

## HOOFSTUK 5

### INTEGRASIE VAN DATA – ANALISE, LITERATUUR, PROGRAMINSETTE EN PROGRAMPROSESSE

“Seeing and reporting the situation through the eyes of participants – from the native’s point of view”  
 Cohen *et al.* (2000:106).

#### 5.1 Inleiding tot hoofstuk 5

Kernaspekte rondom die intensionele en geïmplementeerde kurrikulum van die bestudeerde gevalprogram is in hoofstukke 1, 2 en 3 hoofsaaklik volgens dokumentanalises rondom die gevalprogram, literatuurgerigte opvattinge en insette van mikro- en makrobelangegroepes as programinsette en -prosesse bespreek. Die werklik bereikte kurrikulum,<sup>120</sup> volgens respondentterugvoer vanuit die trianguleerde data en die gepaardgaande fasiliterings- en assesseringsprosesse in respondentpraktieke as konstruktivistiese uitkoms van die respondentomvorming van programinsette en programprosesse, is in hierdie hoofstuk (5) die respondentervaarde effek van die gevalprogram soos kulmineer in holistiese temas. Hoofstuk 5 is ‘n omskrywing van die dataresultate vanuit die respondentwerklikheid bestaande uit die 1) onderwyspraktiekwerklikhede, 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige en intrapersoonlike faktore eie aan die persoon van die respondent as totaliteitswese. Die analise en bespreking van dataresultate in hierdie hoofstuk is dus die finale oordrageffek van die ervaaarde gevalprogram in geheel volgens die eie kenniskonstruk, betekenis en werklikheid<sup>121</sup> van die respondent vanuit “the eye of the beholder”. Bevindinge uit die bestudeerde literatuur, gevalprograminsette en gevalprogramprosesse is met dataresultate geïntegreer ten einde ‘n holisties-geïntegreerde kenniskonstruk as studie-

<sup>120</sup> Die bereikte kurrikulum van die gevalprogram en die effek van die gevalprogram in hierdie studie is die resultaat van data soos uit hierdie studie verkry.

<sup>121</sup> Die teoretiese raamwerk van die studie is, soos in hoofstuk 1 en 4 verduidelik, eiesoortig en konstruktivisties volgens die respondentwerklikheid. Die navorser motiveer weer kortliks met die volgende aanhaling van Leedy en Ormrod (2001:101), wat beweer: “Qualitative research is typically used to answer questions about the complex nature of phenomena, often with the purpose of describing and understanding the phenomena from the participants’ point of view”. Reeves (1997:168), beweer aansluitend: “The ‘qualitative’ aspect represents the emphasis on the human being as the primary evaluation instrument”. ‘n Kwalitatiewe benadering is ook bekend as ‘n konstruktivistiese of interpretatiewe navorsingsbenadering (Leedy & Ormrod 2001:101; Williams 2004). Voortvloeiend is ‘n konstruktivistiese en interpretatiewe navorsingsparadigma met ‘n merendeels narratiewe navorsingsontwerp gevolg in hierdie studie as toepaslikste metode vir die voorgestane indiepte, intertekstuele en holisties-geïntegreerde studiestrewe.

uitset rondom die effek van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur<sup>122</sup>, te bied. Hierdie aanbod, besprekingsimplikasies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en literatuur, sowel as die aanbevelings van hierdie uitsette, vorm die tesis in Hoofstuk 6.

## 5.2 Analisering van data in holistiese konsepte of temas

Die analisering van dataresultate in holistiese konsepte of temas is die uitset van triangulatiewe prosesse wat hoofsaaklik op konvensiesisteme berus en deur verskeie middele verkry is. Vir hierdie insette en prosesse is voorsiening gemaak in hoofstuk 4. Die navorser plaas die volgende analisepatroon ter wille van toeganklikheid vir die leser in figuur 5.1.

Figuur 5.1 Data-analisepatroon

Respondente	
1	verbaliseer en verduidelik in
1.1	onderhoude en / of,
1.2	opvolgonderhoude en / of
1.3	reflekteringsgeleenthede en / of
2	demonstreer in
2.1	dokumentanalises van
2.1.1	respondentkurrikuleringsinsette waaronder studiehandleidings, artikels en ander dokumentasie deur die respondent;
2.1.2	dokumentanalises van fasiliteringsprosesse, byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede en leertaakontwerpe;
2.1.3	dokumentanalises van assesseringsprosesse, byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria en / of
3	demonstreer tydens
3.1	respondentpraktyk-waarnemingsgeleenthede en / of
3.2	deelnemende waarnemingsgeleenthede deur hoofsaaklik die toepassing van kurrikuleringsinsette, fasiliteringsinsette en -prosesse en assesseringsinsette en -prosesse tekens van:
3.2.1	bewustelike of onbewustelike <b>implementering van programinsette en programprosesse</b> volgens 'n <b>bepaalde oordragdimensie</b> in tabel 1.5 en
3.2.2	<b>die mate van bevoegdheid</b> <sup>123</sup> ten opsigte van holistiese kennis, begrip, implementeringsvaardighede, ingesteldhede en waardes in die onderskeie respondentwerklikhede.

Leerderrespondentterugvoer as primêre data vanuit die leerderrespondentkonstruk dien as primêre navorsingsbron, maar ook spesialiswaarneming as ooreenstemmend met 'n

<sup>122</sup> Bestudeerde literatuur is bevestig of verwerp deur bevindings van die studie en toekomstige navorsingsbydraes tot die bestaande literatuur is voortdurend in die oog gehou, aangesien alle navorsers verbind is tot verdere navorsing en bevindinge nie begrens is tot slegs hierdie studie nie.

<sup>123</sup> Bevoegdheid as gestelde uitkoms van die gevalprogramdeurloper deur die hoofkurrikuleerder is in hoofstuk 1 as deelgebied van die bestudeerde program bespreek.

dimensie van assessering<sup>124</sup> (onder meer), dui op die aanwesigheid of afwesigheid van tweedefase-oordrag. Trianguleerde data poog om 'n mate van fundamentele kennis, begrip, intensionele toepassing of implementering van aspekte rondom 'n onderrig-leerbenadering, -strategie of –fenomeen, soos aangewend deur die respondente en ervaar deur die leerderrespondente, in die onderskeie respondentpraktieke te ondersoek.

In ooreenstemming met paradigmavernuwende kriteria [Olivier (1998); Van der Horst & McDonald (1997); tabel 2.1 in bylaag 2] en gevalprogram-intensionele kurrikulum-, fasiliterings- en assesseringsinsette en -prosesse soos deur sekere programfasiliteerders gefasiliteer, voorgedoen en beklemtoon, blyk 'n ingewikkelde hiërargiese oordragstelsel. Hierdie oordragstelsel is dimensioneel opgebou uit die geïnterpreteerde programinsette en programprosesse deur die programfasiliteerder en die respondente andersyds en die verbinding daarvan met die praktykwerklikheid en lewenswerklikheid en holistiese, eiesoortige *persona* van die respondente andersyds. Die uitset hiervan is konseptueel of eksistensiel:

1. Onbewustelike, byna outomatiese oordrag van komponente rondom 'n bepaalde kulminerende tema.
2. Negatiewe respondentintensie tot oordrag.
3. Positiewe respondentintensie tot oordrag.
4. Geïmplementeerde fenomene vanuit triangulatiewe prosesse.
5. Bereikte oordrag (bevoegdheid van die respondente ten opsigte van kennis, begrip asook positiewe respondentintensie tot oordrag en implementering).
6. Volhoubare bereiking (suksesvolle implementering oor 'n bepaalde tydperk) van aspekte vanuit die gevalprogram na die respondentwerklikhede as programuitsette.

Aanvanklik is hierdie fenomene spesifiek waargeneem en die volgende tabel opgestel na gelang van die bevoegdheid van die respondente. 'n Mate van kennis en vaardighede kom byvoorbeeld in verskeie gevalle voor ten opsigte van 'n bepaalde fasiliteringstrategie, maar die respondente verbaliseer dat sy “nie daaraan glo om groepwerk te doen nie”. Aangesien die instansie waar sy werkzaam is hierdie strategie afdwing, is waarnemings

---

<sup>124</sup> Sien bespreking van spesialis-, eweknie- en selfassessering in hoofstuk 2.

dus dat sy wel die strategie toepas. Die respondentbevoegdheid, positiewe of negatiewe wil of intensie tot oordrag en implementering van 'n fenomeen is daarom vervolgens georden in tabel 5.1. Bepaalde teorieë rondom die gevalprogram, onderrig-leer, oordrag en literatuuraanbevelings, kulmineer hiervolgens. Suksesvolle of onsuksesvolle implementering word bepaal volgens die bevoegdheid en ingesteldheid van die respondent en of die oordrag intensioneel of onintensioneel geïmplementeer word. Suksesvolle implementering (sien nommer 2 in tabel 5.1) is oordrag op 'n bereikingsvlak. Indien hierdie bereikingsvlak na 'n tydperk steeds volhoubaar toegepas is, is die oordragdimensie bekend as oordrag op 'n volhoubare bereikingsvlak.

Tabel 5.1 Tabellering van tema-uitsette

Respondent, respondent-praktyk is/toon: →	Bevoeg of onbevoeg	Positiewe of negatiewe ingesteldheid	Intensioneel of onintensioneel oordrag van komponente van programinsette en / of programprosesse	Tekens van implementering	Suksesvolle of onsuksesvolle implementering	Bereiking	Na tydperk	Volhoubare bereiking
	Bevoeg		Neutraal of onintensioneel, onbewustelike, byna outomatiese oordrag	implementering	suksesvol =	√	√	√
	Bevoeg	negatiewe	intensioneel	nie				
1	Bevoeg	positiewe	intensioneel	nie				
	Onbevoeg	positiewe	intensioneel	nie				
	Onbevoeg	negatiewe	intensioneel	nie				
2	Onbevoeg	Neutrale ingesteldheid (moontlik in onderbewussyn)	Neutraal of onintensioneel, onbewustelike, byna outomatiese oordrag van gevalprogram-komponente	implementering	Suksesvol =	√	√	√
	Bevoeg	negatiewe	intensioneel	implementering				
3	Onbevoeg	negatiewe	intensioneel	implementering				
4	Onbevoeg	positiewe	intensioneel	implementering				
5	Bevoeg	positiewe	intensioneel	implementering		√		
6	Bevoeg	negatiewe	intensioneel	implementering		√	√	√

In die opvolgende analisering en bespreking van dataresultate, soos blyk uit voorafverduidelikte triangulatiewe prosesse, is sigbare kontradiksie of bevestiging van aanvanklike intensionele en die geïmplimenteerde gevalprograminsette en -prosesse as programfoci in 1) respondentpraktyke en 2) respondentlewenswerklikhede en aspekte rondom die persoon van die respondent 3) holistiese, eiesoortige en intrapersonlike faktore eie aan die persoon van die respondent (die respondent as totaliteitswese, waaronder persoonlike respondentideologieë, denke, gevoel, motivering, geloof en reaktiewe optrede). Die volgende temas kulmineer as effek van die gevalprogram op respondente en leerderrespondente ten opsigte van hierdie studie met gevolglike holisties-geïntegreerde implikasies as uitset rondom die effek van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur.

### **5.2.1 Meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings**

Trianguleerde data dui op tekens van oordrag vanuit die gevalprogram na spesifieke 1) onderwyspraktykwerklikhede, 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige en intrapersonlike faktore eie aan die persoon van die respondent ten opsigte van meervuldige kurrikulerings-, leer-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings. Die onderskeie oordragdimensies na die spesifieke gevalle word opeenvolgend beskryf en bespreek om die effek van die bestudeerde gevalprogram te belig ten opsigte van:

- die ontwikkeling van professionele onderwys- en opleidingskennis, -vaardighede, – ingesteldhede en waardes,
- 'n respondentunieke mate van bekwaamheid (*capability*), verrigting (*performance*) en bevoegdheid (*competence*).

Die transitiewe dinamiek van die gevalprogram op respondente en leerderrespondente ten opsigte van hierdie studie met gevolglike holisties-geïntegreerde implikasies as uitset rondom die effek van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur, word as deelgebied van elke oordragimpuls bespreek. Die studie-uitsette en groter geheel word hierin vervat.

### 5.2.1.1 Aspekte van uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks

Bestudeerde programdokumentasie dui daarop dat die intensionele kurrikulum van die gevalprogram geskoei is op die beginsels van 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering (UGO) tot onderwys en opleiding, soos geïmplimenter en geïnterpreteer<sup>125</sup> deur die Suid-Afrikaanse Regering (UP 2002b:5)<sup>126</sup>. Die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b: 5) stel die fokus daarom op die fasilitering van die proses wat die leerder in staat sal stel om as 1) onafhanklikeleerder te ontwikkel “who will seek to perform even beyond the outcomes of this programme” (Du Toit 2002b:5) en 2) bemagtig is tot eie potensiaalontwikkeling 3)“enabling you to maximise the potential of the learners whom you will engage in your educational and training practice” (Du Toit 2002b:5; UP 2002b:5)<sup>127</sup>. 'n Onderhoud met die hoofkurrikuleerder van die gevalprogram (Du Toit 2006) dui op die aansluitende kriterium van bevoegdheid van die programdeurloper ten uitkoms van die gevalprogram (Du Toit 2006). Die hoofkurrikuleerder van die gevalprogram plaas die volgende uitdagingsgeleenthede [in die vorm van die kritiese kruisvelduitkomst en ontwikkelingsuitkomst soos deur SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid) geïdentifiseer] hiernaas wat die leergeleenthede aansienlik dividenddraend in terme van 1) onderwys en 2) respondentwerklikhede nuanseer. Figuur 5.2 is 'n lewensgetroue afskrif<sup>128</sup> van die betrokke inligting en uitkomst uit die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b:5):

---

<sup>125</sup> 'n Volledige beskrywing van die UGO-benadering is in hoofstuk 2 (paragraaf 2.4) van hierdie studie.

<sup>126</sup> Hoofstuk 1 (paragraaf 1.3.6), hoofstuk 2 (paragraaf 2.4) en bylaag 2, bespreek daarom uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks as fundamentele deelgebied van die gevalprogram. Gedurende een van die onderhoude met die hoofkurrikuleerder van die gevalprogram beweer hy dat alle kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsprosesse, soos toegepas deur die programfasiliteerders en respondente in praktyk, op UGO behoort te berus (Du Toit 2006).

<sup>127</sup> Premie is daarom insgelyks op respondentpraktyke en leerderrespondenterugvoer ten einde die holistiese effek van die program te bepaal.

<sup>128</sup> Die studie akkommodeer hiermee A-kwadrantdenke soos verduidelik in hoofstuk 3 as deel van die Herrmann-model waarop die gevalprogram berus.


Figuur 5.2 Betrokke inligting uit die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b:5)


DIPLOMA IN HIGHER EDUCATION & TRAINING PRACTICE : ORIENTATION MANUAL 5

Figuur 5.1 Kopie uit studiehandleiding (Universiteit van Pretoria 2002: 5)

**5. Outcomes-based approach**

Complementing the outcomes-based approach to education and training opted for by the South African Government, the programme as a whole is based on the principles of this approach. The focus, therefore, is placed on facilitating the process which will enable you to develop as independent learner who will seek to perform even beyond the outcomes of this programme.

 Purpose of the programme: The overall purpose of the programme is to empower you to maximise your potential, enabling you to maximise the potential of the learners with whom you will engage in your educational or training practice.

 Critical cross-field outcomes: As you are aware, every learning programme has to reflect the nationally recognised critical cross-field and developmental outcomes. Some modules will focus on specific outcomes, but as a whole the programme makes provision for opportunities or challenges you to:

- Organise yourself and your activities responsibly and effectively.
- Collect, analyse, organise and critically evaluate information.
- Identify and solve problems in which responses display that responsible decisions using critical and creative thinking have been made.
- Demonstrate an understanding of the world as a set of related systems by recognising that problem-solving contexts do not exist in isolation.
- Use science and technology effectively and critically, showing responsibility towards the environment and health of others.
- Communicate effectively using visual, mathematical and/or language skills in the modes of oral and/or written persuasion.
- Work effectively with others as a member of a team, group, organisation, and community.
- Contribute to the full personal development of each of your learners and the social and economical development of the society at large, by making the underlying intention of any programme of learning to make your learners aware of the importance of being able to:
  - Reflect on and explore a variety of strategies to learn more effectively.
  - Participate as responsible citizens in the life of local, national and global communities.
  - Be culturally and aesthetically sensitive across a range of social contexts.
  - Explore education and career opportunities.
  - Develop entrepreneurial opportunities.

As refinement of these overarching outcomes, every module has specific learning outcomes. Mastering of these outcomes, and some that you may set for yourself, as part of your own developmental process, is essential. Make sure that you put in every effort to reach the highest level. This level does not refer to the marks you are working for, but the in-depth and critical study of material, as well as your own practice - making (constructing) sense (meaning) of it all, and creatively your own practice.

die onderstreping

Die studie evalueer ooreenstemmend met voorgenoemde inligtingpunte die effek van UGO as grondslag van die gevalprogram op respondentpraktyke ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede, analisering, sintese en evaluering van die UGO-benadering deur die respondent as 'n beeld van "the in depth and critical study of material" (Du Toit 2002b:5; figuur 5.2). Premie is insgelyks op die leerderrespondentervaring van respondentinterpretasie en -toepassing van UGO in die onderrig-leerpraktyk as bydraend tot of afwesig in die onderrig-leerprosesse. Die rationale is 'n bewustelike poging tot triangulasie en tot holistiese beligting van die effek van die gevalprogram en uitspruitende fenomene.

Vier respondente (respondente 1, 4, 5 en 7) verbaliseer en verduidelik aanvanklik in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede, minimale oordrag van UGO ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en ingesteldhede (waaronder die oordragbepalende intensie<sup>129</sup> tot oordrag na die praktyk) vanuit die gevalprogram<sup>130</sup>.

Respondente 5 en 7 identifiseer UGO as ‘n leemte in die gevalprogram weens die **gebrek aan intensionele fasilitering, modellering en toepassing van UGO in verskeie gevalprogrampraktyke**. Die gevolg blyk ontbrekende kennis en begrip van implementeringsvaardighede, asook gebrek aan pro-aktiewe ingesteldheid tot intensionele implementering van UGO in onderrig-leerpraktyke by die programdeurloper. Vergelyk die volgende voorbeelde uit onderhoude met respondente 5 en 7:

Navorsers: “Het jy die beginsels van OBE in die program geleer?”

Respondent 5: “Nee. Veral nie deur die oordrag, die benadering wat die dosente gevolg het nie. Wat party van hulle betref<sup>131</sup>, soos in [programfasiliteerder 2] se geval, kon ek later sien hulle probeer hulle praktyk volgens *OBE* toepas. Ek dink tot ‘n mate wil hulle die ou tradisie meng met *OBE*. Dis nie ‘n totale paradigmaskuif nie. Dis ‘n vermenging wat besig is om plaas te vind. Dis nie werklik *OBE* nie. Dis hartseer en ek kom agter dat baie mense nog steeds nie verstaan wat *OBE* regtig is nie en dit nog steeds afskiet”.

Navorsers: “Dink jy die persone wat die program deurloop het, verstaan *OBE*?”

Respondent 5: “Nee, ek dink nie so nie. Ek sou nogal *gelaik* het om daarvan te geleer het<sup>132</sup>.”

Respondent 7 beweer aansluitend dat die gevalprogram nie fokus op die oordrag van die UGO-benadering ten opsigte van kennis, implementeringsvaardighede en ingesteldhede na programdeurloperpraktyke nie: “I think the program should focus more on that. I think it should, but it is not doing it”.

<sup>129</sup> Nunes (2003) argumenteer dat intensie tot oordrag ‘n sleutelkonsep in die oordragsage verteenwoordig.

<sup>130</sup> Respondent 6 huldig ooreenstemmende sentimente jeens die Onderwysinduksieprogram.

<sup>131</sup> Verwysend na die betrokke leerfasiliteerders wat verantwoordelik was vir die fasilitering van leer in die gevalprogram.

<sup>132</sup> Taalgebruik van respondente is presies in die oorspronklike vorm. Dit is immers ‘n deelgebied van die respondent en haar kultuur.



Respondente 1 en 6 verbaliseer in onderhoude, demonstreer tydens waarnemingsgeleenthede en in dokumentanalises minimale bekendheid met en begrip van die beginsels en daadwerklike intensionele implementering van UGO as uitvloeisel van die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram. Respondent 6 maak geen spesifieke melding van UGO *per se* nie of dat die Onderwysinduksieprogram 'n positiewe effek ten opsigte van die oordrag van hierdie benadering na die gemelde respondentpraktik teweegbring nie<sup>133</sup>. Met die uitsondering van studiehandleidings, waar die instansie die teoretiese UGO-benadering in die ontwerp van die studiehandleiding vereis, demonstreer respondente 1 en 6 nie 'n kennisgedrewe intensie tot of geloof in die implementering van UGO in die onderskeie onderrig-leerpraktyke nie. Teenoor praktykwaarnemings en onderhoude, toon dokumentanalise van studiehandleidings, soos opgestel deur respondente 1 en 6, vertikaal-gedrewe intensionele implementering van UGO as benadering tot kurrikulering op mikrovlak. Die navorser beskryf beide gevalle kortliks aangesien die implementeringvlak van UGO en mikrokurrikulering in die spesifieke gevalle bepaalde implikasies mag inhou ten opsigte van 'n holisties-geïntegreerde kenniskonstruk as studie-uitset rondom die effek van die 1) gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur.

Respondente 1 en 6 bevestig in onderhoude en opvolgonderhoude, na aanleiding van die navoring se bevindinge op grond van analisering van studiehandleidings, soos opgestel deur die respondente, dat kurrikulering op mikrovlak volgens UGO-benadering intensioneel plaasvind. Die respondente verduidelik egter dat hulle nie oor besondere kennis of vaardighede ten opsigte van kurrikulering beskik nie, maar dat raakpunte in die studiehandleiding met UGO realiseer na aanleiding van die gegewe voorbeeld van die Onderwysinduksieprogram en die templaar van die instansie waar die respondente werksaam is en die hulp van onderwysadviseurs in beide gevalle (1, 6). In hierdie gevalle is oordrag dus byna **outomaties as deelgebied van vertikale oordrag en dwang via die organisasiekultuur**. Beide respondente (1, 6) beweer dus, teenstrydig met bevindings deur middel van dokumentanalises van studiehandleidings, dat oordrag gedrewe is deur 'n **blote voldoening aan voorskriftelikhede van die**

---

<sup>133</sup> Dit blyk uit data dat die Onderwysinduksieprogram dien as bewusmaking van UGO, maar met mindere kennis, vaardighede en ingesteldhede ten opsigte van die implementering van die benadering as in die gevalle van respondente 1, 2, 3, 4, 5, 7. Die tydperk van deurloping het dus 'n effek op die mate van bevoegdheid en oordrag.

