

# **DIE FUNKSIONELE BEMAGTIGING VAN DIE OPVOEDER VAN VOLWASSENES IN DIE WES-KAAP**

deur

EDWARD HENRY JANSEN B.A. B.ED.

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die  
 graad van

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE**

in Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys



aan die

**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

Studieleier: Prof. C.D. Cilliers

Maart 2009

## **VERKLARING**

Deur hierdie tesis 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 waar uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

.....  
**E.H. JANSEN**

**Datum: Maart 2009**

Kopiereg @ 2009 Universiteit van Stellenbosch  
Alle regte voorbehou

## **ABSTRAK**

Volgens die jongste beskikbare syfers, is die getal ongeletterdes in Suid-Afrika ongeveer 9 miljoen. 'n Groot getal van hierdie ongeletterdes het nog nooit enige skool bygewoon nie. Verskeie faktore kan hiervoor verantwoordelik wees, onder andere geen toegang tot skoolopleiding, ekonomiese werklikhede en 'n uitsigloosheid wat lewensverwagtinge betref.

Dit is veral na 1994 dat Basiese Onderwys aan Volwassenes onder die loep geneem word, sodat bepaalde agterstande daadwerklik aangespreek kan word. By nadere ondersoek is bevind dat die volwasse-onderwysentra by 'n gerieflikheidsteekproef van 3 sekondêre skole in die Wes-Kaap (N = 18) bloot 'n verlengstuk is van wat in hoofstroom-onderwys geskied, sonder inagneming van die aard en wese van die Andragogie (Begeleiding van die Volwassene).

Dit is derhalwe die doel van hierdie studie om riglyne te bepaal wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig vir hulle taak, ten einde bogenoemde wetenskaplike verantwoording te help verseker.

## **ABSTRACT**

According to the latest available statistics, 9 million people in South Africa are illiterate. A large number of these people did not attend school. This can be attributed to a number of factors, amongst others no entry to any form of schooling, economic realities and a expectation of low quality of life

It is especially after 1994 that Adult Basic Education and Training was scrutinized in order to address the backlogs. A more closer investigation has shown that the adult education centres at a convenient sample of 3 secondary schools in the Western Cape (N = 18) are merely an extension of mainstream education, without taking into account the notion of the Andragogy (The Teaching of Adults).

This study aims to determine guidelines to assist the educator of adults on the path to empowerment, in order to help to ensure the above scientific accountability.

## DANKBETUIGINGS

Hiermee my opregte dank en waardering aan die volgende persone:

- Prof C.D. Cilliers (studieleier) vir sy kundige leiding, objektiwiteit, positiewe beïnvloeding, aanmoediging en menslikheid.
- Mee. Estelle Steenkamp en Amanda de Stadler vir die effektiewe taalversorging, belangstelling en hulp.
- My vrou, Alison, vir die tik van die manuskrip, ook vir haar liefde, belangstelling, onderskraging en lankmoedigheid.
- My kinders, Herschel en Nola, wat baie moes ontbeer tydens die afhandeling van hierdie studie.
- My talle vriende vir hulle liefde, belangstelling, hulp en aanmoediging.

Aan God al die Eer, vir genade onbeskryflik groot.

(Miga 6:8: “Hy vra van jou dat jy reg sal laat geskied”).

Oppedra aan Alison, Herschel en Nola.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

### AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN NAVORSINGSONTWERP

1.	Aktualiteit van studie	1
2.	Probleemstelling	3
3.	Doel van die studie	3
4.	Navorsingsontwerp	3
4.1	Aard van navorsing	3
4.2	Metode van inligtingversameling	4
4.2.1	Literatuurstudie	4
4.2.2	Empiriese ondersoek	4
5.	Begripsverheldering	5
5.1	Funksionele bemagtiging	5
5.2	Opvoeder van volwassenes	6
5.3	Volwassene onderrig	6
5.4	Die volwasse leerder	7
6.	Struktuur van aanbieding	7

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

1.	Die historiese verloop van Basiese Onderwys aan Volwassenes in Suid-Afrika	8
2.	Enkele vernaamste kenmerke van die volwasse leerder	14
3.	Sleutelbegrippe	17
3.1	Riglyne	17
3.2	Kritiese bewussyn	18
3.3	Transformasie	19
3.4	Motivering	21
3.5	Monitering	23
3.6	Kultuur van onderwys	24
3.7	Onderrigbestuur	27
3.8	Probleemgebaseerde leer	29
3.9	Diversiteit	32
3.10	Bemagtiging	35
4.	Teoretiese onderbou	38
4.1	Andragogie	39
4.2	Gehalte-onderrig	40
4.3	Raadgewing of “mentoring”	42
4.4	Assessering	43
5.	Spesifieke Riglyne vir die funksionele bemagtiging van die opvoeder van volwassenes	45
5.1	Onderrig deur middel van dialoog	48
5.2	Geheuekaarte	53
5.3	Groepwerk	58
5.4	Rolspel	63
5.5	Debatte	69
5.6	Tutoriale	71
5.7	Funksionele lees	76
6.	Samevatting	81

## HOOFSTUK 3

### EMPIRIESE ONDERSOEK

1.	Inleiding	82
1.1	Samevattende konteksplasing	82
1.2	Empiriese navorsingsvraag	82
1.3	Doel van die empiriese ondersoek	82
2.	Ondersoekgroep	82
3.	Dataverifikasie	83
3.1	Geldigheid	83
3.2	Betroubaarheid	84
3.3	Evalueerbaarheid	84
3.4	Rol van die navorser	84
3.5	Reaksie van die respondente	85
3.6	Etiese oorwegings	85
3.7	Objektiwiteit	85
3.8	Selfkritiek/Refleksiwiteit	85
3.9	Vrywillige deelname	86
4.	Mate waaraan die studie voldoen aan bogenoemde eise van 'n geldige navorsingsontwerp	86
5.	Navorsingsmetode	86
5.1	Semi-gestruktureerde vraelys	86
5.2	Gerieflikheidsteekproef	87
6.	Mate waaraan die studie voldoen aan bogenoemde eise van 'n geldige navorsingsmetode	88
7.	Navorsingsprosedure	88
8.	Bevindinge	89
9.	Samevatting	89



## HOOFSTUK 4

### BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, RIGLYNE EN AANBEVELINGS

1.	Inleiding	90
2.	Bevindinge	91
2.1	Biografiese inligting	91
2.1.1	Geslag van navorsingsgroep	91
2.1.2	Ouderdom van navorsingsgroep	91
2.1.3	Opleiding van navorsingsgroep in volwassene onderrig	92
2.1.4	Ervaring (in jare) van navorsingsgroep	92
2.1.5	Bevindinge	93
2.1.6	Gevolgtrekkings	93
2.2	Antwoorde van navorsingsgroep volgens die 7-punt-Likertskaal	94
2.2.1	Vraag 3.1	94
2.2.1.1	Bevindinge	94
2.2.1.2	Gevolgtrekkings	94
2.2.2	Vraag 3.2	95
2.2.2.1	Bevindinge	95
2.2.2.2	Gevolgtrekkings	95
2.2.3	Vraag 3.3	96
2.2.3.1	Bevindinge	96
2.2.3.2	Gevolgtrekkings	96
2.2.4	Vraag 3.4	97
2.2.4.1	Bevindinge	97
2.2.4.2	Gevolgtrekkings	97
2.2.5	Vraag 3.5	98
2.2.5.1	Bevindinge	98
2.2.5.2	Gevolgtrekkings	98
2.2.6	Vraag 3.6	99
2.2.6.1	Bevindinge	99
2.2.6.2	Gevolgtrekkings	99
2.2.7	Vraag 3.7	100
2.2.7.1	Bevindinge	100
2.2.7.2	Gevolgtrekkings	100
2.2.8	Vraag 3.8	101
2.2.8.1	Bevindinge	101
2.2.8.2	Gevolgtrekkings	101
2.2.9	Vraag 3.9	102
2.2.9.1	Bevindinge	102
2.2.9.2	Gevolgtrekkings	102
2.2.10	Vraag 3.10	103
2.2.10.1	Bevindinge	103
2.2.10.2	Gevolgtrekkings	103

2.2.11	Vraag 3.11	104
2.2.11.1	Bevindinge	104
2.2.11.2	Gevolgtrekkings	104
2.2.12	Vraag 3.12	105
2.2.12.1	Bevindinge	105
2.2.12.2	Gevolgtrekkings	105
2.2.13	Vraag 3.13	106
2.2.13.1	Bevindinge	106
2.2.13.2	Gevolgtrekkings	106
2.2.14	Vraag 3.14	107
2.2.14.1	Bevindinge	107
2.2.14.2	Gevolgtrekkings	107
2.2.15	Vraag 3.15	108
2.2.15.1	Bevindinge	108
2.2.15.2	Gevolgtrekkings	108
2.2.16	Vraag 3.16	109
2.2.16.1	Bevindinge	109
2.2.16.2	Gevolgtrekkings	109
2.2.17	Vraag 3.17	110
2.2.17.1	Bevindinge	110
2.2.17.2	Gevolgtrekkings	110
2.2.18	Vraag 3.18	111
2.2.18.1	Bevindinge	111
2.2.18.2	Gevolgtrekkings	111
2.2.19	Vraag 3.19	112
2.2.19.1	Bevindinge	112
2.2.19.2	Gevolgtrekkings	112
2.2.20	Vraag 3.20	113
2.2.20.1	Bevindinge	113
2.2.20.2	Gevolgtrekkings	113
2.2.21	Vraag 3.21	114
2.2.21.1	Bevindinge	114
2.2.21.2	Gevolgtrekkings	114
2.2.22	Vraag 3.22	115
2.2.22.1	Bevindinge	115
2.2.22.2	Gevolgtrekkings	115
2.2.23	Vraag 3.23	116
2.2.23.1	Bevindinge	116
2.2.23.2	Gevolgtrekkings	116
2.2.24	Vraag 3.24	117
2.2.24.1	Bevindinge	117
2.2.24.2	Gevolgtrekkings	117
2.2.25	Vraag 3.25	118
2.2.25.1	Bevindinge	118
2.2.25.2	Gevolgtrekkings	118
2.2.26	Vraag 3.26	119
2.2.26.1	Bevindinge	119
2.2.26.2	Gevolgtrekkings	119

2.2.27	Vraag 3.27	120
2.2.27.1	Bevindinge	120
2.2.27.2	Gevolgtrekkings	120
2.2.28	Vraag 3.28	121
2.2.28.1	Bevindinge	121
2.2.28.2	Gevolgtrekkings	121
2.2.29	Vraag 3.29	122
2.2.29.1	Bevindinge	122
2.2.29.2	Gevolgtrekkings	122
2.2.30	Vraag 3.30	123
2.2.30.1	Bevindinge	123
2.2.30.2	Gevolgtrekkings	123
2.2.31	Vraag 3.31	124
2.2.31.1	Bevindinge	124
2.2.31.2	Gevolgtrekkings	124
2.2.32	Vraag 3.32	125
2.2.32.1	Bevindinge	125
2.2.32.2	Gevolgtrekkings	125
2.2.33	Vraag 3.33	126
2.2.33.1	Bevindinge	126
2.2.33.2	Gevolgtrekkings	126
2.2.34	Vraag 3.34	127
2.2.34.1	Bevindinge	127
2.2.34.2	Gevolgtrekkings	127
2.2.35	Vraag 3.35	128
2.2.35.1	Bevindinge	128
2.2.35.2	Gevolgtrekkings	128
2.2.36	Vraag 3.36	129
2.2.36.1	Bevindinge	129
2.2.36.2	Gevolgtrekkings	129
2.3	Leemtes in die huidige stelsel, soos deur respondente aangedui	130
	Vraag 3.37	130
2.3.1	Bevindinge	130
2.3.2	Gevolgtrekkings	130
2.4	Oplossings vir die genoemde leemtes (in volgorde van belangrikheid)	131
	soos deur die respondente aangedui	
	Vraag 3.38	131
2.4.1	Bevindinge	131
2.4.2	Gevolgtrekkings	132
2.5	Algemene opmerkings deur respondente	132
2.5.1	Vraag 3.39.1	132
2.5.1.1	Bevindinge	132
2.5.2	Vraag 3.39.2	132
2.5.2.1	Bevindinge	132
2.5.3	Vraag 3.39.3	132

2.5.3.1	Bevindinge	132
2.5.4	Vraag 3.39.4	133
2.5.4.1	Bevindinge	133
2.5.5	Vraag 3.39.5	133
2.5.5.1	Bevindinge	133
2.5.6	Vraag 3.39.6	133
2.5.6.1	Bevindinge	133
2.5.7	Gevolgtrekkings	133
3.	Samevattende bevindinge en gevolgtrekkings	133
4.	Riglyne soos blyk uit onderhawige studie	135
5.	Aanbevelings	137
6.	Beperkinge van die ondersoek	138
7.	Aanbevelings vir verdere navorsing	139
8.	Slotperspektief	139
	Bronnelys	141

## **ADDENDA**

Addendum A – Formaat van semi-gestruktureerde onderhoude met opvoeders van volwassenes by drie (3) volwasse-onderwyssentra, Metropool-Oos, Kuilsrivier, van die Wes-Kaap Onderwysdepartement	165
Addendum B – Brief van toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir die afhandeling van die empiriese ondersoek	169

## HOOFSTUK 1

### AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN NAVORSINGSONTWERP

#### 1. AKTUALITEIT VAN STUDIE

Die koms van die nuwe politieke orde in 1994 het hoop gebring vir diegene wat tot in daardie stadium nog geen toegang tot onderwys gehad het nie. In 'n post-Apartheid Suid-Afrika word daar derhalwe van die staat verwag om voorsiening te maak vir onderwys aan almal.

Die agterstand is egter enorm: Reeds in 1993 was tussen 8 en 15 miljoen mense in Suid-Afrika ongeletterd (persone van 15 jaar en ouer wat nie kan lees nie), en in 2002 is dié syfer geraam op tussen 12,9% en 13,5% van die totale bevolking (South Africa Survey, 2000/2001:257). Volwassenes wat slegs oor 'n graad 6-kwalifikasie (of minder) beskik, word ingereken by bogenoemde statistiek. Statistiek uit die wêreldfeiteboek (Unesco 2003:5) verwys na 'n totale ongeletterdheidstatistiek van 13,6% en dit sluit in 13% mans en 14,3% vroue. In 2005 het persone van 15 jaar en ouer wat ongeletterd was, 11,8% van die bevolking uitgemaak (South Africa Survey, 2004/2005:263). In 2007 is 4,5 miljoen mense totaal ongeletterd, naamlik diegene wat nooit skool bygewoon het nie, verder is 4,9 miljoen mense funksioneel ongeletterd, te wete diegene wat skool verlaat het voor graad 5 (South Africa Yearbook 2006/2007:268).

Die dringendheid van onderwys aan ongeletterde volwassenes is dus duidelik, en noodsaak dat alle rolspelers daadwerklik sal moet saamwerk om 'n lewensvatbare strategie in dié verband te ontwikkel en te onderhou (Leon, 1998:103, 222; Asmal, 1999:20; Mayo, 1999:54).

Die wetgewing op basiese onderwys en opleiding aan volwassenes is reeds in die Staatskoerant, no. 21881 van 13 Desember 2000 gepubliseer. Die doel van hierdie voorgestelde wetgewing was om die onderwys en opleiding aan volwassenes te reguleer; om voorsiening te maak vir die daarstel, beheer en befondsing van sentra vir basiese onderwys en opleiding aan volwassenes; die registrasie van sodanige sentra om gehalte-onderwys te verseker, en om alle aangeleenthede rondom die basiese onderwys en opleiding aan volwassenes te bestuur.

Die tersaaklike voorgestelde wetgewing stel dit pertinent dat die ongelykhede van die verlede reggestel behoort te word, en sluit aan by die reeds verklaarde standpunt van UNESCO, dat diegene wat nie in die hoofstroomonderwys is nie en wat 15 jaar en ouer is, deelname behoort te hê aan basiese onderwys en opleiding vir volwassenes (Harley, Aitchison, Lyster & Land, 1996:17).

Wat die voorsiening ten opsigte van sodanige sentra betref, is die situasie in Suid-Afrika soos volg: In 1999 was daar 152 sentra vir basiese onderwys en opleiding aan volwassenes wat opleiding gebied het aan 23 676 volwasse leerders, en die getal opvoeders van volwassenes was 1197 (South Africa Survey, 2000/01:294). In 2004 was daar 2 339 sentra vir basiese onderwys en opleiding aan volwassenes wat opleiding gebied het aan 272 725 volwasse leerders, en die getal opvoeders van volwassenes was 15 954 (Departement van Onderwys 2005).\*

Volgens Aitchison (1999:120) is daar reeds baie pogings aangewend om 'n beleid ten opsigte van basiese onderwys aan volwassenes daar te stel. Hy beklemtoon egter dat die opvoeder van volwassenes nie slegs moet beskik oor oppervlakkige kennis nie, maar oor grondige kennis en ervaring.

Bykomstig tot vermelde realiteitsprobleme, is bestaande opvoeders van volwassenes internasionaal en oor die algemeen nie voldoende opgewasse vir hul taak nie (Fawbert, 2003:114). Dit geld spesifiek ook vir die Wes-Kaap (die fokus van hierdie studie).

- In hierdie streek is die betrokke opvoeders almal **slegs deelyds** in diens en moet dus **na ure** (ná 'n besige dag) hierdie klasse aanbied.
- In die meeste gevalle beskik hulle **nie oor tersaaklike kwalifikasies nie**.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement bied ook **nie noemenswaardig verrykingsprogramme** in dié verband aan nie.

Dit is dus duidelik dat daar, spesifiek in die Wes-Kaap, 'n dringende behoefte bestaan om hierdie opvoeders funksioneel te bemagtig vir hul taak (Drago-Severson, 2004: 99-102; Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2006: 260-261).

---

\* Volgens die jongste beskikbare statistiek

## **2. PROBLEEMSTELLING**

Bogenoemde kontekstualisering laat die vraag ontstaan oor watter spesifieke praktiese riglyne nodig sal wees om hierdie opvoeders in die Wes-Kaap wel funksioneel te bemagtig.

## **3. DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doel van hierdie studie is om praktiese riglyne te identifiseer wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes in die Wes-kaap funksioneel te bemagtig.

## **4. NAVORSINGSONTWERP**

### **4.1 Aard van navorsing**

Volgens Mouton (2001:37) word die aard van 'n navorsingsontwerp bepaal deur die vrae wat in die spesifieke studie aangespreek word, en volgens Punch (1998:6) is daar twee breë opsies in dié verband beskikbaar, naamlik 'n kwantitatiewe en 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp.

Die vraag is watter inligting benodig word om die navorsingsprobleem aan te spreek (Babbie & Mouton, 2001:23), en alhoewel die navorsingsontwerp nie die antwoord hierop sal verskaf nie, stel dit die navorser tog in staat om antwoorde te kry wat wetenskaplik van aard is (Smit, 1995:15).

In hierdie studie word 'n kwantitatiewe navorsingsontwerp gebruik, naamlik 'n ontwerp waar syfers en statistiese metodes gebruik word en wat gebaseer is op die gebruik van vraelyste of gestruktureerde onderhoude en die gevolglike meting en ontleding van bepaalde tendense (Thomas, 2003:2; Dawson, 2007:15).

Vervolgens dus 'n sintese van die kenmerke van die kwantitatiewe ontwerp, soos opvallend in die literatuur:

- die navorsingsfokus word baie spesifiek afgebaken;
- die soeke is na objektiewe en meetbare feite/verklarings (dus beskrywings of verduidelikings) of voorspellings;



- bogenoemde data-bevindinge word in syfers uitgedruk;
- noukeurigheid en statistiese eksaktheid is dus kenmerkend van hierdie metode.

Vir die doel van hierdie studie word die kwantitatiewe navorsingsontwerp dus aangewend, deurdat daar gepoog gaan word om 'n grondige beskrywing te gee van die primêre riglyne wat ten doel het om opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig. Die oogmerk van hierdie ondersoek is dus om inligting in te win, te verwerk, te assimileer en tot 'n gevolgtrekking te kom. Dit sal gedoen word deur 'n omvattende literatuurstudie, aangevul deur 'n semi-gestruktureerde vraelys by 'n gerieflikheidsteekproef van drie skole. (Vir 'n meer volledige uiteensetting oor die aard van die navorsing, insluitend die rol van die navorser en die geldigheid en betroubaarheid van die studie, sien hoofstuk 3).

## **4.2 Metode van inligtingversameling**

### **4.2.1 Literatuurstudie**

Volgens Mouton (2001:90-91) en Holliday (2007:21) moet 'n literatuurstudie temagebonde en goed gestruktureer wees. Denscombe (1999:158) voeg hierby dat 'n literatuurstudie spesifieke funksies het wat die navorsing betref, naamlik: Dit toon dat die navorser bewus is van huidige navorsing in die betrokke studierigting; dit identifiseer sleutelpunte; die kernvrae en die leemtes in die huidige kennis word uitgelig en dit gee aanwysers vir die leser oor die oorsprong van die navorsing.

Hitchcock en Hughes (1995:90-91) gaan verder en sê die literatuurstudie verbreed en verfyn bestaande kennis, navorsingsvrae word aangespreek en die huidige debatte en vraagstukke word geïdentifiseer.

Die onderhawige literatuurstudie sal dus aangewend word om praktiese riglyne te identifiseer wat aangewend kan word om die opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig.

### **4.2.2 Empiriese ondersoek**

Punch (1998:28) en Law (2004:44) sê die term "empiries" verwys na inligting wat waargeneem kan word. Waargenome data en ervaring kan gebruik word om idees te ontwikkel. Inligting wat ingesamel word, staan bekend as data, daarom impliseer die term "data" ook noodwendig dit wat empiries is. Punch (1998:46-47) sê verder dat 'n

deurdagte navorsingsvraag sal aandui watter data nodig is om sodanige vraag te beantwoord. Soos reeds vroeër kortliks genoem, gaan data in hierdie studie deur middel van semi-gestruktureerde vraelyste ingesamel word in drie skole wat deur middel van 'n gerieflikheidsteekproef geselekteer is.

Die doel van die empiriese ondersoek is om te bepaal watter van die algemene praktiese riglyne geïdentifiseer in die literatuurstudie, ook, en veral, **spesifiek van toepassing** kan wees in die Wes-Kaap (die fokus van hierdie studie ).

Die wetenskaplike fundering word breedvoerig in hoofstuk 3 bespreek, met verwysing na die aard van die navorsing, die navorsingsgroep, dataverifikasie, navorsingsmetode en navorsingsprosedure.

Bogenoemde is dus slegs 'n breë uiteensetting ten einde die leser van 'n kontekstuele dekraamwerk te voorsien.

## **5. BEGRIPSVERHELDING**

### **5.1 Funksionele bemagtiging**

Die begrip “funksioneel” verwys na optrede wat doeltreffend op 'n spesifieke doel gerig is, terwyl “bemagtiging” weer verwys na die outoriteit, mag en reg wat aan iemand oorgedra is om bogenoemde funksie te kan vervul (Gore, 1989:3; Husén & Postlethwaite, 1994:5593; Foley, 2004:76-78; Marcus & Hofmaenner, 2006:239).

In hierdie studie is die spesifieke doel om die betrokke opvoeders meer te bemagtig om veral in die klasonderrig- konteks te kan funksioneer. Dus word daar hoofsaaklik gefokus op "metodes" (kyk 3.1 en 5).

Heller (1993:95) gaan verder en sê die begrip “opleier-bemagtiging” gee spesifiek aanleiding tot verskillende idees en emosies. Dit sentreer gewoonlik rondom kwessies soos outoriteit, verantwoordelikheid, werksekuriteit, verantwoordbaarheid, professionele groei en die vermoë om die behoeftes van die volwasse leerder te bevredig.

Vir die doel van hierdie studie verwys die begrip “funksionele bemagtiging” dus na teoreties-gefundeerde en Wes-Kaap-spesifieke riglyne (spesifiek klaskamer-

metodes) wat aangewend kan word om die opvoeder van volwassenes, in hierdie spesifieke streek, in staat te stel om sinvolle begeleiding aan die volwasse leerder te verskaf.

## **5.2 Opvoeder van volwassenes**

Mayo (1999:138) oordeel dat Gramsci en Freire se sienings van die begrip samevattend as 'n sinvolle omskrywing kan geld. Rogers (2002:136-138) sê die opvoeder van volwassenes is iemand wat werk binne die konteks van 'n omvattende en eksplisiete program vir onderwys aan volwassenes, met 'n grondige teoretiese begrip vir en kennis van omstandighede van die volwasse leerder en wat gevolglik 'n direkte vorm van begeleiding aan die volwasse leerder verskaf.

Robinson (1999:136) asook Burke en Jackson (2007:157-158) sluit hierby aan en sê opvoeders van volwassenes is diegene wat die volwasse leerders se leerervaring administreer en koördineer (dus 'n omvattende taak van onderrig, berading, administrasie en oorhoofse koördinerings).

Vir die doel van hierdie studie word spesifiek verwys na opvoeders van volwassenes in die Wes-Kaap.

## **5.3 Volwassene onderrig**

Robinson (1999:128) sien volwassene onderrig as elementêre onderwys aan volwassenes. Dit mag ook onderwysareas insluit soos lewenslange leer en gemeenskapsonderrig.

Du Plessis (1996:21) gebruik weer die term "Andragogie" wat verwys na die onderrigende begeleiding van persone wat reeds volwassenheid bereik het. Hiervolgens word die volwasse leerder begelei deur 'n ander volwassene ('n "andragoog" met meerdere kennis en ervaring) sodat die werklikhede van die volwasse wêreld beter begryp kan word.

Merriam en Gaffarella (1999:221), sowel as Herman en Mandell (2004:10-11) voeg by dat leer by volwassenes egter nie in 'n vakuum geskied nie. Dit wat geleer moet word, en die geleentheid om te kan leer, word bepaal deur die gemeenskap waar die volwasse leerder aktief is.

Omdat die term Volwassene Onderrig veral ook in die Wes-Kaap (die fokus van hierdie studie) algemeen gebruik word (en wetenskaplik verantwoordbaar kan wees), word dit vir die doel van hierdie studie deurlopend en konsekwent gebruik.

Basiese onderwys en opleiding aan die volwassene wil dus die volwasse leerder bemagtig om 'n sinvolle bestaan te voer en deel te neem aan prosesse in die gemeenskap, op politieke, maatskaplike en ekonomiese vlak.

#### **5.4 Die volwasse leerder**

Belanger en Valdivielso (1997: ix) omskryf “volwasse leerders” as persone wat ouer as 16 jaar is en wat deelneem aan georganiseerde en eksplisiete leeraktiwiteite vir volwassenes. Jarvis (1995:43) en Gravett (2005:9) sê verder dat “volwasse leerders” as volwassenes aanvaar kan word indien hulle op sosiale vlak as volwassenes optree.

Vir die doel van hierdie studie verwys die term “volwasse leerder” na leerders ouer as 16 jaar wat tans inskakel by programme vir basiese onderwys aan volwassenes in die Wes-Kaap.

### **6. STRUKTUUR VAN AANBIEDING**

Die volgende struktuur word in hierdie studie gevolg:

- In hoofstuk 2 (pp.8-81) word 'n uitgebreide literatuurstudie gedoen oor praktiese riglyne wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig. Om bogenoemde se implementering verder te kan operasionaliseer en kontekstualiseer, word die vernaamste kenmerke van die volwasse leerder verstrekk, asook 'n historiese oorsig gegee oor die verloop van basiese onderwys en opleiding aan volwassenes in Suid-Afrika.
- In hoofstuk 3 (pp.82-89) word die empiriese ondersoek verder verantwoord en volledig beskryf en die belangrikste bevindinge deurgegee.
- In hoofstuk 4 (pp.90-140) word die verbandhoudende gevolgtrekkings, asook die gepaardgaande aanbevelings bespreek en wetenskaplik verantwoordbare praktiese riglyne volledig voorgehou om die opvoeder van volwassenes in die Wes-Kaap funksioneel te bemagtig.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUUROORSIG

In die onderhawige literatuuorsig word 'n ondersoek gedoen na praktiese riglyne wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig. Ten einde dit te kontekstualiseer en optimaal te kan operasionaliseer, word die volgende eers kortliks bespreek: 'n kort historiese oorsig oor die verloop van volwassene onderrig in Suid-Afrika; enkele vernaamste kenmerke van die volwasse leerder en verbandhoudende sleutelbegrippe in volwassene onderrig.

#### 1. DIE HISTORIESE VERLOOP VAN VOLWASSENE ONDERRIG

Die doel van hierdie afdeling is om aan te dui hoe volwassene onderrig in Suid-Afrika verloop het en watter voorsiening daarvoor gemaak is. Dit sal dan ook dien as onderbou vir die spesifieke riglyne wat later volg.

Om werklik funksioneel bemagtig te kan wees vir 'n beroep, impliseer immers ook kennisname van die basiese historiese verloop van jou professie.

Volgens Wilson (1991:1) is volwassene onderrig in Suid-Afrika in Junie 1945 hoofsaaklik deur die Presbiteriaanse en Metodiste-kerke begin. Twee name wat hier sterk na vore kom, is dié van Brodie en Kuys. Die proses en produk het histories kortliks soos volg verloop:

'n Kommissie is in Maart 1943 deur die destydse Minister van Onderwys van die Unie van Suid-Afrika aangestel om ondersoek in te stel na die stand van onderwys aan volwassenes. In 1945 bring hierdie kommissie van ondersoek 'n verslag uit oor volwassene onderrig.

Dié kommissie, onder die voorsitterskap van dr. G.W. Eybers, het ten doel gehad om verslag te doen oor die noodsaaklikheid van volwassene onderrig en die daarstel van 'n nasionale stelsel in dié verband. Hier is gekyk na die doelstellings van sodanige stelsel, die wyse waarop die stelsel effektief behoort te werk, die finansiële voorsiening vir die stelsel en beheer en kontrole daaroor. Die Eybers-kommissie (1945:4) het die volgende

definisie vir volwassenes gegee: “Die volwassene is enige persoon wat alreeds die skool, kollege of universiteit verlaat het.”

Volgens die onderhawige navorser is baie “nie-blanke” volwassenes egter van hierdie definisie uitgesluit omdat hulle nie die geleentheid gehad om ‘n skool, kollege of universiteit by te woon nie, omdat hierdie geleentheid nie aan hulle gegun is nie en/of omdat hulle weens omstandighede alreeds ekonomies aktief was.

In die bogenoemde verslag verwys die begrip “onderrig aan volwassenes” na die proses van ontwikkeling by ‘n persoon waardeur kennis en vaardighede verwerf word, en as gevolg waarvan daar ‘n verandering by die persoon te bespeur is. So ‘n individu behoort, volgens die verslag, dan meer funksioneel te wees.

Die volgende mikpunte word verder deur die verslag voorgehou ten einde die volwassene te ontwikkel:

- Om te leer lees en skryf.
- Om te leer om effektief te werk en so beter lewensomstandighede te skep.
- Om intellektuele ontwikkeling te verseker.
- Om waardering vir die erfenis aan te leer.
- Om liggaamlike en geestelike gesondheid te bevorder.
- Om liggaamlike ontspanning te bewerkstellig.
- Om sosiale kontak uit te brei.
- Om ‘n bewussyn van burgerlike pligte en voorregte te skep.
- Om die emosionele lewe te verryk.
- Om waardering vir geestelike waardes op te skerp.

Verder onderskei die Eybers-kommissie tussen formele onderwys, soos in die skool of kollege aangebied word met ‘n eksamen aan die einde van die studietydperk, en informele onderwys waar leer uit die aard van die omstandighede sonder formele instruksies geskied.

Die daaropvolgende verslag van die Eiselen-kommissie oor Bantoe-onderwys aan volwassenes (1949-1951) het ‘n groot invloed gehad op die herorganisasie én politieke

manipulasie van onderwys vir swartmense. In hooftrekke beveel die verslag die volgende aan:

- Die afskaffing van sending- en private skole.
- Die instelling van 'n departement van Bantoe-onderwys, sodat die betrokke minister wye magte kan geniet.
- Die leerlinge se moedertaal moet die medium van onderrig wees.
- Die kind moet funksioneel benut kan word in sy/haar eie omgewing (Wilson, 1991:1).

Verder was daar ook wetgewing vir onderrig aan Bantoe-volwassenes. In die Staatskoerant van 13 September 1957 word die volgende regulasies vir aandskole en voortsettingsklasse vir Bantoe-leerlinge in blanke gebiede uiteengesit: “Elke aandskool en voortsettingsklas in Blanke gebiede moet as private skole geregistreer word. Elke skool moet minstens tien (10) leerlinge hê. Slegs Bantowerknemers bo die ouderdom van 16 jaar word toegelaat. Die administrasie van die aandskool, as private skool geregistreer, geskied deur die eienaar of sy verteenwoordiger. 'n Adviesraad, bestaande uit Blanke lede, moet die bestuurder van die aandskool van advies voorsien. Die bestuurder is verantwoordelik vir die finansiering van die aandskool” (Departement van Naturellesake, No. 1414 van 13 September 1957).

In bogenoemde Staatskoerant publiseer die Departement van Naturellesake ook Wet Nr. 1415, met betrekking tot “aandskole en voortsettingsklasse vir Bantoes”. Hierdie wet bevat verdere regulasies betreffende die instelling, beheer en subsidiëring van aandskole en voortsettingsklasse vir swart leerlinge in swart woongebiede.

Wat onderwys betref, was daar tersaaklike wetgewing vir die verskillende rasse-groepe. In 1963 word Kleurlingonderwys oorgeneem deur die destydse Department van Kleurlingsake. Basiese onderrig aan Kleurling-volwassenes was nog nie deur wetgewing aan die orde gestel nie.

In September 1987 publiseer die Departement van Onderwys en Kultuur in die Raad van Verteenwoordigers 'n handleiding vir deeltydse klasse (Basiese Onderwys aan Volwassenes). Die handleiding maak voorsiening vir nie-selfonderhoudende klasse, dit wil sê praktiese vakke en kursusse wat lei tot 'n eksamen om 'n sertifikaat in die

Opvoedkunde te verwerf. Verder maak dit ook voorsiening vir selfonderhoudende klasse, dit wil sê praktiese vakke om vaardighede en kunssinnigheid te bevorder wat normaalweg nie by die dagskool aangebied word nie (Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers, 1987).

Volgens hierdie reëlins word deeltydse klasse ingestel indien daar minstens 15 ingeskrewe studente is. Die instelling van deeltydse klasse geskied met die goedkeuring van die Streekhoofinspekteur. Die handleiding maak melding van Artikels 3(l)b en 21 van die Wet op Onderwys vir Kleurlinge van 1963, waarvolgens deeltydse klasse ingestel kan word. Befondsing vir die administrasie van Basiese Onderwys aan Volwassenes kom vanaf hoofkantoor en administrasie geskied op streekkantoorvlak.

Eers in 1992 doen Mobbs 'n ondersoek na die geskiktheid en doeltreffendheid van deeltydse skoolonderrig vir volwassenes (Basiese Onderwysklasse aan Volwassenes). Die doel van die ondersoek was om vir volwassenes (of nie-skoolpligtiges) geleentheid daar te stel om hulle beter toe te rus vir 'n sinvolle bestaan in die samelewing (Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers, 1992). Die volgende doelstellings word onder meer in die gepubliseerde verslag van 1992 genoem:

- Die voorsiening van onderwysgeriewe vir die bevordering van geletterdheid.
- Die voorsiening van geriewe met die oog op opleiding vir 'n bepaalde beroep.
- Die voorsiening van geleentheid aan die volwassene, om sy/haar akademiese en beroepskwalifikasies te verbeter.
- Die verskaffing van bystand vir breë kulturele ontwikkeling.
- Die voorsiening van ontspanningsgeriewe.

Gedurende 1996 word 'n tussentydse werkdokument vir die administrasie van Basiese Onderwys aan Volwassenes vrygestel. Volgens hierdie dokument moet die volgende uitdagings aangespreek word:

- Toegangsmoontlikhede tot leerstof vir leerders.
- Hoe daar gewerk word binne die beperkinge van 'n begroting.
- Hoe effektief hulpbronne gebruik word en of die bestuurstyl effektief is sodat volwassene onderwys tot sy reg kan kom.



Bogenoemde voorstelle vir die transformasie van die aandskole (1996) kom in hoofsaak op die volgende neer:

- Slegs drie werksessies per jaar word aangebied.
- 'n Voltydse toesighouer vir elke volwassene-onderwysentrum.
- Klasse op vier aande per week teen 1uur 30 minute per vak.
- Ervare leerders betaal R100.00 per vak per jaar.
- Nuwe leerders betaal R200.00 per vak per jaar.
- Werklose leerders betaal R50.00 per vak per jaar.
- Minstens 20 leerders moet vir 'n bepaalde vak registreer voordat dit aangebied kan word.
- Die volgende vlakke van onderrig word aangebied: Basiese Onderwys aan Volwassenes, vlak 3 (graad 7); Basiese Onderwys aan Volwassenes, vlak 4 (graad 9); Nasionale Kwalifikasie-raamwerk, vlak 2 (graad 10); Nasionale Kwalifikasie-raamwerk, vlak 3 (graad 11); en Nasionale Kwalifikasie-raamwerk, vlak 4 (graad 12) (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1996).

In 1997 word tussentydse maatreëls vir die voorsiening van Basiese Onderwys aan Volwassenes gepubliseer wat riglyne bevat vir die administrasie van die onderwys aan volwassenes tot tyd en wyl die bepaalde wetgewing ten opsigte hiervan gepromulgeer word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1997).

Bogenoemde konteks-plasende en inleidende literatuurstudie toon verder dat kerke die leiding ten opsigte van Basiese Onderwys aan Volwassenes geneem het (in 1939 en 1940) en dat die staat eers teen 1963 as formele nasionale agent oorgeneem het.

Samevattend kan 'n historiese tydlyn ten opsigte van Basiese Onderwys aan Volwassenes só uiteengesit word:

Die Eybers-verslag (1945); die verslag van die Eiselen-kommissie (1949); die regulasies vir Bantoe-onderwys in blanke gebiede (1957); die Wet op Kleurlingonderwys (1963); 'n verslag oor Kleurlingonderwys van 1652 tot 1970 (1970); 'n handleiding vir Basiese Onderwys aan Volwassenes (1987); die Mobbs-verslag oor Basiese Onderwys aan Volwassenes (1992); die tussentydse werkdokument vir Basiese Onderwys aan

Volwassenes (1996); die dokument vir die transformasie van Basiese Onderwys aan Volwassenes (1996); tussentydse maatreëls vir die voorsiening van Basiese Onderwys aan Volwassenes (1997).

Dienste in word tans (2007-2008) verskaf en die volgende kriteria geld:

- Oor 'n periode van 36 weke kry elke leerarea onderrigtyd van 3 ure per week tot 'n maksimum van 108 ure per vak per jaar.
- Die standaardgrootte van 'n leerdergroep behoort te wees: Basiese Onderwys aan Volwassenes (vlak 4, graad 9), 20 volwasse leerders in stedelike gebiede en 12 volwasse leerders in landelike gebiede; Verdere Onderwys en Opleiding (graad 12), 38 volwasse leerders in stedelike gebiede en 30 volwasse leerders in landelike gebiede.

Die leerprogramme vir Basiese Onderwys aan Volwassenes moet die volgende aanwysings in berekening bring:

- Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Raamwerk, Basiese Onderwys aan Volwassenes, vlak 1- tot vlak 4-leerareastandaarde.
- Verdere Onderwys en Opleiding-vakkeuses en kurrikulum-bepalings vir graad 10 tot graad 12.
- Die behoeftes van die leerders en die gemeenskap.
- Beskikbare bronne vir leer en onderrig.
- Verwerwing van Algemene Onderwys en Opleiding Sertifikaat.
- Toepassing van die 7 kritiese uitkomstes en 5 ontwikkelingsuitkomstes.
- Die verwerwing van krediete, waar 'n krediet gelykstaande is aan 10 onderrigure, met inbegrepe van kontaktye en studietye.
- Gesamentlike beplanning deur opvoeders van volwassenes sodat volwasse leerders krediete in minder tyd kan verwerf (Wes-Kaap Onderwysdepartement 2006).

Bogenoemde historiese konteks en veral laasgenoemde geldende kriteria moet dus as onderbou dien vir die praktiese riglyne wat later uiteengesit word.

## 2. ENKELE VERNAAMSTE KENMERKE VAN DIE VOLWASSE LEERDER

Omdat onderrig aan volwassenes logies anders is as onderrig aan kinders, moet die unieke kenmerke van hierdie teikenpopulasie as 'n verdere onderbou dien tot die spesifieke riglyne wat later volg.

Volgens Jarvis (1995:43) is die term “volwassene” problematies wanneer daar probeer word om 'n klinkklare definisie van “Volwassene Onderrig” te gee. Hy kom tot die gevolgtrekking dat volwassenheid eerder bepaal word deur sosiale omstandighede en deur die houding van ander volwassenes. (Die betrokke kultuur en houding van die gemeenskap, eerder as die wet, bepaal dus in die praktyk wie as volwassenes gereken word). Feit is, die vernaamste generiese kenmerke van “volwassenheid” moet ook in ag geneem word wanneer daar oor riglyne besin word oor hoe om opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig. Die literatuur verwys veral na die volgende in dié verband:

Robinson (1999:14), Davis en Davis (2000:23-31) sowel as Jarvis (2006:12) verwys spesifiek na die selfkonsep van die volwasse leerder as 'n kernsaak en sê onder meer die volgende:

- Die selfkonsep word aangeleer, na aanleiding van jou interpretasie van hoe ander jou sien.
- Diegene met 'n positiewe selfkonsep het 'n hoë selfdunk.
- Die volwassene met 'n gevormde selfkonsep sien hom/haarself as outonoom, selfgerig en verantwoordelik.
- Die selfkonsep word gevorm uit 'n geïntegreerde samestelling van die verlede, hede en toekoms in 'n sosiaal-relevante omgewing.
- Die selfkonsep word ook gevorm deur jou behoefte aan leer, hoe hoog jy jou intelligensie skat, 'n persepsie van jou eie vermoë, dit wat jy bereik het en jou persoonlikheid.

Dit is dus duidelik dat die hoofsaak van enige intervensie met volwasse leerders primêr gerig moet wees op die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep.

Motivering is ewe-eens belangrik in die leerproses van die volwasse leerder. Davis en Davis (2000:26) sê motivering stimuleer die volwasse leerder en dit versterk die leersituasie. Curzon (2004:113) definieer motivering in hierdie konteks as 'n persoon se begeerte om deel te neem aan die leerproses. Dit is die plig van die opvoeder om hierdie begeerte te benut en verder aan te wakker.

Jarvis (1995:50) sluit hierby aan en sê die volwasse leerder beskou leer as 'n wyse om in die wêreld te ontwikkel. Davis en Davis (2000:25-26) sê verder motivering is belangrik in die leerproses en dat die aard daarvan afhang van wat geleer moet word. Motivering is meer effektief wanneer die leerder selfgemotiveerd is om te leer. Die volwasse leerder moet dus begelei word tot selfmotivering, ten einde 'n selfgerigte en lewenslange leerder te wees.

Die opvoeder van volwassenes het verder die taak om 'n leeromgewing te skep wat ruimte maak vir die bevrediging van die volwasse leerder se behoeftes en aspirasies. Jarvis (1995:50-53) en Curzon (2004:224-231) sê die motiewe van die volwasse leerder moet geïdentifiseer en omgesit word in aktiwiteite wat daarop gerig is om opvoedkundige mikpunte te bereik. Dit kan as volg saamgevat word:

- Die volwasse leerder se motivering en mikpunte moet deur die opvoeder verstaan word.
- Mikpunte moet binne die bereik van die volwasse leerder wees.
- Daar moet onderskeid getref word tussen korttermyn- en langtermyn doelstellings.
- Effektiewe lesbeplanning is van kardinale belang.
- Opdragte moet verband hou met die vermoëns van die volwasse leerder.
- Die vlak van kommunikasie tydens die leerervaring moet van so 'n aard wees dat daar nie 'n kommunikasiegaping tussen opvoeder en volwasse leerder ontstaan nie.
- Die opvoeder kan 'n verskeidenheid van motiveringstegnieke gebruik, onder meer visuele beelde en aktuele aangeleenthede, om die aandag van die leerders te behou.

Du Plessis (1996:34) sluit hierby aan en sê dat die opvoeder van volwassenes altyd daarvan bewus moet wees dat die volwasse leerder 'n menslike wese is. Hierdie menslikheid van die volwasse leerder is 'n realiteit en behoort daartoe by te dra dat die

opvoeder die begeleidingsafhanklikheid van die volwasse leerder kan begryp. Die volwasse leerder het, soos elke enkeling, sy of haar oorsprong in 'n bepaalde kultuurgroep en behoort daarom 'n kultuurbelevens te hê. Du Plessis (1996:48) asook Usher, Bryant en Johnston (1997:49) sien kultuur as die handeling van die enkeling wat onder meer die volgende insluit: kennis, geloof, sedes, regte en enige ander vermoëns en gewoontes wat die enkeling as lid van die samelewing verwerf.

Jarvis (1995:54-55) stem hiermee saam en gee 'n verdere verfyning van wat kultuur is:

- Dit is 'n menslike produk van sosiale interaksie.
- Dit beteken die bevrediging van die mens se sosiale en biologiese behoeftes.
- Dit speel 'n rol by die vorming van die persoonlikheid van die mens.

Du Plessis (1996:50) sê pertinent dat as die opvoeder van volwassenes die menswaardigheid van die volwasse leerder respekteer, dit sy plig is om die bepaalde kultuur waaruit die volwasse leerder kom, met die nodige agting te bejeën. Die opvoeder van volwassenes behoort te onthou dat kultuur die vertroude ruimte vorm waarbinne die volwasse leerder leef en werk, omdat dit die omgewing is wat hy/sy die beste ken, en omdat hy hom ten beste kan uitleef binne hierdie ruimte. Daarom is respek vir die kultuur van die volwasse leerder van kardinale belang.

Die veranderinge in die samelewing, soos genoem, behoort neerslag te vind in die kurrikulêre fokus van onderrig aan die volwassene, en daar moet ruimte wees vir die verskillende identiteite en kultuurdiversiteite.

Die ideale volwasse leerder, soos blyk uit die voorafgaande, is dus 'n gemotiveerde wese met 'n sterk en duidelike kultuuridentiteit.

Die volwasse leerder is verder 'n onafhanklike wese en die opvoeder van volwassenes behoort daardie onafhanklikheid verder te ontwikkel. Die volwasse leerder is ook in staat om sy eie behoeftes duidelik te artikuleer. In hierdie geval is die behoefte dié aan meer kennis en opvoeding, omdat hy of sy uit ervaring geleer het hoe hulpeloos hulle is sonder die nodige opvoeding (Loughran & Russell, 1997:153; Davis & Davis, 2000:6,161; Finger & Asun, 2001:70-71).

