


'n Leergeoriënteerde raamwerk vir e-portefeulje-ontwikkeling in afstandonderwys

**Author:**Christina J. van Staden¹ **Affiliation:**

¹Academy Applied Technology and Innovation, University of South Africa, South Africa

Corresponding author:

Christina van Staden,
christa@christavanstaden.co.za

Dates:

Received: 03 May 2016

Accepted: 07 Sept. 2016

Published: 25 Nov. 2016

How to cite this article:

Van Staden, C.J., 2016, "n Leergeoriënteerde raamwerk vir e-portefeulje-ontwikkeling in afstandonderwys", *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie* 35(1), a1392. <http://dx.doi.org/10.4102/satnt.v35i1.1392>

Copyright:

© 2016. The Authors. Licensee: AOSIS. This work is licensed under the Creative Commons Attribution License.

George Kuh (2008) se lys van tien hoë-impakonderwyspraktyke, wat deur die *American Association for Colleges and Universities* (AAC&U) onderskryf word, is vroeg 2016 aangepas om e-portefeuljes in te sluit. Hierdie toevoeging is belangrik omdat die lys vir die eerste keer aangepas is. In hierdie artikel word verslag gelewer oor die bruikbaarheid van 'n leergeoriënteerde raamwerk vir die fasilitering van e-portefeulje-ontwikkeling in afstandonderwys. Die raamwerk is in die drie beginsels van 'n leergeoriënteerde benadering tot assessering gefundeer, naamlik dat assesseringstake leergeoriënteerd moet wees, dat studente aktief by eie en eweknie-evaluering betrokke moet wees en dat vinnige, gereelde terugvoer huidige en toekomstige leer moet bevorder. Die leertake is ontwerp om geleenthede te bied om terselfdertyd die kern- en ontwikkelingsvaardighede te demonstreer, wat tans tydens tersiêre onderwys ingeoefen moet word. 'n Verskeidenheid vorms van tegnologie is ingespan om informele, toevallige, selfgerigte, selfregulerende, koöperatiewe, genetwerkte, ervarings- en transformerende leer te ondersteun en die ontwikkeling van 'n praktykgemeenskap te bevorder. 'n Ondersoek na 'n e-portefeulje, wat binne hierdie raamwerk ontwikkel is, toon dat die raamwerk dit moontlik gemaak het om prestasie met betrekking tot gestelde leeruitkomst te demonstreer, terwyl die vlak van kern- en ontwikkelingsvaardighede terselfdertyd gedemonstreer en nagespeur kon word. Na afloop van 'n veeleisende, uitdagende en dikwels soloreis verklaar die student dat die graad waardevol is omdat sy nie 'n voorgeskrewe boek soos 'n parakiet moes herhaal nie, maar haar vermoë om iets in die praktyk toe te pas moes demonstreer. Gebaseer op die verklaring, kan e-portefeuljes as 'n hoë-impak-praktyk beskou word.

A learning-oriented framework for e-portfolio development in distance education. George Kuh's (2008) list of 10 high-impact practices, supported by the American Association for Colleges and Universities (AAC&U), was amended early 2016 to include eportfolios. It is important, since it was the first amendment of the list. In this paper, the author reported on the usefulness of a learning-oriented framework for facilitating e-portfolio development in tertiary distance education. The framework integrates the three principles of a learning-oriented approach to assessment, namely that assessment tasks should be learning-oriented, that the student should be actively involved in self and peer assessment, and that quick, frequent feedback should be given to promote current and future learning. The learning tasks were designed to simultaneously provide opportunities to demonstrate the key competencies that ought to be developed during higher education. A variety of technologies were integrated to promote informal, accidental, selfdirected, selfregulated, cooperative, networked, experiential and transformative learning and the development of a community of practice. An investigation into one of the eportfolios, developed within this framework, shows that the student demonstrated achievement towards learning outcomes, while the level of development of key competencies could simultaneously be demonstrated and traced. After being exposed to a demanding, challenging, and frequently solo journey, the student states that the degree is valuable since she was not required to 'merely regurgitate[d] the text book in parrot fashion in the exam', she had to demonstrate the 'ability to do something practical'. Based on this statement, eportfolios can be regarded as a high-impact educational practice.

Inleiding

Die *Association of American Colleges and Universities* (AAC&U) het so pas e-portefeuljes by Kuh (2008) se lys van tien hoë-impak-onderwyspraktyke gevoeg (Moore 2016). Eynon en Gambino (2017) waarsku egter dat e-portefeuljes goed geïmplementeer moet word om die skoen in die nuwe posisie as elfde hoë-impakpraktyk vol te staan. Gebaseer op die waarskuwing, is dit nodig om te verstaan wat e-portefeuljes is en hoe e-portefeuljes in afstandonderwys geïntegreer kan word om 'n hoë-impak te maak.

Read online:

Scan this QR code with your smart phone or mobile device to read online.

e-Portefeuljes is multimedievoorleggings wat aanlyn geskep word om studente-uitkomst te dokumenteer en assessee. Egan (2016) redeneer dat e-portefeuljes 'n bruikbare hulpmiddel bied om studente-uitkomst te dokumenteer en assessee, maar voeg by dat e-portefeuljes ook 'n effektiewe wyse bied om na te spoor hoe studente kennis, vaardighede en ingesteldhede integreer wat leeruitkomst oorspan. Laasgenoemde gebruikwaarde kan die relevansie van afstandonderwys versterk. Die tradisionele afstandonderwysmodel word deur geïsoleerde leerders gekenmerk. Hierdie vorm van onderwys het 'n vastrapplek gekry omdat dit tyd- en plekgrense kan oorbrug om toegang tot tersiêre onderwys moontlik te maak.

Die staat vereis sedert 1999 dat alle leer en onderrig aan Suid-Afrikaanse tersiêre instellings deur kern- en ontwikkelingsuitkomst (vergelyk Tabel 1) gerig moet word (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid 1999).

Afstandonderwys is nie uitgesluit nie omdat onderwys en opleiding die arbeidsmag beïnvloed (Van Staden & Freeman 1994:28). Werkgewers is nie meer so gesteld op boekgeleerdheid nie, maar eerder op die vermoë om op 'n selfgerigte, kritiese wyse in 'n globaal gekonnekteerde, tegnologie-verrykte omgewing saam te werk (Benade 2015). Indien studente weet dat hulle besig is om hulle vir toetse tot die beroepswêreld gereed te maak, kan e-portefeuljes die verband tussen die outentieke leerkonteks en die fisiese werksomgewing (Osborne 2013:5) versterk. Daarom behoort e-portefeuljes op so 'n wyse in afstandonderwys geïntegreer te word dat studente van geleenthede voorsien word om prestasie met betrekking tot leeruitkomst, sowel as die vlak van ontwikkeling van kernvaardighede te demonstree.

Eynon en Gambino (*in press*) beredeneer dat e-portefeuljes 'n unieke rol in 21ste eeuse tersiêre onderwys kan speel omdat dit eenheid en integrasie ondersteun. e-Portefeuljes kan 'n verskeidenheid funksies vervul, daarom waarsku Egan (2016) dat die doel van 'n e-portefeulje duidelik gestel moet word. Die Universiteit van Suid-Afrika het

TABEL 1: Kern- en ontwikkelingsvaardighede: Vaardighede wat tydens Suid-Afrikaanse tersiêre onderwys ontwikkel behoort te word.

Lewensrolle	Werkswyses	Hulpmiddels vir werk	Denkwyses
3. Selfgerigte leerders	1, 4. Probleem-oplossing 1, 4. Analitiese vermoëns 1, 4. Oordeelsvermoë 1, 4. Besluitneming	5. Gebruik taal, visuele en wiskundige vaardighede om effektief te kommunikeer (gesproke en geskrewe)	7. Sisteemdenker 1. Kritiese denker 1. Kreatiewe denker
6, 9. Verantwoordelike burger	1. Kreatiwiteit	6. Gebruik tegnologie om te leer	8. Verken en gebruik verskeidenheid leerstrategieë
11. Verken beroepsgeleenthede	2. Spanwerker	6. Gebruik tegnologie om te werk	10. Kultureel en esteties gepas in verskeie kontekste
11. Ervare beroepsbeplanner	1, 4. Vermoë om op kreatiewe werk van ander te reageer	12. Ontwikkel entrepreneur-geleenthede	8. Reflekteer op leerstrategieë (metakognisie)

teen die einde van 2014 toestemming verleen dat e-portefeuljes geïntegreer word in 'n handvol modules, wat deur kleiner studentegetalle gekenmerk word, om 'n omgewing te skep waarin innoverende assesseringspraktyke kan floreer (Teferra & Havenga 2015). Volgens Naicker (2015) is die doel van die projek om 'n tegnologiegedrewe summative assesseringstelsel te loods. Die effektiwiteit van summative assessering word egter in die literatuur bevestig.

