

DIENSLEER: VAN STATIES NA DINAMIES

JPH PRETORIUS, LOK LATEGAN EN HR HAY

ABSTRACT

Service-learning is a relatively new teaching and learning method which has been implemented with success at national and international tertiary institutions. The identification and elucidation of the terms and processes that delineate the dynamic character of service-learning satisfactorily pose a particular challenge to researchers within the service-learning environment. Since a degree of confusion still exists amongst researchers and decision-makers regarding the distinguishing characteristics of service-learning as opposed to other forms of experiential learning, it is essential to indicate the specific position of service-learning within this environment.

Keywords: service-learning, idiosyncratic outcomes, directionality, static, dynamic, universe

1. DIENSLEER: DIE BELANG VAN TERME

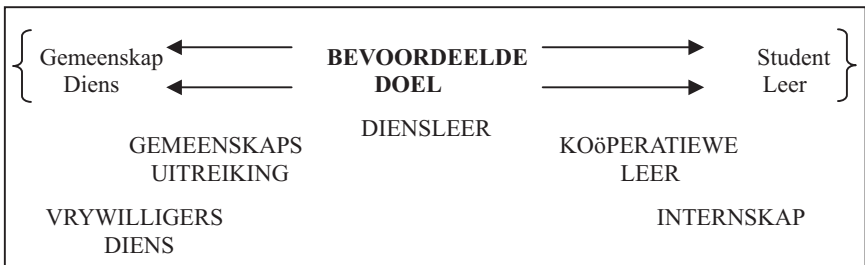
Volgens Pritchard (2002:6) doen navorsers baie moeite om die terme waarmee hulle werk, akkuraat te omskryf, want hulle werk vereis dat hulle aansprake moet maak rakende die resultate van hulle navorsing binne 'n spesifieke akademiese veld. Die akkuraatheid van hul aansprake, stellings en afleidings is afhanklik van die presiese uitbeelding en konseptualisering van die terme wat hulle gebruik. Die navorser binne die diensleeromgewing sou dus nie net helder moet aantoon wat die presiese aard en onderskeidende kenmerke van diensleer is nie, maar ook die terme wat funksioneel is binne die diensleeromgewing duidelik moet omskryf.

Die noodsaak om diensleer akkuraat te omskryf, word verhoog omdat diensleer een van verskeie vorme van ervaringsleer is (Furco, 2002:26). In sy bestudering van die besondere uitkomst van spesifieke vorme van ervaringsleer, soos diensgebaseerde internskappe, gemeenskapsdiens en diensleer, doen Furco omvattende navorsing om aan te toon wat die spesifieke programkenmerke is wat die verskillende vorme van ervaringsleer van mekaar onderskei. Die rede waarom hy duidelik aantoon wat die kenmerke van elke vorm van ervaringsleer is, is om die impak van elke besondere tipe ervaringsleer op studente te bepaal. Daar moet dus sekerheid wees aangaande die aard van 'n spesifieke vorm van ervaringsleer voordat aannames en algemene afleidings gemaak kan word aangaande die spesifieke effek van die spesifieke vorm van ervaringsleer op studente. Voordat byvoorbeeld afleidings gemaak kan word betreffende die effek van 'n gemeenskapsdiensprogram op studente, moet daar sekerheid bestaan dat die program wat die studente deurloop het, wel die onderskeidende kenmerke van 'n tipiese gemeenskapsdiensprogram vertoon, en nie eerder die kenmerke van 'n diensleeromgewing nie.

Die noodsaak vir 'n duidelike omskrywing van diensleer binne die Suid-Afrikaanse konteks word aangetoon deur Snyman (2005:133). Volgens hom neig die voormalige teknikons (in 2003 is hierdie instellings as universiteite vir tegnologie geklassifiseer) om diensleer en ervaringsleer as dieselfde begrippe te beskou, terwyl diensleer slegs een vorm van ervaringsleer is. Daar heers dus tot mindere of meerdere mate verwarring betreffende die presiese aard van die verskille en ooreenkomste tussen diensleer en ander vorme van ervaringsleer aan Suid-Afrikaanse universiteite. In hierdie artikel word die spesifieke aard en onderskeidende eienskappe van diensleer teenoor ander vorme van ervaringsleer aangetoon.