**organisasiekultuur** en dat die studiehandleidings volgens UGO-benadering realiseer, aangesien onderwysadviseurs van hulp was in die ontwerp en ontwikkeling van die onderskeie studiehandleidings.

Uit voorgenoemde teenstrydighede wil dit voorkom asof outomatiese oordrag met die intensie om die teoretiese voldoening aan organisasievoorskrifte, die gaping tussen papierbewyse van 'n fenomeen en die werklike intensionele implementering gerugsteun deur fundamentele kennis, toepassingsvaardighede in praktyk nie tweedefase-oordrag genereer nie en nie 'n besondere uitwerking op die respondentwerklikheid uitoefen nie. Indien die respondent dus optimaal aan die modellering van 'n benadering blootgestel word, mag blote outomatiese oordrag moontlik transformeer in intensionele oordrag op grond van holistiese bevoegdhe. 'n Verdere probleem vanuit die gevalprogram dui, ooreenstemmend met die literatuur (Broad & Newstrom 1992; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990) en die beskrywing in paragraaf E in hoofstuk 1, nou gebonde aan die **programfasiliteerders, fasiliteringstyl, onderrigmedia**.

Ten opsigte van 'n fundamentele module wat in die 1999-gevalprogram oor 'n tydperk van 'n volle studiejaar gestrek het, verbaliseer respondent 1 minimale oordrag vanuit hierdie module. Die respondent verwys bloot (aanvanklik)<sup>134</sup> na oordrag in terme van hoe om 'n studiehandleiding saam te stel. In hierdie module is UGO, kurrikulering, leertaakontwerp, probleemformulering, probleemgedreweleer en volwasseneleer, hoofsaaklik met behulp van lesings en transparante aangebied. Terugvoer is verder as probleem deur die 1999-groep geïdentifiseer<sup>135</sup>. Dit staaf dus literatuur soos in hoofstuk 1, paragraaf E beskryf wat dui op onderwysmedia, terugvoer en fasiliteringsmetodiek as oordraggenererend of (soos in hierdie geval) oordraginhiberend. Vergelyk die volgende voorbeeld uit een van die onderhoude met respondent 1:

Navorsers: “Onthou jy die module by [programfasiliteerder 3]?”

Respondent 1: “Ja, dit was meer oor die doelwitte. Was dit *OBE*? Kyk al my studiehandleidings is in daai formaat geskryf<sup>136</sup>.” Buiten kurrikulering op mikrovlak soos

<sup>134</sup> Gedurende die navorsingsperiode het respondente dikwels aanvanklik fenomene beskryf, maar na 'n tydperk weer die *teenoorgestelde waarhede* beklemtoon.

<sup>135</sup> Hierdie fenomeen ten opsigte van oordrag, bevestig literatuurverwysings na die belang van onderrigmedia en terugvoer as oordraggenererend, soos beskryf in paragraaf E in hoofstuk 1.

<sup>136</sup> Analisering van hierdie dokument toon bevestiging van die stelling.

blyk uit die analise van studiehandleidings, ontbreek kennis, begrip, implementeringsvaardighede en 'n wilsbesluit by die respondent tot intensionele toepassing of implementering van UGO op grond van bevoegdheid in respondentpraktik 1 egter hoofsaaklik vanuit praktykwaarnemings en onderhoude. Die respondent toon duidelike onsekerheid ten opsigte van wat UGO behels en is selfs nie bekend met basiese terminologie of kernaspekte nie. Ook in hierdie geval (soos in die geval van respondent 6) is oordrag moontlik **slegs gedryf deur die organisasiekultuur**, wat 'n studiegids volgens 'n sekere formaat vereis.

Uit bogenoemde twee gevalle wil dit voorts voorkom asof 'n lukraak bemoeiing met 'n fenomeen of in hierdie geval UGO as benadering tot kurrikulering, fasilitering en assessering, lei tot 'n **gedwonge, outomatiese oordrag van bepaalde aspekte**, soos deur die organisasie bepaal (vertikale oordrag). Hierdie dimensie van oordrag toon fenomene van positiewe intensie tot oordrag, 'n mate van bevoegdheid en hoofsaaklik-teoretiese op-papier-implementering. Die gevolg is in beide gevalle geen tweedefase-oordrag nie.

Die leerders van respondent 1 en 6 beskou die studiehandleiding van mindere belang. Dit plaas die oordrag van metodiek ten opsigte van die ontwerp van die korrekte formaat-studiehandleiding uit 'n fundamentele module onder die soeklig. Die belang van 'n studiehandleiding as instrument tot leerdergesentreerdeleer (Jorrison 1991), of tweedefase-oordrag is nie deur respondente 1 en 6 aan die leerders verduidelik of gemodelleer nie en die studiehandleiding blyk geen besondere doel te dien in hulle praktike nie. Leerderrespondent 1A beweer: "For me most of the projects were not exactly like they were in the study guide. And you never really know where you are in the study guide, because she doesn't seem to be following it, but the structure of the study guide, if she followed it, it would be good". Leerderrespondent 1B: "Ek het nie eers 'n studiehandleiding gehad nie". Leerderrespondente 6A en 6B beweer ooreenstemmend: "Ons lees nie studiegids nie. Is dit belangrik?" (Leerderrespondent 6B) en "Nee, ons gebruik nie die studiegids nie" (Leerderrespondent 6A). Oordrag vanuit die gevalprogram blyk dus uit voorgenoemde 'n sensitering te wees van respondente 1 en 6 ten opsigte van UGO. Die kennis en begrip van UGO-beginsels, implementeringsvaardighede, selfstudie en intensionele wil tot implementering in onderrigpraktike, ontbreek tot 'n hoë mate.

Respondent 4 bevestig (aansluitend by respondente 1, 5 en 7) dat minimale oordrag vanuit die gevalprogram ten opsigte van UGO en kurrikulumontwerp en -ontwikkeling plaasvind. Die respondent beweer dat sy steeds probleme ten opsigte van kurrikulering en instrumentele benaderings rondom kurrikulering ondervind weens die betrokke programfasiliteerders verantwoordelik vir die modules en hulle fasiliteringsmetodiek. “[Programfasiliteerder 4] het nie gewerk nie en [programfasiliteerder 5] het nie gewerk nie. Ek dink hulle moes iemand gehad het wat dit **meer persoonlik en meer prakties** kon gemaak het. Ek het nog steeds vandag ‘n probleem met hulle vakke. Al daai lesings! Ons het dit nog in die *dean se boardroom* gehad en jy het nooit daai kontak met mekaar gehad nie. Dit was alles op die skerm”. Ten opsigte van die ontwerp van ‘n studiehandleiding (wat in haar geval deur ‘n ander fasiliteerder gefasiliteer is), toon sy egter die nodige kennis en vaardighede.

Minimale oordrag kan dus ook in hierdie geval, ooreenstemmend met die literatuur (Broad & Newstrom 1992; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990) en die beskrywing in paragraaf E in hoofstuk 1, in verband gebring word met die programfasiliteerders, fasiliteringstyl, onderrigmedia en modellering. Dit is ironies dat in al bogenoemde negatiewe gevalle (verwysings na programfasiliteerders 3, 4 en 5) die betrokke programfasiliteerders nie net programfasiliteerders is of was nie, maar ook tans onderwysadviseurs is<sup>137</sup>. Uit respondentbeskrywings is die aanwending van onderrigmedia, wat deur Foxon (1993) en Tracey (1984) as van oordraggenererende belang in die onderrig-leergeleentheid beskou word, ‘n belangrike deelgebied van die gebrek aan oordrag ten opsigte van UGO en kurrikulering. Respondent 1 verwys na die voortdurende gebruik van transparante en respondent 4 na lesings waartydens die onsuksesvolle aanwending van *PowerPoint* slegs as ‘n alternatief vir lesings met behulp van transparante dien. Hierdie respondent verwys na die ironie rondom die swak aanwending van onderrigmedia deur die ter sprake programfasiliteerders: “Dis juis die ding wat jy moet leer en dis wat ek my studente probeer leer. Jy kan nie alles op die skerm sit nie, net *keywords*. Praat met hulle daaroor. Kry hulle idees. Ek sien baie uit waarnemings baie dat mense dink hulle gebruik nou *PowerPoint* en dis goed genoeg. Dis nie die gebruik daarvan wat belangrik is nie, dis die manier waarop jy dit doen” (respondent 4).

<sup>137</sup> Die keuse van fasiliteerders vir die gevalprogram mag moontlik as aanbeveling van die studie ondersoek word.

Uit laasgenoemde respondentverduideliking is dit duidelik dat oordrag in die geval plaasvind ten opsigte van die aanwending van onderrigmedia en wel weens die gebrek aan die implementering daarvan in gemelde modules in vergelyking met die kennis en vaardighede wat respondent 4 gedurende 'n ander module (Onderwysmedia), **kon bemeester**. Respondent 4 bevestig in 'n opvolgonderhoud: “Prof\* het ons gewys **hoe**<sup>138</sup> om dit aan te bied. Ons moes weer eens baie lees, maar ek dink die belangrikste goedjies het sy deurgekry. Al die maniere waarop ek *present* is gebaseer op hoe sy my geleer het. Al my tegnieke, al my *skills* is te danke aan [programfasiliteerder 3]. Waarnemingsgeleenthede dui op die uitstaande (in vergelyking met ander waarnemingsgeleenthede en veral deelnemende waarnemingsgeleenthede gedurende die Onderwysinduksieprogram) bevoegdheid van die respondent ten opsigte van die aanwending van onderwysmedia en kommunikasievaardighede wat weerspieël word in die **ooreenstemmende vaardighede van haar studente**. Leerderrespondente 4A, 4B en die res van die leerders van hierdie respondent, verduidelik en demonstreer uitstaande aanwending van media en aanbiedings- en kommunikasievaardighede tydens aanbiedings as assesseringsgeleenthede. Tweedefase-oordrag vind in respondentgeval 4 plaas op grond van die modellering<sup>139</sup> van die respondent van leerinhoud en die prosesse verbonde aan leer. Oordrag in haar spesifieke praktyk word dus versterk deur die spesifieke fasilitering van vaardighede en vaardighede ten opsigte van tegnologiese middele as **afsonderlike onderrig-leergeleenthede** in die Magisterprogram. Hierdie fenomene dui op die belang van oorlering en die afsonderlike fasilitering van vaardigheidsmiddele in die onderrig-leerproses, veral in 'n samelewing wat gekenmerk word deur 'n derdewêreldse oriëntasie.

In bogemelde argumente dui vier (respondente 1, 4, 5 en 7) uit die ses respondente, wat die gevalprogram deurloop het, op onvoldoende oordrag vanuit die gevalprogram ten opsigte van kennis, begrip, toepassings- of implementeringsvaardighede, gemotiveerde, positiewe ingesteldhede en intensionele toepassing of implementering rondom UGO en kurrikulumontwerp en –ontwikkeling. Die implementering van UGO en kurrikulering blyk hoofsaaklik plaas te vind deur die kopiëring van die meestertemplaat om

---

<sup>138</sup> Respondentbeklemtoneing.

<sup>139</sup> Modellering word as leemte in die studie ervaar en mag moontlik as aanbeveling dien vir die gevalprogram onderrig-leerprogramme, aangesien die belang hiervan uit die studiebevindinge blyk.

studiehandleidings teoreties-korrekt met die instansionele verwagtings te bely. Hier is dus hoofsaaklik vertikale oordrag ter sprake, maar vanuit die oorsaaklikhede blyk verdere oordraginhiberende faktore.

Die oorsaaklikhede word op grond van trianguleerde data primêr toegeskryf aan 1) programfasiliteerders, 2) ou paradigmatiese fasiliteringstyle (soos beskryf in bylaag 2), wat ooreenstemmend is met dié van verskeie programfasiliteerders, 3) onsuksesvolle, ou paradigmatiese aanwending van onderrigmedia en 4) die afwesigheid van modellering en terugvoer. Minimale oordrag blyk dus, ooreenstemmend met die literatuur (Broad & Newstrom 1992; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990) en die beskrywing in paragraaf E in hoofstuk 1, nou gebonde aan die programfasiliteerders, fasiliteringstyl, onderrigmedia en modellering te wees.

Waarnemingsgeleenthede en dokumentanalises toon egter optrede, leerfasiliteringsvaardighede en die implementering van onderrig-leerbenaderings in die respondentpraktyke **ten spyte van** respondentverduidelikings en –verbalisering van minimale kennis, implementeringsvaardighede en ingesteldhede rondom UGO as teenbewyse. Hierdie diskrepansie tussen die *dink* van die respondent en die sigbare bewyse, soos waarneembaar in respondentpraktyke, dien as bewys dat **outomatiese, onintensionele oordrag vanuit die gevalprogram plaasgevind het**<sup>140</sup>.

Verdere bewyse van outomatiese en / of onintensionele oordrag en teenbewyse vir die respondenttoortuiging dat oordrag nie plaasgevind het nie, lê daarin dat aspekte van uitkomsgebaseerde onderrig, soos in die Suid-Afrikaanse konteks geïnterpreteer en geïntegreerde benaderings [waaronder 'n leerdergesentreerde- en 'n holistiese benadering (Dreyer 2001:8; hoofstuk 2)], uit spesifieke praktykwaarnemings (respondente 2, 3, 4) en onderhoude, opvolgonderhoude en reflekeringsgeleenthede met respondente (respondente 2, 3 en 4), leerders van respondente (2, 3 en 4) en dokumentanalises van respondente (1, 2, 3, 4, 5 en 6) blyk.<sup>141</sup> Hoewel die onderrigdoelstellings, fundamentele

<sup>140</sup> Sien tabel 5.1. Aanbeveling: Deur die kennisbasis en bevoegdheid van die leerder te optimaliseer, behoort die dimensie van oordrag te verhoog.

<sup>141</sup> Dokumentasie word dikwels ooreenstemmend met die visie, missie, die regerings- en instansionele beleid opgestel en is perfekte drogbeelde van die teoretiese korrektheid wat dikwels nie in praktykwerklikheid realiseer nie. Hierdie

aannames en beginsels van UGO en die toepaslike kurrikulering, fasilitering en assessering dus nie in alle gevalle bewustelik oorgedra het vanuit die gevalprogram nie, vind sommige van hierdie aspekte intensioneel (as deelgebied van UGO) of onintensioneel, tot 'n mate neerslag in die praktyk van verskeie respondente.

Bewyse vir die oordrag van aspekte van UGO is dat bepaalde respondente tot 'n mate daarin slaag om, aansluitend tot die onderrigdoelstellings en fundamentele aannames van UGO (Kramer 1999:24; hoofstuk 2, paragraaf 2.4):

- 5.2.1.1.1) te verseker dat alle leerders bemagtig is met die kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes, wat as voorvereiste gestel word vir produktiewe sukses in die onderskeie lewensrolle (Spady 1994), wat die leerder sal vervul buite die leeromgewing in die praktyk en werklikheid (Kramer 1999:24; Spady 1994),
- 5.2.1.1.2) 'n leeromgewing te skep wat die leerder aanmoedig om uitkomst te bereik (Kramer 1999:24), soos veral waarneembaar in die praktyke van respondente 2, 3, 4, 5,
- 5.2.1.1.3) leerderdiversiteit te erken deur hoofsaaklik die akkommodasie van leerstyddiversiteit,
- 5.2.1.1.4) verantwoordelikhede, waaronder leerderverantwoordelikheid, te beklemtoon. Verskeie skrywers, waaronder Slabbert (1997), Van der Horst en McDonald (1997:27) en Vella (1994) voeg ten opsigte van leerderverantwoordelikheid konstante terugvoer en bevestiging van die eiewaarde van die leerder as leerdermotivering toe.

Bogemelde kernaannames is intrinsieke aan leerdergesentreerdeleer (Brown 2003; Henson 2003) - 'n benadering wat 'n meer volhoubare potensiaal vir leer en **oordrag** inhou (Eraut 2004; Flint 2002; Orey & Nelson 1997; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001). Die navorser bewys voorts die **bereiking** van hierdie fenomene as geïntegreerde fenomene van UGO en leerdergesentreerdeleer soos eiesoortig vergestalt in die

---

data versinnebeeld die fenomeen: praktykwaarnemings, leerderrespondenterugvoer dui op respondente 2, 3, 4 waar dokumentanalises tiperend meer respondente insluit.

onderskeie respondentpraktyke vanuit die gevalprogram. Die ooreenstemming, kontradiksies en subversies ontbloot moontlik op allegoriese vlak betekenis rondom die effek van die gevalprogram en oordrag.

#### **5.2.1.1.1 Integrasie van kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede met die werklikheid en toekomstige beroepswerklikheid van die leerder of programdeurloper**

Respondente 1 - 7 integreer intensioneel en bewustelik (in waarnemings, onderhoude en in studiehandleidings) kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede met die werklikheid en huidige of toekomstige beroepswerklikheid van die leerder. Hierdie integreringsmetodiek is eie aan die gevalprogram<sup>142</sup> en Onderwysinduksieprogram, die nuwe paradigma in tabel 2.1 [bylaag 2 uit Hattingh (2003); Olivier (1998); Van der Horst & McDonald (1997)] en oordragbepalende fenomene soos uit die literatuur (Eraut 2004; Flint 2002; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001) en in hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1 beskryf. Leer is daarom, ooreenstemmend met kriteria vir leerdergesentreerde leer deur Brown (2003), kontekstueel relevant en van oordraggenererende waarde (Eraut 2004; Flint 2002; Orey & Nelson 1997; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001), maar ook dividend-draend binne 'n interaktiewe raamwerk. Binne hierdie interaktiewe raamwerk word kennis bepaal en opgebou deur die interaksie met die outentieke konteks instrumenteel tot kognitiewe konstruksie, toepassingsvaardighede en oordrag. Brown (2003) verduidelik: "...knowledge content is determined by it's real world counterpart and context. Thus, in situated cognition, it is the authentic social context which offers the benefit of increased knowledge and applying that knowledge". Hierdie metodiek beperk volgens Jonassen en Grabowski (1993:31-39), die gevaar van gedekontekstualiseerde leer wat oordrag mag inhibeer: "If knowledge is decontextualized, then it becomes inert, the student learns a new concept, but is unable to utilize it since there is no realistic context for its use". Dié stelling vind nou aansluiting by Yamnill en McLean (2001) wat opleiding nietig verklaar indien dit nie vertaal kan word in toepassing en prestasie nie.

Respondente 1, 3, 4, 5, 6 en 7 slaag eiesoortig in bogemelde doelstelling deur hoofsaaklik gebruik te maak van primêre menslike inligtingsbronne uit die onderskeie lewens- en huidige of toekomstige praktykwerklikhede van die leerders. Werkplekleer,

---

<sup>142</sup> Sien hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1.



kontekstueleer, simulering van die praktykwerklikheid en gemeenskapsleer word ook in gemelde praktyke aangewend. Die metodiek ontwikkel kennis, toegevoegde vaardighede, waardes en ingesteldhede by die leerder en verhoog oordragmoontlikhede (Eraut 2004; Flint 2002; Orey & Nelson 1997; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001). Hierdie metodiek is moontlik vanuit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram oorgedra, aangesien verskeie van gemelde strategieë eie aan beide programme is.

Respondente (1 en 6) maak op gereëelde basis van sprekers vanuit die kledingindustrie gebruik om [eie aan die UGO-benadering (Dreyer *et al.* 2001; Olivier 1998)] eerstehandse kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes met die leerders te deel en te modelleer, te verduidelik en die leerders aan outentieke probleme te onderwerp<sup>143</sup>. Soos beskryf in hoofstuk 3, is die metodiek ook eie aan die akkommodering van A-kwadrantdenke. Dit is ooreenstemmend met die praktyk in die Onderwysinduksieprogram, waarby respondente 5 en 7 betrokke is, vanuit deelnemende waarneming en dokumentanalise (Onderwysinduksieprogramdokumentasie 2003). Die gevalprogram toon soortgelyke praktyke in bepaalde modules, waarna respondent 1 en 2 spesifiek verwys in onderhoude wat op moontlike oordrag vanuit die gevalprogram dui: “Ek onthou dat daar iemand met ons kom praat het oor heelbreinleer” (respondent 1). Respondent 2 verwys pertinent na ‘n besonder waardevolle leerervaring tydens ‘n aanbieding van Professor Roy Killen.

Die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram is werkplekgebaseer - ‘n situasie wat onmiddellike toepassing van verworwe kennis bevorder en oordragmoontlikhede verhoog (Eraut 2004; hoofstuk 2, paragraaf G)<sup>144</sup>. Leerders van respondente 1, 3, 5, 6 en 7 is verbind tot ‘n bepaalde tydperk in die industrie of werkplek waar die leerder praktiese ondervinding opdoen. In die geval van respondent 4 is die leerders verbind tot ‘n tydperk van praktiese evaluering van programme waarna terugvoer aan die bepaalde instansie gelewer word. Alle gemelde respondente optimaliseer hierdie geleentheid as leer- en assesseringsgeleentheid, terwyl respondente 1, 3, 4, 5, 6 en 7 hierdie geleentheid veral

---

<sup>143</sup> Die respondente slaag dus terselfdertyd daarin om, soos beskryf in hoofstuk 3, veral A-kwadrantdenke ten opsigte van heelbreinleer, te akkommodeer (vergelyk ook bylaag 3).

<sup>144</sup> Paragraaf G in hoofstuk 2 van die studie verwys eweneens na sleutelkonsepte van volwasseneleer en veral oordrag wat deur ervaringsleer kan realiseer [die praktiese en onmiddellike toepassing van kennis, vaardighede en ingesteldhede in dieselfde of verskillende werklikhede (Eraut 2004, Flint 2002, Foster en Stephenson 1998; Gravett 2005 en Johnson 1995) en deur middel van plasing (placement) in ‘n werkplek (Flint 2002; Henry 1992:71)] of simulasie van die werklikheid haalbaar is (Jonassen 1994:31-39; Kramer 1999).

as reflekeringsgeleenthede na afloop van die tydperk in die kontaksessies aanwend sodat die ander leerders [tiperend van volwasseneleer en sosiale konstruktiewisme (Carr & Biddlecomb 1998:71; Henson 2003; Johnson & Bragar 1997:340-349; paragraaf 2.7.3 in hoofstuk 2)] uit mekaar se ervarings kan leer<sup>145</sup>. Leerderrespondent 6A verwys byvoorbeeld as volg na die waarde van praktykondervinding: “Die tyd wat ek by die *boutique* gewerk het, kon ek toepas wat ek geleer het. Ek kon agterkom hoe dit in die *retail* werk.” Hierdie respondent beveel die fasiliteringsmetodiek voorts as **aanbeveling vir onderrig-leer in programme aan: “Ek dink hulle moet dat ons van vroeg af, van ons eerste jaar al dit doen”**.