Summative assessering bied nie voldoende geleenthede om die ontwikkeling van hoëvlak- kognitiewe denkvaardighede te demonstree nie. Navorsing toon dat toetse motivering verlaag, spanning verhoog en onderrigmetodes, wat oppervlakkige leer steun, aanmoedig (Harlen & Deakin 2002). Summative assessering vind aan die einde van 'n leerprogram plaas, gevolglik is dit te laat om in te gryp (McTighe & O'Connor 2005:11). Die bepunte van werkopdragte kan nie as die eindpunt van leer beskou word nie, maar eerder as die beginpunt van nuwe leer, omdat studente na afloop van hul studie gereed gemaak moet word om hul plek in die arbeidsmag produktief vol te staan. Tans word beredeneer dat 'n leergeoriënteerde benadering tot assessering 'n beter perspektief op e-portefeuljeontwikkeling bied.

Leergeoriënteerde benaderings ontken nie die rol van summative assessering nie, daarom kan werkopdragte wel bepunte word. Die fokus is egter op leer, daarom moes die navorsing die volgende vraag beantwoord: Hoe kan e-portefeuljeontwikkeling doeltreffend in afstandonderwys gefasiliteer word?

Die kennisteoretiese en konseptuele raamwerk word in die volgende afdeling bespreek, waarna die geskiktheid van die leergeoriënteerde raamwerk bespreek sal word. Waar moontlik, is die raamwerk belig deur 'n reflektiewe video-opname¹, wat 'n student [vroulik, 31, onderwyseres in buiteland] van haar e-portefeulje gemaak het. Die artikel word afgesluit met uitdagings en implikasies vir die praktyk.

Kennisteoretiese en konseptuele raamwerk

Die navorsing is vanuit 'n pragmatiese wêreldbeskouing benader omdat 'n enkele teorie nie al die antwoorde kon verskaf nie. Daarom is intuïtiewe, gesaghebbende en logiese kennis geïntegreer om te verstaan hoe e-portefeuljes in afstandonderwys ontwikkel kan word. Tydens die proses is nuwe kennis geskep om te verstaan hoe die volle potensiaal van e-portefeuljes ontgin kan word. Daar is van die aanname uitgegaan dat nagraadse studente volwassene-leerders is, daarom moes die karaktereienskappe van volwassene-leerders in ag geneem word.

1. <http://odel.co.za/2016/08/26/meaningful-integration-of-eportfolios-in-distance-education/>

Volwassene-onderwys

Volwassene-leerders is selfgerig, gereed en gemotiveerd om te leer, probleemgeoriënteerd en beskik oor 'n voorraad ervaringe wat toenemend 'n bron van leer word (Knowles 1975). Daar kan nie aanvaar word dat alle volwassene-leerders hierdie eienskappe ontwikkel het nie. Dit impliseer egter wel dat dié eienskappe tydens aanvanklike beroepsopleiding in ag geneem moet word. Die begrip 'andragogie' word in die literatuur gebruik om na volwassene-onderwys te verwys. In hierdie bespreking word doelbewus vermy om na 'n spesifieke 'agogie', of vorm van begeleiding te verwys. Andragogiese perspektiewe word wel betrek omdat dit 'n gekombineerde kennisbasis, bestaande uit 'n mosaïek van teorieë, modelle, beginsels en verklarings bied om te verstaan hoe die behoeftes van volwassene-leerders (Merriam 2001:3) tydens e-portefeuljeontwikkeling in ag geneem kan word.

e-Portefeuljes

e-Portefeuljes is multimediamvoorleggings wat saamgestel word om 'n ryk, getekstureerde oorsig van leer en ontwikkeling bied (Mason *et al.* 2004). Nadat die werkstukke voltooi is, moet daar volgens Huang, Yang en Chang (2011:103) 'n verslag geskryf word waarin die student oor die werkstuk reflekteer. e-Portefeuljes kan egter ook gebruik word om 'n leeromgewing te skep waarin studente saamleer, daarom moet die funksie van 'n e-portefeulje duidelik gestel word (Pincombe *et al.* 2010). Die funksie van 'n portefeulje is gewoonlik óf om: (1) studente, na afloop van 'n kursus, die geleentheid te bied om self hul beste werk te kies en vir finale assessering voor te lê óf om (2) gedurende die kursus te monitor of die gestelde uitkomst bereik word. Vir die doel van die module is besluit om die twee funksies te kombineer om sodoende doeltreffender leergeleenthede te skep. Mahara bied geskikte tegnologie om e-portefeuljes te ontwikkel.

Mahara²

Mahara is 'n e-portefeuljesisteam wat gebruik word om e-portefeuljes aanlyn te ontwikkel om leer en ontwikkeling te demonstreer. Vir die doel van hierdie module, is die volgende funksies geïdentifiseer wat die inoefening van gesonde leerpraktieke kon ondersteun, naamlik:

- die beplanningsfunksie, wat gebruik kan word om selfregulering in te oefen
- die joernaalfunksie (blog), wat gebruik kan word om metakognisie in te oefen
- die forumfunksie, wat gebruik kan word om kommunikasievaardighede in te oefen, en
- die deelfunksie, wat gebruik kan word om eweknie-beoordelingsvaardighede in te oefen.

Interaksies met al die funksies kan op bladsye van 'n Mahara-gesteunde e-portefeulje geïntegreer word om 'n geheelbeeld van prestasie, leer en ontwikkeling te skep. Die funksie van die e-portefeulje was om deurlopende ontwikkeling te

2.<https://mahara.org>

demonstreer, daarom moes verskeie benaderings tot assessering betrek word.

Assessering

Assessering is 'n onderrigleermiddel wat doelmatig en deurlopend toegepas word om sukses te monitor. Volgens Le Grange en Beets (2005:115) is die doel van assessering om te bepaal hoe goed leerders kan demonstreer wat hulle geleer het sodat die inligting gebruik kan word om 'n aanduiding van vordering te gee. Assessering het egter meer funksies, naamlik:

- assessering vir leer, of formatiewe assessering, wat gebruik word om onderig- en leerstrategieë aan te pas (William 2011)
- assessering van leer, of summative assessering, wat gebruik word om te bevestig wat studente weet en kan demonstreer; om te bepaal of die kurrikulumuitkomst bereik is; en om bevoegdheid te sertifiseer (Harlen 2008)
- pre-assessering, of diagnostiese assessering, wat gebruik word om potensiële hindernisse te identifiseer voordat geassesseer word
- assessering van vordering, of normatiewe assessering, wat gebruik word om te besluit of 'n vooropgestelde, objektiewe, geldige standaard van bevoegdheid bereik is (Coetzee 2011)
- selfassessering, wat gebruik word om eie werk krities te beoordeel
- eweknie-assessering, wat gebruik word om eweknieë se werk krities te beoordeel, en
- leergeoriënteerde assessering, wat al die genoemde assesserings kan insluit omdat die fokus nie op assessering geplaas word nie, maar op leer en ontwikkeling (Carless 2007).

Hierdie navorsing is vanuit 'n leergeoriënteerde benadering tot assessering benader.

Leergeoriënteerde assessering

Ons lewe in 'n toetsbewuste en toetsgewende tyd waarin selfs ons lewens deur toetsprestasies beïnvloed word. Op sigself is summative assessering nie effektief nie omdat dit te laat is om in te gryp as die resultate eers beskikbaar gestel word nadat leertake voltooi is (McTighe & O'Connor 2005:11). Die oormatige klem op summative assessering veroorsaak dat ander vorme van assessering, waarby nie toesig gehou word nie, as ongeldig beskou word. So 'n persepsie ignoreer die belangrikheid van leergeoriënteerde assessering en impliseer 'n gebrek aan vertroue in akademiese personeel (Teferra & Havenga 2015). 'n Leergeoriënteerde benadering sluit nie ander vorme van assessering uit nie, dit bied eerder 'n oorkoepelende raamwerk waarbinne verskeie soorte assessering betrek kan word om onderrig en leer doeltreffender te maak.

