



AKADEMIA
AD FUTURUM PER FONTES

Kenmerke van 'n
Akademia-
gegraduateerde

Onderwys in die ware sin is natuurlik 'n bemagtiging om te dien – beide die lewende menslike gemeenskap in sy natuurlike huishouding of omgewing en die kosbare kulturele besittings wat die lewende gemeenskap erf of moet erf. Om op te voed is letterlik om 'groot te maak', om jongmense tot 'n verantwoordelike volwassenheid te bring, om hulle te help om goeie versorgers te wees van wat hulle gegee is, om hulle te help om liefdadig teenoor medewesens te wees.

– WENDELL BERRY, "Higher Education and Home Defense"

Iets is reg wanneer dit geneig is om die integriteit, stabiliteit en skoonheid van die biotiese gemeenskap te bewaar.

– ALDO LEOPOLD, "The Land Ethic"

1 INLEIDING

In die besinning oor die gewenste kenmerke van 'n Akademia-gegradueerde, is Akademia se visie, begrondingsrede en waardes in ag geneem, maar ook nasionale en internasionale vaardigheidstandaarde vir 2025-2030 in berekening gebring. Akademia gaan dus van die standpunt uit dat die ideale student met die voltooiing van 'n kwalifikasie(s) sowel op 'n uitnemende wyse in 'n spesifieke spesialisgebied opgelei sal wees, as dat hy/sy tot 'n volronde (*gebildete*) mens gevorm sal wees. Dit bring mee dat 'n holistiese, geheel-benadering gevolg word in die besinning oor gewenste kenmerke van die afstuderende Akademia-student. Die omarming van 'n geheel-benadering benadruk die belang van 'n konteks, behoeftebepalings, wetgewing, strategiese riglyne en die ekonomiese omgewing binne en buite die operasionele omgewing.

Sodanige holistiese benadering stel ook ten doel dat 'n student in geheel gevorm word en dus kognitiewe, affektiewe en vaardigheidsdimensies insluit. Dit behels dat daar besin moet word oor die roetekaart van die Akademia-student, en die onderskeid tussen opleiding en vorming by Akademia belyn moet word.

1.1 Roetekaart

Akademia gaan van die standpunt uit dat die ideale roetekaart wat studente moet voltooi, deur die struktuur van 'n spiraal gekenmerk sal wees. Verdere beligting hiervan behels dat die spiraal van twee alternatiewe roetekaarte onderskei moet word, naamlik die sirkelagtige reis en die lineêre reis.

1.1.1 DIE SPIRAAL

Tydens sy/haar studies aan Akademia deurloop die student 'n reis wat op 'n dialogiese wyse vanaf die intellektuele bronne van Akademia uit die verlede na die toekoms strek. Met die bronne uit die verlede word spesifiek verwys na die bronne van die 'geloof,' die 'denke' en die 'reg' (kernagtig saamgevat in die drie stede antieke stede, Jerusalem, Athene en Rome).

Die dialogiese reis tussen verlede en toekoms vertoon die struktuur van 'n spiraal omdat die reis nie in 'n geslote sirkel afgesluit word nie, maar eerder 'n dialogiese, oop en onafgeslote reis is. In en deur die reis vanuit die verlede na die toekoms word telkens weer na die intellektuele bronne teruggekeer (of daarmee in 'n gesprek getree), en wel op so 'n wyse dat die begrip en lewenswêreld van die studente steeds verder verdiep en uitgebrei word. In die spiraalagtige reis word die begin van die reis (ons intellektuele bronne) nie maar net herhaal nie, maar ons insig daarin word uitgebrei, verdiep en ook kritiese 'oopgemaak'.

In die hart van die spirale reis staan die dialoog, die Sokratiese gesprek en die onafgeslote soeke na die waarheid, die skoonheid en goedheid van die werklikheid. Met die voltooiing van hul kwalifikasies is die Akademia-student tot 'n lewenslange (onafgeslote) reis op pad na die ware, die skone en die goeie verbind.