Usher, Bryant en Johnston (1997:195-196) en Curzon (2004:255-261) sluit sterk aan by die voorafgaande en sê onder meer die volgende:

- Die doelstellings en belange van die volwasse leerder is sentraal in sy of haar begeleidingsproses.
- Die volwasse leerder moet beheer hê oor die leerproses.
- Die volwasse leerder het 'n ontwikkelde selfbegrip, 'n eie rol om in die samelewing te vertolk, asook 'n verantwoordelikheid om sy/haar plig in die samelewing na te kom.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat begeleiding van die volwasse leerder anders geskied as dié van die kind, omdat die tersaaklike leefwêreld van mekaar verskil. Ten einde sinvolle begeleiding aan die volwasse leerder te verskaf, is dit dus gebiedend noodsaaklik dat die opvoeder van volwassenes begrip moet hê van die unieke aard van die volwasse leerder.

### **3. SLEUTELBEGRIPPE**

In aansluiting by vorige punte 1 en 2, is dit verder nodig dat die volgende sleutelbegrippe, wat spesifiek in hierdie konteks geld, deeglik verstaan en in ag geneem word:

#### **3.1 Riglyne**

Uit 'n ontleding van resente literatuur [Provis (2004: 79 – 80); Trevino & Nelson (2004: 174 – 175); Maak & Pless (2006: 58)] kan die begrip "riglyne" soos volg omskryf word: 'n Waardebepaling wat aandui op welke manier 'n persoon behoort op te tree. Optrede word dus gerig op bewese feite en gepaardgaande etiese implikasies.

In die konteks van hierdie spesifieke studie sal, soos reeds in hoofstuk I (5.1) aangedui, die klem val op riglyn-metodes, ten einde beter in klaskamer-onderrig te kan funksioneer.

### 3.2 Kritiese bewussyn

Die volwasse leerder moet 'n eie denke ontwikkel en behoort 'n kritiese bewussyn te openbaar. Paul, Binker, Jensen en Kreklau (1990:7), Costa (2001:216) en Jarvis (2006:19) beskryf kritiese denke as 'n gedissiplineerde, intellektuele proses waarvolgens inligting ingesamel, ontleed, evalueer en aangewend word. In aansluiting hiermee verwys Winberg (1996-97:22-23) ook na die begrip “kritiese bewussyn” en sê die volgende daaroor:

- Dat iemand met 'n kritiese bewussyn die vermoë het om 'n gegewe situasie te evalueer en dan op te tree.
- Dat daar kritiese denke behoort te wees sodat gebeure in sosiale kontekste gesien kan word, om die dieper betekenis agter die gebeure te sien en jou eie betekenis daaraan te heg.
- Dat om krities te wees, is om nie vasgevang te wees in die oortuiging dat dinge nie kan verander nie.
- Dat outoritêre en ondemokratiese magte in skole en gemeenskappe aangespreek behoort te word sodat hulle kan deelneem aan sosiale veranderinge.

Mayo (1999:58) meen dat opvoeding 'n kritiese houding in die mens, in hierdie geval die opvoeder van volwassenes, behoort aan te wakker juis aangesien onderwys nie neutraal is nie omdat dit aanleiding gee tot ontwikkeling van denke. Die verband tussen teorie en praktyk word met die woord “praxis” beskryf omdat opvoeding een basiese hoofdoel het naamlik, om deelnemers te help om kennis prakties aan te wend.

Freire (1997a:6-7) sê verder dat onderwys die skep van 'n nuwe kode is wat krities behoort te wees en wat dan aanleiding gee tot optrede of aksie. Kritiese onderrig behoort, volgens hom, die volgende tendense te weerspieël:

- Deur onderrig behoort die volwasse leerders krities te kyk na die werklikheid.
- Die standpunt van die opvoeder moet nie op die volwasse leerders afgedwing word nie.
- Dialoog en kommunikasie is van kardinale belang.
- Die volwasse leerders moet voortdurend die betekenis en aard van kennis bevraagteken.

Kasten en Lolli (1998:27) sê verder dat om blote feite en inligting in te neem, behoort nie die kern van opvoeding te wees nie, maar dat die oplos van probleme die kern behoort te wees. Daarom is die volgende gesigspunte belangrik: Die volwasse leerder moet bemagtig word met die nodige kennis om verandering te kan hanteer; kritiese denke lê ten grondslag van die aanbring van verandering; en saam met kritiese denke, of 'n kritiese bewustheid, is daar 'n oordeel en die gevolglike besluit wat geneem moet word.

Die volwasse leerder het reeds 'n persepsie van die werklikheid. Deur middel van dialoog kan nuwe kennis en nuwe betekenis geskep word, wat relevant is vir die sosiale situasie van die volwasse leerders. Die teorie en praktyk moet by bymekaar uitkom en leerders moet optree ooreenkomstig hulle oortuigings, sodat die wêreld in die proses getransformeer of verander kan word. Ten slotte, in die proses van transformasie moet die leerders ook keuses maak wat nie noodwendig voordelig sal wees nie.

### **3.3 Transformasie**

Volgens Jarvis (1997:92-93) en Meyer (2007:88-91) behels transformasie in onderwys die volgende: Deur onderwys word die volwasse leerder se denke gestimuleer sodat daar gedurige reflektoring en objektiewe nabetraging van die leerstof kan wees. Die opvoeder tree op as mentor en skep die geleentheid tot sinvolle verandering of transformasie.

Verandering of transformasie tydens 'n leerervaring geskied verder spontaan en nie in 'n bepaalde struktuur nie. Ontwikkeling van die volwasse leerder behoort 'n uitkoms te wees in die proses van verandering of transformasie.

Knowles (1990:88) sê die proses om die wêreld te transformeer mag lei tot die mens se groei of tot sy ondergang. Transformasie moet dus vir die mens 'n positiewe verandering wees omdat dit grotendeels gerig behoort te wees op vooruitgang.

Knowles, Elwood en Swanson (1998:218-225) sluit hierby aan en sê sosiale veranderinge het nuwe veronderstellings oor die opvoedkunde teweeggebring, soos dat die fokus verskuif moet word vanaf die oordrag van kennis na die ontwikkeling van die



vermoë om te lees, die bemeestering van 'n vak en die aanleer van vaardighede. Met betrekking tot transformasie, stel hulle 'n model van programontwerp voor wat die volgende elemente bevat:

- Die opvoeder en die volwasse leerders skep saam die atmosfeer vir 'n leerervaring.
- Leerders moet betrokke wees by die gesamentlike beplanning van die leerervaring.
- Leerders moet hulle eie behoeftes saam met die opvoeder bepaal.
- Leerderplanne en -doelwitte kan gesamentlik deur die volwasse leerders en die opvoeder geformuleer word.
- Leerders moet bygestaan word tydens 'n leerervaring.
- Leerders mag betrokke wees by die evaluering van hulle eie leerervaring.

Collins (1991:102) is verder van mening dat 'n transformasie-georiënteerde opvoedkundige stelsel geïmplementeer behoort te word, wat die belange van die volwasse leerder dien en waarin die volgende tendense figureer: Klem moet gelê word op praktiese beleid. Daar moet 'n verband wees tussen opvoeding en praktyk. Sodanige stelsel kan aangewend word as 'n politieke instrument om maatskaplike omstandighede te verbeter. Leer op sigself is nie voldoende vir die nodige verandering nie, maar wel die aanspreek van die menslike behoeftes. Sosiale en politieke realiteite van mense se lewe moet ontleed word met die oog op transformasie.

Om te transformeer, is om te verander, noodwendig in 'n positiewe sin. Nicholls en Gardner (1999:49,72) sê die volgende oor verandering: Die opvoeder moet reageer op die eise en verwagtinge van die volwasse leerders en die gemeenskap waaruit hulle kom, sodat veranderinge sinvol kan geskied; daar moet 'n duidelike persepsie en interpretasie van kennis wees, sodat verandering prakties neerslag kan vind in die breë gemeenskap; verandering vind plaas met inagneming van die kontinuïteit en progressie van die leerinhoud; die heersende omstandighede (status quo) moet eers evalueer word en dan dien as vertrekpunt.

Hargreaves, Earl, Moore en Manning (2001:157-182) skryf verder breedvoerig oor verandering en sê dat dit as sodanig inhoud en vorm moet hê, maar dat dit bowenal 'n proses moet wees. Enkele riglyne word voorgestel wat die opvoeder kan help in die proses van transformasie: Eerstens moet nuwe praktyke beplan en deurdink word sodat

dit sinvol kan wees vir beide opvoeder en volwasse leerder, tweedens moet in gedagte gehou word dat beplanning vir verandering 'n proses is wat so eenvoudig as moontlik behoort te wees, derdens moet die beplanning vir verandering ontwerp word deur die betrokkenes en nie deur buitestaanders nie, vierdens moet die beplanning die goedkeuring wegdra van hulle wat in beheer is.

Ledford en Sleeman (2000:11-12,33) asook Doll et al. (2005:55) maak die stelling dat leer gedragsverandering is wat stabiel is oor 'n tydperk en as daar onaanvaarbare elemente in die leerervaring voorkom, is verdere leer nodig om dit te verwyder. Om verandering teweeg te bring, moet die opvoeders die doelstelling van hulle onderrig duidelik stel sodat die behoeftes en belange van die volwasse leerders ten alle tye eerste gestel word. Die volgende gesigspunte word genoem: Alle fasette wat verandering kan meebring, moet geïmplementeer word; die doelwit van die onderrig moet in lyn wees met die proses van transformasie en verandering moet 'n duidelike proses wees sodat dit effektief deurgevoer kan word.

Ten slotte behoort elke mens die geleentheid gebied te word om te transformeer, om vir homself te dink en te kan onderskei tussen wat tot voordeel of tot nadeel vir hom/haar is, en die gevolglike besluite te neem, en dus die nodige verandering teweeg te bring. Daar moet ook bepaal word wat die mens motiveer tot die stap van verandering en wat die hele kwessie van motivering inhou.

### **3.4 Motivering**

Soos reeds vroeër gesê, is motivering baie belangrik in die leerproses. Adair (1996:9) en Denny (2002:7) beskryf motivering as die wil of begeerte om iets te wil doen, 'n bewustelike voorneme om tot aksie oor te gaan. McNamara (1999:136-140) sê verder dat motivering 'n baie belangrike konsep is, want dit is die sentrale begrip in die funksie van fasilitering. Hy onderskei dus drie bronne van interne motivering naamlik, emosie (gevoelens en inhibisies), kognisie (gedagtes) en fisiologie (handeling en optrede). Hy sê verder dat motivering as sodanig deel vorm van die opvoeder se onderwysstrategie en noem dan ook eksterne faktore wat kan dien as motivering. Hierdie faktore is vergoeding, straf, aanprysing, terugvoering en aanmoediging.

Die probleem van 'n gebrek aan motivering kan op 'n gestruktureerde en positiewe manier aangespreek word. Miller en Rollnick (1991) sê dat hierdie probleem suksesvol opgelos kan word as kliënte deur middel van doelbewuste gesprekke gemotiveer word en hulle self toewy aan behandelingsprogramme. Hierdie gesprekke om motivering aan die gang te kry het die volgende struktuur:

- Vlakke van verandering wat 'n toewyding tot verandering weerspieël.
- Teorie en mikpunte/doelstellings wat die beweging van een vlak na 'n volgende fasiliteer.
- Strategieë en tegnieke.

Uden (1996:1) en Smith en Spurling (1999:7-9) sluit hierby aan en meen dat daar bepaalde motiewe is waarom die volwasse leerder wil leer, onder andere vir beroepsgerigtheid en persoonlike ontwikkeling. Rogers (2002:24-26) sê die volwasse leerder word gemotiveer deur sy eie omstandighede, behoeftes en ook sy verlange en gebruik dit as basis om te ontwikkel. Die volwasse leerder word gemotiveer deur 'n reeks faktore soos die vreugde om te leer, en ekonomiese vergoeding en pas daarom vier basiese morele beginsels toe naamlik: Persoonlike besluit om te leer, sosiale betrokkenheid, respek vir ander volwasse leerders se leerervaring en respek vir die waarheid.

Daloz (1999:43-82, 183-184), saam met Gilbert (2007:330) sê dat die volwasse leerder genoegsaam bygestaan en ondersteun moet word, in so 'n mate dat hulle probleme opgelos kan word. Daar moet ook geestelike verdieping plaasvind en daarom moet metodes ontwikkel word wat die volwasse leerder aanspoor tot nuwe hoogtes. Die opvoeder van volwassenes moet dus die volwasse leerder sien binne die konteks van sy/haar potensiaal om te groei, die verlange by die volwasse leerder skep om verder te leer, die volwasse leerder ondersteun tot hoër vlakke van ontwikkeling en die volwasse leerder motiveer om die gaping te oorbrug tussen dit wat hy/sy glo die waarheid is en wat in werklikheid die waarheid is.

Basson en Du Plessis (1995:11-14) meen ten slotte dat as daar van die volwasse leerder verwag word om te presteer of funksioneel op te tree, behoort motivering 'n beduidende rol te speel en behoort geleenthede geskep te word ten einde optimale

ontwikkeling van die individu te waarborg. Die volgende interessante gesigspunte word genoem:

- Die volwasse leerder behoort 'n funksionele rol te speel in 'n groter geheel, en moet dus gemotiveerd wees in daardie rigting.
- Na die proses van motivering behoort die volwasse leerder gereed te wees om te kan groei en ontwikkel.
- Motivering by die volwasse leerder behoort daarop gemik te wees om verantwoordelikheid te aanvaar vir verdere ontwikkeling in sy/haar eie persoonlike lewe.

Die opvoeder behoort gevolglik in die proses van onderrig die volwasse leerders aan te moedig om bepaalde uitkomst te bereik, sodat die verhouding tussen hulle nie bloot meganies is nie.

### **3.5 Monitering**

Verskeie navorsers [Nicholls en Gardner (1999:93-94); Bennett en Anderson (2003:135); Macgilchrist en Buttress (2005:133-135); Malderez en Wedell (2007:159-163)] sê dat monitering 'n effektiewe metode is om diepte te gee aan die opvoeder se onderrigstrategie. Volgens hulle is monitering 'n metode waardeur die opvoeder waarneem op welke wyse die volwasse leerders inligting insamel en verwerk. Dit dra daartoe by dat reëlins en ander onderwyspraktyke glad verloop. Die opvoeder moet duidelikheid hê wat die doel van monitering is. Verder neem monitering baie tyd in beslag, en dus moet die opvoeder weet watter inligting verlang word.

Monitering voorveronderstel die belangrikheid van beplanning en het dus meer direk te doen met die implementering van 'n program, sodat dit doelmatig kan geskied. Bopp (1994) sê die volgende oor monitering: Dit skep die geleentheid vir deurlopende verbetering van die onderwyspraktyk en dit moet nie 'n geïsoleerde proses wees nie. Dit vorm 'n integrale komponent van opvoeding aan die volwassenes en moet ook ruimte laat vir die ontwikkeling van die volwasse leerders se selfevaluering.

Marland en Rogers (1997:100-104) en McNamara (1999:29-30) sê pertinent dat monitering van waarde is wanneer dit nie bykomende eise aan die opvoeder stel nie, en wanneer dit 'n bydrae lewer tot effektiewe onderrig. Dit belangrik is dat die opvoeder ook 'n steekproef van elke volwasse leerder se werk moniteer, sodat die opvoeder 'n geheelbeeld van die afgehandelde werk het. Die volgende stappe kan gevolg word in die proses van positiewe monitering:

- Gepaste/wenslike gedrag word aangeteken, byvoorbeeld dat die volwasse leerder betyds is vir sessies.
- Die volwasse leerder tree op in ooreenstemming met die reëls en word geprys.
- Die volwasse leerder kry erkenning vir gepaste gedrag, en dit gee dan aanleiding tot verdere goeie gedrag en dit dien ook as positiewe beïnvloeding.
- Daar behoort geen verlies aan inligting tydens die proses van positiewe monitering te wees nie, in soverre die afwesigheid van die positiewe die negatiewe insinueer.
- Monitering moet geskied volgens 'n rooster.
- Voorsiening kan gemaak word vir onbeplande, maar tog noodsaaklike moniteringsessies.
- Monitering kan nie geskied as die klasgroep te groot is nie.
- Die opvoeder moet daarop bedag wees om nie die volwasse leerder negatief te beoordeel, sonder inagneming van eksterne faktore nie.

Monitering, as 'n metode vir doeltreffende onderrig, gee aan die opvoeder die geleentheid om waarneming te doen en die vertroue van die volwasse leerders te wen. Dit is daarom ook belangrik dat die opvoeder 'n kultuur van onderrig binne homself/haarself moet vestig ten einde die respek van die volwasse leerder af te dwing.

### **3.6 Kultuur van onderrig**

Kallaway, Kruss, Fataar en Donn (1997:98, 133, 175-183) asook Aldrich (2006:19-22) sê dat basiese onderrig aan die volwassene 'n sensitiewe terrein is omdat die volwasse leerder elk sy/haar eie unieke emosies en lewenservaring het. Norme moet dus nie op die volwasse leerder afgedruk word nie. Kundiges moet hulle bydraes lewer en sodoende meer inisiatief aan die dag lê. 'n Kultuur van onderrig waarin

regverdigheid en doeltreffendheid dieselfde gewig dra, is van kardinale belang, sodat billikheid ten opsigte van die volwasse leerder nie ingeboet word nie.

Verskille tussen kennis en vaardighede behoort dus nie 'n beduidende rol te speel in die veld van onderwys aan die volwassene nie.

Fleisch (2002:98) sluit aan by die voorafgaande en sê dat 'n kultuur van onderrig enersyds 'n tradisie van onderwys probeer handhaaf en andersyds die vraagstukke rondom onderwys probeer aanspreek. Dit is dus belangrik dat die waardes en aannames van almal betrokke by 'n onderwysaksie geïnkorporeer word in die kultuur van onderwys, wat behoort te lei tot vooruitgang. Hiermee sluit hy ook aan by die gedagte van effektiewe onderrig en sê die volgende daaromtrent:

- Dit vind plaas wanneer die volwasse leerders weet wat hulle behoort te doen.
- Dit vind suksesvol plaas binne 'n stelsel waar tegnieke duidelik is en waar hulle vaardighede funksioneel aangewend kan word.
- Die leerders is gemotiveerd en aanvaar die leerdoelwitte van die leerervaring.
- Die leerervaring gee aanleiding tot verdere ontwikkeling.
- Die nodige geleenthede en hulpmiddels word verskaf sodat die leerdoelwitte bereik kan word.

Du Plessis (1996:22,49) oordeel verder dat onderwys in noue verband staan tot opvoeding, en in 'n groot mate afgestem is op die bybring van kennis. Kennis word oorgedra, ontsluit, ontwikkel en aangewend en die opvoeder van volwassenes behoort dus ook 'n kultuur van hoë-werksaamheid te vestig by die onderrigproses sodat die bybring van kennis kan plaasvind. Kernwaardes wat die opvoeder kan help tot 'n kultuur van hoë-werksaamheid is volgens Sagor (2000:204-205) die volgende: 'n Atmosfeer waar leer effektief kan geskied, 'n inrigting waar beide die opvoeder en die volwasse leerders geestelik groei, werkwinkels en verrykingskursusse waar die lede krediet en erkenning ontvang, 'n oop deur beleid, wat almal betrek, en nie slegs 'n uitgelese groep nie.

Hargreaves, Earl, Moore en Manning (2001: 165 – 169) oordeel dat die professionele ingesteldheid van die opvoeder van volwassenes die grondslag vorm vir effektiewe

onderrig en leer in die klaskamer en daarmee saam 'n gevoel van vertroue en self-werksaamheid onder die opvoeders help vestig. In so 'n kultuur van self-werksaamheid kan die volgende tendense waargeneem word: 'n Atmosfeer van saamwerk sodat opvoeders mekaar kan bystaan in onderrigproses, die stimuleer van kreatiwiteit sodat opvoeders met vertroue kan eksperimenteer met nuwe idees, 'n ondersteuningsnetwerk waar opvoeders voort kan gaan na enige terugslag, emosionele bystand aan die opvoeder, 'n verhoogde vlak van vertroue en mislukkings wat gesien word as geleenthede vir verdere leer.

Goleman (1998) sluit hierby aan en sê dat in 'n kultuur van onderrig die volgende gebeur: Optimisme word gekweek en opvoeders het die krag of vermoë om voort te gaan, opvoeders kom met verskillende strategieë, wat nuwe idees na vore bring en die nodige vertroue skep, opvoeders bemoedig mekaar en sal vind dat die taak nie so skrikwekkend is nie, professionele verskille is nie 'n faktor nie, omdat die onderwyspraktyk intens bespreek word.

Sagor (2001:36-43) sê duidelik dat as onderwys aan die volwassenes vorentoe geneem wil word, daar twee kernsake is wat aangespreek moet word en wat direk afgestem is op die opvoeder van volwassenes naamlik: Die behoefte om onderwys aan die volwassene 'n professionele kled aan te trek en die motivering om onderwysdoeltreffendheid te bou. Die volgende aanbevelings wat as hulpmiddels kan dien in hierdie verband, word gegee:

- Dit is nodig dat die opvoeder op hoogte moet wees van die volwasse leerder se selfagting.
- Dit is belangrik om te weet wat die volwasse leerder se sterk- en swakpunte is.
- Die opvoeder behoort vas te stel wat die volwasse leerder se dominante leerstyl is.
- Die opvoeder moet probeer om te bepaal of die volwasse leerder alle vaardighede bemeester het wat leer kan vergemaklik.
- Die opvoeder moet bewus wees daarvan dat doeltreffende onderrig beteken dat die beplanning van leeraksie ruimte moet maak vir veranderlikes, soos onder andere groot getalle, remediëring, afwesigheid.

Ledford en Sleeman (2000:10-16) sê dat die opvoeder die volwasse leerders in 'n aktiewe leersituasie moet plaas tydens 'n leerervaring. Die opvoeder gee leiding terwyl die volwasse leerder eksperimenteer tydens die leerproses. Die volgende gedagtes moet tydens die onderrigproses in berekening gebring word:

- Persepsie vorm die basis of grondslag van leer en as 'n stimulus goed ontvang word, kan leer meer effektief plaasvind.
- Suksesvolle onderrig vind plaas wanneer 'n lesontwerp vir 'n leerervaring dié spesifieke leerbehoefte van die volwasse leerder aanspreek.
- Die volwasse leerder moet in interaksie met die omgewing waar leer plaasvind, tree.
- Kreatiwiteit is 'n leerdoelwit, sodat die leeruitkoms voorafgegaan word deur leer en effektiewe onderrig.

Wragg (2001:77) meen die professionele ingesteldheid van die opvoeder, waardeur 'n kultuur van onderwys na vore kom, is 'n aangeleentheid waarvoor daar gedurig herbesin moet word, en waarvolgens die opvoeder moet ontwikkel. In 'n kultuur van onderwys moet die opvoeder kan ontwikkel sodat alle komponente van hierdie kultuur geïntegreer word om 'n kollektiewe professionele ingesteldheid te vestig. Die aard van 'n kollektiewe ingesteldheid kan in die volgende gedagtes weerspieël word: Onderrig waarin verskeie vorme van refleksie en aksie voorkom, intelligente gedagtes wat oorgaan tot intelligente optrede, georganiseerde onderrig waarby die opvoeder aktief betrokke is en gepaste respons wanneer die leerder nie in beheer van die leermateriaal is nie.

Onderrig is 'n komplekse proses en die professionele ingesteldheid van die opvoeder behoort by te dra tot die beoefening van 'n kultuur van onderwys.

### **3.7 Onderrigbestuur**

Meier en Marais (2007:108-115) sê die bestuur van die onderrig is belangrik, want dit is 'n onmisbare deel daarvan. Volgens Wragg (2001:5) is die elemente soos hulpbronne en materiaal (met inbegrepe van duur apparaat), tyd en ruimte (lesaanbieding, aktiwiteite, klaskameruitleg), onderrig en leerstrategieë (groot groepe, kleiner groepe, individue), die gedrag van die leerders, veiligheid en welstand, interaksie tussen leerders, progressie en verhoudings met kollegas en die gemeenskap vir die onderrigbestuur belangrik.



In die hele proses van die bestuur van die onderrigprogram moet die opvoeder die mikpunte of doelstellings formuleer waar die behoeftes en belange van die volwasse leerder in ag geneem word. Kasten en Lolli (1998:172-175) sê dat in die onderrigproses die opvoeder verantwoordbaar is vir sekere vaardighede, ervaring en uitkomst. Ledford en Sleeman (2001:34) gee die volgende voorstelle: Bogenoemde vereistes moet in lyn wees met die teoretiese onderbou, dit moet duidelik geformuleer wees sodat effektiwiteit en doelmatigheid in die hand gewerk kan word en moet so aangebied word dat dit as strategieë sinchroniseer.

Hargreaves, Earl, Moore en Manning (2001:33) sê verder dat die bestuur van 'n onderrigprogram eenvoudig net kan geskied as die volgende basiese stappe gevolg word:

- Kyk oorsigtelik na die uitkomst van die leerervaring en die standaard van die leerprogram.
- Dit is noodsaaklik om op hoogte te wees van die volwasse leerders se behoeftes en leerstyle.
- Konsulter met ander opvoeders sodat alle inligting gedeel kan word.
- Die inhoud en hulpbronne moet noukeurig geselekteer word en die gepaste onderrigstyle en metode van assessering moet bepaal word.
- Die uitkomst en metodes van assessering moet met die volwasse leerders bespreek word.
- Probeer probleme betyds oplos.
- Wees ook altyd beskikbaar om die volwasse leerders te hulp te snel.
- Rangskik die vaardighede van maklik tot moeilik.
- Besluit op 'n logiese progressie van konsepte wat die volwasse leerder kan hanteer.
- Laastens moet die opvoeder seker wees dat alle doelstellings bereik word soos uiteengesit.

Doeltreffende bestuur van die onderrigprogram gee aanleiding tot groei, terwyl volwasse leerders van mekaar leer. Derhalwe is bestuur van die onderrigprogram van kardinale belang sodat leer kan plaasvind in 'n geordende atmosfeer tot voordeel van die volwasse leerder

### 3.8 Probleemgebaseerde leer

Probleemgebaseerde leer is 'n metode wat daarop gemik is om die volwasse leerder se vermoëns te ontwikkel, nie om net kennis in te win nie. Die kerngedagte van probleemgebaseerde leer is dat daar tydens die leerproses 'n probleem is wat deur die leerder opgelos moet word en dat die probleem as stimulus en fokuspunt moet dien vir die volwasse leerder. As volwasse leerders 'n bepaalde probleem het, kan die probleem dien as onderwerp van bespreking tydens die leerproses, omdat die probleem dan relevant en interessant sal wees vir die volwasse leerders (Boud & Feletti, 1992:21-22; Mckernan, 1997:170-174; Lambros, 2004:1-2; Townsend & Bates, 2007:372).

In aansluiting by die voorafgaande is probleemgebaseerde leer gegrond op die beginsel van die oplos van probleme as beginpunt vir die aanleer van nuwe kennis. Die volwasse leerder verwerf dus nuwe kennis deur die nuwe ervaring (Lambros 2004:1-2). By probleemgebaseerde leer moet die opvoeder van volwassenes egter die volgende in gedagte hou: Alle vrae moet relevant wees sodat geskikte antwoorde gegee kan word, en ook sodat sekere volwasse leerders nie uitgesluit voel nie. Alle volwasse leerders moet deelneem aan die proses ten einde maksimale deelname te fasiliteer. Die vrae wat gestel word, moet nie verander word nie. Die antwoorde of response van die volwasse leerders moet op rekord gehou word. Dit is nodig dat die opvoeder van volwassenes die antwoorde van die volwasse leerders moet evalueer, en so ook kan die volwasse leerders mekaar se antwoorde evalueer. Dit is belangrik dat die antwoorde wat 'n spesifieke volwasse leerder sou gee, nie met die leerder as sodanig verbind moet word nie (Mckernan 1997:170-174).

Lipman (1991) neem die kwessie van probleemoplossing verder en sê dat leerders geleer moet word om te dink en gee 'n funksionele idee hoe om die volwasse leerders te lei in aktiwiteite en opdragte wat denkvermoëns kan ontwikkel: Die opvoeder van volwassenes moet op hoogte wees van die ontwikkelingsvlak van die volwasse leerder en moet seker wees dat wat bespreek word, sal bydra tot hulle eie ontwikkeling. Die aktiwiteite en opdragte moet inpas by dit wat geleer word en die volwasse leerders moet kan identifiseer met die leermateriaal, sodat hulle deurentyd daarvan bewus kan wees dat kennis en vaardighede ontwikkel word.

Quicke (1999:36,39,141) voeg by dat ondersteuning vir die ontwikkelende leerder van die uiterste belang is. Die klem moet val op die ontwikkeling van die kognitiewe vaardighede wat nodig is vir voldoende en skeppende probleemoplossing. Blagg en andere (1988) sluit sterk hierby aan en sê dat die volwasse leerder se kognitiewe vermoë versterk word deur sistematiese onderrig sodat leer kan plaasvind. Ontwikkeling van denkstrategieë en probleemoplossingsvaardighede gee aanleiding tot 'n aktiewe benadering tot leer en verbeter dan ook die volwasse leerder se leervaardighede.

Jones, Rasmussen en Moffitt (1997) sien probleemoplossing as 'n progressiewe vaardigheid. Dit word voorgestel as 'n reeks siklusse wat bestaan uit vier fundamentele prosesse naamlik: Interpretasie en beplanning, handeling en mededeling, refleksie, herbesinning en hersiening. Hierdie siklusse is van toepassing op die opvoeders van volwassenes en op die volwasse leerders. Dit behels die ontwikkeling van kundigheid in 'n bepaalde veld, progressiewe aksienavorsing, objektiewe terugvoering en die gebruik van 'n kontrolelys.

Brubaker (1994:6) sê dat probleemoplossing een van die groot pedagogiese benaderings is en dat dit gebaseer is op 'n model wat sê dat 'n element daarvan vermis word. Daar word gefokus op wat uitgeskryf is of wat verkeerd is, en ook op wat reg is en wat behoue moet bly. Die vraag behoort te wees hoe ervaar die volwasse leerder die probleem en nie wat die probleem is nie. Dit is dus belangrik dat die volwasse leerder se ervaring deel moet uitmaak van die proses van probleemoplossing.

Hierdie metode het bepaalde voordele, want die volwasse leerders het meer inligting oor wat hulle in die toekoms wil doen: Hulle kan kritieke situasies analiseer en besluite neem wat positiewe gevolge het, hulle kan basiese sosiale vaardighede verwerf in 'n vroeë stadium van hulle lewe, hulle ontwikkel 'n eie waardesisteem en pas dit toe in die praktyk en hulle selfvertroue word verder ontwikkel.

Wragg (1997:48,64-68) oordeel dat dit wat in die weg van die volwasse leerders se ontwikkeling staan, gesien moet word as uitdagings wat aangespreek moet word. Probleemgebaseerde leer bevat ook 'n element van verbeelding, wanneer die volwasse leerder 'n probleem moet oplos. In die proses van probleemoplossing is daar ook voorspellende en spekulatiewe denke, waar die volwasse leerders intelligente en

ingeligte stellings maak. Dit is dus nodig dat die opvoeders van volwassenes moet weet dat verskeie denkpatrone in hierdie situasie vereis word, onder andere die oproep van inligting, die evaluering van inligting en die gepaardgaande voorspelling van wat volgende gaan gebeur. Shayer (1996) in Wragg (1997:68) vind dat as in die proses van probleemoplossing volwasse leerders gelei word om sistematies te dink, dit die prestasie van die volwasse leerder positief beïnvloed. Die idee is dat die volwasse leerder gelei moet word om op verskillende maniere te dink, sodat probleme op meer as een manier opgelos kan word.

Drake (1998:93-97,123) gee op haar beurt 'n funksionele ontleding van probleemgebaseerde leer en sê dit gee aan die volwasse leerder die ruimte om verder te ondersoek Dit stimuleer dan ook denke. Die volgende proses in die onderrig van probleemoplossing word voorgestel:

- Die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders ontwerp die program.
- Die program word deeglik en gemotiveerd deur die opvoeder van volwassenes voorgestel.
- Die volwasse leerders word aktief betrek by die program.
- Die opvoeder van volwassenes stel probleme voor na aanleiding van die aktiewe bespreking.
- Groepe word gevorm, gebaseer op voorkeur vir 'n bepaalde onderwerp.
- Elke groep beplan sy eie prosedure vir probleemoplossing.
- Die groep raak betrokke in navorsing en studie.
- Die groepe beplan en berei verslae voor wat dui op probleemoplossing.
- Elke groep gee sy bevindinge aan die klas op 'n interessante manier soos in 'n paneelbespreking op 'n videoband.
- Daar is klasbesprekings oor elke onderwerp.
- Die klas beplan en implementeer 'n gesamentlike aktiwiteit om die uitslae bekend te maak.
- Die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders evalueer die program.

Dit is uiters belangrik dat die vermoëns van die volwasse leerders sodanig ontwikkel moet word dat hulle probleme kan oplos.

### 3.9 Diversiteit

Gollnick en Chinn (1990:31-33) het 'n studie gemaak van multikulturele onderrig en stel die volgende mikpunte daarvan vas:

- Die waarde en sterkte van kulturele diversiteit moet bevorder word.
- Menseregte en respek moet gehandhaaf word.
- Alternatiewe lewenskeuses moet aan mense gegee word.
- Sosiale geregtigheid en gelykheid moet beoefen word.

Siebert, Gilpin en Karr (2000:118-125) sowel as Nines en Mehta (2004:181-184) sê dat enige opleidingsinstansie nie net 'n plek is waar kennis verwerf word nie, maar ook waar die betrokkenes van mekaar kan leer ten opsigte van menings, perspektiewe en lewenstyle. Dit is 'n opvoedingsituasie met diversiteit waar meer as een kultuur aanwesig mag wees. Kulturele verskille kan lei tot konflik, en dit beïnvloed ook persoonlike verhoudings. Dit hou in dat die volwasse leerder aanpassings moet maak en geduld moet beoefen voordat 'n bevredigende situasie bereik word.

Stuart en Thompson (1995:31) en ook Slowey en Watson (2003:80-81) is van mening dat die opvoeder van volwassenes moet beseft dat die kultuur van die volwasse leerder in baie opsigte verskil van sy/haar eie en dat sodanige kulturele verskille as 'n gegewe hanteer behoort te word. Field (2002:43-52,82,91) verwys breedvoerig na kulturele versperrings wat aanleiding daartoe gee dat volwasse leerders probleme ervaar en geïsoleerd voel, soos byvoorbeeld deur taalgebruik, met die interpretasie van tyd en ook wanneer geen vooraf kontak met ander volwasse leerders nog vantevore ervaar is nie.

Dit is egter so dat enigeen wat aktief in 'n multikulturele omgewing funksioneer, sensitief moet wees vir verskille tussen kulture. Daar is egter positiewe aspekte te midde van komplekse kulturele en linguïstiese verskille, want daar is waardes en ervarings wat gemeenskaplik is, byvoorbeeld liefde vir sport, kennis oor kos, liefde vir die kunste, ensovoorts. Longworth en Davies (1996:55,111) wys daarop dat 'n reeks van kulturele ervarings en die gepaardgaande aktiwiteite die visie van beide die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders verbreed. Dit geskied veral tydens informele aktiwiteite buite die klaskamersituasie, soos tydens samesang, toneelopvoerings en

sportaktiwiteite. Mense leer mekaar ken en respekteer dan ook mekaar as gevolg van gedeelde ervarings. Deelname aan 'n bepaalde informele aktiwiteit is ook 'n leerervaring en respek word dan gevorm vir enige kultuur. 'n Leerervaring moet van so 'n aard wees dat kulturele verskille nie as problematies beskou moet word nie. Dit impliseer dat die kenmerke van die tersaaklike kulture bestudeer moet word.

McNeil (1999:74-76) gaan verder en argumenteer dat binne die konteks van die bevrydingsopvoedkunde, die volwasse leerder geleer moet word om te onderskei tussen sosiale omstandighede wat polities gemotiveerd is en dit wat natuurlik noodsaaklik is. As gevolg daarvan moet daar realistiese optrede wees. Die doel hiervan moet wees dat die volwasse leerder aan 'n regverdig en gelyke samelewing moet bou, waar daar vrede heers. Die opvoeder van volwassenes moedig die volwasse leerder aan om probleme aan te spreek met behulp van die kennis wat hulle verwerf het, met die volgende vrae wat pertinent gestel moet word:

- Wat is besig om te gebeur?
- Waarom het dit gebeur?
- Wie se belange word bevorder en wie se belange word nie in ag geneem nie?
- Wat is die gevolge van dit wat gebeur?
- Wat is die onderliggende aannames van dit wat gebeur?

Diversiteit van kulture, binne die leeropset, is 'n gegewe en daarom moet die opvoeder van volwassenes dit as sodanig hanteer. Bernhardt, Hedley, Cattaro en Svolopoulos (1998:70-71, 192-193) skryf breedvoerig oor die kwessie van multikulturele leer en noem die volgende: Dit moet so gestruktureer word dat die volwasse leerders se behoeftes en sterkpunte in ag geneem word. Daar moet genoegsame geleentheid wees vir geletterdheidsontwikkeling sodat die volwasse leerder se basiese vaardighede soos dink, praat, lees en skryf ontwikkel word. Die volwasse leerders moet aangemoedig word om uitdagings te aanvaar en nie daarvoor terug te staan nie. Die leerervaring van die volwasse leerder moet in verhouding staan tot hulle aspirasies en probleme. Dit moet die volwasse leerder lei om objektiewe besluite te neem en onafhanklike oordele te vel. Die denkprosesse en denkvaardighede moet in ooreenstemming met die inhoud van die kurrikulum wees sodat probleemoplossing as medium van onderrig kan dien.

Die konsep van kultuur moet gesien word in 'n kontinuum waar die volwasse leerder eienskappe toon vanaf die tradisionele rol tot by die meer kontemporêre rol.

Alle volwasse leerders behoort gelyk behandel te word, afgesien van sosiale verskille. Von Prümmer (2000:35-39) bevind dat die volwasse leerders uit die werkersklas en die laer ekonomiese klas se getalle nie hoog is in die basies onderwysklasse nie, juis omdat die vrees vir diskriminasie bestaan. Dit is egter so dat onderwys aan volwassenes die geleentheid skep om diskriminasie teen te werk, omdat almal gelyke onderwys ontvang. In die multikulturele opset word alle kulture erken en word daar dus verwag dat die erkenning in die onderrigproses na vore sal kom.

Avenstrup (1997:157) meen verder dat die onderrigproses leerdergesentreerd moet wees, sonder enige versperrings en met die nodige ondersteuning. Die beginsel van gelykheid moet geld, met die nodige geleentheid wat beskikbaar moet wees aan alle volwasse leerders.

Verder moet kultuurverskille nie as 'n probleem gesien word nie, maar eerder as nuwe inligting wat op verrykende wyse kan bydra tot 'n groter begrip. Schuetze en Slowey (2000:70-71) verwys byvoorbeeld na onderhoude met volwasse leerders uit agtergeblewe gemeenskappe en ook met opvoeders wat begeleiding verskaf aan hierdie volwasse leerders en bevind dat kulturele en sosiale versperrings 'n groot rol speel daarin dat die volwasse leerders nie gelyke geleentheid kry nie. In die ondersoek word die volgende strydpunte uitgelig: 'n Persepsie dat die denkrigtings van volwasse leerders uit die werkersklas nie soveel gewig dra nie; 'n persepsie onder volwasse leerders dat die opvoedkunde 'n vreemde en onbekende entiteit is; 'n oortuiging by die opvoeders van volwassenes dat die volwasse leerders uit die werkersklas nie gerig is op sukses in die opvoedkunde nie en 'n mening by gemeenskapsaktiviste dat opvoedkundige instellings onbuigbaar is ten opsigte van die behoeftes van die volwasse leerders uit die werkersklas. Hiermee saam bevind Lynch en O`Riordan (1999) verder dat manlike volwasse leerders nie lank binne die opvoedkundige stelsel bly nie. Hulle wys verder daarop dat volwasse leerders uit die middelinkomste groep nie begrip toon vir die diegene uit die werkersklas nie. Hulle bevind ook dat die middelinkomste groep 'n gebrek toon aan toewyding in die opvoedkunde.

Dit is dus belangrik dat kulturele verskille nie as hindernisse gesien moet word nie, maar wel as geleenthede waar volwasse leerders van mekaar kan leer en, alhoewel bogenoemde uiteensetting hoofsaaklik vanuit 'n Europese en Amerikaanse perspektief gedoen is (weens 'n gebrek aan toepaslike Suid-Afrikaanse bronne is die skrywer van onderhawige studie daartoe genoop), is die bevindinge oor die algemeen ook van toepassing op die onderwyspraktyk in Suid-Afrika, spesifiek in die konteks van onderhawige studie.

### **3.10 Bemagtiging**

McConnell (1997:1), so ook Cohen, Manion en Morrison (2007:303) verwys breedvoerig na bemagtiging en gee die volgende beskrywing daarvan: Die daarstel van 'n demokratiese en sosiaal-regverdigde samelewing waarin die inwoners in staat gestel word om te ontwikkel en hulle potensiaal te bereik. Kennis beteken mag en opvoedkundige instansies dra die kennis oor aan mense. In die samelewing is daar pedagogiese nood wat beteken dat onderwys sal plaasvind waar daar mense is. Opvoeding is om uit te reik na mense om hulle te bemagtig. Die opvoeder van volwassenes moet dus eers bemagtig word om begeleiding aan die volwasse leerder te verskaf wat hom/haar in staat sal stel om sy volwaardige plek in die samelewing in te neem.

Carl (2002:8-10) sluit sterk hierby aan en sê dat bemagtiging op meer as een manier gemanifesteer kan word, naamlik: Dit is die ontwikkeling van 'n groter professionaliteit en gaan saam met 'n groter outoriteit, status, individuele groei, vryheid en individualisme. Dit is baie belangrik dat waar persoonlike regte die kern vorm, die enkeling nie net by sy/haar omgewing moet aanpas nie, maar ook moet kan verander. Die opvoeder van volwassenes moet dus nie slegs die leerervaring implementeer nie, maar moet ook optree as 'n agent van ontwikkeling en moet dus dinamies en skeppend wees. Die opvoeder van volwassenes moet deurentyd bewus wees van die behoeftes van die volwasse leerders en moet dus klem lê op die ontwikkeling van kennis en vaardighede. Shoemaker (1998:6-7) sê verder dat bemagtiging tot sy reg kan kom as die volwasse leerder aktief deel uitmaak van die leerproses. Dit is daarom belangrik dat die opvoeder van volwassenes die volwasse leerder positief beïnvloed, sy/haar samewerking kry en vir hom/haar die geleentheid gee om te ontwikkel.



Morey en Kitano (1997:91-92), saam met Thrupp en Willmot (2003:128) benader bemagtiging vanuit 'n ander hoek naamlik, met die begrip "verborge kurrikulum". Dit behels dat die leerplan daarop gemik is om verandering mee te bring in die gedrag van die volwasse leerder, ook in sy/haar waardes en persepsie. Die volwasse leerder word bemagtig om sy plek in die samelewing in te neem, deur kennis te verwerf en dit in die samelewing aan te wend. Die opvoeder van volwassenes moet dus duidelik wees oor wat die verwagtinge is, watter kennis aangewend moet word en moet in alle eerlikheid en billikheid met die volwasse leerders omgaan. Cohen (1999:72) gaan verder en sê die opvoeder van volwassenes moet wegbeweeg van die simplistiese idee dat die onderrig van akademiese vaardighede en inhoud in isolasie staan teenoor die groei van die volwasse leerder se emosionele en sosiale welvaart. Beide domeine behoort tot dieselfde dissipline en is geïntegreer. Daarom, as een deel nie tot sy reg kom nie, kan die onderrigproses nie effektief plaasvind nie. Die implikasie van 'n kragtige onderrigproses waarin die volwasse leerder ook groei, is verregaand en dit beteken dat die opvoeder van volwassenes moet fokus op idees wat daarop gerig is om die volwasse leerder te bemagtig tot volwaardige burgerskap.

In aansluiting by die voorafgaande is Holford, Jarvis en Griffin (1998:221-222) van mening dat in die proses van bemagtiging, die volwasse leerder sy/haar probleme moet aanspreek binne die konteks van sy/haar eie situasie. Die volwasse leerders moet dus in so 'n situasie hulle eie kurrikulum vorm wat eie is aan hulle omstandighede en wat aan hulle die nodige geleentheid gee. Die volwasse leerders dra dan self die verantwoordelikheid vir hulle eie leerervaring, maar hulle moet egter die behoeftes van die opvoedingsinstansie in ag neem. Nixon, Martin, McKeown en Ranson (1996:71-72,83) sluit aan by die voorafgaande en sê bemagtiging stel die volwasse leerders in staat om onafhanklik te funksioneer, om te bestuur wat hulle doen, om besluite te neem wat in hulle beste belang is, en om toegang te hê tot hulpbronne. Die opvoedingsproses moet die volwasse leerders in staat stel om beheer uit te oefen oor hulle eie lewe, in die openbaar en in die persoonlike hoedanigheid. Dit beteken noodwendig dat die volwasse leerders kennis moet verwerf, vaardighede moet hê en kritieke denke moet beoefen. Daarom moet hulle dus geleer word om onafhanklik te dink en op te tree.

Die vraag moet dus wees of die leerproses lewenslange voordele inhou vir die volwasse

leerder. Wolfe (2001:132-134) stel dit dus duidelik dat die kurrikulum relevant en sinvol moet wees vir die volwasse leerder. Die leerproses beweeg in samehang met die intelligensie van die volwasse leerder en daarom moet die inhoud van die kurrikulum betekenisvol wees. Bemagtiging beteken dus ook om jou persoonlike omstandighede te verbeter, sodat dit die basis kan lê vir 'n meer funksionele rol in die samelewing en ook daarom moet die leerervaring betekenisvol wees. York-Barr, Sommers, Ghore en Montie (2001:141-142) verskaf die onderstaande aanwysers in hierdie verband:

- Geleentheid moet geskep word vir betekenisvolle leer en ontwikkeling.
- Die verhouding tussen opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder moet nie deur laasgenoemde as 'n bedreiging beskou word nie.
- Dit is belangrik dat die tyd wat die opvoeder van volwassenes aan die volwasse leerder bestee, van gehalte moet wees.
- Tydens die interaksie tussen opvoeder van volwassenes en volwasse leerder moet eersgenoemde bedag wees vir tekens van hoop en bemoediging, sodat laasgenoemde se onsekerhede en vrese uitgebalanseer kan word.
- 'n Openheid tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder is van die uiterste belang.
- Wees eksplisiet sodat leer en ontwikkeling wel plaasvind.