Die klemverskuiwing vanaf alleenstaande summative assessering na alternatiewe benaderings is gebaseer op die idee dat assessering betroubaar, geldig en prakties moet wees

en 'n impak op onderrig, leer en studente se motivering om te leer, moet uitoefen (Carless 2007:57). Daarom speel opbouende, voortstuwende terugvoer 'n belangrike rol tydens leergeoriënteerde assessering (Knight 2002; Carless 2007). Leergeoriënteerde benaderings vereis dat leerders aktief by die leeraktiwiteit in die vorm van self- en eweknie-assessering betrokke raak. Die insette van medestudente word hoog geag omdat die eweknieë met dieselfde leertake besig is en dieselfde uitdagings trotseer, of moet trotseer. Carless (2007:60), die vader van leergeoriënteerde benaderings (vergelyk Figuur 1), het drie beginsels van effektiewe assessering geïdentifiseer, naamlik dat:

- assesseringstake ontwerp moet word om gesonder leerpraktyke te stimuleer
- studente aktief by self- en eweknie-evaluering betrokke gemaak moet word
- terugvoer betyds moet geskied en 'n blik vorentoe moet bied om huidige sowel as toekomstige leer te ondersteun.

'n Leergeoriënteerde benadering bied huidiglik die geskikste benadering tot assessering in tersiêre onderwys (Carless 2007). Hierdie benadering onderlê die raamwerk, wat ontwerp is om e-portefeulje-ontwikkeling in afstandonderwys te fasiliteer. Die raamwerk word kortliks geskets.

'n Leergeoriënteerde raamwerk vir e-portefeuljeontwikkeling

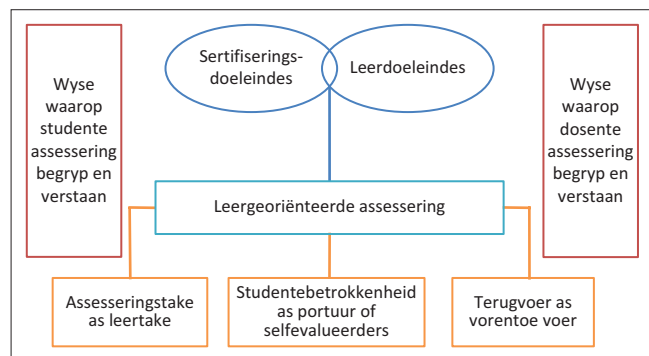
Die raamwerk word kortliks bespreek.

Raamwerk

Die leergeoriënteerde raamwerk vir e-portefeulje-ontwikkeling (Figuur 2) bestaan uit ses fases, naamlik:

- kontekstualisering
- beplanning
- fasilitering
- eweknie-evaluering
- finale beoordeling
- verslag

Die fases word vervolgens bespreek.



Bron: Gebaseer op en vertaal uit Carless, D., 2007, 'Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications', *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 60

FIGUUR 1: Raamwerk vir leergeoriënteerde assessering.



FIGUUR 2: 'n Leergeoriënteerde raamwerk vir e-portefeulje-ontwikkeling.

Fase 1: Konteks

Die nagraadse module, wat vir die integrasie van e-portefeuljes geormerk is, word tradisioneel deur lae studentegetalle gekenmerk. Die outeur het, vanaf Augustus 2014 tot Mei 2015 verantwoordelikheid vir die module gedra terwyl sy 'n nadoktorale genoot was. Die tydperk is deur die uitfasering van formele eksamen (2014) en die integrasie van e-portefeuljes (2015) gekenmerk. In 2014 het 66 studente geregistreer en in 2015 het 78 geregistreer. Die beplanningsfase word vervolgens bespreek.

Fase 2: Beplanningsfase

Ter aansluiting by bogenoemde, stel die outeur die volgende werkswyse vir die ontwikkeling van e-portefeuljes voor.

Werkswyse

Die eerste uitdaging is die werkswyse. Tradisioneel ontvang studente met registrasie al die studiemateriaal, met sperdatums vir werkopdragte. Opdragte kon ingedien word sodra hulle voltooi is, maar slegs een uit vier opdragte was verpligtend. Die ander drie kon wel vir assessering ingedien word, maar ongeveer 30% van die studente het die opdragte nie ingedien nie. Die werkopdragte het 20% tot die finale

punt bygedra en die eksamen 80%. Hierdie werkswyse was nie geskik vir doeltreffende e-portefeuljies nie. In plaas van vier lang werkopdragte, is veertien korter werkopdragte ontwerp om studente geleidelik te begelei om 'n volledige les te ontwikkel, waarin tegnologie en multimedia gebruik word om onderrig en leer te ondersteun. Volgens die student was hierdie werkswyse effektief:

'The assignments were well scaffolded and when I reflected back on the learning process, I clearly saw how to integrate the different puzzle pieces together.' [P1]

Die onderwerpe was op leeruitkomstige gerig, daarom is 'n werkopdrag vir elke tema ontwerp, naamlik leerteorieë, onderrigmetodes, tegnologie, assessering en twee Powerpoint-lesaanbiedings. PowerPoint-aanbiedings kan egter nie op 'n e-portefeuljiesbladsy vertoon word nie, daar kan slegs 'n skakel na die PowerPoint-dokument geplaas word. Die student het die uitdaging oorkom deur 'n video-opname van die lesaanbieding te maak en sodoende nog 'n kernvaardigheid (vergelyk Tabel 1) gedemonstreer, naamlik om tegnologie te gebruik om haar werk te doen. Die res van die onderwerpe het geleenthede gebied om self die belangrikheid van individuele en gesamentlike leer te ervaar: twee groepprojekte met behulp van die Wiki en die Glossary van die e-leerstelsel, 'n selfassesseringstoets, 'n reflektiewe joernaal, gefokusde groepsbesprekings en koöperatiewe basisgroepe. Verskeie kern- en ontwikkelingsvaardighede (vergelyk Tabel 1) kon tydens die prosesse ingeef word. Baumgartner (2001:19) het geredeneer dat gesamentlike ondersoekende studente uitnooi om vrywillig by die leerproses betrokke te raak. Volgens dié student duur gesamentlike leerprojekte langer, maar is dit waardevoller en effektiewer as alternatiewe metodes omdat die werk wat saam geskep word oor die potensiaal beskik om beter te wees as enigiets wat hulle op hul eie sou kon doen. Die student beveel meer fasilitering en moderering aan om die gehalte van die werk te verbeter.

Een van die werkopdragte het op die rol van selfassessering gefokus. Volgens die student het die selfassesseringstoets haar toegelaat om haar leerproses krities te beskou, huidige en toekomstige leer te integreer en verskillende aspekte van die leerproses saam te voeg omdat die leer, wat buite die tradisionele formele leeromgewing plaasgevind het, ook geïntegreer kon word. Terselfdertyd word die vlak van haar kritiese denke (Tabel 1) gedemonstreer. Al die opdragte het medestudente by die assesseringsproses betrek. Die tweede uitdaging was die geskiktheid van die tradisionele leeromgewing.

Geskikte leeromgewing

Die tweede uitdaging was om 'n geskikte leeromgewing te skep. Beide myUnisa (e-leerstelsel) en Mahara het 'n besprekingsforum gebied wat vir formele besprekings gebruik kan word, maar dié besprekings word gewoonlik met formele assessering in verband gebring. Studente skep reeds vanself informele leeromgewings met behulp van Facebook en WhatsApp, maar dit bemoeilik die insameling

van data omdat alles gelees moet word, aangesien nuwe gesprekke oues laat afskuif (Facebook) of opskuif (WhatsApp), met die gevolge dat gedeelde bronne saamskuif. Die outeur se sosialenetwerkdien³, wat vir die professionele ontwikkeling van onderwysers ontwikkel is, het 'n geskikte alternatiewe gebied omdat 'n groep gestig kon word waarin die studente privaat kan kommunikeer.