Waarnemingsgeleenthede van kontaksessies en assesseringsgeleenthede dui verder ook op simulاسie van die beroepswerklikheid waarin die leerder haar eersdaags sal bevind in die geval van respondente 1, 3, 4, 5, 6, 7. Soos in die gevalprogram (UP 2002b:5), word werk- of praktykgerigte vaardighede, kruiskurrikulêre uitkomst [waaronder doeltreffende kommunikasie en effektiewe samewerking (Dreyer *et al.* 2001; Olivier 1998; figuur 5.2 in hoofstuk 5)] en ontwikkelingsuitkomst [waaronder die verkenning van loopbaangeleenthede en entrepreneursvaardighede (Dreyer *et al.* 2001; Olivier 1998; figuur 5.2 in hoofstuk 5), oordraggenererende werkplekleer (Flint 2002), koöperatieweleer (Gabbert *et al.* 2001) en diepteleer as deelgebiede van UGO, holisme en die kennissamelewing (Duffy 1997:574-575; Hargreaves 2003:15-21; Henry 1991:72; Jensen 1995; Johnson & Bragar 1997:340-348; Slabbert 1997:183–204; hoofstuk 2, paragraaf D)], eweneens geïntegreer in die kurrikulering-, fasilitering- en assesseringsprosesse. Respondent 1 verwoord:

“...groepwerk is ‘n *critical outcome*, want dit leer jou om in ‘n groep te werk, jou menslike verhoudinge en jou menslike vaardighede is tog wat jou op die ou einde iewers laat kom. Om ‘n *team worker* te word. Jy gaan nie op jou eie iewers kom nie en ek leer hulle ook veral in *Buying and Planning*. *Buying and Planning* gaan baie oor ‘n *buyer* en *planner* wat saamwerk. Dan *split* ek die groepe op. Ek kyk wie werk glad nie in die klas saam nie en het baie min kontak met mekaar. Dan sit ek dié mense bymekaar. Ek kry hulle uit hulle *comfort zones* uit en dan moet hulle saamwerk en dan moet hulle eksamenopdragte doen. Ek voel dat dit dit duidelik vir hulle sê: jy gaan saam met mense werk wat jy nie altyd van hou nie en jy moet leer om met hulle te kan kommunikeer en te kan saamwerk

<sup>145</sup> Sommige respondente, waaronder respondent 1, verduidelik dat sy nie reflekering in haar praktyk toepas nie, maar gedurende waarnemingsgeleenthede is dit duidelik dat reflekering ten opsigte van die leerders se ervarings wel in haar praktyk neerslag vind. Dit dien as bewys dat die gevalprogram ‘n onbewustelike of onintensionele effek uitoefen en ‘n onderbewuste dimensie behels.

op só 'n basis dat julle altwee in julle werk suksesvol is. En dit is spesifiek met die oordrag en daai *critical outcomes*, half in gedagte”.

Soos uit hierdie voorbeeld van respondent 1, getuig onderhoude, waarnemings en dokumentalisering ten opsigte van assesseringsgeleenthede in praktyke (1, 2, 3, 4 en 6) ooreenstemmend met die huidige siening in die literatuur van outentieke, geïntegreerde geleenthede<sup>146</sup>. Leerders in die praktyke van respondente 1, 3, 4 en 6 lewer byvoorbeeld rekenaargesteunde aanbiedings in groepverband, waartydens die leerder (soos in die beroepswerklikheid) geassesseer word op grond van kriteria wat van belang is in die spesifieke beroep. Leerders wat toekomstige aankopers vir maatskappye sal word, word byvoorbeeld ook op grond van hul kleredrag en oorredingsvermoë geassesseer. Leerderrespondent 6A ('n leerder van respondent 6) beweer ten opsigte hiervan: “Die *presentations* leer jou om voor mense te kan praat, soos ons in die beroep sal moet doen”. Leerderrespondente 1A, 1B, 3A, 4A, 4B, 6B toon begrip vir die strategie en huldig ooreenstemmende sienings met die van leerderrespondent 6A. Gemelde leerderrespondente wys op die positiewe werking van hierdie benadering as bydraend tot leer. Vergelyk byvoorbeeld leerderrespondent 1A: “We are so good at public speaking now, but in the beginning, like previously, we were not”. Hierdie praktyke toon ooreenstemming met mikro-onderriggeleenthede tydens die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram en **bewustelike, positiewe, intensioneel-bereikte oordrag vanuit beide programme.**

Die belang en moontlikhede van gemeenskapsleer as outentieke leersituasie vir alle Suid-Afrikaanse burgers word egter nie na wense vertoon in respondentterugvoer nie. Paragraaf 2.4 in hoofstuk 2 dui daarop dat Suid-Afrika grotendeels in die persepsie van 'n opvoedingsstelsel as instrument tot lewenskwaliteit en effektiewe menslike hulpbronbesteding (Adler 1984; Dreyer *et al.* 2001; Jacobs 1998; Kramer 1999) deel. Dit plaas 'n prekondisie op die blote bestaan van die leerder. Bemeestering van die bemagtigingsleerproses is prekondisioneel verbonde aan die toegevoegde voorwaardes van werk- of praktykgerigte vaardighede, maar ook gemeenskapsdiens. Gedurende verskeie deelnemende waarnemingsgeleenthede in 2004 is besware geopper deur van die gevalprogramdeurlopers aangaande die relevansie van die gemeenskapsleermodule

---

<sup>146</sup> Sien hoofstuk 2 vir literatuurverwysings en besprekings van huidige sienings.

in die gevalprogram. Een van die respondente uit 'n vorige jaargroep (2002), respondent 3, fokus egter ook op die integrering van gemeenskapsdiens en die rol van die leerder as gemeenskapswerker (ooreenstemmend met Spady 1994:116) met praktiese toepassing in werklike lewensituasies as outentieke leergeleenthede.

Leerders van respondent 3 kry op gereelde basis die geleentheid om met gestremde persone te Hammanskraal te werk. Een van die besondere leergeleenthede was dat die leerders probleme ondervind het met die oppassers van die pasiënte wat die pasiënte fisies mishandel. Leerders het in samewerking met die fasiliteerder (respondent 3) besluit om aan hierdie oppassers besondere aandag te gee. Leerders het die oppassers tydens een geleentheid voetmasserings gegee sodat die oppassers kon verstaan dat hulle werk waardeer word en dat hulle ook spesiaal is. Die leerders was besonder geraak deur die **sigbare verandering** wat die oppassers in terme van ingesteldhede en optrede hierna openbaar het. Die respondent (3) slaag dus ook daarin om 'n dieper dimensie aan die onderrig-leergeleentheid toe te voeg, wat bydraend is tot **waardetransformasie** deur die blootstelling van die leerders aan gemeenskapsdiens. Hierdie respondent (3) is (teenstrydig met respondente 1 en 6) gedurende die deurloping van die gevalprogram aan die teoretiese rondom gemeenskapsleer in 'n spesifieke module blootgestel - 'n praktyk wat reeds deel van haar onderrigpraktyk in die mediese wetenskappe uitgemaak het. Oordrag van gespesialiseerde kennis en begrip rondom gemeenskapsleer is verhoog deur die module in die gevalprogram, maar veral versterk deur **opvolgprogramme wat die respondent deurloop het** (respondent 4). Hierdie verfyningsfenomene beklemtoon die belang van verdere ontwikkelingsgeleenthede ten **einde oordrag te maksimaliseer, veral in gevalle waar modellering ontbreek (respondent 4).**

Die ervaring van 'n werklikheidsingesteldheid gedurende die programdeurloping het uit gemelde beskrywings moontlik 'n **positiewe effek** op die fasiliterings- en assesseringsmetodiek en kurrikuleringsoriëntasie ten opsigte van outentieke oordraggenererende gedreweheid, soos waarneembaar in respondentpraktyke (1 - 7), uitgeoefen. Hierdie ingesteldheid is versterk deur die **gedwonge organisasie- en departementele kultuur** soos verwoord deur respondente 1, 2, 3, 4 en 6 in onderhoude en **intensiewe selfstudie van teoretiese grondings** (respondentgevalle 2, 4)

gedrewe deur **werkplekbehoefte**<sup>147</sup>. **Oordrag is dus ook in laasgenoemde twee gevalle versterk deur vertikale oordrag en afgedwing deur instansionele neigings.**

#### **5.2.1.1.2 'n Gunstige leeromgewing wat die leerder aanmoedig om uitkomst te bereik**

Ooreenstemmend met paragraaf 2.4 in hoofstuk 2 slaag respondente 1 - 7 tot 'n mate daarin om onder leiding van UGO-onderligdoelstellings (Kramer 1999:24) en sommige gevalprogrampraktike, 'n leeromgewing te skep wat die leerder aanmoedig om uitkomst te bereik. 'n Gunstige leeromgewing is veral waarneembaar in die praktike van respondente 2, 3, 4, 5 wat dui op 'n positiewe effek van die gevalprogram ten opsigte van **respondentbevoegdheid en bewustelike, intensioneel-geïmplementeerde oordrag.**

Paragraaf A in hoofstuk 2 bespreek spesifieke voorwaardes vir 'n leerdergesentreerde, volwasseneleeromgewing wat geld ten einde positiewe akademiese, persoonlike en professionele ontwikkeling (Knowles 1980:66) en die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes na die praktyk te verseker (Flint 2002). Hierdie klimaat behoort beide uitdagend en ondersteunend te wees (Johnson & Bragar 1997:340). Onderlinge kompetisie behoort met 'n gees van samewerking en interafhanklike meelewing vervang te word. Die leerder moet dus gemaklik genoeg voel om te waag en hom- of haarself bloot te stel gedurende die onderrig-leerproses (O'Loughlin & Campbell 1988).

Respondente 1, 2, 3, 4 en 7 verwys in onderhoude na uitsonderlik positiewe praktike in die gevalprogram wat aan hierdie voorwaardes voldoen en 'n **positiewe oordraggenererende effek** op die respondente en hul onderskeie praktike uitoefen. Respondent 1 verwys na 2 programfasiliteerders in die 1999-program, respondente 3, 4 verwys na 2 programfasiliteerders en respondente 2, 7 uit die 2004-jaargroep sonder 1 programfasiliteerder uit as 'n werklike voorbeeld in die skep van 'n leeromgewing, wat oordrag na die respondentpraktik verhoog. Vergelyk byvoorbeeld die volgende aanhaling

---

<sup>147</sup> Beide hierdie gevalle verwys in onderhoude na 'n verantwoordelikheid vir kurrikulering in die werkplek wat gelei het tot verfynde bestudering van beginsels, metodiek en meer.

deur respondent 1, verwysend na programfasiliteerder 1: “Ek het baie van sy klasse gehou. Die feit dat hy jou die hele tyd *challenge*, dat hy jou die hele tyd ‘n bietjie verder druk”. Ooreenstemmend beweer die ter sprake programfasiliteerder bevestigend in een van die onderhoude met hom dat die leerder voortdurend bo sy of haar vermoë uitgedaag behoort te word om **sodoende die potensiaal van die leerder te maksimaliseer**. Hierdie programfasiliteerder wys ook op die belang van die **emosionele ondersteuning** van die leerder gedurende die leerproses en dat die leeromgewing hiervan moet getuig. Respondent 1 het dus die uitdagingsaspek, soos voorgedoen deur hierdie programfasiliteerder, positief begryp en ervaar.

Respondent 1 verbaliseer voorts dat die leeromgewing positief bydraend tot haar persoonlike ontwikkeling was. Aanvanklike onsekerheid, ‘n gevoel van ‘n gebrek aan kennis en fasiliteringsvaardighede en ‘n gebrek aan selfversekerdheid is opgehef en vervang met positiewe selfversekering deur die samewerking en ondersteuning van medeprogramdeurlopers en sommige programfasiliteerders. Verskeie waarnemingsgeleenthede van die respondentpraktik (1) dui op ‘n uiters gestruktureerde, maar ontspanne onderrig-leeromgewing. Leerderrespondente 1A en 1B verbaliseer egter ‘n gelate aanvaarding van die leerproses en onderrig-leeromgewing gedurende kontakssessies. Beide respondente 1A en 1B verduidelik dat respondent 1 “biased” (1A) is en “haar *favourites* het waarmee sy praat in die klas” (1B). Die gevolg is ‘n ervaring van geen uitdaging of ondersteuning nie en dat die persoon *nie saak maak nie* (respondent 1B). Leerderrespondente 6A en 6B verbaliseer soortgelyke ervarings: “Ek praat nie in die klas nie, want sy het haar *favourites* en ons wil maar net klaarmaak en huis toe gaan” (Leerderrespondent 6A). Leerderrespondent 6B verduidelik soortgelyke sentimente: “Sy (respondent 6) **maak my teruggetrokke**, omdat sy altyd maar praat met sekere groepe en hulle voortrek”. Leerderrespondentterugvoer bevestig dus die belang van ‘n positiewe leeromgewing en belig verdere fenomene ten opsigte van onwaarneembare onderstrominge en die implikasies daarvan. Daar kan dus afgelei word dat persoonlike ontwikkeling uit ‘n gunstige leeromgewing spruit, maar het die teenoorgestelde effek in ongunstige toestande.

Ten spyte daarvan dat alle respondentpraktike dus aanvanklik gedurende die waarnemingsessies getuig van ‘n ontspanne, gemaklike en samewerkende atmosfeer,

blyk **negatiewe onderstrominge egter** uit onderhoude met sommige leerderrespondente<sup>148</sup>. Die implikasie hiervan is moontlik weer dat die respondente nie ten volle bewus is van die belang van die leeromgewing, soos beskryf in die literatuur nie en dat die invloed van die leerfasiliteerders wat 'n ondersteunend-uitdagende leeromgewing intensioneel voordoën, beperk is ten opsigte van oordrag na die respondent se leefwerklikheid en gevolglik respondentpraktyke in die algemeen.

Twee van die ter sprake programfasiliteerders is nie meer betrokke by die gevalprogram nie. Tans is daar dus volgens die respondente een programfasiliteerder wat op voortdurende wyse daarin slaag om as voorbeeld ten opsigte van die leeromgewing op te tree. Die **keuse van fasiliteerders as oordragbepalende fenomeen** (Broad & Newstrom 1992; Detterman & Sternberg 1993), in die gevalprogram word weer bevraagteken.

Hierteenoor toon respondente 2, 3 en 4 in waarnemings veral 'n **besondere ingesteldheid** teenoor die skep van 'n positiewe leeromgewing, wat bevestig is in onderhoude deur alle betrokke leerderrespondente. Oordrag ten opsigte van die belang van die leeromgewing het uit **respondentteenreaksie** teen die ervarede afwesigheid hiervan (respondent 3, 4) dus positief vanuit die gevalprogram in hierdie gevalle plaasgevind. Die gebrek aan oordrag in respondentgevalle 1 en 6 uit leerderrespondentterugvoer, dui in hierdie gevalle in vergelyking met respondente 2, 3, 4 veral op oordraginhiberende faktore rondom die **persoonlikheid** van sommige gevalprogramfasiliteerders en respondente. Hierdie fenomene bevestig die geldigheid van kriteria rondom die keuse van programfasiliteerders en **bevoegdheid van die fasiliteerder** soos in "Suggested Good Practice Descriptors" deur die *Higher Education Quality Committee (HEQC)* voorgeskryf in 2002 as: Attributes and competences other than formal qualifications – such as personality, values, commitment etc. – are considered in the recruitment strategy".<sup>149</sup> **Dit dien ooreenstemmend as aanbeveling**

<sup>148</sup> Die sterkte van die studie blyk uit hierdie en ander trianguleerde prosesse wat die interteks ontbloot.

<sup>149</sup> [http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL\\_Resource\\_no6.doc](http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc).

**vanuit die studie vir die verhoging van oordrag<sup>150</sup> en die verfyning van die gevalprogram en onderrig-leer.**

Bogenoemde twee doelstellings (soos bespreek in paragrawe 5.2.1.1.1 en 5.2.1.1.2) berus op sekere fundamentele aannames rondom UGO in die Suid-Afrikaanse konteks (Van der Horst & McDonald 1997:6) ten opsigte waarvan respondente 1 - 7 vanuit onderhoude, waarnemings en dokumentanalises fokus op die volgende:

### **5.2.1.1.3 Die erkenning van leerderdiversiteit deur hoofsaaklik die akkommodasie van leerstydifferensiasie**

Respondente 1 - 7 verduidelik hoofsaaklik in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede en demonstreer tydens 1) respondentpraktyk-waarnemingsgeleenthede en 2) deelnemende waarnemingsgeleenthede deur hoofsaaklik die toepassing van fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë volgens die gebruik in die gevalprogram en die Onderwyskonsultasieprogram, tekens van 1) positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking<sup>151</sup>) ten opsigte van die erkenning en akkommodasie van leerderdiversiteit met betrekking tot leerstydifferensiasie. Die gevalprogram fokus dus effektief op bewusmaking van die programdeurloper ten opsigte van die akkommodering van I leerstydifferensiasie.

Respondente 1, 5 en 6 verwys na die model van Kolb as meetinstrument vir die bepaling van leerstyle “sodat die studente hulle eie denkstyl kan verstaan” (respondent 1). Respondent 1 en 6 maak gebruik van 'n informele leerstyl-bepalingsinstrument soos deur die Studentediensburo (UP) verskaf om die voorkeurleerstyle van studente te bepaal. Tweedefase-oordrag realiseer egter nie in hierdie gevalle nie. Leerderrespondente 1A, 1B, 6A, 6B toon minimale begrip van die waarde van die bepaling van hul eie leerstyl en wend dit nie as middel tot leeroptimalisering aan nie. Soos in die gevalprogram, ontbreek modellering. Ter akkommodasie van voorkeurleerstyle van die studente verduidelik beide hierdie respondente die **bewustelike implementering** van 'n **verskeidenheid**

---

<sup>150</sup> Nunes (2003) beskryf ooreenstemmend gemelde fenomene as oordraginhiberende of oordraggenererende tendense.

<sup>151</sup> Sien tabel 5.1.



**fasilitering- en assesseringstrategieë** om die verskillende leer- en denkstyle van die leerders te akkommodeer.

Respondent 5 verwys na “die toets van Kolb waar jy jou studente kan plaas”. Respondent 5 verwys ook na die module oor heelbreinleer as onderrig-leerstrategie wat sy in haar praktyk kon implementeer: “... die heelbreingedeelte (gebaseer op die Herrmann-model, soos bespreek in hoofstuk 3) het my baie bewus gemaak daarvan [leerstyldifferensiasie]”. Bogenoemde respondentbewerings en aksies is in ooreenstemming met bewerings van Kramer (1999:12): “Kolb’s model is useful in helping educators to understand and plan instruction.... Like all models, this one is not a perfect tool or a perfect mirror of reality. It is nevertheless valuable to help us understand what happens in our classrooms”.

Respondente 1, 2, 4, 5 en 6 toon insgelyks ‘n gekondisioneerde om leerstyldifferensiasie en holisme in terme van die Herrmann-model (soos breedvoerig bespreek in hoofstuk 3 van die studie) te akkommodeer. Soos beskryf in hierdie studie, fokus die gevalprogram op die huisvesting van die Herrmann-model. Die akkommodasiefenomeen in respondentpraktyke is volgens hierdie respondente (1, 2, 4, 5) oorgedra uit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram in respondentgeval 6. In die geval van respondent 4 vind selfs tweedefase-oordrag na een van die leerderrespondente plaas: “Heelbreinleer is my passie” (leerderrespondent 4A). Leerderrespondent 4A beplan om verdere studie rondom die Herrmann-model en heelbreinleer te onderneem na aanleiding van die bekendstelling hiervan deur respondent 4, wat op haar beurt gedurende die deurloping van die gevalprogram ‘n passie hiervoor ontwikkel het.

Respondente 1, 2, 4, 5, 6 en 7 interpreteer leerstyldiversiteit insgelyks op grond van die aanwending van ‘n verskeidenheid fasilitering- en assesseringstyle om leerderdiversiteit te akkommodeer.

- Die aanwending van leerstyldiversiteit is in sommige gevalle positief ervaar in die gevalprogram. Dit lei tot motivering vir die toepassing van die fenomeen in hierdie respondentpraktyke.

- In ander gevalle is die afwesigheid van heelbreinleer tot so 'n groot mate ervaar in sommige gevalprogrampraktyke dat die respondent juis daarop let om alle kwadrante te akkommodeer. In laasgenoemde geval vind oordrag as **teenreaksie** teen 'n ervaarde leemte in die gevalprogram plaas. **Hiermee verwys die navorser weer daarna dat respondente uit teenreaksie teen 'n afwesigheid van 'n fenomeen in die gevalprogram, dikwels juis hierdie fenomeen intensioneel toepas in hul eie praktyke.** Respondent 7 beklemtoon byvoorbeeld die belang van 'n verskeidenheid strategieë op grond van die teoretiese rondom, maar ook weens die ervaring van die afwesigheid daarvan in van die modules: “Our educational system now says, among other things, that when you test your students for instance, you do not just use one level. Some would prefer to be tested on writing, some would also do well by producing something, some would also do well by standing in front and giving a presentation. Your overall assessment methods do not concentrate on one method. The end result is much more valuable. You know that you have really been able to empower your students in stead of letting all of them write a test”. Hierdie respondent meld 'n bepaalde eensydige assesseringstrategie en eentonige fasiliteringstyl van 'n programfasiliteerder, asook die betrokke fasiliteerder se ontkenning van leerderdiversiteit.

'n Verskeidenheid fasilitering- en assesseringstrategieë as middele tot leerderdiversiteitakkommodasie, is eie aan die nuwe paradigma (Hattingh 2003 e.a.), leerdergesentreerdeleer (Brown 2003), volwasseneleer (Gravett 2005), holisme (Grauerholz 2001) en is oordraggenererend (Bransford & Schwartz 1999). Brown (2003) en Donald (2002) onderskeidelik, beklemtoon dat die keuse by die leerder berus om self te kan bepaal hoe om 'n leertaak uit te voer op grond van leerstyldifferensiasie en meervoudige intelligensies. Brown (2003) beweer dat die leerfasiliteerder “should provide a **variety of ways** for students to study concepts and to work with them. Some students may prefer to read extensively on their own and to write papers [tiperend van A-Kwadrant-denke in die heelbrein-paradigma (Herrmann 1996)]. Others may prefer to study pictures or models and create their own models as summative projects [tiperende regterhemisferiese breinaktiwiteite (Herrmann (1996:11,12)]. Brown (2003) vervolg: “Teachers should **allow students to select how** they want to depict what they have

learned.” Dit is opmerklik uit dié navorsing dat ‘n verskeidenheid strategieë deur die respondente ontplooi word, maar dat die keuse ten opsigte van watter strategie om aan te wend, steeds nie by die leerder berus nie. Leerderrespondente 1A, 1B en 6A merk dat hierdie verskeidenheid strategieë in ‘n patroon verval: “Elke twee weke doen ons ‘n *presentation* waarin ons mekaar evalueer en ons gee ‘n geskrewe opdrag in. Dis hoe dit is” (respondent 1A en 1B). “We always do everything in groups” (respondent 6A).