Lawrence (1996:29,35) glo dit is belangrik dat die opvoeder van volwassenes 'n hoë vlak van selfagting moet hê, sodat die volwasse leerders ook positief beïnvloed kan word. 'n Positiewe selfkonsep is dus van baie belang vir die opvoeder van volwassenes, saam met 'n hedonistiese benadering, waar humor sy plek het, en ook 'n oortuiging dat sake verander kan word. In alles wat gedoen word, is die gevoelens van die volwasse leerders belangrik. Salovey en Sluyter (1997:38,59) beweer dat bemagtiging die vermoë aan die enkeling gee om mededingend op te tree in 'n gegewe situasie, om die vermoë te hê om op te tree in 'n sosiaal-fisiese omgewing, en dit kan dan aanleiding gee tot groei en vervulling. Dit is so dat die leefwêreld van die volwasse leerder deurentyd aan die verander is, en dus word vermoëns benodig om aan te pas by die veranderende omgewing waarin die volwasse leerder as bemagtiger kan optree.

Bemagtiging is ook ten nouste verbind met die uitoefening van keuses. Die volwasse leerder moet weet dat om keuses te maak, aanleiding gee tot bepaalde gevolge.

Die keuses van die individu het ook 'n invloed op andere met wie die individu in aanraking kom, en daarom is dit noodsaaklik dat die volwasse leerder hiervan bewus moet wees. Lewkowicz (1999:20-21) sê dat in die proses van bemagtiging die volgende tendense waargeneem kan word:

- Outoriteit – die individu, in hierdie geval die volwasse leerder, dwing sy mening af op ander, omdat reëls nie-onderhandelbaar is.
- Konsensus – waar die individu sy/haar bemagtiging so aanwend dat almal saamstem oor 'n bepaalde idee.
- Meerderheidsbesluit – waar dit wat die meerderheid besluit, die meeste gewig dra, en word sodanige besluit deur bepaalde bemagtigingstrategieë van 'n aantal individue in aksie gestel.
- Koöperasie – waar die bemagtigingstrategieë in werking gestel word sodat elkeen geneë voel om sy/haar deel by te dra tot voordeel van almal.

Gibson (2002:84) meen verder dat die gebruik van 'n behoeftebepaling deur middel van vraelyste ook aangewend kan word in die proses van bemagtiging. Die volwasse leerders bespreek hulle vaardighede en ontwikkelingsbehoefte in kleiner groepe. Dit is belangrik dat terugvoering in hierdie verband gegee word en dat sodanige terugvoering positief is. Hierdie soort bespreking gee aan die volwasse leerders die verantwoordelikheid om ontvanklik te wees vir mekaar se behoeftes. Daar vind ook interaksie plaas tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder. Dit lê die grondslag vir 'n onafhanklike benadering tot leer en dit speel ook 'n deurslaggewende rol in die proses van bemagtiging.

Deur bemagtiging ontwikkel die volwasse leerder die vaardighede om aan te pas in 'n leefwêreld wat voortdurend verander.

#### **4. TEORETIESE ONDERBOU**

Benewens basiese kennis van die historiese verloop van die onderrig aan volwassenes (pp 8-13), begrip vir die vernaamste kenmerke van die volwasse leerder (pp 14-17) en verwante sleutelbegrippe (pp 17-38), moet alle intervensies ook 'n basiese teoretiese onderbou hê en teoreties gefundeerd wees.

Die teorie moet egter aansluiting vind by dit wat in die praktyk gebeur. Jarvis (1995:77) verklaar dus dat die verhouding tussen teorie en praktyk pragmaties moet wees in dié sin dat wat die teorie sê, in die praktyk uitvoerbaar moet wees. Loughran en Russell (1997:83) asook Jarvis (2006:19-20) oordeel verder dat die teorie bydra tot kritiese denke en dat die praktyk sal bydra om die teorie verder te ontwikkel.

Die opvoeder van volwassenes behoort grondige teoretiese kennis te hê van onder andere die volgende begrippe wat grootliks verband hou met die begeleiding van die volwasse leerder: **Andragogie, gehalte-onderrig, raadgewing “(mentoring)” en assessering.**

#### 4.1 Andragogie

Du Plessis (1996:21), Gray, Griffin en Nasta (2000 – 2001:22-25), Rogers (2002:36-37), Chappell, Rhodes, Solomon Tennant en Yates (2003:17-18) sowel as Rossiter en Clark (2007:76-77) beskou die studieveld van die **Andragogie** as die begeleiding van die persoon wat reeds volwassenheid bereik het. Dit gee ‘n normatiewe perspektief op die volwasse persoon wat deur ‘n ander meer ervare volwassene begelei word. Jarvis (1995:153-154) en Curzon (2004:256-258) sien verder die Andragogie as ‘n proses van begeleiding en leer, ook as ‘n progressiewe metode om volwassenes te begelei. Hulle siening kan soos volg saamgevat word:

- Die vorige ervaring van die volwasse leerder moet aangespreek word, waar dit nodig is, en moet dien as basis om verder te leer.
- Die volwasse leerder het ook die vermoë om sy eie behoeftes te identifiseer.
- Die volwasse leerder het sy/haar unieke manier van leer.
- Die opvoeder van volwassenes moet homself/haarself sien binne die raamwerk van die Andragogie, wat noodwendig beteken dat hy/sy moet optree as ‘n fasiliteerder van leer.

Usher, Bryant en Johnston (1997:75) sluit hierby aan en sê die Andragogie bemagtig die opvoeder van volwassenes met wetenskaplike kennis oor hoe die leerproses by volwasse leerder geskied, en dit verskaf deskundige metodologie oor leerplanne wat binne die domein van die Andragogie lê.

Kennis van die Andragogie lê dus die grondslag vir sinvolle begeleiding van die volwasse leerder.

## 4.2 Gehalte-onderrig

Die opvoeder van volwassenes behoort verbind te wees tot **gehalte-onderrig** van die volwasse leerder. Die beleidsdokument van die Nasionale Departement van Onderwys, wat spesifiek handel oor Basiese Onderwys aan Volwassenes (Adult Basic Education and Training Bill, Government Gazette No.21461, 7 August 2000.) sê onder meer dat die sosiale en ekonomiese behoeftes en tendense op die arbeidsmark aangespreek moet word, ook dat die leergeleenthede oop en aanpasbaar moet wees. Fourie, Strydom en Stretar (1999:389,407) oordeel verder dat wanneer 'n beleid oor gehalte-onderrig daargestel word, die leerprogramme relevant moet wees, met inagneming van die ekonomiese en sosio-politieke werklikhede asook die kultuuragtergrond van die volwasse leerder. Verder moet die leerprogramme voorsiening maak vir leerderondersteuning asook vir assessering.

Jarvis (1995:226-228), Turner en Bash (1999:88-89), Macgilchrist en Buttress (2005:57-58) sluit hierby aan en skryf breedvoerig oor gehalte in die begeleiding van die volwasse leerder en sê dat die bepaalde kwessie as 'n kernbegrip beskou word in onderrig aan die volwassene. Gehalte kan gedefinieer word as effektiewe onderrig en die bevoegdheid om dit aan te bied tot bevrediging van die volwasse leerder. Uit die begrip "gehalte" kom daar sleuteltemas na vore:

- Doelgerigtheid.
- 'n Strategiese benadering.
- Die leerbehoefte van die volwasse leerder.
- Deurlopende remediërende begeleiding.
- Koördinering tussen die verskillende begeleidingsprosesse.

Gehalte-onderrig of -begeleiding behoort sentraal te figurer in die uitkomst van die leersituasie in Basiese Onderwys aan Volwassenes. Die opvoeder van volwassenes behoort ook nie uit die oog te verloor dat die Andragogie 'n ander benadering verg as die Pedagogie nie. Die opvoeder van volwassenes behoort nie sonder meer net te

onderrig nie, maar te begelei, en dus behoort die omstandighede geskik te wees sodat begeleiding sinvol kan plaasvind. Finger en Asun (2001:65) meen dat fasilitering in die opvoeding van volwassenes ekwiwalent is aan die skep van omstandighede vir menslike ontwikkeling. Daarom is die rol van die opvoeder van volwassenes gefokus op die leeromgewing van die volwasse leerder, waarna optimale omstandighede geskep moet word vir ontwikkeling.

Jarvis (1995:111) asook Blakemore en Frith (2005:136-137) voeg by dat die rol van die opvoeder van volwassenes leergerig moet wees en dat die uitkoms van die leeraktiwiteit gefokus behoort te wees op die oplossing van probleme. Leer moet gesien word as selfontwikkeling en die daarstel van 'n leerklimaat. Onderlinge vertrouwe en respek moet as belangrik beskou word. (Aanvaar ook leer as merkwaardig wanneer intrinsieke motivering 'n rol speel.) Jarvis (1995:111) beklemtoon dat die opvoeder van volwassenes só moet optree dat fasilitering kan plaasvind. Jarvis (1995:111-114) en Finger en Asun (2001: 69-70) het in hooftrekke dieselfde siening oor fasilitering. Die opvoeder van volwassenes, in die proses van fasilitering, beskou die volwasse leerder as selfgerig en verantwoordelik vir eie ontwikkeling, terwyl die fasiliteerder gesien word as 'n bron vir selfgerigte leer. Die volwasse leerder word betrek by die opstel van leerdoelwitte. Ruimte moet gemaak word vir verskille en ooreenkomste binne die leerdergroep. Verder moet doeltreffende tegnieke en materiaal gebruik word, sodat die volwasse leerder aktief betrokke kan wees in die proses van selfondersoek. Die opvoeders van volwassenes dwing nie hul menings af op die volwasse leerder nie, en moet toesien dat die leeruitkomst relevant is tot die volwasse leerder se eie probleme en ervaring. Die metode van koöperatiewe kleingroepe kan gebruik word as 'n effektiewe benadering deur die opvoeders van volwassenes, waar die volwasse leerders betrokke is by die soeke na kennis wat relevant is vir hulle eie probleme en ervaring.

Die volwasse leerder moet die leerproses as sy eie aanneem en die opvoeder van volwassenes moet aan die volwasse leerder die ruimte bied om vertrouwd te raak met die eise van die leerproses. Gehalte-onderrig behoort tot sy reg te kom as sodanige onderrig effektief is en met kundigheid aangebied word.

### 4.3 Raadgewing of “mentoring”

Die begeleiding van die volwassene kan ‘n verdere dimensie kry wanneer die opvoeder van volwassenes as **raadgewer** of **mentor** optree. **Raadgewing** of **“Mentoring”** as ‘n metode van begeleiding het geen spesifieke onderskeidende roloms krywing nie. Zepke, Knight, Leach en Viskovic (1999:147), Malderez en Wedell (2007:85-90) sien “mentoring” as die gebruik van ‘n objektiewe metode om die leergebeure te beïnvloed. Die persoon wat hierdie metode sou gebruik, sal dan bekend staan as die mentor of die raadgewer. Zepke et al. (1999:147) gaan verder en sê dat die raadgewer gewoonlik ‘n senior persoon is met die nodige ervaring.

‘n Ander perspektief op hierdie tema is die term “mediasie” vir bogenoemde terme. Feuerstein (1980:1) bespreek mediasie breedvoerig en sien dit as ‘n strategie vir die herontwikkeling van die kognitiewe struktuur om ‘n leerder met leerprobleme te transformeer vanaf ‘n passiewe en afhanklike leerder tot ‘n leerder met outonome en onafhanklike denke. Hierdie navorser is van mening dat die lae skolastiese vlak van sommige leerders die gevolg kan wees van ‘n gebrek aan metodes of werkwyses wat aanleiding kan gee tot onafhanklike denke. Daarom word die volgende mediasie-beginsels as riglyne vir intervensie-doeleindes voorgestel:

- ‘n Keuse van stimuli wat gerig is op die beskerming van die leerder teen onaangename ervarings.
- Skedulering van stimuli (die wegneem of toedien van stimuli op spesifieke tye) wat kan lei tot ‘n groter gewaarwording en oriëntering met betrekking tot tyd.
- Antisipasie, wat die mediasie van ‘n positiewe óf negatiewe voorgevoel is, as produk van die leerder se eie ervaring en wat verband hou met die leerder se denkproses.

Turner en Bash (1999:76) en Carr et al.(2005:19) meen ‘n goeie raadgewer handhaaf ‘n balans as opvoeder, doen deurlopende selfevaluering, besit probleemoplossingsvaardighede, is gerig op loopbaanontwikkeling, is baie entoesiasies en soek deurlopend na nuwe idees. In samehang met die voorafgaande stel Fish (1995:10-11) voor dat die opvoeder van volwassenes as raadgewer (mentor) die volwasse leerder op die volgende wyses kan bystaan in die leerproses: Wees bewus daarvan dat die leerproses nie altyd vir die volwasse leerder duidelik is nie, wees baie duidelik oor wat die rol van

die raadgewer behoort te wees, probeer 'n persoonlike profiel saamstel van die volwasse leerder, verleen hulp aan die volwasse leerder met die skep van nuwe benaderings en inisieer 'n voortgesette gesprek met die volwasse leerder oor wat die doel van opvoeding behoort te wees.

Parsloe (1995:71-72) gee ook 'n volledige uiteensetting van wat die rol van raadgewer is. Volgens hom behoort die raadgewer gehaltdiens te lewer aan die volwasse leerder en moet eersgenoemde ook verantwoordelik optree. 'n Goeie professionele verhouding met die volwasse leerder moet gehandhaaf word en opregte belangstelling moet getoon word in die volwasse leerder. Die raadgewer moet toeganklik wees vir die volwasse leerder en hulp verleen sodat die volwasse leerder toegang kry tot relevante hulpbronne. Die raadgewer moet die nodige ruimte aan die volwasse leerder gee om self te ondersoek en te ontdek. Die raadgewer moet op die hoogte te wees van wat die inhoud van sy/haar vakgebied is en behoort nabootsing te gebruik as 'n kragtige instrument in die mediasie-leerproses, waar die leerder goed kan naboots.

Voorsiening van spesifieke stimuli is nodig vir die groei en algemene oriëntasie van die leerder. Leer deur middel van mediasie of intervensie, op 'n vroeë stadium, gee aan die leerder, in dié geval die volwasse leerder wat nie toegang gehad het tot leergeleenthede nie, die blootstelling aan stimuli wat noodwendig aanleiding behoort te gee tot verdere leer en ontwikkeling (Feuerstein, 1980:26-36).

Raadgewing of "mentoring" is dus 'n opvoedingsproses waartydens ervare persone met die nodige vaardighede, leiding gee aan diegene wat nie op dieselfde vlak is nie, met die doel om laasgenoemde persoonlik en professioneel te ontwikkel. Hierdie raadgewing geskied binne die opset van 'n voortgesette verhouding tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder.

#### **4.4 Assessering**

Die opvoeder van volwassenes behoort, as algemene riglyn, deurentyd op die hoogte te wees van die potensiaal van die volwasse leerders vir wie hy of sy verantwoordelik is, en in watter mate hulle daarin slaag om die leermateriaal te bemeester. Om hierdie rede is die proses van deurlopende assessering noodsaaklik (Head en Taylor, 1997:176).



Eksamens word afgelê, maar dit behoort nie die hoofokus te wees nie. Assessering is ook nie gerig op die toekenning van 'n prestasiepunt nie. Davis en Davis (2000:168) stem saam met Bryan en Clegg (2006:23,35) deur te sê dat assessering 'n metode is wat help bepaal of die volwasse leerder die leermateriaal onder beheer het, en beklemtoon dat dit nie sonder meer bloot toetsing en evaluering is nie. Curzon (2004:387) sluit hierby aan en sê dat assessering ook die insameling, assessering en interpretering van inligting aangaande die volwasse leerders se respons op die proses van onderrig of begeleiding behels. Curzon (2004:399-400) sê ook verder 'n stelsel van deurlopende assessering is 'n besonder funksionele metode vir die assessering van die volwasse leerder se bevoegdheid. Hierdie evalueringsmetode kan in die volgende hoofpunte saamgevat word:

- Die volwasse leerder word deurlopend geassesseer in meer as een situasie.
- Die volwasse leerder se geskrewe en praktiese werk word in aanmerking geneem.
- Die kumulatiewe punt aan die einde van 'n leerervaring vorm die basis vir die finale assessering.
- Die metode van deurlopende assessering sluit die spanning van 'n formele eksamen uit.
- Die volwasse leerder ontvang deurlopend terugvoering van sy/haar opdragte en daar is ruimte vir remediëring.
- Die toekoms of sukses van die volwasse leerder word nie slegs bepaal deur die aflê van 'n enkele eksamen nie.

Die metode van deurlopende selfassessering is ook baie belangrik, want die volwasse leerder behoort self ook te weet of hy of sy die leermateriaal bemeester het. Davis en Davis (2000:169) beklemtoon dan ook die wenslikheid van selfassessering aangesien die volwasse leerder behoort te weet of die leerproses effektief was. Hierdie metode van assessering gee ruimte vir terugvoering oor wat belangrik is vir die leerproses vir die leerder. Op hierdie manier word daar toesig gehou oor die verloop van die leerproses. Head en Taylor (1997:179) stem grotendeels saam met Davis en Davis (2000:170-172) oor die noodsaaklikheid van selfassessering. Volgens hulle skep dit ruimte vir die aanleer van nuwe vaardighede. Die volwasse leerder kan nuwe inligting interpreteer nà 'n voorafgaande verduideliking. Selfassessering ontwikkel kritiese en skeppende denke

asook redenasievermoë. Die volwasse leerder verwerf vaardighede vir probleem-oplossing en besluitneming.

Assessering is 'n belangrike didaktiese hulpmiddel in die begeleidingsproses van volwassenes, omdat dit bepaal of die volwasse leerder die leermateriaal bemeester, al dan nie.

Dus is 'n teoretiese grondslag belangrik sodat die opvoeder van volwassenes doelgerigte en effektiewe begeleiding aan volwasse leerders kan verskaf. Die opvoeder behoort verantwoordelikheid te aanvaar vir dit wat in die proses van begeleiding gebeur. 'n Teoretiese grondslag waarin aspekte soos **Andragogie**, **Gehalte-onderrig**, **Raadgewing** en **Assessering** neerslag vind, behoort die grondslag te vorm vir riglyne wat sal kan meewerk om die opvoeder van volwassenes op die gebied van basiese onderwys aan volwassenes funksioneel te bemagtig.

## **5. SPESIFIEKE RIGLYNE VIR DIE FUNKSIONELE BEMAGTIGING VAN DIE OPVOEDER VAN VOLWASSENES**

Turner en Bash (1999:136), Tight (2004:27-29) en Townsend en Bates (2007:124) voel sterk dat die opleiding van opvoeders van volwassenes 'n kontinuum behoort te vorm vanaf basiese opleiding tot by voorgesette opleiding. Hulle beskou elemente soos die aard van die ervaring van die opvoeder van volwassenes, die toegang wat die opvoeder van volwassenes het tot navorsing en hulpbronne en die genoemde persoon se professionele ingesteldheid as belangrik.

Du Plessis (1996:15,16) sê verder dat die opvoeder van volwassenes alle gegewens krities moet evalueer, verantwoordbaar moet wees, kan onderskei tussen wat geldig en ongeldig is en op 'n ordelike wyse te werk moet gaan. Onderwys aan die volwassene is 'n ontwikkelende terrein en is gerig op 'n nuwe begin vir die volwasse leerder. Onderrig behoort dus doelmatig plaas te vind met die behoeftes van die volwasse leerder in gedagte.

Mcleod (2001:5,181-184) sluit aan by die voorafgaande en wys op die belangrikheid van kwaliteit, geldigheid en ordening in die onderrigproses aan volwassenes: Alle kriteria

moet in berekening gebring word in die strewe na wat geldig behoort te wees. Interpretasie deur andere, kultureel en histories-gekonstrueer, sal uiteraard figureer en kwaliteit van aanbieding moet noodwendig die basis vorm vir 'n progressiewe manier van doen.

Vernuwing in die onderrig van volwassenes impliseer ook verbreding in die opleiding van opvoeders van volwassenes. Daarom behoort opvoeders van volwassenes seker te maak of die tersaaklike metodiek relevant is vir die bevrediging van die behoeftes van die volwasse leerder. Metodes behoort aangepas en vernuwe te word sodat die behoeftes van die volwasse leerder aangespreek kan word. Robinson (1999:86-87) sê dat daar 'n verskeie metodes is wat aangewend kan word in die Andragogie en gee gevolglik 'n uiteensetting van die metodes van onderrig wat aangewend kan word, spesifiek en veral ten opsigte van volwasse leerders. Hy noem, onder meer, die volgende: Die lesingmetode, die besprekingsgroep, die kliniekmetode, die seminaarmetode, die ekskursie/opvoedkundige uitstappie en die werkwinkel. Loughran en Russell (1997:60) sluit hierby aan as hulle sê dat onderrig die aanwending van gepaste metodes is wat leer aanmoedig, en dat onderrigmetodes sorgvuldig uitgesoek moet word, sodat die leerproses funksioneel kan plaasvind. Ander metodes van onderrig word deur Rogers (1996:188) onderskei naamlik: Voordragmetode, deelnemende metode, ontdekmetode en evaluering.

Knowles (1995:59-68) skryf breedvoerig oor beplanning en metodologie in onderwys aan die volwassene en hy maak die stelling dat leer 'n interne proses is wat gefasiliteer kan word deur eksterne faktore. Hy sê verder dat sekere omstandighede leer bevorder en dat hier gunstige omstandighede geskep kan word deur die omgewing waar leer en onderrig plaasvind. Caffarella (1994:29-32,198) brei verder uit oor beplanning en sê dat diegene wat die beplanning doen, duidelik moet wees oor wat gedoen behoort te word. Sy beklemtoon ook die waarde van 'n duidelik omlynde lesaanbieding, wat kan meehelp om die opvoeder van volwassenes op koers te hou. Hierdie tipe lesaanbieding dra daartoe by dat die opvoeder van volwassenes relevant optree en dat die tyd in die lesaanbieding funksioneel gebruik word. Daar is geen kitsklaar-metodiek vir die funksionele begeleiding van die volwasse leerder nie. Hierdie navorser meen dat die volgende komponente tog teenwoordig behoort te wees in so 'n proses: Die leerdoelwitte moet duidelik en verstaanbaar wees, die lesinhoud moet gebaseer wees

op die volwasse leerder se kennis en ervaring in samehang met dit wat die opvoeder verlang, die metode van onderrig moet aansluit by die leeruitkomst wat bereik wil word, leermateriaal wat sal bydra tot die leerproses moet geselekteer word, evaluering vorm deel van die leerervaring en dit behoort te bepaal of die metodiek wat gebruik is, die gewenste resultate behaal het. Knowles (1995:90) gee gevolglik 'n duidelike uiteensetting van die elemente wat deel behoort te vorm van die begeleidingsopset van die volwasse leerder: Klimaat, beplanning, bepaling van behoeftes, leerdoelwitte, ontwerp van leerplanne, leeraktiwiteite en evaluering .

Brown, Earlam en Race (1998:20-21) voeg by dat die onderrig en begeleiding daarop gemik moet wees om die werkvermoë van die volwasse leerder te verhoog, ook om die etos te vestig om te presteer in die klaskamer en stel die volgende stappe voor by die lesingmetode: Beplan die les deeglik, wees voorbereid en laat die les duidelik gestruktureer wees, stel dit duidelik aan die volwasse leerders wat jou verwagtinge van die les is, sê wat die lesdoelwitte is in samehang met die vermoëns en ervaring van die volwasse leerder, verseker dat die tempo van aanbieding gepas is, kry die leerders betrokke in die leerproses, maak voorsiening vir 'n meetinstrument waardeur die volwasse leerder sy of haar eie vordering kan bepaal, stel die doelwitte teen die agtergrond van vorige prestasies, hou in gedagte dat geslagsverskille 'n rol speel by die aanwending van onderrigmetodes, tuiswerk moet deel wees van die kurrikulêre beplanning, literêre vaardighede vorm deel van elke lesaanbieding en leerervaring, assessering en evaluering moet geïntegreer word in die leerervaring van die volwasse leerder.

In aansluiting met die voorafgaande voeg Lacey (2001: 58) by dat die interaktiewe benadering, waar daar 'n verskeidenheid van refleksie, eksperimentele leer, gevallestudie, probleemoplossing en bespreking plaasvind, die mees effektiewe manier van onderrig is.

Hook en Vass (2002: 42) lê weer klem op 'n pragmatiese en 'n fundamentele benadering, wat die basis behoort te lê vir effektiewe onderwyspraktyk. Hulle meen die volgende gedagtes kan van waarde wees: Beplanning vir goeie gedrag, die belangrikheid van 'n raamwerk waarin reëls, regte, roetine en verantwoordelikheid figureer, die vermoë om swak gedrag uit te wys en uit te skakel, die gebruik van die

korrekte taal, fokus op aanvaarbare gedrag, bou aan 'n verhouding van respek, voortdurende gesprekvoering, openbaar goeie gedrag, gee aandag aan die belangrikste aangeleenthede.

Met die aanwending van meer as een metode of tegniek, is dit verder nodig om die noodsaaklikheid van samewerking tussen die volwasse leerders te beklemtoon. Sapon-Shevin (1999:115,126-131) verwys na hierdie samewerking as koöperatief en beskryf die kenmerke van koöperatiewe leer as onder meer inklusief, gemeenskaplike doelwitformulering, interafhanklikheid, verantwoordbaarheid en samewerkingsvaardigheid.

Die opvoeder van volwassenes behoort daarop te let dat die volwasse leerder in 'n groot mate aangewese is op die funksionele begeleiding. Smith en Spurling (1999:139) sê daarom dat onderrig as sodanig 'n proses is waardeur die behoeftes van die volwasse leerder en die beginsels van volwasse leer deurentyd in berekening gebring moet word. Moll, Gultig, Bradburg en Winkler (2001:xi,111) meen gesprekvoering tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders is 'n tweegesprek waartydens die gespreksgenote met mekaar kommunikeer in die vorm van 'n dialoog waartydens kennis uitgeruil word. Holmes (2003: 43-44) voeg by deur te sê basiese onderwys aan volwassenes kan mense bemagtig om 'n aktiewe rol in die samelewing te speel. Martin-Kniep (1998:1) is van mening dat die opvoeder van volwassenes toegang moet hê tot geleenthede vir professionele ontwikkeling sodat daar oor die algemeen agting kan wees vir die kennis van die begeleier. Die opvoeder van volwassenes moet ook verdere verantwoordelikheid aanvaar vir selfverryking.

Soos reeds vroeër uitgewys, gaan dit in hierdie studie egter primêr oor riglyn-metodes, sodat die opvoeder van volwassenes beter in klaskamer-onderrig sal kan funksioneer (kyk 3.1, p.17).

Die volgende was veral opvallend in die literatuur :

### **5.1 Onderrig deur middel van dialoog**

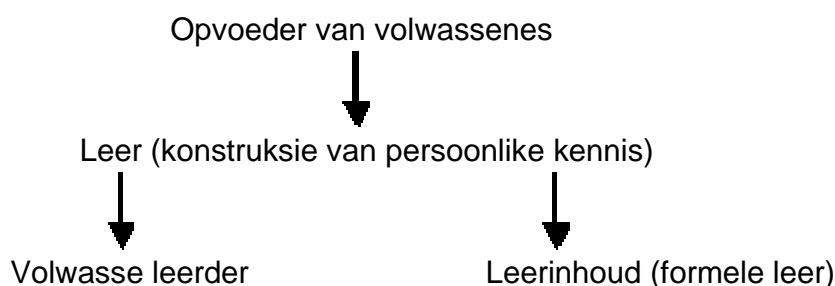
Dialoog as onderrigmetode is 'n groot bate, omdat dit die ruimte skep vir verdere leer en redevoering. Gravett (2005:40) en Petty (2006:173-190) sê onderrig deur middel van

dialogoog is basies die verhouding tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder in 'n situasie waar daar saamgedink word. Burbules (1993:19) in Gravett (2005:40) sien dialogoog tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder as 'n sosiale verhouding waarby al die deelnemers betrokke is. Burbules (1993:19) gaan verder deur te sê dat 'n suksesvolle dialogoog 'n gewillige vennootskap en samewerking behels, ten spyte van onder meer misverstande en meningsverskille.

Volgens Gravett (2005:41) openbaar onderrig deur middel van dialogoog die volgende kenmerke:

- Die dialogoog is ondersoekend van aard en vra ook vir toegewydheid.
- Die doel van die dialogoog is om nuwe insigte te verkry.
- Die proses van dialogoogvoering impliseer samewerking en 'n soeke na kennis en inligting deur middel van vraag en respons.
- Die betrokkenes by die dialogoog behoort die nodige belangstelling, vertrouwe en respek te toon in die geval van meningsverskille en misverstande.

Verder sê sy ook dat die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder koöperatief meewerk en 'n eenheid vorm. Die leerproses is dan uiteraard leerdergerig en legerig. Die opvoeder van volwassenes funksioneer as gids, fasiliteerder en bemiddelaar (Gravett 2005:41). Hierdie proses van legerigte onderrig kan grafies soos volg uitgebeeld word:



(Bron: Gravett, 2005:41)

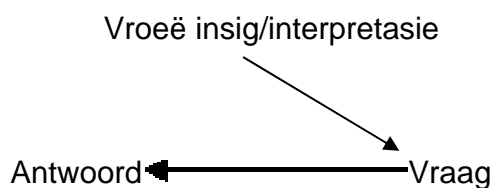
Freire (1971) in Gravett (2005:41-42) stel tradisionele onderwys teenoor onderwys deur middel van dialogoog. In eersgenoemde deponeer die opvoeder die leerinhoud en die leerders is die ontvangers daarvan. Die hoofkenmerk hiervan is dat alle aktiwiteite in die

leerproses eensydig geskied vanuit die gesigspunt van die opvoeder. Vella (1994 a) in Gravett (2005:42) wys daarop dat in die proses van onderrig deur middel van dialoog, die volwasse leerders optree as besluitnemers.

Onderrig deur middel van dialoog verskaf aan die opvoeder van volwassenes 'n idee oor hoe die volwasse leerder dink en wat sy/haar gevoelens is. Daarom sê Wolin, Desetta en Hefner (2000:7) dat dialoog tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder lig behoort te werp op die probleme wat die volwasse leerder ervaar.

Volgens Freire (1971:67) in Gravett (2005:42), in aansluiting by die voorafgaande, behoort die volwasse leerders mede-opvoeders te word en die opvoeders medeleerders. Deur middel van dialoog ontstaan 'n nuwe verhouding tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder. Die opvoeder van volwassenes is in 'n proses van dialoog voer met die volwasse leerder en die volwasse leerder word op sy/haar beurt in staat gestel om te onderrig. Beide die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder is dus betrokke by, en verantwoordelik vir, 'n leerproses waarin albei groei.

Dillon (1986:36:4) in Moll, Gultig, Bradburg en Winkler (2001:13) merk op dat die volwasse leerder se vrae 'n aanduiding gee van die leerder se kennis, insig asook sy of haar voorkennis. Verder ook van belang is dat die antwoord op 'n vraag die betrokke vraag moet komplementeer. In die begeleiding moet die volwasse leerder se kennis in ag geneem word en die begeleiding behoort daarop gemik te wees om die nodige aanpassings te doen binne sy leefwêreld. Die proses van vrae en antwoorde gee dan aanleiding tot 'n kringloop van ondersoek, waar elke stap gebaseer is op die volwasse leerder se besondere kennis en insig. Hierdie kennis en insig word dan ook met elke stap herkonstrueer. Hierdie kringloop word voorgestel deur die volgende skema:



(Bron: Moll et al. 2001:13)

Nixon, Martin, Mckeown en Ranson (1996:75-91) gee ook die volgende beskrywing vir leer as dialoog: Leer is 'n aktiewe en interaktiewe proses en betrek noodwendig alle partye in die proses naamlik, die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder. In die leerproses groei alle partye deur betrokke te wees by ander se idees en emosies. Hulle stel dan ook duidelik dat die leerproses interessant, prikkelend en opwindend behoort te wees en dat dit noodsaaklik is dat die volwasse leerder aktief daaraan moet deelneem, sodat hulle verantwoordelikheid neem vir hulle eie leer. Leer deur middel van dialoog is dus 'n aktiewe proses waarby al die betrokkenes betrek word en in hierdie verband word die volgende kenmerke van aktiewe leer uitgelig naamlik: Die volwasse leerder is betrokke by die leerproses, werk op hulle eie vlak van ontwikkeling en in hulle eie tempo, die opvoeder van volwassenes is in voortdurende onderhandeling met die volwasse leerders, die leeropdragte het duidelike mikpunte sodat progressie in die leerproses kan plaasvind en daar is voldoende ruimte vir probleemoplossing, in die proses van aktiewe leer kan die volwasse leerder noodwendig nuwe vaardighede aanleer om inligting te versamel.

Wlodkowski (1999:100-131) stel die volgende aanwysings voor vir 'n proses van dialoog tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder. Dit is veral van toepassing op die opvoeder van volwassenes:

- Luister aandagtig na die verskillende perspektiewe en hanteer persoonlike inligting as vertroulik.
- Gebruik jou eie ervaring as vertrekpunt en neem verantwoordelikheid vir dit wat gebeur tydens die leerproses.
- Moenie veralgemeen wat die groepe betref nie en wees regverdig teenoor almal wat spreekbeurte betref.
- Gee 'n duidelike aanduiding dat alle aktiwiteite gemik is op die leerproses, sê duidelik wat die leermikpunte is en maak seker dat almal aktief deel is van die leerproses.
- As verpligte opdragte afgehandel moet word, verduidelik die rasionaal daaragter.
- Laat ruimte vir die onsekerhede en angs van die volwasse leerders tydens die leerproses.



Gross (1997:42-72) meen duidelik dat dialoog kan lei tot konstruktiewe verandering en dat die terugvoering van die volwasse leerder aan die opvoeder van volwassenes van kardinale belang is. Die sukses van die onderrig behoort gemeet te word aan die terugvoering van die volwasse leerders. Daar moet gelet word op die volgende: Konstruktiewe kritiek fasiliteer verbetering as dit gevolg word deur konkrete voorstelle; die opvoeder van volwassenes moet fokus op die sterkpunte van die volwasse leerders ten einde positiewe resultate te kry; prikkelende vrae aan die volwasse leerder behoort te lei tot 'n verbreding van insig; en terugvoering sal aanleiding gee tot 'n sterker selfvertroue by die volwasse leerder. Dit is egter duidelik dat die volwasse leerders ook gevra moet word om hulle eie bydraes te bespreek aan die hand van die volgende vrae:

- Was hulle voldoende voorbereid?
- Watter leeswerk en aktiwiteite is voltooi?
- Het hulle deelgeneem aan besprekings in die klas? (Gross 1997:43).

Tomlinson (2001:71) sien dialoog as 'n metode van idee-verwisseling en sê dat die volwasse leerders daardeur kennis vermeerder. Die volwasse leerders in die dialoogsituasie bepaal self die formaat van die tweegesprek, volgens die individuele leerbehoefte en daarom is die volgende gesigspunte belangrik in hierdie geval:

- Die volwasse leerder moet 'n duidelike idee hê van die aard van die dialoog.
- Die vaardighede van die volwasse leerder moet aangewend word.
- Daar moet ruimte gegee word aan die volwasse leerder sodat die idee van "ek behoort aan die klaskamer" toegeëien kan word.

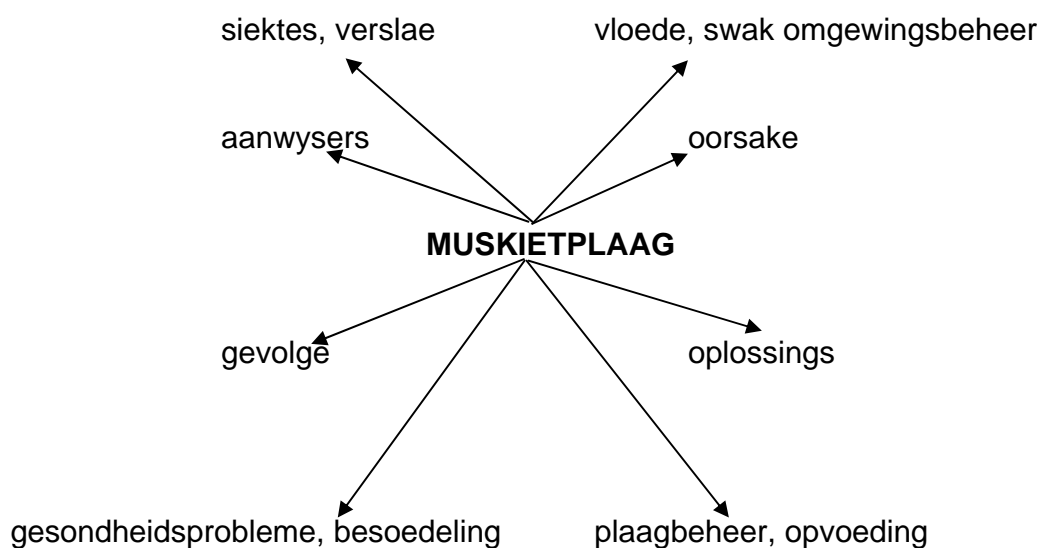
Onderrig deur middel van dialoog behoort te verseker dat die opvoeder van volwassenes in voeling is met die volwasse leerder, en dat die nodige vertroue geskep word tussen die betrokkenes in die leerproses. Kommunikasie tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder mag lei tot 'n inname van kennis aan die kant van laasgenoemde. Verskillende standpunte, daarenteen, behoort te lei tot prikkelende besprekings en meer in-diepte-ondersoeke, wat 'n gedagterykheid behoort te weerspieël. Die dialoog gee aanleiding tot gedagterykheid.

Hierdie idee van gedagterykheid kan deur middel van die sogenaamde “brainstorming” of geheuekaarte verder gevoer word. Die opvoeder van volwassenes skep die omstandighede waarbinne hierdie aktiwiteit kan plaasvind.

## 5.2 Geheuekaarte

Hierdie metode van die geheuekaarte is deur Buzan (1979) ontwikkel. Hy sê onder andere die volgende daarvoor: Dit begin by ‘n sentrale idee, en dan word elke woord en beeld deel van ‘n assosiasie. Die ontwikkeling van die geheuekaart het geen grense nie en die geheuekaart is in wese ‘n multidimensionele voorstelling van tyd, ruimte en kleur.

Volgens Gray, Griffin en Nasta (2000:103) en Nieman en Monyai (2006:16-17) moedig hierdie metode van onderrig die volwasse leerder aan om oplossings vir probleme te bedink. Clarke (1991) in Wlodkowski (1999: 176) praat weer van simbole wat grafies aan mekaar verbind word deur middel van verstandelike assosiasies. Wlodkowski (1999:176) sluit hierby aan en sê dat die geheuekaart ‘n netwerk van gedagtes is waardeur ‘n patroon van inligting en ‘n vorm van kennis geskep word. Geheuekaarte kan op die volgende maniere gekonstrueer kan word naamlik: liniêr of nie-liniêr, individueel of gesamentlik op papier, op skryfbord of deur middel van die rekenaar. Die volgende figuur kan as voorbeeld van ‘n rekenaar-geheuekaart dien:



(Bron: Torp en Sage (1998:39), vertaal en effens aangepas)

Die detail-rasionaal van geheuekaarte word nie hier bespreek nie. Die moontlikheid dat dit wel 'n positiewe spesifieke bydrae kan lewer, is eerder die fokus van onderhawige literatuurstudie.

Die brein se magtigste wapen in 'n onsekere wêreld is dié van kreatiwiteit, en daarsonder is die mens gebonde aan vasgestelde lewensreëls. Die volgende tegnieke is voorgestel wat die basis behoort te vorm vir die verbreding van die volwasse leerder se skeppingsvermoë: Gereelde oefening in kreatiwiteit deur gebruik te maak van die nodige geleenthede; die gebruik van blokkiesraaisels wat die denkvermoë van die volwasse leerder stimuleer; en pro-aktiewe optrede van die volwasse leerder wat lei tot die verbreding van kreatiwiteit (Clegg, 1999:21; Craft, 2004:88).

Met die gebruik van die geheuekaart speel die volwasse leerder se intelligensie 'n bepalende rol. Gardner (1985:3, 59) skryf breedvoerig hieroor en sê dat die individu oor veelvoudige intelligensies beskik wat onafhanklik van een die ander is, maar wat gekombineer en ook aangepas kan word by mekaar. Goldfluss en andere (2000:5-9) gee 'n breedvoerige uiteensetting van veelvoudige intelligensie en identifiseer agt tipes intelligensie:

- Intrapersoonlik - die volwasse leerders besin en skryf oor hulle vordering in die leerarea.
- Interpersoonlik - skakeling met 'n ander volwasse leerdergroep.
- Verbaal - vermoë om te kan skryf.
- Logies - sistematiese denke.
- Visueel - skeppingsvermoë.
- Kinesteties - patroonvorming.
- Musikaal - die verband tussen woord en musiek.

Kreatiewe denke het die volgende patroon: skep, verbeel, veronderstel, versin, ontdek, formuleer. Sternberg en Grigorenko (2000:80-81) stel die volgende idees voor wat kan dien as vaardighede in 'n leerarea, in hierdie geval Taal, Geletterdheid en Kommunikasie: Die volwasse leerder kan 'n gedig skryf, die slot van enige prosastuk kan self deur die volwasse leerders geskryf word en volwasse leerders moet dink aan ander vorme van kommunikasie, behalwe verbalisasie.

Wlodkowski (1999:176) stel dit dan ook baie duidelik dat volwasse leerders, veral diegene wat meer visueel georiënteerd is, deur geheuekaarte in staat gestel kan word om in die geheuemodelle te konstrueer wat verhoudings of verbandleggings van 'n bepaalde idee reflekteer. Hy meen verder dat die geheuekaart die mees eiesoortige of individualistiese metode of handeling is deurdat dit aan die volwasse leerder die ruimte gee om self grafieke en assosiasies te skep. Svantesson (1998:2, 41-42) sluit hierby aan deur te sê dat die geheuekaartmetode meer gestruktureerd en logies is en dat dit ook 'n metode is waardeur die volwasse leerder gebruik kan maak van skeppende denke en verbeelding. Hy sê die geheue kan ook daardeur verbeter word en dit is boonop tydbesparend. Die volgende belangrike tegnieke word gegee vir die aanwending van die geheuekaart:

- 'n Werkwoord of beeld in die middel van die bladsy, gevolg deur uitwaartse uitbreidings.
- Lyne en pyltjies in ander dele van die geheuekaart verbind die sekondêre gedagtes met mekaar.
- Al die belangrike konsepte word nader getrek na die kernwoord of beeld.
- Alle woorde word in hoofletters geskryf.
- Enkelwoorde word gebruik vir elke lyn.
- Tekens/simbole soos pyltjies, sterretjies, vraagtekens, geometriese vorme, drie-dimensionele tekeninge en bepaalde persoonlike beelde kan gebruik word.
- Die gebruik van meer as een kleur gee aan die geheuekaart 'n visuele impak wat die aandagspan van die volwasse leerder sal trek.
- Begin in die middel van die bladsy.
- Gebruik jou verbeelding baie ruim omdat die geheuekaart jou eie skepping is.

Fallows en Ahmet (1999:161-162) meen dat die volwasse leerder in beheer moet wees van hierdie proses en daarom is dit belangrik dat elkeen sy/haar eie geheuekaart ontwerp. Hulle sê volwasse leerders moet aan hulleself vra of daar 'n bepaalde gevoel of emosie deurkom in die geheuekaart en wat die resultaat is wat bereik word deur die geheuekaart.

Hiermee saam is die geheuekaart 'n leerdergesentreerde aktiwiteit en die volgende moet in ag geneem moet word: Die opdragte vir die ontwerp van 'n geheuekaart moet

gekontekstualiseer wees en verband hou met die werklikheid waarbinne die volwasse leerder leef; die opvoeder van volwassenes moet op die hoogte wees van die konsepte en gepaardgaande struktuur; hy of sy moet gedissiplineerd wees en ook duidelik kommunikeer met die volwasse leerder; die opdragte vir die geheuekaart moet gepas, aanpasbaar en betekenisvol wees omdat die funksie van leer 'n individuele en 'n sosiaal gekonstrueerde aktiwiteit is; die opvoeder van volwassenes tree deurentyd op as bemiddelaar, maar meer spesifiek as fasiliteerder, sodat die volwasse leerder duidelike en doelgerigte leiding kan ontvang en aandag moet gegee word aan die onderskeid tussen individuele leer en leer binne groepsverband (Martin-Kniep, 1998:32-33).

Om aan te sluit by die voorafgaande, sê Moll, Gultig, Bradburg en Winkler (2001:121-128) konsepte is die instrumente waarmee ons dink oor die wêreld, en dat dit ons in staat stel om gebeure en idees in die algemeen te bespreek en nie as 'n spesifieke teorie nie. Bogenoemde navorsers sê verder dat 'n konsep gekoppel moet word aan iets wat die volwasse leerder reeds weet, en as dit nie die geval is nie, moet hierdie gaping deur die opvoeder oorbrug word. Dit word pertinent gestel dat die volwasse leerder aangemoedig moet word om aktief deel te word van die leerproses. In die ontwerp van die geheuekaart behoort die opvoeder van volwassenes die volwasse leerders toe te laat om dit hulle eie te maak en in verband te bring met die werklikheid. As hierdie gevolgtrekkings van die volwasse leerders verskil van dit wat die opvoeder van volwassenes in gedagte gehad het, mag enige redelike kommentaar van die volwasse leerders deur die opvoeder van volwassenes aanvaar word. Bogenoemde navorsers wys egter op twee probleme wat mag ontstaan naamlik: **Taalgebruik** en **tyd**:

**Taalgebruik:** Die volwasse leerder mag aanvanklik nie die korrekte taal gebruik nie, en ook nie die korrekte woorde nie, hoewel hulle tog verstaan waarmee hulle besig is. Die volwasse leerders moet egter begelei word om die regte woorde en konsepte te gebruik, want die eerste en belangrikste stap is om hulle in staat te stel om hulle eie idees in duidelike woorde om te sit.

**Tyd:** Aanvanklik moet die opvoeder van volwassenes die volwasse leerder genoeg tyd toelaat om hulle eie gedagtes neer te skryf. Sodra die volwasse leerders agterkom dat hulle opdragte deur die opvoeder as belangrik beskou word, sal hulle probeer verbeter en dan vinniger werk.

Rogers (1996:182) glo die volwasse leerder moet nuwe kennis verwerf, onder meer praktiese kennis van hoe om iets te doen. Daarom is dit die taak van die opvoeder van volwassenes om die volwasse leerders behulpsaam te wees en om hulle aan te moedig om te leer. Die volwasse leerder verkeer dikwels in angs wanneer 'n opdrag uitgevoer moet word en sien gevolglik die opvoeder van volwassenes as 'n outoriteit wat leiding moet gee met die ontwerp van die geheuekaart. Rogers (1996:212-213) gee die volgende wenke aan die opvoeder van volwassenes:

- Moenie wat die volwasse leerder sê, ignoreer nie, want dan kry vorige ervaring nie erkenning nie.
- Moedig die volwasse leerders aan om met nuwe tegnieke te eksperimenteer.
- Die opvoeder van volwassenes moet versigtig omgaan met kritiek en swak evaluering en moet nie 'n gevoel dat wat hy/sy sê onaanvaarbaar is, by die volwasse leerders skep nie.
- Wees sensitief vir enige probleem wat mag ontstaan aan die kant van enige volwasse leerder.
- Wees taktvol en tree op soos die omstandighede vereis ten opsigte van die onderrigmetodiek en die klimaat tydens die leerproses.