Die noodsaaklikheid van so 'n leeromgewing is in die loop van die jaar bevestig. Die meeste van die studente was werkend, daarom het hulle snags en naweke aan hulle studies gewy. Akademici is egter bedags op kantoor, met die gevolg dat studente dikwels erg gefrustraard is teen die tyd wat 'n e-pos gestuur word. Die tegnologie van Mahara het ook uitdagings gebied as studente nie met soortgelyke tegnologie bekend was nie. Die netwerk het outomaties kennisgewings gestuur wanneer nuwe inligting gedeel is, dus kon die outeur 'n hand op die pols hou. Dit het daartoe bygedra dat die studente haar as 24/7 beskikbaar ervaar het. Dit het ook gehelp om proaktief op te tree omdat uitdagings betyds geïdentifiseer kon word, byvoorbeeld toe Turnitin nog nie vir die indien van 'n opdrag oopgestel is nie. Die saamleer kon egter die potensiaal vir plagiaat skep.

Potensiaal vir plagiaat

Die derde uitdaging was om plagiaat te bekamp. Die uitdaging is oorkom deur: (1) unieke, verpersoonlike werkopdragte te ontwerp en (2) die studente uit te daag om die voorgeskrewe boek as 'n basislyn te gebruik, maar om eie navorsing te doen. Hulle moes byvoorbeeld twee leerteorieë krities vergelyk, waarvan een nie in die voorgeskrewe boek beskryf is nie. Alle werkopdragte moes in Turnitin ingedien word sodat ooreenkomstighede uitgewys kon word. Die verslae moes die werkopdragte vergesel. Die summatiewe sisteem het ook uitdagings gebied.

Integrering in 'n summatiewe sisteem

Die laaste uitdaging was om e-portefeuljies in die summatiewe assesseringstelsel te integreer. Die fokus was op leer en ontwikkeling, daarom is die eerste weergawes van werkstukke geassesseer om by te dra om 'n jaarpunt te bereken wat 49% van die finale punt behels het. Die werkopdragte moes, na aanleiding van die terugvoer, verbeter word en beide die geassesseerde en verbeterde weergawes moes op 'n e-portefeuljiesbladsy geplaas word. Studente kon egter self besluit watter ander artefakte in e-portefeuljies vertoon sou word om prestasie, leer en deurlopende ontwikkeling te demonstreer. Figuur 3 toon hoe Mahara gebruik kan word om verskeie artefakte op 'n bladsy van 'n e-portefeuljie ten toon te stel.

'n Bladsy kon byvoorbeeld geskep word om verskeie vaardighede te demonstreer: metakognisie (2), beplanning, visuele en skriftelike kommunikasievaardighede (1,4,5,7 en 8) en om dokumente te deel. Die e-portefeuljies kon verander word totdat hulle finaal ingedien is om die res van die finale punt te bereken (51%). Hierdie werkswyse het gereelde,

³<http://arend.co>

Werkopdrag 01
by Susan H. Copy

E-portefeulje bladsy om leerreis vir werkopdrag 01 te illustreer

1 A Hersiende Werkopdrag 10
Verbeterde weergawe van Werkopdrag 01

2 Refleksies op werkopdrag 01
Posted by Susan H. on 24 April 2016, 8:16 AM
Die student skryf reflekerende gedagtes oor die reis wat hy of sy onderneem het om Werkopdrag 10 te voltooi.
[Add comment](#) [Details](#)

3 Beplanner
Beplande datums waarteen werksopdragte voltooi moet wees

<input checked="" type="checkbox"/>	Werkopdrag 01 - Completion date: 30 April 2016
<input type="checkbox"/>	Werkopdrag 02 - Completion date: 6 May 2016
<input type="checkbox"/>	Portuurassessering 01 - Completion date: 28 May 2016

3 tasks [Details](#)

4 Comments
Add comment
Paragraph **B** *I* [List](#) [List](#) [Link](#) [Image](#) [Undo](#) [Redo](#)

5 Video
Part 1 - Priming Students f...
[Creative Commons license](#)
Werkopdrag 01 by Susan H. is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivative Works 4.0 Unported license](#).
Permissions beyond the scope of this license may be available from Susan H..

6 Lêers om af te laai
Turnitin verslag.docx - Wednesday, 27 April 2016 [20.8KB]
Geassesseerde werksopdrag.d - Wednesday, 27 April 2016 [20.8KB]

7 Selfgerigte leer
Diagram showing a cycle: Set Goal (green) → Plan (blue) → Learn (grey) → Show What You Know (red) → Reflect (orange) → Set Goal.

8 Nota
Lewer asseblief kommentaar op my werk.
[Add comment](#) [Details](#)

9 Creative Commons license

Studekte kan verskeie soorte bronne na willekeur op 'n Mahara-bladsy deel. In die voorbeeld, dui die nommers aan hoe en waar ek die volgende artefakte sou vertoon het: (1) die finale werkopdrag; (2) refleksie op werkopdrag; (3) die beplanning en vordering wat met behulp van Mahara se beplannerfunksie geskep word; (4) kommentaar van dosent en eweknieë; (5) video-materiaal; (6) lêers wat afgelaai kan word, byvoorbeeld geassesseerde werkopdrag, Turnitin-verslag; (7) sketse of foto's wat tydens die leerproses gebruik of geskep is; (8) notas aan evalueerders; (9) *Creative Commons* lisensie.

FIGUUR 3: Voorbeeld van hoe 'n Mahara-e-portefeuljebladsy gebruik kan word.

deurlopende assessering moontlik gemaak. Die e-portefeulje-ontwikkelingsproses word vervolgens bespreek.

Fase 3: e-Portefeulje-ontwikkelingsproses

Die e-portefeuljes is tydens die derde fase ontwikkel. Die volgende werkswyse moes vir elke werkopdrag gevolg word:

- beplan

- voltooi
- verbeter
- vertoon op bladsy in e-portefeulje
- verbeter na eweknie-beoordeling
- reflekteer

Volgens die student was die manier waarop hulle geleer is om oor die leerproses te reflekteer aanloklik (*appealing*) omdat sy 'n reflektiewe leerder is. Nadat al die bladsye

voltooi is, is die e-portefuljies vir eweknie-evaluering ingedien.

Fase 4: Eweknie-evaluering

Die terugvoer van eweknieë kon gebruik word om finale verbetering aan te bring. Volgens die student vereis elke beroepsveld *rigorous* en *robust* eweknie-evaluering, daarom is dit noodsaaklik om die vaardigheid te ontwikkel om seker te maak dat geldige en betroubare materiaal ontwikkel word. Sy beskou die koestering van 'n omgewing waarin studente die vaardigheid kon aanleer, as 'n waardevolle taak.

Fase 5: Finale evaluering

Die tweede laaste fase het die finale beoordeling behels. Die outeur was nie by die proses betrokke nie omdat sy net tydelik ingestaan het totdat 'n nuwe dosent aangestel is. Na aanleiding van die e-portefulje, wat binne die raamwerk ontwikkel is, word aanbeveel dat 'n rubriek geskep word om die vlak van kern- en ontwikkelingsvaardighede te evalueer om 'n punt (51%) vir die e-portefulje te bereken. Hierdie raamwerk kan studente, wat weens verskeie uitdagings nie die finale e-portefulje kon indien nie, geleenthede bied om die nodige werkopdragte te voltooi en in te dien, eerder as om die hele leerproses te herhaal.

Fase 6: Verslag

e-Portefuljies kan werkaansoeke vergesel, daarom kan werkgewers se taak vergemaklik word as tersiêre onderwys op die vlak van ontwikkeling van kern- en ontwikkelingsvaardighede verslag lewer. Na aanleiding van die e-portefulje, wat die student met ons gedeel het, word aanbeveel dat punte nie aan e-portefuljies toegeken word nie, maar dat e-portefuljies eerder normatief beoordeel word om te bepaal of genoegsame bewyse gelewer is dat 'n bepaalde standaard bereik is. Daarom word 'n skaal, soortgelyk aan dié vir doktorsale studies, vir die beoordeling van e-portefuljies voorgestel:

- Onvoldoende, wat impliseer dat student nog nie vir beroepstoetredede gereed is nie.
- Hersiening vereis, wat impliseer dat meer artefakte gedeel moet word.
- Voldoende, wat impliseer dat standaard bereik is.
- Meriete, wat impliseer dat werk van uitstaande gehalte is.