2. DIENSLEER SE POSISIE TUSSEN ANDER VORME VAN ERVARINGSLEER

Furco (2003:15) is van mening dat daar 'n vergelykende gesprek gevoer moet word rondom die verskillende vorme van ervaringsleer sodat ooreenkomste en verskille tussen die vorme verhelder kan word. In die proses kan spesifieke kenmerke van diensleer met die ander vorme van ervaringsleer vergelyk word, sodat 'n duidelike beeld van diensleer se posisie tussen ander vorme van ervaringsleer verkry kan word. Bender, Daniels, Lazarus en Sattar (2006:22-23) benut die bekende kontinuum van Furco (1996) om die posisie van diensleer ten opsigte van ander ervaringsleervorme aan te toon (sien Figuur 1).



Figuur 1 Verskille tussen ervaringsleervorme (Bender, Daniels, Lazarus, Naude en Sattar, 2006:21), soos aangepas uit Furco (1996)

In die volgende paragrafe sal aangetoon word dat sowel Bender, Daniels, Lazarus en Sattar (2006:22-23) as navorsers soos Furco (2002), Klecka (2003), Wright (2003), Baden (2003), Rogers (2003) en Snyman (2005) hoofsaaklik tussen die verskillende ervaringsleervorme onderskei deur te fokus op die primêre begunstigde van die aktiwiteite wat tydens die ervaringsleer plaasvind en die primêre doel van die aktiwiteit.

Vir die doeleindes van die artikel sal die kenmerke van internskappe (’n vorm van werksgebaseerde leer), veldonderrig, gemeenskapsdiens, vrywilligersdiens en diensleer met Furco se kontinuum in Figuur 1 as agtergrond aangedui en vergelyk word.

Vir Klecka (2003:187) is ’n internskap ’n werkperiode wat onder toesig gedoen word na afloop van ’n spesifieke program om die toepassing van teorie in die praktyk te fasiliteer. Die internskap bied aan die intern die geleentheid om met persone in die professie te sosialiseer en om sy of haar praktiese vaardighede te ontwikkel. So argumenteer Furco (2002:25) dat studente as deel van internskappe ’n sekere tyd by ’n onderneming spandeer om van ’n spesifieke loopbaanindustrie te leer, waar hulle hul akademiese kennis en professionele vaardighede gebruik om spesifieke projekte by die onderneming te onderneem en te voltooi. Die program fokus merendeels op die studente se leerproses eerder as op diens aan die agentskap. Bender, Daniels, Lazarus en Sattar (2006:22) sluit hierby aan deur te argumenteer dat die primêre begunstigde van internskappe die studente is, en dat die primêre doel studenteleer is.

Die doel van internskappe is dus om studente voor te berei om produktiewe werkers te word. As sulks is dit grootliks gerig op die vaardighede wat studente tydens die internskap aanleer en op die werk wat by ’n sekere onderneming gedoen word. Gedurende die internskap is die studente gefokus op dit wat hulle kan leer tydens die aktiwiteite by die onderneming en word dit tot hul eie voordeel gedoen. Daar is nie ’n bewustelike gerigtheid op die voordeel wat die aktiwiteit vir die onderneming of die gemeenskap inhou nie.

Wright (2003:140) beskou veldonderrig ("Field Education") as onderrig buite die klaskamer waartydens studente hulpbronne buite die universiteit benut om ’n vak in sy funksionele of natuurlike omgewing te bestudeer. Veldonderrig het tipies sekere opvoedkundige fokuspunte (bv. museums of laboratoriums) maar mag ook bloot vir ontspanning of vermaak gereël word. Snyman (2005:134) meld dat veldopvoeding beskou word as ’n aktiwiteit waartydens studente blootgestel word aan ko-kurrikulêre diensgeleenthede wat verwant is aan, maar nie geïntegreer is met, formele akademiese programme nie. Die primêre fokus van veldopvoeding is dus op dit wat studente leer, en dit word nie rondom ’n spesifieke kurrikulum gestruktureer nie. Soos by internskappe is daar by veldopvoeding nie ’n bewustelike gerigtheid op die voordeel wat die aktiwiteit vir die onderneming of die gemeenskap inhou nie. Veldopvoeding verskil van internskappe daarin dat veldopvoeding beduidend meer informeel is en dus nouliks aan enige formele kurrikulum gekoppel word.