Die volgende tendense blyk duidelik: Die volwasse leerders is aktief besig, voel positief oor hulleself, het 'n goeie selfbeeld en as gevolg daarvan is daar 'n verbetering in hulle akademiese werk (Nixon, Martin, Mckeown en Ranson, 1996:78). Hulle sê egter duidelik dat vordering in die leerproses 'n gesamentlike proses is, aangesien die bydraes van alle volwasse leerders nodig is om almal te help. Daarom moet die volgende reëls in gedagte gehou word:

- Die opvoeder van volwassenes moet die ontwikkeling van die self by die volwasse leerder aanhelp.
- Die volwasse leerders moet op hulle beurt 'n groepsbewustheid probeer ontwikkel.
- 'n Sin vir verantwoordelikheid is van die uiterste belang sodat die volwasse leerders sal probeer doen wat verlang word.

Dit is so dat die volwasse leerder meer geneig is daartoe om te bevraagteken en word ook sterk beïnvloed deur persoonlike oortuigings en aspirasies. Daarom is dit die plig

van die opvoeder van volwassenes om die positiewe bydraes van die volwasse leerders te ontgin. In die geval van 'n aktiwiteit soos die ontwerp van 'n geheuekaart (wat 'n individuele aktiwiteit is) is terugvoering in groepsverband ook effektief, sodat volwasse leerders van mekaar kan leer. Dit is daarom dat groepwerk 'n effektiewe metode kan wees, aangesien die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders saam verdere kennis kan verwerf (Fallows en Ahmet, 1999:170).

### 5.3 Groepwerk

'n Groep is 'n versameling van mense wat as 'n eenheid optree en die groepsidee van saamwees dra by tot die ontwikkeling van groepsdenke (Jacques, 1991:13-14; Chiarelott, Davidman en Ryan, 2007:76). Groepwerk in koöperatiewe leer is 'n effektiewe manier van leer, omdat die leerders in die groep, deur ervaring binne die groep, kan besluit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar vir die groep is. As groepe oor 'n lang periode dieselfde bly (meer as 'n paar uur lank), moet daar deurentyd op die funksionering en optrede van die groep gefokus word. Oor groepwerk word dan ook die volgende gesê: Daar moet voortdurende herbesinning wees oor die gehalte van die bespreking, die interaksie tussen die volwasse leerders in die groep moet gedurig geëvalueer word, volwasse leerders in die groep moet leer om met mekaar saam te werk, daar moet genoeg tyd gegee word vir terugvoering oor hoe die volwasse leerders gevaar het en die opvoeder van volwassenes moet die basiese omstandighede skep sodat groepwerk effektief kan plaasvind (Wlodkowski, 1999:110).

Wlodkowski (1999:111-114) identifiseer verder die volgende groepe as koöperatiewe leerdergroepe:

- Spesialebelangegroepe - waarin die deelnemers se belange die fokuspunt is en ervaring gedeel word.
- Probleemoplossingsgroepe - waarin oplossings vir bepaalde probleme gesoek word.
- Beplanningsgroepe - waarin groepe beplan vir aktiwiteite.
- Instruksiegroepe - waarin instruksies ontvang word oor 'n bepaalde vaardigheid of kennisgebied.
- Ondersoekgroepe - waarin die groep inligting moet insamel.
- Evalueringsgroepe - waarin die groep evaluering doen oor leeraktiwiteite en die gedrag van leerders.

- Vaardigheidsgroepe - waarin die groep 'n spesifieke vaardigheid beoefen.
- Tutoriaal-groepe - waarin die groep leiding gee aan ander groepe.
- Operasionele groepe - waarin die groep verantwoordelikheid aanvaar vir die aktiwiteite van die groep.
- Leerinstruksiegroepe - waarin die groep alle leeraktiwiteite van die groep reël.
- Simulasiegroepe - waarin die groep leer oefeninge soos rolspel en gevallestudie reël.
- Leerprodukgroepe - waarin die groep 'n leerprodukt ontwikkel wat sal bydra tot die ontwikkeling van kennis en vaardighede.
- Koöperatiewe groepe - waarin die groep dieselfde bly en verantwoordbaar is teenoor almal vir alles.

Verder word die waarde van leerderaktiwiteite binne groepsverband beklemtoon, deurdat groepwerk 'n effektiewe en opwindende aktiwiteit is, veral waar die volwasse leerder gerig is op die afneem van 'n formele eksamen (Fallows en Ahmet, 1999:70; Gray, Griffin en Nasta, 2000:103-104). Die volgende gesigspunte word uitgelig:

- Die volwasse leerders in die groep kan na verdere oplossings kyk deur middel van die bespreking.
- Terugvoering kan gegee word, indien dit verlang word.
- Fasilitering moet tydens die groepwerk deur die opvoeder van volwassenes gedoen word.
- Geen vooraf-bepaalde uitkomst moet enige bespreking oorheers nie.
- Die volwasse leerders behoort bevoeg te wees om gebruik te kan maak van hulpmiddels, (oorhoofse projektors, kleurskyfies ens.) wanneer 'n voorlegging of demonstrasie gedoen word.

Daar moet deurentyd kennis geneem word van die verskillende leerstyle wat elke volwasse leerder in die groep openbaar en daarom gee Kolb (1986:127-134) die volgende doelwitte van leerstyle wat behoort te geld in groepe: Dit moet lei tot 'n groter verstaanbaarheid van interpersoonlike prosesse waardeur effektiewe groepwerk gefasiliteer word, dit moet die vermoë om waar te neem, verskerp en die rol van die waarnemer moet in samehang wees met die rol van die deelnemer.



Gray, Griffin en Nasta (2000:104) gee 'n klassifikasieskema van vier leerstyle, naamlik: aktivisties, pragmaties, reflektief en teoreties, en sê dit is wenslik dat daar in elke groep 'n gebalanseerde verspreiding van hierdie leerstyle moet wees. Dit is kortliks die volgende:

- **Aktivisties:** In hierdie leerstyl is die volwasse leerder oop vir nuwe leergeleenthede en nuwe ervarings, sonder enige vooroordeel. Hulle leer deur middel van aktiwiteite.
- **Pragmaties:** Hier is die volwasse leerders daarop toegespits om nuwe idees, teorieë en tegnieke te toets. Hulle is entoesiasies om nuwe idees in die praktyk te toets, en dus gerig op die oplossing van probleme.
- **Refleksief:** In hierdie geval bly die volwasse leerder op die agtergrond, en betrag dan die optrede van ander volwasse leerders in die groep. Hulle versamel primêre en sekondêre inligting en beoordeel dit voordat hulle tot 'n gevolgtrekking kom. 'n Saak word eers deeglik beskou voordat daar oorgegaan word tot aksie.
- **Teoreties:** Die probleme word aangespreek in 'n logiese stap-vir-stap-metode. Alle feite rondom 'n bepaalde vraagstuk word geassimileer in 'n samehangende geheel en antwoorde word eers gegee as alles rationeel verduidelik kan word (Gray, Griffin en Nasta 2000:199-200).

Gross (1997:118-119) noem die volgende interessante tendens in groepwerk, waar die volwasse leerders meer inspraak wil hê in die samestelling van die groep. Die volwasse leerders is egter nie altyd seker oor wat vir die groep verlang word nie en daarom kom baie teenstrydighede voor in die samestelling van groepe. Hy lê klem op die volwasse leerder se keuse en verantwoordelikheid om te wil leer en verwys ook na positiewe interafhanklikheid om effektiewe en doelmatige leeromgewings te skep waarbinne leerdergroepe goed kan presteer. Hy het die volgende tendense waargeneem in verband met groepwerk: Die kwaliteit van samewerking tussen volwasse leerders met verskillende persoonlikhede het verhoog; die volwasse leerders moniteer mekaar sodat elkeen 'n bydra moet lewer tot groepwerk; volwasse leerders wat probleme skep, werk meer effektief as hulle self kies in watter groepe hulle wil wees; die oplossing van probleme binne die groep skep juis 'n hernude leerderomgewing en waar die volwasse leerders verkies om groepwerk te doen, word die voordele daarvan opgeweeg teen die nadele. Só lei 'n gesprek tussen alle tipes persoonlikhede tot 'n beter verstandhouding tussen mense.

Terugvoering oor wat in die groepsaktiwiteit gebeur, is belangrik omdat volwasse leerders reageer op nuwe idees tydens die leerproses. Nuwe rolle word geselekteer op grond van talente, vermoëns en belangstellings. Die voortdurende terugvoering deur die volwasse leerder stel 'n ope kommunikasiekanaal daar wat misverstande uit die weg behoort te ruim (Gross, 1997:117-125). Sy gee dan in hierdie verband 'n skematiese voorstelling van 'n kettingreaksie tussen volwasse leerders:

Seleksie  $\longleftrightarrow$  praktyk  $\longleftrightarrow$  terugvoering  $\longleftrightarrow$  aanpassings.

(Bron: Gross, 1997:117)

Terugvoering is inligting oor wat die volwasse leerder werklik geleer het, en nie wat hy of sy behoort te geleer het nie. Hy sê ook verder dat terugvoering 'n kragtige proses is vir beide opvoeders van volwassenes en die volwasse leerders self (Wlodkowski, 1999:244-245).

Vella, Berardinelli en Burrow (1998:3-4, 107-108) wys verder daarop dat die opvoeder van volwassenes nie bloot inligting uit die groepsbespreking moet versamel nie, maar ook moet verseker dat dit in die praktyk toegepas word. Die doel daarvan moet wees om die vordering van volwasse leerders tydens die onderrigproses te bepaal. Die volwasse leerders moet ook in staat gestel word om die verworwe kennis aan te wend in 'n gegewe situasie. Gevolglik gee hulle die volgende indrukke oor terugvoering:

- Dit is die onmiddellike respons na aanleiding van groepsbesprekings.
- Terugvoering is gewoonlik subjektief, algemeen en word gegee in terme van: "Ek hou van" en: "Ek hou nie van nie".
- Terugvoering is nie evaluering nie, maar bloot 'n volgende stap in die leerproses.

Terugvoering is inligting wat die volwasse leerder ontvang in verband met die gehalte van sy of haar akademiese werk. Daarom behoort dit die volwasse leerder te motiveer om realistiese doelwitte te stel, foute reg te stel, aanpassings te doen en te presteer. Hulle wys egter daarop dat terugvoering 'n komplekse proses kan wees, want dit is meer as net 'n paar gedagtes oor die volwasse leerder se vordering tydens die leerproses. Hulle stipuleer die volgende kenmerke van effektiewe terugvoering: Dit het ten doel om inligting te gee en nie om beheer uit te oefen nie, die volwasse leerder kry die nodige ondersteuning vir dit wat hy of sy graag wil doen, effektiewe terugvoering is

spesifiek en konstruktief omdat dit gerig is op verbetering binne die leerproses, en effektiewe terugvoering kan kwantitatief wees waar presiese inligting gegee kan word oor verbeteringe. In hierdie verband speel tydsduur 'n belangrike rol, omdat die vordering van die volwasse leerder daardeur beïnvloed kan word. Die terugvoering moet onmiddellik geskied, want dan kan verbetering dadelik plaasvind. Effektiewe terugvoering is 'n positiewe stap, want dit plaas die klem op verbeteringe en vordering, en die volwasse leerder word daardeur intrinsiek gemotiveer. Daar is 'n duidelike verband tussen effektiewe terugvoering en die gevolglike impak daarvan. Die impak is immers die hoofrede is waarom leer plaasvind en gewoonlik is effektiewe terugvoering persoonlik. Dit onderskei ook tussen volwasse leerders, omdat dit op selfverbetering fokus ( Wlodkowski, 1998:245, 248).

Jacques (2000:80-84), so ook Bramley (2006:28) sê verder dat groepwerk 'n belangrike plek inneem by die begeleiding van die volwasse leerder, maar sê ook duidelik dat dit met versigtigheid aangewend moet word. Dus word die volgende mikpunte daargestel vir die opvoeder van volwassenes:

- Verstaanbaarheid, om die volwasse leerders te help om die studiewerk te bemeester.
- Kritiese denke, om die volwasse leerder se vermoë om krities en analities te dink, te bevorder.
- Persoonlike groei, om die volwasse leerder te help groei en te ontwikkel.
- Kommunikasievaardighede, om die volwasse leerder te help om effektief met ander te kommunikeer.
- Groepvaardighede, om die volwasse leerder te leer om in 'n groep te werk.
- Selfgerigte leer, om die volwasse leerder te help om verantwoordelikheid te aanvaar vir hulle eie ontwikkeling.

As 'n groep as 'n eenheid wil funksioneer, kan die volgende gedoen word: Moedig die lede van die groep aan om mekaar te leer ken, skep ruimte vir speletjies tydens groepwerk, laat groeplede aan mekaar vrae stel, die groep moet by die onderwerp van bespreking hou, persoonlike aangeleenthede hoort nie binne die groepsbespreking nie, en maak ruimte vir sukses en mislukking binne die groep (Race, 2000:46-47).

Heacox (2002:87) onderskei die volgende drie groepwerktipes:

- Die aanpasbare groep - soos bepaal deur die opvoeder van volwassenes volgens die volwasse leerders se behoeftes.
- Die aanleg-groep - soos bepaal deur gestandaardiseerde intelligensie -of aanlegtoetse.
- Die koöperatiewe groep - soos bepaal deur beide die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders.

Fallows en Ahmet (1999:170) benader groepwerk vanuit 'n ander hoek wanneer hulle sê die opvoeder van volwassenes moet optree as 'n katalisator in die leerproses en ook dat die aanname behoort te wees dat alle volwasse leerders die potensiaal het om 'n passie vir leer te ontwikkel. Terugvoering stel die volwasse leerders in staat om vas te stel wat hulle sterk- en swakpunte is en daarvoor behoort die opvoeder van volwassenes dus baie duidelik te wees. Hierdie navorsers lê klem op die feit dat die opvoeder van volwassenes 'n openlikheid moet toon en eerlik moet wees wanneer terugvoering gegee word, want dit behoort juis verdere motivering te bied aan die volwasse leerders. In die hele kwessie van leerdergesentreerde onderrig is dit van belang dat beweging van die menslike liggaam ingespan word in die leerproses, en daarom moet aktiwiteite soos strekoefeninge en rolspel deur die opvoeder van volwassenes gefasiliteer word. Liggaamlike oefening as sodanig bring 'n verbetering in leer- en denkaktiwiteite mee, en die volwasse leerder word daardeur in staat gestel om die uitdagings wat mag voorkom, te hanteer (Kain, 2003:17). Verder is dit baie duidelik dat een van die redes waarom volwasse leerders moet deelneem aan rolspel, verband hou met die biologiese of fisieke aard van die liggaam, aangesien hulle deur middel van rolspel motoriese, emosionele, sosiale en kognitiewe vaardighede aanleer.

#### **5.4 Rolspel**

Jones (1997:1), Steinberg en Kincheloe (2004:264), saam met Du Plessis, Conley en Du Plessis (2007:86) gee 'n duidelike omskrywing van rolspel en sê onder meer die volgende:

- Rolspel skep 'n fiktiewe werklikheid, maar die spelers word daarin as mense behandel.
- Rolspel bemagtig die volwasse leerder om besluite te neem.

- Deur rolspel word ruimte geskep om foute te begaan en dit reg te stel.
- Emosies en persoonlike betrokkenheid dra daartoe by dat die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder mekaar leer ken.

Die rolspel as metode is deur Maier, Solem en Maaier (1975:8-13) ontwikkel en hulle gee 'n breë bespreking daarvan. Die kern van 'n suksesvolle rolspel lê daarin dat die karakters natuurlik optree as hulle self hulle eie dialoog skep. Die rolspeler neem 'n bepaalde rol aan en sy emosies en optrede pas daarby aan.

Met betrekking tot die volwasse leerders het Gultig en Stielau (2002:260-263) die volgende bevind: Die volwasse leerders word deur rolspel in 'n situasie geplaas wat verband hou met die werklikheid. Hulle ervaar die probleem soos in die situasie voorgehou. Dit gee menslike inhoud en 'n gevoel van werklikheid aan die probleem. Hulle word daartoe beweeg om iets te voel en te reageer op dié emosies. Hulle leer iets uit die situasie wat hulle kan toepas in die werklike lewe. Die funksie van rolspel is om 'n verband te probeer skep tussen die leerproses en die werklikheid, en daardeur die emosies te verskerp en empatie by die volwasse leerders te wek. Die volgende tendense in rolspel is waargeneem: Die volwasse leerders geniet rolspel solank dit bydra tot die leerproses enersyds, en as dit hulle andersyds in staat stel om dié ervaring met ander te deel (Fairhurst en Fairhurst, 1995:255). Laasgenoemde noem die volgende kenmerke van suksesvolle rolspel:

- Die volwasse leerders word betrek in die aktiwiteit.
- Die opvoeder van volwassenes word ten volle betrek voor, tydens en nà die aktiwiteit afgehandel is.
- Leer vind plaas deur middel van denke, lees en handeling.

Die metode van rolspel ontwikkel kritiese denke by die volwasse leerder (Cyrus en Conway, 1997:134-135). Die volwasse leerder kry 'n beskrywing van 'n gegewe situasie en ook van die rol van die karakters binne daardie situasie. Hierdie metode gee aan die student die geleentheid om gesindhede en gedragpatrone waar te neem en ook om te sien hoe ander mense reageer in 'n bepaalde opset. Rolspel vereis dus 'n ryk verbeelding en 'n bereidwilligheid om emosie te toon.

Volgens Race (1997:43) is dit duidelik dat mense makliker leer wanneer hulle aktief in die leersituasie betrokke is. "Teach the body, it learns as well as the mind," is volgens Jensen (2000:172) belangrik en daarom gee hy die volgende riglyne vir die suksesvolle toepassing van sy hipotese:

- Die leerklimaat moet geskik wees vir koöperatiewe onderrig.
- Die leeromgewing moet so wees dat daar onderlinge respek tussen alle betrokkenes is.
- Belangrike instruksies word duidelik en ferm oorgedra, maar tog met die nodige respek vir die volwasse leerders.
- Die terugvoering van die volwasse leerders is onbevange en alles word aanvaar sonder enige vooroordeel.

Die ervaring van die volwasse leerders tydens rolspel is 'n sosiale konstruksie, waar volwasse leerders die situasie interpreteer en dan hulle eie ervaring konstrueer. Die proses staan bekend as konstruktivisme (Jarvis, Holford en Griffin, 1999:47).

Silberman en Lawson (1995:224) sê verder die aktiwiteit van rolspel is 'n uitmuntende metode om die volwasse leerder die geleentheid te gee om vaardighede te beoefen soos dit in die werklikheid gebeur. Hulle gee die volgende riglyne:

- Verdeel die klasgroep in subgroepe en laat daar genoeg ruimte tussen die groepe wees.
- Elke groep moet 'n lewensgetroue scenario uitbeeld en een lid uit elke groep moet optree as waarnemer.
- Rolle binne-in groepe kan omgeruil word, met tien minute vir die rolspel en vyftien minute vir die terugvoering.
- Bepaal wie in die groepe die primêre en sekondêre rolle speel.
- Die waarnemer moet bepaal of die primêre rolspeler effektief opgetree het, al dan nie.
- Aan die einde moet die klasgroep as 'n geheel 'n algemene bespreking hou oor die sleutelpunte in die leerproses en oor die waarde van die aktiwiteit.

In aansluiting by al die riglyne hierbo bespreek, stel Gultig en Stielau (2002:264-265) die volgende stappe voor tydens die benutting van rolspel:

- Beplanning

- Die opvoeder van volwassenes moet weet wat hy/sy wil bereik.
- Die tyd vir rolspel moet effektief beplan word.
- Die korrekte materiaal en hulpbronne moet beskikbaar wees.
- Daar moet eers 'n proeflopie met rolspel gedoen word voordat die proses van assessering begin.

- Begeleiding tydens rolspel

- Wees oplettend en behulpsaam.
- Maak seker dat almal in die klas deelneem aan die rolspel.

- Terugkeer na die werklikheid

- Die opvoeder moet sorg dat die leerders na die rolspel terugkeer na die werklikheid.
- Die volwasse leerders se ervaring tydens die rolspel moet bespreek word.

Gultig en Stielau (2002:264) wys egter daarop dat die metode van rolspel baie veeleisend en moeilik is om te onderrig, en wel om die volgende redes:

- Die opvoeder van volwassenes moet die volwasse leerders ken en weet hoe hulle gaan optree in 'n gegewe situasie.
- Die opvoeder van volwassenes moet sorg dat daar genoeg hulpbronne is voordat die aktiwiteit van rolspel 'n aanvang neem.
- Die rolspel as sodanig moenie te veel tyd in beslag neem nie.

Rolspel kan aangewend word in 'n verskeidenheid van opleidingsituasies vir die oefening van die volgende vaardighede en eienskappe (Van Ments, 1999:162-164):

- Luistervaardighede

Omdat rolspel uit die aard daarvan verbaal is, is dit nodig om tydens die proses van sensitiewe en akkurate terugvoering 'n onderskeid te tref tussen die effektiewe en oneffektiewe gebruik van woorde.

#### - Selfhandhawing

Die volwasse leerder het die reg tot selfhandhawing, maar hierdie selfhandhawing moet onderskei word van aggressie, wat teenproduktief is. Rolspel is uiters geskik vir opleiding ten opsigte van selfhandhawing, sodat die volwasse leerder die nodige selfvertroue kan ontwikkel om doelgerig op te tree in 'n gegewe situasie.

#### - Empatie

Die opvoeder van volwassenes moet deurentyd in gedagte hou dat sommige van die volwasse leerders uit agtergeblewe gemeenskappe afkomstig mag wees en dat hulle dikwels nie 'n goeie begrip het van die professionele wêreld nie. Deur middel van rolspel word die volwasse leerder in staat gestel om so 'n beeld te vorm, sodat hulle later self die regte besluite sal kan neem.

#### - Desensitisering

Die voortdurende herhaling van angsskeppende situasies in rolspel kan uiteindelik lei tot 'n respons wat minder sensitief is. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer noodsituasies soos brandbestryding weer tydens rolspel belewe word. Daar moet dus voorsiening gemaak word vir die probleme of leemtes wat tydens rolspel mag ontstaan en dus word die rol van die opvoeder van volwassenes verder verfyn en genuanseerd voorgestel naamlik:

- Om die beste tegnieke te kies en te fasiliteer.
- Om korrekte inligting te gee.
- Om op te tree as beoordelaar
- Om beheer van tyd uit te oefen.
- Om as bron van energie op te tree vir die volwasse leerders betrokke in die rolspel.
- Om probleme reg te stel.
- Om nie op te tree as terapeut nie, met ander woorde: die opvoeder van volwassenes moet die rolspel beheer, maar nie beïnvloed nie (Van Ments, 1999:106-107).

Rolspel moet egter nie sonder meer 'n aktiwiteit sonder vermaak wees nie. Die opvoeder van volwassenes moet die leiding neem deur die eerste rol op te neem, sodat die inhibisies van die deelnemers aan die aktiwiteit in groot mate beperk kan word. Die voorbeeld van die opvoeder van volwassenes vorm dan die basis vir 'n meer ontspanne aktiwiteit (Tiberius, 1999:23).



Die opvoeder van volwassenes moet genoegsame kennis hê van die volwasse leerders (Bolton en Heathcote, 1999:113). Die volgende rolle kom tydens rolspel na vore, soos dit deur die deelnemers bepaal word:

- Mense wat weet dat hulle gedrag geëvalueer word.
- Deelnemers wat hulleself sien as slagoffers.
- Diegene wat optree asof hulle alles weet, die sogenaamde deskundiges.
- Mense wat bloot reageer op instruksies.
- Diegene wat as volmaakte kunstenaars optree.

Armstrong, Percival en Saunders (1994:105) het 'n meer konserwatiewe siening van die metode van rolspel en sê onder meer die volgende:

- Die opvoeder van volwassenes tree op as fasiliteerder en skep die geleentheid vir die volwasse leerders om self antwoorde te vind op hulle vrae.
- Die fasiliteerder het verskillende rolle naamlik: om inligting te gee, om die proses van rolspel te fasiliteer, asook om dit te beplan en te beheer.
- Die fasiliteerder se hoofdoel is om interpersoonlike vaardighede te verbeter.
- Die fasiliteerder moet die metode van rolspel só beplan dat die deelnemers, die volwasse leerders, die nodige ervaring verkry en ook toepaslike kennis verwerf.

Van Ments (1999:161) gee 'n meer uitvoerige analise van rolspel en noem die volgende gebruike daarvan:

- Dit prikkel die belangstelling en verhoog die motivering van die volwasse leerder.
- Verskeie onderwerpe/idees word ondersoek.
- Enersyds word kommunikasie tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder ontwikkel, en andersyds ook tussen volwasse leerders onderling.
- Alternatiewe gedragspatrone word geakkommodeer.
- Ruimte word geskep vir 'n verandering van houding en gedrag.
- Hulp word verleen met die oplos van persoonlike probleme en konflikte.

Sommige denkende volwasse leerders hou daarvan om hulle eie menings te gee en om ander se menings te bevraagteken. In so 'n geval is debatvoering 'n effektiewe metode.

Die opvoeder van volwassenes moet egter die volwasse leerders daarop wys dat, terwyl mense in hul menings van mekaar verskil, dit nie daarop neerkom dat daar geen wedersydse respek moet wees nie.

## 5.5 Debatte

Naughton (2005:20) sê debatvoering is 'n sosiale handeling, ook 'n spesifieke manier van kommunikasie wat plaasvind binne 'n bepaalde konteks en wat ook 'n spesifieke doel het. Die debat skep enersyds vernuwende denke en wys andersyds verouderde denke uit. Dit bring dus hopelik verandering mee, na 'n proses van oortuiging (Clarke en Starr,1991:254). Die debat as onderrigmetode is 'n tipe formele bespreking wat suksesvol aangewend kan word, maar dit kan ook kontroversieel word. Dit wek belangstelling en stel twee standpunte oor 'n onderwerp, maar kan ook aanleiding gee tot gepolariseerde denke indien die volwasse leerders slegs een standpunt aanvaar (Jacobs, Gawe en Vakalisa, 2001:222-223).

Dillon (1994:14) sê dat debatte beter resultate lewer as gesprekvoering, maar dat daar 'n wesenlike verskil is tussen die twee metodes. Wat die debat as sodanig betref, word die volgende kenmerke aangetref:

- Daar is opponerende standpunte wat verdedig word tot een mening oor die ander seëvier.
- Die twee groepe wat die twee standpunte verdedig, handhaaf 'n gesonde afstand.
- Anders as in 'n bespreking, behou albei groepe enduit hulle onderskeie menings.

Kerry (2002:26-27) is van mening dat die leeruitkomst van debatvoering bereik kan word in 'n atmosfeer waar debatvoering aangemoedig word en noem die volgende gesigspunte:

- Die volwasse leerders se intellektuele vermoëns groei tydens die proses van debatvoering.
- Volwasse leerders het die vryheid om hulleself uit te druk omdat al die gespreksgenote, ook die opvoeder van volwassenes, tydens die debat op dieselfde vlak is.

- Die kernaangeleentheid in debatvoering is die intellektuele inhoud wat uitgeruil moet word tussen gespreksgenote.

Tiberius (1999:22-23) waarsku egter dat die deelnemers, in hierdie geval die volwasse leerders, so meegevoer kan word in 'n debat dat hulle wil hê hulle standpunte moet tot elke prys oorheers. In die hele proses vergeet hulle dat die doel van debatvoering is om te ervaar wat die mening van ander is. Hy stel dan 'n manier voor om dié probleem te probeer oorkom en noem die volgende stappe:

- Die klas word verdeel in vier groepe, waarvan twee groepe die opponerende menings weergee, terwyl elke groep 'n ondersteunende groep het.
- Die inhoud van die hele debat moet later in 'n eksamen weergegee word.
- Die kompeterende aspek in die debat behoort nie te oorheers nie.
- Die tema van die hele debatvoering moet verband hou met die werklikheid.
- Die volwasse leerders in die groepe neem kennis van die ware gevoelens van elke groep.

Die debat is 'n waardevolle metode waardeur onafhanklike denke by die volwasse leerder bevorder kan word, veral as die deelnemers 'n standpunt moet inneem wat teenstrydig is met dié van ander. Die debat het ook ten doel om almal by die proses te betrek, nie net die debatteerders alleen nie (Silberman en Lawson, 1995:125-126). Hulle gee 'n meer breedvoerige, tog eenvoudige prosedure vir debatvoering binne die klasopset.

- Die opvoeder maak 'n stelling oor die een of ander sensitiewe aangeleentheid wat almal raak, byvoorbeeld: "Die dra van skooluniforms moet verpligtend wees."
- Verdeel die klasgroep in twee opponerende, debatterende groepe, dié vir die dra van skooluniforms en dié daartéén. Hierdie verdeling moet arbitrêr geskied, met ander woorde, die volwasse leerders kies self in watter groepe hulle wil wees.
- Skep twee subgroepe (dit kan meer wees) vir elke debatsgroep. Die funksie van hierdie subgroepe is om argumente en idees te ontwikkel vir hulle debatsgroep.

Die rol van die opvoeder van volwassenes is een wat moet fasiliteer, ook in die proses van debatvoering (Olivier, 1998:40). Hy sê onder meer die volgende:

- Moedig die gesprek aan.
- Rig die proses in die rigting van probleemoplossing.
- Sorg dat die inligting wat tydens die debat na vore kom, vasgelê word en binne die konteks van die debatonderwerp geplaas word.
- Skep die nodige geleentheid en hulpbronne sodat debatvoering effektief kan plaasvind.

Gregory en Chapman (2002:95-96) wys op die volgende basiese sosiale vaardighede wat by die volwasse leerder aanwesig moet wees tydens debatvoering:

- Die gebruik van korrekte taal.
- Geen aggressie tydens gesprekvoering.
- Moedig gespreksgenote aan om na mekaar te luister.
- Vra om hulp en aanvaar dit.
- Hanteer verskille op 'n beskaafde manier.
- Aanvaar verskillende menings en respekteer dit.
- Hou by die prosedure.
- Tree korrek op tydens konfliktsituasies.

In alles wat die opvoeder van volwassenes doen, moet die kernvraag wees of die metodiek wat aangewend word, wel die volwasse leerders se aandag trek en behou. Daarmee saam moet die opvoeder as sodanig homself/haarself gedurig afvra in hoeverre die metodiek wat aangewend word, meer effektief aangewend kan word.

Die metode van debatvoering gee dus aan die volwasse leerder die ruimte vir nuwe en selfstandige denke. Nog 'n metode wat met sukses aangewend kan word, is tutoriale onderrig. Die leerproses vind onafhanklik plaas en nuwe kennis word verwerf.

## **5.6 Tutoriale**

Houle (1996:131) sê dat tutoriale leer 'n spontane aktiwiteit is wat ontstaan wanneer een persoon 'n ander wys hoe om iets te doen. Endsley (1980:7) meen verder dat die tutoriaal effektief is omdat dit gerig is op remediëring en die oplos van probleme. Dit is ook koste-effektief omdat die tutoriale groep klein is, met 'n maksimum van vyf volwasse

leerders per tutoriale groep. Bowkett (2005:51-53) meen dat die tutoriaal ten doel het om leer te fasiliteer en ook om ruimte te skep vir die verdere intellektuele ontwikkeling van die volwasse leerder. Fairhurst en Fairhurst (1995:257) voeg by dat die volwasse leerders tutoriale onderrig geniet omdat dit altyd aangenaam is om mekaar te help in die leersituasie. Die metodiek van die tutoriaal is van so 'n aard dat die volwasse leerders vrae stel wat dan gewoonlik deur die opvoeder van volwassenes beantwoord word. Houle (1996:134) stel die volgende patroon voor vir onderrig tydens 'n tutoriaal:

- Die leerdoelwitte word bepaal in terme van die ontwikkelingsvlakke van die volwasse leerder en die omstandighede waaronder dié ontwikkeling plaasvind.
- Aan die begin, voordat die onderrigproses begin, word die vermoëns van die volwasse leerders geassesseer.
- Alternatiewe metodes wat die volwasse leerders se vermoëns in ag neem, moet in gedagte gehou word.
- Die vordering van die volwasse leerders word deurentyd gemonitor en geassesseer.
- Onderrig vind plaas as 'n funksie van 'n verhouding tussen die volwasse leerder en die opvoeder van volwassenes. Hierin behoort die volgende gemeet te word: Beskikbare alternatiewe metodes van onderrig, die vordering van volwasse leerders, en kriteria vir bevoegdheid.
- Soos die onderrigproses voortgaan, word inligting gegee vir die monitering en verbetering van die onderrigmetode.
- Die opvoeder van volwassenes mag gebruik maak van literatuur of oudiovisuele hulpmiddels wat moet inpas by die aard van die onderrigproses.

Race (1997:162) sluit hierby aan deur 'n lys van reëls te gee waarin hy die volgende voorstel.

- Laat die volwasse leerders op hulle gemak voel en wees vriendelik.
- Bou aan die volwasse leerders se selfvertroue.
- Moenie toelaat dat die volwasse leerders geïsoleerd voel nie.
- Maak ruimte vir die vrese van die volwasse leerders.
- Laat hulle besef dat die opvoeder van volwassenes daar is om hulp te verleen, nie net om te assesseer nie.
- Wees te alle tye beskikbaar vir enige vrae vanaf die volwasse leerder.

- Verleen hulp aan die volwasse leerder vir studievaardighede.

Topping en Ehly (1998:41) kom vanuit 'n ander perspektief en sê die opvoeder van volwassenes moet in die tutoriale onderrigproses klem lê op interaksie tussen die volwasse leerders. Volgens hulle is die volgende belangrik: Suksesvolle leeruitkomst korreleer gewoonlik met gesonde en deeglike interaksie tussen die volwasse leerders en daarom moet elke volwasse leerder aangemoedig word om te kommunikeer en inligting en idees uit te ruil. Interaksie tussen die volwasse leerders tydens die tutoriaal moet effektief bestuur word, sodat dialoog so wyd as moontlik kan plaasvind.

In die proses van interaksie kan die volgende plaasvind: Inligting (verskaf of vra), vrae (stel of beantwoord), verduideliking (vereis of verskaf) en terugvoering (verskaf of vereis). Konflik en argumentvoering behoort gefokus te wees op strydpunte en probleme en moet nie persoonlik en afbrekend wees nie. Die volwasse leerders het tyd en aanmoediging nodig om terugskouend te kyk na die interaktiewe ervaring tydens die tutoriaal, want dit stimuleer verdere leer.

Jarvis, Holford en Griffin (1999:87) sluit aan by die voorafgaande en lig ook verdere interessante gesigspunte uit naamlik:

- Die opvoeder van volwassenes moet optree as klankbord vir die volwasse leerders, sodat stimulasie tot verdere leer kan plaasvind.
- Die opvoeder van volwassenes moet onthou dat die leerproses 'n voortdurende diagnose van behoeftes, terugvoering en leerderbetrokkenheid is.
- Die opvoeder van volwassenes verleen geldigheid aan die leerproses deurdat hy/sy die volwasse leerder bystaan in die leerproses.

Miller (2002:208-209) gee verder die volgende kenmerke van suksesvolle tutoriaal-onderrig:

- Laat die volwasse leerders mekaar bystaan tydens die tutoriaal.
- Gee aan die volwasse leerders aansporingsmaatreëls.
- Nabetraging speel 'n belangrike rol met betrekking tot probleemoplossing en 'n bespreking van hoe die tutoriaal verloop het.

- Skakeling met ander opvoedkundige instansies behoort te lei tot nuwe idees en projekte vir die tutoriaal.

Davie en Galloway (1996:72) wys egter op die volgende belangrike aspekte in verband met die tutoriaal:

- Die belangrikste funksie daarvan is om vir die volwasse leerder ruimte te skep om homself/haarself te verstaan.
- Die volwasse leerder moet homself/haarself kan assesseer.
- Die pad vorentoe moet beplan word.
- Die volwasse leerder moet 'n begrip van homself/haarself vorm.
- Sosiale kommunikasie- en interpersoonlike vaardighede behoort verwerf te word.

Bowring-Carr en West-Burnham (1999:242-243) beklemtoon die positiewe eienskappe van tutoriale onderrig en sê dat die belangrike aspek hiervan die verhouding tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders is. Leer vind effektief plaas wanneer die opvoeder van volwassenes die volwasse leerder in sy totale wese probeer ken en die nodige ondersteuning gee in die leerproses. Hulle sê verder dat die holistiese benadering sentraal behoort te wees om die verhouding te bevorder, want dit vorm die basis van effektiewe onderrig in die tutoriale metode. Hulle opper die volgende voorstelle vir 'n positiewe verhouding tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerders tydens die afhandeling van die tutoriaal:

- Kry terugvoering oor die volwasse leerders se houding oor leer, gedrag en die tutoriaal self.
- Stel vas hoe die volwasse leerders vorder in die vak.
- Implementeer, in samewerking met die volwasse leerder, 'n doelwit, 'n aksieplan en 'n metode van voortdurende oorsig.
- Wees op die hoogte van elke individuele volwasse leerder se prestasie en vordering.
- Bevorder die selfbeeld van die volwasse leerder, want dit dra by tot sukses in die bemeestering van die leerinhoud.

Die tutoriaal is dus 'n effektiewe tegniek om die volwasse leerders te laat funksioneer in koöperatiewe leerderspanne en sodoende kan die leerdoelwitte bereik word, volgens Sharan (1994:3-5). Die volgende gesigspunte word genoem:

- Die volwasse leerder is self verantwoordelik vir die bemeestering van die taak.
- Elke individuele volwasse leerder kry gelyke geleentheid om sukses te behaal.
- Die volwasse leerder word aangemoedig om vaardighede te bemeester tydens die tutoriaal.

Tiberius (1999:18) gee 'n ander siening van tutoriale onderrig deur te sê dit is 'n vermenging van metodes van onderrig, waarin die volgende tendense na vore kom: Dit is soos 'n seminaar, want 'n onderwerp soos deur die opvoeder van volwassenes bepaal, word bespreek. Die tutoriaal is egter meer op 'n onderwerp gefokus as wat dit die geval is met 'n seminaar.

Van Ments (1994:33, 120-122) sê die opvoeder van volwassenes as tutor, moet die regte bekwaamheid in hierdie verband hê en daarom onderskei hy drie aspekte en gee 'n duidelike uiteensetting van die funksie van die tutor. In hooftrekke kom dit op die volgende neer: Die opvoeder van volwassenes moet, ten slotte

- Deeglike kennis van die metode van die tutoriaal hê.
- Sensitieweit openbaar vir beide die individu en die groep.
- Beskik oor selfkennis, volwassenheid en 'n gebalanseerde uitkyk.
- Tegnieke kan kies en fasiliteer.
- Inligting voorsien aan die volwasse leerders.
- As beoordelaar optree.
- Beheer uitoefen oor die tyd wat in beslag geneem word.
- Optree as kragbron/entoesiasies wees.
- Probleme regstel.

Deur middel van die tutoriaal kan volwasse leerders dus duidelik van mekaar leer en nuwe insigte verwerf.



## 5.7 Funksionele Lees

Funksionele lees is 'n komplekse en dinamiese proses waardeur die leser betekenis gee aan die geskrewe woord en ook betekenis verkry uit die geskrewe woord (Rubin, 1993: 5; Hall, 2003:25-26; Moskal en Blachowicz, 2006:6-9).

Die opvoeder van volwassenes moet optree as ondersteuner van die volwasse leerder tydens laasgenoemde se leeservaring. Munn en Schaffer (1994:75) sê duidelik dat die verskaf van leermateriaal (leesmateriaal) aan die volwasse leerder nie voldoende is nie en dat die kernvraag nie die beskikbaarheid van leermateriaal is nie, maar wel die rol van die opvoeder van volwassenes om die leermateriaal relevant en betekenisvol te maak vir die volwasse leerder.

Miller (1996:120) asook McGee en Morrow (2005:24-26) noem die gedagte dat die opvoeder van volwassenes die volwasse leerders geleidelik leer ken en gevolglik met verloop van tyd, gepaste leesmateriaal aan hulle verskaf. Die opvoeder kan dan ook optree as ondersteunende persoon wat in interaksie is met die volwasse leerder, suksesvol intervensie toepas, gepas begelei, die nodige aanmoediging gee, en funksioneel die nodige instruksies gee. Moore en Wade (1995:15) sê duidelik dat die ouer leerder, in hierdie geval die volwasse leerder, baie doelgerig deur die opvoeder van volwassenes begelei moet word tydens die leesonderrig. Laasgenoemde se benadering moet hoogs gestruktureerd wees deurdat hy of sy ook sistematiese leiding, instruksie en motivering moet gee. Die klem word gelê op onderrig eerder as op toetsing.

Die opvoeder van volwassenes moet 'n soort benadering hê tot die onderrig van lees waarin die omvang van die leeswerk nie beperkend moet inwerk op die volwasse leerder nie (Calkins, 2001:3-4). In samehang hiermee sê Schumm en Schumm (1999:2) dat daar 'n leesrevolusie moet plaasvind om die kuns van lees te bevorder, want lees as sodanig bemagtig die volwasse leerder om homself of haarself verder te verryk.

Campbell (1995) sien die opvoeder van volwassenes as iemand wat ondersteuning gee, as begeleier optree, en wat die nodige instruksies gee. Miller (1996:17) sê egter ook die opvoeder van volwassenes iemand is wat risiko's neem, omdat dit moed kos om dinge anders as ander te doen te midde van die bestaande metodes, maar voeg by dat dit

langtermyn-voordele inhou vir die volwasse leerder. Met die onderrig van lees is dit belangrik dat die opvoeder van volwassenes die volwasse leerder sinvol begelei, ook deur middel van nuwe metodes, sodat die nodige uitkomst bereik kan word.

Miller (1996:117-121) gee verder 'n uitgebreide raamwerk waarin die rol van die opvoeder van volwassenes duidelik omskryf word vir die aanleer van leesvaardighede. Dit kan kortliks soos volg omskryf word:

- Die opvoeder van volwassenes moet optree as rolmodel vir die volwasse leerder beide in en buite die klaskameropset.
- Die opvoeder van volwassenes moet optree as verskaffer van leesmateriaal wat die leesprogram doelgerig sal laat verloop (Gregory & Rashid, 1992:3; Gregory & Biarnes, 1994).

Schumm en Schumm (1999:3) stel verder voor dat die opvoeder van volwassenes die volgende moet doen in die onderrig van lees:

- Die volwasse leerder moet gehelp word om sy of haar doelwit te bereik, onder meer om leeswerk te verbeter.
- Die opvoeder van volwassenes se voorbeeld moet dien as rolmodel vir die leerders.
- Die ondersteuning en aanmoediging van die volwasse leerders is belangrik.

Redfern (1999:6) noem die volgende stappe vir die voorbereiding van 'n leesaktiwiteit, soos byvoorbeeld by die lees van poësie:

- Die inwin van agtergrondinligting: Die volwasse leerders moet blootgestel word aan 'n verskeidenheid van tekste en skrywers.
- Die doen van deeglike voorbereiding: Elke volwasse leerder kry 'n eie kopië van die gedig en lees dit eers saggies en dan hardop.
- Die gebruik van hulpbronne: Kry hulpbronne wat relevant is vir die ontsluiting van die gedig, visueel en oudiovisueel.

Miller (1996:9) meen verder 'n program van leesonderrig behoort 'n kontinuum te vorm waarin daar deurgaans ondersteuning en aanmoediging vir die volwasse leerder is. 'n

Leesprogram is 'n stel aktiwiteite, met bepaalde uitkomste, waardeur die volwasse leerder bemagtig word om betekenis te gee aan die geskrewe woord (Sweet en Snow, 2003:7-8).

Volgens bogenoemde outeurs kan die leesprogram soos volg verloop:

- Laat die volwasse leerders verdere inligting insamel oor die tema in 'n betrokke gedig.
- Laat die tema relevant wees tot die lewenservaring van die volwasse leerder.
- Verduidelik nuwe begrippe.
- Maak die volwasse leerder attent op die spelwyse van die digter.
- Wys op die verskille tussen digterlike taal en algemene segswyses.

Assessering van leesvaardighede vind volgens Sweet en Snow (2003:8) as volg plaas

(Hiermee word bepaal op watter vlak van leesvaardigheid die volwasse leerder is en die volgende stappe word gevolg):

Moniteer die volwasse leerder se leesvaardighede as die gedig hardop gelees word, en ook hoe gou hulle daarin slaag om dit te memoriseer. Let ook op die ritmiese patroon van lees. Kyk na natuurlike stygings en dalings van stemtoon en let op die punktuasie van die gedig. Laat die atmosfeer wat deur die gedig geskep word, duidelik na vore kom.

Volgens Miller (1996:117-118) moet die opvoeder van volwassenes optree as waarnemer tydens die leeservaring van die volwasse leerder. Assessering geskied dan op dié wyse. Tydens die proses van waarneming behoort die volgende vrae aan die orde gestel te word:

- Watter vorige kennis het die volwasse leerder van geletterdheid?
- Wat het die volwasse leerder geleer van geletterdheid?
- Is intervensie suksesvol deur die opvoeder van volwassenes aangepas en is die volgende stap in die program van geletterdheid reeds beplan?

Sinvolle bespreking tydens die leesonderrig is dus belangrik en die volwasse leerder se begripsvermoë word hierdeur versterk. Daar ontstaan ook 'n verhouding tussen teks en leser. Uit hierdie bespreking word die volwasse leerder aangemoedig om probleme op te los en ook hulle leeservaring te verbeter. Hulle wys egter verder daarop dat lees en herlees belangrik is, omdat die volwasse leerder seker moet maak of die leeswerk sinvol is en of daar individuele woordbetekenis na vore kom (Moore en Wade, 1995:16-17).

'n Belangrike wesenkenmerk in die onderrig van lees is verdere begeleiding deur die opvoeder van volwassenes, en dit geskied binne 'n gestruktureerde aanbieding, 'n belangrike onderdeel wat nie buite rekening gelaat moet word nie. Daarom gee Calkins (2001:178-179) die volgende stappe vir begeleiding tydens die onderrig van lees, waarvan die opvoeder van volwassenes met vrug gebruik kan maak:

- 'n Inleiding waar die opvoeder 'n oorsig oor die teks gee en waar bepaalde bladsye uitgewys word wat dalk problematies kan wees.
- Die volwasse leerder lees dan 'n teks wat ingewikkeld kan wees, maar waarby die opvoeder bystand verleen.
- Die volwasse leerders word in kleiner groepe ingedeel waar elkeen sy eie teks in stilte lees (stillees).
- Die volwasse leerder moet die hele teks sonder oonthoud klaar lees, en diegene wat die teks te vinnig klaar lees, moet dit herlees of terugkeer na 'n gedeelte wat prikkelend is.
- Groeplees geskied binne die bestek van 15 tot 20 minute.
- Dit is belangrik dat groepwerk gevolg word deur die onderrig van die meer ingewikkelde dele van die teks, waar die opvoeder van volwassenes 'n duidelike ontleding en verduideliking van die betrokke gedeeltes gee.