Verskeie geleenthede om gesonde leerpraktyke te ontwikkel, is in die leergeoriënteerde raamwerk ingewef.

Geleenthede om gesonde leerpraktyke te ontwikkel

Verskeie leergeleenthede is geskep om gesonde leerpraktyke te ontwikkel.

Geleenthede vir informele en toevallige leer

Anders as in die geval van kontakonderwys, is geleenthede vir informele leer in afstandonderwys beperk.

Ewekniebegeleiding en samewerking het, soos Osborne (2013:5) bevind het, 'n rol gespeel en informele en toevallige leer ondersteun. Volgens Marsick en Watkins (1990:12) sluit informele leer toevallige leer in, is dit nie gestruktureerd nie en geheel en al onder die leerders se beheer. Die leeromgewing het informele leer ondersteun.

Nadat die student geleer het om haar lesaanbieding in 'n video om te skakel, het sy 'n geleentheid vir informele leer geskep deur in die informele leeromgewing te vra:

'Anyone interested in incorporating videos in the classroom?' [P1]

Elf studente het van die gedagte gehou, en sy het die skakel met hulle gedeel. Die inligting wat spontaan in die informele leeromgewing gedeel is, het daartoe bygedra dat die ander studente ook inligting begin deel het. Die studente is versoek om alle navrae oor werkstukke en die gebruik van die tegnologie in die aanlynleeromgewing te doen. Die medestudente, wat dieselfde uitdagings moes trotseer, het gereeld gehelp. Die outeur het slegs ingetree wanneer medestudente nie gehelp het nie of die inligting verkeerd was. Dikwels was dit net nodig om vrae soos: 'Wie kan help?' of 'Stem jy saam?' te vra om hulpverlening moontlik te maak. Gebaseer op die getal hou-vans (*likes*) wat navrae en gedeelde bronne gekry het, is verskeie geleenthede vir toevallige leer geskep.

Toevallige leer is 'n byproduk van ander aktiwiteite. Dit vind vanweë instruksies, of 'n gebrek aan instruksies, die formaat van leeropdragte, interpersoonlike interaksie, probeer-en-fouteer-eksperimente en selfs formele leergeleenthede plaas (Marsick & Watkins 1990:12). Toevallige leer vind egter bykans altyd plaas, selfs al is ons nie daarvan bewus nie (Marsick & Watkins 1990:12).

Formele geleenthede vir gesamentlike leer

Een van die werkopdragte het vereis dat die studente oor 'n tydperk van ses maande aan gefokusde, formele samesprekings in myUnisa (e-leersisteem) deelneem. Volgens die student kon sy uit die agtergrond en ervaring van 'n wye verskeidenheid mense leer, maar het sy terselfdertyd noodsaaklike sagte vaardighede (kernvaardighede) ontwikkel. Leiding is saam met die opdrag verskaf. Bydraes van ander moes erken word deur gesprekke te begin met: 'Ek stem saam met B, want ...' of 'Ek stem nie saam met B nie, want ...' Die opdrag is voltooi toe die outeur reeds weg was, maar dit het blykbaar nie altyd gebeur nie. Volgens die student is die effektiëste besprekings gekenmerk deur goeie kommunikasievaardighede en nie 'n blote aframmeling van eie opinies, sonder om die bydraes van ander te erken nie. 'n Behoeftes aan fasilitering is ook vroeër in die artikel geïdentifiseer met betrekking tot die twee projekte, wat gesamentlik voltooi moes word (Wiki en Glossary).

Geleenthede om praktykgemeenskappe te skep

Navorsing oor leer in werkomgewings toon dat werknemers neig om gou rondom 'n gedeelde probleem te vergader om 'n geskikte oplossing te vind. Wenger (1999) het die begrip

'praktykgemeenskap' geskep om na hierdie verskynsel te verwys. Daar is reeds genoem dat 'n leeromgewing beskikbaar gestel is waar studente informeel by mekaar kon leer. Dit het toevallig leer bevorder wanneer bronne gedeel is. Passiewe leer is moontlik gemaak wanneer 'n student geleer het uit die interaksies van ander, maar nie self aan die gesprekke deelgeneem het nie. Tydens samewerkingseleenthede is geleenthede vir genetwerkte leer geskep. Die student reageer soos volg op die geleenthede om 'n gemeenskap te vorm:

'Particularly in distance education, it can be challenging to create a community of learners, and it is common to feel isolated in the learning process. A variety of information and communication technology can be implemented to connect learners and allow an online community to be created.' [P1]

Geleenthede vir genetwerkte leer

Netwerkbenederings gaan van die standpunt uit dat die kennis om effektief te werk nie alleen intiem met die sosiale, historiese en omgewingskontekste verbind is nie, maar ook in hierdie kontekste geskep word (Weems 1999). Genetwerkte leer verwys spesifiek na die verbindings wat doelbewus gebou, handhaaf en gebruik word om te leer (Fox & Wilson 2009) en probleme op te los. Hierdie navorsing is op die aanname gebaseer dat studente op hulle verbindings staatmaak om toegang tot inligting, kennis, raad, leiding, ondersteuning, ervaring en konkrete bronne te verkry om hulle werk te doen (Cross & Parker 2004; Sweitzer 2009; Van Staden 2012). Die begrip 'persoonlike ontwikkelingsnetwerk' is geskep om te verwys na hierdie stel van sewe persoonlike verbindings, wat deurlopende professionele ontwikkeling steun (Van Staden 2012).

Verbindings word nie in isolasie gebou nie, daarom word ons tydens die proses in sosiale netwerke verweef. 'n Student se leeromgewing bestaan uit 'n getal medestudente, die akademikus en die stel verbindings wat doelbewus gebou en gehandhaaf word om te leer. Die begrip 'geheelontwikkelingsnetwerk' verwys na die sosiale netwerk wat tydens genetwerkte leer ontstaan en ontwikkel (Van Staden 2012). Sweitzer (2009) het bevind dat die gehalte van persoonlike ontwikkelingsnetwerke bepaal het of doktrale studente hul studies sou voltooi. Die geheelontwikkelingsnetwerk, wat ontstaan en ontwikkel terwyl studente saamleer, kan verken word om die doeltreffendheid van saamleergeleenthede te begryp, maar ook om die gehalte van persoonlike ontwikkelingsnetwerke te ondersoek. Strategieë is in die leergeoriënteerde raamwerk ingebou om die ontwikkeling van koöperatiewe leer in die loop van die jaar te steun.

Strategie om koöperatiewe leerders te ontwikkel

Leervoorkeure kan die effektiwiteit van gesamentlik leer beïnvloed. Individualistiese leerders vind geen waarde in gesamentlike leer nie (Johnson & Johnson 2013). Hulle kan byvoorbeeld verkies om Google te raadpleeg as hulle nie

weet hoe om 'n e-portefeulje te ontwikkel nie, deur te vra: *How do I upload a video in Mahara?* Indien die vraag op 24 April 2016 gevra is, sou 596 000 resultate onmiddellik beskikbaar gewees het. Weens die oormatige klem op gradering en punte, kan kompeterende leerders verkies om hulle kennis nie te deel nie ten einde 'n kompeterende voordeel te bewerkstellig (Johnson & Johnson 2013). Beide individualisties en kompeterende ingesteldhede kan tot oneffektiewe leerpraktyke lei, daarom was dit nodig om 'n strategie te gebruik om koöperatiewe leerders te ontwikkel. Koöperatiewe leerders word gekenmerk deur (Johnson & Johnson 2013):

- positiewe interafhanklikheid,
- individuele verantwoordelikheid,
- sosiale vaardighede,
- bevorderlike interaksie, en
- groepsrefleksie.