In teenstelling met internskappe en veldopvoeding is gemeenskapsdiens volgens Baden (2003:67) ’n tipe aktiwiteit wat buite die strukture van tradisionele opvoedkundige instellings, en wel in die gemeenskap, plaasvind. Hierdie vorm van dienslewering fokus op spesifieke behoeftes wat gemeenskappe mag hê.

Volgens Furco (2002:25) fokus gemeenskapsdiens sterk op die verskaffing van 'n diens. Gemeenskapsdiens se primêre doel is dan ook om die ontvanger van die diens te beïnvloed of te ondersteun (Furco, 2002:25). 'n Sosiale probleem word aangespreek, soos die hersirkulering van plastiek of glas, Vigs of omgewingsprobleme. Dit vorm dikwels deel van die aktiwiteite van buitemuurse klubs wat nie formeel gebonde is aan enige akademiese program of kurrikulum nie (Furco, 2002:25).

Die primêre gerigtheid van gemeenskapsdiens is dus op die gemeenskap met sy unieke probleme en behoeftes, terwyl van die student verwag word om bloot 'n diens te verskaf om sodoende 'n probleem te help oplos. As sulks verskil gemeenskapsdiens van internskappe en veldopvoeding daarin dat studente tydens gemeenskapsdiens nie primêr op hulself en hul eie leerprosesse fokus nie, maar eerder op die gemeenskap waarin die aktiwiteit plaasvind en die voordeel wat die gemeenskap uit die aktiwiteit trek.

Vir Rogers (2003:377) is vrywilligersdiens 'n vorm van kollektiewe aksie omdat dit die vorming van vrywillige verenigings behels ten einde sosiale dienste en ondersteuningsmeganismes te verskaf wat regerings nie kan of wil verskaf nie, soos gesondheidsorg en behuising. As sulks is vrywilligersdiens ook nie gekoppel aan enige akademiese program of kurrikulum nie. Volgens Bender, Daniels, Lazarus en Sattar (2006:22) is die primêre bevooroordeelde van vrywilligersdiens die gemeenskap en die primêre doel is om 'n diens te voorsien. Alhoewel studente mag leer uit die programme, is hulle in die algemeen nie verwant aan, of geïntegreerd met, hul studieveld nie. Vrywilligersprogramme is dus in essensie buiteturkullêre aktiwiteite wat tydens vakansies of buite onderrigtyd plaasvind.

In teenstelling hiermee betrek diensleer studente by aktiwiteite wat gemeenskapsdiens kombineer met akademiese leer en onderrig (Furco, 2002:25). Waar al vier die ander vorme van ervaringsleer hierbo óf grootliks op die student óf grootliks op diens aan die gemeenskap fokus, is die gerigtheid van diensleeraktiwiteite kenmerkend dualisties van aard. Volgens Bender, Daniels, Lazarus en Sattar (2006:23) betrek diensleermodules studente by aktiwiteite waartydens beide die student en die gemeenskap primêr bevooroordeel word en waar die primêre doel sowel verbeterde studenteleer as diens aan die gemeenskap is. Beide die gemeenskap en die student word dus bevooroordeel, terwyl die onderrig en leer plaasvind binne die riglyne van 'n bepaalde kurrikulum waarmee dit op hegte wyse geïntegreer is.

Furco (2002:25), as een van die leidende navorsers in diensleer, onderskei tussen die verskillende vorme van ervaringsleer deur te bepaal wie die primêre party is wat voordeel trek uit die diens: die diensverskaffer of die diensontvanger. Hy vergelyk dan gemeenskapsdiens, diensleer en diensgebaseerde internskappe in tabelvorm (sien Tabel 1).

Analisering van die tabel toon ons insiens aan dat genoemde outeur tussen die drie vorme van ervaringsleer onderskei deur vier basiese vrae te vra:

- Wie is die primêr veronderstelde begunstigde?
- Val die klem op diens of leer?
- Wat is die doel van die onderrig?
- Tot watter mate is die diensaktiwiteit met 'n formele kurrikulum geïntegreer?