Begeleiding moet nie op só 'n manier geskied dat dit die volwasse leerder se fokus van die leeswerk aflei nie (Calkins, 2001:184). Die volgende word voorgestel:

- Doen die begeleidende verduideliking terwyl die teks nog nie gelees is nie.
- Laat dié inleiding slegs 'n raamwerk wees en nie 'n parafrase van elke bladsy van die teks nie.
- Die vooraf-verduideliking moenie 'n breedvoerige bespreking wees nie.

- Die opvoeder moet in die inleiding slegs verwys na die tema, titel en karakters sonder enige bespreking.

Terwyl die opvoeder begeleiding verskaf tydens die onderrig van lees, is die kwessie van ondersteuning tydens die leesonderrig iets wat ook nie agterweë gelaat moet word nie. Moore en Wade (1995:74-75) sê dat, as die sosiale verhouding tussen die opvoeder van volwassenes en die volwasse leerder positief is, dit die grondslag lê vir verdere leer. Dit gee aan die volwasse leerder die selfvertroue om self te lees. Hulle sê dat as die volwasse leerder probleme het met lees, veral om sekere woorde uit te spreek, moet die opvoeder van volwassenes meer as een strategie ter ondersteuning gebruik, sodat die volwasse leerder nie sonder meer veralgemeen nie. Daarom word die volgende tegnieke voorgestel ter begeleiding van die volwasse leerder wat leesprobleme het:

- Om die teks te lees en herlees ten einde betekenis daaraan te gee.
- Om vooruit te lees sodat 'n beter begrip van die leesstuk gekry kan word.
- Om te kyk na die begin- en eindletter van elke woord, sodat dit korrek uitgespreek kan word.
- Om die klanke in die woord te identifiseer as die betrokke woord vreemd is.

Schumm en Schumm (1999:13-15) verwys ook breedvoerig na die verantwoordelikheid wat die opvoeder van volwassenes het om die volwasse leerder te ondersteun en aan te moedig, sodat laasgenoemde die nodige selfvertroue en vaardighede kan ontwikkel om onafhanklik te lees:

- Wees altyd beskikbaar as dit die reëling was.
- Wees bekend met die volwasse leerder, dra veral kennis van wat sy of haar sterkpunte is.
- Ondersteun en bemoedig die volwasse leerder op 'n gereelde grondslag.
- Beplan, implementeer en evalueer die leeservaring van die volwasse leerder.
- Kommunikeer met die volwasse leerder in 'n positiewe gees en laat die uitkomst na sodanige gesprekke positief beleef word.

Bowring-Carr en West-Burnham (1999:137) sê verder dat kreatiwiteit enige probleem die hoof kan bied, en dat die kreatiewe daad, waar gewoonte deur oorspronklikheid

vervang word, alles oortref. In die klaskameropset moet omstandighede van so 'n aard wees dat die leerervaring van die volwasse leerder suksesvol kan wees. Die opvoeder van volwassenes kan dus van al die bogenoemde riglyne gebruik maak sodat suksesvolle begeleiding van die volwasse leerder kan plaasvind. Daar moet egter ook altyd ruimte gelaat word vir eie kreatiwiteit en innovasie deur die volgende in gedagte te hou:

- Vrae moet eenvoudig gestel word, sodat almal kan verstaan.
- Vrae moet ook spesifiek gestel word en moet nie aanleiding gee tot onnodige interpretasies nie.
- Die volwasse leerders moet belangstelling toon in die onderwerp, of die probleem wat bespreek word.
- Die opvoeder van volwassenes moet opregte belangstelling toon in die antwoorde wat gegee word.

Funksionele lees stel die volwasse leerder gevolglik in staat om betekenis te gee aan die geskrewe woord.

## **6 SAMEVATTING**

In hierdie studie gaan dit primêr oor die funksionele bemagtiging van die opvoeder van volwassenes in die Wes-Kaap, en dan spesifiek ten opsigte van onderrig in die klaskamer (d.w.s. riglyn-metodes).

Hierdie funksionele bemagtiging moet egter ook geskied binne 'n wyer konteks en begrip. Derhalwe is daar kortliks verwys na: die historiese verloop van volwassene onderrig in Suid-Afrika; die vernaamste unieke kenmerke van hierdie teikenpopulasie; verwante sleutelbegrippe; 'n basiese teoretiese onderbou.

Teen bogenoemde agtergrond is die vernaamste riglyn-metodes, soos opvallend uit die literatuur, vervolgens omskryf.

## HOOFSTUK 3

### EMPIRIESE ONDERSOEK

#### 1. INLEIDING

##### 1.1 Samevattende konteksplasing

Soos in hoofstuk twee uiteengesit, het baie volwassenes in Suid-Afrika, veral voor 1994, nie regstreeks toegang gehad tot formele onderwys nie, en dus was daar 'n enorme behoefte om te leer lees en skryf en ook om ander vaardighede te ontwikkel.

Die vlak van volwasse ongeletterheid is egter steeds hoog, en is in 2002 beraam op tussen 12,9% en 13,5%. In 2007 was die amptelike syfer van volwasse ongeletterheid 9.4 miljoen. Soos in Hoofstuk I uiteengesit, gaan dit in onderhawige studie oor hierdie uitdaging, maar dan spesifiek in die Wes-Kaap, en in besonder oor die navorsingsvraag: Watter praktiese riglyne is nodig om, spesifiek hierdie opvoeders, funksioneel te bemagtig vir hul taak?

##### 1.2 Empiriese navorsingsvraag

Alhoewel die literatuurstudie sekere generiese riglyne vir die opvoeders van volwassenes voorhou (kyk hoofstuk 2 pp.8-81), geld die volgende verdere vraag spesifiek ten opsigte van die empiriese ondersoek: Watter van bogenoemde teoretiese riglyne word deur die praktyk bevestig as noodsaaklik om veral in die plaaslike (Wes-Kaapse) behoeftes te voorsien?

##### 1.3 Doel van die empiriese ondersoek

Die doel van hierdie hoofstuk is om bogenoemde navorsingsvraag te ondersoek en gevolglik riglyne in hierdie verband weer te gee (kyk hoofstuk 4).

#### 2. ONDERSOEKGROEP

Die ondersoekgroep in onderhawige studie is alle opvoeders van volwassenes wat nature onderrig gee aan volwasse leerders by drie sekondêre skole in die Wes-Kaap ('n gerieflikheidsteekproef). Genoemde opvoeders is ook voltyds betrokke in hoofstroomonderwys by sekondêre skole (Kyk 5.2).

In die meeste gevalle bied genoemde opvoeders die vak aan waarvoor hulle ook in die hoofstroomonderwys verantwoordelik is. Verder is genoemde opvoeders afkomstig uit dieselfde kultuurgroep, naamlik bruin (Kyk besonderhede in hoofstuk 4).

### **3. DATAVERIFIKASIE**

Dit is noodsaaklik dat alle data wat verkry word deur die navorsing, voldoen aan die eise van geldigheid en betroubaarheid. Dit is ook belangrik om daarop te let dat betroubaarheid 'n voorvereiste is vir geldigheid, want 'n studie wat onbetroubaar is, het geen geldigheid nie (Lincoln & Guba, 1985:292; Bailey, 2007:53,180-181).

Volgens Macintyre (2000:50) en Roberts (2007:70-72) kan geldigheid en betroubaarheid in 'n groot mate bevorder word deur die volgende aanwysers:

- Die vrae moet duidelik geformuleer wees, sodat die antwoorde die relevante data kan verskaf vir die navorsingsondersoek.
- Die prosedure wat gevolg word, moet ook duidelik wees sodat al die noodsaaklike stappe gevolg kan word.
- Persoonlike (subjektiewe) vooroordeel moet beperk word.
- Die legitimiteit van die hele proses moet dus bo verdenking wees.

Bassey (1999:74-75) sluit by bogenoemde aan en sê dat die navorsingsproses en -produk ook vertroulikheid moet verseker, sodat die bevindinge as eg aanvaar kan word.

Met die voorafgaande as rigtingwysers, word dataverifikasie vervolgens meer breedvoerig bespreek.

#### **3.1 Geldigheid**

Om die toets van geldigheid te slaag, moet die data van 'n navorsingstudie noukeurig behandel word en as outentiek, samehangend, geloofwaardig en eg aanvaar word. Die kwantitatiewe navorser moet verder verseker dat die data geldig is in soverre dit volledig en geskik is vir die navorsingsontwerp (Terre Blanche & Durrheim, 1999: 61-63; Jameson & Hillier, 2003:93; Plummer, 2006:154-155; Sapsford & Jupp, 2006:256-257).

In hierdie studie is die vrae van die semi-gestruktureerde vraelys grootliks gebaseer op die voorafgaande literatuurstudie (kyk hoofstuk 2) en 'n vooraf-loodsondersoek (kyk 3.3).



### **3.2 Betroubaarheid**

In kwantitatiewe navorsing is betroubaarheid eweneens noodsaaklik en daarom moet die proses van data-insameling akkuraat, beginselgetrou en deurgaans dieselfde wees oor 'n voorafbepaalde tydperk (Locke, Silverman & Spirduso, 2004:127-129).

Die kwantitatiewe navorser moet verder alle perspektiewe en interpretasies in berekening bring, sodat 'n suiwer en objektiewe beskrywing gedoen en sodoende die nodige geloofwaardigheid verwerf kan word (Evans, 2003:145-147; Cohen & Medley, 2005:15).

Sherman en Webb (1990:87) sê verder dat betroubaarheid ook verder versterk kan word as die navorser 'n volledige beskrywing gee van die navorsingsproses en verwys veral na die volgende:

- 'n Beskrywing van die fisiese, kulturele en sosiale kontekste van die navorsingstudie.
- 'n Beskrywing van die konseptuele raamwerk van die navorsingsproses.
- 'n Volledige beskrywing van die metodes van data-insameling en ontleding.

In die onderhawige studie maak die navorser gebruik van 'n geskrewe stel vrae (semi-gestruktureerde vraelys – kyk Addendum A) wat persoonlik en verbaal aan die respondente gestel word, met inagneming van bogenoemde (Jameson & Hillier, 2003:93).

### **3.3 Evalueerbaarheid**

In die onderhawige studie is die navorsingsvraag duidelik gestel, 'n deeglike literatuurondersoek gedoen, is relevante data noukeurig opgeteken en is 'n gebalanseerde navorsingsverslag geskryf (Clarke, 1999:13-14; Walsh, 2001:101-104; Saldana, 2003:133-134; Wisker, 2005:233-236). Die navorsingsvraag is dus geformuleer, teoreties gefundeer, empiries ondersoek en oor verslag gedoen. 'n Voorafloodsondersoek se verifikasie het egter as finale evalueerbaarheids-bevestiging gedien.

### **3.4 Rol van die navorser**

Die navorser het nie sy rol misbruik deur, byvoorbeeld vanuit 'n posisie van mag op te tree nie, maar het deurlopend daarna gestreef om só op te tree dat die respondente ook bemagtig voel om hulle volle en eerlike samewerking te gee. Dit was dus belangrik dat

die respondente nie ondergeskik moes voel aan die navorser nie (O'Hanlon, 1996:53-54; Costello, 2003:15).

Die navorser moes gevolglik die vertroue van die respondente wen en het deurentyd probeer om hierdie vertroulikheid gestand doen (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996:34-35; Simons & Usher, 2000:10-11; Hobbs & Wright, 2006:32-33).

### **3.5 Reaksie van die respondente**

Respondente ervaar altyd 'n verskeidenheid van emosies tydens die gebruik van semi-gestruktureerde vraelyste. Onsekerheid en selfs vrees plaas dikwels 'n stremming op die respondente omdat hulle graag korrek wil optree of die idee van volmaaktheid wil voorhou. Die navorser het hierdie emosionele ingesteldheid van respondente in aanmerking geneem deur deurgaans hoflik en professioneel op te tree (O'Hanlon, 1996:199-205; Merriam, 1998:20-25; Padgett, 2004:246-247).

### **3.6 Etiese oorwegings**

Die navorser het alle inligting of data in ag geneem en het nie subjektief daarmee te werk gaan nie (onder andere deur vorige prosesse soos reeds bespreek). Toestemming is ook vooraf verkry vanaf die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir die insameling van data en die respondente is met respek en agting behandel. Geen druk is geplaas op respondente nie en geen diskriminasie ten opsigte van geslag, gesagsposisie of ouderdom is toegepas nie. Vertroulikheid is ook gewaarborg (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996:34-35; Simons & Usher, 2000:10-11; Ruane 2005:16-22).

### **3.7 Objektiviteit**

In hierdie studie is daar gepoog om subjektiviteit tot die minimum te beperk deur erkende steekproeftegnieke, suiwer konseptualisasie en betroubare data-insameling (Mouton, 2001:113; Edwards, Gilroy & Hartley, 2002:33-34; Kaplan, 2004:445).

### **3.8 Selfkritiek/Refleksiwiteit**

Die navorser is altyd verantwoordelik vir die resultate van die navorsingsproses, daarom is deeglike aandag geskenk aan alle stappe in die vooraf-vermelde navorsingsmetodologie, en is daar ook in gedagte gehou dat alle kennis refleksief moet wees met betrekking tot die navorsingsproses, aannames, historiese verloop en

konteksplasing. Die navorser het persoonlik dus die plig aanvaar om verantwoordelik om te gaan met die data wat ingewin word (Griffiths, 1998:141-142; Clough, 2002:67-68; Stanczak, 2007:31-35).

### **3.9 Vrywillige deelname**

Alle respondente is op 'n vrywillige basis betrek en het sonder verpligting of enige vorm van vergoeding op die vrae geantwoord wat aan hulle gestel is.

## **4 MATE WAARAAN DIE STUDIE VOLDOEN AAN BOGENOEMDE EISE VAN 'N GELDIGE NAVORSINGSONTWERP**

Die navorser het eksplisiet die volgende gedoen om te verseker dat die ondersoek voldoen aan die basiese eise van 'n geldige navorsingsontwerp, soos hierbo bespreek:

Om geldigheid, betroubaarheid en evalueerbaarheid te verseker, is daar in hierdie studie vooraf deur 'n loodsstudie seker gemaak dat die geskrewe stel vrae (wat in die semi-gestruktureerde vraelys mondelings direk aan respondente gestel is) vir almal duidelik is [kyk Sapsford en Jupp (2006:256-257), p.83, en Roberts (2007:70-72), p.83, se aanwysings].

Vertroulikheid en etiese oorwegings is spesifiek verseker, daarin dat geen persoon of skool in die studie genoem word nie [kyk Bassey (1999:74-75) se aanwysing op p.83]. Die data is verder deur 'n objektiewe statistikus ontleed. Die navorsingsproses is, ten slotte, volledig beskryf aan die hand van die drie voorstelle van Sherman en Webb (1990:87), p.84, ten einde objektiwiteit verder te bevoordeel.

## **5 NAVORSINGSMETODE**

### **5.1 Semi-gestruktureerde vraelys**

In die onderhawige studie het die navorser homself bekendgestel, is die doel van die semi-gestruktureerde vraelys verduidelik en is die vrae direk aan die respondente voorgelees (en verduidelik waar daar onsekerheid was). Die respondente het ook voldoende tyd gehad om die vrae te beantwoord.

Die vrae is saamgestel na aanleiding van die hoofbevindinge uit die literatuurstudie en vir die doel van hierdie ondersoek is 'n spesifieke houdingskaal benut, naamlik die

semantiese differensiaal, wat bestaan uit 'n versameling grafiese beoordelingskaalitems ('n sewepunt-skaal), waarvan die skaalpunte deur twee teenoorgestelde bipolêre adjektiewe gedefinieer word (Murphy & Davidshofer, 1998:69-72; Rubin & Babbie, 2007:120). Die houdingskaal is 'n beoordelingskaal waarvolgens die respondent aandui in watter mate hy/sy saamstem of verskil met bepaalde stellings. Die eindpunte van sodanige skale word as volg gedefinieer: Die een heel links verteenwoordig "stem baie beslis saam" en die een heel regs verteenwoordig "stem baie beslis nie saam nie". Houdingskale is dus selfbeskrywend waar elke antwoord sy eie numeriese formaat het. Die totaalstelling op die skaal word verkry deur die tellings op die onderskeie items op te tel (Huysamen, 1996:124-125).

## 5.2 Gerieflikheidsteekproef

Wiseman (1999:56-57) bespreek die metode van steekproefbenutting breedvoerig en sê die volgende:

- Dit is 'n proses waartydens die seleksie van deelnemers plaasvind.
- Wanneer sodanige keuses gemaak word, moet geen diskriminasie teenoor deelnemers plaasvind nie.
- Veralgemening van die steekproefproses kan slegs geskied as dieselfde ondersoek plaasvind by ander groepe in soortgelyke omstandighede.
- Die tydperk van toepassing is van primêre belang sodat die respondente nie vooraf blootgestel was aan, byvoorbeeld, 'n stresvolle gebeurtenis nie.

Tuckman (1994:237-241) asook Holland en Campbell (2005:123-124) gee vervolgens 'n uiteensetting van 'n prosedure vir die organisering van die gerieflikheidsteekproef:

- Die steekproef is van toepassing op die teikengroep van die navorsing en omdat die teikengroep die populasie van die navorser is, moet die teikengroep gedefinieer word.
- Na die definiëring word 'n verteenwoordigende groep van die populasie gekies wat dan dien as respondente wat vrywillig deelneem aan die steekproef.
- Die teikengroep is van belang vir die navorser omdat hulle inligting kan verskaf op grond waarvan die navorser tot 'n gevolgtrekking kom.
- Die teikengroep moet bepaal word deur grense, sodat dit duidelik is wie ingesluit of uitgesluit moet wees.

- Vooroordeel kan uitgeskakel word as die respondente vrywillig besluit om aan die steekproef deel te neem.

In hierdie ondersoek is gebruik gemaak van 'n gerieflikheidsteekproef van 3 volwasse-onderwysentra in die Wes-Kaap en al die betrokke opvoeders (N = 18) is betrek.

Hierdie Volwasse-onderwysentra is geleë in Eersterivier (twee onderwysentra) en Kraaifontein (een onderwysentrum) onderskeidelik, en ressorteer onder die Onderwysbestuurs- en Ontwikkelingsentrum, Metropool-Oos, van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Die sentra is binne 'n radius van 10 tot 20 kilometer van mekaar geleë en is dus maklik bereikbaar.

## **6 MATE WAARAAN DIE STUDIE VOLDOEN AAN BOGENOEMDE EISE VAN 'N GELDIGE NAVORSINGSMETODE**

Die navorser het die volgende gedoen om te verseker dat 'n geldige navorsingsmetodologie gevolg is:

**Die ondersoekgroep** (in hierdie geval 'n gerieflikheidsteekproef van 3 skole) is verantwoordbaar.

**Die ondersoek-instrument** (in hierdie geval 'n semi-gestruktureerde vraelys) is eweneens verantwoordbaar.

**Die gevolglike dataverifikasie** is in terme van geldigheid, betroubaarheid, objektiwiteit, evalueerbaarheid en etiese oorwegings ook verantwoordbaar.

## **7 NAVORSINGSPROSEDURE**

Met inagneming van die eise van 'n geldige navorsingsontwerp en ook 'n geldige navorsingsmetode, is die volgende navorsingsprosedure gevolg:

- Toestemming is vooraf verkry van die onderwysowerhede vir die afhandeling van die semi-gestruktureerde onderhoude (Kyk Addendum B).
- Die vrae vir die semi-gestruktureerde vraelyste is opgestel en deeglik geverifieer met, onder andere, die literatuurstudie.
- Loodsonderhoude is gedurende Februarie 2006 gevoer met drie opvoeders van volwassenes by ander volwasse-onderwysentra, ten einde te verseker dat die vrae

van die semi-gestruktureerde vraelys relevant en duidelik is. Sodoende is verseker dat die vrae die toepaslike reaksie sal ontlok.

- Die finale empiriese ondersoek is gedoen vanaf 21 Augustus 2006 tot 5 September 2006.
- Die resultate van die semi-gestruktureerde vraelyste is geëvalueer en interpreteer.
- Bepaalde gevolgtrekkings is gemaak op grond van die bevindinge wat verkry is uit die semi-gestruktureerde vraelyste.
- Aanbevelings ter bevordering van Volwassene Onderrig word voorgestel in hoofstuk 4 (kyk pp.137-138).

## **8. BEVINDINGE**

Die bevindinge word bespreek in hoofstuk 4 (kyk pp.90-140).

## **9 SAMEVATTING**

In hierdie kwantitatiewe studie word die navorsingsvraag gestel, en die navorsingsdoel verantwoord aan die hand van 'n gestruktureerde navorsingsontwerp en navorsingsmetode.

## HOOFSTUK 4

### BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, RIGLYNE EN AANBEVELINGS

#### 1 INLEIDING

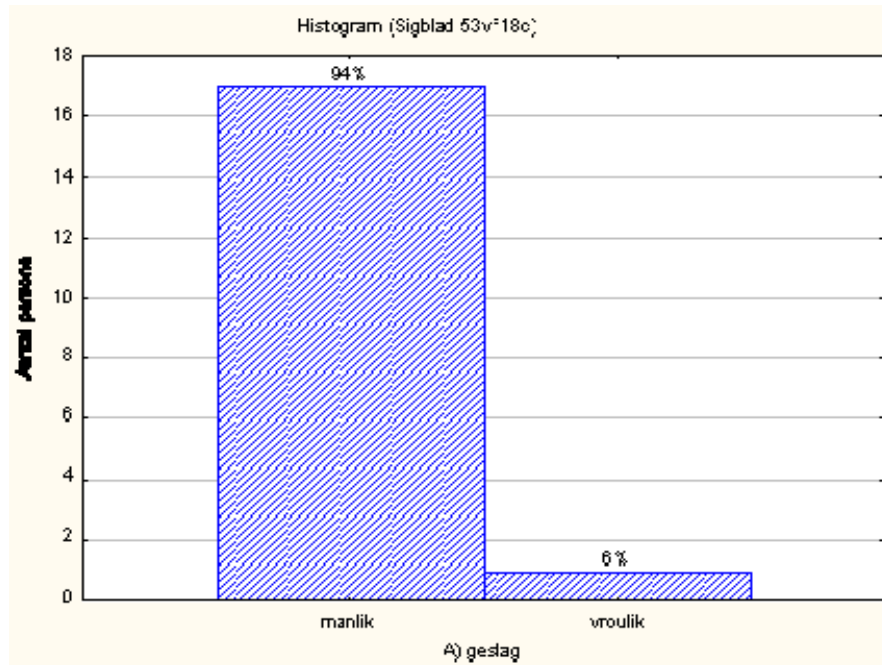
Ten aanvang van onderhawige studie, is die **doel** daarvan duidelik gestel: om riglyne te identifiseer wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes funksioneel te bemagtig, spesifiek vir hulle onderrigtaak (kyk p.3). Ten einde dit te kon doen, is daar in die voorafgaande hoofstukke gekyk na die **historiese verloop** van volwassene onderrig Basiese Onderwys aan Volwassenes in Suid-Afrika; enkele **vername** kenmerke van die volwasse leerder is uitgewys; 'n literatuurondersoek na **moontlike fokus-riglyne** wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes funksioneel te kan bemagtig (kyk pp.8-81), is gedoen en 'n **empiriese ondersoek** by Basiese Onderwysentra vir Volwassenes is uitgevoer (kyk pp.82-89).

Ten grondslag van onderhawige studie is die tendens dat Basiese Onderwysentra vir Volwassenes onder beheer van die Wes-Kaap Onderwys Departement grotendeels gebruik maak van opvoeders wat voltyds in hulle diens is in hoofstroomonderwys (Pedagogiek).

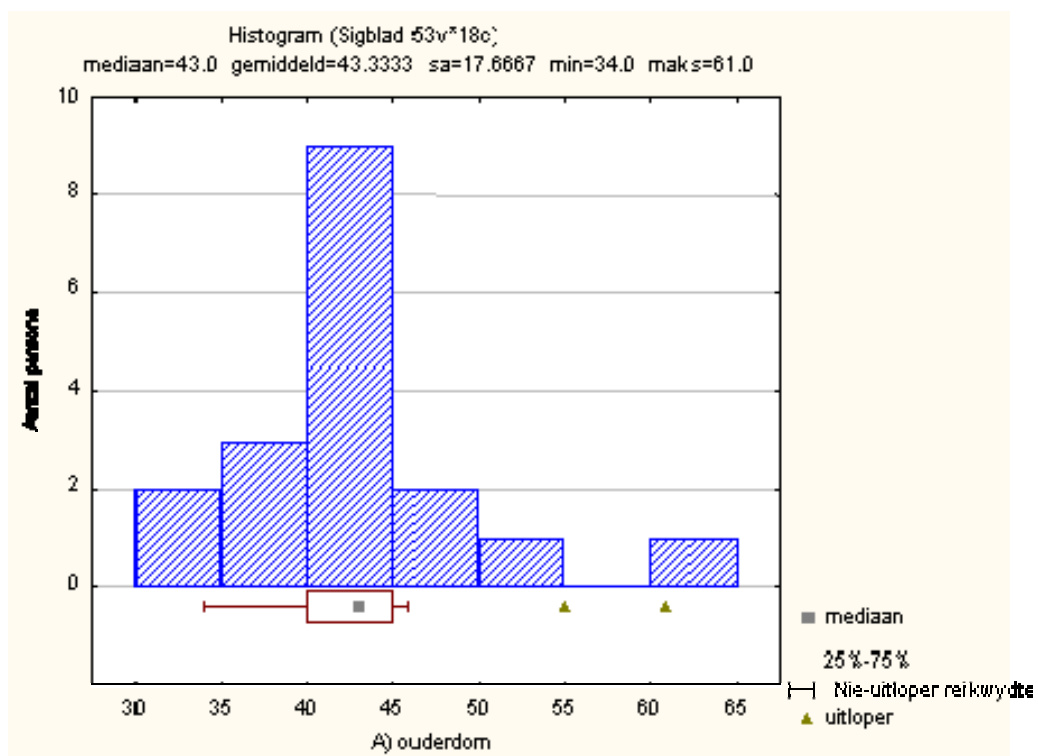
## 2. BEVINDINGE

### 2.1 Biografiese inligting

#### 2.1.1 Tabel 1 Geslag van navorsingsgroep

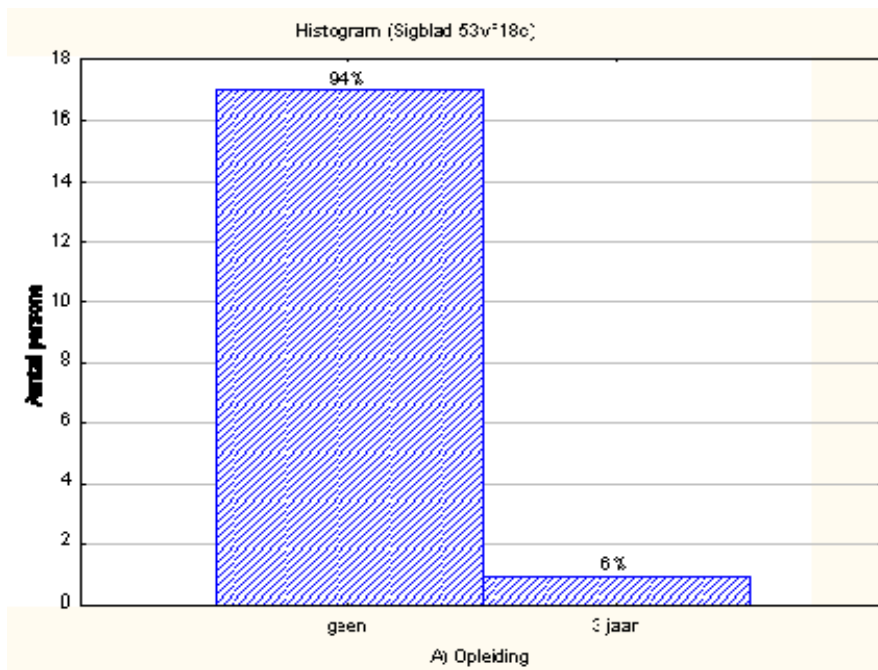


#### 2.1.2 Tabel 2: Ouderdom van navorsingsgroep

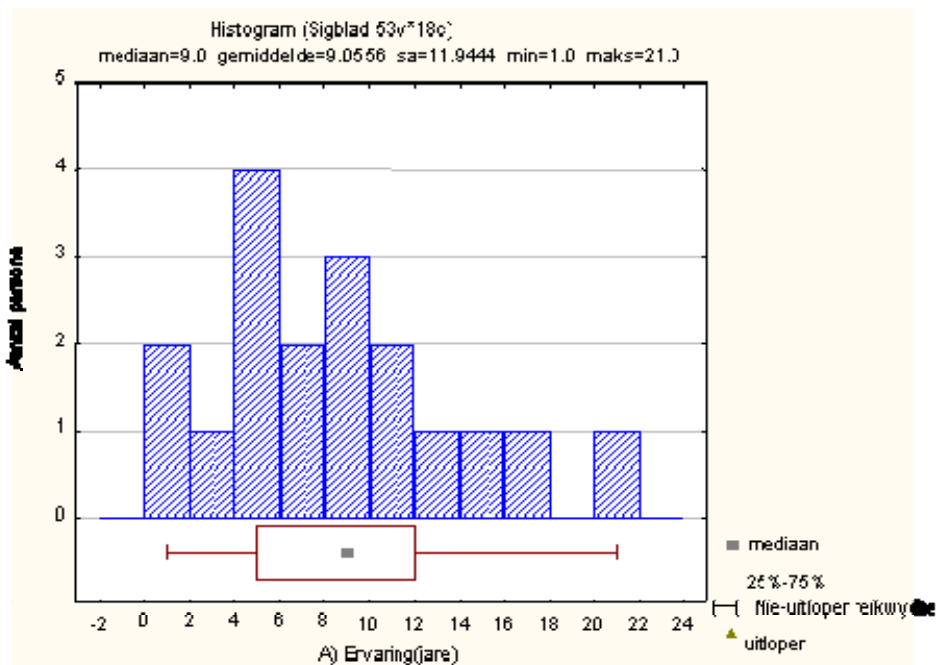




### 2.1.3 Tabel 3: Opleiding van navorsingsgroep in volwassene onderrig



### 2.1.4 Tabel 4: Ervaring (in jare) van navorsingsgroep



### 2.1.5 Bevindinge

Bostaande tabelle toon die volgende:

- Die totale getal respondente was 18 (N=18)
- 94% van die respondente was manlik, 6% was vroulik.
- Die ouderdom van die respondente wissel tussen 30 jaar en 65 jaar.
- Opleiding van respondente in Basiese Onderwys aan Volwassenes:
  - 94% het geen opleiding nie (17 respondente);
  - 6% het 3 jaar opleiding deurloop (1 respondent).
- Ervaring in Basiese Onderwys aan Volwassenes: Dit wissel van 2 jaar tot 22 jaar.

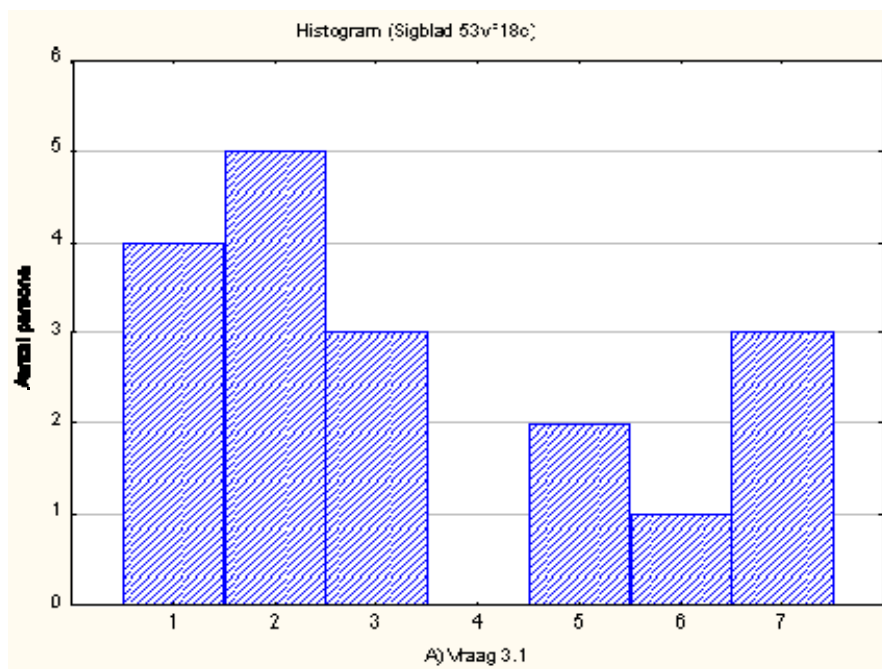
### 2.1.6 Gevolgtrekkings

Die oorgrote meerderheid van die respondente is mans, en hul ouderdomme wissel tussen 30 en 60 jaar. Slegs een respondent het opleiding in die Andragogie (Begeleiding van die Volwassene) en 17 respondente het geen sodanige opleiding nie. Al die respondente is opgelei in die Pedagogie (Begeleiding van die Kind) en is voltyds betrokke in hoofstroom-onderwys. Ervaring van die respondente in Basiese Onderwys aan Volwassenes wissel tussen 2 en 25 jaar.

## 2.2 Antwoorde van navorsingsgroep volgens 7-punt-Likertskaal

### 2.2.1 Vraag 3.1: Ek het my kennis van die Andragogiek verbreed.

Tabel 5



#### 2.2.1.1 Bevindinge

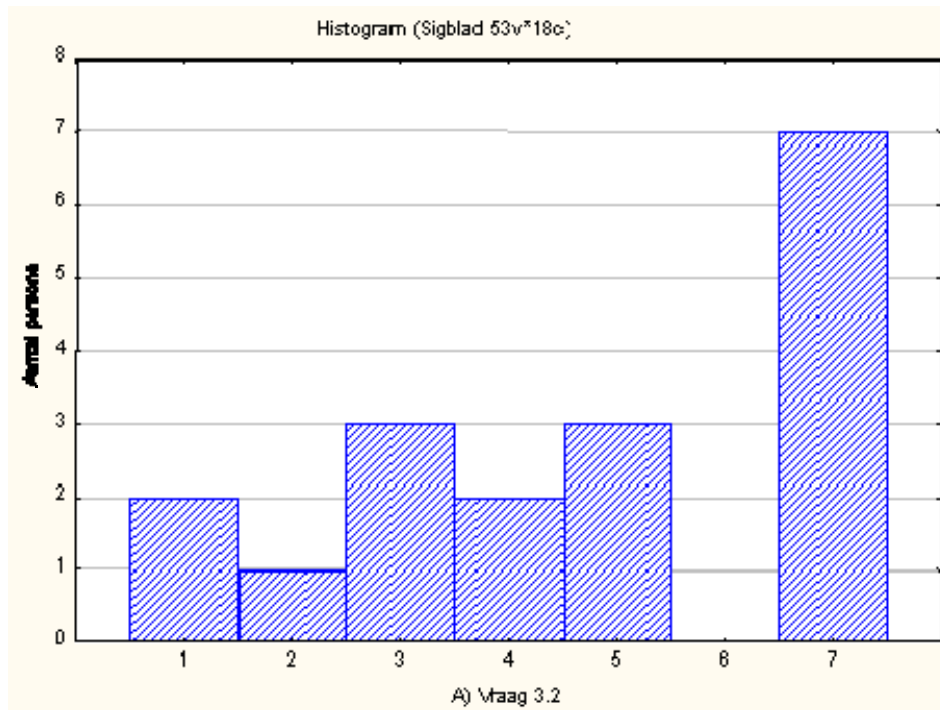
- 4 respondente stem baie beslis saam (22.22%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.78%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 2 respondente stem nie saam nie (11.11%).
- 1 respondente stem beslis nie saam nie (5.55%).
- 3 respondente stem baie beslis nie saam nie (16.67%).

#### 2.2.1.2 Gevolgtrekkings

66.67% van die respondente het reeds hulle kennis van die Andragogiek verbreed, terwyl 33,33% dit nog nie verbreed het nie.

## 2.2.2 Vraag 3.2: Ek woon verrykingskursusse by wat aangebied word oor onderwys aan volwassenes.

Tabel 6



### 2.2.2.1 Bevindinge

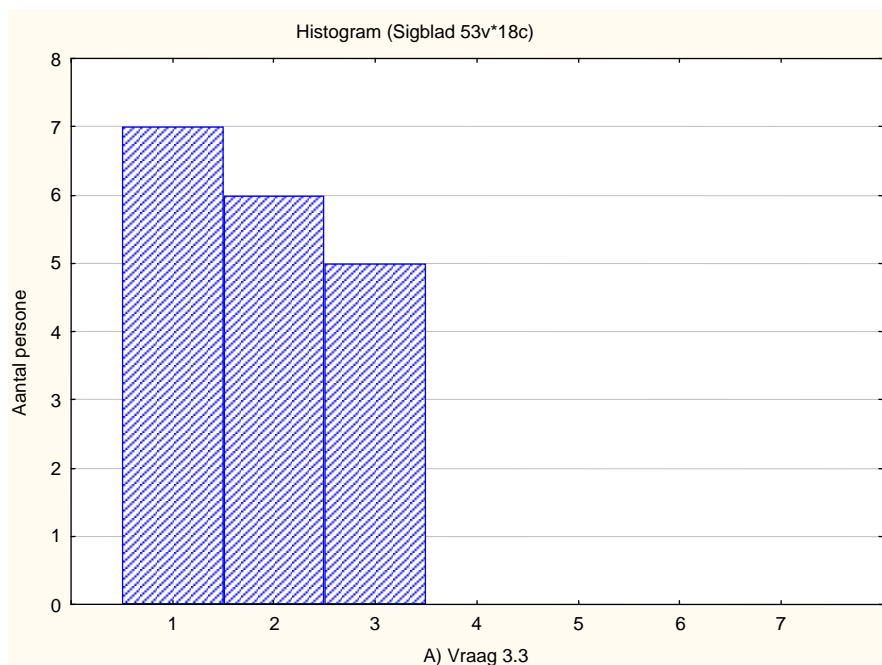
- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 1 respondent stem beslis saam (5.5%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).
- 3 respondente stem nie saam nie (16.67%).
- 7 respondente stem baie beslis nie saam nie (38.89%).

### 2.2.2.2 Gevolgtrekkings

33.33% van die respondente woon verrykingskursusse by wat aangebied word oor onderwys aan volwassenes, 11.11% is neutraal en 55.56% woon nie sodanige kursusse by nie.

### 2.2.3 Vraag 3.3: Ek bevorder kritiese denke by die volwasse leerders deur middel van my onderrig.

Tabel 7



#### 2.2.3.1 Bevindinge

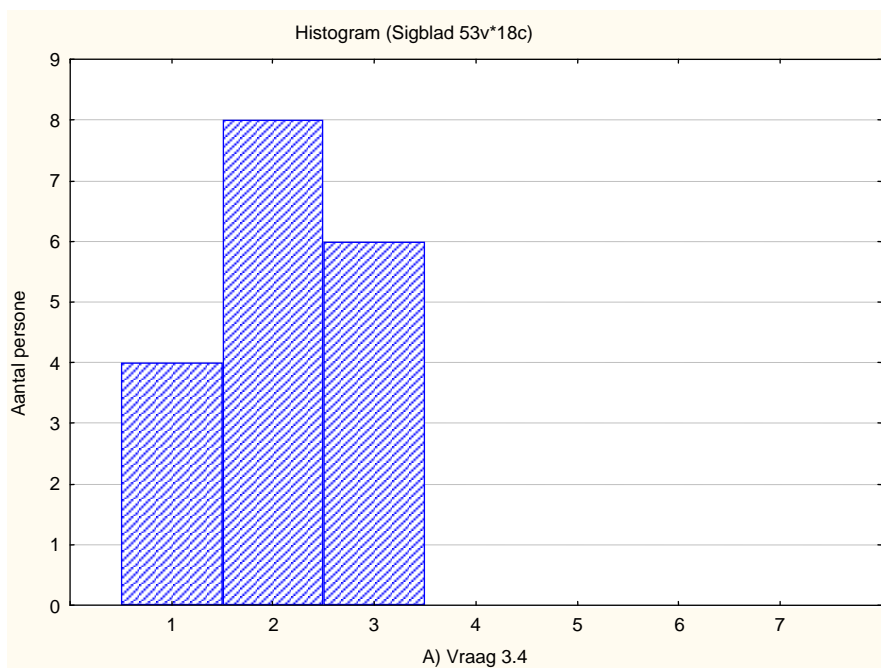
- 7 respondente stem baie beslis saam (38.89%).
- 6 respondente stem beslis saam (33.33%).
- 5 respondente stem saam (27.78%).

#### 2.2.3.2 Gevolgtrekkings

Al die respondente (100%) was van mening dat hulle kritiese denke by die volwasse leerders deur middel van hul onderrig bevorder.

## 2.2.4 Vraag 3.4: Ek tree op as raadgewer vir my volwasse leerders.

**Tabel 8**



### 2.2.4.1 Bevindinge

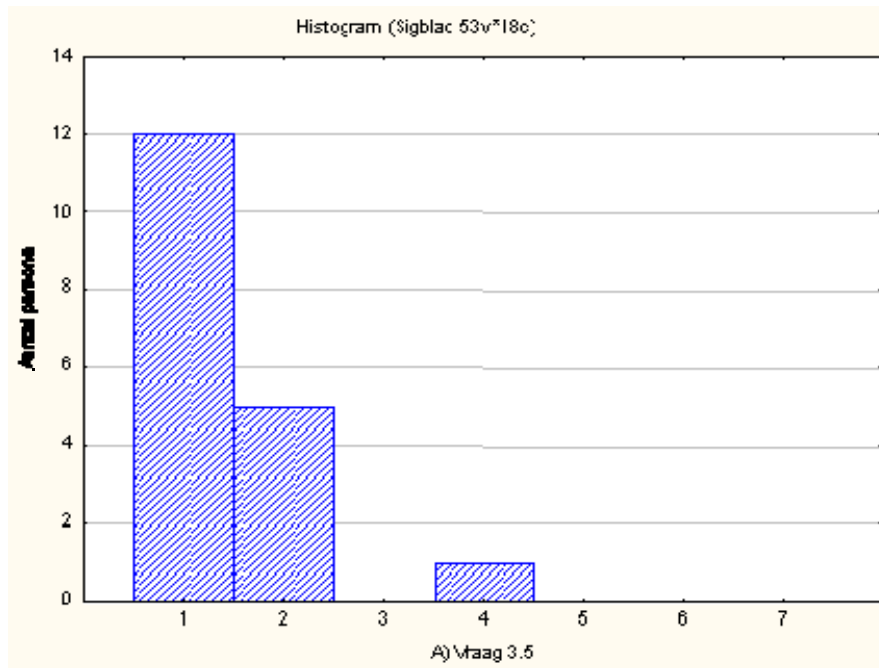
- 4 respondente stem baie beslis saam (22.22%).
- 8 respondente stem beslis saam (44.44%).
- 6 respondente stem saam (33.33%).

### 2.2.4.2 Gevolgtrekkings

Al die respondente (100%) was van mening dat hulle optree as raadgewers vir hulle volwasse leerders.

## 2.2.5 Vraag 3.5: Ek het 'n positiewe selfbeeld as opvoeder van volwassenes.

Tabel 9



### 2.2.5.1 Bevindinge

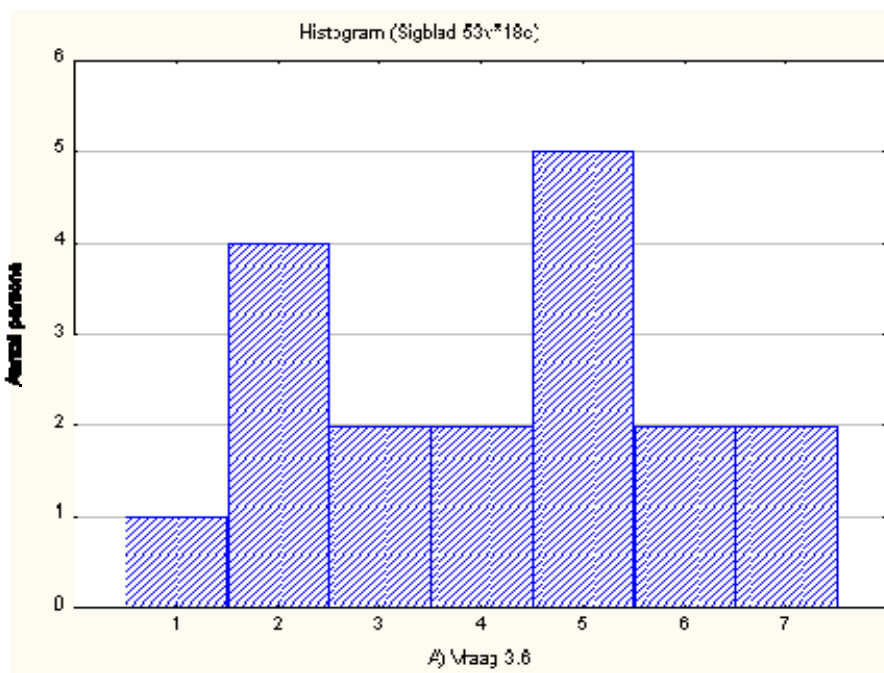
- 12 respondente stem baie beslis saam (66.67%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.78%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).

### 2.2.5.2 Gevolgtrekkings

94.44% van die respondente was van mening dat hulle 'n positiewe selfbeeld as opvoeder van volwassenes het, terwyl 5.5% neutraal op die vraag gereageer het.

**2.2.6 Vraag 3.6: Ek beskou die vakonderrig aan volwassenes as my enigste taak in die Andragogiek.**

**Tabel 10**



**2.2.6.1 Bevindinge**

- 1 respondente stem baie beslis saam (5.5%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.22%).
- 2 respondente stem saam (11.11%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).
- 5 respondente stem nie saam nie (27.78%).
- 2 respondente stem beslis nie saam nie (11.11%).
- 2 respondente stem baie beslis nie saam nie (11.11%).