Verskeie respondente beskou die verskillende persoonlikheid-, fasilitering- en assesseringstyle van die betrokke fasiliteerders in die gevalprogram as positief-bepalend tot oordrag. Selfs die fasiliteerders wat deur die respondente as onbevoeg beskou is, het ‘n positiewe effek in die sin dat die respondent kon **sien** en **ervaar** “hoe om nie te wees nie” (respondent 3) en ‘n bewusmaking dat die fasiliteerder moet “practice what you preach” (respondente 5 en 7). ‘n Belangrike uitset was dus verder dat die paradigma van die deurloper (ooreenkomstig die nuwe paradigma) nie na afloop van die program rondom **die denke en wil van die fasiliteerder wentel nie**. Hierdie wenteling om die fasiliteerderwil is immers tiperend van die vorige paradigma (Van der Horst & McDonald 1997), soos te sien in hoofstuk 2 en bylaag 2. **Hierdie programuitset dien as paradigma-vernuwingsfenomeen.**

Die gevalprogram het dus ‘n besonder positiewe effek ten opsigte van aspekte van leerder-diversiteitserkenning en ten opsigte van leerstylakkommodasie. Respondente dui op die ontkenning daarvan deur sommige programfasiliteerders wat die geloofwaardigheid van die metodiek en die van die gevalprogram verminder en modellering laat ontbreek. Die **bevoegdhede van programfasiliteerders** word eweneens bevraagteken.

#### **5.2.1.1.4 Die beklemtoning van verantwoordelikhede, waaronder leerderverantwoordelikheid**

Respondente 1, 2, 3, 4, 5 en 7 beweer dat leerderverantwoordelikheid tot ‘n groot mate in die gevalprogram beklemtoon is deur alle programfasiliteerders. **Hoewel met sekere voorbehoude, dra die beklemtoning van leerderverantwoordelikheid vanuit die gevalprogram oor na die onderskeie respondentpraktyke op positief-intensionele**

**vlak met 'n mate van bevoegdheid as uitkoms.** Waarneming, onderhoude en dokumentanalise dui bevestigend daarop dat die leerders **tot 'n mate** self verantwoordelik is vir sy of haar eie leer in alle bestudeerde respondentpraktyke. Die fenomeen dui op aktiewe, selfgedrewe en selfverantwoordelike leerders verbind tot onafhanklike-, selfgedreweleer, teenstrydig met premie op fasiliteerder-verantwoordelikheid en **passiewe leerders as ontvangers van kennis waarvan die ou paradigma getuig**<sup>152</sup>. Dit dien ooreenstemmend as progressiewe bewys van 'n **paradigmatiese vernuwing in denke, optrede, vaardighede (veral fasiliteringsvaardighede) en ingesteldhede in respondentwerklikhede.**

Die beklemtoning van leerderverantwoordelikheid as aspek van leerdergesentreerdeleer (Brown 2003; Daley 2003; Flint 2002; Henson 2001; Nuckles 2002; hoofstuk 2 paragrawe 2.5 en tabel 2.2 in bylaag 2) is voorts in die opvolgende paragraaf geïntegreerd beskryf as effek van die gevalprogram en oordraginhiberende of oordraggenererende fenomeen in die onderskeie gevalle. Hieruit blyk spesifieke implikasies ten opsigte van afbeelding van die dataresultate vanuit die respondentwerklikheid bestaande uit die 1) onderwyspraktykwerklikhede, 2) die lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige en interne faktore eie aan die persoon van die respondent as uitset van die gevalprogram en ooreenstemmende programme wat begrip rondom die gevalprogram, oordrag en onderrig-leer bevorder.

Verskeie respondente (1, 2, 3, 4 en 7) verafsku die oorbeklemtoning van leerderverantwoordelikhede en leerdergesentreerdeleer, **soos begryp en toegepas deur bepaalde programfasiliteerders.** Hierdie 5 respondente beskou dit as *verwarrende* (respondent 1), *kinderagtige* (respondent 3), *inhiberende* (respondent 2), *judgemental* (respondent 4) en *rude* (respondent 7) optrede van sommige programfasiliteerders teenoor die volwasseneleerder. Die respondente (1, 2, 3, 4 en 7) is ten gunste van leerderverantwoordelikheid en selfwerkzaamheid, maar beskou die **metodiek waarop leerdergesentreerdeleer** deur verskeie programfasiliteerders **afgedwing** word, as onverantwoordbaar. Die gevolg is dat die volwasseneleerder die afwesigheid van respek

---

<sup>152</sup> Sien tabel 2.1 in bylaag 2: Vergelyking tussen die ou - en nuwe paradigma na leiding van Van der Horst *et al.* (1997) en Olivier (1998).

en erkenning ervaar, wat Vella (1994) as fundamentele beginsel vir volwasseneleer beskou. Optimaleleer en oordrag word inhibeer.

Respondente 1, 2, 3, 5 en 7 is eweneens besorg oor die afwesigheid van kriteria, **terugvoer en die bevestiging van die eiewaarde van die leerder in die gevalprogram**, terwyl verskeie skrywers, waaronder Slabbert (1997), Van der Horst en McDonald (1997: 27) en Vella (1994), juis ten opsigte van leerderverantwoordelikheid konstante terugvoer en bevestiging van die eiewaarde van die leerder as oordraggenererende leerdermotivering (Nunes 2003; Soini 1999) toevoeg. Hierdie ontbrekende aspekte kan as aanbevelings ter verfyning van die gevalprogram bygevoeg word. Vergelyk die volgende argumente van respondent 7 as voorbeeld:

“The...modules are not worthwhile, the lecturers are very rude. It was on how you plan a learning opportunity ...It is supposed to be interactive, it is supposed to be done in a different way. **However he does not show us how to do it.**<sup>153</sup> He does not take us through a process of producing whatever in a way that the students would benefit the way he wanted the material to be. I still came out of there not understanding what he wanted. He showed us the examples, but an example does not say anything, because all I see is when you click here, it will take you to page five. And so what? I could not go through the process...I could see what he was **aiming at but he could not take me through the process of designing that particular thing in a way that I felt: ‘Yes, this is what my students are going to benefit from and this is the outcome.** He was unable to take me through what he hoped to achieve and the same thing happened with the other one. \*\* It is those two modules that I felt the presenters, either don’t know what they want or they don’t prepare students enough and there were issues of students who did not get their marks or did not understand and when they asked, they said: **Ag, sorry if you don’t understand. That is your business - you go and find out** and then you get evaluation. Also there is **no feedback.** You don’t know why you got a 50, you don’t know **why** the other one got a 70 for a lot of pictures, after he said he does not want pictures and the person with the 70 has got all this pictures. **You know, we got different messages”.**

UGO en die gevalprogram is leerdergesentreerd en holisties-geïntegreerd (Dreyer et al. 2001:8; Du Toit 2003). Voorafgaande bewyse vir die gedeeltelike oordrag van kernaspekte rondom onderrigdoelstellings en fundamentele aannames van UGO vanuit die gevalprogram, is insgelyks kernaspekte van leerdergesentreerdeleer, soos ooreenstemmend met bestudeerde literatuur in hoofstuk 2 uiteengesit. Die beklemtoning van leerdergesentreerdeleer as effek van die gevalprogram deur die respondente en die

<sup>153</sup> Vetgedrukte lettervorme is respondentbeklemtoning.

newe-effekte van die metode waarop die benadering in die gevalprogram ervaar word, noop egter 'n afsonderlike en verdere bespreking hiervan.

### 5.2.1.2 Leerdergesentreerdeleer

Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 verduidelik en demonstreer **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) 'n **mate van bevoegdheid (bereiking<sup>154</sup>)** ten opsigte van leerdergesentreerdeleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Meerduidige data-analises dui op geselekteerde tekens van fundamentele kennis, begrip en toepassing van aspekte rondom leerdergesentreerdeleer soos oorgedra vanuit die gevalprogram na alle respondentwerklikhede en wel deur die hoofsaaklike toepassing van leerdergesentreerdeleer as benadering tot kurrikulering, fasilitering en assessering deur respondente 1 - 7. Oordrag is in sommige gevalle egter **onintensioneel** en soms bedoel as **teenreaksie** teen die manier waarop leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram geïmplementeer is.

Leerdergesentreerdeleer is 'n teoretiese begroning van die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997) as deelgebied van UGO wat die gevalprogram fundeer (UP 2002b; paragraaf 5.2.1.1). Leerdergesentreerdeleer is daarom in hierdie studie literatuurgerig beskryf (paragraaf 2.5 in hoofstuk 2; voorafgaande paragrawe 5.2.1.1.1 - 5.2.1.1.4; Brown 2003; Henson 2003; e.a) as evalueringskriteria waarteen die gevalprogrampraktyke en respondentdata geëvalueer is. Dit het die effek van die gevalprogram en voortvloeiende implikasies as studie-uitsette ten doel. Voorafgenoemde evalueringsprosesse dui op die volgende oorkoepelende bevinding: Leerdergesentreerdeleer is gedeeltelik literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram<sup>155</sup> waardeur die respondent die benadering (positief of negatief) ervaar het soos bevestig deur respondente 1, 2, 3, 4, 5 en 7. Kennis en begrip ten opsigte van die benadering deur die respondent is opgedoen vanuit die blootstelling van die respondent aan die ervaring van die benadering, die positiewe of negatiewe ervaring van die benadering en gevolglike reaksie van die respondent. **Hierdie reaksie mag die respondent motiveer tot intensiewe selfstudie of die respondent laat onttrek uit die leerproses.**

<sup>154</sup> Sien tabel 5.1.

<sup>155</sup> Die stelling op grond van bewerings deur respondente 1, 2, 3, 4, 5, 7 deelnemende waarneming en praktykwaarnemingsgeleenthede.

**Laasgenoemde verskynsel mag moontlik as ‘n verklaring dien vir die onttrekking van meer as 50% van die leerders jaarliks uit die program en data-uitsette ten opsigte van respondente 1 en 3 wat ooreenstemming toon met waarna Bransford, Brown en Cocking, (1999) vermanend verwys: “Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information that are taught, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom”.**

Hierdie hoofsaaklike teenreaksie van die respondente verskyn in trianguleerde data, soos eweneens uit paragrawe 5.2.1.1.1 - 5.2.1.1.4 blyk. Trianguleerde data toon meer spesifiek die respondentintensionele (1, 2, 3, 4, 5, 6 en 7) implementering en integrasie van verskeie leerdergesentreerde benaderingsfenomene, soos ooreenstemmend deur Brown (2003) as kenmerke van leerdergesentreerdeleer beskryf.

Die belangrikste elemente van leerdergesentreerdeleer is kontekstueel-relevanteleer; ‘n leerdergesentreerde onderrig-leeromgewing, teenstrydig met inhoudgebaseerde leeromgewing; leerderdiversiteitserkenning ten opsigte van leerstylakkommodasie en leerderverantwoordelikheid as deelgebied van die gevalprogram en oordrag<sup>156</sup>. Die aanwesigheid van hierdie faktore in data-uitsette bevestig dus oordrag uit die program en bevestig literatuur rondom leerdergesentreerdeleer as oordraggenererende onderrig-leerbenadering. Hierdie fenomene dui op ‘n **paradigmavernuwende beskouing** (Hattingh 2003; Olivier 1998; Van der Horst & McDonald 1997; tabel 2.1 in bylaag 2) dat die leerder aktief, selfgedrewe en verantwoordelik is vir eie leer, teenoor passiewe leerders as slegs ontvangers van kennis. Oordrag vanuit die gevalprogram blyk plaas te vind op intensionele vlak, soos verduidelik deur respondente (2, 5) en veral toegepas gedurende waarnemingsgeleenthede in respondentpraktyke 1, 2, 3, 4 en 6. Die manier waarop oordrag vanuit die gevalprogram plaasgevind het na die onderrig-leerpraktyk van die respondent, heilig skynbaar in hierdie geval die doel. Die navorser bespreek egter hoofsaaklik respondentgevalle 1 en 7 met die doel om oordrag, die gevalprogram *per se*,

<sup>156</sup> Vergelyk Bransford & Schwartz (1999); Eraut (2004); Flint (2005); Tracey *et al.* (2001); Yamnill & McLean (2001).

onderrig-leer en die literatuur in die konteks van leerdergesentreerdeleer en die uitkringende effek van voorafgaande, te belig.

Oordrag van die selfwerkzaamheidsaspek van leerdergesentreerdeleer mag moontlik verhoog as gevolg van die huidige tendens in opvoedkunde en instansionele druk (respondente 1 en 6). Hierdie respondente (1, 6) toon in studiehandleidings 'n hoofbeklemtone van selfwerkzaamheid as eie aan leerdergesentreerdeleer, maar teenstrydige verbalisering in onderhoude en met sekere voorbehoude ten opsigte van toepassing en fasiliteringsimplikasies in praktykwaarnemings soos beskryf in die volgende data.

Respondent 1 **bevraagteken die haalbaarheid van 'n leerdergesentreerdebenadering in praktykwerklikheid**. Die respondent dui op negatiewe gevolge van hierdie benadering in die onderrig-leerprosesse as simptome van programleer-fasiliteerders en programfasiliteringsprosesse. Die negatiewe ervaring van die benadering gedurende die deurloping van die gevalprogram in die geval van respondent 1, dui op 'n besliste negatiewe intensie tot oordrag na haar onderrig-leerpraktyk, **wat haar bevoegdheid as gestelde programuitkoms (Du Toit 2006) in die weegskaal plaas**. Hierdie negatiewe uitset kon moontlik deur modellering in die gevalprogram tot positiewe bevoegdheid, kennis en begrip en positiewe ingesteldheid by die respondent lei en dien eweneens as **aanbeveling** ten opsigte van die gevalprogram, oordrag en onderrig-leer. Vergelyk die volgende:

Navorsers: "Die dosent waarvan jy praat is 'n voorstaander van leerdergesentreerdeleer".

Respondent 1: "Ja, dis hoekom ek sê hy is baie filosofies. Sy uitkyk is baie filosofies. Dis hoekom ek sê in 'n ander wêreld, in 'n filosofiese wêreld kan dit werk, maar in die praktyk werk dit nie altyd nie, want jy weet nie altyd wat word van jou verwag nie. Daar is nie uitkomst nie en nie kriteria nie. So dit kan jou baie keer verwar en dan kan jy iets doen en dan is dit nie wat hy wou gehad het nie en dan voel hy dit (oordrag) het nie plaasgevind nie en jy voel dit het dalk plaasgevind. Ek bedoel hoe bepaal jy dit? Want jy kan dalk voel jy het opgekom met die goeters - dit is wat jy wou geleer het of wat hy jou wou geleer het en hy voel dalk jy het nie. Dis hoekom ek voel daar is baie keer ontevredenheid, want verwagtinge is nie altyd in lyn met mekaar nie."



Uit verdere onderhoude met die respondent en praktykwaarnemings<sup>157</sup> blyk daar wel etlike **tekens van oordrag ten opsigte van** 'n leerdergesentreerde benadering na haar praktyk. Die volgende voorbeeld uit die respondentpraktyk is immers sprekend van leerdergesentreerdeleer in terme van die leerder se verantwoordelikheid om self inligting in te win. Indien die respondent nie 'n voorstander van 'n leerdergesentreerde benadering is nie, maar daar **wel elemente hiervan in die praktyk sigbaar is**, is dit afleibaar dat die programintensionele wel oorgedra is deur die blote ervaring **en deurloping van die program. Daar is dus 'n dimensie van oordrag wat in die onderbewuste van die leerder gegeneer** word en in die woorde van Du Toit (2006) verduidelik kan word as "êrens steek iets vas". Die respondent beklemtoon byvoorbeeld die aktiewe selfwerkzaamheid van die leerder, leerderverantwoordelikheid, geleentheid tot eie insameling, analisering, organisering en kritiese evaluasie van inligting deur 'n verskeidenheid strategieë en 'n praktykgerigtheid wat aansluiting vind by 'n leerdergesentreerde benadering en oordrag (Brown 2003; Henson 2003; Stroh & Sink 2002; Vella 1994). Vergelyk die volgende:

Respondent 1: "En in *Vooruitsig* gebruik ons leertake...hulle [die leerders] doen 'n vooruitskouing soos byvoorbeeld watse nuwe tekstiele gaan uitkom. Dan moet hulle self tekstiele gaan uitdink ook. Hulle gaan **dan self op die Internet in en gaan soek** dan watse tipe tekstiele is daar en hulle moet hul eie interpretasie ook gebruik. So hulle **gebruik tegnologie, maar hulle moet hulle handboeke ook gebruik en hulle moet in die winkels gaan kyk** en hulle moet hulle eie insig gebruik. So, jy sal sien op my evalueringsvorm, daar is 'n groot deel wat gaan oor eie insig en kritiese evaluering en eie kritiese beskouing - hoe **hulle self krities daarna gaan kyk.**"

Leerderrespondente (1A en 1B) beskou en ervaar respondentpraktyk 1 teenstrydig met die voorverduidelikte bedoeling van respondent 1, wat dui op minimale tweedefase-oordrag.

Navorsers: "Moet julle ooit self gaan navorsing doen?"

Respondent 1A: "Well she gives us suggested readings in the study guide, but ...no."

Respondent 1B: "As jy in 'n projek instap, moet jy gewoonlik 3 of 4 *references* hê. Jy moet dit soort van op jou eie gaan kry, maar dis nou nie dat sy vir jou sê gaan kyk, gaan doen bietjie navorsing op dit of wat ookal nie."

<sup>157</sup> Tydens sekere waargenome onderrig-leergeleenthede is leerders verantwoordelik vir die lewer van 'n aanbieding. Leerders is verantwoordelik vir alle navorsing rondom 'n gegewe onderwerp.

Tweedefase-oordrag is moontlik juis geïnhibeer weens 'n gebrek aan modellering in respondentpraktik 1, wat ooreenstem met 'n gebrek aan modellering soos voorgedoen in die gevalprogram.

Respondent 7 verduidelik gevare en negatiewe implikasies van studentgesentreerde leer aansluitend by ervarings van respondent 1. Alhoewel respondent 7 ten gunste van leerdergesentreerdeleer en **selfgedreweleer** is, stel die respondent (7) sekere voorbehoude vir die implementering van die benadering as aanbeveling vir die verfyning van die gevalprogram, soortgelyke programme en onderrig-leer:

“Self-regulated learning goes with self-discipline. It is not easy. I think the program is expected to do that,<sup>158</sup> but it is not **clearly spelled out because** you still have that expectation while you are sitting down. You want the lecturers to stand there, you want them to say we are using this textbook and this textbook and two weeks from now you are going to write a test on chapter one and three. **They do it by implication** and then by the time you become aware that they are using a different approach, when you see that actually I am supposed to be doing things myself here, you already are supposed to write your first modules. You have lost out on so much because we are not **used to this style of teaching where we come from, so maybe if they were upfront that this is what we are going to do, using a different style of teaching**, it would be better.”

Respondent 7 wys ook in 'n onderhoud op die belang van terugvoer en “guidance in terms of the content itself”<sup>159</sup>. Terugvoer en modellering word ooreenstemmend in literatuurstudie (hoofstukke 1, 2, 3, 5) as konstante deelgebiede van oordrag (Bransford & Schwartz 1999; Eraut 2004; Flint 2002; Soini 1999; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001) en benaderings van belang in die Suid-Afrikaanse konteks (Henson 2003; Kramer 1999; Spady 1994; Vella 1994), beklemtoon. Vergelyk die volgende aanhaling uit 'n onderhoud met respondent 7: “There is **no feedback**. **Some** of them will just give you the results on the board or they will come into class in some modules. We only saw them twice. They come in and tell you are supposed to go to the library, get the information and they show you the books. They pass the books around they show you the books and then you leave. **Then you have to work through the material yourself**. They did not

---

<sup>158</sup> Die respondent verwys in hierdie konteks na die blootstelling aan selfgedreweleer en 'n leerdergesentreerde onderrigleerbenadering.

<sup>159</sup> Vetgedrukte letters is respondentbeklemtoning. Dit sluit egter aan by ander respondente (vergelyk byvoorbeeld die verduideliking van respondent 1 en haar gevolglike toepassing van die benadering in die praktik) se *vetgedrukte* en negatiewe siening van die implementeringswyse van leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram en die gevolge daarvan in die praktik.

necessarily take you **through any type of learning or gave you any type of guidance in terms of the content itself**"<sup>160</sup>.

Voorafgaande verduideliking van respondent 7 stel die implementeringsmetodiek van selfgedreweleer en leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram sigbaar teenstrydig met literatuur. Die respondent (7) gee 'n besondere stem aan die misnoeë van verskeie respondente en programdeurlopers. Volgens hierdie respondent is daar 'n fyn skeidslyn tussen selfregulerendeleer, leerdergesentreerdeleer en die nakoming van beginsels van UGO waaronder leerders **presies verduidelik moet word wat hulle veronderstel is om te bemeester en te leer, die fasiliteerder in die fasiliteringsproses moet fokus op dit wat die leerder behoort te leer en die fasiliteerder die uitkoms moet modelleer** (Dreyer *et al.* 2002; Kramer 1999; Spady 1994; hoofstuk 2). 'n Nuutaangestelde leerfasiliteerder verduidelik bevestigend na 'n besoek aan 'n onderwysadviseur: *"\* sê dis baie belangrik. Jy kan nie van 'n student verwag om iets te doen waarop jy hom gaan assesser sonder dat jy dit nie vir die student in die klas gewys het nie"*. Respondent 7 verduidelik die teenoorgestelde ervaring en metodiek in die gevalprogram, soos woordeliks aangehaal in bylaag 5. Sleutelkonsepte uit hierdie aanhaling as bewys van wanpraktyk in die programfasiliteerderpraktyk in vergelyking met Spady (1994); Kramer (1999); Dreyer *et al.* (2002) is byvoorbeeld die volgende:

**"...although he does not show us how to do it."**<sup>161</sup> He does not take us through a process of producing whatever in a way that the students would benefit.... I still came out of there not understanding what he wanted. He showed us the examples, but an example does not say anything because all I see is when you click here, it will take you to page five. And so what? I could not go through the process... I could see what he was **aiming at, but he could not take me through the process of designing that particular thing in a way that I felt** : 'Yes, this is what my students are going to benefit from and this is the outcome'. He was unable to take me through what he hoped to achieve and the same with the other one, professor \*. During those two modules I felt the presenters, either **don't know what they want** or they **don't prepare students enough** and there were issues of students who did not get their marks or did not understand and when they ask, they said **Ag, sorry if you don't understand that is your business you go and find out and then you get evaluation. Also there is no feedback"**.