	Gemeenskapsdiens	Diensleer	Diensgebaseerde Internskap
Primêre fokusgroep	Ontvanger	Ontvanger EN Verskaffer	Verskaffer
Primêre fokus	Diens	Diens EN leer	Leer
Voorgenome opvoedkundige doel	Burgerskapsontwikkeling Etiese ontwikkeling	Akademiese ontwikkeling Burgerskapsontwikkeling	Loopbaanontwikkeling Akademiese ontwikkeling
Integrasie met kurrikulum	Periferaal	Geïntegreerd	Ko-kurrikulêr/ Supplementêr
Aard van diensaktiwiteit	Gebaseer op sosiale beweegrede	Gebaseer op 'n akademiese dissipline	Gebaseer op 'n industrie of loopbaan

Tabel 1 Verskille en ooreenkomste tussen gemeenskapsdiens, diensleer en diensgebaseerde internskape (Furco, 2002:24)

Hoewel Furco se opsomming in Tabel 1 en sy kontinuum in Figuur 1 nuttig is vir die student wat tussen die verskillende vorme van ervaringsleer wil onderskei, verreken dit na ons mening nie die komplekse, dinamiese, interaktiewe en multidimensionele aard van diensleer na behore nie. Die aktiewe rol van die student word ook onderspeel. Die idiosinkratiese aard van diensleer (Furco, 2003:13), waarvolgens studente bepaalde diensaktiwiteite volgens persoonlike kenmerke, voorkeure en behoeftes interpreteer en verwerk, en dan op grond hiervan individuele uitkomst saamstel en ook bereik, word verder nie effektief verbeeld nie.

Die woord idiosinkraties het volgens Pearsall en Trumble (2002:702) in die Oxford English Reference Dictionary die Griekse woorde *idios*: eie; *sun*: saam en *krasis*: mengsel as stamwoorde.

Volgens Odendal en Gouws (2005:437) in die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) is die betekenis van die term “Hoedanigheid of gewoonte, gewoonlik geestelik van aard, wat eie is aan ’n individu; onderskeidende karaktertrek; persoonlike eienaardigheid.” Die term idiosinkraties beteken dus letterlik “om my eie, geestelike, persoonlike mengsel saam te stel”. Die “mengsel” wat in die konteks van diensleer saamgestel word, is ’n “mengsel” of verskeidenheid van uitkomste, en elke individuele student stel sy of haar eie, unieke verskeidenheid uitkomste en ervarings saam. Omdat die aanlegte, belangstellings, persoonlikhede en ander kenmerke van studente verskil, gaan elke student unieke uitkomste saamstel en gaan die gerigtheid van individuele studente dus verskil. Daar sou sodoende ook van ’n idiosinkratiese gerigtheid onder studente gepraat word.

Bender, Daniels, Lazarus en Sattar (2006:21) toon verder aan dat die grense tussen die verskillende ervaringsleervorme dikwels onduidelik is en dat die kategorieë soos hierbo bespreek nie noodwendig diskreet of onderling uitsluitend is nie. Hulle maak die definiërende stelling dat die leeraktiwiteite in akademiese programme in die een of ander rigting op die kontinuum van ervaringsleervorme kan *skuif*. ’n Noodwendige implikasie van sodanige argument is dat die leeraktiwiteite van studente nie net *tussen* ervaringsleervorme kan skuif nie, maar weens die idiosinkratiese gerigtheid van studente ook *binne* die verskillende vorme. Sodanige verskuiwing word nie na behore deur huidige interpretasies van die posisie van diensleer tussen ander ervaringsleervorme verreken nie. Terwyl diensleer in wese ’n dinamiese onderrig en leermetode is, skep Furco se kontinuum (Figuur 1) die indruk dat dit eerder ’n statiese karakter vertoon. In die volgende paragraaf word die implikasies hiervan volledig ondersoek en die uitwerking wat dit mag hê op die konseptualisering van diensleer as ervaringsleervorm aangetoon.

