delport (2005(a):78 - 79) beskryf 'n gekombineerde navorsingsproses, sien Tabel 2.2 hieronder, wat saamgestel is uit die unieke stappe van beide die kwalitatiewe en die kwantitatiewe proses en wat vir die doel van hierdie studie as raamwerk benut sal word vir die verduideliking van die navorsingsmetodologie in hierdie navorsingsprojek.

Tabel 2.2: Die sosiale navorsingsproses met fases en unieke stappe kenmerkend van beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe navorsingsmetode



Bronne: Fouché en Delport (2005(a):78 - 79)

2.2 DIE NAVORSINGSPROSES

Hierdie betrokke studie is uitgevoer gedurende die tydperk 01 Januarie 2006 tot en met 31 Desember 2007. Die data-insameling is afgehandel teen 30 Junie 2007.

Vir die doel van hierdie studie sal die uitvoering van die betrokke navorsingsprojek vervolgens aan die hand van bogenoemde gekombineerde navorsingsproses uiteengesit word om eerstens die werkswyse te verduidelik, om tweedens die rasionaal vir die seleksie van die gekombineerde navorsingsmetode aan te dui, en om ook laastens die vrylike implementering van die stappe van die gekombineerde proses tydens hierdie studie aan te dui. Fouché en Delport (2005(a):79) beklemtoon dat die navorser enige tyd wysiginge in die finale toepassing van genoemde proses mag aanbring, maar elke verandering moet deur middel van logiese en geregverdigde verklarings gerugsteun word. Die rede vir hierdie duidelike uiteensetting van wysiginge is omdat daar eerstens nie sonder goeie rede van 'n wetenskaplike proses afgewyk kan word nie en tweedens omdat die navorser ook die implikasies van enige wysiginge vir die deelnemers moet oorweeg. Die proses moet ook steeds op so 'n wyse toegepas word dat sukses in die bereiking van die einddoel verseker kan word.

2.2.1 Die identifisering van 'n navorsbare navorsingsprobleem/-tema

Fouché en Delport (2005(a):80), Phillips en Pugh (2000:6), asook Smit (1993:7) dui aan dat die identifisering van die navorsingsprobleem/-tema die beginpunt van die navorsing is en dit hou verband met die navorsingsveld van die besondere projek. Hierdie stap lei die navorser na die formulering van die doel, doelwitte, eenheid van analise, die mees betekenisvolle teoretiese perspektiewe betrokke by hierdie projek, die navorsingsontwerp of -strategie, die metodes van data-insameling en ook die wyse van data-analise. Dit is dus vir die navorser nodig om eers die navorsingsveld af te baken en te omskryf alvorens die dikwels pynlike proses van die formulering van die tema van die projek suksesvol gedoen kan word. Binne die afgebakende navorsingsveld sal die navorser idees genereer wat sinvol en prakties navorsbaar is. Smit (1993) wys op vyf potensiële bronne van idees binne 'n bepaalde navorsingsveld, naamlik: gesonde verstand, waarneming, teorie, vorige navorsing van die betrokke navorser, asook algemene navorsing as gevolg van praktiese probleme.

Denzin en Lincoln (1994:231) en Fouché en Delpont (2005(a):80) beklemtoon dat beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe navorser nodig het om op hierdie stadium 'n deeglike *oorsig* van relevante literatuur te doen omdat sentrale konsepte, asook 'n navorsingsparadigma en –perspektief nou geïdentifiseer moet word. 'n Paradigma word deur Babbie (2005:32) en Denzin en Lincoln (1994:107-111) as 'n basiese stel oortuiginge en/of waardes beskou wat uiteindelik alle menslike verhoudings beïnvloed. Verskillende paradigmas word deur genoemde skrywers verklaar (sien ook tabel 2.1), maar vir die doel van hierdie studie word die volgende omskryf: die *positivisme* – die realiteit van 'hoe dinge is'; die *post-positivisme* – die aanname dat alle realiteite slegs gedeeltelik verstaan kan word; die *konstruktivisme* – realiteite word deur 'n veelvoud van geestelike en sosiale konstruksies gevorm; en die *kritiese teorie* – die realiteit is oor die verloop van tyd deur die sameloop van sosiale -, politieke -, kulturele -, ekonomiese -, etniese -, en genderfaktore gevorm, maar word nou as ontoepaslik beleef. In hierdie betrokke studie is die paradigma positivisties, vanweë die gegewe stel waardes ingebed in die professie van maatskaplike werk, konstruktivisties omdat studente se belewenisse oor die verloop van tyd deur sosiale konstruksies gevorm is en ook krities omdat die bepaalde realiteit met betrekking tot die historiese en politiese opvatting oor onderrig en leer in Suid-Afrika nie noodwendig meer toepaslik is nie, en studente tans as volwassene leerders hanteer moet word wie se lewenservarings ook tydens onderrig en leer erken behoort te word. Hierdie paradigma word gelyktydig op die ontomologiese vlak (soos dit is), epistemologiese vlak (objektiewe) en metodologiese vlak (die gepaste en geskikste werkwyses), aangespreek.

Die algemene *navorsingsveld* in hierdie navorsingsprojek is die effektiewe onderrig- en leerproses van studente in maatskaplike werk, asook die rol van die dosent in dié verband. Die konteks waarbinne onderrig en leer in maatskaplike werk vir die doel van hierdie studie geskied, word gesien as die huidige diverse scenario ten opsigte van onderrig en leer van tersiêre studente in maatskaplike werk in Suid-Afrika.

Die *bron van hierdie navorsings-idee* is grootliks die waarneming van die navorser self wat vir die afgelope twintig jaar betrokke is by onderrig en leer van studente in maatskaplike werk aan die Hugonote Kollege, Wellington. Teorie en navorsing met betrekking tot die huidige, opvoedkundige scenario en relevante beleidskrisse in die

veld van die opvoedkunde in Suid-Afrika het weliswaar ook 'n bydraende rol tot die afbakening van die navorsingsveld gespeel.

Die mees *betekenisvolle teoretiese perspektiewe* betrokke by hierdie projek, is die *sterkteperspektief* (Saleebey, 1997) en die *bemagtigingsbenadering* (Miley, O'Melia & Du Bois, 2001, 2004, 2007; Raske, 1999) soos reeds in hoofstuk 1 uiteengesit en dien gesamentlik as teoretiese uitgangspunt in hierdie ondersoek omdat beide benaderings op die onontginde potensiaal van mense, en dus ook van studente in maatskaplike werk fokus.

2.2.2 Die seleksie van die navorsingsbenadering

Soos reeds in die inleiding tot hierdie hoofstuk verduidelik, is die gekombineerde navorsingsbenadering van beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe benaderings vir hierdie navorsingsprojek geselekteer. Die rede vir hierdie seleksie is dat, soos reeds genoem, die navorser enersyds hierdie projek as krities, konstruktivisties en pragmaties beskou en dus in die persoonlike en kwalitatiewe belewenisse van die deelnemers belangstel. Aspekte soos die studente se persoonlike belewenisse van 'n onderrigkultuur, die rol van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer, asook die aard van interaktiewe onderrig en leer sal in die deelnemers se eie woorde ondersoek word. Terselfdertyd word ook bepaalde kwantitatiewe verwagtinge met betrekking tot hierdie studie gestel, soos byvoorbeeld die profiel van die studente en die redes waarom hulle juis die Hugenote Kollege as onderriginstelling gekies het.

2.2.3 Formulerings van die navorsingsprobleem/-vraag/-hipotese

Die formulering van die probleem van elke navorsingsprojek behels volgens skrywers soos Smit (1993:10 - 15) nie alleenlik die spesifisering van die probleemarea van hierdie betrokke ondersoek nie, maar raak ook die uiteensetting van die agtergrond tot die studie, die afbakening van die probleem wat nagevors word, asook die definiëring van bepaalde sleutelbegrippe aan. Die probleemformulering en -afbakening van elke navorsingsprojek is die mees kritieke stap in die totale navorsingsproses omdat dit besondere implikasies inhou vir die beplanning van die verdere navorsingstappe. In hierdie verband hou byvoorbeeld die begrensing van die probleem wat nagevors word, implikasies in met betrekking tot die geografiese begrensing van die studie, die maatskaplike en kulturele begrensing, die tydsbegrensing, die populasiebegrensing,

asook die veranderlikes, indien van hipoteses gebruik gemaak word. Smit (1993) haal Ackoff (1954) aan wat in hierdie verband skryf, “... *a problem well put is half solved*”. Die probleemformulering impliseer dus ook die doel van die navorsingsprojek en gee rigting aan die verdere verloop van die projek.

In hierdie verband word Kerlinger (1970) deur Smit (1993:12) aangehaal wat daarop dui dat die probleemformulering aan die volgende vereistes moet voldoen, naamlik:

- Die probleem moet op 'n verhouding tussen twee of meer veranderlikes dui.
- Die probleem moet duidelik en ondubbelsinnig in vraagvorm geformuleer word.
- Die geformuleerde probleem moet empiries toetsbaar of navorsbaar wees.

Die probleemformulering in hierdie betrokke studie soos in hoofstuk 1 uiteengesit, handel daaroor dat maatskaplikewerkdosente nie noodwendig toegerus is om studente binne 'n diverse studentepopulasie interaktief te onderrig nie (Cranton, 2004:5 -22; Gardiner, 1989:145; Hendricks, 2003:75; Sewpaul & Hoosen 1992:89-90 en Urbanowski & Dwyer, 1988:7). Literatuur dui daarop dat onderrig en leer in maatskaplike werk derhalwe 'n veranderde paradigma benodig wat meer interaktief en bemagtigend is. Die fokus van hierdie studie is op die studente se ervarings en persepsies van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk en voldoen aan die voorgenoemde kriteria ten opsigte van die probleemformulering, want dit behels eerstens die verhouding tussen maatskaplikewerkdosente se onderrigtoerusting versus die interaktiwiteit en effektiwiteit van onderrig aan die diversie studentepopulasie. Tweedens het die duidelike vraag in hierdie probleemstelling uiteindelik te doen met die belewenis van die studente met betrekking tot die kwaliteite/eienskappe/gedrag/optrede van die effektiewe dosent in maatskaplike werk. Die navorsingsprobleem was inderdaad navorsbaar omdat die fokus van hierdie studie op die studente se ervarings en persepsies van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk geplaas was, wat weer meetbare data verskaf het met betrekking tot die antwoord op die navorsingsvraag.

Die omskrywings van relevante begrippe tot die navorsingsprojek behoort ook tydens die probleemformulering aandag te geniet, maar in hierdie studie word relevante begripsomskrywings deurlopend in die literatuurstudie aangewend omdat die navorser van mening is dat dit op so 'n wyse meer effektief bydra tot beter verklaring en toeligting van die betrokke literatuur.

Die *doel* van hierdie betrokke navorsingsprojek, synde die eindpunt, of die droom, (Fouché & De Vos, 2005(b):104), wat direk voortspruit uit die probleemformulering, is om interaktiewe onderrig en leer by die Hugenate Kollege, Wellington, te kontekstualiseer binne die Suid-Afrikaanse tersiêre opleidingsituasie, waarna teoretiese en praktiese riglyne vir dosente in maatskaplike werk daargestel sal word vir die optimalisering van interaktiewe onderrig en leer met 'n diverse studentepopulasie.

Die *doelwitte*, synde die konkrete, meetbare en bereikbare stappe om die voorafgenoemde doel te bereik (Fouché & De Vos, 2005(b):104), is om:

- die **eiesoortige, institusionele agtergrond en karakter, visie, missie en bedryf** van die Hugenate Kollege as opleidingsinstansie krities te ontleed,
- die **onderrig- en leerproses van studente** binne die konteks van diversiteit en bemagtiging te evalueer,
- relevante **onderrigmodelle, leerstyle van studente en onderrigstrategieë van dosente** vir interaktiewe en bemagtigende onderrig en leer in maatskaplike werk te analiseer,
- die **ervarings en perspektiewe** van studente in maatskaplike werk met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer te ondersoek en te analiseer,
- die **hindernisse en uitdagings** wat studente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk ervaar, te identifiseer.

Die *eenheid van analise* word deur Babbie en Mouton (2001:84) en Bless en Higson-Smith (1995) in Fouché en De Vos, (2005(b):104), aangedui as “*the person or object from whom the researcher collects data*” en is vir die doel van hierdie projek die finalejaar studente in maatskaplike werk aan die Hugonote Kollege wat deur dosente onderrig en leer word.

2.2.4 Die opstel van die navorsingsvoorstel

Die voorafgaande drie stappe het tot op hierdie stadium hoofsaaklik met denkprosesse oor die voorgenome navorsingsprojek te doen gehad. Volgens Fouché en De Vos (2005(b):110) is dit vervolgens nodig om tot die volgende logiese stap oor te gaan, naamlik die formulering van hoe die voorgenome projek uitgevoer of gedoen gaan word. Hierdie stap behels die opstel van die *navorsingsvoorstel*, die dokument waarin die navorser die voorgenome projek in hanteerbare detail beskryf. Die navorsingsvoorstel is nie alleenlik ’n vooruitskouing van wat die navorser beplan nie, maar ook ’n refleksie op wat behoort gedoen te word ten einde die navorsingsprojek suksesvol af te handel (Fouché, 2005(b):111 -112). Die navorsingsvoorstel is volgens skrywers soos Leedy en Ormrod (2001:124) ’n dokument wat duidelik die ordelike, wetenskaplike uitvoering van die navorsing weergee sonder die bespreking van onnodige literêre argumente wat nie noodwendig bydra tot die beter begrip van die voorgenome projek deur die leser nie. Die navorsingsvoorstel word ook aan die navorsingskomitee van bepaalde universiteite voorgelê ter goedkeuring van ’n voorgenome nagraadse studie. Hierdie navorsingskomitee sal dan spesifiek let op die teoretiese begroning van die voorgenome studie, die uitvoerbaarheid van die voorgenome metodologie en die bydrae wat hierdie studie tot bestaande literatuur kan maak (Fouché, 2005(b):111 -112).

In hierdie studie het hoofstuk 1 van die proefskrif as navorsingsvoorstel gedien en is ook sodanig deur die navorsingskomitee van die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe, Universiteit Stellenbosch, goedgekeur alvorens registrasie as nagraadse student gedurende Junie 2006 gefinaliseer kon word.

2.2.5 Die literatuurstudie

Soos in die navorsingsproses in Tabel 2.2 aangedui, vertolk die literatuurstudie ’n belangrike rol in beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing (Fouché en Delpont,

2005(b):123). In hierdie studie dien die literatuuroorsig as konteks vir die empiriese studie en verskaf dit ook 'n oorsig oor bestaande literatuur in die veld van interaktiewe onderrig en leer. Sodra die navorsingsveld geïdentifiseer is, is dit volgens skrywers soos Baker (1988:88 - 94), Fouché en Delpont, (2005(b):123 – 125), Henning, Gravett en Van Rensburg (2006:101) en Smit (1993) noodsaaklik dat alle relevante literatuur met betrekking tot die tema deeglik bestudeer en beredeneer word, want op sodanige wyse word kennis verryk en kan die navorser uiteindelik 'n meer afgebakende tema binne die navorsingsveld identifiseer. Hierna sal die navorser in die literatuurstudie spesifiek fokus op die geformuleerde tema. Smit (1993:9) haal Cozby (1985) aan wat in dié verband verklaar:

“Before any research project is conducted, the investigator must have a thorough knowledge of earlier research findings. Even if the basic idea has been formulated, a review of past studies will aid the researcher to clarify his idea and to design the study.”

Fouché en Delpont (2005(b):124) haal Marshall en Rossman (1999) aan wat beklemtoon dat die volledige literatuurstudie veel bydra tot die logiese ontwikkeling van 'n raamwerk vir die voorgenome navorsing en die ontwikkeling van 'n ondersoekende gees word ook hierdeur bevorder. Smit (1993) beklemtoon dat 'n deeglike kennis van die veld van navorsing vir die navorser onontbeerlik is vir die afronding van die wetenskaplik-gefundeerde probleemformulering. Die omvangryke literatuurstudie bevorder ook die navorser se begrip van die dringendheid of waarde van die voorgenome navorsing.

In hierdie studie het die navorser 'n literatuursoektog van bronne soos boeke en tydskrifte gedoen in die J.S. Gericke Biblioteek, Universiteit van Stellenbosch, die Hugonote Kollegebiblioteek, Wellington, die Cape Peninsula University of Technology-biblioteek, Wellington, die Erika Theron Leeskamer, Department Maatskaplike Werk, Universiteit van Stellenbosch, die Wellington Munisipale Biblioteek, en die UNISA Biblioteek, Pretoria. Sekondêre bronne soos gesprekke met kundiges, notules, jaarverslae, jaarboeke, woordeboeke, joernale, relevante korrespondensie, wette en beleidskrifte, asook 'n internet-soektog is aanvullend benut ten einde 'n volledige literatuurstudie saam te stel. Enkele dagblaaie soos *Die Burger*

is ook per geleentheid benut as sekondêre bron bloot vanweë die huidige aktualiteit en politieke belang van die betrokke navorsingstema in Suid-Afrika, naamlik onderrig en leer op naskoolse vlak.

’n Belangrike element ten opsigte van die literatuurstudie met betrekking tot kwalitatiewe navorsing, is die formulering van die paradigma van die navorser. Die paradigma dui onder andere ook, soos reeds genoem, op die waardes en fundamentele oriëntasie tot die voorgenome studie (Delpont & Fouché, 2005(a):262), wat in hierdie navorsingsprojek die konteks van maatskaplike werk as profesie is. Maatskaplike werkwaardes soos sosiale geregtigheid en die doel van die profesie, naamlik die bemagtiging van alle mense, en dus ook alle studente in maatskaplike werk, het deurgaans ’n raamwerk en maatstaf vir die navorser verskaf wanneer oor die meriete van interaktiewe onderrig en leer binne diverse naskoolse omstandighede besin is.

Deur middel van die literatuurstudie, asook op grond van gesprekke met kundiges, is die tema van die navorsingsprojek uiteindelik geformuleer as:

’n Gevallestudie van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege, Wellington.

Met hierdie tema van ondersoek, asook die spektrum van inligting soos vanuit die literatuurstudie verkry, is die navorser oortuig daarvan dat min inligting, en veral ook empiriese inligting, in Suid-Afrika bestaan oor die rol, toepassing en waarde van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk. Bevestiging kon dus deur middel van die literatuurstudie verkry word dat hierdie studie ’n bydrae behoort te maak ten opsigte van die toekomstige toepassing van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, eerstens by die Hugenote Kollege, Wellington en tweedens moontlik ook op ander terreine met betrekking tot onderrig en leer in maatskaplike werk in Suid-Afrika.

2.2.6 Die seleksie van ’n navorsingsontwerp of strategie

Outeurs soos Babbie (2005:86), Babbie en Mouton (2001: 75), Fouché en De Vos (2005(a):132) en Smit (1993: 15), beklemtoon dat die navorsingsontwerp die plan en struktuur van die betrokke navorsingsprojek omsluit. Verskillende definisies van die

navorsingsontwerp word in literatuur gevind, maar vir die doel van hierdie studie sal met die definisie van Mouton (2001:55) volstaan word, wanneer hy skryf dat die navorsingsontwerp in kwantitatiewe navorsing die navorser help om reeds aan die begin van die projek op die eindproduk te fokus. Die navorsingsontwerp bied dus 'n bepaalde punt van vertrek vir die navorser aan en fokus ook op die logika van die navorsingsproses wat uitgevoer sal word. Alhoewel die navorsingsontwerp nie antwoorde op die navorsingsvraag verskaf nie, stel dit die navorser in staat om wetenskaplik verantwoordbare antwoorde te bekom wat geldig en betroubaar is.

Fouché en De Vos (2005(b):106) voer aan dat die tipologie van verkennende, beskrywende, en verklarende navorsingsmetodes, gewoonlik verband hou met die doelwitte van 'n bepaalde navorsingsprojek. Alhoewel daar gewoonlik 'n verskeidenheid van doelwitte soos verkenning, beskrywing, verklaring, korrelering, evaluering, ontwikkeling, konseptualisering of analisering, in elke navorsingsprojek bestaan, is een doelwit altyd dominant en dit sal dus die aangewese metode wees om in die betrokke navorsingsprojek te volg. In hierdie projek is op die verkennende metode besluit omdat hierdie metode gepas is wanneer insig in 'n bepaalde situasie of fenomeen benodig word aldus Bless en Higson-Smith (1995) in Fouché en De Vos (2005(b):106). As sodanig beklemtoon Neuman (2000) in Fouché en De Vos (2005(b):106) dat 'n verkennende studie dikwels die begin van 'n reeks van verdere studies is. Mouton (2001) in Fouché en De Vos (2005(b):106) sluit by hierdie gedagtes aan en voeg by dat verkennende studies gewoonlik soek na antwoorde op “wat”-vrae en laastens word verkennende studies dan meestal ook deur die kwalitatiewe navorser benut.

In hierdie studie word die **verkennde metode** dus gekies omdat dit geskik is vir beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes van navorsing (Fouché en De Vos, 2005(b):110). Ook is min inligting in Suid-Afrika beskikbaar oor interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk (sien ook paragraaf 2.2.5 – die literatuursoektog) met 'n diverse studentepopulasie. Die navorser is in hierdie geval hoofsaaklik geïnteresseerd in wat die studente se belewenis van interaktiewe onderrig en leer aan die Hugonote Kollege, Wellington, is, en ook wat dit is waaroor die effektiewe dosent in maatskaplike werk moet beskik ten einde optimale onderrig en leer te fasiliteer.

Die verkennende ontwerp stel die navorser in staat om volgens Neuman (2000) in Fouché en De Vos (2005(a):133 – 134 en 143), 'n pre-eksperimentele opname te maak van watter persepsies omtrent 'n bepaalde verskynsel bestaan met die oog op insigontwikkeling aan die kant van die navorser. Ontwerpe van hierdie aard maak nie gebruik van voor-toetse nie en meet slegs die afhanklike veranderlike nadat die onafhanklike veranderlike, indien dit teenwoordig is, toegedien is. Eenmalige gevallestudies is 'n voorbeeld van dié opname-metode in hierdie kategorie (Fouché en De Vos (2005(a):143). Terselfdertyd maak die navorsingstrategie wat kenmerkend van die kwalitatiewe navorsingsbenadering is, die gevallestudie (Fouché, 2005(a):272), uitstekend daarvoor voorsiening dat die navorser 'n grondige ondersoek na die aard van die genoemde persepsies binne 'n spesifieke tydperk en konteks kan maak. Creswell (1998) in Fouché (2005(a):272) definieer die gevallestudie verder ook as 'n begrensde sisteem wat om bepaalde redes bestudeer/geëksploreer word.

In hierdie navorsingsprojek word in die lig van die voorafgaande inligting dus gelyktydig van die kwantitatiewe ontwerp, naamlik die pre-eksperimentele, verkennende metode gebruik gemaak om 'n opname van die studente se persepsies oor interaktiewe onderrig en leer te maak, en ook terselfdertyd van die kwalitatiewe gevallestudie-strategie om die aard van die genoemde persepsies op grondige wyse te ondersoek. Die gevallestudie wat in hierdie navorsingsprojek gebruik word, kan ook as 'n intrinsieke gevallestudie (Fouché, 2005(a):272) beskou word omdat die fokus van die grondige ondersoek spesifiek gemik is op 'n beter begrip van die aard van die studente se belewenis van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk deur die finalejaar studente aan die Hugonote Kollege, Wellington.

2.2.7 Die metodes van data-insameling en data-analise

Delpont (2005:159) dui aan dat die data-insamelingsmetodes wat tydens enige navorsingsprojek benut word, in ooreenstemming met die navorsingsontwerp en dus ook met die navorsingsdoel moet wees. Aspekte soos die meetbaarheid van die data wat deur die data-insamelingsmetode ingesamel word, asook die geldigheid en betroubaarheid van die data-insamelingsmetode geniet besondere aandag van die navorser ten einde die projek objektief, wetenskaplik en geldig te implementeer. (Guba se model is gevolg) Strydom (2005(b):280) beklemtoon ook die rol van die navorser-deelnemerverhouding, soos wat die navorser in hierdie studie wel vanuit die

dosent-studentverhouding met die deelnemers gehad het, veral in kwalitatiewe navorsing ten einde waardevolle, eerlike en betroubare data van die deelnemers te verkry. Deelnemende ondersoek, wat volgens Strydom (2005(b):275) kenmerkend is van kwalitatiewe navorsing, impliseer dat alle data nie sondermeer aan syfers gekoppel kan word nie, wat ook die geval was in hierdie navorsing omdat die navorser in die studente se persoonlike belewenisse van interaktiewe onderrig en leer belanggestel het, ten einde beter begrip vir interaktiewe onderrig en leer te ontwikkel. Denzin en Lincoln (1994:326) beklemtoon in aansluiting by die voorgenoemde, die waarde van deelnemende ondersoek, omdat die deelnemers aan die ondersoek doelbewus kan besluit dat hulle deel wil hê aan die besondere navorsingsprojek en doelbewus help soek na relevante data. Die fokusgroep wat in hierdie navorsingsprojek benut is, word deur die navorser dus vir die doel van hierdie projek, as deelnemende navorsing gesien. Die semi-gestruktureerde vraelys (Greeff, 2005:296), met 'n kombinasie van geslote en oop vrae ooreenkomstig die verwagtinge van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing is in hierdie navorsingsprojek tydens groepgeadministreerde geleenthede voltooi (Sien Bylaag B), waarna 'n fokusgroepgesprek (Greeff, 2005:299) met agt vrywilligers vanuit die doelbewuste steekproef van die groep finalejaarstudente gevoer is ten einde die deelnemers se belewenis van interaktiewe onderrig en leer in meer diepte te eksploreer. Op hierdie wyse is beide die kwantitatiewe en die kwalitatiewe komponente van data-insameling aangespreek en kon die navorser die doel van die projek, naamlik om interaktiewe onderrig en leer te konseptualiseer, maar ook om die studente se belewenis hiervan te begryp, bereik. Die semi-gestruktureerde vraelys is gebaseer op die inhoud van die literatuurstudie en toepaslike vrae en stellings relevant tot die doel en doelwitte van hierdie ondersoek, is ontwikkel. 'n Deduktiewe metode is gebruik om die vrae saam te stel en tydens verwerking van die data in die vraelys, is onduidelike response van die respondente aangeteken, wat tydens die fokusgroepgesprek verder geëksploreer en toegelig is (Babbie, 2005: 50 – 53; Grinnell, 1988:327 -328).

Deelnemers is op die voltooiing van die vraelyste sowel as op die fokusgroepgesprek voorberei in terme van die wyse van data-insameling, die duur, die prosedures, en die plek. Die fokusgroepgesprek is ook met die toestemming van die deelnemers op oudioband opgeneem en getranskribeer (Greeff, 2005:298) soos in Bylaag D van hierdie studie uiteengesit. Kwantitatiewe of geslote vrae aan studente het hoofsaaklik

verband gehou met die profiel van die student, die motivering vir die keuse van maatskaplike werk as beroepsrigting by die Hugenate Kollege, asook voorkeurleerstyle. Die kwalitatiewe of oop vrae aan studente het verband gehou met hulle agtergrond, hulle leerdoelstellings, ervaring van interaktiewe leer, asook die hindernisse tydens leer en onderrig.

Op voorafgeskeduleerde geleentheid tussen 25 April 2007 en 4 Junie 2007 is die semi-gestruktureerde vraelyste met veertig (40) finalejaarstudente tydens groepgeadministreerde geleentheid voltooi. Die studente het vrywillig ingestem om aan die ondersoek deel te neem, en hulle is deur die navorser met 'n klein blykie van waardering vir hulle samewerking bedank. 'n Sjokolade is aan elk van die studente wat die vraelyste voltooi het, oorhandig. Van die totale klasgroep van 48 geregistreerde studente vir die eerste semester van 2007, was vyf (5) studente by die loodsondersoek betrek en drie (3) studente was weens siekte of ander redes nie beskikbaar tydens genoemde geleentheid nie, vandaar die getal van veertig (40) studente wat uiteindelik die vraelys voltooi het. 'n Vrywillige groep van agt (8) studente (wat deel van die aanvanklike 40 uitgemaak het), is versoek om as fokusgroep op te tree en op 4 Junie 2007 is 'n fokusgesprek met hierdie studente gevoer. Die gesprek is op oudioband (Greeff, 2005:298) opgeneem, response is getranskribeer (sien bylaag D) en die ingesamelde data is verder verwerk (sien data-analise). 'n Besondere pen is by die afhandeling van die fokusgroepgesprek aan elke fokusgroepdeelnemer oorhandig as waardering vir hulle deelname.

Die analise van data sal vir die doel van hierdie studie in meer breedvoerigheid in paragraaf 2.2.11 van hierdie hoofstuk bespreek word.

2.2.8 Die seleksie en ontwikkeling van die plan van steekproefneming

Skrywers soos Smit (1993:16) en Strydom (2005(a):192) voer aan dat die navorser 'n verteenwoordigende steekproef vanuit 'n populasie benodig ten einde data te verkry wat 'n antwoord op die navorsingsvraag kan verskaf. Strydom (2005(a):193) verwys na Arkava en Lane (1983:27) wat in hierdie verband 'n onderskeid tref tussen die populasie en die universum. Die *universum* is volgens genoemde skrywers alle potensiële subjekte wat oor die eienskappe beskik waarin die navorser belangstel. In hierdie geval sal dit dus alle finalejaarstudente in maatskaplike werk wees. Hiernaas

stel die *populasie* (Strydom, 2005(a):193) bepaalde grense met betrekking tot die eenhede van studie. In die geval van die betrokke navorsingsprojek is die populasie alle finalejaar studente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege, Wellington.

Die hoofrede waarom van steekproefneming gebruik gemaak word tydens navorsing, is volgens Reid en Smith (1981) en Sarantakos (2000) in Strydom (2005(a):194) om daardeur die uitvoerbaarheid van die studie te verseker. Juis om die uitvoerbaarheid van hierdie studie te verseker, is van 'n **nie-waarskynlikheidsteekproefnemingstrategie en 'n doelbewuste, beskikbaarheidsteekproef** (Rubin & Babbie, 1997:267 – 268; Strydom, 2005(a): 201-202) gebruik gemaak omdat dit eerstens geskik is vir verkennende navorsing (Grinnel & Williams, 1990: 126, 127) en tweedens omdat die volledige finalejaar klasgroep oor kundige menings, ervarings en persepsies omtrent die veld van ondersoek beskik. Vanuit haar ervaring met hierdie groep van finalejaar studente oor hulle vier jaar van studie aan die Hugenate Kollege, is die navorser goed bekend met hulle vermoëns en kundigheid. Die navorser is dus oortuig daarvan dat hulle sinvolle menings en belewenisse, soos dit relevant is tot hierdie studie, kan verwoord.

Laastens is toestemming van die Hugenate Kollege vir die uitvoering van hierdie ondersoek verkry (sien Bylaag A) omdat die bevindinge vanuit hierdie ondersoek moontlik mag bydra tot bevordering van die instansie se hoofdoel, naamlik effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk.

2.2.9 Die loodsondersoek

Die doel van die loodsstudie in die navorsingsprojek is volgens Strydom (2005(e):205 – 206) om daardeur die haalbaarheid, geldigheid en korrektheid van die navorsingsontwerp en metodologie te bepaal. Die loodsstudie word as 'n kleedrepetisie vir die finale navorsing beskou (Strydom, 2005(e):206) en is dus veronderstel om so goed as moontlik alle onduidelikhede uit te skakel voordat die finale opname van data gedoen word. In hierdie navorsingsprojek is die loodsstudie met vyf studente wat nie deel vorm van die steekproef nie, gedoen (Strydom, 2005(e):206) ten einde die instrument van data-insameling te toets en aanpassings aan te bring, waar nodig. Die loodsondersoek is gedoen met 'n doelbewuste seleksie van vyf (5) respondente, wat tydens die mid-evaluering van hulle vierdejaar die hoogste

punte in praktykavraestelle behaal het. Die rede waarom hierdie presteerders in praktykavraestelle doelbewus geteiken is vir die loodsondersoek, is omdat die navorser op soek was na studente wat na alle waarskynlikheid oor die verbale vermoë beskik om met die voltooiing van die loodsvraelys hulle gedagtes duidelik te kan verwoord. Die loodsondersoek is op Dinsdag 17 April en Woensdag 18 April 2007 gedoen op individuele basis en onder die toesig van elke student se onderskeie praktykopleier. Met die terugontvangs van die voltooide loodsvraelyste is die response krities ontleed, vrae waarvan die response met ander response ooreenstem, is gekombineer, temas waarvan die response duidelik geblyk het irrelevant tot die studie te wees, verwyder, en die vraelys is gefinaliseer (Sien Bylaag B).

2.2.10 Die uitvoering van die navorsing

Die uitvoering van hierdie navorsing het geskied met die finale data-opname tydens voorafgeskeduleerde geleenthede tussen 25 April 2007 en 4 Junie 2007. Die veertig (40) semi-gestruktureerde vraelyste is deur veertig (40) finalejaarstudente tydens groepgeadministreerde geleenthede voltooi. Hierna is die data soos in die semi-gestruktureerde vraelyste verkry, bestudeer, bepaalde tendense is aangeteken, en bepaalde response wat verdere opheldering of toeligting benodig het, is aangeteken. Die fokusgroeplede is geïdentifiseer en binne drie (3) dae na die aanvanklike opname is die fokusgroeppesprek gevoer aan die hand van voorbereiding soos genoem, wat deur die navorser gedoen is. Die fokusgesprek het twee-en-’n-half uur geduur en die audio-opname is deur die navorser getranskribeer (sien Bylaag D) vir latere gebruik.

2.2.11 Prossering, analise en interpretasie van resultate

Die steekproef is klein, naamlik veertig (40) voltooide semi-gestruktureerde vraelyste en een fokusgroeppesprek. Data kon dus per hand verwerk word (Kruger, De Vos, Fouché & Venter, 2005:218). Die data is ooreenkomstig die doel van die studie, asook volgens Babbie (2005:414) se riglyne en Tesch (in Creswell, 2003:192) se koderingsproses verwerk. Creswell (2003:192) voer aan dat die prosserings-, analise- en interpreteringsproses die maak van sin vanuit die ingesamelde data behels en vir hierdie rede formuleer Creswell (2003) enkele generiese riglyne. Data-analise is ’n deurlopende proses wat reeds met die aanvang van die studie moet begin. Deurlopende refleksie, die stel van analitiese vrae, en die maak van aantekeninge, vorm dus deurlopend deel van die prosseringsproses. Navorsers streef daarna om

die data pas te maak ten einde die spesifieke navorsingsvrae betrokke by 'n spesifieke studie, te kan beantwoord.

In die geval van hierdie studie waar 'n gevallestudie van die Hugenate Kollege gedoen is, voer Creswell (2003) aan dat die navorser vanuit die kwalitatiewe benadering gedetailleerde beskrywings van die konteks, asook van die deelnemers sal verskaf, wat opgevolg word met analise van die data. Narratiewe data, soos wat tydens die fokusgroepgesprek in hierdie navorsing verkry is, behels dat die navorser die deelnemers se menings sal 'herstorie' en die vertelling dan sal koppel aan struktuur wat weer tot die maak van bepaalde afleidings kan lei. Die outeur verskaf ses (6) stappe waarvolgens kwalitatiewe data verwerk kan word, wat vervolgens in Tabel 2.3 hieronder weergegee word:

Tabel 2.3: Stappe vir die verwerking van kwalitatiewe data

STAPPE VIR VERWERKING VAN DATA	
STAP 1	Organiseer en berei data voor deur middel van transkribering, organisering, sortering en rangskikking
STAP 2	Lees alle data deur en verkry 'n algemene oorsig van die algemene idees wat deur die deelnemers met die navorser gedeel word. Let op die diepte, die geloofwaardigheid en die benuttingswaarde van die data
STAP 3	<p>Kodeer die data deurdat alle data in kategorieë georganiseer word. Die navorser sal op die manier betekenis aan die verskillende kategorieë kan gee. Tesch (1990) in Creswell (2003:192) se riglyne vir die koderingsproses kan hier sinvol deur die navorser benut word:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Verkry 'n oorsig van die geheel 3.2 Selekteer enige een dokument/vraelys en maak aantekeninge in die kantlyn omtrent die algemene betekenis van die data 3.3 Nadat 3.2 ten opsigte van al die verskillende deelnemers voltooi is, kan die navorser se kantaantekeninge in kategorieë verdeel word 3.4 Nou word die verskillende kategorieë van 'n kode voorsien 3.5 Kies die mees beskrywende bewoording vir elke kategorie van data 3.6 Besluit finaal oor die gepaste afkorting vir elke kategorie en rangskik dan die kategorieë alfabeties 3.7 Organiseer alle data wat in een kategorie pas en maak 'n voorlopige analise 3.8 Indien nodig kan data herkodeer word
STAP 4	Benut nou die gekodeerde data om binne elke kategorie temas of selfs subtemas te formuleer
STAP 5	Bepaal hoe die temas en subtemas in die data herhaal word – direkte aanhaling van die deelnemers se vertellings en woorde bevestig gewoonlik die genoemde progressie in die voorkoms van data
STAP 6	Maak afleidings en interpretasies wat gekoppel kan word aan die data. Hierdie afleidings kan die navorser se persoonlike interpretasie gekoppel aan kultuur, ervaring en agtergrond wees, maar kan ook gebaseer wees op die literatuurstudie. Op hierdie wyse kan bestaande literatuur bevestig word, of kan nuwe vrae gevra word

Bron: Creswell (2003:190 – 195)

Babbie (2005:414) sluit by die bogenoemde aan en verduidelik dat die kwantitatiewe analise van data spesifiek fokus op die kwantifisering van data. Hierdie skrywer voer aan dat een van die benaderings om kwantitatiewe data te kodeer, kan wees dat die navorser reeds bepaalde kategorieë en moontlike response op grond van die literatuur

geformuleer het en dat die deelnemers se response dan op hierdie wyse bloot gekwantifiseer word vanuit die data-insamelingsinstrument.

In hierdie navorsingsprojek word data aanvullend op kwantitatiewe en kwalitatiewe wyse verwerk, die gekwantifiseerde data word deur middel van figure en tabelle visueel aangebied en daarna word die narratiewe data benut om die gekwantifiseerde data verder toe te lig en uiteindelik interpretasies, gevolgtrekkings en aanbevelings te maak.

Hierdie gevolgtrekkings en aanbevelings kan dan as teoretiese en praktiese riglyne vir dosente in maatskaplike werk dien.

2.2.12 Die skryf van die navorsingsverslag

Babbie (2005:455 - 463), Delport en Fouché (2005(b):350) en Strydom (2005(c):246) beklemtoon die waarde en noodsaaklikheid van die navorsingsverslag en voer aan dat die navorsingsverslag uiteindelik die gesig van die afgehandelde navorsingsprojek is en aan baie spesifieke kriteria behoort te voldoen alvorens die projek enigsins as sinvol afgehandel beskou kan word. In Tabel 2.4 hieronder word 'n uiteensetting van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe vereistes volgens bogenoemde outeurs vir die navorsingsverslag weergegee, wat terselfdertyd ook as 'n kontrolelys vir hierdie navorsingsverslag gedien het.

Tabel 2.4: Kontrolelys vir navorsingsverslag vanuit die perspektief van die gekombineerde navorsingsbenadering

KONTROLELYS VIR NAVORSINGSVERSLAG	
DIE KWANTITATIEWE VERSLAG	DIE KWALITATIEWE VERSLAG
1. Moet lesersvriendelik wees vir enige moontlike leserspubliek	1. Is minder gestruktureerd as die kwantitatiewe verslag
2. Moet die prosedures, kennis en essensie weergee wat verband hou met die betrokke navorsingsprojek	2. Is beskrywend van aard
3. Moet in wetenskaplike taal, styl en formaat aangebied word wat aan voorafgestelde akademiese standaarde voldoen	3. Die stem/woorde van die deelnemers word gewoonlik by die verslag geïntegreer
4. Moet oortuig sowel as inlig	4. Bykomstig tot feitelike gegewens, word ook subtiele beskrywings en perspektiewe weergegee
5. Moet georganiseerd, akkuraat, konsekwent, duidelik, presies, relevant en objektief wees	5. Buigbare navorsingsontwerpe word benut en as sodanig in die verslag weergegee
6. Moet tegnies in alle opsigte uitstekend versorg wees	6. Die verkennende aard van kwalitatiewe navorsing lei in hierdie verslag tot die ontwikkeling van nuwe konsepte of teorie
7. Moet oor 'n volledige bibliografie beskik	7. Die narratiewe skryfstyl veroorsaak 'n langer verslag as wat met die kwantitatiewe verslag die geval is
8. Moet die navorser se akkuraatheid op deurlopende basis oordra	8. Moet deurlopend die paradigma van die studie, die vakmanskap van die navorser, die wakkermaak van aksie by die leser en die oordragmoontlikhede van die studie, beklemtoon
9. Mag geen plagiaat bevat nie	9. Moet voldoende bewys van geloofwaardigheid bevat

Bronne: Babbie (2005:455 - 463), Strydom (2005(c):246) en Delpont en Fouché (2005(b):350)

2.3 ETIESE ASPEKTE

Volgens Strydom (2005(d):56) is etiese aspekte vir die navorser in die veld van menslike wetenskappe uiters relevant en sensitief, want geen navorsing mag ooit ten koste van enige menslike wese uitgevoer word nie. Relevante etiese aspekte is volgens riglyne soos verskaf deur Strydom (2005(d):58-67), nagekom. **Anonimiteit** van deelnemers is verseker en deelnemers kon **ingeligte toestemming tot deelname** gee (Sien Bylaag B). Tydens die voorbereiding van die deelnemers op hul deelname is aan hulle bekend gemaak dat die **bevindinge** van hierdie studie so spoedig moontlik in die Hugenate Kollege se biblioteek beskikbaar sal wees vir hulle kennisname. Die deelnemers is die versekering gegee dat die etiese maatreëls wat vir hierdie studie sal geld, amptelik goedgekeur is (Sien Bylaag C).

2.4 AANBIEDING VAN DIE VERSLAG

Die aanbieding van die navorsingsverslag is breedvoerig in paragraaf 1.5 van Hoofstuk 1 van hierdie proefskrif uiteengesit en word sodanig gehandhaaf. Die kontrolelys vir die skryf van 'n navorsingsverslag in terme van die gekombineerde navorsingsbenadering soos in Tabel 2.4 uiteengesit is as kontrolelys benut ten einde die eindproduk van hierdie navorsing op 'n wetenskaplike, volledige en geordende skryfwyse af te handel.

2.5 DIE BEGROTING

Volgens Babbie en Mouton (2001:104) behoort die verantwoordelike navorser voorsiening te maak vir finansiële uitgawes met betrekking tot die uitvoering van enige navorsingsprojek. 'n Situatie van onvoldoende fondse kan die uitvoerbaarheid van sodanige studie belemmer omdat 'n verskeidenheid van uitgawes met betrekking tot aspekte soos navorsingspersoneel, toerusting, telefoonoproep, drukwerk, tegniese en grafiese versorging, kompensasie aan deelnemers en vervoer, noodsaaklik is. In hierdie betrokke geval is die navorser verantwoordelik vir eie finansiering.

2.6 SAMEVATTING

In die voorafgaande hoofstuk is die navorsingsmetodologie wat in hierdie navorsingsprojek benut is, breedvoerig uiteengesit en klem is veral gelê op die feit dat hier 'n gekombineerde kwantitatiewe/kwalitatiewe benadering, 'n verkennende ontwerp en 'n konstruktivistiese, kritiese en positivistiese paradigma benut is. Die gekombineerde implementering van aspekte kenmerkend van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benadering, asook die konstruktivistiese aard van hierdie studie sal dus deurgaans in hierdie studie duidelik blyk.

Vervolgens sal voortgegaan word om aan die eerste doelstelling van hierdie studie, naamlik die kritiese ontleding van die eiesoortige, institusionele agtergrond en karakter, visie, missie en bedryf van die Hugenote Kollege, Wellington, uitvoering te gee.

HOOFSTUK 3

DIE INSTITUSIONELE AGTERGROND EN BEDRYF VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

AFDELING A: DIE ONTSTAANSGESKIEDENIS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word uitvoering gegee aan die eerste doelstelling van hierdie ondersoek. Die eiesoortige, institusionele agtergrond en karakter, visie, missie en bedryf van die Hugenate Kollege, Wellington, word krities ontleed in die lig van die feit dat hierdie 'n tersiêre instelling is waar interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk gefasiliteer word. Die ontstaansgeskiedenis sowel as die huidige bedryf van hierdie instelling word ondersoek, ontleed en met ander gelykwaardige, gedokumenteerde voorbeelde vergelyk ten einde die waarde van die sogenaamde Christelike karakter van die Hugenate Kollege te bepaal en om ook die toekomstige plek van die Christelike kultuur tydens onderrig en leer in maatskaplike werk te ontleed.

Die Hugenate Kollege is 'n tersiêre opleidingsinstelling vir onder andere maatskaplike werkers waar 'n unieke, uitgesproke Christelike karakter sedert die stigting hiervan in beide die visie en die daaglikse bedryf gehandhaaf word - 'n karaktereienskap wat deur sommige van die ingeskrewe studente by hierdie instelling as rede vir die keuse van die Hugenate Kollege as opleidingsinstelling gebied word (Smit, 2001:9-1 tot 9-17). Die Kollege is ook by die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit (SAKO), geakkrediteer (sien ook par. 3.17: SAKO-vereistes en die Hugenate Kollege). Die Hugenate Kollege is sedert die stigting hiervan in 1873 reeds gefokus daarop om "beter en meer effektiewe Christelike onderrig en opleiding vir die dogters van Suid-Afrika" daar te stel (Ferguson, 1927: vi). Sedert die stigting van die Hugenate Seminarie in 1873 het die instelling ook deur verskeie groei- en aanpassingsfases

beweeg ten einde tred te hou met eerstens, die ontwikkeling op die gebied van tersiêre onderrig, maar tweedens ook met die spesifieke onderrig- en leerdoelstellings van die ingeskrewe studente aan hierdie instelling. Die Hugenote Kollege is in 2007 steeds in volle funksionering en lewer jaarliks 'n beduidende aantal afgestudeerde maatskaplike werkstudente tot die arbeidsmark (De Jager, 2007 en Du Toit, 2007). Aan die einde van 2006 het byvoorbeeld een-en-veertig (41) finalejaarstudente in maatskaplike werk afstudeer en tot die beroep toegetree (De Jager, 2007), terwyl die totale aantal geregistreerde studente (maatskaplike werkstudente ingesluit) aan die Hugenote Kollege gedurende 2007 die getal van 814 was (Du Toit, 2007).

Ten einde die Hugenote Kollege as konteks van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk te beskryf, sal 'n kritiese ontleding van die institusionele geskiedenis en huidige bedryf van die instelling aan die hand van 'n bespreking van eerstens die lewe en professionele ontwikkeling van Jane Addams (Farrell, 1967), asook tweedens die gedokumenteerde verloop van die institusionele geskiedenis van die Vrije Universiteit in Amsterdam (Kapp, 2006 en Van Deursen, 2005), gedoen word.

3.2 KONTEKSTUALISERING VAN MAATSKAPLIKE EN POLITIEKE OMSTANDIGHEDE IN DIE VSA: DIE PLEK VAN OORSPRONG VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE (1860 – 1900)

Die ontstaan van die Hugenote Kollege is gebaseer op die model van die Mount Holyoke Seminarie vir Meisies in die VSA. Alvorens die rasionaal vir die stigting van die Hugenote Kollege in Suid-Afrika begryp kan word, word kortliks op die rasionaal en omstandighede met betrekking tot die Mount Holyoke Seminarie, gefokus. Sonder om op volledigheid aanspraak te maak, sal relevante gebeure in hierdie tydvak in die Verenigde State van Amerika kortliks vermeld word ten einde die konteks van die tydperk, 1860 tot 1900, soos dit vir onderrig en leer en in die besonder ook vir die ontwikkeling van die maatskaplike werk-professie en die totstandkoming van die Hugenote Kollege, belangrik is, te beskryf.

Ten einde voldoende wetenskaplik-gedokumenteerde inligting oor die rasionaal en aard van die onderrig en opleiding aan die Mount Holyoke Seminarie te bekom, word

verwys na die biografie van Jane Addams se lewensomstandighede en professionele ontwikkeling. Jane Addams, word algemeen as baanbreker op die terrein van maatskaplike werk beskou en haar biografie sal dus as vertrekpunt vir die kontekstualisering van die tydperk 1860 -1900 gebruik word.

Skrywers soos Davis (1973:3 – 66) en Farrell (1967:27 – 51) wys daarop dat Jane Addams in die jaar 1860 te Cedarville in die noordelike staat van Illinois, VSA, gebore is. Die oorspronklike setlaars van hierdie streek was nie meer slegs besorg oor bewerking van grond en oesopbrengste nie, maar het toenemend ook betrokke geraak by handel, vervaardiging en die daarstel van infrastruktuur en fasiliteite soos biblioteke en opvoedingstansies. Haynes en Holmes (1994:54 – 65) en Day (2000:189) konstateer dat hierdie tydperk in die VSA egter ook deur die burgeroorlog tussen die noorde en die suide, asook die gevolglike vrylating van slawe, voorafgegaan is. Ernstige nagevolge van die burgeroorlog wat aan die orde van die dag was, was byvoorbeeld grootskaalse werkloosheid, fisiese ongevalle, gestremdhede asook oorlogsveterane en hulle afhanklikes se nood aan behuising, mediese voorsiening en finansiële ondersteuning. 'n Beweging onder die wit middelklasvrou om haarself op te voed en 'n beroep te volg, was 'n algemene verskynsel. Vyf-en-sewentig persent van alle kollege-afgestudeerde vroue het in daardie tydvak byvoorbeeld ongetroud gebly en hulle lewe toegewy aan liefdadigheidswerk of opvoedkunde (Day, 2000:201 - 202). Enersyds sou dus aanvaar kan word dat ekonomiese en intellektuele vooruitgang nagestreef is, maar andersyds was die armoede en maatskaplike probleme wat as gevolg van die oorlog gelaat is, kritieke kwessies. Volgens Haynes en Holmes (1994:56 - 58) was veral die Afro-Amerikaners swaar getref deur die burgeroorlog en verskeie welsynsaksies het in werking getree om nood te help verlig, “ ... *nearly every county of every state in the Union had its almshouse, the traditional dumping ground for unsegregated distress.*” Dit was ook in hierdie tyd, 1873 tot 1878, dat Amerika deur die grootste ekonomiese depressie in die land se geskiedenis getref word en armoede was aan die orde van die dag (Farley, Smith & Boyle, 2006:21 - 23).

Volgens Davis (1973:5 – 16) en Farrell (1967:27 – 29) was Jane Addams se vader, John Huy Addams, egter nou reeds 'n welgestelde sakeman wat deur middel van fondse en inisiatief, waardevolle beleggings in sy onmiddellike gemeenskap gemaak

het. Hy was 'n suksesvolle meulenaar, grondeienaar, politikus, bankier en 'n ondersteuner van kulturele ontwikkeling in sy omgewing.

Omdat John Addams 'n welgestelde man was, was dit, getrou aan die gemeenskapsnorme van die laat 1870's, noodsaaklik om aan sy dogter die beste moontlike skolastiese opleiding te voorsien. Sy word dus in 1877 by Rockford Seminarie ingeskryf, 'n skool wat deur die Kongregasionalistiese en Presbiteriaanse Kerke gestig is en op hoë morele, godsdienstige en intellektuele beginsels gebaseer is. Rockford Seminarie is gesien as die tweelingskool van die Mount Holyoke Seminarie in South Hadley, VSA, vanwaar die stigterslede van die Hugenote Kollege afkomstig is, en was ook bekend as die "*Mount Holyoke of the West*". Die skoolhoof van Rockford Seminarie, Anna Peck Sill, het haarself, soos Mary Lyon, die hoof van Mount Holyoke, as 'n sendeling gesien wat haar opvoedkundige taak as gelykstaande aan sendingwerk onder heidene beleef het.

Mej. Anna Peck Sill bou die kultuur en bedryf van die Rockford Seminarie identies op dié van Mount Holyoke. Leerders voer self huishoudelike pligte uit, kamers word met eie linne en meubels uitgerus, voedsel was nie oorvloedig nie en leerders woon daaglikse gebedsbyeenkomste en bybelstudies by. "*Usefulness is the key word that explains the purpose of this religious activity*" en leerders word sodoende geleer om, in die lig van die sosiale en maatskaplike omstandighede in die VSA op daardie tydperk, vanweë godsdienstige beginsels, bewus te wees van humanitêre verpligtinge, en moes blywende en sinvolle bydraes tot die gemeenskap maak (Farrell, 1967:30 - 31).

Leerders se ambisie om hulleself intellektueel te bekwaam, word gestimuleer en vakke soos algebra, lug- en grondgeometrie, trigonometrie, geologie, en sterrekunde, wat tot op hierdie stadium uitsluitlik vir manlike studente bedoel was, word aangebied. 'n Ongewone en bekende eienskap van die twee seminaries, wat ook verduidelik hoe hierdie dames oor hulleself en hulle rol in die gemeenskap gedink het, was die klem wat op fisiese opvoeding, gesondheid en higiëne geplaas was. Die bekende "*Rockford Student Manual*", soos ook die "*Mount Holyoke Book of Duties*", het voorsiening gemaak vir 'n daaglikse uur-sessie van liggaamlike oefening, en lesings oor persoonlike gesondheid en fisiologie. Die sterk klem wat in die onderrig

by hierdie twee seminaries op die fisiese gesondheid geplaas is, asook die denke oor en waardering van die menslike liggaam, funksies, behoeftes en vermoëns, word deur Farrell (1967:33) as die basis van moderne feminisme gesien.

Farrell (1967:38 – 39) en Lee (1996:221) beklemtoon veral vier intellektuele insigte waartoe Jane Addams tydens haar opvoeding by Rockford Seminarie gekom het, naamlik 'n sterk **feministiese** siening ten opsigte van die rol van die vrou, die belangrike rol wat **godsdien**s in enige persoon se lewe vertolk, die noodsaaklikheid van 'n opregte **pligsbesef** en laastens dat kulturele verskille nie klasverskille regverdig nie, maar dat alle persone geregtig is op **gelyke en billike** behandeling (wat ook Jane Addams se latere standpunte oor sosiale geregtigheid verklaar). Kendall (1978:9) sluit by die genoemde insigte oor Jane Addams aan en beskryf haar onderrig as *“liberal education”*. *“A profession that places man in his social circumstances at the centre of its concern requires the services of men and women not only professionally qualified, but – like Jane Addams – the products of liberal education”*.

Die term “liberalisme” word deur Jordan (1998: 80) soos volg omskryf, naamlik dat burgerlike pligte, soos om te stem en om belasting te betaal, nagekom word, maar dat **die individu se vryheid te alle tye onaangemas bly**. Dieselfde liberale insigte waarop klem gelê is by die Rockford Seminarie, is ook in Mount Holyoke beklemtoon en kan dus as agtergrond dien vir die onderrigbeginsels van die leerders van Mount Holyoke vanwaar die Hugenate Kollege se stigterslede ook afkomstig is. Indien byvoorbeeld op die betekenis van interaktiewe onderrig en leer gelet word (sien pr. 4.10), is dit duidelik dat selfs vandag nog steeds daarna gestreef behoort te word om die individuele student as menswaardige persoon, sonder aantasting van persoonlike vryheid, maar ter verryking van belowende potensiaal, te stimuleer.

Vervolgens sal ook kortliks na die gelyklopende gebeure in Suid-Afrika gekyk word ten einde vas te stel in watter konteks die ontstaan van die Hugenate Kollege in Suid-Afrika uiteindelik plaasgevind het.

3.3 BESKRYWING VAN DIE SUID-AFRIKAANSE SAMELEWINGS-KONTEKS (1860 – 1900)

McKendrick (1990:8 –10) konstateer dat godsdienstige groepe, en in die besonder die Nederduits Gereformeerde Kerk, reeds voor 1860 betrokke was by welsynsdienlewering in Suid-Afrika. Vanuit 'n welsynsoogpunt was hoofsaaklik klem geplaas op kindersorg, sorg van fisies-gestremdes en armoedeverligting. Gedurende die 1860's was Suid-Afrika nog grootliks onaangeraak deur die verstedeliking en industrialisasie wat reeds in Europa plaasgevind het. Vier hoofbevolkingsgroepe was egter reeds in Suid-Afrika geïdentifiseer, naamlik die Afrikane (die inheemse bevolking); wit mense van Nederlandse, Britse en Franse afkoms; kleurlinge (n produk van gemengde verhoudings) en Indiërs, wat ingevoer is om op die suikerplantasies in Natal te werk (McKendrick, 1990: 9). In 1870 word diamante en goud in Kimberley en op die Witwatersrand ontdek, en word mense na die stede aangetrek agter nuwe werksgeleenthede en welvaart aan. Immigrante, met besondere industriële vaardighede, het ook van die buiteland gekom ten einde te deel in die land se nuut ontdekte geleenthede (Potgieter, 1973:29). Die gevolg van hierdie ontwikkelinge het dus twee hoofprobleme op maatskaplike gebied vir Suid-Afrika ingehou. Eerstens kon baie wit Suid-Afrikaners nie kompeteer met die vaardighede en kennis van die buitelanders of met die ongeskoolde Afrikane wat vir lae besoldiging gewerk het nie en het grootskaalse werkloosheid vir hierdie bevolkingsgroep gevolg. Dit was ook die begin van die sogenaamde Armblanke-vraagstuk.

Tweedens was die swart bevolking as laagbesoldigdes op die myne, in die stede en op plase in diens geneem, maar was hulle nie toegelaat om permanente verblyf in die sogenaamde wit areas te bekom nie. Ook onder die swart bevolking het armoede en maatskaplike kwessies met rasse skrede toegeneem (McKendrick, 1990:7 - 8 en Potgieter, 1998:20 - 21).

Teen die einde van die 1890's en gedeeltelik as gevolg van die nuutgevonde rykdom van goud in die land, breek die Anglo-Boere-oorlog tussen Brittanje en die Republieke van die Transvaal en die Oranje-Vrystaat uit. Die nagevolge van die oorlog veroorsaak ernstige maatskaplike kwessies, onder andere groter armoede vir

die land, en die Nederduits Gereformeerde Kerk, asook vrywillige vroue-organisasies tree in ten einde hierdie maatskaplike krisis aan te spreek (McKendrick, 1990:10; Potgieter, 1973:29 en Potgieter, 1998:20).

In hierdie breë konteks van algemene armoede, beperkte klem op intellektuele onderrig en ook maatskaplike ontwrigting as gevolg van oorlogsomstandighede, soortgelyk aan die omstandighede in die VSA toe Mount Holyoke as onderrigsentrum met 'n Christelike missie en visie sy bloeijare beleef het, word die Hugenote Seminarie in Wellington, Suid-Afrika, gebore. In beide die VSA en in Suid-Afrika het mense dus 'n behoefte getoon aan die vastigheid en bevryding wat die Christelike lewenswyse beloof het – 'n bestaan wat gekenmerk is deur die gees van eerstens humanitêre uitreik na noodlydendes, tweedens vrede en aanvaarding van omstandighede wat in geloofvoortuiging gevind kon word en gevolglik kon bydra daartoe dat swaarkry van mense draagliker was en laastens ook die gevoel van bevryding van onderdrukking.

3.4 DIE HISTORIESE AGTERGROND VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

3.4.1 Die ontstaan van die Hugenote Kollege

Die gedagte aan die stigting van 'n skool vir meisies in Suid-Afrika is in 1873 by dr. Andrew Murray gebore. Mejj. Abbie Park Ferguson en Anna Elizabeth Bliss kom bymekaar in die dorpie, South Hadley in Massachusetts, Amerika, en besluit, in reaksie op 'n skrywe in dié verband vanaf dr. Andrew Murray in Suid-Afrika, dat hulle God wil dien deur 'n skool vir dogters in verre en sonnige Suid-Afrika te stig. Hierdie skool sou eerstens op die beginsels van die reeds genoemde Mount Holyoke in Amerika, soos ontwikkel deur Mary Lyon, geskoei wees, en sou tweedens daarop gerig wees om aan die dogters van Suid-Afrika die allerbeste onderrig en opleiding te gee, “...for **head and hand and heart**, and above all to steep everything constantly in the spirit of **Christian Service**” (Duff, 2006:1; Ferguson, 1927: vi-vii; Joubert, Giliomee en Smit, 1996:1 - 2). Volgens Ferguson (1927: viii) het Mary Lyon se onderrigbeginsels soos toegepas by Mount Holyoke, grootliks daartoe bygedra dat vroues in Amerika tot so 'n mate getransformeer is dat die volle potensiaal van vroue, veral in die opvoedingsfeer, bereik kon word. Die onderrigbeginsels van Mary

Lyon soos deur Murray (in Ferguson, 1927:3), genoem, kan soos volg saamgevat word:

’n Gelyke plek word aan die “*head, heart and hand*” van die leerder tydens onderrig en opleiding gebied; leerders ontvang die allerbeste intellektuele onderrig om hulle sodoende in staat te stel om hulle regmatige plek in die samelewing te vul; die ontwikkeling van ’n opregte, morele en godsdienstige karakter word nagestreef; daar word toegesien dat leerders die Koninkryk van God soek; saam met intellektuele onderrig word gelyke aandag aan die ontwikkeling van handvaardighede gebied sodat die leerders ’n gesonde onafhanklikheid en mag kan ontwikkel ten einde hulself en ook andere in die gemeenskap van nut te wees om sodoende leiding in enige gemeenskap te kan neem; en ’n ononderhandelbare sin vir plig word by leerders gevestig, “...*not to ask what is pleasant, but to be ready, gladly and instantly, to do the right, was the disposition she fostered*”; ordelikheid as die eerste en belangrikste wet van die Skepping was ingeskerp en ’n hoë premie is op die waarde van die gesin, en omgee vir ander geplaas - “*Entire devotion to God, and our fellow men, was her watchword.*” Laastens was groot klem ook geplaas op die fisiese versorging en oefening van die leerders en volgens Duff (2006:15) dui ’n artikel soos geskryf deur ene Lawton, oud-student van die Seminarie in 1897, op die belangrike verband tussen fisiese welsyn en morele krag wanneer sy skryf “...*that the advancement of the modern woman could be measured in terms of her physical betterment ... while the girl of yesterday fainted at the sight of a snake, the girl of today catches it by the tail and bottles it for exhibition and examination*”. Dieselfde beginsels sou vir die dogters van Suid-Afrika deur middel van die te stigte Suid-Afrikaanse model, geskoei op die Mount Holyoke-voorbeeld, nagestreef word.

Samevattend blyk dit dus dat die onderrigbeginsels waaroor Andrew Murray vir die meisies van die Hugenate Seminarie gedroom het, die leerders enersyds sou verseker van verstandelike, geestelike en fisiese vaardighede, maar hulle uiteindelik ook sou bemagtig om met selfvertroue hulle plek as die gelyke van die manlike geslag, maar ook as professionele persone, in te neem (Duff, 2006:1 – 27). Die dokumentering van die beginjare van die Hugenate Kollege is hoofsaaklik gebaseer op die sosiale kontak en persoonlike briewe wat deur genoemde twee onderwyseresse aan hulle geliefdes geskryf en deur ds. Geo P. Ferguson, broerskind van Abbie Ferguson, verwerk is.

Hieruit blyk dat die ontstaansgeskiedenis van die Hugenote Kollege die verhaal is van twee vroue wat onder die inspirerende leiding van dr. Andrew Murray, bekende teoloog, 'n veldtog namens die vroue van Suid-Afrika geloods het, om daardeur aan alle vroue in Suid-Afrika 'n billike opvoedingsgeleentheid te bied (Duff, 2006:1 - 2 en Ferguson, 1927:vii - viii).

3.4.1.1 Die beginjare

Dr. Andrew Murray is in 1871 as Nederduits Gereformeerde predikant in Wellington bevestig (Dreyer, 1927:56). Op hierdie stadium was Wellington volgens Dreyer (1927:56) die eindpunt vir treine uit Kaapstad en dit was dus ook die beginpunt vir alle reisigers na die pasontdekte diamantvelde in Kimberley. Die dorpie was klein, maar baie woelig en besigheid het hier floreer. Dr. Andrew Murray was sensitief vir die behoeftes van sy gemeentelede, maar was ook terselfdertyd 'n pionier vir die sending in Afrika. Volgens Dreyer (1927) word vertel dat dr. Murray in 'n kerkraadsvergadering min of meer die volgende woorde gespreek het: *“Broeders, Wellington gaan nie altyd die terminus van die spoorweg na die binnelande bly nie. Die spoor sal verleng word met die diamantvelde as mikpunt, en dan sal al ons besigheid wat ons nou het, omdat ons die terminus is, wegval. Ek het baie oor die saak gedink. Ek meen dat ons vir Wellington iets moet gee wat sal blywend wees, en terselfdertyd wat vir ons volk tot opbouing sal strek. Laat ons nou strew om die seuns en dogters van ons volk 'n Kristelike en deeglike opvoeding te gee”* (Dreyer, 1927:56 - 57). Dié gedagte was die direkte rede vir die latere gedagte aan 'n seminarie vir dogters.

In Desember 1872 herstel dr. Andrew Murray saam met sy vrou en gesin by hul vakansiehuis, 'Patmos', te Kalkbaai by Muizenberg, Suid-Afrika, nadat die gesin binne 'n kort tyd 'n seun sowel as 'n dogter aan die dood afgestaan het. Tydens hierdie tydperk van rou, spandeer dr. Murray baie tyd aan lees en ontdek hy opnuut die biografie van Mary Lyon, die baanbreker op die gebied van damesonderrig in die VSA. Dr. Murray was op hierdie stadium reeds goed bekend met die onderwysbehoefte in Suid-Afrika, veral dié van meisies. Hy het saam met sy ouers in Graaff-Reinet se pastorie gebly. Sy eerste beroep was na Bloemfontein, met die hele Vrystaat, sowel as die destydse Transvaal, as sy gemeente. Hy was daarna die leraar op Worcester, in Kaapstad en uiteindelik ook op Wellington. In Bloemfontein

was dr. Andrew Murray 'n leiersfiguur in die stigting van die huidige Grey Kollege, en was ook vir tien jaar die rektor van die skool. In Kaapstad het dr. Murray homself beywer vir die stigting van die "Good Hope Seminary for Girls" en in Wellington raak hy toenemend bewus van die groeiende behoefte aan onderrig vir meisies. Ferguson (1927:2) dui daarop dat in die jaar 1873, die algemene standaard van skolastiese opvoeding in Suid-Afrika laag was. Volgens die Superintendent van Opvoeding in die Kaapkolonie was in hierdie jaar slegs 21,862 wit kinders in die skool waarvan 11,648 sub-standaard was en slegs 744 in die destydse standerd vier. Naas die staatskole was daar ook 'n aantal privaatskole en die welgestelde ouers se kinders is gewoonlik oorsee gestuur vir onderrig en opleiding. Ongeletterdheid was aan die orde van die dag en Andrew Murray, saam met enkele ander, soos prof. N.J. Hofmeyr en ds. J.H. Neethling van Stellenbosch, was baanbrekers tydens die vestigingsjare van 'n sistematiese onderrigstelsel in Suid-Afrika (Thom, 1966:19).

Andrew Murray het 'n droom en visie gehad van 'n besondere skool wat op Wellington gestig moes word, wat soos reeds genoem, volgens die model van Mount Holyoke in Amerika moes funksioneer. Hy het egter ook die vermoë gehad om nie alleenlik visioenêr te dink nie, maar kon ook ander inspireer deur sy vaste geloof, wat uitgeleef is deur toegewyde ywer ten einde sy drome te realiseer. Andrew Murray het na sy eie gemeente in Wellington uitgereik, finansiële ondersteuning vir die projek begin genereer, geskakel met die destydse Nederduits Gereformeerde Sinode in Kaapstad asook met *Die Kerkbode*, op daardie stadium, die kerk se tydskrif. Hierin is die Nederlandse vertaling van die lewensverhaal van Mary Lyon gepubliseer en 'n beroep is op die breë kerkgemeenskap van Suid-Afrika gedoen om die daarstelling van soortgelyke onderriggeleenthede vir dogters in Suid-Afrika, te ondersteun. Hierna het Andrew Murray, getrou aan sy persoonlike styl en karakter, homself gewend tot gebed, geloof en werk vir die saak waarin hy geglo het. Hy rig onmiddelik 'n skrywe aan die hoof van Mount Holyoke Seminarie, gedateer 2 Desember 1872, waarin hy die versoek rig dat die pos van onderwyseres in Suid-Afrika aan 'n geskikte jong dame gebied sal word. Andrew Murray se geloof in God se Voorsienigheid was sodanig dat hy die skrywe eindig met die woorde, "... *We have such confidence in our Blessed God and Father from Whom we have in this matter sought the supply of our need that we entertain the full assurance that, if the teacher we require has been prepared by Him for this interesting field, you will be guided to find her whom the Lord hath*

chosen. There is no reason to wait for the passing of correspondence. We shall be ready to give the teacher of your choice at any time a hearty welcome” (Ferguson, 1927:x). In dieselfde skrywe word Andrew Murray se visie van **’n onderrigfasiliteit vir almal in Suid-Afrika** verwoord in sy eie woorde, naamlik, “... *teaching (where) both Christian and heathen children may be trained ... (and) would attract pupils from all parts, and would be a well of water sending its blessing far and wide*” (Ferguson, 1927:x).

3.4.1.2 Die roeping van mejj. Ferguson en Bliss

Abbie Park Ferguson en Anna E. Bliss is beide oud-studente van Mount Holyoke wat onderskeidelik in 1856 en 1862 aan die Mount Holyoke Seminarie gegradueer het (Ferguson, 1998). Beide hierdie dames se ouers was intellektuele persone en toegewyde Christene. Goeie skolastiese kwalifikasies was vir hulle ’n prioriteit en dus was slegs die beste opleiding vir die twee dames aanvaarbaar. Mount Holyoke was op daardie stadium bekend as die beste vroue seminarie in Amerika en dus ’n vanselfsprekende keuse vir die onderrig en opleiding van hierdie twee dames. Gou het hulle hulself op hul onderskeie maniere en terreine as twee toegewyde, hardwerkende, intelligente en merkwaardige dames bewys. Diens aan ander, asook ’n diep afhanklikheid van hulle Hemelse Vader en soeke na Sy Wil, was vir hierdie twee dames ’n lewensroeping, getrou aan die aard van die onderrig wat hulle by Mount Holyoke ontvang het. Beide hierdie oud-studente is deur die hoof van Mount Holyoke ontbied. Hulle het in die saal van hulle Almal Mater ontmoet, saam gebid oor die inhoud van die skrywe van dr. Andrew Murray en op 20 September 1873 aan boord van die ‘Hudson’ gestap om in Suid-Afrika te gaan aanmeld (Ferguson, 1927:5 – 10; Ferguson, 1998).

3.4.1.3 Die aankoms in Suid-Afrika

Mejj. Ferguson en Bliss arriveer op 15 November 1873 in Kaapstad. Aanvanklik tref die suid-oostewind, die droë, warm Kaap en ’n oënskynlike oninteressante landstreek hulle. Hulle ontmoet dr. Andrew Murray en ervaar iets van die vriendelikheid en skoonheid van hulle nuwe vaderland. Alhoewel mejj. Ferguson en Bliss geen woord kon verstaan van wat gepraat word nie, onthou hulle dieselfde woorde op almal se lippe, “*Welkom, welkom!*” (Ferguson, 1927:13 – 15). Wat egter hierdie dames opval, is die verwelkoming wat vir hulle gehou word, en die groot getalle jong meisies wat

gretig meer wil hoor van Mount Holyoke. Tydens 'n besoek aan Stellenbosch, word ook 'n besoek aan die Rhenish Seminarie en die Nederlandse Teologiese Seminarie gebring. Die dames gaan tuis by ds. J.H. Neethling, wie se dogter een van hulle eerste leerders sou wees. Klasse word bygewoon in die Gimnasium vir seuns terwyl die seuns algebraesse ontvang. Die hoof maak die opmerking, "... *that algebra was too hard for ladies!*" Die reaksie van mejj. Ferguson en Bliss hierop was, "... *we thought he did not know what young ladies could do when given the opportunity*" (Ferguson, 1927:15).

Met hulle aankoms op Wellington, word die grond en geboue wat voorlopig vir die skool beskikbaar is, aan hulle getoon. Mejj. Bliss skryf oor haar ervaring, "...*I do feel there is a great work to be done here. The country is opening up wonderfully, and the people are awakening, and are desiring a higher and especially a Christian education for their young women*" (Ferguson, 1927:16). Mejj. Ferguson en Bliss ervaar die gevoel van "*'n nuwe begin onder die leiding van God, en die wete dat alles sal uitwerk tot Gods eer*". Die gemeenskap bevestig voortdurend hierdie gevoel en veral 'n sekere mev. Jacob le Roux (Tant Mieta) van die Boven Vlei, vertel hoe hierdie projek in hulle gebede opgedra was en daar is geen twyfel dat die Hugenote Seminarie geseën sal word nie (Ferguson, 1927:17).

3.4.1.4 Die opening en aanvang van die Hugenote Seminarie

Op Maandag 19 Januarie 1874, open die Hugenote Seminarie die eerste maal met 'n personeel van drie asook 54 leerders (Ferguson, 1927:19; Ferguson, 1998; Joubert, Giliomee & Smit, 1996:1). Prof. J.I. Marais (Thom, 1966:33) van die Teologiese Seminarie op Stellenbosch verwoord die vroeë doelstelling van die Hugenote Seminarie en Kollege as, "*the intellectual, moral and spiritual elevation of the daughters of South Africa*" (Ferguson, 1927:12). Die naam 'Hugenote' is aan die seminarie gegee ter gedagtenis aan die Franse Hugenote wat hulle in die Drakensteinvallei kom vestig het ter wille van hulle geloofsoortuigings, maar die inrigting was ook soms genoem die "*Berg River District Boarding School*" (Smith, 1990:29). Ten spyte van sigbare groei van die seminarie was sommige mense in die plaaslike gemeenskap tog van mening dat die onderwysers eerder vanaf Nederland behoort te kom en nie van Amerika nie. In gebed en geloof is egter besluit om voort te gaan met die Amerikaanse inslag, omdat dit die enigste kundigheid was waaroor

die onderwyseresse beskik het. Die skool het gegroei, in getalle, asook in opvoedkundige en geestelike krag, en die gemeenskap het mettertyd besef dat die doel nie was om hulle dogters vreemdelinge vir hulle eie land te maak nie, “... *but to fit them for better service in the land of their birth*” (Ferguson, 1927:33). In April 1874 word die behoefte gevoel dat die fasiliteit en geleentheid wat die Seminarie vir sy eie leerders bied, ook na die breër gemeenskap uitgebrei behoort te word. ’n Stelsel vir gestruktureerde Sondagskoolklasse word gevestig en die bruin kinders van die omgewing skakel suksesvol hierby in. In Julie 1875 word die bouproses van die nuwe geboue vir die doeleindes van die Hugenote Seminarie voltooi, wat ook net betyds is omdat die groot getalle aansoeke van nuwe leerders al moeiliker geakkommodeer kan word. Die meerderheid van hierdie geboue word in 2007 steeds ten volle benut deur die verskeidenheid van onderrig- en opleidingsinstansies in Wellington. Die seminarie was gou dwarsdeur die land bekend en talle soortgelyke inrigtings is volgens dié model gestig, waaronder die Bloemhof Seminarie in Stellenbosch in November 1875, die Eunice-Meisiesinstituut te Bloemfontein, die Midlands Seminarie in Graaff-Reinet, die Dames-Seminarie te Worcester, die Hugenote Seminarie vir Meisies in Pretoria, asook die La Rochelle Meisieskool in die Paarl: hulle het dus almal hul ontstaan aan die voorbeeld en impak van die Hugenote Seminarie op Wellington te danke (Duff, 2006:15 en Smith, 1990:30).

3.4.1.5 Die geboorte van die Hugenote Universiteits-Kollege (HUK)

In April 1876 na die opening van die Worcester Seminarie vir Meisies, woon die onderwyseresse, ook diegene vanaf Wellington, ’n konferensie oor die verdere verdieping en uitbreiding van hul onderrigtaak in Suid-Afrika by. Gedurende latere jare word hierdie Worcester Konferensie as ’n landmerk in die ontwikkeling van Christelike onderrig in Suid-Afrika gesien. Dr. Andrew Murray noem tydens hierdie konferensie dat ’n opleidingsentrum vir onderwyseresse in Suid-Afrika gevestig moet word. Hierdie stap was die voorloper van beide die latere Hugenote Universiteitskollege sowel as die Wellingtonse Onderwyskollege. Die Seminarie slaag daarin om tien onderwysstudente by die Departement van Onderwys in te skryf wat aan die einde van 1878 onder beskerming van UNISA gradueer, en wat weer op hul beurt as onderwyseresse na die verskillende meisieskole terugkeer. “*The diplomas handed to these young ladies at the graduation celebrations held in the Dutch Reformed Church in Wellington, were rightly regarded as the nearest*

approach yet made in South-Africa to University honours for women” (Ferguson, 1927:41). In Januarie 1894, terwyl sy met verlof is, besoek mej. Ferguson Amerika. Sy doen aktiewe ondersoek na die wyse waarop kolleges vir dames bedryf word, onder andere weer by Mount Holyoke, sy wakker donateurs in Amerika se belangstelling in die projek in Suid-Afrika aan en ontvang ook beloftes van skenkings. Met die 25ste herdenking van die Hugenote Seminarie se bestaan in 1898 realiseer die droom van ’n Opleidingskollege vir dames in die Opvoedkunde met die opening van Cummings Hall, die nuwe toevoeging tot die geboue, wat voortaan benut sal word as Opleidingskollege vir Christelike onderwyseresse onder die bekwame leiding van meneer James Harvie (Joubert, Giliomee & Smit, 1996:16). Die Hugenote Universiteitskollege het dus vanuit die Hugenote Seminarie ontstaan en was ’n konstituerende kollege van die Universiteit van Suid-Afrika (Van Dyk en Du Toit, 2001:9-1). Mej. Ferguson is vanaf 1899 tot 1910 die hoof van die Kollege en beywer haarself daarvoor dat die Hugenote Kollege ten alle koste die Hugenote-tradisie moet behou en bewaar, *“efficiency in teaching and study, and dedication to the high interests of the Kingdom of God in Africa and the world were carried over as the natural and proper endowment of the new venture”* (Ferguson, 1927:121). Verdere takke van die Seminarie word oor die land geopen en hiervan is Bethlehem in die Vrystaat en Greytown in Natal voorbeelde. Die Christelike karakter en geloof waarmee hierdie instellings beplan, bestuur en bedryf is, word bevestig in die volgende woorde van Ferguson (1927:78): *“One follows the story as it is unfolded in Miss Ferguson’s letters with the absorbed interest with which one reads the story of a military campaign. It is a great battle, fought with untiring energy, with a clear eye for strategic points, and with an ever humble dependence on the guidance of the Holy Spirit of God.”*

Tydens die silwerjubileum feesvieringe van die Hugenote Seminarie in Desember 1898, funksioneer die seminarie deur middel van ’n reeks gegradeerde skole geleë in die Paarl, Bethlehem, Greytown en Wellington, en by laasgenoemde word nou **elementêre onderrig aangebied. Die seminarie is in volle funksionering, so ook die Universiteitskollege, asook die sendinginstituut (sien pr. 3.4.1.6) met ’n totale personeel van 64 en 1 024 ingeskrewe leerders** (Ferguson, 1927:100 – 101).

Die laaste brief wat deur mej. Ferguson aan haar suster geskryf was, is gedateer 25 Maart 1919, die oggend voor sy sou sterf. Haar woorde aan haar suster was: “... *It seems as if the end were very near. I am sure that it is, and it will be so wonderful to be at Home with the Lord. It is good just to bide His time; He knows best, but I hope it may be soon.*” Mej. Ferguson sterf op 26 Maart 1919 in Kalkbaai na ’n dienstermyn van 37 jaar, toegewy aan diens op Wellington (Ferguson, 1927:171).

3.4.1.6 Die ontstaan van die Sending-instituut en Friedenheim

Gelyklopend met die vestiging van die Hugenote Universiteitskollege raak die personeel van die Hugenote Seminarie onder leiding van dr. Andrew Murray oortuig daarvan dat hulle ’n nog groter bydrae tot die sending in Suid-Afrika moet doen. ’n Geestelike herlewing vind in 1873 – 1874 in die Nederduits Gereformeerde Gemeente van Wellington plaas en die gemeentelide ondervind ’n hernieude entoesiasme vir die sending (Smith, 1990:33). In 1877 arriveer ds. G.R. Ferguson, broerskind van mej. Abbie Ferguson, met die opdrag om beheer te neem oor ’n afdeling waar jong mans toegerus kan word vir Christelike diens in die sendingveld, die begin van die Sending-Instituut van die NG Kerk - wat vir die doel van hierdie studie nie verder bespreek sal word nie. Deur middel van die ‘Woman’s Missionary Society at Huguenot’, gestig op 17 Mei 1878, word besluit dat onderwyseresse vir die sendingveld ook van hier voorberei en uitgestuur sal word. Hierdie besluit lei tot die geboorte van die ‘*Vrouwen Zending Bond*’ van die Nederduits Gereformeerde Kerk wat jare later nog groot bedrae geld ingesamel het vir die uitbreiding van die Koninkryk van God. In 1888 stel mej. Ferguson ’n Bybelklas in wat die voornemende dames-sendingstudente van die nodige teologiese agtergrond vir hulle werk in die sendingveld kan voorsien. Sy word in hierdie taak bygestaan deur die vrou van dr. Andrew Murray en ander vrywilligers (Van Dyk & Du Toit, 2001:9-2).

Teen 1904 is die Bybelklas van mej. Ferguson so groot dat ’n afsonderlike sendingopleidingskool, Friedenheim, gestig word. Friedenheim het, met die finansiële ondersteuning van die Vrouesendingbond, jong dames en later ook mans, vir buitelandse sowel as binnelandse sendingwerk opgelei. Getrou aan die onderrigbeginsel van die Hugenote Seminarie van ‘totale toewyding aan God en omgee vir medelandsburgers’, wou hierdie dames met geestelik verdwaalde volksgenote werk (Van Dyk & Du Toit, 2001:9-2). Mej. Ferguson was besonder goed

gekwalfiseerd om die sendingstudente vir hulle werk in die sendingveld voor te berei. Naas haar onderrig aan Mount Holyoke, het sy ook opleiding in “diakonessewerk” in Genève sowel as in welsynsdienslewering in Duitsland, ontvang. Mej. Ferguson kan gesien word as ’n pionier in Christelike maatskaplike werk in Suid-Afrika en sy skryf self oor haar visie vir die sendingstudente, “... *if the days were past when ordinary education was good enough to fit a woman to be a teacher, so also had the days passed when good intentions and industry could be accepted as sufficient equipment for Christian work*” (Van Dyk & Du Toit, 2001:9-2).

Die skolingswerk by Friedenheim word uiteindelik onder die beskerming van die Nederduits Gereformeerde Kerk in Suid-Afrika geneem, die opleiding word uitgebrei en vanaf 1924 word aan hierdie dames ook onderrig in Volkekunde (proff. Loram en Goodwin – voorletters onbekend), sosiologie (dr. Theo de Villiers) en in teologie (ds. R.W. Wilcocks), aangebied (Thom, 1966:40). Ene mej. A. Hofmeyr bekwaam haarself in 1934 in Nederland in Kerklike Maatskaplike werk en begin in 1935 om ook by Friedenheim klasse in maatskaplike werk aan te bied. Tot aan die einde van 1950 word daar dus kursusse in Sendingwerk, Maatskaplike Werk en Bybelstudie te Friedenheim aangebied (Ferguson, 1927).

3.4.1.7 Die Hugenote Hoërskool

In Julie 1899 rig Andrew Murray ’n versoek tot die Superintendent-generaal van Onderwys in Kaapstad dat die Hugenote Seminarie vir meisies (die “*lower department*”) en die plaaslike meisieskool in die dorp van Wellington amalgameer weens die voordele vir beide die instellings verbonde aan sodanige stap. Die versoek word goedgekeur en die Hugenote Hoërmeisieskool, Wellington, ontstaan, met mej. Anna Bliss as die eerste skoolhoof. Mej. Bliss was ’n merkwaardige rolmodel, leier en pedagoog. Die belangrike rol wat sy in die onderrig en vorming van groot getalle jong meisies vertolk het, word onder andere gedemonstreer deurdat die Hugenote Hoërskool vir Meisies se skoollied aan haar opgedra word (sien Bylaag I – skoollied van die Hugenote Seminarie). Mej. Bliss sterf onverwags op 25 Julie 1925. Haar toewyding, pligsbesef, geloof, kalmte, sjarme en diepe afhanklikheid van haar God, bly haar oud-skoliere by en die Superintendent-generaal van Onderwys som die gedagtes aan haar soos volg op: “*A noble life has passed from us, but her work and influence will continue to lead and guide us towards the consummation of that*

glorious purpose upon which the hopes of Huguenot are steadfastly fixed” (Ferguson, 1927:181). Die Hoërskool vir Meisies amalgameer in 1954 met die Publieke (Hoër) Jongenskool op Wellington om die Hugenote Hoërskool te vorm en funksioneer in 2007 steeds as die Hugenote Hoërskool, Wellington (Smith, 1990:31). Vir die doel van hierdie studie sal die Hugenote Hoërskool se verdere verloop nie nou bespreek word nie.

3.4.1.8 Die stigting, opening en ontwikkeling van die Hugenote Kollege

Van Dyk & Du Toit (2001:9-2 – 9-3) en Smith (1990:31) bevestig dat die Hugenote Kollege uit die drie reeds genoemde opvoedkundige instellings wat vroeër op Wellington bestaan het, naamlik die Hugenote Seminarie, die Hugenote Universiteitskollege en Friedenheim gestam het. Friedenheim en die Hugenote Universiteitskollege het vir ’n aantal jare naas mekaar gefunksioneer, elkeen met sy onderskeie studierigtings. Dalende studentegetalle en finansiële tekorte het die voortbestaan van die Hugenote Universiteitskollege begin bedreig en pogings op 2 Oktober 1947 en 2 September 1948 om met die hulp van die Universiteit van Stellenbosch die voortbestaan van die Hugenote Universiteitskollege te verseker, misluk. Hierdie onderhandelinge is ondersteun deur soortgelyke aksies van die Paarlse Ring van die Nederduits Gereformeerde Kerk, maar was ook uiteindelik onsuksesvol. Ten spyte van begrip vir die Hugenote Universiteitskollege se situasie, was daar nie voldoende fondse vanaf regeringskant om die subsidiëring van die instelling langer te dra nie. Op 6 November 1948 kondig die Minister van Onderwys aan dat alle toelaes aan die Hugenote Universiteitskollege gestaak word. Hiermee het ook alle onderhandelinge met die Universiteit van Stellenbosch voorlopig tot ’n einde gekom.

In 1928 inisier die Nederduits Gereformeerde Kerk die Carnegie-onderzoek (McKendrick, 1990:13; Potgieter, 1998:20 en Theron, 1970:31) met die opdrag om die sogenaamde Armblanke-vraagstuk in Suid-Afrika te ondersoek. Ontwikkelinge voortspruitend uit die bespreking van hierdie ondersoek tydens die Volkskongres te Kimberley in 1934 motiveer die Nederduits Gereformeerde Kerk om verantwoordelikheid ten opsigte van die verligting van armoede onder blankes in SA te neem en deur middel van die destydse Armsorgraad (tans die Diens van Barmhartigheid), betrokke te raak by die opleiding van maatskaplike werkers.

Aanvanklik word 'n versoek tot die Universiteit van Stellenbosch gerig om 'n keusevak, Christelike Maatskaplike Sorg, by hulle graadkursus vir Maatskaplike Werk te voeg, maar in 1948 word egter besef dat die Hugenote Universiteitskollege eerder effektief deur die Nederduits Gereformeerde Kerk aangewend kan word om sy eie Christelike maatskaplike werkers op te lei (Van Dyk & Du Toit, 2001). Suksesvolle onderhandelinge vir die oorneem van die gronde, geboue en toerusting van die ou Hugenote Universiteitskollege word deur die Nederduits Gereformeerde Kerk gedoen. Na verdere onderhandelinge met die Vrouesendingbond, onder wie se vleuels Friedenheim toe nog gefunksioneer het, open die nuwe **Hugenote Kollege**, wat nou Friedenheim insluit, in Januarie 1951 en klasse neem 'n aanvang op 21 Februarie 1951. Die laaste gradeplegtigheid van die Hugenote Universiteitskollege vind plaas in Maart 1951 en in die woorde van die gasspreker by die geleentheid, mej. J.J. Meyer, word goedkeuring uitgespreek vir die oornam van hierdie instelling deur die NG Kerk. *"... as dr. Andrew Murray, dr. Ferguson en dr. Bliss vandag hier hulle sienswyse kon gee, sou hulle gesê het, 'Daar kon niks beter met HUK gebeur het nie. Die HUK het nie opgehou om te bestaan nie. Die werk wat nou deur die NG Kerk in die nuwe HK gedoen gaan word, is eintlik die werk waarvoor ons gelewe het, nl. dié van die Sending en van Christelike naastediens.' "* (Van Dyk & Du Toit, 2001).

Die inwyding van die Hugenote Kollege is beskou as 'n herinwyding van die oorspronklike Hugenote Seminarie omdat dieselfde doelstellings nog steeds nagestreef word, nl. "om die jong dogters in die Naam en deur die Gees van Christus te vorm vir diens aan Kerk, Volk en Vaderland – die gees wat ook die oorspronklike stigters, dr. Andrew Murray, Abbie Ferguson en Anna Bliss en almal wat hulle gevolg het, besiel het" (Van Dyk & Du Toit, 2001).

Die Hugenote Kollege het sy plek as opleidingsinstelling vir Christelike maatskaplike werkers in Suid-Afrika ingeneem en Van Dyk en Du Toit (2001:9-6) haal die volgende woorde van die destydse rektor tydens 'n jaaropening tien jaar na die aanvanklike opening aan, synde 'n toekomsblik vir 1961: *"In ons land bly die Hugenote Kollege vandag enig in sy soort. Ons moet biddend en werkend ons weg vind en is nog voortdurend besig om die inhoud van kursusse en vakke te heroorweeg en uit te bou. Die oornam van die Kollege was 'n geloofsdaad. Dit bly steeds die taak en roeping van die Raad en personeel om saam met al die betrokke kommissies*

van ons Kerk en met behulp van die ander gereformeerde kerke die Hugenote Kollege uit te bou tot die hoogste diensbaarheid aan ons Kerk en tot uitbreiding van die Meester se Koninkryk.” Werkkragte op die terreine van die sending, die diens van barmhartigheid, en die evangelisasie word nie net in getalle nie, maar ook met ’n roepingsbewustheid en hoë kwaliliteit opleiding en onderrig, volgens genoemde bron, hier gevorm.

3.4.2 Skakeling en samewerking met Unisa en ander Universiteite (1951 – 2006)

3.4.2.1 Die toekenning van graadkwalifikasies

Sedert 1951 het die Hugenote Kollege daarna gestreef om aan sy studente met matrikulasiestudium gepaste graadkwalifikasies toe te ken. Onderhandelings in dié verband sou egter oor 16 jaar strek, en kon eers realiseer toe ’n ooreenkoms tot sodanige effek met UNISA gesluit is. Met die sluiting van die HUK het UNISA voortgegaan om slegs aan die admissiestudente van die Sendinginstituut grade toe te ken en met die afstudering van die laaste admissiestudente in 1959, kom die verbintenis met UNISA formeel tot ’n einde. Nuwe onderhandelinge met betrekking tot ’n moontlike samewerkingsooreenkoms met die Universiteit van Stellenbosch begin weer eens in 1970. In 1973 oorweeg die senaatskomitee van die Universiteit van Stellenbosch die versoek van die Hugenote Kollege, maar keur dit in 1974 af weens die feit dat daar nie twee verskillende kwalifikasies wat kan lei tot die registrasie van maatskaplike werkers, aan dieselfde universiteit toegeken kan word nie. In die lig van hierdie besluit, wend die Hugenote Kollege hom in 1974 weer tot UNISA. Op 14 Maart 1975 word ’n nuwe ooreenkoms met UNISA onderteken waarvolgens studente van die Hugenote Kollege deur die kollegepersoneel vir die Universiteit se kwalifikasie voorberei sou word. Leerplanne en leerinhoude sou gesamentlik deur die Kollege en die Universiteit voorberei word vir voorlegging en goedkeuring deur die Senaat van UNISA. Benaminge van graadkwalifikasies (**Baccalaureus Diaconologiae (maatskaplike werk) en later ook die M. Diac. asook die D. Diac.**) is in oorleg met die Hugenote Kollege, deur UNISA bepaal. Sedert 1975 word grade aan die Hugenote Kollege dus deur UNISA toegeken (Van Dyk & Du Toit, 2001:9-7).

3.4.2.2 Regeringsubsidie aan die Hugenote Kollege

Erkenning van die Hugenote Kollege as selfstandige opleidingsinstelling, met behoud van die bande met UNISA, sou daartoe lei dat die Hugenote Kollege 'n groter subsidie van regeringsweë kon ontvang. Uit samesprekings met die betrokke minister, blyk dit dat een van drie moontlikhede vir die Hugenote Kollege deur die regering gevisualiseer word, naamlik (a) 'n onafhanklike instelling, (b) inskakeling by 'n residensiële universiteit, of (c) 'n wysiging van die Statuut van UNISA om die Hugenote Kollege en ander kolleges te akkommodeer (Van Dyk & Du Toit, 2001).

Die kommissie van ondersoek in hierdie aangeleentheid bevind dat (a) nie haalbaar was nie en die Universiteit van Stellenbosch herhaal sy besluit van 1973 (sien par. 3.4.2.1) oor moontlike inskakeling van die Hugenote Kollege. Hierna begin UNISA self onderhandelinge met die Departement van Nasionale Onderwys met die oog op 'n wetswysiging sodat UNISA tog die Hugenote Kollege kan akkommodeer. Op hierdie stadium het UNISA reeds in beginsel goedgekeur dat die diplomakursus (vir studente sonder matrikulasievrystelling) van die Hugenote Kollege aanvaar kan word, maar die Minister van Onderwys keur dit af. In 1979 besluit die betrokke minister, UNISA en die rektor van HK gesamentlik dat dit, in die lig van hierdie gebeure, beter sal wees indien HK tog liewer aansluiting by 'n residensiële universiteit verkry.

In 1979 word nog eens in samespreking met die Universiteit van Stellenbosch getree. In 1980 stel die rektor van die Universiteit vir HK in kennis dat die Kollege se diploma-opleiding in gedrang sal kom en dat "*die Hugenote Kollege se besondere standpunte*" nie in die leerplanne van die Universiteit van Stellenbosch geakkommodeer kan word nie. Inskakeling op hierdie voorwaardes by die Universiteit van Stellenbosch sou beteken dat die Hugenote Kollege sy unieke Christelike karakter en identiteit sou verloor en om hierdie rede word besluit om voorlopig nie met die onderhandelinge met die US voort te gaan nie (Van Dyk & Du Toit, 2001).

Verkennde samesprekings met die Universiteit van die Oranje-Vrystaat word in 1981 gevoer, maar die UOVS vereis volledige en ook lokale inlywing van die Hugenote Kollege by die UOVS en die teologiese en kerklike komponente van die

Kollege se opleiding sou by wyse van 'n nagraadse diploma moes geskied. Hierdie opsie was vir die bestuur van die Hugenote Kollege onaanvaarbaar en die Departement van Onderwys word in kennis gestel dat die tweede poging om met 'n residensiële universiteit te skakel, ook onsuksesvol was. In 1982, tydens 'n volgende ontmoeting met die Departement van Nasionale Onderwys, word die Hugenote Kollege daarvan verseker dat 'n bevredigende reëling wel verkry sou word (Van Dyk & Du Toit, 2001).

In 1984 word wetswysiging ten opsigte van subsidies en gepaardgaande ooreenkomste tussen universiteite en kolleges gefinaliseer. Die wysiging noodsaak 'n nuwe ooreenkoms met UNISA wat vir die verkryging van staatsubsidie vir graad- en diplomadoeleindes via UNISA voorsiening maak. UNISA verklaar hulle in 1986 bereid tot hierdie vereistes van die regering en in 1988 word die samewerkingsooreenkoms gefinaliseer, die inskakelingsproses word afgehandel en Hugenote Kollege sal dus nou voortaan staatsubsidie via UNISA ontvang (Van Dyk & Du Toit, 2001).

Die samevatting van bogenoemde onderhandelingsproses oor jare heen word in die Hugenote Kollege se Raadsnotule soos volg opgesom: *“Hugenote Kollege met sy besondere karakter as Christelike instansie met bepaalde vaste doelwitte moes met die aangaan van die verbintenis met UNISA in 1975 sorgvuldig rekening hou met dit wat nie mag verander nie en hierin het UNISA met besondere begrip en welwillendheid die Kollege tegemoet gekom ... so is die karakter van die Kollege in geen opsig wesenlik aangetas nie”* (Van Dyk & Du Toit, 2001:9-8).

In 'n openingsrede vir die Kollege in 1977 word deur die destydse vise-rector beklemtoon dat die beginsels van die oorspronklike stigters bly voortleef in die Hugenote Kollege. Die beginsels wat nie prysgegee of verander mag word nie, is:

- die **handhawing van die geloofsgrond en roepingsywer** van dr. Andrew Murray, sy kollegas en opvolgers,
- die **integrering van Woord en wetenskap**,
- dat die personeel vanweë hulle **roepingsplig nie sal ophou werk nie**, en vanweë hulle **geloof nie sal ophou bid nie**,

- **die deurlopende verlening van praktiese en kundige dienslewering** ten opsigte van alle vorms van nood,
- **’n dinamiese gewilligheid om nuwe bane te betree** wanneer nodig en
- **liefde** moet die sluitsteen wees, anders is die geloof en kennis niks.

3.4.3 Die Hugenote Kollege en die Nederduitse-Gereformeerde Kerk van Suid-Afrika

Van Dyk & Du Toit (2001:9-9) skryf dat die Hugenote Kollege sedert sy stigting in 1951 onder die vleuels van die Nederduitse Gereformeerde Kerk van die Kaapprovinsie was. Nadat die Algemene Sinode van die NG Kerk in 1970 die instelling formeel as sy opleidingsinstansie aanvaar het, was daar nog sporadiese onduidelikhede oor die verhouding tussen die Hugenote Kollege en die Algemene Sinode. By die Sinodesitting in 1974 is die Hugenote Kollege ondubbelsinnig deur die Algemene Sinode as sy verantwoordelikheid aanvaar en is die Kerk se verantwoordelikheid ten opsigte van die begroting van die Kollege op ’n pro rata-basis onder die streeksinodes van die NG Kerk in Suid-Afrika verdeel. In 1990 word aanbeveel dat die Hugenote Kollege ’n werksaamheid van die Sinode van Wes-Kaapland moes word, op voorwaarde dat die kollege toegang tot al die ander sinodes sal hê met betrekking tot studentewerwing, fondsinsameling, en fasiliteite vir praktykopleiding. Hierdie aanbeveling word tydens die Algemene Sinodesitting van die NG Kerk in Suid-Afrika in 1994 bekragtig en sedertdien geskied die bemaking en fondsinsameling van die Hugenote Kollege op gereelde basis by NG Kerke van ander sinodale streke as die Wes-Kaap, plaas (Van Dyk & Du Toit, 2001).

Sedert 1994 word verskeie pogings ook deur die bestuur van die Hugenote Kollege aangewend om groter skakeling met die Verenigende Gereformeerde Kerk te vestig en in September 2004 realiseer ’n amptelike uitreik en skakeling by die vergadering van die Sinodale Kommissie te Springbok. Die Verenigende Gereformeerde Kerk word tans op die Uitvoerende Komitee van die Hugenote Kollege verteenwoordig, alhoewel geen geldelike verpligting van hierdie weë afkomstig is nie (Lubbe, 2006).

3.5 SAMEVATTING VAN DIE ONTSTAANSGESKIEDENIS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

In die lig van die voorafgaande inligting in verband met die ontstaansgeskiedenis van die Hugenate Kollege, word die volgende opmerkings en afleidings hieruit beklemtoon:

- Die biografie van Jane Addams word as vertrekpunt vir die bespreking oor die ontstaan van die Hugenate Kollege gekies omdat sy eerstens slegs enkele jare die junior was van mejj. Ferguson en Bliss, die stigterslede van die Hugenate Kollege, en tweedens omdat in haar biografie 'n meer intellektuele weergawe van die ontwikkeling en verloop van sosiale, politieke en godsdienstige gebeure van die jare 1860 tot 1900 in Amerika gebied word.
- Jane Addams was ook 'n student aan die Rockford Seminarie wat as tweelingskool van Mount Holyoke gesien is en sy was dus aan dieselfde onderrig- en opvoedingsbeginsels blootgestel as die genoemde twee dames. Die onderrig en opleiding by die Hugenate Kollege was identies volgens die model van die Rockford Seminarie en dus ook van Mount Holyoke geskoei en vanuit die daaglikse verloop van godsdiensoefening, praktiese opleiding en die lewensmotief om sinvol en nuttig te wees by die twee Amerikaanse rolmodelle, kan die Christelike inslag en grondbeginsels van die Hugenate Kollege dus verklaar word.
- Geskiedkundige gebeure in Amerika tydens die jare 1860 tot 1900 stem grootliks ooreen met die omstandighede in Suid-Afrika tydens dieselfde tydperk, naamlik oorlogsgevolge, industrialisasie, ekonomiese ontwikkeling, en grootskaalse armoede veroorsaak dat mense soekende is na vrede en lewensin. Hulle vind die doel en sin vir die lewe in die uitlewing van evangelisasiewerk en die uitdra van die bevrydende boodskap van die Bybel, vandaar die bybelse grondslag vir beide Mount Holyoke, die Rockford Seminarie asook die Hugenate Kollege.
- As gevolg van die klem wat by beide die Mount Holyoke en Rockford Seminaries op die waarde van die vrou en haar vermoëns geplaas is, word die gegoede, Amerikaanse intellektuele vrou bemagtig en bevry om in haarself te

glo. Hierdie bevryding van die vrou het daartoe bygedra dat die eerste opvatting van die feministiese beweging onder die meer welgestelde burgers posgevat het, maar het ook daartoe bygedra dat die pad om haarself as professionele persoon te bekwaam, vir die vrou geopen is. Net so word tans steeds professionele persone aan die Hugenote Kollege onderrig en opgelei en maak die Hugenote Kollege nog daagliks 'n bydrae om vroue (tans ook mans) professioneel te bemagtig.

- Die beginsel van kulturele gelykheid en billikheid wat deur Jane Addams verwoord is en wat later as *sosiale geregtigheid* bekend staan, vind ook neerslag in die Hugenote Kollege wanneer Andrew Murray aanvanklik die instelling sien as heenkome van onderrig vir **almal**, dus die volledige bevolkingsprofiel van Suid-Afrika (ongeach geslag, ras, godsdiens of sosiale stand), en wat ook tans in die beleid van die instelling gereflekteer word (*sien studentesamestelling en personeelsamestelling*).

AFDELING B: DIE HUIDIGE BEDRYF VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

3.6 DIE GRONDSLAG EN KARAKTER VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE 2007

Die Grondslag van die Hugenote Kollege word in die Kollegereglement (Bylaag 1: Raadsnotule, 28 Julie 2005) soos volg verwoord:

“Die Kollege is gegrond op die Heilige Skrif as die Woord van God en aanvaar die belydenisskrifte van die Nederduitse Gereformeerde Kerk.”

Hierdie grondslag van die Hugenote Kollege impliseer dat die instelling die integrering van die Woord en wetenskap nastreef. Volgens Viljoen (2007) word 'n dringende bevraagtekening van presies waarin hierdie Christelike karakter van die Kollege egter tans op praktiese vlak manifesteer, al meer relevant. In die lig van veranderende rolspelers, veranderende skakeling met UNISA en veranderende geldelike bronne, blyk dit relevant om vas te stel waarin die Christelike karakter van die kollege tans geleë is. Lê dit in in die aanbieding van bepaalde Christelike modules (Teologie) as aanvulling tot die kurrikulum, in die aktiewe (dus ook geldelike) betrokkenheid van die Christelike, of in hierdie geval, die familie van NG kerke, of in

'n besondere Christelike kultuur op die kampus? Die diskoers in hierdie verband is gedurende 2007 'n uiters relevante diskoers en is bepalend vir die voortgesette kultuur op die Kollegekampus, en sou ook implikasies vir die eertydse eienaarskap van die NG Kerk van hierdie instelling inhou. Die klinkklare uitkoms tot hierdie diskoers kan egter slegs deur 'n langsame proses bereik word, moet verskeie rolspelers insluit en sou ook die realiteit van voortgesette subsidies en geldelike verantwoordelikhede in berekening moet neem.

Die Hugenate Kollege stel homself tradisioneel ten doel om 'n **Christelike mens- en wêreldbeskouing** in die aanbieding van vakinhoudes sowel as in die kampuskultuur, te handhaaf. Die uniekheid van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege behoort daarin te manifesteer dat die Christelike Bybel, as basis vir die Christelike mens- en lewensbeskouing gesien word. Alhoewel die Bybel geen wetenskaplike handboek is nie, sien Bybelskrywers tog sekere 'singewende' waarhede wat deur God geïnspireer is, vas, in teenstelling met natuurwetenskaplike waarhede wat bo alle twyfel bewys kan word (Scholtz, 2006:14). Dieselfde skrywer konstateer verder dat hierdie sogenaamde 'singewende waarhede' as grondslag dien wanneer uitsprake in 'n Christelike konteks byvoorbeeld gemaak word oor die dieper sin van die lewe, oor moraliteit en etiek en oor hoe mense met mekaar moet omgaan, wat weer op sy beurt tradisioneel die kultuur en karakter van die Hugenate Kollege gekenmerk het. Samevattend sou aangevoer kan word dat die aard van die grondslag en die karakter van die Hugenate Kollege tans in 'n proses van transformasie is en dat alle betrokke rolspelers dringend ondersoek behoort in te stel na hoe die grondslag in die toekoms daaruit moet sien. In die lig van die historiese gebeure aan die Hugenate Kollege blyk dit onmoontlik om algeheel los te breek van die Christelike karakter, maar sal die praktiese implementering hiervan duidelik uitgespel moet word, indien 'n algeheel Christelike karakter nog relevant is.

Verdere aspekte rakende die Christelike karakter van die Hugenate Kollege lê onder andere opgesluit in aspekte soos die leuse van die kollege. Die leuse van die Hugenate Kollege, naamlik **GEBED, ROEPING EN DIENS**, is gebaseer op die ontstaansgeskiedenis en grondbeginsels soos dit reeds deur sy stigterslede en volgens die basiese beginsels van Mount Holyoke bepaal is, en was ook daagliks in die bedryf van die Kollege uitgeleef oor die afgelope meer as 100 jaar. Die Christelike karakter

is byvoorbeeld reeds vir geruime tyd in stand gehou ten opsigte van die **kampuslewe** van studente deurdat onder andere weeklikse saalbyeenkomste tot aan die einde van 2006 'n instelling was. Tydens hierdie geleentede is 'n Christelike boodskap vir elke week aangebied. In die verlede was hierdie byeenkomste hoofsaaklik deur die personeel van die Kollege aangebied, maar tot in 2006 was ook die studente self betrek by die organisering en aanbieding van die geleentede. Op hierdie wyse is voorsiening gemaak vir die akkommodering van 'n verskeidenheid van Christelike kerkverbande se inslag en gebruike ten opsigte van hulle verskillende geloofsbelewensisse en -praktyke (Lubbe, 2006) en indien hierdie gebruik nog relevant is, sal byvoorbeeld hierdie aspek as een voorbeeld kan dien tot die bydrae van die daarstel van 'n Christelike kampuslewe.

Volgens Lubbe (2006) word die grootte van hierdie Kollege as 'n verdere unieke karaktereienskap van hierdie tersiêre instelling beleef omdat die studente hier aanspraak kan maak op **individuele aandag** tydens opleiding en onderrig. Die studentetal is groot genoeg om die ekonomiese bestaan van die Kollege te regverdig, maar klein genoeg om die personeel in staat te stel om op velerlei maniere tot studente se beskikking te wees. Gesprekke gerig op ondersteuning ten opsigte van persoonlike kwessies soos byvoorbeeld finansies, huishoudelike kwellinge, toekomsbeplanning en studieprobleme, word gereeld deur die personeel van die Kollege met studente gevoer. Omdat studente aan die Hugenate Kollege in die sosiale diensberoep onderrig en opgelei word, vorm individuele supervisie deel van die onderrigprogram waar onder andere skoling in sosiale vaardighede aandag geniet, en maak die genoemde gesprekke dus dikwels deel uit van die onderrig- en leerbehoefte tydens individuele supervisiegeleentede.

Die bestuur van die Kollege koester hierdie unieke eienskap van die instelling soos wat in die Jaarverslae gedemonstreer word, byvoorbeeld: *“Een winspunt van 'n klein Kollege is direkte kommunikasie en snelle kontak wanneer spoedeisende sake opduik”* (Jaarverslag, 31/12/98), asook *“ ... die winspunt van 'n klein Kollege is dat daar 'n oop, gemaklike en persoonlike verhouding tussen studente en lede van die Rektooraat is. Hierdie openheid en toeganklikheid word deur die Rektooraat aangemoedig”* (Jaarverslag, 31/12/2000).

3.7 DIE VISIE EN MISSIE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Volgens Lubbe (2006) en Viljoen (2007) is die visie en missie van die Hugenate Kollege tans onder bespreking vir die aanbring van noodsaaklike veranderinge ten einde aan die huidige omstandighede en in die behoeftes van die dag te voorsien. Die genoemde bespreking oor die visie en missie sluit baie nou aan by die voorafgaande paragraaf en behels ook die uitklaring van die *IDENTITEIT* van die Kollege. Die oorsprong vir hierdie bespreking lê opgesluit in die bewoording van die oorspronklike ooreenkoms met UNISA, wat onduidelik blyk en waarvan onbevredigende dokumentasie bestaan. Die inhoud van hierdie kontrak raak natuurlik die aard van die verbintenis tussen UNISA, die Hugenate Kollege en die NG Kerk en alvorens helder betekenis nie aan die Kollege-identiteit gebied word nie, sou 'n werkbare visie en missie nie geformuleer kan word nie.

Die huidige, geldige visie van die Hugenate Kollege word in die Jaarboek (2006:6) soos volg geformuleer:

“Om die toonaangewende Christelike opleidingsinstansie in Suider-Afrika te wees wat interkerklik en selfonderhoudend funksioneer in die opleiding van studente wat 'n breë spektrum van gemeenskaps- en ontwikkelingsgerigte dienste lewer.”

Die missie van die instelling word in dieselfde bron soos volg geformuleer:

“As tersiêre opvoedkundige instansie met die Woord van God as grondslag staan die Hugenate Kollege vir:

- *Akademiese onderrig van hoogstaande gehalte gerig op grade, diplomas en sertifikate vir professionele dienslewering in maatskaplike werk, jeugwerk, gemeenskapsbediening, gemeenskapsgerigte ontwikkeling en verwante rigtings,*
- *Toepaslike navorsing en*
- *Gemeenskapsdiens ten einde mee te werk aan die omvattende heling en ontwikkeling van die samelewing. Derhalwe streef die Hugenate Kollege daarna om:*
- *Kerklike verbintenisse uit te brei;*
- *Die vennootskap met UNISA te handhaaf;*

- *Bekostigbare residensiële, afstand- en voortgesette-onderrig aan te bied;*
- *’n Christelike etos van menswaardigheid, inklusiwiteit, deursigtigheid, gelykberegting en harmoniese verhoudinge te vestig;*
- *die geestelike vorming, roepingsbewustheid en diensvaardigheid van studente en personeel te koester en te bevorder.*

Ingevolge die geformuleerde visie en missie blyk dit duidelik dat die Hugenate Kollege steeds daarna streef om die grondbeginsels van die stigterslede, soos dit blyk vanuit die historiese verloop van die afgelope byna 100 jaar, as fondament van die Kollege, na te streef en uit te leef. Die toekoms sal leer hoe hierdie beginsels, indien relevant, in die toekoms geïmplementeer sal word.

3.8 DIE DOEL EN DOELSTELLINGS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE 2007

Die huidige, geldige doel van die Hugenate Kollege volgens die Reglement van die instelling (Bylaag 1; Raadsnotule, 28 Julie 2005), is:

- Die akademiese en professionele opleiding en geestelike vorming van studente vir:
 - Maatskaplike Werk
 - Jeugwerk
 - Sending
 - Ander studierigtings wat die Raad van tyd tot tyd mag instel,
- Toepaslike navorsing
- Gemeenskapsdiens

Die doel van die Hugenate Kollege soos hierbo geformuleer, word saamgevat in die visie- en missieformulering en die geformuleerde doel dra doelgerig by tot die uitlewing van die visie en missie van hierdie instelling. Aangesien gesprekvoering tans plaasvind aangaande die toekomstige aard van die Hugenate Kollege se identiteit, karakter, visie, missie en doel, kan aanpassing met die oog op relevansie hiervan ten opsigte van die toekoms, verwag word. Daar sal dus vir die doel van hierdie studie met die bogenoemde volstaan word.

3.9 HUIDIGE BESTUUR VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Die Hugenate Kollege se werksaamhede word funksioneel deur die Kollegeeraad beheer en volgens die Reglement van die Kollege (Bylaag 1: Raadsnotule, 28/07/2005) asook 'n Raadsnotule (22/04/1998), word die Kollegeeraad tans nog soos volg saamgestel:

- Vier (4) verteenwoordigers van Unisa
- Een (1) verteenwoordiger elk met 'n secundus van die Algemene Kommissie vir die Diens van Barmhartigheid, die Algemene Sinodale Sendingkommissie, die Algemene Jeugkommissie en die Algemene Komitee van die Vrouediens van die NG Kerk.
- Een (1) verteenwoordiger van die NG Kerk, Wellington
- Twee (2) verteenwoordigers aangewys deur die eienaar van die Kollegegeboue
- Die rektor
- Die vise-rektor
- Twee (2) verteenwoordigers van die Algemene Sinode van die Verenigde Gereformeerde Kerk
- Een (1) verteenwoordiger van die Wellingtonse plaaslike owerheid (tans die Drakenstein Munisipaliteit)
- Een (1) verteenwoordiger verkies vanuit die alumni
- Die voorsitter van die Verteenwoordigende Studenteraad
- Twee (2) lede wat deur die uittredende raad aangewys word
- 'n Maksimum van drie (3) lede wat uit hoofde van hulle kundigheid deur die Raad aangewys word
- Die registrateur van die Kollege as sekretaris
- Een (1) verteenwoordiger van die personeel en
- Een (1) Vrouevertteenwoordiger van die Algemene Diensgroep: Gemeente-ontwikkeling van die NG Kerk.

Die **Pligte en bevoegdhede** van die Raad word in dieselfde dokument soos volg saamgevat, naamlik:

- die bestuur en beheer van die finansiële, akademiese en administratiewe werksaamhede, die fisiese fasiliteite en die toerusting van die Kollege en die maak van aanbeveling by UNISA in die verband,

- die aanstel van personeel by die Kollege, met dien verstande dat die rektor, vise-rektor en akademiese personeel in oorleg met UNISA aangestel sal word,
- die instel of afstel van departemente in belang van onderrig en opleiding van studente en in oorleg met UNISA en
- die Raad lewer verslag aan UNISA soos deur die Universiteit verlang.

Samevattend blyk dit vanuit die voorafgaande dat die grondslag, karakter, visie, missie, doel, doelstellings en bestuur van die Hugenate Kollege vir die afgelope ongeveer honderd jaar, daarop gefokus was om die Christelike karakter en uitmuntende opvoedkundige doelstelling van die instellings te bevorder. In die huidige tydvak is die genoemde aspekte egter onder bespreking en word antwoorde gesoek in terme van die relevansie hiervan vir die toekoms. Sodra die huidige gesprekvoering finaliteit bereik, kan dus wysiginge in die verband verwag word om sodoende die Hugenate Kollege se doel en dienslewering relevant met betrekking tot die toekoms te maak. Vir die doel van hierdie studie sal dus met die bogenoemde inligting volstaan word (sien ook kritiese vergelyking met die historiese verloop van gebeure by die Vrije Universiteit, Amsterdam, Tabel 3.2).

3.10 DIE INSTITUSIONELE FORUM

Die Institusionele Forum aan die Hugenate Kollege is gedurende 2002 as verteenwoordigende forum van die Kollege gestig met die oog daarop om gedurende die oorgangsperiode na afloop van die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994, in 'n adviserende en moniterende hoedanigheid ten opsigte van die bestuur van diversiteit aan die Kollege, te funksioneer (Raadsnotule, 30/07/2002). Die institusionele forum is aanvaar in die gees van die Wet op Hoër Onderwys (RSA, 1997) en hou hom hoofsaaklik in 'n adviserende hoedanigheid besig met take soos deur hierdie genoemde wet bepaal, byvoorbeeld (a) beleidsformulering oor ras- en geslagsregverdigheid, (b) die keuring van kandidate vir senior bestuursposisies, (c) gedragskodes, mediasie en prosedures vir dispuutoplossing en (d) die aanmoediging van 'n institusionele kultuur wat verdraagsaamheid en respek vir basiese menseregte bevorder en om 'n geskikte omgewing vir onderrig, navorsing en studie te skep. Die eerste take waaraan hierdie forum sedert die stigting daarvan aandag gegee het, was

dan ook die multikulturele funksionering en sensitiewe op kampus, die monitering van akademiese dienslewering, politieke aktiwiteite op kampus, die Kollege se verhouding tot die breë gemeenskap en gedragsbeginsels vir studente en personeel op die kampus. Volgens Viljoen (2007) ontbreek die nodige dinamiese leierskap ten opsigte van hierdie forum tans en alhoewel die diversiteit van die Kollege tans nie langer problematies is nie (ten opsigte van beide personeelsamestelling asook die studentepopulasie) behoort die institusionele forum steeds in terme van die betrokke wetgewing moniterend op te tree ten opsigte van die kwessie van gelykberegting. Viljoen (2007) is van mening dat, in die lig van die gebrekkige leierskap van hierdie forum, die konsep waarskynlik sy funksie aan die Hugenote Kollege vervul het en dus plek sou kon maak vir 'n volgende instelling. 'n Forum vir die hantering van personeelaangeleenthede sou in die verband volgens Viljoen (2007) die nodige aandag kan geniet.

3.11 WERWING, KEURING EN TOELATING VAN VOORNEMENDE STUDENTE

Studente-werwing geskied volgens 'n proses (Jaarverslag van die Hugenote Kollege, 31/12/97) wat die volgende stappe insluit:

- Eerstens word die voedingsareas van die Kollege geïdentifiseer,
- Vervolgens word 'n omvangryke reklameveldtog deur middel van advertensies in streekskoerante, gesprekke oor streeksradiodienste, uitstallings by lenteskole en loopbaanuitstallings, op hierdie areas toegespits,
- 'n Studielening ten bedrae van R1000-00 word aan voornemende studente aangebied indien hulle 'n gemiddelde matriekpersentasie van 55% of hoër behaal,
- 'n Beroep word op oud-studente deur middel van 'n oudstudenteblad gedoen om voornemende studente na HK te verwys en
- Ten slotte spits die direkteur van ontwikkeling hom ook daarop toe om deur middel van gemeentebesoeke, nuusbriewe, sendingweke, skolebesoeke, webwerf-ontwikkeling en die oudstudentebond soveel as moontlik voornemende studente te bereik vir die Hugenote Kollege.

Die **keuring** van voornemende studente geskied hoofsaaklik volgens een of meer van die volgende kriteria (Jaarverslag, 31/12/97):

- Akademiese vermoëns en prestasie, waarvoor volgens De Jager (2007), vir Maatskaplike Werk vanaf 2007 as afsnypunt die matriekpersentasie van 55% toegepas word,
- Geloofs- en kerkmeelewing,
- Motief en gesindheid ten opsigte van voorgename beroepskeuse,
- Persoonlikheidskwaliteite,
- Gesondheidstoestand
- Herkoms van alle dele van Suid-Afrika, insluitend Namibië,
- Verskeidenheid van denominasies
- Erkenning van vorige Leerervaring (*Recognition of Prior Learning* - RPL) aldus De Jager (2007),
- Gestremdhede wat nie die student se inskakeling ten opsigte van beroepsvereistes strem nie (De Jager, 2007) en
- Persoonlike onderhoude met voornemende studente indien nodig.

Die tipiese studenteprofiel van die voorgraadse student wat tydens 2003 aan die Hugenote Kollege studeer, word beskryf as “... ’n Afrikaanssprekende, vroulike persoon afkomstig uit die bruin, plattelandse Christelike gemeenskap van Kaapland” (Jaarverslag, 2003). In Figuur 3.1 hieronder word die algemene studente-samestelling van die studenteprofiel van die Hugenote Kollege in 2007 deur middel van ’n samevatting van biografiese inligting uiteengesit.

Tabel (a) Provinsie van herkoms: Tabel (d) Kerk/Geloofsverband:

Gauteng	25
Limpopo	80
Namibië	5
Vrystaat	10
Oos-Kaap	62
Kwazulu-Natal	10
Mpumalanga	10
Noord-Kaap	126
Wes Kaap	481
Noordwes	5
TOTAAL	814

Ags – 5%	AME - 3%	Anglikaans – 9%
Congregational – 3%	Methodiste – 3%	Moslem – 1%
NGK – 10%	Nuwe Apostolies – 3%	Ou Apostolies – 10%
Pinkster – 4%	Presbeteriaans – 1%	Rooms-Katoliek – 6%
VGK – 26%	Zion – 3%	Christen – 5%
Ander – 16%		

Tabel (b) Geslag:

manlik	170
vroulik	644
Totaal	814

Tabel (e) Ras

Swart	144
Bruin	583
Wit	87

Tabel (c) Taalvoorkeur:

Afrikaans	599
Engels	215
Totaal	814

Bron: Du Toit, 2007

Figuur 3.1: Studenteprofiel van die Hugenote Kollege 2007

3.12 STUDENTEGETALLE EN –GROEI

Weens die noodsaak aan nuwe en kreatiewe denke ten opsigte van oorlewing en akkommodering van 'n groter verteenwoordiging van die land se populasië, word voortdurend aandag aan die verbreding van brongebiede waaruit studente gewerf word, gebied (Jaarverslag, 31/12/99). Daar word byvoorbeeld toenemend seker

gemaak dat studente van ander Christelike kerke as slegs die NG-susterkerke gewerf word. *“Hierdie diversiteit toon dat die Christelike karakter en kerklike grondslag van die Kollege kennelik ’n werfkrag van sy eie het. Tegelykertyd beteken dit vir die Kollege ’n unieke geleentheid vir die toerusting van jong mense tot professioneel-verantwoordbare diens aan ’n wyer front as voorheen” (Jaarverslag, 31/12/99).*

Die kursusse wat hier aangebied word, word ook voortdurend uitgebrei en ontwikkel. So is in 2000 ’n inligtingstechnologie-sertifikaatkursus ingestel, asook ’n kursus ten opsigte van beraad en begeleiding aan MIV/VIGS-pasiënte en hul naasbestaandes, wat ’n beduidende, positiewe effek op studentegetalle het.

In Tabel 3.1 hieronder word die groeitendens aan die Hugenate Kollege sedert 2000 tot en met 2007 gedemonstreer.

Tabel 3.1: Groei van studentegetalle, 2000 – 2007

Jaartal	Studentetal
2000	328
2001	415
2002	481
2003	534
2004	582
2005	632
2006	625
2007	814

Bron: Du Toit, 2007: Jaarverslae, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006 en 2007

3.13 PERSONEELSTRUKTUUR, -GETALLE EN -GROEI

Vir die doel van hierdie studie word die personeelstruktuur van die Departement Maatskaplike Werk (2007) as belangrik geag en dus in hierdie verband bespreek. Die departementshoof (vroulik en wit), word ondersteun deur twee senior lektore (beide manlik en een wit en een bruin) en drie lektore (al drie vroulik en wit). Vier junior lektore (al vier vroulik, twee wit en twee bruin) maak deel uit van die personeel asook enkele kontrakpersoneellede van wie die dienste gekontrakteer word soos wat die behoefte hom voordoen:

- Dr. M. de Jager (programhoof)
- Dr.C. Reynolds (senior lektor)
- Dr. P. Smith (senior lektor)
- Me. N. Keet (lektor)
- Mev. G.M. Kilian (lektor)
- Mev. H. von Schlicht (lektor)
- Mev. L. Fortuin (junior lektor)
- Mev. F. Jacobs (junior lektor)
- Mev. M.van der Westhuizen (kontrak lektor)
- Mev. N. von Wielligh (kontrak lektor)

Die department beskik laastens ook oor die dienste van een sekretaresse, bruin en vroulik. Van hierdie tien akademiese personeellede van die departement het drie personeellede reeds gedoktoreer, vyf beskik oor Meestersgrade en twee beskik oor 'n vierdejaarsopleiding. Volgens De Jager (2007), departementshoof, is haar visie vir die department en personeel grootliks gefokus op die bemagtiging van personeellede sodat hulle hul kwalifikasies sal optimaliseer en dus ook aktiewe bydraes kan maak tot die department se huidige navorsingsuitsette. Verbeterde navorsingsuitsette het nie net 'n positiewe effek op befondsing van die Kollege nie, maar dra ook beduidend by tot die verhoging van die akademiese profiel van die Departement Maatskaplike Werk. Die Departement van Maatskaplike Werk staan volgens De Jager (2007) laastens ook 'n sinvolle transformasieproses voor en in die lig van die huidige verdeling van akademiese personeel van 30% bruin en 70% wit, is dit duidelik dat verteenwoordiging van die bevolkingsamestelling in die personeel van hierdie department voortdurend nagestreef word as kriterium vir aanstelling, naas bevoegdheid.