<sup>160</sup> Vetgedrukte letters is respondentbektoneering. Dit sluit egter aan by ander respondente (vergelyk byvoorbeeld die verduideliking van respondent 1 en haar gevolglike toepassing van die benadering in praktyk) se *vetgedrukte* en negatiewe siening van die implementeringswyse van leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram en die gevolge daarvan in praktyk.

<sup>161</sup> Respondentbektoneering.

Bogenoemde aanhaling dui ook op die afwesigheid van terugvoer as oordragbepalende fenomeen (Baldwin & Ford 1988; Yamnill & McLean 2001) en teenstrydig met die nuwe paradigmatische denke soos deur Van der Horst en McDonald (1997:27) as voorwaarde vir leerdergesentreerde-, onafhanklikeleer gestel as konstante terugvoer en afirmasie (bevestiging) van die leerder se eiewaarde.

Respondente ervaar leerdergesentreerdeleer hoofsaaklik negatief ten opsigte van die implementering van leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram. Dit behoort volgens literatuur (vergelyk Kemerer 1991), oordrag negatief te beïnvloed, aangesien leerdoelstellings of uitkomst van die leerfasiliteerderperspektief dus in teenstelling met die leerderbehoefte is en daarom nie aan die leerder se behoeftes voldoen nie. Laasgenoemde fenomeen is volgens Kemerer (1991:71) oordraginhiberend.

Die toepassingsuitset van die respondente na aanleiding van voorgemelde programinsette en –prosesse en gevolge en aanbevelings vir die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en navorsingsvelde vanuit hierdie studie, is soos volg:

- Die benadering is nie gemodelleer nie, nie in alle gevalprogrampraktyke literatuurgerig voorgedoen nie, daar is nie gereflekteer nie en voortdurende terugvoer ontbreek in die gevalprogram.
- In teenstelling met die bespreekte programinsette en -prosesse soos ervaar deur die respondente, getuig die respondentuitsette egter van presiese uitkomst van wat die leerder moet bereik, verduidelikings van die prosesse wat geld en voortdurende terugvoer. Soos in die geval van respondent 7, toon respondente 2, 3, 4, 5, 6 'n bewussyn van leerdergesentreerdeleer, soos ervaar in die gevalprogram. **Getransformeerde tekens van bepaalde leerdergesentreerde aspekte is oorgedra na die onderskeie praktyke.** Elk van hierdie praktyke lewer bewys van die intensionele implementering van elemente of aspekte van leerdergesentreerdeleer, waaronder bevestiging (respondent 4), leederverantwoordelikheid en leerderbetrokkenheid in die leerproses (respondent 5) en 'n groot mate van selfgedreweleer of selfwerkzaamheid (respondent 3, 5, 6). Die gevalprogram het egter steeds gedien as aanvanklike vonk vir 'n bewussyn van die benadering en oordrag vind hoofsaaklik as teenreaksie op die verkeerdlike implementering in die gevalprogram plaas.

- Selfwerkzaamheid en leerderverantwoordelikheid blyk uit die benadering in die program, maar die afwesigheid van uitkomst, kriteria en terugvoer volgens respondente 1, 2, 5, 7, asook die hoofsaaklike afwesigheid van modellering en spesifieke verduideliking van wat die leerder behoort te leer, is van die aspekte wat verlore gaan in die proses van leerdergesentreerde leer in die gevalprogram.
- Voorgemelde leemtes in die gevalprogram oefen 'n negatiewe en beperkende effek op die leerproses en oordrag uit. Bransford, Brown en Cocking (1999), vermaan: "Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information that are taught, or they may learn them for purposes of a test, but revert to their preconceptions outside the classroom".
- 'n Onduidelike leerproses wat ervaar moet word en nie gemodelleer is nie, is duidelik nie vir die volwasseneleerder, wat self 'n leerfasiliteerder in eie reg is, 'n aanvaarbare behoeftegerigte en respekteerde ondervinding nie.

### 5.2.1.3 Holisme

Respondente 1 - 7 integreer (hoofsaaklik uit waarnemings, onderhoude en in studiehandleidings) intensioneel en bewustelik, eie aan die gevalprogram<sup>162</sup>, die nuwe paradigma in tabel 2.1 [bylaag 2 uit Olivier (1998); Van der Horst & McDonald (1997)] en oordragbepalende fenomene, soos uit die literatuur (Eraut 2004; Flint 2002; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001) in elke hoofstuk van die studie geïntegreer, aspekte van holisme in die onderskeie onderwyspraktyke.

Hoofstuk 1 (paragraaf 1.5.6), bylaag 1, hoofstuk 2 (paragraaf 2.4) en die nuwe paradigma tot onderwys en leer (cf. bylaag 2) erken en omskryf die belang van 'n holistiese onderrig-leerbenadering as 'n dryfveer agter die gevalprogramfilosofie (Du Toit 2003, 2006) en Suid-Afrikaanse kurrikulumkonteks (Dreyer *et al.* 2001). Die UGO-kurrikulum volg 'n **holistiese benadering** (Dreyer *et al.* 2001:8) waardeur die **totale leerder**, die **intellektuele, emosionele, sosiale, fisieke, artistieke, kreatiewe en spirituele potensiaal van elke individu** (Seed 1992), aangespreek word. Die totaliteitswesebegrip het bepaalde didaktiese en paradigmatiese voorwaardes ten einde optimaleleer en

---

<sup>162</sup> Sien hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1.

oordrag te verwerklik. McLean (1996) identifiseer holistiese fasiliteringsmetodiek en intrinsieke fasiliteerderkriteria as die verbinding van transformatiewe-, diepte- en volhoubare leer enersyds en die begeleidende fasilitering van leer andersyds op multivlak – emosioneel, fisies, spiritueel en kognitief. Voorstaanders van ‘n holistiese onderrig-leerbenadering verduidelik: “I teach on different levels. I speak to the learners on different levels” (respondent 2); “I propose that one of the best ways to help some students achieve deep learning - profound, meaningful, and lasting shifts in cognitions, attitudes, emotions, and values - is to teach holistically. I define holistic teaching as pedagogical approaches that consciously attempt to (a) promote student learning and growth on levels beyond the cognitive, (b) incorporate diverse methods that engage students in personal exploration and help them connect course material to their own lives and (c) help students clarify their own values and their sense of responsibility to others and to society” (Grauerholz 2001).

Waarneming, onderhoude en dokumentanalise waaronder studiehandleidings, dui op respondente 4, 5, 7 ten opsigte van **bewustelike implementering en bevoegdheid (bereiking)** van ‘n verskeidenheid fasiliterings- en assesseringstrategieë (soos gesien kan word in tabel 2.2 in bylaag 2 as onderling-geïntegreerd met verskeie benaderings en oordrag) ooreenstemmend met punt (b) in die voorgemelde aanhaling van Grauerholz (2001). Die navorsing sonder respondente 2 en 3 uit ten opsigte van die bereiking van punt (c) in die aanhaling. Beide hierdie respondente (2, 3) is moontlik weens vertikale oordrag verder tot **volhoubare bereiking** geïnspireer - vanuit die aard van haar dissipline (respondent 3) en die Montessori-filosofie en uitgebreide selfstudie in die geval van respondent 2. Die sukses van hierdie praktyke is dus in dié gevalle (2, 3) vanweë (die gevolg van) oordrag uit die gevalprogram, maar ook vertikale oordrag vanuit die professionele milieu. Alle respondentpraktyke toon ook, ooreenstemmend met die nuwe paradigmatische beskouing van Olivier (1998), Van der Horst en McDonald (1997), integrasie van kennis met die werklikheid van die individu en interverbandhoudende kennis, “[helping] them connect course material to their own lives” (Grauerholz 2001).

Respondent 1 maak geen spesifieke melding van holisme en diepteleer in onderhoude of opvolgonderhoude nie. Waarnemings van onderrig-leergeleenthede en dokumentanalise dui egter op elemente van holisme en diepteleer, waaronder die implementering van ‘n verskeidenheid fasiliterings- en assesseringstrategieë en die integrasie van vaardighede

met die leerproses, soos ervaar in die gevalprogram<sup>163</sup>. Hierdie respondentpraktik, soos die praktike van respondente 2, 3, 4 en 6, toon ook die beklemtoning van integrasie van leerinhoud en vaardighede met die leerderwerklikheid en toekomstige werkplek, wat ooreenstem met die gevalprogrampraktike. Die respondentpraktike toon 'n opvallende ooreenstemming met wat Du Toit (2005) as kriteria vir holisme en integrasie stel: “Holisties-geïntegreerd [word gemeet] in terme van ontwikkeling van taalvaardigheid [en] navorsingsvaardigheid [wat die leerder demonstreer] as deel van die proses van bemeestering van die inhoud / uitkomst [van die gevalprogram].”

Respondent 1 en respondent 6 maak byvoorbeeld gebruik van aanbiedings wat met die werklike praktik ooreenstem en waartydens die kommunikasievaardighede van die toekomstige aankoper of verkoper (die leerder) haar produk aan die industrie bekendstel. Hierdie respondent (1) verduidelik die integrasie en interverbandhoudende sentimente van holisme<sup>164</sup> in 'n onderhoud wat die (onbewustelike) verbalisering van integrasie van leerinhoud met byvoorbeeld die werklike kledingindustrie omsluit. Die interverbandhoudende aspek van holisme het die gevolg dat die integrasie van die teorie en praktik die leerder “engage in personal exploration and help them connect course material to their own lives” (Grauerholz 2001), wat oordrag genereer (Stack 2003). Vergelyk die volgende verduideliking van respondent 1: “Hulle moet dit self kan interpreteer. So ek wil kyk of hulle kan sien wat daar buite aangaan in die mode, nie net in die mode nie, maar wat gaan aan in karre, flieks en kos en kan hulle dit deurtrek na klere toe. As jy nie kan interpreteer nie, dan sal jy nie in die bedryf kan suksesvol wees nie” (respondent 1). Oordrag ten opsigte van holisme en diepteleer het dus **onbewustelik na die respondentpraktik (1) plaasgevind, teenstrydig met bewustelike, intensionele en volhoubare bereiking of implementering in die geval van respondent 2.**

Respondent 2 bied 'n verklarende beskrywing van 'n holistiese benadering tot leer, soos voorgestaan in haar praktik. In hierdie geval is die konsep en beginsels daarvan nie net bemeester en verstaan nie, maar is volhoubaar in die respondentpraktik geïmplementeer. Die respondent is in die gevalprogram aan die benadering

---

<sup>163</sup> Stelling op grond van navorserdeurloping van die gevalprogram in 1999. Hierdie respondent (1) was 'n medeleerder gedurende die 1999-program.

<sup>164</sup> Sien byvoorbeeld Miller (2003) en Stack (2003) en bylaag 1.

bekendgestel en oordrag het dus vanuit die gevalprogram plaasgevind. Dit is opmerklik dat sy nie net verdere navorsing oor die onderwerp gedoen het nie, maar die verworwe inligting geïntegreer het met 'n eietydse werklikheidskonteks. Dit dui nie alleen op kritiese denke nie, maar ook op ontwikkelde, bepaalde waardes en 'n besondere ingesteldheid op persoonlike optimale leer en die maksimalisering van leerderpotensiaal in haar onderrig-leerpraktyk. Vergelyk die volgende:

**“I firmly believe** in a holistic approach in teaching, because you must educate the learner as a whole rather than just giving information in pieces. Currently we are trying to integrate more of that into the curriculum, because it is a very new school. We only started the high school last year and we still are trying to integrate the OBE system. **I had to study everything in much detail and I can see that it focuses so much on the learner as a whole where everything is integrated, not only the subject content, but also as it integrates South Africa and Africa as a whole.** And I think that is very, very important. In the past we were having ideas that would be imported from elsewhere and would be imposed on us as a nation and as a continent and that is not on. I think we must, must, must focus on **problems of Africa as a whole and integrate** that into the learners so that the learner comes out from school, not only as something academic, but also as a holistic human being that can be put into a society as an academic but as a South African and as an African. **Incorporating the different elements of holism - emotional, mental, spiritual, civil, behavioural - must be integrated into the wholeness of the learner.**”<sup>165</sup>

In hierdie geval is oordrag verhoog deur vertikale oordrag uit die Montessorifilosofie, die UGO-kurrikulum en verdere navorsing deur die respondent. Dit dui daarop dat hierdie fenomene vertikale oordrag en verdere selfgedrewe studie oordrag verhoog en moontlik aanleiding gee tot volhoubare bereiking in die onderrig-leerpraktyk. Soos in die geval van respondent 3 en 4, is **die persoonlike ingesteldheid en geloof in** die holisties-geïntegreerde benadering in die geval van respondent 2, moontlik ook van hoë oordraggenererende waarde.

Respondente 3 en 4 toon ooreenstemmend met respondent 2 volhoubare bereiking ten opsigte van oordrag vanuit die gevalprogram. In die geval van respondent 3 is haar ingesteldheid tot navorsing, haar persoonlikheid en beroep egter ook bepalende fenomene tot oordrag. Respondent 3 verwys na diepteleer in een van die opvolgonderhoude: “Ons is besig met aksienavorsing oor die Tweedejaars se diepteleer.” Waarnemings, onderhoude met haar leerders en dokumentanalise dui veral op die respondent se bewustelike fasilitering van leerderontwikkeling op kognitiewe,

<sup>165</sup> Dis die navorser wat hierdie dele beklemtoon, want hierdie respondent laat ons almal so mooi sien.



emosionele, spirituele en sosiale vlak. Multiparadigmatiese fasiliterings- en assesseringstrategieë word hiervoor aangewend, soos beskryf in paragraaf 2.4.1 in hoofstuk 2 as deelgebied van UGO en 'n holistiese benadering tot onderrig-leer (Miller 1993a; Miller 1993b; Moerkerke 1996). Die respondēt is veral (moontlik weens die aard van haar beroep en haar persoonlikheidsstyl) verbind tot die emosionele en kognitiewe ondersteuning van die leerders. Onderhoude met die respondēt en leerderrespondente dui daarop dat die jong arbeitsterapiestudent dikwels emosionele probleme ervaar in die praktykwerklikheid waaraan hierdie leerders vanaf hulle eerste studiejaar blootgestel word. **Hierdie respondēt vervul dikwels 'n oordraggenererende mentorrol en modelleer 'n gemeenskaps-, burgerskaps- en pastorale rol waardeur sy 'n kritiese, toegewyde en etiese ingesteldheid voorleef en bevorder – 'n rol wat Grauerholz (2001) as fundamenteel tot holistieseleer beskou: “[to] help students clarify their own values and their sense of responsibility to others and to society.” Verdere ontwikkelingsgeleenthede ten opsigte van gemeenskapsleer en vertikale oordrag vanuit haar dissiplineveldervaring blyk tot die besondere spesialisasie en oordrag vanuit die gemeenskapsleermodule in die gevalprogram.**

Respondēt 4 beweer dat sy in terme van holisme aan die leerders sal “verduidelik waar pas dit [die leerinhoud] in by die ander modules van die program.” Leerderrespondente beklemtoon veral die “menslikheid” (leerderrespondēt 4A) en emosionele ondersteuning (leerderrespondēt 4B) wat die respondēt aan die leerders bied. Gedurende informele gesprekvoering met die leerders van respondēt 4 gedurende waarnemingsgeleenthede, toon hulle ooreenstemmende sentimente. Volgens verskeie leerders is die respondēt ingestel op die behoeftes en omstandighede van die leerder en die ontwikkeling van die leerder “on levels beyond the cognitive” (Grauerholz 2001), gefokus op groei van die intellektuele, emosionele, sosiale, fisieke, artistieke, kreatiewe en spirituele potensiaal van elke individu (Stack 2003). In die geval van respondēt 4 dra die holistiese fenomene, veral weens die modellering hiervan deur twee programfasiliteerders, waarvan een 'n besondere **mentorrol** in respondētgeval 4 vervul, na die respondētpraktyk oor. Hierdie data plaas eweneens premie op mentorskap,<sup>166</sup> modellering en

<sup>166</sup> Respondēt 6 beplan om mentorskap in haar dissiplineveld te implementeer. Mentorskap is, soos in hoofstuk 1 verduidelik (paragraaf vi op bladsy 34), oordraggenererend.

programfasiliteerders<sup>167</sup> ter bevordering van oordrag na die leerderwerklikheid en ontwikkeling van bevoegdheid.

#### 5.2.1.4 Volwasseneleer

Die meerderheid respondente (2, 3, 4, 5 en 7) verduidelik in onderhoude en demonstreer veral tydens praktykwaarnemingsgeleenthede **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) **'n mate van bevoegdheid (bereiking<sup>168</sup>)** ten opsigte van volwasseneleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Leerderrespondentterugvoer (leerderrespondente 3A, 3B, 4A, 4B) dui op tweedefase-oordrag vanweë die ervaring van die leerderrespondent van volwasseneleerbeginsels in die onderrig-leerpraktyke van respondente 3 en 4.

Verskeie kernbeginsels van oordraggenererende volwasseneleer (Mezirow 1994; Tuijnman 1996) en integrasie met ander benaderings soos leerdergesentreerdeleer en konstruktivisme as fundamentele boustene van die studie en gevalprogram (UP 2002b), is in tabel 2.2 in bylaag 2 vanuit die literatuur en programdokumentasie omskryf. Die bestudeerde gevalprogram is 'n volwasseneleerprogram en voorveronderstel 'n volwasse leerder (respondent) op grond van die toelatingsvereistes<sup>169</sup> vir die program. Hierdie leerder is merendeels 'n leerfasiliteerder<sup>170</sup> in eie reg. Die volwasseneleerder beskik oor die algemeen oor diverse **persoonlike en professionele ervaring, kennis, vaardighede, waardes, ingesteldhede en unieke verwysingsraamwerke** (Henson 2003; Johnson & Bragar 1997; Vella 1994). Die **erkenning** en **hantering** hiervan deur die programfasiliteerders (wat volgens die ervaring en menings van verskeie rolspelers<sup>171</sup> nie die sleuteldraers tot alle kennis is nie en wie se holistiese kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede en veral lewenservaring dikwels ondergeskik is aan die van die volwasseneleerder), bepaal die omvang, die waarde en oordrag van leer (Foxon 1993) na respondentwerklikhede. Ten spyte daarvan dat die beginsels van volwasseneleer en onderrig- en opleidingstrategieë in die literatuur dikwels nou verweef is

<sup>167</sup> Die belang van die fasiliteerder, mentorskap en modellering vir die oordrag van leer, is literatuurgerig in hoofstuk 1 beskryf.

<sup>168</sup> Sien tabel 5.1.

<sup>169</sup> Sien figuur 1.4, hoofstuk 1.

<sup>170</sup> Programdeurlopers is meermale reeds hoëronderwys-, opleidings- en ontwikkelingspraktisyns in praktyk.

<sup>171</sup> Hierdie **sienings** is in die studie geïntegreer.

met oordrag en effektieweleer (Brookfield 1986; Cross 1981; Knowles 1980; Mezirow 1994; Tuijnman 1996), dui die analisering van data op:

- die algemene onvermoë en onbevoegdheid van verskeie programfasiliteerders;
- bepaalde programfasiliteerders (respondente verwys na 7 programfasiliteerders) se onvermoë tot die toepassing van volwasseneleerbeginsels;
- die inhibering van leer en positiewe oordrag weens 'n afwesigheid van modellering en ervaring van volwasseneleerbeginsels in die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram.

In twee respondentgevalle is daar merkbare afwesigheid van die benadering volgens leerderrespondentterugvoer, terwyl volwasseneleer in die res van die gevalle oordra na respondentpraktyke **hoofsaaklik weens die ervaring van hierdie benadering as leemte in die gevalprogram. Die toepassing van sommige van die beginsels in respondentpraktyke (2, 3, 4, 5 en 7) word grootliks toegeskryf aan 'n teenreaksie teen die negatiewe voordoens van programfasiliteerders, waardeur die respondent kon sien hoe om nie te wees nie (respondent 3)**. Die navorser bespreek respondentterugvoer volledig, aangesien hierdie 'n volwasseneleerprogram is en die literatuur rondom die benadering weens die hoeveelheid daarvan byna versadigingspunt bereik het en die toepassing en nakoming van die beginsels steeds problematies vanuit die data-analise blyk. Die doel van die studie is immers om die werklike interteks aangaande die effek van die gevalprogram te verstaan en sodoende lig op problematiek te werp.

Die beginsels en toepassing van volwasseneleer is nie intensioneel oorgedra vanuit die gevalprogram of Induksieprogram na die praktyke van respondent 1 en 6 nie. Hierdie respondente (1 en 6) verwoord in onderhoude 'n lukraak bemoeienis met die benadering en dat die navorser se waarneming van elemente daarvan<sup>172</sup> in respondentpraktyke “toevallig” (respondent 6) en “onbewustelik” (respondent 1) is. Leerderrespondente 1A, 1B, 6A, 6B beweer bevestigend dat elemente van die benadering soos *respek* vir die leerder (leerderrespondent 1A), *keuses in die uitvoer van leertake* (leerderrespondent 1B), *my behoeftes* (leerderrespondent 1B en 6A) en *ondersteuning* (leerderrespondent 6B), nie in die respondentpraktyke figureer nie.

<sup>172</sup> Byvoorbeeld, die bevordering van koöperatieweleer, wat deur Brown (2003) en Johnson en Bragar (1997) as kernvolwasseneleerbeginsel beskou word.

Respondente 1 en 6 weerspieël dieselfde sentimente jeens hulle ervarings in die 1999-gevalprogram en die Onderwysinduksieprogram onderskeidelik, wat dui op **presiese oordrag ten opsigte van negatiewe fenomene**. Respondent 1 wys op die afwesigheid van 'n bepaling ten opsigte van spesifieke behoeftes of vorige ervarings van die deurlopers as tiperend van volwasseneleer ten tye van die gevalprogram: “Niemand het my ooit in die program gevra wat **my behoeftes** is en wat my agtergrond is nie. Ek het nog nooit vantevore klas gegee nie en het niks geweet nie. Ek meen dit was verskriklik. Dis so goed jy leer iemand hoe om 'n *mechanic* te wees, maar hy weet nie hoe lyk 'n kar nie”. Die respondent is ook nie bewus van volwasseneleer as deelgebied van die gevalprogram-kurrikulum nie. In die geval van respondent 6 het die Induksieprogram-kurrikulum volgens haar nie noodwendig volwasseneleer intensioneel beklemtoon of die deurloper daaraan blootgestel nie. Hierdie respondent beweer dat sy wel 'n CD wat handel oor volwasseneleer ontvang het, maar dat sy geen verdere belang daarby het nie. Leerderrespondente 6A en 6B bevestig dat die respondent (6) nie die beginsels van volwasseneleer nakom nie. Vergelyk byvoorbeeld: “Sy praat net met haar *favourites*. Ons ander kry geen erkenning nie” (Leerderrespondent 6A) en “Sy maak my teruggetrokke” (Leerderrespondent 6B). Die navorser se ervaring van die Onderwysinduksieprogram as deelnemende waarnemer was insgelyks dat daar nie in die voordoens of modellering van volwasseneleerbeginsels voldoen word nie. Die navorser het die deurloping van die program besonder inkriminerend ten opsigte van die nakoming van volwasseneleerbeginsels, gevind.