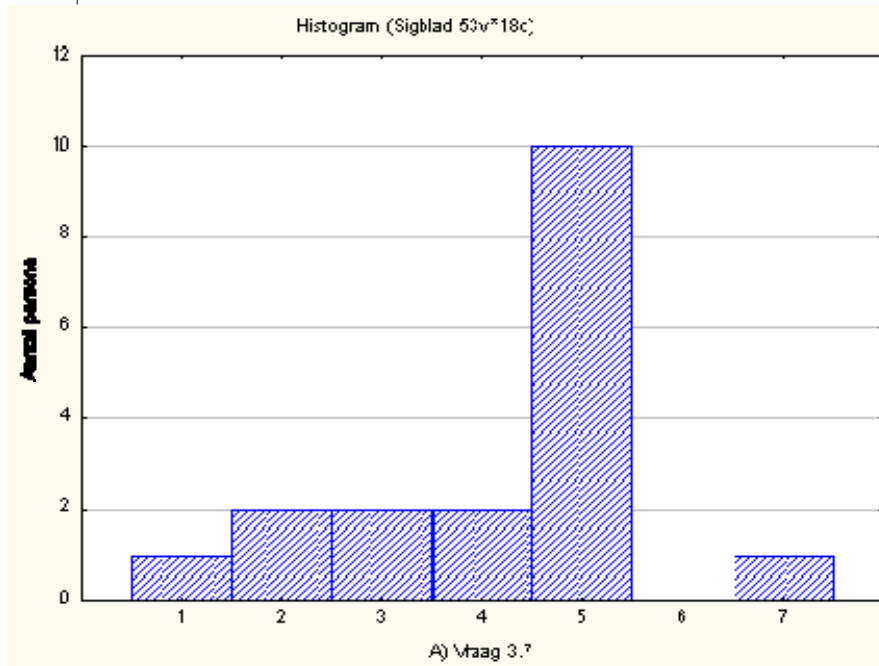
**2.2.6.2 Gevolgtrekkings**

38.89% van die respondente beskou die vakonderrig aan die volwassenes as hul enigste taak in die Andragogiek, 11.11% is neutraal en 50% beskou dit nie as hul enigste taak nie.



## 2.2.7 Vraag 3.7: Daar is voldoende hulpbronne beskikbaar vir volwasse leerders.

Tabel 11



### 2.2.7.1 Bevindinge

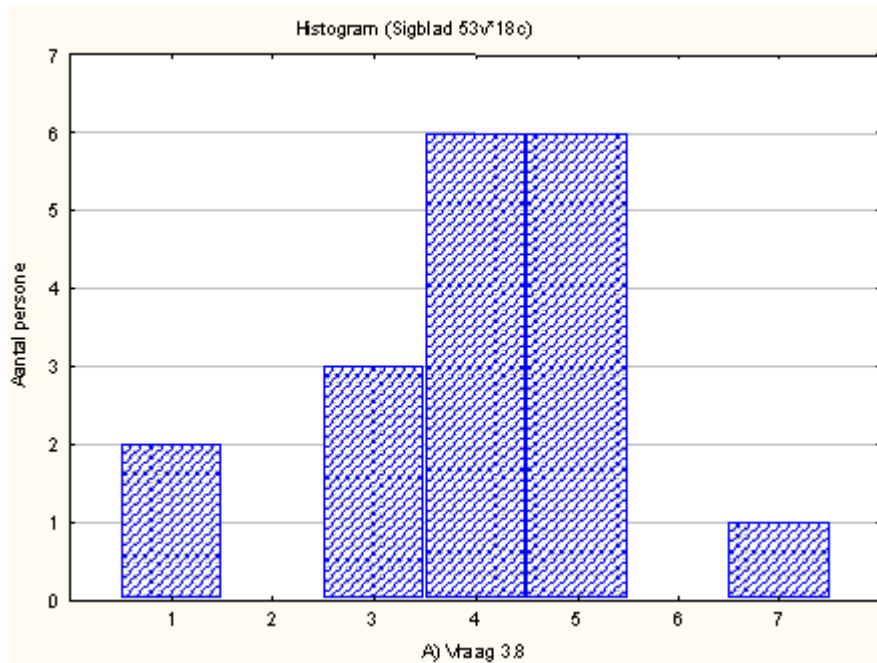
- 1 respondent stem baie beslis saam (5.5%).
- 2 respondente stem beslis saam (11.11%).
- 2 respondente stem saam (11.11%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).
- 10 respondente stem nie saam nie (55.56%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

### 2.2.7.2 Gevolgtrekkings

27.78% van die respondente is van mening dat daar voldoende hulpbronne beskikbaar is vir volwasse leerders, 11.11% is neutraal, terwyl 61.11% sê dat dit nie die geval is nie.

**2.2.8 Vraag 3.8: Daar is 'n gesonde balans tussen teorie en praktyk in my onderwys aan volwassenes.**

**Tabel 12**



**2.2.8.1 Bevindinge**

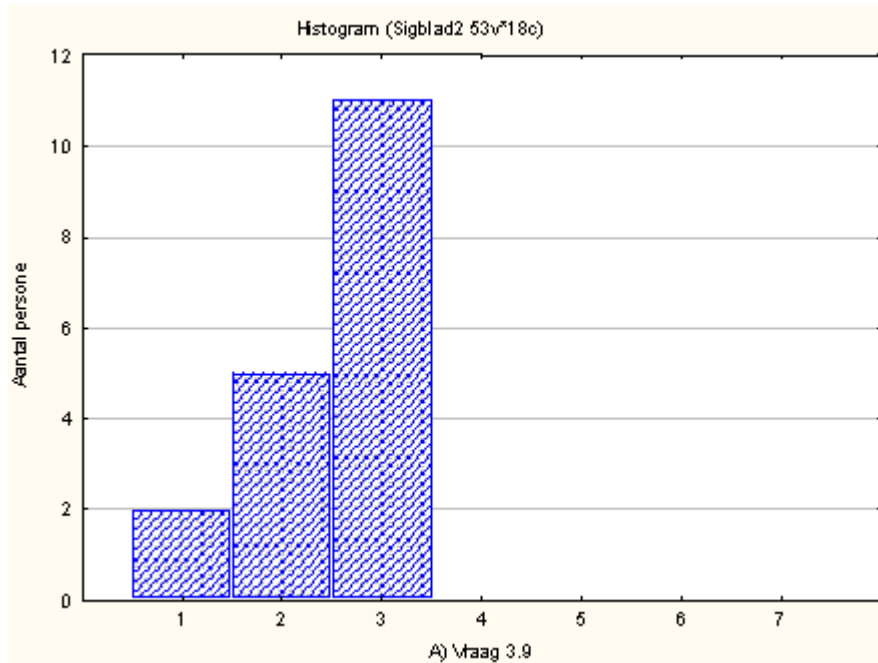
- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 6 respondente is neutraal (33.33%).
- 6 respondente stem nie saam nie (33.33%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.8.2 Gevolgtrekkings**

27.78% van die respondente handhaaf 'n gesonde balans tussen teorie en praktyk in hul onderwys aan volwassenes, 33.33% is neutraal en 38.89% doen dit nie.

**2.2.8 Vraag 3.9: My onderrigstyl en metodiek neem die behoeftes van die volwasse leerders in ag.**

**Tabel 13**



**2.2.9.1 Bevindinge**

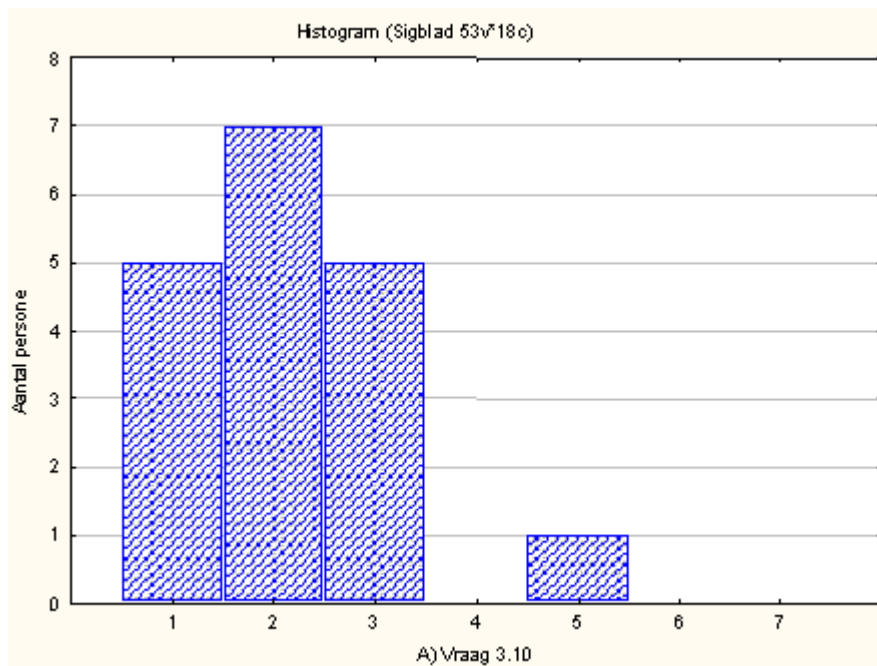
- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.78%).
- 11 respondente stem saam (61.11%).

**2.2.9.2 Gevolgtrekkings**

Al die respondente (100%) sê dat hul onderrigstyl en metodiek die behoeftes van die volwasse leerders in ag neem.

**2.2.10 Vraag 3.10: Deur my onderrigmetodes probeer ek die leerervaring van die volwasse leerders vergemaklik.**

**Tabel 14**



**2.2.10.1 Bevindinge**

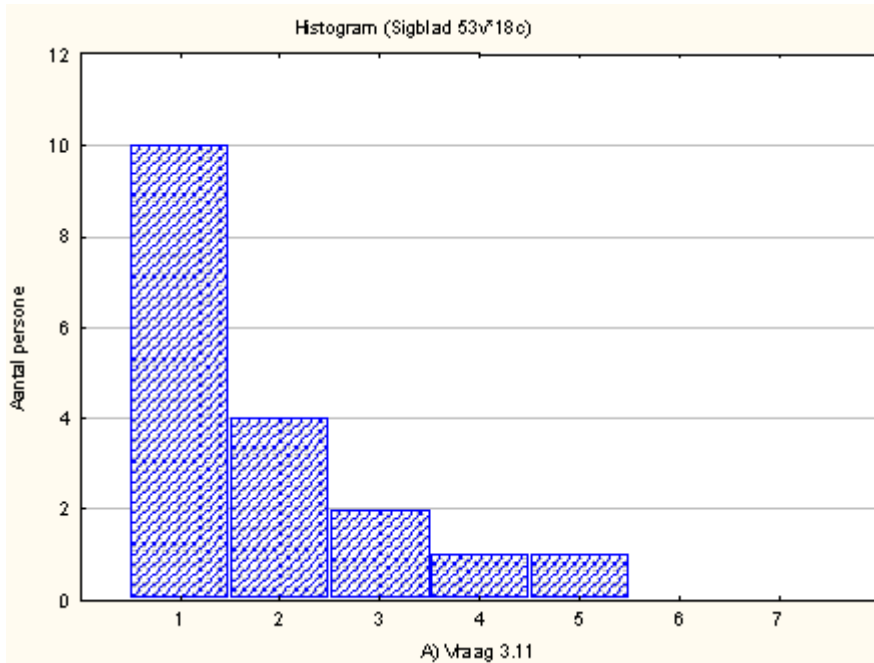
- 5 respondente stem baie beslis saam (27.78%).
- 7 respondente stem beslis saam (38.89%).
- 5 respondente stem saam (27.78%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.5%).

**2.2.10.2 Gevolgtrekkings**

94.44% van die respondente probeer die leerervaring van die volwasse leerders vergemaklik deur middel van hul onderrigmetodes en 5.5% doen dit nie.

### 2.2.11 Vraag 3.11: Ek is deurentyd gemotiveerd vir my taak.

Tabel 15



#### 2.2.11.1 Bevindinge

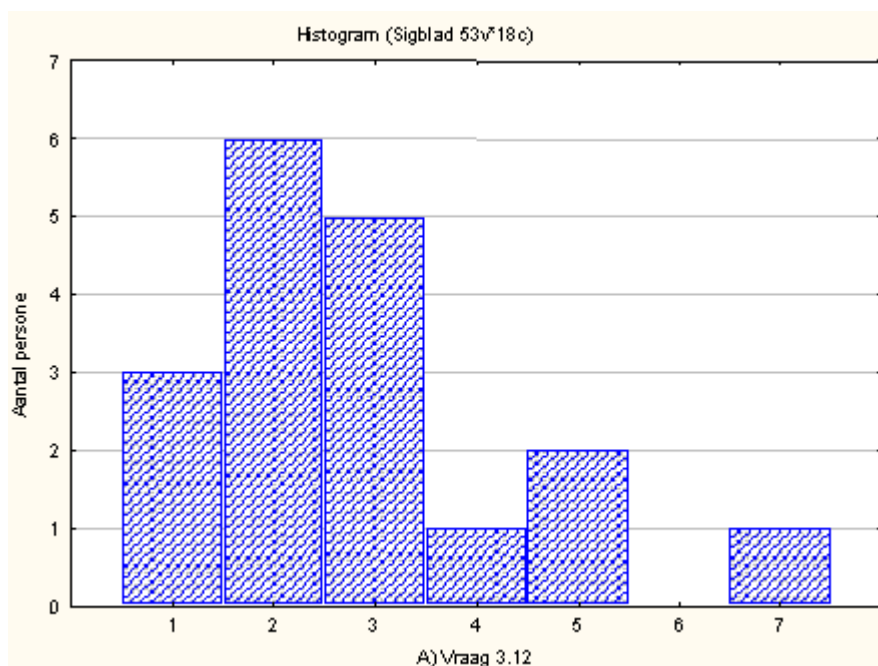
- 10 respondente stem baie beslis saam (55.56%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.22%).
- 2 respondente stem saam (11.11%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.5%).

#### 2.2.11.2 Gevolgtrekkings

88.89% van die respondente is deurentyd gemotiveerd vir hulle taak, 5.5% is neutraal, terwyl 5.5% nie gemotiveerd is nie.

**2.2.12 Vraag 3.12: Voldoende monitering van volwasse leerders vind deurlopend deur my plaas sodat probleme geïdentifiseer en aangespreek kan word.**

**Tabel 16**



**2.2.12.1 Bevindinge**

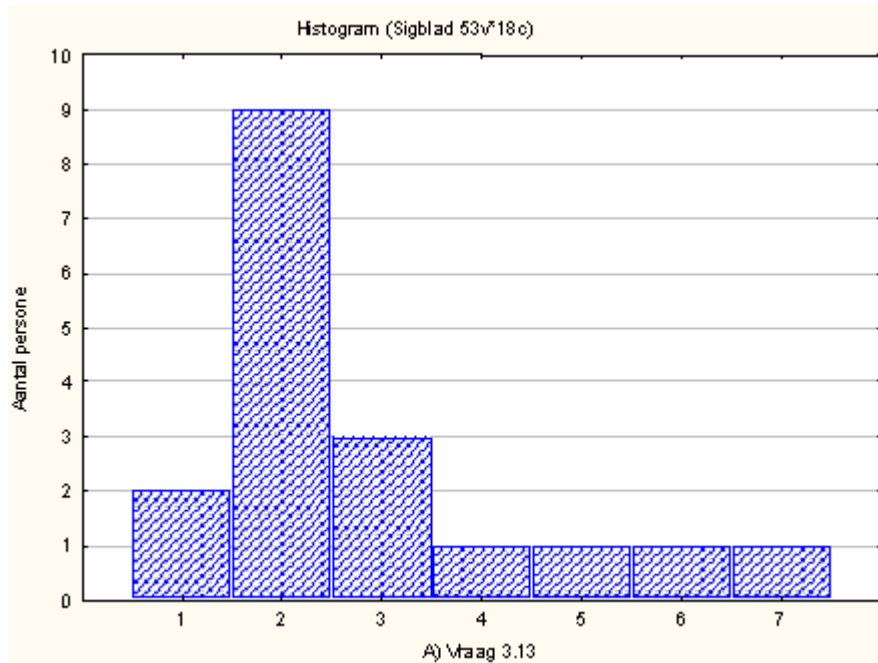
- 3 respondente stem baie beslis saam (16.67%).
- 6 respondente stem beslis saam (33.33%).
- 5 respondente stem saam (27.78%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 2 respondente stem nie saam nie (11.11%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.12.2 Gevolgtrekkings**

77.78% van die respondente sorg dat voldoende monitering van volwasse leerders deurlopend plaasvind sodat probleme geïdentifiseer en aangespreek kan word, 5.5% is neutraal, terwyl 16.67% dit nie doen nie.

**2.2.13 Vraag 3.13: Ek skep 'n leeromgewing vir die volwasse leerder wat bydrae tot positiewe leer.**

**Tabel 17**



**2.2.13.1 Bevindinge**

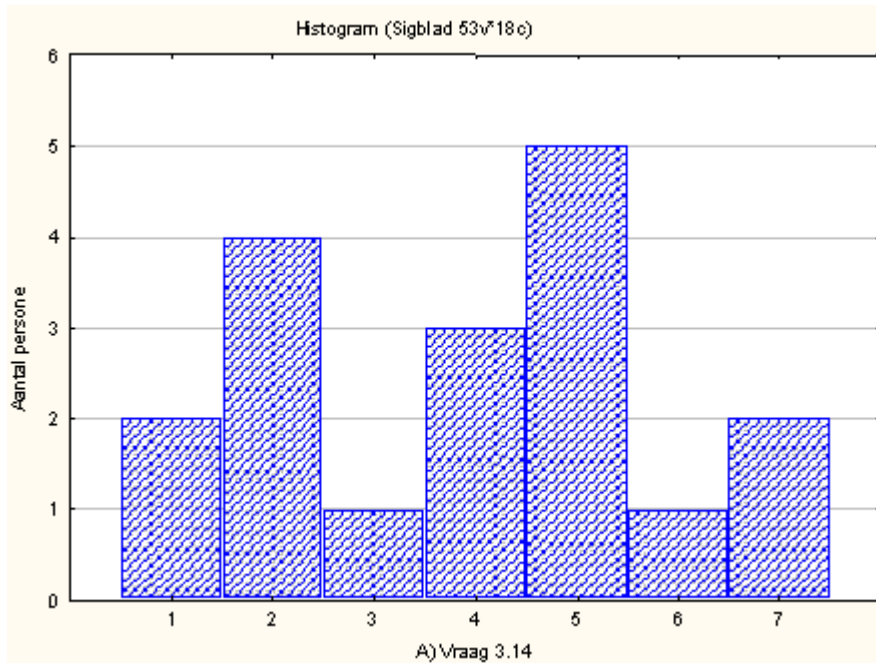
- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 9 respondente stem beslis saam (50%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.5%).
- 1 respondent stem beslis nie saam nie (5.5%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.13.2 Gevolgtrekkings**

77.78% van die respondente skep 'n leeromgewing vir die volwasse leerder wat bydra tot positiewe leer, 5.5% is neutraal en 11.11% doen dit nie.

**2.2.14 Vraag 3.14: Daar is voldoende tyd vir remediëring vir volwasse leerders wat 'n agterstand het.**

**Tabel 18**



**2.2.14.1 Bevindinge**

- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.22%).
- 1 respondent stem saam (5.5%).
- 3 respondente is neutraal (16.67%).
- 5 respondente stem nie saam nie (27.78%).
- 1 respondent stem beslis nie saam nie (5.5%).
- 2 respondente stem baie beslis nie saam nie (11.11%).

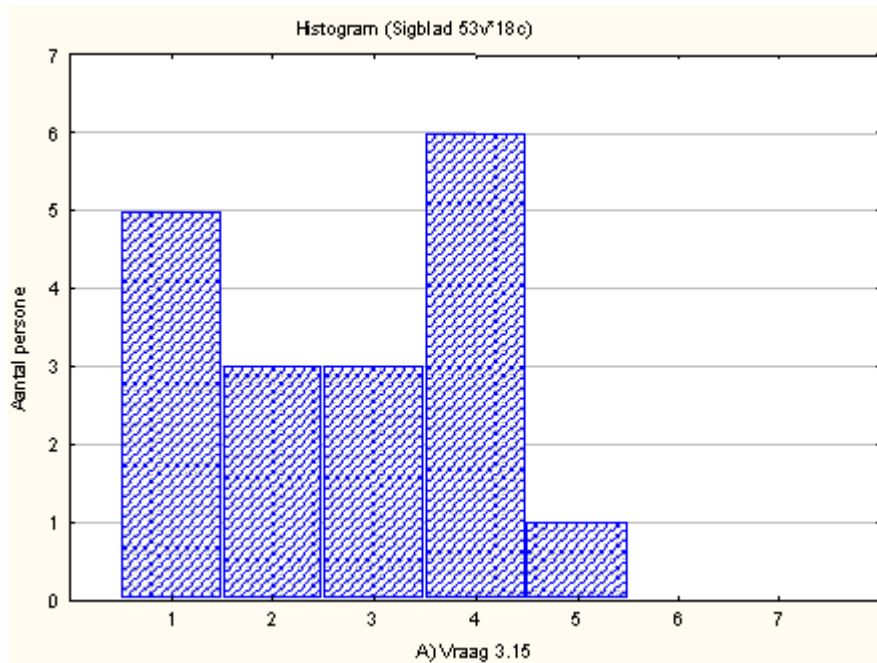
**2.2.14.2 Gevolgtrekkings**

38.89% van die respondente is van mening dat daar voldoende tyd vir remediëring is vir volwasse leerders wat 'n agterstand het, 16.67% is neutraal en 44.44% sê dat dit nie die geval is nie.



**2.2.15 Vraag 3.15: Moontlike konflik tydens die onderrigproses word deur my aangespreek.**

**Tabel 19**



**2.2.15.1 Bevindinge**

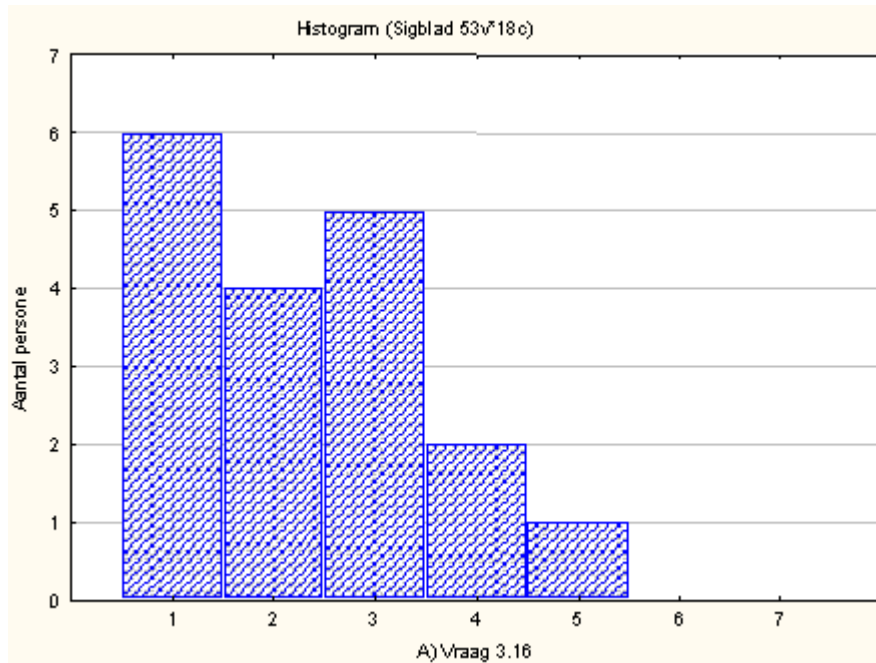
- 5 respondente stem baie beslis saam (27.78%).
- 3 respondente stem beslis saam (16.67%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 6 respondente is neutraal (33.33%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.5%).

**2.2.15.2 Gevolgtrekkings**

61.11% van die respondente spreek moontlike konflik aan tydens die onderrigproses, 33.33% is neutraal en 5.5% doen dit nie.

**2.2.16 Vraag 3.16: Ek is te alle tye optimisties oor my taak as opvoeder van volwassenes.**

**Tabel 20**



**2.2.16.1 Bevindinge**

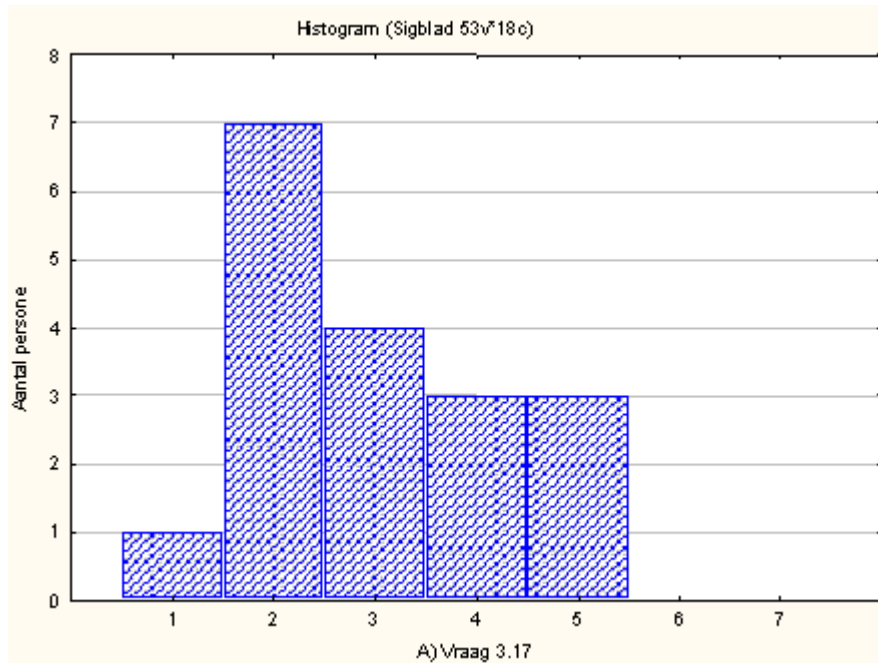
- 6 respondente stem baie beslis saam (33.33%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.22%).
- 5 respondente stem saam (27.78%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.5%).

**2.2.16.2 Gevolgtrekkings**

83.33% van die respondente is te alle tye optimisties oor hul taak as opvoeder van volwassenes, 11.11% is neutraal en 5.5% stem nie saam nie.

**2.2.17 Vraag 3.17: Voldoende emosionele bystand vir die volwasse leerder word verseker tydens die onderrigprogram.**

**Tabel 21**



**2.2.17.1 Bevindinge**

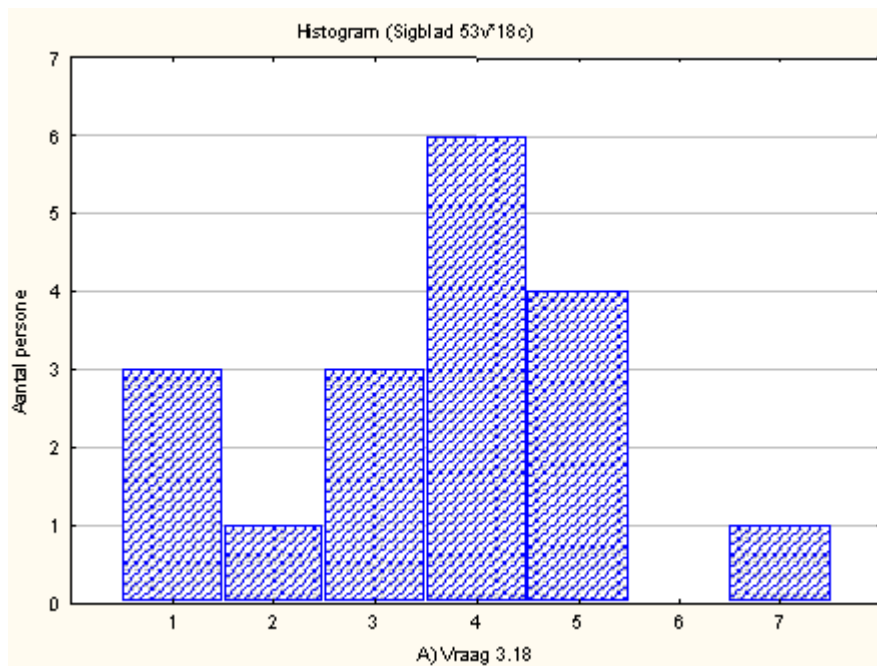
- 1 respondente stem baie beslis saam (5.5%).
- 7 respondente stem beslis saam (38.89%).
- 4 respondente stem saam (22.22%).
- 3 respondente is neutraal (16.67%).
- 3 respondente stem nie saam nie (16.67%).

**2.2.17.2 Gevolgtrekkings**

66.67% van die respondente verseker dat daar voldoende emosionele bystand vir die volwasse leerder tydens die onderrigprogram is, 16.67% is neutraal en 16.67% doen dit nie.

**2.2.18 Vraag 3.18: As opvoeder van volwassenes is ek bewus van elke leerder se dominante leerstyl.**

**Tabel 22**



**2.2.18.1 Bevindinge**

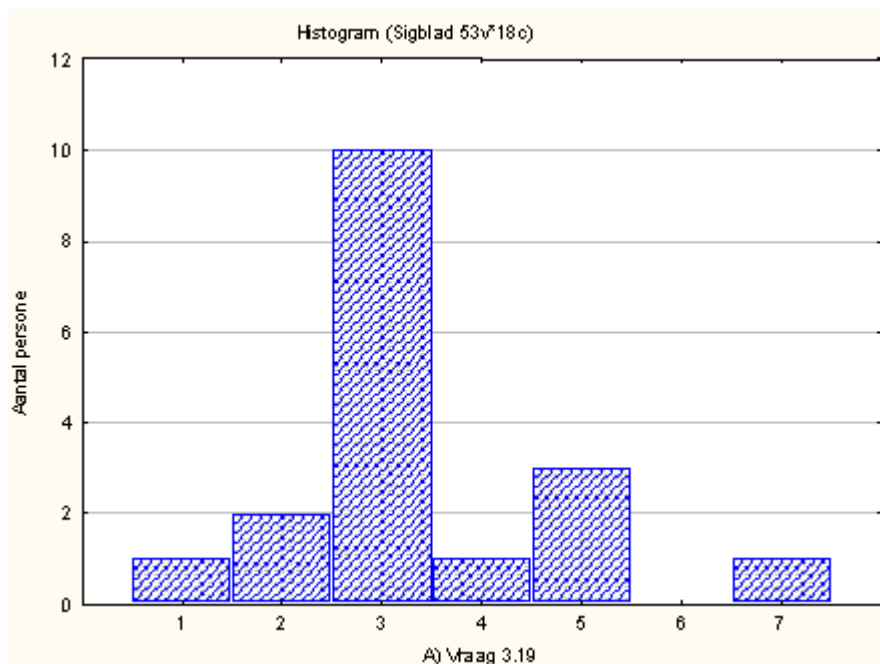
- 3 respondente stem baie beslis saam (16.67%).
- 1 respondent stem beslis saam (5.5%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 6 respondente is neutraal (33.33%).
- 4 respondente stem nie saam nie (22.22%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.18.2 Gevolgtrekkings**

38.89% van die respondente is bewus van elke leerder se dominante leerstyl, 33.33% is neutraal en 27.78% is nie op hoogte daarvan nie.

**2.2.19 Vraag 3.19: Daar is voldoende skakeling met ander opvoeders van volwassenes sodat relevante inligting gedeel kan word.**

**Tabel 23**



**2.2.19.1 Bevindinge**

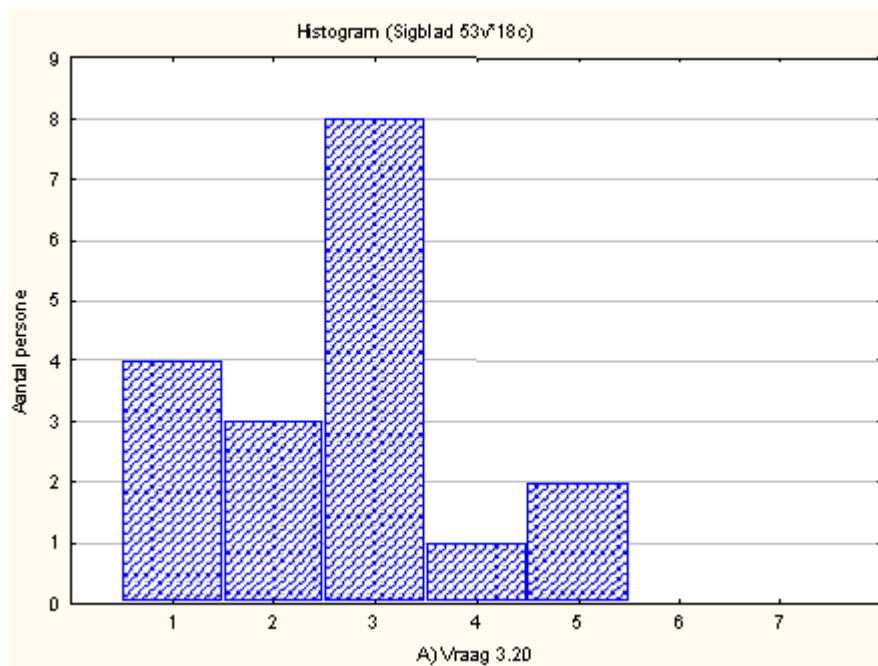
- 1 respondent stem baie beslis saam (5.5%).
- 2 respondente stem beslis saam (11.11%).
- 10 respondente stem saam (55.56%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 3 respondente stem saam (6.67%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.19.2 Gevolgtrekkings**

72.22% van die respondente skakel met ander opvoeders van volwassenes sodat relevante inligting gedeel kan word, 5.5% is neutraal en 22.22% doen dit nie.

**2.2.20 Vraag 3.20: Ek pas my onderrigtaal aan volgens die behoeftes van volwasse leerders uit die werkersklas.**

**Tabel 24**



**2.2.20.1 Bevindinge**

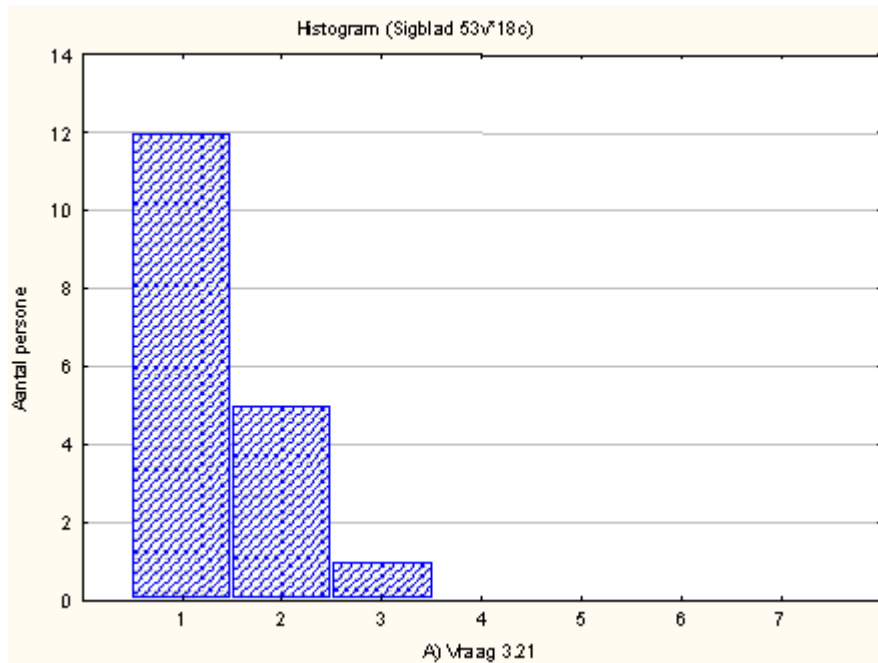
- 4 respondente stem baie beslis nie saam nie (22.22%).
- 3 respondente stem beslis saam (16.67%).
- 8 respondente stem saam (44.44%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 2 respondente stem nie saam nie (11.11%).

**2.2.20.2 Gevolgtrekkings**

83.33% van die respondente pas hul onderrigtaal aan volgens die behoeftes van volwasse leerders uit die werkersklas, 5.5% is neutraal en 11.11% doen dit nie.

**2.2.21 Vraag 3.21: As opvoeder van volwassenes respekteer ek die menswaardigheid van alle volwasse leerders.**

**Tabel 25**



**2.2.21.1 Bevindinge**

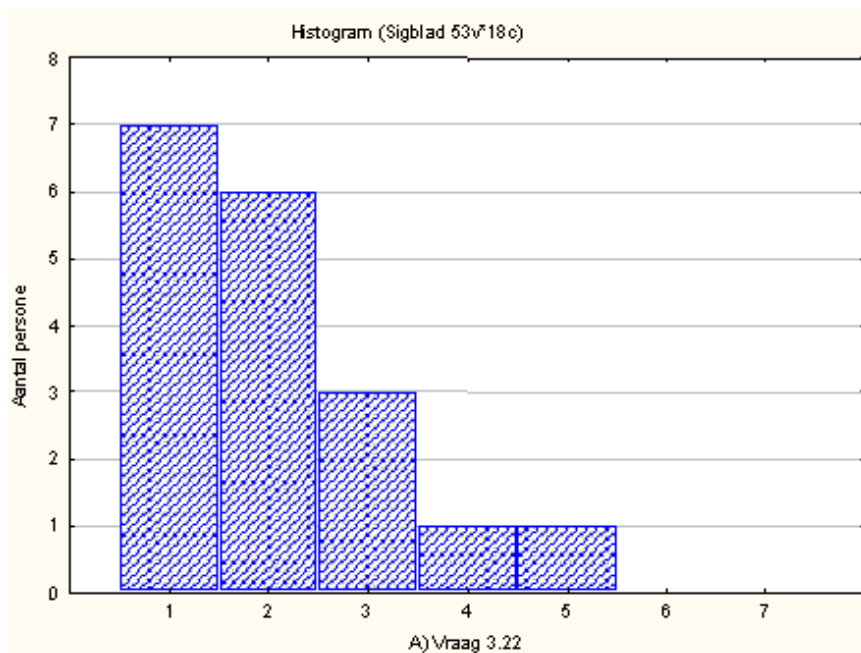
- 12 respondente stem baie beslis saam (66.67%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.78%).
- 1 respondent stem saam (5.5%).

**2.2.21.2 Gevolgtrekkings**

Al die respondente (100%) respekteer die menswaardigheid van alle volwasse leerders.

**2.2.22 Vraag 3.22: As opvoeder van volwassenes tree ek op as mentor en skep die geleentheid tot sinvolle verandering of transformasie.**

**Tabel 26**



**2.2.22.1 Bevindinge**

- 7 respondente stem baie beslis saam (38.89%).
- 6 respondente stem saam (33.33%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.5%).

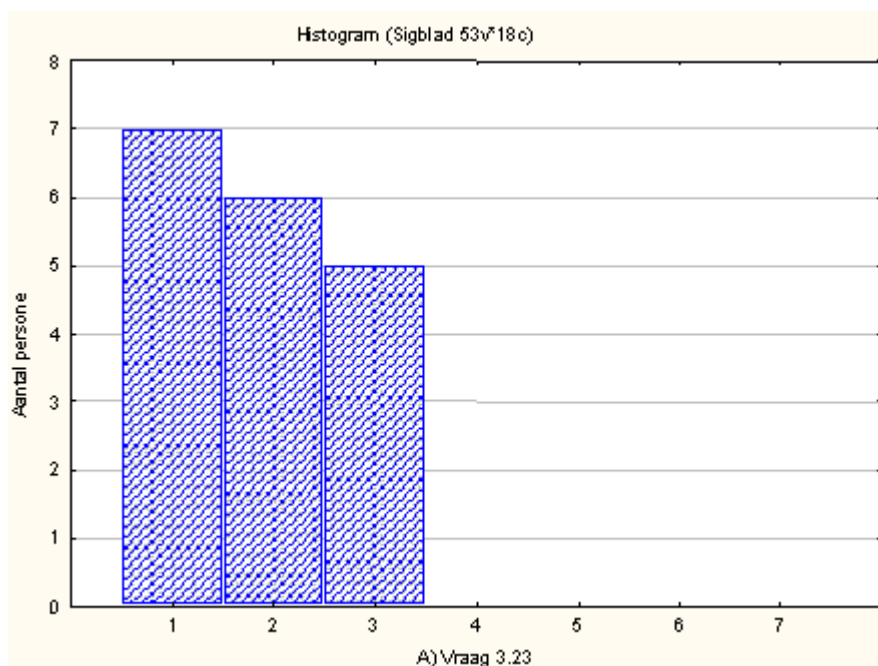
**2.2.22.2 Gevolgtrekkings**

88.89% van die respondente tree op as mentor en skep die geleentheid tot sinvolle verandering of transformasie, 5.5% is neutraal en 5.5% doen dit nie.



**2.2.23 Vraag 3.23: As opvoeder van volwassenes gee ek voldoende ondersteuning aan die volwasse leerders sodat laasgenoemde gemotiveerd kan wees.**

**Tabel 27**



**2.2.23.1 Bevindinge**

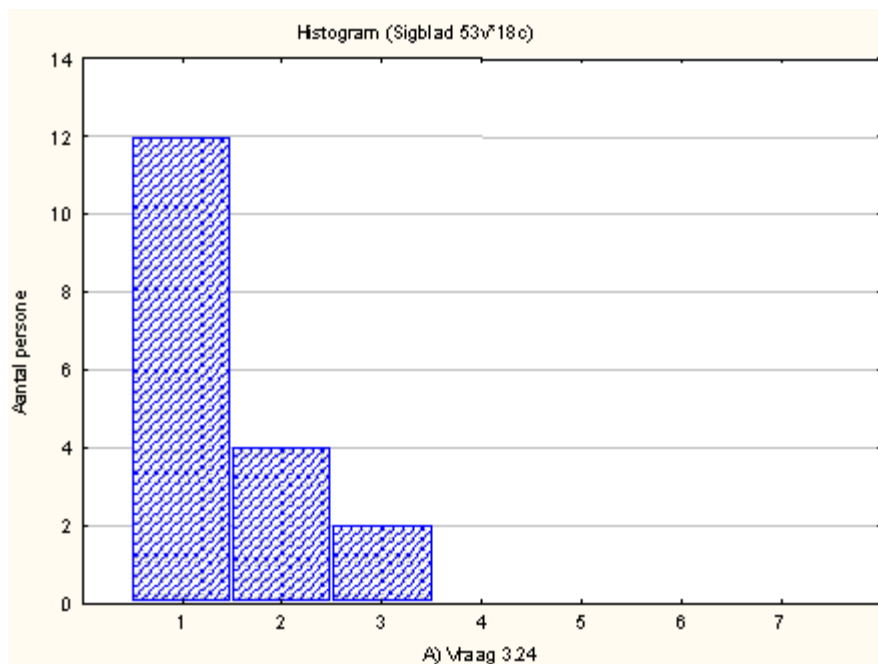
- 7 respondente stem baie beslis saam (38.89%).
- 6 respondente stem beslis saam (33.33%).
- 5 respondente stem saam (27.78%).

**2.2.23.2 Gevolgtrekkings**

Al die respondente (100%) gee voldoende ondersteuning aan die volwasse leerders sodat laasgenoemde gemotiveerd kan wees.

**2.2.24 Vraag 3.24: As opvoeder van volwassenes is ek verbind tot gehalte-onderrig sodat die onderrigproses funksioneel vir die volwasse leerders kan wees.**

**Tabel 28**



**2.2.24.1 Bevindinge**

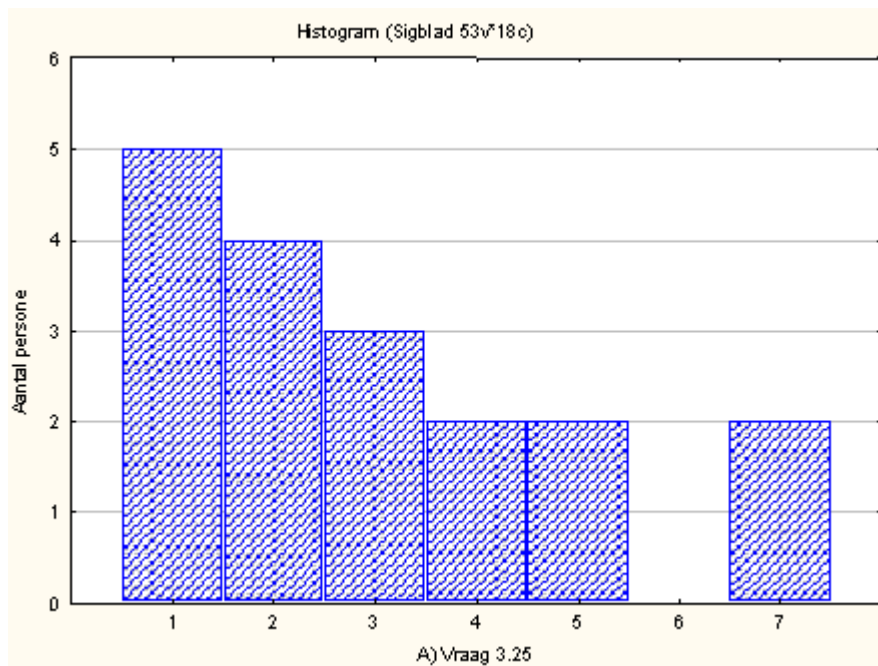
- 12 respondente stem baie beslis saam (66.67%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.22%).
- 2 respondente stem saam (11.11%).

**2.2.24.2 Gevolgtrekkings**

Al die respondente (100%) is verbind tot gehalte-onderrig, sodat die onderrigproses funksioneel vir die volwasse leerders kan wees.

**2.2.25 Vraag 3.25: Ek sorg dat deurlopende assessering plaasvind sodat volwasse leerders voortdurend kan ontwikkel.**

**Tabel 29**



**2.2.25.1 Bevindinge**

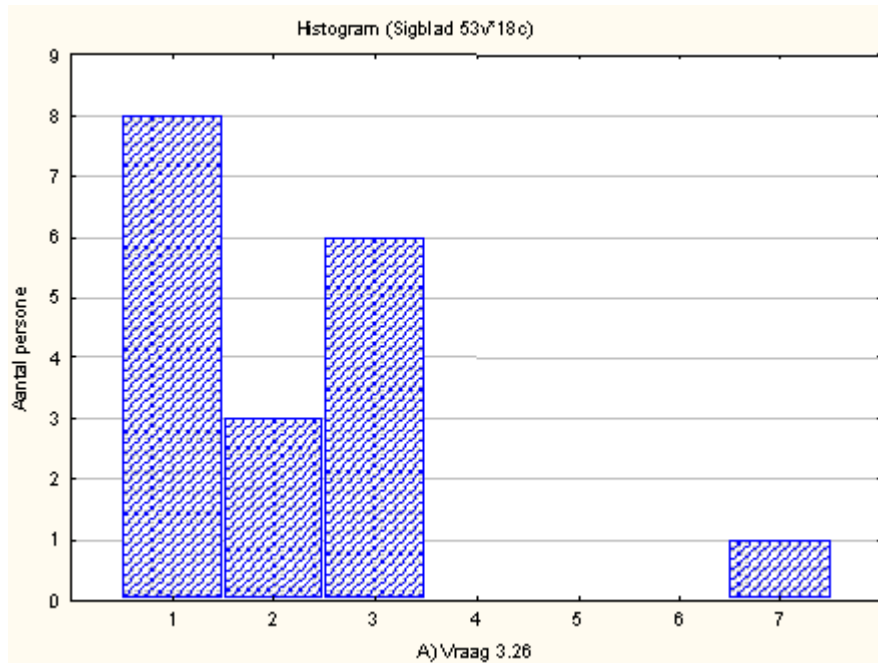
- 5 respondente stem baie beslis saam (27.78%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.22%).
- 3 respondente stem saam (16.67%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).
- 2 respondente stem nie saam nie (11.11%).
- 2 respondente stem baie beslis nie saam nie (11.11%).