3.14 KWALIFIKASIES AANGEBIED BY DIE HUGENOTE KOLLEGE

Soos reeds bespreek, streef die Hugenate Kollege deur sy missie daarna om onderrig en opleiding van 'n uitnemende en pragmatiese aard te bied. Vir die rede word kursusse en -inhoud voortdurend aangepas en uitgebrei met die oog op die behoeftes van die praktyk. Volgens die Hugenate Kollege Jaarboek (2006:44 – 45; 2007:19 -

50), kan studente tans vir die volgende kwalifikasies aan die Hugenate Kollege registreer:

3.14.1 Graadkursusse

- ***Gemeenskapsontwikkeling***
Baccalaureus Diaconologiae.....B.Diac.
- ***Jeugwerk***
Baccalaureus DiaconologiaeB.Diac.
Honneurs-Baccalaureus Diaconologiae: Hons.B.Diac.
Magister Diaconologiae:M.Diac.
Doctor Diaconologiae.....D.Diac.
- ***Maatskaplike Werk***
Baccalaureus Social Work BSW (infasering vanaf 2007)
Baccalaureus DiaconologiaeB.Diac.(MW)
Magister DiaconologiaeM.Diac.
Doctor DiaconologiaeD.Diac.
- ***Spel terapie***
Magister DiaconologiaeM.Diac.
Doctor DiaconologiaeD.Diac.

3.14.2 Diplomakursusse

- Diploma in Maatskaplike Ontwikkeling.....Dipl.MO

3.14.3 Sertifikaatkursusse

- Sertifikaat in Inligtingstechnologie en Kantooradministrasie
- Sertifikaat in Hedendaagse Kinderbediening
- Sertifikaat in Lewensorientering in 'n Jeugwerkkonteks

3.14.4 Seta opleiding

In 2004 word baanbrekerswerk gedoen en registreer die Hugenate Kollege as diensverskaffer by die “Health and Welfare” Seta (HWSETA). Die teikenmark vir hierdie nie-formele opleiding is persone in die Vlak 1, 2, 3 en 4 – groep, wat dus nie oor 'n senior sertifikaat beskik nie. Maatskaplike hulpwerkers en gemeenskapsontwikkelaars word op die wyse opgelei en Seta finansier die

programme (Raadsnotule, 16 Maart 2004). Die eerste kontrak vir opleiding van hulpwerkers word met die Noord-Kaapregering aangegaan en 100 leerders word tot aan die einde van 2005 opgelei (Jaarverslag, 2004). Hierdie Seta-opleiding word in 2007 steeds suksesvol voortgesit en ook uitgebrei (Lubbe, 2006).

3.15 DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKE WERK-KURRIKULUM AAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Na dinamiese ontwikkeling tot en met 1951 toe die Hugenote Kollege vir die eerste maal selfstandig gefunksioneer het, het die instelling deur verskeie verdere groeifases ten opsigte van die samestelling van die kurrikulum vir studente beweeg. Van Dyk en Du Toit (2001:9-4) skryf dat inname vir die admisiekursus en eksterne UNISA-eksamens vir die studente van die Sending-instituut byvoorbeeld vanaf die einde van 1957 finaal gestaak is, waarna groter klem deur die Kollegepersoneel gelê word op die kerk se besondere behoefte en roeping ten opsigte van die diens van barmhartigheid en die onderrig en opleiding van Christelike dienswerkers. Die Hugenote Kollege-personeel stel hierna, in oorleg met eksterne eksaminatore van UNISA, eie leerinhoude vir studente saam en deur middel van die gebruik van eksterne eksaminatore, word die hoë gehalte van akademiese standaard waarna die Kollege nog altyd gestreef het, gehandhaaf.

Ook op die terrein van die vak Maatskaplike Werk het ontwikkelinge plaasgevind en om tred te hou met die behoeftes van die dag, die groei van studentegetalte, asook met die huidige ontwikkelingsgerigte welsynsbeleid van Suid-Afrika (RSA, 1997, Witskrif vir Welsyn), blyk die maatskaplikewerk-kurrikulum aan hierdie instelling, dinamies, aanpasbaar en relevant te wees. Weens voortdurende uitdagings en bedreigings op die gebied van tersiêre onderrig, word die Kollege ook gedwing tot nuwe rekenskap en strategiese beplanning ter wille van oorlewing, doeltreffende funksionering en professionele dienslewering (Jaarverslag, 31/12/99). Om genoemde redes word beplanning meer gerig op onder andere die diversifisering van kursusse. Die Hugenote Kollege Jaarboek (2006:70 - 88) dui die inhoud van die voorgraadse maatskaplikewerk-kurrikulum vir studente in maatskaplike werk by die instelling aan en word in Bylaag E vervat.

3.16 HUIDIGE SAMEWERKING MET DIE UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA (UNISA) 2007

Die huidige skakeling van die Hugenate Kollege met UNISA word soos volg geformuleer (Raadsnotule, 28 Oktober 1997):

“Die Kollege is akademies en administratief met die Universiteit van Suid-Afrika geskakel, kragtens ’n ooreenkoms wat goedgekeur is deur die Raad van die Kollege en die Raad van die Universiteit, en waardeur die Christelike grondslag en kerklike karakter van die Kollege gehandhaaf word.”

Die praktiese implementering van die verhouding tussen die Hugenate Kollege en UNISA word volgens Lubbe (2006) tans hoofsaaklik deur twee aspekte bepaal, naamlik die wyse waarop die aanbieding van akademiese inhoud aan studente hanteer word en die finansiële voordeel wat vir beide die Hugenate Kollege en UNISA in die wedersydse verbintenis opgesluit lê. Weens die bepalinge van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit, kan UNISA vanaf 2001 nie langer die Universiteitsdiploma in Maatskaplike Werk toeken nie en na onderhandelinge met die Matrikulasieraad word goedkeuring van UNISA verkry dat studente sonder matrikulasievrystelling, deur middel van ’n toegangskursus as graadstudente geregistreer kan word (Raadsnotule, 27/07/2000). *“Oor die jare het die Kollege deur middel van die Diplomakursus aan groot getalle studente sonder matrikulasievrystelling die geleentheid gebied om ’n tersiêre kwalifikasie van universiteitstandaard te bekom met die daarmee gepaardgaande beroepsgeleenthede. Met dank aan UNISA word hierdie geleentheid aan studente sonder matrikulasievrystelling uitgebrei deurdat hulle nou ’n graadkwalifikasie kan bekom”* (Jaarverslag, 2000). In 2002 het byvoorbeeld 112 studente vir die toegangsprogram geregistreer en 79 slaag terwyl 98 in 2003 registreer waarvan 68 slaag.

Sedert 2005 word UNISA aan verskeie verwickelinge met betrekking tot herstrukturering onderwerp en onderhandelinge aangaande die Hugenate Kollege se akademiese inskakeling binne UNISA se herstruktureringsproses, word opnuut geopen. In die verlede was HK se B.Diaconiologiae-kwalifikasie onder beskerming van die Fakulteit van Teologie van UNISA toegeken. Weens herstrukturering amalgameer die Fakulteit van Teologie van UNISA nou met die Fakulteit Lettere en

Wysbegeerte om die “*College of Human Sciences*” by UNISA te vorm wat nou slegs die “*B.Social Work*” (BSW)-graad toeken. Vanaf 2007 is dit ook volgens De Jager (2007) ’n verpligting dat op nasionale vlak slegs die BSW-graad toegeken word, en moet HK dus homself met hierdie proses van UNISA belyn. Die Kollege se eie identiteit bly egter steeds ’n ononderhandelbare aspek (Uitvoerende Komiteenotule, 12 Oktober 2005) en gedurende Oktober 2006 gaan die personeel van die Maatskaplikewerk Program van die Hugenate Kollege ’n werksooreenkoms met die Departement Maatskaplike Werk van UNISA aan om op akademiese gebied vanaf Januarie 2007 volledige samewerking, insluitende die handhawing van dieselfde leerinhoud, te handhaaf. ’n Infasseringproses van UNISA se leerinhoud wat deur die personeel van die HK aangepas word vir residensiële doeleindes, neem dus in Januarie 2007 in aanvang en bied die Hugenate Kollege en UNISA dus volle gelykwaardige kwalifikasies naamlik die BSW-graad aan, met die een verskil dat HK ’n residensiële instelling is, terwyl UNISA ’n afstandsonderriginstelling is (De Jager, 2007).

’n Skygbaar betekenisvolle verandering in die aard van die betrokke onderhandelinge is dat die personeel van die onderskeie departemente van Maatskaplikewerk self hierby betrokke was, terwyl in die verlede die onderhandelinge deur die besture op Teologiese vlak gedoen is.

Ten opsigte van die verbintenis met UNISA met betrekking tot finansies, beklemtoon Lubbe (2006) dat staatsubsidies toenemend kleiner word en die huidige tendens is dus dat meer aandag aan ’n volhoubare besigheidsplan tussen die twee instellings bestee word. Gedurende 2006 word ’n proses van skryf van resolusies begin waarvolgens die Hugenate Kollege duidelik uitspel watter langtermyn finansiële voordeel daar vir UNISA in sal wees indien die samewerkingsverhouding met die Hugenate Kollege gehandhaaf sal word. Hierdie proses is tot op datum nog onvoltooid en daar sal dus vir die doel van hierdie studie, met genoemde inligting volstaan word.

3.17 SAKO-VEREISTES EN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Sedert 1999 word, weens wetgewing in die verband, ’n nuwe paradigma vir tersiêre onderrig vereis. Kragtens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk moet alle

kwalifikasies aan minimumstandaarde voldoen wat by die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit* (SAKO), geregistreer is en die Hugenate Kollege se huidige kursusinhoud voldoen ten volle aan die kriteria soos deur SAKO gestel in terme van die minimum standaard. Die volledige proses ter goedkeuring van Hugenate Kollege se kursusinhoud is gevolg en die finale goedkeuring word in Bylaag F, SAKO-goedkeuring van die Akademiese Programme van die Hugenate Kollege, aangedui. Hugenate Kollege benut ook vanaf 2007 die standaardiseringsdokument (“*benchmarking*”) van UNISA en funksioneer vanaf 2007 dus as ’n sustersdepartement van die Departement Maatskaplike Werk van UNISA (De Jager, 2007).

Implikasies wat vir die onderrig en opleiding in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege spruit uit SAKO-vereistes, is byvoorbeeld, die klem op interaktiewe leer in plaas van die tradisionele monoloog-lesings, deurlopende- en selfevaluering in plaas van slegs skriftelike eksamens, en vaardigheidsevaluering in plaas van slegs kognitiewe evaluering (Jaarverslag, 31/12/98) wat in die toekoms ook kreatief deur dosente geïmplementeer moet word.

3.18 STUDENTEDIENSTE

’n Studente-dienssentrum funksioneer onder die vleuels van die Program Sielkunde met die uitsluitlike doel om professionele ondersteuningsdienste aan ingeskrewe studente van die Hugenate Kollege te bied. Dienste wat gelewer word, behels onder andere konsultasie van studente, diagnostiese toetsing, psigoterapie aan studente op ’n ad hoc-basis, die akademiese oriëntering van studente, sielkundige dienste en studieleiding, asook seksuele opvoeding deur middel van die gebruik van portuurgroepleiers en gesprekke deur kundiges in die verband wat opgevolg word met fokusgroeptbesprekings (Jaarverslag, 2003 en 2005). Die studentediens-komitee bestaan uit akademiese personeel, verteenwoordigend van elke program, inwonende koshuishoofde, die vise-rector en die verteenwoordigende studenteraad. Uitbreiding van die studente-dienssentrum tot ’n outonome diens, waardeur vertroulikheid en objektiwiteit steeds verseker kan word, word gevisualiseer (Jaarverslag, 2005).

Verdere studente-aangeleenthede soos die verteenwoordigende studenteraad, koshuisaangeleenthede, inwonende hoofde en die hantering van die massa studente sorteer direk onder die verantwoordelikheid van die rektor van die Kollege en volgens Viljoen (2007), die huidige rektor, word groot behoefte uitgespreek dat heelwat meer aandag aan die ontginning en ontwikkeling van leierskappotensiaal onder die studentkorps gebied word. Die huidige profiel van studente skyn onbetrokke by studente-aangeleenthede, óf omdat hulle nie kennis oor bestuursvaardighede het nie, óf omdat hulle net nie eienaarskap ten opsigte hulle verantwoordelikheid as landsburgers wil/kan neem nie. Hierdie aspek kan professioneel en sinvol aangespreek word in terme van die kritiese uitkomst van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel soos in Hoofstuk vier van hierdie studie breedvoerig bespreek word.

3.19 TAALBELEID

Engels, wat algemeen as wêreldtaal beskou word, word in die taalbeleid van die Hugenate Kollege geakkommodeer en dus maak die taalbeleid van die instelling daarvoor voorsiening dat geen student van onderrig uitgesluit word as gevolg van taal nie. Die taalbeleid van die Hugenate Kollege word in die Jaarboek (2006:43) soos volg geformuleer:

“Afrikaans en Engels word afwisselend as media van onderrig gebruik, op so ’n wyse dat alle studente deurlopend effektiewe onderrig ontvang. Studiegidse word in albei tale voorsien. Voorgeskrewe handboeke word in Engels, en waar moontlik, ook in Afrikaans voorsien.”

3.20 FINANSIERING VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

In 2006 word die Hugenate Kollege volgens Lubbe (2006) en vanuit die Raadsnotule van 28/10/97 vanuit slegs drie hoofbronne befonds, naamlik studentegelde, staatsgeld in die vorm van subsidies via UNISA asook vanaf donateurs wat insluit privaat donateurs soos die NG Kerk, in die vorm van kollektes.

Weens huidige regeringsbeleid ten opsigte van subsidies aan tersiêre opleidingsinstansies, word die jaarlikse subsidiebedrae drasties verminder en beloop die Hugenate Kollege se subsidie-bydraes ’n skrale 24% van die Kollege se totale

inkomste-begroting in 2001. 'n Steeds groterwordende las word op studentegeld geplaas ten einde die jaarlikse begroting van die Kollege te balanseer (Jaarverslag, 2001). Internasionale tendense dui daarop dat tersiêre instellings toenemend op eie kreatiewe wyses verantwoordelikheid moet neem vir eie fondsinsameling (Van Deursen, 2005). Een addisionele metode waarvolgens die Hugenate Kollege poog om beduidende fondse te genereer, is deur middel van die bemagtiging en motivering van personeellede tot navorsing en gevolglike publikasies van hierdie navorsingsuitsette (Lubbe, 2006).

Weens die ouderdom van die geboue waarin die Kollege gehuisves is, word groot bedrae geld benodig vir die algemene instandhouding hiervan en tans maak nóg die Kollege nóg die NG Kerk se begroting voldoende voorsiening hiervoor, wat 'n verdere geldelike las op die bedryf van die instelling plaas (Viljoen, 2007). Hierdie aspek saam met die ontoereikendheid van die NG Kerk se lopende bydrae, plaas 'n verdere vraagteken agter die NG Kerk se sogenaamde eienaarskap van die Hugenate Kollege en vorm deel van die diskoers oor die rol en plek van die NG Kerk in die bedryf van die Hugenate Kollege.

3.21 INTERNASIONALE SKAKELING

Die eerste internasionale skakeling deur die Departement Maatskaplike Werk aan die Hugenate Kollege vind gedurende 1999 plaas met die Christelike Hogeschool van Ede in Nederland. Genoemde inrigting is een van die min instansies in Nederland wat maatskaplike werkers vanuit 'n Christelike perspektief oplei en volgens die Jaarverslag (31/12/98), sou sodanige internasionale skakeling vir beide studente en dosente waarde kan inhou met die oog op onderrig en opleiding van hoogstaande- en wêreldgehalte. Internasionale skakeling het sedert 1999 gegroei en verhoudings met 'n verskeidenheid tersiêre instansies in verskillende lande is opgebou, waarvan West Chester Universiteit in Pennsilvanië, VSA, Howard Universiteit in Washington, DC, VSA, asook die Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, in Bonn, Duitsland, voorbeelde is (Jaarverslag, 2001). Voortsetting van enige buitelandse skakeling moet egter noukeurig en baie strategies beplan word en vanuit 'n ekonomiese oogpunt moet die voor- en nadele vir beide partye betrokke by die

uitruiling deeglik verreken word, andersins kan internasionale skakeling maklik ekonomiese nadele in plaas van voordele inhou (Viljoen, 2007).

3.22 TOEKOMSVISIE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Vir die doel van hierdie studie word die toekomsvisie van beide die departementshoof van die Program Maatskaplikewerk en die rektor van die Kollege as relevant beskou en word dit soos volg weergegee:

De Jager (2007), departementshoof, verwoord haar toekomsvisie vir die Program Maatskaplikewerk tweevoudig, naamlik eerstens ten opsigte van die studente:

- dat studente aan die Hugenate Kollege hoogstaande - en kwaliteitsonderrig sal ontvang wat hulle uiteindelik effektief sal toerus om hulle plek in die professionele wêreld vol te staan en dat hulle met selfvertroue saam met maatskaplike werkers van ander opleidingsinstellings kan saamwerk.

Tweedens ten opsigte van die personeel van die Program Maatskaplikewerk visualiseer De Jager (2007):

- dat die samestelling van personele die profiel van die bevolking van die land sal verteenwoordig en dat hulle bemaatig sal word om hulle plek in die akademiese konteks ten opsigte van alle aspekte hiervan, hetsy in die aanbod van lesings, nagraadse studiebegeleiding, of eie nagraadse studie, vol te staan en sodoende 'n volhoubare bydrae tot die ontwikkeling van Suid-Afrika sal maak.

Viljoen (2007), die huidige rektor van die Hugenate Kollege, sedert Januarie 2006, verwoord sy persoonlike visie vir die Hugenate Kollege, synde:

- dat die Hugenate Kollege 'n tuiste vir die sosiale diensprofessies sal wees omdat kundigheid in die verband hier gehuisves word en
- dat die Hugenate Kollege 'n kernrolspeler met betrekking tot die bediening van die praktyk van die sosiale dienste sal wees omdat hierdie instelling vanweë verskillende redes, uitstekend toegerus is om die behoeftes en die eise van die gemeenskap in dié verband aan te spreek.

Die visies van beide die programhoof van die Program Maatskaplike Werk en die rektor van die Hugenate Kollege impliseer kundige personeellede, wat die noodsaaklikheid van effektiewe onderrigvaardighede en kompetensies van die dosent in maatskaplike werk met betrekking tot kundigheid, houding en vaardigheid, beklemtoon.

3.23 KRITIESE ANALISE VAN DIE INSTITUSIONELE BEDRYF VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

In die lig van die voorafgaande inligting is dit duidelik dat die Hugenate Kollege 'n ryke en tradisieryke agtergrond het. Die instelling kon oor die afgelope meer as honderd jaar redelik suksesvol daarin slaag om die aanslae ten opsigte van oorlewing as akademiese instelling, te oorleef en steeds 'n beduidende bydrae tot die samelewing te maak in die vorm van goed-gekwalfiseerde studente. Verskeie sleutelaspekte, soos byvoorbeeld die Christelike karakter, die befondsing, samewerkingsooreenkomste met streeksuniversiteite, asook die rol van die NG Kerk in die institusionele bedryf van die Hugenate Kollege, word in 2007 onder die vergrootglas geplaas en die Kollege is betrokke by intense diskoers oor die rigting en inhoud van die pad vorentoe.

In terme van beide die huidige wêreldgebeure, maar ook nasionale gebeure ten opsigte van 'n postmoderne samelewing, die suksesvolle akkommodering van diverse gemeenskappe asook die wêreldwye tekort aan finansiële bronne, sal die institusionele bedryf van die Hugenate Kollege vervolgens, met verwysing na die voorbeeld van die Vrije Universiteit van Amsterdam (Van Deursen, 2005), en veral met inagnam van die Christelike karakter van dié instelling, krities ontleed word. Schutte (2005:Deel I) en Schutte (2005:Deel II) beklemtoon die belang wat die Vrije Universiteit (VU) vir Suid-Afrika en in die besonder ook vir die Hugenate Kollege ingehou het. Eerstens het oor die tydperk 1880 – 2005 nie minder nie as negentig studente van Suid-Afrika afgestudeer aan die Vrije Universiteit van Amsterdam (VU), waarvan onder andere ook dr. Beyers Naudé, bekende teoloog en anti-apartheidsaktivis. Prof.J.P.DuT. Furstenberg, vorige rektor van die Hugenate Kollege, studeer hier af in 1959 en het die VU tweedens ook 'n verbintenis gehad met die Potchefstroom Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys totdat hierdie verbintenis weens politieke onversoenbaarheid en hoofsaaklik die apartheidbeleid van Suid-Afrika verbreek is.

Van Deursen (2005) konstateer dat Die Vereeniging voor Hoger Onderwijs op Gereformeerde Grondslag, gestig op 13 Mei 1879, die ideaal nagestreef het om 'n universiteit gewy aan die ontwikkeling van 'n Christelike wetenskap, tot stand te bring – De Vrije Universiteit, Amsterdam (VU). *“Universiteiten bedrijven wetenskap en leiden studenten op. Dat doen ze allemaal, daarom lijken hun geschiedenissen altijd veel op elkaar”* (Van Deursen, 2005:11). Die Vrije Universiteit te Amsterdam was dan ook geen uitsondering op die genoemde reël nie. Ook hierdie instelling se geskiedenis handel oor die wyse waarop die wetenskap beoefen en onderrig is. Volgens Van Deursen (2005:11) hoef hierdie instelling dus nie opgerig te wees indien daar nie iets meer as net dieselfde as alle ander universiteite na die tafel gebring word nie. *“De Vrije Universiteit echter voerde een eigen pretentie. Zij wilde iets brengen wat elders niet bestond: christelijke wetenskap, die van die wortel af een eigen karakter zou vertonen. Haar omgang met deze pretentie moet dan ook de rode draad zijn die door haar hele geschiedenis heenloopt ...”* (Van Deursen, 2005:11). Vir vyf-en-sewentig jaar lank het die Vrije Universiteit dan ook die posisie van 'n Christelike universiteit ingeneem maar vanaf die jare sestig van die twintigste eeu, het die kerklike en politieke landskap begin verander en moes ook die draers van die VU herbesin oor die noodsaak en die doel van die sogenaamde Christelike wetenskap en – kultuur. Op hierdie stadium het die gereformeerde universiteit 'n ekumeniese universiteit geword en haar Christelike roeping gesoek in hulpverlening aan die derde wêreld. In die verbreding van die praktyk van die VU, het die Christelike beleid egter begin vervaag en namate die twintigste eeu voortgespoed het, het die VU al meer begin lyk soos 'n gewone instelling van hoër onderwys; 'n algemene universiteit wat haar studente trek uit die algemene meerderheid en nie meer noodwendig uit die kring van geloofsgenote nie.

“Niettemin wil ze nog altijd een bijzondere universiteit zijn. Wat ze daarmee bedoelt, en of ze weet waar te maken, zal de slotvraag zijn.” (Van Deursen, 2005:12).

Afgesien van menslike struwelinge en persoonlike verskille onder die personeellede van die universiteit oor wat 'n Christelike wetenskap behoort te wees, raak die universiteit se vryheid en onafhanklikheid toenemend op die agtergrond namate staatsubsidies by vrywillige finansiële steun oorneem as vernaamste bron van inkomste. Teen 1980 was die universiteit volledig van staatsubsidies afhanklik en het

politieke korrektheid eerder as die Christelike grondslag die bepalende faktor aan die universiteit geword (Kapp, 2006:13). Die Christelik-Gereformeerde grondslag van 1880 is mettertyd met slegs 'n Christelike doelstelling vervang, en in 2003 is 'n totale nuwe missie vir die Universiteit geskryf. **Die klem is nou op die beoefening van die wetenskap en die Christelike grondslag is slegs 'n kantaantekening: Die wetenskap moet tog wel die universiteit se Christelike tradisie in aanmerking neem.**

Die aard van die universiteit en sy akademiese aanbod het mettertyd ook radikaal verander. Weens studente-onrus in die 1960's is daar totaal gebreek met die Christelike tradisies en Marxisme het belangriker geword as Christus. Studente tree revolusionêr op in hul pogings om armoede uit te roei (Du Toit, 1982: 229 – 235 en 270; Gouldner, 1980:66 - 67) en die mening van die staat, asook die klem op die uitwissing van onreg en diskriminasie, het die Christelike roeping van die universiteit algeheel verdring (Kapp, 2006:13; Van Deursen, 2005).

Teen 2005 is daar weinig van die Christelike karakter van die Vrije Universiteit oor. Moslemstudente maak reeds vyftien persent (15%) van die studentetal uit, aktiewe Gereformeerdes en Hervormers het tot agt persent (8%) gedaal, die meerderheid van die studente is gesekulariseer en diegene wat hulleself nog as Christene identifiseer, behoort oorwegend tot evangeliese kerke. In 1999 hef die Sinode van die Gereformeerde Kerke sy verbintenis met die teologiese opleiding van die VU op en om nou sy voortbestaan te regverdig, begin die teologie-fakulteit om toenemend studente van die evangeliese kerke in te skryf, en selfs ook imams word vanaf 2005 hier opgelei.

Volgens Kapp (2006), Schutte (2005) en Van Deursen (2005) bevind die Vrije Universiteit haar tussen twee pole. Iets moet gered word van haar lewensbeskoulike karakter, of sy moet slegs net nog 'n regionale universiteit vir Noord-Holland en Flevoland word en Van Deursen (2005) eindig met die woorde: *“Hoe moeilik haar omgang met grondslag en doelstelling ook is, zij kan zich nooit veroorloven die twee prijs te geven. Gewoon bijzonder, ja, als het maar bijzonder blijft.”*

Die volgende kritiese opmerkings en afleidings word aan die hand van die bogenoemde bespreking van die Vrije Universiteit ten opsigte van die huidige bedryf van die Hugenate Kollege gemaak, ten einde die raakpunte tussen die twee instellings uit te wys:

- Beide De Vrije Universiteit, Amsterdam, en die Hugenate Kollege, Wellington, was volgens hulle visie en missie aanvanklik op die Woord van God gebaseer en het dus vanuit 'n Christelike grondslag gefunksioneer. De Vrije Universiteit, Amsterdam, het egter oor die afgelope jare groot druk vanuit verskeie oorde, byvoorbeeld vanaf staatsweë, vanaf studente en vanaf befonders, ervaar om hulle Christelike karakter te wysig. Tot op die huidige stadium kon die Hugenate Kollege nog daarin slaag om, tydens onderhandeling om oorlewing, ten spyte van druk en weerstand in die verband, die Kollege se Christelike karakter as oorlewingsvereiste te stel en te handhaaf.
- Beide die instellings het reeds sedert hul stigting, dinamiese veranderinge gemaak ten opsigte van byvoorbeeld kursusaanbiedings, studentetalle en – groei, befondingsstrategieë, personeelsamestelling en die opbou van strategiese vennootskappe ter wille van uitbreiding en oorlewing van die twee instellings. In beide gevalle moes die veranderinge deeglik oorweeg word, ten einde te verseker dat die Christelike karakter van die instelling nie bedreig word nie.
- Beide instellings was deur die afgelope jare verplig om regeringsbeleid te akkommodeer, ter wille van die subsidies wat ontvang word. Hierdie akkommodering van regeringsbeleid het by die Vrije Universiteit die gevolg gehad dat die Christelike karakter uiteindelik afgeskaal moes word. Tans akkommodeer die Hugenate Kollege op 'n suksesvolle wyse byvoorbeeld die regering van die dag se beleid ten opsigte van 'n ontwikkelingsgerigte welsynsbeleid wat ook sodanig in die kurrikulum-inhoud van die voorgraadse studente gereflekteer word, die regeringsbeleid ten opsigte van navorsing en navorsingsuitsette, asook vereistes ten opsigte van transformasie na die eerste demokratiese verkiesing in terme van personeel- en studentesamestelling.
- In die geval van De Vrije Universiteit, Amsterdam, blyk dit dat die diversiteit van die studentesamestelling, die kurrikulum en die kursusse te uiteenlopend

van aard en van karakter geword het en sodoende die Christelike karakter van die instelling bedreig het. In die geval van die Hugenote Kollege blyk dit asof die groei van die studentegetalle steeds gedeeltelik toe te skryf is juis aan die Christelike karakter van die instelling en blyk hierdie karakteristieke eienskap tans nog waarde toe te voeg tot die Hugenote Kollege en behoort dit sover moontlik, in stand gehou te word, wat ook 'n besondere begeerte van die Vrije Universiteit is in die slotwoorde van Van Deursen (2005), "*Hoe moeilik haar omgang met grondslag en doelstelling ook is, zij kan zich nooit veroorloven die twee prijs te geven. Gewoon bijzonder, ja, als het maar bijzonder blijft.*"

- Suid-Afrika is deel van die breë wêreldkonteks en daarom is die algemene samelewingskonteks in Suid-Afrika, soos in Europa die geval is, een met 'n postmoderne karakter. Tydens postmodernisme word die bestaande bevraagteken (Lemmer, 1999:176 en Martinez-Brawley, 1999:333-334). Hierdie skrywers beskryf postmodernisme as 'n sambreelterm vir 'n historiese periode, 'n kulturele diskoers of 'n gesindheid wat onderlê word deur skeptisisme, twyfel en kritiek teenoor die bestaande. Die postmodernisme daag alle bestaande, vasgestelde en universele tradisies en gebruike uit. Net so sou die postmoderne aard van die huidige samelewingskonteks ook die Christelike karakter van die Hugenote Kollege kan bevraagteken en soos die geval was met die Vrije Universiteit Amsterdam, sal daar waarskynlik opnuut deur rolspelers soos die akademiese vennote (UNISA), die Kollegeeraad, personeel, studente, kerklike gemeenskap en potensiële werkgewers, besin moet word oor die waarde en betekenis van die sogenaamde Christelike karakter van die Hugenote Kollege. Daar moet besin word daaroor of die Christelike karakter en gepaardgaande eise 'n sinvolle, effektiewe, noodsaaklike en gewenste bydrae tot die onderrig en leer van studente maak, of die besondere karakter behoue moet bly, in sy geheel afgeskaf moet word en of dit in 'n nuut-gedefinieerde wyse behoue moet bly.

In Tabel 3.2 word vervolgens 'n tydlyn met verwysing na vergelykende gebeure by die Hugenote Kollege, Wellington, in Suid-Afrika en aan die Vrije Universiteit, Amsterdam, aangebied (Van Deursen, 2005; Hoofstuk 3 van hierdie studie).

Tabel 3.2: Bondige en vergelykbare samevatting van kontekstuele gebeure met betrekking tot die stigting en bedryf van die Vrije Universiteit, Amsterdam versus die Hugenate Kollege, Wellington.

DIE VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM	DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON
<p>1837: Geboorte van Abraham Kuyper, stigter van die Vrije Universiteit, Amsterdam.</p> <p>1864: Abraham Kuyper raak lidmaat van die Hervormde Kerk en maak kennis met die absolute soewereiniteit van God.</p> <p>1877: Besprekings om die moontlike stigting van 'n unieke, gereformeerde universiteit te bespreek, begin. Gereformerdheid impliseer veral drie kenmerke:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dogmatiese belyning, • piëtistiese vroomheid of kinderlike geloof en • laastens 'n eiesoortige lewenstyl. <p>1879: Kuypers en ander rolspelers reis deur Nederland om die lewensbelangrikheid van 'n</p>	<p>1860: Gemeet aan Europese standaarde is Suid Afrika se ekonomie jonk en ontwikkelend. Op die welsynsfront van Suid Afrika vind beperkte, welsynsdienslewering plaas en in die daaglikse omgang is reeds vier hoofbevolkingsgroepe geïdentifiseer.</p> <p>1862: In Amerika beleef die publiek gevoelens van onderdrukking na burgeroorloë en gepaardgaande armoede. Die publiek se behoefte aan geestelike bevryding word veral in die uitlewing van godsdienstige aktiwiteite vervul. Om hierdie rede is Christelike skole in aanvraag, veral by die meer welgestelde mense wat hierdie onderrigfasiliteit vir hulle kinders kan bekostig. Mej. A.P. Ferguson skryf in as student by Mount Holyoke.</p> <p>1865: Mej Anna E. Bliss skryf ook in as student by Mount Holyoke terwyl dr. Andrew Murray in Suid Afrika betrokke raak by die stigting van soortgelyke gerespekteerde skole, byvoorbeeld die bekende seunskool, Grey Kollege in Bloemfontein.</p> <p>1870: Diamante en goud word in Suid-Afrika gevind en verstedeliking, werkloosheid en maatskaplike probleme wat met hierdie ekonomiese oplewing gepaardgegaan het, is aan die orde van die dag. Swak fasiliteite ten opsigte van algemene skolastiese onderrig, soos onder andere deur dr. A. Murray waargeneem, bestaan en mense het behoefte aan ontwikkeling, onderrig en geestelike begeleiding.</p> <p>1873 – 1878: Die grootste ekonomiese depressie in die geskiedenis speel in die VSA af en die publiek is besonder bewus van armoede en die gevolge daarvan. In hierdie tyd, 1878, aanvaar Mejj.</p>

DIE VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM	DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON
<p>Christelike wetenskap en dus 'n Christelike universiteit aan die breër gemeenskap te bemark. Die kragtige boodskap van propagandagesprekke is dat daar tweërlei wetenskap is, naamlik die gelowige en die ongelowige wetenskap. <i>'De mensch die niets gelooft, bestaat niet'</i>.</p> <p>1880: Amptelike opening van die Vrije Universiteit, Amsterdam (aanvanklik slegs vir mans, en geen dames). Die oorgrote meerderheid van studente stem saam dat die gereformeerde beginsels <i>'... ook voor de studentenwereld "norm des levens" moesten zijn.'</i></p> <p>1880 – 1905: In die eerste vyf-en-twintig jaar van die bestaan van die Vrije Universiteit was haar bestaan gekenmerk deur klein studentegetalle, maar daar was tog volkome oortuiging van haar eie kwaliteit en betekenis.</p> <p>1887: Die VU se finansies is kwesbaar en daar word grootliks op vrywillige bydraes van die publiek staat gemaak. Daar is geglo, <i>'...De Vrije Universiteit was een geloofszaak, en daarom zou zij gezegend worden naar haar werkelijke behoefte.'</i></p> <p>1905: Van meet af aan is die VU kwesbaar ten opsigte van die feit dat die Christelike Wetenskap steeds deel uitmaak van die gemeenskapskultuur. Spoedig sal besin moet word oor hoe die Christelike wetenskap met die kultuur van die gemeenskap belyn kan word.</p>	<p>Ferguson en Bliss die uitnodiging om in Suid Afrika met opheffingswerk te kom help en hulle arriveer in Kaapstad.</p> <p>1874: Onder leiding van dr. Andrew Murray, NG predikant te Wellington, word die droom van 'n Christelike dogterskool waar en open die Hugenote Seminarie, Wellington, vir die doel. Slegs blanke dogters word aanvaar.</p> <p>1876: Die behoefte aan onderrig in Suid Afrika en dan veral ook vir dogters, is groot en die Hugenote Seminarie floreer. Meer dogterseminaries open in Suid-Afrika na aanleiding van die model van die Hugenote Seminarie, Wellington.</p> <p>1878: Die eerste groep leerders wat ook as onderwyseresse bekwaam is, studeer af aan die Hugenote Kollege onder die beskerming van UNISA en beweeg terug na hulle gemeenskappe van herkoms om verdere insette in die onderrig van dogters te gaan maak.</p> <p>1888: Mount Holyoke in die VSA beleef bloeijare, Mejj. Ferguson en Bliss handhaaf gereelde kontak met hulle Alma Mater en die Christelike en opvoedkundige beginsels wat hulle daar geleer het, word suksesvol by die Hugenote Seminarie toegepas. Groot klem word op die Christelike leefwyse en dus ook Christelike akademiese onderrig geplaas, sukses word gemeet in groeiende getalle van die Hugenote Seminarie en Mej. Bliss stel ook 'n Bybelklas by die HUK in met die oog op opleiding van studente vir diens in die Sendingveld.</p> <p>1890: Die Anglo-Boere Oorlog breek in Suid Afrika uit, oorloggevolge is intens, armoede en maatskaplike ontwinging is omvangryk en die behoefte aan formele onderrig vir dogters, veral ook vanuit die Christelike perspektief, groei steeds. Andrew Murray is hiervoor gereed na aanleiding van die Amerikaanse geskiedenis en verdere uitbreiding ten opsigte van skolastiese onderrig vir dogters vanuit die Christelike perspektief, vind plaas. In hierdie tyd begin NG Kerk en Vroue-organisasies om hulp aan noodlydendes te verleen.</p>

DIE VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM	DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON
<p>1906: Studeute spreek die behoefte aan Christelike sosiale geleenthede uit en godsdienstige aandbyeenkomste wat die spesiale Christelike karakter van die VU uitdra, word aangebied.</p> <p>1906: Vroulike studeute word, aanvanklik teensinnig, maar tog op meriete, toegelaat.</p> <p>1926: Druk teen die strenge Calvinistiese leerstellinge begin opbou en 'n geleentheid-spreker waarsku teen die onversoenbaarheid van die humanisme en die Christendom. <i>'Als Christendom humanisme binne laat, wordt het overwoekerd en verstikt.'</i> 'n Betoog word begin dat studeute liewer gereformeerd, rooms of naturalisties kan wees, maar tog net nooit neutraal nie.</p> <p>1940 – 1945: Die Tweede Wêreldoorlog en die impak hiervan het 'n invloed op die VU. Die VU beoefen egter die Christelike wetenskap en haar hele lewe staan dus onder die heerskappy van Christus. Hierdie norm verbied haar egter nie om haarself ondergeskik aan die gesag van die nazi-besetters te stel nie, alhoewel die VU nooit met die beleid van die besetters kon saamstem nie. Dit bly 'n Christelike universiteit wat geen toegewings aan nasionale sosialisme wil maak nie. Na afloop van die bevryding kon die VU dus eenvoudig die drade weer opneem en die wetenskap beoefen waaraan sy gewoon was.</p>	<p>1898: 'n Formele Opleidingskollege vir onderwyseresse word by HUK vir dames geopen, steeds onder die akademiese beskerming van UNISA.</p> <p>1899 – 1910: Mej. Ferguson word as hoof van die Hugenote Universiteitskollege (HUK) aangestel.</p> <p>1904: Mej Ferguson inisier die daarstelling van 'n Sendingskool, Friedenheim, as deel van HUK en dit word onder beheer en beskerming van die NG Kerk, gestig.</p> <p>1919 en 1925: Mejj. Ferguson en Bliss sterf.</p> <p>1928: Die NG Kerk in Suid-Afrika inisier die Carnegie Onderzoek na die sogenaamde Armblanke Vraagstuk en steeds word, weens die regering se apartheidsbeleid, slegs vir blankes voorsiening gemaak.</p> <p>1934: Die NG Kerk aanvaar sy verantwoordelikheid om deur middel van die opleiding van Christelike dienswerkers, hulp aan die blanke armes en behoeftiges te verleen.</p> <p>1948: Friedenheim word deur die NG Kerk aangewys vir formele opleiding van Christelike dienswerkers en die NG Kerk aanvaar ook finansiële verpligtinge ten opsigte van Friedenheim.</p> <p>1951: Weens verandering in landsbeleid, vermindering van subsidies en onderrigvereistes, word die Opleidingskollege en die Hugenote Universiteitskollege van mekaar geskei. Die nuwe Hugenote Kollege, wat nou Friedenheim insluit, word geopen en die Hugenote Kollege neem sy plek in as opleidinginstelling vir blanke Christelike maatskaplike werkers.</p>

<p style="text-align: center;">DIE VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM</p>	<p style="text-align: center;">DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON</p>
<p>1955 – 1968: Die jaar 1961 word gekenmerk deur 'n ommeswaai in die gereformeerde kerke se siening van die uitlewing van Christelike beginsels en diens aan die naaste word nou beklemtoon. Die gereformeerde kerk beweeg na ekumeniese samewerking en wil nou ook haar verantwoordelikheid ten opsigte van armoedeverligting en die stryd teen ongeregtigheid nakom. In 1965 word 'n nuwe visie deur sommige van die akademici aan die VU uitgeroep, naamlik een van naasteliefde, geregtigheid en ontwikkelingshulp. In 1967 word 'n anti-revolusionêre plan van aksie vir die VU opgestel wat voortaan sal fokus op die liefdesgebod, inspraak vir die swakkes en onderdruktes en wat ook krities ten opsigte van die gemeenskap se optrede teenoor onderdruktes sal staan.</p> <p>1968: Beter subsidieskale word deur die regering ten opsigte van die VU aangekondig. Finansiële afhanklikheid van vrywillige bydraes word verminder en vrese word geopper dat groter subsidies van die staat en dus minder verantwoordelikheid van volgelinge, die band tussen die Christelike onderrig en die Christenvolgelinge sal verbreek. Studentetal groei steeds. Vanaf 2217 in 1957 tot 6193 in 1968, maar ten diepste word die bestuur van die VU aan die regering van die dag oorgegee. 'n Grondige worsteling met die basiese grondslag van die VU word nou geskep en in die somer van 1968 word 'n voorstel tot die herformulering van die grondslag gemaak. Die gereformeerde beginsels sou dus na agt-en-tagtig jaar ten volle vanuit die grondslag van die VU verdwyn, alhoewel die universiteit tog nog die identiteit as 'n Christelike instelling sou behou. Ernstige besinning vind plaas oor praktiese wyses hoe die Christelike identiteit op kampus uitgeleef kan word.</p> <p>1972: Vanaf 1972 verander die studenteprofiel aan die VU dramaties – gemengde' bywoning van die VU word toegelaat en die meerderheid studente is nou nie langer bekend met die eise van die akademiese kultuur nie. Studente is nou sonder tradisie en sonder geld. Oral oor Nederland word die 'nuwe' studente aangetref,</p>	<p>1959: Die oorspronklike verbintenis tussen Hugenote Kollege en UNISA kom tot 'n einde en die Hugenote Kollege moet nuwe 'n akademiese vennoot vind.</p> <p>1974: Die Senaatskomitee van die Universiteit van Stellenbosch keur versoek tot samewerking tussen HK en US af en HK wend haar weer tot UNISA. Met behulp van spesiale vergunning aanvaar UNISA weer vir HK, die Algemene Sinode van die NG Kerk aanvaar HK ondubbelsinnig as sy finansiële verantwoordelikheid, koop die geboue aan en verdeel die finansiële verpligtinge pro rata tussen die streeksinodes van die NG Kerk. Die Uitvoerende Komitee van HK bestaan uit NG Kerk verteenwoordigers.</p> <p>1975: 'n Nuwe samewerkingsooreenkoms met UNISA word aangegaan en grade en diplomas word nou deur UNISA aan HK-studente toegeken. Hierdie onderhandelinge is swak gedokumenteer, maar dit blyk tog vanuit enkele geskrifte dat klem tydens onderhandelinge met UNISA op die</p>

DIE VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM	DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON
<p>studente wat grootgeword het in gesinne sonder kennis van die akademiese wêreld en wat nie geïnteresseerd is in die korpskultuur van die eertydse VU nie. Die VU <i>'wenste (dus) christelik te blijven, maar op een bredere grondslag en met een nuwe doelstelling.'</i></p> <p>1969 – 1980: Die VU verkeer in die skadu van die Marxistiese leerstelling en onvrede in die Nederlandse studentegemeenskap neem in aanvang. Klem word op medemenslikheid geplaas en studentemassa-aksies in die verband kom voor. Massa-aksies kom voor oor onder andere byvoorbeeld verhoogde klasgelde. Wetenskapsteorie in die bepaling van lewensbeskoulike grondslagte bly steeds 'n aktuele saak. Besparingsmaatreëls van die regering noodsaak die VU om na besuinigingsprogramme te kyk, wat personeelbeperkings impliseer en dus ook kwaliteit van onderrig beïnvloed.</p> <p>1980 – 2005: Die privatisering van geloof kenmerk hierdie tydperk en die VU staan tussen twee pole. In haar tradisies is sy steeds lewensbeskoulik en christelik, maar in werklikheid is sy bloot regionaal. Ten einde te oorleef, kan die tweede kenmerk nie verontagsaam word nie, alhoewel, indien die besondere, unieke en afsonderlike bestaan van die VU geregtig wil word, kan sy haar nie losmaak van haar verlede nie. <i>'Zij mag dan gewoon bijzonder zijn, alleen in het bijzondere kan haar eigen identiteit liggen. Zou dat niet meer kostbaar zijn in haar eigen ogen, dan daalt ze af naar de wankele status van kleinste universiteit van Amsterdam.'</i></p>	<p>ononderhandelbare behoud van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege geplaas is. Hierdie karakter kon voorlopig behoue bly. Studente kom steeds na hierdie instelling weens die Christelike karakter van die onderrig.</p> <p>1984: HK ontvang nou staatsubsidie via UNISA vir graad- en diplomakursusse terwyl die NG Kerk se geldelike hydraes begin krimp. Die Uitvoerende komitee se status quo word gehandhaaf.</p> <p>1988: Die samewerkingsooreenkomst met UNISA word uiteindelik gefinaliseer, die samewerkingsproses word afgehandel en HK sal voortaan gereeld staatsubsidie van die Staat via UNISA ontvang.</p> <p>1994: Die apartheidbeleid van Suid Afrika kom tot 'n einde en sogenaamde anderskleurige studente word vir die eerste maal toegelaat aan die HK. Bestuur inisieer onderhandelinge met die Verenigende Gereformeerde Kerk ten einde groter samewerking te bewerkstellig. Geen formele vorm van samewerking is gedokumenteer nie.</p> <p>1999: Na die instelling van 'n demokratiese bestel in Suid Afrika word ook die onderrig-speelveld getransformeer en SAKO-vereistes ten opsigte van onderwys tree in werking. Onderrig en leer fokus op bemagtiging van studente en studente wat voorheen van naskoolse fasiliteite weerhou is op grond van politieke beleid, word nou ook geakkommodeer. Studente wat nie noodwendig sentiment het met die tradisie en karakter van die HK nie, word nou ook geakkommodeer.</p>

DIE VRIJE UNIVERSITEIT, AMSTERDAM	DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON
<p>2005</p> <p><i>‘Hoe moeizaam haar omgang met grondslag en doelstelling ook is, zij kan het zich nooit veroorloven die twee prijs te geven. Gewoon bijzonder, ja , als het maar bijzonder blijft.’</i></p>	<p>2002: Ten einde naskoolse onderrig vir die breër bevolking van Suid Afrika toeganklik te maak, word ’n toegangsprogam van UNISA by HK ingestel ten opsigte van studente sonder matrikulasievystelling.</p> <p>2005: UNISA begin eie interne herstrukturering en onderhandelinge oor die praktiese inskakeling van die HK kom weer ter sprake. Die Kollege se identiteit is egter steeds ononderhandelbaar. Die NG Kerk se geldelike bydraes verminder progressief.</p> <p>2006: Nou geskied befondsing van HK slegs vanuit drie bronne, naamlik studentegeld, krimpemde staatsubsidie en wisselvallige bydraes deur privaatdonateurs (NGKerk ingesluit).</p> <p>2007: ’n Nuwe kontrak ten opsigte van akademiese skakeling met UNISA word weer eens bespreek, hoofsaaklik weens SAKO-vereistes. UNISA kan nie langer een kwalifikasie met twee verskillende kurrikulum-inhoude onderskryf nie. Klarheid oor hierdie aangeleentheid is nie teen middel 2007 bereik nie. Die NGKerk se geldelike bydrae tot HK se begroting beloop NUL en die Kollege-identiteit is onder bespreking. Studente verlang nie langer ’n eksklusiewe NG Kerk grondslag nie, maar ’n meer akkomoderende, diverse godsdienstige karakter.</p>

Bronne: Van Deursen, 2005; Hoofstuk 3 van hierdie studie

3.24 SAMEVATTING MET KLEM OP DIE IMPLIKASIES VIR DIE VOORTBESTAAN VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE MET HAAR HUIDIGE, UNIEKE CHRISTELIKE KARAKTER

In die lig van die voorafgaande inligting met betrekking tot die stigting, groei, oorlewing, aanpassing en institusionele bedryf van die Hugenate Kollege, blyk dit dat die Christelike karakter nog altyd 'n wesenlike rol in die algehele funksionering van die Kollege vertolk het, maar dat die Hugenate Kollege inderdaad in 2007 by 'n kruispad gekom het. Daar sal opnuut besin moet word oor die funksie en plek van die Christelike karakter. Rolspelers soos die akademiese vennote (UNISA), die Kollegebestuur, personeel, studente, kerkgemeenskap en potensiële werkgewers sal moet besluit of die Kollege hierdie karakter gaan afskaf, of daar onveranderd op die pad van die afgelope honderd jaar voortgegaan kan word en of die Christelike karakter instandgehou sal word, hoewel op nuut gedefiniëerde wyse wat ook versoenbaar is met die verwagtinge van interaktiewe onderrig en leer binne die diverse konteks van studentepopulasies soos wat tans 'n wêreldwye gegewe, maar ook in Suid-Afrika en dus ook aan die Hugenate Kollege is.

3.25 SLOTOPMERKING

Die Hugenate Kollege, Wellington, funksioneer in 'n dinamiese omgewing soos wat ook kenmerkend is van die hele Suid-Afrikaanse – en wêreldomgewing. Die data-opname in hierdie betrokke studie het plaasgevind vanaf 01 Januarie 2006 tot en met 30 Junie 2007 en om die rede maak die navorser nie aanspraak op volledigheid van gebeure met betrekking tot die bedryf van die Hugenate Kollege wat ná genoemde datum plaasgevind het nie.

HOOFSTUK 4

VOLWASSE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK BINNE DIE HUIDIGE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word uitvoering gegee aan die tweede doelwit van hierdie studie, naamlik om die onderrig- en leerproses van studente en dan in die besonder van studente in maatskaplike werk, binne die konteks van diversiteit en bemagtiging, te evalueer. Aandag word gebied aan die proses van leer in die algemeen, asook aan die uniekheid van onderrig en leer in maatskaplike werk. Onderrig en leer binne 'n konteks van diversiteit, bemagtiging, die toepassing van die sterkteperspektief, volwasse onderrig en leer en uiteindelik ook die huidige uitkomsgebaseerde onderrig stelsel wat vereis dat studente op interaktiewe wyse onderrig sal word, word ondersoek en geëvalueer.

Maatskaplike werk is tradisioneel die professie wat daarop fokus om die *maatskaplike funksionering* van mense, individueel, in groepe of in gemeenskappe te bevorder, te herstel of te rehabiliteer (Farley, Smith & Boyle, 2006:5; Midgley, 1997:160; Morales & Sheafor, 1998:28 – 37; Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995:40). Day (2000:49) en Midgley (1997:160) beklemtoon veral die *herstellende of sosiale geregtigheds-aard* van maatskaplike werk wanneer die maatskaplike werker individue, groepe of gemeenskappe se *kapasiteit* vir maatskaplike funksionering verbeter deurdat gunstige maatskaplike omstandighede geskep en bronne ontwikkel word, terwyl Anderson (1988:5) konstateer dat die maatskaplike werker betrokke raak by die *verhoudingsprosesse* tussen mense en gemeenskappe. Die Internasionale Assosiasie vir Skole van Maatskaplike Werk (“IASSW”) en die Internasionale Federasie van Maatskaplike Werkers (“IFSW”) beklemtoon in 'n definisie vir maatskaplike werk op 29 Junie 2001 die maatskaplike veranderings- en probleemoplossingstaak van die professie, maar voeg ook die *bemagtiging* en *bevryding* van mense by (FAMSA-omsendskrywe 29/2001) in die volgende woorde:

“The social work profession promotes social change, problemsolving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance wellbeing. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the point where people interact with their environment. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work”.

Ten einde bemagtiging en bevryding van mense op maatskaplike gebied te bevorder, is maatskaplike werkers betrokke by die implementering van *sosiale geregtigheid* en Midgley (1997:161) dui aan dat maatskaplike werkers dus ook by die *mobilisering* van gemeenskappe ter verbetering van welsynsdienste en -programme betrokke raak, sowel as by die *administrasie* en *beplanning* van welsynsorganisasies en ten slotte ook *beleidsformulering*. Day (2000:53) konstateer dat in die lig van die genoemde doel van maatskaplike werk, dit duidelik is dat die implementering van hierdie profesie dus ook *politiese implikasies* sal hê, omdat hier van beheer, mag en beleid sprake is.

Skrywers soos Hepworth, Rooney, Rooney, Strom-Gottfried en Larsen (2006:16 -19), Compton en Galaway (1999), Pincus en Minahan (1973) en Zastrow (2003) beklemtoon die sentrale temas wat uit hierdie bespreking oor die aard en doel van maatskaplike werk blyk, naamlik dat dit vir die maatskaplike werker primêr gaan oor mense en hulle omgewing en die implementering van alle moontlike intervensies om die maksimum potensiaal van mense binne hulle omgewings te ontgin en te ontwikkel.

Indien die bogenoemde gesê is, is dit dus duidelik dat die effektiewe onderrig en leer van die student in maatskaplike werk, ook in die lig van die bogenoemde, deel uitmaak van die doel van maatskaplike werk omdat die student ook alle moontlike blootstelling en geleentede gebied moet word om die self optimaal te verwesenlik om daardeur hulle eie probleemoplossende vermoëns en kritiese denke te verbeter. Sodoende word 'n bydrae gemaak tot die daarstelling van 'n billike en regverdige samelewing.

Die effektiewe onderrig en toerusting van maatskaplike werkers met die nodige kennis, houding en vaardighede om aan die bereiking van die bogenoemde

doelstellings van maatskaplike werk uitvoering te gee, is dus 'n belangrike uitdaging vir maatskaplikewerkdosente volgens Brigham (1977) in Ping-kwong Kam, Hing-luen Mok en Wai-wah Fung (1997:101 – 102) en Graham (1997:33 – 34). Maatskaplikewerk-onderrig kan volgens genoemde skrywers as 'n vorm van volwasse onderrig beskou word, wat, buiten die formele onderrigmetodes, ook van andersoortige metodes van onderrig (soos individuele supervisie, groepsupervisie, tutoriale en praktykplasinge) gebruik maak, wat weer 'n bydrae maak om maatskaplikewerk-onderrig te bevry van die tradisionele, pedagogiese wyse van formele onderrig en gesien kan word as “... *an avenue for social work education to travel in developing better learning and more motivated, knowledgeable, critical, responsible and autonomous learners*” (Reynolds in Hendricks, 2003:74).

Dit is volgens skrywers soos Reynolds (in Hendricks, 2003) en Graham (1997) noodsaaklik om 'n effektiewe proses te formuleer waarvolgens maatskaplikewerk-onderrig en leer kan plaasvind. Voordat egter na die proses van onderrig en leer in maatskaplike werk gekyk kan word, is dit, vir die doel van hierdie studie, nodig om betekenis aan die begrip 'onderrig en leer' te gee.

4.2 DIE BEGRIP 'ONDERRIG EN LEER'

Die betekenis van die begrippe 'onderrig' en 'leer' word deur Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Kritzinger & Labuschagne, 1980:519) soos volg aangedui: die betekenis van die begrip, 'leer' behels om 'iemand vaardigheid in iets laat verkry', 'kennis omtrent iets in die geheue op te neem', 'voor te berei', of 'te bekwaam'. Volgens Graig (1996:8) behels die konsep, 'leer', 'n basiese proses waardeur veranderlikes vanuit die menslike wese se omgewing blywende veranderinge in gedrag meebring. Leer is altyd 'n gevolg van praktiese ervaring en strek oor 'n breë spektrum van aktiwiteite, byvoorbeeld iemand kan leer hoe om nie deur warm water gebrand te word nie tot die oplossing van 'n algebraïese probleem. Alhoewel sielkundiges verskil oor die fyner detail van leerteorieë (sien ook paragraaf 9 in hoofstuk 4), word daar saamgestem dat *kondisionering* een van die basiese leerprosesse uitmaak. Kondisionering behels die maak van assosiasies tussen verskillende gebeurtenisse wat in die individu se lewe plaasvind (Graig, 1996:8) met die doel om gewenste gedrag vas te lê. Vanuit die uitkomstgebaseerde

onderrigkonteks is De Corte (1996) in Maree en Fraser (2004:8) van mening dat die term ‘leer’, soos volg gedefinieer kan word:

“Learning is a constructive, cumulative, self-regulated, goal-directed, situated, collaborative, and individually different process of meaning construction and knowledge building”.

Gitterman (2004:100), Gravett (2001:17 -23), Kadushin (1985:145), Meyer (1998:4, 6), konstateer dat die hoofdoel van **onderrig** hierteenoor is om die ander persoon te help om te **leer**. Dit beteken, in die veld van volwasse onderrig, soos die geval is met studente in maatskaplike werk, dat die dosent te alle tye ’n omgewing en atmosfeer wat bevorderlik is vir leer, sal skep, en om as fasiliteerder van leer op deurlopende basis ’n gids en bemiddelaar vir die proses van leer te wees. Genoemde skrywers konstateer dat die onderrig- en leerverhouding tussen die dosent en die student **dinamies**, eerder as staties en voorspelbaar behoort te wees. Soms is die dosent op die voorgrond en soms is die student op die voorgrond. Leer as produk van onderrig vind alleenlik plaas wanneer inligting vir die student sin maak, dit deur die brein georden, in ’n patroon georganiseer, later effektief weergegee en benut kan word.

Gravett (2001: viii) verduidelik dat ‘onderrig en leer’ verskillende interpretasies binne verskillende kontekste het en vir die doel van hierdie ondersoek, word volwasse onderrig en leer in maatskaplike werk dus vervolgens binne verskeie kontekste geplaas.

4.2.1 Onderrig en leer in Maatskaplike Werk

Onderrig en leer in maatskaplike werk streef daarna om die volwasse student in maatskaplike werk effektief voor te berei om met die nodige kundigheid wat gesetel is in kennis, vaardighede en houdings, tot die professionele loopbaan van die maatskaplike werker toe te tree (Kadushin, 1985:145; Meyer, 1998:2; Van Soest & Kruzich, 1994:50). Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:2 en 141) beklemtoon in die verband die **interaktiewe - en koöperatiewe aard** van die onderrig- en leerproses; tydens die proses behoort, saam met die akademiese inhoud, ook die agtergronds- en ervaringsinhoud van studente, wat nie noodwendig deel uitmaak van die kurrikulum nie, betrek te word. Die doel van die onderrig- en leerproses is verder ook om

studente in staat te stel om op billike wyse met die verskille wat in gemeenskappe aangetref word, te handel, asook om studente en dosente in staat te stel om die nodige vaardigheid te ontwikkel om 'n gemeenskap te bou waar almal billik en gelyk behandel word.

Gitterman (2004:95) en Meyer (1998:2) beklemtoon ook die verhouding tussen die “wat” van wat onderrig word en die “hoe” onderrig word. 'n Bepaalde kurrikuluminhoud sowel as interaktiewe onderrigmetodes en –vaardighede word deur hierdie skrywers as noodsaaklik in die proses van onderrig en leer gesien sodat studente hierdeur gehelp kan word om kennis te ervaar, begrip te ontwikkel, en nuut-geleerde kennis te operasionaliseer.

Vir enige volwasse onderrig om dus betekenisvol te wees, behoort onderrig altyd in sinvolle leer te eindig, vandaar ook die vertrekpunt dat die begrip “onderrig en leer”, een konsep is. Graham (1997:39) beklemtoon dat sinvolle leer voorts altyd gefokus is op die transformasie van die leerder via 'n doelbewuste, kognitiewe proses wat spruit uit persoonlike kontak met die materiaal en substantiewe kwessies in die kursus van maatskaplike werk. Die essensie van onderrig en leer is daarom nie geleë in blote oordrag van inligting nie, maar in dialoog, kritiese diskoers en selfs argumentering.

4.2.2 Die uniekheid van onderrig en leer in Maatskaplike Werk

Die maatskaplikewerk-student se onderrig en leer is uniek en bestaan uit 'n kombinasie van interaktiewe onderrig- en leeraktiwiteite, byvoorbeeld formele klaslesings, tutoriale, laboratoriumsessies, individuele supervisie, groepsupervisie, asook 'n gelyklopende praktikakomponent waartydens studente kliënte hanteer terwyl supervisie/praktykleiding op deurlopende basis aan die student verskaf word (Botha, 2000; Cashwell, Looby en Housley, 1997; Graham, 1997: 33 – 45; Hoffman, 1990; Meyer, 1998; Ping-kwong Kam, Hing-luen Mok en Wai-wah Fung, 1997; Van Soest en Kruzich, 1994; Wood en Middleman, 1991). Skrywers soos Hollis en Taylor (1951:3) bevestig reeds byna vyftig jaar gelede veral die waarde van die gelyklopende praktykkomponent van die student in maatskaplike werk wanneer hulle skryf dat die teoretiese onderrig van die maatskaplike werker sonder die praktiese komponent baie geredelik kontak en begrip van die kliëntsisteem en praktiserende kollegas se behoeftes verloor. Lewenskragtigheid en relevansie van onderrig en leer kan slegs

behou word indien noukeurige kontak en deurlopende kruisverwysings tussen die onderrig en die praktyk van die maatskaplikewerk-student op gereelde basis bevorder word.

Tydens die onderrig- en leerproses word die student voorberei om tot 'n professionele praktyk toe te tree wat soos volg saamgevat kan word.

Harriet Bartlett in Farley *et al.* (2006:6) konstateer dat maatskaplike werk en dus ook die onderrig en leer van die student in maatskaplike werk, behels, '*...a configuration of elements none of which is unique but which, in combination, represent a contribution quite distinct from that rendered by any other profession.*' Skrywers soos Farley *et al.* (2006) en Dinitto en McNeece (1997:6) konstateer dat die maatskaplike werker verbind is tot die verbetering van mense se maatskaplike funksionering en die verligting van armoede en onderdrukking. Die professie vervul die primêre linie in die voorsiening van maatskaplike dienste in gemeenskappe en is in sy wese 'n toegepaste wetenskap wat alle mense bystaan en ondersteun tot die bereiking van 'n effektiewe vlak van psigo-sosiale funksionering. Volgens Farley *et al.* (2006:59) word, tydens implementering van maatskaplike werk en dus ook tydens onderrig en leer, kritiese en analitiese denkvaardighede van die student en die werker vereis sodat:

- die mens in totaliteit beskou kan word,
- die gesin, alhoewel veranderend van aard, as fokus van die professie gesien kan word,
- die generering en mobilisering van gemeenskapsbronne as prioriteitsarea hanteer kan word,
- die basiese metodes van maatskaplike werk, naamlik gevallewerk, groepwerk, gemeenskapswerk, administrasie, en navorsing, generies en prosesmatig toegepas kan word,
- die verhouding met mense te alle tye as die sleutelfaktor in dienslewering gesien word,
- 'n spanbenadering saam met ander rolspelers in gemeenskappe toegepas kan word,

- 'n gestruktureerde supervisieproses wat leiding, rigting en medeverantwoordelikheid behels, op deurlopende basis benut kan word,
- die maatskaplike werker sy/haar taak binne die raamwerk van die etiese waardes en -vereistes van die professie, sowel as binne die raamwerk van, in die meeste gevalle, die nie-winsgewende welsynsorganisasie waar hy/sy in diens geneem is, kan volvoer en
- die maatskaplike werker en dus ook die student in maatskaplike werk, deurlopend menslike waardes en ook die waarde van die mens kan beklemtoon (Farley *et al.* 2006:15 en 48; Dinitto & McNeece, 1997:7).

In die lig van die voorafgaande word die unieke doel van maatskaplike werk onderrig deur Farley *et al.* (2006:33), soos volg geformuleer:

'The purposes of social work education are to prepare competent and effective professionals, to develop social work knowledge, and to provide leadership in the development of service delivery systems. Social work education is grounded in the profession's history, purposes, and philosophy and is based on a body of knowledge, values and skills. Social work education enables students to integrate the knowledge, values and skills of the social work profession for competent practice'.

Skrywers soos Middleman en Rhodes (1985:1 – 3) se siening stem met die bogenoemde ooreen en beklemtoon verder die uniekheid van onderrig en leer in maatskaplike werk veral vanweë die professie se oorsprong in die dienslewering deur tradisionele, nie-winsgewende organisasies. Nie-winsgewende organisasies word onderskei van ander hoofstroom- en suksesvolle welsynsorganisasies as gevolg van professionele kwesbaarheid, skaarsheid en die algemene kulturele andersoortigheid daarvan vanuit 'n ekonomiese oogpunt. Die maatskaplike werkers in diens van hierdie organisasies moet dus deur middel van interaktiewe onderrig en leer voorberei en onderrig word vir die implementering van die besondere waardes van maatskaplike werk soos sosiale geregtigheid, effektiwiteit, vryheid, sekuriteit, asook ten opsigte van toeganklikheid van gelyke geleenthede vir alle mense. Onderrig en leer in maatskaplike werk is verder uniek omdat die werker moet leer om tegelykertyd 'n diverse spektrum van doelstellings uit te voer, ten opsigte van byvoorbeeld intervensie

met nie-vrywillige kliënte sowel as hulpsoekende persone, met mense wat vir die gemeenskap 'n las is, hulle families benadeel en ander misbruik. Die dosent, wat in baie gevalle ook 'n mentor vir die student is, is tegelykertyd 'n mengsel van ouer, portuurlid, onderwyser, borg, berader, morele ondersteuner en gids in die proses van inlywing in die beroepswêreld.

Vayda en Bogo (1991:272 – 273) haal vir Richmond (1897) aan wat reeds meer as honderd jaar gelede beklemtoon het dat die teoretiese inhoud van die maatskaplike werker ten volle geïntegreer moet word met die verwagtinge van die praktyk en dat alle moontlike strategieë in werking gestel moet word om sodanige integrasie te bevorder. Vayda en Bogo stel 'n model van integrasie van teorie en praktyk (ITP-model) voor wat 'n prosesmodel is, waarvolgens studente in maatskaplike werk tegelykertyd deur middel van teorie en praktyk bepaalde professionele onderrig en leer kan bemeester. Hierdie ITP-model is op die basis van Kolb se Leerstyle (1984) gebaseer waarna in groter breedvoerigheid in hoofstuk 5 verwys sal word. Die ITP-model is ontwerp om die student in staat te stel om terselfdertyd die aktiewe, passiewe, konkrete en abstrakte inhoude van wat bemeester moet word, te leer. Wanneer hierdie model benut word, word studente deur beide klaskamerdosente en praktykdosente in staat gestel om met die herroep van inligting met betrekking tot 'n spesifieke praktyksituasie te begin, daarna alle kognitiewe en persoonlike assosiasies wat kan bydra tot die suksesvolle hantering van die besondere geval, te herroep en sodoende op holistiese wyse die kurrikulum van die maatskaplikewerk-student te bemeester. Die proses betrokke by hierdie genoemde leerproses bestaan uit vier stappe wat opeenvolgend voorkom, naamlik 1) **Die Herroepfase** (*Retrieval*), wanneer spesifieke inligting oor 'n gegewe situasie herroep word, 2) **Die Refleksiefase** (*Reflection*), wanneer persoonlike assosiasies wat verband mag hou met die besondere praktyksituasie op objektiewe en sensitiewe wyse geëksploreer word, en 3) **Die Verbindingsfase** (*Linkage*), wanneer kognitiewe verbande deur beide die dosent en die student tussen die herroepde en gereflekteerde inhoude getref word. Die doel van verbinding is om kennis te identifiseer wat sal bydra daartoe om situasies te verklaar, maar wat ook die uiteindelijke benutting van teoretiese kennis sal impliseer wat kan bydra tot die vierde stap, naamlik 4) **Die effektiewe professionele response** op kliënte se probleme.

Dit blyk dus dat daar geen beduidende onderskeid getref kan word tussen die aard van onderrig en leer in die klaskamer en die aard van onderrig en leer in die praktyk met betrekking tot die onderrig en leer van die student in maatskaplike werk nie (Vayda & Bogo, 1991:278). In die lig van die voorafgaande inligting sou dus geredelik aanvaar kan word dat onderrig en leer in maatskaplike werk as voorbereiding vir die beroepswêreld inderdaad uniek en besonders is. Die implementering van dié proses het egter terselfdertyd ook met kognitiewe inhoude te doen en sal dus sterk steun op toegepaste onderrig- en leerbeginsels vanuit die opvoedkunde en van die leerproses in die algemeen.

Vir die doel van hierdie studie sal die verskillende dimensies van onderrig en leer in maatskaplike werk soos formele lesings, groepsupervisie, individuele supervisie en praktykinskakeling, dus voortaan as wisselsituasies en dus wissel terme, beskou word omdat onderrig en leer te alle tye dieselfde proses volg.

4.2.3 Maatskaplike Werk waardes en etiek binne die konteks van onderrig en leer

Volgens skrywers soos Du Toit (1998:19), Lee (1994) en Morales en Sheafor (1998:143 – 153) vorm die demonstrasie van die basiese waardes waarop die professie van maatskaplike werk gebou is, die basis van alle maatskaplikewerk-dienslewering en dus net so ook van maatskaplikewerk-onderrig en -leer. Hierdie waardes dra internasionaal daartoe by dat mense se lewenskwaliteit bevorder word, en behoort dus nie alleenlik deur die student in maatskaplike werk geïnternaliseer te word om uiteindelik deel van die beroepspersoonlikheid te wees nie, maar die student in maatskaplike werk moet dus ook tydens onderrig en leer die impak en betekenis van die basiese waardes van maatskaplike werk ervaar. Die volgende waardes word deur skrywers soos Biestek (1976:23 – 120), Bloom (1990:181 - 200), Du Toit (1998:19), Engelbrecht (1997:22), Hepworth en Larsen (1993:9), Kadushin (1990:39 – 57), Loewenburg (1983:30 – 45), Sheafor, Horejsi en Horejsi (1997:71), Von Schlicht (2003: 33 -34) en die Witskrif vir Welsyn (RSA, 1997), en Zastrow (1989:30 – 47), beklemtoon, naamlik:

- geloof in die potensiaal van die mens
- menswaardigheid/respek
- individualisering
- nie-veroordeling

- aanvaarding
- selfbeskikkingsreg/selfdeterminansie
- selfhelp
- vennootskap
- vertroulikheid
- ontmoeting op eie vlak
- uniekheid
- empatie
- diversiteit
- sosiale geregtigheid
- anti-onderdrukking
- kultuursensitiwiteit
- bemagtiging
- 'ubuntu'
- billikheid
- menseregte
- volhoubaarheid
- deursigtigheid
- verantwoordbaarheid.

Die demonstrasie van genoemde waardes word in literatuur met betrekking tot onderrig en leer in maatskaplike werk beklemtoon deur skrywers soos Engelbrecht (2006), Gambрил en Pruger (1997), Graham (1997), Green (2003), Nagy en Falk (2001), O'Connor en O'Neill (2004), Sachdev (1997), Sewpaul (2004(a)), Wood en Middleman (1991) en Walz en Uematsu (1997). Dit sluit volkome aan by die Suid-Afrikaanse welsynkonteks soos in die Witskrif vir Welsyn (RSA, 1997) uiteengesit en korreleer met die verwagtinge van die atmosfeer wat deur die dosent tydens onderrig en leer in die klassituasie, deur middel van die toepassing van genoemde waardes, geskep behoort te word. Maatskaplikewerk waardes bepaal die wyse waarvolgens welsynsorganisasies funksioneer en bepaal die antwoorde op lewensbepalende vrae, of samevattend, volgens Morales en Sheafor (1998:145), rig alle denke oor hoe die mens, en dus ook die student in maatskaplike werk, behoort op te tree en wat die maatskaplike werker, en dus ook die student in maatskaplike werk, uiteindelik wil bereik. Waardes is veel meer as blote emosionele reaksies op situasies of die blote doen van wat reg voel. Waardes is fundamentele kriteria wat maatskaplike werkers, en dus ook die student in maatskaplike werk, lei tot die maak van weldeurdagte besluite.

Indien die student dus ervaring van die genoemde waardes tydens die onderrig- en leersituasie kan opdoen soos deur die atmosfeer in die leersituasie, maar ook deur die

dosent gedemonstreer, word 'n aktiewe bydrae gemaak om die student in staat te stel om die waardes te internaliseer en uiteindelik in die praktyk te demonstreer.

4.2.4 Onderrig en leer in Maatskaplike Werk binne die ontwikkelingsgerigte konteks

Reeds meer as drie dekades gelede doen Almanzor (1973:9) 'n beroep op die implementering van 'n ontwikkelingsgerigte benadering in maatskaplikewerk-onderrig. Hierdie outeur is van mening dat alleenlik deur 'n ontwikkelingsgerigte benadering in onderrig te volg, daar suksesvol verseker kan word dat maatskaplikewerk-onderrig tred hou met die voortdurende veranderende behoeftes van die kliëntsisteem, asook die voortdurende veranderende eise, uitdagings en behoeftes van die maatskaplikewerk-omgewing. Almanzor (1973:24) beklemtoon veral ook die feit dat die ontwikkelingsbenadering in onderrig en leer 'n positiewe doelwit nastreef en beslis nie 'n remediërende doelwit nie. Die mening word gehuldig dat die onderrig en leer van die student in maatskaplikewerk die kern of fokuspunt van ontwikkeling behoort te wees en die student se potensiaal behoort ten volle verwesenlik te wees voordat die ontwikkelingsgerigte benadering suksesvol kan wees.

Sedert die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994, geniet transformasie in hierdie land, vanaf 'n vroeër eksklusiewe gemeenskapsisteem na 'n huidige inklusiewe – sisteem, voorkeur, en word daar sedertdien deur middel van verskeie beleidsdokumente soos byvoorbeeld Die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996), die Heropbou en Ontwikkelingsprogram (ANC, 1994), die Witskrif vir Welsyn (RSA, 1997) en die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA, 1997) voorsiening gemaak vir gelyke en billike deelname van alle lede van die gemeenskap aan gemeenskapsfunksionering. Dit geld ook op die gebied van tersiêre onderrig. Engelbrecht (2001:II) beklemtoon in die verband die verwagting van die Witskrif vir Welsyn (RSA, 1997) vir 'n algehele hervorming van die tradisionele maatskaplikewerk-praktyk vanaf 'n voorheen hoofsaaklik wit-georiënteerde, probleemgerigte praktyk, tot 'n inklusiewe en ontwikkelingsgerigte praktyk waar nou volgens 'n ontwikkelingsgerigte benadering gewerk word. In hierdie ontwikkelingsgerigte benadering word onder andere klem geplaas op die ontginning van mensepotensiaal, benutting van mense se sterktes, bemagtiging van mense, waardering vir diversiteit, gelyke en billike deelname, respek vir menseregte en uiteindelik die totale ontwikkeling van gemeenskappe. 'n

Ontwikkelingsgerigte en inheemse benadering, 'n ekologiese perspektief, bemagtiging en etnies-sensitiwiteit word deur skrywers soos Gray (1998:30 – 39) voorgestaan en dit is binne hierdie konteks dat maatskaplike werk in Suid-Afrika tans gedoen word, en waarbinne maatskaplikewerk-studente dus ook onderrig en leer moet ervaar.

Ten einde die ontwikkelingsgerigte konteks ook in die onderrig en leersituasie te vestig, stel die Witskrif vir Hoër Onderwys (RSA, 1997) die funksionering van die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Outoriteit* en die *Nasionale Kwalifikasie Raamwerk* in. 'n Verandering in die onderwyssisteem wat ten doel het 'n wegbeweeg van 'n inhoudgebaseerde benadering na 'n uitkomsgebaseerde benadering vind nou plaas, en gee ook die rigting saam met internasionale tendense aan om diversiteit, kreatiwiteit en kritiese denke in tersiêre onderrig te akkommodeer (Dominelli, 1996:199; Mamphiswana & Noyoo, 2001: 21 – 32). In dié verband bevestig genoemde skrywers dat, weens oorweldigende ontwikkelingsbehoefte in gemeenskappe met betrekking waartoe die maatskaplike werker 'n taak het soos reeds vroeër genoem, studente in maatskaplike werk voorberei moet word om op kritiese en refleksiewe wyse, op beide teoretiese en praktiese vlakke, die behoeftes van gemeenskappe suksesvol aan te spreek. Dominelli (1996) skryf byvoorbeeld dat maatskaplike werkers en dus ook studente in maatskaplike werk oor die vaardigheid moet beskik “*to think globally and to act locally*”. Vir hierdie nuwe benadering in die onderrigsisteem en net so ook in die onderrig en leer van die maatskaplikewerk-studente, word besondere onderrigetegnieke en toerusting deur dosente benodig en word die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel (Killen, 2000) ingestel. Die basis waarop die Uitkomsgebaseerde Onderrigstelsel (UGO) gebou word, is die volle ontplooiing van alle studente in onderrig asook die effektiewe benutting van sogenaamde interaktiewe onderrig- en leermetodes (sien par.10 in hierdie hoofstuk en ook hoofstuk 5) wat dus ook net so in die onderrig en leer van maatskaplikewerk-studente van toepassing is.

4.2.5 Onderrig en leer in Maatskaplike Werk binne 'n diverse konteks

Literatuur beklemtoon dat 'n verskeidenheid terme as wissel terme vir die begrip, “diversiteit”, gebruik word (Engelbrecht, 1997:73). Skrywers soos Kramer en Wrenn (1994:43 – 44), asook Von Schlicht (2003: 23 – 32), konstateer dat die term “diversiteit” verskille in gemeenskapslede se kulturele gebruike, godsdiens, taal, ouderdom, geslag, seksuele oriëntasie, fisiese vermoëns, gestremdhede, aangeleerde

vorme van gedrag, agtergronde, bevoorregting, onderdrukking, etnisiteit, lidmaatskap van minderheidsgroepe, lidmaatskap van meerderheidsgroepe, asook enige ander eienskap waarvolgens 'n individu sou verkies om hom- of haarself te onderskei, kan impliseer (Carlson, Brack, Laygo, Cohen & Kirkscey, 1998:76). Genoemde diversiteit van gemeenskappe word net so ook verteenwoordig in die onderrig- en leersituasie (Koopman, 2007:129; Kramer & Wrenn, 1994:44; Lemmer, Meier & van Wyk, 2006:v; Sachdev, 1997: 7 – 25; Torres & Jones, 1997: 161) en dus ook in die onderrig- en leersituasie in maatskaplike werk en word dosente daaglik gekonfronteer met die uitdaging om effektiewe onderrig en leer binne hierdie diverse studentepopulasies te fasiliteer. Skrywers soos Cushner, McClelland en Safford (1992:24) konstateer dat diversiteit in onderrig en leer diegene met besondere lewenstyle impliseer, soos byvoorbeeld stedelike persone teenoor landelike persone, uiterste armoede teenoor welgesteldheid, asook diegene wat op grond van verskillende sosiale klasse of godsdienstige oortuigings, geklassifiseer kan word. Walters, Strom-Gottfried en Sullivan (1998:353-354) gebruik die term “diversiteit” om persone wat in terme van getalle onderverteenvoortwoordig is in byvoorbeeld die onderrigsituasie te beskryf en Gutiérrez, Frederickson en Soifer (1999:410) verwys na diverse groepe as mense met verskillende ervarings van byvoorbeeld emosionele- of ander onderdrukking. Skrywers soos Atherton en Bolland (1997:149), Fox (2004:113) en Kramer en Wrenn (1994:43), konstateer dat oor die afgelope drie dekades universiteite en kolleges wêreldwyd toeganklik geraak het vir 'n groot verskeidenheid van studente wat voorheen nie in beduidende getalle deel was van die tersiêre onderrigtoneel nie. Studente soos etniese minderhede, vroue, mans, volwassenes wat terugkeer na tersiêre onderrig en gestremdes is maar enkele voorbeelde van die huidige diverse studentepopulasie. Getalle van studente wat toenemend ouer is as die tradisionele tersiêre student en studente van wie die behoeftes en belangstelling aansienlik anders is as die tradisionele student, vorm tans deel van die genoemde diverse studentepopulasie.

Dieselfde skrywers beklemtoon ook dat alhoewel daar geen universele oplossings of reëls vir die suksesvolle onderrig van hierdie diverse studentepopulasie is nie, die blote oordra van kennis vanaf die dosent na die student nie langer geskik is nie, omdat op hierdie wyse geen voorsiening gemaak word vir die akkommodering van die unieke kennis en ervaring, die vaardighede en die leerstyle van die diverse

studentepopulasies nie. Van Soest (1995:60) beklemtoon veral ook die feit dat die akkommodering van diversiteit nie 'n bedreiging vir standarde tydens onderrig en leer hoef in te hou nie, intendeel, die bydrae van die diversiteit van studente tydens onderrig en leer hou juis groter voordele in vir die uiteindelijke suksesvolle aanspreek en oplos van die kliëntsisteem se probleme omdat groter begrip, empatie en waardering vir die verskeidenheid tydens onderrig en leer verkry kan word. In aansluiting by die voorafgaande beklemtoon Cashwell, Looby en Housley (1997:75 – 85), Krajewski-Jaime, Brown, Ziefert en Kaufman (1996:17), Nagy en Falk (2001:49) en Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:52 – 53) egter 'n onvermoë of ongemaklikheid by Amerikaanse dosente met betrekking tot die hantering en akkommodering van diversiteit in, enersyds die kurrikulum van die student in maatskaplike werk en andersyds die wyse waarop diversiteit in universiteite hanteer behoort te word. Hierdie onvermoë van Amerikaanse dosente word toegeskryf aan die vinnig-veranderende demografiese omstandighede tydens die afgelope drie dekades in Amerika. Net so sou verwag kan word dat soortgelyke belewenisse in Suid-Afrika ervaar kan word, weens 'n ewe vinnig-veranderende demografie van studentepopulasies as gevolg van omstandighede soos reeds bespreek.

Lombard in *Die Burger* (2006:27) beklemtoon in aansluiting by die voorafgaande ook die betekenis van die begrip, “konversiteit”, wat daarop dui dat tans nie meer slegs diversiteit nie, maar ook konversiteit al meer beskou word as die sleutel tot die integrasie van kulture en idees. Konversiteit is die beginsel waardeur mense van verskillende nasionaliteite, kulture en idees bymekaargebring word deur te fokus op daardie **gemeenskaplike waardes wat mense basies saambind**. Teenoor diversiteit wat hoofsaaklik daarop fokus om kulture en idees van verskeidenheid op suksesvolle wyse bymekaar te bring en dan binne sodanige konteks suksesvol te funksioneer, fokus konversiteit daarop om mense met wyd uiteenlopende idees, kulture, werkwyses en benaderings bymekaar te bring en hul verskille saam te voeg, eerder as om te probeer om die verskille saam te smelt tot 'n grys massa. Met dié benadering word klem gelê op die ooreenstemmende waardes wat mense saambind, selfs al het hulle verskillende uitkyke, persepsies, agtergronde, verwysingsraamwerke en erfenisse. Konversiteit staan dus die beginsel voor dat verskille tussen mense raakgesien, gerespekteer en in ag geneem word, maar beklemtoon die feit dat die gemeenskaplikheid tussen mense terselfdertyd beklemtoon en die beste daaruit gehaal

moet word. Samevattend sou gesê kan word dat alhoewel mense verskillend is, is hulle ook eenders.

Net so kan die beginsel van konversiteit tydens onderrig en leer in maatskaplike werk toegepas word, juis omdat alle studente in maatskaplike werk, ten spyte van oënskynlike diversiteit, tog die gemeenskaplike waardes soos opgesluit in die doel van maatskaplike werk, deel. Onderrig en leer in belang van die professie, kan dus as die gesamentlike vertrekpunt toegepas word en die diverse studentepopulasie kan met hulle verskillende en unieke bydraes en ervarings vars en ryk toevoegings tot die leerervaring tydens onderrig en leer in maatskaplike werk maak.

Skrywers soos Torres en Jones (1997:161 – 166), asook Weaver (1997:97 – 98) beklemtoon in bogenoemde verband dat diversiteit of dan ook konversiteit in onderrig en leer, tans wêreldwyd 'n gegewe is, maar hierdie skrywers voer aan dat dosente nog steeds binne hulleself ongemak en onkunde ervaar ten opsigte van hierdie gegewe. Dosente vind dit weens gebrekkige kennis moeilik om voldoende kennis op effektiewe en blywende wyse aan studente oor te dra en weens genoemde ongemak aan die kant van dosente, slaag hulle nie daarin om die nodige kennis, houding en vaardighede aan studente tuis te bring nie, en gevolglik voltooi studente in maatskaplike werk dikwels hulle studie sonder om oor die nodige kennis met betrekking tot die sterktes van diverse groepe te beskik en kan hulle dus ook nie kompetente maatskaplike werkers in die diversiteitsveld wees nie. Weaver (1997) konstateer dat dosente in maatskaplike werk verantwoordelikheid moet neem om maatskaplike werkers op te lei wat kompetent in die veld van diversiteit is, omdat hulle reeds tydens hulle studietermyn die nodige insig, kennis, houding en vaardigheid in die verband opgedoen het. Torres en Jones (1997) beklemtoon die affektiewe kwessies wat dikwels tydens studiegeleenthede binne diverse groepe hanteer moet word voordat studente hulleself werklik kan oopstel vir kognitiewe, interaktiewe onderrig en leer. Leergeleenthede waartydens diverse studente intiem met mekaar saamwerk onder die kundige leiding van die dosent, behoort dus 'n bydrae te maak daartoe dat studente mekaar beter sal leer ken, begrip vir mekaar en wedersydse kultuurverskille, persepsies en gebruike sal ontwikkel en dus uiteindelik kompetente diversiteitsmaatskaplike werkers sal kan wees (Weaver, 1997:97 – 110).

4.2.6 Onderrig en leer in Maatskaplike Werk: Bemagtiging en emansipering

Green en Nieman (2003:162) verwys na Rowlands (1998) wat konstateer dat die term “bemagtiging” tydens die negentigjare slegs wetenskaplike jargon in die woordeskat van die maatskaplike werker geword het. Bemagtiging word nietemin steeds as ’n betekenisvolle term beskou wat verwys na beide ’n doelstelling en ’n proses (Hepworth, Rooney, Rooney, Strom-Gottfried en Larsen, 2006:411; Lee, 1994; Lee, 1996: 224 - 230). Ten opsigte van die betekenis van bemagtiging binne die konteks van onderrig en leer, beklemtoon Anderson, Wilson, Mwansa en Osei-Hwedie (1994:71 – 72) dat ’n onderrigstelsel wat bemagtiging as proses kan akkommodeer, nagestreef moet word. Boehm en Staples (2002:449) en Jacobs *et al.* (2004:19) konstateer dat die praktiese betekenis van bemagtiging tydens onderrig en leer in die algemeen verwys na ’n **proses** ten opsigte van enige betrokke persoon of persone en in die geval van hierdie studie, die student in maatskaplike werk, waartydens die volgende aangespreek word, naamlik die fasilitering van ’n magsgevoel, besluitnemingsvaardighede, assertiwiteit, opwaartse groei, positiewe denke oor die self en ’n sielkundige gevoel van in ‘beheer wees’. Green en Engelbrecht (2003) bevestig die waarde van bemagtiging as teoretiese uitgangspunt in maatskaplike werk-onderrig en leer juis omdat die genoemde beginsels van die bemagtigingsbenadering voorsiening maak vir die akkommodering van leerstyle van ’n verskeidenheid van studente.

Bemagtiging van die student in maatskaplike werk word ook in literatuur toenemend as vertrekpunt benut wanneer oor emansiperende (*‘emancipatory’*) of bevrydende onderrig en leer gedebatteer word. Skrywers soos Freire (1970), Freire (1972), Freire (1973), Miley, O’Melia en Du Bois (2004: 89 - 91), Miley, O’Melia en Du Bois (2007: 93 – 102), Narayan (2000:197), Sewpaul (2004(a)), Sewpaul (2004(b)), Sewpaul (2006), Sewpaul (2007) en Shor en Freire (1987:121) konstateer dat die meerderheid van mense onderwerp word aan een of ander vorm van eksterne dominansie waarvan hulle alleenlik bevry kan word deur middel van kritiese refleksie op hulle daaglikse ervaring van die realiteit in hulle lewenswêreld. So verwys Paulo Freire (1972) byvoorbeeld na verskeie vorme van dominansie of onderdrukking wat die individu se belewenis van die self tot so ’n mate beperk dat ’n passiewe houding teenoor die omstandighede van sy/haar eie bestaan ingeneem word. Hy ag dan ook die vernaamste taak van onderrig en leer vanuit ’n bemagtigingsperspektief as die

ontwikkeling van kritiese denkvaardighede, wat kan meehelp dat die individu bemagtig sal word om homself/haarself sodoende vanuit sy/haar passiewe en onderdrukte omstandighede te kan bevry.

Sewpaul (2006) ondersteun die mening van bogenoemde skrywer en konstateer dat kritiese denke meehelp daartoe dat die student bepaalde sosiale gegewens, ervarings en persepsies kan dekonstrueer, maar terselfdertyd ook weer kan rekonstrueer wat uiteindelik bydra tot die daarstelling van menswaardige, sinvolle en verantwoordelike burgers en net so dus ook maatskaplike werkers.

Weil (2005: 264-265) beklemtoon die sukses van Freire se model van onderrig en leer en wys op die twee hoofuitkomstes hiervan, naamlik kritiese denkvaardighede en kollektiewe aksie. Groepe mense, of in hierdie geval studente, word bymekaar gebring en deur middel van refleksie op bepaalde ervarings, word 'n kritiese bewusmaking ('*conscientization*') by mense bewerkstellig, hulle oorkom hulle gebrek aan selfvertroue, apatie en slagoffermentaliteit en kan sodoende tot aksie oorgaan. Hierdie oefening is egter afhanklik van suksesvolle dialoog tussen die betrokkenes, en Freire (1970, 1974) konseptualiseer 'n vyfstap-model oor hoe om dialoog te bewerkstellig wat uiteindelik ook bemagtiging van die betrokkenes sal bewerkstellig. Die opvoeder word eerstens deel van die gemeenskap (studente) waarmee hy/sy werk – spandeer tyd saam, luister na stories, en beleef hulle alledaagse lewens. Tweedens word aktief geluister na algemene temas en derdens word kodes – prente, tekeninge of ander verteenwoordiging van algemene temas, ontwikkel. In die vierde stap word die kodes deur die groeplede met mekaar gedeel en wedersydse menings in die verband word bespreek. Opvoeders begelei groeplede deur 'n proses van dekodering van die kodes – 'n proses gebaseer op die bespreking en kritiese analise van die betekenis van die groeplede se ervarings. Vrae soos: 'Wat sien jy?' 'Wat is die gevolge?' 'Hoe stem hierdie ervaring met jou eie ooreen?' 'Hoe het dit gebeur?' en 'Hoe kan die gegewe verander word?', word met die groep deurgewerk. Dit lei uiteindelik tot 'n kritiese begrip van die self en van mekaar waarop die vyfde stap, naamlik 'n plan vir kollektiewe aksie – 'wat gaan gedoen word?' - dan volg. Freire onderskryf die rol van etiese waardes in maatskaplikewerk tydens hierdie proses, wat onder andere empatie met mense in nood, uitdaging van sosiale geregtigheid, respek vir die waarde

van ander en goeie menseverhouding, betroubaarheid en vertroulikheid asook professionele kompetensie in die betrokke veld van dienslewering, impliseer.

Narayan (2000:197), Sewpaul (2006:101) en Sewpaul (2007:16 – 17) sluit by die bogenoemde aan wanneer die agtergrond van onderdrukking van Paulo Freire (1964) in Freire (1973), Mohandas Karamchand Gandhi (BBC, 1998), Antonio Gramsci (Burke, 2005) en Henry Giroux in Williams (1999) en in Sewpaul (2007:16) uitvoerig bespreek word. In die lig van die bemagtigingsperspektief word die beduidende bydrae wat hierdie baanbrekers op die gebied van bevrydende onderrig gelewer het, beklemtoon. Die detail van hulle verskillende filosofieë is nie vir die doel van hierdie studie ter sake nie, maar wat belangrik geag word is die feit dat hulle al vier vanuit 'n agtergrond van onderdrukking kom, dat al vier die waardes van bemagtiging, mensgesentreerdheid, geen geweld, sosiale verantwoordelikheid, kritiese denke en sinvolle burgerskap beklemtoon. Hierdie vier prominente leiers beskou almal onderrig en leer binne die groter prentjie van die politieke arena van hulle onderskeie lande (Brazilië, Indië, Italië en Amerika) en beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat individue en net so ook studente, bemagtig moet word deur geleenthede wat in die onderrig- en leersituasie vir hulle geskep en deur studente aanvaar word, om 'n kritiese bewussyn te ontwikkel waarmee uiteindelik sinvolle maatskaplike dienste aan die kliëntsisteem gelewer kan word.

Die waarde van hierdie filosofiese werk is daarin geleë dat:

- 'n verband deur hulle getrek word tussen die metodes van onderrig en maatskaplike verandering,
- onderrig benut word vir die skepping van hoop vir die toekoms en
- daar gepleit word vir die minderheidsregte ook in die onderrig- en leersituasie – veranderlikes wat juis deur middel van die effektiewe aanwending van interaktiewe onderrig en leer aangespreek kan word.

4.2.7 Onderrig en leer in Maatskaplike Werk: Die Sterkteperspektief

Saleebey (1997), wat as 'n outoriteit op die gebied van die sterkteperspektief beskou word, beklemtoon die waarde wat geleë is in die diversiteit van menslike kulture en gebruike. Indien hierdie sterktes effektief begryp, benut en aangewend word, voer

Saleebey (1997) en Weaver (1997:100) aan, sal mense groter waardering vir mekaar hê, maar sal die kwaliteit van menslike funksionering ook gekomplimenteer en verbeter kan word. Staudt, Howard en Drake (2001) asook Weaver (1997) beklemtoon dat 'n bepaalde interafhanklikheid tussen diverse groepe van mense dikwels as beduidende wedersydse bron van krag en ondersteuning kan dien. Wanneer diversiteit, waardes en gebruike as sterktes gesien word, word groter waardering wedersyds gedemonstreer, en vrygewigheid, mededeelsaamheid en respek asook toeganklikheid tot mekaar se hulpbronne is beskikbaar. Weaver (1998:65 – 66) bepleit in dié verband 'n baie meer interaktiewe sisteem van onderrig en leer vir maatskaplikewerkstudente omdat dit volgens haar die enigste wyse is waarop studente werklik blywende insig en waardering vir mekaar se sterktes kan ontwikkel en dus ook uiteindelik kompetente maatskaplike werkers kan wees wat effektief staatmaak op die wedersydse sterktes in mense. Bendor, Davidson en Skolnik (1997:3-14), Finch, Lurie en Wrase (1997:129-143) en Gibbons en Gray (2004:19-37) beklemtoon die benutting van die sterkteperspektief binne die maatskaplikewerk-onderrigkonteks en konstateer dat effektiewe leer slegs plaasvind wanneer die student deur die benutting van sy/haar sterktes bemagtig word om aan die leerproses deel te neem. Studente in maatskaplike werk behoort volgens Weaver (1998) nooit passief onderrig te word nie, maar moet te alle tye deur middel van aktiwiteite soos videovertonings, interaktiewe video-tegnieke, kuns, musiek, gevallestudies, rekenaargebaseerde onderrig, buiteklaskameroefeninge, besprekings, debatvoerings, studenteaanbiedings, velduitstappies, rollespelle, en ander interaktiewe aktiwiteite onderrig word. Volgens Weaver (1998) word bepaalde kennis, vaardigheid en houdings, alleenlik deur eerstehandse ervaring, kritiese denke en refleksie vasgelê wat veral belangrik is in die geval van ware begrip van mekaar se sterktes en wat ook kenmerkend is van die aard van interaktiewe onderrig en leer soos bespreek in paragraaf 10 van hierdie hoofstuk. In aansluiting by die voorafgaande haal Kaplan (2002:411) Reynolds (1951) vanuit haar boek, *Social Work and Social Living* aan wanneer die rol van sterktes in die professionele mondering van die maatskaplike werker en dus ook van die student in maatskaplike werk soos volg saamgevat word, naamlik dat sterktes “... *is not what a person has packed away in his unconscious (as if it were a storehouse), but how he is using the interplay of forces in his mental life to cope with the objective world around him*”. Hierdie toepassing en benutting van die onontdekte sterktes van elke individu en dus ook van studente in maatskaplike werk, tydens onderrig en leer, behoort dus

tydens onderrig en leer 'n impak en positiewe bydrae tot die optimalisering van die proses van leer, nie net van die individu nie, maar ook ten opsigte van die portuurgroep, te maak.

4.2.8 Lewenslange onderrig en leer in Maatskaplike Werk

Longworth en Davies (1996:2 – 7) voer aan dat Japan oorspronklik leiding geneem het in die ontwikkeling van die konsep van lewenslange leer en haal die volgende woorde van Kuan Tsu in die 3de eeu voor Christus aan:

'When planning for a year – sow corn. When planning for a decade – plant trees. When planning for a lifetime – train and educate men.'

Bogenoemde skrywers voer aan dat die Japanese regering sedert die 1980's opdrag gegee het dat die beginsels van lewenslange leer aktief deel van die Japanese lewe en kultuur moet vorm, met indrukwekkende gevolge. Doelgerigte lewenslange leersentra is in verskeie stede opgerig wat uiteindelik tot 'n magdom innoverende programme en idees in belang van die gemeenskappe gelei het. Bewuswording en benutting van mense se individuele leerstyle geniet hoë prioriteit in navorsing en dit blyk tans 'n gegewe dat lewenslange leer die wyse waarop na die sosiale-, opvoedings- en sake-sektore gekyk word, oor die volgende 170 jaar dramaties sal verander (Longworth & Davis, 1996:2-7).

Skrywers soos Longworth en Davies (1996), Lubbe (1997:32) en Cartwright (2004) definieer lewenslange leer soos volg: die **ontwikkeling** van **menslike potensiaal** deur middel van 'n **deurlopende ondersteuningsproses**, wat die individu stimuleer en **bemagtig** om relevante **kennis, houdings, vaardighede en begrip** te bekom wat hy vir die res van sy lewe gaan benodig ten einde suksesvol en met **selfvertroue, kreatiwiteit en genot in alle rolle, omstandighede en omgewings toe te kan pas** (*navorser se eie beklemtoning*). Ball in Longworth en Davies (1996:23) sluit hierby aan en beklemtoon veral die feit dat lewenslange leer:

- kumulatief is en altyd bou op die verlede,
- altyd verandering meebring,
- beskawing/ontwikkeling impliseer wat meer effektiewe landsburgers verseker,

- mense bemagtig omdat keuses daardeur geskep word,
- nie gelykstaande aan onderrig is nie omdat die fokus nou op die leerder is en nie op die dosent nie,
- dikwels informeel is en
- lewenslank behoort plaas te vind.

Die genoemde betekenis van lewenslange leer stem verder ten volle ooreen met die doel, missie en betekenis van die Uitkomsgebaseerde Onderrigstelsel soos uiteengesit in die dokument, *Curriculum 2005 – Lifelong learning for the 21st century* (Nasionale Departement van Opvoeding van Suid-Afrika, 2005). In hierdie dokument word die beginsels van bemagtiging, maksimale potensiaalontwikkeling, leerdergesentreerde en interaktiewe leergeleenthede, kritiese denkvaardighede, en leerbeginsels van volwassenes as basis van alle toekomstige onderrig en leer in Suid-Afrika voorgelê en so ook vir die student in maatskaplike werk. Omdat leer altyd verandering meebring, en op meer as blote onderrig dui, is daar dus 'n direkte verband tussen lewenslange leer en die unieke onderrig- en leerproses van die student in maatskaplike werk en sou gesê kan word dat die student in maatskaplike werk ook 'n lewenslange student is. Cross (1987) in Memmott en Brennan (1998:78), asook Meyer (1998:8) stem met die voorgenoemde saam en konstateer dat die volwasse student in maatskaplike werk lewenslange leer beoefen elke maal as die geleentheid en motivering hiervoor teenwoordig is. Maatskaplike werkers is laastens ook by die proses van lewenslange leer betrokke vanweë die veranderende aard van maatskaplike probleme, die gepaardgaande wysiginge in maatskaplike beleide en die gevolglike ontwikkelinge in die maatskaplikewerk-praktyk.

Samevattend sou dus aanvaar kan word dat die implikasie wat die voorafgenoemde vir onderrig en leer in maatskaplike werk inhou, mag wees dat alhoewel onderrig en leer in maatskaplike werk uniek is, daar tog vele ooreenkomste is met algemene prosesse van onderrig en leer, en dat dosente in maatskaplike werk behoort vas te stel watter pragmatiese model spesifiek vir die maatskaplikewerk-student binne 'n gegewe konteks van toepassing sal wees (Memmott en Brennan, 1998:78).

4.3 DIE BREIN EN DIE PROSES VAN LEER

Die leerproses is volgens Gravett (2001:17) 'n komplekse en moeilik-definieerbare proses. Geen duidelike oorsaaklike verhouding tussen onderrig en leer word in resente navorsing oor die brein se werking uitgewys nie, en daarom is dit ook moeiliker om die leerproses direk op die onderrigproses van toepassing te maak. 'n Verskeidenheid faktore oefen 'n invloed op die proses van leer uit, insluitende verskillende vlakke van motivering, verwagtinge van beide die dosent en die student, die institusionele omgewing waarbinne leer moet plaasvind en ook 'n aantal persoonlike faktore wat op 'n later stadium in meer detail bespreek sal word.

Gravett (2001:28 - 32) konstateer dat navorsing oor die werking van die brein in die verlede hoofsaaklik oor óf die struktuur van die brein, óf oor die relatiewe begrip van intelligensie gedoen is. Gevolglik was die brein en die verstand tot nou toe afsonderlik bestudeer en is dit gevaarlik om summier afleidings te maak oor die werking van die brein en die impak daarvan op volwasse onderrig. Ongeag genoemde stelling, verskaf die huidige werk oor die funksionering van die brein tog genoegsame inligting sodat die volgende **breë biologiese riglyne** oor moontlike maniere van leer en dus ook implikasies vir onderrig en leer, daargestel kan word:

- Die menslike brein bestaan uit biljoene neurone (senuweeselle) wat deur middel van neuroseine kommunikeer en sodoende komplekse netwerke in die brein vorm. Neurone is met mekaar verbind deur middel van aksons, wat as verlengstukke dien, waardeur die neuroseine afgevuur word en waarna weer bepaalde sinapses gevorm word met 'n volgende soortgelyke neuron. Die komplekse netwerk van die brein se funksionering word dus in stand gehou deurdat elke neurosein en akson 'n min of meer bekende sinaps soek waardeur boodskappe verder gevoer kan word.
- Die vermoë van die brein om van die wêreld om hom sin te maak, is dus opgesluit in sy vermoë om inkomende inligting aan die hand van assosiasies te orden en deur die soeke na 'n bekende sinaps, bepaalde patrone binne die breinnetwerk te vind.

- Leer vind dus elke keer plaas wanneer nuwe sinapses in die brein gevorm en gestabiliseer word.
- Hoe meer gereeld die brein die neurale netwerk benut, hoe sterker raak die assosiasies en konneksies en wanneer die netwerk eers gestabiliseer is, kan hierdie ‘gevestigde neurale paaie’ spontaan in werking tree wanneer ’n nuwe situasie hom voordoen.
- Vanuit genoemde perspektief kan leer dus gedefinieer word as, ‘die stabilisering van gepaste en wenslike sinapses in die brein deur middel van herhaalde gebruik’ (Gravett, 2001: 28 - 32).

Implikasies vir onderrig en leer: Eerstens, bestaan daar **veelvoudige** konneksies tussen die verskillende neurone in die brein wat uiteindelik tot persepsies en gedagtes van die betrokke persoon kan bydra en tweedens word neurale konneksies versterk en gestabiliseer deur **oefening en sensoriese interaksie met die omgewing** aldus Leamson (1999) in Gravett (2001:29). Die gereeldheid waarmee elke sinaps benut word, dra by tot die stabilisering daarvan alhoewel gereelde gebruik van die sinapses nie noodwendig impliseer dat dieselfde vorm van blootstelling elke keer aan die sinaps gegee moet word nie. Terselfdertyd is dit ook so dat hoe meer neurale konneksies in die brein gevorm word terwyl na bestaande sinapses gesoek word, hoe meer ‘neurologies gevestig’ raak die breinnetwerk volgens Reardon (1999) in Gravett (2001:29).

4.3.1 Leer en patroonvorming

In die lig van die voorafgaande blyk dit dat die brein in die proses van leer voortdurend probeer om betekenis aan nuwe inligting te gee deur inkomende inligting te organiseer aan die hand van bestaande kennis en ervaring, en sodoende bepaalde bekende **patrone** te vorm wat uiteindelik vir die brein betekenisvol is. Caine en Caine (1994) in Gravett (2001:29) beklemtoon dat hoe meer assosiasies die brein met bestaande kennis en ervaring kan maak, hoe meer sal nuwe inligting vir die student sin maak en hoe beter sal die student die inligting ook onthou.

Patroonvorming deur die brein word bevorder wanneer die brein aan ’n **verskeidenheid van nuwe, konkrete en selfs komplekse inligting** blootgestel word.

Gravett (2001:29) dui verder daarop dat, indien nuwe inligting deur middel van 'n **verskeidenheid** van aktiwiteite tot die brein kom, die uitdaging vir die brein groter is, maar terselfdertyd sal assosiasies ook makliker gevorm word en sal die student beter leer. Patroonvorming word dus versterk wanneer die student saam met die nuwe kennis en ervaring, terselfdertyd ook hieroor kan **skryf en praat**.

4.3.2 Leer en die rol van emosies

Damasio (1994) in Gravett (2001:30) beklemtoon die direkte verband tussen emosie en gedagtes en konstateer dat bepaalde emosies 'n direkte invloed op die proses van leer uitoefen. Wat die mens leer, word beïnvloed en georganiseer deur die emosies hieraan verbonde. Emosionele seine, belangstelling en aandag word dus benodig voordat die stabilisering van die sinapses in die breinnetwerk kan plaasvind. Terwyl memoriseerwerk byvoorbeeld onder druk en bedreigende omstandighede kan plaasvind, word sinvolle leer deur bedreiging en ongemak onderdruk omdat die brein in sulke omstandighede afsluit en effektiwiteit dan geminimaliseer word. Alhoewel 'n mate van verwarring deur die brein benodig word en noodsaaklik is vir sinvolle leer juis omdat die uitdaging vir die brein daarin lê om orde uit wanorde te skep, is die student dus nie in staat om enigsins aan komplekse, intellektuele take uitvoering te gee onder toestande van druk en bedreiging nie, juis omdat die brein dan afsluit. **Studente moet dus vanuit hulle gemaksone kan beweeg, sonder om bedreig te voel ten einde sinvolle leer te ervaar** (Gravett, 2001:30).

4.3.3 Dele en geheelbeelde

Die brein organiseer inkomende inligting terwyl tegelykertyd met **gedeeltes** asook met **geheelprentjies** gewerk word. Reardon (1999) in Gravett (2001:30) konstateer dat leer bevorder word wanneer byvoorbeeld op detail sowel as op die geheelbeeld gefokus word.

4.3.4 Aandagskenking

Navorsing (Gravett, 2001:30) beklemtoon ook dat **konstante aandagskenking** tydens die leerproses nie net onmoontlik is nie, maar ook onwenslik. Die brein benodig tyd om nuwe inligting te prosesseer. Sodanige onderbreking in die proses van leer, kan behels dat die student vir 'n rukkie 'n ander aktiwiteit sal beoefen, of selfs net 'n 2 – 5-minuut aandagafleier. Die optimale leerpatroon word deur die brein gevorm binne 'n

tydperk gelykstaande aan die student se ouderdom plus twee minute tot 'n maksimum van 20 – 25 minute.

4.3.5 Retensievermoë

Die brein se **retensie- of hou vermoë** word bepaal deur vyf verskillende geheuepaaie, naamlik die semantiese -, die episodiese -, die prosedure -, die outomatiese - en die emosionele pad. Die brein het nie 'n sogenoemde argief waar herinneringe onbepaald gestoor word nie, maar benut hierdie geheuepaaie om ervarings te herroep. Net so vind leer dus plaas wanneer die impuls wat die brein ontvang, deur verskillende van genoemde geheuepaaie aan bestaande kennis en lewenswêreld gekoppel kan word en sodoende word enige leerinhoud veel makliker onthou. 'n Multisensoriese ervaring - 'n kombinasie van klank, sig, reuk, beweging, praat en skryf - bevorder die ontwikkeling van die sogenaamde geheuepaaie en dus ook effektiewe leer volgens Gravett (2001:31), Killen (2000:xvii) en Montessorie (1998).

Die **implikasies wat vir effektiewe onderrig en leer** vanuit die bogenoemde spruit, is dus:

- dat studente se **bestaande kennis** as vertrekpunt vir onderrig en leer benut moet word,
- dat studente in staat gestel moet word om **nuwe kennis met hulle bestaande kennis te koppel,**
- dat 'n **positiewe, maar uitdagende en bedreigingsvrye** omgewing deur die dosent geskep moet word voordat effektiewe leer kan plaasvind – studente moet aangemoedig word om te waag, maar tog sielkundig veilig voel deurdat hier **genot, entoesiasme en belangstelling** teenwoordig is (Killen, 2000: xvi).
- dat effektiewe leer **nooit algeheel ontspannend** kan wees nie. Leamson (1999) in Gravett (2001:32) skryf in die verband dat “...when a mental process is easy, it is either trivial or needs only previously well-stabilized synapses. Such processes certainly qualify as brain use, but not as learning. Brain use is quite a bit different from brain change, and it is the latter we are trying to elicit.”
- dat leer dus in die lig van die voorafgaande die **aktiewe deelname** van beide die dosent en student verg. Studente moet geforseer word om op 'n aktiewe

wyse nuwe inligting in hul eie woorde om te sit sodat nuwe sinapses gevorm kan word.

Samevattend sou nou aanvaar kan word dat aktiewe deelname tydens onderrig en leer onder geen omstandighede na 'n stel aktiwiteite wat blote vermaak aan studente bied, verwys nie, maar sodanige aktiwiteite moet doelgerig en bepland daartoe bydra om sinvolle onderrig en leer onder gegewe omstandighede, soos optimale spanning en inspanning, te bevorder.

4.4 DIE VOLWASSE LEERDER IN MAATSKAPLIKE WERK

Begrip vir die volwasse leerder bevorder die maak van ingeligte besluite oor die begeleiding en fasilitering van die volwasse student se leerproses op die mees effektiewe wyse (Gravett, 2001:1; McIlroy, 2003:13 - 24; Memmott en Brennan, 1998:75). Skrywers soos Brookfield (1986), Knowles, Holton en Swanson (1998) verduidelik dat die term, “volwassene” ’n normatiewe begrip is en dat dit ’n mite is om na ’n “tipiese volwasse leerder” te verwys. Die konsep “volwasse” is ’n sosiaal-gekonstrueerde begrip en word verskillend deur verskillende gemeenskappe beleef. Die volgende breë riglyne, wat nie noodwendig alle definisies van die begrip verteenwoordig nie, kan egter gevolg word ten einde vas te stel wie die student op tersiêre vlak en dus ook in die veld van maatskaplike werk-studies is. Skrywers soos Gravett (2001:7 – 16), Knowles (1972), Memmott en Brennan (1998:82) en Meyer (1998:9) verwys na die volgende kenmerkende eienskappe van volwasse studente, naamlik:

- Hulle vervul per definisie, die sosiale rol van ’n volwassene.
- Hulle neem verantwoordelikheid vir hulle eie lewens en bestaan en hulle selfbeeld is ook rondom hierdie persepsie gebou. Hulle wil dus as verantwoordelike persone hanteer word.
- Hulle neem deel aan onderrig- en opvoedingsaktiwiteite en het dus ook die verantwoordelikheid om in hulle eie belang seker te maak dat hulle sinvolle leerervarings het.

- Hulle beskik oor unieke persoonlike eienskappe, kognitiewe vermoëns en leerstyle.
- Hulle hoofsaak in die lewe hou nie altyd verband met onderrig en leer nie en hulle het dikwels vele ander verantwoordelikhede, soos byvoorbeeld om na ouers om te sien, om 'n kind te versorg, om finansies te genereer of om 'n lewensmaat te wees.
- Hulle voeg gewoonlik die rol van student-wees toe tot hulle ander bestaande rolle, waarvan die kennis en ervaring dan saamgebring word na die klaskamer en onderrigsituasie – hulle bring dus geakkumuleerde ervaring en kennis saam met hulle na die onderrig- en leersituasie,
- Hulle gereedheid om te leer, hou noue verband met hulle bestaande lewensrolle en –take. Literatuur dui daarop dat volwasse leerders gretig is om te leer indien die leerervaring gekoppel kan word aan hulle lewenswêreld, byvoorbeeld onmiddellike probleemoplossing, behoefte-bevrediging, persoonlikheids groei of doelbereiking (Gravett, 2001:10).

Implikasie vir Onderrig-en-Leer:

Voorstanders van volwasse onderrigmetodes soos Gitterman (2004), Knowles (1972), Kramer en Wrenn (1994) is van mening dat, in die saamstel van leerervarings en leerprogramme, daar besliste voorsiening gemaak moet word vir die **bevrediging van die studente se persoonlike behoeftes**. Volgens Gravett (2001:10) is hierdie standpunt aanvaarbaar, juis omdat volwasse onderrig staatmaak op studente se outonomieit, verantwoordelikheid, onafhanklikheid en oordeel.

Kritici van hierdie standpunt soos, byvoorbeeld Candy (1988) in Gravett (2001: 10) beklemtoon egter die feit dat genoemde standpunt nie rigied gehandhaaf kan word wanneer kurususinhoude en onderrigaktiwiteite beplan word nie, omdat die student, in die aanspreek van eie behoeftes, gewoonlik die behoeftes van die gemeenskap, die ekonomie, werkgewers, en ander rolspelers uit die oog verloor. Brookfield (1986) in Gravett (2001:11 - 17) stem saam met Candy, en beklemtoon die feit dat hierdie 'aanspreek van die student se behoefte' oënskynlik ooreenstem met volwasse onderrigteorieë se siening dat onderrig en leer leerdergesentreerd behoort te wees. Hierdie siening kan egter die volwasse leerproses benadeel, juis omdat die leerders

dan toegelaat word om binne hul eie gemaklike en gerieflike, maar eng denkpatroon te bly en geen nuwe kennis aan te leer nie. Volgens Apps (1991) in Gravett (2001:11 - 16) en Meyer (1998:6 - 7), het dosente in die volwasse onderrigveld die verantwoordelikheid, “...to take learners beyond where they are now in their recognition of what they want to learn.”

Alleenlik deurdat dosente aktiewe insette in die aanspreek van studente se leerbehoefte maak, bly dosente aktief betrokke by die onderrigproses, kan voorsiening gemaak word vir die aanspreek van die diversiteit van studente in een klasgroep se leerbehoefte en kry leerders ’n uitdaging tot meer effektiewe leerervarings. Om waarlik **interaktief** in die leer- en onderrigsituasie te werk te gaan, word die proses van die bepaling van die leerbehoefte as ’n onderhandelde transaksie tussen dosent, student, werkgewers en ander rolspelers betrokke by die leerproses, beskou. Rodriguez (1997) in Graham (1997:33) huldig die volgende mening: ‘*For real education to take place, both subjects must participate together in creating the curriculum of instruction ... with a new approach to education no “one” teaches anyone, no “one” educates anyone, and no “one” frees anyone; I can understand why it is so dangerous and threatening to those interested in maintaining the status quo.*’ In hierdie onderhandeling (Matiru, Mwangi, Schlette, ongedateerd: 47 – 48) oor die voorgename leerprogram onder leiding van die dosent, doen die dosent ’n behoeftebepaling met behulp waarvan vasgestel kan word of:

- die voorgename leerprogram wel deeglik aansluit by die student se bestaande kennis en ervaring,
- studente se geakkumuleerde kennis bepaal en benut sal word,
- nuwe leer met bestaande ervarings van die student gekoppel sal word,
- leerders gehelp sal word om te reflekteer op hindernisse vanuit bestaande kennis en ervaring wat dan as konstruktiewe leerkurwes benut kan word,
- geleentheid vir interaksie met mede-studente geskep sal word,
- studente in staat gestel sal word om vanuit vorige ervarings bepaalde leerinhoud in die belang van professionele en/of persoonlike transformasie te benut,
- studente se onmiddellike leerbehoefte aangespreek word,

- studente bekend is met hulle eie, unieke leerstyle, en
- rolle en verhouding met betrekking tot die dosent en student duidelik gedefinieer is,

om sodoende die onderrig-en-leerproses sinvol en effektief te fasiliteer en weg te beweeg van die sogenaamde *'banking'* van kennis (Freire, 1973) wanneer studente nuwe kennis slegs op passiewe wyse vanaf die dosent ontvang en bloot as 'n geskenk van kennis stoor.

In die lig van die voorafgaande bespreking blyk die belangrike rol wat die selfgedreweheid van die volwasse student in sy/haar eie onderrig- en leerproses vertolk, van kardinale belang. Ewe belangrik egter is ook die onderhandelingsrol van die dosent om op so 'n wyse die student tot maksimale onderrig en leer met volhoubare bemagtigende gevolge te fasiliteer.

4.5 ANDRAGOGIE EN PEDAGOGIE IN MAATSKAPLIKE WERK

Outeurs soos Knowles (1980:43) en Gitterman (2004) definieer 'andragogie' as die "kuns en wetenskap om volwassenes te help om te leer." Lindeman (1926) in Weil (2005:264) formuleer volwasse onderrig reeds in 1926 as 'n demokratiese en informele proses waartydens volwassenes deur middel van dialoog in klein groepe en vanuit hulle eie ervarings onderrig was. Die term 'andragogie' is aanvanklik as 'n teenstelling vir die term, 'pedagogie' gesien. Pedagogie fokus op die passiewe oordra van kennis deur die opvoedkundige aan kinders deur middel van tradisionele metodes van onderrig soos byvoorbeeld die aanbied van lesings, leesopdragte en oudio-visuele aanbiedinge en die opvoedkundige was veronderstel om altyd oor meerdere kennis as die kind te beskik (Kramer & Wrenn, 1994:44). Knowles (1972) se beginsels oor volwasse leer, alhoewel ook soms gekritiseer, is met entoesiasme ontvang en word geredelik as die fondament vir alle volwasse onderrig- en leerprosesse beskou (Kramer & Wrenn, 1994:43). Knowles (1980:43) in Kramer en Wrenn (1994) formuleer die volgende aannames wat ook dien as aanbevelings met betrekking tot die beplanning, bestuur en evaluering van die volwasse leerproses naamlik:

- Soos wat enige persoon groei tot volwassenheid, verander die selfkonsep van **afhanklikheid na selfgedrewenheid**.
- Volwassenheid impliseer **geakkumuleerde ervaring** wat as hulpbron in die proses van leer benut kan word.
- Soos wat 'n persoon groei na volwassenheid, raak die **gereedheid** om te leer, toenemend verbind met sy/haar **persoonlike rolvervulling**.
- Soos wat enige persoon groei na volwassenheid, verander die tydsperspektief van uitgestelde toepassing van kennis na **onmiddellike toepassing van nuutverworwe kennis**.
- In die groeiproses na volwassenheid, raak die volwasse leerder minder onderwerp-georiënteerd en meer **probleemgesentreerd**.

Volgens Knowles (1980) is hierdie aannames gebaseer op twee veronderstellings, naamlik dat elke volwasse leerder **selfgedrewe** sal wees, en dat die volwasse leerproses 'n koöperatiewe proses sal wees waar die leerder by die meeste van die leerervarings **betrokke** sal wees.

Ook in die veld van maatskaplike werk het maatskaplikewerk-dosente die andragogiese benadering as 'n wyse om diverse studentepopulasies te bereik, aanvaar (Gitterman, 2004:95 -96; Kramer & Wrenn, 1994:43) en vir bykans drie dekades is ervaring-verwante en selfgedrewe leer in die veld van maatskaplike werk suksesvol toegepas. Kramer en Wrenn (1994:43 – 46) konstateer dat die andragogiese beginsels van onderrig en leer byvoorbeeld suksesvol toegepas is om kindersorgwerkers op te lei, navorsingsmetodiek aan maatskaplikewerk-studente oor te dra, maatskaplikewerk-metodiek aan voornemende maatskaplikewerke te leer, en om gemeenskapswerkopvoedingswerkers op te lei. Die redes waarom andragogie as uiters suksesvolle benadering tot onderrig en leer in maatskaplike werk gesien was, is gesetel in die feit dat die meerderheid studente in maatskaplike werk vroulike studente is. Kramer en Wrenn (1994:46) konstateer dat vroulike studente meer andragogies georiënteer is as manlike studente. Andragogiese beginsels behels 'n humanistiese inslag soos wat deur Allport (Hergenhahn & Olson, 2003:194 – 199), Maslow (Graig, 1996:62 – 64) en Rogers (Hergenhahn & Olson, 2003:464 – 468) beklemtoon word,

en die ontwikkelingsielkunde-uitgangspunte volgens Havighurst en Neugarten word deur die andragogie benut.

Die betrokkenheid van maatskaplikewerk-studente in hulle eie opleiding het ook positiewe resultate opgelewer omdat die studente dan eerstehandse en eksperimentele leerervarings kon opdoen. Internasionaal is egter vanaf die tagtigerjare, weens die veranderende studenteprofiel soos reeds genoem (Kramer & Wrenn, 1994:46), gesoek na leer- en onderrigmetodes wat meer kreatief en meer studentgesentreerd in die toepassing daarvan is. Indringende diskoerse oor die werklike waarde van andragogie word geïnisieer en het tot nog toe geen duidelikheid gebring oor of die andragogiese benadering inderdaad 'n onderrig model, teorie of slegs 'n konsep met betrekking tot volwasse leer is nie (Davenport & Davenport (1986) in Kramer & Wrenn, 1994:46). Ongeag die debat, het andragogie egter beduidende positiewe effekte op onderrig en leer in maatskaplike werk tot gevolg gehad veral omdat persoonlike groei, probleemoplossingsvaardighede en deelname van studente aan besprekings deur middel van andragogie bevorder is. Toenemend is egter die behoefte aan 'n meer kreatiewe onderrig- en leermodel vir die volwasse student in maatskaplike werk gesoek, veral ook gesien in die lig van die genoemde veranderde studenteprofiel vanaf 'n homogene na 'n heterogene en diverse profiel.

Versoeke tot 'n model waar 'n vermenging van andragogie en pedagogie toegepas kan word, word toenemend in maatskaplike werk gerig en sluit aan by Malcolm Knowles (1972:39) se eie gedagte van al reeds meer as dertig jaar gelede waar hy 'n beroep op dosente in maatskaplike werk doen, “... *to shift their thinking from transmitting the knowledge and skill they think social workers ought to possess to creating educational environments in which maturing professionals can build ever-improving models of the competencies required for their professional roles and in which they can develop these competencies through mutually self-directing inquiry*”. Knowles (1972) doen 'n beroep op 'n radikale herontwerp in leerervarings van volwasse studente in maatskaplike werk deur die dosente, wat eerstens sal fokus op 'n deelnemende student en tweedens op 'n dosent wat 'n verrykende leeromgewing daarstel. In die lig van wat nou reeds gesê is, blyk dit asof hier verwys sou kon word na 'n kombinasie van andragogie en pedagogie wat moontlik genoem sou kon word, **ANDRO-PEDAGOGIE**, anders gestel, **'n interaktiewe leeromgewing**. Pratt (1993) in Gravett

(2001:66) beklemtoon dat andragogie alleen nie voldoende riglyne verskaf om effektiewe onderrig en leer by volwasse studente te verseker wanneer die volgende uitspraak gemaak word nie, naamlik, ‘... *while andragogy may have contributed to our understanding of adults as learners, it has done little to expand or clarify our understanding of the **process of learning***’. Pratt (1988) in Kramer en Wrenn (1994:62) stel dit dat “*whether learners are dependent or autonomous, the teacher must not do for learners what they can do for themselves, and, conversely, must do for learners what they cannot do for themselves. In this delicate balance lies the key to effective teacher-learner relationships, for it is here that the essence of good teaching embraces both andragogy and pedagogy*”.