4. VOORGESTELDE UNIVERSUMS VIR DIENSLEER EN ERVARINGSLEER

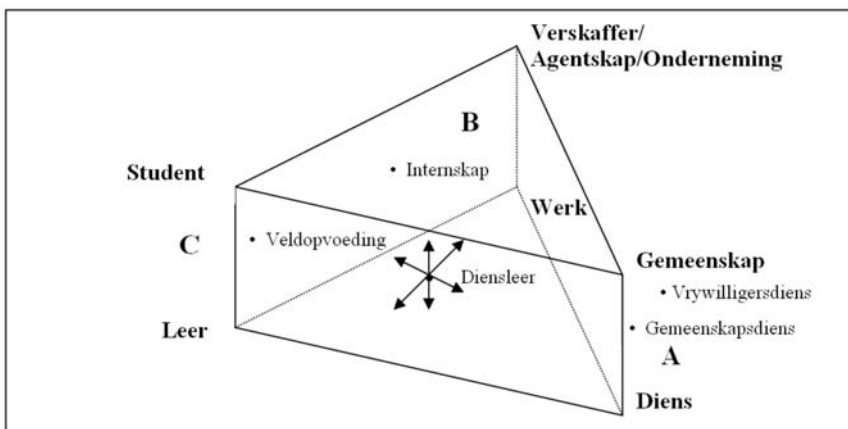
In vorige paragrawe is argumente aangetoon dat daar huidiglik tussen die verskillende vorme van ervaringsleer onderskei word deur te bepaal wat die primêre gerigtheid en die primêre bevoordeelde van die aktiwiteit is. Tans word geargumenteer dat die aktiwiteit wat plaasvind tydens ervaringsleer primêr gerig is op óf die diens wat vir ’n gemeenskap verrig word óf op die studente leer wat plaasvind. Indien die student bevoordeel word, val die fokus op leer wat plaasvind. Indien die gemeenskap voordeel trek, val die fokus op die diens wat plaasvind. Slegs studente of gemeenskappe sou volgens hierdie definisie uit aktiwiteite tydens ervaringsleer kon voordeel trek.

Dit is egter noodsaaklik dat die verskaffer wat aan die studente die geleentheid of platvorm bied om die aktiwiteit uit te voer, ook as potensieel bevoordeelde uitgewys moet word. Sodanige verskaffer mag onder andere ’n diensorganisasie, privaat onderneming of opvoedkundige instelling wees.

Die verskaffer word bevoordeel deur dat die student die nuutste kennis of tegnieke aan permanente werknemers oordra en verkry die diens van die student dikwels teen 'n billike tarief. Die werklas op permanente werknemers word ook dikwels verlig deur die insette van die studente. Veral tydens internskappe ontstaan tipies so 'n situasie en die fokus val dus in so 'n geval nie uitsluitlik op die student en die leer wat plaasvind nie, maar wel ook op die verskaffer en die werk wat vir die verskaffer gedoen word. Die potensiele gerigtheid en bevoorreedes van die verskillende ervaringsleervorme kan dus as drieledig van aard aangetoon word:

- i. Primêre gerigtheid op leer, met studente wat bevoordeel word;
- ii. Primêre gerigtheid op diens, met gemeenskap wat bevoordeel word;
- iii. Primêre gerigtheid op werk, met diensorganisasie, onderneming of opvoedkundige instelling wat bevoordeel word;

Op grond van hierdie potensiele drieledige gerigtheid van die aktiwiteit word voorgestel dat die posisie van die verskillende ervaringsleervorme dan soos in Figuur 2 binne 'n driedimensionele makro-universum van ervaringsleer voorgestel word.



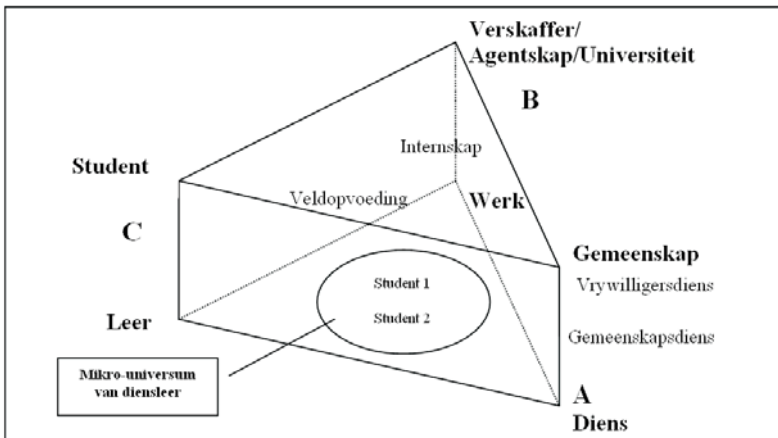
Figuur 2 'n Driedimensionele makro-universum van ervaringsleer

Binne hierdie universum word nie net meer volledig tussen die verskillende vorme van ervaringsleer op grond van die gerigtheid van die aktiwiteit en die primêre bevoorreedes onderskei nie, maar word die dinamiese verskuiwing van die grense tussen verskillende vorme soos in die laaste paragraaf van die vorige afdeling bespreek, meer effektief verreken. Die grens tussen gemeenskapsdiens en diensleer kan in hierdie verband as voorbeeld geneem word. Waar diensleer primêr tipies op sowel die student se leerprosesse as die diens aan die gemeenskap gerig is, is gemeenskapsdiens meer op diens aan die gemeenskap gerig.