1.1.2 DIE SIRKELAGTIGE REIS

Met 'n sirkelagtige reis word verwys na dié roetekaart ingevolge waarvan die student met die voltooiing van sy/haar kwalifikasie bloot sou terugkeer na die beginpunt. Dit wil sê 'n reis waarin eind- en beginpunte volledig ooreenstem. Die sirkelagtige reis is 'n geslote reis. (*Nota: Die spiraalagtige reis is daarenteen 'n sirkelagtige reis waarvan die begin- en eindpunte nie bymekaar aansluit nie, maar eerder in die avontuur van menswees by mekaar verbystuur.*)

1.1.3 DIE LINEÊRE REIS

Ingevolge die lineêre opvatting neem die student met die voltooiing van studies op 'n reglynige wyse afskeid van die tradisionele bronne (asook van die tradisie, gemeenskap en land waaruit hy/sy kom). Ten grondslag van die lineêre reis lê die gedagte wat Wendell Berry in sy kritiek op die neoliberale universiteitswese beklemtoon, naamlik dat laasgenoemde tot die 'opwaartse mobiliteit' van die student in sy/haar beroepslewe verbind is. Ingevolge hierdie opvatting is geen spiraalagtige en verdiepte terugkeer na die bronne en uiteindelik ook 'n diens aan die eie gemeenskap en land moontlik nie, maar eerder 'n reglynige afskeid daarvan.

Met sy voorkeur vir die spiraalagtige roetekaart van die student vermy Akademia sowel die geslote sirkel as die reguitlyn. Kortom, Akademia lewer met sy klem op die spiraalagtige roetekaart studente wat aan die globale 'buitewêreld' blootgestel is, en wat na die binnewêreld terugkeer met die doel om in hulle beroepslewe op 'n kritiese, onbevange en volwaardige wyse daaraan deel te neem.

1.2 Opleiding: kennis en vaardigheidsfokus

Met voltooiing van sy/haar kwalifikasie(s) aan Akademia sal die student toegerus wees om op 'n uitnemende wyse aan die beroepslewe deel te neem.

Kennis en vaardigheid van die hoogste orde staan in die hart van opleiding. Met 'n 'opgeleide student' verwys Akademia na dié student wat oor die nodig kennis van en vaardigheid in sy/haar eie dissipline beskik met die oog op 'n suksesvolle en gelukkige beroepslewe.

1.3 Vorming

Met die ideaal van vorming sluit Akademia aan by die eeueoue ideaal van *Bildung* aan die moderne universiteitswese. (Die historiese wortels van *Bildung* strek inderwaarheid terug tot in die Klassieke denke en skole met hul klem op *paideia*). Met die voltooiing van sy/haar kwalifikasie(s) is die Akademia-student gevorm om as volwaardige (*gebildete*) mens sy/haar rol as burger van sy/haar gemeenskap en land te kan speel.

Vorming of *Bildung* veronderstel dat die mens 'altyd weer' gevorm moet word met betrekking tot twee samehangende temas, naamlik die praktiese en die teoretiese. 'n Gevormde mens is sowel 'n praktiese as 'n teoretiese gevormde mens.

1.3.1 PRAKTIESE VORMING

Met praktiese vorming word verwys na die noodsaak om die student eties (in sy of haar karakter) gevorm.

Hoe vind karaktervorming aan Akademia plaas? In aansluiting by die eeueoue tradisie van die deugde-etiek gaan Akademia uit van die opvatting dat karaktervorming in en deur die beoefening van onder meer die kardinale deugde (geloof, hoop en liefde, maar ook geregtigheid, verstandigheid, dapperheid en matigheid) gebeur.

Karaktervorming d.m.v. die deugde vind nie in 'n institusionele lugleegte plaas nie. Instellings is die voorwaarde vir sinvolle karaktervorming. In aansluiting by die deugde-etiese insig in die noodsaak van 'deelname aan instellings' as die plek of *topos* waar karaktervorming ten beste geskied, gaan Akademia uit van die opvatting dat karaktervorming veral in deelname aan die akademiese en studentelewe geskied. Met die voltooiing van 'n kwalifikasie(s) sal die student aan Akademia oor 'n bewese rekord van deelname aan die akademiese en studentelewe beskik.

1.3.2 TEORETIESE VORMING

Vanweë sy/haar opleiding beskik die student aan Akademia oor uitnemende kennis en vaardigheid in sy of haar spesifieke dissipline. Teoretiese vorming draai daarenteen rondom die begrippe 'insig' en 'wysheid'.