Terwyl die andragogie dus van tradisionele metodes en tegnieke gebruik gemaak het ten einde volwasse studente te onderrig en te leer, en sodoende inderdaad persoonlike groei, probleemoplossingsvaardighede en deelname van studente bevorder het, konstateer skrywers soos Gelfand *et al.* (1975), Rycus (1978) en Rosick (1979) in Kramer en Wrenn (1994:47) dat ’n integrasie/vermenging van andragogiese metodes en pedagogiese metodes wenslik is weens die feit dat geen groep studente slegs op andragogiese of pedagogiese wyse leer nie. Alle groepe van studente, ongeag hulle ouderdom, geslag of enige ander veranderlike, kan op ’n kontinuum op die gemiddelde telling, andragogies-pedagogies, geplaas word. Terwyl sekere studente byvoorbeeld werkopdragte en leeswerk as ’n goeie onderrigtegniek mag beskou, mag die volgende student meer behoefte hê aan meer eksperimentele tegnieke – sodoende kan ’n ryker en voller leerervaring vir ’n groter groep van volwasse studente verseker word.

Die kwessie van samewerking van die selfgedrewe student met die dosent tydens die andragogiese metode van onderrig en leer in die bepaling van die kurrikulum-inhoud laat ook bepaalde vrae, omdat die mate van selfgedrewenheid by studente grootliks wissel en nie alle studente ewe gereed is, of genoegsame kennis, selfkennis, selfvertroue, toewyding of vaardigheid het, om by hierdie taak betrokke te raak nie. Studente benodig ook begeleiding omtrent die beplanning van ‘wat’ hulle behoort te leer wanneer hulle die nodige vaardigheid of kennis hieromtrent ontbreek. Hierdie begeleiding wat dosente in hierdie geval bied, bestaan uit:

- helder verduideliking omtrent die inhoud van die kurrikulum, opdragte en kriteria vir aanvaarbare prestasie, en
- akkurate monitering van die student se vordering en tydige terugvoer oor die student se prestasie.

Dosente het ook die verantwoordelikheid om toe te sien dat die kurrikulum gehandhaaf word, en behoort ook by te dra daartoe dat in die student se verwagtinge met betrekking tot verdere onderrig en leer waarvoor betaal word, voorsien word. Beskikbare tyd is ook dikwels 'n faktor tydens onderrig en leer en vind dosente dit tydrowend om te veel tyd af te staan aan die akkommodering van veelvuldige groepsbesprekings waar studente se insette verkry word, ten einde 'n gewenste kurrikulum-inhoud saam te stel (Kramer & Wrenn, 1994:47 – 48).

Ten slotte en samevattend haal Gitterman (2004) skrywers soos Dewey (1947) aan en konstateer dat dit 'n mite is om simplisties te aanvaar dat eksperimentele en interaktiewe leerervarings noodwendig gelykstaande is aan effektiewe leer. Die student moet die sogenaamde “Aha”-ervaring demonstreer alvorens eksperimentele onderrig en leer werklik effektief en volhoubaar gefasiliteer is (Gitterman, 2004:100). Dewey (1947) in Gitterman (2004) beklemtoon dus beide die **kwaliteit** van interaktiwiteit eerder as die blote **interaktiwiteit** van onderrig en leerervarings (*navorser se eie klem*). Anders gestel, dit is dus nie bloot 'n gegewe dat die student effektief sal leer deur onbepaald by aktiwiteite betrokke te wees nie, maar indien die student blootgestel kan word aan opbouwende kritiek, bevraagtekening en suggestie met betrekking tot aktiwiteite, word 'n bepaalde kritiese bewussyn by die student gevestig wat weer sal lei tot blywende leer, insig en uiteindelik ook veralgemening, wat dan suksesvolle oordrag van leer verteenwoordig.

Implikasie vir onderrig en leer: Bogenoemde siening van Gitterman (2004) en Dewey (1947) word bevestig deur die volgende praktykervaring van finalejaarstudente in maatskaplike werk waar tydens 'n interaktiewe klassessie die begrip en toepasbaarheid van die sterkteperspektief as moontlike benadering binne ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, bespreek is. Moeilike en vreemde terminologie en sleutelkonsepte van die sterkteperspektief as benadering en as deel

van die finalejaarstudente se kurrikulum-inhoud, is in groepe bespreek, bevraagteken, en geargumenteer, studente het eie betekenis vanuit eie verwysingsraamwerke aan die terme toegeken, uiteindelik kollages saamgestel en tydens die terugvoersessie aan die groter klas, waardevolle nuwe betekenis aan oënskynlike moeilike en vreemde begrippe toegeken (sien Bylaag G - Kollages van vierdejaarstudente in maatskaplike werk ter illustrasie van effektiewe interaktiewe leer). Hierdie verskillende kollages demonstreer dat die verskillende groepe vir hulleself die sterkteperspektief verstaanbaar en toepaslik in die praktyk gemaak het deur onder andere byvoorbeeld metafories hierna te verwys as eerstens 'n mediese kruis, tweedens potjiekos en derdens 'n fitoraam. Die simboliese betekenis wat aan die genoemde metafore vanuit elke groep se persoonlike agtergronde en belewenisvelde gekoppel kan word, verduidelik en "verprakties" die aard en toepasbaarheid van die sterkteperspektief as benadering en so is interaktiewe en effektiewe onderrig en leer en volhoubare internalisering van kennis, gefasiliteer.

4.6 KOMPETENSIEGEBASEERDE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

Kompetensie-gebaseerde onderrig en leer in maatskaplike werk is 'n gegewe en in die verband skryf Hollis en Taylor (1951:222) reeds meer as sestig jaar gelede dat die kompetensies van die maatskaplike werker uit drie kategorieë, naamlik: a) kennis, b) houding en c) vaardighede, bestaan. Arkava en Brennen (1976:22 – 44) postuleer dat kompetensiegebaseerde onderrig die demonstrasie van bemeesteringsvlakke behels. Dit is reeds in die Amerikaanse onderrigstelsel vir meer as honderd jaar bekend en is veral deur Tyler (1949) in Maree en Frazer (2004:9) op pragmatiese wyse in die Amerikaanse opvoedkundige stelsel bekend gestel. Kompetensiegebaseerde onderrig is veral van toepassing op toegepaste onderrigsituasies waarvan maatskaplike werk ook 'n voorbeeld is. 'n Sleutel tot die begrip van kompetensiegebaseerde onderrig is verder veral geleë in die pragmatiese aard en die verantwoordbaarheidskomponent hiervan.

Skrywers soos Clark in Arkava en Brennen (1976:25), Middleman en Rhodes (1985:36) asook Morales en Sheafor (1998:179 – 182) definieer die term, 'kompetensie', as die verwysing na die 'fiksheidsgraad' vir 'n bepaalde situasie wat

weer impliseer dat die graad van fiksheid spesifiseerbaar, sowel as meetbaar moet wees, andersins is dit onmoontlik om te bepaal presies hoe fiks die persoon is.

Die rasionaal vir die benutting van die kompetensiegebaseerde praktyk in maatskaplike werk is eenvoudig en Middleman en Rhodes (1985:36) skryf dat die onderrig van maatskaplike werk die verantwoordelikheid het om die studente voor te berei om hulle taak as maatskaplike werker te vervul en wel op 'n demonstreerbare wyse. Die taak van die maatskaplike werker is opgesluit in die doel van maatskaplike werk as professie, dit behels die gedrag van die student en gedrag is te alle tye onderhewig aan analise, verandering en verbetering en moet dus aan gespesifiseerde standaarde, bemeesteringsvlakke, assesseringskriteria, beoordeling, ervaring, styl, selfbeeld, en vaardighede gekoppel word, wat uiteindelik saamgevat kan word as die kompetensies van die student en dus net so ook van die dosent.

Soos reeds vroeër genoem, is die aard en trefkrag van tersiêre onderrig in Suid-Afrika, en dus ook maatskaplikewerk-onderrig, getransformeer met die inwerkingstelling van Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit (SAKO). Die SAKO-vereistes is in ooreenstemming met die Wet van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit (Ministry of Education, RSA, 1995) ingevolge waarvan naskoolse onderrig 'n sisteem moet daarstel, wat in ooreenstemming met die nuwe dispensasie van ontwikkelingsgerigte welsyn (RSA, Witskrif vir Welsyn, 1997) sal wees (Engelbrecht, 2004:207). Hierdie verandering in die Suid-Afrikaanse onderrigstelsel impliseer 'n verandering weg van die tradisionele inhoudgebaseerde onderrig na die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel wat nie alleenlik fokus op **wat** studente leer nie, maar veral ook op **hoe** bepaalde inligting bemeester is. Genoemde vereistes streef dus die ontwikkeling van menslike kapasiteit na waardeur alle moontlike strategieë, beginsels, prioriteite en uitkomste daarop gerig is om kompetente studente en dus ook maatskaplike werkers te verseker (Maree & Fraser, 2004:9 – 10).

Nadat die voorafgaande gesê is, is dit duidelik dat genoemde kompetensiegebaseerde onderrig en leer ooreenstem met die betekenis van interaktiewe onderrig en leer binne die uitkomsgebaseerde konteks soos bespreek in paragraaf 10 van hierdie hoofstuk. Dieselfde kompetensies as wat van die studente in maatskaplike werk verwag word, word eweneens ook van die dosent in maatskaplike werk verwag.

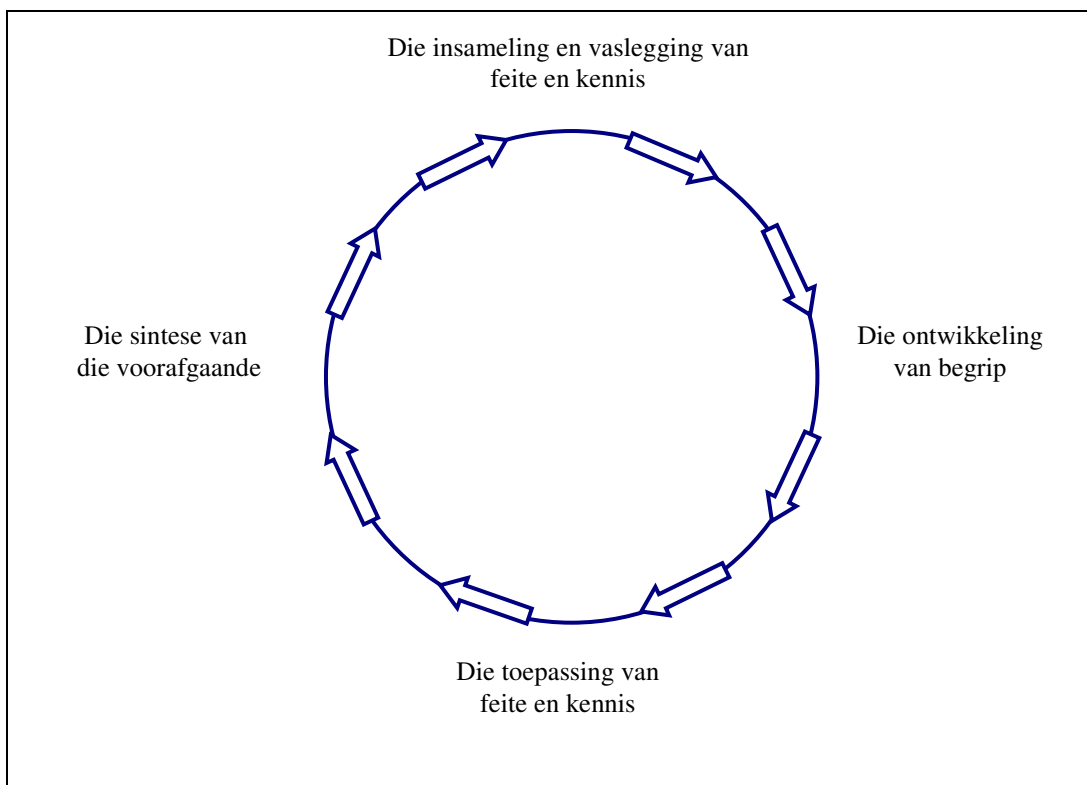
4.6.1 Die proses van leer in kompetensiegebaseerde onderrig en leer in Maatskaplike Werk

Skrywers soos Ford en Jones (1987:5 en 80 - 82) konstateer dat die aard van leer in maatskaplike werk te alle tye die volgende drie kompetensies behels, naamlik:

- 4.6.1.1 Die kognitiewe, wat die vermoë om te onthou, te analiseer, te redeneer en te konseptualiseer, behels (**kennis**),
- 4.6.1.2 Die affektiewe, wat die vermoë om te voel, te respekteer, te waardeer en te empatiseer met betrekking tot die emosies van ander sowel as met betrekking tot die self, behels (**houding**) en
- 4.6.1.3 Gedrag (**vaardigheid**), wat die vermoë behels om doelbewus en doelgerig bepaalde stappe voortspruitend vanuit 'n analise van inligting en vanuit ervaring, uit te voer.

Alle leeraktiwiteite waarby 'n student dus tydens die onderrig en leerproses betrokke mag wees, behoort volgens bogenoemde skrywers aan die hand van bogenoemde drie kompetensies in een van die fases van die proses van leer, geëvalueer te kan word. Ford en Jones (1987:6 – 7) beskryf vanuit die perspektief van praktika-onderrig en leer in maatskaplike werk en dus net so ook teoretiese onderrig, verskillende modelle van leer wat deur 'n student gevolg word. Die skrywers beklemtoon byvoorbeeld die *vakmanskapmodel*, wat klem plaas op kennis, vaardighede en ervaring wat deur die opleier aan die student gebied kan word en die student dus leer deurdat hy/sy self sekere take gaan uitvoer, die *groeimodel* wat klem plaas op persoonlikheids- en sielkundige groei wat tydens die proses van onderrig en leer by die student plaasvind, en die *rolsisteesmodel* wat veral die aard en wisselwerking van die verhouding tussen die opleier en die student beklemtoon. Dit is egter belangrik om in ag te neem dat nie alle verantwoordelikheid vir leer by die opleier berus nie en veral vanuit die perspektief van die volwasse-onderrigbenadering, word die verantwoordelikheid van die student vir sy/haar eie leerproses beklemtoon. Alhoewel studente in hulle persoonlikhede en persoonlike leerstyle (sien hoofstuk 5) mag varieer, word die volgende algemene proses van leer egter volgens Hipgrave (1984) in Ford en Jones (1987:82) in maatskaplike werk geïdentifiseer en in Figuur 4.1 weergegee. Hierdie algemene proses van leer word deur genoemde skrywers op die praktyk-onderrigsituasie toegepas en is dus vir die doel van hierdie studie net so ook op die teoretiese onderrigsituasie van toepassing. Hierdie proses kan die reeds genoemde

modelle van leer vanuit die praktika-konteks akkommodeer, maar verskaf ook 'n veilige raamwerk waarbinne die student se leerbehoefte vasgestel kan word, asook waarvolgens vordering binne die leerproses bepaal kan word. Hierdie model van leer vanuit die praktika-konteks stem ooreen met die leerproses van David Kolb soos ook bespreek in hoofstuk 5.



Figuur 4.1 Die proses van leer

Bron: Hipgrave (1984) in Ford en Jones (1987:5 & 80 – 82)

4.6.2 Assessering in kompetensiegebaseerde onderrig en leer in Maatskaplike Werk

Bogenoemde skrywers beklemtoon die waarde van die benutting van 'n **verskeidenheid van assesseringsmetodes** omdat op sodanige wyse die student 'n regverdigde basis vir assessering gebied word, en die student ook in staat gestel om meer aspekte van sy/haar kennis/houding/vaardighede te demonstreer. Die konsep van verskeidenheid van assesseringsmetodes is weer eens ook een van die boustone van die uitkomsgebaseerde en interaktiewe onderrig- en leerperspektief en sal vir die doel van hierdie studie in meer detail in hoofstuk 5 bespreek word.

4.6.3 Kompetensiegebaseerde onderrig en leer: Implikasies vir interaktiewe onderrig en leer

In die lig van die bogenoemde blyk dit dat die onderrig en leer in maatskaplike werk inderdaad uniek en besonders is, maar terselfdertyd ook nie uniek en anders as die proses van leer in die algemeen is nie, wel as 'n gegewe reeds baie jare op 'n kompetensiegebaseerde wyse plaasvind en deurlopend op verskillende wyses geassesseer word. Vir die doel van hierdie studie sou dus aanvaar kan word dat weens die ooreenstemming van die aard van onderrig en leer in maatskaplike werk met die aard van interaktiewe onderrig en leer binne die uitkomsgebaseerde konteks, dieselfde mate van sukses en effektiwiteit in onderrig en leer in maatskaplike werk behaal behoort te word as dit waarop interaktiewe metodes en die uitkomsgebaseerde model van onderrig en leer aanspraak maak.

4.7 UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG EN LEER, DIE NASIONALE KWALIFIKASIE RAAMWERK (NKR) EN DIE SUID-AFRIKAANSE KWALIFIKASIE OUTORITEIT (SAKO)

Skrywers soos Jacobs *et al.* (2004), Killen (2000), Lombard (2003:iii), Lombard, Grobbelaar en Pruis (2003:1 – 17), Maree en Fraser (2004) en Van der Horst en McDonald (2003) bevestig dat 'n nuwe bedeling ten opsigte van intellektuele opvoeding in Suid-Afrika sedert 1994 geld. Die doel van hierdie bedeling is om die algehele transformasie van die opvoedingsstelsel te bewerkstellig en sodoende weg te beweeg van die tradisionele wyse van onderrig en leer waar die opvoedkundige bloot kennis en feite aan passiewe ontvangers daarvan oordra, na 'n stelsel van onderrig en leer waar die leerders en studente aktief betrek word by hulle onderrigproses, die bereiking van voorafgestelde leeruitkomstes of kompetensies en persoonlike bemagtiging deur middel van onderrig en leer. Daar sal vir die doel van hierdie ondersoek nie verder ingegaan word op die redes vir genoemde verandering in die onderrig-bedeling nie, maar daar sal volstaan word deur te meld dat die tradisionele wyse van onderrig en leer geruime tyd reeds internasionaal gekritiseer word (Dominelli, 1996) weens die eksklusiwiteit en hoofsaaklik die ontoeganklikheid daarvan vir die grootste deel van potensiële studentepopulasies en net so ook die Suid-Afrikaanse studentepopulasie.

Hierdie outeurs tref 'n duidelike onderskeid tussen die tradisionele onderrigmetode (inhoud-gebaseerd) en die 'nuwe' of sogenaamde uitkomsgebaseerde onderrig en leermetode. In Tabel 4.1 word duidelike verskille ten opsigte van die voorafgaande deur Van der Horst en McDonald (2003:26 – 27) aangedui en hierdie verskille het dan ook implikasies vir die volwasse leerder in maatskaplike werk.

Tabel 4.1: 'n Vergelyking tussen die tradisionele onderrigpraktyk en die uitkomsgebaseerde praktyk

TRADISIONEEL (‘OU’)	UITKOMSGEBASEERD (‘NUWE’)
Passiewe leerders	Aktiewe leerders
Eksamen-gedrewe	Deurlopende evaluering
Memoriseerwerk	Kritiese denke, beredenering, refleksie en aksie
Kurrikulum is inhoudgedrewe	Integrasie van kennis, leer gekoppel aan werklike lewensituasies
Handboek-gebonde en dosent-gesentreerd	Leerder-gesentreerd, dosent fasiliteer interaktiewe leer
Kurrikulum rigied en ononderhandelbaar	Leerprogramme laat ruimte vir dosent om kreatief met leermateriaal om te gaan
Dosent verantwoordelik vir leer en vir die motivering van die student	Leerder neem eie verantwoordelikheid en word gemotiveer deur terugvoer
Klem op wat die dosent hoop om te bereik	Klem op wat studente verstaan
Leer-inhoude gebaseer op rigiede tydraamwerke	Studente werk volgens buigbare tydraamwerke en teen eie tempo
Kurrikulumontwikkeling geslote	Kurrikulumontwikkeling akkommodeer insette van die wyer gemeenskap

Bron: Van der Horst en McDonald (2003:26 – 27)

Skrywers soos Maree en Fraser (2004:68) en Van der Horst en McDonald (2003:29) beklemtoon egter terselfdertyd dat alhoewel die tradisionele wyse van onderrig nie langer volledig relevant is nie, daar geen onduidelikheid moet bestaan oor die waarde

van die leer van tradisionele materiaal as sulks nie. Sonder 'n basiese kennis van feite en inhoudelike is daar geen hoër vlak van denke of probleemoplossing moontlik nie, kortom 'n kurrikulum sonder stewige kennisbasis, stuur op mislukking af. Wat beklemtoon word en wat volkome aansluit by die voorgestelde geïntegreerde model van andragogie en pedagogie soos reeds in par. 4.5 bespreek, is dat die onderrig en leer van die student verder as die kurrikulum-inhoud sal beweeg en voorafbepaalde uitkomst sal bereik wat weer op sy beurt krities toegepas kan word deur die student. O'Neil (1994) in Van der Horst en McDonald (2003:29) beklemtoon dat 'n goeie uitkoms oor die volgende drie elemente behoort te beskik, naamlik:

- (a) kennis van die inhoud
- (b) 'n kompetensie of dit wat die student kan doen met die kennis
- (c) 'n konteks of anders gestel, onder watter omstandighede die student die kennis kan toepas.

Dit is dus in die lig van die bogenoemde duidelik dat vir die volwasse student, ongeag die onderrig en leermodel, ook duidelike uitkomst gestel behoort te word met betrekking tot die wye verskeidenheid van leerinhoud wat op tersiêre vlak bemeester moet word.

As basis vir genoemde strukturele veranderinge in die onderwysstelsel in hierdie land, is die dryfkragte, die *Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit* (SAKO) en ook die Liggame vir Nasionale Standaard, Opvoeding en Onderrigkwaliteitsbeheer gevestig (Olivier, 1998:ix), met die verantwoordelikheid van die ontwikkeling en monitering van die *Nasionale Kwalifikasieraamwerk* (NKR) ingevolge die SAKO Wet (RSA, Ministry of Education, 1995). Die struktuur en gedetailleerde funksionering van die twee genoemde instellings is nie hier ter sprake nie en kan in bogenoemde bronne bestudeer word, maar die implikasies vir onderrig en leer wat hieruit spruit, is van kardinale belang. SAKO en die NKR hou beduidende implikasies vir die werksomskrywings van alle opvoeders, en so ook vir die dosent in maatskaplike werk, in. Doserende personeel moes nou hulle onderrigstrategieë dramaties verander wat ook die implementering van die uitkomsgebaseerde onderwysstelsel insluit, want 'n beduidende uitvloeisel van SAKO is verder ook die daarstelling van die sogenaamde '*Standard Generating Bodies* (SGB's), wat as

instelling spesifiek fokus op die generering van standaard eenhede wat uiteindelik die geheel van 'n spesifieke kwalifikasie sal uitmaak (Lombard, Pruis & Grobbelaar, 2002 en 2003). Die SGB is gevestig ingevolge wetlike bepalinge soos uiteengesit in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Wet van 1995 en Regulasies met onder andere die volgende spesifieke funksies:

- die generering van standaarde en kwalifikasies in ooreenstemming met SAKO se vereistes,
- die voortdurende opgradering en hersiening van bestaande standaarde,
- die maak van aanbevelings aan die Nasionale Standaarde Liggaam,
- die maak van aanbevelings met betrekking tot die registrasie van assessore en modereerders of modererende liggame en
- die uitvoering van enige ander pligte soos deur die Nasionale Standaarde Liggaam bepaal.

In die uitvoering van hulle taak word van die SGB verwag om met aangeduide rolspelers in die veld van maatskaplike werk te skakel met betrekking tot die bepaling van standaarde vir die professie van maatskaplike werk wat op sy beurt weer 'n beduidende bydrae maak tot die feit dat die standaarde vir die Suid-Afrikaans-opgeleide maatskaplike werker aan 'n bepaalde kwaliteit voldoen, asook aan die vereistes vir die beroep in Suid-Afrika. In samehang met wat reeds gesê is oor die funksie van die SGB, behels die liggaam se taak ook om verder te verseker dat voorheen benadeelde studente se toegang tot naskoolse onderrig in maatskaplike werk versnel word, en ten slotte ook dat die kwalifikasie die studente se status, erkenning en geloofwaardigheid in die beroep sal bevorder. “... *A qualification should increase the student's marketability and employability. It should also open up routes to additional education and training ... and should equip students with knowledge, skills and values that will contribute to their full personal development and promote life-long learning*” (Lombard, Pruis & Grobbelaar, 2002 en 2003). In Bylaag H word die huidige uitkomst vir die Bachelor of Social Work (BSW)-kwalifikasie in Suid-Afrika volgens die SGB se bepalinge uiteengesit (Lombard, Pruis & Grobbelaar, 2002 en 2003).

Alhoewel maatskaplikewerk-onderrig reeds vir geruime tyd fokus op die bemeesting van kompetensies en dus ook bepaalde uitkomst wat in die verband bereik moet word, is 'n implikasie wat wel tans aansienlike aandag geniet, ook in die veld van maatskaplikewerk-onderrig, egter die vereiste van sogenaamde '**interaktiewe onderrig-strategieë**' wat saam met die uitkomstgebaseerde onderrigstelsel deel van die nuwe onderrig- en leervereistes is.

Interaktiewe onderrigstrategieë het ten doel om die bereiking van **leeruitkomste** tydens onderrig en leer te bevorder. In die konteks van uitkomstgebaseerde onderrig behels die bereiking van 'n leeruitkoms dat die student in staat sal wees om sy/haar kennis, vaardigheid of houding wat bemeester is, te demonstreer. Verder behoort die dosent in terme van uitkomstgebaseerde onderrig dus die onderrig- en leersituasie so te beplan dat die student voldoende geleentheid kry om waarneembare demonstrasies van aangeleerde kennis, houding en vaardigheid te demonstreer. Naas leeruitkomste, wat dus die resultate van leerprosesse is, is die Suid-Afrikaanse uitkomstgebaseerde onderrigstelsel allereers ook gebaseer op bepaalde **kritiese uitkomste**, met die volgende visie, naamlik, om in Suid-Afrika "... *a prosperous, truly united, democratic and internationally competitive country with literate, creative and critical citizens leading productive, self-fulfilled lives in a country free of violence, discrimination and prejudice*" te bereik. (Dept. van Nasionale Opvoeding, 1997: Voorwoord tot Kurrikulum 2005, in Van der Horst en McDonald, 2003:47). Die volgende sewe kritiese uitkomste is vir Suid-Afrika deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit aanvaar (Killen, 2000, van der Horst & McDonald, 2003 en Jacobs *et al.* 2004), naamlik, dat leerders in staat behoort te wees om:

- met probleme te identifiseer en dit op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denke,
- effektief met ander saam te werk as lid van 'n span, groep, organisasie of gemeenskap,
- hulleself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en effektief te bestuur,
- inligting te versamel, analiseer, organiseer en krities te evalueer,

- effektief te kommunikeer deur middel van die gebruik van visuele-, wiskundige- en/of taalvaardighede in beide of een van óf die geskrewe óf mondelinge modusse.
- die wetenskap en tegnologie effektief en krities te benut en verantwoordelikheid ten opsigte van die omgewing en die gesondheid van ander te toon en
- begrip vir die wêreld as 'n stel van verwante sisteme te demonstreer en terselfdertyd te begryp dat probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie.

Vyf ontwikkelingsuitkomstes wat tot die optimale persoonlike ontwikkeling van elke individu behoort by te dra, word later by die bogenoemde kritiese uitkomstes bygevoeg en hiervolgens behoort alle onderrig en leer onderliggend die leerder van die volgende bewus te maak:

- reflektoring en ondersoek na 'n verskeidenheid van leerstrategieë met die oog op effektiewe leer,
- deelname aan gemeenskapslewe met die nodige verantwoordelikheid op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke,
- kulturele en estetiese sensitiwiteit oor 'n wye konteks, bv. oor rasse-, taal- en godsdienstige grense heen,
- verkenning van opvoedkundige- en beroepsgeleenthede ten einde maksimale potensiaal te bereik, en
- die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede.

Hierdie kritiese- en ontwikkelingsuitkomstes is saamgestel vanuit die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996) en is vervat in die Suid-Afrikaanse Wet vir Kwalifikasies (RSA, Ministry of Education, 1995) in Van der Horst en McDonald (2003:18). Die verwagting is nou dat hierdie kritiese en ontwikkelingsuitkomstes geïnterpreteer, gevorm en ingewoef sal word ten einde die doel van alle kwalifikasies in Suid-Afrika te bevorder en dus net so ook die onderrig- en leerproses van die volwasse student in maatskaplike werk.

SAKO benut verder 'n 'krediet' om die waarde wat aan tien (10) '*notional*' ure van leer toegeken word, te bepaal. "*Notional hours of learning refer to the learning time that it takes an average learner to meet the defined outcome.*" Dit sluit kontaktyd, gestruktureerde leer in 'n werkplek, met ander woorde, praktiese werk, sowel as individuele leer, in (SAQA, 2000:23). Hierdie krediete word dan verder verdeel in '***Fundamental, Core and Elective Learning***'. '*Fundamental learning*' verwys na enige leer wat die basis vorm vir verdere onderrig en leer ten einde 'n kwalifikasie te bereik, verwys gewoonlik na taal- en syfervaardighede en word deur SAKO voorgeskryf ingevolge NKR vlakke. '*Core learning*' verwys na dié leerinhoud wat noodsaaklik is vir die betrokke kwalifikasie en bedoel ook die verpligte leerinhoud. Ten slotte verwys '*elective learning*' na 'n seleksie van addisionele krediete op die aangeduide vlak van die NKR waaruit studente 'n keuse mag maak ten einde die doel van die kwalifikasie te bereik.

Interaktiewe onderrig- en leerstrategieë, wat kritiese denke bevorder, maak soos reeds bespreek, die basis uit van hierdie genoemde uitkomsgebaseerde onderrig- en leersisteme met gepaardgaande onderrigbeginsels wat voorgeskryf word en geld vir die bereiking van alle kwalifikasies in Suid-Afrika.

4.8 TAKSONOMIEË VAN LEER EN IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

Ten einde die leerinhoude wat studente moet bemeester, te orden en sodoende sinvolle uitkomst te formuleer, word 'n taksonomie (*'n klassifikasiesisteme waar die verskillende vlakke van leer aangedui, daarop voortgebou, en waar dikwels ook die vorige vlakke ingesluit word*) van leeruitkomst benut (Maree & Fraser, 2004:9; Van der Horst & McDonald, 2003:31 – 44).

Die volgende verwysing na enkele relevante taksonomieë van leeruitkomst word vir die doel van hierdie ondersoek belangrik geag omdat die leeruitkomst die eindpunt van die proses van onderrig en leer is, en die dosent in maatskaplike werk dus duidelikheid moet hê oor hoe die leeruitkomst bereik en gemeet sal word. Ongeag dus watter model van onderrig en leer toegepas word, is dit volgens Van der Horst en McDonald (2003:43) belangrik dat die dosent die nodige klem op inhoud van wat

geleer word sal plaas, noukeurig sal besluit, verkieslik saam met die studente, oor hoe met die leerinhoud gehandel sal word, weg sal beweeg van ‘papegaai-werk’ (*rote learning*) en klem sal lê op kritiese denke en probleemoplossende vaardighede terwyl die hoër funksies van die intellektuele prosesse nagestreef sal word.

Alhoewel geen aanspraak op volledigheid gemaak word nie, word kortliks na die volgende relevante taksonomieë van leer verwys en word terselfdertyd ook klem gelê op die aspekte van belang vir die volwasse student in maatskaplike werk tydens die interaktiewe onderrig- en leersituasie.

’n Taksonomie vir die ontwikkeling van **psigomotoriese vaardighede** word deur **Harrow (1972)**, in Van der Horst en McDonald (2003:42) geformuleer. Hierdie taksonomie kan hoofsaaklik benut word tydens onderrig en leer waar fisiese -, hand- en motoriese vaardighede bemeester moet word. Dit word sinvol benut in die leer en onderrig van fisiese opvoeding, kuns en uitvoerende kunste en bestaan uit ses vlakke van bemeestering, naamlik 1) refleksbewegings, 2) basiese bewegings, 3) perseptuele vaardighede 4) fisiese vaardighede, 5) spesifieke vaardighede soos die bemeestering van ’n musiekinstrument en 6) nie-verbale vaardighede soos kommunikasie deur middel van gesigsuitdrukking of liggaamsbewegings. Die waarde van hierdie taksonomie in maatskaplikewerk-onderrig sou moontlik kan wees veral wanneer studente leermateriaal en –vaardighede in die konteks van groepwerk en gemeenskapwerk moet bemeester en aanbied in programme waar verantwoordelikheid aanvaar word vir die ontwikkeling van die gemeenskap. Een sodanige voorbeeld van fisiese aktiwiteite wat deur maatskaplike werkers binne die konteks van maatskaplike dienslewering suksesvol aangebied en dus bemeester moet word deur die student in maatskaplike werk, sou wees avontuurgebaseerde terapie in groepwerk waartydens basiese gemeenskapswaardes soos respek, aanvaarding, omgee, vergewensgesindheid, eerlikheid, deursettingsvermoë, integriteit, verantwoordelikheid, selfbeheersing, vertrouwe, eienaarskap, betroubaarheid en liefde aan groeplede tuisgebring word (Reyneke, 2000 en Reyneke, 2005:2). Avontuurterapie maak ’n bydrae tot die persoonlike ontwikkeling van jeugdiges wat hulleself moet vind deurdat bepaalde lewensvaardighede by hulle ontwikkel word. Jeugdiges word ook bemagtig ten einde ’n positiewe uitkyk op die lewe te kry en gedragsmoeilike kinders in skole en gemeenskappe kan hierdeur in ‘rehabilitasie’ bygestaan word terwyl die maatskaplike werker leiding neem soos byvoorbeeld in die

aanbied van fisiese aktiwiteite, demonstrasie van bepaalde aktiwiteite, en die assessering van groep- en gemeenskapslede se eie motoriese ontwikkelingsvlak waarna die toepassing en terapeutiese insette op hulle ontwikkeling gemaak word. Aktiwiteite soos die *'trust walk'*, *'blind soccer'*, *'human knot'*, *'trust dive'*, die *'gauntlet'*, *'samurai'*, *'moonball'*, die *'nagmars'* en andere word op fisiese vlak met die betrokkenes ingeefen ten einde uiteindelik terapeutiese toepassings te kan maak. Van die student in maatskaplike werk word onder andere in hierdie vorm van maatskaplike dienslewering, wat ook nou verwant is aan die verwagtinge binne die konteks van ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk, 'n gegewe fisiese- en motoriese vlak van vaardigheid vereis waarvan die bemeesteringsvlak byvoorbeeld deur middel van Harrow se taksonomie gemeet kan word.

Kohlberg (1990) in Van der Horst en McDonald (2003:41) ontwikkel 'n taksonomie vir die ontwikkeling van **morele oordeel** gebaseer op die werk van Good en Brophy (1990). Hierdie taksonomie bestaan uit drie vlakke van morele ontwikkeling (met twee fases in elke vlak) en begin by 1) die prekonvensionele vlak waar leerders oor geen morele oordeel beskik nie en bloot vanuit vrees vir straf optree, gevolg deur 2) die konvensionele vlak wat gebaseer is op interpersoonlike verhoudings en die ontwikkeling van die gewete, tot 3) die postkonvensionele vlak wanneer leerders oor 'n hoë vlak van morele oordeel en grondige beginsels beskik. Kohlberg (1990) se taksonomie is gebaseer op die aanname dat die dosent die morele ontwikkeling van die student kan bevorder deur middel van die onderrig van morele oordeel en die ontwikkeling van waardes en houdings, soos wat ook in maatskaplike werk relevant is. Die bemeesteringsvlak in die ontwikkeling, demonstrasie en internalisering van houdings en waardes in maatskaplike werk sou dus volgens die uitkomstes soos in hierdie taksonomie gestel, onderrig en leer kan word.

Krathwohl (1964) in Van der Horst en McDonald (2003:40) se taksonomie maak voorsiening vir leeruitkomstes wat op affektiewe terrein bereik behoort te word, en verwys na die *'heart, emotions and feelings'*. Hier word van die veronderstelling uitgegaan dat geen leer slegs kognitief is nie en dat gevoelens en houdings hand aan hand met die intellektuele proses gaan. Vyf vlakke van leeruitkomstes in progressiewe orde word geformuleer, naamlik, 1) bewuswording van waardes, 2) respondering op aangeleerde waardes, 3) waarde-oriëntering en betrokkenheid by waarde-uitlewing,

4) organisering en ontwikkeling van eie waardesisteem en 5) karakterisering en reflektering van eie waardes. Hierdie taksonomie van leeruitkomste sou eweneens geskik wees vir implementering tydens onderrig en leer van bepaalde leerinhoude in maatskaplike werk, byvoorbeeld wanneer die professionele etiek en waardes van die beroep onderrig word.

Gagné (1985) se taksonomie van leeruitkomste is 'n omvangryke klassifikasiesisteem wat fokus op leer op 1) die kognitiewe (intellektuele), 2) die affektiewe (emosionele), en 3) die psigomotoriese (fisiese) terrein van menslike funksionering. Gagné (1985) identifiseer vyf tipes leeruitkomste vir elke vlak van leer, naamlik verbale inligting, intellektuele vaardighede, kognitiewe strategieë, houdings en motoriese vaardighede. In leketaal word na hierdie taksonomie van leeruitkomste verwys as die uitkomste van die “*head, hands and heart*”. Dit was dan ook die klassifikasiesisteem van leeruitkomste wat reeds tydens die stigting van die Hugenate Kollege in 1873 volgens die beginsels van Mary Lyon van die Mount Holyoke Seminarie aan die Hugenate Seminarie op Wellington toegepas en nagestreef is (sien ook Hoofstuk 3), en sou ook tans in die ontwikkelingsgerigte konteks waarbinne maatskaplike werkers diens lewer, steeds sinvol benut kan word omdat die kognitiewe, die affektiewe sowel as die fisiese dimensie van leer hierdeur gemeet kan word.

Benjamin Bloom (1956) in Van der Horst en McDonald (2003:37) se taksonomie van leeruitkomste is die taksonomie wat die mees gereelde in volwasse onderrig en leer benut word omdat hy die ontwikkeling van sy taksonomie op die kognitiewe terrein alleen baseer. Hierdie taksonomie van onderrig en leer sal dus ook op die volwasse student in maatskaplike werk van toepassing gemaak word en sover moontlik sal in die toepassing hiervan, aansluiting by die beginsels van volwasse onderrig en leer aangedui word. Bloom (1956) se taksonomie bestaan uit ses bemeesteringsvlakke van leeruitkomste wat bereik moet word en begin by die mees eenvoudige en progresseer tot by die mees ingewikkelde en hoogste vlak van leeruitkomste.

- **Vlak 1: Kennis** – hierdie vlak behels slegs die herroep van feite en inligting en die fokus word hier geplaas op die student se onthou vermoë

- **Vlak 2:** *Begrip* – hierdie is die eerste vlak van basiese verstaan. Hier moet 'n feit nie slegs herroep kan word nie, maar moet ook in eie woorde betekenis gegee word.
- **Vlak 3:** *Toepassing* – hierdie vlak behels dat die student inligting soos idees, metodes, beginsels en teorieë in nuwe situasies kan benut en toepas.
- **Vlak 4:** *Analise* – op hierdie vlak behoort die student in staat te wees om enige komponent van inligting in kleiner dele op te breek om vas te stel watter elemente deel vorm van die geheel.
- **Vlak 5:** *Sintese* – hierdie vlak verwys na die student se vermoë om verskillende dele van die groter geheel weer te integreer tot 'n totale nuwe geheel.
- **Vlak 6:** *Evaluering* – op hierdie vlak word beoordeling van die self gemaak gebaseer op sekere voorafgestelde kriteria.

Die taksonomie van Bloom (1956) word geredelik vir die bemeesteringsvlakke van leerinhoud in maatskaplike werk benut omdat maatskaplike werk tradisioneel hoofsaaklik vanuit 'n kognitiewe oogpunt beoordeel is. Soos reeds genoem sou dit veral tans in die ontwikkelingsgerigte konteks waarbinne maatskaplike werkers tans dienste lewer, sinvol wees om ook die fisiese komponent in die bemeesteringsvlakke van die student in maatskaplike werk in ag te neem soos uitvoering bespreek in die taksonomie van Harrow hierbo.

Die volgende leidinggewende aksiewerkwoorde soos in Tabel 4.2 aangedui, word deur Van der Horst en McDonald (2003:38 – 39) verskaf vir benutting tydens die beoordeling van leeruitkomst volgens veral Bloom (1956) se taksonomie tydens die onderrig- en leersituasie met die volwasse, diverse student.

Tabel 4.2: Aksiewoorde ten einde studente se leeruitkomste volgens bepaalde taksonomieë te meet

VLAKKE VAN BEOORDELING	GEPAARDGAANDE AKSIEWOORDE	
1. Kennis <ul style="list-style-type: none"> • Herroep kennis • Onthou wat reeds voorheen geleer is 	Definieer Lys Noem Neem waar Herken	Gee Herroep Stel Memoriseer Voorsien
2. Begrip <ul style="list-style-type: none"> • Verstaan • Begryp die betekenis 	Beskryf Verduidelik Gee voorbeelde Identifiseer	Parafraseer Rapporteer Som op Vertel
3. Toepassing <ul style="list-style-type: none"> • Veralgemeen • Benut leerervaring in nuwe situasies 	Pas toe Illustreer Organiseer	Toon aan Benut Los op
4. Analise <ul style="list-style-type: none"> • Ontdek/breek af • Breek die idee in kleiner dele af sodat die idee beter begryp kan word 	Analiseer Karakteriseer Klassifiseer Kategoriseer Vergelyk	Onderskei Differensieer Ontleed Kontrasteer
5. Sintese <ul style="list-style-type: none"> • Stel saam 	Kombineer Konstrueer Ontwikkel Ontdek Produseer Hersien	Stel saam Ontwerp Formuleer Beplan Stel voor
6. Evaluering <ul style="list-style-type: none"> • Beoordeel • Beoordeling van die waarde vir 'n spesifieke doel 	Skat/waardeer Argumenteer Assesseer Vergelyk Besluit Evalueer	Beoordeel Prioritiseer Beveel aan Oorweeg Kritiseer

Bron: Van der Horst en Macdonald, 2003: 38 – 39

In die lig van die voorafgaande bespreking blyk dit belangrik en sinvol dat die dosent in maatskaplike werk duidelikheid het oor watter taksonomie van meting van studente se leeruitkomste toepaslik is vir die leermateriaal en –uitkomste wat in 'n bepaalde

kurrikulum aangebied word. Sodoende word verseker dat leermateriaal in sinvolle leeruitkomste georden kan word en ook dat studente billik en relevant tot die onderrig- en leerproses in maatskaplike werk geassesseer word.

4.9 ONTWIKKELINGS-, PERSOONLIKHEIDS- EN LEERTEORIEË: DIE INVLOED EN BETEKENIS HIERVAN MET BETREKKING TOT ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

Skrywers soos Baron en Byrne (2003), Graig (1996), Kazdin (1994) en Parke, Ornstein, Rieser en Zahn-Waxler (1994), Papalia en Olds (1988) en Thomas (2001) beklemtoon die kompleksiteit van die ontwikkeling van die menslike wese. Ontwikkeling van die mens is 'n proses en terselfdertyd ook die gevolg van 'n interaksie tussen verskillende komponente wat gesamentlik die leefwêreld van die mens uitmaak. Omdat onderrig en leer een van die komponente is wat deel uitmaak van die volwasse student in maatskaplike werk se lewe, sal vervolgens na die invloed en betekenis van verskeie persoonlikheids-, ontwikkelings- en leerteorieë met betrekking tot die mens gekyk word het ten einde vas te stel watter, indien enige, invloed en betekenis hierdie teorieë met betrekking tot onderrig en leer in die algemeen en dus ook ten opsigte van onderrig en leer in maatskaplike werk gehad het en nog steeds het. Sonder om op volledigheid aanspraak te maak sal hierdie bespreking dus georden word in terme van 1) Motiveringsteorieë, 2) Eksperimentele Leerteorieë, 3) Die Self- of humanistiese teorieë, 4) Die Kognitiewe teorieë, 5) Die Psigo-Analitiese teorieë, 6) Die Behaviorisme en 7) Die Sosiale Leerteorieë. Die waarde en betekenis van die onderskeie teorieë vir onderrig en leer in maatskaplike werk, in die lig van die huidige kennis, sal sover moontlik beklemtoon word.

4.9.1 Motiveringsteorieë

4.9.1.1 Charles Darwin

Volgens Darwin (middel tot laat 1800's) se teorie, het die mens evolusionêr ontwikkel vanuit laer-ontwikkelde diere en hierdie teorie word deur skrywers soos Macarov (1995:206-212) en Papalia en Olds (1988:384) onder teorieë van *motivering* geklassifiseer. Parke *et al.* (1994:96) sluit hierby aan en konstateer dat Darwin se evolusie-teorie van menslike ontwikkeling aandui dat die evolusionêre ontwikkeling

van die mens gefokus is op die mens se suksesvolle oorlewing en reproduksie deurdat die nodige genetiese aanpassings hiervoor deurlopend gemaak word. In die lig van die voorafgaande is dit dus volgens Parke *et al.* (1994:96) duidelik dat genetiese aanpassings en natuurlike seleksie van gene, 'n belangrike bydrae tot die mens se oorlewing, en dus uiteindelik tot die mens se vermoë om te leer, maak. Darwin se werk word egter hedendaags sterk gekritiseer, omdat hy nie voldoende voorsiening maak vir die uniekheid van die menslike spesie, die aktiewe rol wat die mens in die hantering van sy eie omgewing speel, of die bydrae wat kultuur en tegnologiese ontwikkelinge kan maak ten einde die mens se suksesvolle oorlewing te verseker nie (Parke *et al.* 1994:96). Die vernaamste bydraes wat vir die doel van onderrig en leer deur Darwin gemaak is, is dus, (1) die fokus wat hy op die aanpassingsvermoë van die menslike wese by die eise van die omgewing plaas, (2) die fokus op die belangrikheid van individuele verskille en (3) 'n uitbreiding van metodologie wat meer as blote eksperimentele werk behels deurdat hy ook standpunte van ander vakrigtings soos byvoorbeeld die antropologie, in sy navorsing in ag geneem het (Parke *et al.* 1994:81).

In leer en onderrig in maatskaplike werk is dit eweneens belangrik dat die dosent sal kapitaliseer op die vermoë van die individuele volwasse student om deurlopend aan te pas by die eise van die omgewing, want juis vanweë hierdie eienskap van die menslike wese sal hy/sy hom/haarself, volgens Darwin, oop stel vir nuwe inligting om juis daardeur 'n optimale aanpassing in die huidige veranderende en diverse omstandighede en omgewing te verseker, wat dan ook onder andere as een van die dryfkragte of motiverende kragte ten opsigte van onderrig en leer by die volwasse student gesien kan word.

4.9.2 Eksperimentele leerteorieë

4.9.2.1 *Stanley Hall*

Hall word in 1884 as professor in sielkunde en pedagogie aan die John Hopkins Universiteit in die VSA aangestel en doen hier belangrike navorsing oor verskeie temas met betrekking tot die ontwikkeling van die kind (Parke, *et al.* 1994:112 – 122). Hall beklemtoon in sy navorsing deur middel van die eksperimentele benutting van vraelyste, byvoorbeeld die proses van die ontwikkeling van instinkte, houdings,

gevoelens, beheer oor emosies, individuele verskille, asook die leerproses tydens skoolastiese aktiwiteite en die morele ontwikkeling by die kind. Die vernaamste bydrae wat Hall tot die ontwikkeling van relevante leerteorieë vir die doel van hierdie bespreking gemaak het, is die klem wat hy plaas op die *sosio-biologiese verband* tussen die leerproses en die ontwikkeling van die jong kind of adolessent. Volgens Hall bring groei en ontwikkeling van die kind en adolessent veranderinge in kognitiewe ontwikkeling, geheue, gevoelens, emosies, simbolisering, en sosiale gedrag mee, wat weer afhanklik is van die mate waartoe die jong mens by verskillende vorme van *sosiale aktiwiteit* betrokke is. Huidige navorsing sluit by hierdie bevindinge van Hall (Parke *et al.* 1994:123) aan en net so ook die beginsels van andragogie wanneer in par. 4.5 van hierdie hoofstuk beklemtoon word dat die student aktief betrokke moet wees by interaktiewe leer alvorens enige sinvolle onderrig en leer kan plaasvind.

4.9.2.2 *John Dewey*

Dewey is in 1859 in Vermont, VSA, gebore, net na die publikasie van Charles Darwin se '*The Origin of the Species*' en hy spandeer die grootste deel van sy grootwordjare in die onpersoonlike en stedelike gebiede van Chicago en New York. Dewey sterf op 93-jarige ouderdom in 1952 en in sy lang lewe ervaar hy hoe die Verenigde State van Amerika van 'n land van klein plasië tot 'n omgewing met uitgestrekte stede en fabriëke verander. Hierdie grootskaalse veranderinge in die land het ook op groter veranderinge in die Amerikaanse waardestelsel en lewenswyse gereflekteer en Dewey spandeer die meeste van sy professionele lewe daarop om 'n bydrae te lewer sodat die filosofie, sielkunde en opvoeding sinvol kan reageer op hierdie grootskaalse veranderinge in die VSA. Vir byna 50 jaar werk Dewey ononderbroke '... *to transform the scientific method of knowledge into an instrument of individual moral guidance and enlightened social planning*' (Parke *et al.* 1994:146). Gedurende die 1880's en 1890's word 'n sogenaamde 'nuwe sielkunde' in die Amerikaanse universiteite gevestig – 'n sielkunde wat nou vir die eerste maal die basis lê vir laboratorium-gebaseerde ondersoeke en wat spesifiek fokus op die mens se ervaring van sensasie en persepsie. Dewey het egter 'n groter visie en hy streef daarna dat die mens in verhouding tot sy/haar sosiale omstandighede bestudeer moet word. Die invloed van die omgewing en die georganiseerde sosiale struktuur van die individu kan nie meer ontken word nie en die mens kan nie langer in 'n vakuum bestudeer word nie.

’n Nuwe metode in sielkunde, objektiewe waarneming, word gevind, en Dewey pleit dat die mens in verhouding tot sy kulturele en sosiale struktuur bestudeer word. Dewey se belangstelling begin tot die veld van onderrig skuif en hy sien nou die skool-opset as ideaal om die kind binne ’n semi-gekontroleerde laboratorium-omstandigheid waar te neem. Teen die einde van die 19de eeu, 1897, verwoord Dewey sy oortuiging dat die opvoedkunde-opset, naamlik die skool, die mees effektiewe platform voorsien om sosiale groei en hervorming te bewerkstellig. Hy skryf sy mees bekende essay getiteld, ‘*My Pedagogic Creed*’, waardeur die taak van die onderwyser synde, ‘...*a social servant set apart for the maintenance of proper social order and the securing of the right social growth*’, geformuleer word (Parke *et al.* 1994:163). Ten einde John Dewey se volle bydrae tot die teorie van onderrig en leer te begryp, is dit nodig om na sy eie woorde oor hierdie aangeleentheid terug te gaan. Hy is van mening dat die waarde van die wetenskap en van demokrasie daarin geleë is dat die tipe sosiale omstandighede wat nodig is vir individuele groei en –ontwikkeling juis in die opvoedkundige opset geskep word en dat die kind wat daar tot volle wasdom ontwikkel, verteenwoordigend sal wees van die ideale samelewing. Hy sien die skool as ’n gekontroleerde, eksperimentele laboratorium en is van mening, ‘... *when the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guaranty of a larger society which is worthy, lovely and harmonious*’ (Dewey (1899) in Parke *et al.* 1994:163).

’n Moontlike implikasie wat die teorie van John Dewey vir onderrig en leer in maatskaplike werk mag inhou, verwys juis terug na die positiewe waarde wat die kind tydens skolastiese jare met betrekking tot die ontwikkeling van volle potensiaal behoort te ervaar. In Suid-Afrika waar gelyke sekondêre skoolonderrig vir baie jare as gevolg van politiese ongelykheid ontoeganklik en ontoereikend was, is dit tans ’n gegewe dat leerders vanuit voorheen-benadeelde skole tans tot die veld van tersiêre onderrig toetree. Die openbare skolesistiem in Suid-Afrika het in sommige gevalle, weens die reeds genoemde apartheidsbeleid, nie die verwagte rol en funksie van fasilitering van die ontwikkeling van volle potensiaal van die leerders vervul nie, en raak hierdie funksie dus nou ook deel van die funksie van tersiêre onderrig en dus ook van onderrig en leer in maatskaplike werk.

4.9.3 Die self- of die humanistiese teorieë

4.9.3.1 *James Mark Baldwin*

Baldwin is in 1861 gebore en maak tot en met sy dood in 1934, 'n belangrike bydrae tot die teorie oor intelligensie wat later deur Jean Piaget en Lev Vygotsky op kognitiewe vlak verder gevoer sou word (Parke *et al.* 1994:127 -128). Ten spyte van tekortkominge word Baldwin se teoretiese bevindinge met betrekking tot die mens se vermoë om kennis en ervarings oor generasies heen oor te dra ('*cross-generational*') asook die dinamika en sosiale vestiging van die persoonlikheid, vandag nog steeds hoog aangeskryf en is dit steeds relevante aspekte tydens onderrig en leer, ook in maatskaplike werk. Vir Baldwin is alle ervarings van die mens nie slegs 'n ervaring van die liggaam of verstand nie, maar van die self. Dit beteken dat sentraal tot die self, nie slegs begrip of kognisie staan nie, maar ook 'n **gedetermineerde wil**. Dit beteken dus ook verder dat alle ervarings **sosiaal en reflektief** is. '*... The child's sense of self is a sense of will and capacity in the relation of self to others*' (Parke, *et al.* 1994:137). In Baldwin se eie woorde '*... in spite of the large place which I assign to imitation in the social life, I should prefer to have my theory known as the "Self" or the "Self Thought" theory of social organization.*'

Met betrekking tot onderrig en leer in maatskaplike werk, sluit hierdie siening van Baldwin volkome aan by wat die algemene aanvaarde eienskappe van die volwasse leerder is, byvoorbeeld eerstens dat dit 'n selfgedrewe student is en dus vanuit eie keuse sal deelneem aan die volwasse onderrig- en leerproses, maar tweedens ook dat hierdie volwasse student nie met 'n leë verwysingsraamwerk na die leersituasie kom nie, intendeel, elke student bring 'n ryke, eie ervaring en konstruksie van lewensfeite saam wat uiteindelik die leerervaring in die klassituasie kan komplimenteer en ook voorsiening maak vir 'n diversiteit van studente se behoeftes.

4.9.3.2 *Gordon Allport*

Allport is in 1897 gebore en was 'n gerekende lid van die humanisme. Volgens die humanistiese sielkunde is die mens 'n spontane, selfgedetermineerde en kreatiewe wese. Die humanisme het sy ontstaan in Amerika gehad, deels vanuit 'n weerstand teen die omgewingsgedetermineerdheid van die sosiale leerteorieë en deels vanuit 'n

ongemak teenoor die instinkgedreweheid van die Freudiaanse teorieë. Die humanisme het ook sterk ooreenkomste met die eksistensialisme waarvolgens die menslike wese voortdurend in 'n proses betrokke is ten einde betekenis en sin vir sy/haar bestaan te soek en om ook met vryheid en verantwoordelikheid 'n etiese aanvaarbare lewe te probeer lei. Allport was grootliks deur die Gestalt sielkunde, wat die onbewustelike deel van die gedagte-wêreld algeheel ignoreer en wat die heelheid en interafhanklikheid van menslike bewustelike ervarings beklemtoon, beïnvloed (Hergenhahn & Olson, 2003:194 – 199). Hergenhahn en Olson (2003) voer aan dat Allport die persoonlikheid van die mens definieer as ‘... *die dinamiese organisasie van psigofisiese sisteme binne die individu wat sy/haar unieke aanpassing by die omgewing bepaal*’. Met ‘dinamiese organisasie’ bedoel Allport dus volgens Hergenhahn en Olson (2003) dat die persoonlikheid van die individu konstant veranderend is – dit is nie iets wat is nie, maar eerder iets wat ‘word’ (*‘becoming*’). Die term ‘psigofisies’ herinner daaraan dat die persoonlikheid nie slegs geestelik of eksklusief biologies is nie, maar eerder 'n gelyktydige funksionering van beide die liggaam en die gedagte, onmiskenbaar verbind tot 'n eenheid.

Die denkrigting van Allport wat belangrike implikasies het vir onderrig en leer, sou wees die feit dat die persoonlikheid van elke volwasse student eintlik ‘in wording’ is en voortdurend deur die invloed van nuwe ervarings en kennis verbreed word. Hierdie siening van menslike ontwikkeling maak ruim voorsiening daarvoor dat die student in maatskaplike werk oor die vermoë beskik om nuwe inligting te akkommodeer, te assimileer en tot sy/haar persoonlikheidsfunksionering toe te voeg om uiteindelik tot 'n meer effektiewe beroepspersoon, maar ook landsburger, te ontwikkel.

4.9.3.3 Abraham Maslow

Maslow leef van 1908 tot 1970 en word saam met Carl Rogers (1902 – 1987) as die leiers op die gebied van die humanisme beskou in Graig (1996:62 – 64). Maslow se teorie van die self, soos voorgestel in 1954, postuleer dat die individu 'n innerlike behoefte na self-aktualisering nastreef, wat ook terselfdertyd die einddoel en vervulling van menswees is. Maslow rangskik alle menslike behoeftes in die welbekende hiërargie van behoeftes waarvolgens die individu nie met 'n hoër kategorie van behoeftevervulling kan handel alvorens die laer behoeftes nie eers

vervul is nie. Die vyf kategorieë van menslike behoeftes in chronologiese orde volgens Maslow is:

- 1) **Fisiologiese behoeftes** of oorlewingsbehoefte soos voedsel, warmte en rus,
- 2) **Veiligheidsbehoefte** soos geen gevaar of bedreiging in die daaglikse lewe nie en 'n gevoel van sekuriteit,
- 3) **Behoeftes om te behoort** soos om geliefd te voel en om lief te hê, om fisiese kontak met mekaar te hê, om met ander mense te kan assosieer en om aan groepe en gemeenskapsaktiwiteite deel te neem,
- 4) **Behoeftes aan 'n selfagting**, soos positiewe terugvoer van ander, wat weer 'n gevoel van selftevredeheid verskaf en
- 5) **Behoeftes aan selfaktualisering**, soos 'n soeke na begrip gelykheid en geregtigheid en die skepping van liefde en mooi dinge.

Maslow was van die oortuiging dat geen van die bostaande behoeftes noodwendig belangriker as die ander is nie, maar ten einde die self te kan aktualiseer, moet al die behoeftes in die genoemde volgorde vervul wees (Graig, 1996:62).

Wanneer na studente op tersiêre vlak verwys word, word terselfdertyd ook hoër orde intellektuele prosesse gelykstaande aan selfaktualisering geïmpliseer. Dit is dus van kardinale belang dat die dosent in maatskaplike werk sal seker maak dat studente se laer orde van behoeftes vervul sal wees voordat selfaktualisering tydens onderrig en leer aangespreek of verwag kan word. Met die toeganklikheid van tersiêre onderrig vir die breër bevolking, en ook die reg op tersiêre onderrig vir groter groepe in die bevolking as wat voorheen die geval was, is dit vir die dosent op tersiêre vlak en dus net so ook vir die dosent in maatskaplike werk, noodsaaklik om die diversiteit van die studentepopulasie in die leersituasie in ag te neem, en seker te maak wat die algemene vlak van behoeftebevrediging in die klassituasie is, voordat eenvormige leerverwagtinge daargestel kan word.

4.9.3.4 Carl Rogers

Rogers is gebore 8 Januarie 1902 en sy werk is in aansluiting by Maslow se werk, hoofsaaklik gemoeid met die mens se vermoë om sy/haar innerlike potensiaal te verwesenlik (Craig, 1996:63). Vanuit Rogers se kliniese praktyk neem hy waar dat

die grootste sukses met hierdie sogenaamde proses van selfverwesenliking van die individu behaal word wanneer die individu egte, warm en onvoorwaardelike aanvaarding ervaar. Sodanige aanvaardende houding kweek op sy beurt weer selfaanvaarding by die individu, wat bevorderlik vir potensiaalontginning is (Hergenhahn & Olson, 2003:464 - 468).

Rogers se persoonsgesentreerde teorie en gepaardgaande voorwaardes van onvoorwaardelike aanvaarding, respek vir elke student se uniekheid en die fasilitering van 'n leerproses wat elke student se onmiddellike persoonlike behoeftes bevredig, soos ook deur Die Handves vir Menseregte in die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996) aanbeveel, sluit aan by die verwagtinge en die konteks van onderrig en leer wat, soos reeds voorheen genoem, deur die verwagtinge van die Uitkomsgebaseerde Onderrigstelsel voorgeskryf word en onderstreep dus ook die noodsaak en meriete van effektiewe interaktiewe onderrig en leer.

4.9.3.5 *Alfred Adler*

Adler is op 7 Februarie 1870 gebore en is die laaste humanistiese sielkundige wie se teorie van persoonlikheid vir die doel van hierdie bespreking aangehaal word. Alhoewel Adler aanvanklik 'n aanhanger van Sigmund Freud se psigo-analise was, het 'n groot aantal verskille hom verplig om sy standpunte van dié van Freud te distansieer. Adler was van oortuiging dat die menslike wese inherent gemotiveerd is om vir fisiese swakhede te kompenseer deur ander positiewe fisiese eienskappe te oorbeklemtoon (Hergenhahn & Olson, 2003:126) en sodoende menslike swakhede in sterktes te verander. Adler was ook van oortuiging dat gevoelens van fisiese swakhede oorsaaklik is vir gevoelens van minderwaardigheid, maar het terselfdertyd geglo dat gevoelens van minderwaardigheid nie noodwendig sleg is nie, omdat dit uiteindelik die dryfkrag agter persoonlike prestasies kan wees. Adler se teoretiese standpunt is dat die menslike wese primêr gemotiveerd is om na superioriteit of perfeksie te streef. Adler postuleer ook dat die mens betekenis in sy/haar lewe bring deur ideale of doelstellings vir hom-/haarself daar te stel, en op 'n aktiewe wyse deur middel van die 'kreatiewe self' hierop reageer. Met hierdie stelling beklemtoon Adler die individu se vryheid om self te besluit hoe en op watter omgewingsfaktore hy/sy wil reageer – geen twee persone is dieselfde nie en nie almal sal die keuse maak om

van aanvanklike minderwaardigheid na 'n gevoel van meerderwaardigheid te groei nie (Hergenhahn & Olson, 2003:126).

Adler se teorie beklemtoon die noodsaaklikheid van die rol van die dosent in maatskaplike werk om uiteindelik tydens onderrig en leer 'n suksesvolle proses van bemagtiging en gevolglike beheer neem van eie keuses by die student in maatskaplike werk te fasiliteer, sodat die student tog sal besluit om 'n geskikte keuse te maak oor hoe hy/sy in die toekoms wil reageer ten opsigte van verdere ontwikkeling van die self (Hergenhahn & Olson, 2003:126).

Vir die doel van onderrig en leer in maatskaplike werk word die invloed van die humanisme op die student se reaksie tydens die onderrig- en leersituasie belangrik geag omdat eerstens die kwaliteit van die interpersoonlike verhouding tussen die dosent en die student hierdeur beklemtoon word soos ook genoem deur Graig (1996:63) en tweedens die verwagtinge van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer (sien ook par. 4.10 van hierdie hoofstuk) ook duidelik hierin aangedui word. Die selfgedetermineerdheid van die volwasse student om 'n aktiewe rol in sy/haar eie leerproses te vertolk, korreleer ook met die teorie van Alfred Adler en behoort 'n bepalende rol in die uitdagings wat die dosent tydens onderrig en leer aan die student stel, te vertolk.

4.9.4 Die kognitiewe teorieë

4.9.4.1 Alfred Binet

Binet is in 1857 in Frankryk gebore en sy enkel grootste bydrae tot die ontwikkeling van die kognitiewe teorie, is sy werk oor intelligensie, die meting van intelligensie en die sogenoemde IK-kwasiënt. Binet formuleer die volgende definisie vir die konsep van intelligensie, wat ook besondere waarde in die huidige uitkomsgebaseerde konteks het, naamlik 'intelligensie is 'n hoër orde funksie van die brein wat vanuit 'n konstruktiewe perspektief beskryf kan word as kognitiewe pogings wat op die eksterne wêreld gerig is en wat ten doel het om die belewenis van die wêreld in kleiner fragmente soos wat die mens dit ervaar, te herkonstrueer.' Gesonde en kritiese oordeel, of anders gestel in Binet se terme, die vermoë van die mens om by sy/haar omstandighede aan te pas, goeie oordeel aan die dag te lê, en kritiese denke te

demonstreer, is die fondament van intelligensie. Binet konstateer verder (Parke, *et al.* 1994:184 - 185) dat die intelligensie van elke individu beïnvloed word deur 'n aantal faktore soos onder andere die onnatuurlikheid van die toetsituasie, gesinsagtergrond, gesondheidstoestand, en vorige prestasie in skoolverband en dat intelligensie dus op verskillende geleenthede verskillende metings mag oplewer, afhangende van die genoemde eksterne veranderlikes.

Vir die doel van interaktiewe onderrig en leer is dit dus belangrik om kennis te neem van die feit dat die dosent en dus ook die dosent in maatskaplike werk, met diverse studentepopulasies te doen sal kry, en dus in die fasilitering van onderrig en leer, in ag moet neem dat elke student 'n verskillende, maar waardevolle inhoud tot die klassituasie sal bring en dat algemene aannames van oënskynlike intelligensievermoëns nie langer aanvaarbaar is nie. Elke student se individuele en unieke bydraes behoort bydraend tot die klassituasie en die leersituasie in ag geneem te word.

4.9.4.2 *Jean Piaget*

Piaget (1896 – 1980) se ontwikkelingsnavorsing was aanvanklik hoofsaaklik gefokus op jong kinders en hy formuleer 'n omvangryke teorie van kognitiewe ontwikkeling waarin hy voorstel dat jong kinders die realiteit op aktiewe en konstruktiewe wyse vir hulleself saamstel. Piaget konstateer dat kognitiewe ontwikkeling en leer 'n proses is wat deur vier kwalitatiewe fases beweeg, naamlik die senso-motoriese, die pre-operasionele, die konkrete operasionele, en die formeel-operante fase. Vir die doel van hierdie bespreking is dit egter relevant om te beklemtoon dat Piaget intelligensie definieer as 'n vorm van biologiese aanpassing deur die individu en in die verband beklemtoon hy veral twee veranderlikes met betrekking tot leer waaroor alle menslike wesens beskik, naamlik organisasie van inligting, die sogenaamde skemas van Piaget, en aanpassing by inligting. Aanpassing bestaan uit twee komplementerende prosesse, naamlik die assimilasie van nuwe inligting by bestaande inligting en die akkommodasie van nuwe inligting om sodoende die eise van die veranderende omgewing te akkommodeer (Graig, 1996:23).

Die verwagtinge met betrekking tot die implementering van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel, maak voorsiening vir hierdie siening van Piaget en in die voorskrifte van die verskeidenheid van tegnieke (sien hoofstuk 5) wat aanbeveel word om effektiewe onderrig en leer te fasiliteer, word ook voorsiening gemaak daarvoor dat studente sover as moontlik op kreatiewe wyses ondersteun word om juis nuwe inligting in eie woorde te verstaan en dit uiteindelik tot hulle persoonlikhede te internaliseer (Graig, 1996:23).

4.9.4.3 Lev S. Vygotsky

Vygotsky (1896 -1934) gaan verder as Piaget en sy veld van kognitiewe ontwikkeling fokus nie slegs op die ontwikkeling van die brein binne 'n gegewe sosiale konteks nie, maar ook op die insette wat deur die gemeenskap sowel as die gemeenskap se kennis en ervaring op die ontwikkeling van die individu gemaak word (Graig, 1996:54 – 55). Vygotsky se sentrale vraag was, hoe maak die individu kollektief sin van die wêreld om hom/haar? Vygotsky poog om aspekte van ander vakrigtings soos sosiologie, antropologie en geskiedenis deel te maak van sy begrip van menslike leer en ontwikkeling en hy kom tot die gevolgtrekking dat die mens deur middel van die 'gedeelde menings' ('*shared meanings*') van mense rondom die individu leer. Vir Vygotsky en sy aanhangers is kognitiewe ontwikkeling dus ingebed in die lewe se sosiale en kulturele konteks. Die kind se beste prestasie demonstreer byvoorbeeld dit wat hy/sy geleer het deur interaksie met portuurgroeplede of volwassenes. Rogoff (1990) in Graig (1996:54) beskryf hierdie proses as '*apprenticeship in thinking*', wat impliseer dat kinders en ander onervare leerders leiding en uitdaging gebied word wanneer hulle in onderrig- en leersituasies betrokke is. Die onderwyser of dosent behoort die kind te help om brûe te bou tussen nuwe inligting en die leerder se bestaande inligting om sodoende die leerder se begrip en kognitiewe ontwikkeling te bevorder. Sosiale Leerteorie-aanhangers word deur die kognitiewe teoretici gekritiseer omdat die leerteoretici te veel klem plaas op die simplistiese stimulus-respons versterking as vorm van leer. Kognitiewe teoretici maak hierteenoor ruim voorsiening vir die individu se eie inherente motivering, basiese kompetensies, rasionaliteit en denkvaardighede. Hulle is van oortuiging dat begrip, houdings en waardes 'n ewe belangrike plek in die leerproses vertolk en dat die leerproses nooit simplisties en enkeldimensioneel is nie. Kognitiewe teoretici se werk word ook algemeen in die veld van opvoeding toegepas omdat hulle hoofsaaklik met

intellektuele ontwikkeling gemoeid is en nie noodwendig geïnteresseerd is in menslike gedrag alleenlik nie.

In die geval van Vygotsky se siening omtrent menslike leer, word aansluiting by die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel weereens gevind, en word daarvoor voorsiening gemaak dat sosiale en kulturele ervarings deel sal uitmaak, nie net van die individu se leefwêreld nie, maar ook van die totale portuurgroep se leefwêreld deurdat 'n konsep soos interaktiewe onderrig en leer voorgestaan word. Op hierdie manier word onderrig en leer getransformeer tot 'n ryke en diverse ervaring waardeur die diversiteit van gemeenskappe gewaardeer en gerespekteer kan word.

4.9.5 Die psigo-analitiese teorieë

4.9.5.1 Sigmund Freud

Freud (1856 – 1939) is van mening dat alle menslike gedrag deur asosiale instinkte gedryf word, maar die mens se behoeftes is terselfdertyd ook ingebed in die eksterne sosiale wêreld waarin die individu leef en die individu moet by hierdie sosiale sisteem aanpas. Hierdie pogings tot suksesvolle aanpassings by die sosiale sisteem is volgens Freud dikwels die oorsaak van spanning en angs by die individu. Alhoewel Freud se teorie met betrekking tot die psigo-analise sy grootste bydrae tot die ontwikkelingsielkunde is, is dit vir die doel van 'n bespreking oor onderrig en leer ook belangrik om na Freud se algemene uitgangspunte ten opsigte van die mens se ontwikkeling te kyk. Skrywers soos Parke *et al.* (1994:203 -225) konstateer dat Freud in die ontwikkeling van sy teorie onder andere waardering vir die werk van Darwin (sien par. 4.9.1.1) getoon het en Freud stem saam dat ‘... *an individual’s behavior could be better understood if functions were taken into account not just in terms of a present situation but also in terms of a past history and “as Darwin has taught us ... of actions which originally had a meaning and served a purpose.”*’. Freud beklemtoon ook die rol wat individuele belewenisse, reflektiewe selfbewussyn en ten slotte ook die rol en waarde van spel as metode tot selfinsig in die ontwikkelings- en leerproses van die mens vertolk. Hierdie is almal aspekte wat van kardinale belang is vir die volwasse student tydens die proses van onderrig en leer en veral ook interaktiewe leer (sien par. 4.10).

4.9.5.2 *Erik Erikson*

Erikson (1904 – 1994) word as 'n derde generasie van die Freudiaanse beweging beskou (Graig, 1996:58). Alhoewel sy teorie veel in gemeen het met die van Freud, is daar enkele beduidende verskille. Erikson distansieer homself van die psigo-analise omdat hy van mening was dat die psigo-analise met ekstreme vorme van gedrag gemoeid was. In teenstelling met Freud, wie se model van menslike ontwikkeling en leer psigo-seksueel was, is dié van Erikson psigo-sosiaal. Erikson stem saam met Freud dat vroeë ervarings 'n beduidende rol in die ontwikkeling van die individu vertolk, maar hy sien ook menslike ontwikkeling as 'n deurlopende proses vanaf geboorte tot en met die dood. Terwyl Freud die instinkteorie as basiese dryfkrag vir menslike gedrag gesien het, sien Erikson die **ego sintese**, naamlik die ordering en integrasie van nuwe inligting, as ewe beduidend in die mens se ontwikkelings- en leerproses. Erikson brei dus Freud se model uit na die sogenaamde model van psigo-sosiale ontwikkeling waar die klem nou geplaas word op kulturele en sosiale invloede eerder as die stimulasie van onbewuste seksuele behoeftes (Graig, 1996:59). Erikson plaas dus in sy teorie van menslike ontwikkeling en leer, klem op die uitbouing en ontwikkeling van die ego, 'n gebalanseerde selfbeeld, en 'n gesonde selfkonsep, wat hy glo, verskil van kultuur tot kultuur. Drie van Erikson se agt stadiums van psigo-sosiale ontwikkeling van die menslike wese (fase vyf, fase ses en fase sewe) sou relevant wees wanneer met die jong volwassene in die onderrig- en leerproses gewerk word. In fase vyf (**puberteit en adolessensie**) handel die jong adolessent met vrae soos wie hy/sy is, wat sy/haar persoonlike waardes, gevoelens en houdings is, en hierdie fase kan dikwels 'n tydperk van emosionele onstabieleit impliseer. In fase ses (**jong volwassenheid**) word die individu se gewilligheid om hom-/haarself volkome vir ander beskikbaar te stel, met gevolglike behoeftes aan warmte, begrip vertrou en soms ook eensaamheid, hanteer. In fase sewe (**volwassenheid**) word die individu met dit wat hy/sy aan ander kan bied, naamlik sinvolheid, produktiwiteit en soms 'n gevoel van leegheid, gekonfronteer.

Al drie hierdie fases van Erikson sou van toepassing kan wees op die volwasse leerder in die konteks van tersiêre onderrig en sou dus tydens interaktiewe onderrig en leer in ag geneem moet word. Die waarde van die psigo-analitiese benadering tot die tersiêre student tydens onderrig en leer, lê veral in die holistiese siening van die student, wat die bewuste sowel as die onbewuste geestelike aktiwiteite insluit. Hierdie klem op

veral die onbewuste laat dus die dosent toe om tydens onderrig en leer bepaalde sleutelaspekte wat tradisioneel nie aangespreek behoort te word nie, tydens onderrig en leer op interaktiewe wyse tot die belang van die dosent, student en mede-studente aan te wend.

4.9.6 Die behaviorisme

4.9.6.1 *John B. Watson*

Die werk van Watson (1878 – 1958) word deur sy tydgenote en huidige sielkundiges as kontroversieel en selfs skadelik vir die professie gesien, hoofsaaklik omdat sy aanvanklike navorsingsmetodes as vaag en ongegrond beskou word (Parke *et al.* 1994:233 – 247). Hy formuleer egter van die mees radikale stellings omtrent die proses van leer by die mens en begin reeds die behaviorisme beklemtoon. Watson hang kondisionering as vernaamste wyse waarop die mens leer, aan, onderbeklemtoon die rol van oorerflike faktore, maar beklemtoon die individu se omgewing en omgewingsfaktore as stootkrag vir suksesvolle kondisionering. Nabootsing as vorm van leer word deur Watson beklemtoon, maar word later deur sy opvolgers, veral B. F. Skinner, verder ondersoek en die Behaviorisme en veral die rol van operante leer, ontstaan. Watson was ook van oortuiging dat die genoemde omgewingsvorming van die menslike wese reeds voorgeboortelik in aanvang neem – ’n idee wat met skeptisisme ontvang is, maar wat deur ’n Chinese wetenskaplike, Z-Y. Kuo, verder ondersoek en uiteindelik bevestig is (Parke *et al.* 1994:233 – 247).

Indien die rol van die omgewing die belangrike plek in die mens se leerproses inneem wat deur Watson voorgestaan word, sluit interaktiewe onderrig en leer weer eens hierby aan deurdat die toevoeging van die studente se verskillende diverse agtergronds- en omgewingsbelevensisse as noodsaaklike voorvereiste in die suksesvolle en effektiewe onderrig- en leerproses gesien word.

4.9.6.2 *Ivan P. Pavlov*

Pavlov is gebore in 1849 en sterf in 1936. Pavlov het waarskynlik die enkel grootste erkende bydrae gemaak tot die teorie oor kondisionering. In die vroeë twintigste eeu poog Amerikaanse sielkundiges om ’n wetenskap van menslike gedrag daar te stel wat nie slegs op drome, gedagtes en gevoelens gebaseer is nie, maar wat behoorlik

waargenome feite is en waarvan die waarnemings induktief opgebou kon word tot 'n teorie van menslike gedrag. Vanweë hulle belangstelling in menslike gedrag, word hulle die behavioriste genoem en hierdie behavioriste is dan ook van oortuiging dat die menslike wese alleenlik op een wyse leer, naamlik deur middel van klassieke en operante kondisionering (Graig, 1996:42 - 43). Die behaviorisme is grootliks gebaseer op die werk van Ivan P. Pavlov wat suggereer dat die mens sonder enige vooraf kennis gebore word (*'clean slate'*) en dat alle leer plaasvind deur die effek van omgewingsinvloede en gepaardgaande eise ten einde te oorleef. Pavlov se bekende navorsing met honde wat speeksel afskei wanneer vleis aan hulle gegee word, en later ook speeksel afskei sonder om die vleis te sien, maar wanneer slegs 'n klokke wat met die vleis geassosieer word, gehoor word, staan bekend as klassieke kondisionering. Vanuit die voorafgaande is dit duidelik hoe kondisionering op die mens se alledaagse lewe van toepassing kan wees. 'n Kind kan byvoorbeeld bang wees vir enige persoon met 'n wit jas omdat hy/sy vantevore 'n slegte ervaring met 'n dokter in 'n wit jas gehad het. Net so sou die volwasse studente in die onderrig- en leerkonteks ook bepaalde negatiewe of selfs positiewe vroeëre ervarings in die klassituasie kan saambring waarvoor die dosent in hierdie situasie moet oplet (Graig, 1996:45). Pavlov se werk word verder gesit deur Edward Thorndike (1911), asook Watson en B.F. Skinner wat Pavlov se bevindinge uitbrei tot operante kondisionering. Operante kondisionering behels dat die gedrag wat aangeleer moet word, **vrywillig** moet plaasvind, voordat 'n beloning of versterking gegee kan word, byvoorbeeld die leer van motorbestuur. In die veld van die opvoedkunde word operante kondisionering gereeld aangewend en ontvang die leerder 'n *'token'* wanneer gewenste gedrag gedemonstreer word.

Vir die doel van hierdie bespreking sou dit moontlik blyk dat die 'beloning' wat vir die student geleë is in samewerking ten opsigte van interaktiewe onderrig en leer moontlik 'n verskeidenheid van aspekte kan behels, naamlik stimulasie van persoonlikheids groei, verbeterde aanpassing in die veranderende gemeenskap, die ontwikkeling van kritiese denke, deeglike voorbereiding tot effektiewe burgerskap, respek en waardering van klasmaats, portuurgroep en dosente en 'n algehele wedersydse respek vir diversiteit – aspekte wat ingebed is in ware interaktiewe onderrig en leer.

4.9.7. Die sosiale leerteorieë

4.9.7.1 *Albert Bandura*

Bandura word as die leier op die gebied van sosiale leerteorieë gesien. Bandura beweeg in sy teorie verder as die kondisioneringsteorie en konstateer dat die mens in die alledaagse lewe die gevolge van sy/haar eie aksies waarneem, met ander woorde die mens ervaar watter aksies suksesvol is en watter nie. Sodoende leer die mens om gedrag ooreenkomstig die moontlike gevolge wat geantisipeer kan word, aan te pas of te verander (Bandura, 1977; Graig, 1996:47). Anders as die klassieke behavioriste, maak die sosiale leerteoretici ruim voorsiening vir die mens se doelbewuste gedagtes en logiese redenering tydens die proses van leer. Bandura (1977) brei ook sy navorsing verder uit en konstateer dat die mens ook deur middel van nabootsing en modellering leer. Nou verwys Bandura na sy teorie as 'n **sosiale kognitiewe teorie**. Die kognitiewe aspek verwys na die mens se denkvaardighede en vir die eerste maal word denke nou as onderdeel van die mens se vermoë om te leer, gesien. Belonings en straf word steeds as deel van die sosiale kognitiewe teorie gesien, maar klem word nou ook op die mens se denkvaardighede geplaas. Saam met denkvaardighede plaas Bandura (1977:195) nou ook klem op die interafhanklikheid van die mens se denke met determinante vanuit die **omgewing** van die mens. Alhoewel die omgewing in die meeste gevalle slegs 'n potensiele invloed op die mens se denke en gedrag uitoefen, word die belangrikheid van die aktivering van hierdie determinante beklemtoon, voordat die mens sinvol kan leer, byvoorbeeld die dosent kan slegs die student beïnvloed indien die student die klasse bywoon, warm water kan slegs gevaarlik wees indien daaraan geraak word en boeke kan slegs op die leser 'n invloed uitoefen indien die boek gelees word.

'n Algemene implikasie vir onderrig en leer vanuit die sosiale leerteorie sou dus kon wees dat die student hom-/haarself eers moet beskikbaar stel en moet deelneem aan die onderrig- en leerproses voordat enige kognitiewe leer kan plaasvind. Met die voorafgaande stelling word weer eens gefokus op die kompetensie van die effektiewe dosent om die student te aktiveer, te motiveer en uiteindelik te betrek by 'n aktiewe onderrig- en leerproses alvorens effektiewe onderrig en leer kan plaasvind.

4.9.8 Samevatting: Die waarde van menslike ontwikkelings-, persoonlikheids- en leerteorieë in interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Dit blyk, in die lig van die voorafgaande bespreking en soos ook deurlopend aangedui is, dat daar 'n verband tussen die mens, en dus ook die volwasse student in maatskaplike werk, se gedrag, reaksie, deelname, motivering en vordering met betrekking tot onderrig en leer en die bogenoemde leerteorieë bestaan. Dus sou die onderrig- en leerprosesse onder andere ook beter verstaan en dus meer effektief gefasiliteer kan word indien die dosent in maatskaplike werk die inhoud van die genoemde teorieë verstaan en selfs sover moontlik in ag kan neem tydens onderrig en leer.

In die lig van die voorafgaande bespreking van menslike ontwikkelings-, persoonlikheids- en leerteorieë blyk dit verder dat interaktiewe onderrig en leer op komponente van al die genoemde teorieë gebaseer is, soos dit nou ook vervolgens op meer grondige wyse bespreek sal word.

4.10 INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

4.10.1 Die konsep van interaktiewe onderrig en leer

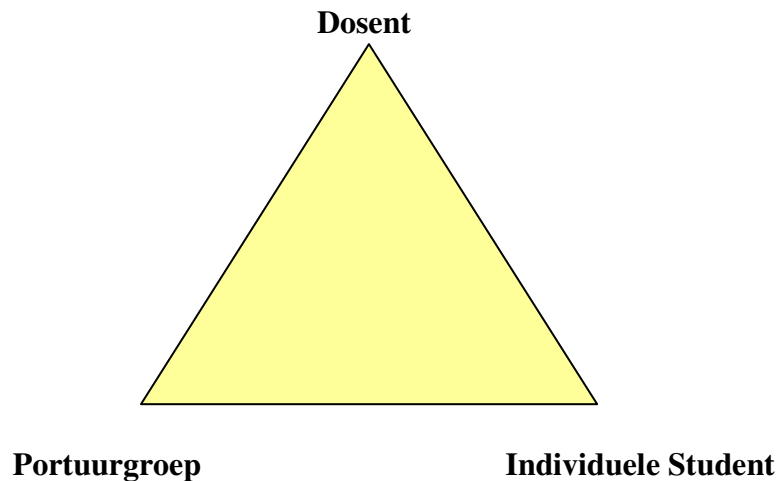
Wanneer die voorafgaande as agtergrond vir die prominente plek en implementering van interaktiewe onderrigstrategieë in die Suid-Afrikaanse konteks van onderrig en leer gesien word, is dit vervolgens nodig om die betekenis van die begrip te ondersoek. *The New Webster Dictionary* (Thatcher & McQueen, 1967:449) beskryf die term, 'interactive', as '... to act reciprocally; to act on each other'. Hierdie verduideliking van die term, 'interaktief', korreleer met skrywers soos Haynes en Beard (1998:35 – 53), O'Neal (1996:141) en Jacobs *et al.* (2004:3) wanneer die konsep van interaktiewe onderrig en leer beskryf word. Hierdie skrywers konstateer dat die begrip nie algeheel nuut is nie, maar wel ook bekend is as 'deelnemende leer', 'koöperatiewe leer', 'leerder-aktiwiteit', 'eksperimentele leer', 'leerder-gesentreerd' of selfs 'aktiewe deelname van leerders.' Die dieper betekenis van hierdie begrip in die paradigma van uitkomsgebaseerde onderrig, en net so ook in die paradigma van volwasse onderrigstrategieë, is gebaseer op die **intrinsieke betrokkenheid van die student** by die leerprosesse. Dit is verder ook gegrond op 'n filosofie wat bepaal dat

elke student deur kennis gekonstrueer word, en dat die 'self-konstruksie' van elke student afhang van die individu se individuele persepsie van, of die realiteit van dit wat 'n impak op die student se sensoriese organe gemaak het. Hierdie persepsies of realiteitsbelewensisse hang gedeeltelik af van die student se kognitiewe styl en gedeeltelik van sy/haar oorvloed of skaarsheid aan vorige ervarings in sy/haar fisiese en/of sosiale omgewings. Tydens die implementering van interaktiewe onderrigstrategieë *word dus van die dosent vereis om 'n onderrig- en leersituasie te skep waartydens:*

- *die individuele student die kennis en ervarings wat konstruktief tot die wese van die betrokke student bygedra het, na die onderrig- en leersituasie kan bring,*
- *die kennis en ervarings deur die individuele student tydens gepaste geleenthede met die dosent kan kommunikeer, asook*
- *medestudente met mekaar in interaksie kan verkeer oor formele en informele kennishoude tydens gepaste geleenthede.*

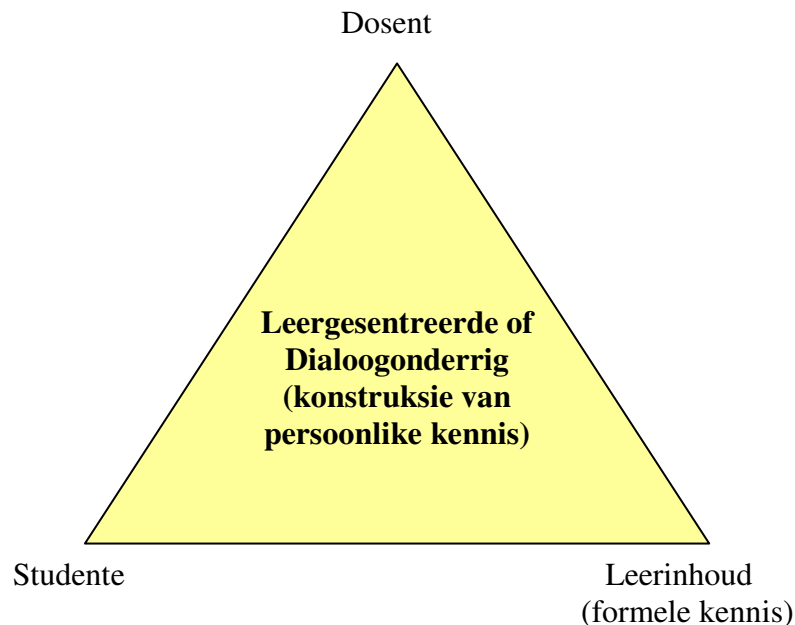
Tydens hierdie interaktiewe onderrig- en leersituasie behoort die student dus op formele maar ook op informele inhoude te reageer, sowel as op die mededelings van medestudente en die dosent. Sodoende word 'n interaktiewe leerervaring vir almal betrokke, gefasiliteer en elke student is intrinsiek betrokke by die onderrig- en leerervaring (navorser se eie klem).

In die lig van wat nou gesê is, sou dus aangeneem kan word dat die rolspelers betrokke by die proses van interaktiewe onderrig en leer uit drie dimensies bestaan, naamlik, die van die dosent, die individuele student en ook die portuurgroep of klasgroep ter sprake in 'n gegewe onderrigsituasie. 'n Aktiewe en wederkerige kommunikasieproses, met kritiese denke, insig, argumentering, internalisering en uiteindelik die begrip en vaslegging van nuwe kennis met betrekking tot die ter saaklike formele, sowel as die informele en persoonlike kennishoude, word gefasiliteer tussen hierdie drie dimensies waarna dus as interaktiewe onderrig en leer verwys word soos ook in **Figuur 4.2** aangedui.



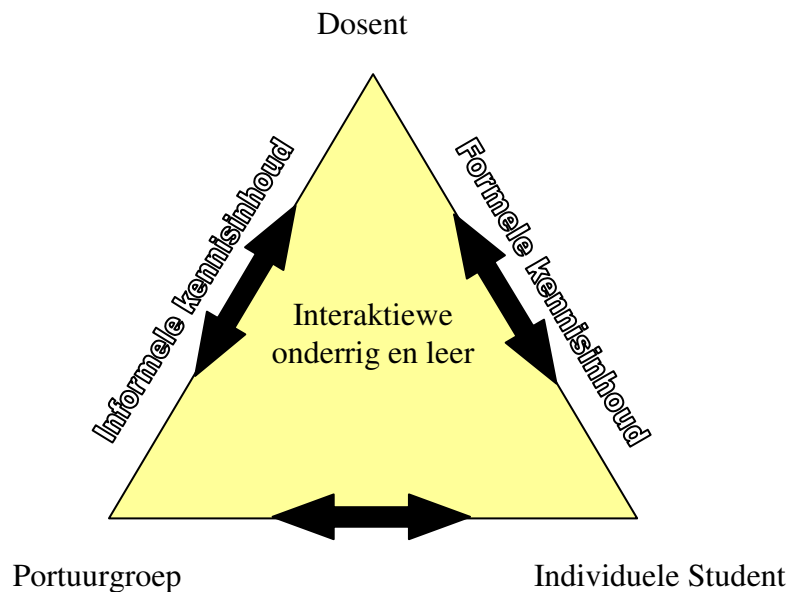
Figuur 4.2: Diagram ter illustrasie van die rolspelers betrokke by interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk (Gravett, 2001:40 – 55)

Gravett (2005:40 – 55) verwys in aansluiting by die voorafgaande ook na interaktiewe onderrig en leer as “dialoog-onderrig”. Hier word verwys na kommunikasie, denke, ondersoek, redenering, argumentering en soos in **Figuur 4.3** aangedui, word hier nie noodwendig voorsiening gemaak vir die individu *per se* se bydrae tot die dialoog nie, maar vorm die individu eintlik deel van die portuurgroep, terwyl die leer-inhoud ’n verdere element in die proses van dialoog-onderrig vorm, om sodoende uiteindelik leer te bevorder.



Figuur 4.3: Leergesentreerde - of Dialoog-onderrig (Gravett, 2001:41)

Implikasie vir onderrig en leer in maatskaplike werk: In die lig van die inligting soos deurlopend in hoofstuk 4 bespreek is, blyk die klem op die individuele student, maar terselfdertyd ook op die portuurgroep, sowel as op die dosent in maatskaplike werk vanweë die besondere leeraktiwiteite soos klaslesings, groepsupervisie, maar terselfdertyd ook individuele supervisie, *ewe belangrik* in die onderrig- en leerproses. Vir die rede sou dit blyk dat die aard van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk 'n kombinasie van Figure 4.2 en 4.3 kan wees soos in **Figuur 4.4** aangedui. Nou word die nodige klem op die dosent, die individu sowel as die portuurgroep geplaas, terwyl beide die formele leerinhoud en die informele leerinhoud die rede vir die besprekings tussen die verskillende rolspelers vorm, ten einde uiteindelik interaktiewe onderrig en leer te bevorder.



Figuur 4.4: Interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Samevattend sou dus aanvaar kan word dat, vir die doel van hierdie bespreking, interaktiewe onderrig en leer 'n dinamiese en wederkerige interaksie deur middel van onder andere kommunikasie van formele en informele leerinhoud, tussen die dosent, portuurgroep asook elke individuele student in 'n gegewe leersituasie, behels.

4.10.2 Die rasionaal vir interaktiewe onderrig en leer

Jacobs *et al.* (2004) beklemtoon die behoefte aan **aktiewe** onderrig en leer en skryf in die verband dat studente se vorige ervarings net so uniek en verskillend is as wat hulle intellektuele vermoëns is. Die vak-inhoude wat deur die dosent in die klas aangebied word, is veronderstel om die studente se begrip van feite en van die realiteit te verryk eerder as om dit te vervang. Sodanige verryking kan alleenlik bereik word indien die dosent die studente se eie belewenisse toelaat om ook in die onderrig- en leersituasie ter sprake te kom en dus die studente aan die praat te kry oor hulle ervarings en persepsies. Ten einde die passiewe atmosfeer wat dikwels in onderrig-en leersituasies heers, te verbreek, word 'n georkestreerde poging van die dosent vereis om sodoende interaktiewe leer en onderrig te bevorder. In teenstelling hiermee blyk die meeste onderrigaktiwiteite nog steeds soos wat Postman en Weingarten (1969) in Jacobs *et al.* (2004:10) daarna verwys: “... *now, what is it that students do in the classroom? Well, mostly they sit and listen to the teacher. Mostly they are required to believe in authorities or at least pretend to such belief when they take tests. Mostly they are required to remember. They are almost never required to make observations, formulate definitions, or perform any intellectual operations that go beyond repeating what someone says is true*”. Studente wat passief in 'n onderrig- en leersituasie verkeer, is dikwels die gevolg van die dosent se onvermoë om hulle voldoende te motiveer tot interaktiewe deelname. Wanneer hulle tot deelname geforseer word, is hulle respons dikwels beperk tot dit wat hulle dink die dosent graag wil hoor en hierdie tipe van aktiwiteit inhibeer die ontwikkeling van **kritiese denke, onafhanklike denke, gesonde nuuskierigheid en vraagstelling** – 'n praktyk wat deur onbevoegde dosente teoreties ondersteun, maar in die praktyk algeheel ontmoedig word. Die rasionaal vir interaktiewe onderrig en leer is dus gesetel eerstens in die noodsaaklikheid dat studente eie ervarings as verryking tot die dosent se kurrikuluminhoud toevoeg en dat studente tweedens deur middel van interaktiewe strategieë in staat gestel moet word om kritiese en onafhanklike denke sowel as 'n ondersoekende gees te ontwikkel.

4.10.3 Die voorwaardes vir interaktiewe onderrig en leer

Jacobs *et al.* (2004:5 - 6) konstateer die volgende voorwaardes vir suksesvolle interaktiewe onderrig en leer, naamlik 'n leeromgewing en –atmosfeer waardeur studente aangemoedig word om eie sienings te deel sonder vrees vir verwerping deur

die dosent, of medestudente. Die konsep van interaktiewe onderrig en leer is dus gebaseer op die aanname dat beduidende leer plaasvind wanneer:

- elke individu die geleentheid gebied word om sy/haar begrip van wat ter sprake is, te verwoord,
- uitdrukking van eie menings nie bedreig word deur afbrekende kommentaar van die dosent of medestudente nie,
- die aanname dat vir elke vraag daar 'n korrekte antwoord bestaan, vermy word en studente eerder aangemoedig word om alle moontlike opsies te oorweeg,
- refleksie en ondersoekende vrae toegelaat word, en daar nie slegs rigied na die voorgeskrewe teksboek verwys word nie, en
- studente eienaarskap van hulle leerproseses gegee word – wat nie impliseer dat die dosent afstand doen van sy/haar eie onderrigverantwoordelikheid nie, maar dat 'n atmosfeer deur middel van onderrigtegnieke geskep word waardeur interaktiewe deelname en uiteindelik die bemagtiging van die leerders gefasiliteer word.

Implikasie vir onderrig en leer

Wanneer dosente dus die bogenoemde scenario tydens onderrig en leer wil skep, is dit belangrik om in ag te neem dat die studente uit 'n diverse groep bestaan, elkeen met sy/haar eie individuele agtergrond en ervarings en daarom behoort begrip vir die tersaaklike inhoudelike bevorder te word deur openlike debatvoering wat in die meeste gevalle sal lei tot nuwe en ryker betekenis. Studente moet betrek word by interpreterende analyses van feitelike kennis en hulle moet ervaar dat hulle bydrae tot die klasbespreking sentraal staan tot hulle eie leerervaring.

4.10.4 Die eienskappe van interaktiewe onderrig en leer

Skrywers soos Jacobs *et al.* (2004) bevestig dat elke suksesvolle onderrig- en leersituasie **deeglik vooraf beplan** behoort te wees. In aansluiting hiermee is een van die kenmerke van interaktiewe onderrig en leer egter juis ook die **buigsaamheid** van hierdie onderrigstrategie. Die dosent en die studente sal byvoorbeeld in staat wees om, wanneer nodig, enige situasie wat mag ontstaan, te kan omskep in 'n leerervaring. Sodanige situasies mag enige oënskynlike afwyking van die dosent se leerplan vir die

betrokke geleentheid behels, byvoorbeeld vrae van die studente, mededelings vanuit hulle eie belewenisse, konflik onder die studente, bespreking van sensitiewe aangeleenthede of selfs botsing van standpunte. 'n Volgende eienskap van interaktiewe onderrig en leer is daarin gesetel dat die **relevansie van alle leergeleenthede met betrekking tot die werklike lewensituasies** by studente tuisgebring word. In die verband konstateer Jacobs *et al.* (2004:16) dat suksesvolle interaktiewe onderrig en leer slegs moontlik is wanneer studente daartoe in staat gestel word om die kennis wat hulle nuut leer, op hulle alledaagse lewensituasies en – probleme van toepassing te maak. 'n **Demokratiese leerklimaat** word as verdere belangrike kenmerk van volhoubare interaktiewe onderrig en leer beskou en in die verband verwys Steyn, De Klerk en Du Plessis (1998:12) na 'n onderrig- en leerklimaat waar inisiatief en kritiese denke bevorder word, met ander woorde, die aanmoediging van selfuitdrukking, goeie spangees tussen dosent en studente, argumentering, evaluering van leerinhoud, asook konsultering van 'n verskeidenheid van hulpbronne. Steyn *et al.* (1998:70) beklemtoon ook, soos reeds genoem, dat die tradisionele “*culture of silence*” volgens Freire (1973) nie langer in leersituasies aanvaarbaar is nie, omdat sodanige kultuur nie kritiese denke bevorder nie. 'n **Gees van samewerking** is onontbeerlik in interaktiewe onderrig en leer, juis omdat leer in sy essensie die uitruil van persepsies gebaseer op teorie behels en studente dus gefasiliteer moet word om begrip, respek en waardering vir mekaar se belewenisse te ontwikkel – hierdie aspek sluit ook aan by die inhoud van refleksiewe onderrig en leer. 'n Laaste kenmerk van interaktiewe onderrig en leer fokus op die **individuele verantwoordelikheid** van elke student om die kwaliteit van sy/haar leerervaring te verseker en selfs te verhoog deur onder andere aktief deel te neem aan die onderrig- en leersituasie.

4.10.5 Interaktiewe onderrig en leer en bemagtiging

'n Belangrike aspek binne die konteks van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk en die bemagtiging van die student is, dat die dosent sy/haar eie bydrae ten einde die student te bemagtig, voortdurend sal monitor. Jacobs *et al.* (2004:19 - 23) verwys na verskeie praktiese maniere waarop die dosent 'n bemagtigingsproses tydens onderrig en leer, kan fasiliteer. Deur middel van **klasbesprekings**, waar die dosent die student se bestaande kennis in ag neem, en voortdurend poog om dit te koppel aan nuutaangeleerde inligting, en sodoende vir die

student geleentheid bied om 'n bydrae tot die klasbespreking te maak, ervaar die student 'n gevoel van menswaardigheid, sinvolheid, beter selfbeeld en uiteindelik, bemagtiging. Die metodes wat deur die dosent aangewend word om **evaluering en assessering** van die student se aangeleerde kennis, houding en vaardigheid toe te pas, behoort noukeuring bedink te word en studente moet nie ervaar dat hulle deur middel van vasvra-vraestelle, getoets word op dit wat hulle nie weet nie, maar hulle moet juis op hulle vaardighede tot integrering van kennis in die praktyk getoets word – met ander woorde, op dit waartoe hulle wel in staat is. So ervaar studente weer eens dat hulle nie slegs herhaaldelik faal in hulle pogings met betrekking tot assessering en evaluering nie, maar hulle beleef positiewe ervaring van hulleself en bly sodoende gemotiveerde studente wat uiteindelik ook bemagtig is. Deur middel van **eksperimentele inoefengeleenthede** waar studente die geleentheid kry om nuutaangeleerde kennis prakties en eksperimenteel toe te pas, word nuwe kennis gouer deur die student begryp en sy/haar eie gemaak, en hierdie gevoel van 'ontdekking' is weer eens bemagtigend vir die student. Deurdat studente verder voldoende geleentheid kry om **vrae**, hoe eenvoudig of onkundig ook al, **te stel**, en deurdat die dosent sowel as die res van die klas hierop reageer, is bydraend tot die student se bemagtiging omdat die student ook ervaar dat die dosent nie noodwendig altyd alles weet nie. Studente moet ook verder aangemoedig word om nie noodwendig altyd die dosent en medestudente se antwoorde te aanvaar nie, maar dit soms **krities te bevraagteken** en deur middel van kritiese denke hieroor gesonde debat te voer. Van betekenis in hierdie verband is dat individue medeverantwoordelikheid vir medestudente ervaar en bemagtig word om verantwoordbaar te wees vir die stellings wat hulle maak. Ten slotte skryf Jacobs *et al.* (2004:23), dat dit van uiterste belang is dat die ontwikkeling van die student se **selfkonsep** bevorder word deur besliste vermyding van negatiewe en afbrekende kritiek teenoor studente wat 'n bydrae in die onderrig en leersituasie probeer maak. Omdat die mens se selfkonsep onder andere afhang van die terugvoer wat die individu vanuit die omgewing ontvang, dra negatiewe kritiek nie by tot die bevordering van 'n positiewe selfkonsep nie (Vir 'n meer uitgebreide bespreking omtrent tegnieke vir interaktiewe onderrig en leer, sien ook hoofstuk 5).

4.11 ALGEMENE IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER

Dit blyk in die lig van die inhoud van die voorafgaande bespreking oor die aard van interaktiewe onderrig en leer, asook met die gepaardgaande transformasie in die Suid-Afrikaanse onderrigstelsel, onvermydelik, maar ook geregverdig dat elke individuele student geregtig is op optimale toegang tot tersiêre onderrig en leer. Dit blyk ook heel duidelik dat elke individuele student 'n sinvolle en waardevolle bydrae te maak het tot sy/haar eie, maar ook die groter portuurgroep se leerervaring, veral indien daar aanvaar word dat die konversiteit van studente die vertrekpunt vir ontwikkeling en studie is. 'n Besondere implikasie vir onderrig en leer in die Suid-Afrikaanse onderrigkonteks blyk dus in hierdie verband dat alle rolspelers, soos studente, dosente, onderrigstrukture, ouers en hulpbronne, sal moet eienaarskap neem van die beginsel van interaktiewe onderrig en leer voordat sinvolle, volhoubare en ware demokratiese leerervarings in die algemeen, maar net so ook in maatskaplike werk, gefasiliteer sal kan word.

4.12 UITDAGINGS TEN OPSIGTE VAN ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK BINNE DIE DIVERSE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

Indien die volle implikasies van interaktiewe onderrig en leer in die algemeen, maar ook in maatskaplike werk begryp en suksesvol aangespreek word, wys verskeie outeurs egter reeds ook op enkele verdere uitdagings wat binne die Suid-Afrikaanse konteks ten opsigte van die suksesvolle implimentering van interaktiewe onderrig en leer manifesteer. Die realiteit van die volgende uitdagings vir interaktiewe onderrig en leer word vir die doel van hierdie studie slegs vir volledigheidsoeleindes genoem, en indringende verdere navorsing sal hieraan afgestaan moet word.

Skrywers soos Beaulaurier en Haffey (2005:3 - 202) en Littlefield en Bertera (2004:131 - 145) beskou die benutting van tegnologie soos **elektroniese leer** ("*e-learning*") enersyds noodsaaklik, maar terselfdertyd ook uitdagend vir die sinvolle implementering van interaktiewe onderrig en leer. Die innoverende gebruik van tegnologie in die kurrikulum van die maatskaplikewerkstudent moet op

verbruikersvriendelike wyse plaasvind en stel 'n opwindende uitdaging vir die dosent in maatskaplike werk van die toekoms daar.

Die hantering van **gender-verskille** in die proses van onderrig en leer, omdat dames byvoorbeeld verskillend op kommunikasie reageer, word deur De Lange (1995:75) en Romans (1996:77 – 85) beklemtoon, alhoewel die akkommodering van individuele leerstyle hierdie kwessie mag aanspreek (sien hoofstuk 5).

Die rol van **godsdien**s tydens onderrig en leer in maatskaplike werk word deur Ng en Kvan (1998: 31 – 44) as kwelpunt tydens onderrig en leer beklemtoon, veral in die lig van die feit dat die mens se godsdienstige oortuiginge 'n invloed uitoefen oor hoe daar na maatskaplike werk kennisinhoude gekyk word. Vir die doel van die studie sou van die veronderstelling uitgegaan kan word dat alle studente aan die Hugenate Kollege vanuit die Christelike perspektief na maatskaplike verskynsels sal kyk, maar in sodanige enkelvoudige siening word nie voorsiening gemaak vir byvoorbeeld die siening of belewenisse van nie-Christelike studente nie. Vanuit die sosiale konstruktivisme (sien hoofstuk 5) word wel volgens Ng en Kvan (1998:34) vir die akkommodering van godsdienstige oortuigings voorsiening gemaak, maar hierdie debat of diskoers sal in die toekoms verder gevoer moet word.

Burke en Harris (1996:147 – 155) beklemtoon die beperkende invloed wat toenemende **geweld in samelewings** op die onderrig- en leerproses van die student in maatskaplike werk uitoefen, grootliks omdat studente bedreig voel, nie altyd met die gevaarlike realiteite in die gemeenskap kan handel nie en daar nie altyd 'n ervare maatskaplike werker teenwoordig is om situasies te interpreteer, studente te beskerm of aan studente die nodige leiding ten opsigte van hulle eie veiligheid te bied nie.

Ten slotte bespreek skrywers soos Bar-On (2003:26 – 37), Osei-Hwedi (1996:215 – 225), Osei-Hwedi (2002:311 – 323), Gray (2002:xx – xxii), Mamphiswana en Noyoo (2001) en Mwamwenda (1996) die kwessie van 'n **verinheemsing** van maatskaplike werk in Afrika, wat dus ook die verinheemsing van onderrig en leer in maatskaplike werk impliseer. Verinheemsing van maatskaplike werk is 'n aangeleentheid wat reeds vir meer as 'n dekade vir Suid-Afrikaanse dosente in maatskaplike werk 'n akademiese uitdaging bied, en wat moontlik deur ware interaktiewe onderrig en leer aangespreek

kan word. Almanzor (1973:33) beklemtoon reeds meer as dertig jaar gelede die waarde van verinheemsing in onderrig en leer in maatskaplikewerk wanneer geskryf word dat waardevolle, gesonde en stimulerende verskille in menings en benaderings deur middel van verinheemsing positiewe bydraes tot onderrig en leer in maatskaplikewerk kan en behoort te maak. Die voortdurende akademiese soeke na verskille binne die professionele dissipline sal onvermydelik ook gemeenskaplikhede beklemtoon, wat weer kenmerkend is van maatskaplikewerk as wêreldwye professie. Bar-On (2003) is van mening dat inheemse maatskaplike werk slegs deur iemand van Afrika ontwikkel kan word omdat sodanige inheemse teorie algeheel vry van Westerse invloede behoort te wees. Die uiteindelijke vraag sal egter wees of maatskaplike werk en dan ook die onderrig- en leerproses in maatskaplike werk werklik anders in Afrika is as op enige ander plek in die wêreld?

4.13 SAMEVATTING

Vervolgens word die volgende samevattende gedagtes soos dit vanuit die voorafgaande bespreking blyk, beklemtoon:

- Die doel van maatskaplike werk as professie is tradisioneel die optimalisering, ontwikkeling, verbetering en bemagtiging van menslike kapasiteit. Alle moontlike intervensies moet in plek wees om die voorafgaande te bereik, net so ook tydens die onderrig- en leersituasie van die student in maatskaplike werk.
- Onderrig en leer in maatskaplike werk is ingebed in 'n verskeidenheid van teorieë, maar moet uiteindelik vir die student sin maak om sodoende geïnternaliseer te kan word.
- Onderrig en leer in maatskaplike werk bou voort op die basiese waardes van die professie, is spesifiek op die volwasse leerder afgestem, is uniek vanweë die kombinasie van leeraktiwiteite, maar ook nie uniek as na die generiese proses van leer van die menslike wese gekyk word nie.
- Onderrig en leer in maatskaplike werk binne die Suid-Afrikaanse konteks geskied tans binne 'n getransformeerde, ontwikkelingsgerigte konteks met bemagtiging en die sterkteperspektief as teoretiese onderbou.

- Ter implementering van genoemde getransformeerde onderrigbedeling tydens maatskaplike werk onderrig en leer, word die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel gevolg wat onder andere vir die akkommodering van die volledige diversiteit van die huidige Suid-Afrikaanse studentepopulasie voorsiening maak, studente se volhoubare ontwikkeling en bemagtiging nastreef en ruim voorsiening maak vir die sterktes van die diversiteit van studente wat in die proses van onderrig en leer na die leersituasie gebring word.
- Studente in maatskaplike werk word in die nuwe onderrigbedeling begelei tot bemeestering van kennis, houdings en vaardighede ten einde lewenslange studente te wees, deurdat hulle as volwassenes vanuit 'n andro-pedagogiese perspektief hanteer word en kompetensie-gebaseerd en dus terselfdertyd ook op uitkomsgebaseerde wyse aan onderrig en leer blootgestel word.
- 'n Relevante proses van leer, wat terselfdertyd ook aan die vereistes van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit voldoen, moet gevolg word, studente se leerprosesse moet begryp word, en leeruitkomste moet gemeet word binne 'n konteks van interaktiewe onderrig en leer.
- Ten spyte van uitdagings op die gebied van interaktiewe onderrig en leer, word binne die betrokke konteks in die besonder daarvoor voorsiening gemaak dat studente 'n volhoubare, ryke, kritiese, kreatiewe, probleemoplossende en geïnternaliseerde onderrig- en leerervaring beleef wat hulle weer in staat sal stel om op beide nasionale en internasionale vlak 'n sinvolle bydrae tot die bereiking van die doelstellings van die professie van maatskaplike werk te maak.

4.14 SLOTGEDAGTE

In die lig van die voorafgaande blyk dit dat van die toegewyde en effektiewe dosent in maatskaplike werk besonder kundige hantering van die onderrig- en leersituasie verlang word ten einde optimale leer by die student te verseker. In hoofstuk vyf sal die onderrigstyl en –strategie van die effektiewe dosent dus vervolgens ondersoek word.

HOOFSTUK 5

ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKEWERK: ONDERRIGBENADERINGS, -STYLE, -TEGNIEKE EN -STRATEGIEË VAN DOSENTE EN LEERSTYLE VAN STUDENTE

AFDELING A: ONDERRIGBENADERINGS EN –STYLE VAN DOSENTE

5.1 INLEIDING

Die derde doelstelling van hierdie navorsingsprojek is die analise van relevante onderrigmodelle, onderrigstrategieë en – tegnieke van dosente tydens interaktiewe en bemagtigende onderrig en leer in maatskaplike werk, asook die analise van relevante leerstyle van studente in maatskaplike werk. Die konteks waarbinne die dosent in maatskaplike werk tans in Suid-Afrika onderrig en leer fasiliteer, naamlik dié van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel, word eers as breë agtergrond tot die analise van genoemde aspekte bespreek waarna voortgegaan word met die analise van onderrigbenaderings, -style, -strategieë en -tegnieke van die dosent, die leerstyle van die student in maatskaplike werk en ten slotte ook die rolle en persoonlikheidseienskappe van die maatskaplikewerkdosent wat optimale, interaktiewe onderrig en leer fasiliteer.

Skrywers soos Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004), Killen (2000), Steyn, De Klerk en Du Plessis (1998) asook Van der Horst en McDonald (2003) beklemtoon die feit dat daar geen ‘absolute interpretasie van betekenis’ is vir die begrip, ‘onderrig en leer’ op dieselfde wyse dat daar ’n korrekte chemiese formule vir byvoorbeeld water is nie. Die enigste wyse waarop betekenisvolle begrip vir hierdie term ontwikkel kan word, is deur eerstens aktief betrokke te wees by die implementering hiervan en dan verder deur voortdurend op ervaringe in die verband te reflekteer. Selfs dan sal die betekenis wat deur een individu aan hierdie begrip gekoppel word, steeds nie dieselfde wees as dié van die volgende individu nie. Die skrywers is dit egter eens dat in die proses van onderrig en leer, daar onder andere wel twee bepalende aspekte betrokke is, naamlik

die **dosent se styl of benadering tot onderrig en die student se styl van leer**. Nie alle studente verkies om op dieselfde wyse te leer nie, en na hierdie verskillende wyses van leer word as leerstyle of denkstyle verwys. 'n Belangrike onderskeid word egter getref tussen leerstyle en leervermoëns wat nie gelykstaande aan mekaar is nie.

'n Vermoë dui op hoe goed iets gedoen kan word, terwyl 'n styl verwys na die wyse waarop iets gedoen word (Killen, 2000:xxiv). In hierdie verband word aangedui dat daar 'n verskeidenheid redes mag wees waarom 'n besondere student nie na wense sou presteer tydens tersiêre studies nie. Alhoewel 'n gebrek aan vermoë dikwels as die rede vir swak prestasie aangedui word, beklemtoon Sternberg (1997) in Killen (2000:xxiv) dat gebrekkige vermoë slegs vir 20% van swak akademiese prestasies verantwoordelik is. Volgens Sternberg (1997) in Killen (2000:xxiv) is die hooforsaak vir swak en onbevredigende akademiese prestasie, volgens navorsing in beide die Verenigde State van Amerika en Suid-Afrika, toe te skryf aan 'n foutiewe passing van die dosent se onderrigbenadering of –styl en die student se voorkeur leerstyl. Meer eenvoudig gestel sou dit impliseer dat studente benadeel word indien die dosent se onderrigbenadering nie korreleer met die leerstyl van die student nie. Hierdie is dan ook die rede waarom die Tegniese Komitee vir die Hersiening van Norme en Standaarde vir Onderrig (1998) in Killen (2000:xxv) aanbeveel dat dosente toegelaat sal word om hulle onderrigbenaderings en – strategieë aan te pas om sodoende voorsiening te maak vir studente se verskillende leerstyle en – voorkeure.

Elke student beskik oor 'n verskeidenheid van leerstyle en pas nie konsekwent slegs een enkele leerstyl toe nie. Somtyds, afhangende van die verwagtinge van 'n spesifieke vak of leersituasie, mag studente een leerstyl verkies, terwyl hulle op 'n volgende geleentheid weer 'n ander leerstyl mag verkies (Killen, 2000:xxv; LeFever, 1998:25 - 28). Tydens onderrig en leer in maatskaplike werk met die besondere samestelling van teorie, praktyk, groepsupervisie en individuele supervisie, as leersituasie, blyk dit dus nog selfs meer relevant dat die dosent of dosente betrokke by 'n student se onderrig en leer, bewus is van die noodsaaklikheid van 'n korrekte passing van onderrigbenadering en leerstyl. Ten einde studente effektief te onderrig, behoort dosente dus 'n hele reeks onderrigbenaderings te ontwikkel om sodoende nie slegs enkele studente nie, maar op deurlopende basis, die grootste gedeelte van die studente, die geleentheid te bied om op hulle voorkeur manier te leer. Natuurlik

behoort studente ook aanpasbaar te wees by die onderrigbenadering van die dosent, maar deurdat die dosent voortdurend sy/haar onderrigbenadering op buigbare wyse kan aanpas, word 'n groter gedeelte van die studente in staat gestel om maksimaal te leer tydens die onderrig- en leersituasie.

Teen die agtergrond van wat hierbo gesê is, sal vervolgens nou eers na die verskillende onderrigbenaderings of -style van die dosent gekyk word, waarna uiteindelik ook die verskillende leerstyle van die student ondersoek sal word om sodoende in staat te wees om 'n geskikte passing van onderrigbenadering en leerstyl in 'n gegewe situasie te maak.

Die voorafgaande hoofstukke in hierdie studie, naamlik die Christelike karakter van die Hugenate Kollege, die aard van onderrig en leer in maatskaplike werk binne 'n bemagtigings - en diversiteitsopset, asook die aard van interaktiewe onderrig en leer, kan vir die doel van die verdere bespreking, as verhoogdekor vir die drama van effektiewe, interaktiewe onderrig en leer gesien word en die klem sal dus nou verder geplaas word op 'n teoretiese bespreking van verskillende onderrigbenaderings, -strategieë, -tegnieke en leerstyle soos dit relevant is ten einde effektiewe, interaktiewe onderrig en leer te bevorder.

5.2 AGTERGROND TOT ONDERRIGBENADERINGS EN -STYLE VAN DOSENTE IN MAATSKAPLIKE WERK

Net soos wat die dosent, en dus ook die dosent in maatskaplike werk van verskillende onderrigbenaderings of onderrigstyle vir effektiewe onderrig en leer bewus moet wees, beklemtoon Pincus en Minahan (1973:83) ook die belangrikheid van die werkstyl wat die effektiewe maatskaplike werker behoort toe te pas in die doelbewuste en doelgerigte implementering van intervensie aan die kliëntsisteem. Volgens genoemde skrywers impliseer hierdie stelling dat elke maatskaplike werker 'n verskeidenheid van moontlike optredes tot sy/haar beskikking het, ook genoem die "*bag of tricks*" waaruit die mees geskikte gereedskap vir 'n spesifieke doel gekies moet word. Klem word hier geplaas op die vaardigheid en kundigheid van die maatskaplike werker om deur middel van die kombinerings van kennis, kreatiwiteit, gevoelens, individualisering en opregte omgee vir ander, effektiewe manifestering aan

die kuns van maatskaplike werk te gee. Bogenoemde skrywers beklemtoon voorts egter ook die belangrikheid daarvan dat die maatskaplike werker gemaklik met sy/haar werkstyl moet wees, die werkstyl moet integreer met sy/haar persoonlikheid, die werkstyl sy/haar eie moet maak ten einde die gewenste effek tydens intervensie te verkry en laastens die werkstyl ook binne gepaste kontekste moet toepas. Indien 'n werkstyl buite konteks toegepas word, mag die werker die gevaar loop om oneg, ongeloofwaardig en onprofessioneel voor te kom, asook om oneffektief in intervensie te wees.

Op dieselfde wyse sal dit vir die doel van hierdie studie dus belangrik geag word dat ook die dosent in maatskaplike werk te alle tye die geskikte keuse en toepassing van 'n relevante onderrigbenadering moet maak tydens die onderrig- en leersituasie van die student in maatskaplike werk.

5.3 DIE INTERAKTIEWE ONDERRIG- EN LEERKONTEKS

Alvorens die dosent in maatskaplike werk se voorkeur-onderrigbenadering en -styl ondersoek kan word, is dit nodig om die konteks waarbinne onderrig en leer plaasvind, te bepaal. Skrywers soos Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:35) beklemtoon die belangrikheid van **die kurrikulum** van 'n bepaalde instelling wat ook 'n vereiste is binne die konteks van uitkomsgebaseerde onderrig, as die konteks waarbinne interaktiewe onderrig en leer plaasvind. Die term, 'kurrikulum' is afgelei van die Latynse woord, '*curre*' en '*curro*' wat beteken die hardloop van 'n resies en wat volgens *The New Webster Dictionary* (Thatcher & Mcqueen, 1967:211), ook verwys na die baan waarop die resies gehardloop word. Indien die kurrikulum dan by wyse van spreke die baan is wat uitgelê word vir die student om op te hardloop, volg dit vanselfsprekend dat die ontwerp, beplanning en uitlegging van die kurrikulum belangrike aspekte van die onderrig- en leerproses behels. Die kurrikulum identifiseer, begelei, integreer en bepaal die uitkomste wat die student beplan om te bereik, gee betekenis en rigting aan die onderrig- en leerproses, regverdig die bestaan van onderriginstansies en maak onderrig en leer sistematies en verantwoordbaar. Die betekenis van die kurrikulum en dus net so ook die kurrikulumontwerp word deur Schubert (1986) in Jacobs *et al.* (2004:35) soos volg verwoord:

'We are not merely dealing with choices among textbooks or learning packages ... What we are addressing is as profound and serious an issue as humankind can address: the fate of our ...youth and what it means to turn their lives toward greater growth, goodness and enlightenment'.

Op basiese vlak behels die kurrikulum volgens Jacobs *et al.* (2004:36) veral twee aspekte, naamlik die dosent se **planne** met die oog op onderrig (planne op nasionale vlak of makro-beplanning, op institusionele vlak of meso-beplanning en planne op klaskamervlak/kontakvlak of mikro-beplanning), asook die student se **ervaring** van die leersituasie. Die rede waarom die student se ervaring van die leersituasie 'n belangrike rol in die kurrikulum vertolk, is omdat daar dikwels onbeplande gebeure tydens enige onderrig- en leersituasie plaasvind, wat 'n direkte invloed op die student se belewenis hiervan het en dus ook die student se vlak van leer in enige gegewe situasie bepaal. In die lig van die voorafgaande beklemtoon skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:48) dus die belangrikheid van die kurrikulumbeplanning en volgens hierdie skrywers benut dosente 'n model om sodanige beplanning te doen.

5.3.1 Die kurrikulummodel

Skrywers soos Taba (1962), Walker (1971), Gagnè (1977), Krüger en Müller (1988) en Marsh (1997) in Jacobs *et al.* (2004), het bydraes gelewer in verband met die daarstel van 'n geskikte model vir die beplanning van kurrikula. Genoemde skrywers se werk is egter almal gebaseer op die oorspronklike werk van Ralph Tyler (1949) na wie se model ook as die **Tyler Rationale** verwys word en wat steeds as die “immergroen”, “tydlose” en “ewigdurende” model (*perennial curriculum model*) vir kurrikulering beskou word (Jacobs *et al.* 2004:48 – 52; Maree & Fraser, 2004:9). Tyler (1949) baseer sy kurrikulummodel op vier fundamentele boustone wat hy as kardinaal vir enige proses van kurrikulumontwerp beskou.

5.3.1.1 Doel en doelwitte

Die *doel* is die langtermynmikpunt of uitkoms. Dit neem dikwels baie jare om te bereik en sou in maatskaplikewerk-kurrikulering byvoorbeeld kon wees dat die student 'n professionele houding teenoor die kliëntsisteem ontwikkel. Die doel verseker dat die inhoud van die individuele sessies nie algeheel afdwaal van die uiteindelijke doel/uitkoms van die onderrigsituasie nie.

Die *doelwitte* is korttermynmikpunte of uitkomst en kan bereik word in 'n kort periode van tyd soos selfs een lesuur. Die doelwitte verseker dat elke lesuur sinvol benut word en bring die student nader aan die doel of langtermynuitkoms. In maatskaplike werk sou die doelwit wat pas by die reeds genoemde doel byvoorbeeld kon wees, hoe om 'n onderhoud te voer.

*Van dosente in maatskaplike werk word dus in hierdie komponent verwag om duidelik die doel en doelwitte van elke leersituasie te formuleer want indien die dosent duidelikheid het oor die doel en doelwitte van elke onderrig en leer-aktiwiteit, sal die proses van onderrig en leer suksesvol wees omdat daar nie slegs vae idees nagestreef word nie (**navorsers se eie aksent**).*

5.3.1.2 Leer-inhoud

Die leer-inhoud van enige program, aktiwiteit, ervaring of lesing behels die leermateriaal waaraan die studente bekend gestel sal word. Die leermateriaal kan kennisgeoriënteerd wees wanneer studente aan nuwe kennis blootgestel word, vaardigheid-georiënteerd wanneer studente 'n nuwe vaardigheid ontwikkel of waardegeoriënteerd wanneer studente bepaalde waardes aanleer, verstaan of bemeester. Hierdie drie tipes leermateriaal kan in die praktyk nie werklik van mekaar onderskei word nie en in bykans elke leersituasie sal al drie hierdie tipes leermateriaal gelyktydig ter sprake wees. Om by die reeds genoemde voorbeeld aan te sluit sal die voorbeeld in maatskaplike werk dus nou kan wees dat die student eerstens nuwe kennis kry oor die stappe in gesprekvoering met die kliënt, tweedens sal 'n rolspel van 'n werklike gesprek inge oefen kan word om daardeur die vaardigheid te ontwikkel en derdens sal die student bewus gemaak word van bepaalde professionele waardes ter sprake in hierdie situasie soos byvoorbeeld aanvaarding en respek teenoor die kliënt. Hierdie toepassing sou ook op 'n veldervaring van 'n student in maatskaplike werk tydens praktika-verpligtinge van toepassing kan wees.