Hierteenoor verbaliseer en demonstreer latere deurlopers van die gevalprogram (respondente 2, 3, 4, 5 en 7) 'n bekendheid met, begrip van en toepassing van volwasseneleer. Volwasseneleer is in hierdie gevalle as deelgebied van die leerteorieë-module aangebied en 'n geskrewe assesseringsopdrag is hieroor bepunt. Respondente 2, 3, 4 en 7 beklemtoon dat verskeie fenomene oordra weens 'n **positiewe bewussyn** van en 'n **wilsbesluit** by die respondent as **reaksie teen negatiewe ervarings of ten spyte van omstandighede in die gevalprogram**. Die respondent ervaar volwasseneleerbeginsels as leemte en neem dan 'n besluit tot die implementering daarvan in praktyk. Die navorser bespreek voorgemelde bevindings deur middel van opvolgende bewyse uit respondentpraktyke.

Respondent 2 toon 'n bekendheid met en insig in die beginsels van volwasseneleer. Sy omvorm die beginsels tot 'n intensionele toepassingswaarde en oordraggenererende middel in haar eie praktyk deur 'n vergelyking tussen die volwasseneleerder en die jonger leerders in haar praktyk. Opvallend is ook hoe sy byvoorbeeld leerdergesentreerdeleer en holisme integreer in haar benadering tot volwasseneleerfasilitering. Die respondent beklemtoon ook die noodsaak van motivering en emosionele ondersteuning van die leerder en sensiteer die leerders tot reflektoring. Voorgenoemde fenomene is kenmerkend van volwasseneleer (Brown 2003) en oordraggenererend (Soini 1999, paragraaf 1.5, hoofstuk 1). Vergelyk die volgende:

"I feel that adult learners are more motivated. There is a stark difference that I feel. The difference is that in my situation we have to **get our learners to be motivated**, where as in adult learning that aspect is not **so much** there, because in adult learning, when they come to the learning situation, they are already motivated. I think that we can take some of those elements of **motivation and try and sort of transplant them to the younger learners** so that they become more motivated. And that is what I try and do in my case. I try to self-motivate. I talk to them and say: *What do you think the consequences or possibilities of this is? What do you feel about this? How do you think you can make it better? How do you think that you can improve the situation to such an extent that you will actually want to learn?*"

Ooreenstemmend met respondent 2 toon respondente 3 en 4 volhoubare bereiking van volwasseneleerbeginsels in onderrig-leerpraktyke. Respondent 3 blyk bekend te wees met die beginsels vir volwasseneleer in ooreenstemming met die intensionele gevalprogramkurrikulum van 2002. Respondent 3 pas hierdie beginsels intensioneel en volhoubaar toe in haar praktyk. Die intensionele toepassing van volwasseneleer is egter moontlik **nie net vanuit die gevalprogram** nie, maar op grond van die respondent se **ervaring as dosent, haar persoonlikheid, professionaliteit en geweldige aversie teen praktyke waarvan sy melding maak in die program: "Ons is soos skoolkinders hanteer en het raas gekry soos op skool."**

Respondent 3 verwys ook pertinent na 'n spesifieke gevalprogrampraktyk as teenstrydig met literatuurverwysings na die 'n suksesgerigte fasiliteerder wat 'n ingesteldheid tot die volle potensiaalontwikkeling van elke leerder behoort te openbaar (Spady 1994). Skrywers soos Manning en Bucher (2000), Samoff (2001) en Brown (2003) verwys na die belang van 'n **positiewe ingesteldheid** van die fasiliteerder en 'n geloof en verwagting dat alle leerders in staat is om te kan leer en presteer. Teenstrydig met hierdie

literatuurverwysings en die UGO-kurrikulum wat “all learners [allow] to achieve their full potential (different levels according to individual ability)” (Van der Horst & McDonald 1997), beweer respondent 3: **“Een dosent was baie kinderagtig en neerhalend teenoor leerders wat nog agter was met sekere vaardighede”**. Teenstrydig met voorgemelde programpraktyke dui waarnemings van respondentpraktik 3 op volhoubare implementering van volwasseneleerbeginsels. ‘n Onderhoud bevestig hierdie fenomene, terwyl sy met begrip verduidelik dat sy die volgende kriteria sou implementeer, indien sy vir die kurrikulering van ‘n soortgelyke volwasseneleerprogram verantwoordelik sou wees: ***Gebruik vorige ervarings, erken leerstyl, toepassing van leer (ervaringsleer). Moenie vir die volwassene iets probeer leer wat hy nie nodig het nie*** (respondent 3).

Die onderrig-leerpraktyk van respondent 4 toon ooreenstemmende ingesteldhede en implementerings-vaardighede ten opsigte van volwasseneleer as dié van respondent 3 en volhoubare bereiking van die beginsels van volwasseneleer in die respondentwerklikheid. Praktykwaarneming en onderhoude met hierdie respondent dui op die vaardige toepassing hiervan in haar praktyk en ‘n besondere ingesteldheid tot die akkommodering van die behoeftes van die volwasseneleerder. Waarneming en onderhoude met leerders van respondent 4 gee byna die indruk van oorbeskerming van die leerders. Gedurende ‘n fokusgroepbespreking (waartydens die navorser duiwelsadvokaat speel) verduidelik van die leerders die effek van nakoming van die beginsels van volwasseneleer soos volg: Navorser: “Yes, I see that she is mothering you.”

Fokusgroepprespondente:

“That is not true!”

“She expects a lot of us, but we are willing to work hard because she understands where we are coming from”.

“You know this is hard, we are mothers and we work and we have husbands and \* respects that”.

Hierdie werkswyse is in ooreenstemming met die UGO-benadering, soos beskryf in hoofstuk 2 en volgens die respondent oorgedra uit haar **ervarings** en modellering deur twee fasiliteerders in die gevalprogram. Respondent 4: “Ek was siek gedurende daai

tyd<sup>173</sup> en die feit dat ons na jou toe kon gekom het en kon gesê het dat ek het 'n probleem, ek kan nie nou ingee nie, net die feit dat jy na 'n mens geluister het, dat 'n mens net na jou toe kon kom, dit het gehelp<sup>174</sup>. As dit \* (programfasiliteerder 5) se vak was of (programfasiliteerder 4) se vak, sou ek die jaar gepluk het, want ek sou nie na hulle kon gegaan het nie. Ek dink elke persoon het sy eie individuele situasie. 'n Mens het jou werk, jou familie, jy het jou tragedies en dit speel 'n rol in jou studies en as die dosent nie sensitief is vir die situasie nie, speel dit 'n negatiewe rol. Soos (programfasiliteerders 4 en 7), hulle het *ge-judge* en was sarkasties en het soveel *issues*." Voorafgaande verduideliking van respondent 4 dui byna woordeliks op bevindinge van Spady (2001) met negatiewe implikasies ten opsigte van leer: "Possibly the students' perceptions of an unhappy, easily angered teacher leads them to avoid seeking the teacher's assistance and asking questions during explanations because of the desire to avoid sarcasm and being put down."

Die hantering van die volwasseneleerder en die bevoegdheid van die fasiliteerder of opleier om beginsels van volwasseneleer te implementeer, bepaal nie net **oordrag nie**, maar die afwesigheid van hierdie fenomene lei volgens respondent 4 in sommige gevalle tot totale onttrekking uit die leerproses: "Ek het al gesien die studente het opgeskop oor dit." Hierdie stelling is in ooreenstemming met literatuurverwysings waaronder Baldwin en Ford (1988), Bansberg 2003 en Bransford (1999), soos beskryf in hoofstukke 1 en 2 van hierdie studie.

Respondent 7 bevestig soortgelyke inkriminerende ervarings ten opsigte van programfasiliteerders, maar beweer dat haar wil om te slaag haar ten spyte hiervan laat volhard het. Die respondent (7) beweer (aansluitend tot bewerings van respondente 3 en 4) dat die effek van die gevalprogram, oordrag en onderrig-leerkwaliteit deur die geloofwaardigheid en optrede van die programfasiliteerders negatief beïnvloed word. Oordrag, respondentbevoegdheid en volhoubare bereiking van volwasseneleer, soos geïmplementeer deur respondent 7, is eerder deur selfstudie, soos in die onderstaande aanhaling uit 'n onderhoud met respondent 7 bevestig, bereik.

---

<sup>173</sup> Die respondent verwys na die tydperk waarin sy as leerder die gevalprogram deurloop het.

<sup>174</sup> Die respondent verwys na 'n module wat die navorser gefasiliteer het en haar persoonlike ingesteldheid teenoor die behoeftes en omstandighede van die volwasseneleerder.

Respondent 7 beskryf 'n gevalprogrammodule, bestaande uit verskeie leerteorieë, soos in die gevalprogram geïntegreerd gefasiliteer, soos volg:

“\* was a grilling experience because [programfasiliteerder 8] gave us those theories that we had to go read about and after reading about it, we had to summarize what we have read about each. Personally I found that quite useless, but maybe it was an exercise to help us reflect and to test our critical thinking on what a particular theory was saying and I found it a bit useless and that was all we did an entire semester. She was a bit rude in class, which I did not appreciate. I mean she is doing a module, which specifically talks about adult learners with all their issues and baggage and she chooses not to acknowledge that and as I said, it was one area of assessing us, a big chunk of our assessment. It was 80 % on our final mark. And I just find it unfair for someone, an adult learner who might not particularly be comfortable with that assessment. That is why I say assessment, and then you are dealing with adults who might prefer a different assessment strategy, because there is one theory that deals with this in particular - you need to give them different assessments, you need to test them differently, because some of them will have different preferences and so on, but then she chooses not to. But in my interaction with the material I learned a lot - **when you do something on your own, you do more. My goal was to pass. I did not argue**, I had to, I had to...”<sup>175</sup>

Uit die aangehaalde gedeelte blyk verdere belangrike oordraginhiberende faktore soos in die literatuur bespreek. Die respondent (7) verwys **eerstens na 'n oormaat teorie wat deur Broad en Newstrom (1992)<sup>176</sup> as oordraginhiberende faktor beskryf is**. Tweedens verwys sy na die ervaring van inhoud en optrede van die fasiliteerder as **teenstrydig met die waardes, vereistes, verwagtings van die organisasie of instansie waarby die deurloper betrokke is** en dus oordraginhiberend (Foxon 1993). In die derde instansie **verwoord die respondent dat sy die inhoud as *quite useless* gevind het in ooreenstemming met die bevinding van Foxon (1993) dat oordrag geïnhibeer word, indien die leerinhoud as ontoepaslik, of nie ter sake in sy geval nie, deur die programdeurloper beskou word**. Hierdie respondent, soos verskeie ander respondente, beweer vierdens **dat van die leerfasiliteerders in die gevalprogram nie *practice what they preach* nie (vergelyk respondent 4)**. Dit tas die geloofwaardigheid van die programfasiliteerder en program aan en volgens literatuurverwysings is dit oordraginhiberende faktore (Facteau *et al.* 1995) soos beskryf in paragraaf 1.4.3.2 in hoofstuk 1 van hierdie studie.

Teenstrydig met die bewering van die hoofkurrikuleerder en programkoördineerder dat hy 'n bevoegde fasiliteerder of opleier ten uitkoms van die programdeurloping ten doel het,

<sup>175</sup> Eie beklemtoning.

<sup>176</sup> Sien hoofstuk 1, paragraaf 1.4.3.2.



bevraagteken respondente ironies die **bevoegdheid van programfasiliteerders**. Dit wil voorkom asof verskeie **leerfasiliteerders in die gevalprogram** nie in staat is om die beginsels van die **programinhoudelike met die werklike fasiliteringspraktyk te kan integreer nie**. Die volwasseneleerder wat in die betrokke gevalle self 'n leerfasiliteerder is, toon 'n besondere aversie teenoor die praktyke van hierdie programfasiliteerders. Dit is egter ook duidelik dat die programdeurlopers die nodige onderskeidingsvermoë openbaar om te sien “hoe om nie te wees nie” (respondent 3). Intrinsieke motivering, selfwerkzaamheid, onafhanklike, selfgedreweleer, tiperend van die volwasseneleerder, blyk oordrag te verhoog en nie die rol van die tersprake leerfasiliteerders nie, wat as **antagonisties in die leerproses ervaar is**.

In 'n onderhoud met respondent 4 beklemtoon die respondent dat “die lewe so werk”, dat die programkoördineerder “maar moet werk met die fasiliteerders wat hy het”. Die programkoördineerder van die gevalprogram beweer dat hy leerfasiliteerders vir die verskillende modules aanstel op grond van bevoegdheid en beskikbaarheid. **Die keuse van leerfasiliteerders blyk problematies te wees vanuit respondentterugvoer. Onbevoegde leerfasiliteerders lei tot negatiewe voordoen in die gevalprogram, negatiewe ervaring van die leerproses en in verskeie gevalle, onsuksesvolle studies en oordrag.**

Vella (1994) beweer: “When individual adult learners question the content and argue about the skills and attitudes being taught, the educator has a responsibility to honour their perspective and welcome their honest response.” Respondent 5 verwys juis na 'n persoonlik-ervaarde leemte in volwasseneleerbeginsels en -strategieë as 'n motiverende aspek waarom sy die gevalprogram deurloop het: “Vir my was die studenteterugvoer altyd baie belangrik en ek het baie goeie positiewe terugvoer gekry, maar een student het vir my gesê: *Moenie my behandel soos 'n skoolkind nie*. En ek het vergeet van al die positiewe en dit aangegryp. Hoe kan ek my praktyk verbeter? En dis hoekom ek die ander benadering gevolg het en die terugvoer was toe baie positief.” Waarneming en 'n onderhoud met een van haar leerders dui daarop dat hierdie respondent veral let op die erkenning en respektering van die volwasseneleerder. Hierdie beginsels en benadering is dus volhoubaar bereik in die geval van respondent 5. Dit is moontlik hoofsaaklik weens

haar ingesteldheid en motivering voor die aanvang van die program ter verbetering van haar onderrig-leerpraktyk.

## 5.2.2 Innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë

Volgens trianguleerde data-analisering blyk 'n prominente uitkoms van die gevalprogram die verskeidenheid fasiliteringsleerstrategieë (met gevolglike en aansluitende innoveringseffekte ten opsigte van kurrikulering- en assessering soos in hierdie hoofstuk geïntegreer) wat die respondente aanwend om [ooreenstemmend met die oorkoepelende doel van die program (UP 2005b:4)] *leer op innoverende wyse te fasiliteer*. Teenstrydig met die tradisionele lesingmetode, verwys verskeie respondente, ten opsigte van fasiliteringstrategieë en aansluitende innoveringseffekte ten opsigte van kurrikulering- en assessering, na “vorige praktyke” of “ou maniere” (respondente 3, 4, 6, 7) waarna hulle nie sal terugkeer nie. Hierdie respondente dui op daadwerklike verandering ten opsigte van fasiliteringstyle. Hoewel die verskillende tegnieke en beginsels van al die gemelde strategieë nie noodwendig in alle gevalle volledig begryp is nie, toon alle respondente tot 'n bepaalde mate 'n positiewe **intensionele bevoegdheid en toepassing of implementering van 'n verskeidenheid strategieë as teenvoeters vir die ou paradigmatische lesingmetode**. Hierdeur slaag die programdeurloper in die beswering van 'n blindelinge navolging van “assuming that there is only one kind of learning and one kind of teaching, the kind that consists in the teacher lecturing or telling and the students learning what they hear said or find in textbook assignments” (Adler 1984:5). Hierdie fenomeen dui op 'n paradigmatvernuwing vanuit die gevalprogram,<sup>177</sup> die ontwikkeling van professionele onderwys- en opleidingskennis, -vaardighede en -ingesteldhede en 'n hoër mate van fasiliteerderbevoegdheid, wat lei tot selfversekerdheid<sup>178</sup> en bemagtiging van die respondent as onderwys-, opleiding- of ontwikkelingspraktisyn **en** persoon. In verskeie gevalle slaag die respondent ook, na aanleiding van leerderrespondenterugvoer, in die bemagtiging van die leerder. Voorgemelde effekte van die gevalprogram het die uitkringende transformasie van kognitiewe strukture en bepaalde rolle en verantwoordelikhede in onderwys- en

<sup>177</sup> Sien tabel 2.1, bylaag 2 as verduideliking van die ou en nuwe paradigma soos beskryf in hierdie studie.

<sup>178</sup> Respondente 1, 2, 3, 4, 6 beklemtoon in onderhoude hierdie effek van die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram.

opleidingskonteks en die samelewing in geheel tot gevolg. Voorgemelde transformasie weerspieël 'n hoopvolle moontlikmaking van die pleidooi van De Corte (2000) in hoofstuk 1 ten opsigte van die waarde van die transitiewe dinamiek van hierdie tipe program, wat kan realiseer en erkenning moet geniet. Elk van hierdie strategieë, soos uit die data-analise aangetoon as oorgedra na die gespesifiseerde respondentpraktyke, is voorts beskryf, aangesien hierdie vernuwingsprosesse die effek van die gevalprogram en oordragfenomene ontbloot en toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik mag rig.

### 5.2.2.1 Metakognisie, metaleer en aksieleer

Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 verbaliseer in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (dus bereiking<sup>179</sup>)** ten opsigte van metakognisie, metaleer en aksieleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Hierdie bevindinge blyk ook vanuit 1) dokumentanalises van a) respondentkurrikuleringsinsette waaronder studiehandleidings, artikels en ander dokumentasie deur die respondent, b) dokumentanalises van fasiliteringsprosesse, byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede en leertaakontwerpe en c) dokumentanalises van assesseringsprosesse byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria. Gemelde respondente demonstreer voorts tydens 1) respondentpraktyk-waarnemingsgeleenthede en 2) deelnemende waarnemingsgeleenthede (deur hoofsaaklik die toepassing van fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë), komponente van metakognisie, metaleer en aksieleer in respondentwerklikhede.

Respondent 1 verbaliseer in 'n onderhoud wel 1) kennis, begrip, implementeringsvaardighede en 2) **die intensie** tot oordrag van aspekte rondom metakognisie, metaleer en aksieleer, terwyl respondente 5 en 7 hoofsaaklik **onbewustelike en onintensionele implementering** van aspekte rondom hierdie fenomene toon.

Leerderrespondentterugvoer (leerderrespondente 1A; 1B; 5A; 6A; 6B) dui op geen tweedefase-orrag nie. Trianguleerde data dui egter positief op 'n mate van

---

<sup>179</sup> Sien tabel 5.1.

fundamentele kennis, begrip, intensionele toepassing of implementering van aspekte rondom metakognisie, metaleer en aksieleer in respondentwerklikhede 2, 3, 4 en tweedefase-oordrag in respondentpraktyke (2, 3, 4), soos verduidelik in onderhoude deur leerderrespondente 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B.

Tweedefase-oordrag het te make met positiewe implementering en 'n mate van bevoegtheid ten opsigte van kennis, begrip en implementeringsvaardighede van die leerfasiliteerder.

Die navorser bespreek data in verband met metakognisie, metaleer en aksieleer breedvoerig in 'n poging om die effek van die gevalprogram en oordragfenomene te begryp, wat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik mag rig.

Respondent 1 beweer dat sy aksieleer en reflektoring<sup>180</sup> **aanvanklik tot 'n mindere mate in haar praktyk toegepas het** en dat sy dit sou wou implementeer: "Dit is vir my half 'n bietjie sleg, want ek sou graag wou reflekteer, want jy vergeet baie van die goed – wat gewerk het en hoekom dit nie gewerk het nie." 'n Gebrek aan tyd, persoonlike en professionele prioriteite en moontlik die ontbreking van vaardighede soos tydbestuur, blyk in dié geval as redes vir die voorkoming van volhoubare bereiking van oordrag ten opsigte van metakognisie, metaleer en aksieleer vanuit die gevalprogram na haar praktyk. Vergelyk die volgende aanhaling:

Navorser: "Skep jy geleenthede vir jou studente om te reflekteer?" Respondent 1: "Glad nie, wat ook baie sleg is, want soos ek sê, dit moet saam met my reflektoring gaan. 'n Mens het nie **altyd tyd** as jy deur al die teoretiese goed moet gaan en al die *critical outcomes* wil bereik en nog *whole brain learning* wil doen nie.<sup>181</sup> Om nog daarby ook uit te kom, is baie keer tydrowend". Leerderrespondentkommentaar ten opsigte van aksieleer en reflektoring in die onderrig-leerposesse toon bevestigend die afwesigheid van bewustelike reflektoring en geen begrip rondom metaleer, aksieleer of metakognisie

---

<sup>180</sup> Paragraaf 2.8.2 bespreek reflektoring as komponent van metaleer, metakognisie en aksieleer.

<sup>181</sup> Let daarop dat dit 'n verbale erkenning is van die strewe na dekking van leerinhoude teenstrydig met leerdergesentreerde- en UGO-beginsels, soos beskryf in hoofstuk 2. Hierdie fenomeen dui op oordraginhiberende faktore soos in hoofstukke 1 en (voorspelbaar) 6, verduidelik.

nie. Leerderrespondente beweer die volgende, nadat die navorser die primêre konsepte en prosesse rondom metakognisie, metaleer en aksieleer verduidelik het:

Leerderrespondent 1A: “Ons dosente in die departement het klein babatjies. Hulle het nie tyd vir allerhande dinge nie, maar hulle sal baie keer vra oor wat dink ons.”

Leerderrespondent 1B: “No, you do a project and she marks it and there is no discussion or second chance.”

Bogenoemde dui dus op **onsuksesvolle bereikte implementering** van die strategieë onder bespreking, maar wel op teoretiese oordrag vanuit die gevalprogram, aangesien die respondent (1) kennis, begrip en implementeringsvaardighede verduidelik, bewus is van die waarde van die strategieë en dit sou wou implementeer. Die omstandighede na afloop van die program verhoed in hierdie geval volhoubare bereiking van die strategieë in die respondentpraktik, maar is hoofsaaklik persoonlik van aard en nie noodwendig net instansioneelgedrewe nie. Volhoubare bereiking vind moontlik ook nie plaas in hierdie geval nie, bloot op grond van tyd as oordraginhiberende faktor, waarna Detterman en Sternberg (1993) verwys as “no time to incorporate what has been learned to job tasks back on the shop floor”.