Met die teoretiese vorming van die Akademia-student word hy/sy in staat gestel om insig te toon in die verbande tussen die verskillende dissiplines en tussen die onderskeie kennisvelde. Met ander woorde, met behulp van teoretiese vorming word die Akademia-student in staat gestel om die 'geheel' (die 'groter pretjie') raak te sien. In aansluiting by die Klassieke denke van Plato en Aristoteles: Akademia strewer daarna om studente op te lewer wat ook oor 'wysheid' beskik. Volgens Plato en Aristoteles hou laasgenoemde nie in die eerste plek verband met kennis nie, maar met die onafgeslote, dialogiese en Sokratiese soeke na die eindpunte van die intellektuele reis, naamlik die ware, die skone en die goeie.

'Wysheid' as ideaal staan nie in spanning met 'kennis' van en 'vaardigheid' in die spesifieke dissiplines nie. Inteendeel, die ideaal van wysheid dra daartoe by dat die Akademia-student in sy/haar kennis en vaardigheid versterk word.

Kortom, Akademia stel sy studente in staat om by wyse van teoretiese vorming die eindelose avontuur van die intellektuele lewe (saamgevat in die Sokratiese gesprek) aan te knoop. Insig en wysheid is h nimmereindigende opdrag.

1.4 Vaardigheidstandaarde, kritieke en ontwikkelingsuitkomst

Op *internasionale vlak* verwys die Deloitte-verslag¹ oor die onderrigbehoefte in die lig van die Vierde Industriële Revolusie (4IR) na wat algemeen bekend staan as sagte vaardighede.

Die belang van kreatiwiteit, komplekse probleemoplossing, inter- en intrapersoonlike verhoudings, kommunikasie, emosionele intelligensie en kritiese denke word ook in die aanstelbaarheidslyste ingesluit. Laasgenoemde is gegrond op navorsing wat deur die Wêreldbank en Wêreld- Ekonomiese Forum onderneem is. Verdere eienskappe geïdentifiseer is veerkragtigheid, aanpasbaarheid, en vindingrykheid wat met uitvoerende funksies geassosieer word (*Nota: Dit is vir Akademia belangrik om te midde van die klem op vindingrykheid en aanpasbaarheid ook klem op die kwessie van begronde en diepgaande denke te plaas*).

Op *nasionale vlak*, het Hoër Onderwys Suid-Afrika (HESA) (nou Universities South Africa (USAf)) se loodsopname om die standpunte en verwagtinge van werkgewers te evalueer en hul evaluering van die gehalte van gegradueerdes wat Suid-Afrikaanse hoëronderrysinstellings aflewer (Parker & Griesel, 2009)² merkbare ooreenkomste met die internasionale ondersoeke gelewer. Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (Engelse afkorting SAQA) se verwysing na kritieke kruiskurrikulêre uitkomst (KKU) wat generiese vermoëns verwoord, het ten doel om studente holisties te ontwikkel. Die kritieke en ontwikkelingsuitkomst is h lys uitkomst wat aan die Grondwet ontleen is en in die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (1995) vervat is. Die kritieke kruiskurrikulêre uitkomst sluit in om:

probleme te identifiseer en op te los	doeltreffend te kommunikeer
doeltreffend in spanverband te werk	wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities aan te wend
self te organiseer en te bestuur; inligting in te win, te analiseer, te organiseer en krities te evalueer	insig te toon in die wêreld as h samehangende geheel

Verdere dokumente wat die ontwikkeling van hierdie kenmerke toelig is die Raad op Hoër Onderwys (RHO) se aanbieding by die Gehalteversekeringsforum vir Professionele Liggame wat gehandel het oor die eienskappe en indiensneembaarheid van gegradueerdes (Coetzee, 2012)³.

Op *instellingsvlak* is Akademia se Begrondingsdokument as riglyn gebruik. Die oorsig wat hierop volg, verklaar sekere eienskappe wat ingesluit is en word direk uit die dokument aangehaal om die betekenis en waarde daarvan behoue te laat bly. Soos voorheen genoem, word Akademia, in aansluiting by die klassieke universiteitswese en vormingsideaal, gelei deur die soeke na die ware, goeie en skone van die werklikheid. Dit word gedoen deur dosering en navorsing, asook die strewe om h balans tussen uitnemende 'opleiding' en 'opvoeding' te bewerkstellig. Die Begrondingsdokument beskou eweneens uitnemende opleiding en deeglike opvoeding van die allergrootste belang om studente vir die arbeidswêreld voor te berei. Akademia sien dus toe dat Afrikaanse studente die arbeidsmark in sy veelheid van geleiding suksesvol betree.