Implikasie vir interaktiewe onderrig en leer: *Indien die dosent in maatskaplike werk interaktiewe onderrig en leer fasiliteer, sou dit in die lig van die feit dat hier met volwasse leerders gehandel word, op hierdie stadium ook gepas wees indien die dosent soms die studente **self, asook hulle eie leerbehoefes** kan betrek by die bepaling van leer-inhoud met betrekking tot 'n bepaalde leersituasie. Van die dosent*

word ook verwag om die presiese inhoud van elke module en leersituasie aan te dui om sodoende te verseker dat die inhoud wel korreleer met die reedsgestelde doel en doelwitte (navorsers se eie aksent).

5.3.1.3 Die onderrigmetode

Die onderrigmetode verwys na die besondere aktiwiteite en prosedures wat deur die dosent aangewend word om studente te fasiliteer tot die bemeestering van die leerinhoud. Anders as wat met dosente in maatskaplike werk die geval is, word onderwysers opgelei in die vak, Metodiek, waarin hulle baie spesifiek toegerus word met kennis, vaardighede en houdings om van gepaste metodes tydens onderrig en leer gebruik te maak. Alle onderrigbenaderings maak egter voorsiening vir 'n wye verskeidenheid van onderrigmetodes en dit is kernbelangrik dat die dosent bekend en vaardig sal wees met die metodes van onderrig wat relevant is tot die onderrigbenadering wat deur die dosent in 'n spesifieke situasie gekies word. In aansluiting by die voorafgaande is dit egter nie voldoende dat die dosent slegs oor kennis van 'n verskeidenheid van metodes van onderrig beskik nie, maar hy/sy moet ook oor die vermoë beskik of vaardig genoeg wees om die mees gepaste metode vir elke besondere leersituasie te kies. Eerstens moet die metode by die leerinhoud pas. Tweedens moet die metode by die leerder pas, en derdens moet die metode ook by die dosent pas. 'n Teruggetrokke dosent wat nie gemaklik is met openbare optredes nie, sal dus veel meer sukses met die gebruik van werkopdragte behaal as met narratiewe metodes of selfs lesingmetodes.

Naas die voorafgaande kriteria wat dosente kan help om die mees geskikte metodes te kies, is daar egter volgens Jacobs *et al.* (2004:51) ook ander baie belangrike maatstawwe en voorwaardes vir die keuse van die mees gepaste metodes tydens die onderrig- en leersituasie. Voorbeelde hiervan is naamlik die voorkeuronderrigstyl van die dosent, die voorkeurleerstyl van die student, grootte van die klas, die tydsduur van die lesing, en die plek waar die leersituasie moet plaasvind. Die uitdaging vir die dosent is daarin geleë om metodes sodanig aan te wend dat die studente die volle voordeel daaruit kan haal en die leergeleentheid optimaal kan benut.

Van dosente word verwag om baie duidelik die aard van hulle gekose metodes wat in elke program of onderrig- en leersituasie benut sal word, asook die verband hiervan

met die besondere leermateriaal aan te dui sodat die studente begryp vir watter rede 'n spesifieke metode van onderrig gebruik word. Op die manier word die student in staat gestel om met oorgawe aan die metode van onderrig deel te neem en uiteindelik 'n sinvolle persoonlike leerervaring hieruit te haal. 'n Voorbeeld hiervan sou kon wees dat die dosent van rollespele in die klasbespreking gebruik maak ten einde die toepassing van gesprekstegnieke te demonstreer. Alleenlik indien die studente bewus is van die rede vir die rollespele as metode, sowel as wat hulle daaruit moet leer, kan hulle sinvol hieraan deel neem (navorsers se eie aksent).

5.3.2 Die verskuilde kurrikulum

Volgens skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:52) en Meighan (1994:66) behels die sogenaamde verskuilde kurrikulum 'n verskeidenheid van beplande, maar ook onbeplande leerervarings, wat nie noodwendig in institusionele reëls en regulasies vervat word nie. Ten einde die verskuilde kurrikulum sistematies te ondersoek, word dit ook in die volgende kategorieë verdeel:

5.3.2.1 Die verskuilde mikro-kurrikulum

Die verskuilde mikro-kurrikulum word gemanifesteer in elke kontaksituasie met die student en van besondere betekenis hier is aspekte soos die verhoudings tussen die dosent en studente, maar ook tussen die studente onderling. Elke interaksiegeleentheid wat in die onderrig- en leersituasie plaasvind, impakteer met 'n kragtige positiewe of negatiewe langtermyn-invloed op die student se onderrig- en leerervaring. 'n Dosent wat byvoorbeeld onbewus die houding oordra dat 'n metode in maatskaplike werk, soos gemeenskapswerk, nie suksesvol is nie, beïnvloed die studente om ook negatief oor gemeenskapswerk te voel. Op dieselfde wyse kan 'n dosent egter ook 'n student positief beïnvloed deurdat die dosent deurlopend 'n student se sterk punte in byvoorbeeld verslagskrywing beklemtoon, wat dan tot gevolg het dat die student teen alle verwagting in uiteindelik presteer in verslagskrywing.

5.3.2.2 Die verskuilde meso-kurrikulum

Die verskuilde meso-kurrikulum verwys na ervarings wat beide studente en dosente beleef terwyl hulle by 'n spesifieke onderrig-instelling, asook by die onmiddellike omgewing betrokke is, *maar buite die formele onderrig- en leersituasie.* Voorbeelde

van meso-ervarings wat die dinamika van die onderrig- en leersituasie beïnvloed kan byvoorbeeld wees:

- Die persoonlikhede en verhoudings van dosente ten opsigte van mekaar en ten opsigte van studente,
- Die studente se persoonlikhede en verhoudings met mekaar oor klas- en diversiteitsgrense (byvoorbeeld die karakter van 'n spesifieke instelling) heen,
- Die invloed van gemeenskapsleiers binne die omgewing van 'n bepaalde tersiêre instelling en
- Die rol wat omliggende gemeenskappe in die funksionering van 'n bepaalde instelling vertolk.

Die mate waartoe diversiteit byvoorbeeld op billike, gelyke en respekvolle wyse deur die dosent gedemonstreer word, sal 'n positiewe effek op die student se leervaring van diversiteit hê, terwyl 'n dosent wat voortdurend laat kom vir klasse, 'n 'aanvaarbare' voorbeeld van onprofessionele gedrag kan vaslê. Die implementering van 'n spesifieke Christelike of spirituele karakter aan 'n instelling soos met die Hugenate Kollege die geval is, sou ook deel van die meso-kurrikulum vorm en behoort dienooreenkomstig deur die betrokke dosente as deel van leerervarings benut te word.

5.3.2.3 Die verskuilde makro-kurrikulum

Die verskuilde makro-kurrikulum behels die verskuilde gebeure op nasionale vlak wat die funksionering van die tersiêre instelling, en dus ook die studente, raak, soos byvoorbeeld staats- of politiese invloede soos die verpligte samesmelting van instellings. Verskuilde makro-kurrikula het somtyds positiewe, maar somtyds ook negatiewe effekte op studente. Dit kom internasionaal voor en is 'n realiteit waarmee die dosent rekening moet hou. Aspekte van die verskuilde makro-kurrikulum wat positief is en wat demokratiese waardes beklemtoon, behoort ondersteun te word terwyl negatiewe aspekte gekritiseer behoort te word.

Implikasie vir interaktiewe onderrig en leer

Die onbewuste leer wat by die student deur middel van die invloed van die verskuilde kurrikulum plaasvind, is dikwels kragtiger en meer blywend as dit wat in boeke opgelees kan word en dit is hier waar die dosent in maatskaplike werk voortdurend

bewus van en daaraan toegewy moet wees om te alle tye 'n rolmodel, klankbord, kritikus en voorbeeld vir studente te wees (Navorser se eie aksent).

5.4 ASSESSERING

Assessering en evaluering word dikwels as wissel terme benut en het die beoordeling van die suksesvolheid al dan nie van die onderrig- en leeraktiwiteite ten doel. In literatuur soos Jacobs *et al.* (2004:51), Maree en Fraser (2004:6 – 7) en Milner en O'Byrne (2002) word egter 'n klemverskil tussen genoemde twee terme aangedui, naamlik assessering word meer dikwels gebruik wanneer na die suksesvolheid van die onderrig verwys word, terwyl evaluering 'n waardebeoordeling van die student se prestasie behels, byvoorbeeld die student se punte wat in 'n gegewe toetsituasie of werkopdrag behaal is. Vir die doel van hierdie studie sal verder deurgaans van die term, 'assessering' gebruik gemaak word wanneer na waardebeoordeling binne die konteks van onderrig en leer in maatskaplike werk verwys word. Dit is belangrik om kennis te neem daarvan dat beide die student en die dosent geassesseer word ten einde vas te stel tot watter mate die gestelde doel en doelwitte bereik is. In sekere gevalle waar die assessering soms op ongunstige uitkomst dui, mag dit wees dat daar 'n diskrepansie bestaan tussen die leerinhoud van dit wat deur die dosent onderrig is en dit wat deur die dosent tydens 'n toetsgeleentheid getoets word soos byvoorbeeld die dosent lê klem op die inhoud van die gespreksproses, maar verlang die toepassing hiervan tydens 'n evalueringseleentheid. Enige onbillike assesseringseleenthede moet ten alle koste deur die dosent vermy word, omdat die student se groei en ontwikkeling hierdeur benadeel word. Dosente moet beoordelings wat slegs op vae oordele, aanvoeling of begunstiging berus, ten alle koste vermy en streef na assesseringseleenthede wat op 'n ware weergawe van feite, begrip en kompetensies soos deur die student bemeester, berus. Assessering moet dus objektief, betroubaar, geldig en so onbevooroordeeld as moontlik wees (Maree & Fraser, 2004:29; Milner & O'Byrne, 2002:46; Van der Horst & McDonald, 2003:28).

Vir die doel van hierdie studie word vervolgens kortliks na enkele beginsels gekyk wat tydens assessering in ag geneem behoort te word indien die dosent in maatskaplike werk binne die uitkomsgebaseerde stelsel onderrig.

5.4.1 Beginsels vir evaluering en assessering

Genoemde outeurs is dit eens dat enige assesseringsgeleentheid eerstens 'n baie **duidelike fokus** moet bied op die finale uitkoms van die student se leerproses. Tweedens behoort dosente ook daartoe verbind te wees om aan studente **voldoende geleentheid** te bied om leer te kan demonstreer. Alhoewel daar altyd riglyne en tydsbeperkings in die toepassing van assesseringsgeleenthede sal wees, en ook as sodanig gerespekteer moet word, behoort die dosent daarna te streef dat geen student se geleentheid om leer te demonstreer, benadeel sal word deur administratiewe prosedures nie. Die dosent behoort eenvoudig meer as een geleentheid aan studente te bied, 'n duidelike fokus vir elke assesseringsgeleentheid daar te stel, soms sy/haar eie metodes en benadering tot onderrig aan te pas en seker te maak dat alle studente aan 'n sinvolle leerinhoud blootgestel was, asook billike toegang tot hulpbronne gehad het. Dertens moet studente aan assesseringsgeleenthede blootgestel word wat aan hulle 'n uitdaging bied en hulle **leerervaring selfs kan verhoog** tot 'n hoër vlak as die verwagte uitkoms. Hierdie verhoogde verwagting van studente moet teenoor baie spesifieke voorafgestelde kriteria gemeet word en nie bloot teenoor die prestasie van die res van die portuurgroep gestel word nie. Vierdens en laastens is dit ook nodig dat dosente in die saamstel van evaluering- en assesseringsgeleenthede **van bo na onder** ('*top-down*') te werk sal gaan, met ander woorde, die eindproduk moet te alle tye in gedagte gehou word en vanaf die eindpunt behoort leerervarings afgebreek te word tot die punt waar 'n spesifieke student geassesseer word. Binne die uitkomsgebaseerde konteks moet assessering ook bydra tot die **bemagtiging** van die student en onder geen omstandighede behoort die student die ervaring te hê dat hy/sy deur middel van die toepassing van assessering en gepaardgaande tegnieke, onderdruk of ontmagtig word nie. In die Suid-Afrikaanse konteks behoort hierdie ontwerp van evaluering- en assesseringskriteria by die kritiese uitkomst te begin omdat dit breed, algemeen, generies en dikwels interkurrikulêr is en ook na algemene lewensrolle verwys. Die volgende stap behels dan dat daar na die spesifieke leeruitkomst van 'n bepaalde module gekyk sal word waarna ten slotte ook na die bepaalde ontwikkelingsuitkomst gekyk sal word omdat hierdie ontwikkelingsuitkomst die prestasie van die student in die kritiese uitkomst van die spesifieke module ondersteun.

5.4.2 Die uitkomsgebaseerde assesseringskonteks

Soos reeds in hoofstuk 4 genoem, vorm die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel (UGO) tans die konteks waarbinne alle onderrig en leer in Suid-Afrika plaasvind. Hierdie konteks of paradigma kan ook beskryf word as die manier hoe persone kyk na alles wat om hom/haar plaasvind asook die wyse waarop mense konsekwent volgens hierdie gesigspunt optree. Maree en Fraser (2004:4) beklemtoon ten opsigte van evaluering en assessering opnuut die rol van die UGO wat hoofsaaklik daarop gefokus is dat alle studente moet kan leer, alhoewel nie op dieselfde manier en teen dieselfde tempo nie, dat suksesvolle leer verdere sukses in leer bevorder en dat die onderriginstelling die omstandighede waaronder suksesvolle leer plaasvind, voorsien en beheer. Saam met die beginsels van die UGO soos vantevore (par. 5.3.3.1) bespreek, kan dan dus nou gekyk word na die aard van assessering in terme van die produk of die uitkoms.

5.4.3 Produk versus proses

Maree en Fraser (2004:6) beklemtoon dat onderrig en leer tradisioneel, ook in Suid-Afrika, hoofsaaklik gefokus was op die bemeestering van bepaalde vakinhoud. Dit was dan ook tradisioneel, soos reeds vantevore verduidelik, die enigste uitgangspunt van dosente op tersiêre vlak, en dus ook in maatskaplike werk, naamlik dat studente die gegewe vakinhoud moet bemeester. Dit word ook genoem produkgesentreerde onderrig. In teenstelling hiermee is die klem in uitkomsgebaseerde onderrig op die demonstrasie, of die proses van ontwikkeling van kennis, houding en vaardighede. Parker en Rubin (1996) in Maree en Fraser (2004:7) beskryf die belangrikheid van die proses as konsep soos volg:

“... the cluster of diverse procedures, which surround the acquisition of knowledge is, in fact, the highest form of content and the most appropriate base for curriculum change. It is in the teaching of process that we can best portray learning as a perpetual endeavour and not something which terminates with the end of school. Through process, we can employ knowledge, not merely as a composite of information but as a system for learning”.

Proses en produk is egter uiteindelik met mekaar verweef, is in voortdurende interaksie met mekaar en vorm onlosmaaklik deel van elke leerervaring. Om hierdie

rede word beide die proses en die produk in die UGO gemeet en geassesseer. In terme van assessering volgens UGO-maatstawwe is die klem dus tegelykertyd op die verlangde resultate (produk) sowel as op die leerproses (proses) en behoort beide komponente tydens effektiewe en deeglike assessering geassesseer word (Maree & Fraser, 2004:7).

5.4.4 Die toepassing van assessering

Alvorens die toepassing van assessering bespreek kan word, blyk dit sinvol om op die betekenis van die begrip, 'assessering' te let. Brainard (1997) in Maree en Fraser (2004:32) noem dat die begrip afgelei word van die stamwoord, '*assidere*' wat letterlik beteken om 'langsaaan te sit' ('*to sit aside*'). Vanuit die bespreking van hierdie term kan dus afgelei word dat dit wenslik sou wees dat die assesseerder naby en in noue kontak met die student sal wees, om letterlik langs hom/haar te beweeg tydens die proses van leer. In sy eenvoudigste vorm sou assessering dus verwys na die vermoë om te kan sien wat dit is wat studente reeds geleer het met die hoop dat begrip vir hoe hulle verkies om te leer, ontwikkel kan word en hulle dan hierin verder bygestaan kan word. Ten slotte is dit ook noodsaaklik dat enige vorm van assessering volgens skrywers soos Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:267), Maree en Fraser (2004:36) en Van der Horst en McDonald (2003:163) aan bepaalde kriteria moet voldoen. **Geldigheid en betroubaarheid** word as die eerste twee belangrike kriteria beskou en vereis dat studente geassesseer word ten opsigte van 'n bestek wat redelik en regverdig is en waaraan hulle laastens ook blootgestel was. Betroubaarheid is een vereiste ten opsigte van assessering wat dikwels probleme verskaf omdat dit hier gaan oor die *konsekwente maatstaf* van die assesseerder of dosent. In maatskaplike werk onderrig en leer waar groot klem op die *toepassing* van teorie geplaas word, vorm subjektiwiteit dikwels en baie maklik deel van die dosent se meting van 'n spesifieke student en mag dit wees dat byvoorbeeld 'n onderskeidingspunt vir een student nie dieselfde verwagtinge het as 'n onderskeidingspunt vir die volgende student nie. Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:267), Maree en Fraser (2004:36) en Van der Horst en McDonald (2003:163) doen die volgende wenke aan die hand met behulp waarvan geldigheid in 'n mate bevorder kan word:

- Dat duidelike kriteria vir assessering aan studente en mede-assessors beskikbaar gestel word, of ten minste daarvoor eenstemmigheid verkry word,

- Dat assessors die assesseringsproses begin en dan hulleself onderbreek, die assesseringskriteria met mede-assessors bespreek en wysigings aanbring indien nodig,
- Dat van mede-assessors gebruik gemaak word ten einde 'n gemiddelde prestasie vir die student te verky, wat, alhoewel tydrowend, dikwels diskrepancies in finale bepunting uitskakel en
- Dat 'n wye reeks van assesseringtegnieke aangewend word ten einde die kompetensie van een kandidaat te assesser. By wyse van triangulering kan dan 'n veiliger roete gevolg word deurdat verskillende metings ten opsigte van dieselfde kandidaat vergelyk kan word en tot 'n geldige slotsom gekom kan word.

Balans in terme van die dekking van kennis, hoër en laer orde van kognitiewe vaardighede en teoretiese versus praktiese toepassing moet in elke effektiewe assesseringsgeleentheid ingebou wees om sodoende vir elke student 'n billike geleentheid tot prestasie te bied. Elke assesseringsgeleentheid moet ook 'n duidelike **onderskeidingsfaktor** hê met ander woorde die dosent moet baie duidelik aan die hand van hierdie assesseringsgeleentheid kan onderskei tussen die bekwame en die minder bekwame student.

Samevattend moet egter in ag geneem word dat assesseringstegnieke altyd feilbaar is en beperkinge het, maar dat assessering ook altyd deel van onderrig en leer sal vorm.

5.4.5 Tipes assessering

Skrywers soos Hoek (2005), Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004), Maree en Fraser (2004), Meighan (1994), Van der Horst en McDonald (2003) asook die Unisa Assesseringsbeleid (2007) beklemtoon die volgende tipes assessering wat deur die dosent toegepas kan word:

5.4.5.1 Summatiewe assessering

Summatiewe assessering word aan die einde van 'n bepaalde leerprogram toegepas ten einde te bepaal of die student die gestelde uitkomst bereik het en dit vind gewoonlik na afloop van 'n gegewe tydperk soos byvoorbeeld aan die einde van 'n hoofstuk, 'n

module of aan die einde van een jaar plaas. Weens die feit dat hier gewoonlik 'n punt aan hierdie tipe assessering gekoppel word, word groot waarde hieraan geheg deur studente en ouers en hierdie syfer wat deur die student bereik word, word in baie gevalle gebruik om die student toegang tot verdere kursusse te verleen of nie te verleen nie. Pen-en-papier-toetse en eksamens (skriftelik sowel as mondelings) is gewoonlik die tegnieke wat hier benut word.

5.4.5.2 *Formatiewe assessering*

Formatiewe assessering vorm 'n integrale deel van onderrig en leer en word deurlopend toegepas, hoofsaaklik met die doel om die onderrig- en leerproses te ondersteun. Hierdie vorm van assessering voorsien op 'n deurlopende basis terugvoer aan die student, is nie-veroordelend en fokus daarop om konstruktiewe terugvoer aan die student te voorsien. Die student se leerareas en sterktes word deurlopend uitgewys, leiding in terme van die ontwikkeling en groei van die student word verskaf en inligting aan die dosent omtrent die suksesvolheid al dan nie van eie onderrigstrategieë word ook hierdeur voorsien. 'n Verskeidenheid van tegnieke anders as pen-en-papier-toetse, word vir hierdie doeleindes aangewend, byvoorbeeld portfolios, werkopdragte, opstelle en projekte kan suksesvol vir formatiewe assessering benut word.

5.4.5.3 *Kriteria-gebaseerde assessering*

Kriteria-gebaseerde assessering meet die student se prestasie teenoor voorafopgestelde kriteria. Hierdie assessering vind gewoonlik plaas wanneer 'n individuele student se leerervaring gemeet word. Die fokus van assessering word geplaas op die uitset eerder as op die inset, alhoewel dit nie beteken dat die kennisinhoud onbelangrik is nie. Die kriteria van assessering is deursigtig, dit is debateerbaar en die student se insette en betrokkenheid by sy/haar eie assessering word in ag geneem. In hierdie geval kan dosente van 'n wye reeks tradisionele metodes, tegnieke en instrumente vir die assessering gebruik maak, maar ook van 'n verskeidenheid bykomstige metodes, soos byvoorbeeld, waarneming, produkevaluering, praktika, rollespelle, demonstrasies, gevallestudies en simulasies.

5.4.5.4 Asinchroniese assessering

Asinchroniese assessering word gewoonlik benut in 'n aanlyn-konteks van onderrig en leer. Hierdie tipe assessering is vry van keerdatums, vind nie op 'n bepaalde plek plaas nie, en die student hoef nie sy/haar skedule met die enige iemand anders te sinchroniseer nie. Asinchroniese assessering kan alleenlik suksesvol geskied in 'n omgewing waar onderrig en leer effektief aanlyn voorsien word. Dit moet versigtig beplan word om te verseker dat dit toeganklik is vir studente. Dit moet koste-effektief wees, studentebevrediging moet ingebou wees en natuurlik ook geldigheid, betroubaarheid, egtheid en veiligheid van inligting.

5.4.5.5 Norm-gebaseerde assessering

Norm-gebaseerde assessering word gewoonlik benut in situasies waar 'n beperkte aantal studente tot 'n bepaalde kursus toegelaat kan word weens 'n verskeidenheid van redes. Beroepsaanvraag, rassamesstelling, of moeilikheidsgraad van die kursus mag van die norme wees wat in hierdie gevalle toegepas word.

5.4.5.6 Deurlopende assessering

Deurlopende assessering vind op deurlopende basis gedurende die leerproses plaas. Dit kan formatief of summatief wees en is gewoonlik gefokus op die bemeestering van 'n spesifieke taak of idee waarvoor die student dan 'n spesifieke opdrag ontvang en dus ook 'n punt kry wat uiteindelik aan die einde van 'n bepaalde periode deel van die student se finale prestasie bereken word.

Bogenoemde vorme van assessering is daarop gerig dat die dosent die student assesseer. Meighan (1994:13 – 14) verwys egter ook na die verskeidenheid ander kombinasies van assesseringsgeleenthede, byvoorbeeld:

- Studente assesseer studente
- Studente assesseer dosente
- Dosente assesseer dosente

Volgens hierdie skrywer is die kombinasie waartydens dosente geassesseer word, nog onvoldoende gedokumenteer, hoofsaaklik weens die ongeldigheid en

onbetroubaarheid van assessering van dosente deur studente. In terme van die verwagtinge van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel waar studente bemagtig moet word, inspraak moet verkry in hulle eie onderrig en leer en waar hulle ook kritiese denke moet ontwikkel, sou hierdie aspek baat deur indringende verdere aandag hieraan te bied.

Implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk

Meighan (1994:15) haal ene Anthony, 18 jaar oud (1969) aan wat die volgende mening met verwysing na assessering huldig:

“Half-educated (children) emerge from school clutching their exam certificates ... they believe themselves to be “educated”. To some extent they are, I suppose. But are they better equipped to understand and live with their fellow human beings? Moreover, has their education encouraged them to think creatively and originally? Isn’t this what education should be about?”

In die lig van die reeds genoemde kritieke uitkomst, die doel van maatskaplike werk asook die aard van die maatskaplike uitdagings wat tans en in die toekoms deur maatskaplike werkers aangespreek moet word, is dit noodsaaklik dat dosente in maatskaplike werk die assessering van studente in maatskaplike werk sodanig toepas dat studente nie slegs op beperkte vakinhoud geassesseer word nie, maar inderdaad ook met vaardighede toegerus is om ander persone beter te verstaan, met kreatiewe oplossings vorendag te kom en probleemoplossend te dink binne die professionele konteks ten einde ’n blywende bydrae tot die doel van maatskaplike werk te maak.

5.5 DIE ONDERRIGBENADERING VAN DIE DOSENT

Strom-Gottfried en Dunlap (2004:65) en Urbanowski en Dwyer (1988:7) stel dit dat maatskaplikewerkdosente nie outomaties weet hoe om diverse studente te onderrig nie. Hierdie outeurs beklemtoon die primêre funksies van die dosent in maatskaplike werk naamlik onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens. Strom-Gottfried en Dunlap (2004) beklemtoon dat die sukses wat in onderrig deur die dosent behaal word, altyd progressief van aard is en dat die uitmuntendheid van onderrig altyd indirek waargeneem word. Die gemiddelde tersiêre dosent spandeer 9.8 tot 10.5 ure per week

in die formele onderrig- en leersituasie, maar is meestal onvoorbereid op die gepaardgaande verwagtinge. Eie ervarings as student met betrekking tot onderrigbenaderings van dosente, voorsien gewoonlik die enigste verwysingsraamwerk vir die dosent in maatskaplike werk. In die meeste gevalle ervaar dosente die verpligting om saam met formele lesings ook geldgenererende navorsingsuitsette te produseer, beperkend op deeglike voorbereiding vir die doseerfunksie. Kontrakpersoneel vind beskikbare tyd vir lesings onvoldoende en in baie gevalle word 'n sillabus wat doseermoontlikhede beperk, ook “geërf”. Onvoldoende onderrig en onvoldoende voorbereiding van die dosent lei in alle gevalle egter tot onbevredigde en onvoldoende voorbereide studente (Strom-Gottfried & Dunlap, 2004:65 en Urbanowski & Dwyer, 1988:7).

Jacobs *et al.* (2004:39) sluit by die bogenoemde aan en konstateer dat dosente die implementering van onderrig- en leeraktiwiteite op verskillende wyses kan benader en haal Schubert (1986) aan wat verwys na besondere benaderings of paradigmas waarvolgens dosente te werk gaan om onderrig en leer te fasiliteer. Dié paradigma dien as konseptuele raamwerk wat dosente se werkswyse rig en kan ook vergelyk word met 'n bril of lens waardeur die dosent na die onderrig- en leeraktiwiteite kyk ten einde op die mees effektiewe, suksesvolle en volhoubare werkswyse te besluit. Killen (2000:xiii) beklemtoon dat die onderrigstyl, -model, -paradigma of -benadering dan in sy wese slegs verwys na **verskillende wyses waarop die dosent die student begelei om die mees effektiewe leerervaring vanuit die onderrigproses te haal**. Dunn en Dunn (1978:359 – 363) en Killen (2000:xiii) konstateer dat nadat studente se leerstyle bepaal is, die dosent die student se voorkeurleerstyl behoort te pas by 'n gepaste en relevante onderrigbenadering van die dosent. Vir die doel van hierdie studie sal die term, ‘onderrigbenadering’ deurgaans gebruik word wanneer na die dosent se spesifieke benadering tot die onderrig- en leersituasie verwys word. Killen (2000:v) beklemtoon dat wanneer oor onderrigbenaderings besin word, dit dikwels mag voel asof die inhoud van besprekings bekend is, bloot omdat veel van die inligting reeds deur eie ervaring in die onderrig- en leersituasie opgedoen is. Dit is egter noodsaaklik om, as dosent, teorieë oor onderrig en leer sodanig aan te pas dat dit by 'n besondere onderrigsituasie sal pas, maar ook terselfdertyd die dosent tot 'n meer effektiewe dosent sal bemagtig (Killen, 2000).

Verskillende onderrigbenaderings word vervolgens individueel bespreek om begrip van elke besondere benadering te verkry, maar dit is belangrik om kennis te neem dat 'n dosent selde slegs een onderrigbenadering toepas – in die meeste gevalle demonstreer dosente 'n kombinasie van meer as een onderrigbenadering tegelyk (Killen, 2000:x).

Killen (2000:x – xii) postuleer dat alle onderrigbenaderings hoofsaaklik in een van twee kategorieë, naamlik die *dosentgesentreerde benadering* of die *studentgesentreerde benadering* verdeel kan word. Hierdie teoretiese kategorisering is 'n ongelukkige een omdat alle onderrig vanuit die staanspoor op die student gemik behoort te wees. Alle effektiewe onderrigbenaderings moet uiteindelik die konstruksie of opbou en begrip van kennis deur die student self, beklemtoon, eerder as die blote memorisering van feite (Killen, 2000:xiii). Hierdie kategorieë beklemtoon egter die feit dat in die dosentgesentreerde benadering, die dosent 'n meer direkte rol vertolk, en die student hoofsaaklik 'n passiewe rol ten opsigte van wat deur die dosent aan hom/haar gebied word, soos wanneer byvoorbeeld 'n lesing aangebied word. In hierdie benadering tot onderrig het die dosent direkte beheer oor wat die studente sal leer en hoe die inligting aan die studente aangebied word. Hierteenoor staan dan die studentgesentreerde benadering, ook genoem ontdekkingsleer, of ondersoekende leer, wat behels dat 'n groter klem op die student se rol in die onderrig- en leerproses geplaas word (*sien ook interaktiewe onderrig-en-leer, hoofstuk 4 as voorbeeld van studentgesentreerde leer*). In die studentgesentreerde benadering sal die dosent steeds 'n leidende rol in die beplanning van die onderrig- en leerproses vertolk, maar minder direkte beheer word uitgeoefen oor hoe die studente leer. Die dosent funksioneer nie langer as 'n filter waardeur alle inligting eers moet filtreer alvorens dit die studente bereik nie – sommige ervarings en inligting sal byvoorbeeld ook van studente se individuele of groepnavorsings en –besprekings afkomstig wees. Hierdie twee kategorieë van onderrig verskil grootliks en wel op een van die volgende wyses, naamlik watter tegnieke die dosent benut, hoe leergeleenthede georganiseer word, hoe aktief studente by elke onderrigsituasie betrek word, hoeveel studente vir eie leer verantwoordelik is en hoe leerprestasies geassesseer word. Die studentgesentreerde benadering is ook in ooreenstemming met die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig en met die rolle van elke opvoedkundige soos bepaal

deur die Tegnieuse Komitee vir die Hersiening van die Norme en Standaarde (1998) in Killen (2000) en kan saamgevat word in die volgende woorde:

'The focus is on the student. When planning, lecturers first set outcomes and then design instructional activities to match students' prior knowledge, motivation, and level of interest. They evaluate available materials and choose presentation strategies to link where students are with where the content is expected to take them. Throughout the process, lecturers need to modify their plans continuously on the basis of feedback, striving for balance between giving students the guidance they need and the independence they desire' (Killen, 2000:xii).

Ongeag watter onderrigbenadering ook al gevolg word, sal studente altyd meer effektief leer indien hulle gemotiveerd is, wat weer beteken dat leer meer effektief sal wees indien die dosent die ervaring interessant, aangenaam en op uitdagende wyse vir die studente aanbied. Die volgende vereistes word deur Killen (2000:xii) aan 'n effektiewe onderrigbenadering gestel:

- Die leeraktiwiteite moet nuuskierigheid by leerders ontlok.
- Die leeraktiwiteite moet gepas wees vir studente se vlak van akademiese en sosiale ontwikkeling.
- Die leeraktiwiteite moet verband hou met studente se alledaagse lewenservaringe.
- Studente moet begelei word om te verstaan hoe alle leer relevant tot hulle lewe buite die onderrigsituasie is, wat ook die basis van SAKO se kritieke uitkomst is.
- Studente moet sukses in hulle leersituasie ervaar om hulle sodoende positief gemotiveerd te hou.
- Dosente moet ook die kennis, houding en vaardighede wat studente na die onderrig- en leersituasie bring, in ag neem, ongeag of hierdie op formele of informele basis geleer is.
- Die leeraktiwiteite moet die diversiteit van kulturele en taalagtergronde van studente in ag neem.

- Dosente behoort groter klem te lê op die ontwikkeling van begrip vir konsepte, waardes en beginsels as die blote feitelike weergawe van inligting.

Outeurs soos Dunn en Dunn (1978), Jacobs *et al.* (2004:39 – 48), Killen (2000:xiii) en Maree en Fraser (2004:12) verdeel moontlike onderrigbenaderings (beide dosent- en studentgesentreerde benaderings) in verdere kategorieë van, die tradisionele -, die ondersoekende – en die onderrigbenadering wat weer elk verskeie subbenaderings behels en waarna vir die doel van hierdie studie en om onderskeidingsredes na **onderrigstyle** verwys sal word:

5.5.1 Die tradisionele benadering

Die tradisionele benadering word gekenmerk deur onderrigstyle wat meestal voorskriftelik en eksklusief van aard is in die sin dat dit gewoonlik 'n besliste voorafsaamgestelde of beplande pakket van onderrig behels wat sonder afwyking deur die dosent aangebied word, en dus ook hoofsaaklik dosentsentreerd is.

5.5.1.1 Die liberale onderrigstyl

Volgens hierdie onderrigstyl word daarna gestreef om die studente se denke sodanig te stimuleer dat hulle 'n insig in filosofiese en die abstrakte lewensideale soos waarheid, skoonheid, vryheid, gelykheid, billikheid, geregtigheid en andere, ontwikkel. Die liberale onderrigstyl is gekant teen gedetailleerde beplanning van die kurrikulum of voorskrifte aan die dosent oor hoe om te onderrig. Die onderrigmetodes wat in hierdie styl benut word, is byvoorbeeld 'n gedagte wat deur die dosent op die bord geskryf word en waaroor dan onder leiding van die dosent gesels word. Vraagstelling, geskrewe werk soos opstelskrywing en selfstudie deur studente word onder leiding van die dosent benut. Assessering van studente vind plaas deurdat opstelle, skriftelike toetse en eksamens afgelê word. Studente word beloon vir die memorisering van feite, goeie redenering en kommunikasievaardighede. Swak eienskappe van hierdie styl is dat die onderrigstyl hoofsaaklik dosentgesentreerd is, en meestal die studente verveeld en gedemotiveer laat. Gevolglik is die druipeyfer in hierdie onderrigstyl ongeveer 10 – 15%. Die dosent toon egter ook sterk eienskappe, naamlik hy/sy is hoogs gemotiveerd en onderrig hou deeglike verband met alledaagse gebeure en studente ontwikkel goeie algemene kennis en insig in menslike waardes.

5.5.1.2 Die eksperimentele onderrigstyl

Hierdie onderrigstyl is gebaseer op die werk van John Dewey (1947) in Dunn en Dunn (1978), soos reeds bespreek, en gaan van die standpunt uit dat studente slegs kennis opdoen deur middel van persoonlike ervarings. Omdat elke student se persoonlike ervaringe verskillend is, word daarna gestreef om studente aan soveel as moontlik werklike lewensituasies bloot te stel. Hierdie onderrigstyl is gebou op die waardes van gelykheid en geregtigheid en aanhangers van hierdie onderrigstyl is van mening dat studente toegerus moet word om 'n nuwe sosiale orde te skep, waar meer klem op demokrasie en gelykheid gelê word. Hierdie onderrigstyl impliseer dat studente en dosente nooit in twee verskillende groepe gesien word nie omdat studente en dosente ook by mekaar leer. Hierdie styl maak ook voorsiening vir studente se eie insette op grond van persoonlike belangstellings in die saamstel van die kurrikulum. Metodes wat suksesvol in hierdie onderrigstyl aangewend word, sluit in praktiese oefeninge, praktykbesoeke, eksperimente en debatvoering. Evaluering van studente geskied aan die hand van bepunte van openbare optredes en geskrewe werk. Studente word beloon wanneer hulle gretigheid om te leer, demonstreer en addisionele insette op eie inisiatief maak. Swakhede van hierdie onderrigstyl is dat studente op studieonderwerpe kan besluit wat nutteloos is vir hulle loopbaan of vir verdere studies, dissipline kan moeilik gehandhaaf word en die dosent kan maklik aan uitbrandingsindroom ly. Hierteenoor is die goeie eienskappe van hierdie styl egter dat die studente hoogs gemotiveerd is, en baie kreatief en ondersoekend optree wat 'n besliste impak op die student se vordering maak. Hierdie onderrigstyl is 'n kombinasie van beide die dosent- en studentgesentreerde style.

5.5.1.3 Die behavioristiese onderrigstyl

Die behavioristiese onderrigstyl is die mees gewilde en invloedryke van al die onderrigstyle in die twintigste eeu en gaan van die standpunt uit dat elke onderrig- en leersituasie 'n verandering in die student se gedrag moet teweeg bring. Hierdie onderrigstyl impliseer duidelike leerinhoud in die kurrikulum, wat logies en sistematies deur die dosent op 'n neutrale basis ten opsigte van waardes deurgewerk word, maar wat ook die regering van die dag se beleid in die keuse van kurrikuluminhoud akkommodeer. In hierdie onderrigstyl word klem op die bereiking van bepaalde doelwitte binne 'n tydsraamwerk geplaas, waarna studente se gedrag dan 'n duidelik verandering moet demonstreer. Aanhangers van hierdie onderrigstyl is

meestal gefokus op tegniese korrektheid en meetbaarheid, sowel as op kontrole oor die proses van onderrig-en-leer. Verskeie metodes van onderrig word in hierdie styl geakkommodeer, byvoorbeeld die gee van lesings, gespreksgroepe, navorsing, geskrewe werk en gebruik van rekenaartegnologie. Onderriggeleenthede word in pakkette beplan en stap-vir-stap deurgewerk. Assessering geskied deur middel van die bepunting van werkopdragte, toetse en eksamens, maar op sistematiese en wetenskaplike wyse. Die swak eienskappe van hierdie styl is dat die dosent dikwels so taakgesentreerd is dat die studente se behoeftes uit die oog verloor word, die atmosfeer tydens die onderrigsituasie is kompetend en gespanne, die behoeftes van stadiger studente word uit die oog verloor en kreatiewe studente voel ongemaklik. Positiewe eienskappe van hierdie styl is egter dat die leermateriaal deur 'n hoër gesag, soos die regering voorgeskryf word en indien die regering demokraties is, sal dit gewoonlik relevant en belangrik wees vir die beroep van die student. Omdat die meeste studente ook taakgesentreerd is, is studente produktief, goedvoorberei en respek vir die dosent word gehandhaaf sonder dat enige dissiplinêre probleme ervaar word en die studente se motivering is van redelike gehalte. Hierdie onderrigstyl kan as 'n kombinasie van die dosentgesentreerde en die studentgesentreerde benaderings gesien word, alhoewel die dosent 'n sterker en meer leidende rol vertolk.

5.5.2 Die ondersoekende benadering

Die ondersoekende benadering in onderrig en leer het in die tweede helfte van die twintigste eeu ontstaan en behels, in teenstelling met die tradisionele benadering, 'n oop, beskrywende, kritiese en eklektiese benadering tot onderrig. In plaas daarvan om te fokus op *hoe dinge behoort gedoen te word*, word hier gefokus op *hoe dinge wel gedoen word*. Die aanhangers van die ondersoekende benadering bevraagteken die bestaande onderrigpraktyke, asook alle politiese en ideologiese onderstrominge in die onderrigpraktyk. Waar die tradisionele benadering onderrigstyle as voorskriftelik en voorafbepaal vir dosente aangee, sal die ondersoekende benadering nie huiwer om nuwe kombinasies van onderrigstyle te skep en op 'n eklektiese wyse nuwe, meer relevante style te skep nie. Dit sou 'n kombinasie van beide dosent- en studentgesentreerde style kan wees en word grootliks bepaal aan die hand van die behoefte van die leersituasie, die behoefte van die student, asook die doelstellings van die dosent.

5.5.2.1 *Die naturalistiese onderrigstyl*

Die naturalistiese onderrigstyl is oorspronklik deur Walker (1971) in Jacobs *et al.* (2004:44) geformuleer en is in sy wese eintlik meer sosialisties as naturalisties van aard. Hierdie onderrigstyl bestaan uit drie komponente, naamlik eerstens stel die dosent 'n platform daar, bestaande uit verskillende rolspelers uit die gemeenskap waarin die onderriginstelling geleë is en wat konsensus bereik oor die leerinhoud. Tweedens word doelbewus besluit watter aspekte van elke probleem, aangeleentheid of tendens onderrig sal word en derdens word besluit oor die metodes waarvolgens die onderrig en leer sal plaasvind. Die metodes van onderrig behels interaktiewe onderrig en leer, oudiovisuele media, werksopdragte en gassprekers. Assessering van studente vind op deurlopende wyse plaas gedurende interaktiewe onderrig en leer op grond van studente se optrede, uitstallings wat studente voorberei, praktiese toetsgeleenthede asook eksamengeleenthede. Studente word veral beloon indien hulle gemeenskapswaardes aanspreek. Swak eienskappe van hierdie onderrigstyl is dat die dosent soms beperk kan word in haar/sy optrede omdat die rolspelers met wie konsensus oor die leerinhoud verkry moet word, beperkend in hulle insig mag wees, die gebruik van gassprekers is tydrowend en studente mag met verouderde materiaal gekonfronteer word. Hierteenoor is die positiewe eienskappe van hierdie onderrigstyl egter dat die dosent 'n realistiese voorbeeld van die gees van elke breër gemeenskap kan modelleer en studente word gefasiliteer om selfwerkzaam en reaktief ten opsigte van ander se behoeftes op te tree.

5.5.2.2 *Die krities-ondersoekende onderrigstyl*

Die krities-ondersoekende onderrigstyl fokus hoofsaaklik op die ontwikkeling en benutting van kritiese denkvaardighede by die student. Die volgende vier veranderlikes vorm die hoekstene van hierdie onderrigstyl:

- Die *dosente*, wat volgens hierdie onderrigstyl as persone wat self oor kritiese denkvaardighede beskik, beskou word en dus nie veel voorskrifte benodig om onderrig en leer te fasiliteer nie. Die dosente behoort 'n gees van lewensvreugde en omgee vir ander uit te straal en hulle demonstreer 'n gewilligheid om hulle kennis en ervaring met kollegas, studente en ander rolspelers te deel;

- Die *vak-inhoud*, wat op 'n interessante en opwindende wyse hanteer word op voorwaarde dat voldoende tyd beskikbaar gestel word sodat genoemde vak-inhoud omvangryk bestudeer en geanaliseer kan word. Refleksie op die oorsaak van menslike probleme wat kan lei tot moontlike oplossings, vorm 'n integrale deel van hierdie onderrigstyl;
- Die *studente* wat leer om morele waardes en ideologieë te ondersoek en voldoende kennis inwin om hulle besondere behoeftes en belangstellings te bevredig;
- Die *milieu of kultuur* van die onderriginstelling wat voortdurend verseker dat die leerinhoud relevant is tot die behoeftes van die gemeenskap en doelbewus leerinhoud ondersoek en toevoeg tot dit wat die studente behoort te bemeester.

Die metodes wat relevant is tot hierdie onderrigstyl, is hoofsaaklik klasbesprekings oor kontroversiële aangeleenthede, sowel as rolspelle, eksperimentering, navorsing, spanwerk, groepbesprekings, asook gassprekers. Assessering van studente vind deurlopend plaas wanneer aan studente krediet gegee word vir optrede tydens klasbesprekings, oefening in kritiese denke en ander klasaktiwiteite. Hierdie studente skryf nie toetse of eksamens nie omdat dit hulle kritiese denke kan beperk. Die negatiewe eienskappe van hierdie onderrigstyl is dat die kritiese denke van sommige studente mag óórontwikkel, tot so 'n mate dat hulle dikwels militant en radikaal in hulle optrede mag raak. Dit is ook dikwels moeilik om klasdisipline te handhaaf, wanneer studente sonder grense vrydenkend is, studente beskik nie oor grondige algemene kennis en basiese kompetensies nie en die geen-eksamensbeleid veroorsaak dat studente in 'n idealistiese vakuum leef. Hierteenoor is die sterk eienskappe van hierdie onderrigstyl egter dat studente in goeie kritiese denkers ontwikkel, hulle raak gesensitiseer en verdraagsaam teenoor die behoeftes van minder-bevoorregte persone en hulle lei nooit aan eksamenspanning nie.

5.5.2.3 Die konstruktivistiese onderrigstyl

Die konstruktivistiese onderrigstyl behels 'n gekombineerde stel teorieë met betrekking tot leer, sluit radikale-, sosiale-, sosiokulturele- en emansiperende konstruktivisme in. Konstruktivisme is gebaseer op die veronderstelling dat studente met reeds bestaande ervaring, kennis, vaardighede en houdings tot die onderrigproses toetree en dat die

student nou gehelp moet word om uit sy/haar eie vorige ervaring betekenisvolle en sinvolle kennis vir hulleself en in hulle eie lewens op te bou of te konstrueer gebaseer op dit wat hy/sy reeds bemeester/ervaar het. Studente word nie as passiewe deelnemers aan die proses van onderrig en leer gesien nie, maar wel as aktiewe deelnemers aan die proses van leer waartydens betekenis, begrip en transformering van bestaande kennis en ervarings met noue verwysing na die rol van die omgewing, gekonstrueer word (Gravett, 2001:18).

In die konstruktivistiese onderrigstyl is die klem nie noodwendig op *wat* die studente leer nie, maar eerder op *hoe* hulle leer. Wanneer die student in maatskaplike werk byvoorbeeld onderrig word oor die implementering van statutêre werk, is dit nie noodwendig belangrik dat die student die inhoud van alle relevante wette memoriseer nie, maar eerder dat hy/sy leer hoe om met wette in 'n professionele hoedanigheid te werk te gaan. Hierdie onderrigstyl impliseer dat indien die student effektiewe leervaardighede, soos navorsing, onderhoudvoering, groepbesprekings, en andere, bemeester het, hy/sy in staat is om enige iets te leer. Aanhangers van hierdie onderrigstyl beklemtoon dat hierdie styl veral geslaag is in leersituasies wat in werklike lewensomstandighede plaasvind, soos dus in maatskaplikewerk-praktika situasies die geval is. Metodes wat effektief in hierdie onderrigstyl benut kan word is byvoorbeeld die gebruik van projekte, aanbiedings, onderhoude, ondersoeke, groepbesprekings en ter plaatse besoeke of uitstappies. Assessering van studente vind op deurlopende basis plaas, hoofsaaklik op grond van 'n waarde-oordeel van 'goed', 'bevredigend', of 'benodig aandag' ten opsigte van elke voltooide opdrag. Aan die einde van elke module skryf studente 'n toets wat hoofsaaklik twee vermoëns toets, naamlik begrip en vaardighede. Saam hiermee kan studente ook vir hulle begrip en vaardighede op grond van portfolios wat deurlopend saamgestel word, beoordeel word. Geen eksamens word in hierdie onderrigstyl geskryf nie. Swak eienskappe van hierdie styl is egter dat die beoordeling van studente vaag, subjektief en sonder gronde kan wees, wat weer die ontwikkeling van swak presteerdes met onrealistiese aannames oor hulleself, bevorder. Hierdie onderrigstyl is veeleisend en spanningsvol vir die dosent en mag lei tot gesondheidsprobleme en uitbranding van die dosent. Positiewe eienskappe van die styl is egter dat studente werklike en volhoubare insig in leerinhoud ontwikkel, bruikbare vaardighede vir eie toekomstige gebruik ontwikkel, stadige presteerders kry geleentheid om ook te presteer en goeie spanwerk word

tussen die dosent en studente, asook tussen die dosent en kollegas onderling bewerkstellig.

5.5.3 Die onderrigbenadering

Dunn en Dunn (1978:360 – 364) konstateer vier verskillende onderrigstyle in die kategorie van die onderrigbenadering wat in aansluiting by die voorafgaande, verdere voorsiening maak vir spesifieke leerstyle van die student (sien ook later in hierdie hoofstuk).

5.5.3.1 Die tradisionele onderrigstyl

Die tradisionele onderrigstyl plaas die verantwoordelikheid van die student se vordering hoofsaaklik op die dosent. Die dosent moet studente ondersteun om minimum prestasies te bereik en van studente word verwag om aandag te skenk, hulle studies ernstig op te neem, en so toegewyd as moontlik te studeer. Hierdie onderrigstyl aanvaar dat die studente almal gemaklik is met watter metodes die dosent ook al mag aanwend ten einde kennis oor te dra, terwyl die meeste van die onderrig deur middel van lesings en vraagstelling plaasvind. Die dosent mag periodiek van media-hulpmiddels gebruik maak vir afwisseling in lesings. Alle lesings word vooraf deur die dosent beplan en uitgeskryf en daar word nie van hierdie beplanning afgewyk nie. Assessering van studente geskied aan die hand van toetse waarvoor punte toegeken word volgens 'n memorandum wat feitelike en korrekte antwoorde vereis. Alle studente bestudeer dieselfde leerinhoud, gee dit weer en slegs enkele begaafde studente word soms 'n mate van verryking toegelaat indien dit nie met die dosent se lesplan inmeng nie. Aanpasbaarheid ten opsigte van leerinhoud of metode van onderrig is selde toelaatbaar. In hierdie onderrigstyl is dit noodsaaklik dat alle studente gemotiveerd is vir studies, 'n gestruktureerde omgewing verkies en die gesag van die dosent aanvaar.

5.5.3.2 Die geïndividualiseerde onderrigstyl

Hierdie onderrigstyl maak voorsiening daarvoor dat die dosent die onderskeie studente se voorkeurleerstyl bepaal, daarna aan hom/haar verduidelik wat die leerinhoud is, en dan die student volgens sy/haar voorkeurleerstyl deur die onderrig- en leerproses begelei. Die student word toegelaat om in die omgewing van eie voorkeur te werk, asook volgens die metode van voorkeur, soos byvoorbeeld in 'n

groep of alleen. Indien studente toon dat hulle verantwoordelik genoeg is om die gestelde doelwitte te bereik, sal volgens hierdie styl voortgegaan word, maar indien die student nie onafhanklik kan werk nie, sal die dosent bykomstige voorskrifte verskaf en kan selfs verwag word dat die student onder gedeeltelike toesig van die dosent werk. Studente het vrye toegang tot multimedia en multisensoriese hulpbronne en sal selfs ook soms toegelaat word om insette te maak ten opsigte van individuele daargestelde doelwitte. Assessering geskied volgens kriteria wat verband hou met die student se eie gestelde doelwitte. Hierdie onderrigstyl vereis dat studente hoë vlakke van verantwoordelikheid en motivering moet demonstreer.

5.5.3.3 Die oop onderrigstyl

In hierdie onderrigstyl word studente toegelaat om hulle eie leerinhoud, hulpbronne, tydsraamwerk en tempo van leer te bepaal. Studente mag met 'n besondere onderwerp besig bly solank as wat dit hulle interesseer. Hulle mag óf saam met portuurgroeplede werk óf alleen, soos wat hulle verkies. Omdat studente op verskillende wyses leer, is die dosent verantwoordelik daarvoor om 'n omgewing wat ryk is aan hulpbronne en multimedia-hulpmiddels daar te stel, want sodanige omgewing sal die student motiveer tot betrokkenheid by sy/haar studies. Dit is belangrik om in ag te neem dat hoe groter die verskeidenheid van hulpbronne wat vir studente beskikbaar is, hoe meer entoesiasies en toegewyd sal hulle met betrekking tot hulle studies voel. 'n Gevaar is egter dat die mindergemotiveerde student se aandag afgelei kan word deur die hulpmiddels. Indien sodanige student vir lang periodes, sonder die demonstrasie van sinvolle groei, slegs deur die hulpmiddels geïnteresseer word, mag die leerervaring vir die student nutteloos wees. Hierteenoor kan studente wat nodig het om by 'n akademiese atmosfeer aan te pas, baat vind deur eers op konkrete vlak met hulpmiddels bekend te raak. Doelwitte, indien dit gebruik word, word deur die student bepaal en sal varieer van student tot student. Formele assessering vind nie plaas nie en studente word beoordeel aan die hand van elke individu se gedemonstreerde groei. 'n Positiewe en gelukkige houding aan die kant van die student word as belangrik vir vordering gesien en studente is gemotiveerd, verantwoordelik en benodig nie formele struktuur vir onderrig en leer om effektief plaas te vind nie.

5.5.3.4 Die alternatiewe onderrigstyl

In hierdie styl van onderrig word keuses van kurrikulum-inhoud aan studente oorgelaat. Hulle geniet vryheid ten opsigte van klasbywoning, asook vryheid ten opsigte van doelwitbepaling. Van studente word verwag om onafhanklik en op eie inisiatief inligting in te samel en studente word toegelaat om self die verloop en aard van die onderrigstyl te bepaal. Studente wat volgens hierdie styl onderrig word, moet in staat wees om algeheel sonder aanwysings of toesig te studeer, hulle moet hulle eie rigting en doelwitte kan bepaal, hulle eie vordering kan meet, hulleself kan dissipliner, hoogs gemotiveerd en verantwoordelik wees en nie op enige stadium behoefte hê aan voorafbepaalde struktuur in die onderrigstyl nie. In die lig van die huidige diversiteit van studente populasies, maak hierdie onderrigstyl voorsiening vir die akkommodering van studente wat waarskynlik in die meer tradisionele style van onderrig glad nie sou kon inskakel by tersiêre onderrig en die formele verwagting daarvan nie. In die alternatiewe onderrigstyl is dit ook byvoorbeeld nie 'n vereiste dat die studente op die kampus hoef te wees nie, en word 'n oop kampus-beleid gevolg.

5.5.4 Die selfgerigte benadering

Gitterman (2004:95 – 111) en Memmoth en Brennan (1998:75 – 95) formuleer die selfgerigte benadering in maatskaplike werk onderrig en leer. Hierdie skrywers maak voorsiening vir die rol wat omgewingsfaktore (Montessori, 1998:266) tydens onderrig en leer vertolk en sien hierdie faktore ook in noue verband met die eienskappe van die volwasse leerder soos wat studente in maatskaplike werk ook is en reeds voorheen bespreek is. Volwasse leerders beskik oor die potensiaal om selfgerig op te tree veral wanneer hulle lewens- en praktykervarings benut word as lewensbelangrike bronne in onderrig en leer. Die belangrike taak van die dosent sal dus tydens onderrig en leer wees om die student te begelei sodat verbande tussen die abstrakte wêreld van die akademie en die bekende, persoonlike ervarings vanuit die “regte wêreld” gemaak kan word. Die volgende belangrike aspekte in verband met onderrig en leer en die toepassing van 'n geskikte benadering, word deur genoemde outeurs ten opsigte van hierdie benadering beklemtoon. Die volwasse leerder moet op kreatiewe wyses onderrig word. Supervisie tydens praktika-onderrig skep 'n belangrike leergeleentheid weens die lewensgetrouheid van situasies hier ter sprake. 'n Kontrak met die volwasse student ten opsigte van leergeleenthede moet benut word om die student se verantwoordelikheid ten opsigte van eie leer te vestig. Die eienskappe van die

volwasse student soos selfgerigtheid moet benut word. Die klem in effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, getrou aan die siening van die professie, moet ook geplaas word op die rol van die leer-omgewing tydens die fasilitering van effektiewe onderrig en leer. Memmoth en Brennan (1998) postuleer dus dat die benadering tot onderrig en leer in maatskaplike werk persoonlike groei by die student moet kan bevorder, maar terselfdertyd ook voorsiening moet maak vir die omgewingseise in die onderrig en leer van maatskaplike werkers. Hierdie outeurs sien die selfgerigte benadering tot onderrig en leer geanker in vier hoekstene, naamlik eerstens die konsekwente toepassing van die beginsels van volwassene onderrig, soos reeds voorheen bespreek. Tweedens die vaslegging van beginsels en vaardighede ten opsigte van lewenslange onderrig en leer, soos ook voorheen bespreek. Derdens die transformerende invloed van onderrig en leer soos deur Mezirow (1991) in Memmoth en Brennan (1998) en Gravett (2001:23) uiteengesit wat klem lê op die fasilitering van kritiese refleksie deur die dosent ten einde foutiewe persepsies omtrent die self en ander te transformeer sodat persoonlike ontwikkeling bevorder word. Vierdens word die selfbesturing van die volwasse student as hoeksteen vir effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk gesien waardeur die student hom-/haarself oopstel vir die insameling van nuwe kennis en ervarings om uiteindelik die self te verander en veranderde gedrag te openbaar op die voorwaarde dat die student eie verantwoordelikheid en beheer oor keuses, deelname, beplanning, implementering en assessering van die leergeleentheid demonstreer. Hierdie benadering word deur die genoemde skrywers as studentgesentreerd beskou, beklemtoon die medeverantwoordelikheid van die student ten opsigte van sy/haar eie leer en assessering en kan stimulerend, bevredigend en uitdagend vir beide dosent en student wees.

Samevattend blyk dit in die lig van die voorafgaande bespreking dat die inhoud van die genoemde onderrigbenaderings en –style tydens onderrig en leer in maatskaplike werk nie noodwendig afsonderlik deur die dosent in maatskaplike werk benut word nie, maar in baie gevalle, dikwels in kombinasie met mekaar. Weens die uniekheid van onderrig en leer in maatskaplike werk, soos reeds bespreek, sal dit wenslik wees dat die dosent 'n geskikte keuse van óf 'n enkelbenadering, óf 'n kombinasie-benadering van onderrig maak om daardeur so effektief as moontlik die doel van die

onderrigsessie, die aard van die leerinhoud sowel as die behoefte van die studente, aan te spreek.

5.6 IMPLIKASIES VAN VERSKILLENDE ONDERRIGBENADERINGS EN ONDERRIGSTYLE VAN DOSENTE TYDENS ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

5.6.1 Seleksie en toepassing van 'n spesifieke onderrigstyl

Skrywers soos Dunn en Dunn (1978), Jacobs *et al.* (2004) en Killen (2000) konstateer dat geen onderrigstyl noodwendig beter is as die ander nie en dat geen opvoedkundige konsekwent slegs een onderrigstyl toepas nie omdat die aard van die onderrigsituasie, -tema, -doelwitte en -uitkomst in die meeste gevalle vir verskillende style van die dosent vra. Dit is daarom vir alle dosente en opvoeders, ook diegene in maatskaplike werk, noodsaaklik om van alle onderrigstyle kennis te neem en dan op eklektiese wyse vanuit elke styl 'n seleksie van werkswyses, tegnieke en strategieë te kies, geskik vir elke onderrigsituasie, maar om daardeur terselfdertyd ook vir soveel as moontlik studente se voorkeurleerstyle voorsiening te maak. Alhoewel elke dosent volgens Killen (2000:xiii) 'n voorkeur onderrigstyl mag hê, moet in gedagte gehou word dat hierdie besondere styl nie noodwendig vir alle geleenthede en vir alle studente gepas mag wees sodat optimale leer gefasiliteer sal word nie. Omdat daar voldoende bewys is dat buigbaarheid en verskeidenheid van onderrigstyle studente se prestasie bevorder, blyk dit noodsaaklik dat dosente alle onderrigstyle wat moontlik tot sy/haar onderrigveld relevant is, sal bemeester, waarna die mees geskikte styl vir elke individuele situasie gekies kan word. Voortdurende refleksie op eie onderrigvaardighede word deur Killen (2000:xiv) aanbeveel, asook assessering deur die studente wat uiteindelik daartoe sal bydra dat die dosent sy/haar onderrigvaardighede kan opskerp tot die uiteindelige belang van die studente.

5.6.2 Onderrig en leer binne die unieke konteks van maatskaplike werk

Cashwell, Looby en Housley (1997:76) bevestig die internasionale diversiteit in die professie van maatskaplike werk ten opsigte van sowel die maatskaplikewerker-kliëntsituasie as in die maatskaplikewerkdosent-studentsituasie. Hierdie skrywers voer aan dat tot op die huidige stadium daar nog min navorsing gedoen is oor wyses, tegnieke, strategieë en onderrigstyle wat daartoe kan lei dat diversiteit prakties tydens

die onderrig en leer van maatskaplikewerkstudente, soos byvoorbeeld tydens supervisie, geakkommodeer word. Genoemde skrywers beklemtoon spesifiek die verskeidenheid van onderrig- en leersituasies waaraan die student in maatskaplike werk tydens opleiding blootgestel word en onderstreep dus die noodsaaklikheid daarvan dat die dosent wat by onderrig en leer in maatskaplike werk betrokke is, hetsy tydens formele klaslesings, groepsupervisie, individuele supervisie, laboratoriumsessies of tydens praktika-onderrigsituasies, gereed moet wees om deur middel van die seleksie en/of samestelling van 'n gepaste onderrigbenadering of -styl, die student in maatskaplike werk tot optimale leer te stimuleer.

Memmoth en Brennan (1998) en Gitterman (2004) beklemtoon in hierdie verband ook die belangrikheid dat die dosent in maatskaplike werk nooit die feit kan ignoreer dat die student in maatskaplike werk altyd 'n volwassene is nie, en dat onderrig en leer dus volgens volwassene leerbeginsels gefasiliteer moet word.

AFDELING B: LEERSTYLE VAN STUDENTE

5.7 DIE RASIONAAL VIR LEERSTYL-IDENTIFISERING

In die lig van die diversiteit van studente wat vir tersiêre studies en dus ook vir studies in maatskaplike werk aanmeld, soos reeds breedvoerig bespreek, blyk dit bykans onmoontlik dat die dosent enigsins hierdie groep mense in 'n beperkte ruimte bymekaar kan bring vir die fasilitering van 'n sinvolle opvoedkundige-, onderrig - en leersituasie behalwe, as die komplekse individue eers noukeurig geassesseer word en daar presies vasgestel word op watter wyses elkeen geneig is om die effektiëste te leer aldus skrywers soos Cashwell *et al.* (1997:75 – 77) en Dunn en Dunn (1978:2). Soos vantevore genoem, is dit ook presies die opdrag wat Suid-Afrikaanse owerhede tans in hierdie land aan relevante sektore gee wanneer die inhoud van beleidskrisse soos die Wet vir Hoër Onderwys (1997) en die Witskrif vir Welsyn (1997) in ag geneem word en alle moontlike pogings aangewend word om mense te bemagtig en kapasiteit te bou deur onder andere opvoeding toeganklik te maak vir die meerderheid van die bevolking. Hierdie standpunt word ook deur Me. Naledi Pandor, minister van onderwys, beklemtoon wanneer sy deur Rademeyer in *Die Burger* (Rademeyer, 2006:4) soos volg aangehaal word: “ ... dit deug min om studente tot hoër onderwys toe te laat as omstandighede nie geskep word wat bevorderlik vir hulle sukses is nie”. Rademeyer (2006) haal verder vir Pandor aan wat konstateer dat slegs een (1) uit vyf (5) studente wat in 2000 by hoëronderwys-instellings ingeskryf het, hulle grade binne die minimum tydperk behaal het en van hierdie getal was net meer as 'n derde, 36%, by universiteite en 26% by die voormalige teknikons ingeskryf.

In die lig van die voorafgaande blyk dit dus noodsaaklik dat die dosent aan tersiêre inrigtings, en dus ook die dosent in maatskaplike werk, nie alleenlik sy/haar eie onderrigstyl opskerp soos reeds verduidelik nie, maar verder ook proaktiewe pogings aanwend om die student se voorkeurleerstyl in die belang van die student se optimale leer, in ag te neem. Strom-Gottfried en Dunlap (2004:71) postuleer dat uitgebreide literatuur aangaande studente se verskillende leerstyle vrylik beskikbaar is, en dat daar inderdaad ook teenstrydige menings oor die waarde al dan nie van leerstyle bestaan. Sommige literatuur, soos Butler (1987) in Strom-Gottfried en Dunlap (2004), beweer

dat weens die gedifferensieerde aard van leerstyle, dit bykans onmoontlik is om alle studente se leerstyle te akkommodeer en leerstyle dus geen effek op onderrig en leer het nie, terwyl ander, soos LeFever (1998:25 – 52), en Powers (1999) in Strom-Gottfried en Dunlap (2004:71), weer aanvoer dat begrip vir studente se leerstyle inderdaad die dosent se onderrigvaardigheid uitdaag en uiteindelik 'n betekenisvolle effek op die onderrig- en leersituasie het. Lemmer *et al.* (2006) waarsku ook dat kulturele waardes dikwels 'n effek op studente se leerstyle mag hê omrede nie alleenlik studente se oorgeërfde eienskappe 'n rol by die ontwikkeling van leerstyle speel nie, maar ook die wyse van sosialisering (sien ook leerteorieë in hoofstuk 4). Die slotsom waartoe gekom word is telkens dat onderrig en leer oor baie jare op 'n goed gevestigde navorsingsbasis gebaseer is, en alhoewel daar goeie kennis bestaan oor die prosesse van leer, dosente in maatskaplike werk, die gekompliseerde werklading waarmee hulle daaglik moet handel in ag geneem, altyd kan baat deur voortgesette debatte oor maniere om studente se onderrig en leer te optimaliseer. Die hoeveelheid aandag wat aan die leerstyle van studente gebied word, sal uiteindelik daartoe bydra dat studente en dan veral die volwasse student in maatskaplike werk, se leerbehoefte beter begryp kan word en dat goeie bedoelende dosente nie die kwessie van leerstyl-identifisering oorvereenvoudig en studente se leerstyle verkeerdelik etiketteer nie. Hulle behoort eerder op kundige wyse voorsiening te maak vir die akkommodering van verskillende leerstyle van studente, wat uiteindelik die student se leerervaring positief sal beïnvloed.

5.8 LEERSTYL-IDENTIFISERING

Volgens skrywers soos Kolb (1984), Kolb (2006) en Smith en Kolb (1986) hou alle leerstyle en verwante terminologie primêr verband met die baanbrekerswerk van persone soos John Dewey en Jean Piaget (1896 – 1980), (sien ook hoofstuk 4) in verband met eksperimentele leer. Genoemde skrywers postuleer ook dat alvorens leerstyle geïdentifiseer kan word, dit belangrik is om kennis te neem dat daar ten minste sewe verskillende wyses van leer geïdentifiseer kan word, wat verder impliseer dat daar ten minste ook 'sewe intelligensies' (Lazear, 1991) bestaan. Hierdie verskillende intelligensies bepaal die student of volwassene se voorkeur wyse van leer. Die meeste mense is daartoe in staat om vaardighede in elkeen van die intelligensies te ontwikkel, en dus ook, afhangende van die aard van die leersituasie,

deur middel van die toepassing van al sewe tipes intelligensies te leer. Die sewe geïdentifiseerde intelligensies is volgens Lazear (1991):

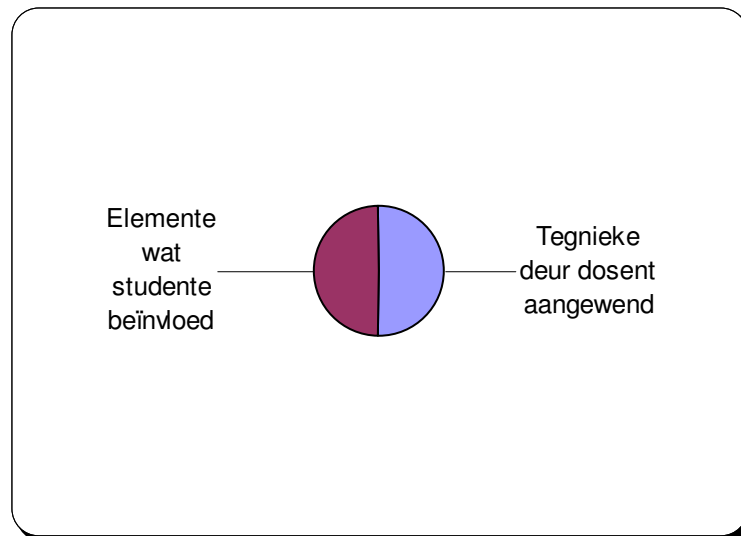
- Liggaams- of kinestetiese intelligensie wat verband hou met fisiese beweging en sluit byvoorbeeld die funksies van die korteks wat liggaamsbeweging beheer, in. Kinestetiese intelligensie word bevorder deur sport, dans, fisiese beweging sowel as die uitdrukking van die self deur middel van die liggaam soos byvoorbeeld drama, liggaamstaal en kreatiewe danse.
- Interpersoonlike intelligensie wat primêr te doen het met persoon-tot-persoon verhoudings asook met kommunikasievaardighede. Hierdie intelligensie word bevorder deur effektiewe kommunikasie, samewerking met ander vir 'n gemeenskaplike doel en sensitiwiteit vir verskille tussen mense.
- Intrapersoonlike intelligensie wat verband hou met die innerlike gemoedstoestand van die individu, selfrefleksie, metadenke en bewussyn van spirituele realiteite. Intrapersoonlike intelligensie word bevorder wanneer die individu gekonfronteer word met situasies wat introspeksie, kennis van die self, bewussyn van gevoelens en denkprosesse vereis.
- Logiese- of matematiese intelligensie wat verband hou met sogenaamde wetenskaplike denke, induktiewe en deduktiewe denke en redenasies, getalle en die herkenning van abstrakte patrone. Situasies wat probleemoplossingsvaardighede en die hantering van nuwe uitdagings aanspreek, bevorder hierdie tipe intelligensie.
- Musikale of ritmiese intelligensie wat gebaseer is op die herkenning van musikale tone, omgewingsgeluide en 'n sensitiwiteit vir ritme en klank. Enige musikale en ritmiese vibrasies, soos onder andere byvoorbeeld die menslike stem, natuurklanke en musikale klanke bevorder hierdie tipe intelligensie.
- Verbale of linguïstiese intelligensie wat verband hou met gesproke en geskrewe woorde asook taal en die Westerse opvoedkundige sisteem word hierdeur gedomineer. Die lees van idees, die skryf van eie gedagtes, gedigte en humor, stimuleer die ontwikkeling van linguïstiese intelligensie.
- Visuele of ruimtelike intelligensie wat gebaseer is op 'n sin vir die visualisering van objekte, die skepping van beelde en prente en word bevorder deur die skepping van ongewone kreatiewe ontwerpe, patrone, vorme, prente

en betrokkenheid by aktiewe verbeeldingsaktiwiteite en visualisering van 'n groter prentjie.

Skrywers soos Dunn en Dunn (1978:4) bevestig die bogenoemde en beklemtoon dat alle leerders en studente op verskillende wyses leer. Dunn en Dunn (1978), Kolb (1984), Jacobs en Fuhrmann (1984), Kruzich, Friesen en Van Soest (1986:23), Lemmer, Meier en Van Wyk (2006:68), Memmoth en Brennan (1998:84) en Middleman en Rhodes (1985:44) konstateer dat die leerstyl van 'n student omskryf kan word as 'n 'voorkeur, praktiese tegniek' of patroon van voorkeur-omstandighede wat tydens die onderrig- en leersituasie suksesvol en effektief benut word ten einde persepsie, prosessering, berging, herroeping en assosiasie van inligting met ander gestoorde inligting, te hanteer. Hierdie leerstyl bestaan volgens genoemde outeurs uit drie komponente, naamlik eerstens *elemente wat die student as leerder affekteer*, en tweedens, *die keuse van gepaste metodes en/of vaardighede aangewend deur die dosent* ten einde effektiewe onderrig en leer te fasiliteer en *derdens die leeromgewing*, wat deur Memmoth en Brennan (2004:86) soos volg beskryf word:

'The learning environment is defined as the dynamic interaction of physical, interpersonal, socio-cultural, and even spiritual conditions with the adult learner and educator'.

In die onderstaande **Figuur 5.1** word die leerstyl van die student diagrammaties voorgestel en dit blyk dus noodsaaklik dat in die ideale onderrig- en leersituasie in maatskaplike werk, die dosent, hetsy in die formele klassituasie, tydens groepsupervisie, individuele supervisie of tydens 'n praktikaplasing, leerervarings sal skep of ontwerp wat bevorderlik is vir studente se optimale benutting van hul eie voorkeur-leertegnieke. Studente moet in staat gestel word om met behulp van hulle sterkste of mees sensitiewe perseptuele modaliteite, en met behulp van die mees relevante tegnieke deur die dosent, asook binne die mees ideale omgewing, toegang tot inligting te verkry. Op sodanige wyse word optimale prosessering, berging, herroeping en benutting van inligting verseker.

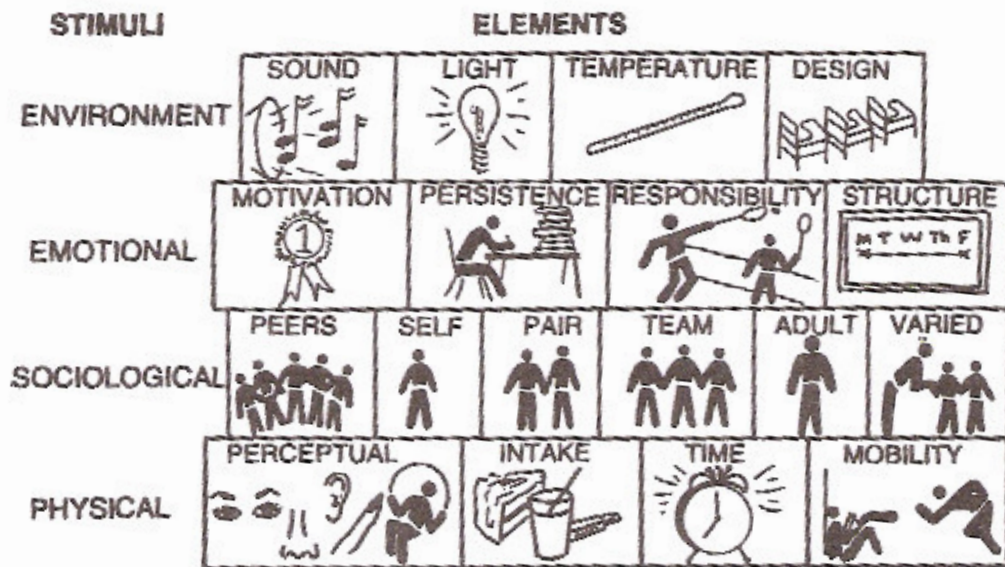


Figuur 5.1: Diagrammatiese voorstelling van 'n Leerstyl

Bron: Dunn & Dunn (1978:4)

Vir die doel van hierdie bespreking sal die tegnieke wat die dosent in maatskaplike werk kan aanwend, later in hierdie hoofstuk in meer detail bespreek word en daar sal nou eers ondersoek ingestel word na die elemente wat 'n invloed op die student se leerproses het. Skrywers soos Dunn en Dunn (1978:4), Lemmer *et al.*, (2006:69 – 72), Memmoth en Brennan (1998:86 – 89) en Middleman en Rhodes (1985:44 – 46) identifiseer agtien kategorieë van bogenoemde elemente wat geklassifiseer word in die volgende Stimuli en Elemente (Sien ook **Figuur 5.2**):

- Omgewingslemente, bv. geraas, lig, temperatuur, en ontwerp;
- Emosionele elemente, bv. motivering, volharding, verantwoordelikheid en struktuur;
- Sosiologiese elemente, bv. portuurgroepede, die self, pare, spanwerk, volwassenheid, diversiteit, en
- Fisiese elemente, bv. perseptuele faktore, voedselinname, tydsduur en beweeglikheid.



Figuur 5.2: Die identifisering van stimuli en elemente wat studente se leerstyle beïnvloed

Bron: Dunn & Dunn, (1978:4 - 17)

Omdat hierdie genoemde elemente die student se voorkeurleerstyl beïnvloed, word vervolgens meer breedvoerige aandag hieraan gegee:

5.8.1 Omgewingslemente

5.8.1.1 *Geraas*

Sommige studente verkies om in 'n raserige omgewing te leer omdat hulle gereedlik kan konsentreer wanneer geraas bloot geïgnoreer word, terwyl ander weer onder geen omstandighede in stilte kan leer nie. Wanneer dit te stil is, word hulle aandag afgetrek deur enige geluid wat hulle nooit andersins sou hoor nie. In enige groep van dertig of meer persone, sal sommige meestal aandring op musiek, ander kan slegs sekere soorte geraas verduur, sommige benodig algehele stilte en sommige sal aandui watter soort klank hulle benodig vir optimale leergeleentheid.

5.8.1.2 *Lig*

Minder mense word deur lig beïnvloed as wat die geval is met geraas, maar ten spyte hiervan is daar tog studente wat nie gemaklik voel in 'n oorbeligte vertrek nie en wat

slegs in 'n dofverligte vertrek optimaal kan funksioneer. Studente wat die beligting in 'n vertrek negatief (hetsy oorbelig of dofverlig) ervaar, ondervind moeite om te konsentreer, raak apaties en verloor belangstelling.

5.8.1.3 *Temperatuur*

Individuele reaksies op temperatuurverskille is uniek in die sin dat sommige studente 'n koel temperatuur verkies, terwyl ander erg slaperig word by 'n warmer hittegraad en dan produktiwiteit verloor. Dit is onmoontlik om in een klaskamer of plek van byeenkoms, vir alle studente se voorkeure ten opsigte van hittegrade voorsiening te maak, maar van die dosent word verwag om deeglik bewus te wees van watter seksies van die vertrek meer hitte as die res verskaf en studente daarvan bewus te maak. Dosente het dus 'n verantwoordelikheid om die nodige aanpassings ten opsigte van die lesing- of byeenkomslokale te bewerkstellig ten einde die studente se leerstyle te akkommodeer.

5.8.1.4 *Ontwerp*

Sommige studente verkies 'n formele en baie gestruktureerde opset waarbinne hulle ten beste kan konsentreer, terwyl ander weer meer informeel, selfs op die grond op 'n mat of kussings verkies. Dosente moet ook in gedagte hou dat die gemiddelde lesinglokaalstoel nie noodwendig vir alle figure gemaklik voel nie, en dit mag meebring dat studente met verloop van 'n tyd, ongemaklik mag begin rondskuif en konsentrasie verloor, en selfs die res van die studente mag hinder.

5.8.2 *Emosionele en sielkundige elemente*

5.8.2.1 *Motivering*

Dit is bekend dat gemotiveerde en ongemotiveerde studente nie op dieselfde wyse onderrig word nie, maar tog trap dosente meestal presies in hierdie slag – met die voorspelbare gevolge van swak klasdisipline, en geen bevrediging by of die student of die dosent nie. Terwyl gemotiveerde studente gretig is om alle opdragte stiptelik uit te voer, behoort ongemotiveerde studente deur middel van korter opdragte wat hulle perseptuele sterktes kan komplimenteer, onderrig te word. Tegnieke (sien later) soos byvoorbeeld geprogrammeerde en multisensoriese aktiwiteite is meer geskik vir die ongemotiveerde student.

5.8.2.2 *Volharding*

Terwyl sommige studente met groot volharding 'n taak sal aanpak en nie sal ophou alvorens die taak voltooi is nie, vind andere dit weer moeilik om sonder onderbrekings, sosiale kontak en met volharding 'n taak af te handel. Veral diegene met 'n kort aandagspan, vind dit uitermate moeilik om onafgebroke aan opdragte te werk en die dosent sal dus poog om vir diegene opdragte van kleiner omvang en oor langer periodes te gee. Die studente wat probleme het met volharding, verloor gewoonlik alle belangstelling en motivering die oomblik wanneer hulle 'n opdrag nie verstaan nie of sukkel om die opdrag uit te voer. Hierdie is 'n gebied waar die dosent moet eksperimenteer en byvoorbeeld deur middel van kort en eenvoudige opdragte moet vasstel op watter wyse die student maksimaal leer.

5.8.2.3 *Verantwoordelikheid*

Alle dosente verkies die verantwoordelike student wat stiptelik reageer op enige gegewe opdrag – hulle benodig slegs duidelike en verstaanbare opdragte, toegang tot die nodige bronne, 'n tydskedule, 'n aanduiding dat hulp beskikbaar is indien nodig, voorstelle waarvolgens hulle hulself kan meet ten opsigte van vordering en alternatiewe wyses waarop dieselfde doelstellings bereik kan word. Ongelukkig is daar ook diegene wat geensins verantwoordelikheid kan openbaar nie, hulle portuurgroep irriteer, aandagafleibaar is, en voortdurend aandag soek. Weer eens verloor die student met hierdie leervoorkeur gou belangstelling, hulle raak ontmoedig en sak akademies uit by die res van die portuurgroep. Studente wat nie die dryfkrag het om op hulle eie te werk nie, kan suksesvol betrek word deur groeptechnieke, breinstormoefeninge, spanwerk en ander groeptechnieke.

5.8.2.4 *Struktuur*

Struktuur behels die vestiging van bepaalde verwagtinge vir die voltooiing van werksopdragte. Dit vereis dat opdragte op bepaalde wyses en binne 'n gegewe tydspan voltooi moet word. Struktuur beperk die verskillende opsies vir die voltooiing van opdragte en kreatiewe studente mag hierdie verwagting baie beperkend en onstimulerend vind terwyl ander studente weer hierdie duidelike riglyne waardevol en veilig vind. In maatskaplike werk waar dikwels van studente verwag word om eie menings oor maatskaplike tendense te verwoord, sal die kreatiewe student positief op sodanige opdrag kan reageer, terwyl die ongemotiveerde student geen begrip sal hê oor waar om te begin en wat om weer te gee nie. Weliswaar het struktuur ook

voordele, veral omdat dit studente kan help om hulle gedagtes af te baken en te fokus, maar dit behoort buigbaar benut te word, sodat alle studente se voorkeurleerstyl en vermoë om besluite te neem, geakkommodeer word.

5.8.3 Sosiologiese Elemente

Vir baie jare is geglo dat studente wat nie sukses met studies bereik nie, bloot net nie voldoende aandag in die klassituasie en aan wat die dosent sê, gee nie. Selde word egter voorsiening gemaak vir die feit dat sekere studente makliker by portuurgroepde leer as wat hulle van volwassenes leer. Sommige studente voel onder druk wanneer hulle in 'n dosent-gedomineerde of in 'n gesagsgedomineerde omgewing moet leer, omdat hulle skaam, verleë en blootgestel voel en raak dan te gespanne om te konsentreer. Vir sulke studente moet eerder voorsiening gemaak word dat hulle alleen kan leer, met portuurgroepde, of selfs in 'n groepleersituasie saam met die dosent. In teenstelling hiermee vind sommige studente dit egter weer moeilik om met studentemaats te werk omdat hulle aandag baie gou afgelei word en die kontak dan dikwels tot sosialisering verander en sommige studente is ook nie gemaklik met die idee dat hulle hul maats moet leer nie.

Daar blyk ook geen ideale getal vir 'n geskikte studiegroep vir maksimum leer nie. Studente leer in 'n wye verskeidenheid van groeppatrone wat insluit om byvoorbeeld alleen te leer, werk met een of twee vriende, werk met 'n klein groep, as deel van 'n span, met die dosent, of selfs enige variasie hiervan. Dit is vir die dosent belangrik om vas te stel watter samestelling van groepe die studente as leervoorkeur verkies en dan die onderrig- en leersituasie hierby aan te pas.

5.8.4 Fisiese Elemente

5.8.4.1 *Perseptuele sterktes*

Dosente moet kennis neem daarvan dat studente ook deur middel van hulle sintuie (gehoor, sig, gevoel, smaak, reuk, asook kinestese of werklike lewenservarings) kan leer (Montessori, 1998:266). In maatskaplike werk bied die ervarings wat studente tydens praktiese werk het, ruim geleentheid vir perseptuele style van leer omdat die student dikwels bepaalde maatskaplike verskynsels soos armoede kan sien, ruik en ervaar. Vir sommige studente is hierdie perseptuele leerstyl soms baie realisties en is

die ervarings wat hulle hierdeur kry, byna traumaties en benodig hulle dikwels begeleiding ten einde die sinvolle en positiewe leermomente hieruit te haal.

5.8.4.2 Voedselinname

Verskeie studente benodig deurlopende voedselinname of suiglekkers terwyl hulle leer. Sommige neem periodieke ruspouses ten einde iets te vind om te eet. Die rede hiervoor word aangegee as dat die voedsel die energie wat in die leerproses benut word, sou vervang, of selfs dat die inneem en kou van voedsel, die spanning wat opbou terwyl iemand leer, verlig. Dit mag steurend in 'n klassituasie wees om etende studente te hê, maar die dosent moet nogtans bewus wees van die feit dat die inname van kos terwyl geleer word, 'n bepaalde student se leervoorkkeur mag wees en wanneer studente aan hulle vingernaels en potlode begin kou, mag dit die behoefte aan voedsel wees wat tot hierdie gedrag aanleiding gee.

5.8.4.3 Tyd

Die spreekwoordelike naguil en oggendvoëltjie is wat leervoorkkeure van studente betref, die presiese teenoorgesteldes wanneer dit kom by die mees geskikte tyd van die dag vir leer. Sommige studente verkies om deur die nag of laat in die middag te konsentreer, terwyl ander weer vroegoggend of selfs in die middel van die dag op hulle beste presteer.

5.8.4.4 Mobiliteit

Sommige studente benodig beweging van hulle liggaam en ledemate terwyl hulle konsentreer of leer en vind dit moeilik om vir lang tye doodstil te sit. Dosente vind dikwels die beweeglike student hinderlik, maar daar moet onthou word dat die behoefte aan beweging 'n maatreël is wat die fisiese-, emosionele- en omgewingsreaksies van die student beheer. Wanneer studente beweging benodig, behoort hulle leeraktiwiteite sodanig beplan te wees dat hulle in staat gestel word om van een posisie na 'n ander posisie te beweeg.

SAMEVATTING

Vir die dosent in maatskaplike werk wat daarna streef om aan elke student 'n billike geleentheid te bied om sy/haar leerbehoefte te bevredig, blyk dit van belang te wees

om ook die elemente wat kan bydra tot effektiewe onderrig en leer, te bestuur, te beplan en selfs te verander indien nodig. Elemente wat geleë is in byvoorbeeld die omgewing, in die emosie van studente, in sosiologiese aspekte sowel as in fisiese aspekte, dra beduidend daartoe by dat die studente in staat gestel word om sy/haar gunsteling leerstyl toe te pas, en sodoende 'n effektiewe leerervaring te hê. Vir die dosent as leier in die onderrig- en leersituasie (sien ook die rolle van die dosent in hierdie hoofstuk), behoort dit dus 'n gegewe te wees dat die onderrig- en leeromstandighede ten opsigte van elke student so na as moontlik aan gewens sal wees.

5.9 DIE BEPALING VAN DIE LEERSTYLPROFIEL VAN STUDENTE EN DIE TOEPASSING VAN 'N LEERSTYLINVENTARIS

5.9.1 Die student se leerstylprofiel

Dunn en Dunn (1978:17), Kruzich, *et al.* (1986:23) en Memmoth en Brennan (1998:84) beveel aan dat die effektiewe dosent studente se leerstylprofiel behoort te bepaal deur of van 'n Leerstyl Inventaris gebruik te maak, of deur middel van eie waarneming, alvorens effektiewe onderrig en leer gefasiliteer kan word. Die leerstylprofiel van elke individuele student word bepaal deurdat die dosent 'n geldige meting van alle studente se voorkeur-leerstyl aan die hand van 'n geldige meetinstrument sal doen (Dunn & Dunn, 1978:18). Sodanige leerstylprofiel kan gebaseer wees op byvoorbeeld die agtien elemente wat die student se voorkeur leeromstandighede bepaal. Hierdie profiel word dan vergelyk met 'n Leerstyl Inventaris (Dunn & Dunn, 1978:23) en Kolb (1984). Die waarde van die gebruik van 'n Leerstyl Inventaris is dat:

- studente gehelp word om hulle eie voorkeur-leerstyl te identifiseer;
- studente insae kry in hulle voorkeur-leerstyl;
- dosent-student-interaksie oor die wyses waarop die student ten beste leer, verkry word;
- tegnieke en strategieë van onderrig en leer, asook alternatiewe tegnieke en strategieë van onderrig en leer bekend gemaak word wat ooreenstem met die student se voorkeurleerstyl;
- studentebetrokkenheid in sy/haar unieke leerverwagtinge verkry word;

- die dosent ook op grond van die inhoud van die hele klas/groep se profiele, die studente in gepaste groepe kan verdeel ter bevordering van onderrig en leer en
- studente verkry insig in hulle eie sterktes en swakhede ten opsigte van die verwagtinge van die praktyk waarvoor hulle hulleself voorberei en kan dus doelbewuste pogings aanwend om meer buigbaar in die ontwikkeling van nuwe leerpotensiaal op te tree.

Soos reeds herhaaldelik gedurende die loop van hierdie dokument verduidelik, vereis die onderrig en leer van die student in maatskaplike werk 'n unieke benadering juis omdat die onderrig en leer gelyktydig op verskeie vlakke asook deur verskillende personeelle gefasiliteer word. Van studente in maatskaplike werk word nie alleen verwag om bepaalde abstrakte kennis (konsepte en teorieë) en konkrete vaardighede (metodes en tegnieke) te bemeester nie, maar hulle moet ook terselfdertyd die aangeleerde kennis integreer met 'n suksesvolle praktyk. In hierdie proses is formele dosente, maar ook praktykopleiers by die student se onderrig- en leerproses betrokke. Volgens Kruzich, Friesen en Van Soest (1986:22) bied die genoemde vereiste 'n onderrig-uitdaging vir studente, formele dosente asook vir praktykopleiers in die praktyk, omdat die studente in die algemeen ervaar dat formele lesings en praktykverwante aangeleenthede geen verband met mekaar het nie en dat of die een of die ander, of selfs beide komponente, irrelevant tot hulle leerbehoefte is. Kruzich *et al.* (1986:22) konstateer dat formele dosente van mening is dat studente probleme ondervind om abstrakte teorieë te bemeester, terwyl praktykopleiers wat studente se praktykvaardighede beoordeel, weer van mening is dat die student se optrede geen of onvoldoende begrip van vereiste kennis en vaardighede demonstreer. Hierdie skrywers beskou die konsep van **voorkeur-leerstyle** van studente as 'n onmisbare skakel in die gekompliseerde proses waarin die student in maatskaplike werk voorberei word vir die professionele praktyk, gesien in die lig van die wye verskeidenheid van response van studente op die verskillende kurrikuluminhoude en onderrigmetodes deur formele dosente.

5.9.2 Leerstyle van studente

Kruzich *et al.* (1986:23) bekemtoon verder die noodsaaklikheid van die passing van die dosent se onderrigbenadering en -styl (soos reeds vroeër in hierdie hoofstuk

bespreek) met die student se leerstyl. Wanneer verskillende leerstyle ondersoek word, is dit duidelik dat omvangryke literatuur hieroor beskikbaar is en dat daar tans, volgens 'n resente internet- en literatuursoektog, reeds meer as 162 verskillende leerstyle, afhangende van die leersituasie, geïdentifiseer is (Lazear, 1991). Verskillende outeurs beklemtoon verskillende uitgangspunte ten opsigte van die kategorisering van leerstyle, soos byvoorbeeld Jacobs en Fuhrmann (1984:99 – 111), wat Mann (1970) aanhaal met sy model van **agt kategorieë** van leerstyle: **die inskiklike** en sosiaal-goedaangepaste student wat die sisteem en waardes sondermeer aanvaar, **die angstig-afhanklike** student wat meestal onbevoeg voel en baie swaar op die dosent vertrou vir ondersteuning, **die ontmoedigde** student wat ontevrede met hom-/haarself is, **die onafhanklike** student wat vaardig en nie bedreig is nie, **die helde** wat meerderwaardig voel en voortdurend vir bewondering en erkenning soek, **die sluipskutter** wat 'n lae vlak van insette toon en meestal vyandig optree, **die aandagsoekers** wat baie aanvaarding en sosiale goedkeuring soek en **die stil** student wat passief is en gewoonlik hulpeloos en weerloos voel.

'n Verdere kategorisering van leerstyle is volgens Jacobs en Fuhrmann (1984:99 – 111) die van Riechman en Grasha (1974), wat hulle ses leerstyle baseer op die student se reaksies op klaskamergebeure, asook die student se houding ten opsigte van leer, dosente en klasmaats. Hierdie outeurs identifiseer byvoorbeeld die **kompeterende** student, wat ten alle koste die klasmaats wil oorskadu met prestasies, die **samewerkende** student wat glo dat die beste geleer kan word deur met ander te deel, die **vermydende** student wat nie daarin geïnteresseerd is om inhoud op die tradisionele manier te bestudeer nie, die **deelnemer** wat wil leer en die klasaktiwiteite wil geniet, die **afhanklike** student wat leergierigheid ontbreek en voorgeskryf wil word oor wat om te doen, en die **onafhanklike** student wat dit geniet om vir hom-/haarself te dink.

Jacobs en Fuhrmann (1984:99 – 111) postuleer 'n verdere kategorisering, naamlik die **afhanklike** leerstyl, die **samewerkende** leerstyl en die **onafhanklike** leerstyl. In hierdie geval sien die afhanklike student die dosent as verantwoordelik vir alle leer wat moet plaasvind, en hierdie student het gewoonlik 'n vorige ervaring van waar die onderwyser of dosent volle verantwoordelikheid vir die student se leerervarings geneem het. Die samewerkende student handhaaf gewoonlik die gesindheid dat

onderrig- en leer die gesamentlike verantwoordelikheid van die student en die dosent is. Hulle het reeds vooraf-ervaring van soortgelyke onderrig en leer, hulle handhaaf goeie interaksie en deelname met betrekking tot alle aspekte van die leersituasie en toon waardering vir die dosent sowel as klasmaats se kundige insette. Die onafhanklike leerstyl is gewoonlik die student wat sy/haar eie persoonlike doelstellings stel en dit bereik, diegene het positiewe vorige ervarings van onderrig en leer, in so 'n mate dat die dosent as die kundige gerespekteer word, maar wat terselfdertyd die student bemagtig om hulle eie kundigheid te ontwikkel.

LeFever (1998:61 – 123) postuleer 'n kategorisering van die **verbeeldingryke, die analitiese, die logiese en die dinamiese leerder** terwyl Middleman en Rhodes (1985:44) Messick (1976) se kognitiewe style van leer soos volg aanhaal: **konvergerende teenoor divergerende; analitiese teenoor globale; onpersoonlike teenoor sosiale; risiko-nemende teenoor die versigtige en rigiede teenoor buigsame** leerstyle. Hierdie skrywers sluit by die vorige outeurs aan en beklemtoon dat al hierdie genoemde leerstyle min of meer van toepassing binne bepaalde kontekste en omgewings sal wees, en beslis nie beter of slegter leerstyle is nie. Hierdie stelling van Middleman en Rhodes (1985) weerlê die mite in onderrigkontekste dat almal wat suksesvol wil studeer op rasonele, liniêre en analitiese wyses moet leer.

Bogenoemde literatuur beklemtoon die feit dat geen spesifieke leerstilkategorisering implisiet beter as die ander is nie en dat elkeen sy eie voorkeurwaarde het, afhangende van die verwagtinge van die leersituasie. Die sleutel tot effektiewe onderrig en leer lê daarin dat die dosent die mees relevante seleksie van leerstilkategorieë sal kies wat geskik is vir die individuele student se vermoë, wat pas by die leer-inhoud, en ook wat pas by die dosent se onderrigstyl. Outeurs soos Kruzich, *et al.* (1986:25) beklemtoon egter ook bepaalde nadele ten opsigte van die benutting van sogenaamde leerstylinventarisse en haal Hunsaker (1980) en West (1982) aan wat beweer dat geen leerstylinventaris enigsins die student se prestasie of selfs beroepsrigtings kan aandui nie. Outeurs is dit eens dat die akkommodering van studente se leerstyle egter ongetwyfeld die student se motivering, volhoubaarheid, houding, kreatiwiteit en deelname ten opsigte van onderrig en leer positief beïnvloed soos reeds vantevore genoem.

Vir die doel van hierdie studie word Die Leerstyl Inventaris van Kolb (1984) in Kolb (2006), Kolb, Rubin en Osland (1991:152 -161) en Rainey en Kolb (1995:129), wat gebaseer is op 'n eksperimentele leermodel, as relevant beskou, eerstens vanweë die eksperimentele aard hiervan, wat noue aansluiting vind met die teoretiese en praktiese aard van onderrig en leer in maatskaplike werk, tweedens vanweë die toepasbaarheid hiervan in die eksperimentele veld van onderrig en leer in maatskaplike werk en derdens soos Kolb (1995) self ook in Rainey en Kolb (1995:129) konstateer, omdat hierdie eksperimentele leerstylindeks ruim voorsiening maak vir die akkommodering van die diversiteit van studente se voorkeurleerstyle.

Met betrekking tot die aansluiting wat Kolb (1984) en Kolb (2006) se leerstyle met die teorie en praktyk van maatskaplike werk het sowel as met betrekking tot die eksperimentele veld van onderrig en leer in maatskaplike werk, postuleer Kruzich *et al.* (1986:28) en Memmoth en Brennan (2004:85) byvoorbeeld dat een treffende aspek in die proses van onderrig en leer in maatskaplike werk, die verskil is in die onderrigstyle van **formele dosente** en die van **praktykopleiers**. Terwyl Kolb (1984) vereis dat al vier stappe van sy eksperimentele leerteorie (sien later) aanwesig moet wees alvorens sinvolle leer kan plaasvind, blyk dit tog dat die formele teoretiese dosent meer geneig is tot die fasilitering van hoofsaaklik abstrakte konseptualisering, terwyl die praktykopleiers weer meer geneig is tot beklemtoning van konkrete ervarings. Wanneer beide formele dosente en praktykopleiers dus volgens Kolb (1984) se eksperimentele leerteorie asook sy leerstylinventaris te werk sal gaan, word die integrering van akademiese inhoud en praktiese ervaring vir die student 'n werklikheid en word formele dosente en praktykopleiers ook uitgedaag om mekaar se perspektiewe te integreer in die belang van die student se effektiewe leerervarings.

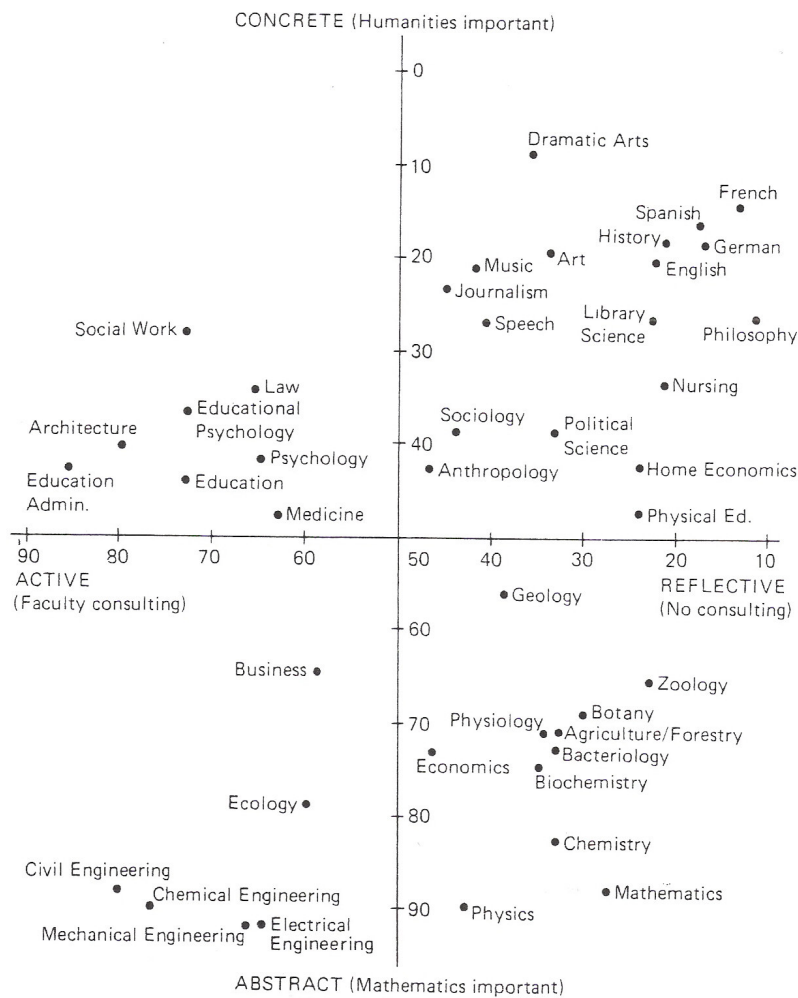
Met betrekking tot die relevansie van Kolb (1984) se leerstyle in diversiteitsonderrig, konstateer Rainey en Kolb (1995:129 – 130) dat diversiteitsonderrig nie alleenlik die verwerwing van kennis behels nie, maar ook houdingsveranderinge en waardering van verskillende perspektiewe. Tydens diversiteitsonderrig moet hulpbronne sodanig georganiseer word dat elke leerder maksimaal leer wat hy/sy *wil* leer, byvoorbeeld begrip vir rassisme of seksisme. Diversiteitsonderrig vereis in die lig van die

voorafgaande dus 'n atmosfeer van veiligheid en vertroue. Kolb (1984) postuleer dat sy Leerstylinventaris vir die genoemde voorsiening maak.

Kolb (2006) en Kolb (1984) in Kolb *et al.* (1991:152 -161) se Leerstyl Inventaris is gebaseer op sy eksperimentele leerteorie wat vervolgens kortliks bespreek sal word.

5.9.2.1 David Kolb se eksperimentele leerteorie

David Kolb is tans professor aan die Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, waar sy onderrig- en navorsingsveld die ontwikkeling van eksperimentele leer en leerstyle is. Hy ontwikkel sy leerstylteorie oor verskeie jare en publiseer sy leerstylmodel vir die eerste maal in 1984 (Kolb, 2006). Hierdie model van Kolb (1984) is ook die oorsprong van verwante terme soos Kolb se Eksperimentele Leerteorie (ELT), en Kolb se Leerstyl Inventaris (LSI). Kolb (1984) erken deurlopend die bydraes wat sy voorgangers soos Rogers, Jung en Piaget (Sien ook hoofstuk 4 in die verband) in die veld van leerstyle tydens die 1900's gedoen het. Kolb (1984) se leerstyle is gebaseer op Jung se aanname dat alle mense voorkeurmaniere het waarop hulle in hulle onmiddellike omgewing aanpas. Kolb (1984) wys daarop dat Jung se model van die Ekstrovert/Introvert wat ook in die Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) gemeet word, korreleer met sy eie Leerstylmodel van Aktief/Reflektief asook die Konkrete Ervaring/Abstrakte Konseptualisering (sien **Figuur 5.4**). Kolb (1984) se eksperimentele leerteorie word tans as fundamenteel beskou deur 'n wye verskeidenheid professies soos byvoorbeeld akademië, onderwysers, bestuurders en opleiers. Kolb *et al.* (1991:152, 158) dui ook baie spesifiek aan in watter kwadrant van sy leerstylinventaris studente met maatskaplike werk as studierigting gewoonlik binne die Leerstyl Inventaris geplaas kan word, wat volgens **Figuur 5.3** hieronder binne die Konkrete/Aktiewe kwadrant is.



Figuur 5.3 : Konkrete – Abstrakte en Reflekerende – Aktiewe oriënterings ten opsigte van akademiese velde van studie

Bron: Kolb, Rubin & Osland (1991:158)

Laastens verduidelik Kolb (1984) se eksperimentele leerteorie nie alleen die menslike leerproses nie, maar word die leerproses ook aan spesifieke leerstyle gekoppel (Kolb, 1973; Kolb, 1984; Kolb, Rubin & Osland, 1991), wat later in hierdie hoofstuk bespreek sal word.

Kolb (1984) se eksperimentele leerteorie is gebaseer op verskillende faktore wat deur die loop van die menslike wese se lewe 'n invloed op die mens se voorkeur leerpatroon of -styl uitoefen. Kolb (1984) definieer hierdie faktore as

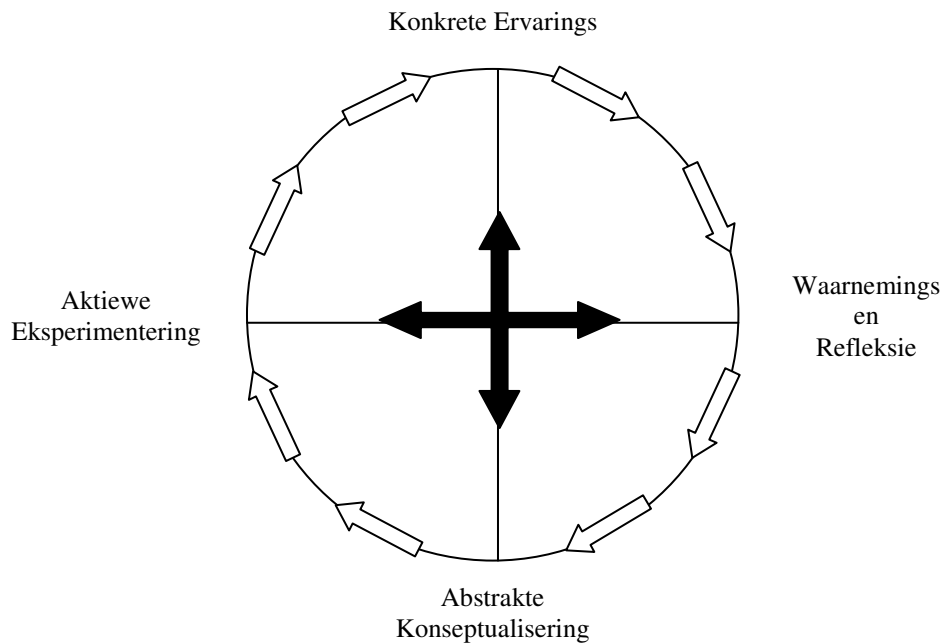
verteenwoordigend van drie fases in die menslike wese se ontwikkeling en hy is van mening dat die mens sy/haar voorkeurleerstyl integreer en verbeter deur die loop van die verskillende lewensfases. Die drie ontwikkelingsfases soos deur Kolb (1984) gedefinieer, is:

- 1) **Die verwerwingsfase:** wat strek van geboorte tot adolessensie en wat fokus op die ontwikkeling van basiese vaardighede en kognitiewe strukture.
- 2) **Die spesialisasiefase:** wat die skoolgaande jare en vroeë werk- en persoonlike ervarings van volwassenheid behels. Tydens hierdie fase word die ontwikkeling van 'n spesifieke 'gespesialiseerde' leerstyl deur maatskaplike-, opvoedkundige- en organisatoriese sosialisasie gevorm.
- 3) **Die integrasiefase:** wat die middeljare in die beroep tot die latere lewe van die individu behels. Tydens hierdie fase word 'n nie-dominante leerstyl in beroepslewe sowel as in die persoonlike lewe gedemonstreer.

Vir die doel van hierdie studie, waar die ondersoek spesifiek handel oor die leerstylvoorkeure van die student, is dit dus belangrik om van die gemiddelde student se lewensfase volgens Kolb (1984) se definisie kennis te neem. Die student verkeer in die spesialisasiefase, waar juis besondere klem geplaas word op die ontwikkeling van 'n spesifieke voorkeurleerstyl en omdat die aanleer van die voorkeur-leerstyl onder andere deur opvoedkundige instellings tydens hierdie lewensfase bepaal word, is dit belangrik dat die student 'n positiewe ervaring ten opsigte van onderrig en leer en die rol van sy/haar eie leerstyl ervaar.

Verder bestaan Kolb (1984) se eksperimentele leermodel uit 'n vier-stap leersiklus, ook genoem die opleidingsiklus, waarin 1) die **onmiddellike of konkrete ervarings** 'n basis skep vir 2) **waarnemings en refleksies**. Hierdie waarnemings en refleksies word dan geassimileer en gedistilleer tot 3) **abstrakte konsepte** wat uiteindelik lei tot 4) response of **aksie wat aktief deur middel van eksperimentering getoets** word en sodoende tot nuwe ervarings aanleiding gee (Sien ook die rol van die brein tydens die leerproses, soos bespreek in hoofstuk 4). Kolb (1984) konstateer dat ideaal gesproke, alhoewel dit nie noodwendig altyd die geval is nie, die leersiklus dus 'n

sirkel verteenwoordig bestaande uit vier stappe, naamlik *onmiddellike en konkrete ervarings (voel)*, *waarneming en refleksie (refleksie)*, *abstrakte konseptualisering (denke)* en *aktiewe eksperimentering (doen)* soos in **Figuur 5.4** diagramaties uitgebeeld:



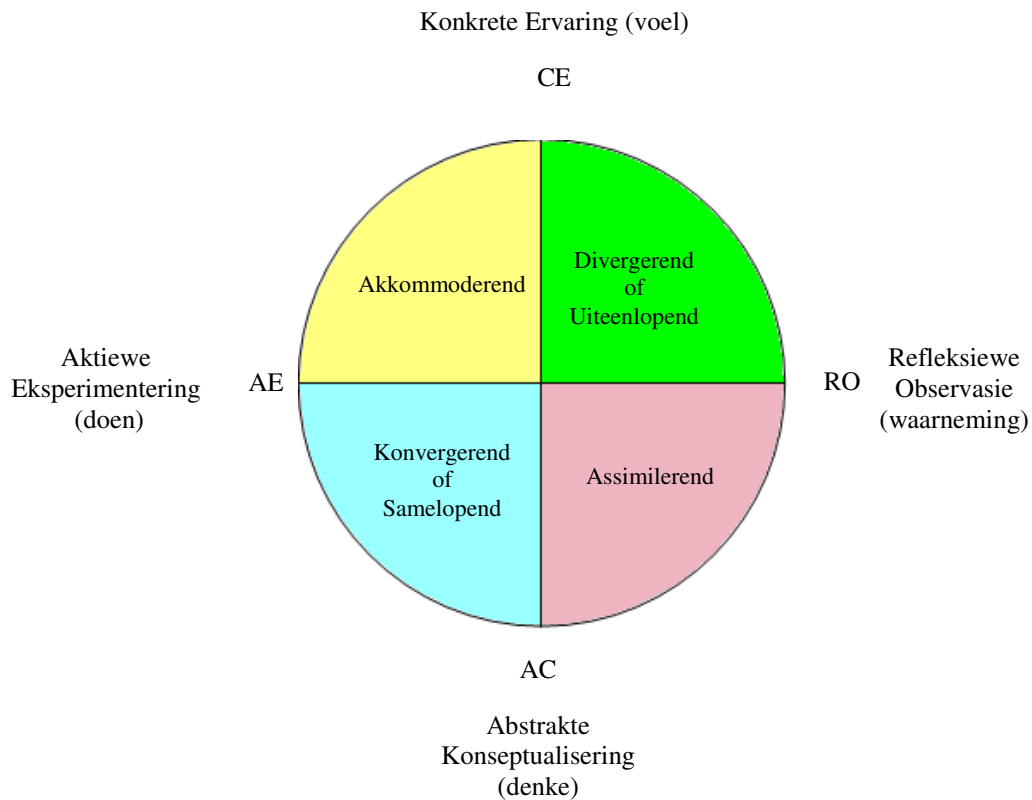
Figuur 5.4: Kolb (1984) se vier-fase leersiklus

Bron: Kolb (1984), Kolb (2006) en Kruzich *et al.* (1986:23)

5.9.2.2 *David Kolb (1984) se leerstylinventaris*

Kolb (1984) gaan verder op grond van figuur 5.4, synde die leersiklus, en verdeel die leersirkel in vier kwadrante met twee asse soos in **Figuur 5.5** hieronder uiteengesit. Die noord-suid-as word genoem die Persepsie Kontinuum wat verwys na die emosionele response of hoe die mens voel of dink oor sake. Die oos-wes-as word genoem die Prosekeringskontinuum of hoe 'n taak benader word, byvoorbeeld verkies die individu om aktief te eksperimenteer of liewer net waar te neem. Volgens Kolb (1984) behels hierdie leersiklus dus vier verskillende leerstyle, die **Divergerende** of uiteenlopende styl, die **Assimilerende** styl, die **Konvergerende** of saamlopende styl en die **Akkommoderende** styl, wat elkeen uit twee konflikterende modusse aan weerskante bestaan, byvoorbeeld:

Konkrete Ervaring (voel) versus Abstrakte Konseptualisering (denke)
of
Aktiewe Eksperimentering (doen) versus Refleksiewe Observasie (waarneem)



Figuur 5.5: Kolb (1984) se Divergerende, Assimilerende, Konvergerende en Akkommoderende leerstyle

Bron: Kolb (2006)

Hierdie genoemde leerstyle van Kolb (1984) is dus die kombinasie van die twee asse (kontinuums) in die sirkel en elkeen vorm, waarna deur Kolb verwys word as ‘dialekties-verwante modusse’, naamlik **die grypende ervaring** (“*grasping experience*”) wat behels doen en waarneem of **transformerende ervaring** (“*transforming experience*”) wat weer behels voel en dink. Wanneer Kolb (1984) die term, ‘dialekties’, gebruik, impliseer hy hiermee die oorspronklike Griekse betekenis van die term, naamlik konflik, of meer eenvoudig, dat die twee modusse nie tegelykertyd uitgevoer kan word nie wat dan weer die behoefte by die individu skep om ’n keuse te maak elke keer wanneer met ’n nuwe leersituasie gekonfronteer word.

Elke mens besluit dus intern of hy/sy wil **doen of waarneem** en op dieselfde tyd wil **dink of voel**. Dit is volgens Kolb (1984) die resultaat van genoemde twee keuses of besluite wat vir elke individu regdeur die lewe sy/haar voorkeur-leerstyl vorm.

Dus kan samevattend volgens Kolb (1984) se eksperimentele leerteorie afgelei word dat die mens se voorkeur-leerstyl die produk is van een van die volgende twee keuses:

- 1) hoe om 'n taak te benader – dit is die '*grasping experience*' – verkies die student om (a) **waar te neem** of (b) **te doen** en
- 2) die student se emosionele reaksie ten opsigte van elke ervaring – dit is die '*transforming experience*' – verkies die student om (a) **te dink** of (b) **te voel**.

Toegepas in die veld van maatskaplike werk sou die voorkeur-leerstyl van die student in maatskaplike werk ook kan wees deur een van die volgende keuses te maak, naamlik:

- 1(a) – ek verkies om te leer deur na ander wat betrokke is by 'n leersituasie, te kyk en dan te reflekteer op wat gebeur - '*reflective observation*' of
- 1(b) – ek verkies om in te spring en 'n taak te doen – '*active experimentation*'.

Terselfdertyd kies die student ook hoe om die leerervaring emosioneel te transformeer deur een van die volgende keuses, naamlik:

- 2(a) – ek verkies om nuwe inligting in te samel deur denke, analise of beplanning – '*abstract conceptualization*' – denke, of
- 2(b) – ek verkies om nuwe inligting in te samel deur konkrete, voelbare ervarings – '*concrete experience*' – gevoel.

5.9.2.3 *Beskrywing van Kolb (1984) se leerstyle*

5.9.2.3.1 Die divergerende of uiteenlopende leerstyl (voel en neem waar)

Hierdie studente is gewoonlik daartoe in staat om na sake vanuit verskillende hoeke te kyk. Hulle is meestal sensitief, verkies om waar te neem eerder as om te doen, versamel inligting en gebruik verbeelding om probleme op te los. Hulle floreer daarop dat na konkrete situasies vanuit verskillende oogpunte gekyk word. Kolb (1984) verwys na hierdie tipe leerstyl as 'Divergerend' omdat studente wat volgens hierdie leerstyl presteer, beter doen wanneer nuwe idees gegenerer word,

byvoorbeeld tydens breinstorm-oefeninge. Hierdie studente beskik oor 'n breë kulturele belangstelling, geniet dit om inligting in te samel, stel in mense belang, is in staat om opdragte met vars idees, met verbeeldingrykheid asook met emosionele insette, te benader. Tydens onderrig en leer werk hulle graag in groepe, luister met 'n oop gemoed en ontvang graag persoonlike terugvoer.

5.9.2.3.2 Die assimilerende leerstyl (neem waar en dink)

Die student wat die assimilerende leerstyl volg, gee voorkeur aan 'n beknopte, maar logiese benadering tot studiemateriaal. Vir hierdie student is idees meer belangrik as mense en daarom vereis hulle ook duidelike verduidelikings van leermateriaal eerder as praktiese ervarings. Hierdie studente kan by uitstek 'n groot volume leermateriaal begryp en dit ook vir hulleself in logiese formaat herorganiseer. Die assimilerende leerder is minder gefokus op mense, maar beslis meer geïnteresseerd in idees en abstrakte konsepte. Bewese teorieë trek hierdie leerder baie meer aan as benaderings wat gebaseer is op praktiese benaderings. Die assimilerende student presteer gewoonlik veral goed in die suiwer wetenskapsveld. Tydens onderrig en leer verkies hierdie student leeswerk, goed-georganiseerde lesings, die ontdekking van analitiese modelle, asook tyd om die genoemde leermateriaal te bedink en te integreer.

5.9.2.3.3 Die konvergerende of saamlopende leerstyl (doen en dink)

Die student met die konvergerende leerstyl is in staat om probleme op te los, en sal leersituasies benut om oplossings vir praktiese situasies te soek en te vind. Tegnieese take word verkies bo interaksie met mense en dit is dan ook die rede waarom hierdie studente veral daarop gefokus is om besluite te neem na aanleiding van die oplossings wat hulle vir probleme vind. Die konvergerende student verkies om te eksperimenteer met nuwe idees, situasies te simuleer en sodoende praktiese oplossings te vind.

5.9.2.3.4 Die akkommoderende leerstyl (doen en voel)

Die akkommoderende student verkies om in noue kontak met die leersituasie te wees, die sogenoemde '*hands-on*' benadering, en vertrou eerder op intuïsie ('*gut instinct*') en aanvoeling as op logiese benaderings. Die akkommodeerder maak staat op analitiese denke en inligting van ander persone en verkies 'n praktiese en eksperimentele benadering tot hulle eie onderrig en leersituasie. Hulle word verder ook aangetrek deur nuwe uitdagings en ervarings en voer graag nuwe planne uit.

Hierdie leerstyl verteenwoordig gewoonlik die inisiatief en aksie tydens enige onderrig- en leersituasie. Hierdie studente verkies om opdragte in groepe uit te voer. Hulle stel doelstellings en teikens vir hulleself en deur middel van praktiese take word verskillende maniere om die doelstellings te bereik, geïmplementeer. Soos reeds in Figuur 5.3 aangedui, is hierdie leerstyl ook die voorkeur leerstyl vir die vakgebied van maatskaplike werk wat ook korreleer met die algemeen-aanvaarbare wyse waarop maatskaplikewerkstudente tans deur middel van 'n kombinasie van formele lesings, praktykervarings, individuele – en groepsupervisie onderrig word.

5.10 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

In die lig van die voorafgaande bespreking word die volgende samevattende implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk vervolgens beklemtoon:

- Kolb (1984), soos ook alle ander outeurs oor leerstyle van studente, verklaar onomwonde dat enige model oor leerstyle te alle tye slegs 'n riglyn is en nooit 'n rigiede stel reëls nie. In die lig van genoemde stelling, moet in gedagte gehou word dat die meeste studente sterk voorkeure vir bepaalde leerstyle het en dat onderrig en leer slegs effektief gefasiliteer kan word indien die dosent hiervan kennis neem en ook op aktiewe wyse en tydens alle onderrig- en leersituasies in maatskaplike werk daarna sal streef om die verskeidenheid van leerstyle vir die diversiteit van studente sover as moontlik te akkommodeer.
- In maatskaplikewerkonderrig, met die unieke leersituasie bestaande uit formele lesings, groepsupervisie, individuele supervisie, laboratoriumsessies, asook praktykplasinge, word die rol van dosent tegelykertyd deur 'n verskeidenheid van personeellede met verskillende onderrigstyle vertolk. Hierdie verskeidenheid van onderrig- en leersituasies sal vir aanpassing van die student se leerstyle vra, maar die vermoë om tussen verskillende leerstyle te wissel is nie iets wat gemaklik en natuurlik is vir die meeste studente nie. Die mate waartoe onderrig en leer dus effektief en volhoubaar sal wees, word grootliks bepaal deur die mate waartoe die dosent of dosente so veel as

moontlik leerstyle van die groep studente tydens 'n gegewe geleentheid kan akkommodeer, eerstens deur doelbewus seker te maak watter verskillende leerstyle deur studente in die besondere groep verteenwoordig word, en tweedens deur doelbewus onderrigstrategieë en -tegnieke toe te pas wat aan alle studente 'n billike kans tot effektiewe leer bied.

- Volgens Kolb (1984) se Leerstylinventaris is dit belangrik om kennis te neem daarvan dat die assimilerende leerder nie gemaklik sal wees daarmee om slegs aan die diep kant ingegooi te word met 'n massa notas en instruksies nie. In dieselfde sin sal die akkommodeerder erg gefrusteerd raak indien daar meestal verwag word dat groot volumes leeswerk gedoen sal word, en geen voorsiening vir praktiese ervaring in die leerervaring ingebou word nie.
- Engelbrecht (2001:81 – 83) konstateer in hierdie verband verder ook dat studente in maatskaplike werk aangemoedig behoort te word om aanpasbaar te wees ten opsigte van hulle onderskeie- en voorkeur-leerstyle omdat die professionele praktyk waarvoor die student in maatskaplike werk voorberei word, bepaalde verwagtinge aan die student of beginnerwerker stel met betrekking tot byvoorbeeld die nakoming van keerdadums, korrekte uitvoering van regsaspekte, en hantering van konflik binne die professionele raamwerk. Die aanpasbaarheid van leerstyle kan dus ook as uitdaging vir die student self gesien word. Hiermee saam moet studente ook aangemoedig word om sensitief vir mekaar se leerstyle te wees, dit te akkommodeer, daaruit te leer en te respekteer sonder om mekaar se leerstyle te tipeer.
- Dit is vir die dosent belangrik om 'n duidelike boodskap oor te dra dat alle leerstyle belangrik en ewe effektief is en die dosent behoort te poog om sover moontlik in die effektiewe onderrig- en leersituasie, soveel as moontlik onderrigstrategieë en -tegnieke te benut sodat soveel as moontlik studente in staat gestel word om hulle voorkeur-leerstyl toe te pas.
- Van dosente word ook verwag om die studente in 'n atmosfeer van vertroue en onderhandeling te betrek by die keuse van die onderrigtegnieke wat weer 'n

besliste positiewe invloed op die student se gesindheid en motivering teenoor die onderrig- en leersituasie behoort te hê. So kan 'n effektiewe passing van die dosent se onderrigstyl en –tegnieke, en die studente se leerstyl suksesvol gemaak word, wat pas by die kurrikulum en dus uiteindelik effektiewe onderrig en leer behoort te fasiliteer.

- Wanneer genoemde passing tussen onderrigstyle van die dosent en leerstyle van die student gemaak word, behoort die dosent daarna te streef dat die volwasse student se motivering ten opsigte van studie gemaksimaliseer word, onmiddellike bruikbaarheid van kennis en vaardighede moet beklemtoon word, die onderrig en leeromgewing moet responsief wees ten opsigte van die volwasse student se leerbehoefte, selfbewussyn van die student moet bevorder word sodat die student uiteindelik kompetent voel vir die professie waarvoor voorberei word en die leeromgewing moet 'n uitdaging vir volwasse studente daarstel.

In die lig van die voorafgaande blyk dit dat die dosent in maatskaplike werk deurlopend sensitief sal wees vir die verskillende leerstyle waarvolgens die volwasse student verkies om te leer. Die nodige doelbewuste aksies in die fasilitering van onderrig en leer behoort deur die dosent geneem te word ten einde optimale onderrig en leer te bevorder. Vervolgens word in Afdeling C van hierdie hoofstuk aandag geskenk aan 'n algemene bespreking van sodanige aksies of onderrigstrategieë en –tegnieke van die dosent.