**2.2.25.2 Gevolgtrekkings**

66.67% van die respondente sorg dat deurlopende assessering plaasvind sodat volwasse leerders voortdurend kan ontwikkel, 11.11% is neutraal en 22.22% doen dit nie.

**2.2.26 Vraag 3.26: Beplanning van die onderrigproses is belangrik vir relevante en funksionele lesaanbieding.**

**Tabel 30**



**2.2.26.1 Bevindinge**

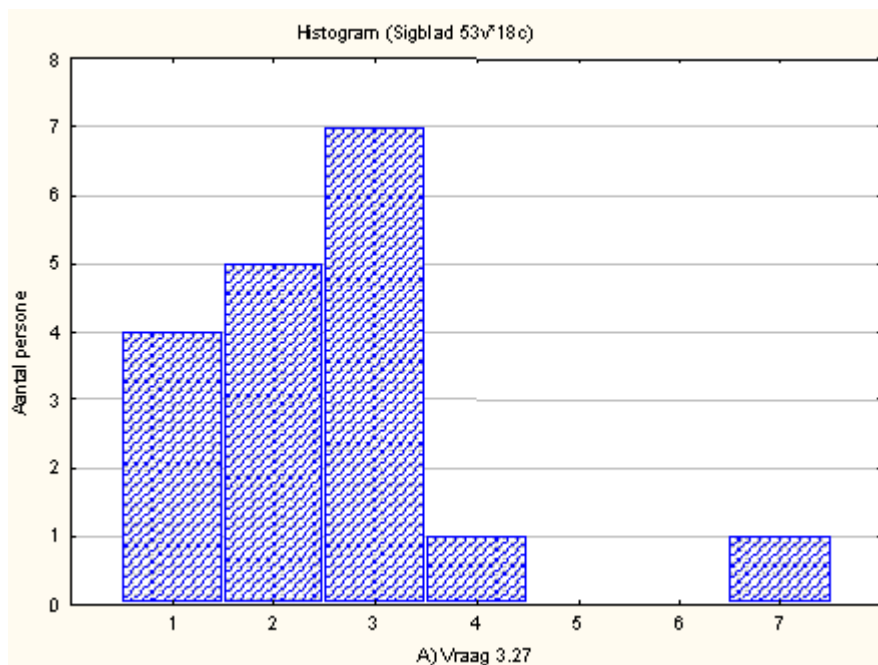
- 8 respondente stem baie beslis saam (44.44%).
- 3 respondente stem beslis saam (16.67%).
- 6 respondente stem saam (33.33%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.26.2 Gevolgtrekkings**

94.44% van die respondente meen dat beplanning van die onderrigproses belangrik is vir relevante en funksionele lesaanbieding en 5.5% stem nie saam nie.

**2.2.27 Vraag 3.27: My leerdoelwitte is duidelik en verstaanbaar vir die volwasse leerders.**

**Tabel 31**



**2.2.27.1 Bevindinge**

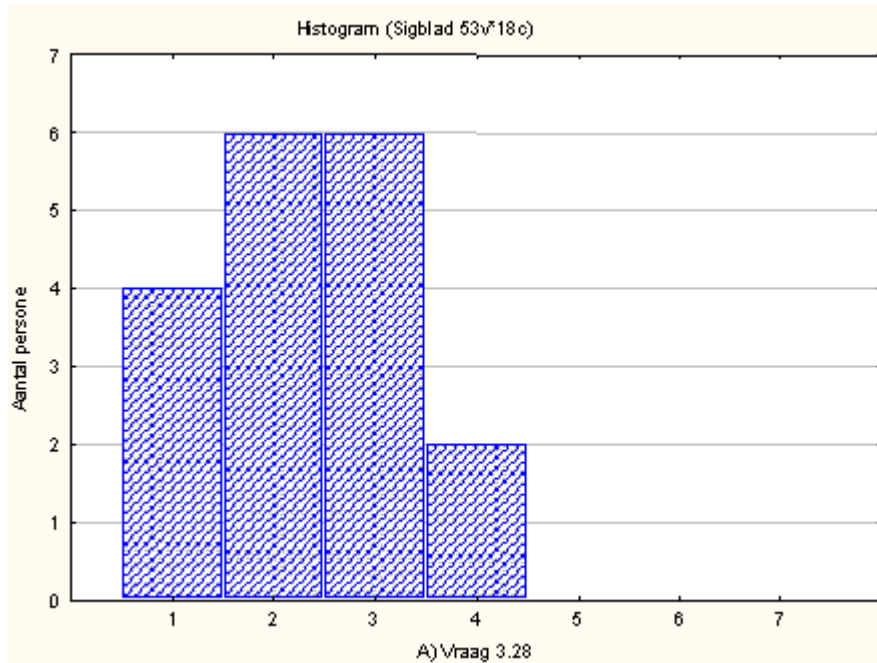
- 4 respondente stem baie beslis saam (22.22%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.78%).
- 7 respondente stem saam (38.98%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.27.2 Gevolgtrekkings**

88.89% van die respondente se leerdoelwitte is duidelik en verstaanbaar vir die volwasse leerders, 5.5% is neutraal en 5.5% meen dat dit nie die geval is nie.

**2.2.28 Vraag 3.28: As opvoeder van volwassenes wend ek 'n reeks van metodes aan sodat leer optimaal kan plaasvind.**

**Tabel 32**



**2.2.28.1 Bevindinge**

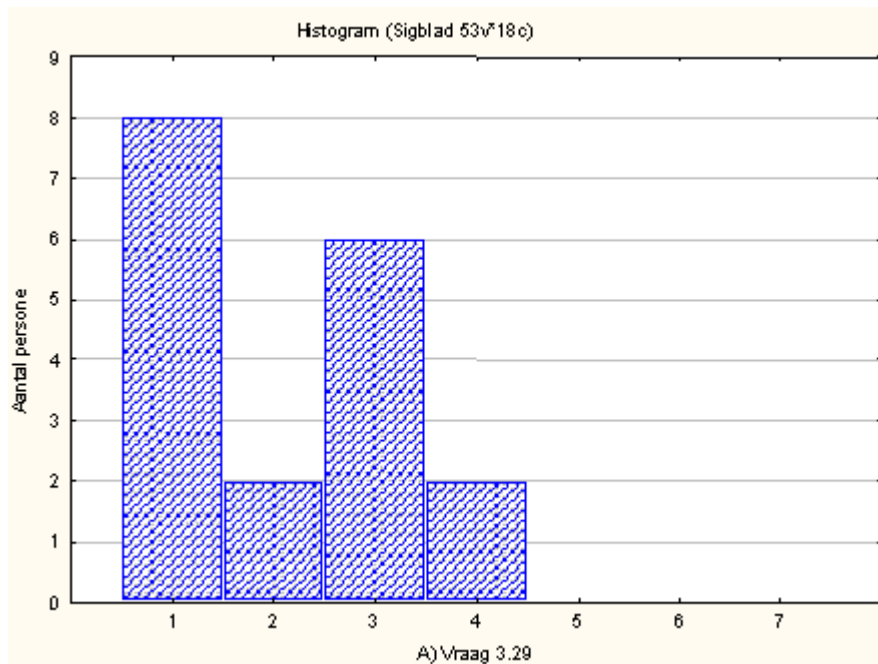
- 4 respondente stem baie beslis saam (22.22%).
- 6 respondente stem beslis saam (33.33%).
- 6 respondente stem saam (33.33%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).

**2.2.28.2 Gevolgtrekkings**

88.89% van die respondente wend 'n reeks van metodes aan sodat leer optimaal kan plaasvind en 11.11% is neutraal.

**2.2.29 Vraag 3.29: As opvoeder van volwassenes is ek ten volle op hoogte van die verskillende leerteorieë en die gevolglike implikasies daarvan.**

**Tabel 33**



**2.2.29.1 Bevindinge**

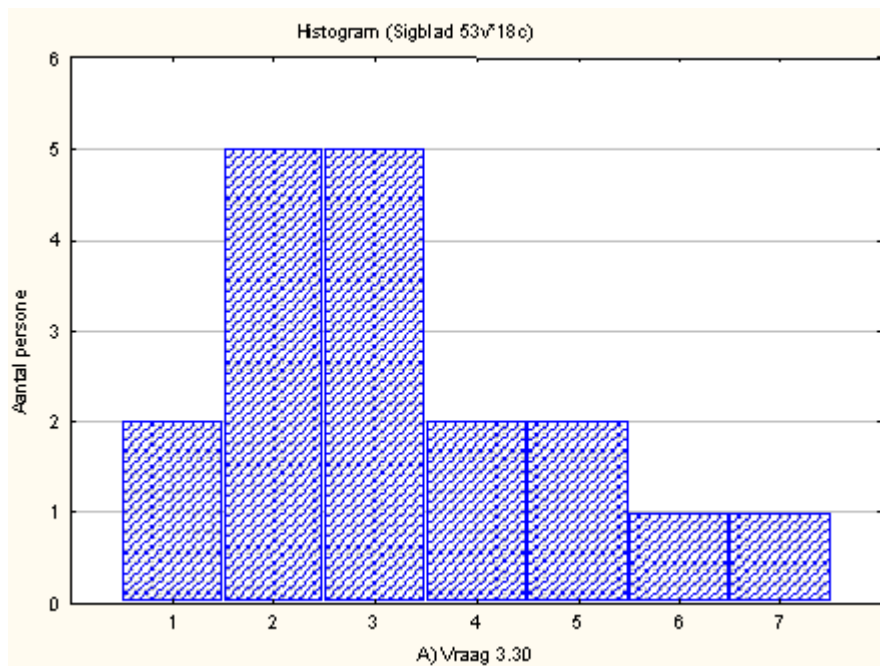
- 8 respondente stem baie beslis saam (44.44%).
- 2 respondente stem beslis saam (11.11%).
- 6 respondente stem saam (33.33%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).

**2.2.29.2 Gevolgtrekkings**

88.89% van die respondente is ten volle op hoogte van die verskillende leerteorieë en die gevolglike implikasies daarvan en 11.11% is neutraal.

### 2.2.30 Vraag 3.30: Ek sorg dat koöperatiewe leer plaasvind tussen volwasse leerders.

Tabel 34



#### 2.2.30.1 Bevindinge

- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.78%).
- 5 respondente stem saam (27.78%).
- 2 respondente is neutraal (11.11%).
- 2 respondente stem nie saam nie (11.11%).
- 1 respondent stem beslis nie saam nie (5.5%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

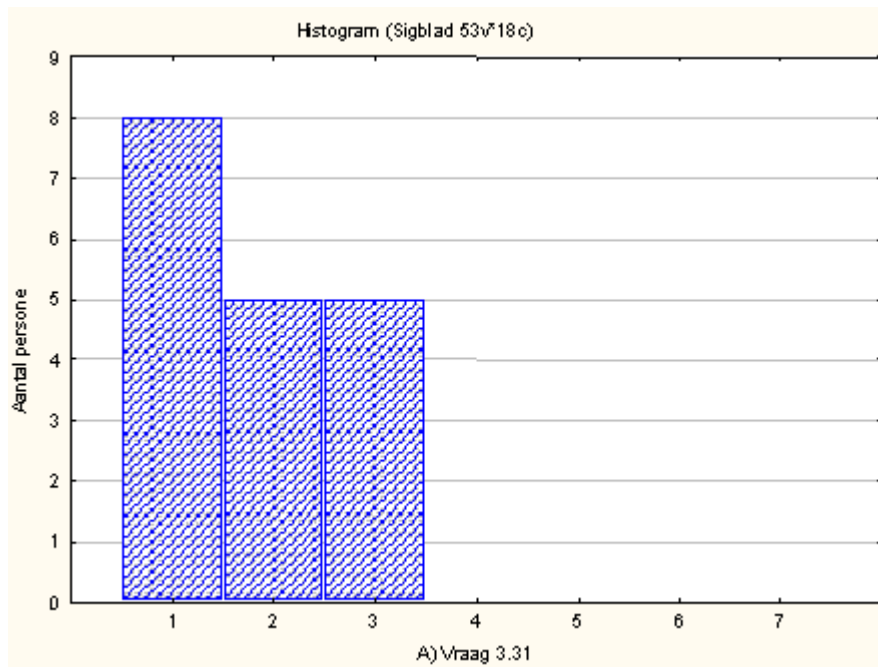
#### 2.2.30.2 Gevolgtrekkings

66.67% van die respondente sorg dat koöperatiewe leer plaasvind tussen volwasse leerders, 11.11% is neutraal en 22.22% doen dit nie.



## 2.2.31 Vraag 3.31: Dialoog as onderrigmetode skep ruimte vir verdere leer.

Tabel 35



### 2.2.31.1 Bevindinge

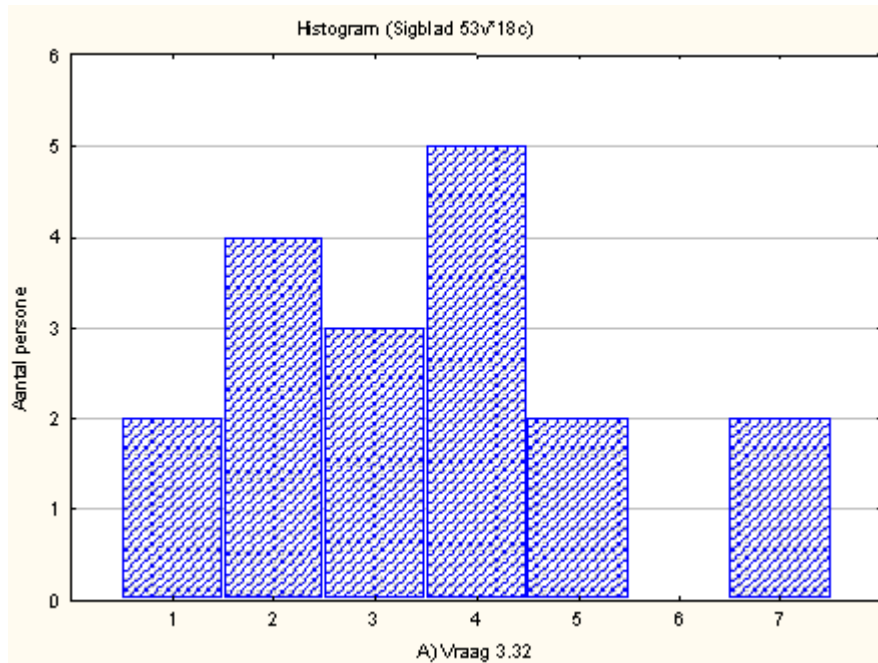
- 8 respondente stem baie beslis saam (44.4%).
- 5 respondente stem beslis saam (27.7%).
- 5 respondente stem saam (27.7%).

### 2.2.31.2 Gevolgtrekkings

Al die respondente (100%) sê dat dialoog as onderrigmetode ruimte skep vir verdere leer.

**2.2.32 Vraag 3.32: Geheuekaarte moedig die volwasse leerders aan om oplossings vir probleme te bedink.**

**Tabel 36**



**2.2.32.1 Bevindinge**

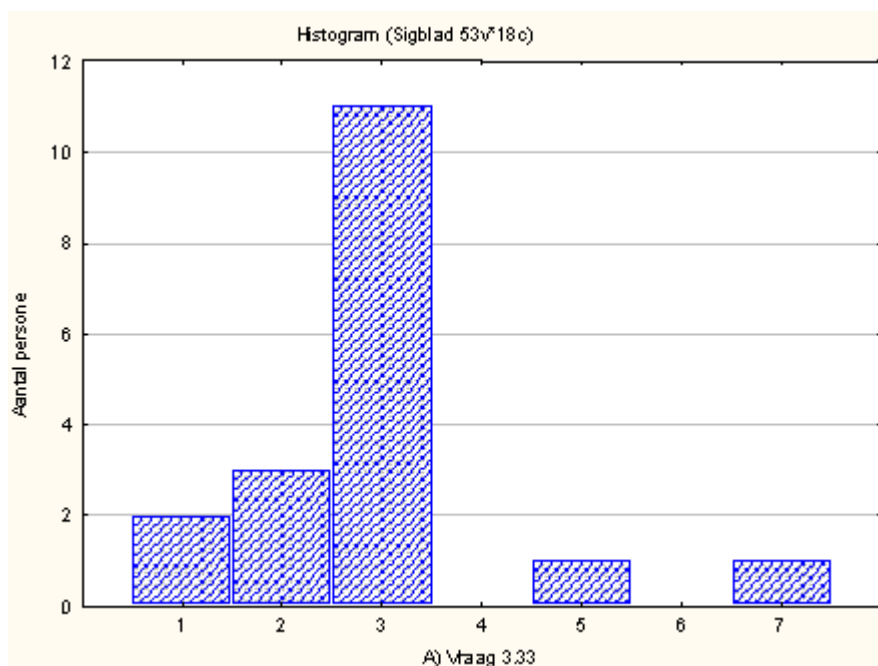
- 2 respondente stem baie beslis saam (11.1%).
- 4 respondente stem beslis saam (22.2%).
- 3 respondente stem saam (16.6%).
- 5 respondente is neutraal (27.7%).
- 2 respondente stem nie saam nie (11.1%).
- 2 respondente stem baie beslis nie saam nie (11.1%).

**2.2.32.2 Gevolgtrekkings**

50% van die respondente sê dat geheuekaarte die volwasse leerders aanmoedig om oplossings vir probleme te bedink, 27.78% is neutraal en 22.22% stem nie saam nie.

**2.2.33 Vraag 3.33: Groepwerk as metode gee aan volwasse leerders die ervaring om te besluit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is.**

**Tabel 37**



**2.2.33.1 Bevindinge**

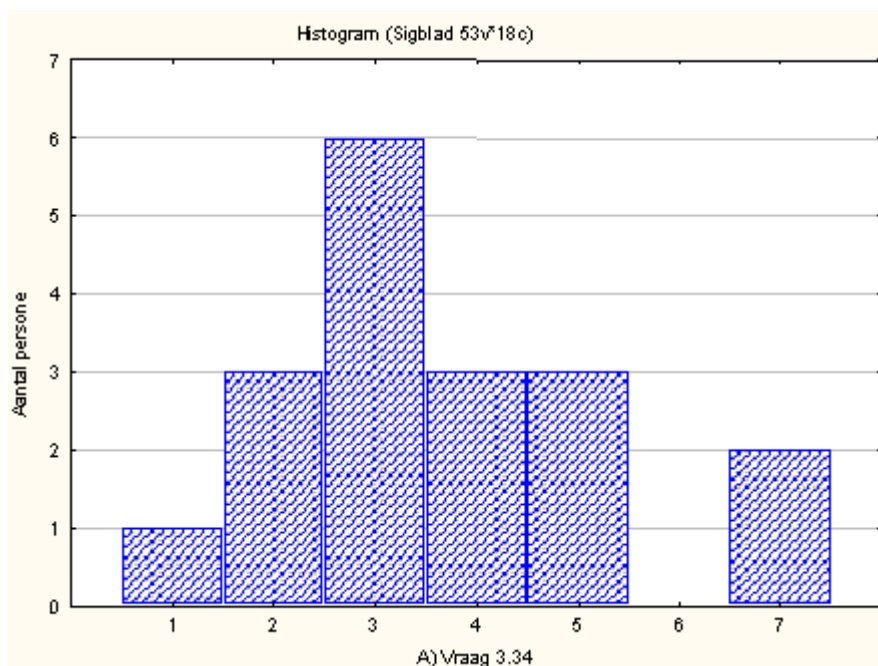
- 2 respondente stem baie beslis saam (11.11%).
- 3 respondente stem beslis saam (16.67%).
- 11 respondente stem saam (61.11%).
- 1 respondent stem nie saam nie (5.55%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.55%).

**2.2.33.2 Gevolgtrekkings**

88.89% van die respondente is van mening dat groepwerk as metode aan die volwasse leerders die ervaring gee om te besluit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is en 11.11% stem nie saam nie.

**2.2.34 Vraag 3.34: Rolspel gee aan die volwasse leerders die geleentheid om verbande te skep tussen die leerproses en die werklikheid.**

**Tabel 38**



**2.2.34.1 Bevindinge**

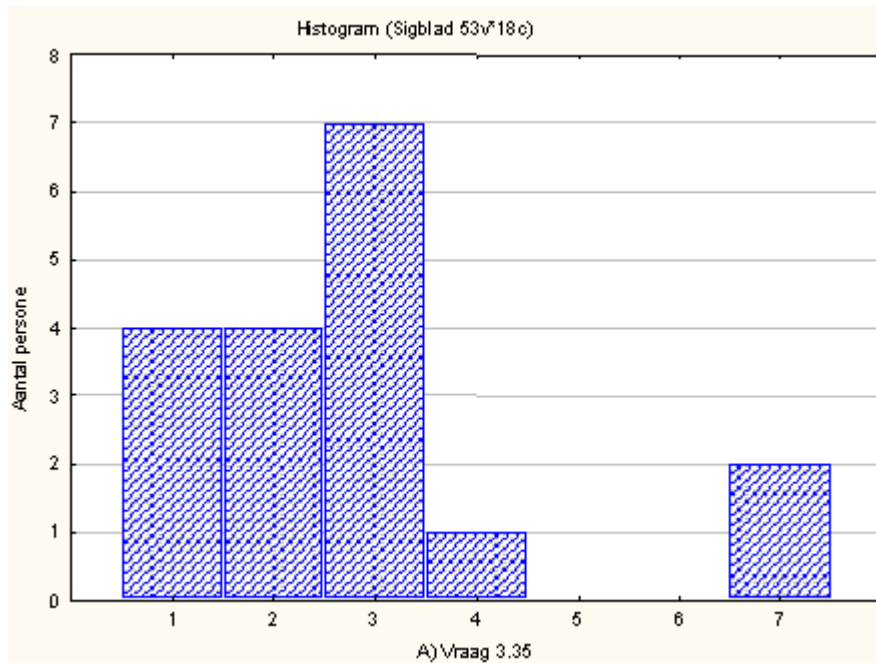
- 1 respondent stem baie beslis saam (5.5%).
- 3 respondente stem beslis saam (16.67%).
- 6 respondente stem saam (33.33%).
- 3 respondente is neutraal (16.67%).
- 3 respondente stem nie saam nie (16.67%).
- 2 respondente stem baie beslis nie saam nie (11.11%).

**2.2.34.2 Gevolgtrekkings**

55.56% van die respondente sê dat rolspel aan die volwasse leerders die geleentheid gee om verbande te skep tussen die leerproses en die werklikheid, 16.67% is neutraal en 27.87% stem nie saam nie.

**2.2.35 Vraag 3.35: Klasdebatte skep vernuwende denke wat aanleiding kan gee tot verandering.**

**Tabel 39**



**2.2.35.1 Bevindinge**

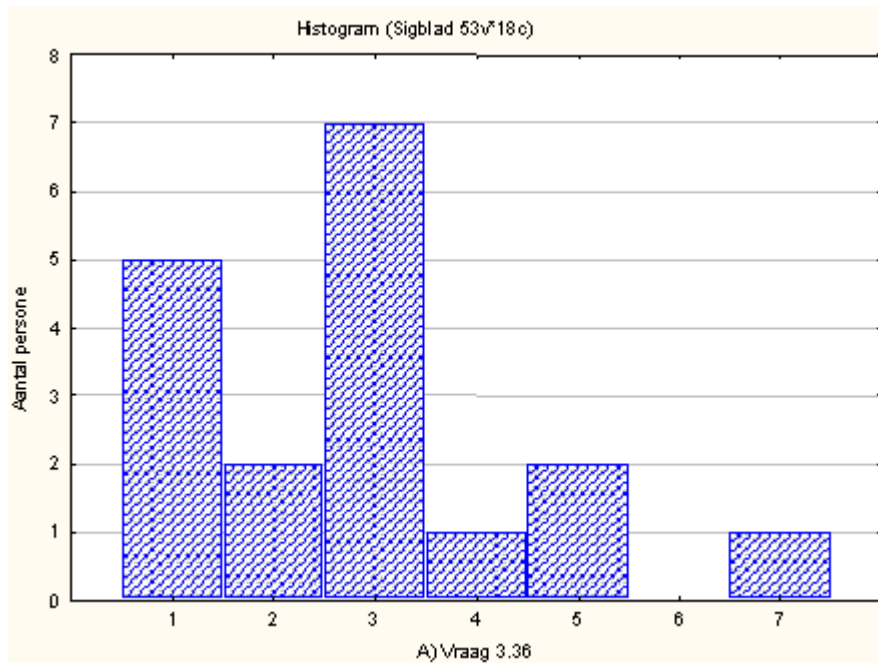
- 4 respondente stem baie beslis saam (16.67%).
- 4 respondente stem beslis saam (16.67%).
- 7 respondente stem saam (38.89%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%).
- 2 respondente stem baie beslis nie saam nie (11.11%).

**2.2.35.2 Gevolgtrekkings**

83.33% van die respondente sê dat klasdebatte vernuwende denke skep wat aanleiding kan gee tot verandering, 5.5% is neutraal en 11.11% stem nie saam nie.

**2.2.36 Vraag 3.36: Tutoriale is gerig op remediëring tydens die leerproses en op die oplos van probleme.**

**Tabel 40**



**2.2.36.1 Bevindinge**

- 5 respondente stem baie beslis saam (27.78%).
- 2 respondente stem beslis saam (11.11%).
- 7 respondente stem saam (38.89%).
- 1 respondent is neutraal (5.5%)
- 2 respondente stem nie saam nie (11.11%).
- 1 respondent stem baie beslis nie saam nie (5.5%).

**2.2.36.2 Gevolgtrekkings**

77.78% van die respondente sê dat die tutoriale gerig is op remediëring tydens die leerproses en op die oplos van probleme, 5.5% is neutraal en 16.67% stem nie saam nie.

## 2.3 Leemtes in die huidige stelsel, soos deur respondente aangedui

**Vraag 3.37: Wat na u oordeel, is die belangrikste leemtes wat u verhoed om u werk as opvoeder van volwassenes doeltreffend uit te voer (in volgorde van belangrikheid)?**

### 2.3.1 Bevindinge

Die volgende word as leemtes deur al die respondente (100%) beskou, in volgorde van belangrikheid:

- 'n Tekort aan finansies.
- Te min hulpbronne.
- Te min ondersteuning vanaf die Onderwysowerheid.
- Te min onderrigtyd.
- Swak klasbywoning, veral gedurende winter.
- Swak agtergrond by sommige volwasse leerders (onvolwassenheid).
- Vervoerprobleme wat volwasse leerders ondervind.
- Gebrekkige opleiding by opvoeders van volwassenes vir die tersaaklike taak.
- Onvoldoende lokale vir onderrig.
- Ongemotiveerdheid van sommige volwasse leerders.
- Probleme met assesseringsriglyne vir Basiese Onderwys aan Volwassenes.
- Verskille tussen volwasse leerders met betrekking tot ouderdom, lewenservaring en kultuur.
- Swak skakeling tussen die Onderwysowerheid en die Volwasse Onderwysentrum.
- Emosionele, ekonomiese en sosiale probleme van volwasse leerders.
- Aanpassingsprobleme van die volwasse leerder vanaf hoofstroom-onderwys na Basiese Onderwys vir Volwassenes.

### 2.3.2 Gevolgtrekkings

Al die respondente (100%) is van mening dat die genoemde leemtes wesenlike probleme skep in hul pogings om gehalte-begeleiding aan die volwasse leerders te verskaf.

**2.4 Vraag 3.38: Oplossings vir die genoemde leemtes (in volgorde van belangrikheid), soos deur die respondente aangedui.**

Die respondente moes, na aanleiding van die leemtes genoem by 2.3.1, verbandhoudende oplossings voorstel, in volgorde van belangrikheid.

**2.4.1 Bevindinge**

Al die respondente (100%) het die volgende verbandhoudende oplossings voorgestel, in volgorde van belangrikheid.

- Daar behoort voldoende hulpmiddels te wees (leermateriaal, leerhulpmiddels, ensovoorts), asook genoeg finansiële bystand om Basiese Onderwys aan Volwassenes tot sy reg te laat kom.
- Volwasse leerders behoort te kan terugval op ondersteuningsdienste indien hulle enige akademiese en persoonlike probleme ervaar.
- Onderrigtyd behoort voldoende te wees en onderriglokale moet funksioneel toegerus wees.
- Die gemeenskap behoort betrek te word by die wel en weë van Basiese Onderwys aan Volwassenes, met logistieke hulp aan volwasse leerders, onder andere vervoer en finansiële ondersteuning.
- Die toetree-ouderdom tot Basiese Onderwys aan Volwassenes moet vasgestel word sodat onnodige konflik tussen volwasse leerders tot die minimum beperk kan wees
- Assesseringstandaarde vir Basiese Onderwys aan Volwassenes behoort vasgestel te word volgens die behoeftes en verwagtinge van volwasse leerders.
- Klasgroottes behoort realisties te wees sodat dit hanteerbaar vir die opvoeder van volwassenes is.
- Skakeling met die Onderwysdepartement is van kardinale belang sodat die behoeftes en verwagtinge van die volwasse leerder deurentyd aangespreek kan word.
- Kundigheid binne die geleedere van die Onderwysdepartement met betrekking tot Basiese Onderwys aan Volwassenes kan tot 'n groot mate



bydra tot die oplos van probleme in die Andragogiek.

## **2.4.2 Gevolgtrekkings**

Al die respondente (100%) meld dat die bogenoemde voorgestelde oplossings vir die genoemde leemtes die wesenlike probleme wat hulle as opvoeders van volwassenes ervaar, effektief behoort te kan aanspreek.

## **2.5 Algemene opmerkings deur respondente**

Die volgende algemene opmerkings is deur die respondente verskaf, na aanleiding van spesifieke vrae:

### **2.5.1 Vraag 3.39.1: Dink u die Departement van Onderwys doen genoeg vir onderwys aan volwassenes?**

#### **2.5.1.1 Bevindinge**

Al die respondente (100%) is van mening dat die Wes-Kaap Onderwys Departement nie genoeg doen vir Basiese Onderwys aan Volwassenes nie.

### **2.5.2 Vraag 3.39.2: Gee die volwasse leerders oor die algemeen hulle samewerking?**

#### **2.5.2.1 Bevindinge**

66.67% van die respondente meen dat volwasse leerders oor die algemeen hulle samewerking gee, terwyl 33.33% sê dat dit nie die geval is nie.

### **2.5.3 Vraag 3.39.3: Vind u bevrediging in u interaksie met die volwasse leerders?**

#### **2.5.3.1 Bevindinge**

94.44% van die respondente vind bevrediging in hulle interaksie met die volwasse leerder, terwyl dit by 5.55% nie die geval is nie.

#### **2.5.4 Vraag 3.39.4: Toon die dagskoolpersoneel begrip vir die probleme van die volwasse leerders?**

##### **2.5.4.1 Bevindinge**

44.44% van die respondente sê dat die dagskoolpersoneel begrip toon vir die probleme van die volwasse leerder, terwyl 55.56% sê dat dit nie so is nie.

#### **2.5.5 Vraag 3.39.5: Sal u wil voortgaan as opvoeder van volwassenes?**

##### **2.5.5.1 Bevindinge**

94.44% van die respondente sal voortgaan as opvoeder van volwassenes en 5.55% sal uittree.

#### **2.5.6 Vraag 3.39.6: Enige ander opmerking wat u wil maak oor die saak?**

##### **2.5.6.1 Bevindinge**

Geen respondent het enige ander opmerking oor Basiese Onderwys aan Volwassenes gehad nie.

#### **2.5.7 Gevolgtrekkings**

Die respondente is oor die algemeen van mening dat die Departement van Onderwys nie genoeg doen vir onderwys aan volwassenes nie; dat die volwasse leerders hulle samewerking gee; dat hulle bevrediging vind in hulle interaksie met die volwasse leerder; dat hulle sal voortgaan as opvoeders van volwassenes en dat die dagskoolpersoneel nie begrip toon vir die probleme van die volwasse leerders nie.

### **3 SAMEVATTENDE BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS**

Die volgende is die vernaamste bevindinge en gevolgtrekkings: (korrelasies al dan nie, met die bevindinge uit die literatuurstudie, word hiernaas in afdeling 4 volledig aangetoon)

3.1 Die reaksies van die respondente op vrae wat met basiese (dus algemeen-geldende) onderrigmetodes verband hou, was merendeels positief, gesien

teen die agtergrond van die feit dat die genoemde respondente voltyds by sekondêre skole in hoofstroomonderwys werk. Verrykingskursusse in die Andragogie word egter minimaal bygewoon. Daar kon ook nie bepaal word op watter sinvolle wyse die respondente hulle kennis van die Andragogie probeer verbreed nie.

- 3.2 Slegs 5.55% van die respondente is formeel in die Andragogie (Basiese Onderwys aan Volwassenes) opgelei (dus slegs 1 uit 18 respondente). Daar kan dus aanvaar word dat 94.44% van die respondente (17 uit 18 respondente) nie bewese kennis het van die Andragogie (Begeleiding van die Volwassene) nie en dus gebruik maak van onderrigmetodes uit die Pedagogie (Begeleiding van die Kind) in hul interaksie met die volwasse leerder.
- 3.3 Aansluitend by bogenoemde gevolgtrekking wil dit dus voorkom asof die Andragogie as onderrigveld nie swaar weeg by die respondente nie. Die meerderheid van die respondente beskou die Andragogie as 'n bykomende taak en nie as 'n spesialisingsveld van onderrig nie.
- Samevallend, in lyn met die fokus van onderhawige studie, kan dus gestel word dat die respondente statisties-oorwegend nie oor genoegsame riglyne beskik om, spesifiek hul onderrigtaak, funksioneel te behartig nie
- 3.4 Die tekort aan hulpbronne is 'n verdere bron van kommer vir die respondente en dit impliseer noodwendig dat ander maniere gevind moet word om hulpbronne te bekom, veral gesien teen die agtergrond van onvoldoende finansies.
- 3.5 Die respondente voel dat daar onvoldoende tyd bestee word aan remediëring vir volwasse leerders wat 'n agterstand het. Dit kan toegeskryf word aan onder andere, swak klasbywoning, gebrekkige motivering, vervoerprobleme en persoonlike omstandighede.
- 3.6 Nie al die respondente is bewus van volwasse leerders se dominante leerstyle nie. Wesenlike probleme kan uitgelig en aangespreek word as die respondente wel bekend is daarmee.

#### 4 RIGLYNE, SOOS BLYK UIT ONDERHAWIGE STUDIE

Die volgende teoretiese riglyne word deur die literatuur voorgestel en in die empiriese ondersoek bevestig, al dan nie:

- Die opvoeder van volwassenes behoort bewese kennis te hê van die Andragogie (Mayo, 1999:138, p.6; Rogers, 2002:136-138, p.6; Burke en Jackson, 2007:157-158, p.6). In die empiriese ondersoek is egter bevind dat dit nie deurgaans die geval is nie (p.94).
- Kritiese denke behoort by die volwasse leerder bevorder te word (Merriam en Gaffarella, 1999:221, p.6; Costa, 2001:216, p.18; Jarvis, 2006:19, p.18). In die empiriese ondersoek is bevind dat dit die geval is (p.96).
- 'n Positiewe selfbeeld is belangrik vir die opvoeder van volwassenes (Freire, 1997a:6-7, p.18; Kasten en Lolli, 1998: 27, p.19). In die empiriese ondersoek is bevind dat dit oorwegend die geval is (p.98).
- Die vakonderrig van volwasse leerders behoort nie die enigste taak van die opvoeder van volwassenes te wees nie (Du Plessis, 1996:34, p.15; Usher, Bryant en Johnston, 1997:49, p.16). In die empiriese ondersoek is egter bevind dat nie al die respondente hierdie siening huldig nie (p.99).
- Die opvoeder van volwassenes behoort 'n gesonde balans tussen teorie en praktyk te handhaaf in die onderwys aan volwassenes (Kasten en Lolli, 1998:27, p.19; Mayo, 1999:58, p.18). Die oorgrote meerderheid van die respondente, volgens die empiriese ondersoek, handhaaf nie sodanige balans nie (p. 101).
- Die behoeftes van die volwasse leerder behoort in ag geneem te word tydens die onderrigproses (Finger en Asun, 2001:70-71, p.16; Curzon, 2004:255-261, p.17). In die empiriese ondersoek is bevind dat dit die geval is (p.102).
- Die opvoeder van volwassenes behoort gemotiveerd te wees vir en optimisties te wees oor sy/haar taak (Daloz, 1999:43-82,183-184, p.22; Denny, 2002:7, p.21). In die empiriese ondersoek is bevind dat dit oorwegend die geval is (p.104).
- Monitering deur die opvoeder van volwassenes is belangrik sodat probleme geïdentifiseer en aangespreek kan word (Marland en Rogers, 1997:100-104, p.24; McNamara, 1999:29-30, p.24). In die empiriese ondersoek blyk dit oorwegend die geval te wees (p.105).

- Daar behoort voldoende tyd vir remediëring vir volwasse leerders wat 'n agterstand het, te wees (Kallaway, Kruss, Fataar en Donn, 1997:133,175-183, p.24; Hargreaves, Earl, Moore en Manning, 2001:165-169, p.25). In die empiriese ondersoek is die meerderheid van die respondente van mening dat dit die geval is (p.107).
- Die opvoeder van volwassenes behoort voldoende emosionele bystand aan die volwasse leerder te gee tydens die onderrigprogram (Goleman, 1998; p.26; Sagor, 2000:204-205, p.25). In die empiriese ondersoek blyk dit oorwegend die geval te wees (p.110).
- Die opvoeder van volwassenes behoort bewus te wees van elke volwasse leerder se dominante leerstyl (Ledford en Sleeman, 2000:10-16, p.27; Sagor, 2000:204-205, p.25). In die empiriese ondersoek is egter bevind dat dit nie deurgaans die geval is nie (p.111).
- Skakeling moet geskied tussen opvoeders van volwassenes sodat relevante inligting gedeel kan word (Hargreaves, Earl, Moore en Manning, 2001:33, p.28; Wragg, 2001:77, p.27). In die empiriese ondersoek blyk dit oorwegend die geval te wees (p.112).
- Die menswaardigheid van die volwasse leerders moet deur die opvoeder van volwassenes gerespekteer word (Gollnick en Chinn, 1990:31-33, p.32; Siebert, Gilpin en Karr, 2000:118-225, p.32). In die empiriese ondersoek is bevind dat dit hoofsaaklik die geval is (p.114).
- Die opvoeder van volwassenes behoort geleenthede te skep tot sinvolle verandering of transformasie (Nicholls en Gardner, 1999:49,72, p.20; Ledford en Sleeman, 2000:11-12,33, p.21; Doll et al. 2005:55, p.21). In die empiriese ondersoek is bevind dat dit oorwegend die geval is (p.115).
- Die opvoeder van volwassenes behoort die volwasse leerder te ondersteun en te motiveer (Denny, 2002:7, p.21; Rogers, 2002:24-26, p.22). Dit word in die empiriese ondersoek bevestig (p.116).
- Die opvoeder van volwassenes moet verbind wees tot gehalte-onderrig, sodat die onderrigproses funksioneel kan verloop (Jarvis, 1995:111-114, p.41; Turner en Bash, 1999:88-89, p.40). Dit word in die empiriese ondersoek bevestig (p.117).
- Deurlopende assessering is belangrik sodat die volwasse leerder kan ontwikkel en vorder (Head en Taylor, 1997:179, p.45; Davis en Davis,

2000:170-172, p.45). In die empiriese ondersoek blyk dit oorwegend die geval te wees (p.118).

- Die opvoeder van volwassenes moet die onderrigproses beplan sodat relevante en funksionele lesaanbieding plaasvind (Mcloed 2001:181-184, p.46; Hook en Vass, 2002:42, p.48). In die empiriese ondersoek blyk dit in hoofsaak die geval te wees (p.119).
- 'n Reeks van metodes moet deur die opvoeder van volwassenes aangewend word sodat leer optimaal kan plaasvind (Loughran en Russel, 1997:60, p.46; Robinson, 1999:86-87, p.46). In die empiriese ondersoek is dit hoofsaaklik die geval (p.121).
- Dialoog as onderrigmetode skep ruimte vir verdere leer en redevoering (Wolin, Desetta en Hefner, 2000:7, p.50; Gravett, 2005:40, p.49). Dit word in die empiriese ondersoek bevestig (p.124).
- Groepwerk as metode gee aan die volwasse leerder die ervaring om te besluit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is (Wlodkowski, 1999:111-114, p.59; Jacques, 2000:80-84, p.62). In die empiriese ondersoek is egter bevind dat dit nie deurgaans die geval is nie (p.126).
- Klasdebatte skep vernuwende denke wat aanleiding kan gee tot verandering (Gregory & Chapman, 2002:95-96, p.72; Kerry, 2002:26-27, p.70) In die empiriese ondersoek blyk dit oorwegend die geval te wees (p.128).

## 5 AANBEVELINGS

Soos reeds in hoofstuk 1 aangedui, strek die getal volwasse ongeletterdes in Suid-Afrika tot 10 miljoen (p.1).

Baie van die ongeletterde volwassenes sluit aan by Volwassene Onderrigklasse en daarom behoort opvoeders van volwassenes 'n benaderingspraktyk te volg wat die basiese leerbehoefte en -verwagtinge van die volwasse leerder aanspreek. Die volgende riglyn-metodes en aanbevelings, spesifiek t.o.v klaskamer-onderrig word in dié verband voorgedra:

- Die 22 riglyne deur hierdie studie uitgelig (kyk pp.135-137) moet op nasionale vlak as 'n uiters hoë prioriteit aandag kry.
- Studente in die Begeleidingskunde wat die Andragogie as belangstellingsveld het, behoort binne 'n geïntegreerde onderwyskursus

leervelde te bestudeer wat verband hou met die Andragogie, onder andere die filosofieë ten grondslag van die Andragogie, leerteorieë binne die Andragogie, Basiese Onderwys aan Volwassenes teenoor Voortgesette Onderwys aan Volwassenes, Gemeenskaps-onderwys, Onderrigstrategieë in die Andragogie, die karaktereenskappe en die leefwêreld van die volwasse leerder, sodat die genoemde 22 riglyne, asook verdere verbandhoudende riglyne, kan figureer in die begeleiding van die volwasse leerder.

- Alle opvoeders van volwassenes moet voltyds in diens wees by 'n sentrum vir Basiese Onderwys aan Volwassenes, sodat hulle volle aandag toegespits kan wees op die behoeftes en verwagtinge van die volwasse leerders.
- Onderrigsentra vir Basiese Onderwys aan Volwassenes moet onafhanklik funksioneer, met 'n eie begroting, personeel, beheerliggaam, hulpbronne, ensovoorts.
- Verrykingskursusse in die Andragogie moet jaarliks aangebied en bygewoon word, sodat die opvoeder van volwassenes op hoogte kan bly van die nuutste ontwikkeling in die Andragogie.
- Eksamens vir volwasse leerders moet onafhanklik van hoofstroom-eksamens opgestel word.
- Skakeling met die beroepswêreld moet realiseer sodat leergeleenthede vir Basiese Onderwys aan Volwassenes geskep kan word.
- Opvoeders van volwassenes behoort ook evalueer te word deur volwasse leerders, tot verdere groei van albei.

## **6 BEPERKINGE VAN DIE ONDERSOEK**

- 6.1 Die ondersoekgroep was beperk tot opvoeders van volwassenes (N=18) aan drie Volwasse Onderwyssentra binne 'n radius van 20 kilometer. Daar kan dus nie na statisties-beduidende resultate (veralgemening) verwys word nie, bloot na bepaalde tendense.
- 6.2 Die ondersoekgroep is hoofsaaklik voltyds verbonde aan sekondêre skole en gee slegs na ure klas by Volwasse Onderwyssentra. Daar was dus geen ondersoek na opvoeders van volwassenes wat uitsluitend op 'n voltydse basis aan volwassenes onderrig gee nie.

- 6.3 Verder is die onderzoekgroep hoofsaaklik manlik (met die uitsondering van een) sodat die manlike oordeel oorwegend was.
- 6.4 Die taal van onderrig van die onderzoekgroep is Afrikaans. Dit is dus onseker of 'n ander taal van onderrig dieselfde tendense sou belig het.
- 6.5 Die onderzoekgroep is hoofsaaklik afkomstig uit dieselfde kultuur-agtergrond. Dit is dus verder onseker of ander kultuurgroepe dieselfde tendense sou weergee het.
- 6.6 Die onderhawige ondersoek het nie 'n bepaalde hipotese getoets nie, dus is die resultate nie beduidend nie, maar eerder aanduidend.

## **7. AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

- 7.1 'n Verteenwoordigende groep Volwasse Onderwyssentra moet betrek word in toekomstige navorsing, sodat die gevolgtrekkings meer veralgemenend kan wees.
- 7.2 Die opvoeders van volwassenes uit alle kultuuragtergronde, taalgroepe en uit beide geslagte moet verder nagevors word.
- 7.3 Verder behoort ondersoek te strek vanaf vlak 1 (Graad 2) tot by vlak 4 (Graad 9), dus die hele spektrum van basiese onderwys aan volwassenes.

## **8. SLOTPERSPEKTIEF**

Die doel van onderhawige ondersoek was om praktiese riglyne te identifiseer wat sal kan meewerk om die opvoeders van volwassenes in die Wes-Kaap, funksioneel te bemagtig.

Basiese Onderwys aan Volwassenes is 'n terrein wat met omsigtigheid benader behoort te word, want die opvoeding van volwasse leerders is 'n gespesialiseerde veld wat gespesialiseerde opleiding vereis. Dit is dus nodig dat hierdie opvoeders 'n grondige kennis van die Andragogie (Begeleiding van die Volwassene) sal hê.



Opvoeders van volwassenes moet funksioneel bemagtig wees vir hierdie besondere taak, sodat die volwasse leeders hul regmatige plek in ons samelewing sal kan inneem. Hierdie studie is 'n poging om bogenoemde proses verder te stimuleer.

## BRONNELYS

- Adair John. 1996. *Effective motivation. How to get extraordinary results from everyone.* Pan Books, London.
- Aitchison J.J.W. 1999. *Literacy and Adult Basic Education and Training in South Africa: A quick survey,* Education and Development. Institute for International Co-operation of the German Adult Education Association.
- Aldrich Richard. 2006. *Lessons from History of Education. The selected works of Richard Aldrich.* Routledge, New York.
- Anderson Gary. 1994. *Fundamentals of Educational Research.* The Falmer Press, Great Britain.
- Armstrong R., Percival F. and Saunders D. (Eds.). 1994. *The Simulation and Gaming Yearbook, Volume 2, Interactive Learning.* Kogan Page, London.
- Asmal Kader. 1999. *Call to Action: Mobilizing citizens to build a South African Education and Training System for the 21<sup>st</sup> Century.* Adult Education and Development. Institute for International Co-operation of the German Adult Education Association.
- Avenstrup Roger. 1997. *Shaping Africa's future through innovative curricula.* Gamsberg Mcmillan Publishers, Windhoek.
- Babbie Earl and Mouton Johann. 2001. *The practice of social research.* Oxford University Press, Cape Town.
- Bailey Carol A. 2007. *A Guide to qualitative field research, 2<sup>ND</sup> Edition.* Pine Forge Press, London.
- Bassegy Michael. 1999. *Case Study Research in Educational Settings.* Open University Press, Philadelphia.
- Basson A.J. en Du Plessis W.S. 1995. *Onderwys in 'n demokratiese samelewing.* Departement Opvoedingbeleidstudie, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch.