¹ Deloitte Global and the Global Business Coalition for Education. 2018. Preparing tomorrow's workforce for the Fourth Industrial Revolution I For business: A framework for action. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-preparing-tomorrow-workforce-for-4IR.pdf>

² Griesel, H & Parker, B. 2009. Graduate Attributes a baseline study on South African graduates from the perspective of employers. Higher Education South Africa & the South African Qualifications Authority. http://www.saqa.org.za/docs/genpubs/2009/graduate_attributes.pdf

³ Coetzee, M. 2012. Graduate attributes and employability in curriculum and assessment design. CHE (Council on Higher Education). Quality Assurance Forum for Professional Bodies, 12 September 2012 <https://www.che.ac.za/publications/graduate-attributes-and-employability-curriculum-and-assessment-design>

1.5 Studente-eienskappe as vertrekpunt in programontwikkeling

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat eienskappe van gegradueerdes veel meer is as vakkundigheid of tegniese kennis wat die kern van h program vorm. Insluiting van hierdie eienskappe verseker dat studente vaardighede ontwikkel wat hulle vir die werksomgewing voorberei. Om h gegradueerde van h hoëronderrysinstelling te wees, gee betekenis aan hoe die student leer, ontwikkel, en die wêreld rondom haar-/homself benader. Sentraal tot Akademia se klassieke vormingsideaal word die uitgangspunt dat studente nie net kenners binne h sekere vakdissipline sal wees nie, maar dat hulle ook insig in die geheel van dinge sal hê. Op grond van die klassieke vormingsideaal word dié insig met die strewe na wysheid vereenselwig en rig dit die gewenste eienskappe van h Akademia-gegradueerde.

Die gewenste eienskappe van h gegradueerde is belangrik in die programontwikkeling en die beplanning van die ondersteunende kurrikula. Integrasie van generiese eienskappe in die kurrikulum verseker dat studente vaardighede ontwikkel wat hulle toerus vir die arbeidswêreld en die lewe in die algemeen om as verantwoordelike gemeenskapslede op te tree. In die ontwikkeling van hierdie kenmerke fokus die meeste hoëronderrysinstellings, op beide nasionale en internasionale vlak, mees algemeen op leierskap, verantwoordelikheid, persoonlike integriteit, empatie, respek vir ander, aanspreeklikheid en selfregulering. Tegelyk is dit vir Akademia ook belangrik om in aansluiting by die ideaal van karaktervorming die ou en kardinale deugde onder studente te kultiveer. Ter sprake is die deugde geloof, hoop en liefde, maar ook die goeie oordeel, geregtigheid, dapperheid en matigheid.

Sentraal in die beraming van programontwikkeling by Akademia is Bronfenbrenner (1979, 1989, 1995) se bio-ekologiese teorie wat na opvoeding en leer verwys met die klem op die ontwikkeling van die individu as h volronde, vaardige lid van die samelewing. Hierdie ontwikkelingspsigologie met h dinamiese verhouding tussen persoon en konteks as onderbou het betrekking op kwalifikasies, onderrig en leerprogramme, asook belyning met veronderstelde uitkomst. (Nota: *Leeruitkomst is stellings van leerprestasie wat uitgedruk word in terme van wat jy van die studente verwag om te weet, verstaan en in staat wees om te doen by die voltooiing van h leereenheid of program. Dit is ook h integrale deel van die moduleontwerp. Leeruitkomst is belyng met gewenste gegradueerde kenmerke.*)

Die omarming van h holistiese benadering vereis die toepassing van gemeenskaplike nadenke om sin van die werklikheid as geheel te maak (Marshall, 2016:221).

MET BETREKKING TOT SIN MAAK IS DIE WERK VAN KARL WIECK (1995) BRUIKBAAR

Identiteit en identifikasie staan sentraal – wat mense dink hulle in wese in hul konteks is, vorm hoe hulle optree en hoe hulle geleenthede interpreteer en daarop reageer (Pratt, 2000, Currie & Brown, 2003; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005; Thurlow & Mills, 2009; Watson, 2009).

Retrospeksie en nadenke bied die geleentheid tot sin maak (Dunford & Jones, 2000; Gephart, 1993).

Die interpretasie van omgewing geskied deur die dialogiese en die narratiewe (Bruner, 1991; Watson, 1998; Currie & Brown, 2003). Gesprek en narratief help mense om op h grondige wyse te dink, te organiseer, maar ook om gebeure te beheer en te voorspel (Isabella, 1990; Weick, 1995; Abolafia, 2010).