Diensleer sou dus op 'n punt tussen posisies A, B en C in die universum gevind kon word, terwyl gemeenskapsdiens nader aan punt A gevind sou word.

Sou die gerigtheid van die diensleeraktiwiteit egter weens onder andere die aanslag van die programhoof of die insette van die studente meer op diens aan die gemeenskap gerig wees, sou die posisie van die diensleer nader aan punt A beweeg en dus neig om die grens na gemeenskapsdiens oor te steek. Die implikasie hiervan is dat 'n diensleeraktiwiteit weens 'n veelheid van faktore op die diensterrein eerder in gemeenskapsdiens kan ontwikkel, wat dan verskraalde leer deur studente tot gevolg mag hê. Hierdie potensiele verskuiwing van die gerigtheid van die aktiwiteit illustreer die dinamiese, komplekse aard van diensleer en verklaar ook hoekom diensleer dikwels as 'n hoë-risiko onderrig en leermetode gesien word.

Waar Figuur 2 die verskuiwing van grense tussen ervaringsleervorme illustreer, toon Figuur 3 die verskuiwing van die gerigtheid van leeraktiwiteite binne die vorme aan.



Figuur 3 Die posisie van twee hipotetiese diensleerstudente binne die mikro-universum van diensleer, en die posisie van die mikro-universum van diensleer binne die makro-universum van ervaringsleer

Omdat die toewyding, aanslag en gerigtheid van individuele studente volgens Pretorius (2007:91) weens 'n veelheid van individuele faktore, soos onder andere jaar van studie, geslag, ras en ouderdom mag wissel, sal die posisie van individuele studente in die universum van ervaringsleer verskil. Na die mate waartoe individuele studente betrokke is by die aktiwiteit, en hul ervarings op idiosinkratiese wyse op grond van persoonlike aanlegte, voorkeure, behoeftes en primêre gerigtheid interpreteer, sal die posisie van die ervaringsleervorm *vir daardie betrokke student* binne die universum vasgestel word.

'n Hipotetiese student (student 1 in Figuur 3) wat 'n diensleersessie dus eerder as 'n sosiale uitstappie beskou, sal noodwendig ander uitkomst vir hom- of haarself saamstel - en eerder besig wees met veldopvoeding - as wat 'n doelgerigte student, wat meer gerig is op diens aan die gemeenskap (student 2 in Figuur 3) sou doen. Student 1 se posisie in die universum sou dus nader aan C beweeg teenoor student 2 se posisie nader aan A. Die omvang van die posisie van diensleer binne die universum fluktueer dus na die mate waartoe individuele studente hulle ervarings gebruik en interpreteer om idiosinkratiese uitkomst te konstrueer.

In hierdie opsig verskil die makro-universum merkbaar van Furco (2002:24) se tabel (sien Tabel 1), omdat Furco rigiede grense tussen die verskillende vorme van ervaringsleer voorstel. Hoewel dit problematies mag wees wanneer na die spesifieke uitkomst van elke ervaringsleervorm gesoek word, het dit die voordeel dat die prosesgerigte aard van ervaringsleer (Kolb, 1984:38) teenoor 'n uitkomstgerigte aard effektief aangetoon word. 'n Verdere voordeel van so 'n buigbare uitbeelding van diensleer is dat die hoë mate van programvariasie en die idiosinkratiese leeruitkomst van diensleer (Furco, 2003:13) effektief verbeeld word.

Uiteraard sal dit die taak van die navorser wat spesifieke uitkomst aan spesifieke vorme van ervaringsleer wil koppel bemoelik, maar die vraag kan met reg gevra word of 'n klinkklare koppeling van uitkomst binne die universum van ervaringsleer enigsins moontlik of selfs wenslik is. Dit is egter ook noodsaaklik dat duidelik aangetoon word dat die onderskeidende kenmerke van elke ervaringsleervorm, soos aangetoon in die voorafgaande paragrafe, elke leervorm wel beperk tot 'n spesifieke, unieke posisie, area of dan ook mikro-universum (Figuur 3) wat permanent deur elke vorm beset word.