Respondente 5 en 7, as onderwysadviseurs, maak aanvanklik geen melding van metakognisie, metaleer, aksieleer of komponente daarvan (waaronder reflektoring) nie. In ‘n opvolgonderhoud beweer respondent 5 reflektoring dat die deurloping van die gevalprogram ten opsigte van haar persoonlike ontwikkeling juis “van my ‘n *reflective practitioner* gemaak het” (respondent 5). Deelnemende waarnemingsgeleenthede gedurende die Onderwysinduksieprogram dui egter daarop dat dit die gebruik in die program is om aan die einde van elke dag se gebeure in samewerking met een van die adviseurs (waaronder respondent 5 en 7) te reflekteer ten opsigte van inhoud en prosesse van onderrig-leergeleenthede. Hierdie respondente beskou reflektoring in hulle huidige praktike moontlik as outomatiese deelgebied van die leerproses. Soos in die gevalprogram, blyk dit dat oordrag nie genereer indien modellering, verduideliking van konsepte, beginsels, toepassingsmetodiek en beklemtoning van strategieë *per se*, nie plaasvind nie. **Die blote blootstelling van die respondente aan die strategieë, dus die ervaring van die strategieë gedurende deurloping van ‘n program sonder dat die strategie verduidelik is en nie net voorgedoen word nie, blyk nie**

**oordraggenererend te wees nie.** Die respondente word immers aan 'n verskeidenheid praktykmodelle en strategieë gedurende die Onderwysinduksieprogram en die gevalprogram blootgestel. Indien die respondente nie op die belang van die fenomeen gewys word nie, blyk oordrag vanuit 'n magdom inligting nie plaas te vind nie. Voorgenoemde argumente lei moontlik juis tot 'n verduideliking van die fenomeen dat respondente 6 (as deurloper van die Onderwysinduksieprogram) en leerderrespondente 6A en 6B geen **intensie**<sup>182</sup> tot metakognisie, metaleer, aksieleer of reflektoring, demonstreer of verbaliseer nie.

Teenoor respondente 1, 6 en tot 'n mindere mate respondente 5, 7, toon respondente 2, 3 en 4 positiewe intensies tot, implementering van en bereiking van metakognitiewe- en metaleerkomponente gedurende waarnemingsgeleenthede en onderhoude. Vergelyk die volgende voorbeeld uit 'n onderhoud met respondente 2, waaruit die kriterium van 'n reflektoringe praktisyn as "the ability to converse reflectively with themselves" (Kozlowski 1997:828) en die verduideliking van Adkins (2005) dat "self-regulation refers to metacognitive adjustments students make concerning errors", duidelik blyk:

Respondente 2: "I think about meta-learning a lot. I think about that **every time** I am in a classroom. And I think that is very, very important because in two ways, first of all I am learning from my learners when I am in a certain situation. I always at the back of my mind think how can I make it better, what I should improve. I usually go and write it down. That is one level of meta-learning for me. The other method of meta-learning is what I was talking about before: submitting covert messages so we have two levels of learning. When I am teaching I always think about that. How can I transmit another message to my learners? What message am I giving without me even realizing transmitting this message? So I always think about it in two different ways: firstly how to develop myself as a facilitator and secondly what message am I giving to my learners through my behavior without realizing this; how can I change my behaviour in such a way that I can give them that message that I want them to have on that level."

Respondente 2, 3 en 4 verwys ook na **aksieleer** in onderhoude en opvolgonderhoude en demonstreer in dokumentanalises van **respondentkurrikuleringsinsette** waaronder studiehandleidings, dokumentasie van **fasiliteringsprosesse**, byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede, leertaakontwerpe, artikels en ander dokumentasie deur die respondente, dokumentasie vir **assesseringsprosesse**, byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria, na die

---

<sup>182</sup> Die navorser verwys weer na die belang van intensie as oordraggenererende fenomeen volgens die navorsing van Nunes (2003).

implementering van aksieleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Respondent 2 verwoord en toon in waarnemingsgeleenthede **volhoubare bereiking** van hierdie strategieë, soos volgens haar oorgedra uit die gevalprogram en versterk is deur intensiewe selfstudie. Hierdie respondent “engage in a continuous process of experience, reflection, and design of effective action” (Dewey 1933) na die voorskrywing van een van haar gunsteling navorsers<sup>183</sup>:

“I do action research in my practice not in a formalized way, but as I said I always try and make a note on what I have done. I try and implement new factors and ideas and see what results have come out of that, whether it has worked, whether it has not worked and try to and improve on that or disguard it if it doesn't work. There are a lot of things that I have done in the past that I felt this has not worked. Then I realign it and come up with different ways. One of the things was the portfolio learning. I thought this was a very useful model and I decided to use it in one of my lover classes. And I found that they needed a lot of guidance and assistance on how it works. However if I introduced this to one of the higher classes, grade 11 or grade 10, then it was a little bit better. It still needed modification, it still needed guidelines, so I have done all this and next year I will know exactly what to do and that is my plan – to implement portfolio learning at all the different levels but at each level, but to have different sets of guidance to help the learners”.

Respondent 3 verwys in onderhoude na die belang daarvan om ‘n “reflective practitioner” (respondent 3) te wees, wat Schön (1983,1987) as onderskeidingselement van “most outstanding professionals in areas in which critical thinking is of utmost importance” (Kozlowski 1997:828) beskou. Hierdie respondent lei die leerders gedurende praktykwaarnemings tot voortdurende reflektoring, wat toekomstige aksies rig ooreenstemmend met voorgemelde voorbeelde van respondent 2. Soos in die geval van respondent 2, vergelyk beide respondentwerklikhede met die literatuurgerigte verduideliking in paragrawe onder B in hoofstuk 2 aangaande intensionele programinsette en bewerings van skrywers, waaronder Johnson & Bragar (1997:346), dat die doel van reflektoring is om aan die leerder geleentheid te bied tot deurlopende ondersoek van eie handeling (aksies en reaksies) en bestaande interpretasies enersyds en die skep en ontwikkeling van nuwe modelle en teorieë wat effektiewe toekomstige aksies kan rig

---

<sup>183</sup> Gedurende een van die waarnemingsgeleenthede van die respondentpraktyk (2) en gedurende die bywoning van ‘n werkplek-assesseringsgeleentheid tydens haar deurloping van die gevalprogram, verwys die respondent herhaaldelik na haar besondere belangstelling in die werk van Dewey - ‘n fenomeen wat in dié geval moontlik tot die volhoubare bereiking van oordrag aanleiding gegee het. Die bykomende intrapersoonlike faktore, waaronder ‘n innerlike geloof in die geloofwaardigheid en werkbaarheid van die bespreekte fenomene vanuit toepaslike literatuur, mag moontlik ook nie buite rekening gelaat word as oordragbepalend nie.

andersyds. Leerderrespondente 3A en 3B bevestig besondere fundamentele kennis, begrip en implementeringsvaardighede ten opsigte van reflektoring en die bewussyn van die belang daarvan in die onderrig-leerprosesse, wat dui op tweedefase-oordrag ten opsigte van reflektoring as (onder meer) komponent van metakognisie en oordrag (Soini 1999:47–53).

Respondent 3 verwys egter na fundamentele kennis en begrip en 'n mate van vaardigheid ten opsigte van aksieleer, maar toon onsekerheid aangaande die presiese metodiek rondom aksienavorsing. Die fakulteit waaraan respondent 3 verbonde is, is tans ook besig met “aksienavorsing oor die Tweedejaars se diepteleer” (respondent 3) en maak van verskeie insette gebruik ter optimalisering van die aksienavorsingsprosesse. Vergelyk byvoorbeeld die volgende e-pos aan my: “... ek wil jou nooit na ons volgende refleksiesessie en dan kyk jy bietjie of ons reg aksie-navors. Ons is nie so heeltemal seker of ons dit reg doen nie”. Die respondent (3) verwys voorts na onvoldoende reflektoringseleenthede gedurende die fasiliteringsprosesse gedurende die deurloping van die gevalprogram en onduidelikheid ten opsigte van aksieleer as 'n assesseringsopdrag in die gevalprogram. Vergelyk die volgende onderhoud:

Navorsers: *Watter leemtes het jy gedurende die betrokke program ervaar ten opsigte van die kurrikulum?*

Respondent 3: *Navorsing in fasilitering van leer. Ons het wel die aksienavorsingopdrag gehad in die een module oor onderwyspraktyk, maar ek het dit toe nie verstaan nie. Navorsingsfokus is dus 'n leemte.*

Navorsers: *Ten opsigte van die fasiliteringsprosesse?*

Respondent 3: *Soms het dinge baie vinnig gegaan en was daar nie genoeg geleentheid om oor temas te gesels nie. Ek dink die leerinhoud is geweldig baie om te dek in 'n deeltydse kursus.*

Navorsers: *Leemtes ten opsigte van assessering?*

Respondent 3: *Die portfolio oor eie praktyk se vereistes was nie vir my duidelik in die begin nie (aksienavorsingopdrag). Daar was te min struktuur vir my linkerebrein.*

Voorgemelde verklarings deur die respondent (3), hoewel die respondent besondere waarde toevoeg tot haar onderrig-leerpraktyk en die van die fakulteit deur die implementering van aspekte rondom metaleer, metakognisie en aksieleer, bevestig die



vermoede van die programkoördineerder dat aksienavorsing ‘n leemte in die gevalprogram is (Du Toit 2006). Dit is egter duidelik dat onsekerheid by die respondent bestaan ten opsigte van spesifieke **toepassingsvaardighede** en nie noodwendig die ingesteldheid tot implementering van aksienavorsing in die praktyk nie. Aspekte rondom metaleer, metakognisie en aksieleer is wel positief-intensioneel geïmplementeer met ‘n mate van bevoegdheid. Oordrag na die respondentwerklikheid vanuit die gevalprogram is moontlik hoofsaaklik deur 1) selfstudie en 2) ‘n mate van *praxis* ter uitvoering van die aksienavorsingsopdrag waarna die respondent verwys. Indringende modellering en voortdurende reflektoring gedurende kontakssessies mag moontlike waarde toevoeg ten opsigte van fundamentele kennis, begrip en toepassingsvaardighede. Die rol van mentorskap, soos in die geval van respondent 4 hiernaas, mag moontlik ook aanleiding gee tot meerdere kennis, begrip, toepassingsvaardighede en oordrag.

Respondent 4, uit dieselfde jaargroep as respondent 3, beskryf haarself soos volg: “I am an action researcher.” Waarneming en onderhoude dui daarop dat hierdie respondent (4) eweneens bewustelike en intensionele reflektoringsaksies in haar praktyk fasiliteer en veral modelleer, soos bevestig deur leerderrespondente 4A en 4B. Hierdie leer vind selfs neerslag in die respondent (4) se persoonlike lewe, waarin sy van aksienavorsing gebruik maak om haar persoonlike probleme op te los. Die ooglopende verskil tussen die kennis en implementeringsvaardighede van respondent 3 en die van respondent 4 is moontlik in die verskillende onderrig-leeromstandighede van die onderskeie respondente na afloop van die gevalprogram geleë.

Respondent 4 het, anders as respondent 3, verskeie **verdere ontwikkelingsgeleenthede** ten opsigte van aksienavorsing spesifiek, tot haar voordeel. Hieronder is die bywoning van ‘n kursus soos gefasiliteer deur professor Zuber-Skerritt as internasionaal-erkende aksienavorsingspesialis. Respondent 4 studeer ook onder die **mentorskap** van ‘n plaaslike aksienavorsingspesialis wat ‘n besondere voorstaander van aksienavorsing is<sup>184</sup>. Hierdie mentor se entoesiasme, motivering en hulp aan respondent 4 is moontlik die verklaring vir ‘n meerdere mate van oordrag ten opsigte van kennis en implementeringsvaardighede na laasgenoemde respondentwerklikheid. Mentorskap word immers in die literatuur as besondere oordraggenererende middel aangedui (Daloz 1999;

---

<sup>184</sup> Stelling op grond van onderhoude met die spesialis ter sprake.

Soini 1999), terwyl Caffarella (1994:116) ooreenstemmend met bogemelde gevalle aanbeveel dat oordragstrategieë ontplooi word in programme “that will be the most useful in assisting participants to apply what they have learned (for example, developing individualized learning plans, providing mentors or peer coaches, starting self-help or support groups, offering organizational development interventions)”.

Die moontlike implikasies van vroeër bespreekte data-analises en literatuurverwysings rondom veral die gevalprogram werp moontlike lig op die effek van die gevalprogram en oordragfenomene, wat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik mag rig. Uit voorafgaande bespreking van data-analise toon die navorsing ten opsigte van komponente van metaleer, metakognisie en aksieleer dus positiewe resultate ten opsigte van die effek van die gevalprogram met betrekking tot hierdie fenomene en spesifiek ten opsigte van intensionele, bewustelike pogings deur verskeie respondente (hoofsaaklik respondente 2, 3, 4) tot die toepassing van hierdie elemente in die onderrig-leerpraktyke. Data-analises ontbloom uit beskrywings ‘n leemte in die gevalprogram ten opsigte van ‘n optimale fokus op fundamentele kennis, begrip en veral toepassingsvaardighede rakende metakognisie, metaleer en aksieleer, met die gevolg dat die volle literatuurgerigte<sup>185</sup> potensiaal van hierdie fenomene nie in respondentwerklikhede realiseer nie, maar slegs komponente van hierdie fenomene oordra na die respondentwerklikhede.

Ten opsigte van oordrag toon data en integrasie van data met literatuur veral die belang van verdere ontwikkelingsgeleenthede, mentorskap en modellering van die strategieë ter optimalisering van kennis, vaardighede en ingesteldhede (waaronder die intensie tot oordrag) by die programdeurloper.

‘n Verdere navorsingsuitset ten opsigte van hierdie fasiliteringstrategieë dui op ‘n diskrepansie tussen intensionele (bewustelike) en onintensionele (onbewustelike), byna outomatiese toepassing van ‘n fenomeen in praktyk. **Hierdie bevindings bevraagteken literatuurverwysings na bewustelike intensie as sleutel tot oordrag (Nunes 2003) asook veralgemenings in verwysings na oordrag as *not automatic* (Barnett & Ceci 2002; Benander & Lightner 2005). Dit ontbloom moontlik navorsingsgeleenthede.**

---

<sup>185</sup> Sien paragrawe onder punt 2.8.2 in hoofstuk 2.

Met 'n diskrepansie tussen intensionele (bewustelike) en onintensionele (onbewustelike), byna outomatiese toepassing van 'n fenomeen in praktyk, word bedoel dat die respondent dikwels nie melding maak van 'n fenomeen nie (respondente 5, 6, 7 in onderhoude) of die toepassing daarvan selfs woordeliks ontken (respondent 1), maar dat met nadere ondersoek die fenomeen wel soos **voorgedoen**<sup>186</sup> **of ervaar in die gevalprogram** tot 'n mate en wel onintensioneel as strategie na die respondentpraktyk oordra. Respondent 1 verduidelik byvoorbeeld in onderhoude dat sy reflektoring as deelgebied van haar fasiliteringsprosesse en die leerprosesse van haar leerders sou wou implementeer, maar dat sy “nie daarby uitkom nie”. Waarnemingsgeleenthede dui daarop dat die leerders in samewerking met respondent 1, na elke voordrag (*presentation*) wel tot 'n mate reflekteer aangaande die leerinhoud en die metode van voordrag, wat hoofsaaklik praktykgerigte vaardighede en kritiese kruisvelduitkomst, soos kommunikasievaardighede, samewerking in 'n groep, die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede en werksgeleenthede<sup>187</sup> insluit.

Dit is eweneens duidelik dat daar 'n besondere gaping tussen **onbewustelike reflektoring en 'n intensionele, bewustelike reflektoring [kenmerkend van die reflekerende parktisyn** (Schön 1987)] van die respondent bestaan. Intensie as dryfveer vir oordrag het volgens Nunes (2003), juis met 'n bewustelike wilsbesluit of bedoeling tot oordrag te make. Hierdie gaping tussen 'n intensionele en onintensionele wilsbesluit by die fasiliteerder enersyds en bewustelike en onbewustelike toepassing of implementering van 'n fenomeen in die respondentwerklikheid andersyds, is moontlik weens 'n ervaring van 'n fenomeen in die gevalprogram, maar die teoretiese kennis en begrip rondom die fenomeen ontbreek tot 'n groot mate, aangesien oordragbepalende fenomene, soos modellering, nie voldoende in die gevalprogram plaasvind nie.

Die navorser verduidelik voorgemelde afleiding aan die hand van die ervarings van respondente 6 en 7. Hierdie respondente 6 en 7 maak geen melding van oordrag ten opsigte van metaleer, metakognisie, aksieleer en reflektoring as bewustelik en intensioneel geïmplementeer in en oorgedra na hul onderskeie praktyke nie. In die

---

<sup>186</sup> “Voordoen” dui nie op modellering nie, aangesien modellering verduideliking en voordoen impliseer (Brown 2003).

<sup>187</sup> Sien figuur 5.1, paragraaf 5.2.1.1 in hierdie hoofstuk.

program waarin respondent 5 betrokke is en wat die navorser deurloop het as waarnemende deelnemer, dui deelnemende waarneming daarop dat daar aan die einde van elke sessie gereflekteer word ten opsigte van bespreekte leerinhoud en die strategieë rondom die toepassing van fenomene, waaronder veral fasiliterings- en assesseringstrategieë. In die reflekteringsproses is die leerder ook in alle gevalle begelei deur 'n fasiliteerder, het deelgeneem aan groepsbesprekings en 'n vraelys oor die dag se onderrig-leerproses voltooi. Daar is ook opvolggeleenthede waarin die deurloper van die Induksieprogram na 'n tydperk van vier maande in die praktyk (waartydens die programdeurloper kennis en vaardighede kon implementeer), na die onderrig-leergeleentheid terugkeer met die doel om te reflekteer. Gedurende hierdie opvolgessies word dan gereflekteer oor die geïmplementeerde aksie in die deurloper se praktyk, na aanleiding van die voorgaande leergeleenthede gedurende die Induksieprogram. Die kwaliteit van die reflekteringsgeleenthede is as besonder waardevol ervaar ten opsigte van haar eie leerproses deur respondent 6, maar sy het dit nie as van soveel belang beskou om dit intensioneel in haar onderrig-leerpraktyk te implementeer nie.

Dit mag dus wees dat hierdie respondente metaleer, metakognisie, aksieleer en reflektering as oordraggenererende strategieë as vanselfsprekend aanvaar. Indien dit die geval is, sou dit egter die waarde van hul rol as onderwysadviseurs en opleidingspraktisyne in die weegskaal plaas. Beide respondente 5 en 7 is immers in die posisie om pertinent leerfasiliteerders te sensiteer ten opsigte van die algemene en oordraggenererende belang van metaleer, aksieleer en reflektering en die belang van 'n reflekterende praktisyn.

Volhoubare professionele en persoonlike ontwikkeling, die ontwikkeling van 'n aktiewe, selfregulerende, betrokke en vaardige probleemoplosser (Dreyer *et al.* 2001:30-31) en oordrag van leer na verskeie werklikhede, het immers in die literatuur en gevalprogram (UP 2002b) 'n bewussyn van eie denkprosesse as voorvereiste. Eie aan hierdie denkprosesse is voortdurende, doelgerigte, reflekterende en holistiese prosesse van intrapersoonlike-, interpersoonlike-, kognitiewe-, emosionele- en spirituele bewussyn (Hacker, Dunlosky & Graesser 1998; Hargreaves 2003:15,16; Kuiper & Pesut 2003;

Oosthuizen 2001; Slabbert 1997; Soini 1999:47<sup>188</sup>). Hacker, Dunlosky & Graesser (1998:xiv), beklemtoon: “Many researchers and practitioners are **convinced that by fostering meta-cognitive processes during instruction**, more durable and transferable learning can be achieved.” Hierdie strategieë of komponente daarvan vind daarom verteenwoordiging in die oorkoepelende benaderings en strategieë tot leerfasilitering, soos in 2.8.2. in hoofstuk 2 Tabelle 2.2 en 2.3 , uiteengesit. Waarnemingsgeleenthede van gevalprogrampraktyke en respondentonderhoude dui op twee programfasiliteerders, wat fokus op die voordoening en toepassing van metakognisie, metaleer, aksieleer en veral reflektoring. Hierdie twee programfasiliteerders, waarvan 1 nie meer betrokke is by die gevalprogram nie, bied ook in selfstudiemateriaal (waaronder ‘n voorgeskrewe handboek en die studiehandleiding vir die gevalprogram) ‘n teoretiese uiteensetting rondom veral metaleer en die belang hiervan in onderrig-leer (Slabbert 1997; UP 2002b).

Die bewustelike oordrag na en aanwending van onderrig-leerstrategieë in die onderrig-leerpraktyk het moontlik juis te make met **samevattende reflektoringseleenthede** ten opsigte van kennis, vaardighede, implementeringsvaardighede en positiewe, bewustelike ingesteldhede **rondom ‘n strategie** aan die einde van onderrig-leergeleenthede. ‘n Program wat berus op selfwerkzaamheid en die ervaring van fenomene het moontlik juis die konstruksie van ‘n gesamentlike kenniskonstruk deur verskillende verhoudings waardeur betekenis gedeel word (Slabbert 1997; 2002), waaronder metaleer en reflektoring resorteer, as primêre stukrag ten doel. Baume & Baume (1993:14), beweer bevestigend: “With participants, always review the achievements and methods of the workshop [or programme].” Romiszowski (1997:828,829), beweer immers: “If the world’s outstanding professional practitioners seem to be outstanding because they have an outstanding level of skill in carrying on an educational conversation with themselves, surely the development of such skills may be one important goal in a curriculum for the 21<sup>st</sup> century” (Romiszowski 1997:828,829).

Navorsingsuitsette bevestig hoofsaaklik leemtes in die gevalprogram ten opsigte van die optimalisering van kennis, begrip, implementeringsvaardighede en ingesteldhede rondom

---

<sup>188</sup> Die navorser verwys spesifiek na die werk van Oosthuizen, as deurloper van die gevalprogram en ontvanger van ‘n onderwys-innovasietoekenning vir die toepassing van die Herrmann-model (soos oorgedra in die gevalprogram) op sy praktyk.

metakognisie, metaleer en aksieer. Hierdie is 'n dualistiese fokus, wat enersyds die volhoubare implementering van strategieë as voertuie of middele tot oordrag nastreef en tweedens begrip en toepassingsvaardighede van hierdie strategieë as implement *per se* noodsaak. Voorafgaande besprekings impliseer ook die belang van mentorskap, ontwikkelingsgeleenthede, *praxis* en veral modellering as intensionele prioriteitsaksies in die gevalprogram en onderrig-leer ter versekering van oordrag en bemagtiging van die programdeurloper.