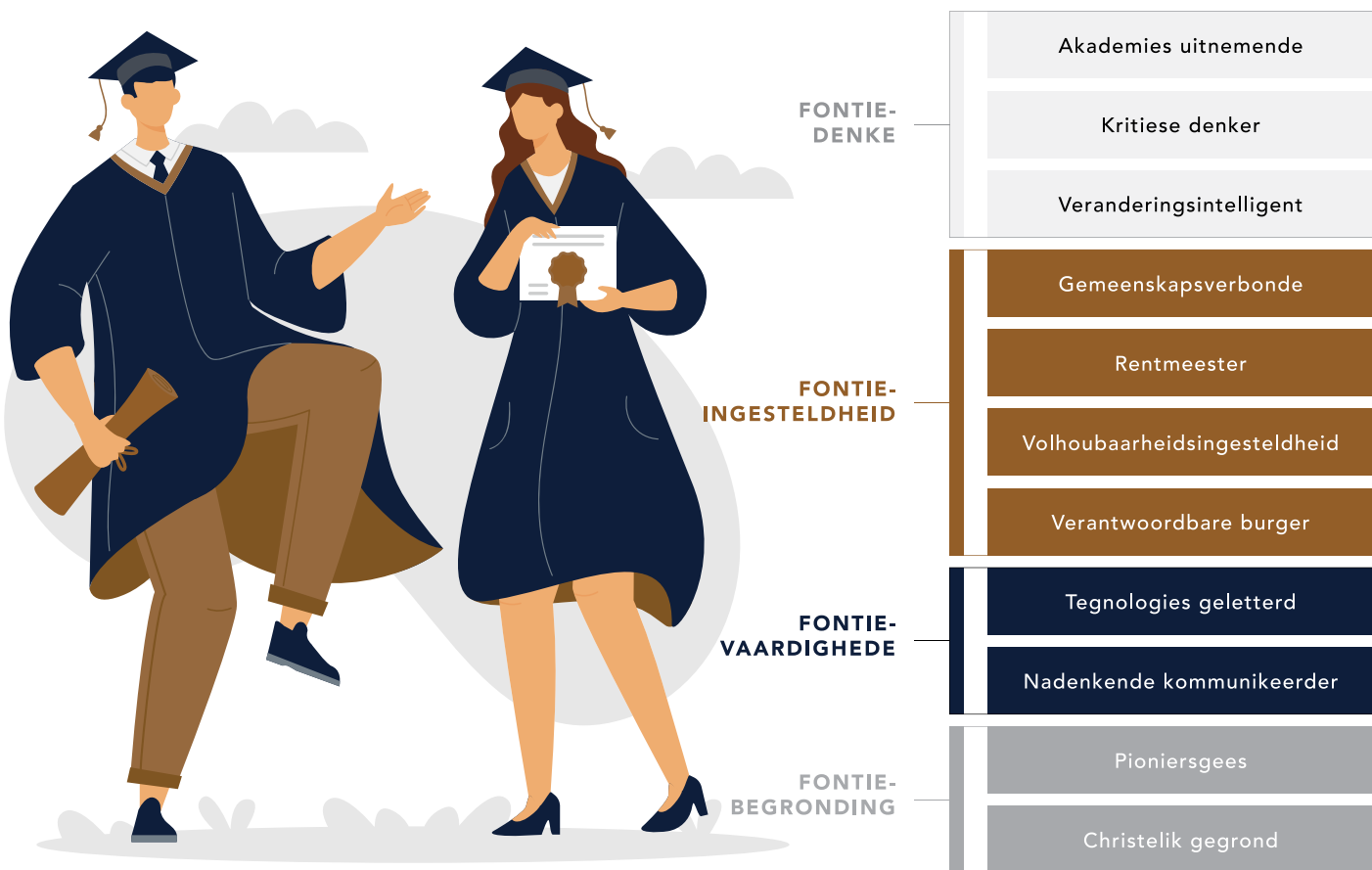
Sin maak is h sosiale aktiwiteit met stories wat gedeel kan word (Maitlis, 2005).

Sin maak is deurlopend. Individue weeg telkens weer die gevolge en die akkuraatheid van hul ervaring van die omliggende konteks wat uitloop op voortdurende terugvoer en herbeplanning (Thurlow & Mills, 2009).