Daar is reeds genoem dat die ontwikkeling van koöperatiewe basisgroepe 'n formele werkopdrag was. Koöperatiewe basisgroepe bied 'n geskikte strategie om koöperatiewe leerders tydens afstandonderwys te ontwikkel. Koöperatiewe basisgroepe is heterogeen, stabiel en vir 'n lang tydperk vir 'n gesamentlike doel verantwoordelik. Die strategie vereis dat studente by die aanvang van 'n kursus of module saam gegroep word om koöperatiewe leer te bevorder, daarom is die studente met behulp van die klaslys in groepe van vyf ingedeel om elf koöperatiewe basisgroepe te vorm. Volgens Marsick en Watkins (1990:12) kan formele leer doelbewus aangemoedig word deur byvoorbeeld groepe te skep waar studente vinnige vrae kan vra as hulle nie seker is of hulle reg verstaan nie, maar dit vind ook plaas in omgewings, wat normaalweg nie as geskikte leeromgewings beskou word nie (Marsick en Watkins 1990:12). Die studente is aangemoedig om 'n naam vir hulle groep te kies om die proses te verpersoonlik. Die tegniek vereis slegs drie insette van studente, naamlik om mekaar:

- aan te moedig,
- vir die onderlinge strewe om te leer verantwoordelik te hou, en
- in die voltooiing van werkopdragte te ondersteun.

Volgens Johnson, Johnson en Holubec (2008), wat die tegniek ontwerp het, raak koöperatiewe basisgroepe toegewyd en gemotiveerd sodra hulle beseft dat hulle vir 'n lang tydperk op mekaar aangewese gaan wees. Die effektiwiteit van die strategie kon egter nie ondersoek word nie omdat die outeur nie tydens die hele leerproses teenwoordig was nie. Die doeltreffendheid van die strategie kon egter deur ontoreikende selfregulering beïnvloed word.

Geleenthede om selfreguleringsvaardighede te ontwikkel

Ervare selfreguleerders stel 'n doelwit, kies en wend strategieë aan om die doelwit te bereik, monitor hul vordering en herstruktureer indien die leeruitkomst nog nie bereik is nie. Daarom word selfregulering nie as 'n denkvermoë of

akademiese vaardigheid beskou nie, maar eerder as 'n rigtinggewende proses waartydens denkvermoëns in akademiese vaardighede omskep word (Zimmerman 2002:65). Hierdie proses is belangrik omdat dit leer motiveer, selfs wanneer die leertaak nie motiverend is nie. Die leertaak word volgens Zimmerman (2002:66) drie keer deur selfregulering beïnvloed. Reeds voordat die taak aangepak word, word dit ontleed, doelwitte gestel en strategieë ontwikkel om die leertaak met welslae af te handel. Hierdie besluite word beïnvloed deur wat 'n student oor sy of haar eie vermoëns glo. Gedurende die leertaak word die mate waartoe metodes en strategieë, wat tydens die beplanningsfase geïdentifiseer is, gemoniteer om te bepaal in watter mate dit bygedra het om die doel te bereik. Na afloop van die leertaak word daaroor gereflekteer en redes geïdentifiseer waarom die doel bereik is, of nie bereik is nie. Selfreguleerders neig om op hul tevredenheid met prestasie te reflekteer, 'n eienskap wat op sy beurt weer motivering beïnvloed.

Onervare selfreguleerders verskil van ervare selfreguleerders deurdat hulle neig om mislukking aan onvermoëns toe te skryf (Zimmerman 2002). Selfreguleerders skryf die oorsaak vir mislukking aan die verkeerde gebruik van 'n metode of formule toe, daarom kan hulle die probleem regstel (Zimmerman 2002). Onervare selfreguleerders maak op die terugvoer van ander staat, daarom kan die aanname gemaak word dat vinnige terugvoer van beide akademiese en medestudente die leerproses kan ondersteun. Vir die doel van hierdie ondersoek word drie perspektiewe op selfregulerende leer van nader beskou.

Eerstens behels selfregulering meer as 'n gedetailleerde kennis van die vaardigheid. Dit betrek 'n bewustheid van eie vermoëns, selfmotivering en vaardighede om dié kennis reg aan te wend (Zimmerman 2002:66; Isaacson & Fujita 2006:39) ten einde gestelde leeruitkomst te bereik. Onervare selfreguleerders onderskei hulle van ervare selfreguleerders deur te steun op die terugvoer van ander, die meet van eie prestasie aan dié van ander en 'n geneigdheid om nie doelstellings te stel of die leerproses te moniteer nie. Daarom neig onervare selfreguleerders om die blaam vir mislukking op faktore buite hul beheer te plaas. Ervare selfreguleerders, daarteenoor, beplan die hele leerproses sodat vordering teen vooraf bepaalde standarde gemoniteer kan word. Indien 'n leeruitkomst nie bereik word nie, fokus selfreguleerders op maniere waarop wat ook al tydens die leerproses verkeerd gegaan het, reggemaak kan word. Tweedens, is selfregulering nie 'n karaktereienskap wat sommige studente besit en by ander ontbreek nie. Dit is eerder die betrokkenheid by 'n spesifieke proses waartydens keuses en aanpassings gemaak word om elke leertaak suksesvol te voltooi (Zimmerman 2002:66). Ervare selfreguleerders gebruik hul tyd effektief, evalueer metodes en pas aan om toekomstige leersukses moontlik te maak. Laastens is daar 'n verband tussen selfregulering, intrinsieke belangstelling en beskouings oor eie doeltreffendheid gevind (Zimmerman 2002:66). Daarom is die insette van studente tydens studie en oefening 'n sterk aanduiding van die vlak van selfregulering.

Afstandonderwys is op die idee gebaseer dat leerders selfregulerend is, tog word lae sukses- en hoë uitvalsyfers aan ontoereikende selfregulering toegeskryf. Selfregulerende leer en tydperspektiewe is 'n belangrike aanduiding van akademiese sukses. Volgens Keyser (2013:69) stel studente met 'n toekomspektief doelstellinge en is hulle gemotiveerd om daad en strategieë te reguleer om die gestelde doelstellings te bereik. Daarom word die aanname gemaak dat sodanige studente akademies sal presteer. Die staat vereis dat selfreguleringsvaardighede tydens tersiêre onderwys ontwikkel word, daarom is geleenthede vir selfregulering geskep. Die studente is aangemoedig om die beplanningsfunksie van Mahara te gebruik om eie doelstellings te stel. Volgens Zimmerman (2002:69) oefen die stel van eie doelstellings 'n positiewe invloed op motivering en sukses uit. Die student se leer- en assesseringsplan word in Figuur 4 voorgestel.

Daarmee demonstreer sy die ontwikkeling van nog 'n kernvaardigheid, naamlik die vermoë om haarself te organiseer en bestuur. Sy is 'n ervare selfreguleerder, in die e-pos, wat die skakel na die video vergesel het, skryf sy:

'I hope it doesn't sound boastful, but I feel proud of my portfolio. Last year, I was a bit tired of everything by the end. But after looking at it with fresh eyes, I can see that I came a long way. My first assignments were a lot weaker than the improved versions. I don't think about old essays as much once they're done, but with the e-portfolio I reflect, revise, and improve at every step.' [P1]

Geleenthede vir selfgerigte leer

Volgens Knowles (1975) is selfgerigte leer kenmerkend van volwassene-leerders. Hierdie soort leer is soortgelyk aan selfregulerende leer, maar vind informeel en in die alledaagse lewe ook plaas. Tydens selfregulerende leer word leerdoelstellings deur ander bepaal, die leerder moet egter sy of haar tyd self bestuur om die leeruitkomst te bereik. Selfgerigte leer verwys volgens Knowles (1975:18) na die proses waartydens die inisiatief, met of sonder die hulp van ander, geneem word om eie leerbehoefes te identifiseer, leerdoelstellings te formuleer, menslike en materiële bronne te identifiseer, geskikte leerstrategieë te kies en te implementeer en leeruitkomst te evalueer. Anders as in die geval van selfregulerende leer wat vereis dat studente strategieë ontwikkel om 'n gestelde standaard te bereik, vereis selfgerigte leer dat studente self die standaard bepaal. Selfgerigte leer word as 'n eienskap van volwassene-leerders beskou.