AFDELING C: ONDERRIGSTRATEGIEË EN -TEGNIEKE VAN DIE DOSENT TYDENS MAATSKAPLIKE WERK-ONDERRIG

5.11 INLEIDING

Elke onderrigstyl soos vroër in hierdie hoofstuk bespreek, word gekenmerk deur onder andere die toepassing van sekere onderrigstrategieë en –tegnieke. Wanneer die verskillende onderrigstrategieë en –tegnieke ondersoek word soos wat die dosent, en dus ook die dosent in maatskaplike werk, dit tydens onderrig en leer binne ’n gekose onderrigstyl kan aanwend, is dit eers nodig om die betekenis van hierdie twee begrippe te ondersoek. Volgens Thatcher en McQueen in *The New Webster Dictionary* (Thatcher & McQueen, 1967:828) asook volgens Kritzinger en Labuschagne in die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Kritzinger & Labuschagne, 1980:1054), is die term ‘strategie’ afkomstig van die militêre terminologie en verwys dit na die ‘noukeurige beplanning’ van byvoorbeeld die beweging van soldate, aanvalskepe, vliegtuie en grofgeskut na ’n gunstige posisie wat deur militêre personeel gedoen word **voordat** ’n veldslag sal plaasvind (Jacobs *et al.* 2004:70). ’n Onderrigstrategie in maatskaplikewerk-onderrig sou dus vir die doel van hierdie proefskrif beskou kan word as daardie beplanning wat die dosent ten opsigte van elke leersituasie doen **voordat kontak met die student gemaak word** en behels die vermenging en die integrering van ’n verskeidenheid van onderrig- en leerelemente op so ’n manier dat studente in staat gestel word om die verlangde leeruitkoms te bereik, en word ook as een van die belangrikste take van die dosent beskou (Jacobs *et al.* 2004:70). Hierdie skrywers verwys ook metafories na die proses van die ontwerp van ’n strategie as gelykstaande aan die vermenging van vier verskillende kleure verf. Elke kleur verteenwoordig een van die hoof elemente wat nodig is om goeie onderrig en leer te fasiliteer. Wanneer verskillende kleure verf gemeng word, val dit op dat die kleure nie langer solied en onveranderlik is nie omdat ’n nuwe kleur deur middel van die vermenging gevorm word. Op dieselfde manier word die verskillende onderrig- en leerelemente wat bymekaar gesit word om ’n sekere onderrigstrategie te vorm, ook vloeibaar sodat ’n algehele nuwe strategie na vore kom. In enige onderrigsessie raak

die leerinhoud, die verskillende onderrigstyle, die studente-aktiwiteit en die hulpmiddels so verwickeld dat die nuwe strategie 'n unieke karakter en identiteit aanneem. Alhoewel die verskillende elemente ontleed kan word, kan 'n spesifieke sessie nooit twee maal na mekaar op dieselfde wyse aangebied word nie en dit is dan ook die rede waarom die dosent elke strategie met sorgsaamheid en noukeurigheid moet ontwerp en beplan **voordat** die onderrigssessie aangebied word.

Die strategie wat deur die dosent in maatskaplike werk benut word, sal dus beplan word aan die hand van a) die aard van die leersituasie, hetsy formele lesings, groep- of individuele supervisie of 'n praktyksituasie, b) die doel en doelwitte van die leersituasie, c) die leeruitkoms van die leersituasie, d) die leerstyl van die student en e) die onderrigbenadering en -styl van die dosent.

Die term 'tegniek', verwys volgens *The New Webster Dictionary* (Thatcher & McQueen, 1967:860) en die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Kritzinger en Labuschagne, 1980:1101) na 'n vakkundige metode of vaardigheid om 'n taak op 'n spesifieke wyse uit te voer. Jacobs *et al.* (2004:72) sluit hierby aan en verwys ook na 'n tegniek as die metode of prosedure wat deur die dosent benut word om die proses van leer by die student te fasiliteer.

Vir die doel van hierdie bespreking sal vervolgens verskeie strategieë en tegnieke bespreek word waarvolgens die dosent in maatskaplike werk volgens 'n gekose onderrigbenadering, onderrigstyl en gepas vir die voorkeur-leerstyl van die betrokke studente, die onderrig- en leersituasie kan fasiliteer. Die strategieë en tegnieke word deur die skrywer self in genoemde twee kategorieë verdeel.

5.12 ONDERRIGSTRATEGIEË

Soos reeds vantevore genoem impliseer die onderrigstrategie wat deur die dosent toegepas word tydens die onderrig- en leersituasie, noukeurige vooraf-bepanning. Dit sou dus nodig kon wees dat die dosent, en dus net so ook die dosent in maatskaplike werk, die besondere strategie wat gevolg sal word, reeds tydens voorbereiding, beplanning van die leerinhoud en leersituasie, asook die bepaling van die doel met 'n spesifieke leersituasie, sal bedink. Outeurs soos Dunn en Dunn (1978),

Killen (2000), Gitterman (2004), Gravett (2001), Lemmer, Meier en Van Wyk (2006), Brookfield (1987), Brookfield (1990), verwys byvoorbeeld na die volgende belangrike strategieë wat deur die dosent in maatskaplike werk in plek behoort geplaas te word alvorens enige sinvolle onderrig en leer kan plaasvind. Die navorser maak nie op volledigheid van hierdie bespreking aanspraak nie, en beklemtoon hoogstens dié strategieë wat behoort aan te pas by die behoeftes en verwagtinge van die volwasse student, soos wat die student in maatskaplike werk ook is.

5.12.1 Die vestiging van 'n positiewe, stimulerende en aangename leeromgewing

'n Verbruikersvriendelike leeromgewing word as noodsaaklik beskou juis omdat die leeromgewing ook deel uitmaak van die leerstyl soos reeds voorheen bespreek. Die dosent behoort dus die volume geraas versus effektiewe geluide of musiek, die vereiste van voldoende lig, die mate waartoe beweeglikheid vir studente tydens die onderrig- en leersituasie toegelaat word, asook die struktuur of uitleg van die omgewing (byvoorbeeld in rye en sittende op banke, op 'n mat of in groepe), te beplan. In maatskaplike werk sal dit dus ook nodig wees dat die dosent aandag gee aan die student se voorkeur-leerstyl wat omgewing betref wanneer die student in die praktykplasing by 'n welsynsorganisasie ingedeel word. Welsynsorganisasies se kantoorruimte is dikwels beperk en studente bevind hulle dikwels in 'n onderrig- en leersituasie waar die fisiese omstandighede geensins bevorderlik vir hulle leer is nie. In aansluiting hierby beklemtoon Killen (2000:xvi) die belangrikheid daarvan dat die leeromgewing nie alleenlik fisies bevorderlik vir leer moet wees nie, maar ook emosioneel. In 'n ideale opset sal die dosent kan toesien dat die onmiddellike leeromgewing vir die student vriendelik, georden, veilig, ondersteunend, visueel-stimulerend en verwelkomend is vir die studente. Studente behoort maklike toegang tot hulpmiddels, biblioteekdienste, voorgeskrewe boeke en persoonlike geriewe soos toiletgeriewe, te hê – veral ook die gestremde studente. Die dosent sal ook 'n leidende rol vertolk om studente op diversiteit voor te berei, hulle te motiveer om by mekaar te leer en selfs ook die studente te betrek om die lokaal of lokale waar hulle meestal vergader, vakverwant visueel te versier. Die emosionele aspekte met betrekking tot hoe die studente voel teenoor hulle studie, hoe gemotiveerd hulle ten opsigte van studie is en in watter mate hulle studie-verwagtinge hulle negatief gespanne sal maak, word grootliks bepaal deur die fisiese aspekte wat in plek is. In die realiteit is dit soms 'n gegewe dat dosente groot groepe studente moet akkommodeer, en sal ook van

studente verwag word om soms aanpassings in die verband te maak. Die dosent kan egter baat deur die studente inspraak, ook in die daarstelling van 'n positiewe leeromgewing, te gee.

5.12.2 Gestruktureerde leermateriaal

Dunn en Dunn (1978) beklemtoon die waarde van voorafopgestelde en gestruktureerde studiegidse met behulp waarvan die student op sy/haar eie tyd kan werk en waar verskillende metodes van leer vir die akkommodering van 'n verskeidenheid leerstyle ingebou is. Sodanige studiegidse kan addisioneel tot die formele akademiese program benut word, of ook in maatskaplike werk onderrig- en leer, tydens die praktika-onderrig en dan wel as hulpmiddel aan die student om op deurlopende basis te reflekteer op leerervarings tydens praktikageleenthede.

5.12.3 Instruksie-programme

Dunn en Dunn (1978) beveel hierdie strategie aan wanneer studente instruksies vir implementering oor 'n termyn kry en onafhanklik en selfstandig kan werk om uiteindelik 'n einddoel te bereik soos wat dit duidelik en vooraf as leeruitkoms gestel is. Hierdie strategie is veral nuttig wanneer studente gemotiveerd, volhardend en verantwoordelik in hulle studies optree. Studente wat duidelike struktuur in opdragte verkies, wat graag alleen werk en wat ook visueel georiënteerd is, sal hierdie strategie bevredigend vind. In onderrig en leer in maatskaplike werk en in die besonder tydens die praktika-onderrig, word van studente verwag om op deurlopende basis 'n portfolio oor leeruitkomste wat bereik is, saam te stel en by te hou. Hierdie instruksie-program kan besondere uitdagings aan praktika-studente stel en studente sou deur middel van die strategie eie voorkeur-leerstyle kan benut en sodoende optimale leer bevorder. 'n Verskeidenheid van tegnieke en benaderings ten opsigte van leer kan in sodanige portfolio ingebou word en volgens Dunn en Dunn (1978) sal beide dosent en student studie-bevrediging op die wyse ervaar.

5.12.4 Direkte onderrig

Killen (2000:2 - 30) beskryf hierdie strategie as die sogenaamde '*chalk and talk*'-strategie. Die algemeenste en bekendste vorm van hierdie strategie sluit gewone lesing of ook demonstrasies tydens 'n leersituasie in. Hierdie is hoofsaaklik 'n dosent-gesentreerde strategie wat die hoogs-gestruktureerde oordrag van akademiese inhoud

met gepaardgaande klem op akademiese prestasie behels. Daar is bepaalde situasies en bepaalde leerinhoude wat inderdaad volgens hierdie strategie effektief onderrig kan word en wanneer hierdie strategie effektief aangewend word, voldoen dit aan die volgende vereistes:

- Die leeruitkoms vir leerders is duidelik.
- Die dosent beheer die verloop van die onderrig-en-leersituasie en implementeer verskillende relevante opvoedkundige aktiwiteite.
- Die dosent organiseer en beheer die volgorde van verskillende leeraktiwiteite.
- Daar word besondere klem op akademiese prestasie geplaas.
- Die dosent moniteer die vordering van elke student baie noukeurig en
- Terugvoer aan studente is akademies georiënteerd.

Hierdie strategie was oor die afgelope jare die mees gewilde strategie van onderrig en leer, hoofsaaklik omdat dit aan die dosent maksimum-beheer oor die klasgebeure verskaf. Die dosent bepaal dus wanneer, hoe en wat die student leer. Sommige dosente benut hierdie strategie ongelukkig ook doodgewoon omdat hulle nie weet hoe om anders te onderrig nie. Killen (2000) stel dit onomwonde dat, veral ten opsigte van leerinhoude wat nuwe en gekompliseerde inhoud behels, groter sukses met hierdie strategie behaal word. Die strategie van direkte onderrig maak voorsiening daarvoor dat daar soms nie van studente verwag kan word om moeilike konsepte op hulle eie te bemeester nie, en dat die dosent noodwendig fasilitering vir leer in sodanige situasies behoort te bied. Direkte onderrig het egter die reputasie dat dit oninteressant, vervelend en eksklusief kan wees, alhoewel dit geensins die geval hoef te wees nie. Soos die geval met alle ander onderrigstrategieë, word die sukses van direkte onderrig ook deur die pogings van die dosent bepaal. Die beheer en struktuur wat kenmerkend van direkte onderrig as strategie is, kan bereik word op warm, interessante, kreatiewe en buigsame wyses. Die dosent kan nuwe kennis wat aan studente oorgedra word, koppel aan dit waarmee hulle reeds bekend is. Die wyse waarop vrae aan die groep gestel word, kan op studentevriendelike wyse gedoen word. Die formaat van terugvoer wat aan studente gegee word, kan afgewissel word, soms kan 'n gepaste beloning aan studente gegee word, deurlopende afwisseling van studente-aktiwiteite behoort toegepas te word en die aanbieding en keuse van

studiemateriaal om skynbare oninteressante feite vir studente realisties en interessant te maak, behoort noukeurige aandag van die dosent te kry.

Situasies waarin direkte onderrig die beste keuse van onderrigstrategie behoort te wees, is byvoorbeeld wanneer studente aan nuwe inligting bekend gestel word, wanneer die leerinhoud geskik is om deur middel van verduideliking aangebied te word, wanneer studente se belangstellingsveld in die spesifieke veld verbreed moet word, wanneer bepaalde houdings gemodelleer word, wanneer studente almal dieselfde probleme met 'n bepaalde tema ondervind, wanneer basiese vaardighede of kennis oorgedra moet word, of wanneer die onderrigomgewing ongeskik is vir studentgesentreerde strategieë.

In onderrig en leer in maatskaplike werk sal die oordra van feite in verband met statutêre werk 'n voorbeeld kan wees van leerinhoud wat effektief met behulp van direkte onderrig oorgedra kan word. Om sukses met die onderrig en leer van hierdie inhoud te verkry, is dit noodsaaklik dat die dosent eers seker maak dat die inhoud vir die studente sin maak en dan ook dat hulle geïnteresseerd is in dit wat die dosent aanbied, aldus Killen (2000).

Voordat onderrig en leer kan plaasvind is dit vir die effektiewe dosent in maatskaplike werk nodig om baie noukeurig te bepaal watter komponente van sy/haar vakinhoud deur middel van die direkte onderrig-strategie aangebied kan word en watter nie. Hierna word deeglike beplanning in terme van leeruitkomste en gepaste leeraktiwiteite gedoen. Na afloop van alle direkte onderrigsituasies word vasgestel of die studente wel die verlangde leeruitkoms bereik het, watter besondere aspekte van die direkte onderrigsituasie bygedra het tot die bereiking van die leeruitkomste, watter rol die dosent en die spesifieke gekose aktiwiteite tot die bereiking van doelstellings gemaak het en laastens watter verbeteringe in die toekoms in die verband aangebring behoort te word. Dit is belangrik dat die dosent voldoende bewyse dat die onderrigstrategie suksesvol was, sal insamel, soos byvoorbeeld die prestasies van studente, reaksies op vrae wat gestel word, betrokkenheid by die leerproses en selfs die mate van genot van die leerproses. Op grond van hierdie bewyse sal die dosent in die toekoms sy/haar eie onderrigvaardigheid kan verbeter of aanpas indien nodig.

5.12.5 Klasbesprekings

Killen (2000: 31 - 71) beskryf hierdie strategie as 'n ordelike, aangesig-tot-aangesig interaksie waartydens mense met mekaar idees uitruil. Die doel van sodanige bespreking mag wees om 'n probleem op te los, 'n vraag te beantwoord, studente se kennis te verbreed, of om 'n besluit te bereik. Klasbesprekings word vir die doel van hierdie ondersoek as 'n strategie beskou omdat die dosent ook reeds lank voor die studente in die leersituasie bymekaar kom, sal besluit watter komponente van die vakinhoud op hierdie manier onderrig kan word.

Klasbesprekings is by uitstek 'n studentgesentreerde strategie wat, alhoewel daar ooreenstemming met die direkte onderrigstrategie is, tog heelwat meer behels as die voorafgaande direkte onderrigstrategie in die sin dat aan studente hier nie alleenlik vrae gestel word deur die dosent nie, maar dat hier inderdaad aan bepaalde kriteria voldoen word sodat hier na 'n akademiese bespreking verwys kan word. Killen (2000) haal Bridges (1990) en Dillon (1994) aan wat die volgende vyf voorwaardes vir 'n akademiese bespreking daarstel:

- 1) Studente moet met mekaar praat, na mekaar luister en op mekaar se idees reageer.
- 2) Studente moet kollektief meer as een standpunt kan formuleer.
- 3) Studente moet die ontwikkeling van hulle eie kennis nastreef.
- 4) Studente moet begrip vir die kwessie onder bespreking nastreef.
- 5) Studente moet 'n bepaalde waarde-oordeel vir die kwessie onder bespreking bereik.

Wanneer die genoemde vereistes vir klasbesprekings in ag geneem word, blyk dit dat baie klaskamerbesprekings wat deur dosente as onderrigstrategie benut word, dikwels nie aan die reedsgenoemde vereistes voldoen nie, en dus nie werklik 'n sinvolle akademiese bespreking is nie.

Die klasbespreking behels nie slegs dat 'n aantal vrae deur die dosent aan die groep vir beantwoording gegee word nie, intendeel, die studente moet deeglik voorberei word daarop dat hierdie bespreking 'n doelgerigte, sistematiese uitruil van idees, feite en opinies behels met die oog daarop om nuwe kennis te leer. Klasbesprekings behels

nie argumentering of propaganda nie en studente moet mekaar respekteer en help om 'n beter begrip vir die kwessie onder bespreking te bereik. Die dosent moet hom-/haarself daarvan weerhou om die dominante rol te vertolk en studente behoort die grootste deel van die tyd in gesprekvoering met mekaar te wees (sien ook interaktiewe onderrig en leer in hoofstuk 4). Gedurende produktiewe klaskamerbesprekings behoort studente betrokke te wees by denke, uitruiling van opinies, generering van idees en regverdiging of motivering van eie standpunte. In die lig van wat reeds genoem is, is dit duidelik dat alle vorme van besprekings egter 'n hoë vlak van verbale en taalkundige insette verg en daarom hang die sukses van klasbespreking grootliks af van die taalvaardigheid van studente.

Klasbesprekings is nie daarop afgestem om *die enigste* korrekte antwoord te bepaal nie, maar om rasonele en ingeligte konsensus te bereik. Alhoewel die dosent dus nooit die leeruitkoms van 'n klasbespreking vooraf presies kan bepaal nie, sal die uitkoms op 'n meer algemene wyse geformuleer word, soos byvoorbeeld in pleks daarvan om te sê dat, '... die student in maatskaplike werk sal deur middel van die klasbespreking begrip vir die behoeftes van die gay en lesbiese kliënt bereik', sou die leeruitkoms kan wees dat '... die student in maatskaplike werk begrip vir verskillende seksuele oriëntasies van kliënte bereik.'

Gall en Gall (1976, 1990) in Killen (2000:35) beskryf duidelike bewyse dat klasbesprekings veral suksesvol in die bereiking van die volgende tipe leeruitkomste aangewend kan word, naamlik, *die algemene bemeestering van vak-inhoud, probleemoplossing, morele ontwikkeling, houdingsverandering en –ontwikkeling en kommunikasievaardighede.*

Die benutting van klasbesprekings het egter ook bepaalde nadele waarvan Killen (2000:38 – 39) veral die volgende uitsonder: Voorbereiding soos leeswerk is noodsaaklik vir sinvolle besprekings om plaas te vind en klasbesprekings is dus nutteloos indien studente hulle nie voldoende voorberei het nie; die spraaksame student kan maklik die stiller student oorheers en die dosent moet baie spesifiek hierdie aspek kontroleer; studente kan maklik van die onderwerp afdwaal; sommige studente is soms skaam vir spot en blootstelling en is dus huiwerig om aan die bespreking deel te neem; besprekingsgroepe kan kompetierend met mekaar raak en

dan die doel van die bespreking uit die oog verloor, en laastens is klasbesprekings tydrowend omdat voldoende tyd deur die dosent gegee moet word vir sinvolle leer om plaas te vind.

Wanneer die dosent hom-/haarself voorberei op die benutting van die klasbespreking as onderrigstrategie, is dit belangrik om eerstens in ag te neem dat besprekings **onder geen omstandighede 'n onbeplande strategie is nie** en tweedens dat **die beplanning van die klasbespreking baie tyd en fyn beplanning van die dosent verg (navorser se eie klem)**. Die dosent het nodig om allereers op die doel van die bespreking te besluit en hier moet in gedagte gehou word dat die bespreking 'n hulpmiddel is en nie die doel op sigself nie. Verder sal die dosent besluit op wyses waarop die fokus in die bespreking gehou kan word – die dosent moet op 'n interessante en kreatiewe wyse die probleem, dilemma of kwessie onder bespreking aan die groep studente stel. Studente moet geen onduidelikheid ervaar oor wat en hoekom hulle hierdie kwessie gaan bespreek nie. Die dosent sal hom-/haarself ook deeglik voorberei deur middel van agtergrondnavorsing – wat nie impliseer dat die dosent die studente na 'n voorafbepaalde einddoel sal lei nie, maar wel dat hulle bygestaan sal word in die proses om tot 'n gebalanseerde samevatting te kom. Klasbesprekings is 'n studentgesentreerde strategie en die dosent behoort dus nooit dominant in hierdie strategie op te tree nie. Om van hierdie strategie 'n sukses te maak, is dit verder ook nodig dat die studente deur die dosent voorberei word op die benutting van hierdie strategie. Hulle moet verstaan wat hulle aandeel in hulle eie leerproses is en ook hoekom hierdie strategie benut sal word. Indien vooraf-leeswerk van die studente verwag word, moet dit betyds en met die nodige riglyne aan hulle verskaf word. Die dosent sal ook intensiewe aandag skenk aan die beplanning van die besprekingsplan soos byvoorbeeld die indeling van tyd wat aan die bespreking en terugvoering afgestaan sal word, moet vooraf vasgestel wees en soos reeds genoem, die openingsvraag of stelling, wat verkieslik effens kontroversieel, emosioneel of aktueel behoort te wees, moet noukeurig beplan word. Killen (2000:47) beveel ook aan dat die dosent vooraf die kognitiewe vlak van die bespreking struktureer deurdat byvoorbeeld van Bloom (1956) se taksonomie gebruik gemaak word en die studente in hulle bespreking deur middel van gepaste vrae na moeiliker grade van insig begelei word.

Ten slotte is dit egter vir die dosent belangrik om hierdie strategie as 'n studentgesentreerde-strategie te beplan, die studente aan te moedig om op die spesifieke kwessie onder bespreking te fokus, om te dink, hulle aan te moedig om hulle eie waardes te bespreek, verskillende vorme van deelname aan te moedig, goeie luistervaardighede aan die kant van die studente aan te moedig, objektiwiteit, relevantheid en interaktiewe deelname te beklemtoon, asook die studente bewus te maak van die waarde van refleksie op alle leerervarings.

5.12.6 Benutting van kreatiwiteit

Walz en Uematsu (1997:17 – 31) beklemtoon die benutting van 'n strategie om kreatiwiteit tydens onderrig en leer te benut, maar ook te ontgin. Dosente in maatskaplike werk behoort volgens hierdie outeurs die ontwikkeling van kreatiwiteit in beide formele lesings en praktika-situasies aan te moedig omdat: “... *creative courage ... is the discovering of new forms, new symbols, new patterns on which a new society can be built. Every profession can and does require some creative courage*”. Siporin (1988) word deur Walz en Uematsu (1997) aangehaal wanneer geskryf word dat maatskaplike werk 'n kunsvorm is wat oorspronklike en kreatiewe kuns benodig ten einde aktiwiteite daar te stel om kliënte te begelei tot die verbetering van hulle maatskaplike omstandighede. Vier hoofredes vir die noodsaak van kreatiwiteit in maatskaplike werk word deur Walz en Uematsu (1997:18) beklemtoon, naamlik dat elke menslike wese uniek is en dus ook op kreatiewe wyse so beskou moet word, dat die maatskaplike werker op kreatiewe wyses die uniekheid van kulturele diversiteit in dienslewering behoort te benut, dat die maatskaplike werker kreatief behoort te werk te gaan met die verskeidenheid van teorieë wat beskikbaar is vir dienslewering en dat dit ook kreatiwiteit verg om beperkings op bronne in die professie van maatskaplike werk aan te spreek. Kreatiwiteit behels dus vir die doel van hierdie bespreking meer as slegs om iets op 'n ander manier te doen – die verskillende en nuwe werkswyses behoort die behoeftes van die kliëntsisteem op een of ander wyse effektief aan te spreek.

5.12.7 Die toepassing van multikulturele sensitiwiteit

Lemmer *et al.* (2006) beklemtoon die diversiteit in samelewings en dus die rasionaal vir die dosent en dus net so ook die dosent in maatskaplike werk, om van multikulturele strategieë gebruik te maak tydens onderrig en leer. In dieselfde

verband skryf Murgatroyd (1997:167 -179) dat in enige gesprek tussen twee persone, daar altyd ten minste drie verskillende dialoë betrokke is – die interne dialoog van persoon A, die interne dialoog van persoon B en die eksplisiete dialoog tussen die twee persone. Murgatroyd (1997) postuleer dat hoe verder persoon A en persoon B se kulture van mekaar verwyder is, hoe moeiliker is dit vir die betrokkenes om werklik sensitief vir mekaar se behoeftes te wees. Lemmer *et al.* (2006) beklemtoon ook die feit dat enige ongesproke en dikwels onbewuste negatiewe boodskappe in 'n multikulturele onderrig-opset, negatief op die onderrig- en leersituasie impakteer en dus vermy moet word. Bennett (1990) in Lemmer *et al.* (2006) postuleer dat dosente van 'n dominante kultuurgroep, dikwels laer verwagtinge van die studente wat aan 'n minderheidskultuurgroep behoort, het, wat verdere negatiewe effekte op suksesvolle onderrig en leer het. In maatskaplike werk is dit noodsaaklik dat die voornemende maatskaplike werker sensitief vir die kliëntsisteem se behoeftes sal wees ten einde sinvolle diens te lewer. Maatskaplike werkers lewer ook tans diens aan 'n diversiteit van kliënte, soos reeds vantevore uiteengesit en om hierdie rede is dit noodsaaklik dat ook die dosent in maatskaplike werk tydens onderrig en leer strategieë sal aanwend wat studente se multikulturele begrip sal sensitiseer.

5.12.8 Die bevordering van die ontwikkeling van kritiese denke

Skrywers soos Alter en Egan (1997), Barron (2003), Brookfield (1987), Cossom (1991), De Bono (2004) en Mumm en Kersting (1997), beklemtoon die waarde en noodsaaklikheid van tegnieke wat deur die dosent aangewend word ten einde kritiese denke by die student te bevorder tydens onderrig en leer. Vaardigheid in kritiese denke is 'n noodsaaklike komponent eerstens vir die direkte praktyk van die maatskaplike werker omdat kritiese denke benut word om teorieë aan te wend, om ingeligte besluite te neem en om assesserings en beplannings te verklaar. Om dieselfde rede is kritiese denke ook noodsaaklik vir die student in maatskaplike werk omdat die student in opleiding al reeds die bogenoemde vaardigheid moet bemeester (Gambriel, 1990). Kurfiss (1989) in Mumm en Kersting (1997:75) definieer kritiese denke soos volg:

'The process of figuring out what to believe or not about a situation, phenomenon, problem or controversy for which no single definitive answer or solution exists. The term implies a diligent, open-minded search for understanding, rather than for discovery of a necessary conclusion.'

Kritiese denke word deur genoemde skrywers noodsaaklik in beide die klaskamersituasie en die praktyksituasie beskou omdat begrip vir hoe teorie in die praktyk toegepas kan word inderdaad kritiese denke in terme van bogenoemde definisie behels. Dosente in maatskaplike werk poog om studente te leer hoe om te dink, met ander woorde hoe om bepaalde teorieë in sekere situasies toe te pas, onder andere byvoorbeeld deur die gebruik van gevallestudies. Toepassings kan deur verskillende studente op verskillende wyses geïnterpreteer word, maar moet te alle tye sinvol gemotiveer wees, wat dan as die essensie van kritiese denke gesien kan word.

Die volgende vaardighede kan as komponente van kritiese denke gelys word, naamlik, om:

- te formuleer
- te analiseer
- te assesseer
- kwessies te bevraagteken
- doelstellings te formuleer
- aannames te maak
- sentrale konsepte te selekteer
- teorieë te benut
- interpretasies te maak
- gevolge of implikasies te formuleer
- oordele te maak op grond van feite
- om teorie toe te pas op werklike lewensituasies wat gewoonlik chaoties mag voorkom en nie geredelik in die klaskamersituasie inpas nie
- te leer om met verskille in menings van portuurgroeplede te handel
- te leer om inligting te deel
- eie opinies te deel wat goeie kommunikasievaardighede impliseer en
- die vermoë ontwikkel om verskillende moontlike oplossings vir een probleem te sien.

Genoemde skrywers stel verskeie tegnieke (sien later) voor hoe kritiese denke by studente ontwikkel kan word, waarvan voorbeelde sou wees, klasbesprekings van gevallestudies, besprekings in kleingroepverband, die skryf van voorgestelde opdragte

op individuele vlak sowel as op groepsvlak, die maak van aanbiedings terwyl portuurgroepdele vrae kan stel oor die aanbieding, besprekings van video-opnames en ander soortgelyke werksywes. Alhoewel hierdie strategie nie 'n aktiewe rol van die dosent impliseer nie, word 'n sterk fasiliterende funksie van die dosent vereis. Die dosent beweeg grootliks weg van die rol van inhoudelike ekspert en skep die geleentheid vir die studente om hulle eie response te dryf. Die evaluering van die student se vermoë tot kritiese denke sal altyd gemeet kan word aan die graad waartoe die bogenoemde vaardighede as komponente van kritiese denke suksesvol uitgevoer kon word. Die genoemde werksywes word deur die skrywers as studentgesentreerd beskou vanweë die eksperimentele aard daarvan en die taak van die dosent is grootliks die daarstelling van 'n atmosfeer wat eg, opreg en bevorderlik is vir studente se kreatiwiteit, humor, laterale denke en die neem van risiko's.

5.12.9 Benutting van probleemoplossing

Die term, 'probleemoplossing' word deur Killen (2000:129 - 168) beskryf as 'die proses waartydens bestaande kennis in nuwe of onbekende situasies toegepas word met die doel om nuwe kennis in te win'. Wanneer probleemoplossing dus as 'n onderrigstrategie aangewend word, sal probleemoplossing die studente in staat stel om te ervaar dat die kennis wat hulle reeds ingewin het, in nuwe situasies toegepas kan word en sodoende kan bydra tot die ontdekking van nuwe kennis en ervarings. Volgens Killen (2000) is dit egter belangrik om te onderskei tussen die **onderrig van probleemoplossing** waartydens studente bepaalde probleme ontvang, maar ook die gepaardgaande kennis om hierdie spesifieke probleem op te los, teenoor **probleemoplossing as onderrigstrategie** waartydens studente gehelp word om deur middel van die toepassing van bestaande kennis, ook ander sake te begryp. Anders gestel sou aanvaar kan word dat wanneer probleemoplossing as onderrigstrategie aangewend word, die klem geplaas word op wyses hoe die studente *omtrent* 'n saak onderrig word, en nie slegs 'n formule of proses aangebied word om probleme op te los nie. *Die probleem wat studente dus moet hanteer sal 'n middel wees en nie die einddoel nie (navorser se eie klem)*. Vanselfsprekend sou wees dat die student wat deur middel van probleemoplossende strategieë onderrig word, ook oor effektiewe denkvaardighede en taalvaardighede beskik. De Bono (1985) se werk oor kreatiewe en probleemoplossende denkvaardighede kan effektief deur die dosent aangewend word om allereers die student te help om te kies hoe om te dink. De Bono se

oefeninge van die ‘*Six Thinking Hats*’ begelei byvoorbeeld die student om doelbewus te besluit of hy/sy emosioneel, objektief, sistematies, negatief of positief oor ’n probleem wil dink. Hiermee saam moet die student natuurlik ook die taalgebruik bemeester om sy/haar denke te verwoord asook oor analitiese-, fokuserende-, inligtinginsamelings-, organiserings-, en integreringsvaardighede beskik. Op ’n later stadium word na verskeie tegnieke verwys wat deur die dosent aangewend kan word om hierdie probleemoplossende strategie effektief te implementeer.

5.12.10 Benutting van navorsing

Killen (2000:169 - 186) beklemtoon die alledaagse waarde van navorsing as strategie en dus net so ook vir die student in maatskaplike werk. Daagliks word die maatskaplike werker op formele sowel as op informele vlak gekonfronteer met take soos die stel van vrae, insameling van inligting, die analise van data, die maak van afleidings asook die neem van besluite. Die benutting van navorsing as onderrigstrategie bevorder uiteindelik ook die student se bemeestering van probleemoplossing en benodig dus hoofsaaklik dieselfde vaardighede as wat vir probleemoplossing benodig word. Vir die dosent om deurlopend van hierdie strategie gebruik te maak, word deeglike beplanning vereis omdat die dosent vooraf moet bepaal watter komponente van die werk deur middel van navorsing bemeester kan word. Die uitkomste van die navorsingsgerigte-strategie is egter veelvoudig, soos byvoorbeeld dat die studente in groepe kan saamwerk, dus van mekaar kan leer, kritiese denkvaardighede kan bemeester, probleemoplossend kan leer dink, en ook hulle lees- en taalvaardigheid kan opskerp.

5.12.11 Benutting van selfgeldende gedrag

Skrywers soos Lombard en Hofmeyr (1995:40 - 51) is van mening dat die profesie van maatskaplike werk homself in die posisie bevind waar met vele ander dissiplines gekompeteer moet word om erkenning. Dit is ook ’n gegewe dat maatskaplike werkers verantwoordelik en verantwoordbaar moet optree tydens dienslewering in belang van die kliëntsisteem. Verskeie maatskaplike werkers is egter jonk, onervare en onseker wanneer hulle die beroepswêreld betree wat tot gevolg het dat die maatskaplike werker se taak en bydrae tot verandering in gemeenskappe geminimaliseer of selfs geïgnoreer word. Genoemde skrywers is van mening dat een manier waarop hierdie situasie suksesvol aangespreek kan word, is om

beginnermaatskaplike werkers en dus ook die student in maatskaplike werk deur middel van onderrig in selfgeldende gedrag voor te berei vir die eise van die praktyk. Aspekte soos die hantering van interpersoonlike verhoudings, selfopenbaring, vertrouwe in ander, effektiewe kommunikasie, aanvaarding van die self, hantering van woede, aggressie en kritiek, asook die betekenis van selfgeldende gedrag, behoort vir die doel van hierdie bespreking deel van die onderrigstrategie van die dosent in maatskaplike werk te wees. Lombard en Hofmeyr (1995) haal Zuker (1983) aan wat selfgeldende gedrag omskryf as ‘die duidelike uitdruk van behoeftes, begeertes en gevoelens en die duidelike uitspraak van opinies sonder om ander te skaad’. Persone wat selfgeldend optree, doen dit vanuit die behoefte om hulleself sowel as ander te respekteer, maar om terselfdertyd ’n blywende positiewe verandering aan te bring. Tydens onderrig en leer in maatskaplike werk bevind veral die dosent betrokke by praktika-onderrig (supervisor), hom-/haarself in ’n goeie posisie om selfgeldende gedrag aan die student te modelleer, maar ook om deurlopend tydens praktiese ervarings die waarde van selfgeldenheid by die student tuis te bring.

5.12.12 Benutting van self-evaluering deur die student

McCleod (1997:87 - 90) beklemtoon die waarde van self-evaluering as onderrigstrategie deur die dosent. Self-evaluering is gebaseer daarop dat die dosent en student in maatskaplike werk in beide praktiese en formele leerervarings, gesamentlike beplanning ten opsigte van leerervarings sal doen en gebaseer op die wedersydse terugvoer tussen die twee partye betrokke, word die student uiteindelik bemaagtig om beheer van hulle eie leersituasie en -ervarings te neem. Selfevaluering van die student sou byvoorbeeld ’n gestruktureerde gesprek tussen die dosent en die student kan behels wat daarop gefokus is om die student te help om sy/haar eie leerbehoefte te identifiseer en te bepaal. Die gesprek behels ook dat daar tussen die student en die dosent gesamentlike leerdoelstellings vir die student bepaal kan word, met die dosent hoofsaaklik as koördineerder van die proses. McCleod (1997) voer aan dat die tegnieke soos terugvoer en portuurgroepevaluering die vernaamste bydraende faktore is tot die student in maatskaplike werk se bewuswording van verantwoordelikheid, die self, selfgerigtheid, lewenslange leerbehoefte en onafhanklikheid. In die proses van portuurgroepgesprekvoering moet die student die waarde ervaar daarvan om portuurgroeplede as ondersteuningsnetwerk, maar ook as interaktiewe onderrig- en leervennote te benut. Genoemde bespreking beklemtoon nog eens die totale gegewe

van die huidige uitkomsgebaseerde onderrig- en leerstelsel wat in Suid Afrikaanse onderrigstelsels geld. Studente moet aan die kritieke leeruitkomst met betrekking tot kritiese denke, probleemoplossing, spanwerk en die wete dat probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie, voldoen.

5.12.13 Benutting van leerkontrakte

Parsons en Durst (1992:145 - 155) is van mening dat die benutting van leerkontrakte 'n onmisbare onderrig-strategie is, wat nie altyd effektief deur dosente in maatskaplike werk benut word nie. Die werksooreenkomste tydens professionele dienslewering van die maatskaplike werker aan die kliëntsisteem is nie vreemd aan die praktyk van maatskaplike werk nie, veral omdat die benutting van die kontrak die selfbeskikkingsreg en die bemagtiging van die kliëntsisteem bevorder. Op dieselfde wyse beveel hierdie outeurs ook die toepassing van die leerkontrak in die onderrig en leer van die maatskaplike werkstudent aan. In sodanige kontrak word rolverwagtinge, leerbehoefte, beplanning van studiegeleentheid, die sterktes van die student, die verloop van die onderrig- en leerproses en die assessering van die student uitgespel. Deur die wedersydse benutting van die leerkontrak tussen die student en die dosent, neem die student mede-verantwoordelikheid vir sy/haar eie leerprogram en spreek dus direk sy/haar eie selfgedetermineerdheid aan. Die benutting van die leerkontrak vorm veral 'n belangrike komponent van die student se leerervaring tydens praktika-onderrig, maar dien 'n ewe belangrike funksie tydens die onderrig en leer van hoofsaaklik die volwasse student soos wat die student in maatskaplike werk gewoonlik is. Genoemde outeurs postuleer ook dat die mees relevante uitdaging vir dosente in maatskaplike werk tans die bemagtiging van studente is. Voorheen het die pedagogiese benadering tot onderrig die studente se 'mindere ekspertise' beklemtoon, asook die studente in 'n ontmagtigde posisie tydens onderrig en leer vasgepen. Deur onder andere van die leerkontrak gebruik te maak, word studente interaktief by, eerstens die bepaling van eie leerbehoefte en tweedens by die gesamentlike skepping van leerervarings betrek, wat uiteindelik bemagtigde, kritiese en gemotiveerde studente as eindproduk tot gevolg het. Die leerkontrak is ook ten slotte in direkte ooreenstemming met die verwagtinge van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel waar die fokus deurlopend is op die selfwerkzaamheid en bemagtiging van die student.

5.13 SAMEVATTING

Soos wat duidelik vanuit die voorafgaande bespreking blyk, verg die effektiewe toepassing van gewenste strategieë deur die dosent in maatskaplike werk al reeds geruime tyd voordat eers met die studente kennis of kontak gemaak word, besondere aandag in terme van voorbereiding, kennis en toewyding. Die dosent sal seker maak van sy/haar voorkeuronderrigbenadering en onderrigstyl binne 'n gegewe situasie, waarna ook die besondere strategieë wat relevant tot die dosent se werkswyse is, oorweeg sal word. Hierdie werkswyse van die dosent behoort dan soveel as moontlik van die studente se leerstyle te akkommodeer, en laastens ook die kritieke- en ontwikkelingsuitkomst in terme van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel suksesvol aanspreek, soos probleemoplossende en kreatiewe denke, spanwerk, selfbestuur, die vaardige insameling van inligting, effektiewe kommunikasie, benutting van tegnologie en die begrip dat probleemoplossing nie in isolasie bestaan nie.

5.14 ONDERRIGTEGNIEKE

Soos reeds bespreek, behels die tegnieke om effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk te bewerkstellig soos dit deur die dosent in maatskaplike werk aangewend word, 'n verskeidenheid praktiese wyses waarop die volwasse student gemotiveer, aangemoedig en gefasiliteer kan word tot interaktiewe deelname in onderrig- en leersituasies. Hierdie tegnieke word, soos reeds genoem, deur bepaalde onderrigbenaderings, onderrigstyle, die voorkeur leerstyl van die student, asook die persoonlikheid van die dosent, maar laastens ook die aard en doel van 'n spesifieke leersituasie, bepaal. Sonder om op volledigheid aanspraak te maak, word vervolgens in tabelvorm na 'n aantal beproefde tegnieke verwys met kortlikse verwysing na die waarde van elke tegniek in kursief.

Skrywers soos Hoek (2005), Kramer en Wrenn (1994), Matiru, Mwangi en Schlette (Ongedateerd), Pla-Richard (1991), Pistole (1995) en Van Huyssteen (1995) beskryf die onderstaande tegnieke soos in **Tabel 5.1** uiteengesit en wat vir die doel van hierdie bespreking in kategorieë van **voordragtegnieke, gesprekstegnieke, selfgerigte tegnieke en ervaringsgerigte tegnieke** deur die navorser verdeel word.

Tabel 5.1: Uiteensetting van onderrigtegnieke vir benutting tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

VOORDRAG-TEGNIEKE	GESPREKS-TEGNIEKE	SELFGERIGTE TEGNIEKE	ERVARINGS-GERIGTE TEGNIEKE
Voorlees (<i>bou selfvertroue</i>)	Gestruktureerde portuurgroepbespreking (<i>interaktiewe leer bymekaar, kritiese denke en selfgeldende gedrag</i>)	Selfdoenopdragte (<i>selfgerigtheid, insig, kreatiwiteit en probleemoplossing</i>)	Kinestiese opdragte (<i>assosiasies, selfbewussyn</i>)
Vertel (<i>kritiese denke, probleemoplossing en selfvertroue</i>)	Groepsupervisie(<i>interaktiewe leer bymekaar, kritiese denke en selfgeldende gedrag</i>)	Spel (<i>selfbewussyn, probleemoplossing en kreatiwiteit</i>)	Sosioleer (<i>selfbewussyn, kritiese denke, waardes</i>)
Lesing (<i>vakinhoud, selfvertroue</i>)	Gevallestudiebespreking (<i>Kritiese denke en probleemoplossing</i>)	Werkstukke (<i>kritiese denke, kreatiwiteit</i>)	Simulasie (<i>Kritiese denke</i>)
Toespraak/openbare optrede (<i>vakinhoud En selfvertroue</i>)	Kleingroepbespreking (<i>interaktiewe leer bymekaar, kritiese denke, selfgeldende gedrag en multikulturele samewerking</i>)	Portfolios (<i>Kreatiwiteit en kritiese denke</i>)	Dramatisering (<i>selfbewussyn en probleemoplossend</i>)
Storievertelling /narratief (<i>probleemoplossend, kreatiwiteit en kritiese denke</i>)	Klasgesprek (<i>Interaktiewe leer</i>)	Taakkaarte (<i>Kreatiwiteit en kritiese denke</i>)	Rollespele (<i>Selfbewussyn en probleemoplossing</i>)
Demonstrasie (<i>kreatiwiteit en probleemoplossend</i>)	Leergesprek (<i>Interaktiewe leer</i>)	Leerkontrakte (<i>Selfgerigtheid</i>)	Gevallestudie <i>Kritiese, probleemoplossende en kreatiewe denke, integrering van teorie,</i>
Paneelbespreking (<i>vakinhoud En kritiese denke</i>)	Gongroep (<i>Kreatiwiteit, interaktiewe leer en probleemoplossing</i>)	Gerekenariseerde opdragte (e-onderrig) (<i>selfgerigtheid, kritiese denke, kreatiwiteit en probleemoplossing</i>)	Onderrigspele <i>Selfbewussyn, spanwerk</i>
Gassprekers (<i>vakinhoud</i>)	Dinkskrum (Ideëberaad of dinktenk) (<i>Kreatiwiteit, interaktiewe leer en probleemoplossing</i>)	Werkgroepe (<i>selfgerigtheid, kritiese denke, kreatiwiteit en probleemoplossing</i>)	Multisensoriese ervarings (<i>selfbewussyn</i>)
	Kernspan (“fishbowl”) (<i>Kreatiwiteit, interaktiewe leer en probleemoplossing</i>)	Veldwerk (praktika) (<i>Integrasie, kritiese denke, kreatiwiteit, probleemoplossing</i>)	Skeppende aktiwiteite (<i>kreatiewe en probleemoplossende denke</i>)

VOORDRAG-TEGNIKE	GESPREKS-TEGNIKE	SELFGERIGTE TEGNIKE	ERVARINGS-GERIGTE TEGNIKE
	Nominale Groepmetode (Kritiese denke)	Studiegroepe (spanwerk, effektiewe kommunikasie)	Onvoorbereide klastoets
	Forum (Kritiese denke)		Waarnemings (insameling van data)
	Intergroepaktiwiteit (Kreatiwiteit)		Genogram (kreatiewe in kritiese denke, asook selfbewussyn)
	Reënbooggroep (Kreatiwiteit)		
	Hoefyster (Kritiese denke)		
	Ronde tafel-besprekings (Kritiese denke)		
	Spanleer-kompetisies (Kritiese denke)		
	Debatvoering (Insig, kritiese denke, waardes)		
	Piramide besprekings (Probleemoplossende en kritiese denke)		
	Aansteekbord besprekings (Probleemoplossende en kritiese denke)		

Bron: Burns en Sinfield (2004), Hoek (2005), Kramer en Wrenn (1994), Matiru, Mwangi en Schlette (Ongedateerd), Pla-Richard (1991), Pistole (1995) en Van Huyssteen (1995)

In die lig van die voorafgaande inligting rakende onderrigbenaderings, onderrigstyle, leerstyle, onderrigstrategieë en onderrigtegnieke kan afgelei word dat daar geen alternatief vir die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk is anders as om hom-/haarself met die vereistes van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel te vereenselwig en dit daagliks toe te pas nie. Op hierdie wyse word die hoofokus tydens onderrig en leer van die volwasse student in maatskaplike werk, naamlik bemagtiging, bevryding, probleemoplossing, ontwikkeling van selfbewussyn en die ontwikkeling tot 'n effektiewe maatskaplike werker om die maatskaplike behoeftes van die dag suksesvol te hanteer, aangespreek.

Ter samevatting van die voorafgaande bespreking van onderrigbenaderings, -style, -strategieë en -tegnieke, word hierdie gedeelte afgesluit met die woorde van Pratt (1988) soos aangehaal deur Kramer en Wrenn (1994:62):

“Whether learners are dependent or autonomous, the teacher must not do for learners what they can do for themselves, and, conversely, must do for learners what they cannot do for themselves. In this delicate balance lies the key to effective teacher-learner relationships, for it is here that the essence of good teaching embraces both andragogy and pedagogy”.

5.15 ROLLE VAN DIE DOSENT

5.15.1 Rolle van die dosent soos gedefinieer deur SAKO

Wanneer die rol van die dosent tydens onderrig en leer in maatskaplike werk ondersoek word, word binne die konteks van die Suid-Afrikaanse tersiêre onderrigopset gelet op die voorskrifte van die Nasionale Departement van Opvoeding in Jacobs *et al.* (2004:24) wat deur die Tegnieke Komitee vir die Hersiening van Norme en Standaarde vir Opvoeders, die volgende sewe rolle vir die onderwyser, en net so vir die dosent, geformuleer het (Jacobs *et al.* 2004:24 en Killen 2000:188). Genoemde skrywers beklemtoon die bepalende rol wat die dosent tydens enige onderrig- en leersituasie vertolk en verduidelik die aard van hierdie rolle vanuit die perspektief van interaktiewe onderrig en leer soos volg:

5.15.1.1 Die dosent as ’n bemiddelaar/mediator van leer

Hierdie rol behels dat die dosent die proses van leer bemiddel en fasiliteer op sodanige wyse dat sensitiwiteit vir die diversiteit van studente se behoeftes gedemonstreer word, studente met bepaalde leerhindernisse by die proses ingesluit word, gepaste leeromgewings geskep word, kommunikasie met respek vir algemene sowel as sosio-ekonomiese en kulturele verskille tussen studente plaasvind en dat die dosent ’n grondige vakkennisbasis asook kennis van verskillende beginsels, strategieë en bronne wat relevant is tot onderrig en leer binne die Suid-Afrikaanse konteks, demonstreer. Vanuit ’n interaktiewe onderrig en leerkonteks behels hierdie rol dus dat die dosent enige aktiwiteit of diskoers sal fasiliteer wat gerig is op die bereiking van voorafgestelde leeruitkomst.

5.15.1.2 *Die dosent as kurrikuleerder of ontwerper van leerprogramme en leermateriaal*

Die dosent as ontwerper van leerprogramme en leermateriaal behels dat die dosent begrip sal hê vir leerprogramme, oorspronklike nuwe programme sal ontwerp, sal identifiseer met die verwagtinge van 'n spesifieke konteks van leer en geskikte geskrewe en visuele bronne sal voorberei vir die doeleindes van leer. In hierdie rol sal die dosent ook die leerproses orden en aanbied op sodanige wyse dat die diverse behoeftes van alle studente betrokke, geakkommodeer word.

5.15.1.3 *Die dosent as leier, administrateur en bestuurder*

Die dosent sal die nodige besluite rakende die leerproses neem, alle prosesse van leer tydens kontak met studente bestuur, die nodige administratiewe pligte vervul en sover moontlik deelneem aan die proses van besluitneming van die bestuur van die onderrig-instelling. Die dosent is vanweë senioriteit op grond van meerdere kennis, ook die verteenwoordiger van die onderriginstansie se etos en behoort sover moontlik die studente te motiveer om tot hulle eie voordeel, maar ook tot die voordeel van die breër gemeenskap, hierdie etos te respekteer. Die rol van administrateur en bestuurder in enige leersituasie word duidelik geïmpliseer in die voorafgaande besprekings van onderrigstrategieë en –tegnieke waaruit dit ook blyk dat die dosent 'n verantwoordelikheid het ten opsigte van die administrasie en bestuur van alle aktiwiteite tydens onderrig en leer.

5.15.1.4 *Die dosent as lewenslange student en navorser*

Die dosent demonstreer 'n voortgesette persoonlike-, akademiese-, beroeps- en professionele groei deur middel van deurlopende reflektiewe studie en navorsing in haar/sy onderskeie studiearea. Die hoogste vorm van leer vind volgens Jalongo (1991) in Jacobs *et al.* (2004:28) plaas wanneer studente suksesvol aangemoedig word om op voortgesette basis te leer, nie net in die formele opset nie, maar ook in private lewens en om die basis vir lewenslange studie by studente te lê, is dit noodsaaklik dat studente ook kan identifiseer met 'n dosent wat sodanige voorbeeld stel.

5.15.1.5 *Die dosent as lid van 'n gemeenskap, 'n landsburger en pastor*

Ingevolge hierdie rol sal die dosent op deurlopende basis 'n kritiese, toegewyde en eties-aanvaarbare houding teenoor die land se grondwet (1996) openbaar, wat uiteindelik respek en verantwoordelikheid ten opsigte van ander, die demokratiese waardes en die gemeenskap tot gevolg het. In hierdie geval kan die beginsel van onderrig deur middel van 'n navolgenswaardige voorbeeld nooit oorbeklemtoon word nie en sluit hierdie rol ook volledig aan by die betekenis van die verskuilde kurrikulum soos reeds bespreek. Studente moet kan sien en identifiseer oor hoe om ander te respekteer, hoe toleransie vir mekaar gedemonstreer word, hoe kulturele diversiteit gerespekteer word, hoe natuurlike bronne beskerm word en hoe elke persoon ook verantwoordelikheid neem vir ander minder bevoorreg as hy/sy.

5.15.1.6 *Die dosent as assesseerder*

Assessering is 'n integrale deel van onderrig en leer en hierdie rol bepaal dat die dosent die noodsaak en waarde van assessering tydens onderrig en leer sal begryp. Die doel, metodes en gevolge hiervan, asook die waarde van terugvoer aan studente moet deel van die onderrig en leerproses gemaak word en volledige rekords van assesseringsuitslae moet benut word in belang van die student se vordering. Die dosent sal gepaste assesseringsinstrumente ontwerp in gevalle waar dit benodig word en volle begrip toon vir in hoeverre assesseringsuitslae waardevol kan wees vir die verbetering van leerprogramme.

5.15.1.7 *Die dosent as spesialis ten opsigte van 'n leerarea/vak/dissipline/fase van studie*

Hierdie rol bepaal dat die dosent oor goed gefundeerde kennis, vaardighede, waardes, beginsels, tegnieke en prosedures met betrekking tot die fasilitering van onderrig en leer in sy/haar vakgebied sal beskik. Die dosent moet oor 'n duidelike visie beskik van watter waarde die vakinhoud vir die student in sy/haar beroepslewe, maar ook in sy/haar persoonlike lewe behoort te hê. Hierdie rol impliseer ook dat die dosent oor die nodige pedagogiese, asook andragogiese kennis en vaardighede sal beskik soos wat dit relevant is tot die onderrig- en leerproses, of ten minste verantwoordelikheid sal neem om hierdie kennis in te samel.

5.16 SAMEVATTING

Vanweë die aard en doel van maatskaplike werk wat daarna streef om blywende verandering in mense se lewens te bewerkstellig, asook om die bemagtiging, kapasiteitsontginning en sosiale geregtigheid van alle mense te bevorder, kan nie net die maatskaplike werker nie, maar ook die dosent in maatskaplike werk hom-/haarself vereenselwig met die bogenoemde rolle wat tydens onderrig en leer gedemonstreer moet word.

5.17 DIE PERSOONLIKHEIDSEIENSKAPPE VAN DIE MAATSKAPLIKE-WERKDOSENT

Alle effektiewe dosente in maatskaplike werk beskik oor identifiseerbare persoonlike kwaliteite. Skolnik (1991:117) haal Rothman (1970), 'n lewenslustige, gesaghebbende en sprankelende dosent in maatskaplike werk aan wanneer sy sê dat die dosent in maatskaplike werk behoort te streef na die volgende, “...*to excellence in teaching is to settle not for what we are but for what we can become*”. Die debat oor die persoonlikheidseienskappe van die dosent in maatskaplike werk word reeds vier dekades gelede geïnisieer wanneer skrywers soos Smalley (1968:18 – 24) aanvoer dat voordat oor die besondere eienskappe van die dosent in maatskaplike werk besin kan word, dit noodsaaklik is om 'n onderskeid te tref tussen sogenaamde ‘klaskamerdosente’ en ‘praktykdosente’. Smalley (1968) konstateer dat op enkele tegniese aspekte na, soos byvoorbeeld meerdere kennis oor teoretiese aspekte teenoor meerdere kennis met betrekking tot die praktiese prosedures in die praktyk, daar geen beduidende verskil in die persoonlikheidseienskappe van die klaskamerdosent en die praktykdosent in onderrig en leer in maatskaplike werk is nie. Enige professionele maatskaplike werker behoort 'n toonbeeld van **lewenslustigheid**, **entoesiasme** en **interessantheid** te wees en juis om hierdie rede word vereis dat die dosent in maatskaplike werk, in watter konteks ook al, oor dieselfde eienskappe beskik. Die dosent in maatskaplike werk behoort **hom-/haarself te motiveer** binne die dissipline van maatskaplikewerk-onderrig ten einde die doel hiervan te bereik deur middel van die dinamiese toepassing van gepaste en van 'n **verskeidenheid van onderrigmetodes**. Smalley (1968) beklemtoon die **leergierigheid** en **intellektuele nuuskierigheid** van die maatskaplikewerk-dosent, waardeur sinvolle bydraes gemaak

kan word tot die ontwikkeling en kommunikasie van kennis deur navorsing en publikasie.

Onderrigvaardighede en kennis van leerteorieë wat as 'n noodsaaklike eienskap van die dosent in maatskaplike werk gesien word, behels dat die dosent nie alleenlik vaardig moet wees in *hoe* die onderrig- en leerproses gefasiliteer word nie, maar moet veral ook besorg wees oor die *wie* onderrig word – 'n effektiewe dosent behoort 'n **liefde, passie en lewenslange behoefte vir ontwikkeling** in die veld van maatskaplike werk by die student te kweek en vas te lê. Perlman (1968:111) sluit hierby aan en konstateer dat dit bykans onmoontlik is om eienskappe van die dosent in maatskaplike werk te formuleer, behalwe dat hierdie dosent beslis moet weet wie dit is wat onderrig word. In die geval van die student in maatskaplike werk is dit altyd die volwassene in welke geval die dosent dan grondige **kennis** moet hê oor die **wyses waarop die volwassene leer en onderrig** moet word. Hierdie grondige kennis van die volwassene wat in maatskaplike werk onderrig word, word gerugsteun deur persoonlikheidseienskappe van die dosent soos, **charisma, begaafdheid, selfversekerdheid, mededeelsaamheid met betrekking tot intellektuele kennis** vanweë 'n **eie oorfloedige en ryk kennis en ervaringsveld, vrye en oop ontvanklikheid om nuwe idees en kennis** uit te daag en 'n opsigtelike **genot in die inoefening van die denke** en voortdurende **toepassing van nuwe denke**.

Samevattend is Perlman (1968) van mening dat veral drie aspekte die profiel van die effektiewe dosent in maatskaplike werk beskryf, naamlik dat hierdie persoon eerstens bewus is van die **mag** waaroor hy/sy beskik om verandering in die student se lewe te fasiliteer, tweedens dat die effektiewe dosent 'n opregte **liefde** vir die student en die vakrigting van maatskaplike werk demonstreer en derdens dat hierdie persoon in alle opsigte **kompetensie-gemotiveerd** is in die wyse waarop onderrig en leer gefasiliteer word.

Riglyne vir die aanwending van die persoon van die dosent, wat ook terselfdertyd implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk het, is volgens skrywers soos Brookfield (1990), Freire (1970), Kolb (1984), Killen (2000), Perlman (1968) en Smalley (1968) die volgende:

- **Negatiewe evaluering ten opsigte van dosente moenie verkeerdlik geïnterpreteer word nie** - dosente ervaar negatiewe evaluerings van studente en kollegas gewoonlik as verlamrend en onaangenaam. Dosente behoort situasies te vermy waar, in reaksie op negatiewe kritiek, wat gewoonlik in die minderheid is, alle fokus op die studente wat sodanige kritiek gegee het, te plaas want sodoende word die positiewe terugvoer dikwels misgekyk. Negatiewe evaluerings van studente tydens 'n leersituasie spruit gewoonlik daaruit dat die dosent verwagtinge gehad het wat die student ongemaklik maak – van die student word byvoorbeeld verwag om krities oor eie waardes of gebruike te dink – iets waarvoor die student nie gereed of gewillig is nie.
- **Vermy die mite van die perfekte dosent** – dosente vra hulleself maklik af in hoe 'n mate hulle daarin kon slaag om empatie, kritiese denke en humor te kombineer tydens die onderrig- en leersituasie, in plaas daarvan om te vra in hoe 'n mate studente bygestaan is om iets blywends te leer? Om 'n toestand van perfeksie tydens onderrig en leer na te streef, is nie net onrealisties nie, maar sal ook nie die dinamika van die maatskaplike professie en menslike prosesse weerspieël nie.
- **Vorige akademiese sukses van dosente is nie gelykstaande aan goeie onderrigvaardighede van die dosente nie** – dit is nie noodwendig die topstudent wat die beste dosent sal wees nie, juis omdat die dosent wat self met bepaalde leerervarings probleme gehad het, dikwels die student in sy/haar onderriggroep se behoeftes beter kan begryp.
- **Aanvaar dat mislukking soms sal voorkom** – mislukking is endemies tot waagmoedige, risiko-nemende onderrig, maar terselfdertyd word kwaliteit-onderrig juis gekenmerk deur die gereedheid van die dosent om soms weg te beweeg van die voorgeskrewe inhoud en van elke moontlike “*teachable moment*” 'n leergeleentheid te maak. Alle effektiewe dosente behoort op gereelde basis iets van mislukking en die ongemak wat daarmee gepaard gaan, te ervaar, want dit is die teken dat die dosent nog sensitief is vir die leerbehoefte van die studente.
- **Ontwikkel 'n eie rasionaal of doelwit vir onderrig** – indien die dosent se doel met onderrig goed gefundeerd is en die studente ook hiervan bewus is, sal dit ook 'n kragdadige effek op die studente uitoefen. In tye van twyfel oor die

rede waarom hulle bepaalde leeruitkomste moet bemeester, behoort studente hulle motivering te vind juis in die dosent se motivering hiervoor.

- **Onderrig en leer moet te alle tye responsief wees** – die dosent moet deurlopend ondersoek instel na die studente se ervaring van hulle eie leerproses. Indien koersaanpassings, regstellings en wysigings aangebring moet word, moet dit betyds, effektief en gemotiveerd wees. Vier bronne van inligting vir genoemde wysigings is in besonder betekenisvol, naamlik (1) die studente se eie beskrywings van die mees kritiese leergeleenthede, (2) leerjoernale wat die studente se intellektuele en emosionele ervarings tydens onderrig en leer beskryf, (3) gedokumenteerde navorsing deur navorsers en (4) die dosent se refleksie op eie leerervarings.
- **Toon begrip vir die spanning en emosies waarmee onderrig en leer gepaard gaan, veral vir die student** – studente vanaf voorgraadse tot nagraadse vlak voel dikwels dat hulle onwelkom en nie in staat is tot die suksesvolle voltooiing van betrokke studies nie, veral wanneer hulle hulself met die oënskylnlike bogemiddelde vermoëns van klasmaats vergelyk. Om hierdie rede is die hele leerproses van die student 'n emosionele ervaring en behoort die effektiewe dosent ruim geleentheid te skep daarvoor dat alle moontlike onderrigtegnieke en –bronne in werking gestel word om hierdie betrokke studente in hulle eie besondere konteks te begryp en te ondersteun.
- **Pas die onderrig- en leerproses aan by die ritme van leer van die studente** – in hierdie verband is dit noodsaaklik dat die dosent sover as moontlik die verskillende leerstyle van die studente in in ag sal neem soos reeds vroeër breedvoerig bespreek.
- **Poog sover moontlik om op kreatiewe wyse die onderrig- en leersituasie te fasiliteer** – tradisioneel word aanvaar dat die enigste wyse om onderrig en leer te fasiliteer die formele klaslesing is, wat reeds, veral ook soos in maatskaplike werk aangedui is, 'n mite is. Alhoewel die formele klaslesing altyd sy plek sal hê, moet die effektiewe dosent op bevrydende, kritiese en dinamiese wyse (sien ook tegnieke vir onderrig en leer), die bemeestering van leeruitkomste fasiliteer. In hierdie verband is dit noodsaaklik om soos ook reeds genoem, in ag te neem dat die gemiddelde volwassene slegs enige iets tussen twaalf en vyf en twintig minute kan konsentreer. Die effektiewe dosent sal dus die onderrig

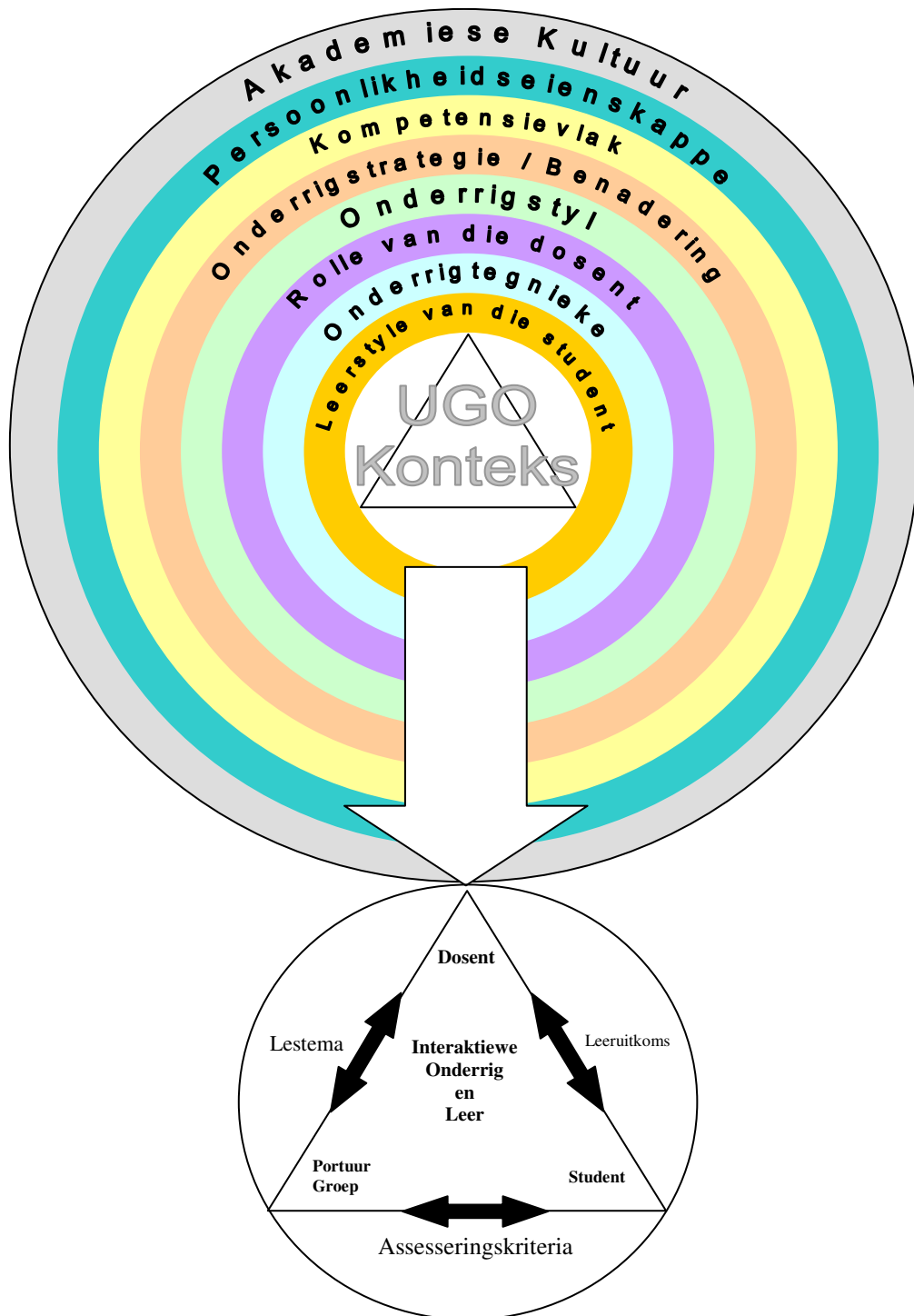
en leersituasie hier rondom beplan, die situasie verpersoonlik, notas slegs as raamwerk benut en sover as moontlik van visuele hulpmiddels gebruik maak.

- **Sien jousef soos die studente jou sien** – in hierdie verband moet die effektiewe dosent probeer om op een of ander wyse buite sy/haar eie praktyk te staan en na die self te kyk en raak te sien wat die studente raaksien. Maniere hoe hierdie bereik kan word, is byvoorbeeld om op informele wyse met die studente te praat, studente aan te moedig om die aspekte van die dosent se onderrigstyl wat hulle positief of negatief vind, met die dosent te deel, hetsy formeel of informeel.
- **Begryp die student se weerstand teen leer** – enige leer gaan gepaard met verandering en omdat die gemiddelde mens, en dus ook die student, huiwerig is ten opsigte van ingrypende verandering juis weens die bedreiging wat verandering inhou, word onbewustelik weerstand teen leer gebied. Meer gedetailleerde redes waarom leer bedreiging vir die gemiddelde student inhou, is waarskynlik weens 'n swak selfbeeld van die student vanweë vorige negatiewe ervarings met betrekking tot leer, vrees vir die onbekende, nuwe leerstyle wat bemeester moet word, onduidelikheid oor die dosent se instruksies, studente se persoonlike afkeur van die dosent, onversoenbaarheid van leerstyle en onderrigstyle en oënskynlike irrelevansie van leermateriaal.
- **Demonstreer te alle tye egtheid en objektiwiteit en stel vertroue, geloofwaardigheid en 'n platform vir modellering daar wanneer met studente in interaksie getree word** – studente neem die dosent krities waar en toets dikwels die dosent se toewydingsvlak terwyl die effektiewe dosent daarna streef om te alle tye onderrig en leer te bevorder wanneer met studente in interaksie verkeer word.
- **Kommunikeer met kollegas** – Dosente spandeer baie tyd agter geslote deure terwyl voorbereiding en akademiese verpligtinge uitgevoer word en loop die gevaar om maklik geïsoleer te raak en dan verdraaide persepsies van hulle eie probleme, dilemmas en mislukkinge op te bou. Een van die mees effektiewe personeelontwikkelingsgeleenthede is wanneer personeel vrygestel word van normale verpligtinge en versoek word om hoofsaaklik oor hulle mees kritieke probleme en kwelpunte tydens onderrig en leer te praat.

- **Moet nooit stagneer of summier die idees van ander oor effektiewe dosente onvoorwaardelik aanvaar nie** – hou in gedagte dat eise, verwagtinge en behoeftes ten opsigte van onderrig en leer daagliks ontwikkel en om die rede behoort elke dosent, net so ook die dosent in maatskaplike werk, ook na sy/haar innerlike aanvoeling in verband met wat tydens effektiewe onderrig en leer moet gebeur, luister en daarop reageer.

Ter afsluiting van die voorafgaande gedeelte oor die rolle en persoonlikheidseienskappe van die effektiewe dosent in maatskaplike werk, word die volgende aanhaling van Skolnik (1991:117) as gepas, maar ook as uitdaging vir toekomstige dosente tydens die unieke onderrig- en leersituasies van die studente in maatskaplike werk, gesien. Die effektiewe dosent in maatskaplike werk word gekenmerk deur '*... vigorous work, smile and an air of authority*'.

Ter samevatting van die literatuurafdeling van hierdie studie word vervolgens in **Figuur 5.6** 'n konfigurasie ter illustrasie van die aard, fokus, die rol van die dosent asook die komponente van interaktiewe onderrig en leer, weergegee, om daarmee die literatuurbespreking in hierdie studie af te handel.



Figuur 5.6: Konfigurasië van die konteks en aard van interaktiewe onderrig en leer met klem op die rol van die dosent

5.18 SAMEVATTING EN IMPLIKASIES VIR ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK

In **Figuur 5.6** word ter samevatting van die algehele literatuuroorsig soos dit betrekking het op hierdie studie, 'n konfigurasie saamgestel wat die konteks en aard van interaktiewe onderrig en leer illustreer, met die klem op die dosent in maatskaplike werk. Vanuit literatuur blyk dit dat die verskillende konfigurasie-elemente soos vanaf die buitenste sirkel gelees, 'n bepalende rol vertolk in die suksesvolle toepassing van effektiewe interaktiewe onderrig en leer, naamlik die institusionele kultuur en karakter van die onderriginstelling, die persoonlikheid van die maatskaplikewerkdosent, die kompetensievlak van die dosent, die onderrigbenadering van die dosent, die onderrigstyl van die dosent, die rol, die strategie, en die tegnieke van die dosent, asook die akkommodering van die leerstyl(e) van die student, waarna interaktiewe onderrig en leer binne die konteks van die UGO kan plaasvind. Wanneer die komponente van die konfigurasie as agtergrond tot interaktiewe onderrig en leer gesien word, behels interaktiewe onderrig en leer ten slotte die driehoekige interaksie tussen die dosent, die individuele student asook die totale portuurgroep, en is gerig op die bemeestering en internalisering van bepaalde vakinhoudes deur alle rolspelers in die onderrig- en leersituasie, asook teen die tempo van die volwasse student.

HOOFSTUK 6

'N SITUASIE-ANALISE VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK AAN DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON

6.1 INLEIDING

Die internasionaal veranderende studenteprofiel aan tersiêre instellings stel eiesoortige eise aan die onderrigvaardighede van maatskaplikewerkdosente omdat 'n groter verskeidenheid van leerpatrone, leerkulture en vermoëns deur studente verteenwoordig word (Moore, Dietz en Jenkins, 1998:179). Potgieter (1998:28) konstateer dat groter toeganklikheid tot tersiêre instellings vir die breër bevolking van Suid-Afrika sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 moontlik is. Engelbrecht (2006:6) bevestig dat 85% van tersiêre instellings in Suid-Afrika se studentepopulasies kultureel divers is. Maatskaplikewerkdosente blyk egter nie noodwendig toegerus te wees om studente binne 'n diverse studentepopulasie interaktief te onderrig nie (Cranton, 2004:5 -22; Gardiner, 1989:145; Hendricks, 2003: 75; Sewpaul & Hoosen 1992:89-90 en Urbanowski & Dwyer, 1988:7). Die genoemde literatuur dui daarop dat leer en onderrig in maatskaplike werk in die algemeen en dus ook in Suid-Afrika, 'n veranderde paradigma benodig wat meer interaktief en bemagtigend is en wat terselfdertyd ook vir die leerdoelstellings van 'n diverse studentepopulasie voorsiening maak.

Die doel van hierdie studie is, soos reeds genoem, om interaktiewe onderrig en leer by die Hugenote Kollege, Wellington, te kontekstualiseer binne die Suid-Afrikaanse tersiêre opleidingsituasie, sodat teoretiese en praktiese riglyne vir dosente in maatskaplike werk daargestel kan word vir die optimalisering van interaktiewe onderrig en leer met 'n diverse studentepopulasie.

6.2 DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

Vir die doel van hierdie ondersoek is 'n gekombineerde kwantitatiewe/kwalitatiewe en verkennende navorsingsprojek met 'n nie-waarskynlike, doelbewuste en beskikbaarheidsteekproef gedoen (Creswell, 2003:3; Fouché & De Vos, 2005:133-134; Grinnell, 1997:148). Data is tydens vooraf-geskeduleerde geleenthede ingesamel deur die benutting van 'n semi-gestruktureerde vraelys (Bylaag B). Die vraelys is saamgestel deurdat hoofemas en subtemas in hierdie ondersoek, op 'n deduktiewe wyse vanuit die literatuurstudie, geformuleer is. Die ingesamelde data soos wat dit betrekking het op die onderskeie subtemas, is op kwalitatiewe wyse in verdere kategorieë verdeel volgens Tesch (1990) in Cresswell (2003) en word ook so in hierdie hoofstuk aangebied. Die semi-gestruktureerde vraelys het ruimte gelaat vir beide direkte en geslote response van die deelnemers, maar het terselfdertyd ook voorsiening gemaak daarvoor dat deelnemers hulle **eie woorde, belewenisse en perspektiewe** kon weergee. Nadat die ingesamelde data geanaliseer en aangebied is, word die resultate daarna toegelig deurdat studentebelewenisse tydens die implementering van 'n fokusgroepgesprek (Strydom, 2005:299), verder ondersoek is. Die implementering van die fokusgroepgesprek het die navorser in staat gestel om die deelnemers se perspektiewe te ondersoek soos hulle binne die konteks van onderrig en leer funksioneer. Weens die interaksie tussen die fokusgroeplede tydens die fokusgroepgesprek, kon hulle met nuwe en kreatiewe idees vorendag kom wat verband hou met hulle verwagtinge en perspektiewe rondom interaktiewe onderrig en leer. In Bylaag D word 'n kopie van die transkripsie van die fokusgroepgesprek aangebied. In gevalle waar verdere nuwe kategorieë van die onderskeie subtemas tydens die verwerking van die fokusgroepgesprek se data na vore gekom het, word dit so deur middel van tabelle aangedui.

Die populasie (N) in hierdie studie het alle finalejaar studente in maatskaplike werk (N = 48) aan die Hugenate Kollege tydens Junie 2007, behels. Die steekproef in hierdie studie het bestaan uit veertig (40) finalejaar studente (n = 40) in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege, Wellington, wat tydens die voorafbeplande groepgeadministreerde geleenthede van data-opname beskikbaar was. Die navorser is 'n personeellid van die Departement Maatskaplike Werk en het tydens 'n akademiese lesingperiode, met die goedkeuring van die Departementshoof, Dr. M. de Jager, die

agt-en-veertig (48) finalejaar studente omtrent hierdie betrokke studie ingelig. Hulle is versoek om vrywillig en teen 'n klein kompensasie soos 'n sjokelade elk, vrywillig aan die data-insamelingsfase in hierdie ondersoek deel te neem. Die studente het hulle bereid verklaar en 'n datum en lokaal is met hulle ooreengekom. Die studente wat vrywillig aan die loodsondersoek (sien hoofstuk twee) deelgeneem het, asook diegene wat tydens die groepgeadministreerde, data-opnamegeleenthede weens siekte- of ander redes afwesig was, het nie deel van die veertig steekproeflede uitgemaak nie, vandaar die beskikbaarheidsteekproef (Grinnell, 1997:148).

Die finalejaar klasgroep word vir die doel van hierdie ondersoek beskou as deelnemers wat **vanuit hulle eie perspektief, belewenis en ervaring terugvoering** oor die veld van ondersoek kan gee. Die tema van hierdie ondersoek is 'n gevallestudie van interaktiewe onderrig en leer by die Hugenate Kollege en die deelnemers was vir die duur van hulle onderrig en opleiding by hierdie instelling, vanuit die unieke aard van maatskaplikewerk-onderrig, op 'n verskeidenheid van maniere by onderrig en leer in maatskaplike werk betrokke. Tydens die finalejaar van studie beskik studente oor die vermoë om hulleself verbaal, krities en sinvol te kan verwoord, wat nodig was vir die voltooiing van die semi-gestruktureerde vraelys (sien Bylae B) asook vir die verdere toeligting van response tydens die fokusgesprek (sien Bylae D). Vanweë haar ervaring met hierdie groep finalejaar studente oor hulle vier jaar van studie aan die Hugenate Kollege, is die navorser bekend met die vermoëns van die deelnemers om terugvoering te kan gee oor hulle eie perspektiewe rakende aspekte van hierdie studie asook met hulle vermoëns om hulle belewenisse en perspektiewe te kan verwoord. Die navorser het oor die termyn van die studente se studie ook met hulle 'n wedersydse, respekvolle dosent-studentverhouding gevestig en die studente was vrywillig en gewillig om aan hierdie ondersoek deel te neem. Die samestelling van die steekproef van studente in terme van ras, taalgroep, kultuur- en kerkverband, inkomstegroep en etnisiteit, reflekteer die diverse bevolkingsamestelling van die Hugenate Kollege (**Sien paragraaf 6.3.1: Studenteprofiel**) en hierdie steekproef kan dus as verteenwoordigend van die diverse studenteprofiel van die student in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege beskou word.

Nadat die groepgeadministreerde geleentheid met die finalejaargroep vierdejaars bevestig is, en die deelnemers aangedui het dat hulle vrywillig, gewillig aan hierdie

ondersoek wil deelneem, is tydens die voorafvooreengekome geleenthed bymekaargekom. Die semi-gestruktureerde vraelyste is uitgedeel en die deelnemers kon op hulle eie tyd, in die teenwoordigheid van die navorser, die vraelys voltooi. Vertroulikheid ten opsigte van die hantering van die data is weer eens onderneem voordat die opname 'n aanvang geneem het.

Die doel van hierdie studie is onder andere deur die uitvoering van die volgende *doelwitte* aangespreek, naamlik om:

- die **eiesoortige, institusionele agtergrond en karakter, visie, missie en bedryf** van die Hugenate Kollege as opleidingsinstansie krities te ontleed (sien ook hoofstuk 3),
- die **onderrig- en leerprosesse van studente** binne die konteks van diversiteit en bemagtiging te evalueer (sien ook hoofstuk 4),
- relevante **onderrigmodelle, leerstyle van studente en onderrigstrategieë van dosente** vir interaktiewe en bemagtigende onderrig en leer in maatskaplike werk te analiseer (sien ook hoofstuk 5),
- die **ervarings en perspektiewe** van studente in maatskaplike werk met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer te ondersoek en te analiseer (sien ook hoofstuk 6),
- die **hindernisse en uitdagings** wat studente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk ervaar, te identifiseer (sien ook hoofstuk 6).

Die riglyne aan dosente in maatskaplike werk binne 'n diverse studentepopulasie soos dit benut kan word met die oog op die optimalisering van die onderrig- en leerprosesse binne die Suid-Afrikaanse uitkomsgebaseerde onderrigkonteks, word vervat in die gevolgtrekkings en in die aanbevelings (sien hoofstuk 7), van hierdie studie.

6.3 DIE RESULTATE VAN DIE ONDERSOEK

In hierdie hoofstuk sal vervolgens verslag gedoen word oor die uitvoering van fase vyf van die navorsingsproses (sien ook hoofstuk 2, Tabel 2.2). Hierdie fase behels die aanbieding en interpretasie van data. Omdat in hierdie navorsingsprojek van 'n gekombineerde navorsingsbenadering gebruik gemaak is, naamlik die kwantitatiewe/kwalitatiewe benadering, sal ook in die data-analise fase aspekte van beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings benut word. Data van 'n kwantitatiewe aard sal hoofsaaklik op nominale wyse verwerk en deur middel van tabelle en figure aangebied word terwyl die data van kwalitatiewe aard weer benut sal word om deur middel van die gebruik van die narratiewe of eie woorde van deelnemers, bepaalde hooftemas, subtemas en kategorieë, te beklemtoon en verder toe te lig.

Die volgende agt hooftemas in hierdie navorsingsprojek, waarvolgens die semi-gestruktureerde ook vraelys opgestel is, is vanuit die literatuurstudie geïdentifiseer, en word in Tabel 6.1 hieronder aangedui.

Tabel 6.1: Die hooftemas tydens die gevallestudie van interaktiewe onderrig en leer by die Hugenote Kollege, Wellington.

HOOFTEMAS
1. Die profiel van die Hugenote Kollege-student in maatskaplike werk,
2. Die rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege in onderrig en leer in maatskaplike werk
3. Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege.
4. Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege
5. Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege
6. Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se onderrigbenadering, -metodes en -tegnieke
7. Studente in maatskaplike werk se besondere unieke leerstyle, en
8. Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk.

Vir die doel van hierdie studie sal die resultate nou volgens die chronologiese orde van die hoofemas (sien Tabel 6.1) aangebied, bespreek en met literatuur vergelyk word. Die subtemas by elke hoofema sal deur middel van 'n tabel, ooreenkomstig die chronologiese orde in die vraelys uiteengesit word waarna die onderskeie kategorieë van die resultate aangedui sal word. Verwerkte data word sover moontlik eers kwantitatief deur middel van tabelle, stapelfigure, histogramme en figure aangebied. Wanneer die narratiewe van die deelnemers en die fokusgroeplede ter toeligting van die hoofemas, subtemas en kategorieë benut word, word dit ook, wanneer relevant, in verdere kategorieë verdeel en sal dit ook in tabelvorm aangebied word, waarna die interpretasie en literatuurkontrolle hiervan sal volg.

Weens die omvang van die res van hierdie hoofstuk, sal die verdere bespreking vervolgens in vier (4) afdelings (Afdeling A, B, C en D) aangebied word.

AFDELING A: DIE PROFIEL VAN DIE STUDENT IN MAATSKAPLIKE WERK EN DIE CHRISTELIKE KARAKTER VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Volgens Tabel 6.1 het die eerste hoofema in hierdie studie ten doel om die profiel van die student in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege te ondersoek. Vervolgens sal die resultate met betrekking tot hierdie hoofema aangebied word, waarna ook interpretasies oor die implikasies vir onderrig en leer vir die dosent in maatskaplike werk betrokke by hierdie spesifieke profiel van studente, gemaak sal word.

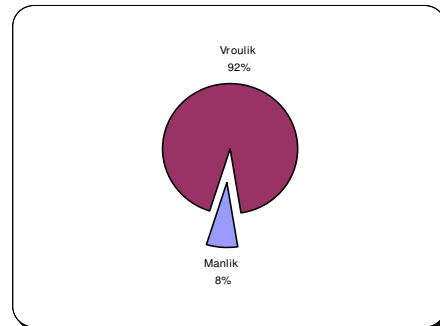
6.3.1 Die profiel van die Hugenate Kollege-student in maatskaplike werk

Tydens die ondersoek van die eerste hoofema van hierdie studie, is die deelnemers aan hierdie navorsingstudie versoek om biografiese inligting omtrent hulleself te voorsien met behulp waarvan die navorser 'n profiel van die gemiddelde finalejaar student in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege kon verkry. Die aspekte wat vir die doel van hierdie ondersoek belangrik en relevant geag is, is die **geslag, ouderdom, geografiese herkoms, ras, moedertaalvaardigheid, gesinsinkomste en kerkverband**. In Tabel 6.2 tot Tabel 6.8 en in Figuur 6.1 tot Figuur 6.7 hieronder, word die profiel van die finalejaar student in maatskaplike werk aan die Hugenate

Kollege gelyktydig op beide nominale - en visuele wyse aangebied waarna die implikasies van hierdie profiel vir die dosent in maatskaplike werk bespreek sal word.

Tabel 6.2: PROFIEL VAN GESLAG VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

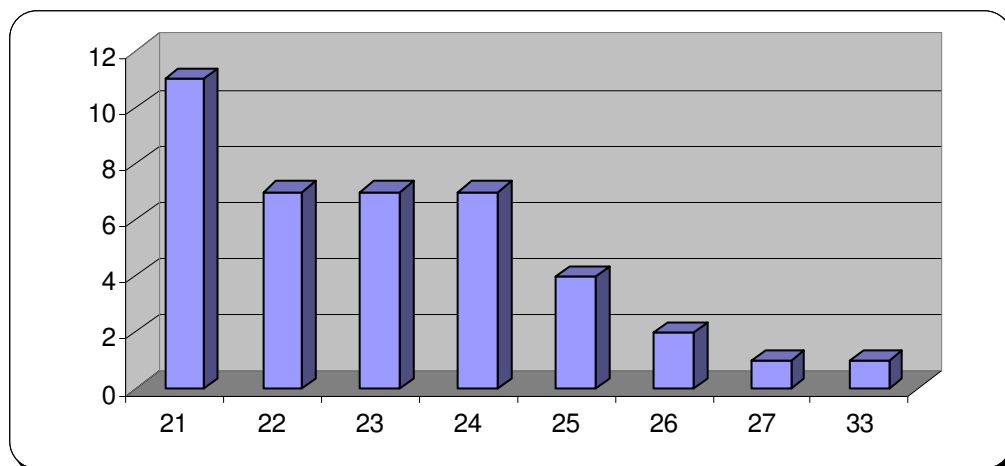
Manlik	Vroulik	Totaal n = 40
3	37	40
7.5%	92.5%	100%



Figuur 6.1: PROFIEL VAN GESLAG VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Tabel 6.3: PROFIEL VAN DIE OUDERDOM IN JAAR VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

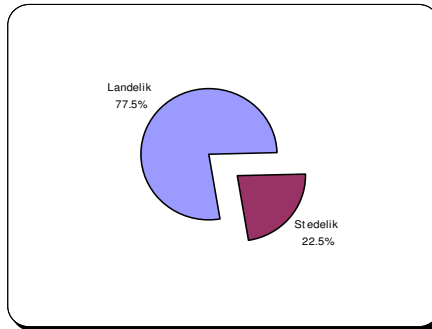
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Totaal n = 40
11	7	7	7	4	2	1	0	0	0	0	0	1	40
27.5%	17.5%	17.5%	17.5%	10%	5%	2.5%	0%	0%	0%	0%	0%	2.5%	100%



Figuur 6.2: PROFIEL VAN DIE OUDERDOM IN JAAR VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Tabel 6.4: PROFIEL VAN DIE GEOGRAFIESE HERKOMS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

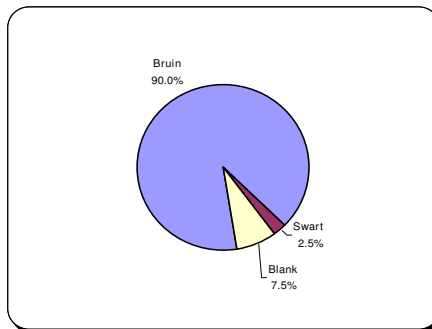
Landelik	Stedelik	Totaal n = 40
31	9	40
77.5%	22.5%	100%



Figuur 6.3: PROFIEL VAN DIE GEOGRAFIESE HERKOMS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Tabel 6.5: PROFIEL VAN DIE RAS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

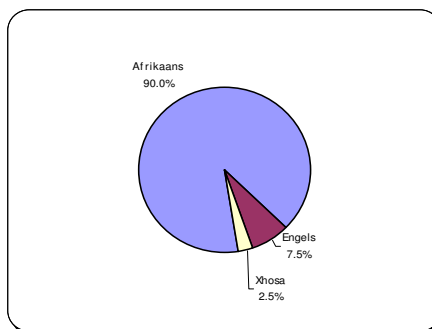
Bruin	Swart	Blank	Totaal n = 40
36	1	3	40
90%	2.5%	7.5%	100%



Figuur 6.4: PROFIEL VAN DIE RAS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Tabel 6.6: PROFIEL VAN MOEDERTAALVAARDIGHEID VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

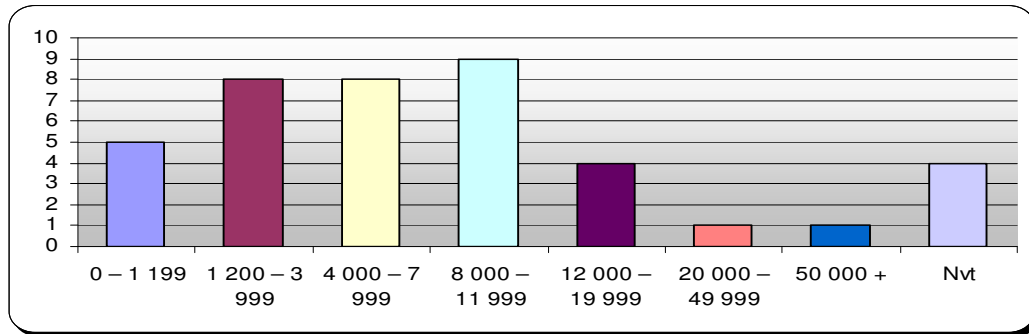
Afrikaans	Engels	Xhosa	Totaal n = 40
36	3	1	40
90%	7.5%	2.5%	100%



Figuur 6.5: : PROFIEL VAN MOEDERTAALVAARDIGHEID VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Tabel 6.7: PROFIEL VAN DIE GESINSINKOMSTE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

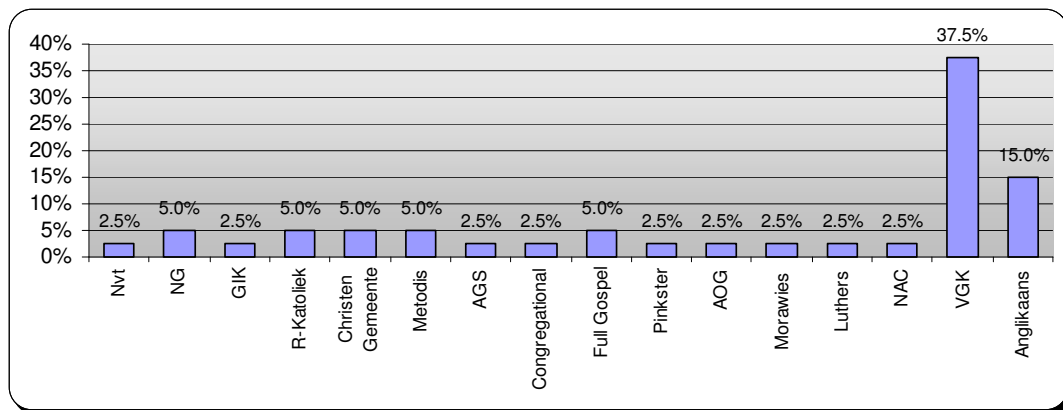
0 – 1 199	1 200 – 3 999	4 000 – 7 999	8 000 – 11 999	12 000 – 19 999	20 000 – 49 999	50 000 +	Nvt	Totaal n= 40
5	8	8	9	4	1	1	4	40
12.5%	20%	20%	27.5%	10%	2.5%	2.5%	10%	100%



Figuur 6.6: PROFIEL VAN DIE GESINSINKOMSTE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Tabel 6.8: PROFIEL VAN DIE KERKVERBAND * VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

Nvt	NG	GIK	R.Katolieke	Christen Gemeente	Metodiste	AGS	Congregational	Full Gospel	Pinkster	AOG	Morawies	Lutherse	NAC	VGK	Anglikaans	Totaal n=40
1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	15	6	40
2.5%	5%	2.5%	5%	5%	5%	2.5%	2.5%	5%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%	37.5%	15%	100%



Figuur 6.7: PROFIEL VAN DIE KERKVERBAND* VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE STUDENT

*Die volgende verduidelikings word vir die kerkverbande gegee:

- NG – Nederduits Gereformeerde Kerk
- GIK - Onbekend
- R-Katoliek – Rooms Katolieke Kerk
- Christen Gemeente
- Metodiste Kerk
- AGS – Apostoliese Geloofsending
- Congregational Church
- Full Gospel Church
- Pinkster Kerk
- AOG – Old Apostolic Church
- Morawiese Gemeente
- Lutherse Kerk
- NAC – New Apostolic Church
- VGK – Verenigde Gereformeerde Kerk
- Anglikaanse Kerk

Vanuit die voorafgaande Tabel 6.2 tot Tabel 6.8 en Figuur 6.1 tot Figuur 6.7 blyk dit dat die gemiddelde finalejaar student in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege gedurende 2007 beskryf kan word as:

- **vroulik** (37 studente of 92.5%) volgens Tabel 6.2 en Figuur 6.1,
- **21 – 24 jaar oud** (32 studente of 80%) volgens Tabel 6.3 en Figuur 6.2,
- **landelik** (31 studente of 77.5%) volgens Tabel 6.4 en Figuur 6.3,
- **bruin** (36 studente of 90%) volgens Tabel 6.5 en Figuur 6.4,
- **Afrikaanssprekend** (36 studente of 90%) volgens Tabel 6.6 en Figuur 6.5,
- met 'n gemiddelde gesinsinkomste van **R8 000.00 – R 11 999.00** per maand (9 studente of 27.5%) volgens Tabel 6.7 en Figuur 6.6, en
- **Christelik** (40 studente of 100%) volgens Tabel 6.8 en Figuur 6.7.

Skrywers soos Carlson, Brack, Laygo, Cohen en Kirkscey (1998:76) konstateer dat die term, 'diversiteit', na individuele verskille verwys wat opgesluit is in aspekte soos ouderdom, geslag, seksuele oriëntasie, fisiese vermoëns, of enige ander eienskap in terme waarvan die individu sou verkies om hom-/haarself te beskryf. Hierdie skrywers postuleer ook dat vanuit 'n opvoedkundige oogpunt, diversiteit dus enige student met spesiale onderrigbehoefte, bv. gehoorgestremde studente, impliseer, asook diegene wat beduidend verskillende leefwyses handhaaf, soos stedelik teenoor landelik, armoedig teenoor welgesteld, of verskillende sosiale klasse of

agtergrondsomstandighede. Walters, Strom-Gottfried en Sullivan (1998:353 – 354) sowel as Gutiérrez, Fredickson en Soifer (1999:410) voer aan dat diversiteit nie alleenlik geleë is in waarneembare verskille soos genoem, tussen verskillende individue nie, maar veral ook in die emosionele impak wat vorige ervarings gegrond op hulle waarneembare verskille, op mense het. Vorige ervarings soos onderdrukking, diskriminasie of bevoorregting, sal dus lewenservarings wees wat 'n addisionele betekenis aan die begrip van diversiteit sal gee. Beide studente en dosente wat sodanige vorige emosionele ervarings, hetsy positief of negatief, wat verband hou met verskille tussen mense, moet oorwin, bring dus 'n gevoelskomponent in die onderrig- en leersituasie in. Hierdie emosionele ervarings moet op sensitiewe, diskrete en effektiewe wyse deur alle betrokkenes tydens onderrig en leer hanteer word om daardeur effektiewe onderrig en leer te verseker.

In die lig van die resultate van die profiel van die maatskaplike werk-student aan die Hugenate Kollege soos dit vanuit Tabel 6.2 tot Tabel 6.8 en Figuur 6.1 tot Figuur 6.7 blyk, kan aanvaar word dat die Hugenate Kollege oor 'n unieke en diverse studenteprofiel beskik. Alhoewel die studenteprofiel by hierdie instelling nie noodwendig ooreenstem met die bevolkingsprofiel van Suid-Afrika in terme van ras nie, blyk die profiel tog divers in terme van geslag, ouderdom, ras, landelikheid teenoor stedelikheid, kerklike affiliasie, taalverbintenis en gesinsinkomste. Hierdie kriteria veroorsaak dat verskillende lewenservarings en emosionele belewenisse deur studente in die onderrig- en leersituasie ingebring word, wat van die dosent sal vereis dat die studente binne hierdie konteks van diversiteit tot effektiewe onderrig en leer gefasiliteer moet word.

Die Hugenate Kollege as onderriginstelling is in 1973 (Ferguson, 1927) gestig vir die onderrig en opleiding van jong, Christelike meisies. Die stigter, Andrew Murray het ook daarna gestreef om 'n instelling daar te stel wat 'n uitstaande opvoedkundige heenkome vir alle jong dogters van oor die hele Suid-Afrika kan bied. In terme van die profiel soos reeds beskryf, sou aanvaar kan word dat die Hugenate Kollege nog steeds in terme van die huidige studenteprofiel aan die oorspronklike stigtingsideale uitvoering gee omdat hier tans wel jong dames onderrig en opgelei word, hulle is steeds Christelik in terme van geloofsaffiliasie, maar die huidige studenteprofiel het terselfdertyd ook tred gehou met die akkommodering van verskillende lede van die

Suid-Afrikaanse bevolking. Diversiteit in terme van geslag, ras, taal, geografiese herkoms en gesinsinkomste word volgens bogenoemde Tabel 6.2 tot Tabel 6.8 en Figuur 6.1 tot Figuur 6.7 weerspieël en daar sou dus vir die doel van hierdie ondersoek aanvaar kan word dat die huidige studenteprofiel een is soos waarvoor die huidige Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996:1), die Wet op Hoër Onderwys (1997:3), asook die Witskrif vir Welsyn (1997:1), voorsiening maak. In die lig van wat nou reeds geskryf is, is die bepalinge van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit dus ook eweneens op die studente van die Hugenate Kollege van toepassing. Interaktiewe onderrig en leer binne die konteks van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel behoort hier te realiseer en laastens moet ook in ag geneem te word dat die studenteprofiel tans voldoen aan die voorskrifte wat sou geld in die geval van volwasse onderrig (Gravett, 2001:7 – 16; Meyer, 1998:9; Memmott & Brennan, 1998:82 en Knowles, 1972), naamlik dat hierdie studente selfgedrewe is in hulle poging en motivering om te studeer en dus ook as sulks deur dosente hanteer behoort te word..

Samevattend word afgelei dat:

- Die gemiddelde finalejaar student in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege tot die vroulike-, 21-jarige-, landelike-, bruin-, Christelike, Afrikaanssprekende-, en middelklas-groep behoort.
- Die voorafgaande impliseer dat die gemiddelde student aan die Hugenate Kollege iemand is soos vir wie bogenoemde beleidskrifte voorsiening maak. Dosente aan die Hugenate Kollege behoort dus interaktiewe onderrig en leer ten opsigte van hierdie studente te fasiliteer weens hulle unieke diversiteitsprofiel en ook omdat hulle geregtig is op behoorlike, gelyke en billike toegang tot tersiêre onderrig.
- Die meerderheid van die studente van die Hugenate Kollege wat tot die bruin ras behoort, ses-en-dertig (36) studente of 90%, is ook in terme van hulle herkoms vanuit die voorheen-benadeelde rasgroep in Suid-Afrika, afkomstig. Vanuit hierdie belewenisse van hierdie groep kan hulle ook 'n betekenisvolle

bydrae maak tot die ontdekking en internalisering van teorie soos wat dit tydens die implementering van interaktiewe onderrig en leer geskied (sien hoofstuk 4).

6.3.2 Die rol van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

Die tweede hoofteema in hierdie ondersoek, die rol van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege, word volgens ses (6) subtemas ondersoek. In Tabel 6.9 word die subtemas van hierdie hoofteema aangedui:

Tabel 6.9: Die rol van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege in onderrig en leer in maatskaplike werk

HOOFTEMA: DIE ROL VAN DIE CHRISTELIKE KARAKTER TYDENS ONDERRIG EN LEER	
SUBTEMAS	
1.	Die Christelike karakter van die Hugenate Kollege as bepalende faktor vir studente in hulle keuse van hierdie instelling as opleidingsinstelling
2.	Die redes vir 'n Christelike karakter aan die Hugenate Kollege
3.	Die daaglikse uitlewing en handhawing van 'n Christelike karakter by die Hugenate Kollege
4.	Moontlikhede ten opsigte van die behoud van die Christelike karakter by die Hugenate Kollege
5.	Die toekomstige plek van 'n Christelike karakter in terme van onderrig en leer by die Hugenate Kollege
6.	Die rol van die ryke en tradisionele geskiedenis van die Hugenate Kollege tydens die onderrig en leer in maatskaplike werk

Vervolgens word die resultate met betrekking tot die ondersoek van die eerste subteema in die hoofteema oor die rol van die Christelike karakter by die Hugenate Kollege, aangebied.

6.3.2.1 *Die Christelike karakter van die Hugenote Kollege as bepalende faktor vir studente in hulle keuse van hierdie instelling as opleidinginstelling*

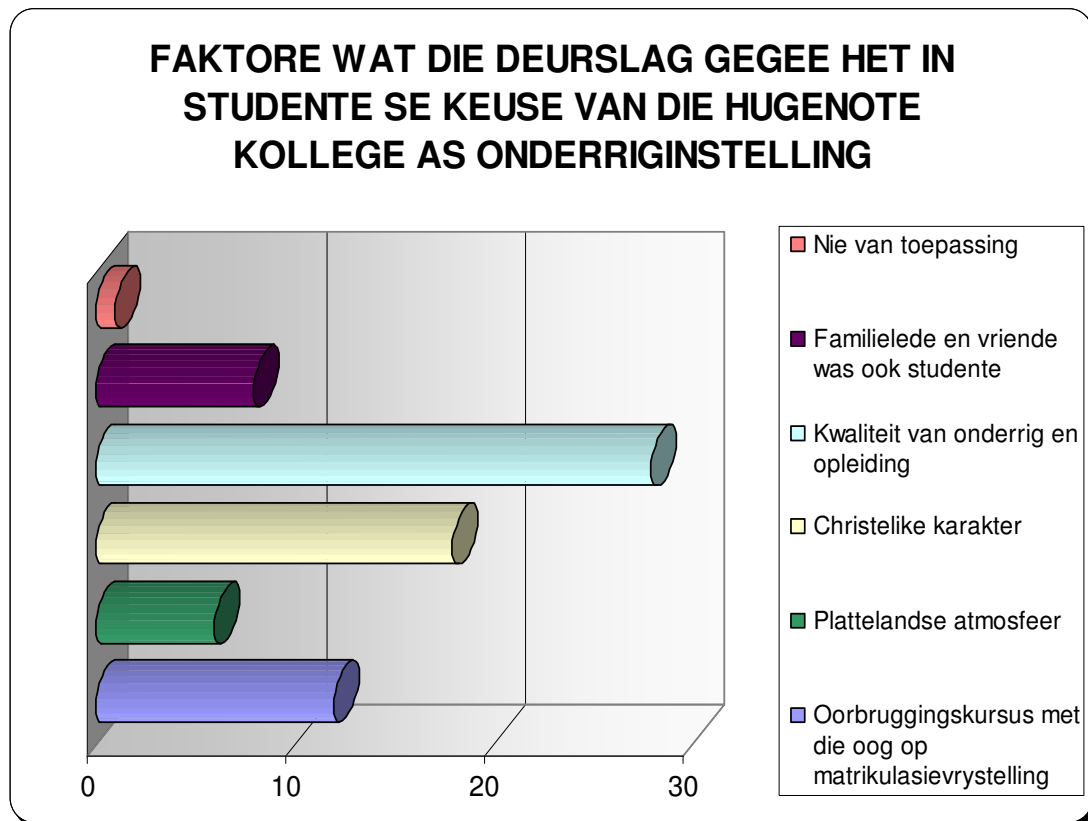
Hierdie subtema hou verband met die faktore wat bepalend was dat die deelnemers die Hugenote Kollege as opleidingsinstelling gekies het. Deelnemers kon hier meer as een respons aandui en die onderskeie kategorieë van response, asook gepaardgaande frekwensie van response, word hieronder in Tabel 6.10 aangedui. Die steekproef was 40 studente (n = 40).

Tabel 6.10: Bepalende faktore vir studente om die Hugenote Kollege as opleidingsinstelling te kies:

DEURSLAGGEWENDE FAKTORE IN STUDENTE SE KEUSE VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE AS ONDERRIGINSTELLING	f* n = 40	Totaal %
Oorbruggingskursus met die oog op matrikulasievrystelling	12	30%
Plattelandse atmosfeer	6	15%
Christelike karakter	18	45%
Kwaliteit van onderrig en opleiding	28	70%
Familielede en vriende was ook studente by die Hugenote Kollege	8	20%
Nie van toepassing	1	2.5%
TOTAAL	40	100%

* deelnemers kon enige aantal response aandui

Die bogenoemde ses (6) kategorieë van opsies soos aangedui in Tabel 6.10, was aan deelnemers gebied as moontlike redes waarom die Hugenote Kollege deur hulle vir naskoolse studie gekies is. Vanuit Tabel 6.10 blyk dit dat 28 deelnemers (70%), (n = 40), die kwaliteit van onderrig en opleiding as beduidende rede vir hulle keuse van die Hugenote Kollege (HK) as onderriginstelling aandui en 18 deelnemers (45%), (n = 40), die Christelike karakter. Die ander kategorieë word deur tussen een (2.5%) en 12 (30%) deelnemers as dryfkrag vir hul keuse van die Hugenote Kollege aangedui. Soos ook in Figuur 6.8 hieronder visueel voorgestel, blyk dit dat die Christelike karakter dan tesame met die kwaliteit van onderrig en opleiding, as beduidend-bepalende faktore in voornemende studente se keuse van hierdie instelling beskou kan word wat dan ook voldoende rede is om die genoemde karakter by die instelling te ondersoek, te bevorder en uit te bou.



Figuur 6.8: Bepalende faktore vir studente se keuse van die Hugenote Kollege as tersiêre opleidingsinstelling

Skrywers soos Cranton (2004:5 -22), Gardiner (1989:145), Hendricks (2003: 75), Sewpaul en Hoosen (1992:89-90) en Urbanowski en Dwyer (1988:7) is van mening dat maatskaplikewerkdosente nie noodwendig toegerus word om studente binne 'n diverse studentepopulasie interaktief te onderrig nie. Skrywers oor volwasse onderrig soos Gitterman (2004), Knowles (1972), Kramer en Wrenn (1994) is van mening dat, in die saamstel van leerervarings en leerprogramme, daar besliste voorsiening gemaak moet word vir die **bevrediging van die studente se persoonlike behoeftes**. Volgens Gravett (2001:10) is hierdie standpunt aanvaarbaar, juis omdat volwasse onderrig staatmaak op studente se outonomieit, verantwoordelikheid, onafhanklikheid en oordeel. In die lig hiervan sal die dosent in maatskaplike werk noodwendig groter insette in die onderrig en leerproses van die student maak. Pratt (1988) in Kramer en Wrenn (1994:62) stel dit dat “*whether learners are dependent or autonomous, the teacher must not do for learners what they can do for themselves, and, conversely, must do for learners what they cannot do for themselves. In this*

delicate balance lies the key to effective teacher-learner relationships, for it is here that the essence of good teaching embraces both andragogy and pedagogy". Die interpretasie kan dus vanuit die voorafgaande resultate gemaak word dat die dosent in maatskaplike werk hom-/haarself voortdurend moet toerus om optimale onderrig en leer te bevorder. Die studente aan die Hugenate Kollege is in die ouderdomsgroep van volwassenes en vir dié rede sal die dosent die kwaliteit van onderrig in stand moet hou ooreenkomstig die behoeftes van die volwasse student.

Scholtz (2006) beklemtoon die belangrike rol wat Christelike waardes in die Suid-Afrikaanse samelewing vertolk. Omdat die algemene persepsie bestaan dat die grootste persentasie van Suid-Afrika se bevolking Christelik-georiënteerd is, is dit te wagte dat kinders, en so ook voornemende studente in maatskaplike werk, binne hierdie konteks grootgemaak word en dus ook sou verkies om hierdie bekende waardesistiem uit te leef, ook tydens hulle onderrig en leer. Vanuit hierdie gegewe kan dus 'n interpretasie gemaak word dat in sodanige Christelike gemeenskap, daar ruimte is vir 'n tersiêre instelling soos die Hugenate Kollege met haar besondere Christelike karakter.

Naas die genoemde twee kategorieë van redes vir die keuse van die Hugenate Kollege as tersiêre instelling, was die aanduiding van die ander kategorieë nie beduidend nie en word dit vir die doel van hierdie studie nie nou verder ontleed nie.

6.3.2.2 *Redes vir 'n Christelike karakter aan die Hugenate Kollege*

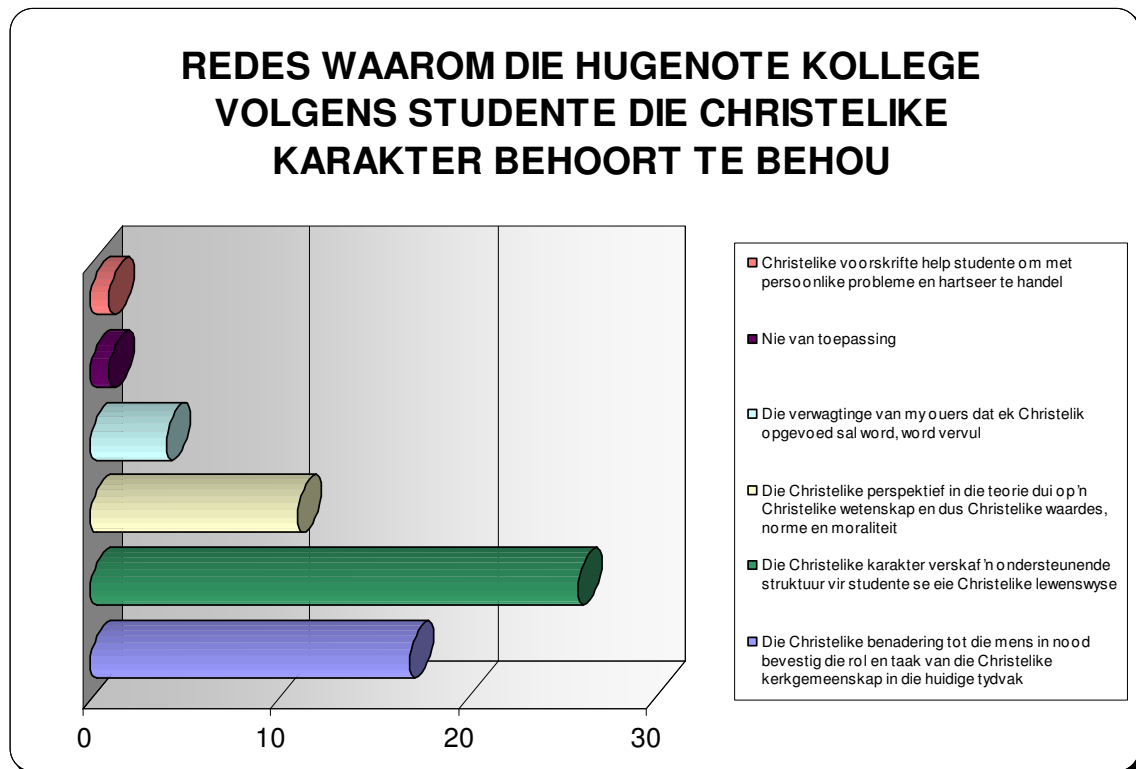
Die tweede subtema volgens Tabel 6.9 in die hooftema oor die rol van die Christelike karakter in onderrig en leer aan die Hugenate Kollege, het gefokus op die deelnemers se persepsie met betrekking tot die redes waarom die Christelike karakter van die instelling behou moet word. Die kategorieë van response in hierdie subtema word vervolg in Tabel 6.11 hieronder aangedui. Deelnemers kon meer as een respons verskaf.

Tabel 6.11: Die redes vir die behoud van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege, Wellington.

REDES WAAROM DIE HUGENOTE KOLLEGE VOLGENS STUDENTE DIE CHRISTELIKE KARAKTER BEHOORT TE BEHOU	f * n = 40	%
Die Christelike benadering tot die mens in nood bevestig die rol en taak van die Christelike kerkgemeenskap in die huidige tydvak	17	42.5%
Die Christelike karakter verskaf 'n ondersteunende struktuur vir studente se eie Christelike lewenswyse	26	65%
Die Christelike perspektief in die teorie dui op 'n Christelike wetenskap en dus Christelike waardes, norme en moraliteit	11	27.5%
Die verwagtinge van my ouers dat ek Christelik opgevoed sal word, word vervul	4	10%
Nie van toepassing	1	2.5%
Christelike voorskrifte help studente om met persoonlike probleme en hartseer te handel	1	2.5%

*deelnemers kon meer as een respons aandui

Die belangrikste rede soos deur ses-en-twintig (26) deelnemers (65%), (n = 40), aangevoer vir die behoud van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege, is die feit dat Christelikheid vir studente 'n ondersteunende struktuur vir hulle alledaagse lewenswyse verskaf. 'n Verdere sewentien (17) deelnemers (42.5%), (n = 40), bevestig dat 'n Christelike benadering tot onderrig en leer in maatskaplike werk die rol en taak van die Christelike kerkgemeenskap in die huidige tydvak beklemtoon, terwyl elf (11) deelnemers (27.5%), (n = 40), van mening is dat die Christelike perspektief ondersteuning bied vir 'n Christelike wetenskap wat weer Christelike norme en moraliteit vaslê. In Figuur 6.9 hieronder word die kategorieë van resultate van Tabel 6.11 visueel voorgestel, waarna enkele gevolgtrekkings en interpretasies sal volg.



Figuur 6.9: Redes vir die behoud van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege, Wellington

Vir die doel van hierdie studie word die drie mees beduidende kategorieë van resultate in Figuur 6.9, naamlik die ondersteunende funksie van die Christelike karakter, die beklemtoning van die Christelike optrede ten opsigte van die mens in nood, asook die riglyne ten opsigte van moraliteit, vervolgens bespreek. Scholtz (2006:14) voer aan dat, alhoewel die Bybel en die Christelike lewensbeginsels geen wetenskaplike prosedure-handleiding vir die lewe verskaf nie, daar tog sekere singewende waarhede wat deur God geïnspireer is, in die Christelike lewensbeginsels vasgepen word. Hierdie waarhede dien as grondslag wanneer uitsprake vanuit 'n Christelike konteks gemaak word en verskaf riglyne oor die dieper sin van die lewe, oor moraliteit en etiek en oor hoe mense met mekaar moet omgaan. Die respons van die deelnemers in hierdie studie korreleer dus volkome met die mening van 'n skrywer soos Scholtz (2006) en die aanname kan gemaak kan word dat juis die soeke na leiding en ondersteuning vanuit die Christelike perspektief die behoud van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege regverdig.

In die lig van die voorafgaande bespreking blyk dit dat deelnemers aan hierdie studie van mening is dat die Christelike karakter van onderrig en leer 'n wesentliche bestaansreg tydens onderrig en leer in maatskaplike werk het.

6.3.2.3 Die handhawing en uitlewing van 'n Christelike karakter by die Hugenote Kollege

Die derde subtema (sien Tabel 6.9) in die hooftema oor die rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege hou verband met die deelnemers se belewenis van die werklike en aktiewe teenwoordigheid en uitlewing van 'n Christelike karakter op kampus. Vier kategorieë van response is in hierdie geval geïdentifiseer, naamlik 1) Ja, 2) Miskien, 3) Nee, en 4) nie seker nie. Van die deelnemers was verwag om hulle respons ook in hulle eie woorde te motiveer. In Tabel 6.12 word die resultate ten opsigte van hierdie subtema aangebied, waarna relevante motiverings vir elke kategorie in die deelnemers se eie woorde volg.

Tabel 6.12: Die daaglikse en aktiewe ervaring van die Christelike karakter aan die Hugenote Kollege, Wellington deur studente op kampus

DIE BESTAAN VAN 'n CRISTELIKE KARAKTER AAN DIE KOLLEGE	f n = 40	Totaal %
Ja	7	17.5%
Miskien	16	40%
Nee	12	30%
Nie seker nie	4	10%
Nie van toepassing nie	1	2.5%
Totaal	40	100%

Sewe (7) deelnemers of 17.5%, (n = 40), is van mening dat hier **wel 'n Christelike karakter** op die kampus gehandhaaf word omdat voldoende geleenthede soos byvoorbeeld godsdienstige saalbyeenkomste, geskep word vir die praktiese uitlewing daarvan. Die motivering vir hulle mening word in die volgende woorde weergegee:

- “Geleenthede word geskep, studente moet dit net benut, bv. die godsdienstige Oriënterings-Aksie aande (GOA), saalbyeenkomste ...”

- *“Studente en dosente moet ook net SAAM betrokke wees by Christelike aktiwiteite ... dan sal dit beter gaan ...”*

Sestien deelnemers (16) of 40%, (n = 40), voel dat hier “**miskien**” tog iets van ’n Christelike karakter aanwesig is en motiveer hulle respons in die volgende woorde:

- *“Studente kom na die Hugenate Kollege vir die Christelike karakter, maar as hulle hier aankom, vind hulle dat hier nie noodwendig Christelikheid uitgeleef word nie!”*

’n Fokusgroeplid lig hierdie vae gevoel omtrent die werklike bestaan van die Christelike karakter verder toe en verwoord die volgende mening in die verband:

‘Ek dink tog hier is waardes wat in Christenskap geleer word, dit is baie belangrik vir jou as Christen-maatskaplike werker en as persoon. Dit beteken nie jy hoef jou waardes op die klientsisteem af te dwing nie, maar vir jou as maatskaplike werker is dit belangrik om juis hier by die Kollege, terwyl jy studeer, in ’n groeiproses, ook wat jou Christenskap betref, te gaan. Dit maak jou geloof sterker en dit kan jy weer uitleef in die beroep.’

Twaalf (12) deelnemers of 30%, (n = 40), is van mening dat daar **nie sprake is van ’n Christelike karakter** en uitlewing daarvan op kampus nie en hulle mening word gestaaf deur die volgende woorde:

- *“In koshuise word weinig aandag aan godsdienstige aktiwiteite gegee ...”*
- *“Baie studente se gedrag korreleer nie met die vereiste van ’n Christen of ’n toekomstige maatskaplike werker nie, bv. drankmisbruik, losbandigheid ...”*
- *“Hier is geen Christelike “vibe” nie ...”*
- *“Die Christelikheid van die Hugenate Kollege word onderdruk deur te veel denominasies ...”*

Ondersteunende menings van die fokusgroeplede wat saamstem dat hier nie 'n Christelike karakter is nie, is die volgende:

- *‘Baie studente wat hier is, weet ook nie eers dat HK eintlik Christelik is nie. Hulle kom hierheen om maatskaplik te kom swot – en verder is hier nie eintlik iets wat vir hulle sê dat dit 'n Christelike instelling is nie.’*
- *‘Die grootste probleem wat ek hier ervaar, is die uitlewing van Christenskap op die kampus. Ek soek die eienskappe van die Christen want dit is vir my belangrik en ek sien dit nie hier nie en DIT is vir my belangrik!!!’*
- *‘Hier is GEEN Christelike aktiwiteite nie en dit is hoekom studente wat hierheen kom vir Christelikheid, afdwaal – hulle kry geen bystand nie.’*

Vier (4) deelnemers of 10% is **nie seker** of hulle 'n Christelike karakter op die kampus beleef nie en is van mening dat:

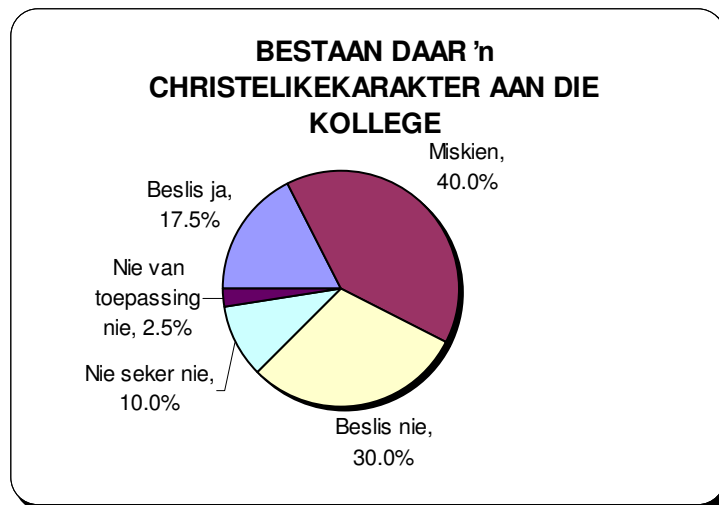
- *“Die Kollege word so geadverteer en bemark, met ander woorde ons soek iets meer ...”*
- *“Die Christelike karakter van die Kollege soos dit in die verlede was, moet herstel word ...”*

Een (1) deelnemer of 2.5%, (n = 40), voel dat die Christelike karakter **nie van toepassing is** by 'n tersiêre instelling nie en verskaf geen motivering vir die respons nie. 'n Fokusgroeplid is egter van mening dat dit onnodig is om 'n Christelike karakter hier te handhaaf en staaf die mening in die volgende woorde:

- *‘Die probleem kan wees dat mens sukkel in die praktyk om jou geloof op die kliëntsisteem af te dwing en daarom dink ek dat in die moderne tyd waarin ons leef, kan mens nie sommer net meer die Kollege afbaken tot net 'n Christelike kollege nie, maar moet dit divers wees en voorsiening maak vir*

enige een se geloof en hy/sy moet dit hier kan uitleef, soos dit ook nou in die skole is – geen mens moet oor sy Christelikheid uitgesluit wees van studie nie.'

In Figuur 6.10 hieronder word 'n visuele voorstelling van die ervaring van die Christelike karakter deur die studente op kampus uitgebeeld, waarna enkele interpretasies in die verband gemaak word.



Figuur 6.10: Die ervaring van 'n Christelike karakter deur die studente op kampus van die Hugenote Kollege, Wellington

Die resultate dui daarop dat sestien (16) deelnemers ($n = 40$) of 40% dink dat hier *miskien* 'n Christelike karakter op die kampus van die Hugenote Kollege is. Dit is nie 'n meerderheidsrespons nie, maar is die hoogste responsyfer van hierdie kategorieë. Wanneer na die kritiese- en ontwikkelingsuitkomste binne die konteks van uitkomsgebaseerde onderrig gekyk word soos saamgestel vanuit die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996) en ook vervat is in die Suid-Afrikaanse Wet vir Kwalifikasies (RSA, Ministry of Education, 1995) in Van der Horst en McDonald (2003:18), blyk dit dat een van die ontwikkelingsuitkomste tydens onderrig en leer behels dat die student moet leer om by die gemeenskapslewe betrokke te raak en aan die gemeenskapslewe deel te neem. Die Christelike karakter van enige gemeenskap

word onder andere verpersoonlik deur die kerklike sektor in die gemeenskap, wat terselfdertyd ook vir die maatskaplike werker as 'n belangrike hulpbron kan dien in professionele dienslewering (Farley, Smith & Boyle, 2006:5; Midgley, 1997:160; Morales & Sheafor, 1998:28 – 37). Dit sou in die lig van hierdie gegewe dus sinvol wees dat die maatskaplikewerkstudent, indien dit sy/haar keuse is, reeds vanaf sy/haar studentejare ondersteun kan word om gemaklik binne die Christelike karakter en dus ook binne die kerklike karakter, as voorbeeld van 'n gemeenskapsbron, te funksioneer. 'n Fokusgroep lid bevestig hierdie verband tussen die maatskaplike werker en die breë gemeenskap soos volg:

- ***‘Ons moet ook onthou dat as ons na die Christelike karakter van die Kollege kyk, moet ons ook nie vergeet hoe die breë gemeenskap oor ons as Christelike studente en maatskaplike werkers voel nie!’***

Skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:52) en Meighan (1994:66) konstateer verder dat die invloed van 'n meso-kurrikulum, wat die spesifieke karakter van die opleidingsinstelling insluit, te alle tye 'n blywende en vormende invloed het op die ontwikkeling van die tersiêre student. Hierdie skrywers stel die meso-kurrikulum as 'n vereiste in effektiewe onderrig en leer. Indien die studente van die Hugenate Kollege dus die Christelike karakter verlang, sou hierdie karakter goed benut kan word as komponent van die meso-kurrikulum in die vorming van die maatskaplikewerkstudent wat hier opgelei word en behoort aandag gegee te word daaraan dat die Christelike karakter sinvol op kampus uitgeleef en gehandhaaf word. Die volgende perspektief van 'n fokusgroep lid oor die waarde van die Christelike karakter tydens onderrig en leer, bevestig veral die rol van die meso-kurrikulum:

- ***‘As jy HK kies, moet jy weet dis hoekom jy HK gekies het. Christelikheid moet 'n instrument wees om vir my as mens en as maatskaplike werker BETER te maak.’***

Dit blyk in die lig van die voorafgaande bespreking, dat die deelnemers aan hierdie studie van mening is dat die Christelike karakter en die bestaan daarvan op kampus 'n plek in onderrig en leer het. Vervolgens word die vierde subtema in hierdie hooftema, naamlik die moontlikhede ten opsigte van die behoud of sinvolle uitlewing van die Christelike karakter aan die Hugenate Kollege ondersoek.

6.3.2.4 *Moontlikhede ten opsigte van die effektiewe behoud van die Christelike karakter aan die Hugenote Kollege*

Deelnemers is versoek om kategorieë van moontlikhede oor hoe die Christelike karakter vir alle studente aanvaarbaar en effektief behou kan word, aan te dui. Vier (4) kategorieë van resultate is in hierdie geval deur die deelnemers aangedui en die resultate hiervan word in Tabel 6.13 aangedui. Deelnemers is ook gevra om hulle mening te motiveer wat later in hulle eie woorde ter ondersteuning van die resultate bespreek sal word.