Leidrade van die historiese konteks help in relevante besluitneming. Dit beteken dat leidrade die verwysingspunt kan word om breër betekenisnetwerke te vestig en dieper betekenis te kan skep (Brown, Stacey & Nandhakumar, 2007; Weick 1995: 50).

Deborah Ancona (2012) verwys na dimensies hoe om sin te maak van die impak van hierdie breër omgewing deur h breinkaart van die omgewing te skep, binne die eie konteks en omgewing te funksioneer en so van die omgewing en historiese konteks te leer.

Studenteprofiel van 'n Akademia-student



Christelik gegrond	Om in en deur die beroepslewe geroepe te wees om h 'lig vir die wêreld' te wees op h regverdige, liefdevolle en hoopvolle manier.
Pioniersgees	Om op h onbaatsugtige, self-handhawende en futuristies-denkende manier ontwikkeling in die beroepswêreld te inisieer en te lei.
Nadenkende kommunikeerder	Die vermoë om op h bewustelike, doelgerigte manier te kommunikeer met inagneming van eie vooroordele en aannames ten einde produktiewe interaksie met ander te bewerkstellig.
Tegnologies geletterd	Die vermoë om die geloofwaardigheid en betroubaarheid van data en inligting ingesamel deur tegnologie te evalueer en op h eties korrekte manier aan te wend om ingeligte besluite te neem.
Verantwoordbare burger	Om op te staan vir jou medemens in die konteks van swaarkry en jou handelswyse op h geregverdigde manier te kommunikeer.
Volhoubaarheidsingesteldheid	Om verbetering en volhoubaarheid van die omgewing en sosiale verantwoordelikheid daarteenoor op h eties-korrekte wyse aan te moedig.

Rentmeester	Om akademies verworwe dissipline kennis en vaardighede aan te wend om die erfenis van die verlede te bewaar en op moreel gepaste wyse nuwe kennis te ontwikkel wat vorige kennis verhelder of selfs verkeerd bewys, indien nodig.
Gemeenskapsverbonde	Om op 'n krities-dialogiese en selfondersoekende wyse bepaalde gemeenskappe te dien met waardering en respek vir die sosiale en kulturele diversiteit van ons land.
Veranderingsintelligent	Die vermoë om op 'n optimaal effektiewe manier verandering in 'n span en situasies te lei deur aktiewe bewustheid van die gepaste veranderingsleierskapstyl.
Kritiese denker	Die vermoë om komplekse probleem te analiseer, evalueer en d.m.v. innoverende oplossings verbetering te bewerkstellig.
Akademies uitnemend	'n Strewe om vanuit 'n sterk akademiese begroning te streef a voortdurende verbetering van kennis en vaardighede op 'n self gemotiveerde en selfgereguleerde manier.

Akademia poog dus om gegradueerdes af te lewer wat:

Akademies uitnemend is *|| Dit behels dat die student*

- deur die Christelike opvatting van die werklikheid rasonele denke ontwikkel;
- 'n krities-dialogiese etos en die noodsaak van kulturele 'oordrag' tussen verlede en toekoms verstaan;
- omvattende kennis van sy/haar spesifieke dissipline(s) opdoen;
- 'n sterk sin van akademiese integriteit en wetenskaplikheid ontwikkel;
- kritiese denke en besluitneming as deel van die leerproses aanvaar;
- 'n gepaste vlak van prestasie in:
 - * taalvaardigheid, deur die eie moedertaal om uiteindelik ook ander tale te bemeester en daarin te presteer, en
 - * lees en skryf, probleemoplossing, kommunikasie en algemene navorsingsaktiwiteite bereik.
- vaardig raak ten opsigte van inligtings- en kommunikasie-tegnologie; en
- deur middel van verskillende leerervaringe kognitiewe en analitiese vaardighede ontwikkel wat buigsaam en oordraagbaar is.

Emosioneel intelligent en aanpasbaar is.

Selfgemotiveerd, selfgereguleerd en selfgerig kan handel.

Lewenslange leer omarm.