Knowles (1984:13) redeneer dat volwassene-leerders probleme self wil oplos en nuwe kennis wil toepas (Knowles 1984:47). Volwassene-leerders neig om intrinsiek gemotiveerd en selfgerig te wees (Osborne 2013:5), daarom is 'n leerdergesentreerde benadering geskik vir afstandonderwys. Selfgerigte studente beskik oor die potensiaal om self te leer hoe om 'n e-portefeulje te ontwikkel. Dit was egter nodig om 'n e-portefeulje te skep wat prestasie, leer en ontwikkeling kon demonstreer. Daarom is die minimum vereistes, riglyne en instruksies vir die samestelling van e-portefeuljes reeds

INTMAEU Unit Completion 2015

Tags: INTMAEU, Portfolio, Profile

- Unit 01 - Completion date: 3 February 2015
- Unit 02 - Completion date: 9 February 2015
- Unit 03 - Completion date: 10 February 2015
- Unit 04 - Completion date: 17 February 2015
- Unit 05 - Completion date: 3 March 2015
- Unit 06 - Completion date: 27 March 2015
- Unit 07 - Completion date: 28 March 2015
- Unit 08 - Completion date: 29 March 2015
- Unit 09 - Completion date: 30 March 2015
- Unit 10 - Completion date: 31 March 2015

« 1 2 » 12 tasks

Assessment Plan

Assessment Plan for Instructional Techniques and Multimedia i Adult Education

Tags: INTMAEU, Portfolio, Profile

- Assignment 01: 648761 - Completion date: 10 April 2015
- Assignment 02: 648780 - Completion date: 8 May 2015
- Assignment 03: 648792 - Completion date: 27 May 2015
- Assignment 04: 648806 - Completion date: 2 July 2015
- Assignment 05: 648834 - Completion date: 30 July 2015
- Assignment 06: 648847 - Completion date: 12 August 2015
- Assignment 07: 648854 - Completion date: 27 August 2015
- Assignment 08: 648862 - Completion date: 31 August 2015
- Assignment 09: 648873 - Completion date: 21 September 2015
- Assignment 11: 648904 - Completion date: 30 September 2015

« 1 2 » 14 tasks

FIGUUR 4: Leer- en assesseringsplan van die student.

met die aanvang van die kursus deurgegee. Die doel van al die werkopdragte was om geleenthede te bied om deur ervaring te leer.

Leer deur ervaring

Die werkopdragte is ontwerp om die behoeftes van volwassene-leerders in ag te neem. Een van die behoeftes is om wat geleer word, prakties te kan toepas. Die student reageer soos volg daarop:

'The self-reflective blog has been the best aspect of this module. I have a personal preference for the principles of experiential learning, which propose that learning occurs through experience. Specifically learning through reflection on doing. It is not enough to have the learning experience alone; it is also necessary to reflect on the experience. This is an active process in which learners incorporate what was learned. Writing these reflections on my learning experience, has enabled me to clearly integrate the knowledge and skills developed.' [P1]

Hierdie terugvoer van die student dui daarop dat transformerende leer plaasgevind het.

Geleenthede vir transformerende leer

Volwassenes betree tersiêre onderwys met 'n rykdom kennis en ervaring, daarom sal die meeste van die leer nuwe inligting by 'n bestaande kennisbasis voeg. Kegan (2000) verwys daarna as inligtingleer omdat bestaande kognitiewe vermoëns net op 'n nuwe terrein toegepas word. Transformerende leer, daarenteen, verander die manier waarop mense hulself en die wêreld sien (Clark 1993). Die rol van terugvoer in groepsverband kan nie onderskat word. Taylor (2000b:115) het bevind dat groepeienskapskap en persoonlike verantwoordelikheid transformerende leer beïnvloed. Volgens Mezirow (2000:2) behoort leer volwassenes te bemagtig.

Die bemagtigingsproses begin wanneer 'n disoriënterende dilemma ervaar word. Daarna volg refleksies oor die self, heroorweging van aannames oor die self en die wêreld, en 'n diskoers met ander (Mezirow 2000:11) om oor die nuwe perspektief te kan besin. Die nuwe perspektief moet nie alleen gesien word nie; dit moet ook beleef word. Aanvanklik is transformerende leer as 'n liniêre proses beskou, maar tans word dit as 'n komplekse proses beskou wat gevoelens en gedagtes betrek (Baumgartner 2001:18). Die disoriënterende dilemma, wat Mezirow (2000) aanvanklik as 'n enkele, dramatiese gebeurtenis beskou het, kan ook 'n lang kumulatiewe proses wees (Taylor 2000a:300) om gedifferensieerde leergeleenthede te identifiseer. Geen twee leerders leer op dieselfde wyse of beskik oor dieselfde hoeveelheid en gehalte voorkennis nie (Osborne 2013:5), daarom kan dit miskien nodig wees om die pas, inhoud, konteks en uitdagings ook gedurende die module aan te pas (Osborne 2013:5). Studente moet ook van geleenthede voorsien word om die regte verbindings te bou.

Navorsing toon dat verbindings wat op vertroue gebou is 'n belangrike rol tydens transformerende leerspeel (Baumgartner 2001:18), daarom kan die belangrikheid van genetwerkte leer nie onderskat word nie. Wanneer die fokus op transformerende leer geplaas word, moet veilige, oop en vertrouenswaardige omgewings geskep word waarin leerders aangemoedig word om deel te neem, saam te werk, ondersoek in te stel, te reflekteer en terugvoer te gee (Taylor 2000a). Die rol van die fasiliteerder in hierdie leeromgewings is nie om studente se insette te beoordeel nie, maar eerder om die ontwikkeling van gesonde leerpraktyke te fasiliteer. Transformerende leer is vervat in die volgende refleksie oor die werkopdrag, wat vereis het dat hulle tegnologie integreer:

'This assignment made me realize how important it is to use a variety of media in the classroom. I have taught in various contexts, and access to technology has created vastly different learning environments.'

This assignment in particular allowed me to reflect on how technology can be used to revolutionize education and our access to information, which can transform our lives. We must consider ways to reduce the ever-increasing digital divide and how to use technology to build these bridges.' [P1]

Die geskiktheid van die raamwerk word in die volgende afdeling bespreek.

Geskiktheid van die raamwerk om e-portefeulje-ontwikkeling te fasiliteer

In die vorige afdeling is verskeie voorbeelde uitgelig wat daarop dui dat die e-portefeulje, wat binne die raamwerk ontwikkel is, die student in staat gestel het om prestasies ten opsigte van leeruitkomstes sowel as die vlak van ontwikkeling van kernvaardighede te demonstreer. Die student beskryf die werkwyse vir e-portefeulje-ontwikkeling soos volg:

'Completing the module was a lot like piecing together a jigsaw puzzle. At first, everything was a jumble of vaguely connected colors and shapes. As I worked through the material however, I began to recognize the patterns and how the different aspects of the course connected into an integrated whole. This eportfolio showcases my learning journey and is a powerful way to demonstrate my ability to fuse instructional techniques and media.' [P1]

Die raamwerk het daartoe bygedra dat leeruitkomstes bereik is:

'In addition to academic work I have completed for this module, I can demonstrate the skills necessary to integrate technology and media effectively as well as the ability to employ a variety of learning theories, instructional methods, and assessment tools in the planning, implementing and evaluating of my lessons.' [P1]

Die student beskou die e-portefeulje, wat sy binne die raamwerk ontwikkel het, as die beste manier om haar kennis, vaardighede en tegniese te demonstreer:

'An eportfolio is truly the best way to combine media and instruction. The diploma I have received is valuable, but what is more important is the ability to do something practical.' [P1]

Die raamwerk het 'n impak op haar eie praktyk uitgeoefen:

'This cemented my view that assessment should be primarily used to establish what skills and knowledge students have achieved, and what still needs to be developed.' [P1]

Die raamwerk behoort verder in die praktyk getoets te word omdat die outeur nie tydens die hele proses betrokke was nie. Die bespreking van die enkele e-portefeulje dui egter daarop dat die leergeoriënteerde raamwerk verskeie leergeleenthede geskep het. Die effektiwiteit van die leergeleenthede kon nie volledig ondersoek word nie omdat die outeur slegs tydelik as primêre dosent waargeneem het. In die bespreking wat volg, sal die outeur moontlike implikasies vir die praktyk aanraak.

Implikasies vir die praktyk

Die e-portefeulje, wat met ons gedeel is, dui daarop dat die leergeoriënteerde raamwerk bygedra het om 'n doeltreffende e-portefeulje te ontwikkel. Ten einde daarin te slaag, moes: (1) leergeoriënteerde aktiwiteite ontwikkel word, (2) studente aktief by self- en eweknie-assessering betrokke gemaak word en (3) terugvoer vinnig en gereeld gegee word om die studente vorentoe te voer. e-Portefeuljes kan, ook in Suid-Afrikaanse afstandonderwys, 'n hoë impak hê. Mits dit natuurlik binne 'n leergeoriënteerde raamwerk ontwikkel is.