Tabel 6.13: Moontlikhede ten opsigte van die behoud van die Christelike karakter aan die Hugenote Kollege

MOONTLIKHEDE TEN OPSIGTE VAN DIE HERSTEL VAN DIE CHRISTELIKE KARAKTER VAN DIE HUGENOTE	f n = 40	Totaal %
Herstel word tot die tradisionele formaat	6	15%
Aangepas word by die diversiteit van studente se geestelike behoeftes	33	82.5%
Algeheel afgeskaf word om by die huidige wêreldwye spirituele omgewing aan te pas	0	0%
Nie van toepassing	1	2.5%
TOTAAL	40	100%

Ses (6) deelnemers of 15%, (n = 40), is van mening is dat die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tot sy eertydse tradisionele formaat herstel behoort te word, drie-en dertig (33) of 82.5%, (n = 40), is van mening dat die Christelike karakter van die Hugenote Kollege aangepas behoort te word by die geestelike behoeftes van die diversiteit van die huidige profiel aan hierdie instelling en een (1) deelnemer of 2.5%, (n = 40), is van mening dat 'n Christelike karakter nie van toepassing op die onderrig en leersituasie is nie. Geen deelnemer is van mening dat die genoemde karakter algeheel afgeskaf behoort te word en met 'n spirituele een vervang behoort te word nie. In aansluiting by die deelnemers aan hierdie studie se mening dat alle studente in hulle geestelike behoeftes geakkommodeer behoort te word, is Lombard in *Die Burger* (2006:27) van mening dat *diversiteit* nie meer tans in die pad van harmonie in gemeenskappe behoort te staan nie. In aansluiting hierby word die implementering van *konversiteit* voorgestaan. Konversiteit behels dat mense van verskillende nasionaliteite, kulture en idees bymekaargebring word deur te fokus op daardie **gemeenskaplike waardes wat mense basies saambind**. Diversiteit fokus daarop om

kulture en idees van verskeidenheid op suksesvolle wyse bymekaar te bring en dan binne sodanige konteks suksesvol te funksioneer. Hierteenoor fokus konversiteit daarop om mense met wyd uiteenlopende idees, kulture, werkwyses en benaderings bymekaar te bring en hul verskille *saam te voeg*, eerder as om te probeer om die verskille saam te smelt tot 'n grys massa. Met dié benadering word klem gelê op die *ooreenstemmende waardes* wat mense saambind, selfs al het hulle verskillende uitkyke, persepsies, agtergronde, verwysingsraamwerke en erfenisse. Konversiteit staan dus die beginsel voor dat verskille tussen mense raakgesien, gerespekteer en in ag geneem word en dat die gemeenskaplikheid tussen mense beklemtoon en die beste daaruit gehaal moet word. Saleebey (1997) beklemtoon in hierdie selfde konteks ook die waarde wat geleë is in die diversiteit van menslike kulture en gebruike. Indien hierdie sterktes effektief begryp, benut en aangewend word, voer Saleebey (1997) en Weaver (1997:100) aan, sal mense groter waardering vir mekaar hê, maar sal die kwaliteit van menslike funksionering ook gekomplimenteer en verbeter kan word. Staudt, Howard en Drake (2001) asook Weaver (1997) beklemtoon dat 'n bepaalde interafhanklikheid tussen diverse groepe van mense dikwels as beduidende wedersydse bron van krag en ondersteuning kan dien. Die aanpassing van 'n Christelike karakter van die Hugenote Kollege om daardeur vir die verskeidenheid van studente se geestelike behoeftes voorsiening te maak, kan op dieselfde wyse as 'n sterkte in studentefunksionering gesien word. Deur mekaar se geestelike behoeftes dus te leer akkommodeer, kan ook 'n belangrike bydrae gemaak word tot die ontwikkeling van effektiewe diversiteitsmaatskaplike werkers.

Die motivering van die deelnemers aan hierdie ondersoek vir die feit dat hulle mekaar se geestelike behoeftes wil akkommodeer, word soos volg in hulle eie woorde weergegee:

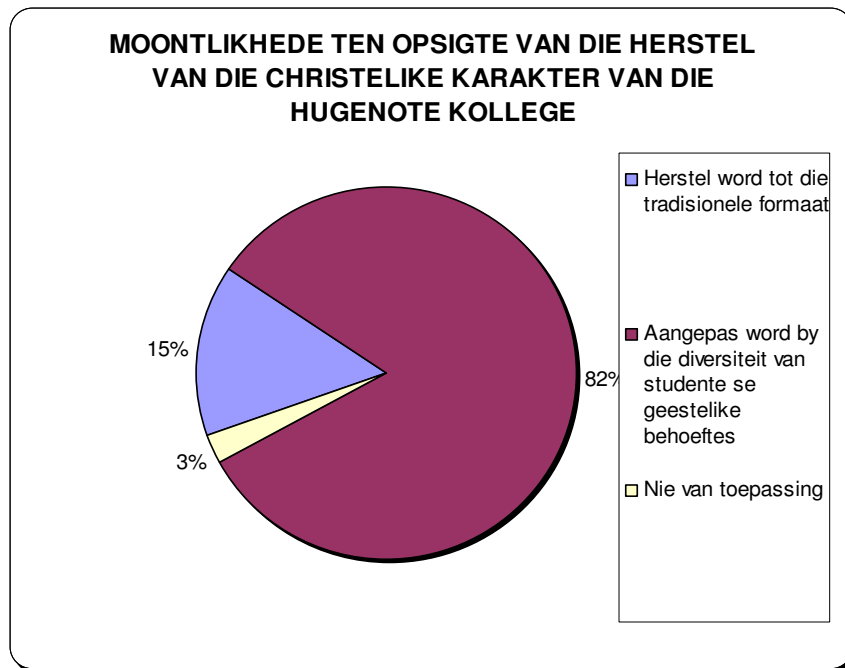
- “Suid-Afrika is 'n diverse land en almal, ook byvoorbeeld Moslems, se geestelike behoeftes moet hier geakkommodeer word”,
- “HK moet leer om meer respek vir ander godsdienstige groepe se behoeftes te toon”,

- *“Ons moet meer geestelike aktiwiteite, maar ook meer moderne aktiwiteite hier kry, byvoorbeeld koffieaande, ‘praise en worship’, iets meer tegnologies ...aktiwiteite moet “live” aangebied word sodat gemeenskapswaardes ook daardeur positief beïnvloed kan word ...ons moet hiermee uitreik na die gemeenskap ...”*,
- *“Dieselfde kerkverbande kan maklik bymekaar kom en hulle dinge organiseer”*

Ook die fokusgroeplede se perspektiewe oor hoe die Christelike karakter van die Hugenate Kollege daaruit moet sien, ondersteun ’n meer akkomoderende atmosfeer in die volgende woorde:

- *‘Ons mag nie ander ‘judge’ nie en daarom kan ons nie byvoorbeeld Moslems verbied om hierheen te kom nie. Hier was al Moslems en hulle het goed aangepas, hulle het respek vir ander se geloof!’*
- *‘Ons as maatskaplike werkers moenie maar net altyd stilbly en aanvaar hier is nie plek vir Christelikheid nie – ons moet eerder leer hoe om mekaar se geloof en tradisies te akkomodeer.’*

Die resultate met betrekking tot die toekomstige hantering van die Christelike karakter op kampus van die Kollege is ook relevant met die oog op die hantering daarvan deur die bestuur van die Hugenate Kollege. Viljoen (2007) beklemtoon die dringende diskoers deur die Bestuur van die Hugenate Kollege omtrent die vraag oor waarin presies die Christelikheid van die Kollege geleë is. Hy beklemtoon ook die relevantheid van sodanige diskoers in die jaar 2007 omdat Bestuur besin oor wat die Christelike karakter van die Hugenate Kollege in die toekoms behoort te behels. Die afleiding kan in die lig van die voorafgaande resultate in hierdie betrokke studie gemaak word dat volgens die studente se persepsie, die studente gemaklikheid, maar ook behoefte daaraan het dat die diversiteit van die algemene studenteprofiel se geestelike behoeftes vervul behoort te word. In Figuur 6.11 hieronder word die behoefte van die deelnemers aan hierdie ondersoek vervolgens visueel aangebied wat daarop dui dat die deelnemers van mening is dat die diversiteit van studente se geestelike behoeftes geakkommodeer behoort te word.



Figuur 6.11: Moontlikhede ten opsigte van die herstel van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege

Ingevolge 'n Raadsnotule van 28 Julie 2005 word die Hugenate Kollege se grondslag bevestig, naamlik dat dit gegrond is op die Heilige Skrif en dat die belydenisskrifte van die Nederduitse Gereformeerde Kerk as sulks aanvaar word. In die lig van die resultate van hierdie ondersoek dat die studente 'n aanpassing van die uitlewing van die Christelike karakter by die Hugenate Kollege in lyn met die diverse geestelike behoeftes van die studentepopulasie verlang, kan die afleiding gemaak word dat dit noodsaaklik is vir die Bestuur, personeel, rolspelers en studente van hierdie instelling om ook na die formulering van die grondslag van die Hugenate Kollege soos vervat in die Reglement, te kyk. Van Deursen (2005:11 - 12) konstateer dat die Vrije Universiteit van Amsterdam haarself in 'n soortgelyke situasie bevind het en dat dit op daardie stadium van kardinale belang was dat 'n Christelike instelling soos die Vrije Universiteit, en so ook die Hugenate Kollege, sal toesien dat iets meer as bloot net dit wat alle tersiêre instellings nastreef, naamlik die oordra van kennis, in die grondslag van sodanige instelling vervat sal word. “Zij wilde iets brengen wat elders niet bestond: christelijke wetenskap” (Van Deursen, 2005:11 - 12). Die Hugenate Kollege het in die lig van haar ontstaansgeskiedenis, soos breedvoerig in hoofstuk drie van hierdie studie uiteengesit, 'n trotse geskiedenis van uniekheid weens die Christelike

inslag wat vanuit die stigting van hierdie instelling reeds bestaan. Die Hugenote Kollege sal dus ook moet besin oor of hierdie instelling ook maar doodgewoon al meer wil lyk soos 'n gewone instelling van hoër onderwys; 'n algemene universiteit wat haar studente trek uit die algemene meerderheid en nie noodwendig uit die kring van geloofsgenote nie.

“Niettemin wil ze nog altijd een bijzondere universiteit zijn. Wat ze daarmee bedoelt, en of ze weet waar te maken, zal de slotvraag zijn.” (Van Deursen, 2005:12).

6.3.2.5 Die toekomstige plek en waarde van 'n Christelike karakter van die Hugenote Kollege ten opsigte van onderrig en leer in maatskaplike werk

Die vyfde subtema in die hooftema (sien Tabel 6.9) oor die rol van die Christelike karakter by die Hugenote Kollege, hou verband met die toekomstige plek en waarde van die Christelike karakter by die Hugenote Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk. Daar is reeds in paragraaf 6.3.2.2 van hierdie studie aangedui dat die deelnemers aan hierdie studie die Christelike riglyne en singewende waardes soos ook deur Scholtz (2006) gekonstateer, verlang tydens onderrig en leer, maar ook as basis wanneer hulle as praktiserende maatskaplike werkers ingrypende besluite in menselewens moet maak. Dit sou aanvaar kan word dat die Christelike kerkgemeenskappe, wat tradisioneel fokus op die waardes en moraliteit van hulle lidmate (Scholtz, 2006), ook sensitief sou wees vir hierdie behoefte van kerklidmate en dus gewillig sou wees om ook in die onderrig en leer van voornemende maatskaplike werkers 'n beduidende rol te vertolk. Lubbe (2006) en Viljoen (2007) soos in paragraaf 3.20 bespreek, beklemtoon enersyds egter die skraal finansiële bydrae wat vanaf kerkgeledere tot die onderrig en leer van studente in maatskaplike werk, maar andersyds ook ten opsigte van die onderhoud en instandhouding van die fasiliteite van die Hugenote Kollege gemaak word. In die lig van die bogenoemde resultate kan afgelei word dat die Christelike kerkgemeenskappe met hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die algemene welsyn van die breë gemeenskap gekonfronteer behoort te word en dat daar op kreatiewe wyses ook vanuit hierdie oord, mede-verantwoordelikheid vir die onderrig en leer van voornemende maatskaplike werkers, en dus ook uiteindelik vir die welsyn van die breë gemeenskap aanvaar behoort te word.

Twee kategorieë van resultate is deur die deelnemers aangedui, naamlik eerstens dat die *Christelike kerkgemeenskappe 'n verantwoordelikheid het ten opsigte van die welsyn van die bevolking en dus ook ten opsigte van studente in maatskaplike werk se onderrig en leer* en tweedens dat die *Christelike kerkgemeenskappe gesamentlik 'n verantwoordelikheid het ten opsigte van die onderrig en leer van Christelike maatskaplike werkers*.

In Tabel 6.14 hieronder word die resultate ten opsigte van hierdie kategorieë aangedui. Veertien (14) deelnemers (35%), of net meer as een-derde van die steekproef (n = 40), is van mening dat die Christelike kerkgemeenskappe steeds 'n verantwoordelikheid het ten opsigte van die algehele **welsyn van die bevolking**. Dit is ook vir die rede dat die kerkgemeenskappe 'n bydrae behoort te maak om Christelike maatskaplike werkers op te lei sodat hulle namens die kerkgemeenskap 'n bydrae kan maak tot die herskepping en instandhouding van Christelike waardes in gemeenskappe. Die deelnemers aan hierdie studie is van mening dat voornemende maatskaplike werkers wat 'n bydrae wil maak tot die herskepping en instandhouding van Christelike waardes ook binne die Christelike waardestelsel onderrig en leer moet word.

Ses-en-twintig deelnemers (65%), of net minder as twee-derdes (n = 40), het aangedui dat die diverse Christelike kerkgemeenskappe in Suid-Afrika gesamentlik 'n verantwoordelikheid het om toe te sien dat genoegsame **Christelike** maatskaplike werkers opgelei word. Die deelnemers is van mening dat die genoemde kerkgemeenskappe hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die onderrig en opleiding van Christelike maatskaplike werkers kan begin nakom deur betrokke te raak by die instandhouding, opgradering, modernisering en befondsing van opleidingsgeriewe vir studente in maatskaplike werk, soos byvoorbeeld die beskikbaarstelling van studiebeurse.

Tabel 6.14: Die toekomstige plek en rol van die Christelike karakter van die Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

DIE PLEK VAN DIE CHRISTELIKE KARAKTER IN DIE TOEKOMS VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE EN ONDERRIG EN LEER	f n = 40	%
Dat die diverse Christelike kerkgemeenskappe in Suid-Afrika gesamentlik 'n verantwoordelikheid tov die welsyn van die bevolking het en dat <i>studente</i> dus ook in sodanige atmosfeer en waardesisteen onderrig moet word	14	35%
Dat die diverse Christelike kerkgemeenskappe in Suid-Afrika gesamentlik 'n verantwoordelikheid tov die onderrig en opleiding van voornemende Christelike maatskaplike werkers sal neem deur die instandhouding, opgradering, modernisering en befondsing (bv. studiebeurse) van onderrig-geriewe te financier	26	65%
TOTAAL	40	100%

In die lig van die voorafgaande bespreking en resultate kan vanuit die deelnemers aan hierdie studie se opinies, afgelei word dat hulle dink dat die Christelike kerkgemeenskappe 'n verantwoordelikheid het ten opsigte van die vaslegging en uitbouing van die Christelike waardes tydens onderrig en leer in maatskaplike werk, asook met betrekking tot die onderrig en opleiding van Christelike maatskaplike werkers, soos dit ook hieronder in Figuur 6.12 visueel uitgebeeld word.



Figuur 6.12: Dit toekomstige plek en rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

'n Fokusgroeplid se toeligting in verband met die plek en rol van die Christelike karakter van die Kollege tydens onderrig en leer, bevestig ten slotte die bogenoemde

argument dat die Christelike kerke 'n taak en verantwoordelikheid het om Christelike waardes in die gemeenskap te genereer in die volgende woorde:

- *'Ek dink nie die studente hier heg eintlik enige waarde aan Christelike waardes nie. Ek as persoon en as voornemende maatskaplike werker dink so-iets is nodig in ons land soos dinge nou gaan met geweld ensovoorts, maar dan voel ek moet die studente wat hierheen kom oor hulle Christelikheid en respek vir Christelikheid, so geselekteer word.'*

6.3.2.6 Die rol van die tradisionele geskiedenis van die meer as een honderd jaar-oue onderriginstelling van die Hugenate Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

Die laaste subtema met betrekking tot die karakter van die Hugenate Kollege (sien Tabel 6.9), het verband gehou met die ryke en tradisionele geskiedenis, visie en missie van hierdie instelling (Sien hoofstuk 3), en die instandhouding van tradisionele gebruike al dan nie, waarvan die Christelike karakter 'n voorbeeld is. Die Hugenate Kollege is reeds in 1873 gestig en het oor die jare floreer en sukses behaal, maar moes terselfdertyd ook voortdurende veranderinge, bedreiginge en uitdagings ten opsigte van oorlewing as akademiese instelling, die hoof bied. Ander soortgelyke instellings soos die Vrije Universiteit in Amsterdam (Van Deursen, 2005 en Kapp, 2006) moes ingrypende veranderinge in hulle visie en missie aanbring ten einde ekonomies en akademies te oorleef en selfs van die basiese grondslagbeginsels waarvan onder andere juis hul Christelike karakter, prysgee, in 'n proses van transformasie. Ondersoek is in hierdie studie ingestel na die deelnemers se belewenis met betrekking tot die voortsetting van die tradisionele Christelike geskiedenis van die Hugenate Kollege en die resultate word in ses kategorieë in Tabel 6.15 weergegee. Deelnemers kon meer as een opsie hier aandui.

Tabel 6.15: Die toekomstige hantering van die tradisionele Christelike geskiedenis van die Hugenote Kollege

DIE TOEKOMSTIGE HANTERING VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE SE TRADISIONELE CHRISTELIKE GESKIEDENIS	f * n = 40	%
Dat huidige studente kennis sal neem van die Christelike agtergrond en waardes van die instelling en daarop sal voortbou	20	50%
Dat studente deur middel van hulle kennis van die instelling se agtergrond, <i>foute</i> uit die verlede kan regstel	22	55%
Dat studente die rol wat die Christelike <i>geloof</i> in die geskiedenis van die Hugenote Kollege vertolk het, kan voortsit	6	15%
Dat die Christelike karakter van die Kollege <i>kwyn</i> omdat niemand die geskiedenis en die betekenis daarvan ken nie	2	5%
Dat die tradisionele karakter van die Kollege <i>herstel</i> moet word	2	5%
Nie van toepassing	1	2.5%

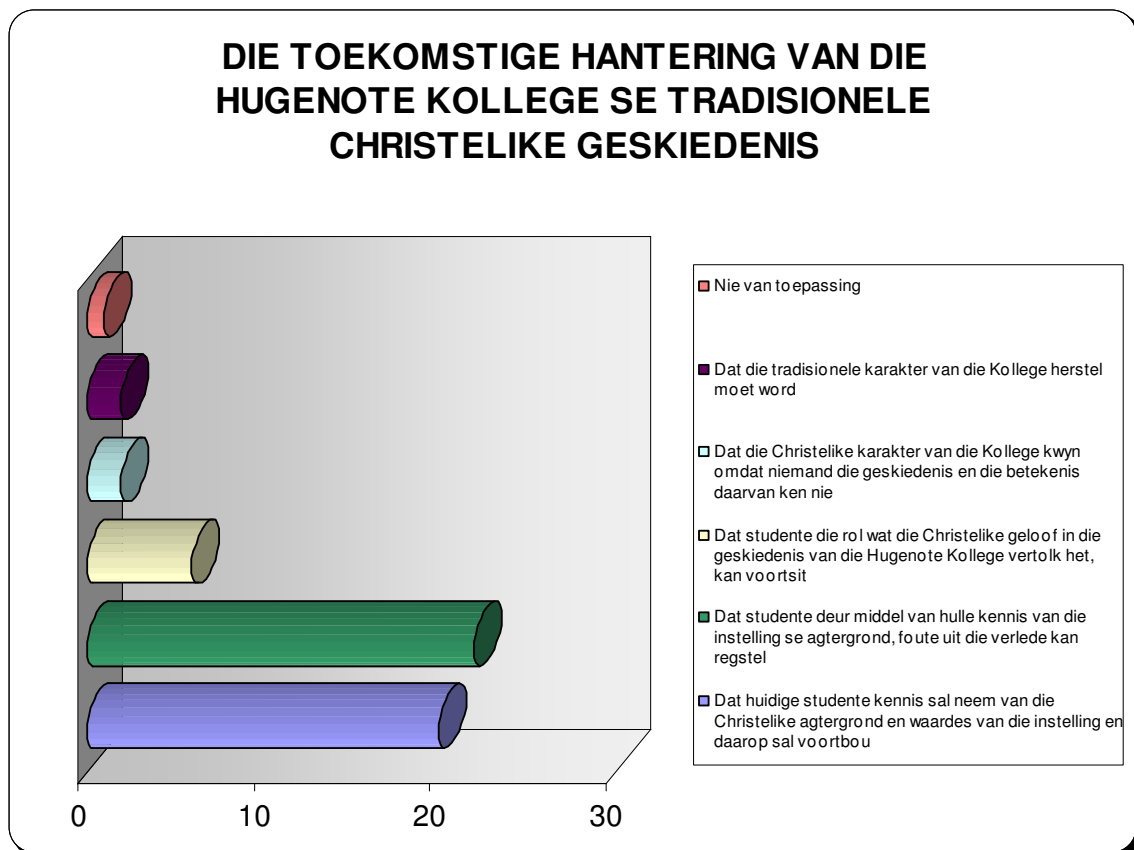
f* deelnemers kon meer as een respons aandui

Vir die doel van die bespreking van die resultate in Tabel 6.15 is sleutelwoorde in die verskillende kategorieë wat deur die deelnemers aangedui is, gekursiviseer. Dit blyk dus vanuit die resultate dat deelnemers se belewenis met betrekking tot die toekomstige rol van die Christelike geskiedenis van die Hugenote Kollege soos volg weergegee kan word:

- 20 deelnemers, of die helfte van die steekproef (n = 40), is van mening dat die studente van die Christelike waardes waarvan die geskiedenis van die Kollege getuig, behoort kennis te neem sodat daarop *voortgebou* kan word met geen spesifieke motivering vir hulle mening nie,
- 22 deelnemers, of net meer as die helfte, (n = 40), is van mening dat die studente van die geskiedenis sal kennis neem *sodat foute uit die verlede reggestel kan word*,
- 6 deelnemers of 15%, (n = 40), is van mening dat die studente met kennis van die Hugenote Kollege se Christelike verlede, meer klem sal plaas op die *geloofs faktor* in die voortbestaan van die Kollege,
- 2 deelnemers of 5%, (n = 40), is van mening dat die huidige bestaan van die Kollege *kwyn* weens die feit dat studente nie bekend is met die *agtergrond* van die instelling en dus nie hierdie waardes aktief uitleef nie,

- 2 deelnemers of 5%, (n = 40), is van mening dat die Kollege se *tradisionele karakter* dringend *herstel* moet word, met geen spesifieke motivering vir hulle mening nie en
- 1 deelnemer of 2.5%, (n = 40), is van mening dat die Kollege se *tradisionele geskiedenis* *geensins van toepassing* is vir voortgesette bestaan nie.

In Figuur 6.13 hieronder word die resultate soos in Tabel 6.15 weergegee, diagramaties en visueel aangebied waarna enkele interpretasies in die verband volg.



Figuur 6.13: Die toekomstige hantering van die tradisionele Christelike geskiedenis van die Hugenate Kollege

Die Witskrif vir Welsyn (1997:1), die bepalinge van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Outoriteit asook ander relevante beleidsdokumente soos die huidige Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996:1), en die Wet op Hoër Onderwys (1997:3), maak voorsiening daarvoor dat studente soos die van die Hugenate Kollege, Wellington

geregtig is daarop dat tersiêre onderrig toeganklik, billik en regverdig, asook met die klem op die ontginning van alle moontlike mense-kapasiteit moet plaasvind. In die lig van die historiese agtergrond van Suid-Afrika is dit verder ook 'n gegewe dat sekere groepe van die Suid-Afrikaanse bevolking in die verlede van tersiêre onderrig weerhou was weens die politieke vereistes van die dag. Skrywers soos Haynes en Beard (1998), Jacobs *et al.* (2004), O'Neal (1996) en Steyn *et al.* (1998) konstateer dat die huidige uitkomsgebaseerde onderwysstelsel voorsiening maak vir interaktiewe onderrig en leer en doelbewus ruimte maak daarvoor dat geen student van geleentheid vir onderrig en leer weerhou mag word nie. Meer as die helfte van die deelnemers in hierdie studie, naamlik 22 deelnemers of 55%, ($n = 40$), is van mening dat die studente van die geskiedenis van die Hugenate Kollege sal kennis neem *sodat foute uit die verlede reggestel kan word* en dat dieselfde foute waarskynlik ook in die toekoms vermy kan word.

Die afleiding kan in hierdie verband gemaak word dat alle dosente in maatskaplike werk die verantwoordelikheid het om toe te sien dat die beginsel van sosiale geregtigheid (Miley, O'Melia & Du Bois, 2004:6 - 7), ook tydens onderrig en leer in maatskaplike werk, uitgeleef sal word. Geen herhaling van foute wat mense in die verlede benadeel het, mag weer plaasvind nie, net so ook nie tydens onderrig en leer in maatskaplike werk nie. Indien voornemende studente in maatskaplike werk oor die vermoë beskik, selfs al is die vermoë latent, behoort hulle deur die effektiewe dosent begelei te word en in staat gestel te word om hulle optimale funksionering tydens onderrig en leer te bereik. Geen tersiêre instelling met tradisies komende vanuit die vorige politieke bedeling in hierdie land, mag dus toelaat dat sodanige tradisies in die pad staan van die toeganklikheid tot tersiêre onderrig van studente nie.

Alhoewel die res van die kategorieë van resultate in hierdie subtema nie noodwendig deur deelnemers gemotiveer kan word nie, is die helfte (20 deelnemers), ($n = 40$), van hulle tog van mening dat op die agtergrond en waardes van hierdie instelling voortgebou moet word, ses of 15% van die deelnemers is van mening dat die geloofs faktor in die oorlewing van die Hugenate Kollege voortgesit moet word, twee voel dat die Kollege se karakter kwyn omdat die studente nie hiermee bekend is nie en een of 5% voel dat die tradisionele karakter herstel moet word. In die verband konstateer skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:52) en Meighan (1994:66) dat die rol van

die verskuilde kurrikulum, of dit wat studente onbewus leer tydens onderrig en leer, nooit onderskat moet word nie. Die verskuilde kurrikulum behels 'n verskeidenheid van beplande, maar ook onbeplande leerervarings, wat nie noodwendig in institusionele reëls en regulasies vervat word nie, en sou ook gelyk gestel kan word aan die blote handhawing van 'n bepaalde kultuur aan die Hugenote Kollege. Hiermee saam beklemtoon skrywers soos Dunn en Dunn (1978), Killen (2000), Gitterman (2004), Gravett (2001), Lemmer, Meier en Van Wyk (2006), Brookfield (1987), Brookfield (1990) die noodsaaklikheid van 'n verbruikersvriendelike onderrig- en leeromgewing as onderrigstrategie van die dosent in maatskaplike

In die lig van die resultate in hierdie subtema kan daar dus afgelei word dat die toekomstige instandhouding van die tradisionele Christelike karakter en geskiedenis van die Hugenote Kollege 'n bepaalde opvoedkundige en geestelike waarde vir studente mag inhou. Die mate waartoe hierdie unieke karakter egter sinvol aangewend kan word, sal dus afhang van die mate waartoe die dosent in maatskaplike werk dit effektief bestuur, asook van die mate waartoe rolspelers soos byvoorbeeld die Christelike kerkgemeenskappe vennote kan word in die beplanning van die toekoms van die Hugenote Kollege.

6.3.2.7 Samevatting van bevindinge: Die rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

Vervolgens word die resultate van die hooftema oor die rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk kortliks saamgevat. Die volgende interpretasies word in die verband vanuit die resultate en die gepaardgaande literatuurkontrolle gemaak:

- Die deelnemers aan hierdie studie gee te kenne dat die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tesame met die kwaliteit van onderrig en opleiding, as beduidend-bepalende faktore in voornemende studente se keuse van hierdie instelling as tersiêre instelling beskou word wat dan ook as voldoende rede beleef word om die genoemde karakter by die instelling te bevorder en uit te bou,

- Dit blyk vanuit die opinies van die deelnemers aan hierdie studie dat die dosente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege hulleself voortdurend moet toerus en opskerp vir die verwagtinge van hulle as dosente binne die konteks van diversiteit, volwasse onderrig, asook binne die konteks van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer te fasiliteer,
- Dit blyk volgens die belewenis van die deelnemers aan hierdie studie dat die Christelike waardestelsel in onderrig en leer verlang word omdat dit leiding en ondersteuning vanuit die Christelike perspektief verskaf. Hierdeur word die hantering van alledaagse lewenskwesties sowel as toekomstige beroepskwesties, hanteerbaar gemaak en dit regverdig ook die behoud van die Christelike karakter van die Hugenate Kollege,
- Dit blyk dat die deelnemers aan hierdie studie van mening is dat die Christelike karakter 'n bestaansreg tydens onderrig en leer in maatskaplike werk het,
- Dit blyk dat die deelnemers aan hierdie studie gemaklikheid en ook behoefte daaraan het dat die diversiteit van die studente se diverse geestelike behoeftes vervul sal word deur die gepaste uitlewing van diverse geestelike aktiwiteite in die dagprogram op kampus,
- Dit blyk dat die Hugenate Kollege en rolspelers sal moet besin daarvoor of hierdie instelling doodgewoon al meer wil lyk soos 'n gewone instelling van hoër onderwys; 'n algemene universiteit wat haar studente trek uit die algemene meerderheid en nie noodwendig uit die kring van geloofsgenote nie en of hierdie instelling daarteenoor op 'n besondere wyse waarde wil toevoeg tot die normale bedryf van 'n tersiêre instelling deur ook 'n gepaste geestelike heenkome vir studente te wees,
- Dit blyk dat die Christelike kerkgemeenskappe met hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die algemene welsyn van die breë gemeenskap gekonfronteer behoort te word en dat daar op kreatiewe wyse ook vanuit hierdie oord verantwoordelikheid vir die onderrig en leer van voornemende maatskaplike werkers en dus ook uiteindelik vir die welsyn van die breë gemeenskap aanvaar behoort te word, en

- Dit blyk vanuit die opinie van die deelnemers aan hierdie studie met betrekking tot die tradisionele en unieke geskiedenis van die Hugenate Kollege dat alle dosente in maatskaplike werk die verantwoordelikheid het om toe te sien dat die beginsel van sosiale geregtigheid ook tydens onderrig en leer in maatskaplike werk uitgeleef sal word. Op die wyse moet verseker word dat geen herhaling van foute wat mense in die verlede benadeel het, weer sal plaasvind nie, ook tydens onderrig en leer in maatskaplike werk en dat sover voornemende studente in maatskaplike werk oor die vermoë beskik, selfs al is die vermoë latent, hulle deur die effektiewe dosent begelei sal word om hulle optimale funksionering tydens onderrig en leer te bereik.

AFDELING B: DIVERSITEIT EN BEMAGTIGING TYDENS INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER

6.3.3 Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege, Wellington

Hierdie hoofteema (sien Tabel 6.1), die studente in maatskaplike werk se belewenis van diversiteit in onderrig en leer, is volgens twee subtemas in die vorm van twee (2) oop vrae aan die deelnemers, ondersoek. Die twee subtemas het behels dat deelnemers in hulle eie woorde eerstens hul persepsie van die term, 'diversiteit' en tweedens ook hulle belewenis hiervan tydens onderrig en leer, kon weergee. Die deelnemers se narratiewe is ondersoek en in kategorieë verdeel soos in Tabel 6.16 aangedui, waarna dit bespreek en geïnterpreteer word.

Tabel 6.16: Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege

HOOFTEMA: DIE BELEWENIS VAN DIVERSITEIT IN ONDERRIG EN LEER DEUR STUDENTE	
SUBTEMA	KATEGORIEë VAN BELEWENISSE (in deelnemers se eie woorde)
1. Persepsie van die term “diversiteit	1. “Verskillende rasse, geslagte, etnisiteit, landelikheid, geloofsoortuigings, waardes, norme, tradisies en persepsies”
	2. “Verskillende groepe met gesamentlike doel voor oë”
	3. “Niemand voel minderwaardig of word teen gediskrimineer nie”
	4. “In die moderne tegnologiese eeu, word tegnologie erken”
	5. “Leef saam met verskille, maar leer ook daaruit”
2. Belewenis van diversiteit op kampus	1. Geen respons
	2. Hugenote Kollege voel goed, en lyk soos ‘n klein Suid-Afrika
	3. Agter-af neerhalendheid en disrespek teenoor sommige rasse
	4. Diversiteit is swak, verskillende groepe meng net met hulle eie mense
	5. Diversiteit is net ‘n woord en beteken niks

6.3.3.1 *Deelnemers se persepsie van die term, ‘diversiteit’*

Die volgende opmerkings van die deelnemers (Tabel 6.16), illustreer hulle mening oor die betekenis van die term, ‘diversiteit’.

Die meerderheid van die deelnemers (32) of 80%, (n = 40), gebruik een of meer van die volgende woorde om die term, “diversiteit” te beskryf:

- *“Dit verwys na verskillende individue, rasse, geslagte, etnisiteit, landelikheid, geloofsoortuigings, waardes, norme, tradisies, persepsies ...”*

’n Minderheid van een deelnemer (1) of 2.5%, (n = 40), beskryf sy/haar persepsie van diversiteit as:

- *“ ...verskillende groepe met ’n gesamentlike doel voor oë ...”*

Net minder as een-tiende van die deelnemers (3) of 7.5%, (n =40), stem saam met die volgende aanhaling dat:

- *“Die term beteken dat niemand minderwaardig sal voel of teen gediskrimineer sal word nie ...”*

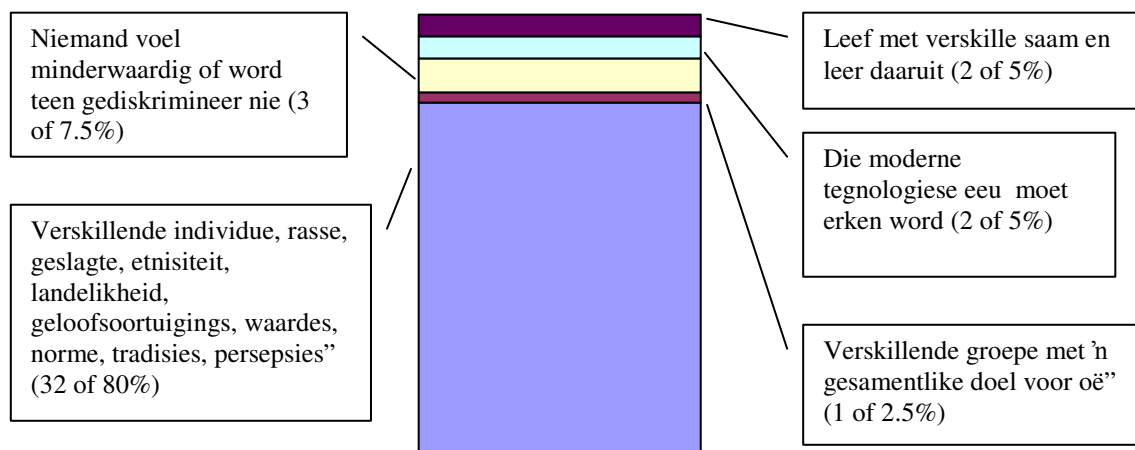
’n Minderheid of twee deelnemers (2) of 5%, (n = 40), beklemtoon die volgende woorde dat:

- *“Diversiteit beteken dat die moderne tegnologiese eeu en wat hiermee gepaard gaan, erken moet word ...”*

’n Minderheid of twee deelnemers (2) of 5%, (n = 40), stem saam dat:

- *“Diversiteit beteken dat ons met verskille moet saamleef, en ook daaruit moet leer ... ek leer van ander se manier van dinge doen ...”*

In Figuur 6.14 hieronder word die genoemde resultate vervolgens diagramaties voorgestel, waarna interpretasies in die verband gemaak word.



Figuur 6.14: Algemene persepsie van die term, “diversiteit”

Skrywers soos Engelbrecht (1997:73), Kramer en Wrenn (1994:43 – 44), asook Von Schlicht (2003: 23 – 32), konstateer dat die term “diversiteit” verskille in gemeenskapslede se kulturele gebruike, godsdiens, taal, ouderdom, geslag, seksuele oriëntasie, fisiese vermoëns, gestremdhede, aangeleerde vorme van gedrag, agtergronde, bevoorregting, onderdrukking, etnisiteit, lidmaatskap van minderheidsgroepe, lidmaatskap van meerderheidsgroepe, asook enige ander eienskap waarvolgens ’n individu sou verkies om hom- of haarself te onderskei, kan impliseer.

Genoemde diversiteit van gemeenskappe word ook verteenwoordig in die onderrig en leer-situasie (Lemmer, Meier & van Wyk, 2006: v; Kramer & Wrenn, 1994:44; Sachdev, 1997: 7 – 25; Torres & Jones, 1997: 161) en net so ook in die onderrig- en leersituasie in maatskaplike werk. Dit word ook bevestig deur die persepsie van die meerderheid van die deelnemers in hierdie ondersoek, 32 (80%), (n = 40), se persepsie van wat diversiteit beteken. Skrywers soos Atherton en Bolland (1997:149), Fox (2004:113) en Kramer en Wrenn (1994:43), konstateer dat oor die afgelope drie dekades universiteite en kolleges wêreldwyd toeganklik geraak het vir ’n groot verskeidenheid van studente wat voorheen nie in beduidende getalle deel was van die tersiêre onderrig-toneel nie. Studente soos etniese minderhede, vroue, mans, volwassenes wat nou toegang het tot tersiêre onderrig is maar enkele voorbeelde van die huidige diverse studentepopulasie. Getalle van studente wat toenemend ouer is as die tradisionele tersiêre student en studente van wie die behoeftes en belangstelling aansienlik anders is as die tradisionele student, vorm tans deel van die genoemde diverse studentepopulasie. Daarom word dosente in maatskaplike werk daagliks gekonfronteer met die uitdaging om effektiewe onderrig en leer binne hierdie diverse studentepopulasies te fasiliteer.

Bogenoemde skrywers beklemtoon dat daar geen universele oplossings of reëls vir die suksesvolle onderrig van hierdie diverse studentepopulasie is nie. Die blote oordra van kennis vanaf die dosent na die student is nie langer geskik nie, omdat op hierdie wyse geen voorsiening gemaak word vir die akkommodering van die unieke kennis en ervaring, die vaardighede en die leerstyle van die diverse studentepopulasies nie. Van Soest (1995:60) beklemtoon veral die feit dat die akkommodering van diversiteit nie ’n bedreiging vir standarde tydens onderrig en leer hoef in te hou nie, intendeel, die bydrae van die diversiteit van studente tydens onderrig en leer hou juis groter

voordele in vir die uiteindelijke suksesvolle aanspreek en oplos van die kliëntsisteme se probleme. Groter begrip, empatie en waardering vir verskeidenheid tydens onderrig en leer kan deur die akkommodering van mekaar se lewenswyses verkry kan word.

Lombard (2006:27) beklemtoon die betekenis van die begrip, “konversiteit” binne die konteks van diversiteit wat impliseer dat mense met verskillende nasionaliteite, kulture en idees bymekaargebring word waarna gefokus word op die gemeenskaplike waardes en doelstellings wat hierdie mense saambind, wat ook die persepsie van een van die deelnemers aan hierdie studie, of 2.5%, (n = 40), was. Die mening van Lombard (2006), asook Van Soest (2005), wat aanvoer dat die akkommodering van diversiteit nie ’n bedreiging vir standarde tydens onderrig en leer hoef in te hou nie, maar eerder groter begrip, empatie en waardering vir die verskeidenheid tydens onderrig en leer bevorder, ondersteun die betekenis van interaktiewe onderrig en leer soos omskryf deur Haynes en Beard (1998:35 – 53), O’Neal (1996:141) en Jacobs *et al.* (2004:3). Hulle konstateer dat interaktiewe onderrig en leer die **intrinsieke betrokkenheid van die student** by die leerproses behels en gegrond is op die konstruksie van kennis en self-kennis deurdat voortdurende dialoog tussen mense met verskillende ervarings en persepsies in die onderrig en leersituasie plaasvind.

Twee deelnemers of 5%, (n = 40), is van mening is dat die erkenning van moderne tegnologie deel van diversiteit behoort te wees. Die erkenning van die gebruik van tegnologiese hulpmiddels as hulpmiddel in die effektiewe hantering van diversiteit, word ondersteun deur skrywers soos Littlefield en Bertera (2004:131 – 145). Hulle voer egter aan dat die benutting van die tegnologie problematies is vir die sinvolle implementering van interaktiewe onderrig en leer omdat hier nie werklik sprake kan wees van aktiewe interaktiwiteit tussen studente nie en die effektiewe dosent in maatskaplike werk sal weer eens binne die konteks van interaktiewe onderrig en leer ook na die effektiewe toepassing van die tegnologie in die huidige tegnologiese eeu moet kyk.

In die lig van die voorafgaande kan aanvaar word dat die dosent in maatskaplike werk aan die Hugonote Kollege, soos wat ook tans internasionaal ’n gegewe is, onderrig en leer in ’n diverse studentekonteks fasiliteer. Die dosent behoort toegerus en voorberei

te wees met die nodige vaardigheid, kennis en houding ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk binne diversiteit te fasiliteer, soos ook deur skrywers soos Cashwell, Looby en Housley (1997:75 – 85), Sowers-Hoag en Sandau-Beckler (1996:52 – 53), Krajewski-Jaime, Brown, Ziefert en Kaufman (1996:17) en Nagy en Falk (2001:49) beklemtoon word.

6.3.3.2 Die belewenis van diversiteit deur studente op die kampus en tydens onderrig en leer by die Hugenate Kollege

In die ondersoek van die tweede subtema in die hooftema oor studentebelewenisse van diversiteit by die Hugenate Kollege, (Sien Tabel 6.16), is weer eens 'n oop vraag aan die deelnemers gestel waarop hulle in hul eie woorde hulle belewenis van diversiteit op kampus verwoord het. Die resultate is ontleed en die vyf kategorieë waarin die deelnemers se response verdeel kon word (Sien tabel 6.16), word vervolgens bespreek.

Agt (8) deelnemers of 20%, (n = 40):

- *Bied geen respons op hierdie vraag nie,*

Meer as die helfte, naamlik een-en-twintig (21) deelnemers of 52.5%, (n = 40), stem saam met die onderstaande opinie:

- *“ ... Diversiteit word baie goed in die Hugenate Kollege bestuur ... so goed dat ons net so met diversiteit in die praktyk kan handel ... Hugenate Kollege voel goed, net soos 'n 'klein Suid-Afrika' – ons eet, drink, praat en lyk verskillend ... 'diversity promotes positive growth ...’ ”*

Vyf (5) deelnemers of 12.5%, (n = 40), se reaksies dui aan dat:

- *“Aan HK vind baie agter-af neerhalendheid ten opsigte van verskillende rasse plaas ...daar word soms baie disrespekvol teenoor verskillende rasse opgetree en met hulle gepraat...”*

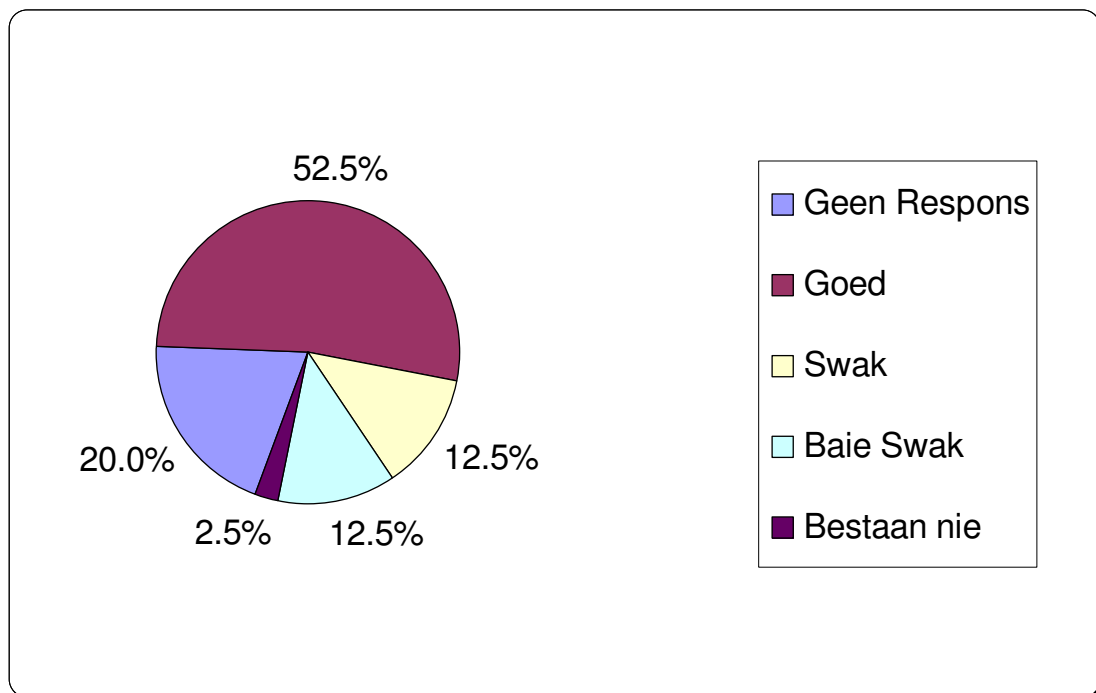
Vyf (5) deelnemers of 12.5%, (n = 40), stem saam dat:

- *“Diversiteit aan HK is SWAK ... die Kleurlinge, Blankes en Swartes meng elkeen slegs met hulle eie groepe ...”*

Een deelnemer (1) of 2.5%, (n = 40) is van mening dat:

- *“Diversiteit aan HK is net 'n woord en beteken NIKS! ...”*

Die bogenoemde vyf (5) kategorieë van response met betrekking tot die deelnemers se belewenis van die hantering van diversiteit aan die Hugenote Kollege en ook tydens onderrig en leer in maatskaplike werk, word hieronder in Figuur 6.15 visueel voorgestel:



Figuur 6.15: Studente se belewenis van diversiteit aan die Hugenote Kollege

Die meerderheid van deelnemers aan hierdie studie, 21 of 52%, is van mening dat diversiteit by die Hugenote Kollege goed hanteer word, ook tydens onderrig en leer soos vanuit die volgende aanhaling blyk, “ ... *Diversiteit (word) baie goed in die Hugenote Kollege bestuur ... so goed dat ons net so met diversiteit in die praktyk kan*

handel ... Hugenote Kollege voel goed, net soos 'n 'klein Suid-Afrika' – ons eet, drink, praat en lyk verskillend ... 'diversity promotes positive growth ...'

Hierdie belewenis van die deelnemers bevestig wat deur Torres en Jones (1997:161 – 166), asook Weaver (1997:97 – 98) gekonstateer word, naamlik dat diversiteit wêreldwyd 'n gegewe is, en dit dus vanselfsprekend behoort te wees om suksesvol daarmee te handel, ook in onderrig en leer.

Hierteenoor lewer agt (8) deelnemers of 20% geen respons in die verband, vyf (5) deelnemers of 12,5% voel dat diversiteit swak bestuur word, vyf (5) deelnemers is van mening dat diversiteit baie swak bestuur word en een (1) deelnemer (2,5%) voel dat diversiteit by die Hugenote Kollege nie bestaan nie. Torres en Jones (1997:161 – 166), asook Weaver (1997:97 – 98) voer aan dat dosente, ten spyte van die gegewe van diversiteit, nog steeds binne hulleself ongemak en onkunde ervaar ten opsigte van die effektiewe hantering hiervan. Dosente vind dit weens gebrekkige kennis moeilik om voldoende akademiese kennis op effektiewe en blywende wyse aan diverse studente oor te dra. Weens genoemde ongemak aan die kant van dosente, slaag hulle nie daarin om die effektiewe onderrig en leer by studente te fasiliteer nie, en gevolglik voltooi studente in maatskaplike werk dikwels hulle studie **sonder** om oor die nodige kennis met betrekking tot die sterktes van diverse groepe te beskik. Die studente kan dus ook nie kompetente maatskaplike werkers in die diversiteitsveld wees nie. Weaver(1997) is van mening dat maatskaplike werkers alleenlik kompetente maatskaplike werkers in die veld van diversiteit kan wees indien dosente in maatskaplike werk verantwoordelikheid neem om reeds tydens hulle studieteryn die nodige insig, kennis, houding en vaardigheid by studente in maatskaplike werk te vestig. Torres en Jones (1997) beklemtoon die affektiewe kwessies wat dikwels tydens studiegeleenthede binne diverse groepe hanteer moet word alvorens studente hulleself werklik kan oopstel vir kognitiewe, interaktiewe onderrig en leer. Leergeleenthede waartydens diverse studente intiem met mekaar saamwerk onder die kundige leiding van die dosent, behoort dus 'n bydrae te maak daartoe dat studente mekaar beter sal leer ken, begrip vir mekaar en wedersydse kultuurverskille, persepsies en gebruike sal ontwikkel en dus uiteindelik kompetente diversiteitsmaatskaplike werkers kan wees (Weaver, 1997:97 – 110).

Ter verdere toeligting van die negatiewe kategorieë oor die deelnemers se belewenis van diversiteit by die Hugenate Kollege, word die opinies van die fokusgroeplede vervolgens in Tabel 6.17 gebruik om verdere temas in die verband te identifiseer.

Tabel 6.17: Ongewenste hantering van diversiteit deur dosente

HANTERING VAN DIVERSITEIT DEUR DOSENTE	NARRATIEWE VAN FOKUSGROEPELEDE
1. Ongemaklikheid ten opsigte van klasbesprekings oor sensitiewe sake	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Baie keer gee die dosent in sulke gevalle net nog ekstra take om iets dan so beter te hanteer of te verstaan – terwyl mens soms net in die klasbespreking miskien iets wou bereik ...’</i>
2. Gebrekkige kennis oor die diversiteit van studente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Wat ook soms gebeur is dat die dosente nie op die hoogte is van die nuutste trend onder die studente nie, byv. iets soos homoseksualiteit kan nou maklik opvlam in die klas iets soos dit wat die dosent dan sommer gemaklik oor staan en praat en nou neem die dosent aan dis ’n Christelike instelling die, so-iets sal nie hier gebeur nie – so hy/sy praat rustig voort en dan weet hy/sy nie of neem nie in ag dat daar miskien ’n student is wat met hierdie dinge sukkel nie ja, hulle is nie altyd sensitief genoeg nie hulle moet bietjie meer kennis neem van die studente se omstandighede ...’</i> • <i>‘Ja, dosente dink altyd, ag, dis net ’n student – hulle vergeet jy het ook ’n lewe en aktiwiteite en verantwoordelikhede miskien ’n gesin of werk .. hulle dink net jy moet net heeltyd leer’</i>
3. Gebrekkige hantering van affektiewe aangeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Ek wil sê ja, hier is baie konflik-debatte in die klasse, want ons is baie verskillend, baie divers, ons verskil hemelsbreed As ons byvoorbeeld na die eetsaal toe gaan, dan stry ons want daar’s sekere studente wat op een manier behandel wil word en ons wil weer anders behandel word ... dis klaar konflik, nou kom ons in die klas en dan word daai student meer tyd of aandag gegun, nie omdat ons ongelyk is nie, maar omdat daai student ’n agterstand gehad het’.</i>

Vanuit die bogenoemde Tabel 6.17 word veral drie foutiewe wyses van hantering van diversiteit deur dosente aan die Hugenate Kollege beklemtoon soos dit deur die narratiewe van die deelnemers ondersteun word. Dit blyk dat dosente **ongemaklikheid ervaar om klasbesprekings oor sensitiewe aangeleenthede toe te laat en/of te fasiliteer** en liever net meer opdragte aan studente te gee wanneer sodanige situasie hom voordoet. **Gebrekkige kennis van dosente oor die lewenstyle, gebruike en omstandighede van studente** word as inhiberend op onderrig en leer beleef en dit blyk ook of dosente **klasverwante voorvalle wat met affektiewe komponente verband hou, foutiewelik hanteer** en sodoende onvoorwaardelike interaktiewe onderrig en leer inhibeer. Hierdie foutiewe hantering van diversiteit deur dosente stem ooreen met die beskrywing van gedrag van dosente soos beskryf deur skrywers soos Torres en Jones (1997:161 – 166), asook Weaver (1997:97 – 98). Die bevinding word in die lig van die bogenoemde gemaak dat die dosente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege hulle hantering van diversiteit tydens onderrig en leer sal moet aanpas om sodoende die onderrig- en leerproses te optimaliseer.

6.3.3.3 *Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die belewenis van diversiteit deur studente op die kampus van die Hugenate Kollege*

In die lig van die voorafgaande bespreking blyk dit dat die dosente aan die Hugenate Kollege inderdaad:

- Binne 'n diverse studentepopulasie effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk moet fasiliteer;
- Interaktiewe onderrig en leer geregverdig is binne hierdie diverse konteks omdat studente en dosente almal 'n bydrae vanuit hulle onderskeie agtergronde en verwysingsraamwerke het om te maak in terme van die oordra, begrip en vaslegging van nuwe kennis, en
- Dat dosente aan die Hugenate Kollege hulle hantering van diversiteit tydens onderrig en leer behoort aan te pas om sodoende die onderrig- en leerproses in terme van hulle ongemaklikheid om klasbesprekings oor sensitiewe aangeleenthede toe te laat, die hantering van klasverwante voorvalle wat met affektiewe komponente verband hou en ten opsigte van hulle begrip vir

verskille en persepsies van studente, te optimaliseer. Daar word weliswaar krediet deur studente gegee vir goeie hantering van diversiteit, maar daar is ewe veel ruimte vir verbetering in die verband.

6.3.4 Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege

In die vierde hoofteema van hierdie ondersoek, sien ook Tabel 6.1, was die navorser daarin geïnteresseerd om die deelnemers se belewenis van die mate waartoe hulle bemagtig word tydens onderrig en leer, en dus ook die verband tussen bemagtiging en interaktiewe onderrig en leer, te ondersoek.

Outeurs soos Boehm en Staples (2002:449), en Jacobs *et al.* (2004:19) konstateer dat die praktiese betekenis van bemagtiging tydens onderrig en leer in die algemeen verwys na 'n **proses** ten opsigte van die betrokkenes en in die geval van hierdie studie, die student in maatskaplike werk. Bogenoemde skrywers konstateer dat tydens bemagtiging in onderrig en leer, die studente 'n magsgevoel, besluitnemingsvaardighede, assertiwiteit, positiewe denke oor die self en 'n sielkundige gevoel van in 'beheer wees' behoort te bemeester deur middel van die akademiese kennis wat deur hulle geïnternaliseer word.

Die suksesvolle bereiking van genoemde doelstellings met betrekking tot bemagtiging tydens onderrig en leer is volgens bogenoemde skrywers afhanklik van suksesvolle dialoog en interaktiewe kommunikasie tussen die betrokkenes. Hierdie dialoog tydens interaktiewe onderrig en leer bestaan volgens skrywers soos Haynes en Beard (1998:35 – 53), O'Neal (1996:141) en Jacobs *et al.* (2004:3) uit doelgerigte interaksie op 'n verskeidenheid van maniere terwyl beide die formele en die informele leerinhoud die fokus van die interaksie is. Die opvoeder, die gemeenskap van studente, asook elke individuele student word deel van die dialoog, en opvoeders begelei die studente in 'n proses van kritiese denke wat uiteindelik tot 'n kritiese begrip van die self, die leer-inhoud en van mekaar kan lei.

In aansluiting by die voorafgaande doelstellings van bemagtigende interaktiewe onderrig en leer, is skrywers soos Freire (1970), Freire (1972), Freire (1973), Miley, O'Melia en Du Bois (2004:103 - 104), Miley, O'Melia en Du Bois (2007: 85 – 102), Narayan (2000:197), Sewpaul (2004a), Sewpaul (2004b), Sewpaul (2006) en Sewpaul (2007) van mening dat bemagtiging van die student in maatskaplike werk ook verband hou met emansiperende of bevrydende onderrig en leer. Die meeste mense word volgens genoemde skrywers aan een of ander vorm van eksterne dominansie onderwerp, waaruit hulle alleenlik kan ontkom deur middel van kritiese refleksie op hulle eie ervaring. Paulo Freire (1972) postuleer dat die vernaamste taak van onderrig en leer vanuit 'n bemagtigingsperspektief die suksesvolle ontwikkeling van kritiese denkvaardighede is, soos wat dit tydens bemagtigende interaktiewe onderrig en leer behoort te ontwikkel. Hierdie kritiese denkvaardighede help uiteindelik mee dat die individu hom-/haarself vanuit sy/haar negatiewe omstandighede kan bevry en 'n suksesvolle onderrig- en leersituasie kan beleef.

Ten einde die deelnemers aan hierdie ondersoek se belewenis van bemagtiging te ondersoek, is die verband tussen effektiewe, interaktiewe, onderrig en leer en bemagtiging deur middel van 'n inleidende paragraaf aan die deelnemers verduidelik, waarna hulle versoek is om hulle eie belewenis in die verband in hulle eie woorde aan te dui. In Tabel 6.18 hieronder word die twee subtemas van hierdie hooftema, asook die kategorieë van opinies van die deelnemers, aangedui. Die kategorieë van die deelnemers se opinies word ook in Tabel 6.18 verder toegelig deur middel van die narratiewe van die fokusgroeplede in die verband en word dan verder bespreek.

Tabel 6.18: Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege

HOOFTEMA: DIE BELEWENIS VAN BEMAGTIGING IN ONDERRIG EN LEER DEUR STUDENTE AAN DIE HUGENOTE KOLLEGE		
SUBTEMAS	KATEGORIEë	NARRATIEWE
1. Die leeruitkomste wat tydens interaktiewe onderrig en leer bereik word	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis • Professionele houding • Professionele vaardighede • Kritiese denke • Kreatiewe denke • Individuele bemagtiging • Professionele bemagtiging • Sensitiwiteit vir kliëntsisteem 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Ek voel dis ’n jammerte dat van ons eers in die 4de jaar kennis maak en blootgestel word met jou eie manier van dink – dit sou soveel makliker gewees het as ons al van die 1ste jaar af kon geleer het om self te dink!!’</i> • <i>‘Mev., ek kan eerlik sê as ek direk na skool moes kom leer, sou ek dit nie gemaak het nie. Ek het vir 2 jaar na skool eers so baie ander dinge geleer, om my eie geld te verdien en te hanteer, nou kan ek my studies beter hanteer.’</i> • <i>‘Ek dink ook dit wat ons swot, naamlik maatskaplike werk, help mens om jou eie lewe beter te hanteer – mens moet die kennis van maatskaplike werk deel maak van jou as persoon ...’</i> • <i>‘Baie keer, as jy hier aankom, weet jy nie regtig wie jy is nie, hier is baie kennis wat jy leer oor jouself, veral in maatskaplike werk ...’</i>
2. Die sukses van interaktiewe onderrig en leer in Maatskaplike Werk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suksesvol 2. Onsuksesvol 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Ja, ons ontwikkel van ons eerstejaar af baie meer as van ons maats by ander instellings ...’</i> • <i>‘Ja, maatskaplike werk maak vir mens ’n beter beeld van jou as persoon!’</i> • <i>‘Wanneer ons in die veld as maatskaplike werkers uitgaan, en prakties gaan doen, moet jy tog jou eie mening en persoonlikheid hê en dan gaan jy tog die werk doen op jou manier en nie soos die dosent jou voorgesê het nie nou voel ek net ons word nie gehelp om jou eie manier van dink uit te vind nie’</i>

6.3.4.1 *Die leeruitkomst wat deur studente bereik word tydens interaktiewe en bemagtigende onderrig en leer*

In hierdie subtema in die hooftema, die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege (sien Tabel 6.18), kon die deelnemers meer as een respons aandui en in Tabel 6.19 hieronder word die bevindinge ten opsigte van watter leeruitkomst die deelnemers van mening is dat hulle tydens onderrig en leer in maatskaplike werk bereik, aangedui. Hierdie resultate word ook ondersteun deur die narratiewe van die fokusgroeplede (sien Tabel 6.18).

Tabel 6.19: Leeruitkomst soos bereik tydens effektiewe en bemagtigende interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington

GEVOLGE VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKEWERK	f * n = 40	%
Toegerus met teoretiese kennis	36	90%
Toegerus met professionele vaardighede	33	82.5%
Toegerus met professionele houdings	30	75%
Toegerus met probleemoplossende vaardighede	30	75%
Toegerus met kritiese denkvaardighede	29	72.5%
Toegerus met kreatiewe denkvaardighede	28	70%
Bemagtig as individu	30	75%
Bemagtig as professionele beroepspersoon	31	77.5%
Ander: Sensitiwiteit vir kliënte	1	2.5%

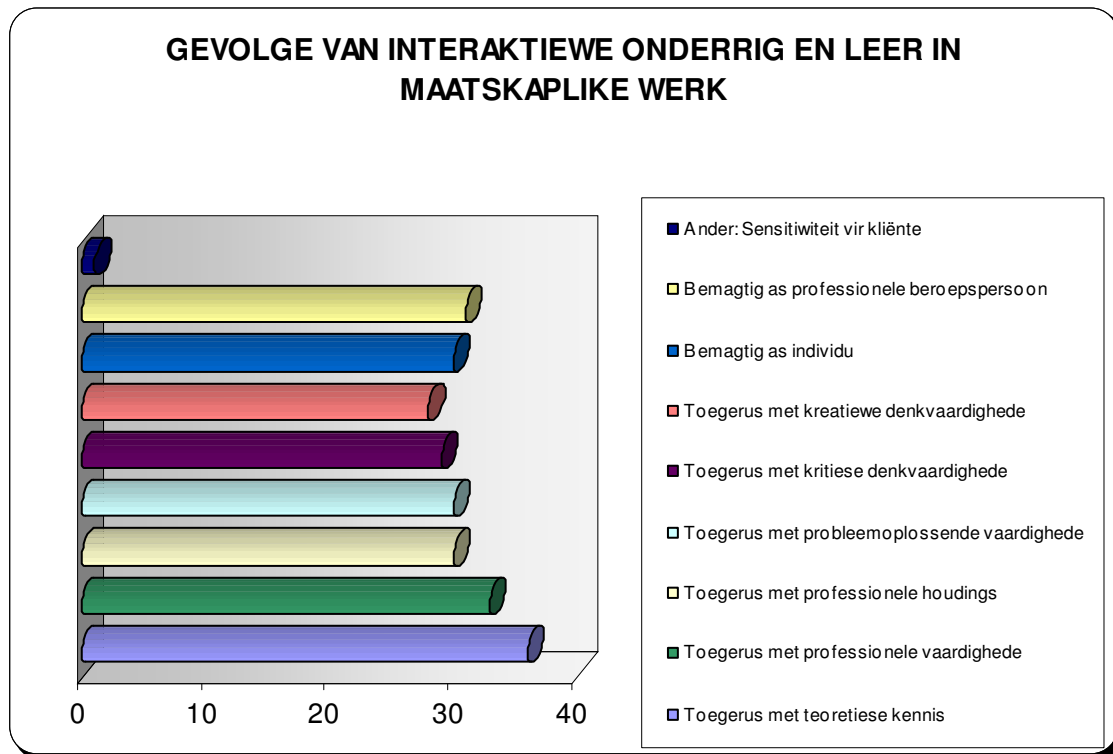
*Die deelnemers kon enige aantal opsies kies.

In die lig van die resultate soos in Tabel 6.19 aangebied, blyk dit dat meer as driekwart van die deelnemers, ses-en-dertig (36) of 90%, (n = 40), aandui dat hulle met teoretiese kennis toegerus word tydens onderrig en leer. Meer as driekwart, drie-en-dertig (33) deelnemers of 82.5% (n = 40), dui aan dat hulle toegerus word met professionele vaardighede, driekwart, dertig (30) deelnemers of 75% (n = 40), word toegerus met professionele houdings, dertig (30) deelnemers of 75% word toegerus met probleemoplossende vaardighede, nege-en-twintig (29) of 72.5%, (n = 40), word toegerus word met kritiese denkvaardighede, agt-en-twintig (28) of 70%, (n = 40), word toegerus word met kreatiewe denkvaardighede, dertig (30) of 75% word bemagtig as individu en een-en-dertig (31) deelnemers word ook bemagtig as

professionele beroepspersoon (77.5%), (n = 40). 'n Onbeduidende respons van een (1) deelnemer of 2.5% dui ook daarop dat hierdie deelnemer van mening is dat hy/sy tydens onderrig en leer 'n bepaalde sensitiviteit vir die kliëntsisteem aangeleer het. Hierdie bevindinge stem ooreen met die siening van outeurs soos Boehm en Staples (2002:449), Freire (1973), Haynes en Beard (1998:35 – 53), Jacobs *et al.* (2004:3 en 19), Miley, O'Melia en Du Bois (2007: 85 – 102), Narayan (2000:197), O'Neal (1996:141), Sewpaul (2004a), Sewpaul (2004b) en Sewpaul (2006) wanneer hulle skryf dat bemagtiging tydens effektiewe, interaktiewe onderrig en leer te alle tye kennisdemonstrasie, die ontwikkeling en bemeestering van professionele vaardighede, professionele houdings, probleemoplossende vaardighede, kritiese denkvaardighede, algemene bemagtiging asook bemagtiging as professionele beroepspersoon demonstreer.

In Figuur 6.16 hieronder word die bevindinge in hierdie ondersoek in verband met die leeruitkomste tydens interaktiewe onderrig en leer ook visueel aangebied. Die bevindinge soos aangedui in Tabel 6.18, Tabel 6.19 en in Figuur 6.16 korreleer met die siening van bogenoemde skrywers omtrent bemagtigende interaktiewe onderrig en leer, want die meerderheid van deelnemers aan hierdie ondersoek is van die opinie dat hulle tydens onderrig en leer toegerus is met teoretiese kennis, professionele vaardighede, professionele houdings, probleemoplossende vaardighede, kritiese denkvaardighede en algeheel bemagtig voel beide as individu en as beroepspersoon.

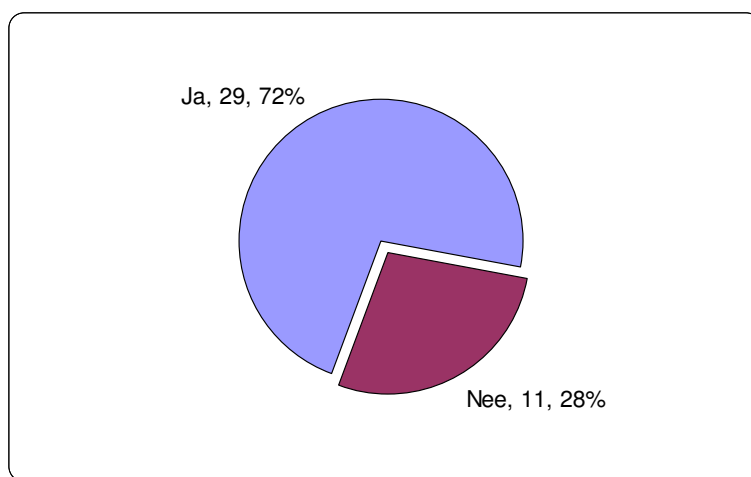
In die lig van hierdie bevinding kan die interpretasie dus gemaak word dat die deelnemers aan hierdie ondersoek bemagtiging tydens onderrig en leer ervaar het.



Figuur 6.16: Leeruitkomste tydens bemagtigende interaktiewe onderrig en leer

6.3.4.2 Die sukses van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

In die tweede subtema van die hooftema, die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer (sien Tabel 6.18), word die deelnemers se persepsie van die sukses van interaktiewe onderrig en leer, ondersoek. Die deelnemers is versoek om, soos in Tabel 6.18 aangedui word, met 'n "ja-opsie" of "nee-opsie" aan te dui in watter mate, volgens hulle persepsie, dosente daarin kon slaag om deur middel van die fasilitering van interaktiewe onderrig en leer die deelnemers se **diverse sterktes en onontdekte potensiaal** te ontgin, op so 'n wyse dat die onderrig- en leersituasie vir die student, die dosent, asook die portuurgroep betekenisvol is. In Tabel 6.18 word ook die fokusgroepde se narratiewe ter ondersteuning van die twee kategorieë van 'Suksesvol' of 'Onsuksesvol', aangedui. In Figuur 6.11 word hierdie resultate vervolgens visueel aangebied:



Figuur 6.17: Die sukses van effektiewe interaktiewe onderrig en leer deur dosente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington.

Volgens Figuur 6.17 blyk dit dat byna 'n driekwart van die deelnemers, 29 of 72%, van mening is dat hulle sterktes en onontdekte potensiaal wel ontgin is tydens interaktiewe onderrig en leer. Hierteenoor is elf (11) deelnemers of 28% van opinie dat hulle sterktes en potensiaal nie ontgin is nie. Gravett, (2001:41) beklemtoon in die verband dat die individuele student, die portuurgroep, en die dosent in maatskaplike werk vanweë die besondere leeraktiwiteite soos klaslesings, groepsupervisie en individuele supervisie, *ewe belangrik* in die interaktiewe onderrig- en leerproses is. Postman en Weingarten (1969) in Jacobs *et al.* (2004:10) ondersteun Gravett (2001) se mening maar wys daarop dat studente nog steeds meestal passief in die leersituasie is in die volgende woorde, “... *now, what is it that students do in the classroom? Well, mostly they sit and listen to the teacher. Mostly they are required to believe in authorities or at least pretend to such belief when they take tests. Mostly they are required to remember. They are almost never required to make observations, formulate definitions, or perform any intellectual operations that go beyond repeating what someone says is true*”. Studente wat passief in 'n onderrig- en leersituasie is, is dikwels die gevolg van die dosent se onvermoë om hulle voldoende te motiveer tot interaktiewe deelname. Wanneer hulle tot deelname geforseer word, is hulle respons dikwels beperk tot dit wat hulle dink die dosent graag wil hoor en hierdie tipe van aktiwiteit inhibeer die ontwikkeling van **kritiese denke, onafhanklike denke, gesonde nuuskierigheid en vraagstelling** – 'n praktyk wat deur onbevoegde dosente

teoreties ondersteun, maar in die praktyk algeheel ontmoedig word. Indien die student nie tot kritiese en onafhanklike denke gefasiliteer word nie, bly hy/sy gevang in sy/haar eie onderdrukte konsep van die self (Freire (1970), Freire (1972), Freire (1973), Miley, O'Melia en Du Bois (2004:103 - 104), Miley, O'Melia en Du Bois (2007: 85 – 102), Narayan (2000:197), Sewpaul (2004a), Sewpaul (2004b), Sewpaul (2006) en Sewpaul (2007) en kan ontwikkeling van eie sterktes, potensiaal en bemagtiging nie plaasvind nie.

Vanuit die bevindinge in hierdie ondersoek blyk dit dus dat 'n driekwart van die deelnemers, 29 of 72%, van mening is dat hulle sterktes en onontdekte potensiaal wel ontgin is en sou aanvaar kan word dat diegene interaktiewe onderrig en leer as 'n positiewe, effektiewe en blywende leerproses ervaar wat ooreenstem met die mening van skrywers soos Boehm en Staples (2002:449) asook Jacobs *et al.* (2004:19) soos reeds vroeër beskryf.

Elf (11) deelnemers of 28% wat net minder as een derde van die deelnemers verteenwoordig, is egter van mening dat interaktiewe onderrig en leer vir hulle geen positiewe groei ingehou het nie en dat hulle sterktes en potensiaal nie ontgin is nie. In die verband beklemtoon Jacobs *et al.* (2004:5 - 6) bepaalde voorwaardes vir suksesvolle interaktiewe onderrig en leer, naamlik 'n leeromgewing en – atmosfeer waardeur studente aangemoedig word om **eie sienings te deel** sonder vrees vir verwerping deur die dosent, of medestudente. Volgens Jacobs *et al.* (2004:5 - 6) moet elke individu die geleentheid gebied word om sy/haar begrip van wat ter sprake is, te verwoord, uitdrukking van eie menings moenie bedreig word deur afbrekende kommentaar van die dosent of medestudente nie en daar moet weg beweeg word van die aanname dat vir elke vraag daar 'n korrekte antwoord bestaan, omdat studente so ontmoedig word om deel te neem aan klasbesprekings, passief te bly en uiteindelik nie hulle eie sterktes en potensiaal ontdek nie.

In aansluiting by die voorafgaande beklemtoon skrywers soos soos Dunn en Dunn (1978), Killen (2000), Gitterman (2004), Gravett (2001), Lemmer, Meier en Van Wyk (2006), Brookfield (1987), Brookfield (1990), die belangrikheid en die verantwoordelikheid van die dosent, en ook die dosent in maatskaplike werk, om strategieë in plek te plaas ter bevordering van sinvolle onderrig en leer.

In die lig van die voorafgaande en in samehang met die voorafgenoemde skrywers se mening, kan die interpretasie gemaak word dat die verantwoordelikheid onder andere ook by die dosent in maatskaplike werk berus om toe te sien dat soveel as moontlik studente tydens onderrig en leer in maatskaplike werk die optimale ervaring van interaktiewe onderrig en leer ervaar.

**6.3.4.3 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk:
Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die
Hugenate Kollege, Wellington**

In die lig van die voorafgaande bespreking kan die resultate in die vierde hoofteema soos volg saamgevat word:

- Studente in maatskaplike werk ervaar die implementering van interaktiewe onderrig en leer positief en bemagtigend omdat hulle met teoretiese kennis, professionele vaardighede, professionele houdings, probleemoplossende vaardighede, kritiese denkvaardighede asook met kreatiewe denkvaardighede tydens hierdie proses toegerus word.
- Dosente in maatskaplike werk slaag nie ten volle daarin om alle studente se sterktes te ontgin en studente se onontdekte potensiaal te ontdek nie, waarskynlik omdat dosente in maatskaplike werk nie voldoende aandag skenk aan die ontwikkeling van kritiese en onafhanklike denke, gesonde nuuskierigheid en vraagstelling tydens onderrig en leer nie. Dosente beskik nie oor die optimale vermoë om 'n leeromgewing en – atmosfeer waardeer studente aangemoedig word om eie sienings te deel sonder vrees vir verwerping deur die dosent, of medestudente, te skep en deur middel van gepaste strategieë in stand te hou nie.
- Sommige studente ervaar sukses in hulle studies as gevolg van die effektiewe toepassing van interaktiewe onderrig en leer en beleef bemagtiging tydens onderrig en leer.

6.3.5 Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege

Die vyfde hoofteema in hierdie studie (sien Tabel 6.1) was daarop gefokus om die deelnemers se belewenis van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk binne die uitkomsgebaseerde konteks te bepaal. Die deelnemers is versoek om op 'n oop vraag in hulle eie woorde hulle persepsie en begrip van die term “interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk” weer te gee. In Tabel 6.20 hieronder word die subtemas en kategorieë soos dit verder in hierdie hoofteema bespreek sal word, aangedui.

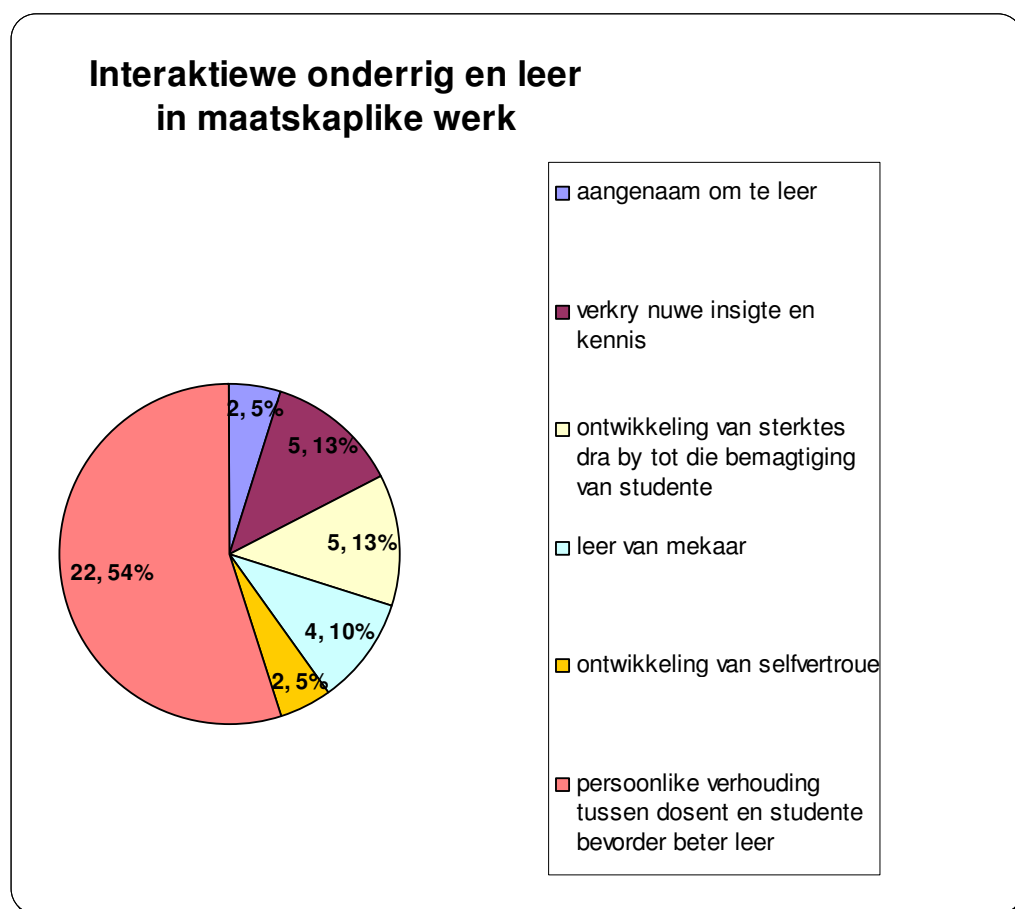
Tabel 6.20: Belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege

HOOFTHEMA: DIE BELEWENIS VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER	
SUBTEMAS	KATEGORIEë
1. Persepsie van die term “interaktiewe onderrig en leer”	1. Aangenaam om te leer
	2. Verkry nuwe insigte
	3. Sterktes word ontwikkel
	4. Leer bymekaar
	5. Ontwikkel vrymoedigheid en selfvertroue
	6. Bou persoonlike verhouding met die dosent
2. Die belewenis van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer	1. Interaktiewe onderrig op studentgesentreerde wyse
	2. Waardering van student se mening
	3. Beïnvloedingswaarde van student se insette
	4. Ontwikkeling van kritiese denke

6.3.5.1 *Deelnemers se persepsie van die term, ‘interaktiewe onderrig en leer’*

Ten opsigte van subteema een in hierdie hoofteema, naamlik die deelnemers se persepsie van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, is die resultate soos dit vanuit die semi-gestruktureerde vraelys verkry is, in ses (6) kategorieë van persepsies verdeel (sien tabel 6.20) asook Figuur 6.18 waar die kategorieë visueel

aangebied word. Hierdie kategorieë sal vervolgens bespreek en ook verder toegelig word deur die inhoud van die fokusgroeplede se opinies.



Figuur 6.18: Betekenis van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Vanuit die bevindinge in Figuur 6.18 blyk dit dat tydens interaktiewe onderrig en leer, 5%, of twee (2) deelnemers ($n = 40$) van opinie is dat dit aangenaam is om te leer, terwyl vyf deelnemers of 13% aanvoer dat hulle nuwe insigte tydens interaktiewe onderrig en leer bereik. Vyf (5) deelnemers of 13% is van mening dat hulle sterktes ontwikkel deur interaktiewe aktiwiteite, twee (2) deelnemers of 5% dink dat hulle selfvertroue ontwikkel, vier (4) deelnemers of 10% is van mening dat hulle bymekaar leer en 22 deelnemers of 54%, ($n = 40$) stem saam dat 'n beter verhouding met die dosent die leerproses bevorder. Hierdie bevindinge korreleer met die menings van verskeie skrywers. Haynes en Beard (1998: 35 – 53), O'Neal (1996:141) en Jacobs *et al.* (2004:3) wat konstateer dat interaktiewe onderrig en leer in werklikheid impliseer dat hier van volwasse onderrigstrategieë gebruik gemaak word, dat die student intrinsiek betrokke sal wees by die proses van onderrig en leer, dat elke student

voortdurend besig is om **nuwe kennis** te konstrueer, dat die **dosent aktief** met studente sal kommunikeer, dat **studente ook met mekaar** aktief sal kommunikeer, dat die onderrig en leerproses **aangenaam, veilig en stimulerend** sal wees en dat die verbetering van **die betrokkenes se selfkonsep** voortdurend bevorder sal word. Gitterman (2004:100), Gravett (2001:17 -23), Kadushin (1985:145) en Meyer (1998:4, 6), konstateer dat die hoofdoel van onderrig is om die student te **help om te leer** deur onder andere die daarstel van 'n **omgewing en atmosfeer wat bevorderlik is** vir leer en dat die dosent dan as fasiliteerder van leer op deurlopende basis sal optree. Damasio (1994) in Gravett (2001:30) beklemtoon die direkte verband tussen emosie en die proses van leer waarby Killen (2000:xvii) en Montessorie (1998) aansluit en 'n **positiewe, uitdagende, bedreigingsvrye** omgewing van **genot, entoesiasme en belangstelling** bepleit voordat sinvolle leer kan plaasvind. Genoemde skrywers beklemtoon ook die dinamika van die onderrig- en **leerverhouding tussen die dosent en die student**. Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:2 en 141) beklemtoon die **samewerkende aard** van interaktiewe onderrig en leer waar studente bymekaar leer, terwyl Almanzor (1973:24) die **ontwikkeling van die persoon** van die maatskaplike werker en die student tydens onderrig en leer beklemtoon.

Relevante fokusgroepresponse tot hierdie subtema word vervolgens ter verdere toeligting van bogenoemde kategorieë in Tabel 6.21 aangehaal:

Tabel 6.21: Narratiewe van fokusgroeplede ter toeligting van die betekenis van interaktiewe onderrig en leer

SUBTEMA: DIE BETEKENIS VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER	
KATEGORIE	NARRATIEF
1. Aangenaam om te leer	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Mense sê ek’s ’n goeie spreker en as ’n dosent op enige tyd vir my sê ek kan iets in my eie woorde sê of skryf, is dit vir my ’n revelation! Ek geniet dit en leer baie meer!’</i> • <i>‘Ek wil nie gesê word ‘jy lees gou hierdie stuk of jy lees gou daardie stuk nie!’ Ek wil nie uitgelig word in die klas nie – ek wil eerder verder vra oor die werk of op ’n ander lekker praktiese manier betrek word. O, ek wil nooit gedwing word nie.’</i>
2. Verkry nuwe insigte	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘As mens net met lesings leer, dwaal my aandag só maklik af, die ding met groepaktiwiteite is dat mens iets ook visueel kan sien en kan ervaar, daarom leer ek baie beter op so ’n manier – om aktiwiteite te doen, help my om die werklikheid te sien en te ervaar en dan te leer. ’n Persoon wat net heelyd voorsê, verloor my heeltemal. Ek kan self goed in boeke oplees – die dosent hoef nie voor die klas uit boeke te lees nie!’</i>
3. Sterktes word ontwikkel	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Mense sê ek’s ’n goeie spreker en as ’n dosent op enige tyd vir my sê ek kan iets in my eie woorde sê of skryf, is dit vir my ’n revelation! Ek geniet dit en leer baie meer!’</i> • <i>‘Ek voel dis ’n jammerte dat van ons eers in die 4de jaar kennis maak en blootgestel word met jou eie manier van dink – dit sou soveel makliker gewees het as ons al van die 1ste jaar af kon geleer het om self te dink!’</i>
4. Leer bymekaar	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Ek was baie vasgevang in my eie manier van leer, ek wou net op my manier leer, maar ek en my mede-kollega hier studeer graag saam... dan sê hy vir my hoekom doen jy nie iets so of so nie dan dink ek o ja, dit kan werk en dit kan werk. So ons sien daar’s nie altyd net een manier om te leer nie ... maar die geleentheid kry ons nie altyd in die klasse nie, daar’s net altyd net ’n regte manier en niks anders nie!’</i> • <i>‘Meeste dosente lees net die werk af en ek hou niks daarvan nie, ek kan self lees, ek kan net so wel huis toe gaan. Ons moet meer deelneem.’</i>
5. Ontwikkel vrymoedigheid en selfvertroue	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘Gebruik van realistiese gevallestudies is vir my baie meer werd as ek leer as om net te luister. Ja, ek dink lesings en leer moet gekombineerd wees, partykeer kan die dosent leiding neem, maar ander kere moet ons ook gehelp word om self te sê...’</i> • <i>‘Wanneer ons in die veld as maatskaplike werkers uitgaan, en prakties gaan doen, moet jy tog jou eie mening en persoonlikheid hê en dan gaan jy tog die werk doen op jou manier’</i>
6. Bou persoonlike verhouding met die dosent	<ul style="list-style-type: none"> • <i>‘My derdejaar dosent was baie ondersteunend en het my baie gemotiveer As dit nie vir haar was nie, was ek sweerlik onderdeur, so ja, mens moet ten minste met een dosent ’n baie goeie verhouding hê.’</i> • <i>‘Die verhouding met die dosent sluit vir my alles af van jou student-wees – jy moet ’n goeie verhouding hê anders kan jy nie presteer of eers leer nie – ek soek altyd ’n positiewe dosent!’</i>

Dit blyk vanuit die voorafgaande dat opinies van die deelnemers omtrent die term, ‘interaktiewe onderrig en leer’ soos in Tabel 6.20 asook in Tabel 6.21 aangedui, korreleer met die menings van outeurs soos genoem. Die bevindinge dui aan dat, tydens interaktiewe onderrig en leer, die atmosfeer aangenaam gevind word, dat nuwe insigte verkry word, dat sterktes ontwikkel word, dat bymekaar geleer word, dat selfvertroue en vrymoedigheid ontwikkel word en dat ’n persoonlike verhouding met die dosent opgebou word.

Vervolgens sal die tweede subtema in hierdie hoofteema (sien Tabel 6.20) bespreek word en sal ondersoek ingestel word na die deelnemers se belewenis met betrekking tot die optrede van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer.

6.3.5.2 Die belewenis van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Tydens die beantwoording van die tweede subtema in die vyfde hoofteema van die ondersoek (sien Tabel 6.20), die belewenis van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer, is van die deelnemers verwag om hulle opinie aan te dui ten opsigte van die mate waartoe dosente in maatskaplike werk daarin slaag om die verwagtinge ten opsigte van interaktiewe onderrig en leer, uit te leef.

Outeurs soos Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:2 en 141) en Kramer en Wrenn, (1994:46) beklemtoon in die verband die **interaktiewe - en studentgesentreerde aard** van interaktiewe onderrig en leer, Gitterman, (2004:100) voer aan dat studente deur middel van interaktiewe aktiwiteite leer om opbouende kritiek te verwerk en so eintlik bydra tot **mekaar se leerervarings**, Weil (2005: 264-265) en Freire (1970, 1974) konstateer dat die dialoog komponent van interaktiewe onderrig en leer dikwels betrokkenes by die onderrigsituasie tot **nuwe insigte bring**, Freire (1973), Miley, O’Melia en Du Bois (2007: 93 – 102), Narayan (2000:197), Sewpaul (2004(a)), Sewpaul (2004(b)), Sewpaul (2006), Sewpaul (2007) en Shor en Freire (1987:121) beskryf die noodsaaklike rol van **kritiese denkvaardighede** tydens interaktiewe onderrig en leer met behulp waarvan die student op leerinhoud kan reflekteer, teorie internaliseer en uiteindelik homself kan bemagtig.

In die lig van die voorafgaande menings is vier moontlike kategorieë van response soos in Tabel 6.20 en in Tabel 6.22 hieronder aangedui, aan die deelnemers gestel en hulle kon meer as een respons aandui. Die deelnemers is het belewenis ten opsigte van die rol van die dosent met 'n "Ja" of "Nee" respons aangedui.

Tabel 6.22: Effektiewe interaktiewe onderrig en leer soos deur die dosent in maatskaplike werk gefasiliteer

BELEWENIS VAN DOSENTE SE EFFEKTIWITEIT	f* Ja n = 40	f* Nee n = 40
Is jou belewenis dat dosente daarna streef om onderrig en leer op interaktiewe en studentgesentreerde wyse te fasiliteer?	30 75%	8 20%
Voel jy soms dat jou mening of klasbydrae as belangrik geag word tydens die onderrig en leer situasie?	31 77.5%	6 15%
Beleef jy soms dat jou mening vir ander persone, hetsy die dosent of klasmaats, tot nuwe insigte bring?	30 75%	8 20%
Ervaar jy dat jou vaardigheid tot kritiese denke bevorder word as gevolg van jou onderrig en leerervaring?	35 87.5%	2 5%

*Die deelnemers kon enige aantal opsies aandui.

In die lig van die bevindinge soos in bogenoemde Tabel 6.22 uiteengesit, blyk dit dat die meerderheid van finalejaar studente in maatskaplike werk van mening is dat die betrokke dosente daarin slaag om effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk te fasiliteer. Dertig studente (30) of 75%, (n = 40), is van mening dat daar interaktiwiteit in hulle onderrig en leer situasie realiseer, terwyl agt (8) of 20% antwoord dat interaktiwiteit nie tydens onderrig en leer nie realiseer nie. Een-en-dertig (31) studente of 77.5%, (n = 40), beleef dat hulle mening of klasbydrae as belangrik geag word tydens die onderrig en leersituasie terwyl slegs ses (6) studente of 15% van mening is dat hulle mening nie geag word nie. Dertig (30) studente of 75%, (n = 40), voel dat, weens die wisselwerking tussen studente en dosent met behulp van interaktiwiteit in die onderrig en leersituasie, hulle soms tot nuwe insigte gebring word, terwyl slegs agt (8) studente of 20%, (n = 40), van mening is dat nuwe insigte nie deur middel van klasdeelname bewerkstellig word nie. Vyf-en-dertig (35)

studente of 87.5%, (n = 40), is van mening dat hulle vaardigheid tot kritiese denke bevorder word deur middel van interaktiewe aktiwiteite tydens onderrig en leer terwyl slegs twee (2) studente of 5% van mening is dat kritiese denke nie by hulle bevorder word tydens interaktiewe onderrig en leer nie.

Hierdie bevinding ten opsigte van die opinie van die deelnemers oor die rol van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer, korreleer met die mening van skrywers soos Jacobs, Vakalisa en Gawe (2004:2 en 141) en Kramer en Wrenn, (1994:46) ten opsigte van die interaktiewe - en studentgesentreerde aard van interaktiewe onderrig en leer; Gitterman, (2004:100) met betrekking tot die feit dat studente by mekaar leer tydens interaktiewe aktiwiteite; Weil (2005: 264-265) en Freire (1970, 1974) met betrekking tot die ontwikkeling van nuwe insigte, en Freire (1973), Miley, O'Melia en Du Bois (2007: 93 – 102), Narayan (2000:197), Sewpaul (2004(a)), Sewpaul (2004(b)), Sewpaul (2006), Sewpaul (2007) en Shor en Freire (1987:121 in verband met die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede tydens interaktiewe onderrig en leer.

Op grond van die bevindinge in hierdie ondersoek met betrekking tot die mate waartoe die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk daarin slaag om die verwagtinge met betrekking tot effektiewe onderrig en leer uit te leef, kan die afleiding gemaak word dat die deelnemers van opinie is dat dosente daarna streef om studentgesentreerde onderrig te fasiliteer, dat die deelnemers se bydrae tydens interaktiewe onderrig en leer belangrik geag word, dat die deelnemers aan hierdie ondersoek soms tot nuwe insigte kom tydens interaktiewe onderrig en leer en dat die ontwikkeling van hulle kritiese denke tydens interaktiewe onderrig en leer bevorder word.

6.3.5.3 *Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege, Wellington*

Vanuit die bevindinge van die deelnemers in hierdie ondersoek se opinies omtrent die betekenis van interaktiewe onderrig en leer, asook omtrent die deelnemers se belewenis van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer, blyk dit dat die deelnemers:

- Interaktiewe onderrig en leer 'n aangename manier van leer vind,
- Nuwe insigte tydens interaktiewe onderrig en leer verkry,
- Van mening is dat hulle sterktes tydens interaktiewe onderrig en leer ontwikkel,
- Van mening is dat hulle by mekaar leer tydens interaktiewe onderrig en leer,
- Vrymoedigheid en selfvertroue tydens interaktiewe onderrig en leer ontwikkel en
- Van mening is dat 'n goeie verhouding met die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer ontwikkel word.

Ten opsigte van die bevindinge met betrekking tot die deelnemers aan hierdie studie se mening van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer, blyk dit dat:

- Die deelnemers van mening is dat hulle dosent tydens interaktiewe onderrig en leer daarna streef om interaktiewe en student-gesentreerde onderrig en leer te fasiliteer,
- Die deelnemers van mening is dat hulle bydraes tydens interaktiewe onderrig en leer as waardevol gesien word,
- Die deelnemers van mening is dat hulle soms tydens interaktiewe onderrig en leer mekaar kan beïnvloed en
- Die deelnemers van mening is dat hulle kritiese denkvaardighede tydens interaktiewe onderrig en leer ontwikkel.

AFDELING C: DIE EFFEKTIEWE DOSENT IN MAATSKAPLIKE WERK

6.3.6 Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se persona, onderrigbenadering, -metodes en tegnieke met betrekking tot onderrig en leer

Die sesde hoofteema in hierdie navorsingsprojek was daarop gefokus om by die deelnemers vas te stel wat hulle verwagtinge en belewenis ten opsigte van die persoon, die onderrigbenadering, -metodes en -tegnieke van die effektiewe dosent in maatskaplike werk is. Vir die doel is vier (4) subtemas in die vorm van oop vrae, by die deelnemers ondersoek, soos dit in Tabel 6.23 hieronder weergegee word.

Tabel 6.23: Die effektiewe dosent in maatskaplike werk

HOOFTEMA: DIE EFFEKTIEWE DOSENT	
SUBTEMAS	KATEGORIEë
1. Die eienskappe van die effektiewe dosent	1. Persoonlike eienskappe
	2. Demonstrasie van onderrigbenaderings en –tegnieke
2. Die unieke onderrigbenadering van die effektiewe dosent	1. Effektiewe onderrigbenadering
	2. Oneffektiewe onderrigbenadering
3. Die onderrigmetodes en –tegnieke van die effektiewe dosent	1. Effektiewe tegnieke
	2. Oneffektiewe tegnieke
4. Die waarde en sukses van interaktiewe onderrig- en leertegnieke	1. Ja
	2. Nee

6.3.6.1 'n Beskrywing van die persoon van die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Die eerste subtema in hierdie hoofteema oor die effektiewe dosent, het gehandel oor die persoon van die effektiewe dosent. Van die deelnemers is verwag om in hulle eie woorde en vanuit hulle perspektief, die effektiewe dosent te beskryf, waarna die resultate in die volgende kategorieë soos in Tabel 6.24 aangedui, uiteengesit word. Die bevindinge in hierdie verband is in twee hoofkategorieë ingedeel, naamlik die **persoonlikheid van die dosent** en die **demonstrasie van onderrigbenaderings en –tegnieke**. Die opinies van die deelnemers word kwantitatief aangedui.

Tabel 6.24: Die eienskappe van die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

DIE EFFEKTIEWE DOSENT		
KATEGORIEë	f *	%
	n = 40	
PERSOONLIKHEID VAN DOSENT		
Is buigbaar en nie rigied	1	2.5%
Is kreatief	6	15%
Is positief, entoesiasies, selfversekerd en gee leiding	18	45%
Tree professioneel op	3	7.5%
Altyd nie veroordelend	3	7.5%
Altyd konsekwent	3	7.5%
DEMONSTRASIE VAN BENADERINGS EN TEGNIEKE TYDENS INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER		
Laat studente toe om eie opinies te vorm	1	2.5%
Voldoende werksondervinding	15	37.5%
Kan kennis oordra	15	37.5%
Skep aangename klasatmosfeer	2	5%
Betrek alle studente in klasbespreking	13	32.5%
Altyd goed voorbereid	14	35%
Benut die sterktes van studente	26	65%

*Die deelnemers kon meer as een respons beskryf

In die bespreking van die bogenoemde resultate ten opsigte van die deelnemers se opinies omtrent die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer, word die eerste kategorie, naamlik **die persoon van die dosent**, eers bespreek. Skrywers soos Skolnik (1991:117) beklemtoon dat die dosent in maatskaplike werk **lewenslustigheid, gesaghebbendheid en sprankel** moet uitleef, terwyl Smalley (1968:18 – 24) aanvoer dat **lewenslustigheid, entoesiasme en interessantheid** aan die kant van die dosent in maatskaplike werk altyd relevant is, ongeag of dit in 'n formele klaskameropset of in 'n praktykopset is. Perlman (1968:111) konstateer reeds byna veertig jaar gelede dat **charisma, begaafdheid, selfversekerdheid, mededeelsaamheid met betrekking tot intellektuele kennis** en 'n opsigtelike **genot in die inoefening van die denke** en voortdurende **toepassing van nuwe denke** kenmerkend van die dosent moet wees ten einde dieselfde eienskappe by student tuis te bring en effektiewe onderrig en leer te fasiliteer.

Agtien (18), of 45% van die deelnemers aan hierdie studie is van mening dat die dosent positief, entoesiasies, en selfversekerd moet wees. Hy/Sy moet ook bereid wees om leiding te gee. Ander opinies van die deelnemers omtrent die eienskappe van die dosent in maatskaplike werk wissel vanaf buigbaarheid (een deelnemer of 2.5%), kreatiwiteit (ses deelnemers of 15%), professionele optrede (drie deelnemers of 7.5%), 'n nie-veroordelende houding (drie deelnemers of 7.5%) tot konsekwente optrede te alle tye (drie deelnemers of 7.5%). Hierdie resultate stem ooreen met outeurs soos Perlman (1968:111), Smalley (1968:18 – 24) en Skolnik (1991:117). Die afleiding kan gemaak word dat, volgens die perspektief van die deelnemers aan hierdie studie, dosente wat oor hierdie persoonlikheidseienskappe beskik, daarin kan slaag om effektiewe interaktiewe onderrig en leer te fasiliteer.

Wat die tweede kategorie in hierdie subtema (sien Tabel 6.24) betref, naamlik die **demonstrasie van onderrigbenaderings en – tegnieke deur die dosent**, konstateer skrywers soos Freire(1970), Freire(1972), Freire(1973), Jacobs *et al.* (2004: 19 – 23), Killen (2000: 31 – 71), Miley, O'Melia en Du Bois (2004), Miley, O'Melia en Du Bois (2007), Narayan (2000:197), Sewpaul (2004a), Sewpaul (2004b), Sewpaul (2006) en Sewpaul (2007) dat die **ontginning van sterktes** binne die onderrig en leer situasie, veral in die huidige uitkomsgebaseerde onderrigkonteks, klem behoort te kry omdat groot getalle van huidige tersiêre studente vanuit 'n vroeër benadeelde gemeenskap afkomstig is en dit dus noodsaaklik is om ook hulle bydrae by die proses van onderrig en leer in te sluit. Skrywers soos Brookfield (1990), Freire (1970), Kolb (1981), Killen (2000), Perlman (1968) en Smalley (1968) postuleer terselfdertyd dat die dosent mede-verantwoordelik is vir die suksesvolle uitkoms van die onderrig- en leerproses en dus 'n verantwoordelikheid het in verband met die **oordra en vaslegging van kennis**. Dunn en Dunn (1978:359 – 363), Jacobs *et al.* (2004:36) en Killen (2000:xiii) beklemtoon veral twee aspekte met betrekking tot die oordra en vaslegging van kennis, naamlik die dosent se metodiek of **planne, kennis, vaardighede en houdings** om van gepaste metodes tydens onderrig en leer gebruik te maak en om op **verskillende wyses die student te begelei om die mees effektiewe leerervaring vanuit die onderrigproses te haal**.

In hierdie betrokke ondersoek is ses-en-twintig deelnemers (26) of 65%, (n = 40), van mening dat die dosent die sterktes van die student moet kan benut, wat korreleer met

wat deur bogenoemde outeurs gekonstateer word. Eienskappe soos dat die dosent oor voldoende werksondervinding, moet beskik, word deur vyftien (15) deelnemers of 37.5% (n = 40) verwoord, dertien (13) deelnemers of 32.5% verlang dat die dosent daarin moet slaag om alle studente op gelyke basis by klasbesprekings te betrek en veertien (14) of 35% stel deeglike voorbereidheid van die dosent as vereiste ten opsigte van die persoon van die dosent. Die res van die minderheidsresponse dui daarop dat die deelnemers dink die dosent moet studente toelaat om hulle eie opinies te kan vorm, een deelnemer (1) of 2.5%, en twee deelnemers (2) of 5% dink dat dosente 'n aangename leeratmosfeer moet kan skep.

Hierdie verwagtinge van die deelnemers ten opsigte van die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, korreleer met die menings van bogenoemde skrywers en die afleiding kan gemaak word dat die deelnemers aan hierdie studie van mening is dat die dosent in maatskaplike werk oor genoemde besondere persoonlikheidseienskappe asook oor genoemde vaardighede, kennis en tegnieke moet beskik voordat effektiewe interaktiewe onderrig en leer gefasiliteer kan word.

6.3.6.2 *Die unieke onderrigbenadering van die dosent tydens interaktiewe onderig en leer in maatskaplike werk*

Die tweede subtema (sien Tabel 6.23) in hierdie hooftema omtrent die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk was daarop gefokus om by die deelnemers vas te stel watter benadering van onderrig deur hulle as effektief, of oneffektief beleef word (sien Tabel 6.23). Hierdie subtema word in twee kategorieë verdeel (sien tabel 6.23) en die resultate van hierdie afdeling word vervolgens bespreek.

6.3.6.2.1 Die onderrigbenadering wat deur studente as effektief beleef word

Jacobs *et al.* (2004:39) konstateer dat die implementering van onderrig- en leeraktiwiteite op verskillende wyses benader kan word en verwys na bepaalde paradigmas waarvolgens dosente te werk kan gaan om onderrig en leer te fasiliteer. Sodanige paradigmas kan vergelyk word met 'n bril of lens waardeur die dosent na die onderrig- en leeraktiwiteite kyk ten einde op die mees effektiewe en suksesvolle werkswyse te besluit. Outeurs soos Dunn en Dunn (1978), Jacobs *et al.* (2004:39 –

48), Killen (2000:xiii) en Maree en Fraser (2004:12) verdeel die onderrigbenaderings (beide dosent- en studentgesentreerde benaderings) in kategorieë van, die tradisionele benadering, die ondersoekende benadering en die onderrigbenadering wat weer elk verskeie onderafdelings of onderrigstyle behels. Ten einde vas te stel of die deelnemers aan hierdie ondersoek 'n voorkeuronderrigbenadering en/of onderrigstyl verkies, is die narratiewe response op die oop vraag in die verband in kategorieë verdeel en die kategorieë word vervolgens in Tabel 6.25 aangebied.

Tabel 6.25: Die unieke onderrigbenadering en/of onderrigstyl van die dosent in maatskaplike werk wat positief deur die studente ervaar word

DIE POSITIEWE BENADERING VAN DIE DOSENT IN MAATSKAPLIKE WERK	f *	%
Benutting van realistiese gevallestudies en praktiese ervarings tydens onderrig en leer	27	67.5%
Benutting van groepaktiwiteite tydens onderrig en leer	3	7.5%
Aktiewe betrokkenheid van studente by onderrig en leer	11	27.5%
Erkenning van studente by die naam en respekbetoning aan studente	11	27.5%
Aanbied van aktuele, kreatiewe en interessante lesings	12	30%
Identifisering met studente-lewe en toon begrip vir studente se omstandighede	2	5%
Uitdaging aan studente om te dink en eie opinies te vorm of te redeneer	3	7.5%

* deelnemers kon meer as een respons aandui

Volgens die inhoud van Tabel 6.25 blyk dit dat sewe-en-twintig deelnemers (27) of 67.5% (n = 40) aangedui het dat hulle hou van die benadering wat deur die dosent in maatskaplike werk gevolg word wanneer teorie met realistiese en praktiese **gevallestudies** ondersteun word. Drie (3) deelnemers of 7.5% neem graag deel aan **groeptiwiteite**, elf (11) of 27.5% wil **aktief betrokke** wees by hulle eie leerproses, elf (11) of 27.5% wil **erkenning en respek** vanaf die dosent ervaar, twaalf (12) of 30% wil betrokke wees by **aanbiedings** van aktuele onderwerpe, twee (2) deelnemers verwag **begrip van die dosent** vir hulle persoonlike omstandighede en drie (3) of 7.5% wil deur die dosent **uitgedaag word** om eie opinies te vorm of om te redeneer.

Outeurs soos Dunn en Dunn (1978), Jacobs *et al.* (2004:39 – 48), Killen (2000:xiii) en Maree en Fraser (2004:12) is van mening dat begrippe soos ‘onderrigbenaderings’ en ‘onderrigstyle’ in praktyk as wissel terme gebruik word en dat die onderskeid hoofsaaklik vir teoretiese doeleindes gemaak word. Hulle onderskei dus die **Eksperimentele Onderrigstyl** wat teoreties deel uitmaak van die **Tradisionele Benadering** en wat van die standpunt uitgaan dat studente slegs kennis opdoen deur middel van **persoonlike ervarings**. Omdat elke student se persoonlike ervarings verskillend is, word daarna gestreef om studente aan **soveel as moontlik werklike lewensituasies** bloot te stel. Hierdie onderrigstyl is gebou op die waardes van **gelykheid en geregtigheid** en aanhangers van hierdie onderrigstyl is van mening dat studente toegerus moet word om ’n nuwe sosiale orde te skep, waar meer klem op demokrasie en gelykheid gelê word. Hierdie onderrigstyl impliseer dat studente en dosente nooit in twee verskillende groepe gesien word nie omdat studente en dosente **ook by mekaar leer**. Hierdie styl maak ook voorsiening vir studente se **eie insette** op grond van persoonlike belangstellings in die saamstel van die kurrikulum. Metodes wat suksesvol in hierdie onderrigstyl aangewend word, sluit in **praktiese oefeninge, praktykbesoeke, eksperimente en debatvoering**. Waardevolle eienskappe van hierdie styl is dat studente hoogs gemotiveerd is, en baie kreatief en ondersoekend optree wat ’n besliste impak op die student se vordering maak. Hierdie onderrigstyl is ’n kombinasie van beide die **dosent- en studentgesentreerde style**.

In die lig van die resultate soos in Tabel 6.25 aangedui, blyk dit dat die deelnemers se voorkeurbenadering van onderrig en leer vervat word in die bogenoemde Tradisionele Benadering met ’n Eksperimentele onderrigstyl. Die voorkeur van *gevalllestudies* deur die deelnemers korreleer byvoorbeeld met die **realistiese praktyksituasies**, die voorkeur van *groepaktiwiteite* korreleer met die **leer bymekaar**, die *aktiewe betrokkenheid* korreleer met **eie insette**, *erkenning van studente en identifisering met studente-lewe* korreleer met die beginsels soos **gelykheid**, *aanbiedings van aktuele sessies* korreleer met **debatvoering** en net so sou die *uitdaging om eie opinies te vorm*, ook korreleer met *debatvoering*.

Die afleiding kan dus gemaak word dat, alhoewel skrywers soos Dunn en Dunn (1978), Jacobs *et al.* (2004:39 – 48), Killen (2000:xiii) en Maree en Fraser (2004:12) konstateer dat die dosent in die meeste gevalle nie slegs een benadering of styl van

onderrig per geleentheid toepas nie, maar gewoonlik 'n kombinasie, blyk dit tog in die geval van hierdie ondersoek dat die deelnemers aan hierdie ondersoek voorkeur gee aan die Eksperimentele benadering. Hierdie benadering stem ook ooreen met wat skrywers soos Gitterman, (2004:95 -96), Knowles (1980) en Kramer en Wrenn (1994:43 – 46) in die verband postuleer. Hulle is van mening dat vir bykans bykans drie dekades, die andragogiese, selfgedrewe, leerderbetrokke, koöperatiewe proses van leer, die mees suksesvolle in die veld van onderrig en leer in maatskaplike werk toegepas kan word.

6.3.6.2.2 Die onderrigbenadering van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer wat deur studente as oneffektief beleef word

Die deelnemers het ter beantwoording van hierdie vraag in hulle eie woorde die onderrigbenadering wat hulle as oneffektief ervaar, beskryf, die response is gekategoriseer en word in Tabel 6.26 hieronder aangedui.

Tabel 6.26: Die unieke onderrigbenadering van die dosent in maatskaplike werk wat as oneffektief deur die student beleef word

DIE NEGATIEWE ONDERRIGBENADERING VAN DIE DOSENT IN MAATSKAPLIKE WERK	f * n = 40	%
Klasse of leersituasies onnodig uitrek	2	5%
Groot gedeeltes werk aframmel en aflees	16	40%
Studente sielkundig afbreek soos byvoorbeeld beledigings slinger, studente teiken, vertroulikheid skend en sarkasties optree teenoor studente	7	18.5%
Swak beplanning en gebrekkige toewyding openbaar	5	12.5%
Onnodige moeilike vaktiaal gebruik	3	7.5%
'n Eentonige stemtoon aanwend	3	7.5%
SLEGS teorie aanbied met geen praktykverwysings of toepassings nie	5	12.5%
Meerderwaardig teenoor studente optree	3	7.5%
Geen betrokkenheid van die studente by die leerproses fasiliteer nie	1	2.5%

*deelnemers kon enige aantal response aandui

Volgens die inhoud van Tabel 6.26 stem die meerderheid van die deelnemers, naamlik sestien (16), of 40%, (n = 40) saam dat die mees oneffektiewe benadering tydens interaktiewe onderrig en leer, die benadering is wanneer die dosent groot gedeeltes werk aframmel en aflees. Twee (2) deelnemers of 5%, stem saam dat die

klassituasie onnodig uitgerek word deur die dosent, sewe (7) of 18.5% dink dat die dosent die studente sielkundig afbreek deur beledigings en sarkasme, vyf (5) deelnemers of 12.5% voel dat dosente nie voldoende voorberei of beplan nie, drie (3) deelnemers of 7.5% voel dat die dosent onnodige moeilike vaktaal gebruik, drie (3) deelnemers of 7.5% is van mening dat die dosent met eentonige stemtoon praat en lees, vyf deelnemers (5) of 12.5% is van mening dat die dosent slegs teorie probeer oordra en geen praktiese toepassings maak nie, drie (3) of 7.5% voel dat die dosent meerderwaardig optree en laastens is een (1) deelnemer of 2.5% van mening dat geen deelname deur die dosent gefasiliteer word nie.

Dunn en Dunn (1978:360 – 364) onderskei die Tradisionele Onderrigbenadering met 'n gepaardgaande Tradisionele onderrigstyl. Hierdie skrywers konstateer dat die tradisionele onderrigstyl hoofsaaklik 'n **direktiewe en dosent-gesentreerde benadering** van onderrig en leer is. Hierdie benadering word gekenmerk deur 'n **voorskriftelike en eksklusiewe styl** van onderrig, die dosent beskik gewoonlik oor 'n **voorafsaamgestelde pakket van leerinhoud** en wat **sonder afwyking** deur die dosent aangebied word. In hierdie benadering neem die dosent die verantwoordelikheid van die student se vordering op hom/haar, en van **studente word verwag om aandag te skenk**, hulle studies ernstig op te neem, en so toegewyd as moontlik te studeer. Hierdie onderrigstyl veronderstel dat die studente sonder uitsondering die dosent se werkstyl, metodes en tegnieke ten einde kennis oor te dra, kan hanteer. Die meeste van die onderrig in hierdie onderrigstyl geskied deur middel van **lesings en vraagstelling**. Die dosent mag periodiek van media-hulpmiddels gebruik maak vir afwisseling in lesings, maar alle lesings word **vooraf deur die dosent beplan en uitgeskryf** en daar word nie van hierdie beplanning afgewyk nie. Assessering van studente geskied aan die hand van toetse waarvoor punte toegeken word volgens 'n memorandum wat **feitelike en korrekte antwoorde** vereis. Alle studente bestudeer dieselfde leerinhoud, gee dit weer en slegs enkele begaafde studente word soms 'n mate van verryking toegelaat indien dit nie met die dosent se lesplan inmeng nie. **Aanpasbaarheid** ten opsigte van leerinhoud of metode van onderrig is **selde toelaatbaar**.

In die lig van die resultate soos in Tabel 6.26 hierbo aangedui, blyk dit dat elemente van die Tradisionele onderrigstyl van Dunn en Dunn (1978:360 – 364) as oneffektief

deur die deelnemers in hierdie studie ervaar word. Die *onnodige uitrek van klasse, die aflees van groot gedeeltes werk, die onnodige gebruik van moeilike vaktaal, eentonige stemtoon, slegs teorie, en geen betrokkenheid van die studente by die onderrig- en leerproses, asook sielkundige afbreek van en meerderwaardige optrede teenoor studente wanneer hulle nie aandag skenk nie* korreleer met die bogenoemde uiteensetting van die tradisionele onderrigstyl van Dunn en Dunn (1978).

In die lig van die bevindinge soos hierbo in Tabel 6.26 aangedui, kan die afleiding gemaak word dat die deelnemers aan hierdie ondersoek en vanuit hulle perspektief die Tradisionele Onderrigbenadering as oneffektief en nie geskik vir interaktiewe onderrig en leer nie, ervaar.

Malcolm Knowles (1972:39) het reeds meer as dertig jaar gelede 'n beroep op dosente in maatskaplike werk gedoen om tydens onderrig en leer te fokus op 'n deelnemende en selfgerigte onderrig en leerproses, ook genoem andro-pedagogie wat 'n kombinasie van die tradisionele styl en die kritiese-ondersoekende styl (Dunn en Dunn, 1978; Jacobs *et al.* 2004:39 – 48; Killen, 2000:xiii en Maree & Fraser, 2004:12) van onderrig en leer is. So 'n kombinasie styl van onderrig plaas die klem op die PROSES van onderrig en leer, behaal groter, meer blywende sukses, is aangenaam vir die studente, bevorder hulle kritiese denke, probleemoplossende vaardighede, die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, en dra ook by tot die konstruksie van nuwe persepsies in 'n diverse studentepopulasie soos die waarmee dosente tans in Suid-Afrika behoort te handel.

6.3.6.3 Aangename, wenslike en effektiewe onderrig tegnieke en –metodes

Die derde subtema in die hooftema oor die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk (sien ook Tabel 6.23), was daarop gefokus om by die deelnemers vas te stel, volgens hulle persepsie, watter onderrigmetodes en –tegnieke deur hulle as 1) effektief of 2) oneffektief in die interaktiewe onderrig- en leerproses beleef word.

Die eerste kategorie in hierdie subtema is dus die bespreking van die effektiewe onderrig tegnieke. Die deelnemers het in hulle eie woorde eerstens hulle belewenis

omtrent die effektiwiteit van onderrigtegnieke en –metodes verwoord waarna die response in kategorieë verdeel is en hieronder in Tabel 6.27 aangedui word.

Tabel 6.27: Aangename, wenslike en effektiewe onderrigtegnieke en –metodes tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

SUKSESVOLLE ONDERRIGTEGNIKE EN METODES TYDENS INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER	f * n = 40	%
Enige buigbare en aanpasbare tegniek	1	2.5%
Tegnieke waar die dosent leiding gee met betrekking tot die teoretiese inhoud en die studente op interaktiewe wyse deelneem	7	17.5%
Gespreks- en/of groepaktiwiteite met toepaslike, kreatiewe hulpmiddels soos byvoorbeeld die maak van collages	18	45%
Tegnieke waar die teoretiese begrippe prakties van toepassing gemaak kan word soos byvoorbeeld die benutting van aktuele gevallestudies en groep- en individuele supervisie	14	30%
Rollespelle	2	5%
Besprekings en aanbiedings deur studente	2	5%

*deelnemers kon enige aantal response aanbied

Vanuit die bogenoemde Tabel 6.27 blyk dit dat een (1) deelnemer of 2.5%, (n = 40), aanpasbaarheid van die kant van die dosent verkies, sewe (7) deelnemers of 17.5%, (n = 40), verkies leiding in terme van die nuwe teoretiese inhoud deur die dosent, maar besliste betrokkenheid en interaktiewe bespreking ter vaslegging van die teoretiese begrippe wat op die teoretiese inleiding kan volg, suiwer gespreks- of groepsaktiwiteite word deur agtien (18) deelnemers of 45%, (n = 40), aanbeveel, praktiese toepassing word deur veertien (14) of 30% van die deelnemers versoek en rollespelle of aanbiedings deur studente self word deur twee (2) of 5% elk aanbeveel.

Literatuur raak op omvangryke wyse die noodsaak en ook die verskeidenheid van onderrigsstrategieë en –tegnieke aan wat sinvol in die interaktiewe onderrig- en leerkonteks benut behoort te word. Gravett (2001:17) konstateer byvoorbeeld dat deur interaktiewe tegnieke te gebruik wat **herhaling van kennis, oefening en sensoriese interaksie met die omgewing** insluit, bepaalde bekende **patrone** deur die brein gevorm word waardeur die proses van leer bevorder word. Caine en Caine (1994) in Gravett (2001:29) beklemtoon dat hoe meer **assosiasies** die student tussen nuwe inligting en bestaande inligting kan maak, hoe meer betekenisvol sal die nuwe inligting vir die brein wees. Gravett (2001:29) dui ook verder daarop dat, indien

nuwe inligting deur middel van 'n **verskeidenheid** van aktiwiteite of tegnieke die brein bereik, leer daardeur bevorder sal word omdat 'breinpaaie' op so wyse vasgelê word. **Studente moet dus vanuit hulle gemaksones kan beweeg, sonder om bedreig te voel ten einde sinvolle leer te ervaar** (Gravett, 2001:30). Multisensoriese tegnieke soos 'n kombinasie van klank, sig, reuk, beweging, praat en skryf, bevorder die ontwikkeling van die reedsgenoemde geheuepaaie en dus ook effektiewe leer volgens Gravett (2001:31), Killen (2000:xvii) en Montessorie (1998).

Voorstanders van volwasse onderrigmetodes soos Gitterman (2004), Knowles (1972), Kramer en Wrenn (1994) is van mening dat, in die saamstel van leerervarings en leerprogramme, daar besliste voorsiening gemaak moet word vir die **bevrediging van die studente se persoonlike behoeftes**. Outeurs soos Dunn en Dunn (1978), Killen (2000), Gitterman (2004), Gravett (2001), Lemmer, Meier en Van Wyk (2006), Brookfield (1987), Brookfield (1990), sluit ten slotte by die voorafgaande aan en verwys na die noodsaaklikheid daarvan om verskeie onderrigtegnieke te benut wat ten doel het die vestiging van kreatiwiteit, probleemoplossende vaardighede, die ontwikkeling van kritiese denke, selfgeldende gedrag en evaluerende vaardighede binne die huidige interaktiewe onderrig- en leerkonteks. Tegnieke soos rollespele, werksopdragte, klasbesprekings, groepaktiwiteite, humorgesentreerde tegnieke en vele ander sou in die verband aangedui kan word, volgens Pla-Richard (1991), Hoek (2005), Matiru, Mwangi en Schlette (Ongedateerd), Kramer en Wrenn (1994), Pistole (1995) en Van Huyssteen (1995).

Vanuit die resultate soos in Tabel 6.27 aangedui, blyk dit dat die deelnemers van opinie is dat hulle inderdaad tegnieke soos hierbo genoem, verkies tydens interaktiewe onderrig en leer, naamlik **buigbare en aanpasbare** tegnieke, tegnieke wat op **interaktiewe wyse** die volledige klasgroep betrek, tegnieke waar **praktiese toepassings** van moeilike teoretiese begrippe gemaak kan word, waar **inoefening** van praktiese situasies gedoen kan word en ook tegnieke waar **kennis oorgedra** kan word. Hierdie resultate stem ooreen met die mening van bogenoemde skrywers, asook met die van Haynes en Beard (1998: 35 – 53), O'Neal (1996:141) en Jacobs *et al.* (2004:3) wanneer hulle konstateer dat die sukses van interaktiewe onderrig en leer juis geleë is in die intrinsieke betrokkenheid van die student by die leerproses. Gravett (2005:40 – 55) sluit hierby aan en beklemtoon die dialoog-eienskap van interaktiewe onderrig en

leer. Sy beklemtoon spesifiek die rol van kommunikasie, denke, ondersoek, redenering en argumentering tydens interaktiewe onderrig en leer en voer aan dat wanneer studente op hierdie wyse met leerinhoud omgaan, kritiese en onafhanklike denke, gesonde nuuskierigheid en vraagstelling bevorder word – ’n praktyk wat deur onbevoegde dosente teoreties ondersteun, maar in die praktyk algeheel ontmoedig word.

In die lig van die bevindinge, asook die gepaardgaande literatuurkontrolle in hierdie bespreking, blyk dit dat alhoewel die resultate soos in Tabel 6.27 ooreenstem met die van die bogenoemde outeurs, daar altyd ruimte vir ontwikkeling en uitbreiding van bestaande onderrigetegnieke deur dosente in maatskaplike werk is. Dosente in maatskaplike werk streef daarna om die betrokke studente volledig toe te rus om die doel van die professie van maatskaplike werk in die praktyk te demonstreer volgens Farley *et al.* (2006) en Dinitto en McNeece (1997:6). Hiervoor benodig voornemende maatskaplike werkers kennis, houdings en vaardighede volgens Ford en Jones (1987:5 en 80 - 82), wat insluit kreatiewe en kritiese denke, probleemoplossende vaardighede, kennis en selfgeldende gedrag wat tydens interaktiewe onderrig en leer deel van die student in maatskaplike werk se professionele mondering behoort te raak.

6.3.6.4 *Die onderrigmetodes en –tegnieke van die dosent in maatskaplike werk wat deur studente as onaangenaam en oneffektief beleef word*

Die volgende kategorie in die derde subtema van die hooftema oor die effektiewe dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk (sien ook Tabel 6.23), was daarop gefokus om by die deelnemers vas te stel watter onderrigmetodes en –tegnieke hulle as onaangenaam, oneffektief en dus nie bevorderlik vir interaktiewe onderrig en leer nie, beleef. Die deelnemers het die onaangename tegnieke in hulle eie woorde aangebied, die response is gekategoriseer en word vervolgens in Tabel 6.28 aangebied. Hierna volg ’n bespreking oor die ongewenste onderrigetegnieke ten einde aan te dui hoekom hierdie tegnieke nie bevorderlik is vir interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk en dus nie behoort benut te word nie.

Tabel 6.28: Ongewenste, onaangename en oneffektiewe onderrigmetodes en -tegnieke van dosente in maatskaplike werk tydens interaktiewe onderrig en leer

ONGEWENSTE ONDERRIGMETODES EN-TEGNIEKE	f *	%
“Spoonfeeding”	4	10%
Afrees vanuit ’n boek	15	37.5%
Afdwing van gesag, maar geen insigontwikkeling nie	2	5%
Te lang tydperke van lesings sonder breuke	5	12.5%
Oordra van slegs koue feite sonder praktiese toepassings	3	7.5%
Groepaktiwiteite wat beperkend ten opsigte van die individu se insette is	4	10%
Tegnieke waar geen vaslegging plaasvind nie	3	7.5%

*deelnemers kon enige aantal response aandui

Vier deelnemers (4) of 10% dui aan dat hulle dit oneffektief vind wanneer hulle bloot voorgesê word hoe hulle teorie moet interpreteer (*‘spoonfeeding’*). Hierdie tegniek is lynreg in stryd met wat Knowles (1972) postuleer omtrent die volwasse student se behoefte in terme van onderrig en leer. Volgens hierdie outeur en ook ander soos Freire (1974) en Kramer en Wrenn (1994:44) impliseer ’n tegniek soos *‘spoonfeeding’* die passiewe oordra van kennis met geen geleentheid vir selfgedreweheid en betrokkenheid ten opsigte van hulle studente se eie onderrig en leerproses soos wat die volwassene, en dus ook die studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, benodig ten einde effektiewe onderrig en leer te fasiliteer nie.

Vyf deelnemers (5) of 12.5% (n = 40), dui aan dat hulle van mening is dat dosente te min pouses tussen aktiewe onderrig- en leeraktiwiteite toelaat. Volgens Gravett (2001:30) is konstante aandagskenking tydens die onderrig- en leerproses nie alleenlik onmoontlik nie, maar ook onwenslik. Die brein benodig tyd om nuwe inligting te prosesseer en die optimale leerpatroon word deur die brein gevorm binne ’n tydperk gelykstaande aan die student se ouderdom plus twee minute tot ’n maksimum van 20 – 25 minute. Geen effektiewe pouses tydens onderrig- en leeraktiwiteite sal dus onvermydelik lei tot oneffektiewe onderrig en leer.