Op grond van die leerproses wat elke individuele student ondergaan, die diens wat die studente verrig en die idiosinkratiese kombinasie van uitkomst wat sodanige studente uiteindelik saamstel en bereik, sou die twee hipotetiese studente se posisie binne die makro-universum van ervaringsleervorme soos in Figuur 3 voorgestel kon word. Die kollektiewe insette deur al die deelnemende studente stel dan die posisie en grense van die spesifieke program binne die groter makro-universum van ervaringsleervorme vas. Op hierdie wyse word 'n mikro-universum vir diensleer binne die makro-universum van ervaringsleer gedefinieer. Wat vir diensleer geld, geld natuurlik ook vir die ander ervaringsleervorme en elkeen het 'n mikro-universum waarbinne die aktiwiteite plaasvind. Vir 'n meer uitvoerige bespreking van die argumente hierbo kan na Pretorius (2007) verwys word.

5. OPSOMMING

In hierdie artikel is aangevoer dat diensleer 'n fluktuerende, drie-dimensionele posisie tussen ander ervaringsleervorme inneem wat afhang van die interpretasie en insette van programhoofde en studente. Die insette van studente, programhoofde en lede van die gemeenskap verleen 'n unieke aard aan elke diensleerkursus wat veroorsaak dat diensleer soms elemente van ander ervaringsleervorme mag vertoon. Die hegte integrasie tussen die diensleeraktiwiteit en die kurrikulum van die program verleen egter ook saam hiermee 'n unieke aard aan diensleer en stel navorsers in staat om die besondere posisie tussen ander ervaringsleervorme te bepaal.

Weens die dinamiese aard van diensleer as onderrig en leermetode en die dikwels onvoorspelbare aard van gebeure op die dienssterrein is dit soms moeilik, en dalk selfs onwenslik, om die aard en posisie van diensleer binne die spektrum van ervaringsleervorme op rigiede wyse te bepaal en die grense daarvan op dogmatiese wyse vas te stel. Deur eerder 'n driedimensionele mikro-universum aan diensleer toe te ken wat inpas binne die makro-universum van ervaringsleervorme, kan sowel die interaktiewe, responsiewe en dinamiese aard as die unieke posisie daarvan tussen ander ervaringsleervorme meer effektief verreken word.

6. VERWYSINGS

Baden, C. (2003). In: J.W. Collins III & N.P. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut. Greenwood Press.

Bender, G.C.J., Daniels, P., Lazarus, J., Naude, L. en Sattar, K. (2006). *Service-Learning in the Curriculum: A Resource for Higher Education Institutions*. Pretoria, Council for Higher Education.

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? In: A. Furco and S.H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (23-52). Connecticut: Information Age Publishing.

Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. In: S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovation in Education Research Methodology* (13-34). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Klecka, C.L. (2003). In: J.W. Collins III & N.P. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut, Greenwood Press.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning - Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Odendal, F.F. en Gouws, R.H. (Eds.). (2005). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Kaapstad, Maskew Miller Longman.

Pearsall, J. and Trumble, B. (Eds.). (2002). *Oxford English Reference Dictionary*. New York, Oxford University Press Inc.

Pretorius, J.P.H. (2007). *Houdings en persepsies van studente teenoor samelewingsdiensleer: Implikasies vir implementering en bestuur deur programhoofde*. Ongepubliseerde D.Tech.-verhandeling, Sentrale Universiteit vir Tegnologie, Bloemfontein.

Pritchard, I.A. (2002). Community Service and service-learning in America: The State of the Art. In: A. Furco and S.H. Billig (Eds.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (3-22). Connecticut: Information Age Publishing.

Rogers, L. (2003). In: J.W. Collins III & N.P. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut, Greenwood Press.

Snyman, A.H. (2005). Service-learning and Experiential Learning as forms of Experiential Learning: Similarities and Dissimilarities, 3(1), 132-147. *Journal For New Generation Sciences*

Wright, J.M. (2003). In: J. W. Collins III & N.P. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, Connecticut, Greenwood Press.