Die e-portefeuljes, wat binne 'n leergeoriënteerde raamwerk ontwikkel is, maak die verband tussen onderwys en werk sigbaar omdat die studente aangemoedig kon word om voorleggings te ontwikkel wat hulle kennis, vaardighede en tegniese demonstreer. Gebaseer op die student se terugvoer, is e-portefeuljes effektiewer as summatiewe assessering:

'If I had merely regurgitated the text book in parrot fashion in the exam, I would have a degree, but no skills.' [P1]

Daar word dan ook aanbeveel dat die fokus nie op die bepunting van e-portefeuljes geplaas word nie, maar eerder op die mate waartoe elke student gereed is om die werkomgewing te betree. Die artikel word met 'n slotgedagte afgesluit.

Slot

Fasilitering van e-portefeulje-ontwikkeling vereis dat die rol van die akademikus in afstandonderwys onherroeplik moet verander omdat die fokus na die ontwikkeling van die student verskuif moet word. Hierdie taak is nie maklik nie. Die studente moes gereeld daaraan herinner word dat leer nie 'n resies is nie, maar 'n reis. Die eindbestemming is bekend, maar hulle moes self besluit waar gehalt moes word om nuwe kennis, tegniese en vaardighede aan te leer om die reis bevredigend af te sluit. Die studente moes geleidelik uitgedaag word om hul vlerke al wyer te span vir die solovlug – daarom moes ek bereid wees om vangnet te speel wanneer uitdagings gedreig het om die eindbestemming onbereikbaar te maak.

Erkenning

Die outeur bedank hiermee die student vir haar bereidwilligheid om 'n video-opname van haar e-portefeulje te maak om haar ervaring met ander te deel.

Mededingende belange

Die outeur verklaar hiermee dat sy geen finansiële of persoonlike verbintenis het met enige party wat haar nadelig of voordelig in die skrywe van hierdie artikel kon beïnvloed nie.

Literatuurverwysings

- Baumgartner, L., 2001, 'An update on transformational learning', *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 15–24. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.4>
- Benade, L., 2015, 'Is the classroom absolute in the 21st century?' *European Educational Research Association*, paper delivered at *Education and Transition Congress*, Budapest, 09 September.
- Carless, D., 2007, 'Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications', *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <http://dx.doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Clark, M.C., 1993, 'Transformational learning', *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 47–56. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.36719935707>
- Coetzee, S.J., 2011, 'Opvoeders se ervaring van aangepaste assessering in 'n inklusiewe klaskamer', ongepubliseerde M.Ed.-dissertasie, Departement van Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Cross, R. & Parker, A., 2004, *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*, Harvard University Press, Boston.
- Egan, M. 2016. 'What I really learned in college: Holistic learning portfolios in a residential liberal arts setting', *AePR*, 1.
- Eynon, B. & Gambino, L., *in press*, 'High impact eportfolio practice: A catalyst for student, faculty and institutional learning', Stylus, Sterling.
- Fox, A. & Wilson, E., 2009, 'Support our networking and help us belong!: Listening to beginning secondary school science teachers', *Teachers & Teaching*, 15(6), 701–718. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903357025>
- Harlen, W., 2008, *Assessment of learning*, Sage Publication Inc, Los Angeles.
- Harlen, W. & Deakin, C.R., 2002, A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Huang, J.J. & J-H. Yang Matt C-W. Chang, S., 2011, 'The effect of eportfolio satisfaction on students' learning motivation and internet self-efficacy', *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 103(41), 103–118.
- Isaacson, R.M. & Fujita, F. 2006, 'Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflection on learning', *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39–55.
- Johnson D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J., 2008, *New circles of learning: Cooperation in the classroom and school*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P., 2013, *Joining together: Group theory and group skills*, Pearson, Boston.
- Kegan, R., 2000, 'What "form" transforms? A constructive-developmental perspective on transformational learning', in Mezirow and Associates (ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in practice*, pp. 3–34, Jossey-Bass, San Francisco.
- Keyser, J.N. 2013, 'Self-regulated learning and time perspective as predictors of academic performance in undergraduate economics studies', unpublished Ph.D. thesis, Department of Education, University of the Free State, Bloemfontein.
- Knight, P., 2002, 'Summative assessment in higher education: Practices in disarray', *Studies in Higher Education*, 27, 3, 275–286. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070220000662>
- Knowles, M., 1975, *Self-directed learning*, Follet, Chicago.
- Knowles, M., 1984, *Andragogy in action*, Jossey-Bass, San Francisco. Kuh, G., 2008, 'High-impact educational practices: What they are, who has access to them and why they matter', American Association of Colleges and Universities, Washington.
- Le Grange, L., & Beets, P., 2005, '(Re)conceptualizing validity in (outcomes-based) assessment', *South African Journal of Education*, 25, 2, 115–119.
- Mason, R., Pegler, C. & Weller, M., 2004, 'E-portfolios: An assessment tool for online courses', *British Journal of Educational Technology*, 35, 6, 717–727. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2004.00429.x>
- Marsick, V.J. & Watkins, K., 1990, *Informal and incidental learning in the workplace*, Routledge, New York.
- McTighe, J., & O'Connor, K., 2005, 'Seven practices for effective learning', *Educational Leadership* 63 (3): 10–17.
- Merriam, S., 2001, 'Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory', *New directions for adult and continuing education*, 8, 3–14. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.3>
- Mezirow, J., 2000, 'Learning to think like an adult: Transformational theory: Core concepts', in Mezirow and Associates (eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Moore, J., 2016, 'ePortfolios as high-impact practice', *Centre for Engaged Learning, Elon University*, viewed on 4 August 2016 from <http://www.centreforengagedlearning.org/eportfolio0-as-high-impact-practice/>
- Naicker, K., 2015, 'Alternative assessment at Unisa moving ahead', viewed on 10 December 2015 from <http://www.unisa.ac.za/news>
- Osborne, M., 2013, 'Modern learning environments', *The CORE Education white papers*, (April), 1–6.
- Pincombe, J., McKellar, L., Weise, M., Grinter, E. & Beresford, G., 2010, 'ePortfolio in midwifery practice: The way of the future', *Women and Birth*, 23, 94–102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wombi.2009.05.001>
- Sweitzer, V.B., 2009, 'Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach' *Journal of Higher Education*, 80(1), 1–33. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.0.0034>
- Suid-Afrikaanse kwalifikasiewerheid, 1999, 'Proceedings and decisions of SAQA', SAQA Bulletin, 1(1), 5–10.
- Taylor, E.W., 2000a, 'Analyzing research on transformative learning theory', in Mezirow and Associates (eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Taylor, E.W., 2000b, 'Fostering transformative learning in the adult education classroom: A review of empirical studies', paper delivered at the *Third International Transformative Learning Conference: Challenges of Practice*, Columbia University, New York, 2000.
- Teferra, D. & Havenga, P., 2015, 'Testing times for Unisa', *News 24*, viewed on 1 April 2015, from <http://citypress.news24.com/Voices/Testing-times-for-Unisa-20150922>
- Van Staden, C.J., 2012, 'Sosiale netwerk analise as metode om die deurlopende professionele ontwikkeling van die wiskunde-onderwysers van 'n sekondêre skool in Gauteng te monitor', Ph.D.-thesis, Departement van Wetenskap en Tegnologie Onderwys, Universiteit van Johannesburg, Johannesburg.
- Van Staden, C.J. & Freeman, H., 1994, 'Die verhouding tussen onderwys en werk', *Vital (Vista Teaching and Learning)*, 9(1), 23–32.
- Van Staden, C.J., 2015, 'A learning-oriented framework for a meaningful integration of eportfolios in distance education', *The AAEEBL ePortfolio Review*, 1st issue, September 2016.
- Weems, C., 1999, 'Psychological inquiry and the role of worldview', *Behavior and Philosophy*, 27(2), 147–163.
- Wenger, E., 1999, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- William, D., 2011, 'What is assessment for learning?' *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Zimmerman, B.J., 2002, 'Becoming a self-regulated learner: An Overview', *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2