- beleef dat geloof en rede mekaar onderling aanvul;
- h begrip verkry van die sosiale en kulturele diversiteit in ons land; en
- leer hoe om h liefde vir die eie kultuur met h respek vir verskillende kulture in verband te bring.

h Verantwoordelike gesinsgenoot en gemeenskaplid is wat oopstaan vir die groter werklikheid (die geheel van dinge).
Dit beteken dat die student

- in en deur die beroepslewe geroepe sal wees om h 'lig vir die wêreld' te wees;
- om op h lojaal-kritiese en selfondersoekende wyse sy of haar eie gemeenskappe te dien;
- oop en ontvanklik is vir die wonder van die werklikheid as geheel en dit op h krities-dialogiese wyse na die aard en wese daarvan vra;
- h kritiese waardering vir die globale perspektief op sy/haar gekose dissipline(s) ontwikkel;
- leer om sosiale verantwoordelikhede te aanvaar deur h roepingsbesef en diensingesteldheid;
- in staat is om effektief as h spanleier sowel as h spanlid te werk;
- effektiewe onderhandelingsvaardighede ontwikkel;
- kennis neem van bestaande sosiale, ekonomiese, politieke en omgewingskwessies;
- die verbetering en volhoubaarheid van die omgewing aanmoedig;
- menseregte respekteer en etiese standaarde as belangrik ag.

Verwysings

Abolafia, M. (2010). Narrative construction as sensemaking. *Organization Studies*, 31(3): 349-367.

Baker, J.R., & Bilbro, J. (2017). *Wendell Berry and higher education: Cultivating virtues of place*. Lexington, KY: University Press of Kentucky.

Berry, W. (2020). *The Need to Be Whole: Patriotism and the History of Prejudice*. Shoemaker & Company. ISBN-13 979-8985679809

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child development*, 6, 187-249.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen & G.H. Elder, Jr., (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, A. D., Stacey, P., & Nandhakumar, J. (2007). Making sense of sensemaking narratives. *Human Relations*, 61(8): 1035-1062.

Dubickis, M & Gaile-Sarkane, E. (2017). "Transfer of know-how based on learning outcomes for development of open innovation". *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 3 (1): 4. doi:10.1186/s40852-017-0053-4.

Dunford, R., & Jones, D. (2000). Narrative in strategic change. *Human Relations*, 53: 1207-1226.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Johnson, E.L. (2008). Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education Volume 5* (2008), Number 1 (pp. 1-10).

Kelly, A.V. (1989). *The curriculum: theory and practice*. London: Paul Chapman.

Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. 2nd ed. Cape Town: Juta.

Kraak, A. (1998). Competing education and training policy discourses: a systemic versus unit standard framework. In Jansen, J. & Christy, P. (Eds). *Changing curriculum: studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta, 21-58.

Kuiper, W., Van den Akker, J., Letschert, J. & Hooghoff, H. (2009). *Curriculum Policy and practices in an international perspective*. Enschede: SLO.

- Marshall, Amber (2016) *Sensemaking in virtual settings: a practice-based approach*. PhD thesis, Business School, University of Queensland.
- Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Balancing curriculum freedom and regulation in The Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-368.
- Reilly, D.H. (2003). Non-linear systems and educational development in Europe. *Journal of Educational Administration*. 37(5), 424-436.
- Rudolph, J.W., Morrison, J.B., & Carroll, J.S. (2009). The dynamics of action-oriented problem solving: Linking interpretation and choice. *Academy of Management Review*, 34, 733-56.
- Schreck, J.M. (2013). *Wendell Berry's Philosophy of Education*. Hrithik publishers.
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Principle. The Art & Practice of the Learning Organisation*. New York: Currency Doubleday. ISBN 0 385 51725 4
- Sivekind, K., van den Akker, J., & Rosenmund, M. (Guest Editors) (2012). The European curriculum: Restructuring and renewal. *European Educational Research Journal*, 11(3), 320-470.
- Stewart, R., Dayal, H., Langer, L., & Van Rooyen, C. (2019). The evidence ecosystem in South Africa: growing resilience and institutionalisation of evidence use. *Palgrave Communications*, 5(1), 1-12.
- Tijds, A. & Van den Akker, J. (eds). (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands.
- Thurlow, A., & Mills, J. (2009). Change, talk and sensemaking. *Journal of Organizational Change Management*, 22(5): 459-579.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.) (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Watson, T. J. (1998). Managerial sensemaking and occupational identities in Britain and Italy: The role of management magazines in the process of discursive construction. *Journal of Management Studies*, 35(3): 285-301.
- Weick, K.E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38, 628-652.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K.E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.
- Weick, K.E., & Roberts, K.H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Weick, K.E., & Sutcliffe, K.M. (2007). *Managing the unexpected* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking and organizing. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