Drie (3) deelnemers of 7.5%, (n = 40), het aangedui dat enige tegniek waar geen vaslegging plaasvind nie, deur hulle as oneffektief, onaangenaam en dus onwenslik tydens die proses van interaktiewe onderrig en leer beleef word. Skrywers soos Gravett (2001) en Killen (2000) konstateer die komplekse proses waardeur die brein fisies inligting vaslê en beveel aan dat die dosent soveel as moontlik verskillende tegnieke moet benut ten einde effektiewe vaslegging te verseker. 'n Multi-sensoriese ervaring – 'n kombinasie van klank, sig, reuk, beweging, praat en skryf – bevorder die ontwikkeling van geheuepaaie en dus ook effektiewe onderrig en leer.

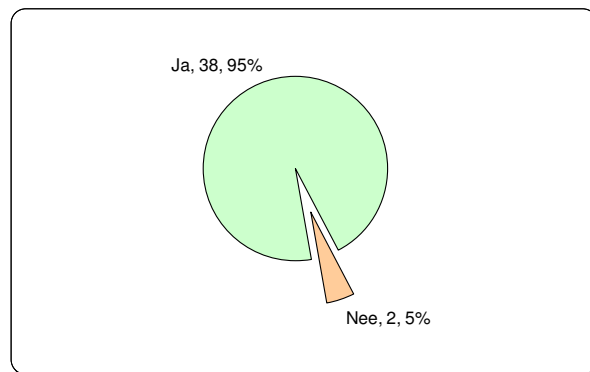
Die res van die response in hierdie vraag het hoofsaaklik gedui op die toepassing van tegnieke waar die student geen betrokkenheid beleef nie. In die verband dui twee (2) deelnemers of 5% aan dat die afdwing van gesag, maar geen insigontwikkeling nie, vir hulle die leerproses benadeel. Drie deelnemers (3) of 7.5% (n = 40), dui aan dat die blote oordra van koue feite sonder praktiese toepassings, vir hulle onaangenaam en ten koste van effektiewe interaktiewe onderrig en leer is. Vier (4) deelnemers of 10% is van mening dat groepaktiwiteite wat bepaalde individue se insette beperk, negatief op hulle onderrig- en leerproses inwerk. Ten opsigte van die toepassing van hierdie tegnieke van onderrig waarby die student onbetrokke is, konstateer skrywers soos Apps (1991) in Gravett (2001:11 - 16) en Meyer (1998:6 – 7), dat dosente in die volwasse onderrigveld die verantwoordelikheid het, “...to take learners beyond where they are now in their recognition of what they want to learn.” Rodriguez (1997) in Graham (1997:33) huldig die volgende mening: *‘For real education to take place, both subjects must participate together in creating the curriculum of instruction.*

Die afleiding kan in die lig van die voorafgaande bespreking en literatuurkontrole gemaak word dat die deelnemers aan hierdie studie dit onaangenaam en oneffektief ervaar wanneer dosente onderrigtegnieke aanwend waarby studente onbetrokke is en dat die gebruik van sodanige tegnieke die proses van interaktiewe onderrig en leer binne 'n diverse studentepopulasie benadeel.

6.3.6.5 Die sukses van interaktiewe onderrig- en leertegnieke

Die laaste subtema in hierdie hooftema oor die effektiewe dosent (sien Tabel 6.23) is gefokus op die deelnemers se belewenis van die waarde en die sukses van bogenoemde effektiewe onderrigtegnieke wat aangewend word in interaktiewe

onderrig en leer. Die deelnemers was versoek om deur middel van 'n “Ja” of “Nee”-respons aan te dui in watter mate hulle van mening is dat hulle prestasie-vermoë verbeter of bevorder word deur die toepassing van bogenoemde tegnieke. Die deelnemers se response word in die onderstaande Figuur 6.19 diagrammaties aangedui.



Figuur 6.19: Die sukses van die toepassing van interaktiewe onderrig en leertegnieke

Die volgende motivering vir die response in Figuur 6.19 word deur die deelnemers in hulle eie woorde aangedui:

Twee (2), (n = 40) deelnemers stem saam dat hulle “... raak bekend met medestudente se manier van dink ...”;

Agt-en-twintig (28), (n = 40) deelnemers demonstreer dat “ ... wanneer ek my onderrig en leer geniet, leer ek vinniger en beter en onthou langer ...”;

Drie (3) deelnemers illustreer dat “...ek hoef dan nie soos 'n papegaai te leer nie en verstaan die teorie dan beter ...”;

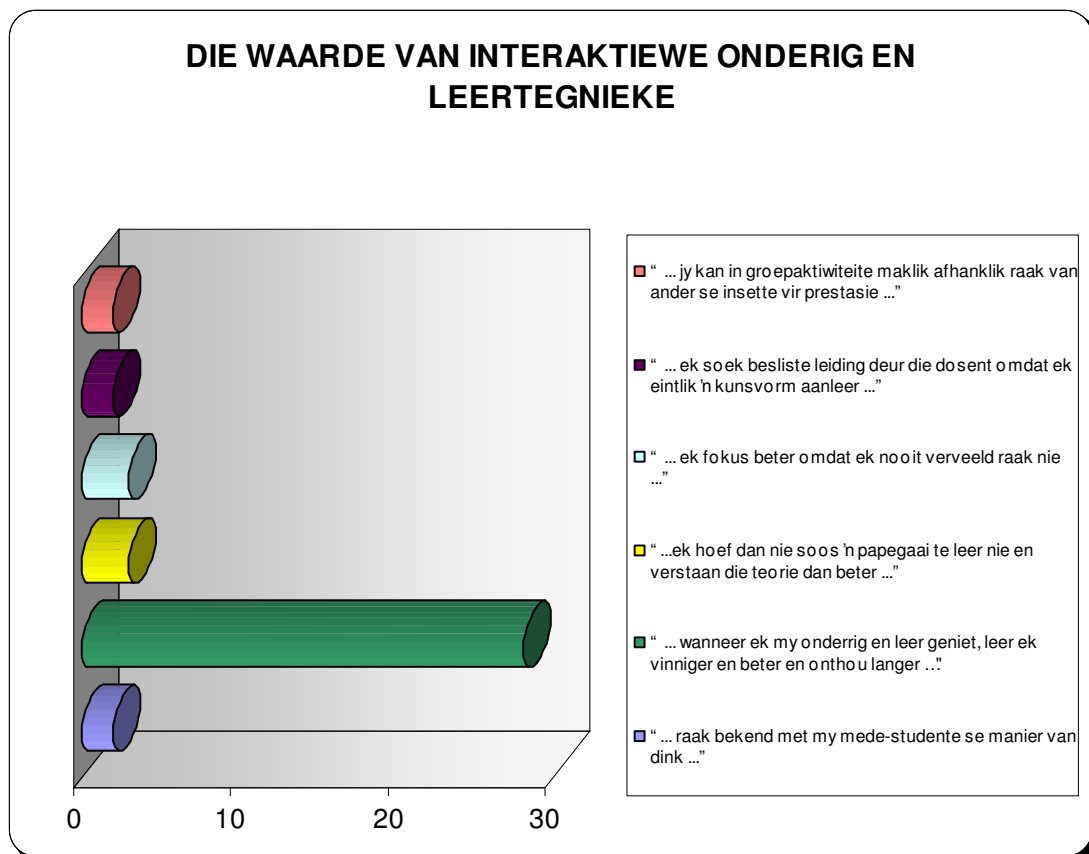
Drie (3) deelnemers stem saam dat “ ... ek fokus beter omdat ek nooit verveeld raak nie ...”;

Twee (2) deelnemers demonstreer “ ... ek soek besliste leiding deur die dosent omdat ek eintlik 'n kunsvorm aanleer ...”;

Twee (2) deelnemers stem saam “ ... jy kan in groepaktiwiteite maklik afhanklik raak van ander se insette vir prestasie ...” en

Twee (2) deelnemers demonstreer “... dat jy maklik afhanklik kan raak in werk saam met groepe omdat jy dink ander sal die werk doen”.

Die resultate van die deelnemers ten opsigte van die waarde van interaktiewe onderrig en leertegnieke word vervolgens in Figuur 6.20 visueel aangebied waarna 'n bespreking hiervan sal volg.



Figuur 6.20: Die waarde van interaktiewe onderrig- en leertegnieke

In die lig van die resultate met betrekking tot die waarde van die toepassing van interaktiewe onderrig en leertegniese soos blyk vanuit Figuur 6.19, Figuur 6.20, asook die narratiewe van deelnemers, kan afgelei word dat hierdie tegnieke van onderrig 'n bepaalde element van genot tot die onderrig en leersituasie toevoeg wat volgens skrywers soos Brookfield (1987), Brookfield (1990), Dunn en Dunn (1978), Gitterman (2004), Gravett (2001), Killen (2000) en Lemmer, Meier en Van Wyk (2006), beklemtoon word. Hierdie skrywers verwys na die belangrikheid daarvan dat die dosent in maatskaplike werk strategieë in plek sal plaas voordat enige sinvolle onderrig en leer kan plaasvind, waarvan een voorbeeld die daarstel van 'n **aangename leeratmosfeer** is, wat op sy beurt weer **motivering tot leer** bevorder soos ook deur Gravett (2001:30) beklemtoon word. Gravett (2001:30) postuleer dat emosies 'n direkte invloed op die proses van leer het en nuwe inligting wat deur die brein verwerk moet word, word net veel makliker verwerk indien die leerder se **emosies positief** en selfs **genotvol is**. Die genotselement tydens onderrig en leer in maatskaplike werk kan dus gesien word as 'n belangrike vereiste vir die fasilitering van blywende en sinvolle onderrig en leer. Killen (2000:47) beklemtoon die waarde van die **oordra van kennis** deur middel van sekere onderrigtegniese soos klasbesprekings, waar studente nie net deur die dosent onderrig word nie, maar waar die dosent, en die studente ook **mekaar beïnvloed** tydens die proses van leer. Freire (1974) en Knowles (1972) waarsku teen '**papegaai**'- leer omdat geen doelbewuste en kritiese insig op die wyse verkry word nie. Gravett (2001) beklemtoon ook dat die mens slegs vir **bepaalde tydperke** kan konsentreer en dat die effektiewe dosent onderrig- en leerperiodes behoort af te wissel met interessante aktiwiteite ten einde die student se konsentrasie te bevorder.

Die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer bly egter te alle tye die leier in die proses van onderrig en leer volgens Jacobs *et al.* (2004:24) en Killen (2000:188) wanneer hierdie skrywers oor die **rolle** van die dosent skryf. Hulle beklemtoon onder andere die **leierskap** van die dosent asook die feit dat die dosent die **ontwerper van leerprogramme** bly deur middel waarvan die dosent die verantwoordelikheid het om toe te sien dat effektiewe onderrig en leer altyd plaasvind. Die woorde van die volgende fokusgroeplede demonstreer byvoorbeeld die noodsaak van hierdie rolvervulling van die dosent tydens onderrig en leer.

- *‘Ek voel as dosente die studente almal wil betrek by die klaservaring, moet dosente baie meer spesifieke leiding of opdragte of ‘basics’ gee sodat almal dit kan verstaan en uitvoer.’*
- *‘Ja, maar die dosente moet die studente help en begelei sodat een persoon nie al die werk alleen doen nie.’*
- *.... Die swakker groeplede moenie die hele groep terughou nie of aftrek nie.’*
- *‘Ons moet goed beplande raamwerke van die dosente kry – om self te sukkel mors baie tyd, want studente het nie te veel tyd nie.’*
- *‘– as mens vir punte werk, wil jy nie groeplede hê wat nie hulle deel doen nie ek dink die dosent MOET dit beheer.’*

Die bogenoemde literatuurkontrole en fokusgroeppresponse bevestig die redes waarom die deelnemers in hierdie ondersoek van opinie is dat hulle meer suksesvol is in onderrig en leer wanneer van interaktiewe tegnieke gebruik gemaak word en die interpretasie kan gemaak word dat die effektiewe dosent in maatskaplike werk ’n verantwoordelikheid het om toe te sien dat daar in enige onderrig- en leersituasie van voldoende interaktiewe onderrigtegnieke gebruik gemaak word ten einde optimale onderrig en leer te bewerkstellig.

6.3.6.6 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se onderrigbenadering, -metodes en tegnieke met betrekking tot onderrig en leer

Vervolgens word ’n samevatting van implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk van die hooftema oor die effektiewe dosent in maatskaplike werk gebied, soos wat dit blyk vanuit die voorafgaande bespreking.

- Studente wat by interaktiewe onderrig en leer betrokke is, het baie spesifieke verwagtinge van die persoonlikheidseienskappe van die betrokke dosent. Dosente behoort positief, entoesiasies, selfversekerd, buigsaam, kreatief, professioneel, nie-veroordelend en konsekwent op te tree om daardeur effektiewe interaktiewe onderrig en leer te optimaliseer. Bepaalde demonstrasie van kundigheid ten opsigte van die dosent se vakgebied soos die

skep en handhawing van 'n aangename klasatmosfeer, om alle studente in die klas te betrek en om vakkennis oor te dra, word ook ondersteun deur studente.

- Ten opsigte van die onderrigbenadering van die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, verlang die studente hoofsaaklik dat die dosent gereed moet wees om die sterktes, kapasiteit en onontdekte potensiaal van die student te ontgin. Die eksperimentele onderrigbenadering wat voorsiening maak vir die oordra van kennis, benutting van praktykverwysings en – inoefening, die aktiewe betrokkenheid van studente, selfgedreweheid van studente, asook die benutting van andragogiese beginsels, word deur studente verlang.
- Die tradisionele en direkte onderrigbenadering wat uitsluitlik dosentgesentreerd is, studente geensins betrek by hul eie onderrig en leer nie, en waar geen sprake van bemagtiging van die studente of die ontginning van hulle eie sterktes nie, word egter nog steeds in sommige gevalle tydens interaktiewe onderrig en leer aan die Hugenate Kollege, Wellington toegepas. Hierdie styl van onderrig word as algeheel ongewens en dus ook oneffektief beskou deur die meerderheid deelnemers aan hierdie studie. Malcolm Knowles (1972:39) het reeds meer as dertig jaar gelede 'n beroep op dosente in maatskaplike werk gedoen om tydens onderrig en leer te fokus op 'n deelnemende en selfgerigte onderrig- en leerproses, wat meer klem op die PROSES van onderrig en leer plaas, dit behaal groter, meer blywende sukses, is aangenaam vir die studente, bevorder hulle kritiese denke, probleemoplossende vaardighede, die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld, en dra ook by tot die konstruksie van nuwe persepsies in 'n diverse studentepopulasie soos die waarmee dosente tans in Suid-Afrika behoort te handel.
- Tegnieke van onderrig en leer in maatskaplike werk wat hoofsaaklik van dosentgesentreerde aard is, word deur studente as negatief, ongewens en oneffektief beleef. Sodanige tegnieke behels slegs die passiewe oordra van kennis met geen geleentheid vir selfgedreweheid en betrokkenheid ten opsigte van hulle eie onderrig- en leerproses soos wat die volwassene, en dus ook die studente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege, benodig wanneer effektiewe onderrig en leer gefasiliteer word nie.

- Gewenste tegnieke blyk hoofsaaklik die dialoog-gesentreerde tegnieke te wees. Hierdie tegnieke beklemtoon spesifiek die rol van kommunikasie, denke, ondersoek, redenering en argumentering tussen die dosent, die student asook die portuurgroep as geheel en die inhoudelike van die dialoog is dan te alle tye die leerinhoud van 'n bepaalde leersessie. Wanneer studente op hierdie wyse met leerinhoud omgaan, word kritiese denke, onafhanklike denke, gesonde nuuskierigheid en vraagstelling bevorder – 'n praktyk wat deur onbevoegde dosente teoreties ondersteun, maar in die praktyk algeheel ontmoedig word. Die rasionaal vir interaktiewe onderrig en leer is dus gesetel eerstens in die noodsaaklikheid daarvan dat studente eie ervarings as verryking tot die dosent se kurrikuluminhoud toevoeg en dat studente tweedens deur middel van interaktiewe strategieë in staat gestel moet word om kritiese en onafhanklike denke sowel as 'n ondersoekende gees te ontwikkel. Studente en dosente kan op hierdie wyse ook binne die diverse studentepopulasie van mekaar leer en sodoende hul leerervaring verryk.
- Spesifieke tegnieke van onderrig binne die interaktiewe konteks behoort oor 'n bepaalde element van genot tot die onderrig en leersituasie te beskik. Hoe meer aangenaam die leeratmosfeer, hoe meer positief word die student se emosies beïnvloed en dus hoe meer blywende vaslegging van nuwe kennis sal plaasvind.

AFDELING D: STUDENTE SE LEERSTYLE

6.3.7 Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle

In hierdie hoofteema, die student in maatskaplike werk aan die Hugonote Kollege se unieke en besondere leerstyl, is gepoog om vas te stel of studente in maatskaplike werk besondere en unieke leerstyle het en indien wel, wat hierdie leerstyle behels. Die hoofteema is ondersoek aan die hand van twee subtemas met gepaardgaande kategorieë soos aangedui in Tabel 6.29 hieronder en die eerste subteema oor studente se voorkeur-omstandighede waaronder hulle verkies om te leer, sal vervolgens bespreek word.

Tabel 6.29: Studente se unieke en besondere leerstyle in maatskaplike werk

HOOFTEMA: STUDENTE SE UNIEKE LEERSTYLE	
SUBTEMAS	KATEGORIEë
1. Die voorkeuromstandighede waaronder studente verkies om te leer	1. Omgewingstimuli 2. Emosionele stimuli 3. Sosiologiese stimuli 4. Fisiese stimuli
2. Voorkeur leerstyl van studente	1. Divergerende styl (voel en neem waar) 2. Assimilerende styl (neem waar en dink) 3. Konvergerende styl (doen en dink) 4. Akkommoderende styl (voel en doen)

6.3.7.1 Die voorkeuromstandighede waaronder die studente verkies om te studeer

In hierdie subtema is 'n oop vraag aan die deelnemers gestel om te bepaal wat hulle voorkeur-omstandighede is waaronder hulle verkies om te leer. Dunn en Dunn (1978:4) konstateer dat enige leerstyl uit twee komponente bestaan, naamlik eerstens die **elemente** wat die studente tydens enige leersituasie beïnvloed en tweedens die **impak van die onderrig- en leertegnieke** wat deur die dosent tydens onderrig en leer aangewend word. Die tegnieke wat deur dosente aangewend word, is breedvoerig in die vorige hooftema bespreek. In hierdie hooftema sal verder dus slegs klem geplaas word op die elemente wat 'n invloed op die student se proses van onderrig en leer het, waarna die identifisering van sy/haar besondere en unieke leerstyl, wat die proses van onderrig en leer beïnvloed, kan plaasvind. Deelnemers in hierdie studie kon die omstandighede waaronder hulle verkies om te leer, in hulle eie woorde beskryf, waarna die response gekategoriseer is en vervolgens in Tabel 6.30 aangebied word.

Tabel 6.30: Voorkeur-omstandighede waaronder studente optimaal kan leer

OMSTANDIGHEDE VAN OPTIMALE LEER	*f n = 40	%
Algehele rustigheid, stilte en alleenheid	28	70%
Sagte musiek	2	5%
Duidelike en goedgeordende notas	2	5%
Min tot matige stres	8	20%
In groepverband (leer by mekaar en moontlik in studiegroepe)	7	17.5%
Voortdurende interaktiwiteit met klasmaats	8	20%
Tydens kreatiewe leergeleenthede	3	7.5%
Onder leiding van dosent, ook byvoorbeeld supervisie	2	5%
Goeie ondersteuningsnetwerk	1	2.5%
In moedertaal	1	2.5%
Praktiese toepassings en werklike lewensituasies soos praktika, sosiale funksies en die voorbeeld van gesagsfigure wat nagevolg kan word	4	10%
Vars lug	1	2.5%

*deelnemers kon enige aantal response aandui

Die deelnemers se aanduiding van die gunstelingomstandighede waaronder hulle verkies om te leer, sluit aan by die kategorisering van Dunn en Dunn (1978:17) wat bevorderlike omstandighede vir onderrig en leer kategoriseer as omgewingstimuli, emosionele stimuli, sosiologiese stimuli en fisiese stimuli. In hierdie studie en na aanleiding van die resultate in Tabel 6.30 blyk dit dat die kategorieë van Dunn en Dunn (1978) vanuit die bogenoemde Tabel 6.30 geïdentifiseer kan word.

- Dit blyk dat **omgewingsverwante stimuli** deur agt-en-twintig (28) deelnemers of 70%, (n = 40), aangedui word omdat hulle verkies om in algehele stilte, te leer. 'n Verdere twee (2) deelnemers of 5%, (n = 40), dui sagte musiek as voorkeur stimulus aan wat ook deur Dunn en Dunn (1978) as deel van die omgewingskategorie gesien word.
- Die **emosionele** kategorie se **stimuli** word verteenwoordig omdat twee (2) of 5% van die deelnemers geordende struktuur verkies, agt (8) deelnemers of 20% verkies min tot geen stres, drie (3) of 7.5% dui 'n voorkeur vir 'n kreatiewe atmosfeer aan wat op die emosies van die student 'n invloed het en een (1) of 2.5% van die deelnemers benodig onderrig en leer in hulle moedertaal wat korreleer met die inhoud van Dunn en Dunn (1978) se

emosionele stimuli en deur die dosent in ag geneem moet word wanneer interaktiewe onderrig of leer gefasiliteer word.

- Deelnemers wat die **sosiologiese stimuli** as voorkeur-omstandigheid aangee, word verteenwoordig deur sewe (7) deelnemers of 17.5%, (n = 40), wat verkies om in een of ander groepaktiwiteit betrokke te wees voordat op hul beste geleer word, 'n verdere sewe (7) deelnemers of 17.5% hou van die interaktiwiteit in die klas, twee (2) of 5% verkies die leiding van die dosent wat opgevolg word met groepaktiwiteite, een (1) of 2.5% benodig 'n sterk ondersteuningstruktuur en vier (4) of 10% benodig deurlopende interaksie met betrekking tot toepassing van relevante praktykvoorbeelde om hulle proses van leer te bevorder.
- Die laaste kategorie van Dunn en Dunn (1978) wat die **fisiese stimuli** verteenwoordig, word deur slegs een (1) deelnemer of 2.5% aangedui wanneer vars lug as belangrik vir optimale onderrig en leer aangedui word.

In die lig van bogenoemde resultate blyk dit dat die deelnemers 'n verskeidenheid van voorkeuromstandighede, wat korreleer met die omstandighede soos deur Dunn en Dunn (1978) gepostuleer, benodig vir optimale onderrig en leer. Al die genoemde omstandighede kan selde gelyktydig deur die dosent tydens onderrig- en leersituasies aangespreek kan word. Om die rede blyk dit dus wenslik dat die dosent die onderrig en leer so beplan dat daar op gereelde basis van soveel as moontlik van die genoemde stimuli aangespreek word. Sodoende word alle studente 'n geleentheid gebied om ten minste soms onder hulle persoonlike voorkeuromstandighede te leer, wat ook deur skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:267), Maree en Fraser (2004:36) en Van der Horst en McDonald (2003:163) beklemtoon word.

6.3.7.2 *Studente in maatskaplike werk se voorkeurleerstyl*

Die tweede subtema in hierdie afdeling fokus op die bepaling van die deelnemers se voorkeurleerstyl, indien enige (sien Tabel 6.29). Indien die dosent tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk bewus is van die studente se voorkeurleerstyl, kan aanpassings in die fasilitering van onderrig en leer baie maklik gemaak word sodat optimale onderrig en leer gefasiliteer kan word. Van studente in maatskaplikewerk word nie alleenlik verwag om bepaalde abstrakte kennis (konsepte

en teorieë) en konkrete vaardighede (metodes en tegnieke) te bemeester nie, maar hulle moet ook terselfdertyd die aangeleerde kennis integreer met 'n suksesvolle praktyk. In hierdie proses is formele dosente, maar ook praktykopleiers by die student se onderrig- en leerproses betrokke. Volgens Kruzich, Friesen en Van Soest (1986:22) bied die genoemde vereiste 'n onderrig-uitdaging vir studente, formele dosente asook vir praktykopleiers in die praktyk, omdat die studente in die algemeen ervaar dat formele lesings en praktykverwante aangeleenthede geen verband met mekaar het nie en dat of die een of die ander, of selfs beide komponente, irrelevant tot hulle leerbehoefte is. Kruzich *et al.* (1986:22) konstateer dat formele dosente van mening is dat studente probleme ondervind om abstrakte teorieë te bemeester, terwyl praktykopleiers wat studente se praktykvaardighede beoordeel, weer van mening is dat die student se optrede geen of onvoldoende begrip van vereiste kennis en vaardighede demonstreer nie. Hierdie skrywers beskou die konsep van **voorkeurleerstyle** van studente as 'n onmisbare skakel in die gekompliseerde proses waarin die student in maatskaplikewerk voorberei word vir die professionele praktyk.

Van die deelnemers in hierdie studie is vervolgens verwag om hulle leerstyl in hulle eie woorde te beskryf waarna die navorser die response gekategoriseer het soos wat dit vervolgens in Tabel 6.31 aangebied word. In hierdie geval was van die deelnemers verwag om slegs een respons ten opsigte van hulle leerstyl te verwoord.

Tabel 6.31: Die unieke leerstyle van studente

LEERSTYLE VAN STUDENTE	f n = 40	%
Deurlees, opsom en formuleer van leermateriaal in eie woorde	16	40%
Memoriseer en herhaling van inhoud asook papegaaistyl	10	25%
Benutting van breinkaarte en sleutelwoorde	5	12.5%
Praktiese betrokkenheid by leeraktiwiteite	4	10%
Gesels en debatteer oor leerinhoud	3	7.5%
Effense druk met betrekking tot leer deur self en dosent	2	5%
TOTAAL	40	100%

Vir die doel van hierdie ondersoek blyk die leerstyl-indeks van Kolb (1984) in Kruzich *et al.* (1986:23), Kolb, Rubin en Osland (1991:152 -161), Rainey en Kolb ((1995:129) en Kolb (2006) 'n sinvolle raamwerk om studente in maatskaplike werk se voorkeurleerstyl te kategoriseer. Die leerstylindeks van Kolb (1984) is gebaseer op 'n eksperimentele leermodel en dit word as relevant vir maatskaplikewerkstudente beskou, eerstens vanweë die eksperimentele aard hiervan, wat noue aansluiting vind met die teoretiese en praktiese aard van onderrig en leer in maatskaplike werk, tweedens vanweë die toepasbaarheid hiervan in die eksperimentele veld van onderrig en leer in maatskaplike werk en derdens soos Kolb (1995) self ook in Rainey en Kolb (1995:129) konstateer, omdat hierdie eksperimentele leerstylindeks voorsiening maak vir die akkommodering van die diversiteit van studente se voorkeurleerstyle.

Kolb (1984) in Kruzich *et al.* (1986:23), Kolb, Rubin en Osland (1991:152 -161), Rainey en Kolb (1995:129) en Kolb (2006) beskryf die leerstyle van Kolb (1984) as die Divergerende leerstyl (voel en neem waar), die Assimilerende leerstyl (neem waar en dink), die Konvergerende leerstyl (dink en doen) en die Akkommoderende leerstyl (voel en doen).

In die lig van die resultate soos in bogenoemde Tabel 6.31 aangedui, korreleer die deelnemers se voorkeurleerstyle met die uiteensetting soos deur Kolb (1984) gepostuleer. Vervolgens word die bogenoemde beskrywing van leerstyle soos deur die deelnemers verwoord, gekategoriseer volgens Kolb (1984) se leerstylindeks, en daarna in Tabel 6.32 hieronder weergegee. Die woordelike beskrywings van die deelnemers is na aanleiding van die betekenis wat deur Kolb (1984) aan elkeen van sy leerstyle toegeken word, ingedeel. Dit bring mee dat sommige van die deelnemers se response in sekere gevalle meer as een maal in berekening geneem word, maar gee tog uiteindelik vir die doel van hierdie ondersoek, 'n beeld van die deelnemers se voorkeur leerstyl.

Tabel 6.32: Deelnemers se leerstyl-persepsies in terme van Kolb (1984) se leerstylindeks

LEERSTYL	PERSEPSIE VAN DEELNEMERS	f *	%
DIVERGEREND (voel en neem waar)	Praktiese betrokkenheid by leeraktiwiteit	4	10%
	Subtotaal	4	10%
ASSIMILEREND (neem waar en dink)	Gesels en debatteer oor leerinhoud	3	7.5%
	Memoriseer en herhaling van inhoud asook papegaaistyl	10	25%
	Subtotaal	13	32.5%
KONVERGEREND (dink en doen)	Deurlees, opsom en formuleer van leermateriaal in eie woorde	16	40%
	Memoriseer en herhaling van inhoud asook papegaaistyl	10	25%
	Benutting van breinkaarte en sleutelwoorde	5	12.5%
	Subtotaal	31	67.5%
AKKOMMODEREND (voel en doen)	Praktiese betrokkenheid by leeraktiwiteite	4	10%
	Subtotaal	4	10%
IRRELEVANTE RESPONSE	Effense druk met betrekking tot leer deur self en dosent	2	5%
	Subtotaal	2	5%

*response mag meer as een maal by 'n bepaalde leerstyl gekategoriseer wees en sal die totaal dus die steekproeftotaal van 40, (n = 40), oorskry

- In die lig van die resultate in Tabel 6.32 blyk dit dat vier (4) deelnemers of 10% (n = 40), aandui dat hulle verkieslik saam met medestudente leer en dan wel deur te praat oor die leerinhoud asook deur middel van die praktiese toepassing van inhoude. Hierdie voorkeur wyse van leer stem ooreen met die **Divergerende of uiteenlopende leerstyl** van Kolb (1984) en hierdie studente word verder deur Kolb (1984) beskryf as studente wat daartoe in staat is om na sake vanuit verskillende hoeke te kyk. Hulle is meestal sensitief, verkies om waar te neem eerder as om te doen, versamel inligting en gebruik verbeelding om probleme op te los. Hulle floreer daarop dat na konkrete situasies vanuit verskillende oogpunte gekyk word. Kolb (1984) verwys na hierdie tipe leerstyl as 'Divergerend' omdat studente wat volgens hierdie leerstyl presteer, beter doen wanneer nuwe idees gegenerer word, byvoorbeeld tydens breinstorm-

oefeninge. Hierdie studente beskik oor 'n breë kulturele belangstelling, hulle geniet dit om inligting in te samel, hulle stel in mense belang, hulle is in staat om opdragte met vars idees, met verbeeldingrykheid asook met emosionele insette te benader. Tydens onderrig en leer werk hulle graag in groepe, luister met 'n oop gemoed en ontvang graag persoonlike terugvoer.

- Dertien (13) deelnemers of 32.5%, (n = 40), verkies om nuwe inhoud te hanteer deur te lees, daaroor te debatteer, dit dan te memoriseer en deel van hulle beroepspersoon te maak, wat weer korreleer met die **Assimilerende leerstyl** van Kolb (1984). Hierdie studente gee voorkeur aan 'n beknopte, maar logiese benadering tot studiemateriaal. Vir hierdie student is idees meer belangrik as mense en daarom vereis hulle ook duidelike verduidelikings van leermateriaal eerder as praktiese ervarings. Hierdie studente kan by uitstek 'n groot volume leermateriaal begryp en dit ook vir hulleself in logiese formaat herorganiseer. Die assimilerende leerder is minder gefokus op mense, maar beslis meer geïnteresseerd in idees en abstrakte konsepte. Tydens onderrig en leer verkies hierdie student leeswerk, goed-georganiseerde lesings, die ontdekking van analitiese modelle, asook tyd om die genoemde leermateriaal te bedink en te integreer.
- Een-en-dertig (31) deelnemers of 67.5%, (n = 40), dui aan dat hulle verkies om inhoud te memoriseer, die inhoud te herhaal en selfs inhoud deur middel van papegaaistyl onder die knie te kry. Hulle wil ook graag werk opsom en in hul eie woorde formuleer en hulle maak ook graag van breinkaarte en sleutelwoorde gebruik om nuwe werk te begryp. Hierdie wyse van leer stem grootliks ooreen met Kolb (1984) se **Konvergerende leerstyl** wat daarop dui dat hierdie studente in staat is om probleme op te los en hulle sal leersituasies benut om oplossings vir praktiese situasies te soek en te vind. Tegnieuse take word verkies bo interaksie met mense en dit is dan ook die rede waarom hierdie studente veral daarop gefokus is om besluite te neem na aanleiding van die oplossings wat hulle vir probleme vind. Die konvergerende student verkies om te eksperimenteer met nuwe idees, situasies te simuleer en sodoende praktiese oplossings te vind.

Die volgende narratiewe van twee fokusgroeplede word ter toeligting van die voorafgaande kategorie van die Konvergerende leerstyl tydens hierdie studie gebied. Hierdie narratiewe dui verder daarop dat hulle kreatief, skeppend en eksperimenteel wil te werk gaan wanneer optimaal geleer word, wat korreleer met die Konvergerende leerstyl van Kolb (1984).

- *‘Ek dink as ek aan leerstyle dink, is dit dat ek graag met kreatiwiteit wil leer – ek wil kreatief wees – maatskaplike werk is tog so dat ons mense se probleme moet gaan help oplos en ons moet dan mos leer om kreatief en probleemoplossend te kan dink – ek dink dit gaan nie net om die inneem van werk nie, maar vir my gaan dit oor die toepassing ’n dosent sê altyd die maatskaplike werker moet amper soos ’n towenaar wees om verandering in mense se lewens te help bring Dan moet ons mos leer om baie kreatief te wees Ek wil kreatief wees!!!!’*
- *‘Die klasse waar ons partykeer kreatief werk, se punte verskil hemelsbreed van die ander vakke waar ons net moet luister..... ons het dit meer geniet en meer geleer!’*
- Vier (4) deelnemers of 10%, (n = 40), dui aan dat hulle verkies om deur middel van die gebruik van praktiese inoefening, rollespelle of praktyksituasies te leer. Hierdie wyse van leer stem ooreen met die **Akkommoderende leerstyl** van Kolb (1984). Die akkommoderende student verkies om in noue kontak met die leersituasie te wees, die sogenoemde ‘hands-on’ benadering, en vertrou eerder op intuïsie (*‘gut instinct’*) en aanvoeling as op logiese benaderings. Die akkommodeerder maak staat op analitiese denke en inligting van ander persone en verkies ’n praktiese en eksperimentele benadering tot hulle eie onderrig- en leersituasie. Hulle word verder ook aangetrek deur nuwe uitdagings en ervarings en voer graag nuwe planne uit. Hierdie leerstyl verteenwoordig gewoonlik die inisiatief en aksie tydens enige onderrig- en leersituasie. Hierdie studente verkies om opdragte in groepe uit te voer, hulle stel doelstellings en teikens vir hulleself en deur middel van praktiese take word verskillende maniere om die doelstellings te bereik, geïmplementeer. Hierdie leerstyl word ook deur skrywers soos Kolb *et al.* (1991:152:158) as die voorkeur leerstyl vir die vakgebied van maatskaplike werk aangedui wat ook uitstekend korreleer met die algemeen-aanvaarbare wyse waarop maatskaplikewerkstudente tans deur middel van ’n kombinasie

van formele lesings, praktykervarings, individuele – en groepsupervisie onderrig word.

- Twee (2) deelnemers of 5%, (n = 40) dui aan dat hulle leerstyl bestaan uit **druk wat van die kant van die dosent** op hulle geplaas moet word, wat vir die doel van hierdie oefening as irrelevante response beskou word en dus nie in hierdie bespreking sinvol verantwoord word nie.

In die lig van die resultate soos gekategoriseer in Tabel 6.32, blyk dit dat die grootste persentasie van deelnemers, (67.5%), in hierdie studie verkies om volgens die Konvergerende leerstyl of die dink-en-doen leerstyl van Kolb (1984), te leer. Die Divergerende leerstyl word deur vier (4) deelnemers of 10% as voorkeurleerstyl aangedui, die assimilerende leerstyl (waarneem en dink) word deur dertien (13) of 32.5% deelnemers as voorkeur leerstyl aangedui en die Akkommoderende leerstyl word deur vier (4) deelnemers of 10% aangedui as voorkeurleerstyl.

Alhoewel skrywers soos Kolb *et al.* (1991:152:158) die akkommoderende leerstyl (voel en doen) as gepas vir maatskaplike werkers sien, blyk dit vanuit hierdie studie dat die deelnemers aan hierdie studie, volgens hulle persepsie, tans verkies om meer konvergerend (67.5%) en assimilerend (32.5%) leer. Hierdie leerstyle wat beide op die ontwikkeling van die denkproses fokus, stem ooreen met die verwagting van interaktiewe onderrig en leer wat veral ook kritiese denkers en nie slegs uitvoerders van opdragte nie, verlang. In die verband konstateer Jacobs *et al.* (2004:5 - 6) die volgende voorwaardes vir suksesvolle interaktiewe onderrig en leer, naamlik 'n leeromgewing en –atmosfeer waardeur studente aangemoedig word om eie sienings te deel sonder vrees vir verwerping deur die dosent, of medestudente; elke individu moet die geleentheid gebied word om sy/haar begrip van wat ter sprake is, te verwoord; die uitdrukking van eie menings mag nie bedreig word deur afbrekende kommentaar van die dosent of medestudente nie; die aanname dat daar vir elke vraag 'n korrekte antwoord bestaan, moet vermy word en studente behoort eerder aangemoedig te word om alle moontlike opsies te oorweeg. Refleksie en ondersoekende vrae moet toegelaat word, en daar moenie slegs rigied na die voorgeskrewe teksboek verwys word nie, en studente behoort laastens ook eienaarskap van hulle leerproses gegee word – wat nie impliseer dat die dosent afstand doen van sy/haar eie

onderrigverantwoordelikheid nie, maar dat 'n atmosfeer geskep word waardeur interaktiewe deelname en uiteindelik die bemagtiging van die leerders tydens onderrig en leer gefasiliteer word.

6.3.7.3 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: *Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle*

In die lig van die bogenoemde resultate blyk dit dat:

- die deelnemers aan hierdie studie 'n verskeidenheid van voorkeuromstandighede (omgewingstimuli, emosionele stimuli, fisiese stimuli en sosiologiese stimuli) benodig vir optimale onderrig en leer – omstandighede wat selde gelyktydig deur die dosent tydens onderrig- en leersituasies aangespreek kan word. Om die rede blyk dit dus wenslik dat die dosent die onderrig en leer so beplan dat daar op gereelde basis van soveel as moontlik van die genoemde stimuli aangespreek word – sodoende word alle studente 'n geleentheid gebied om ten minste soms onder hulle persoonlike voorkeuromstandighede te leer.
- Ten opsigte van die unieke en besondere leerstyle van studente blyk dit dat die grootste persentasie van deelnemers, (67.5%), en daarnaas 32.5% in hierdie studie verkies om volgens die konvergerende en die assimilerende leerstyle of die *dink en doen en die neem waar en dink* leerstyle van Kolb (1984), te leer. Alhoewel skrywers soos Kolb *et al.* (1991:152:158) die akkommoderende leerstyl (voel en doen) as gepas vir maatskaplike werkers sien, blyk dit vanuit hierdie studie dat die studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege van mening is dat hulle meer konvergerend en assimilerend leer, leerstyle wat ooreenstem met die verwagting van interaktiewe onderrig en leer wat veral ook kritiese denkers en nie slegs uitvoerders van opdragte verlang nie.
- Die mate waartoe onderrig en leer dus effektief en volhoubaar sal wees, word grootliks bepaal deur die mate waartoe die dosent of dosente so veel as moontlik leerstyle van die groep studente tydens 'n gegewe geleentheid kan akkommodeer, eerstens deur doelbewus seker te maak watter verskillende

leerstyle deur studente in die besondere groep verteenwoordig word, en tweedens deur doelbewus onderrigstrategieë en tegnieke toe te pas wat aan alle studente 'n billike kans tot effektiewe leer bied.

6.3.8 Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Die laaste hoofteema in hierdie navorsingsprojek het gefokus op die moontlike hindernisse asook moontlike wenke ten opsigte van effektiewe interaktiewe onderrig en leer vanuit die persepsie van die deelnemers aan hierdie studie. In Tabel 6.33 hieronder word die subtemas en kategorieë soos van toepassing vir die doel van hierdie hoofteema aangebied.

Tabel 6.33: Hindernisse en wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer

HOOFTEMA: HINDERNISSE EN WENKE MET BETREKKING TOT EFFEKTIEWE INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER	
SUBTEMAS	KATEGORIEë
1. Hindernisse en stremminge met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer.	1. Die dosent 2. Moedertaalgebruik 3. Tegnologie 4. Geriewe 5. Studente
2. Wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer	1. Dosente 2. Studente 3. Tegnologie 4. Assessering 5. Moedertaalgebruik

6.3.8.1 *Hindernisse en stremminge ten opsigte van die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk*

Die eerste subteema soos in Tabel 6.33 aangedui, fokus op die hindernisse en stremminge ten opsigte van effektiewe interaktiewe onderrig en leer. Ten einde die deelnemers geleentheid te gee om hulle persepsie van moontlike stremminge en hindernisse te verwoord, is 'n oop vraag in die verband aan hulle gestel en die resultate word hieronder in Tabel 6.34 weergegee.

Tabel 6.34: Hindernisse vir effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

HINDERNISSE EN UITDAGINGS MET BETREKKING TOT EFFEKTIEWE INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	f * n = 40	%
Onbuigsame/Rigiede riglyne van die dosent	2	5%
Die positiewe en/of negatiewe, soms ook onregverdige fokus op sekere studente deur die dosent	3	7.5%
Lang periodes van lesings sonder breuke tussen-in	3	7.5%
Swak beplanning deur die dosent (byvoorbeeld te veel inhoud vir te kort tydsduur, voortdurende verandering van gekontrakteerde beplanning)	7	17.5%
Swak verdeling van taalgebruik, byvoorbeeld te veel Afrikaans en te min Engels of andersom	6	15%
Woordelike aflees van notas en selfs vanuit voorgeskrewe boeke deur die dosent	6	15%
Swak, onvoldoende of geen benutting van tegnologie	3	7.5%
Swak en onkundige praktykvoorbeelde deur die dosent	1	2.5%
Ongemotiveerde dosente	2	2.5%
Beknopte klaskamergeriewe en onvoldoende hulpbronne	4	10%
Hitte en geraas (ook studente wat gesels terwyl klasse aangebied word)	6	15%
Studente wat nie hul samewerking gee nie	3	7.5%
Konflikte/meningsverskille in die klas wat nie goed beheer, hanteer, of in 'n leergeleentheid omskep word nie	2	5%

*die deelnemers kon enige aantal response in hierdie vraag formuleer

Die kategorieë van die deelnemers se persepsies van moontlike hindernisse soos in Tabel 6.34 aangedui, is vir die doel van hierdie bespreking in verdere subkategorieë verdeel, naamlik hindernisse met betrekking tot:

- **Die dosent**

Ses-en-twintig (26) deelnemers of 65% (n = 40), dui aan dat hulle aspekte met betrekking tot die persoon van die *dosent* as problematies met betrekking tot die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer beleef. Aspekte soos:

- 'n rigiede dosent (twee (2) deelnemers of 5%);
- bevoordeling en/of benadeling van studente deur dosente drie (3) deelnemers of 7.5%, wat ook deur die volgende narratiewe toegelig word:

'... ons moet net onthou dat dieselfde mense nie altyd al die praatwerk doen nie – almal moet leer';

- geen breuke tussen lesings deur dosente (drie (3) deelnemers of 7.5%);
- swak beplanning deur dosente (sewe (7) of 17.5%), wat in die volgende narratiewe toegelig word:

'Maar dis hoekom jou kriteria van beoordeling vir elke aanbieding so belangrik is – die student moet weet waarvoor gaan hulle punte kry';

- woordelike aflees van lesings deur dosente (ses (6) of 15%), wat ook deur die volgende narratiewe toegelig word:

'Ons wil opgewonde raak oor ons klasse!!!',

'Soms is die teorie "boring" ... net party, maak dit lewendig vir die van ons wat meer betrek wil wees';

- swak en onkundige praktykverwysings (een (1) of 2.5%);
- ongemotiveerde dosente (twee (2) of 2.5%), wat soos volg deur narratiewe toegelig word:

'Dosente moet net baie meer geleenthede skep waar ons hulle kan uitdaag en goed uitpraat ...' en

- swak hantering van sensitiewe konfliktsituasies binne klasverband (twee (2) of 5%) word deur die deelnemers as hindernisse in die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer verwoord.

Skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:24) en Killen (2000:188) beklemtoon die rolle van die dosent in die algemeen en dus ook van die dosent in maatskaplike werk. Hierdie skrywers voer aan dat die dosent in maatskaplike werk die verantwoordelikheid het om as leier, vakkundige, professionele persoon en as die spesialis op die gebied van onderrig en leer op te tree en te alle tye die verantwoordelikheid het om hom-/haarself voortdurend op te skerp ten opsigte van die verwagtinge ten opsigte van die onderrig- en leertaak. Outeurs soos Brookfield (1987), Brookfield (1990), Dunn en Dunn (1978), Gitterman (2004), Gravett (2001), Killen (2000) en Lemmer, Meier en Van Wyk (2006), verwys na die belangrikheid van onderrigstrategieë en –tegnieke wat deur die dosent in maatskaplike werk in plek geplaas behoort te word alvorens sinvolle onderrig en leer kan plaasvind. Smalley (1968) beklemtoon dat 'n effektiewe dosent 'n liefde, passie en lewenslange behoefte vir ontwikkeling in die veld van onderrig en leer behoort te demonstreer terwyl die bogenoemde resultate die noodsaaklikheid bevestig dat dosente in maatskaplike werk meer aandag aan hulle eie ontwikkeling as uitmuntende dosente tydens interaktiewe onderrig en leer behoort te bied.

- **Moedertaalgebruik**

Ses (6) deelnemers of 15%, (n = 40) beleef die onbillike en onregverdig gebruik van *slegs Engels of slegs Afrikaans* as oneffektief binne die interaktiewe konteks. Taalgebruik, hetsy moedertaal of tweede taal, behoort volgens die Taalbeleid van die Hugenate Kollege nie problematies te wees tydens interaktiewe onderrig en leer nie omdat Afrikaans en Engels afwisselend as media van onderrig gebruik word, op so 'n wyse dat alle studente deurlopend effektiewe onderrig ontvang (Hugenate Kollege Jaarboek, 2007:17). Die onbevredigende hantering van studente se moeder- of akademiese taalvaardighede kan egter volgens skrywers soos Gravett (2001) en Dunn en Dunn (1978) as emosionele faktore gesien word wat grootliks daartoe bydra dat studente se akademiese vordering nie bevredigend is nie. Hierdie aangeleentheid behoort doelgerigte kontraktering met studente en/of bevredigende aandag deur die Bestuur van die onderriginstelling te ontvang ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer te optimaliseer.

- **Tegnologie**

Drie (3) deelnemers of 7.5% (n = 40), is van mening dat die beperkte benutting van *tegnologiese hulpmiddele* swak en uitgedateerd is en voel dat tegnologie veel meer effektief in die belang van interaktiewe onderrig en leer aangewend kan word. Die volgende narratiewe van fokusgroeplede lig hierdie ook verder toe:

‘Mev., ek dink die dosente moet vir eers onthou dat ons baie meer gevorderd is op tegnologiese vlak as die dosente – dosente moet die laptops, ons het byna elkeen een, gebruik. Gooi die gevallestudies op ons laptops, hou klasvasvra-kompetisies op die rekenaar, daar is sulke programme!’

Skrywers soos Littlefield en Bertera (2004:131 – 145) beskou die benutting van tegnologie problematies vir die sinvolle implementering van interaktiewe onderrig en leer, maar omdat die studente in ’n tegnologiese tydperk leef, sal die effektiewe dosent ook die effektiewe en realistiese gebruik van hierdie hulpmiddel tydens interaktiewe onderrig en leer moet ondersoek.

- **Geriewe**

’n Verdere tien (10) deelnemers of 25% van die deelnemers voel dat die *geriewe* binne die onderrigkonteks nie altyd bevorderlik is vir onderrig en leer nie. Die deelnemers dui daarop dat hulle ongelukkig is met die beskikbare geriewe soos klaskamergrootte, beskikbaarheid van rekenaar- en internetgeriewe, hitte of koue in klaskamers en geraas van buite wat onderrig en leer benadeel. Skrywers soos Dunn en Dunn (1978:4), Lemmer *et al.* (2006:69 – 72), Memmoth en Brennan (1998:86 – 89) en Middleman en Rhodes (1985:44 – 46) identifiseer kategorieë van elemente wat as deel van die student se leerstyl, die proses van effektiewe onderrig en leer kan benadeel indien hierdie elemente nie bevorderlik is vir die student om te leer nie. Negatiewe elemente vanuit die omgewing, die struktuur waarbinne die student leer, die emosies wat beleef word tydens onderrig en leer, asook die fisiese aspekte soos koue en hitte, soos hierbo genoem, korreleer met genoemde skrywers se siening en dit word as deel van die dosent se taak gesien om hierdie aspekte te bestuur in die belang van die studente se optimale onderrig en leer. Hierdie resultate word ook deur die volgende narratiewe van fokusgroeplede toegelig:

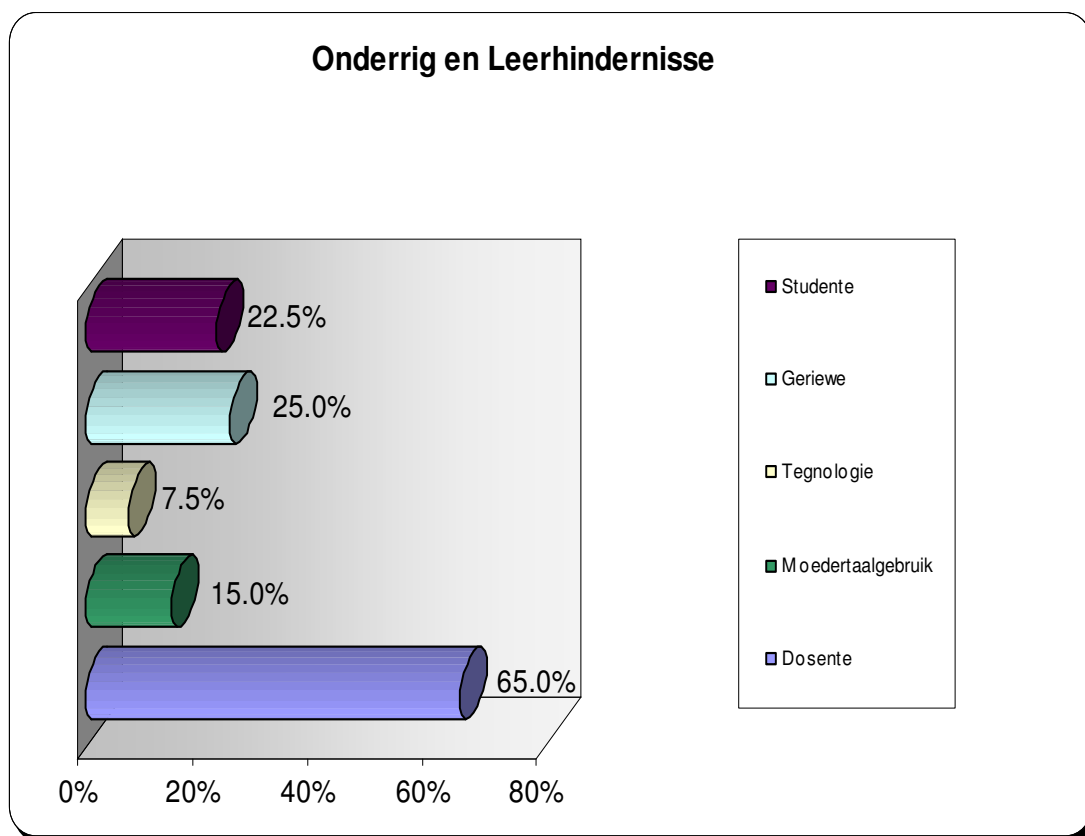
‘Maar ons het nie die bronne hier by die Kollege nie. . . ,

- **Studente**

Nege (9) deelnemers of 22.5%, (n = 40) voel dat *studente* soms self die oorsaak is daarvan dat sinvolle onderrig en leer nie kan plaasvind nie, weens swak klasbywoning, swak samewerking met dosente en swak gemotiveerdheid vir studies. Gravett (2001:7 – 16), Knowles (1972), Memmott en Brennan (1998:82) en Meyer (1998:9) verwys na kenmerkende eienskappe van volwasse studente, soos dat hulle verantwoordelikheid neem vir hulle eie lewe en -bestaan, as verantwoordelike persone hanteer wil word, selfgedrewe is met betrekking tot onderrig- en opvoedingsaktiwiteite. Parsons en Durst (1992:145 - 155) verwys na die belangrike rol van leerkontrakte as onmisbare onderrig-strategie, wat nie altyd effektief deur dosente in maatskaplike werk benut word nie. Die werksooreenkoms tydens professionele dienslewering van die maatskaplike werker aan die kliëntsisteem is nie vreemd aan die praktyk van maatskaplike werk nie, veral omdat die benutting van die kontrak die selfbeskikkingsreg en die bemagtiging van die kliëntsisteem bevorder. Net so is die leerkontrak in die onderrig en leer van die maatskaplike werkstudent van toepassing, omdat rolverwagtinge, leerbehoefte, beplanning van studiegeleentheid, die sterktes van die student, die verloop van die onderrig- en leerproses en die assessering van die student nou uitgespel word. Deur die wedersydse benutting van die leerkontrak tussen die student en die dosent, neem die student medeverantwoordelikheid vir sy/haar eie leerprogram en spreek dus direk sy/haar eie selfgedetermineerdheid aan. Die benutting van die leerkontrak dra volgens Parsons en Durst (1992:145 - 155) ook by tot die bemagtiging van studente omdat studente voorheen volgens die pedagogiese benadering tot ‘mindere ekspertise’ gereduseer is en so in ’n ontmagtigde posisie tydens onderrig en leer vasgepen is. Nou word studente interaktief betrek by die bepaling van eie leerbehoefte en by die gesamentlike skepping van leerervarings wat uiteindelik bemagtigde, kritiese en gemotiveerde studente tot gevolg het. Die leerkontrak is ook ten slotte in direkte ooreenstemming met die verwagtinge van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel waar die fokus deurlopend is op die selfwerkzaamheid en bemagtiging van die student.

Die afleiding kan gemaak word dat omdat die deelnemers aan hierdie studie deel van die volwasse ouderdomsgroep is, en hulle dus voldoen aan die eienskappe van volwassenes soos hierbo beskryf, behoort hulle selfgedrewe ten opsigte van tersiêre studie te wees. Die volledige benutting van die leerkontrak met elke student behoort deur dosente in hierdie geval aangewend te word om eerstens effektiewe onderrig en leer te bevorder, maar ook om die onderrig- en leeratmosfeer in die onderrigsituasie van alle studente te bevorder.

Die resultate van bogenoemde kategorieë van hindernisse volgens die persepsie van die deelnemers aan hierdie studie, word vervolgens in Figuur 6.21 ook visueel aangebied waarna 'n samevatting van hierdie bespreking volg.



Figuur 6.21: Hindernisse vir effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

In die lig van die voorafgaande resultate blyk dit dat die deelnemers aan hierdie studie enkele hindernisse ten opsigte van effektiewe onderrig en leer ervaar. Hulle dui byvoorbeeld hindernisse met betrekking tot die dosent, waar volgens die deelnemers

die grootste gewig van hindernisse lê, die taalgebruik, die gebruik van tegnologie, onbevredigende geriewe en hindernisse geleë in die gedrag van die studente self aan.

6.3.8.2 *Wenke met betrekking tot die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk*

Die laaste subtema wat in hierdie hoofteema (sien Tabel 6.33) ondersoek is, het gefokus op enkele wenke vanuit die perspektief van die deelnemers met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk en is deur middel van 'n oop vraag aan hulle gestel. Die deelnemers kon hulle mening in hulle eie woorde formuleer. Die resultate van die deelnemers word hieronder in Tabel 6.35 weergegee.

Tabel 6.35: Wenke met betrekking tot die fasilitering van effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

WENKE MET BETREKKING TOT EFFEKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK	f * n = 40	%
Dosente moet die omstandighede van die studente ken en dienooreenkomstige sensitiwiteit aan die dag lê met betrekking tot verwysing na voorbeelde, toepassings en grappe	1	2.5%
Die dosent moet 'n ferm beheer kan uitoefen oor die studente, op professionele vlak, maar ook met betrekking tot studente se gedrag	1	2.5%
Behoorlike klasdeelname/groepinteraksie moet gefasiliteer word	4	10%
Deeglike voorbereiding en beplanning deur beide dosente en studente	3	7.5%
Dosente moet studente se opinies in ag neem	3	7.5%
Meer opgegradeerde benutting van tegnologie	5	12.5%
Dosente moet studente se fisiese en psigiese gesondheid in ag neem en die studente daarvan bewus maak	1	2.5%
Dosente moet baie meer van praktiese gevallestudie gebruik maak	8	20%
Studente moet oor al die jaargroepe bewus gemaak en voorberei word ten opsigte van die vereistes van onderrig en leer op tersiêre vlak	1	2.5%
Studente moet gehelp word om mekaar se menings te leer waardeer en respekteer	1	2.5%
Wend meer aktiwiteite aan om jaarsyfer te bepaal sodat beide die introverte en die ekstroverte 'n gelyke kans gegee word	2	5%
Meer en gereelde erkenning en motivering ten opsigte van studente deur die dosente	2	5%
Benut op gereelde basis die studente se moedertaal	1	2.5%
Meer kreatiwiteit deur die dosente	1	2.5%

*Deelnemers kon meer as een respons op hierdie vraag lewer, terwyl sommige studente geen respons gelever het nie

Die bogenoemde resultate soos in Tabel 6.35 weergegee, word vervolgens verder gekategoriseer, wat ook mag beteken dat bepaalde response meer as een maal herhaal mag word, om sodoende te pas by 'n bepaalde kategorie. Die kategorieë waarvolgens die resultate Tabel 6.35 ingedeel word, naamlik, **1) Dosente, 2) Studente, 3) Tegnologie, 4) Assessering en 5) Moedertaal**, word vir die doeleindes van hierdie studie vervolgens so bespreek:

- **Dosente**

Die totaal van vier-en-twintig (24) deelnemers of 60%, (n = 40), stel wenke voor ten opsigte van die dosent ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer te fasiliteer. Aspekte word genoem soos dat:

- dosente meer bekend moet wees met studente en meer sensitiwiteit aan die dag moet lê, (een (1) of 2.5%), wat ook deur die volgende narratiewe ondersteun word:

'Hulle moet bereid wees om ons wat verskillend is, op verskillende maniere te benader. Jou werk en sy werk is nie dieselfde nie – hulle moet ons almal kan waardeer.'

'Hy moenie altyd mense se antwoorde in die klas kritiseer nie – hulle breek mens se selfbeeld af – daar is ander maniere om te wys iemand is nie heeltemal reg nie!!'

- dosente former kontrole in die onderrigsituasie, maar ook op professionele vlak sal uitoefen ten opsigte van studente se gedrag (een (1), of 2.5%), wat soos volg deur 'n narratief toegelig word:

'Ons sal ook graag meer saam met die dosente wil leef – ons het nooit interaktiewe funksies met hulle nie – as hulle byvoorbeeld sê dat hulle gesellig gaan verkeer, weet ons nie wat dit beteken nie – dosente moet op so 'n vlak saam met studente verkeer sodat ons kan sien wat mens doen en wat mens nie doen nie !'

- dosente moet tegnieke aanwend wat interaktiewe klasdeelname bevorder (vier (4) of 10%) wat deur die volgende narratief toegelig word:

‘O, hy moet die student kan uitdaag om sy brein te gebruik!!!’

- dosente moet deeglik voorberei (drie (3), of 7.5%) wat soos volg deur narratiewe ondersteun word:

‘Hy moet voorbereid kom na die klas – hy moenie dat sy goed deurmekaar is nie – want hoe kan ons leer van orde as hy deurmekaar is?’

- dosente moet studente se opinies in ag neem (drie (3) of 7.5%):
- dosente moet studente se fisiese en psigiese gesondheid waarneem en daarop reageer (een (1) of 2.5%):
- dosente moet na relevante praktykvoorbeelde tydens lesings verwys (ag (8) of 20% wat deur die volgende narratief toegelig word:

‘Dosente moet asseblief baie van eie ervarings met studente deel – dit is vir my passie – dit moet lekker klink daar buite in die praktyk!!!’

- studente wil meer gereeld erkenning van die dosente ontvang (twee (2) of 5%), toegelig deur die volgende narratief:

‘Hulle moet ook op die einde van mens se jaar kan sê, ‘jis, is ek trots op jou!’

- dosente moet meer kreatiwiteit aan die dag lê tydens die onderrig- en leerproses (een (1) of 2.5%) wat deur die volgende narratief toegelig word:

‘Die dosent moet self “exciting” wees oor wat hy aanbied.’

Smalley (1968:18 – 24) voer aan dat enige professionele maatskaplike werker en net so ook die dosent in maatskaplikewerk ’n toonbeeld van **lewenslustigheid**, **entoesiasme** en **interessantheid** behoort te wees. Die dosent in maatskaplike werk behoort **hom-/haarself te motiveer** binne die dissipline van maatskaplikewerk-onderrig ten einde die doel hiervan te bereik deur middel van die dinamiese

toepassing van gepaste en 'n **verskeienheid van onderrigmetodes**. Smalley (1968) beklemtoon die **leergierigheid** en **intellektuele nuuskierigheid** van die maatskaplikewerk-dosent, waardeur sinvolle bydraes gemaak kan word tot die ontwikkeling en kommunikasie van kennis deur navorsing en publikasie. Onderrigvaardighede en kennis van leerteorieë wat as 'n noodsaaklike eienskap van die dosent in maatskaplike werk gesien word, behels dat die dosent nie alleenlik vaardig moet wees in *hoe* die onderrig en leerproses gefasiliteer word nie, maar moet veral ook besorg wees oor die *wie* onderrig word – 'n effektiewe dosent behoort 'n **liefde, passie en lewenslange behoefte vir ontwikkeling** in die veld van maatskaplike werk by die student te kweek en vas te lê. Perlman (1968:111) konstateer dat dit bykans onmoontlik is om eienskappe van die dosent in maatskaplike werk te formuleer, behalwe dat hierdie dosent allereers moet weet wie dit is wat onderrig word. In die geval van die student in maatskaplike werk is dit altyd die volwassene in welke geval die dosent dan grondige **kennis** moet hê oor die **wyses waarop die volwassene leer en onderrig** moet word. Hierdie grondige kennis van die volwassene wat in maatskaplike werk onderrig word, word gerugsteun deur **charisma, begaafdheid, selfversekerdheid, mededeelsaamheid met betrekking tot intellektuele kennis** vanweë 'n **eie oorfloedige en ryk kennis en ervaringsveld, vrye en oop ontvanklikheid om nuwe idees en kennis** uit te daag en 'n opsigtelike **genot in die inoefening van die denke** en voortdurende **toepassing van nuwe denke** by die behoeftes van die volwasse student.

Die resultate in die ondersoek met betrekking tot dit wat die deelnemers ten opsigte van die dosent voorstel as wenke vir die effektiewe interaktiewe dosent in maatskaplike werk, korreleer met wat die voorafgaande skrywers reeds verskeie jare gelede oor die dosent in maatskaplike werk gekonstateer het. Entoesiasme, 'n rolmodel, grondige kennis van sy/haar vakgebied en van onderrigtegnieke, respek vir die student met wie gewerk word en voortdurende verbetering van die self deur lewenslange onderrig en leer, blyk oor die wenke te wees swat volgens die deelnemers aan hierdie ondersoek met die oog op effektiewe onderrig en leer verwoord.

- **Studente**

Die totaal van vyf (5) deelnemers of 12.5% (n = 40), dui wenke aan wat effektiewe interaktiewe onderrig en leer kan bevorder wat verband hou met die student.

- Een (1) deelnemer dui aan dat hulle met die verloop van al die jaarvlakke op die verwagtinge van die tersiêre onderrigproses bewus gemaak moet word;
- Een (1) deelnemer dui aan dat studente moet leer om mekaar se diverse menings aan te hoor, te waardeer en te respekteer en
- Drie (3) deelnemers dui aan dat studente hulleself deeglik moet voorberei ten opsigte van klasbywoning.

Parsons en Durst (1992:145 - 155) beklemtoon die belangrike rol van leerkontrakte as onmisbare onderrig-strategie, wat nie altyd effektief deur dosente in maatskaplike werk benut word nie. Die leerkontrak in die onderrig en leer van die maatskaplike werkstudent is 'n onmisbare onderrigstrategie omdat rolverwagtinge, leerbehoefte, beplanning van studiegeleenthede, die sterktes van die student, die verloop van die onderrig- en leerproses en die assessering van die student, asook die medeverantwoordelikheid van die student met betrekking tot sy/haar studies, hierin baie duidelik uitgespel word. Deur die wedersydse benutting van genoemde leerkontrak kan studente ondersteun, begelei en bemagtig word tot effektiewe onderrig en leer op tersiêre vlak.

Die aspekte waarvoor die benutting van die leerkontrak voorsiening maak, korreleer met die wenke soos deur die deelnemers in hierdie ondersoek aangedui en die afleiding word dus gemaak dat dosente in maatskaplike werk waarskynlik nog meer doelbewus die leerkontrak kan aanwend tot die bevordering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer.

- **Tegnologie**

Vyf (5) deelnemers of 12.5%, (n = 40), dui aan dat meer effektiewe benutting van die moderne tegnologie die implementering van interaktiewe onderrig en leer mag bevorder. Alhoewel skrywers soos Skrywers soos Littlefield en Bertera (2004:131 – 145) die benutting van tegnologie problematies vir die sinvolle implementering van

interaktiewe onderrig en leer beskou, maar terselfdertyd van mening is dat die student in maatskaplike werk in 'n tegnologiese tydperk leef, sal die effektiewe dosent ook die effektiewe en realistiese gebruik van hierdie hulpmiddel tydens interaktiewe onderrig en leer moet ondersoek.

- **Assessering**

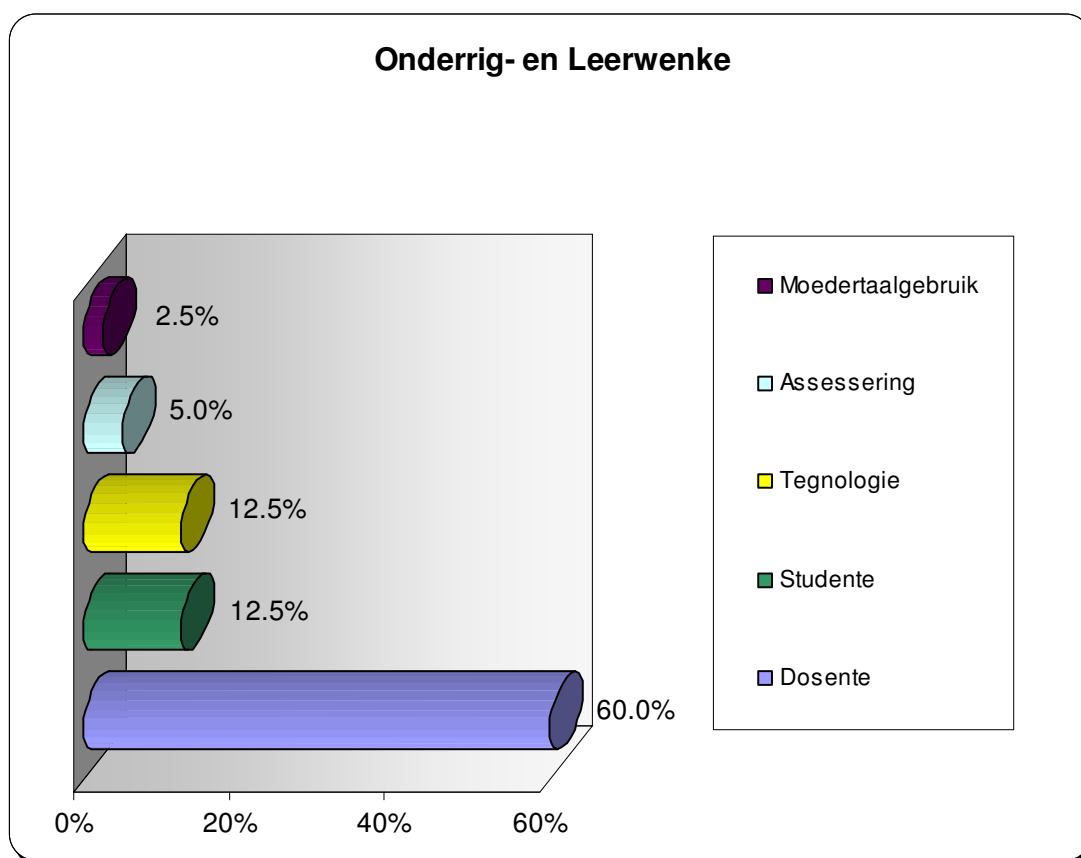
Twee (2) deelnemers of 5%, (n = 40), dui aan dat dosente van 'n groter verskeidenheid van assesseringstegnieke gebruik kan maak om die effektiwiteit van onderrig en leer te bevorder. Skrywers soos Maree en Fraser (2004:29), Milner en O'Byrne (2002:46) en Van der Horst en McDonald (2003:28) is dit eens dat enige assesseringsgeleentheid 'n baie **duidelike fokus** moet bied op die finale uitkoms van die student se leerproses. Dosente behoort ook daartoe verbind te wees om aan studente **voldoende geleentheid** te bied om leer te kan demonstreer. Alhoewel daar altyd riglyne en tydsbeperkinge in die toepassing van assesseringsgeleentheid sal wees, en ook as sodanig gerespekteer moet word, behoort die dosent daarna te streef dat geen student se geleentheid om leer te demonstreer, benadeel sal word deur administratiewe prosedures nie. Die dosent behoort eenvoudig meer as een geleentheid aan studente te bied, 'n duidelike fokus vir elke assesseringsgeleentheid daar te stel, soms sy/haar eie metodes en benadering tot onderrig aan te pas en seker te maak dat alle studente aan 'n sinvolle leerinhoud blootgestel was, asook billike toegang tot hulpbronne gehad het. Studente moet ook aan assesseringsgeleentheid blootgestel word wat aan hulle 'n uitdaging bied en hulle **leerervaring selfs kan verhoog** tot 'n hoër vlak as die verwagte uitkoms. Binne die uitkomsgebaseerde konteks moet assessering ook bydra tot die **bemagtiging** van die student en onder geen omstandighede behoort die student die ervaring te hê dat hy/sy deur middel van die toepassing van assessering en gepaardgaande tegnieke, onderdruk of ontmagtig word nie.

Die resultate in hierdie ondersoek korreleer met wat die bogenoemde skrywers voorstel ten opsigte van billike, geldige en ook bemagtigende assesseringsmetodes. In die lig van die resultate van hierdie ondersoek blyk dit sinvol dat die dosent in interaktiewe onderrig en leer die assesseringsprosedures wat vir die doeleindes van sy/haar vakgebied geld, sal ondersoek en opskerp om te korreleer met die genoemde verwagtinge met betrekking tot assessering.

- **Moedertaal**

Een (1) deelnemer of 2.5%,(n = 40), beveel aan dat studente se moedertaal op 'n meer billike wyse gebruik word tydens onderrig en leer. Die benutting van 'n onderrigtaal anders as dit waarmee die student gemaklik voel, kan tydens onderrig en leer 'n bron van emosionele spanning en negatiewe affektiewe reaksies wees volgens skrywers soos Gravett (2001) en Dunn en Dunn (1978). Emosionele faktore kan grootliks daartoe bydra dat studente se akademiese vordering nie bevredigend is nie. Hierdie aangeleentheid behoort doelgerigte kontraktering met studente en/of bevredigende aandag deur die Bestuur van die onderriginstelling te ontvang ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer te optimaliseer.

Vervolgens word die kwantitatiewe resultate met betrekking tot die wenke of voorstelle vanaf die deelnemers in hierdie ondersoek ten opsigte van effektiewe onderrig en leer visueel aangedui in Figuur 6.22, waarna 'n samevatting van die laaste hooftema in hierdie ondersoek sal volg.



Figuur 6.22 Wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Soos vanuit Figuur 6.22 hierbo asook vanuit die gepaardgaande literatuurkontrolle blyk, dui die genoemde wenke wat deur deelnemers aan hierdie ondersoek ten opsigte van die bevordering van interaktiewe onderrig en leer verwoord word, daarop dat aandag aan die volgende aspekte gebied kan word. Die effektiewe aanwending van dosente, die mede-verantwoordelikheid van studente ten opsigte van hulle tersiêre studie, die verbetering van tegnologiese benutting, geldige en gemotiveerde aanwending van assessering en laastens billike benutting van akademiese taalgebruik.

6.3.9 Samevatting en implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk: Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

In die lig van die voorafgaande bespreking en resultate met betrekking tot die deelnemers aan hierdie studie se belewenisse van hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, blyk die volgende samevatting met gevolglike implikasies vir onderig en leer:

- 'n Bepalende verantwoordelikheid berus by die **dosent** in maatskaplike werk om deurlopend as leier, vakkundige, professionele persoon en die spesialis op die gebied van onderrig en leer te op te tree soos ook deur skrywers soos Jacobs *et al.* (2004:24) en Killen (2000:188) beklemtoon. Dit blyk dat die meerderheid van deelnemers aan hierdie studie van mening is dat dosente nie genoeg doen om genoemde rolle uit te leef en die nodige onderrig- en leer-milieu daar te stel nie. Dit blyk verder dat daar 'n oorkoepelende verantwoordelikheid by die dosent lê om hom-/haarself voortdurend op te skerp ten opsigte van die verwagtinge met betrekking tot die onderrig- en leertaak;
- Dit blyk dat deelnemers aan hierdie studie die hantering van hulle **moeder- en akademiese taalvaardigheid** problematies beskou. Omdat taalakkommodering 'n sensitiewe en emosionele aangeleentheid is, blyk dit noodsaaklik dat die betrokke dosent of die Kollegebestuur aan geskikte kontraktering in die verband met die studente aandag sal gee.
- Dit blyk dat die deelnemers aan hierdie studie van mening is dat **studente-gedrag** 'n nadelige effek op effektiewe interaktiewe onderrig en leer mag uitoefen. Omdat die student in maatskaplike werk 'n volwasse persoon is,

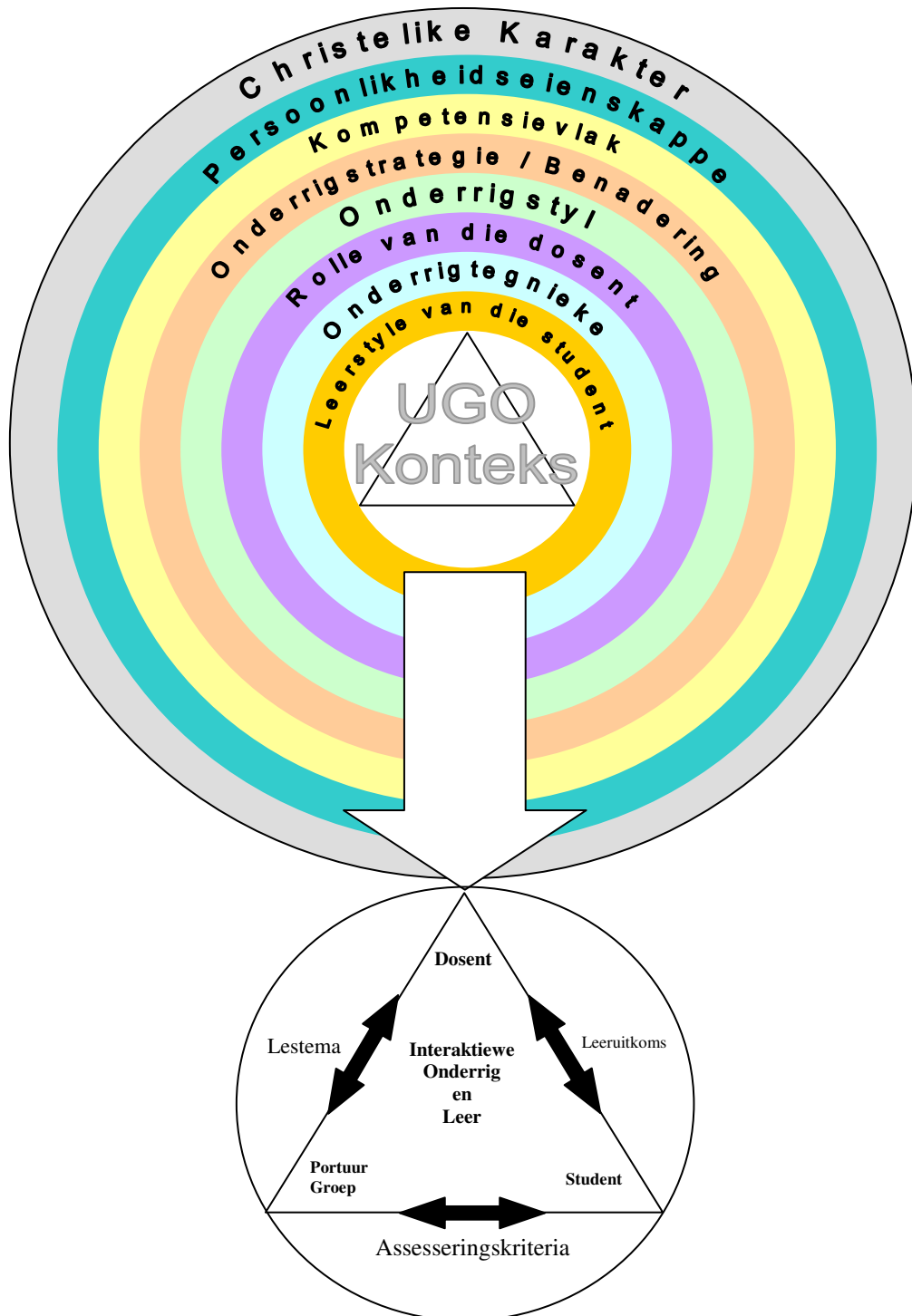
word medeverantwoordelikheid as volwasse leerder beklemtoon wanneer aangedui word dat met studente in die verband suksesvol en volhoubaar gekontrakteer kan word, in welke geval deursigtige strafmaatreëls in geval van die verbreking van die kontrak ook daargestel word en kan studentegedrag oor die algemeen in die belang van effektiewe interaktiewe onderrig en leer bestuur word.

- Dit blyk asof die deelnemers aan hierdie studie die effektiewe benutting van die **tegnologie** as ontoereikend tydens interaktiewe onderrig en leer beleef.
- Die deelnemers aan hierdie studie dui aan dat die beskikbare **onderrig- en leergerië** nie voldoende en effektief vir interaktiewe onderrig en leer van studente in maatskaplike werk is nie.
- Die deelnemers aan hierdie studie dui aan dat die gebruik van 'n verskeidenheid van **assesseringstegnieke** daarvoor voorsiening behoort te maak dat soveel as moontlik studente se voorkeure ten opsigte van assessering geakkommodeer word.

Hieronder volg laastens 'n algemene samevatting van die resultate en implikasies vir effektiewe interaktiewe onderrig en leer soos in die voorafgaande hoofstuk bespreek.

6.3.10 Implikasies vir onderrig en leer in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington

In die lig van die resultate en implikasies van hierdie ondersoek na die effektiewe fasilitering van interaktiewe onderrig en leer aan die Hugenote Kollege, Wellington, blyk dit dat die onderrig en leerproses met behulp van die inligting soos in Figuur 6.23 uiteengesit, geïnterpreteer kan word. Figuur 6.23 behels 'n konfigurasie van die konteks en aard van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk in Suid-Afrika en spesifiek by die Hugenote Kollege, Wellington en plaas die klem by uitstek op die rol van die dosent.



Figuur 6.23: Konfigurasie: Die konteks en aard van interaktiewe onderrig en leer met klem op die rol van die dosent in maatskaplike werk

In die lig van die inligting soos in Figuur 6.23 aangedui, blyk dit dat interaktiewe onderrig en leer ten slotte en samevattend altyd plaasvind binne 'n gegewe **konteks**,

wat tans in Suid-Afrika die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel is, die dosent in maatskaplike werk behoort vir die doel deeglik kennis te neem van die verskeidenheid van **leerstyle** van studente binne 'n spesifieke klasgroep, soveel as moontlik van hierdie leerstyle moet per onderrig- en leergeleentheid deur die besondere **onderrigtegnieke** van die dosent geakkommodeer word. Dit impliseer weer dat die dosent bewustelik sal kennis neem van 'n verskeidenheid van moontlike **rolle** as dosent, moontlike **onderrigstyle** en ook **onderrigstrategieë of -benaderings**. Hierna is dit duidelik dat die effektiewe dosent in maatskaplike werk oor 'n bepaalde **kompetensievlak** (kennis, houding en vaardigheid), moet beskik in belang van die onderrig en leereise. Klem word verder tydens effektiewe interaktiewe onderrig en leer ook geplaas op die aanwending van die **persoonlikheidseienskappe** van die dosent en ten slotte blyk dit dat effektiewe interaktiewe onderrig en leer binne 'n diverse studentepopulasie aan die Hugenate Kollege, Wellington, ook binne 'n algemene kultuur van 'n **Christelike karakter** geskied.

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

Dit is tans 'n gegewe dat dosente in maatskaplike werk op beide internasionale – en nasionale vlak, die onderrig- en leerproses van voornemende maatskaplike werkers binne 'n diverse opset fasiliteer. Ten spyte van eise waaraan dosente in maatskaplike werk in dié verband moet voldoen, word hulle nie noodwendig voorberei en/of opgelei om studente binne 'n diverse konteks of binne die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel, soos wat tans die onderrigscenario in Suid-Afrika is, te onderrig nie. Die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel vereis dat onderrig en leer op 'n gelyke en billike basis vir alle burgers van die land, asook vir studente in maatskaplike werk, toeganklik is. Die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel maak verder ook voorsiening daarvoor dat die kennis, potensiaal, sterktes en insette van elke student tydens bemagtigende onderrigsituasies ontgin en benut sal word.

Omdat studentepopulasies tans divers is, is dit 'n gegewe dat in elke klasgroep, daar op enige gegewe tydstip, 'n diverse groep studente aanwesig sal wees. Hierdie diverse groep studente mag insluit, persone van verskillende rasse, etnisiteit, taalgroepe, kerkverbande, kultuurgroepe, groepe van bevoorregting, - armoede of onderdrukking, groepe van verskillende seksuele oriëntasie, fisies-gestremdes, of enige ander groep in terme waarvan mense hulleself wil onderskei.

Tydens die effektiewe onderrig- en leersituasie, is elke rolspeler, insluitende die dosent, asook elke student, se bydrae en inset waardevol omdat dit kan bydra daartoe dat studente en personeel wedersydse begrip vir mekaar ontwikkel, maar ook om teoretiese konsepte makliker te verstaan en uiteindelik te internaliseer. Van die professionele maatskaplike werker word toepaslike kennis van en begrip vir die diverse kliëntesisteen aan wie diens gelewer word, vereis. Om die rede is interaktiwiteit tydens onderrig en leer nie alleenlik 'n wenslike onderrigbenadering nie, maar ook 'n voorvereiste vir effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk.

Die doel van hierdie studie was daarop gefokus om interaktiewe onderrig en leer by die Hugenote Kollege, Wellington, binne die Suid-Afrikaanse tersiêre opleidingsituasie, te kontekstualiseer, waarna teoretiese en praktiese riglyne vir dosente in maatskaplike werk daargestel kan word vir die optimalisering van interaktiewe onderrig en leer met 'n diverse studentepopulasie.

Genoemde doel is bereik deurdat die volgende doelwitte uitgevoer en bereik is:

- In hoofstuk drie is die **eiesoortige, institusionele agtergrond, karakter, visie, missie en bedryf** van die Hugenote Kollege as opleidingsinstelling krities ontleed.
- In hoofstuk vier is die **onderrig- en leerproses van studente** binne die konteks van diversiteit en bemagtiging geëvalueer,
- In hoofstuk vyf is relevante **onderrigbenaderings, -style en -strategieë van dosente en leerstyle van studente** soos van toepassing tydens interaktiewe en bemagtigende onderrig en leer in maatskaplike werk, geanaliseer.
- In hoofstuk ses is die **ervarings en persepsies asook die hindernisse, uitdagings en wenke** van studente in maatskaplike werk met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer ondersoek, geanaliseer, geïdentifiseer en aangebied.

Die navorsingsmetodologie wat in hierdie studie aangewend is, is 'n gekombineerde kwalitatiewe/kwantitatiewe metode. Die verkennende ontwerp is gevolg en naas 'n uitgebreide literatuurstudie en gesprekke met kundiges op hulle terrein, is daar van semi-gestruktureerde vraelyste en 'n fokusgroeptgesprek gebruik gemaak om relevante data in hierdie studie in te samel. In hoofstuk ses is die data kwantitatief, op nominale wyse aangebied en die kwalitatiewe data byvoorbeeld die narratiewe van deelnemers aan hierdie studie, sowel as die narratiewe van die fokusgroeplede, is gebruik om 'n grondige begrip vir die belewenisse van die deelnemers te verkry. Daar is deurlopend gereflekteer op die belewenisse en persepsies van die deelnemers met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer. Op hierdie wyse kon 'n behoorlike literatuurkontrole gedoen word en kon die navorser ook tot logiese gevolgtrekkings in hierdie studie kom.

Genoemde gevolgtrekkings word vervolgens saam met die aanbevelings (sien par. 7.3) as riglyne vir dosente in maatskaplike werk aangebied.

7.2 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die gevolgtrekkings en aanbevelings, wat op die bevindinge van hierdie studie gebaseer is, word nou volgens die agt hoofemas, aangebied. Die agt hoofemas is:

1. Die profiel van die Hugenote Kollege-student in maatskaplike werk,
2. Die rol van die Christelike karakter van die Hugenote Kollege tydens onderrig en leer in maatskaplike werk,
3. Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege,
4. Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege,
5. Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenote Kollege,
6. Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se onderrigbenadering, -strategieë en -tegnieke,
7. Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle, en
8. Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk.

7.2.1 Die studenteprofiel van die finalejaar studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege in 2007

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *Die studenteprofiel van die finalejaar studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington, 'n unieke en eiesoortige, maar terselfdertyd ook 'n diverse studenteprofiel is. Diversiteit word in hierdie konteks so verstaan dat daar meer as net verskillende rasse-groepe geïmpliseer word. Die studenteprofiel van die finalejaar student in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege word gekenmerk deur verskillende geslagte, ras-groepe, ouderdomsgroepe, taalgroepe, kerklike assosiasie, inkomstegroepe,*

landelikheid teenoor stedelikheid en finansiëel-bemiddelde groepe teenoor lae gesinsinkomste groepe.

- *diversiteit in hierdie konteks impliseer dat **effektiewe, tersiêre onderrig** binne die huidige Suid-Afrikaanse onderrigkonteks, en net so ook in maatskaplike werk, **op billike en gelyke wyse aan alle studente beskikbaar gestel moet word, en***
- *dat **dosente** in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, in terme van relevante beleidskrifte in Suid-Afrika, **gereed behoort te wees om effektiewe, interaktiewe onderrig en leer** binne 'n diverse studentepopulasie soos dié van die Hugenote Kollege, te fasiliteer.*

Bogenoemde gevolgtrekking berus op die biografiese inligting met betrekking tot die huidige finalejaar studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege, Wellington. Diversiteit van die studente, soos kenmerkend van die huidige studenteprofiel van maatskaplike werkstudente vir 2007 by hierdie instelling, word in die biografiese inligting bevestig. Hierdie gegewe impliseer dat die gemiddelde student aan die Hugenote Kollege iemand is soos vir wie daar deur relevante beleidskrifte voorsiening gemaak word en dat dosente aan die Hugenote Kollege interaktiewe onderrig en leer ten opsigte van hierdie studente behoort te fasiliteer omdat hulle geregtig is op behoorlike, gelyke en billike onderrig deur dosente.

7.2.2 Die rol van die Christelike karakter tydens onderrig en leer in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege, Wellington

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *voornemende studente in maatskaplike werk die Hugenote Kollege as opleidingsinstelling kies, onder andere vir die **Christelike karakter** van hierdie instelling,*
- *die studente in maatskaplike werk die **voorsetting en aktiewe uitlewing** van 'n **Christelike karakter** by die Hugenote Kollege verlang,*
- *die studente in maatskaplike werk terselfdertyd ook van mening is dat die **diversiteit van studente** by die Hugenote Kollege se religieuse aktiwiteite op **gepaste wyse geakkommodeer word,***

- *die studente in maatskaplike werk van mening is dat die Christelike kerkgemeenskappe in Suid-Afrika dit aan lidmate van die Christelike kerke, asook aan die breër bevolking van Suid-Afrika, verskuldig is om leiding te neem met betrekking tot die herstel en vaslegging van singewende en geestelike waardes in gemeenskappe,,*
- *die Christelike kerke onder andere die dienste van Christelike maatskaplike werkers behoort te gebruik in hulle pogings om singewende waardes in gemeenskappe in stand te hou en dat die Christelike kerke dus vir dié rede ook 'n rol te vertolk het tydens die onderrig en opleiding van Christelike maatskaplike werkers.*

Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die feit dat die tradisionele Christelike karakter van die Hugenote Kollege saam met die kwaliteit van onderrig en opleiding, as beduidend-bepalende faktore in voornemende studente in maatskaplike werk se keuse van hierdie instelling as tersiêre instelling beskou word. Studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege verlang leiding vanuit 'n Christelike perspektief met die oog op hantering van lewenskwessies sowel as ten opsigte van toekomstige beroepskwessies. Studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege blyk van mening te wees dat die Christelike karakter tydens onderrig en leer 'n bestaansreg het en die meerderheid van studente het behoefte daaraan dat die diversiteit van die studente op die kampus se unieke en diverse geestelike behoeftes vervul behoort te word deur die gepaste uitlewing van geestelike aktiwiteite op die kampus. Studente in maatskaplike werk is ook oortuig daarvan dat die Christelike kerkgemeenskappe saam met die Hugenote Kollege en ander relevante rolspelers, daarvoor moet besin of hierdie instelling doodgewoon al meer wil lyk soos 'n gewone instelling van hoër onderwys en of hier 'n tuiste vir studente in maatskaplike werk vanuit die kring van geloofsgenote geskep wil word. Studente is ook van mening dat, indien die Christelike kerkgemeenskappe die Hugenote Kollege as onderrig- en opleidingsvennoot vir Christelike maatskaplike werkers sien, die kerkgemeenskappe aktief betrokke behoort te raak by gepaste aspekte van onderrig en opleiding van maatskaplike werkers, soos byvoorbeeld die beskikbaarstelling van studiebeurse.

7.2.3 Die belewenis van diversiteit in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege, Wellington

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *studente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege **hulleself as 'n diverse groep beleef,***
- *die hantering van interaktiewe onderrig en leer tydens maatskaplike werk **onderrig en leer sinvol is,** want beide studente en dosente kry geleentheid om vanuit hulle onderskeie agtergronde en verwysingsraamwerke, bydraes te maak in terme van die oordrag, beter begrip, en die uiteindelijke internalisering van kennis,*
- *dosente aan die Hugenate Kollege, Wellington, gedeeltelik daarin slaag om die diversiteit van die studentepopulasie tydens onderrig en leer effektief te bestuur, maar dat ruimte vir verbetering bestaan ten opsigte van: die **hantering deur dosente van klasbesprekings oor sensitiewe diversiteitsaangeleenthede, die hantering deur dosente van affektiewe komponente tydens klasverwante voorvalle en die kennis en begrip wat dosente demonstreer rakende verskille tussen studente.***

Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die feit dat die studente aandui dat diversiteit oor die algemeen sonder ernstige probleme op die kampus en tydens onderrig en leer hanteer word, maar dat sommige diversiteitsituasies meer effektief deur dosente hanteer kan word. Studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege dui die behoefte aan om tydens onderrig en leer meer van mekaar te leer, om beter met mekaar te kan saamleef en om ook groter begrip vir die toepassing van teorie binne ander kultuurverbande te ontwikkel.

7.2.4 Die belewenis van bemagtiging in onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege, Wellington

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *studente die **impak van interaktiewe onderrig en leer as bemagtigend** ervaar omdat hulle eie kapasiteite en sterktes op so 'n wyse ontgin en ontwikkel word.*

Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die feit dat die meerderheid van studente in maatskaplike werk van mening is dat interaktiewe onderrig en leer deur hulle as positief en bemagtigend beleef word. Die studente is van mening dat die ontwikkeling van hulle eie kritiese- en probleemoplossende denkvaardighede, kreatiwiteit, selfbeeld en professionaliteit, tydens interaktiewe onderrig en leer geoptimaliseer word wat voorvereistes vir bemagtigde individue is.

7.2.5 Die belewenis van interaktiewe onderrig en leer deur studente aan die Hugenate Kollege, Wellington

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *die meerderheid van studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege interaktiewe onderrig en leer as genotvol, positief en stimulerend ervaar,*
- *die meerderheid van studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege van mening is dat kennis tydens interaktiewe onderrig en leer vasgelê en suksesvol geïnternaliseer word,*
- *die meerderheid van studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege se selfbeeldontwikkeling tydens interaktiewe onderrig en leer bevorder word,*
- *die meerderheid van studente in maatskaplike werk van mening is dat 'n situasie tydens interaktiewe onderrig en leer geskep word waartydens hulle mekaar in hulle diversiteit kan leer ken, begryp en respekteer,*
- *studente **die groot getalle** in klasse tydens interaktiewe onderrig en leer as **negatief** ervaar omdat betrokkenheid van studente verlore raak en die proses van interaktiewe onderrig en leer dan negatief beïnvloed word,*
- *studente wat **nie interaktiewe onderrig en leer positief en bemagtigend beleef nie**, onder leiding van die dosent, vanaf 'n toestand van passiwiteit tydens onderrig en leer na 'n toestand van aktiewe deelname, kritiese en onafhanklike denke en gesonde nuuskierigheid begelei behoort te word.*

Bogenoemde bevindinge is gebaseer op die feit dat die meerderheid studente in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege van mening is dat hulle interaktiewe onderrig en leer, asook die atmosfeer daarmee saam, aangenaam vind, dat nuwe insigte verkry word, dat sterktes ontwikkel word, dat bymekaar geleer word, dat selfvertroue en vrymoedigheid ontwikkel word en dat 'n persoonlike verhouding met die dosent opgebou word. Ten opsigte van die minderheid van studente wat aandui dat interaktiewe onderrig en leer nie daarin slaag om hulle te bemagtig nie, mag dit wees omdat diegene nie aktief betrokke is tydens interaktiewe onderrig en leer nie en hulle behoort dus in staat gestel te word om eie sienings te deel sonder vrees vir verwerping deur die dosent, of medestudente.

7.2.6 Die effektiewe dosent in maatskaplike werk se persona, onderrigbenadering, -metodes en -tegnieke met betrekking tot onderrig en leer

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *die meerderheid van studente in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege, die effektiewe dosent beskryf ten opsigte van twee hoof aspekte, naamlik die **persona van die dosent** en die besondere **demonstrasie van onderrigtegnieke en –strategieë** deur die dosent.*
- *die meerderheid van studente die persoon van die dosent in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege beskryf as 'n **lewenslustige, gesaghebbende, entoesiastiese en selfversekerde persoon wat ook beskik oor intellektuele kennis en wat genot vind in die toepassing van denke**. Die meerderheid studente beskryf die demonstrasie van onderrigtegnieke wat belangrik geag word as, **die suksesvolle oordra van kennis, algemene vakkundigheid met betrekking tot die metodiek van onderrig en leer, die ontginning van sterktes en die demonstrasie van verskillende wyses om die beste uit studente te haal**.*
- *die meerderheid van studente in maatskaplike werk die **eksperimentele benadering van onderrig en leer as wenslik beskou**. Die benadering is gebaseer op die beginsels van gelykheid en geregtigheid en verleen aan studente die geleentheid om by mekaar te leer, sowel as die kans om persoonlike ervarings en soveel as moontlik werklike lewensituasies te beleef.*

- *studente van mening is dat **direktiewe en dosentgesentreerde benaderings** van onderrig, wat deelname, groei en bemagtiging belemmer en wat soms deur hulle tydens onderrig en leer ervaar word, **tot nadeel van hulle groei, ontwikkeling, bemagtiging en vaslegging van kennis is.***

Hierdie bevindinge is gebaseer op die feit dat die meerderheid van studente aandui dat hulle in die persoon van die dosent in maatskaplike werk 'n kundige en ervare, maar toeganklike persoon verlang wat as rolmodel vir hulle eie beroepsidentifisering kan dien. Ten opsigte van die onderrigbenadering dui die meerderheid van maatskaplike werk studente by die Hugenate Kollege aan dat hulle aktief betrokke wil wees tydens onderrig en leer, met respek behandel wil word en kennis wil opdoen wat praktykverwant en toepaslik is vir toekomstige gebruik in hulle beroep. Studente dui aan dat hulle nie passief en onbetrokke tydens onderrig en leer wil wees nie.

7.2.7 Studente in maatskaplike werk se besondere en unieke leerstyle

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *Die dosent tydens onderrig en leer in maatskaplike werk, sal kennis neem van die **voorkeuromstandighede** waaronder die betrokke studente verkies om onerrig te word en dit so effektief moontlik in die belang van soveel as moontlik studente te bestuur en te hanteer. Die voorkeuromstandighede van onderrig en leer maak deel uit van die student se unieke leerstyl en oefen dus 'n direkte invloed uit op die mate waartoe studente onderrig en leer effektief sal beleef,*
- *dat die dosent so veel as moontlik van die studente in 'n spesifieke klasgroep se **verskillende leerstyle per geleentheid sal akkommodeer** ten einde vir almal 'n billike kans op effektiewe onderrig en leer te verseker,*
- *dat die studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege hoofsaaklik volgens **die konvergerende en die assimilerende leerstyle** leer en dat dosente die beginsels van hierdie leerstyle behoort te akkommodeer en benut in terme van studente se optimale onderrig en leer.*

Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die feit dat studente hulle onderskeie voorkeuromstandighede vir optimale leer identifiseer in terme van omgewingstimuli,

emosionele stimuli, sosiologiese stimuli en fisiese stimuli. Alhoewel die dosent moeilik alle moontlike omstandighede volledig in plek kan hê vir 'n gegewe onderrig- en leersituasie, is dit wenslik dat gepoog sal word om soveel as moontlik omstandighede in die belang van die student se optimale onderrig- en leerproses te benut omdat die omstandighede waaronder studente verkies om te leer, die ontwikkeling en vaslegging van leer en dus uiteindelik die proses van onderrig en leer bevorder.

Ten opsigte van studente se voorkeurleerstyl dui die meerderheid studente in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege aan dat hulle die konvergerende (dink en doen) en die assimilerende (neem waar en dink) leerstyle as voorkeur leerstyle verkies. Omdat beide hierdie leerstyle 'n komponent van denke behels, is dit ook relevant en wenslik vir die professie van maatskaplike werk, juis omdat in Suid-Afrika met sy problematiese maatskaplike konteks, kritiese, probleemoplossende en kreatiewe denkers benodig word om hierdie probleme volhoubaar en effektief aan te spreek.

7.2.8 Hindernisse, uitdagings en wenke met betrekking tot effektiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Die gevolgtrekking word gemaak dat:

- *hindernisse in terme van effektiewe interaktiewe onderrig en leer by die Hugenate Kollege vir studente in maatskaplike werk hoofsaaklik gesetel is in aspekte met betrekking tot die dosente, die studente, moedertaalgebruik, benutting van tegnologie en standaard van geriewe.*
- *wenke ten opsigte van die fasilitering van effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk by die Hugenate Kollege word ook in terme van dosente, studente, die benutting van tegnologie, wyses van assessering en moedertaalgebruik, aangedui.*

Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die feit dat die meerderheid van studente aandui dat beide dosente en studente hulle aandeel in die interaktiewe onderrig- en leerproses behoort op te skerp, dat aandag gebied sal word aan aspekte soos

moedertaalgebruik, die benutting van tegnologie, die standaard van geriewe asook geldige assesseringsmetodes ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer te optimaliseer.

7.3 AANBEVELINGS

In die lig van die voorafgaande gevolgtrekkings, word die volgende aanbevelings gemaak:

7.3.1 Die Christelike karakter van die Hugenate Kollege, Wellington

Dat die mees relevante en toepaslike wyse van akkommodering van 'n Christelike karakter aan die Hugenate Kollege deur alle betrokke rolspelers ondersoek en uitgebou sal word, want die genoemde karakter word as belangrike komponent van onderrig en leer deur die studente in maatskaplike werk by hierdie instelling beskou. Deur middel van die aktiewe implementering van 'n gepaste Christelike karakter, vestig die Hugenate Kollege haarself om méér te wees as net enige ander tersiêre instelling. Die Christelike karakter van die Kollege bring mee dat studente vanuit die geloofskring geakkommodeer word, dat Christelike singewende waardes tydens onderrig en leer gereflekteer sal word en dat studente se religieuse behoeftes bevredig word.

7.3.2 Die rol van die Christelike kerkgemeenskappe by die onderrig en leer van maatskaplike werkers

Dat die Christelike kerkgemeenskappe as mederolspelers toetree tot die onderrig en leer van voornemende maatskaplike werkers. Die kerkgemeenskappe kan Christelike maatskaplike werkers benut ten opsigte van die instandhouding van singewende waardes in die breë samelewing en daarom behoort hierdie waardes ook tydens onderrig en leer by voornemende maatskaplike werkers gevestig te word. Indien die groter Christelike kerkgemeenskappe 'n rolspeler in die onderrig en leer van maatskaplike werkstudente wil wees, behoort hulle verantwoordelikheid ook konkreet uitgebrei word ten opsigte van die onderhoud van byvoorbeeld onderrigfasiliteite en die daarstelling van studiebeurse vir voornemende maatskaplike werkers.

7.3.3 Die toekomstige benutting van die Hugenote Kollege se geskiedenis ten opsigte van onderrig en leer in maatskaplike werk

Dat studente in maatskaplike werk aan die Hugenote Kollege georiënteer en deurlopend opgeskerp sal word ten opsigte van die geskiedenis en die ontwikkeling oor die afgelope eeu met betrekking tot die onderrig en leer van maatskaplike werkers by die Hugenote Kollege, net soos wat maatskaplike werkers ook bewus gemaak word van die geskiedkundige verloop en ontwikkeling van die professie van maatskaplike werk. Op sodanige wyse word studente aan kritiese denke met betrekking tot die instelling van die Hugenote Kollege blootgestel en kan hulle gepaste inspraak hê in die toekomstige ontwikkeling van die instelling.

7.3.4 Die hantering van diversiteit tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

Dat die wyse van hantering van diversiteit op kampus en veral tydens onderrig en leer van studente in maatskaplike werk by die Hugenote Kollege, doelbewus uitgebou en tot voordeel van interaktiewe onderrig en leer aangewend sal word. Alleenlik dan voel die totale diversiteit van die huidige studentepopulasie in maatskaplike werk hulleself volkome tuis, bemagtig en gerespekteerd. Dosente behoort byvoorbeeld klasbesprekings oor sensitiewe diversiteitsaangeleenthede, asook gevoelsgelaaide klasverwante voorvalle met betrekking tot diversiteit meer interaktief te hanteer en dosente behoort ook meer kennis en begrip oor verskille tussen studente wat met diversiteit verband hou, te demonstreer.

7.3.5 Die waarde, vereistes en betekenis van interaktiwiteit tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

Dat beide dosente en studente by die Hugenote Kollege sal kennis neem van die waarde, vereistes en betekenis van interaktiewe onderrig en leer. Hierdie proses behels dat daar in diverse studentegroepe bymekaar geleer word, dat hierdie proses met waardering en respek vir mekaar gepaard gaan, dat hier 'n gewilligheid by dosente en studente geïmpliseer word om volledig aan interaktiewe onderrig en leer deel te neem en dat die proses van effektiewe interaktiewe onderrig en leer 'n drie-rigting dialoog behels. Die dialoog tydens onderrig en leer vind plaas tussen die dosent, die individuele student asook tussen studente as portuurgroep en laastens is die proses van interaktiewe onderrig en leer gefokus op bemagtigende onderrig.

7.3.6 Onderrigbenaderings, -metodes en –tegnieke van dosente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

7.3.6.1 Dat dosente sal kennis neem van die rol en invloed van die persoon van die dosent in maatskaplike werk en dan persoonseienskappe soos lewenslustigheid, gesaghebbendheid, entoesiasme, selfversekerdheid, intellektuele kennis, 'n genot in die toepassing van denke, algemene vakkundigheid met betrekking tot die metodiek van onderrig en leer, die vermoë om sterktes te ontgin en die demonstrasie van verskillende wyses om die beste uit studente te haal, sal demonstreer.

7.3.6.2 Dat dosente ten opsigte van verskillende onderrigstyle en –benaderings tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk sal kennis neem daarvan dat die studente in maatskaplike werk onderrig en leer op eksperimentele wyse verkies. Hulle wil betrokke wees by hulle eie onderrig- en leerproses, en deur middel van die toepassing en verwysing na werklike lewensituasies moeiliker teoretiese begrippe leer begryp, bedink en uiteindelik internaliseer. Hierná kan op gepaste tegnieke en metodes vir spesifieke onderrig- en leersituasies besluit word. Op so 'n wyse verseker die dosent dat effektiewe onderrig en leer gefasiliteer word, omdat onvoorbereide en onbeplande onderrig en leer nie 'n opsie is nie. Elke onderrig- en leersituasie word doelbewus beplan met gepaste en doelgerigte inagneming van die rol van die dosent, student en leermateriaal.

7.3.7 Leerstyle van studente tydens interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Dat dosente en studente sal kennis neem van verskillende leerstyle soos byvoorbeeld die Leerstylindeks van David Kolb (1984), as een voorbeeld van gepaste leerstyle vir studente in maatskaplike werk, tydens die onderrig- en leerproses. Sodoende kan die dosente soveel as moontlik van die studente se voorkeurleerstyle akkommodeer in die belang van effektiewe interaktiewe onderrig en leer en kan studente ook daarby aanpas om mekaar se style van leer te akkommodeer en selfs soms bymekaar te leer.

Sodanige wyse van onderrig en leer sal bydraend wees tot 'n ryke leerervaring van alle partye en sal studente ook blootgestel word daaraan dat hulle soms aanpassings moet maak ter wille van ander in dieselfde leersituasie. Wat elke student egter op 'n gegewe oomblik leer, bly nog steeds sy/haar eie selfgedrewe verantwoordelikheid terwyl die dosent poog om soveel as moontlik leerstyle sinvol te akkommodeer sodat soveel as moontlik studente 'n billike geleentheid kry om optimale onderrig en leer te ervaar.

7.3.8 Begeleiding van studente in maatskaplike werk met betrekking tot die benutting van gepaste studiemetodes

Dat dosente in maatskaplike werk aan die Hugenate Kollege ondersoek sal instel na relevante vakgerigte studiemetodes vir studente om daardeur studente te bemagtig ten einde tydens onderrig en leer, optimale geleentheid tot onderrig en leer te ervaar.

7.3.9 Die benutting van onderrigkontrakte tydens onderrig en leer in maatskaplike werk

Dat onderrigkontrakte tussen die dosent en studente doelbewus benut sal word om optimale onderrig en leer te bevorder. Wanneer onderrigkontrakte duidelike en wedersydse verwagtinge tussen die betrokke partye by die onderrig- en leerproses in maatskaplike werk bevat, word geen ruimte vir onsekere en onaanvaarbare gedrag, wat moontlik mede-studente mag benadeel, gelaat nie en kan die volwasse student in beheer van sy/haar eie leerproses wees.

7.3.10 Verdere navorsing met betrekking tot interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk

Dat verdere navorsing met betrekking tot die veranderende verwagtinge van die dosent in maatskaplike werk voortdurend aandag sal geniet. Die dosent in maatskaplike werk, soos ook die maatskaplike werker, bevind hom-/haarself in 'n voortdurend-veranderende, asook tegnologiese tydperk waarin studente steeds optimaal tot effektiewe onderrig en leer gefasiliteer moet word. Die effektiewe benutting van tegnologie tydens interaktiewe onderrig en leer is byvoorbeeld een sodanige aspek wat dringend verdere ondersoek by die Hugenate Kollege, Wellington, benodig.

BIBLIOGRAFIE

ABRAMI, P.C., LOWERISON, G. & BURES, E.M. 2004. **The old science of Phrenology and the new science of college teaching.**

Beskikbaar: <http://search.epnet.com/direct.asp?AN=15889555&db=aph&scope=site>

Toegang op 2006/02/20.

ALMANZOR, A.C. 1973. **A developmental outlook for social work education. A report of a seminar on “Maximising social work potentials for family planning and population activities” held in Singapore, November 5 – 15, 1973.** New York: International Association of Schools of Social Work.

ALTER, C. & EGAN, M. 1997. Logic modeling: a tool for teaching critical thinking in social work practice. **Journal of social work education**, 33 (1): 85 – 101.

ANC. 1994. **The reconstruction and development programme.** Johannesburg. Umanyano Publishers.

ANDERSON, S.C., WILSON, M.K., MWANSA, L –K. & OSEI-HWEDIE, K. 1994. Empowerment and social work education and practice in Africa. **Journal of Social Development in Africa**, 9(2): 71 – 85.

ANDERSON, J. 1988. **Foundations of social work practice.** New York: Springer Publishing Company.

ARKAVA, M. L. & BRENNEN, E. C. 1976. **Competency-based education for social work: Evaluation and curriculum issues.** New York: Council on Social Work Education.

ARKAVA, M.L. & LANE, T.A. 1983. **Beginning social work research.** Massachusetts: Allyn Bacon.

ATHERTON, C.R. & BOLLAND, K.A. 1997. The multiculturalism debate and social work education: a response to Dorothy van Soest. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 143 – 150.

BABBIE, E. 2005. **The basics of social Research**. VSA: Thomson/Wadsworth Inc.

BABBIE, E. & MOUTON, J. 2001. **The practice of social research**. Cape Town, South-Africa: Oxford University Press.

BAKER, T.L. 1988 . **Doing social research**. New York, VSA: McGraw-Hill, Inc.

BANDURA, A. 1977. **Social learning theory**. London: Prentice-Hall International, Inc.

BAR-ON, A. 2003. Indigenous practice: some informed guesses – self-evident but impossible. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 39(1): 26 – 37.

BARRON, J. 1988. **Thinking and deciding**. New York, VSA: Cambridge University Press.

BARON, R.A. & BYRNE, D. 2003. **Social psychology**. Tenth Edition. New York: Allyn and Bacon.

BBC. 1998. **The life and death of Mahatma Ghandi**.

Beskikbaar: <http://news.bbc.co.uk/2hi/50664.stm>

Toegang: 30 Augustus 2007

BEAULAUER, R.L. & HAFEEY, M. 2005. **Technology in social work education and curriculum**. New York, VSA: The Haworth Social Work Press.

BENDOR, S., DAVIDSON, K. & SKOLNIK, L. 1997. Strengths-pathology dissonance in the Social Work curriculum. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 3-15.

BEVINS, R.A. 2005. **Reflection on teaching: Types and goals of reflection.**

Beskikbaar: <http://www.un/.edu/peerrev/examples/bevins/teachingPractices.html>

Toegang op 2006/02/20

BIESTEK, F. 1976. **The casework relationship.** London: George Allen & Unwin Ltd.

BLOOM, M. 1990. **Introduction to the drama of social work.** Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers, Inc.

BOEHM, A. & STAPLES, L.H. 2002. The functions of the social worker in empowering: The voices of consumers and professionals. **Social Work**, 47(4), October: 449 – 459.

BOTHA, N.J. 2000. **Supervisie en Konsultasie in Maatskaplike Werk.** (Eerste Uitgawe). Stellenbosch: Druforma.

BROOKFIELD, S. 1986. **Understanding and facilitating adult learning.** San Francisco, VSA: Jossey-Bass.

BROOKFIELD, S. 1987. **Developing critical thinkers.** San Francisco, VSA: Jossey-Bass Limited.

BROOKFIELD, S. 1990. **The skillful teacher.** San Francisco, VSA: Jossey-Bass Limited.

BURKE, B. 2005. **‘Antonio Gramsci, schooling and education’, the encyclopedia of informal education.**

Beskikbaar: <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>.

Toegang: 28 Augustus 2007.

BURKE, S.G. & HARRIS, R.R. 1996. Violence: A study of ways to support social work students in urban field placements. **The Clinical Supervisor**, 14(2): 147 – 155.

BURNS, T. & SINFIELD, S. 2004. **Teaching, learning and study skills. A guide for tutors.** London: Sage Publications.

CARLSON, M.H., BRACK, C.J., LAYGO, R., COHEN, R. & KIRKSCEY, M. 1998. An exploratory study of multicultural competence of counselors in training: support for expert skills building. **The Clinical Supervisor**, 17(2): 75 – 87.

CARTWRIGHT, P. 2004. Lifelong learning, adult and community education in rural Victoria, Australia: A multi-agency approach to community building. **Development and learning in organizations: An International Journal**. 18(5): 17 – 19.

CASHWELL, C.S., LOOBY, E.J. & HOUSLEY, W.F. 1997. Appreciating cultural diversity through clinical supervision. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 75 – 85.

COMPTON, B.R. & GALAWAY, B. 1999. **Social work processes.** (Sixth edition). Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

COSSOM, J. 1991. Teaching from cases: education for critical thinking. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(1): 139 – 155.

CRANTON, P. 2004. Perspectives on authenticity in teaching. **Adult Education Quarterly**, 55(1): 5 – 22.

CRESWELL, J.W. 2003. **Research design – qualitative, quantitative and mixed methods approaches.** (Second Edition). London: Sage Publications.

CUSNER, K., McCLELLAND, A. & SAFFORD, P. 1992. **Human Diversity in education – an integrative approach.** New York: McGraw-Hill, Inc.

DAVIS, A. F. 1973. **American heroine – the life and legend of Jane Addams.** New York: Oxford University Press.

DAY, P.J. 2000. **A new history of social welfare** (Third edition). Massachusetts. Allyn and Bacon.

DE BONO, E. 2004. **De Bono's thinking course – powerful tools to transform your thinking**. Bath, Great Britain: The Bath Press.

DE JAGER, M.S. 2007. Persoonlike gesprek gevoer met Dr. Marianna De Jager, Departementshoof van die Departement Maatskaplike Werk, Hugenate Kollege, WELLINGTON, op Vrydag, 26 Januarie 2007.

DELPORT, C.S.L. 2005. Quantitative data-collection methods: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions**. (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 159 – 191.

DELPORT, C.S.L. & FOUCHÉ, C.B. 2005(a). The place of theory and the literature review in the qualitative approach to research.: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions**. (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 261 – 266.

DELPORT, C.S.L. & FOUCHÉ, C.B. 2005(b). The Qualitative research report: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions**. (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 350 – 354.

DE LANGE, J. 1995. Gender and communication in social work education: a cross-cultural perspective. **Journal of Social Work Education**, 31(1): 75 – 81.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 1994. **Handbook of Qualitative research**. London: Thousand Oaks, Sage Publications.

DINITTO, D.M. & McNEECE, C.A. 1997. **Social work – Issues and opportunities in a challenging profession**. London: Allyn and Bacon.

DOMINELLI, L. 1996. The future of social work education: beyond the state of the art. **Social Welfare**, Volume 5: 194 – 201.

DREYER, A. 1927. **Kruisgesante in Suid-Afrika: Jubileum-gedenkboek van die Sendinginstituut op Wellington 1877 – 1927.** Kaapstad: Nasionale Pers Beperk.

DUFF, S.E. 2006. From Women to College Girls at the Huguenot Seminary and College, 1895 – 1910. **Historia**, 51(1):1 – 27.

DUNN, R. & DUNN, K. 1978. **Teaching Students through their individual learning styles: A practical approach.** Virginia USA: Reston Publishing Company, Inc.

DU TOIT, A.F. 2005. **Administratiewe Inligtingstuk: Hugenote Kollege,** Wellington.

DU TOIT, A.F. 2007. **Administratiewe Inligtingstuk: Hugenote Kollege,** Wellington.

DU TOIT, ANNA-MARIE. 1998. Building cultural synergy and peace in South-Africa. **Journal of Social Development in Africa**, 13(1): 9 – 21.

DU TOIT, P. (ed.). 1982. **Reflections on Marxism.** Pretoria. J.L. Van Schaik (Pty) Ltd.

ENGELBRECHT, L. 2006. Cultural friendliness as a foundation for the support function in the supervision of social work students in South Africa. **International Social Work**, 49(2): 1-11.

ENGELBRECHT, L.K. 2004. Operationalising a competence model of supervision to empower social workers and students in South-Africa. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 40(2): 206 – 216.

ENGELBRECHT, L.K. 2001. **Supervisie aan studente – ’n Ontwikkelingsgerigte maatskaplikewerkperspektief.** Wellington: Lanzo.

ENGELBRECHT, L.K. 1997. **Inleiding tot maatskaplike werk**. Wellington: Lanzo.

FAMSA, Suid-Afrika. 2001. **Omsendskrywe 29/2001**, 3 Julie 2001.

FARLEY, O.W., SMITH, L.L. & BOYLE, S.W. 2006. **An introduction to social work**. Tenth Edition. New York: Allyn & Bacon.

FARRELL, J.C. 1967. **Beloved Lady: A History of Jane Addams' Ideas on Reform and Peace**. Baltimore, Maryland. The John Hopkins Press.

FERGUSON, A.P. 1998. **Ferguson Papers, Mount Holyoke College, Archives and Special Collections**, South Hadley, M.A.:

<http://www.mtholyoke.edu/lits/library/archcol/msrg/mancol/ms0687r.htm>

Toegang: 28 Augustus 2007.

FERGUSON, G.P., 1927. **The builders of the Huguenot (Being the history of the Huguenot Institution at Wellington, from the intimate papers of the builders)**. Cape Town: Maskew Miller, Limited.

FINCH, J.B., LURIE, A. & WRASE, B.J. 1997. Student and staff training: Empowerment principles and parallels. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 129-143.

FORD, K. & JONES, A. 1987. **Student Supervision**. London: Macmillan Education Ltd.

FOUCHÉ, C.B. 2005(a). Qualitative research designs: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delpont, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions**. (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 267 – 273.

FOUCHÉ, C.B. 2005(b). Writing the research proposal: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions.** (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 111 – 120.

FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2005(a). Introduction to the research process: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions.** (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 71 – 85.

FOUCHÉ, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2005(b). In-depth review of literature: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions.** (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 123 – 131.

FOUCHÉ, C.B. & DE VOS, A.S. 2005(a). Quantitative research designs: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions.** (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 132 – 143.

FOUCHÉ, C.B. & DE VOS, A.S. 2005(b). Problem formulation: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions.** (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 100 – 110.

FOX, R. 2004. Field instruction and the mature student. **Journal of Teaching in Social Work**, Vol. 24(3/4): 113 – 127.

FOX, R. & GUILD, P. 1987. Learning styles: Their relevance to clinical supervision. **The Clinical Supervisor**, 5(3): 65 – 77.

FREIRE, P. 1970. **Cultural action for freedom.** Harmondsworth: Penguin Books

FREIRE, P. 1972. **Pedagogy of the oppressed.** London: Penguin Books.

FREIRE, P. 1973. **Education for critical consciousness**. New York: The Seabury Press.

FREIRE, P. 1974. **Education: The practice of freedom**. London: Sheed and Ward Ltd.

GAMBRIL, E. & PRUGER, R. 1997. **Controversial issues in social work ethics, values and obligations**. USA: Allyn & Bacon.

GARDINER, D. 1989. **The anatomy of supervision-developing, learning and professional competence for Social Work students**. VSA: The Society for research into Higher Education and Open University Press.

GIBBONS, J. & GRAY, M. 2004. Critical thinking as integral to Social Work practice. **Journal of Teaching in Social Work**, 24(1/2): 19-37.

GITTERMAN, A. 1991. Working with difference: White teacher and African-American students. **Journal of teaching in Social Work**, 5(2): 65 – 79.

GITTERMAN, A. 2004. Interactive andragogy: Principles, methods and skills. **Journal of Teaching in Social Work**, 24(3/4): 95 – 112.

GOLDSTEIN, H. 2001. **Experiential learning – A foundation for Social Work education and practice**. VSA: Council on Social Work Education, Inc.

GOULDNER, A.W. 1980. **The two Marxisms: Contradictions and anomalies in the development of theory**. United States. Seabury Press.

GRAHAM, M.A. 1997. Empowering Social Work faculty: Alternative paradigms for teaching and learning. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 33 – 45.

GRAIG, G.J., 1996. **Human development. Seventh Edition**. New Jersey: Prentice Hall.

GRAY, M. (ED.). 1998. **Developmental social work in South-Africa**. Claremont, South-Africa: David Philip Publishers.

GRAY, M. 2002. Dancing to the beat of our own drum. Redaksionele brief. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 38(4): xx – xxii.

GRAVETT, S. 2001. **Adult Learning. Designing and implementing learning events – A dialogic approach**. Pretoria: Van Schaik Publishers.

GREEFF, M. 2005. Information collection: Interviewing: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions**. (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 286 – 313.

GREEN, S. 2003. **Die betekenis van maatskaplike werk: Beginsels en vaardighede**. Intreerede as Professor aan die Universiteit van Stellenbosch. Augustus 2003, Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch Drukkery.

GREEN, S. & ENGELBRECHT, L.K. 2003. **Empowering social workers and students from a strengths-perspective: An alternative paradigm for teaching and learning**. Paper presented at ASASWEI-Conference, UNISA: Pretoria.

GREEN, S. & NIEMAN, A. 2003. Social development: Good practice guidelines. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 39(2): 161 – 181.

GRINNELL, R.M (Jnr.). 1988. **Social work research and evaluation**. (Third Edition). Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.

GRINNELL, R.M.(Jnr.). 1997. **Social work research and evaluation**. (Fifth Edition). Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.

GRINNELL, R.M. & WILLIAMS, M., 1990. **Research in Social Work: A Primer**. Itasca: IL Peacock.

GURIN, P., HURTADO, S., DEY, E. & GURIN, G. Ongedateerd. **Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes.**

Beskikbaar: <http://gseweb.harvard.edu/~hepg/gurin.html>

Toegang op 2006/02/20.

GUTIÉRREZ, L., FREDICKSEN, K. & SOIFER, S. 1999. Perspectives of social work faculty on diversity and societal oppression content: Results from a national survey, **Journal of Social Work Education**, 35(3): 409 – 418.

HARDCASTLE, J. 1993. The student as consumer. **Journal of Teaching in Social Work**, 8(1/2):183 – 196.

HAYNES, D.T. & BEARD, N.C. 1998. A collaborative teaching model to build competence. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 35 – 53.

HAYNES, K.S. & HOLMES, K.A. 1994. **Invitation to social work.** New York. Longman.

HENDRICKS, C.O. 2003. Learning and Teaching Cultural Competence in the Practice of Social Work. **Journal of Teaching in Social Work**. 23(1/2): 73-85.

HENNING, E., GRAVETT, S. & VAN RENSBURG, W. 2006. **Finding your way in academic writing.** (Second edition). Pretoria. Van Schaik Publishers.

HEPWORTH, D. & LARSEN, J.A. 1993. **Direct social work practice – Theory and skills.** (Fourth edition). California: Brooks/Cole Publishing Company.

HEPWORTH, D.H., ROONEY, R.H., ROONEY, G.D., STROM-GOTTFRIED, K. & LARSEN, J-A. 2006. **Direct social work practice – theory and skills.** Seventh edition. United States: Brooks/Cole Publishing Company.

HERGENHAHN, B.R. & OLSON, M.H. 2003. **An introduction to theories of personality.** New Jersey: Prentice Hall.

HOEK, A. 2005. **Opleiding van opleiers.** Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie – Wellington Kampus. Kursus aangebied op 23 Mei 2005.

HOFFMAN W. 1990. **Field practice education – A social work course model.** Pretoria: HAUM Tertiary.

HOLLIS, E.V. & TAYLOR, A.L. 1951. **Social work education in the United States.** New York: Columbia University Press.

JAARBOEK, 2006, HUGENOTE KOLLEGE. Wellington.

JAARBOEK, 2007, HUGENOTE KOLLEGE. Wellington.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 1997

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 1998.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 1999.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 2000.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 2001.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 2003.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 2004.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 2005.

JAARVERSLAG, HUGENOTE KOLLEGE: 31 Desember 2006.

JACOBS, R.T. & FUHRMANN, B.S. 1984. **The concept of learning style.** The 1984 Annual: Developing Human Resources. University Associates.

JACOBS, M., VAKALISA, N. & GAWE, N. 2004. **Teaching - learning dynamics. A participative approach for OBE.** Sandown: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

JORDAN, B. 1998. **The new politics of welfare.** London: SAGE Publications.