- Belanger Paul, Valdivielso Sofia (Eds.). 1997. *The Emergence of Learning Societies: Who participates in Adult Learning*. Galliard, Great Britain.
- Bennett deMarrais Kathleen (Ed.). 1994. *Inside stories: Qualitative Research Reflections*. Lawrence Earlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Bennett Nigel and Anderson Lesley (Eds.). 2003. *Rethinking Educational Leadership*. Sage Publications, London.
- Bernhardt Regis, Hedley Carolyn, Cattaro Gerald and Svolopoulos Vasilios (Eds.). 1998. *Curriculum Leadership, Rethinking schools for the 21st Century*. Hampton Press, New York.
- Blagg N., Ballinger M. and Gardiner R. 1988. *Somerset Thinking Skills Course*. Blackwell, Oxford.
- Blakemore Sarah-Jane and Frith Uta. 2005. *The Learning Brain, Lessons for Education*. Blackwell Publishing, Australia.
- Blandlord Sonia. 2000. *Managing Professional Development in schools*. Routledge, London.
- Bolton Gavin and Heathcote Dorothy. 1999. *So you want to use role play? A New approach in how to plan*. Trentham Books, London.
- Bopp Michael. 1994. *The illusive essential. Evaluating participation in non-formal education and community development processes convergence*. Volume 27/1-39.
- Boud David en Feletti Grahame (Eds.). 1992. *The Challenge of Problem-Based Learning*. Kogan Page, London.
- Bowkett Stephen. 2005. *100 Ideas for teaching Creativity*. Continuum, London.
- Bowring-Carr Christopher and West-Burnham John (Eds.). 1999. *Managing Learning for Achievement – Strategies for raising achievement through effective learning*. Pearson Education Limited, Great Britain.
- Bramley Peter. 2006. *Evaluating Training*, 2<sup>nd</sup> Edition. The Cromwell Press, Wiltshire.

- Brown Sally, Earlym Carolyn and Race Phil. 1998. 500 tips for teachers, 2<sup>ND</sup> Edition. Kogan Page, London.
- Brubaker Dale L. 1994. Creative Curriculum Leadership. Corwin Press Inc., California.
- Bryan Cordelia and Clegg Karin (Eds.). 2006. Innovative Assessment in Higher Education. Routledge, London.
- Burbules N. C. 1993. Dialogue in teaching. Teachers College Press, New York.
- Burke Penny Jane and Jackson Sue. 2007. Reconceptualizing Lifelong Learning – Feminist interventions. Routledge, London.
- Buzan T. 1979. Use both sides of your brain. Dutton, New York.
- Caffarella Rosemary S. 1994. Planning programs for adult learners – A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Calkins McCormick Lucy. 2001. The art of teaching writing. Addison-Wesley Educational Publishers, United States of America.
- Campbell R. 1995. The Role of the Adult in supporting literacy development, in Campbell R. and Miller L. (Eds.). Supporting children in early years. Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Carl Arend. 2002. Teacher Empowerment through Curriculum Development. Theory into Practice, 2<sup>ND</sup> Edition. Juta, Lansdowne.
- Carr Judy F., Herman Nancy, Harris Douglas E. 2005. Creating Dynamic Schools through mentoring, coaching and collaboration. Association for Supervision and Curriculum Development, United States of America.
- Chairelott Leigh, Davidman Leonard and Ryan Kevin. 2007. Lenses on Teaching, Developing Perspectives in Classroom Life. Thomson/Wadsworth, United States of America.

- Chappell Clive, Rhodes Carl, Solomon Nicky, Tennant Mark and Yates Lynn. 2003. *Reconstructing the Lifelong Learner - Pedagogy and Identity in Individual, Organizational and Social Change*. RoutledgeFalmer, London.
- Chisholm Linda (Ed.). 2004. *Changing class: Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. HSRC Press, Cape Town.
- Churchill Harriet and Sanders Teela. 2007. *Getting your PhD. A Practical Insiders Guide*. Sage Publications, London.
- Clarke Alan. 1999. *Evaluation Research – An introduction to principles, methods and practice*. Sage Publications, London.
- Clarke J.H. 1991. *Patterns of thinking*. Allyn and Bacon, Massachusetts.
- Clarke L. H. and Starr I. S. 1991. *Secondary and Middle School teaching methods*, 6<sup>TH</sup> Edition. Macmillan, New York.
- Clegg Brian. 1999. *Instant Brainpower*. Kogan Page, London.
- Clough Peter. 2002. *Narratives and Fiction in Educational Research*. Open University Press, Buckingham.
- Cohen Jack and Medley Graham. 2005. *Stop writing and start thinking – A guide to becoming a scientist*, 2<sup>nd</sup> Edition. Taylor and Francis, New York.
- Cohen Jonathan (Ed.). 1999. *Educating hearts and minds – Social Emotional Learning and the passage into Adolescence*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Cohen Louis, Manion Lawrence and Morrison Keith. 2007. *Research Methods in Education*, 6<sup>th</sup> Edition. Routledge, New York.
- Collins Michael. 1991. *Adult Education as Vocation, A critical role for the adult educator*. Routledge, London.
- Costa Arthur (Ed.). 2001. *Developing Minds, A Resource book for teaching thinking*, 3<sup>rd</sup> Edition. Association for Supervision and Curriculum Development, United States of America.

- Costello Patrick J. M. 2003. Action Research. Continuum, London.
- Craft Anna. 2004. Creativity and Early Years Education. A lifewide foundation. Continuum, London.
- Cramer David. 2003. Advanced Quantitative Data Analysis. Open University Press, United Kingdom.
- Cresswell John W. 1998. Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing among five traditions. Sage Publications, London.
- Croll Paul. 1986. Systematic classroom observation. The Falmer Press, London
- Curzon L. B. 2004. Teaching in further Education. An outline of principles and practice. Continuum, New York.
- Cyrs Thomas with Conway Engenia. 1997. Teaching at a distance with the emerging technologies. An Instructional Systems Approach. Centre for Educational Development, New Mexico State University, New Mexico, United States of America.
- Daloz Lauret A. 1999. Mentor Guiding the Journey of Adult Learners, 2<sup>nd</sup> Edition of Effective Teaching and Mentoring. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Davie Ron and Galloway David. 1996. Listening to children in Education. David Fulton Publishers, London.
- Davis James and Davis Adelaide. 2000. Managing your own learning. Berrett – Keohler Publishers, San Francisco.
- Dawson Catherine. 2007. A Practical Guide to Research Methods, A user-friendly manual for mastering research techniques and projects. How to Books, United Kingdom.
- Denny Richard. 2002. Motivate to win, 2<sup>nd</sup> Edition. Kogan Page, London.
- Denscombe Martyn. 1998. The Good Research Guide for small-scale social research projects. Open University Press, Philadelphia.

- Denzin Norman K. and Lincoln Yvonna S. 1998. *The Landscape of Qualitative Research, Theories and Issues*. Sage Publications, London.
- Departement van Onderwys. 2005. Pretoria.
- Department of Education. 2005. *Education Statistics in South Africa at a Glance in 2004*. Pretoria.
- Department of Education. *Adult Basic Education and Training Bill*. Government Gazette No.21461. 7 August 2000.
- Die opvoeding van volwassenes in Suid-Afrika. 1945. 'n Verslag van 'n kommissie van ondersoek deur die Minister van Onderwys benoem in die Unie van Suid-Afrika onder voorsitterskap van dr. G. W. Eybers.
- Die Wet op Kleurlingonderwys. 1963. Artikels 3 (1)b en 21 van die Wet op Onderwys.
- Dillon J. T. 1986. "Students questions and individual learning " in *Educational Theory*, 36:4. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Dillon James T. 1994. *Using discussion in classrooms*. Open University Press, Buckingham.
- Doll William C. jr., Fleener M. Jane, Trueit Donna, St. Julien John. (Eds.). 2005. *Chaos, Complexity, Curriculum and Culture, a conversation*. Peter Lang Publishers, Washington.
- Drago-Severson Eleanor. 2004. *Becoming Adult Learners. Principles and Practices for Effective Development*. Teachers College Press, London.
- Drake Susan M. 1998. *Creating integrated Curriculum. Proven ways to increase student learning*. Corwin Press, California.
- Du Plessis Pierre, Conley Lloyd and Du Plessis Elize. 2007. *Teaching and Learning in South African Schools*. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Du Plessis W. S. 1996. *Opvoeding tot voller volwassenheid*. Wachwa Uitgewers, Durbanville.

- Edwards Anne, Gilroy Peter and Hartley David. 2002. Rethinking teaching education – collaborative responses to uncertainty. RoutledgeFalmer, New York.
- Elliott Jane. 2006. Using Narrative in Social Research, Qualitative and Quantitative Approaches. Sage Publications, London.
- Endsley William R. 1980. Peer Tutorial Instruction. Educational Technology Publications, New Jersey.
- Evans Linda. 2002. Reflective Practice in Educational Research. Continuum, London.
- Fairhurst Alice M. and Fairhurst Lisa L. 1995. Effective Teaching, Effective Learning – Making the Personality Connection in your Classroom. Davies-Black Publishing, California.
- Fallows Stephen and Ahmet Kemal. 1999. Inspiring students – Case studies in motivating the learner. Kogan Page, London.
- Fawbert Fred (Ed.). 2003. Teaching in Post-Compulsory Education, Learning, Skills and Standards. Continuum, London.
- Feuerstein R. 1980. Instrumental Enrichment – An Intervention Program for Cognitive Modifiability. University Press, Baltimore.
- Field John (Ed.). 2002. Promoting European dimensions in lifelong learning. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), Leicester, England
- Finger Matthias en Asun José. 2001. Adult Education at the Crossroads, Learning our way out. Zed Books, London.
- Fish D. 1995. Quality mentoring for students: A Principled Approach to Practice. David Fulton, London.
- Fleisch Brahm D. 2002. Managing Educational Change. The State and School Reform in South Africa. Heinemann, Cape Town.
- Foley Griff. 2004. Dimensions of Adult Learning – Adult Education and Training in a Global Era. Open University Press, England.



- Fourie M., Strydom A. H. and Stretar J. (Eds.). 1999. Reconsidering Quality Assurance in Higher Education: Perspectives on Programme Assessment and Accreditation. The University of the Orange Free State, Bloemfontein.
- Fox William and Bayat Mohamed Saheed. 2007. A Guide to Managing Research. Juta and Co. Ltd., Cape Town.
- Freire P. 1971. Pedagogy of the Oppressed. Heder and Heder, New York.
- Freire P. 1997. Mentoring the mentor, a critical dialogue with Paolo Freire, edited by Paolo Freire with James W. Fraser. Peter Lang, New York.
- Gardner Howard. 1985. Frames of mind – The Theory of Multiple Intelligence as Basic Books. Inc. Publishers, New York.
- Gerring John. 2007. Case Study Research, Principles and Practices. Cambridge University Press, Cape Town.
- Gibson Kerry. 2002. Counselling and coping, with Leslie Swartz and Rob Sandenberg. Oxford University Press, Cape Town.
- Gilbert Thomas F. 2007. Human Competence – Engineering worthy performance. Pfeiffer Books, San Francisco.
- Gillham Bill. 2000. Developing a questionnaire. Continuum, London.
- Girden Ellen R. 2001. Evaluating Research Articles, Second Edition, From start to finish. Sage Publications, London.
- Glaser B. and Strauss A. 1967. The Discovery of Grounded Theory. Aldine, Chicago.
- Glatthorn Allan A., Boschee Floyed, Whitehead Bruce M. 2006. Curriculum Leadership. Development and Implementation. Sage Publications, London.
- Glickman Carl D., Gordon Stephen P., Ross-Gordon Jovita M. 2007. Supervision and Industrial Leadership. A Developmental Approach, Seventh Edition. Pearson Education, South Africa.

- Goldfluss Karen J. (Editorial Project Manager). 1999. *The best of Multiple Intelligence Activities*. Teacher created materials, United States of America.
- Goleman Daniel. 1999. *Working with emotional intelligence*. Bloomsbury, London.
- Gollnick Donna and Chinn Philip. 1990. *Multicultural Education in a pluralistic society*, Third Edition. Merrill Publishing Society, London.
- Gore J.M. 1989. *Agency, Structure and the Rhetoric of Teacher Empowerment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, pp.27-31, San Francisco.
- Gravett Sarah. 2005. *Adult learning – Designing and implementing learning events: A Dialogic approach*, 2<sup>nd</sup> Edition. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Gray David, Griffin Colin and Nasta Tony. 2000 - 2001. *Training to lead in Further and Adult Education*. Nelson Thornes Ltd., Cheltenham, United Kingdom.
- Gray David, Griffin Colin and Nasta. 2000. *Training to teach in Further and Adult Education*. Stanley Thornes Publishers, Cheltenham.
- Greenfield Tony (Ed.). 2002. *Research Methods for Postgraduates*. Oxford University Press Inc., New York.
- Gregory E. and Biarnés J. 1994. Tony and Jean Francois looking for sense in the strangeness of school. In Dombey H. and Meek-Spencer (Eds.). *First steps together: Home, School, Early Literacy in European Contexts*. Trentham Books, Stoke-on-Trent.
- Gregory E. and Rashid N. 1992-3. *The Tower Hamlet Work in monolingual schooling, multilingual homes*. In Gregory E., Lathwell J., Mace J. and Rashid N. (Eds.). *Literacy at home and at school*. Goldsmiths College, Faculty of Education, London.
- Gregory Gayle and Chapman Caroline. 2002. *Differentiated Instructional Strategies*. Sage Publications, United States of America.
- Griffiths Morwenna. 1998. *Educational research for social justice – getting off the fence*. Open University Press, Buckingham.

- Gross Patricia. 1997. Joint Curriculum Design – Facilitating learner ownership and active participation in secondary classrooms. MAHWAJ – Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers, London.
- Groves Robert, Fowler Floyd, Couper Mick, Lepkowski James, Singer Eleanor and Tourangean Roger. 2004. Survey Methodology. John Wiley and Sons, United States of America.
- Gultig John and Stielau Jo (Eds.). 2002. Getting practical about outcomes-based education learning guide. South African Institute for Distance Education. Oxford University Press, Cape Town.
- Hall Kathy. 2003. Listening to Stephen read. Multiple perspectives on literacy. Open University Press, Buckingham.
- Handleiding vir Basiese Volwasse Onderwys aan Volwassenes. 1987. Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers, Kaapstad.
- Hargreaves Andy, Earl Lorna, Moore Shawn en Manning Susan. 2001. Learning to change, Teaching beyond subjects and standards. Jossey Bass, San Francisco.
- Harley Anne, Aitchison John, Lyster Elda, Land Sandra. 1996. A Survey of Adult Basic Education in South Africa in the 90's. Sached Books, Johannesburg.
- Heacox Diane. 2002. Differentiating instruction in the regular classroom. Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Head Katie and Taylor Pauline. 1997. Readings in Teacher Development. Macmillan Publishers, Oxford.
- Heller G.S. 1993. Teacher Empowerment, sharing the challenge: A guide to implementation and success. NASSP Bulletin 77(550), pp.94-103.
- Herman Lee and Mandell Alan. 2004. From teaching to mentoring, principle and practice, dialogue and life in Adult Education. RoutledgeFalmer, New York.
- Hitchcock Graham, Hughes David. 1995. Research and the Teacher, A Qualitative Introduction to School-based Research. Routledge, London.

- Hobbs Dick and Wright Richard (Eds.). 2006. *The Sage Handbook of Fieldwork*. Sage Publications, London.
- Holford John, Jarvis Peter and Griffen Colin. 1998. *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page, London.
- Holland Jeremy and Campbell John (Eds.). 2005. *Methods in Development Research: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. ITDG Publishing, United Kingdom.
- Holliday Adrian. 2007. *Doing and Writing Qualitative Research*, 2<sup>nd</sup> Edition. Sage Publications, London.
- Holmes Andrew. 2003. *Smart things to know about life-long learning*. Capstone Publishing Limited, Oxford
- Hook Peter and Vass Andy. 2002. *Teaching with influence*. Fulton Publishers, London.
- Hopkins David. 2002. *A Teacher's guide to classroom research*, Third Edition. Open University Press, Buckingham.
- Houle Cyril O. 1996. *The design of Education*. Jossey Bass, San Francisco.
- Husén Torsten, Postlethwaite T.N. (Eds.). 1994. *The International Encyclopedia of Education*, Second Edition. Permagon, Oxford.
- Huysamen G. K. 1996. *Psychological measurement – An introduction with South African examples*. J. L. van Schaik, Pretoria.
- Jacobs Monica, Gawe Nqobomz and Vakalisa Ntombizolile (Eds.). 2001. *Teaching-Learning dynamics*, 2<sup>ND</sup> edition, A Participative approach for O.B.E. Heinemann, Johannesburg.
- Jacques David. 2000. *Learning in groups: A Handbook for improving groupwork*, Third Edition. Bell and Bain, Glasgow.
- Jameson Jill and Hillier Yvonne. 2003. *Researching Post-compulsory Education*. Continuum, New York.

- Jarvis Peter, Holford John, Griffin Colin. 1999. The theory and practice of learning. Kogan Page, London.
- Jarvis Peter. 1995. Adult and Continuing Education, Theory and Practice, Second Edition. Routledge, London.
- Jarvis Peter. 1997. Ethics and Education for Adults in a Later Modern Society. National Institute of Adult Continuing Education, England and Wales.
- Jarvis Peter. 2006. From Adult Education to the Learning Society - 21 years from the International Journal of Lifelong Learning. Routledge, London.
- Jensen Eric. 2000. Brain-based learning. The brain store, San Diego.
- Jones B.F., Rasmussen C.M. and Moffitt M.C. 1997. Real life problem solving. A collaborative approach to interdisciplinary learning. American Psychological Association, Washington D.C.
- Jones Ken. 1997. Games and Simulations, practical tips to improve learning through gaming. Kogan Page, London.
- Kain Daniel. 2003. Problem-based learning for teachers, Grades 6 – 12. Pearson Education Inc., United States of America.
- Kallaway Peter, Kruss Glenda, Fataar Aslam en Donn Gari (Eds.). 1998. Education after Apartheid. South African Education in Transition. University of Cape Town Press, Cape Town.
- Kaplan David (Ed.). 2004. The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences. Sage Publications, London.
- Kasten Wendy en Lolli Elizabeth. 1998. Implementing Multiage Education, A Practical Guide. Christopher Gordon Publishers Inclusive, Norwood.
- Kerry Trevor. 2002. Learning objectives: Task setting and Differentiation. Nelson Thornes Ltd., Cheltenham.
- Knowles M. S. 1990. The Modern Practice of Adult Education. Press Association, Chicago.

- Knowles M. S., Elwood F. H., and Swanson R. A. 1998. *The Adult Learner. The Definitive Classes in Adult Education and Human Resource Development.* Gulf Publishing Company. Houston, Texas.
- Knowles Malcolm S. 1995. *Designs for Adult Learning – Practical resources exercises and course outlines from the father of Adult Learning.* American Society for Training and Development, Virginia.
- Knowles Malcolm S., Holton III Elwood F., Swanson Richard A. 2005. *The Adult Learner, Sixth Edition. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development,* United States of America.
- Kolb D. A. 1986. *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Krueger Richard A. and Casey Mary Ann. 2000. *Focus Groups, 3<sup>RD</sup> Edition. A Practical guide for applied research.* Sage Publications, London.
- Lacey Penny. 2001. *Support Partnerships, collaboration in action.* The Cromwell Press, Great Britain.
- Lambros Ann. 2004. *Problem-based Learning in middle and high school classrooms. A teacher's guide to implementation.* Corwin Press, California.
- Law John. 2004. *After Method- mess in social science research.* Routledge, London.
- Lawrence Denis. 1996. *Enhancing self-esteem in the classroom, 2<sup>nd</sup> Edition.* Paul Chapman Publishing, Great Britain.
- Ledford Bruce R. and Sleeman Phillip J. 2000. *Instructional Design, A Primer.* Information Age Publishing, Connecticut.
- Leon Tony. 1998. *Hope and fear. Reflections of a Democrat.* Jonathan Ball Publishers, Johannesburg.
- Lewkowicz Adina Bloom. 1999. *Teaching Emotional Intelligence – Making informed choices.* Skylight Training and Publishing, United States of America.
- Lincoln Y.S. and Guba E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry.* Sage Publications, California.

- Lipman M. 1991. *Thinking in Education*. M.A. Harvard University Press, Cambridge.
- Locke Lawrence F., Silverman Stephen J. and Spirduso Waneen Wyrick. 2004. *Reading and Understanding Research*. Sage Publications, London.
- Longworth Norman and Davies Keith. 1996. *Lifelong learning*. Kogan Page, London.
- Loughran John en Russell Tom (Eds.). 1997. *Teaching about teaching: Purpose, Passing and Pedagogy in Teacher Education*. The Falmer Press, London.
- Lynch K. and O’Riordan C. 1999. *Inequality in Higher Education: A study of social class barriers*, in K. Lynch (Ed.), “Equality in Education”. Gill and Macmillan, Dublin.
- Maak Thomas and Pless Nicole M. (Eds). 2006. *Responsible Leadership*. Routledge, New York.
- Macgilchrist Barbara and Buttress Margaret. 2005. *Transforming Learning and Teaching*. Paul Chapman Publishing, London.
- Macintyre Christine. 2000. *The Art of Action Research in the classroom*. David Fulton Publishers, London.
- Maier Norman R. F., Solem Allen R. and Maaier Ayesha A. 1975. *The role-play technique*. University Associates, United States of America.
- Malderez Angi and Wedell Martin. 2007. *Teaching Teachers, Processes and Practices*. Continuum, New York.
- Marcus Tessa and Hofmaenner Alexandra (Eds.). 2006. *Shifting boundaries of knowledge – A view on social sciences, law and humanities in South Africa*. University of Kwazulu-Natal Press, Scottsville, South Africa.
- Marland Michael en Rogers Richard. 1997. *The art of the Tutor. Developing your role in the secondary school*. David Fulton Publishers, London.
- Marshall Catherine, Rossman Gretchen. 1995. *Designing Qualitative Research, Second Edition*. Sage Publications, London.

- Martin-Kniep Giselle, with Diane Cunningham, Diana Muxworthy-Feige and the teachers from the Hudson Valley Portfolio Assessment Project. 1998. Why am I doing this? Purposeful teaching through portfolio assessment. Heinemann, Portsmouth.
- Maxwell Joseph A. 2005. Qualitative Research Design. An Interactive Approach, 2<sup>nd</sup> Edition. Sage Publications, London.
- Mayo Peter. 1999. Gramsci, Freire and Adult Education, Possibilities for transformative action. Biddles Ltd., Guildford.
- McConnell Charlie (Ed.). 1997. The making of an Empowering Profession. Scottish Community Education Council, Scotland.
- McGee Lea M. and Morrow Lesley Mandel. 2005. Teaching Literacy in Kindergarten. The Guildford Press, New York.
- McKernan James. 1997. Curriculum Action Research. A Handbook of methods and resources for the reflective practitioner, 2<sup>nd</sup> Edition. Kogan Page, London.
- Mcleod John. 2001. Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy. Sage Publications, London.
- McNamara Eddie. 1999. Positive pupil management and motivation. A secondary teacher's guide. David Fulton Publishers, London.
- McNiel John. 1999. Curriculum – The teacher's initiative, 2<sup>nd</sup> Edition. Hall, Ohio.
- McNiff Jean, Lomax Pamela and Whitehead Jack. 1996. You and your Action Research. Routledge, New York.
- Meier C. and Marais P. (Eds). 2007. Education Management in Early Childhood Development. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Merriam Sharan B. 1998. Qualitative Research and case study applications in Education. Jossey Bass, San Francisco.
- Merriam Sharan B., Caffarella Rosemary S. 1999. Learning in Adulthood, A Comprehensive Guide, Second Edition. Jossey Bass Publishers, San Francisco.



- Meyer Matt. 2007. Time is tight – urgent tasks for Educational Transformation, Eritrea, South Africa and the U.S. Africa World Press, Eritrea.
- Miller Andrew. 2002. Mentoring students and young people – A handbook of effective practice. Kogan Page, London.
- Miller Gale and Dingwall Robert (Eds.). 1997. Context and method in Qualitative Research. Sage Publications, London.
- Miller Linda. 1996. Towards Reading. St. Edmundsbury Press, Suffolk.
- Miller W. R. en Rollnick S. (Eds.). 1991. Motivational interviewing: Preparing people to change. Guildford Press, New York.
- Mobbs J. B. 1992. Verslag oor die stand van Basiese Onderwys aan Volwassenes in skole van die voormalige Raad van Verteenwoordigers. Departement van Onderwys en Kultuur, Raad van Verteenwoordigers, Kaapstad.
- Moll Ian, Gultig John, Bradbury Jill and Winkler Gisela (Eds.). 2001. Learners and Learning – A Reader. Oxford University Press, Cape Town.
- Moore Maggie and Wade Barrie. 1995. Supporting Readers – school and classroom strategies. David Fulton Publishers, London.
- Morey Ann and Kitano Margie (Eds.). 1997. Multicultural Course – Transformation in Higher Education, a Broader Truth. Allyn and Bacon, Toronto.
- Moskal Mary Kay and Blachowicz Camille. 2006. Partnering for Fluency. The Guildford Press, New York.
- Mouton Johan en Marais H. C. 1992, 3de Druk. Basiese Begrippe: Metodologie van die Geesteswetenskappe. Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing Uitgewers, Pretoria.
- Mouton Johann. 2001. How to succeed in your Master's and Doctoral studies, A South African guide and resource book. Van Schaik Publishers, Pretoria
- Munn P. and Schaffer R. H. 1993. Evenements, Relatits a la capacite de lecture, d'écriture et de calcul dans des contextes interactifs socioux. International Journal of Early Years Education.(3): 61 – 80.

- Murphy Kevin and Davidshofer Charles. 1998. Psychological testing – principles and application, 4<sup>TH</sup> Edition. Hall International L. M. T., London.
- Nafukho Frederick, Amutabi Maurice, Otunga Ruth. 2005. African perspectives on Adult Learning. Foundations of Adult Education in Africa. Pearson Education, South Africa.
- Naughton Glenda Mac. 2005. Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Ideas. Routledge, London.
- Nicholls Gill and Gardner John. 1999. Pupils in Transition, Moving between Key Stages. Routledge, London.
- Nieman M.M. and Monyai R.B. (Eds.). 2006. The Educator as Mediator of Learning. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Nines Peter and Mehta Sonia. 2004. Re-imagining Comparative Education- Postfoundational ideas and applications for critical times. RoutledgeFalmer, New York.
- Nixon Jon, Martin Jane, McKeown Penny, Ranson Stewart. 1996. Encouraging learning – Designing and implementing learning events: A dialogical approach. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- O'Hanlon Christine. 1996. Professional Development through Action Research in Educational Settings. The Falmer Press, Washington.
- Olivier Cas. 1998. How to educate and train – outcomes-based. J. L. van Schaik, Pretoria.
- Padgett Deborah K. (Ed.). 2004. The Qualitative Research Experience. Wadsworth, Canada.
- Parsloe E. 1995. Coaching, mentoring and assessing: A Practical Guide to developing competence (Revised Edition). Kogan Page, London.
- Paul Richard, Binker A. J. A., Jensen Karin and Kreklau Heidi. 1990. Critical Thinking Handbook, 4<sup>th</sup> – 6<sup>th</sup> Grades, A Guide for remodelling lesson plans in Language,

- Arts, Social Studies and Science. California Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, United States of America.
- Petty Geoff. 2006. Evidence-Based Teaching- A Practical Approach. Nelson Thornes Limited, United Kingdom.
- Plummer Ken. 2006. Documents of Life 2. An Invitation to a Critical Humanism. Sage Publications, London.
- Pring Richard. 2000. Philosophy of Educational Research. Continuum, London.
- Provis Chris. 2004. Ethics and Organizational Politics. Edward Elgar Publishing Inc., United States of America.
- Punch Keith F. 1998. Introduction to Social Research, Quantitative and Qualitative Approaches. The Cromwell Press, Wiltshire
- Quicke John. 1999. Curriculum for life schools for a democratic learning society. Open University Press, Buckingham.
- Race Phil. 2000. 500 tips on group learning. Kogan Page, London.
- Redfern Angela. 1999. Further Curriculum Bank Activities: Reading the Key, stage one, Scottish Levels A – B. Scholastic Ltd., Warwickshire.
- Roberts Brian. 2007. Getting the most out of the Research Experience – What every researcher needs to know. Sage Publications, London.
- Robinson Russell D. 1999. Helping Adults learn and change. Omnibook Company, United States of America.
- Rogers Alan. 1996. Teaching Adults. 2<sup>ND</sup> Edition. Open University Press, Buckingham.
- Rogers Alan. 2003. Teaching Adults, Third Edition. Open University Press, London.
- Rogers Jenny. 2002. Adults learning, Fourth Edition. Open University Press, Philadelphia.
- Rossiter Marsha and Clark M Carolyn. 2007. Narrative and the Practice of Adult Education. Krieger Publishing Company, Florida.

- Ruane Janet M. 2005. *Essentials of Research Methods – A guide to social science research*. Blackwell Publishing, Australia.
- Rubin Allen and Babbie Earl. 2007. *Essential Research Methods in Social Work*. Thomson/Brooks Cole, United States of America.
- Rubin Dorothy. 1993. *A Practical approach to teaching reading*, 2<sup>ND</sup> Edition. Allyn and Bacon, Boston.
- Sagor Richard. 2000. *Guiding schools improvement with action research*. ASCD Publications, United States of America.
- Saldana Johnny. 2003. *Longitudinal Qualitative Research – Analyzing change through time*. Altamira Press, London.
- Salovey Peter and Sluyter David (Eds.). 1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence – Educational Implications*. Basic Books, New York.
- Sapon-Shevin Mara. 1999. *Because we can change the world – A Practical Guide to building co-operative inclusive classroom studies*. Allyn and Bacon, United States of America.
- Sapsford Roger and Jupp Victor. (Eds.) 2006. *Data collection and analysis*, Second Edition. Sage Publications, London.
- Sarafino Edward P. 2005. *Research Methods. Using Processes and Procedures of Science to understand behavior*. Pearson Prentice Hall, United States of America.
- Schuetze Hans and Slowey Maria (Eds.). 2000. *Higher Education and lifelong learners. International perspectives and change*. Routledge, London.
- Schumm Jeanne Shay and Schumm Gerard E. 1999. *Tutor's Handbook – A Commonsense guide to helping students read and write*. Free Spirit Publishing, Minneapolis, United States of America.
- Shacklock Geoffrey, Smyth John (Eds.). 1998. *Being reflexive in critical educational and social research*. Falmer Press, Bristol.

- Sharan Shlomo (Ed.). 1994. handbook of co-operative learning methods. Greenwood Press, London.
- Shayer M. 1996. "Piaget and Vygotsky: A necessary marriage for effective educational intervention", in L.Smith (Ed.). Critical Readings on Piaget (forthcoming). Routledge, London.
- Sherman Robert R. and Webb Rodman B. (Eds.) 1990. Qualitative Research in Education: Focus and Methods. The Falmer Press, Great Britain.
- Shoemaker Cynthia. 1998. Leadership in Continuing and Distance Education - in Higher Education. Allyn and Bacon, London
- Siebert Al, Gilpin Bernadine and Karr Mary. 2000. The adult student's guide to survival and success. Practical Psychology Press, Portland, Oregon.
- Silberman Mel and Lawson Karen. 1995. 101 ways to make training active. Pfeiffer and Company. California.
- Silverman David (Ed.). 2006. Qualitative Research Theory, Method and Practice. 2<sup>nd</sup> Edition. Sage Publications, London.
- Simons Helen and Usher Robin (Eds.). 2000. Situated Ethics in Educational Research. RoutledgeFalmer, London.
- Slowey Maria and Watson David (Eds). 2003. Higher Education and the Lifecourse Society for Research into Higher Education. Open University Press, England.
- Smit G.J. 1995. Research - Guidelines for planning and documentation. Southern book Publishers, Halfway House.
- Smith Jim and Spurling Andrea. 1999. Lifelong Learning – Riding the Tiger. Redwood Books, Wiltshire.
- South Africa Survey, 2000/2001. 2001. John Kane-Berman (Ed.). South African Institute for Race Relations, Johannesburg.
- South Africa Survey, 2004/2005. 2006. John Kane-Berman (Ed.). South African Institute for Race Relations, Johannesburg.

South Africa Yearbook, 2006/2007, 14<sup>th</sup> edition. 2007. Delien Burger (Ed.). GCIS, Pretoria

Staatskoerant. 13 September 1957.

Staatskoerant, no.21881. 13 Desember 2000.

Stanczak Gregory C. (Ed.). 2007. Visual Research Methods. Image, Society and Representation. Sage Publications, London.

Steinberg Shirley R. and Kincheloe Joe L. (Eds.). 2004. The Corporate Construction of Childhood, 2<sup>nd</sup> Edition. Westview Press, Oxford.

Sternberg Robert and Grigorenko Elena L. 2000. Teaching for successful intelligence – to increase student learning and achievement. Skylight Training and Publishing, United States of America.

Struwig F. W. and Stead G. B. 2001. Planning, designing and separating research. Maskew Miller Longman, Cape Town.

Stuart Mary and Thomson Alistair (Eds.). 1995. Engaging with difference. The “other” in Adult Education. National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), Leicester, England.

Svantesson Ingemar. 1998. Learning maps and memory skills – Powerful techniques to help you make better use of your brain, 2<sup>ND</sup> Edition. Kogan Page, Great Britain.

Sweet Anne and Snow Catherine (Eds.). 2003. Rethinking reading comprehension. The Guildford Press, United Kingdom.

Terre Blanche Martin and Durrheim Kevin. 1999. Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences. University of Cape Town Press, Cape Town.

Thomas R. Murray. 2003. Blending Qualitative and Quantitative Research Methods in Theses and Dissertations. Corbin Press Inc., California.

Thrupp Martin and Willmot Robert. 2003. Education Management in Managerialist Times. Beyond the Textual Apologists. Open University Press, Philadelphia.

- Tiberius Richard G. 1999. *Small Group Teaching – a trouble-shooting guide*. Kogan Page, London.
- Tight Malcolm. 2004. *Key Concepts in Adult Education and Training*. Routledge, London.
- Tomlinson Carol Ann. 2001. *How to differentiate. Instruction in mixed-ability classrooms*, 2<sup>ND</sup> Edition. ASED, United States of America.
- Topping Keith and Ehly Stewart. 1998. *Peer-Assisted Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Torp Linda and Sage Sara. 1998. *Problems as Possibilities – Problem-Based Learning for K.-12 Education*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, United States of America.
- Townsend Tony and Bates Richard (Eds.). 2007. *Handbook of Teacher Education, Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Springer, Netherlands.
- Trevino Linda K. and Nelson Katherine A. 2004. *Managing Business Ethics. Straight talk about how to do it right*, Third Edition. John Wiley and Sons Inc., United States of America.
- Tuckman Bruce W. 1994. *Conducting Educational Research*, Fourth Edition. Harcourt Brace College, Toronto.
- Turner Mike and Bash Leslie. 1999. *Sharing expertise in Teacher Education*. Cassell, London.
- Uden Tony. 1996. *Widening participation: Routes to a learning society; A Policy discussion paper*. National Organization for Adult learning, Leicester.
- Usher Robin, Bryant Ian and Johnston Rennie. 1997. *Adult Education and the Postmodern Challenge – Learning beyond Limits*. Routledge, London.
- Van Ments Morry. 1999. *Effective use of role play – Practical techniques for improving learning*, 2<sup>ND</sup> Edition. Kogan Page, London.

- Vella J. 1997a. Learning to listen, Learning to teach: The power of dialogue in educating adults. Jossey Bass, San Francisco.
- Vella Jane, Berardinelli Paula and Burrow Jim. 1998. How do they know? Jossey Bass, San Francisco.
- Verslag van die Eiselen-kommissie oor Bantoe-onderwys. 1949.
- Von Prümmer Christine. 2000. Women and distance education, Challenges and opportunities. Routledge, London.
- Walsh Mark. 2001. Research made real – a guide for students. Nelson Thornes, United Kingdom.
- Wêreldfeiteboek. Unesco. 2003.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2005.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1996. Dokument vir die transformasie van Basiese Onderwys aan Volwassenes.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1996. Tussentydse Werkdokument vir Basiese Onderwys aan Volwassenes.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1997. Tussentydse maatreëls vir die voorsiening van Basiese Onderwys aan Volwassenes.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2006. Subdirektoraat: Basiese Onderwys aan Volwassenes. Prosedure Werkboek vir Sentrumbestuurders en Sentrumkoördineerders.
- Wilson Daphne. 1991. Against all odds. The struggle of the Cape African night schools, 1945 – 1967. Centre for African Studies, University of Cape Town.
- Winburg Chris. 1996 – 1997. Learning about development. USWE, Mowbray.
- Wiseman Douglas C. 1999. Research Strategies for Education. Wadsworth Publishing Company, Johannesburg.



- Wisker Gina. 2005. *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. Palgrave Macmillan, New York.
- Wlodkowski R. J. 1999. *Enhancing Adult Motivation to learn – A Comprehensive Guide for teaching all adults (Revised Edition)*. Jossey Bass, San Francisco.
- Wolfe Patricia. 2001. *Brain Matters, Translating research into classroom matters*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, United States of America.
- Wolin Sybil, Desetta Al and Hefner Keith. 2000. *The struggle to be strong. How to foster resillience in Teens*. Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Wragg E. C. 2001. *Class management in the secondary schools*. Routledge, London.
- Wragg E. C., 1997. *The Cubic Curriculum*. Routledge, London.
- York-Barr Jennifer, Sommers William A., Ghere Gail S. and Montie Jo. 2001. *Reflective practice to improve schools – An Action Guide for Educators*. Corwin Press, California.
- Zepke Nick, Knight Michelle, Leach Linda and Viskovic Alison. 1999. *Adult Learning Cultures, Challenges and Choices in times of change*. W. P. Press, Wellington, New Zealand.

## Addendum A

### FORMAAT VAN SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAELYS AAN OPVOEDERS VAN VOLWASSENES BY DRIE (3) VOLWASSE ONDERWYSSENTRA, (METROPOOL-OOS, KUILSRIVIER, VAN DIE WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT).

#### 1. AGTERGROND

- 1.1 **Doel:** Om te bepaal tot watter mate die opvoeders van Volwassenes funksioneel bemagtig is vir hulle taak.
- 1.2 **Die vraelys word as vertroulik beskou.** Geen individu en /of skool sal geïdentifiseer kan word nie.
- 1.3 **Enkele vrae word aan die respondente** (opvoeders van volwassenes, onafhanklike waarnemers) gestel, waarop die antwoorde deur die onderhoudvoerder opgeteken word.
- 1.4 **Toestemming vir hierdie ondersoek is vooraf verkry van die Wes-Kaap Onderwysdepartement, Kaapstad.** (kyk aangeheg as Addendum B)

#### 2. BIOGRAFIESE INLIGTING

- 2.1 Geslag van respondent .....
- 2.2 Ouderdom van respondent .....
- 2.3 Opleiding van respondent in basiese onderwys aan volwassenes .....
- 2.4 Ervaring van respondent in basiese onderwys aan volwassenes .....

### 3. VRAE

Indien u terugkyk op u jare van ervaring in basiese onderwys aan volwassenes, beantwoord asseblief die volgende vrae volgens 'n houdingskaal van sewe punte waar **een** beteken “stem baie beslis saam” en **sewe** beteken “stem baie beslis nie saam nie” .

		1	2	3	4	5	6	7
	<b>1 - Stem baie beslis saam</b> <b>2 - Stem beslis saam</b> <b>3 - Stem saam</b> <b>4 - Neutraal</b> <b>5 - Stem nie saam nie</b> <b>6 - Stem beslis nie saam nie</b> <b>7 - Stem baie beslis nie saam nie</b>							
3.1	Ek het my kennis van die Andragogie verbreed.							
3.2	Ek woon verrykingskursusse by wat aangebied word oor onderwys aan volwassenes.							
3.3	Ek bevorder kritiese denke by die volwasse leerders deur middel van my onderrig.							
3.4	Ek tree op as raadgewer vir my volwasse leerders.							
3.5	Ek het 'n positiewe selfbeeld as opvoeder van volwassenes.							
3.6	Ek beskou die vakonderrig aan volwassenes as my enigste taak in die Andragogie.							
3.7	Daar is voldoende hulpbronne beskikbaar vir die volwasse leerders.							
3.8	Daar is 'n gesonde balans tussen teorie en praktyk in my onderwys aan volwassenes.							
3.9	My onderrigstyl en metodiek neem die behoeftes van die volwasse leerders in ag.							
3.10	Deur my onderrigmetodes probeer ek die leerervaring van die volwasse leerders vergemaklik.							
3.11	Ek is deurentyd gemotiveerd vir my taak as opvoeder van volwassenes.							
3.12	Voldoende monitering van volwasse leerders vind deurlopend deur my plaas sodat probleme geïdentifiseer en aangespreek kan word.							
3.13	Ek skep 'n leeromgewing vir die volwasse leerder wat bydra tot positiewe leer.							
3.14	Daar is voldoende tyd vir remediëring vir volwasse leerders wat 'n agterstand het.							
3.15	Moontlike konflik tydens die onderrigproses word deur my aangespreek.							
3.16	Ek is te alle tye optimisties oor my taak as opvoeder van volwassenes.							
3.17	Voldoende emosionele bystand vir die volwasse leerders word verseker tydens die onderrigprogram.							
3.18	As opvoeder van volwassenes is ek bewus van elke volwasse leerder se dominante leerstyl.							
3.19	Daar is voldoende skakeling met ander opvoeders van volwassenes sodat alle relevante inligting gedeel kan word.							
3.20	Ek pas my onderrigtaal aan volgens die behoeftes van volwasse leerders uit die werkersklas.							
3.21	As opvoeder van volwassenes respekteer ek die menswaardigheid van alle volwasse leerders.							

3.22	As opvoeder van volwassenes tree ek op as mentor en skep die geleentheid tot sinvolle verandering of transformasie.								
3.23	As opvoeder van volwassenes gee ek voldoende ondersteuning aan die volwasse leerders sodat laasgenoemde gemotiveerd kan wees.								
3.24	As opvoeder van volwassenes is ek verbind tot gehalte-onderrig, sodat die onderrigproses funksioneel vir die volwasse leerders kan wees.								
3.25	Ek sorg dat deurlopende assessering plaasvind sodat die volwasse leerders voortdurend kan ontwikkel.								
3.26	Beplanning van die onderrigproses is belangrik vir relevante en funksionele lesaanbieding.								
3.27	My leerdoelwitte is duidelik en verstaanbaar vir die volwasse leerders.								
3.28	As opvoeder van volwassenes, wend ek 'n reeks van metodes aan sodat leer optimaal kan plaasvind.								
3.29	As opvoeder van volwassenes, is ek ten volle op hoogte van die verskillende leerteorieë en die gevolglike implikasies daarvan.								
3.30	Ek sorg dat koöperatiewe leer plaasvind tussen volwasse leerders.								
3.31	Dialog as onderrigmetode skep ruimte vir verdere leer.								
3.32	Geheuekaarte moedig die volwasse leerders aan om oplossings vir probleme te bedink.								
3.33	Groepwerk as metode gee aan volwasse leerders die ervaring om te besluit wat aanvaarbaar of onaanvaarbaar is.								
3.34	Rolspel gee aan die volwasse leerders die geleentheid om verbande te lê tussen die leerproses en die werklikheid.								
3.35	Klasdebatte skep vernuwende denke wat aanleiding kan gee tot verandering.								
3.36	Tutoriale is gerig op remediëring en die oplos van probleme tydens die leerproses.								

3.37 Wat, na u oordeel, is die belangrikste **leemtes** om u werk as opvoeder van volwassenes doeltreffend uit te voer (in volgorde van belangrikheid)?

3.37.1 .....

3.37.2 .....

3.37.3 .....

3.37.4 .....

3.38 Wat, na u oordeel, is die **oplossing** vir die bogenoemde leemtes (in volgorde van belangrikheid)?

3.38.1 .....

3.38.2 .....

3.38.3 .....

3.38.4 .....

3.38.5 .....

### 3.39 Algemeen

3.39.1 Dink u die Departement van Onderwys doen genoeg vir  
onderwys aan die volwassene? .....

.....

3.39.2 Gee die volwasse leerders oor die algemeen hulle samewerking?

.....

3.39.3 Vind u bevrediging in u interaksie met die volwasse leerders?

.....

3.39.4 Toon die dagskoolpersoneel begrip vir die probleme van die volwasse  
leerders? .....

.....

3.39.4 Sal u wil voortgaan as opvoeder van volwassenes? .....

.....

3.39.5 Enige ander opmerking wat u wil maak oor die saak? .....

.....

Baie dankie. Die bevindinge sal voorgelê word aan die Wes-Kaapse  
Onderwysdepartement: Direktoraat: Volwassene Onderwys en Opleiding en u  
sal ook persoonlik terugvoering in dié verband ontvang.

## ADDENDUM B


## Brief van toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir die afhandeling van die empiriese ondersoek.

07/88/2006 18:28 021-425-7445 DIR ED RESEARCH PAGE 02/02

Navas  
Enquiries  
Imibuzo  
Telefoon  
Telephone  
Eboni  
Faka  
Fax  
Iphasi

Dr RS Cornelissen  
(021) 425-3286  
(021) 425-7445

Veroyting  
Reference  
ISalathiso  
20060223-0012



Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Western Cape Education Department  
ISebe leMfundo leNishona Koloni

Mr Edward Jansen  
15 Jonkman Street  
KUILS RIVER  
7680

Dear Mr E. Jansen


**RESEARCH PROPOSAL: THE FUNCTIONAL EMPOWERMENT OF THE ADULT EDUCATOR.**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from 14<sup>th</sup> August 2006 to 22<sup>nd</sup> September 2006.
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December 2006).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the following schools: Kleinvlief Adult Centre, Forest Heights Adult Centre and Scotsdene Adult Centre.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:  
The Director: Education Research  
Western Cape Education Department  
Private Bag X0114  
CAPE TOWN  
8000

We wish you success in your research.

Kind regards,



for: HEAD: EDUCATION  
DATE: 7<sup>th</sup> August 2006

---

MELD ASSEKLEEF VERWYSSINGSNUMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE. / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE. /  
NCEDA UNJALE INOMBOLO ZESALATHISO KUVO YONKE IYIBALULWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X0114, KAAPSTAD 8000  
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X0114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE  
ENDEENWEMING- EN SALARISAVRAC/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22  
VEELJEE SKOLESAPE SCHOOLS ☎0800 45 46 47