JOUBERT, J.J., GILIOMEE, J.D. & SMIT, E. 1996. **Honderd jaar van formele onderwysersopleiding op Wellington.** Wellington, SA: Varia Uitgewers.

KADUSHIN, A. 1985. **Supervision in social work.** (Second edition) . New York: Columbia University Press.

KADUSHIN, A. 1990. **The social work interview.** (Third edition). New York: Columbia University Press.

KADUSHIN, A. 1992. **Supervision in social work.** (Fourth edition). New York: Columbia University Press.

KAPLAN, C.P. 2002. An early example of brief strengths-based practice: Bertha Reynolds at the national maritime union, 1943 – 1947. **Smith Studies in Social Work**, 72(3): 403 – 415.

KAPP, P. 2006. Geskiedenis van universiteit se breuk met Christelike tradisie. **Die Burger**, 14 Augustus 2006.

KAZDIN, A.E. 1994. **Behavior modification in applied settings.** California: Brooks/Cole Publishing Company.

KENDALL, K.A. 1978. **Reflections on social work education: 1950 – 1978.** New York: International Association of Schools of Social Work.

KILLEN, R. 2000. **Teaching strategies for outcomes-based education.** Lansdowne: Juta & Co. Ltd.

KNOWLES, M.S. 1972. **The modern practice of adult education – Andragogy versus pedagogy.** New York: Ass. Press.

KNOWLES, M.S. 1980. **The modern practice of adult education, from pedagogy to andragogy.** New York: The Adult Education Company.

KNOWLES, M.S., HOLTON, E.F., & SWANSON, R.A., 1998. **The adult learner: the definite classic in adult education and human resource development.** (Fifth edition). Houston, TX: Gulf Publishing.

KOLB, D.A. 1973. **An experiential learning theory. Experience as source of learning and development.** New Jersey: Prentice Hall.

KOLB, D. 1984. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

KOLB, D. 2006. **Kolb learning styles – David Kolb’s learning styles model and experiential learning theory (ELT).**

Beskikbaar:

<http://209.85.135.104/search?q=cache:xeuHq50qahYJ:www.businessballs.com/kolble>

Toegang op 20/11/2006 en op 20/09/07.

KOLB, D.A., RUBIN, I.M. & OSLAND, J.S. 1991. **The organizational behavior reader.** Fifth Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International Editions.

KOOPMAN, N. 2007. Die universiteit – ’n plek van diversiteit: In: Fourie, J. (samesteller). **Uniwersityt – wat jy moet weet.** Stellenbosch: Gabbema Books. 129 – 141.

KRAMER, B.J. & WRENN, R. 1994. The blending of andragogical and pedagogical teaching methods in advanced social work practice courses. **Journal of Teaching in Social Work.** 10(1/2): 43 – 63.

KRAJEWSKI-JAIME, E.R., BROWN, K.S., ZIEFERT, M. & KAUFMAN, E. 1996. Utilizing international clinical practice to build inter-cultural sensitivity in social work students. **Journal of Multicultural Social Work**, 4(2): 15 – 29.

KRITZINGER, M.S.B. & LABUSCHAGNE, F.J. 1980. **Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek**. 7de Uitgawe. Pretoria: Van Schaik (Edms) bpk.

KRUGER, D.J., DE VOS, A.S., FOUCHÉ, C.B. & VENTER, L. 2005. Quantitative data analysis and interpretation: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delpont, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions**. (Third edition). Pretoria: Van Schaik Publishers, 217 – 245.

KRUZICH, J.M., FRIESEN, B.J. & VAN SOEST, D. 1986. Assessment of student and faculty learning styles: research and application. **Journal of Social Work Education**, Fall(3): 22 – 30.

LAZEAR, D. 1991. **Learning-style inventory, Learning styles: A Multiple intelligences approach**. Beskikbaar: http://pss.uvm.edu.pss162/learning_styles.html
Toegang op 20/11/2006.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research – Planning and design. (Seventh Edition). Upper Saddle River, New Jersey, VSA: Merrill Prentice Hall.

LEE, J.A.B. 1994. **The Empowerment approach to social work practice**. New York: Columbia University Press.

LEE, J.A.B. 1996. The empowerment approach to social work: In: Turner, F. J. **Interlocking theoretical approaches to social work treatment**. (Fourth edition). New York: The Free Press, 218 – 244.

LEMMER, E. 1999. **Contemporary education - Global issues and trends**. Sandton: Heineman Higher and Further Education (Pty) Ltd.

LEMMER, E.M., MEIER, C. & VAN WYK, J.N. 2006. **Multicultural education**. Pretoria, SA: Van Schaik Publishers.

LEFEVER, M. 1998. **Learning Styles**. Eastbourne: Kingsway Publications.

LITTLEFIELD, M.B. & BERTERA, E.M. 2004. A discourse analysis of online dialogs in social work diversity courses: Topical themes, depth and tone. **Journal of Teaching in Social Work**, 24(3/4): 131 – 146.

LOEWENBURG, F.M. 1983. **Fundamentals of social intervention – Basic concepts, intervention activities and core skills**. (Second Edition). New York: Columbia University Press.

LOMBARD, B. 2006. ‘Konversiteit’ is die nuwe internasionale gonswoord.’ **Die Burger**; 21 Oktober 2006.

LOMBARD, A. 2003. Redaksionele brief met betrekking tot die kwalifikasies volgens die NKR soos vereis deur SAKO. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 39(1): iii – v.

LOMBARD, A., GROBBELAAR, M. & PRUIS, S. 2003. Standards for social work qualifications in South-Africa. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 39(1): 1 – 17.

LOMBARD, J.E. & HOFMEYR, L. 1995. Die opleidingstaak van die supervisor ten opsigte van selfgeldende gedrag. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 31(1): 40 – 51.

LOMBARD, A., PRUIS, S. & GROBBELAAR, M. 2002. **Standards Generating Body for Social Work (SGB for Social Work)**. Omsendskrywe vanaf die voorsitter van die SGB vir Maatskaplike Werk aan alle rolspelers met ’n belang by die registrasie of kwalifikasies van maatskaplike werk of maatskaplike hulpwerk by die NKR, gedateer 20 Junie 2002.

LONGWORTH, N. & DAVIES, W.K. 1996. **Lifelong learning- new vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century.** London: Kogan Page Limited.

LUBBE, K. 2006. Persoonlike onderhoud gevoer met Dr. Karien Lubbe, Bestuurslid van die Hugenate Kollege, WELLINGTON, op Woensdag, 3 Augustus 2006.

LUBBE, K. 1997. **'n Praktykrylyn vir voortgesette opleiding in die maatskaplike werk.** Ongepubliseerde D.Phil-Proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

MAREE, J.G. & FRASER, W.J. (Editors). 2004. **Outcomes-based assessment.** Sandown: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

MAMPHISWANA, D. & NOYOO, N. 2001. Social work education in a changing socio-political and economic dispensation. **International Social Work**, 43(1): 21 – 32.

MARACOV, D. 1995. **Social welfare – Structure and practice.** London: Sage Publications.

MARTINEZ-BRAWLEY, E.E. 1999. Social Work, Postmodernism and Higher Education. **International Social Work**, 42(3): 333-346.

MATIRU, B., MWANGI, A. & SCHLETTE, R. (Red.) Ongedateerd. **Teach your best. A handbook for university lecturers.** Institute for Socio-cultural studies. University of Kassel, Germany.

McKENDRICK, B. (red.). 1990. **Introduction to social work in South-Africa.** Pretoria. HAUM Tertiary.

McLEOD, S. 1997. Student self-appraisal: Facilitating mutual planning in clinical education. **The Clinical Supervisor**, 15(1): 87 – 101.

McILROY, D. 2003. **Studying university – how to be a successful student**. London: Sage Publications.

MEIGHAN, R. 1994. **A Sociology of Educating**. (Second Edition). London: Cassel Educational Ltd.

MEMMOTT, J. & BRENNAN, E.M. 1998. Learner-learning environment fit: an adult learning model for social work education. **Journal of Teaching in social Work**, 16(1/2): 75 – 95.

MEYER, J. 1998. **Transforming social work education. Revitalising social work teaching and learning: An adult education perspective**. Joint Universities' Committee on Social Work – Annual Conference 1998. (*School of social work. University of Witwatersrand*).

MIDDLEMAN, R.R. & RHODES, G.B. 1985. **Competent supervision – making imaginative judgments**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

MIDGLEY, J. 1997. **Social welfare in global context**. London: SAGE Publications.

MILEY, K.K., O'MELIA, M. & DU BOIS, B. 2001. **Generalist Social Work practice – An empowering approach**. Boston: Allyn and Bacon.

MILEY, K.K., O'MELIA, M. & DU BOIS, B. 2004. **Generalist Social Work practice – An empowering approach**. Boston: Allyn and Bacon.

MILEY, K.K., O'MELIA, M. & DU BOIS, B. 2007. **Generalist Social Work practice – An empowering approach**. Boston: Allyn and Bacon.

MILNER, J. & O'BYRNE, P. 2002. **Assessment in social work**. New York: Palgrave Macmillan.

MONTESSORI, M. 1998. **Maria Montessori – her life and work**. New York, USA: Penguin Books Ltd.

MOORE, L.S., DIETZ, T.J. & JENKINS, D.A. 1998. Adapting Social Work education to student diversity: The use of the Myers-Briggs type indicator in curriculum development. **Journal of Teaching in Social Work**, 16(1/2): 179-201.

MORALES, A.T. & SHEAFOR, B.W. 1998. **Social Work – A profession of many faces.** (Eighth Edition). London: Allyn and Bacon.

MOUTON, J. 2001. **How to succeed in your Master's & Doctoral Studies.** Pretoria: Van Schaik Publishers.

MUMM, A.M. & KERSTING, R.C. 1997. Teaching critical thinking in social work practice courses. **Journal of Social Work Education**, 33(1): 75 – 83.

MURGATROYD, W. 1997. Application of the Triad Model in Teaching counseling process, multicultural sensitivity, and providing immediate supervision. **The Clinical Supervisor**, 16(2): 167 – 179.

MWAMWENDA, T.S. 1996. **Educational Psychology – an African perspective.** Second Edition. Durban: Butterworths.

NAGY, G. & FALK, D. 2001. Dilemmas in international and cross-cultural social work education. **International Social Work**, 43(1): 49 – 60.

NARAYAN, L. 2000. Freire and Ghandi: their relevance for social work education. **International Social Work**, 43(2), April:193 – 201.

NASIONALE DEPARTEMENT VAN OPVOEDING. **Curriculum 2005 – Lifelong learning for the 21st century.** Kaapstad: CTP Books.

NG, HO YEE & KVAN, E. 1998. Expanding horizons: Religion in social work education. **Journal of Teaching in Social Work**, 17(1/2): 31 – 44.

O'CONNOR, D.L. & O'NEILL, B.J. 2004. Toward social justice: Teaching qualitative research. **Journal of Teaching in Social Work**, Vol. 24(3/4): 19 – 33.

OLIVIER, C. 1998. **How to educate and train Outcome-Based**. Pretoria: JL van Schaik

OSEI-HWEDIE, K. 1996. The indigenization of social work practice and education in Africa: the dilemma of theory and method. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 32(3): 215 – 225.

OSEI-HWEDIE, K. 2002. Indigenous practice – some informed guesses, self evident and possible. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 38(4): 311 – 323.

O'NEAL, G.S. 1996. Enhancing undergraduate student participation through active learning. **Journal of Teaching in Social Work**, 13(1/2): 141 – 155.

PAPALIA, D.E. & OLDS, S.W. 1988. **Psychology – International student edition**. (Second Edition). New York: Mcgraw-Hill Book Company.

PARKE, R.D., ORNSTEIN, P.A., RIESER, J.J. & ZAHN-WAXLER, C. (eds). 1994. **A century of developmental psychology**. Washington, DC: American Psychological Association.

PARSONS, J.E. & DURST, D. 1992. Learning contracts: Misunderstood and underutilized. **The Clinical Supervisor**, 10(1): 145 – 155.

PERLMAN, H.H. 1968. “ ... And gladly teach”: In: Soffen (ed.). **The Social Work Educator**. New York: Council on Social Work Education, 110 – 121.

PHILLIPS, E.M. & PUGH, D.S. 2000. **How to get a PhD – A handbook for students and their supervisors**. (Third Edition). Philadelphia: Open University Press.

PINCUS, A. & MINAHAN, A. 1973. **Social Work Practice: Model and method**. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.

PING-KWONG KAM, HING-LUEN MOK & WAI-WAH FUNG. 1997. Informal social work education: a complementary training method to develop competent social workers. **International Social Work**, 40(1):101 – 115.

PISTOLE, M.C. 1995. The Genogram in Group Supervision of novice counselors: Draw them a picture. **The Clinical Supervisor**, 13(1): 133 – 141.

PLA-RICHARD, M. 1991. Connecting with difference: Black teacher – white student. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(2): 53 – 63.

POTGIETER, M.C. 1973. **Maatskaplike Sorg in Suid-Afrika**. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars (Edms.) Bpk.

POTGIETER, M.C. 1998. **The Social Work Process – Development to empower people**. South-Africa: Prentice Hall (Pty) Ltd.

RAADSNOTULE, HUGENOTE KOLLEGE: 28 Oktober 1997.

RAADSNOTULE, HUGENOTE KOLLEGE: 22 April 1998.

RAADSNOTULE, HUGENOTE KOLLEGE: 27 Julie 2000.

RAADSNOTULE, HUGENOTE KOLLEGE: 30 Julie 2002.

RAADSNOTULE, HUGENOTE KOLLEGE: 16 Maart 2004.

RAADSNOTULE, HUGENOTE KOLLEGE: 28 Julie 2005.

RADEMEYER, A. 2006. Hersien graadstrukture, vra Pandor. **Die Burger**. 28 November 2006.

RAINEY, M.-A. & KOLB, D.A. 1995. Using experiential learning theory and learning styles in diversity education: In: Sims, R.R. & Sims, S.J. **The importance of learning styles**. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 129 – 145.

RASKE, M. 1999. Using feminist classroom rules to model empowerment for social work students. **Journal of Teaching in Social Work**, 19(1/2): 197-209.

REPUBLIEK VAN SUID AFRIKA (RSA). 1996. **Die Grondwet van die Republiek van Suid Afrika**, No. 108 van 1996, Regeringsgazette, vol. 378, no. 17678. Kaapstad: Kantoor van die President (no. 2083).

REPUBLIEK VAN SUID AFRIKA (RSA). 1997. **Die Wet op Hoër Onderwys**, No. 101 van 1997, Government Gazette, vol. 390, No. 18515. Kaapstad: Kantoor van die President (no. 1655).

REPUBLIEK VAN SUID AFRIKA (RSA). 1997. **Die Witskrif vir Welsyn**. Regeringsgazette, vol. 386, no. 18166. Pretoria: Kantoor van die President.

REYNEKE, R.P. 2005. **Inleiding tot avontuur-gebaseerde terapie**. Handleiding tot die implimentering van avontuurgebaseerde terapie, Departement Maatskaplike Werk. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

REYNEKE, R.P. 2000. **'n Narratiewe maatskaplikewerkbenadering vir gemeenskapsbemaagtiging**. Ongepubliseerde D.Phil (MW)-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

ROMANS, J.S.C. 1996. Gender differences in counselor/therapist trainees. **The Clinical Supervisor**, 14(1): 77 – 84.

RSA MINISTRY OF EDUCATION 1995. South-African Qualifications Authority Act. 1995. (Act 58 of 1995). **Government Gazette**, Vol. 364, No.16725 (4 October). Pretoria: Government Printer.

RUBIN, A. & BABBIE, E. 1997. **Research methods for social work**. (Third Edition). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

SACHDEV, P. 1997. Cultural sensitivity training through experiential learning: a participatory demonstration field education project. **International Social Work**, 40(01): 7 – 25.

SALEEBEY, D. 1997. **The strengths perspective in social work practice**. New York: Longman Publishers.

SAQA. 2000. **The national qualifications framework and curriculum development**. Pretoria.

SCHOLTZ, L. 2006. Mites oor God en die Wetenskap. **Die Burger**, 4 Augustus 2006.

SCHUTTE, G. 2005. **De Vrije Universiteit en Zuid-Afrika 1880 – 2005**. Deel I. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.

SCHUTTE, G. 2005. **De Vrije Universiteit en Zuid-Afrika 1880 – 2005**. Deel II. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.

SEWPAUL, V. & HOOSEN, S. 1992. An affirmative action strategy; The implementation of academic development programmes with first year social work students. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 28(4): 84 – 90.

SEWPAUL, V. 2004(a). Ethics and Deconstruction (part 1). **Social Work/Maatskaplike Werk**, 40(3): 218 – 231.

SEWPAUL, V. 2004(b). Emancipatory citizenship education in action: creative teaching/learning options (part 2). **Social Work/Maatskaplike Werk**, 40(4): 336 – 343.

SEWPAUL, V. 2006. The power of biography: shifting the boundaries of knowledge through emancipatory pedagogy and critical consciousness. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 42(2): 101 – 116.

SEWPAUL, V. 2007. Power, discourse and ideology: challenging essentialist notions of race and identity in institutions of higher learning in South Africa. **Social Work/Maatskaplike Werk**, 43(1): 16 – 27.

SHEAFOR, B.W., HOREJSI, C.R. & HOREJSI, G.A. 1997. **Techniques and guidelines for social work practice**. (4th edition). London: Allyn & Bacon.

SHOR, I. & FREIRE, P. 1987. **A pedagogy for liberation**. Westport, Connecticut: Bergin en Garvey.

SKOLNIK, L. 1991. Great teachers – Beulah Rothman. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(2): 117 – 125.

SMALLEY, R. 1968. The attributes of a social work educator: In: **The Social Work Educator**. New York: Council on Social Work Education, 18 – 24.

SMIT, G.J. 1993. **Navorsing – Riglyne vir beplanning en dokumentasie**. Halfweghuis, Southern Boekuitgewers (Edms) Bpk.

SMITH, C.M. & KOLB, D.A. 1986. **The user's guide for the learning-style inventory: A manual for teachers and trainers**. Boston: McBer & Company.

SMITH, H.J. 1990. **Die liefde van jou bruidstyd! Een-en-'n-half eeu in die geskiedenis van die Nederduitse Gereformeerde Gemeente Wellington: 1840 – 1990**. Hugenoot, Paarl: Paarlse Drukkers Mpy (Edms) Bpk.

SMIT, ETIENNE. (Navorsingskoördineerder). 2001. **Die geskiedenis van Wellington**. Wellington: Die Wellington Museum.

SOWERS-HOAG, K.M. & SANDAU-BECKLER, P. 1996. Educating for cultural competence in the generalist curriculum. **Journal of Multicultural Social Work**, 4(3): 37 – 53.

STAUDT, M., HOWARD, M.O. & DRAKE, B. 2001. The operationalization, implementation and effectiveness of the strengths perspective: a review of empirical studies. **Journal of Social Service Research**, 27(3): 1 – 21.

STEYN, J.C., DE KLERK, J & DU PLESSIS, W.S. 1998. **Education for Democracy**. Durbanville: Wacha Publishers C.C.

STROM-GOTTFRIED, K. & DUNLAP, K.M. 2004. Talking about teaching: Curricula for improving instructor's classroom performance. **Journal of Teaching in Social Work**, 24(3/4): 65 – 77.

STRYDOM, H. 2005(a). Sampling and sampling methods: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions. (Third edition)**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 192 – 204.

STRYDOM, H. 2005(b). Information collection: Participant observation: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions. (Third edition)**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 274 – 285.

STRYDOM, H. 2005(c). Writing the research report: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions. (Third edition)**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 246 – 260.

STRYDOM, H. 2005(d). Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions. (Third edition)**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 56 – 70.

STRYDOM, H. 2005(e). The pilot study: In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. **Research at grass roots for the social sciences and human service professions. (Third edition)**. Pretoria: Van Schaik Publishers, 205 – 216.

THATHCHER, V.S. (Ed.) & McQUEEN, A. 1967. **The New Webster Dictionary of the English Language**. 1967. Chicago: Consolidated Book Publishers.

THERON, E. 1970. **H.F. Verwoerd as Welsynbeplanner 1932 -1936. Stellenbosch**. Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars.

THOM, H.B. (sameroeper). 1966. **Stellenbosch 1866 – 1966**. Kaapstad: Nasionale Boekhandel Beperk.

THOMAS, R.M. 2001. **Recent theories of human development**. Thousand Oaks, London: Sage Publications, Inc.

TORRES, J.B. & JONES, J.M. 1997. You've got to be taught: Multicultural education for social workers. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 161 – 177.

UITVOERENDE KOMITEE NOTULE, HUGENOTE KOLLEGE, 12 Oktober 2005.

UNISA ASSESSERINGSBELEID. 2007. Beskikbaar: <http://staff.unisa.ac.za>
Toegang op 16/05/07.

URBANOWSKI, M.L. & DWYER, M.M. 1988. **Learning through field instruction – A guide for teachers and students**. VSA: Family Service America.

VAKTAALKOMITEE VIR MAATSKAPLIKE WERK. 1995. **Nuwe woordeboek vir maatskaplike werk**. Kaapstad: CTP Book Printers (Pty) Ltd.

VAN DER HORST, H. & McDONALD, R. 2003. **Outcomes-based education: theory and practice**. RSA: Tee Vee Printers and Publishers.

VAN DEURSEN, A. Th. 2005. **Een hoeksteen in het verzuild bestel – De Vrije Universiteit 1880 -2005**. Amsterdam. Bert Bakker.

VAN DYK, S. & DU TOIT, A. 2001. Die Hugenate Kollege: In: Smit, E. **Die Geskiedenis van Wellington**. Wellington: Die Wellington Museum, 9-1 - 9-17.

VAN HUYSSTEEN, M. 1995. Problem in South-African social work practice and training: Is sociotheatre a partial solution? **Maatskaplike Werk/Social Work**, 31(1): 1 – 13.

VAN SOEST, D. 1995. Multiculturalism and social work education: The non-debate about competing perspectives. **Journal of Social Work Education**, 31(1): 55 – 65.

VAN SOEST, D. & KRUZICH, J. 1994. The influence of learning styles on student and field instructor perceptions of placement success. **Journal of Teaching in Social Work**, 9(1/2): 49 – 69.

VAYDA, E. & BOGO, M. 1991. A teaching model to unite classroom and field. **Journal of Social Work Education**, 27(3):271 – 278.

VILJOEN, J. 2007. Persoonlike gesprek gevoer met Prof. Johan Viljoen, Rektor van die Hugenate Kollege, Wellington, op Woensdag, 24 Januarie 2007.

VON SCHLICHT, H. 2003. **Die benutting van maatskaplikewerksupervisie in die onderrig van 'n diverse studentepopulasie**. Ongepubliseerde M-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.

WALTERS, G., STROM-GOTTFRIED, K & SULLIVAN, M. 1998. Assembling pieces in the diversity puzzle: A field model. **Journal of Social Work Education**, 34(3): 353 – 384.

WALZ, T. & UEMATSU, M. 1997. Creativity in Social Work practice: A pedagogy. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 17 – 31.

WEAVER, H.N. 1997. Training Culturally Competent Social Workers: What students should know about Native people. **Journal of Teaching in Social Work**, 15(1/2): 97 – 111.

WEAVER, H.N. 1998. Teaching Cultural Competence: Application of Experiential Learning techniques. **Journal of Teaching in Social Work**, 17(1/2): 65 – 77.

WEIL, M. (Ed.). 2005. **The handbook of community practice**. London: Sage Publications.

WILLIAMS, L. 1999. **Rage and Hope**.

Beskikbaar: <http://www.edb.utexas.edu/faculty/scheurich/proj3/ref.html>

Toegang: 30 Augustus 2007.

WOLFE, D.M. & KOLB, D.A. 1991. Career development, personal growth and experiential learning: In: Kolb, D.A., Rubin, I.M. & Osland, J.S. **The organizational behavior reader. (Fifth edition)**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International, Inc., 145 – 173.

WOOD, G.G. & MIDDLEMAN, R.R. 1991. Principles that guide teaching. **Journal of Teaching in Social Work**, 5(2):111 – 116.

ZASTROW, C.H. 1989. **The practice of social work. Applications of generalist and advanced content**. (Third edition). California: Wadsworth Publishing Company.

ZASTROW, C. H. 2003. **The practice of social work. Applications of generalist and advanced content**. (Seventh edition). Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

BYLAAG A

**TOESTEMMINGSBRIEF TEN OPSIGTE
VAN UITVOERING VAN
NAVORSINGSPROJEK BY DIE
HUGENOTE KOLLEGE**

HUGENOTE KOLLEGE



HUGUENOT COLLEGE

25 Oktober 2006

Me M Hunter-Husselmann
Universiteit van Stellenbosch
Privaatsak X1
Stellenbosh
7602

Geagte Me Hunter-Husselmann

VERSOEK OM TOESTEMMING VIR DATA-INSAMELING

Me van Schlicht se versoek om haar data-insameling soos beskryf in haar navorsingsvoorstel *'n Gevallestudie van interaktiewe leer en onderrig in Maatskaplike Werk by die Hugenote Kollege, Wellington* is goedgekeur. Sy word egter versoek om die tydskedule met ondergetekende te kommunikeer ten einde die res van die personeel op hoogte te hou.

Baie dankie vir u insette ten opsigte van Me von Schlicht se navorsing. Wees daarvan verseker dat dit opreg waardeer word.

Vriendelike groete

DR MS DE JAGER

BYLAAG B

**SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAELYS
EN TOESTEMMINGSBRIEF AAN
DEELNEMERS**

Albatrosstraat 9,
Hugenate Kollege,
WELLINGTON
25 April 2007

Geagte Vierdejaar student in Maatskaplike Werk,

NAVORSING: DPhil in Maatskaplike Werk

Die ondergetekende is tans by die Universiteit van Stellenbosch vir die bogenoemde graad ingeskryf. Een van die vereistes vir hierdie studie is dat 'n navorsingsprojek geloods word. Die titel van die betrokke navorsing is: 'n *Gevallestudie van interaktiewe onderrig en leer by die Hugenate Kollege, Wellington.*


Van dosente in maatskaplike werk in Suid Afrika word tans verwag om binne die raamwerk van die uitkomsgebaseerde onderrigstelsel 'n interaktiewe onderrig en leersituasie te fasiliteer. Deur middel van hierdie studie word gepoog om riglyne daar te stel wat deur dosente in maatskaplike werk benut kan word ten einde effektiewe onderrig en leer te fasiliteer.

Ek versoek dus hiermee graag u deelname aan die projek en heg vir die doel 'n semi-gestruktureerde vraelys aan.

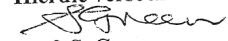
U deelname sal hoog op prys gestel word, geskied anoniem, hou geen gevaar of bedreiging vir u as student of as persoon in nie en behoort nie meer as 60 minute van u tyd in beslag te neem nie.

Indien u om enige rede sou voel om nie aan hierdie projek deel te neem nie, is u vry om u keuse uit te oefen sonder enige benadeling van u posisie as student aan hierdie instelling.

U gesindheid en samewerking word opreg waardeer,


MEV. H. VON SCHLICHT
Tel. No.: 021-8731181
e-pos: vschle@hugenate.co.za

Hierdie versoek word gesteun deur:


Prof. S. Green
Studieleier
Departement Maatskaplike Werk
Universiteit van Stellenbosch

VRAELYS: "n GEVALLESTUDIE VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN
LEER BY DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON

NAVORSER: ME H VON SCHLICHT
PROMOTOR: PROF. S GREEN

TEMA 1:
DIE PROFIEL VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE-STUDENT:

1. IDENTIFISERENDE BESONDERHEDE:

1.1	GESLAG: MANLIK VROULIK	
1.2	OUERDOM	
1.3	RAS	
1.4	GEOGRAFIESE HERKOMS: LANDELIK STEDELIK	
1.5	KERKVERBAND	
1.6	MOEDERTAAL	
1.7	WATTER TALE IS JY MAGTIG (Noem die tale in rangorde): 1) 2) 3) 4)	Getal
1.8	INKOMSTEGROEP VAN OUERS:	
	0 – R1 999 PM	
	R1 200 – R3 999 PM	
	R4 000 – R7 999 PM	
	R8 000 – R11 999 PM	
	R12 000 – R19 999 PM	
	R20 000 – R49 999 PM	
	MEER AS R50 000 PM	

**TEMA 2: DIE ROL VAN DIE CHRISTELIKE KARAKTER
VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE IN ONDERRIG EN
LEER IN MAATSKAPLIKE WERK:**

2.1 Watter van die volgende faktore het die deurslag gegee dat jy die Hugenote Kollege as opleidinginstelling gekies het?

• Oorbruggingskursus met die oog op Matrikulasievystelling	
• Plattelandse atmosfeer	
• Christelike karakter	
• Kwaliteit van onderrig en opleiding	
• Famileede en vriende was ook studente by die Hugenote Kollege	
• Ander rede(motiveer u antwoord)	

2.2 Watter van die volgende is volgens jou redes waarom die Hugenote Kollege 'n Christelike karakter moet behou:

• Die Christelike benadering tot die mens in nood bevestig die rol en taak van die Christelike kerkgemeenskap in die huidige tydvak	
• Die Christelike karakter verskaf 'n ondersteunende struktuur vir studente se eie Christelike lewenswyse	
• Die Christelike perspektief in die teorie dui op 'n Christelike wetenskap en dus Christelike waardes, norme en moraliteit	
• Die verwagtinge van my ouers dat ek Christelik opgevoed sal word, word vervul	
• Ander (motiveer u antwoord)	

2.3 Ek is van mening dat hier 'n Christelike karakter aan die Hugenote Kollege bestaan:

Beslis ja	
Miskien	
Beslis nie	
Nie seker nie	

Motiveer jou antwoord:

.....

.....

.....

2.4 Indien die aard en toepassing van die Christelike karakter by die Hugenote Kollege na jou mening onvoldoende is, sou jy van mening wees dat dit:

• Herstel word tot die tradisionele format	
• Aangepas word by die diversiteit van studente se geestelike behoeftes	
• Algeheel afgeskaf word om by die huidige wêreldwye spirituele omgewing aan te pas	
• Ander	

Motiveer jou antwoord by vraag 2.4 deur prakties aan te dui hoe jou opsie uitgevoer kan word:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.5 Watter van die volgende dui jou persepsie oor die plek van 'n Christelike karakter by die Hugenate Kollege in die toekoms, aan?

<ul style="list-style-type: none"> • Dat die diverse Christelike kerkgemeenskappe in Suid-Afrika gesamentlik 'n verantwoordelikheid tov die welsyn van die bevolking het en dat <i>studente</i> dus ook in sodanige atmosfeer en waardesisteem onderrig moet word 	
<ul style="list-style-type: none"> • Dat die diverse Christelike kerkgemeenskappe in Suid-Afrika gesamentlik 'n verantwoordelikheid tov die onderrig en opleiding van voornemende Christelike maatskaplike werkers sal neem deur die instandhouding, opgradering, modernisering en befondsing (bv. studiebeurse) van onderrig-geriewe te finansier 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ander (Noem) 	

2.5 Wat is jou belewenis met betrekking tot die voortsetting van die ryke en tradisionele Christelike geskiedenis van die Hugenate Kollege wat reeds in 1873 gestig is?

<ul style="list-style-type: none"> • Dat huidige studente kennis sal neem van die Christelike agtergrond en waardes van die instelling en daarop sal voortbou 	
<ul style="list-style-type: none"> • Dat studente deur middel van hulle kennis van die instelling se agtergrond, foute uit die verlede kan regstel 	
<ul style="list-style-type: none"> • Dat studente die rol wat die Christelike geloof in die geskiedenis van die Hugenate Kollege vertolk het, kan voortsit 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ander (Noem) 	

**TEMA 3: DIVERSITEIT AAN DIE HUGENOTE KOLLEGE,
WELLINGTON:**

3.1 Verduidelik in jou eie woorde jou persepsie van die term, 'diversiteit'?

.....
.....

3.2 Wat is jou belewenis van diversiteit aan die Hugenote Kollege?

.....
.....

**TEMA 4: BEMAGTIGING IN ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE
WERK:**

4.1 Indien onderrig en leer in maatskaplike werk effektief toegepas word, behoort die volwasse student een van die volgende uitkomst te bereik. Dui aan watter een, of meer as een, van die volgende jou ervaring is ten opsigte van onderrig en leer in maatskaplike werk:

Studente word:

• Toegerus met teoretiese kennis	
• Toegerus met professionele vaardighede	
• Toegerus met professionele houdings	
• Toegerus met probleemoplossende vaardighede	
• Toegerus met kritiese denkvaardighede	
• Toegerus met kreatiewe denkvaardighede	
• Bemagtig as individu	
• Bemagtig as professionele beroepspersoon	
• Ander(noem):	
• Geen van bogenoemde	

4.2 Tydens effektiewe interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk, behoort die dosent daarin te slaag om elke student se diverse sterktes en onontdekte potensiaal aan te wend sodat die onderrigsituasie vir die dosent, die student, sowel as die portuurgroep van studente sinvol is. Dui aan of jou belewenis van onderrig en leer in maatskaplike werk hierdie stelling ondersteun:

Ja	
Nee	

TEMA 5: JOU BELEWENIS VAN DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIGPRAKTYK:

5.1 Wat is jou persepsie van interaktiewe onderrig en leer in maatskaplike werk?

.....

.....

.....

5.2 Dui jou belewenis binne die uitkomsgebaseerde konteks ten opsigte van die volgende aan:

	Ja	Nee
Is jou belewenis dat dosente daarna streef om onderrig en leer op interaktiewe en studentgesentreerde wyse te fasiliteer?		
Voel jy soms dat jou mening of klasbydrae as belangrik geag word tydens die onderrig en leer situasie?		
Beleef jy soms dat jou mening vir ander persone, hetsy die dosent of klasmaats, tot nuwe insigte bring?		
Ervaar jy dat jou vaardigheid tot kritiese denke bevorder word as gevolg van jou onderrig en leerervaring?		

**TEMA 6: DIE EFFEKTIEWE DOSENT SE ONDERRIGBENADERING,
ONDERRIG-METODES EN –TEGNIEKE:**

6.1 Die effektiewe dosent streef daarna om tydens interaktiewe onderrig en leer studente met kennis en vaardighede toe te rus, hulle te bemagtig, hulle sterktes te ontgin, diversiteit te respekteer en studentgesentreerde leer te bevorder. In die lig van hierdie stelling, hoe sou jy die effektiewe dosent beskryf?

.....
.....
.....
.....
.....

6.2 Elke dosent het 'n unieke benadering, werkswyse of styl van onderrig. Beskryf die styl van dosente:

a) waarvan jy baie hou of wat jy effektief vind:

.....
.....
.....
.....

b) waarvan jy glad nie hou nie en wat jy oneffektief vind:

.....
.....
.....

6.3 Watter onderrigmetodes en –tegnieke beleef jy as onaangenaam en oneffektief. Motiveer jou antwoord.

.....
.....
.....
.....

6.4 Watter onderrigmetodes en –tegnieke beleef jy as aangenaam en effektief.
 Motiveer jou antwoord.

.....

6.5 Is jy van mening dat jou prestasie-vermoë verbeter word wanneer jy deur
 middel van jou gunstelingonderrigmetode en –tegnieke onderrig word?

Ja	<input type="checkbox"/>
Nee	<input type="checkbox"/>

Motiveer jou antwoord:

.....

**TEMA 7: STUDENTE SE BESONDERE EN UNIEKE LEERSTYLE IN
 MAATSKAPLIKE WERK:**

7.1 Verduidelik jou voorkeur omstandighede waaronder jy effektief kan leer?

.....

7.2 Naas die gunsteling-omstandighede waaronder jy verkies om te leer, volg elke student ook 'n voorkeur wyse of styl van leer. Probeer jou eie leerstyl in woorde omskryf:

.....
.....
.....
.....

TEMA 8: HINDERNISSE TEN OPSIGTE VAN EN PRO-AKTIEWE WENKE VIR EFFEKTIEWE INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK:

8.1 Verduidelik watter faktore jy tydens onderrig en leer as nadelig, steurend en skadelik vir effektiewe en interaktiewe onderrig en leer ondervind:

.....
.....
.....
.....
.....

8.2 Verduidelik enkele wenke wat jy tydens onderrig en leer as waardevol sal ag ten einde effektiewe interaktiewe onderrig en leer te bevorder?

.....
.....
.....
.....

Baie dankie vir jou tyd en waardevolle insette!

.....
Mev. H von Schlicht
25 April 2007

BYLAAG C

**GOEDKEURING VIR STUDIE DEUR
ETIESE KOMITEE, UNIVERSITEIT VAN
STELLENBOSCH**



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Tel.: 808-4623
Navrae: Maryke Hunter-Hüsselmann

16 Augustus 2006

Me H von Schlicht
Hugenote Kollege
Wellington
7655

Geagte me von Schlicht

AANSOEK VIR ETIESE BEOORDELING

Met verwysing na u aansoek in bovermelde verband, is dit vir my aangenaam om u mee te deel dat u projek 'n Gevallestudie van *interaktiewe leer en onderrig in Maatskaplike Werk by die Hugenote Kollege, Wellington* deur Subkomitee A goedgekeur is, met dien verstande dat:

1. U binne die prosedures en protokolle wat in die voorstel aangedui word, sal bly; en
2. U binne die grense van enige toepaslike nasionale wetgewing, institusionele riglyne en die toepaslike standaarde van wetenskaplikheid wat binne hierdie veld van navorsing geld, sal bly.

Sterkte word u toegewens met u verdere navorsingsaktiwiteite.

Die uwe

(ME.) ME. M. HUNTER-HÜSSELMANN
SEKRETARIAAT: SUBKOMITEE A

G:\POEL\ANO-dokumente\GW koörd doks\Subkomitee A\Etik\Briewe\2006\vonSchlicht06.doc



BYLAAG D

**TRANSKRIPSIE VAN
FOKUSGROEPGESPREK**

'n GEVALLESTUDIE
VAN INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER
BY DIE HUGENOTE KOLLEGE, WELLINGTON
TRANSKRIPSIE VAN FOKUSGROEPGESPREK

1. DEELNEMERS:

- 7 vrywillige studente (2 bruin mans, 2 bruin dames en 3 wit dames) wat ook deel uitgemaak het van die doelbewuste, beskikbaarheidsteekproef in hierdie ondersoek

2. GESPREKSLEIER:

Die navorser self

3. PROSES VAN DIE VERLOOP VAN DIE GESPREK:

- Die navorser maak bepaalde stellings gebaseer op temas en tendense soos wat dit vanuit die semi-gestruktureerde vraelys blyk of soos wat die oop response vanuit die vraelyste onduidelik of onvoldoende geblyk het;
- Die fokusgroeplede reageer spontaan op die stellings en deel met mekaar hulle gevoelens in die verband;
- Die studente is goed bekend met mekaar en met die navorser en die deelname aan die gesprek blyk vir die navorser spontaan, onbedreig en eerlik, en
- Vir die doel van hierdie transkripsie is alle aanmoedigende response op die oudio-bandopname van die kant van die navorser, uitgelaat en is hoofsaaklik op die stellings ter inleiding van die temas en op die studente se response gefokus

4. NARRATIEWE VERLOOP VAN DIE GESPREK:

4.1 TEMA 1: DIE CHRISTELIKE OMGEWING EN CHRISTELIKE KARAKTER VAN DIE HUGENOTE KOLLEGE

Navorsers:

“Die geskiedenis van die Hugenate Kollege dui daarop dat die Christelikheid van hierdie instelling tradisioneel die rede vir die uniekheid van hierdie instelling was. Gesels bietjie met mekaar oor julle gevoelens en belewenisse rondom die huidige behoefte aard en behoefte ’n Christelike onderriginstansie vir maatskaplike werk in SA en hoe dit tans by die Hugenate Kollege lyk”.

Respons 1:

‘Ek dink nie die studente hier heg eintlik enige waarde aan Christelike waardes nie. Ek as persoon en as voornemende m.w. dink so-iets is nodig in ons land soos dinge nou gaan met geweld ens., maar dan voel ek moet die studente wat hierheen kom oor hulle Christelikheid en respek vir Christelikheid, so geselekteer word.’

Respons 2:

‘Die probleem kan wees dat mens sukkel in die praktyk om jou geloof op die klientsisteem af te dwing en daarom dink ek dat in die moderne tyd waarin ons leef, kan mens nie sommer net meer die Kollege afbaken tot net ’n Christelike kollege nie, maar moet dit divers wees en voorsiening maak vir enige een se geloof en hy/sy moet dit hier kan uitleef, soos dit ook nou in die skole is – geen mens moet oor sy Christelikheid uitgesluit wees van studie nie.’

Respons 3:

‘Baie studente wat hier is, weet ook nie eers dat HK eintlik Christelik is nie – hulle kom hierheen om maatskaplik te kom swot – en verder is hier nie eintlik iets wat vir hulle sê dat dit ’n Christelike instelling is nie – so om Christelikheid te kom beoefen is nie eintlik ’n doel van hulle nie.’

Respons 4:

‘Ek dink tog die waardes wat in Christenskap geleer word, is baie belangrik vir jou as Christen-maatskaplike werker en as persoon. Dit beteken nie jy hoef jou waardes op die klientsisteem af te dwing nie, maar vir jou as maatskaplike werker is dit belangrik om juis hier by die Kollege, terwyl jy studeer, in ’n grociproces ook wat jou Christenskap betref, te gaan. Dit maak jou geloof sterker en dit kan jy weer uitleef in die beroep.’

Respons 5:

‘Ons mag egter nie ander ‘judge’ nie en daarom kan ons nie byvoorbeeld Moslems verbied om hierheen te kom nie. Hier was al Moslems en hulle het goed aangepas, hulle het respek vir ander se geloof!’

Respons 6:

‘Die grootste probleem wat ek hier ervaar het, is die uitlewning van Christenskap op die kampus. Ek soek die eienskappe van die Christen want dit is vir my belangrik en ek sien dit nie hier nie en DIT is vir my belangrik!!!’

Respons 7:

‘Hier is GEEN Christelike aktiwiteite nie en dit is hoekom studente wat hierheen kom vir Christelikheid, afdwaal – hulle kry geen bystand nie.’

Respons 8:

‘Ek dink ons moet ’n Christelike karakter hê, want dis waardevol vir die maatskaplike werker, maar Christelike aktiwiteite in die klas sal vreemd wees, want ons is dit nie gewoond nie, maar ja, ons behoort dit te kry. Gaan studente nie miskien voel Christelikheid word op hulle afgedwing nie?’

Respons 9:

‘Nee! As jy HK kies, moet jy weet dis hoekom jy HK gekies het. Christelikheid moet ’n instrument wees om vir my as mens en as maatskaplike werker BETER te maak.’

Respons 10:

‘Ons moet ’n meer spirituele atmosfeer kry – ek soek die geestelike dimensie in my opleiding!’

Respons 11:

‘Ons as maatskaplike werkers moenie maar net altyd stilbly en aanvaar hier is nie plek vir Christelikheid nie – ons moet eerder leer hoe om mekaar se geloof en tradisies te akkomodeer.’

**4.2 TEMA 2: ONDERRIG EN LEER IN MAATSKAPLIKE WERK
(Andragogie versus pedagogie asook interaktiewe, kreatiewe en selfgedrewe onderrig en leer):**

Navorsers:

“Julle as voornemende maatskaplike werkers word onderrig en julle leer deur middel van formele lesings, laboratoriumsessies, praktika, individuele supervisie asook groepsupervisies. Vertel bietjie meer oor hoe julle dink julle die beste leer en wanneer julle die meeste kennis bemeester? Wil julle met mekaar julle gevoelens oor hoe julle julle leerervaring hier beleef, deel?”

Respons 12:

‘As mens net met lesings leer, dwaal my aandag só maklik af, die ding met prakties is dat mens iets ook visueel kan sien en kan ervaar, daarom leer ek baie

beter op so 'n manier – om aktiwiteite te doen, help my om die werklikheid te sien en te ervaar en dan te leer. 'n Persoon wat net heeltyd voorsê, verloor my heeltemal. Ek kan self goed in boeke oplees – die dosent hoef nie voor die klas uit boeke te lees nie!

Respons 13:

'Ek dink ook dat dosente partykeer moet lesings gee, maar partykeer moet ons meer op ons eie maniere om te leer, konsentreer. So kan die dosent en die student agterkom watter studente verstaan die teorie en watter studente kan die teorie reeds toepas.'

Respons 14:

'Gebruik van realistiese gevallestudies is vir my baie meer werd as ek leer as om net te luister. Ja, ek dink lesings en leer moet gekombineerd wees, partykeer kan die dosent leiding neem, maar ander kere moet ons ook gehelp word om self te sê...'

Respons 15:

'Ek wil nie gesê word 'jy lees gou hierdie stuk of jy lees gou daardie stuk nie!' Ek wil nie uitgelig word in die klas nie – ek wil eerder verder *vra* oor die werk of op 'n ander lekker praktiese manier betrek word. O, ek wil nooit *gedwing* word nie.'

Respons 16:

'Meeste dosente lees net die werk af en ek hou niks daarvan nie, ek kan self lees, ek kan net so wel huis toe gaan. Ons moet *meer deelneem*.'

Respons 17:

'Ja, en dan verwag hulle nog dat jy die woorde wat hulle aflees, net so in die eksamen moet skryf anders doen jy sleg!'

Respons 18:

'Mense sê ek's 'n goeie spreker en as 'n dosent op enige tyd vir my sê ek kan iets in my eie woorde sê of skryf, is dit vir my 'n revelation! Ek geniet dit en leer baie meer!!'

Respons 19:

'Partykeer wil ek graag in 'n toets bietjie meer uitbrei oor wat ek geleer het en dan kry ek net omtrent vir drie reëltjies punte. Dan's ek baie ontsteld!!'

Respons 20:

Ek voel dosente verwag van ons om kreatief te wees en self dinge uit te dink, dan moet hulle ons deurlopend, ook in toetse en eksamens erkenning gee vir kreatiwiteit en eie denke – moenie net spesifieke woorde soek nie – ons kan nie soos papegaai leer nie, hoe gaan ons ooit leer om dinge uit te redeneer?'

Respons 21:

'Dit frusteer die meeste van ons 4de jaars want dosente sê jy moet uitbrei in jou eie woorde, maar wanneer dit by toetse kom, soek hulle net sekere begrippe. Ons kan nooit ons eie menings leer vorm nie!!'

Navorser:

"Hoe belangrik dink julle is 'n leeromgewing wat krities, maar bedreigingsvry is?"

Respons 22:

'Ek was baie vasgevang in my eie manier van leer, ek wou net op my manier leer, maar ek en my mede-kollega hier studeer graag saam... dan sê hy vir my hoekom doen jy nie iets so of so nie dan dink ek o ja, dit kan werk en dit kan werk. So ons sien daar's nie altyd net een manier om te leer nie ... maar die geleentheid kry ons nie altyd in die klasse nie, daar's net altyd net 'n regte manier en niks anders nie!'

Respons 23

'Wanneer ons in die veld as maatskaplike werkers uitgaan, en prakties gaan doen, moet jy tog jou eie mening en persoonlikheid hê en dan gaan jy tog die werk doen op jou manier en nie soos die dosent jou voorgesê het nie nou voel ek net ons word nie gehelp om jou eie manier van dink uit te vind nie'

Respons 24:

'Ek voel dis 'n jammerte dat van ons eers in die 4de jaar kennis maak en blootgestel word met jou eie manier van dink – dit sou soveel makliker gewees het as ons al van die 1ste jaar af kon geleer het om self te dink!!'

Navorser:

"As ek praat van 'n bedreigingsvrye omgewing, bedoel ek ook hoe julle byvoorbeeld voel oor konflik en soms konflikbelaaide besprekings of meningsverskille in die klas of leersituasie – hoe beleef julle sulke situasies om nog steeds iets daaruit te leer? Ook miskien besprekingspunte wat soms polities gelaai is soos wanneer julle in die klas verskillende politieke standpunte en agtergronde het?"

Respons 25:

'Baie keer gee die dosent in sulke gevalle net nog ekstra take om iets dan so beter te hanteer of te verstaan – terwyl mens soms net in die klasbespreking miskien iets wou bereik ...'

Respons 26:

'Wat ook soms gebeur is dat die dosente nie op die hoogte is van die nuutste trend onder die studente nie, byv. iets soos homoseksualiteit kan nou maklik opvlam in die klas iets soos dit wat die dosent dan sommer gemaklik oor staan en praat en nou neem die dosent aan dis 'n Christelike instelling die, so-iets

sal nie hier gebeur nie – so hy/sy praat rustig voort en dan weet hy/sy nie of neem nie in ag dat daar miskien 'n student is wat met hierdie dinge sukkel nie ja, hulle is nie altyd sensitief genoeg nie hulle moet bietjie meer kennis neem van die studente se omstandighede ...'

Respons 27:

'Ja, dosente dink altyd, ag, dis net 'n student – hulle vergeet jy het ook 'n lewe en aktiwiteite en verantwoordelikhede miskien 'n gesin of werk .. hulle dink net jy moet net heelyd leer

Respons 28:

'Ek wil sê ja, hier is baie konflik-debatte in die klasse, want ons is baie verskillend, baie divers, ons verskil hemelsbreed As ons byvoorbeeld na die eetsaal toe gaan, dan stry ons want daar's sekere studente wat op een manier behandel wil word en ons wil weer anders behandel word ... dis klaar konflik, nou kom ons in die klas en dan word daai student meer tyd of aandag gegun, nie omdat ons ongelyk is nie, maar omdat daai student 'n agterstand gehad het. Maar ons staan bymekaar as dit nodig is! Ons weer alle bedreigings van die dosente af.'

Navorser:

"Wat maak dit vir julle as volwassenes makliker om julle studies in die lig hiervan nog steeds suksesvol te hanteer?"

Respons 29:

'Mev., ek kan eerlik sê as ek direk na skool moes kom leer, sou ek dit nie gemaak het nie. Ek het vir 2 jaar na skool eers so baie ander dinge geleer, om my eie geld te verdien en te hanteer, nou kan ek my studies beter hanteer.'

Respons 30:

'Ek dink ook dit wat ons swot, naamlik maatskaplike werk, help mens om jou eie lewe beter te hanteer – mens moet die kennis van maatskaplike werk deel maak van jou as persoon ...'

Respons 31:

'a, ons ontwikkel van ons eerstejaar af baie meer as van ons maats by ander instellings ...'

Respons 32:

'Baie keer, as jy hier aankom, weet jy nie regtig wie jy is nie, hier is baie kennis wat jy leer oor jouself, veral in maatskaplike werk ...'

Respons 33:

'Ja, maatskaplike werk maak vir mens 'n beter beeld van jou as persoon!'

Navorsers:

“Watter rol speel die verhouding tussen die student en die dosent?”

Respons 34:

‘My derdejaar dosent was baie ondersteunend en het my baie gemotiveer As dit nie vir haar was nie, was ek swaerlik onderdeur, so ja, mens moet ten minste met een dosent ’n baie goeie verhouding hê.’

Respons 35:

‘Ek dink ook as mens so ’n goeie verhouding met ten minste een dosent het, is jy meer gemotiveerd en pas jy beter in by hele kursus, maar as jy nie van die dosente hou nie, is jy nie gemotiveer nie en wil jy nie eers klasse bywoon nie’

Respons 36:

‘Die verhouding met die dosent sluit vir my alles af van jou student-wees – jy moet ’n goeie verhouding hê anders kan jy nie presteer of eers leer nie – ek soek altyd ’n positiewe dosent!’

Respons 37:

‘Ek het ’n ervaring gehad dat deur my hele eerstejaar ek net nie kon goed doen by die dosent nie – ek was omtrent onderdeur en nou eers in my vierdejaar vaar ek beter – ek dink ons moes eerder gepraat en terugvoering gedoen het! Ek het gedink my eerstejaar se toetse is sommer niks en het nie eintlik te veel geleer nie, nou weet ek eers dit was nooit grappies nie!!! Die eerste dosent wat in my geglo het, was in my derdejaar – van toe af het ek nog nooit weer onder 75% vir enige iets gekry nie – sy het my erken en was my rolmodel. ’n Stukkie van geloof in my vermoë, hulp om nie oor my huis só te bekommer dat dit my studies benadeel nie (*Navorsers: mentorskap?*) ja, mevrou, sy het my geleer om my lewe te bestuur.’

Respons 38:

‘Ek wil nog sê dit hang ook af wat die student se verwagting van die dosent is want as jy positiewe verwagtinge het, kan dit baie goed gaan met jou, maar as jy van die begin af al negatiewe verwagtinge het dat dinge nie gaan werk nie, praat jy nie met jou dosente nie en sal dit maar moeilik gaan met jou studies....’

Respons 39:

‘Ons word te veel negatief beïnvloed deur die seniors. Mense moet liever na die dosente luister.’

Respons 40:

‘Die verhouding tussen die student en die dosent kom ook nie net van een kant af nie. Daar moet iewers vir mekaar gesê word wat ons van mekaar verwag

(Navorsers: Kontrak?) Ja, ja, ons moet dit uitskryf en met mekaar deel. Ons moet weet hoe ons toegang tot dosente werk!

Respons 41:

‘Ons wil weet wat van ons verwag gaan word deur die loop van die jaar. Dan’t ons ook begrip vir die dosent.’

Respons 42:

‘Studente moet ook onthou dat alles hier MEER is as op skool – en nou is die verhouding met die dosente nog meer belangrik as op skool, soos Q. gesê het, ons moet weet hoe loop dinge vorentoe sodat ons kan leer om te beplan.’

Navorsers:

“Dink julle dat julle hier genoeg vaardighede ontvang met betrekking tot beplanning van studie en metodes van studie?”

Respons 43:

‘O, ons biblioteekbronne is so verouderd! Ons word gevra om nie bronne ouer as tien jaar te gebruik nie, maar as jy by die bib kom, is alles ouer as tien jaar of die nuwe boeke is almal uit.’

Respons 44:

‘In ons koshuis, xxxx, kan ek sê dat ons net die beste studiemetode het – ons PRAAT met mekaar. Nie soos in studiegroepies nie, maar ons praat gedurig, die 4de jaars met die 3de jaars, die 3de jaars met die 2de jaars en so trek ons vir mekaar die verbande deur ook na jou lewe buite die Kollege – Dis amper beter as wat die bib vir jou kan beteken!’

Respons 45:

Ja, as iemand vir my vra hoekom ek nou so goed doen, is dit omdat ons PRAAT en mekaar help dink oor die teorie wat ons leer..... ons praat baie, ons lees die koerante en dan probeer ons toepassings maak – dit lyk dan môre in die klas of ek so slim is, maar dis oordat ons klaar gepraat het en die kennis toegepas het en dan verstaan.’

Respons 46:

‘Daar was in die begin van ons eerstejaar studiemetodes aangebied, maar ons het dit nie eintlik toe benut nie ... maar ook hulle ontleed ons, maar gee nie vir ons iets wat jy eintlik kan gaan doen nie – hulle moet vir ons tegnieke leer soos hoe gebruik jy highlighters ens.’

Respons 47:

‘Maar ons het studiemetodes in die eerste week van ons eerste jaar gekry, dan dink jy nog nie sover nie – eintlik moet ons studiemetodes in elke jaar kry, dink ek.’

Navorsers:

“Watter waardes van die maatskaplike werkprofessie dink julle behoort deur die dosent in maatskaplike werk tydens onderrig uitgeleef te word?”

Respons 48:

‘n Dosent in maatskaplike werk kan tog nie ander waardes hê as wat die professie het nie...’

Respons 49:

‘Die maatskaplike werkwaardes is tog deel van jou as persoon, so alle waardes, ook die wat nog gaan ontwikkel soos wat die professie groei, moet te alle tye deur die dosent uitgeleef word.’

Navorsers:

“Wil julle bietjie gesels oor wat julle as studente van julleself leer tydens jou onderrig wat jy nie vantevore oor jouself geweet het nie?”

Respons 50:

‘O, ek het geleer van ‘multi-tasking’ – ek kon dit nooit vantevore doen nie, maar ek moes net om deur al my werk te kom!!’

Respons 51:

‘Die druk wat op jou in jou finale jaar is, veroorsaak dat jy werklik diep moet gaan soek vir sterktes want jy moet nou alles uithaal om jou jaar te slaag en jou werk te bemeester!’

Respons 52:

‘Ek het altyd gestreef daarna om ’n beter spreker te wees – as student het ek alle geleenthede aangegryp wat na my kant toe gekom het – so het ek baie van myself geleer, want ek moes klomp goed doen wat ek nooit vantevore sou waag nie.’

Respons 53:

Ek het ook geleer om dinge wat ek in die leersituasie leer, op my lewe buite my studentelewe toe te pas, soos byv. om my eie stres beter te hanteer of selfs ander te help om hulle stres beter te hanteer ... of om ander te help om hulleself te motiveer, of verbande te trek oor hoekom goed met hulle gebeur vanuit die klas na my persoonlike lewe ek verstaan die lewe beter.’

Navorsers:

“Sou julle dink dat mens ook ons land se politieke ontwikkeling en die gevolge op jong mense soos julle, waarvan party benadeeld was, beter kan verstaan deur dit in die klas te bespreek?”

Respons 54:

'Ja, ek voel ek kan alles wat ek geleer het binne en buite die klas, kan ek in die toekoms deel maak van my lewe'

Respons 55:

'By my huis is my mense trots op my en maak mense van my gebruik om byvoorbeeld op te tree, en dan hoor ek partykeer myself die woorde gebruik wat ek hier in die leersituasie gehoor het!!!'

4.3 TEMA 3: INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER:*Navorsers:*

"Hoe voel julle daarvoor dat almal in die klas betrek word by die leerervaring vir die hele klas?"

Respons 56:

's dit soos in groepwerk in die klas?'

Navorsers:

"Ja, onder andere, maar veral ook die feit dat almal in die klas 'n aandeel het om te maak tydens enige leersituasie, dat hulle die geleentheid daarvoor moet kry, selfs ook die stilleres."

Respons 57:

'Soms voel ek in klasbesprekings ek gee alleen al die insette. Een student is lui, maar veral as ons in groepe werk gaan daardie lui student se swak insette my punte ook raak.'

Respons 58:

'Ja, maar die dosente moet die studente help en begelei sodat een persoon nie al die werk alleen doen nie.'

Respons 59:

'Wat my frustreer is dat studente se pas of tempo verskil. Ek vat myself as voorbeeld, as ek stres, werk ek stadig en nou skielik stres die res van die studente miskien in my groep ook en word kwaad vir my – dan werk ons nie lekker saam nie.'

Respons 60:

'Ek dink hier moet die dosent sy keerdatums so beplan dat hy vir almal se verskillende maniere van werk voorsiening maak ... verskillende tempo, verskillende intellektuele vlak, verskillende werkswyse Die swakker groeplede moenie die hele groep terughou nie of aftrek nie.'

Respons 61:

'Ek voel as dosente die studente almal wil betrek by die klaservaring, moet dosente baie meer spesifieke leiding of opdragte of 'basics' gee sodat almal dit kan verstaan en uitvoer.'

Respons 62:

'Ons moet goed beplande raamwerke van die dosente kry – om self te sukkel mors baie tyd, want studente het nie te veel tyd nie.'

Respons 63:

'Ek dink dosente moet baie goed voorberei wees en glad nie ongeorden en vergeetagtig wees nie omdat die tyd min is – byvoorbeeld werk in groepies in die klasse vat al klaar meer tyd en daarom moet dit ekstra goed beplan wees sodat daar tyd kan wees dat ons bymekaar kan leer – dit is nogal lekker om so bymekaar te leer en ons leer partykeer meer as wat die dosent beplan het – dit moet net goed bepland wees.'

Respons 64:

'n Struikelblok is die dosente wat nie gou genoeg terugvoering gee nie – hulle vat soms te veel tyd dan wag die studente vir die dosente – dit mors rêrig baie tyd.'

Respons 65:

'Ek dink wat kan werk is wat ons al gedoen het – om mekaar se sterktes te gebruik Byvoorbeeld een kan tik, een kan proeflees, een kan die literatuur gou bestudeer, een kan gou vertaal, maar mens moet nogal pasop dat een student nie misbruik word te veel druk kry nie.'

Respons 66:

'Maar soms is daar studente in die groep wat nie gemotiveer is nie – hulle sit net daar!'

Navorsers:

"Watter rol dink julle kan die dosent dan vul om toe te sien dat sinvolle leer plaasvind?"

Respons 67:

'Die dosent moet die groep eers vra vir hulle beplanning – al sommer in die begin van enige opdrag, of voor hulle eers begin werk – hulle moet eers hulle beplanning bespreek sodat elkeen sy deel kan doen.'

Respons 68:

'Ek dink soms kan die studente ook self hulle groepies kies, maar dan bly daar partykeer enkeles oor wat nêrens inpas nie – as mens vir punte werk, wil jy nie groeplede hê wat nie hulle deel doen nie ek dink die dosent MOET dit beheer.'

Respons 69:

'Onthou, partykeer is dit nie net studente wat lui is omdat hulle lui is nie, maar partykeer VERSTAAN hulle regtig nie wat aangaan nie. Nou weet hulle nie wat om te doen nie ... nou moet die groep help en met hom praat en verduidelik en onduidelikhede uitklaar. Jy kan maar sê hier moet baie gepraat word oor alles, die werkswyse, die gesindhede en die werk self.'

4.4 TEMA 4: LEERSTYLE VAN STUDENTE:

Navorser:

"Soos julle in die vraelys gesien het, is daar verskillende style waarvolgens verskillende mense verkies om op hul beste te leer. Dink julle dis belangrik dat mens op jou voorkeurmanier sal leer en maak dosente genoeg voorsiening hiervoor? Hoe dink julle kan die dosent genoeg voorsiening maak om studente se verskillende leerstyle te akkommodeer?"

Respons 70:

'Nee, nee! dosente neem nie eers ons program in ag nie! – partykeer skryf ons meer as twee of drie toetse op een dag en dit maak vir hulle niks saak nie!!!'

Respons 71:

'Ek dink as ek aan leerstyle dink, is dit dat ek graag met kreatiwiteit wil leer – ek wil kreatief wees – maatskaplike werk is tog so dat ons mense se probleme moet gaan help oplos en ons moet dan mos leer om kreatief en probleemoplossend te kan dink – ek dink dit gaan nie net om die inneem van werk nie, maar vir my gaan dit oor die toepassing 'n dosent sê altyd die maatskaplike werker moet amper soos 'n towenaar wees om verandering in mense se lewens te help bring Dan moet ons mos leer om baie kreatief te wees Ek wil kreatief wees!!!!'

Respons 72:

'Ek dink soos in die begin van die klasse behoort jy as dosent die studente eers beter te leer ken, hulle kan mos elkeen 'n vorm invul en skryf hoe leer hulle, dan moet die studente sê hoe hulle wil leer, ek dink dit kan werk as die dosent dit kan lees?'

Respons 73:

'Die klasse waar ons partykeer kreatief werk, se punte verskil hemelsbreed van die ander vakke waar ons net moet luister..... ons het dit meer geniet en meer geleer!, ja, dit was gekoppel aan werklike situasies en ons kon ons indink!'

Navorser:

“Weet julle altyd wat die doel van elke sessie is dink julle dit is nodig om die doel van elke sessie te weet?”

Respons 74:

‘Ja, ons weet presies wanneer wat gebeur, want ons kry mos studiegids, MAAR!!! nou raak ons so besig met werk en goed, mens vergeet partykeer jou studiegids, nou kom jy by die klas met verkeerde boeke, so dit help nie eintlik dat mens ’n studiebrief kry nie ons moet weet wanneer gebeur wat want so kan jy jouself instel vir wat jy moet leer.’

Respons 75:

‘Ek dink die dosent behoort aan die begin van elke klas net die hoofpunte van die sessie te verfris, op die bord of op die transparant maar moenie ’n halfuur hieraan spandeer nie! Ons is nie graad 1 nie Of asof ons nie eintlik kan verstaan nie, moenie woord vir woord van die studiegids of van die inleiding deurgaan nie!!’

Navorser:

“Partykeer leer mens op naskoolse vlak baie dinge wat nie eintlik in die kurrikulum geskryf is nie – dink julle dit is so en is dit belangrik, en soos wat leer julle so op ’n verskuilde manier?”

Respons 76:

‘Ja, ja, al die klein goedjies waarteen ons gerebelleer en gestry het – die stiptelikheid, dit dink ek leer ons so langs die pad, om mekaar te respekteer’

Respons 77:

‘Ek dink nie dosente besef watter groot rolmodelle hulle is nie Studente kyk na hulle, innerlik en uiterlik Watter groot invloed dit op studente het nie hoe hulle probleme hanteer.’

4.4 TEMA 5 ASSESSERING EN –TEGNIEKE:

Navorser:

“Hoe voel julle oor die assesseringstegnieke en –gebruike van dosente?”

Respons 78:

‘In supervisie voel ek baie gemaklik, die dosent sê vir jou presies wat van jou verwag word en jy kry dadelik terugvoering, maar in die lesings? NEE!’

Respons 79:

‘Okay, maar nie met alle dosente nie maar wel met die meerderheid weet jy nooit waar jy staan nie.....’

Respons 80:

‘Soos ons netnou gesê het, daardie woord-vir-woord-ding, ken jou werk woordeliks, dis nogal sleg veral op 4de jaars vlak waar mens al wil begin insig gee!’

Respons 81:

‘Ek voel die dosent moet voor-af vir jou presies sê wat hy verwag, hoe hy jou ding gaan merk, sodat jy weet wat jy vir hom moet gee!’

Respons 82:

‘Ja, ons soek duidelike raamwerke oor wat hy verwag!’

Respons 83:

‘Maar die dosent moet ook onthou jy word gevorm terwyl jy leer – daar is mos ’n proses van groei, mens kry meer insig soos wat jy aangaan Hulle moet dit in ag neem en dit ook bereken!’

Respons 84:

‘Soos ons moet glo dat ons kliënte kan groei en verander, moet die dosente ook onthou dat ons kan groei en verander! Moenie jou swak toetse van die eerstejaar nog in die vierdejaar teen jou hou nie.’

Respons 85:

‘Ja, jou sterk punte raak sterker!’

Respons 86:

‘Ek dink die dosent moet ‘practice what he teach!’

Navorser:

“Kom ons gesels sommer so in die algemeen oor enkele tegnieke en strategieë wat die dosent kan gebruik om interaktiewe en kreatiewe onderrig en leer te bevorder.”

Respons 87:

‘Mev., ek dink die dosente moet vir eers onthou dat ons baie meer gevorderd is op tegnologiese vlak as die dosente – dosente moet die laptops, ons het byna elkeen een, gebruik. Gooi die gevallestudies op ons laptops, hou klasvasvra-kompetisies op die rekenaar, daar is sulke programme!’

Respons 88:

‘Ja, ons wil uitsien na elke klas – soms kom sit jy net daar en jy luister net en jy stap uit, dan’t jy nie ’n clue wat aangegaan het in die klas nie!’

Respons 89:

‘Ons wil opgewonde raak oor ons klasse!!!’

Respons 90:

‘Soms is die teorie ‘boring’ – nou moet die dosent byvoorbeeld gevallestudies of rollespelle gebruik, byvoorbeeld as ons oor bestuur praat – almal hou nie hiervan nie, net party, maak dit lewendig vir die van ons wat meer betrek wil wees.’

Respons 91:

‘Maar die tyd het ons ook baie gedruk – mens het net nie altyd genoeg tyd om kreatief voor te berei nie – ons moet dit met die dosent bespreek en planne maak, hy moet vir ons wys hoe mens maak.’

Respons 92:

‘Ek dink as die klas byvoorbeeld in groepe opgedeel kan word, met een gevallestudie, wat hulle almal uitwerk, dan gee elke groep terugvoer aan die hele klas, die beste groep wen miskien ietsie, dan kan ons almal iets leer en dis nog lekker ook.’

Respons 93:

‘Groepe werk ook nie altyd nie, want almal wil nie altyd betrek word nie – die studente moet hieraan gewoon raak – ons moet net onthou dat dieselfde mense nie altyd al die praatwerk doen nie – almal moet leer.’

Respons 94:

‘Maar dis hoekom jou kriteria van beoordeling vir elke aanbieding so belangrik is – die student moet weet waarvoor gaan hulle punte kry’

Respons 95:

‘Maar ek moes baie praat en oor ek so dikwels my standpunte moes stel, het ek baie meer selfgeldend geword – mense sê dit vir my ...’

Respons 96:

‘n my prakties het ek baie meer geleer oor hoe om my teorie toe te pas as wat ek net in die klas self gesit het – ek kon sien hoe dit in die praktyk werk en mense het gereageer op wat ek doen.’

Respons 97:

‘Ja, al die gebeure, soos hoe om jou studies te beplan en te hanteer, maak mens meer volwasse en krities’

Respons 98:

‘Dosente moet net baie meer geleenthede skep waar ons hulle kan uitdaag en goed uitpraat – die dosent MOENIE dat studente net goed aanvaar nie!!’

Respons 99:

‘Uitstappies sou ek nogal ook voel is iets wat ek dink vir ons kan help om die teorie beter toe te pas ...’

Respons 100:

'Maar ons het nie die bronne hier by die Kollege nie, so ons moet baie meer staat maak op die prakties om nuwe woorde byvoorbeeld te leer verstaan soos in die eerstejaar. Die dosente moet vir al die jaargroepe iets soos prakties inwerk sodat mens kan ervaar wat goed beteken en hoe goed werk'

4.5 TEMA 5: DIE PERSOONLIKHEID VAN DIE DOSENT:

Navorser:

"Kom ons kyk dan nou so bietjie na hoe dink julle moet die dosent lyk wat al die genoemde dinge aan julle moet bied?"

Respons 101:

'O, hy moet die student kan uitdaag om sy brein te gebruik!!!'

Respons 102:

'Die dosent moet self "exciting" wees oor wat hy aanbied.'

Respons 103:

'Hulle moet ook op die einde van mens se jaar kan sê, 'jis, is ek trots op jou!'

Respons 104:

'Hy moet gefokus wees, asseblief!'

Respons 105:

'Hy moet voorbereid kom na die klas – hy moenie dat sy goed deurmekaar is nie – want hoe kan ons leer van orde as hy deurmekaar is?'

Respons 106:

'Hy moet vriendelik en gemaklik wees en glimlag, hy moet 'n gemaklike atmosfeer skep.'

Respons 107:

'Hulle moet bereid wees om ons wat verskillend is, op verskillende maniere te benader. Jou werk en sy werk is nie dieselfde nie – hulle moet ons almal kan waardeer.'

Respons 108:

'Dosente moet ook meer met mekaar praat en vertel wat in sy klasse gebeur het en so kan hulle miskien by mekaar goeie idees kry wat werk!'

Respons 109:

'Hulle moet altyd regverdig wees, asseblief.'

Respons 110:

'Hy moenie altyd mense se antwoorde in die klas kritiseer nie – hulle breek mens se selfbeeld af – daar is ander maniere om te wys iemand is nie heeltemal reg nie!!'

Respons 111:

'Hulle moet self PASSIE hê en nie net sê hoe dinge gedoen moet word en self nooit so optree nie'

Respons 112:

'Dosente moet asseblief baie van eie ervarings met studente deel – dit is vir my passie – dit moet lekker klink daar buite in die praktyk!!!'

Respons 113:

'Hulle moet elke dag opgewonde en gemotiveerd wees – dit is passie en hulle moet ons vlammetjies aan die brand steek!!!'

4.6 TEMA: ALGEMEEN:

Navorsers:

"Wil julle ten slotte iets in die algemeen oor onderrig en leer met mekaar deel?"

Respons 114:

'Ek voel dat dosente werklikwaar al die maatskaplikewerk waardes moet uitleef, al die rolle en tegnieke, sodat ons dit kan waarneem – ons soek sterk rolmodelle.'

Respons 115:

'Ons moet ook onthou dat as ons na die Christelike karakter van die Kollege kyk, moet ons ook nie vergeet hoe die breë gemeenskap oor ons as Christelike studente voel nie!!!'

Respons 116:

'Ons het ook 'n professie om te beskerm – dis 'n eerbare beeld wat mense van maatskaplike werkers het en ons moet dit beskerm

Respons 117:

'Jets wat ek wil sê is dat die Kollege sal moet aandag gee aan die keuring van studente. Ek wil nie mense oordeel nie, maar party kinders doen dinge hier wat nie pas by maatskaplike werkers nie!!!!'

Respons 118:

'Ons sal ook graag meer saam met die dosente wil leef – ons het nooit interaktiewe funksies met hulle nie – as hulle byvoorbeeld sê dat hulle gesellig gaan verkeer, weet ons nie wat dit beteken nie – dosente moet op so 'n vlak saam met studente verkeer sodat ons kan sien wat mense doen en wat mense nie doen nie !'

Respons 119:

'Ja, ek dink dis baie belangrik!!!'

Respons 120:

‘Maar onthou, studente wat nie eintlik die professie kan doen nie, val uit oor die 4 jaar van opleiding – die system gooi hulle af!!’

Respons 121:

‘Ek vertel graag vir die eerstejaars dat jy net nie deel moet wees van daardie groep wat deur die system afgegooi gaan word of wat uit die system gaan val nie’

Navorser:

“Baie dankie vir julle openhartige en waardevolle insette!”

Getik vanaf oudioband: H. von Schlicht
26 Junie 2007

BYLAAG E

**DIE VOORGRAADSE MAATSKAPLIKE
WERK KURRIKULUM (2007) VOLGENS
DIE JAARBOEK (2007) VAN DIE
HUGENOTE KOLLEGE**

Die Voorgraadse Maatskaplike Werk Kurrikulum
volgens die Jaarboek (2007)
van die Hugenate Kollege

1. MAATSKAPLIKE WERK: VLAK I, TEORIE EN PRAKTIKA

1.1 MODULE: Welsynskunde en Beleid

Die doelstelling en leerplan-inhoud van hierdie module is daarop gefokus om die kennis, vaardighede en bekwaamhede by die student te ontwikkel om maatskaplike welsynsbeleid en maatskaplike probleme te kan verstaan en dit in verskillende kontekste toe te pas

1.2 MODULE: Inleiding tot Maatskaplike werk en die hulpverleningsproses

Die doelstelling en leerplan-inhoud van hierdie module is daarop gefokus om die kennis, vaardighede en bekwaamhede te ontwikkel sodat studente die aard, omvang en kompleksiteit van die beroep, die mensgesentreerde benadering en die hulpverleningsproses kan verstaan.

1.3 MODULE: Welsynsreg

Hierdie module het ten doel om by die student insig te ontwikkel in regspleging, die regsberoep en gedingvoering

1.4 MODULE: Welsynsreg

Hierdie module het ten doel om by die student insig te ontwikkel in aspekte van substantiewe reg op die gebied van persoonsreg, familiereg en kinderreg.

1.5 MODULE: Engels vir akademiese doeleindes

Hierdie module het ten doel om studente in staat te stel om 'n agtergrond in Engelse taalkunde en gebruik te bekom; om die vermoë te ontwikkel om tekste krities en met begrip en insig te lees en om vaardighede te verwerf in lees en skryf op tersiêre vlak

1.6 MODULE: Eindgebruiker-rekenarisering

Hierdie module dek die leerplan van die 'International computer driving licence' (ICDL). Die IC DL sertifiseer die student se bevoegdheid in standaard besighedsrekenariseringtoepassings volgens internasionale industriële standaarde.

1.7 MODULE: Praktiese Werk

Die praktiese module het ten doel om studente in staat te stel om teoretiese kennis en vaardighede wat hulle verwerf het, toe te pas by wyse van praktyksessies, werkswinkels en gesimuleerde praktyksituasies

2. MAATSKAPLIKE WERK: VLAK II, TEORIE EN PRAKTIKA

2.1 MODULE: Maatskaplike Groepwerk

Leerplan-inhoud:

- Die konsep groepwerk en groepverwante begrippe
- Die groeigeoriënteerde groep
- Fases in groeipontwikkeling en die groepwerkproses
- Tegnieke in maatskaplike groepwerk
- Etiese en professionele kwessies vir die groepwerker
- Rolle en gedragpatrone in die groepwerkkonteks

2.2 MODULE: Maatskaplike Gevallewerk

Leerplan-inhoud:

- Konseptualisering van maatskaplike gevallewerk vanuit die ekosistemiese en ontwikkelingsgerigte maatskaplikewerk-perspektief
- Die gevallewerkproses
- Kommunikasie met empatie en egtheid
- Verbale volg-, verkennings- en fokustegnieke
- Teenproduktiewe kommunikasiepatrone
- Multidimensionele assessering
- Assessering van intrapersoonlike en omgewingsisteme
- Onderhandeling van doelstellings en formulering van die kontrak
- Beplanning en implementering van veranderingsgeoriënteerde strategieë
- Verhoging van die kliënt se probleemoplossings- en sosiale vaardighede, assertiwiteit, en hantering van spanning
- Verandering van omgewing, ontwikkeling van hulpbronne en beplanning
- Gevorderde empatie, interpretasie en konfrontasie
- Terminering en evaluering

2.3 MODULE: Maatskaplike Gemeenskapswerk

Leerplan-inhoud:

- Gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling
- Die komponente van gemeenskapswerk en gemeenskapsontwikkeling

- Die gemeenskapswerkproses
- Hulpbronne, hulpmiddels en instrumente in gemeenskapswerk
- Die multidissiplinêre spanbenadering

2.4 MODULE: Kinder- en gesinsorgpraktyk en relevante wetgewing

Leerplan-inhoud:

- Die ekosistemiese benadering tot kinder- en gesinsorg probleme en praktyk
- Regte van kinders en gesinne
- Die wetlike sisteem rakende die beskerming van kinders en gesinne
- Kindersorgplasing en wetgewing
- Gesinsherenigingsdienste en wetgewing
- Sorgbehoewende kinders: wetgewing en praktyk
- Die toekomst van kinder- en gesinsorgdienste

2.5 MODULE: Middelmisbruik, afhanklike gedrag en relevante wetgewing

Leerplan-inhoud:

- Dwelmverwante konsepte en 'n klassifikasie van dwelmmiddels
- Assessering en diagnosering van dwelm-/alkoholmisbruik en -afhanklikheid
- Proses van alkoholisme/dwelmafhanlikheid
- Gesinsdinamiek van die alkohol-/dwelmafhanlike gesin(kinders van alkoholiste, volwasse kinders van alkoholiste)
- Spesiale bevolkings
- Intervensie deur konstruktiewe konfrontasie en motiverende onderhoudvoering
- Voorkoming op primêre, sekondêre en tersiêre vlakke en voorkomingstrategieë
- Prestatutêre intervensie
- Statutêre intervensie

- Teorieë, modelle en strategieë met betrekking tot intervensie
- Relevante wetgewing en beleid

2.6 MODULE: Praktika

Leerplan-inhoud:

- Individuele- en groepsupervisie
- Fasilitering van die groei-georiënteerde groep
- Die toepassing van multi-dimensionele gesinsassessering
- Die toepassing van die gevallewerkproses
- Oriëntering ten opsigte van die implementering van gemeenskapswerk

3. MAATSKAPLIKE WERK, VLAK III: TEORIE EN PRAKTIKA

3.1 MODULE: Benaderings in Maatskaplike Werk

Leerplan-inhoud:

- Teorie en praktyk van maatskaplikewerkdienlewering
- Ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk
- Die ekologiese sisteemteorie
- Gedragsverandering
- Die Probleemoplossende model
- Die Psigo-analise
- Die Kliëntgesentreerde benadering
- Krisisingryping
- Die Sirkel van Hoop

3.2 MODULE: Praktykmodelle met betrekking tot gemeenskapswerk en maatskaplike ontwikkeling

Leerplan-inhoud:

- Die gemeenskapsontwikkelingsmodel
- Die maatskaplike beplanningsmodel
- Die gemeenskapsopvoedingsmodel
- Die maatskaplike bemarkingsmodel
- Die maatskaplike aksiemodel

3.3 MODULE: Maatskaplikewerkbestuur

Leerplan-inhoud:

- Die bestuur van welsynsorganisasies
- Bestuurstake met betrekking tot 'n welsynsorganisasie
- Bestuursetiek

3.4 MODULE: MIV/Vigs: Voorkoming, sorg en berading

Leerplan-inhoud:

- Relevante feite en konsepte
- Onderrig en voorkoming op primêre en sekondêre vlakke (wêreldbeskouing en kultuur)
- MIV/VIGS-berading
- Dienste aan spesiale kliëntegroepe
- Sorg aan die professionele hulpverlener

3.5 en 3.6 MODULE: 2 Praktika-modules: Gevallewerk en Gemeenskapswerk

Leerplan-inhoud:

- Die hantering van individuele gevalle binne 'n gevallelading onder die beskerming van 'n welsynsorganisasie en
- Die toepassing van gemeenskapswerk as maatskaplikewerk-metode onder die beskerming van 'n welsynsorganisasie

4. MAATSKAPLIKE WERK, VLAK IV: TEORIE EN PRAKTIKA

4.1.1 MODULE: Maatskaplikewerk-intervensie vanuit 'n ontwikkelingsgerigte perspektief

Leerplan-inhoud:

- Die aard van ontwikkelingsgerigte Maatskaplike Werk
- Die toepassing van die sterkteperspektief binne die raamwerk van ontwikkelingsgerigte Maatskaplike Werk
- Die toepassing van die bemagtigingsbenadering binne die raamwerk van ontwikkelingsgerigte Maatskaplike Werk
- Die toepassing die ekologiese-sisteemperspektief binne die raamwerk van ontwikkelingsgerigte Maatskaplike Werk
- Die generering en aktivering van hulpbronne
- Waardes en multikulturele kompetensies binne die raamwerk van ontwikkelingsgerigte Maatskaplike Werk

4.2 MODULE: Bestuur van Welsynsorganisasies

Leerplan-inhoud:

- Algemene bestuur binne die konteks van die nie-winsgerigte welsynsorganisasie
- Menslike hulpbronbestuur binne die konteks van die nie-winsgerigte welsynsorganisasie
- Bestuur van die nie-winsgerigte welsynsorganisasie

4.3 MODULE: Maatskaplikewerk-intervensie met egpare en gesinne

Leerplan-inhoud:

- Voorhuwelikse berading
- Huweliksberading
- Egskeidingsberading
- Huweliksverryking
- Benaderings in huweliksberading

4.4 MODULE: Spesiale bevolkings en kontemporêre maatskaplike probleme binne die Suid-Afrikaanse welsynkonteks

Leerplan-inhoud:

- Spesiale bevolkings, bv. gestremdes, bejaardes, persone met MIV/VIGS
- Kontemporêre maatskaplike probleme, bv. armoede, misdaad, middelmisbruik, seksuele mishandeling van kinders
- Relevante aspekte van die voorafgaande, bv. die etiologie, voorkoms, mites, diagnose, behandelingsmodaliteite en voorkomingstrategieë

4.5 MODULE: Maatskaplikewerknavorsing

Leerplan-inhoud:

- Die wetenskaplike benadering
- Die formulering van die navorsingsprobleem
- Die navorsingsplan
- Data ontleding
- Navorsingsmetodes

4.6 MODULE: 'n Maatskaplikewerk-navorsingsprojek

Leerplan-inhoud:

- Navorsingsvoorstel

- Probleemidentifisering en –formulering
- Navorsingsplan en –ontwerp
- Data-insameling
- Data-analise
- Navorsingsverslag

4.7, 4.8 en 4.9 MODULE: 3 Praktika modules: Gevallewerk, Groepwerk en Gemeenskapswerk

Leerplan-inhoud:

- Genoemde modules word onder die beskerming van 'n welsynsorganisasie binne 'n ontwikkelingsgerigte konteks geïmplementeer

4.10 MODULE: Sluitsteenmodule: Geïntegreerde Maatskaplike Werk Praktyk

Leerplan-inhoud:

- Die saamstel en eksaminering van 'n portfolio wat die student se vaardigheid en vermoë om teorie en praktyk te integreer, duidelik demonstreer

BYLAAG F

**BEVESTIGING VAN DIE
SAMEWERKINGSOOREENKOMS
TUSSEN UNISA EN DIE HUGENOTE
KOLLEGE TEN OPSIGTE VAN DIE
GELYKWAARDIGE
BSW- EN B.DIAC-GRAADKWALIFIKASIE**

COUNCIL ON HIGHER EDUCATION
HIGHER EDUCATION QUALITY COMMITTEE



211 Skinner Street
Diorcia Building
P O Box 13354
The Trapwood
0128
South Africa
tel: +27 12 392 9128
fax: +27 12 392 9130

03 July 2006

Mr J Munnik
Director: Programme Accreditation and Registration
University of South Africa
P O Box 392
UNISA
0003

Fax: 012 429 2323

Dear Mr Munnik

NATIONAL NAME CHANGE OF SOCIAL WORK QUALIFICATIONS

I am writing to you in relation to your request for name changes of Social Work programmes. The programmes involved are:

- Bachelor of Arts in Social Work to Bachelor of Social Work
- Bachelor of Diaconology (Social Work) to Bachelor of Social Work

The HEQC concurs with the Department of Education in granting permission for these name changes and we shall update the accreditation database accordingly.

Should you have any further query regarding the above, please do not hesitate to contact us at (012) 392 9128.

Yours sincerely,

Kenny Shalang
Project Administrator: Accreditation

The CHE is an independent statutory body established by the Higher Education Act, no. 101 of 1997. The CHE advises the Minister of Education on all higher education issues and is responsible for quality assurance and promotion through the Higher Education Quality Committee. Visit our website at <http://www.chq.ac.za>

BYLAAG G

**DRIE KOLLAGES VAN
VIERDEJAARSTUDENTE IN
MAATSKAPLIKE WERK TER
ILLUSTRASIE VAN DIE GEBRUIK VAN
'N HULPMIDDEL TYDENS
INTERAKTIEWE ONDERRIG EN LEER**



Kliente speel 'n aktiewe rol
→ die hantering van hul probleme

Raamwerk — omstandighede
Eienarskap - oplossing van probleme



persoon + hulpbronne
→ bemagtiging
→ verligting om standdigheede

agv DEPRESSIE —————> **SELFMOORD** maar
weens omstandighede



diverse kulture
→ stel tipes
elk sploreer

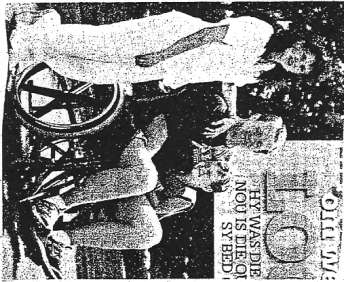
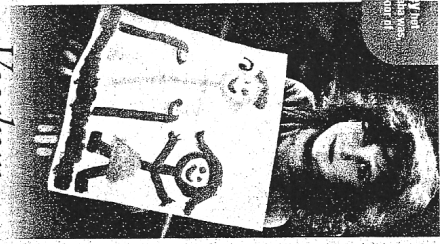


bemagtiging
van straatkinders

Die sleutel tot
SUKSES



↓
mensse oproed en
op sterktes fokus
=> BEMAGTIGING



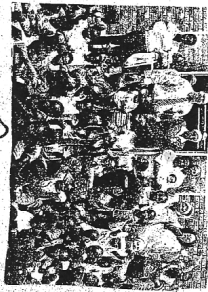
Sterkeperspektief



Eerste tree na Bemagtiging. Werkswinkel

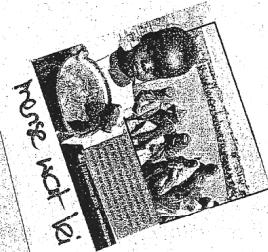


HUTJE BOON en Geld



kusbare groep

'n Mens is niks anders as 'n nriete spursie lwe in die groot heerd nie



pose wat vir bejaanede opstendig



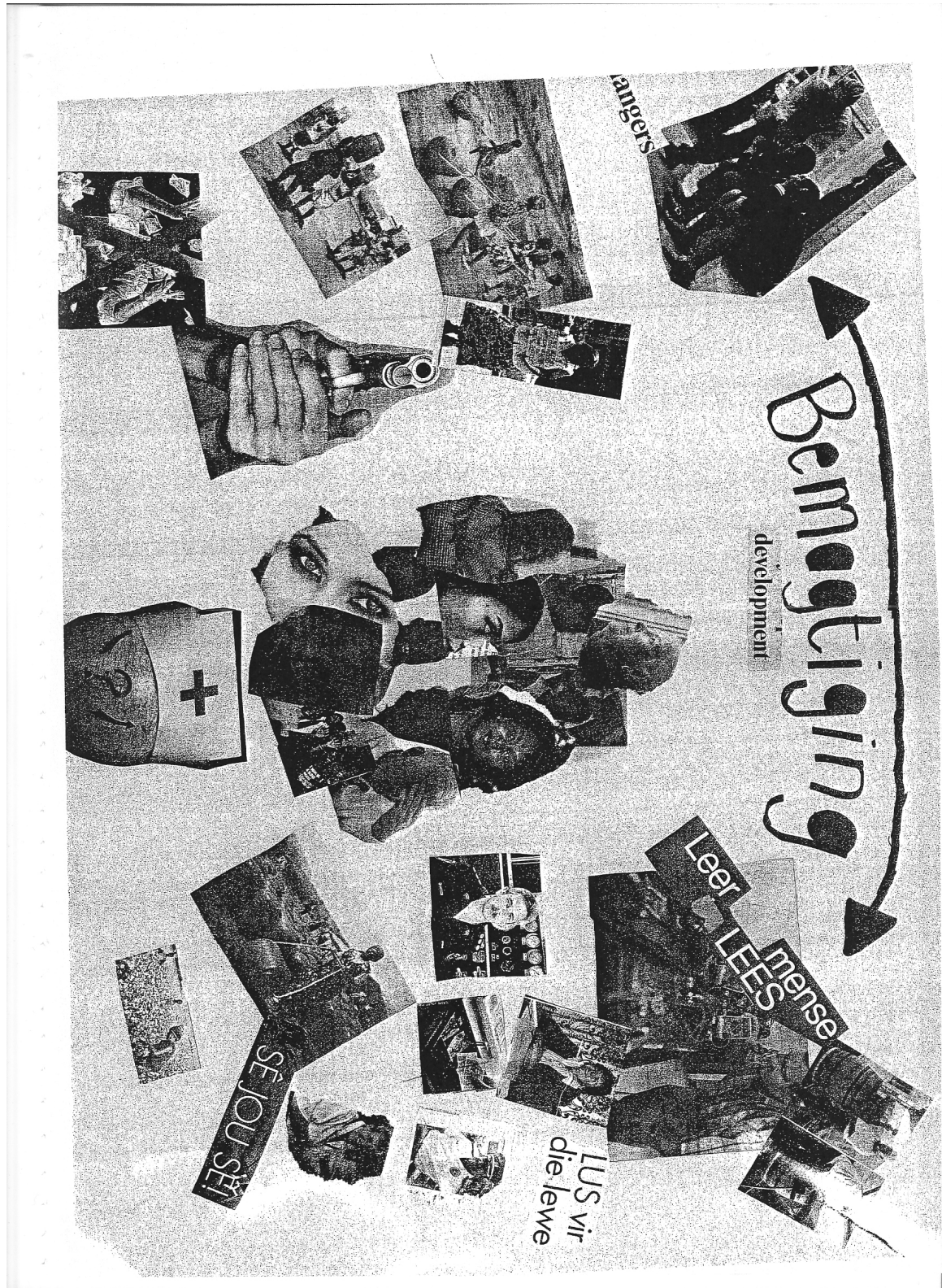
politieke instellings oordadig opstendig



STORIES



opvoeding



BYLAAG H

HUIDIGE VEREISTES MET BETREKKING TOT BACHELOR OF SOCIAL WORK (BSW)-KWALIFIKASIE IN SUID AFRIKA

**BRON: SGB FOR SOCIAL WORK-BEGINSELS WAT DIE
ONTWIKKELING EN GEBRUIK VAN MODULERAAMWERKE
EN STUDIEGIDSE RIG: Februarie 2002**

BACHELOR OF SOCIAL WORK (B SW) NQF LEVEL 7

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. Field | Health Sciences and Social Services |
| 2. Subfields | Preventive Health
Promotive Health and Developmental Services
Curative Health
Rehabilitative Health
[Note: The World Health Organisation's definition of health as a state of complete mental, physical and social well-being is accepted for the purpose of this document] |
| 3. NQF Level | 7 |
| 4. Credits | 510 minimum |
| 5. Issue date | |
| 6. Review date | |

7. Purpose

The purpose of this qualification is to equip learners with –

- Knowledge and understanding of human behaviour and social systems and the skills to intervene at the points where people interact with their environments in order to promote social well-being
- The ability and competence to assist and empower individuals, families, groups and communities to enhance their social functioning and their problem-solving capacities
- An understanding of and the ability to implement social work values and the principles of human rights and social justice while interacting with and assisting the range of human diversity
- The understanding and ability to provide social work services towards protecting people who are vulnerable, at-risk and unable to protect themselves
- Knowledge and understanding of the South African welfare context and the ability to implement the social development approach in social work services
- Understanding of the major social needs, issues, policies and legislation in the South African social welfare context and the social worker's role and contribution
- The skills to work effectively within teams, including social work teams, multi- and inter-disciplinary teams as well as multi-sectoral teams

Given the ethical parameters of social work education, training and practice, learners must be registered with the SACSSP (South African Council for Social Service Professions) as student social workers, in terms of section 17 of the *Social Service Professions, 1978* on entering NQF Level 6 learning programmes.

The successful completion of the qualification will enable the learner to be registered with the SACSSP and practise as a social worker.

8. Rationale

This qualification is designed to meet the core purposes of Social Work which are embedded in the following internationally accepted definition:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work. [International Association of Schools of Social Work, 2000]

South Africa has adopted the social development paradigm of welfare, thus supporting a people-centred approach to social and economic development. Social work plays a major role in addressing the many development needs of South African society through social work services provided within many sectors such as government departments, businesses, non-governmental organisations and in private practice.

Lack of social cohesion, poverty and inequality constitute major threats to a country's social, economic and political development. South Africa now has the highest Gini coefficient in the world, with an exceptionally rapid developing black middle class, so much so that the Gini coefficient within the Black communities is close to the national norm. This indicates a pattern change – with exceptionally high rates of inequality emerging *within* population groups, with the socio-economic status of the majority of people essentially remaining unchanged. This situation results in fermenting disappointment and conflict. Social work plays a major role in addressing the needs of individuals, families, groups and communities. It is also the task of social workers: to act as advocates and watch-dogs for the poorest and most marginalised members of our society; to help people identify the impact of social and economic oppression and exclusion; and to engage people in social action to alter socio-economic structures and to improve their life circumstances.

Social workers are equipped to deal with many of the consequences of social inequality, poverty and marginalisation. These include, amongst others higher levels of unemployment, child abuse, domestic violence, crime, drug abuse and HIV/AIDS.

Given the rights of civil society and the ethical requirements of the profession, heavy weighting is given in this qualification to the development of the critically reflective or the morally active practitioner. The overarching values that guide social work education and training are social justice and respect for all.

The social work qualification is also designed to enable learners to pursue further personal and professional development and to promote life-long learning.

9. Learning Assumed to be in Place

Learners who register for this qualification must have the following skills equivalent to a NQF Level 4: reading, writing, listening and speaking in the language(s) of instruction of the service provider.

A typical applicant will have a NQF Level 4 qualification, equivalent to matriculation with full exemption or an appropriate access-route qualification approved by the service provider. A learner with the FET Certificate in Social Auxiliary Work (NQF Level 4) will gain access to the Social Work qualification.

With regard to RPL, applicants who fall outside of the admissions criteria, but who can demonstrate (to the satisfaction of the service provider) that they have a qualification, experiential or work-based learning (which has taken the learner to the equivalent of a

NQF Level 4 qualification) may be considered for admission into the social work programme.

Admission and selection requirements must ensure that there is non-discrimination in respect of race, colour, culture, ethnicity, linguistic origin, religion, political orientation, gender, sexual orientation, age, marital status, physical status and socio-economic status.

10. Matrix of Exit Level Outcomes

Component	Exit Level Outcomes	Level	Credits	Total
Fundamental	<i>Bridging Programmes/ Programmes in 1 or more of the following:</i> Communication Science Study Methodology Computer Literacy Information Technology	Level 4 & higher	10	10
Core	1. Develop and maintain professional relationships with client systems ¹	Level 5 Level 6 Level 7	3 2 4	9
	2. Assess client systems' social functioning	Level 5 Level 6 Level 7	4 8 12	24
	3. Plan and implement appropriate Social Work intervention strategies and techniques at micro, mezzo and macro levels	Level 6 Level 7	27 38	65
	4. Utilise resources appropriate to client systems' needs and strengths	Level 6 Level 7	4 4	8
	5. Produce and maintain records of Social Work interventions, processes and outcomes	Level 5 Level 6 Level 7	3 4 10	17
	6. Evaluate the outcomes of Social Work intervention strategies, techniques and processes	Level 6 Level 7	5 8	13
	7. Terminate Social Work intervention	Level 6 Level 7	2 2	4
	8. Draft and apply contracts during Social Work intervention	Level 6 Level 7	1 1	2
	9. Implement Social Work values while interacting with human diversity	Level 5 Level 6 Level 7	3 4 3	10
	10. Appraise and implement the ethical principles and values of Social Work.	Level 5 Level 6 Level 7	3 3 3	9
	11. Use, plan and execute Social Work research	Level 6 Level 7	5 11	16
	12. Work effectively with Social Workers and members of inter-sectoral and multi- and/or inter-disciplinary teams in social service delivery	Level 5 Level 6 Level 7	3 3 4	10
	13. Identify, select and implement various techniques, methods and means of raising awareness, develop critical consciousness about the structural forces of oppression, exclusion and disempowerment, and use such awareness to engage people as change agents	Level 5 Level 6 Level 7	3 3 3	9

¹ The concept "client systems" refers to individuals, families, groups and communities.

Component	Exit Level Outcomes	Level	Credits	Total
	14. Analyse identity formation with regard to the intersections of race, class, culture, ethnicity, gender, differential abilities and sexual orientation	Level 6 Level 7	2 2	4
	15. Critically appraise the development of social welfare and Social Work from a global, regional and national perspective	Level 5 Level 6 Level 7	2 2 2	6
	16. Critically appraise the current status and position of the Social Work profession within the South African welfare context	Level 5 Level 6	2 2	4
	17. Apply the basic values and principles enshrined in the Bill of Rights in the S.A. Constitution in relation to social work service delivery	Level 5 Level 6 Level 7	3 3 4	10
	18. Elucidate national, provincial and local governance structures, and the general laws and charters governing social welfare policy and Social Work services in South Africa	Level 5 Level 6	5 5	10
	19. Demonstrate understanding of how social policies and legislation on social issues impact on these issues and how to use legislation in order to protect and improve the quality of life of client systems from a Social Work perspective	Level 5 Level 6 Level 7	5 5 7	17
	20. Demonstrate understanding of how social welfare policy and legislation are developed and influenced	Level 5 Level 6	3 3	6
	21. Explain the roles, functions, knowledge and skills for effective Social Work supervision and consultation	Level 6 Level 7	2 2	4
	22. Explain the roles, functions, principles and characteristics of management and administration within social service delivery	Level 6 Level 7	3 3	6
	23. Formulate a proposal to fund social services	Level 6 Level 7	2 3	5
	24. Identify the relationship between socio-political and economic influences and the functioning of social service agencies	Level 6 Level 7	1 2	3
	25. Demonstrate understanding of the roles and functions of the Social Worker within relevant statutory frameworks	Level 5 Level 6 Level 7	4 5 5	14
	26. Identify how social security is used optimally for the benefit of client systems	Level 5 Level 6	2 2	4
	27. Identify the purpose, functions and principles of Social Work within the social development paradigm	Level 5 Level 6 Level 7	2 2 7	11
	Total: Social Work	Level 5 Level 6 Level 7	50 110 140	300

Component	Exit Level Outcomes	Level	Credits	Total
Elective	<i>Any of the following:</i>	Level 5	90	200
	Community Development	Level 6	110	
	Criminology			
	Development Studies			
	Economics			
	English &/or 1 other South African language			
	Human Resource Management			
	Legal Studies			
	Philosophy			
	Psychology			
	Social Anthropology			
Sociology				
Speech & Drama				
			500	

11. EXIT LEVEL OUTCOMES AND ASSESSMENT CRITERIA

On completion of the NQF Level 7 (the required professional training for generalist social work practice) learners are expected to demonstrate the following exit level outcomes according to the associated assessment criteria.

<i>Exit level outcomes</i>	<i>Associated Assessment Criteria:</i>
1. Develop and maintain professional Social Work relationships with client systems ² <i>Range</i> <i>Includes individuals, families, groups and communities</i>	1.1 Professional relationships are purposefully founded on knowledge of and insight into the nature of client systems and their dynamics 1.2 Professional relationships are characterised by the purposeful implementation of Social Work principles at the individual, family, group and community level 1.3 Professional relationships clearly demonstrate an understanding of ethical parameters 1.4 Enabling environments are created for client systems to develop their full capacity
2. Assess client systems' social functioning <i>Range</i> <i>Social functioning includes roles, needs, interactions, strengths, challenges and aspirations</i>	2.1 Assessments reflect the ability to undertake a comprehensive analysis of client systems' needs and strengths 2.2 Analyses of client systems' needs and strengths reflect the application of appropriate theoretical frameworks 2.3 Assessments demonstrate the use of appropriate social science tools and data 2.4 Assessments clearly reflect the influence and impact of social circumstances and social systems on client systems' functioning 2.5 Assessments demonstrate a holistic approach to client systems' social functioning 2.6 Assessments result in, as far as is reasonable and possible, mutually agreed upon goals 2.7 Assessment processes and conclusions are recorded clearly, systematically and accurately
3. Plan and implement appropriate Social Work intervention strategies and techniques at micro, mezzo and macro levels <i>Range</i> <i>Micro level refers to the individual, family and small, informal groups</i> <i>Mezzo level refers to formal organisations, groups and networks</i> <i>Macro level includes broader levels of community and society as well as international and global spheres</i>	3.1 Intervention plans take into account social systems impacting on client systems' functioning 3.2 Intervention plans are based on assessment and the appropriate use of strategies and techniques to achieve identified goals 3.3 Intervention strategies, models and techniques are based on comprehensive assessment of client systems 3.4 Intervention strategies and techniques are purposefully aimed at the achievement of identified goals 3.5 Interventions reflect the appropriate application of a range of skills (<i>Range of skills includes, for example communication, problem-solving, networking, negotiation, mediation, advocacy and interviewing skills</i>) 3.6 Intervention strategies and techniques are appropriately implemented in accordance with corresponding theoretical assumptions 3.7 Interventions include the appropriate use of social science tools and data

² The concept "client systems" refers to individuals, families, groups and communities.

Exit level Outcome	Associated Assessment Criteria
<p>4. Utilise resources appropriate to client systems' needs and strengths</p> <p><i>Range</i> Resources include physical, financial, material and social, as well as relevant professionals and persons</p>	<p>4.1 Resources that are identified and utilised are appropriate to client systems' needs, strengths and goals</p> <p>4.2 Referrals to appropriate resources are made according to agreed upon methods of referral</p> <p>4.3 Networking with resources and organisations is linked directly to the needs of client systems</p>
<p>5. Produce and maintain records of Social Work interventions, processes and outcomes</p> <p><i>Range</i> Records include, for example situational analyses, assessments, process, progress and statutory reports as well as correspondence relating to client systems</p>	<p>5.1 Client systems' files contain all relevant reports according to agreed upon time frames, standards and procedures</p> <p>5.2 Reports contain accurate details of all intervention activities, processes and outcomes according to agreed upon or prescribed formats</p> <p>5.3 Reports are channelled as per prescribed procedures, when necessary</p>
<p>6. Evaluate the outcomes of Social Work intervention strategies, techniques and processes</p>	<p>6.1 Evaluations clearly describe the outcomes of the intervention strategies, techniques and processes utilised in relation to the stated goals and client systems' strengths and needs</p> <p>6.2 Evaluations are purposefully used as the basis for planning, termination and implementation of on-going services</p> <p>6.3 Evaluations demonstrate a capacity for self-awareness and reflection</p>
<p>7. Terminate Social Work intervention</p>	<p>7.1 Wherever feasible, termination of services is mutually agreed to by the relevant parties and occurs in accordance with Social Work principles</p> <p>7.2 Preparation of client systems for termination of services is timely and realistic</p> <p>7.3 Termination is based, as far as is reasonable and possible, on the achievement of goals and the client systems' ability to function independently</p> <p>7.4 All administrative aspects of termination are completed in accordance with professional requirements</p>
<p>8. Draft and apply contracts during Social Work intervention</p>	<p>8.1 Contracts contain, as far as is reasonable and possible, mutually agreed upon principles, expectations, goals and procedures</p> <p>8.2 Contracts are used to guide practice with clients</p> <p>8.3 Contracts contain an exposition of possible results/consequences of breaching the mutually agreed upon principles, expectations, goals and procedures for both the practitioner and the client system</p>
<p>9. Implement social work values while interacting with human diversity</p> <p><i>Range</i> Human diversity includes race, culture, religion, ethnicity, language, sexual orientation, political orientation, age, differential abilities, and socio-economic status</p>	<p>9.1 Assessments, intervention plans, strategies, techniques, and outcomes analyses reflect sensitivity for diversity and the ability to work with diverse client systems</p> <p>9.2 Practice demonstrates awareness of different viewpoints and values, and the ability to appreciate these in relation to one's own views and values</p> <p>9.3 Assessments explicitly include analyses of possible elements of diversity that may impact on the professional relationship</p> <p>9.4 Interaction and teamwork within the practice context reflect understanding and acceptance of diversity</p> <p>9.5 Referrals are appropriate to and in accordance with the unique needs of client systems</p>

Exit level Outcome	Associated Assessment Criteria
10. Appraise and implement the ethical principles and values of Social Work.	10.1 Practice demonstrates awareness of, and ability to implement Social Work values and ethical principles 10.2 The practical implications of ethical principles and values for Social Work practice are critically appraised 10.3 The provisions of the Code of Conduct of the South African Council for Social Service Professions are critiqued in relation to its potential limitations and benefits 10.4 The potential impact of personal life experiences and personal values on Social Work practice is clearly recognised
11. Use, plan and execute Social Work research <i>Range: Includes knowledge and appropriate application of the various research designs and methodologies used</i>	11.1 Research reports reflect knowledge of, and skills in, Social Work research 11.2 Research reports critical appreciation of the link between knowledge construction, research and Social Work practice 11.3 Research proposals reflect a well-formulated plan for the research 11.4 Research ethics are clearly identified and considered in the design and implementation of research activity 11.5 Descriptions reflect knowledge of both quantitative and qualitative research paradigms; research designs; sampling procedures; and methods of data collection and data analysis 11.6 Interpretations of data and the recommendations are consistent with data analyses and study findings 11.7 Practice demonstrates the application of social science theory and research 11.8 Research processes are executed in accordance with accepted research protocol
12. Work effectively with Social Workers and members of inter-sectoral and multi-and/or inter-disciplinary teams in social service delivery.	12.1 Descriptions clearly indicate the purpose and value of the team approach in Social Work services 12.2 Descriptions clearly and appropriately distinguish between the individual roles and functions of the Social Work team members (social worker, student social worker, social auxiliary worker and volunteer) in social service delivery 12.3 The definitions of Social Auxiliary Work and Social Work highlight the differences between the two and their relationship with each other 12.4 Social Auxiliary Work is clearly understood as providing a supportive and complementary service to Social Work focusing particularly on prevention, developmental services and social care 12.5 The critical role played by Social Auxiliary Work within the social welfare context is substantially motivated 12.6 Practice reflects the ability to identify and work with sectors relevant to the identified social problem or issue 12.7 The roles and functions of team members in a given context, relevant to the learner's field placement, are clearly identified 12.8 Practice reflects the ethics of teamwork
13. Identify, select and implement various techniques, methods and means of raising awareness, develop critical consciousness about the structural forces of oppression, exclusion and disempowerment, and use such awareness to engage people as change agents	13.1 Selected techniques, methods and means of awareness-raising are appropriate to the specific social issue, the social context and the level at which such awareness raising needs to take place 13.2 The specific social issue (e.g. homosexuality, gender discrimination, HIV/AIDS, disability) that must be targeted as an area of intervention is clearly described 13.3 The social and cultural context against which the intervention takes place is clearly elucidated 13.4 Practice demonstrates the ability to engage individuals, families, groups and/or communities in critical and reflective discussion regarding the impact of oppressive forces in their lives 13.5 Practice demonstrates the ability to assist individuals, families, groups and/or communities to explore alternative identities in order to enhance self-esteem 13.6 Practice reflects efforts to engage people as change agents, advocates and/or lobbyists by building on their strengths and resources

Exit level Outcome	Associated Assessment Criteria
14. Analyse identity formation with regard to the intersections of race, class, culture, ethnicity, gender, differential abilities and sexual orientation	14.1 Analyses clearly elucidate how individual, group and community identities are formed in relation to socio-structural forces of oppression and/or exclusion 14.2 Analyses provide clear indications of how social differentiation and social stratification pave the way for prejudice, ethno-centrism and discrimination 14.3 Descriptions clearly elucidate the relationship between social differentiation and social stratification (in respect of factors such as race, class, culture, ethnicity, gender, differential abilities and sexual orientation) and access to power, position, privilege, income, status and resources
15. Critically appraise the development of social welfare and Social Work from a global, regional and national perspective	15.1 Analyses reflect a clear understanding of the key elements, functions and principles of social welfare and Social Work 15.2 Descriptions clearly distinguish between the similarities and differences between social welfare and Social Work 15.3 Social welfare and social work are clearly described in terms of the key stages in their historical development against the background of socio-economic and political influences 15.4 The various models of social welfare are critically examined in terms of their impact on social service delivery 15.5 Descriptions contain a clear understanding of the historical and current trends in social welfare and Social Work on individuals, families, groups and communities
16. Critically appraise the current status and position of the Social Work profession within the South African welfare context	16.1 The core characteristics and qualities of a profession are outlined with reference to the Social Work profession 16.2 The defining characteristics of Social Work, as a profession, are clearly articulated 16.3 The relationship between Social Work and other social service professions is critically evaluated in terms of roles, responsibilities and functions 16.4 The influence of the language and intent of policy documents on the image and status of Social Work in South Africa is critically appraised
17. Apply the basic values and principles enshrined in the Bill of Rights in the S.A. Constitution in relation to Social Work service delivery	17.1 The provisions of the Bill of Rights are clearly described 17.2 The basic values and principles underlying the Bill of Rights are clearly extrapolated 17.3 The relationship between the values and principles of the Bill of Rights and those of the Social Work profession is critically evaluated 17.4 The Social Worker's role and functions in protecting and promoting human rights are identified in practical terms 17.5 The relevant resources, available to the Social Worker for the protection of human rights are clearly identified (<i>Resources include the Public Protector, the Human Rights Commission, the Commission for Promotion and Protection of the Rights of Cultural, Religious and Linguistic Communities and the Commission for Gender Equality</i>) 17.6 An appropriate plan/strategy is developed to address the infringement of human rights

Exit level Outcome	Associated Assessment Criteria
<p>18. Elucidate national, provincial and local governance structures, and the general laws and charters governing social welfare policy and Social Work services in South Africa</p> <p><i>Range</i> <i>Relevant sections include the Non-Profit Organisations' Act, the Social Services Professions Act, the National Advisory Council's Act, the Social Assistance Act, the Employment Act, the Basic Conditions of Employment Act, the Skills Development Act, the Labour Relations Act and Agreements such as the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights and the African Charter on Human and People's Rights</i></p>	<p>18.1 The respective structure, roles and functions of each sphere of government and their inter-relationships are clearly outlined</p> <p>18.2 The roles and functions of the three spheres of government in the provision of social welfare services, and in the development of social welfare policy and legislation, are clearly identified</p> <p>18.3 Descriptions of relevant sections of legislation and charters include their impact on social welfare policy and Social Work practice ()</p> <p>18.4 Descriptions of the South African judicial system include the structure, roles and powers of the various courts as well as those of Social Workers</p>
<p>19. Demonstrate understanding of how social policies and legislation on social issues impact on these issues and how to use legislation in order to protect and improve the quality of life of client systems from a Social Work perspective</p> <p><i>Range</i> <i>Pertinent social issues include poverty, unemployment, HIV/AIDS, child abuse and neglect, drug abuse, disabilities, domestic violence, prostitution, crime and housing</i></p>	<p>19.1 The nature and extent of social issue/s are clearly described.</p> <p>19.2 Analyses provide a clear explanation of how social issue/s impact on individuals, families, groups and communities</p> <p>19.3 Key strengths and weaknesses of current social policies and legislation concerning the social issue/s are identified and evaluated in relation to Social Work's values and principles</p> <p>19.4 Limitations of the social policy/policies that negatively impact on social service delivery and beneficiaries are clearly identified and described</p> <p>19.5 Practice reflects the ability to utilise welfare legislation in the interest of client systems</p> <p>19.6 Proposals for amendments of a social policy are motivated and justified for the purpose of improving social services to beneficiaries</p>
<p>20. Demonstrate understanding of how social welfare policy and legislation are developed and influenced</p>	<p>20.1 Descriptions reflect the steps and phases involved in the process of social policy and legislation development</p> <p>20.2 Role players involved in formulating social policy and legislation at national and provincial levels are identified in terms of the functions that they perform</p> <p>20.3 The means by which individuals, families, groups and communities can influence social policy and legislation, are clearly identified</p> <p>20.5 An appropriate plan/strategy is developed to influence social policy and /or legislation in respect of at least one social issue</p>
<p>21. Explain the roles, functions, knowledge and skills for effective Social Work supervision and consultation.</p>	<p>21.1 The roles and responsibilities of the supervisee and the supervisor are clearly articulated.</p> <p>21.2 The transition from the role of supervisee to the role of supervisor is clearly described.</p> <p>21.3 The advantages and disadvantages of the different models (including the conventional one-to-one supervision, group supervision, peer supervision, and the use of case-conferences and staff development programmes as supervisory contexts) of supervision are clearly described</p> <p>21.4 The differences and similarities between supervision and consultation are clearly identified</p> <p>21.5 The role and responsibilities of the consultant are clearly described</p> <p>21.6 The ethical implications of supervision and consultation are clearly articulated</p> <p>21.6 Practice reflects the ability to utilise supervision effectively</p>

Exit level Outcome	Associated Assessment Criteria
22. Explain the roles, functions, principles and characteristics of management and administration within social service delivery	22.1 The qualities, principles and characteristics of management and administration are clearly articulated 22.2 The skills, roles and duties of a Social Work manager and administrator are clearly described 22.3 The types and theoretical underpinnings of modern management systems are described and critiqued. 22.4 Descriptions reflect a basic understanding of management and administration functions and tasks 22.5 Meeting procedures and the roles of office bearers are clearly explained
23. Formulate a proposal to fund social services	23.1 Proposals reflect explicit and feasible aims and objectives consistent with the identified problem. 23.2 Proposals elucidate anticipated outcomes within designated time frames 23.3 Proposals specifically contain plans for the sustainability of the programme/project. 23.4 Proposals reflect a clear and realistic budget
24. Identify the relationship between socio-political and economic influences and the functioning of social service agencies	24.1 The impact of prevailing socio-political ideology and funding policies on organisational functioning is clearly identified 24.2 The challenges facing social service agencies in relation to technological advances and diminishing social service expenditure are clearly described
25. Describe the roles and functions of the Social Worker within relevant statutory frameworks	25.1 Policies and legislation in respect of areas such as criminal justice, mental health and child and family care are clearly described 25.2 The roles and functions of the social worker in relation to the different courts and court procedures are clearly described 25.3 Practice reflects ability to work in accordance with statutory and legal requirements and to carry out orders of the court
26. Identify how social security is used optimally for the benefit of client systems	26.1 Descriptions reflect knowledge of the different types of social security benefits available to people in South Africa 26.2 Descriptions reflect knowledge of how social security benefits are accessed 26.3 The relationship between social security benefits and poverty alleviation is clearly described
27. Identify the purpose, functions and principles of Social Work within the social development paradigm.	27.1 The relationship between the purpose, functions and principles of social work and those of social development is clearly described 27.2 Descriptions reflect a clear understanding of the relationship between economic and social development 27.3 Descriptions reflect a clear understanding of the importance of local economic development through income generation and job creation strategies 27.4 Strategies for human and social capital formation within the social development paradigm are identified clearly 27.5 The links between micro and macro development issues are clearly described

12. CRITICAL CROSS-FIELD OUTCOMES

The specific outcomes and the associated assessment criteria listed above are consistent with the following Critical Cross-field Outcomes listed in Section 7(3) of the NSB Regulations:

- Identify and solve problems using critical and creative thinking (Exit Level Outcomes 2, 3, 4, 6, 11, 13, 17, 19, 23, 25)
- Work effectively with others as a member of a team, group, organisation and community (Exit Level Outcomes 3, 4, 12, 13, 18, 21, 22, 25)

- Organise and manage oneself and one's activities responsibly and effectively (Exit Level Outcomes 1, 3, 4, 7, 8, 11, 13, 22, 25)
- Collect, analyse, organise and critically evaluate information (Exit Level Outcomes 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 19)
- Communicate effectively using visual, mathematical and/or language skills in the modes of oral and/or written presentation (Exit Level Outcomes 1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 13, 23)
- Demonstrate cultural and aesthetic sensitivity in dealings with clients, colleagues and communities (Exit Level Outcomes 1-27)
- Demonstrate an understanding of the world as a set of related systems by recognising that problem-solving contexts do not exist in isolation (Exit Level Outcomes 1-27)
- Demonstrate ethical and professional behaviour (Exit Level Outcomes 1-27)
- Lay the foundation for life-long learning and ongoing competency (Exit Level Outcome 12, 13, 21)

13. INTERNATIONAL COMPARABILITY

This qualification compares favourably to similar qualifications in the international arena. This has been verified through the South African structures affiliated to the International Association of Schools of Social Work (IASSW). The IASSW recently formulated a draft document on Global Qualifying Standards for Social Work Education and Training and this qualification, by and large, measures up to the standards contained in the global document. This was benchmarked with the Chairperson of the Global Qualifying Standards Committee.

The qualification's integration of theory and practice enhances the competencies of persons completing the training and will make them highly regarded and actively sought internationally.

14. INTEGRATED ASSESSMENT

Throughout the qualification programme the following assessment strategies are used to ensure that specific and critical cross-field outcomes are achieved:

- Written assignments, tests (or examination equivalent tests) and/or examinations
- Fieldwork reports on different methods of social work practice; case-studies; class presentations
- Observations of field practice
- Joint evaluations with agency-based field supervisors and with learners
- Simulations in structured learning environments
- Oral examinations
- Portfolios of learning materials and independent research projects

Fieldwork is individually supervised and assessed. In addition, assessment for suitability for the profession takes place on a continuous basis in relation to each learner.

15. ARTICULATION POSSIBILITIES

Learners with an NQF Level 7 Social Work qualification may proceed to a Masters programme in Social Work (NQF Level 8) or further learning programmes in Social Work and other related fields, depending on the electives chosen and the entry requirements of such programmes.

Articulation possibilities exist both within the tertiary institution offering the Social Work programme and across tertiary institutions.

Depending on the combination of modules taken at NQF Levels 5 and 6, horizontal articulation is possible with programmes such as Child and Youth Care, Probation Services, Gender Studies, Sociology, Community Development and Psychology.

A learner who does not complete the Social Work qualification may be assessed by a registered provider for the recognition of credits towards obtaining the FET Certificate in Social Auxiliary Work.

16. CRITERIA FOR THE REGISTRATION OF ASSESSORS

The minimum basic requirement for assessors are the following:

- Registration with the SACSSP
- At least a professional degree in Social Work (NQF Level 7)
- A minimum of 5 years appropriate experience.

Assessors must be registered with the relevant ETQA.

17. MODERATION OPTIONS

Internal and external moderation options must be available.

18. COURSE REQUIREMENTS

The qualification must contain a clearly identifiable theoretical component and a field practice component. Registration with the SACSSP as a student social worker is a statutory requirement.

At least 60 percent of the credits for this professional qualification must be Social Work credits taken up to NQF Level 7. The remainder of the credits may be made up as follows:

- A minimum of 110 of the 200 Elective credits must be taken on Level 6 from the following: Psychology, Sociology, Social Anthropology, Economics, Community Development, Development Studies, Legal Studies, Speech and Drama, Philosophy, Criminology and Human Resource management
- A maximum of 90 credits at Level 5 in any of the above-named learning programmes as well as English and/or 1 other South African language, and Computer Literacy

June 2002

BYLAAG I

**SKOOLLIED VAN DIE HUGENOTE
SEMINARIE VIR MEISIES SOOS
OPGEDRA AAN MEJ. A.E. BLISS**

Dedicated to Miss A.E. BLISS.



"Strong are the mountains about us!"

A
HUGUENOT SONG

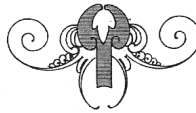
Words by Miss E.M. Clark



MUSIC BY

H. W. EGEL

Op. 4.



Price 2/-net.

Copyright by the
HUGUENOT SEMINARY and COLLEGE
WELLINGTON, C.C.

Printed by Breitkopf & Härtel, Leipzig 1905.

"Strong are the mountains about us!"

(A Huguenot Song.)

Words by
Miss E. M. CLARK.

Music by
H. W. EGEL, C

Andante maestoso.

Voice.

Piano.

ff *rit.*

a tempo

f *mf*

Strong are the mountains a - bout us, Fear - less, ma - jes - tic and grand
Blue are the hea - vens a - bove us, Calm in their bright se - rene;
Bright are the flow - ers a - bout us, Nod - ding their heads so gay:

a tempo

f *mf*

p *f*

Softened, in glow of the sun - set, Types of the a - ges, they stand.
Show - ing so of - ten at e - ven Lu - na's fair silve - ry sheen.
Ro - ses and a - rums and hea - ther, Glow - ing in bright ar - ray.

p *cresc.* *f* *f*

f Strong in their grandeur e - ter - nal, *mf* Ten - der, with ro - se - ate glow
 Blue, in their brightness at mid - day, Span - gled, when night sweeps low;
 Di - sa, cle - an - tha and i - ris, Each in its sea - son will blow

The first system of the musical score features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line begins with a forte (*f*) dynamic and transitions to mezzo-forte (*mf*). The piano accompaniment starts with a forte (*f*) dynamic and also transitions to mezzo-forte (*mf*). The music is written in a treble and bass clef system.

p What have we learn'd from our moun - tains, *ff* We of the Hu - gue - not?
 What do we read in the hea - vens, We of the Hu - gue - not?
 What can we learn from our blos - soms, We of the Hu - gue - not?

The second system of the musical score continues the vocal and piano parts. The vocal line starts with a piano (*p*) dynamic and reaches fortissimo (*ff*). The piano accompaniment begins with a piano (*p*) dynamic, includes a crescendo (*cresc.*) marking, and reaches fortissimo (*ff*). The music is written in a treble and bass clef system.

mf Hark! for their message they're brin - ging, *f* List! for they bid us "Be - strong!"
 Hark! for their message they're brin - ging, List! for they bid us "Be - true!"
 Hark! for their message they're brin - ging, List! for they bid us "Re - joice?"

The third system of the musical score concludes the vocal and piano parts. The vocal line starts with mezzo-forte (*mf*) and reaches forte (*f*). The piano accompaniment begins with mezzo-forte (*mf*) and reaches forte (*f*) with a marcato (*f marcato*) marking. The music is written in a treble and bass clef system.

rit.

mu - sic and glad - ness and sin - ging We'll set all the e - choes a rin - gi
 mu - sic and glad - ness and sin - ging We'll set all the e - choes a rin - gi
 mu - sic and glad - ness and sin - ging We'll set all the e - choes a rin - gi

dolce

rit.

a tempo
grandioso
f *sempre ff*

rin - ging, And thus we will pass it a - long, pass it a - long.
 rin - ging, And thus we will learn it a - new, learn it a - new.
 rin - ging, And fol - low with heart and with voice, with heart, with —

1st and 2nd ver

a tempo
f *grandioso* *sempre ff* *f* *mar*

3rd verse.

voice!

ff *marcatissimo*

A Huguenot Song.

Strong are the mountains about us,
 Fearless, majestic and grand:
 Softened, in glow of the sunset,
 Types of the ages, they stand.
 Strong in their grandeur eternal,
 Tender, with roseate glow:
 What have we learned from our mountains,
 We of the Huguenot?
 Hark! for their message they're bringing,
 List! for they bid us "Be strong!"
 With music and gladness and singing
 We'll set all the echoes a ringing,—
 And thus we will pass it along.

Blue are the heavens above us,
 Calm in their bright serene;
 Showing so often at even
 Luna's fair silvery sheen.
 Blue, in their brightness at midday,
 Spangled, when night sweeps low;
 What do we read in the heavens,
 We of the Huguenot?
 Hark! for their message they're bringing,
 List! for they bid us "Be true!"
 With music and gladness and singing
 We'll set all the echoes a ringing,—
 And thus we will learn it anew.

Bright are the flowers about us,
 Nodding their heads so gay:
 Roses and arums and heather,
 Glowing in bright array.
 Disa, cleantha and iris,
 Each in its season will blow;
 What can we learn from our blossoms,
 We of the Huguenot?
 Hark! for their message they're bringing,
 List! for they bid us "Rejoice!"
 With music and gladness and singing
 We'll set all the echoes a ringing,—
 And follow with heart, and with voice.

Miss E. M. CLARK.