### 5.2.2.2 Onafhanklike-, selfregulerende- of selfgedreweleer

Trianguleerde data<sup>189</sup> dui positief op respondentbevoegdheid (1 - 7) ten opsigte van fundamentele kennis, begrip, intensionele toepassingvaardighede enersyds en andersyds volhoubare, suksesvolle positief-intensionele implementering (volhoubare bereiking) van aspekte rondom selfregulerende of onafhanklikeleer as fasilitering- en assesseringstrategieë oor 'n 3-jaar tydperk. Respondente 1 - 7:

- verbaliseer en verduidelik in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekteringsgeleenthede en / of
- demonstreer in 1) dokumentanalises van a) respondentkurrikuleringsinsette, waaronder studiehandleidings, b) dokumentasie van fasiliteringsprosesse, byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede, leertaakontwerpe, artikels en ander dokumentasie deur die respondent en c) dokumentasie vir assesseringsprosesse, soos assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria en / of
- demonstreer tydens 1) respondentpraktik-waarnemingsgeleenthede en 2) deelnemende waarnemingsgeleenthede deur hoofsaaklik die toepassing van fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë, tekens van 1) fundamentele kennis, begrip (**'n mate van bevoegdheid**) en 2) **positiewe intensionele implementering** van verskeie onafhanklikeleerstrategieë. Onafhanklike-, selfregulerendeleer is deur verskeie skrywers, waaronder Kramer (1999:96), voorgestaan. Dit is in hoofstuk 2, paragraaf C van die studie omskryf soos

---

<sup>189</sup> Data verkry vanuit byvoorbeeld onderhoude, data-analises en waarnemingsgeleenthede.

intensioneel voorgestaan **en literatuurgerig** geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktike in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997).

Hierdie fenomene dui op 'n paradigmavernuwende beskouing ooreenstemmend met Olivier 1998; Van der Horst en McDonald 1997 en tabel 2.1 in bylaag 2, dat die leerder aktief, selfgedrewe en verantwoordelik is vir eie leer. Teenstrydig verwys die ou paradigma na passiewe leerders as ontvangers van kennis (Olivier 1998; Van der Horst & McDonald 1997). Oordrag van selfregulerendeleer vanuit die gevalprogram blyk plaas te vind op volhoubare positief-intensionele vlak,<sup>190</sup> hoofsaaklik weens intensiewe blootstelling aan die strategie gedurende die deurloping van die gevalprogram. Dit word versterk deur die huidige selfregulerende tendens in opvoedkunde, selfregulerendeleer deur respondente, werkplekbehoefte en –filosofieë, vertikale oordrag en die integrasie van die strategie met ander onderrig-leerbenaderings en strategieë. Die belang en implikasie van oordrag ten opsigte van aspekte rondom hierdie strategie na die respondentwerklikheid is moontlik in die opvolgende literatuurverwysings, wat daarop dui dat die geïntegreerde benaderings en strategieë tot 'n mate as deelgebied van die strategie oordra. Respondente is dalk nie bewus van konstruktivisme of diepteleer nie en pas dit nie intensioneel toe nie, maar hierdie fenomene dra tot 'n mate **outomaties** saam met die selfreguleringsstrategie oor na die respondentwerklikheid.

Kramer (1999:95-96), verwys na onafhanklikeleer as belangrike deelgebied van leerfasilitering in UGO-konteks. Henry (1991:72), beskou die strategie as ervaringsleermetode, terwyl Rinke (1985:68) en Grauerholz (2001) die nou verband tussen onafhanklikeleer en holistiese- en leerdergesentreerdeleerfasilitering onderskryf. Die Onderwysinduksieprogram aan die Universiteit van Pretoria (2003),<sup>191</sup> verwysend na Gibbs (1992:11), verbind onafhanklikeleer as onderrig-leerstrategie met diepteleer, **leerderoutonomie en leerderbeheer** “over choice of subject matter, learning methods, place of study and assessment of learning outcomes” (Gibbs 1992:2). Kramer (1999: 96), beweer aansluitend: “Independent learning is also the best way to allow for learning

<sup>190</sup> Sien tabel 5.1.

<sup>191</sup> Hierdie program is ook deurloop en ondersoek deur die navorser as modelleringsprogram in die klein en die kort- en vergelykende paradigma.

styles<sup>192</sup> and pace.” Konstruktiewisme in opvoedkundige verband word deur Henson (2003) beskryf as ‘n “learner-centered educational theory that contends that to learn anything, each learner must **construct his or her own understanding**<sup>193</sup> by tying new information to prior experiences.” Henson (2003) en Boudourides (1998), beskou opvoedkundige konstruktiewisme as bestaande uit twee vertakkings “..one which focuses on the interaction among students” [wat volgens Boudourides (1998) konsentreer op groep- of koöperatieweleer], the other [persoonlike konstruktiewisme] focusing on each student’s perceptions” [wat Boudourides (1998) beskryf as individueleleer] (Henson 2003). Soos beskryf in paragraaf 2.8.2.2.1.2 in hoofstuk 2, beskou navorsers, waaronder Adkins (2005), **oordrag** as afhanklik van selfregulering en motivering met motivering, selfregulerende fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë as natuurlike uitvloeisels en vereistes vir oordrag.

Respondent 2 verduidelik selfregulerendeleer met besondere gesag en kennis juis vanweë haar vermoë tot selfregulerendeleer. Die respondent beklemtoon selfregulerendeleer ook as eie aan ander onderwysbenaderings (UGO)<sup>194</sup> en ‘n behoefte in haar werkplek,<sup>195</sup> wat **vertikale oordrag** of die verhoging van oordrag in haar geval nie uitsluit nie:

“We do encourage independent learning a lot. The reason for that is that we are a Montessori school. Before I joined this school **I read about the Montessori school** a lot and the Montessori school says that the child is an independent learner. And if you come to our school, take a look at the **level**. Independent learning is essential towards the Montessori philosophy and we try to encourage that. **Our way** is to **guide** them towards independent learning. This also fits in very well with the OBE system”.

Flint (2002), verbind onafhanklikeleer onteenseglik met die verhoging van oordrag in die volgende verduideliking wat nou ooreenstem met die respondentomstandighede in respondentgeval 2: “Transfer also increases if the employee can participate in the

<sup>192</sup> Denk-, leer en fasiliteringstyl-differensiasie, soos erken in die teoretiese rondom Meervuldige Intelligensietipes en heelbreinleer, skakel dus ook hierby in.

<sup>193</sup> Sien die verband met die definisie van leerdergesentreerdeleer.

<sup>194</sup> Hierdie bewering van die respondent staaf die argument, wat die navorser aanvoer in die voorafgaande gedeelte, dat strategieë en benaderings in die gevalprogram moontlik vanweë integrasie met ander strategieë en benaderings na respondentwerklikhede oordra.

<sup>195</sup> Respondent 2 is gedurende die deurloping van die gevalprogram aan selfgedreweleer onderwerp en bekendgestel. Die feit dat sy by ‘n instansie gaan werk het wat hierdie strategie voorstaan, het daartoe gelei dat sy hierdie strategie verder bestudeer en bemeester het. Haar intensie tot oordrag is versterk deur die Montessori-filosofie wat sy in haar praktyk moet uitleef.



planning process for professional development, evaluate how the plan aligns with professional, department, and **organizational goals**, and if the employee **continues** self-directed learning with additional educational materials available to him or her.” Hierdie respondent (2) is gedurende die gevalprogram aan selfregulerende leer blootgestel, wat neerslag vind in haar praktyk. Oordrag is egter moontlik verder versterk deur intensiewe selfgedrewe leer en deur vertikale oordrag van die Montessori-filosofie wat fokus op ”teaching children to discover the potential in themselves<sup>196</sup>” as selfregulerende leerders.

Strategieë eie aan onafhanklike leer, soos beskryf in hoofstuk 2 beskryf, byvoorbeeld *equipment assisted learning; report projects; research projects* (Kramer 1999:96) en veral onafhanklike leer as assesseringstrategie, blyk patroonmatig te wees uit studiehandleidings, praktykwaarneming en onderhoude met leerders van respondente 1, 3, 4 en 6<sup>197</sup>. Die leerders is verbind tot verskeie navorsingsprojekte en werkopdragte deur die loop van die jaar, wat deel uitmaak van formatiewe assessering. Integrasie van byvoorbeeld professionaliteit, kommunikasievaardighede en die hantering van tegnologiese middele, is duidelik uit praktykwaarnemings. Die leerder doen onafhanklik van die fasiliteerder navorsing en lewer dan die navorsingsprojek gedurende die onderrigleer geleentheid (as aanbidding), waar die fasiliteerder en klasgroep die aanbidding assesseer. Hierdie strategie kom ooreen met wat Adler (2005) waardeer as: “Social interaction (parallel met sosiale konstruktiewisme en koöperatiewe leer) provides additional models, while feedback from peers let learners observe the comprehension strategies of others.” ‘n Geskrewe opdrag, wat deur die fasiliteerder bepunt word, word ook ingehandig vir spesialis-evaluering. In die geval van respondent 4 is daar gedurende elke waarnemingsgeleentheid van **eksterne spesialis-evaluering** en spesialisinsette gebruik gemaak wat die geloofwaardigheid en professionaliteit van die program verhoog, soos verduidelik deur leerderrespondent 4A. Soos beskryf in die literatuur (bv. Nunes 2003) is die geloofwaardigheid van die program ‘n kritieke oordragbepalende fenomeen. Die praktyk van eksterne spesialis-evaluering is eie aan die gevalprogram en mag moontlik oorgedra het na die voorbeeld van die gevalprogram. Daar is egter opvallend geen sprake van selfassessering, die opstel van assesseringskriteria in samewerking met die

<sup>196</sup> [www.montessoriforeveryone.com](http://www.montessoriforeveryone.com)

<sup>197</sup> Die huidige praktyke van respondente 5 en 7 is ‘n betrokkenheid as onderwysadviseurs in die Onderwysinduksiëprogram, waarin spesialis-evaluering en eweknie-evaluering ten opsigte van ‘n selfregulerende mikro-onderrigleer geleentheid getuig van soortgelyke blootstelling aan hierdie strategie.

leerders en die onderhandeling van punte of assesseringstrategieë in enige van die gemelde praktyke nie, teenstrydig met wat Gibbs (1992:11), soos aangehaal deur die onderwysinduksiedokumentasie (2003:49), na verwys as metodiek vir selfgedreweleer: “Methods include the use of learning contracts, self and peer assessment, project work and the negotiation of goals, learning methods, assignments, and assessment methods, assessment criteria and marks”.

Selfgedrewe-, onafhanklikeleer is hoofsaaklik (soos in die gevalprogram in die vorm van ‘n menigte opdragte wat intensiewe selfstudie vereis) as assesseringstrategie, maar ook fasiliterings-leerstrategie in hierdie gevalle aangewend. Die effek daarvan op die leerder en sy of haar behoeftes, of oordrag primêr weens die gevalprogram plaasvind of institusioneel-gedrewe en konstitusioneel-gedrewe is en wat die werklike waarde daarvan vir die leerder is, is egter nie duidelik nie. Verskeie faktore wat as oordraggenererend in die literatuur beskou word (Kramer 1999:96; Lee & Tsai 2004; Nunes 2003), waaronder persoonlikheidseienskappe van die leerder, intelligensietipes, voorkeurleerstyle, vaardighede en waardes (soos die vermoë tot manipulering van die fasiliteerder), behoort na my mening as veranderlikes tesame met hierdie strategieë bestudeer te word. Vergelyk die volgende voorbeelde uit data vanuit respondent en leerderrespondentperspektiewe: “[‘n Module van die gevalprogram]...learning was a grilling experience, because she gave us those theories that we had to go read about and after reading about it, we had to summarize what we have read about each. Personally I found that quite useless, but maybe it was an exercise to test our critical thinking on what a particular theory was saying. I found it a bit useless and that was all we did an entire semester” (respondent 7). Die aangehaalde gedeelte toon, teenstrydig met Gibbs (1992:11), soos aangehaal deur die onderwysinduksie-dokumentasie (2003:49), die afwesigheid van “the negotiation of goals, learning methods, assignments, and assessment methods”.

Selfregulerendeleer as assesseringsmetode is wel in die gevalprogram voorgedoen, maar is in werklikheid aan almal sedert hul skooldae bekend. Dit wil ook voorkom uit respondent en leerderrespondentterugvoer dat die hoeveelheid projekte problematies blyk. Respondent 5 toon ‘n duidelike misnoeë met die gevalprogrampraktyk: “Elke dosent het twee opdragte plus ‘n eksamen so dis 12 maal met drie - dis 36 - en dan staan jy nog

self in die praktyk ook.” Die beswaar is duidelik teen die hoeveelheid projekte en nie teen die beginsels van selfregulerende of onafhanklike leer nie. Leerderrespondent 1A verduidelik onafhanklike leer ooreenstemmend met respondent 5, maar met noodgedwonge samewerking en mindere leer tot gevolg: “Ons doen aan mekaar take in al ons vakke. ‘n Mens het later nie tyd om te leer vir toetse nie. Dan help ons maar mekaar. Elkeen kry ‘n deel om te doen en dan skryf jy die feite van die ander in jou eie woorde. Ons kan nie alles in die koshuis doen en nog swot en nog al die take doen nie.”

Leerderrespondent 6A verduidelik die prosesse van selfregulering as assessering en fasiliterings-leerstrategie soos volg, wat die waarde van leer en veral konstruktiewisme bevraagteken: “Daar is twee maniere om dit te doen. Jy kan elke punt en komma en “feit” skryf soos wat die dosent wil hê en dan moet jy ook sê baie dankie, ek het dit nooit geweet nie, en deurkom, of jy kan jou eie idees probeer en van hulle verskil. Dan sal jy nie deurkom nie.” Dit is ironies dat die beskrywing opvallend ooreenstem met die verduideliking van Adkins (2005): “Self-regulation refers to meta-cognitive adjustment students make concerning errors. Executive control may be transferred to students through modeling as they adapt modelled processes for their own use.” Die leerder pas dus aan by die gemodelleerde gedrag van die fasiliteerder en by die negatiewe prosesse wat ervaar word. Hierdie aanpassing veronderstel ‘n manipulasie van die leerderwerklikheid en ideologie om by die verwagtinge van die fasiliteerder aan te pas en sodoende sukses te behaal. Die gedemonstreerde oordragprodukt is dus belyn met wat die fasiliteerder of die instansie verwag en blote tydelike mimiek tot ‘n bepaalde doel bereik is. Oordrag is in so ‘n geval bepaal deur dwang, manipulerende of gemanipuleerde omstandighede en gestelde doelwitte, soos bevordering of innovasietoekennings.

### 5.2.2.3 Koöperatieweleer

Respondente 1 - 7 verbaliseer en demonstreer **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) **‘n mate van bevoegdheid (bereiking<sup>198</sup>)** ten opsigte van koöperatieweleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997:183–204). Koöperatieweleer is intensioneel voorgestaan in sommige praktyke in

---

<sup>198</sup> Sien tabel 5.1.

die gevalprogram, maar veral **gemodelleer** in die Onderwysinduksieprogram (UP 2003). Oordrag vanuit beide die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram blyk intensioneel en volhoubaar bereik in respondentpraktyke, maar respondente 4, 5, 6 en 7 wat die Induksieprogram deurloop het, demonstreer in dokumentanalises, tydens waarnemingsgeleenthede en verduidelik in onderhoude **meerdere kennis en vaardighede ten opsigte van koöperatieweleerstrategieë**, vereistes vir koöperatieweleer en **koöperatieweleertegnieke**, soos literatuurgerig beskryf in hoofstuk 2, paragrawe 2.8.2.4.4 en 2.8.2.4.5. Hierdie oordragfenomeen het literatuurgerig (Dreyer *et al.* 2001; Soini 1999) te make met die modellering, die verduideliking van en voordoening van die strategie, gedurende die Induksieprogram en die inoefening daarvan gedurende die kontaksessies waarna gereflekteer word, teenoor die blote ervaring van die fenomeen en 'n aanvaarding dat die leerder self kennis sal inwin ten opsigte van 'n strategie in die gevalprogram. Hierdie prosesse van aksie en reflektoring as oordraggenererend (MacDonald, Gabriel & Cousins 2000:221) is op grond van waarneming, deelnemende waarneming en onderhoude ook tot 'n mindere mate teenwoordig in die gevalprogram as in die Induksieprogram.

Trianguleerde data toon ook positiewe aspekte van koöperatieweleer, soos oorgedra vanuit die gevalprogram weens **respondentteenreaksie op negatiewe ervarings** in die gevalprogram, soos verduidelik in paragraaf v in hoofstuk 2, intensiewe selfstudie, vertikale oordrag en positiewe ervaring van hierdie strategie gedurende programdeurloping<sup>199</sup>. Data toon respondentintensionele ontwikkeling van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes; die integrering van kritiese velduitkomst; heilbreinontwikkeling en integrasie met die toekomstige beroepswerklikheid van die leerder deur middel van koöperatieweleer as fasiliteringstrategie en assesseringstrategie. Koöperatieweleer as assesseringstrategie het in alle gevalle eweknie-assessering ten uitkoms. Hierdie integrasie van fenomene blyk positief-intensioneel en volhoubaar bereik te wees in respondentpraktyke 1 - 7.

---

<sup>199</sup> Respondent 1 beweer dat die ervaring om saam met ander te werk positief vanuit die gevalprogram oorgedra het. Hierdie samewerkende meelewing was veral aan sekere respondente totaal onbekend voor die deurloping van die gevalprogram.

As bewys van voorgenoemde plaas die navorser die volgende uittreksel uit 'n onderhoud met respondent 1 wat bevestig is in praktykwaarnemings en dokumentanalises en sprekend is van ooreenstemmende oordrag vanuit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram in respondentpraktyke 2 - 7.

“Ek dink op 'n stadium gaan dit so wees dat studente alles op die Internet gaan leer, maar ek dink hulle, daai van die *whole brain*, hulle het tog 'n behoefte aan menslike kontak. In die vierde jaar kom hulle na al die klasse toe. Dis asof hulle daai kontak wil hê, soos hulle wil in groepe werk en ek dink klaswerk en groepwerk is 'n *critical outcome*, want dit leer jou om in 'n groep te werk. Jou menslike verhoudinge en jou **menslike vaardighede** is tog wat jou op die ou einde jou iewers laat kom - om 'n *team worker* te word. Jy gaan nie op jou eie iewers kom nie en ek leer hulle ook veral in *Buying and Planning*. Een ding wat ek doen, is ons werk in groepe en dan vir die volgende 7 weke van daai vak doen ons *Buying en Planning*. Nou *Buying en Planning* gaan baie oor 'n *buyer* en *planner* wat saamwerk. Dan *split* ek die groepe heeltemal op. Ek kyk wie werk glad nie in die klas saam nie en het baie min kontak met mekaar. Dan sit ek daai mense bymekaar. Ek het so speletjie wat ek hulle laat doen. Ek gee vir elkeen 'n koevert, dan moet hulle die persoon gaan soek wat in die koevertjie is, soos byvoorbeeld Tarzan en Jane en dis gewoonlik mense wat glad nie met mekaar oor die weg kom nie. Ek kry hulle uit hulle **comfort zones uit**<sup>200</sup> en dan **moet** hulle saamwerk en dan moet hulle eksamenopdragte doen. En die terugvoer wat ek kry, is amper die positiefste, want hulle sê hulle het nooit geweet die persoon is so nie en hulle het die persoon so en so leer ken. Ek voel dat dit duidelik vir hulle sê: *jy gaan saam met mense werk wat jy nie altyd van hou nie en jy moet leer om met hulle te kan kommunikeer en te kan saamwerk op so 'n basis dat julle altwee in julle werk suksesvol is*. Want daai aankoper en beplanner, julle koop 'n reeks aan en as julle nie saamwerk nie, dan kan dit 'n flop wees en dan is jou *jack on the line*. So daai tweede semester werk hulle dan so en ek is verbaas om te sien hoe baie die studente dit geniet, want ek sien jy werk in die groepe en jy kom agter iemand werk op 'n sekere manier, soos byvoorbeeld die een tik vinnig, dan doen die een altyd die tikwerk so dan begin hulle [met] daai funksies gemaklik raak en hulle doen dit altyd nou maar so en dis nou maar hoe dit is. Hulle leer mekaar half ken ook, dan raak hulle half so gemaklik. En dan ook 'n ding wat ek doen is om hulle daar uit te kry dat hulle meer saam met ander mense werk. En dit is spesifiek met die oordrag en daai *critical outcomes*, half in gedagte.”

Die moontlike implikasies van voorafbespreekte data-analises en literatuurverwysings rondom veral die gevalprogram werp moontlik lig op die effek van die gevalprogram en oordragfenomene, wat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik mag rig.

Meervuldige data-analises dui dus positief op 'n mate van respondentbevoegdheid ten opsigte van **geselekteerde tekens** van fundamentele kennis, begrip, intensionele

<sup>200</sup> Eie aan heelbreinleer, soos beskryf in Hoofstuk 3.

toepassingsvaardighede ten opsigte van koöperatieweleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997:183 – 204), maar veral oordragbepalende modellering (Soini 1999) in die Onderwysinduksieprogram (UP 2003). Oordrag vanuit beide die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram blyk intensioneel en volhoubaar bereik te wees in alle respondentpraktyke, maar respondente 4, 5, 6 en 7 wat die Induksieprogram deurloop het, demonstreer in dokumentanalises tydens waarnemingsgeleenthede en verduidelik in onderhoude **meerdere kennis en vaardighede ten opsigte van koöperatieweleerstrategieë**, vereistes vir koöperatiewe leer en **koöperatieweleertegnieke**, soos literatuurgerig beskryf in hoofstuk 2..

Data toon volhoubare, suksesvolle en positief-intensionele implementering, dus oordrag op volhoubare bereikingsvlak<sup>201</sup>, van aspekte rondom koöperatieweleer as fasiliterings- en assesseringstrategieë oor 'n 3-jaar tydperk as oorgedra vanuit die gevalprogram na respondentwerklikhede 1, 2, 3, 4, 5 en 7 en respondentwerklikheid 6 vanuit die Onderwysinduksieprogram. **Oordrag van koöperatieweleer as fasiliterings- en assesseringstrategieë blyk hoofsaaklik weens intensiewe blootstelling aan die strategie gedurende die deurloping van die gevalprogram, versterk deur die huidige tendens in opvoedkunde, selfregulerendeleer deur respondente, werkplekbehoefte en –filosofieë, vertikale oordrag en die integrasie van die strategie met ander onderrig-leerbenaderings en strategieë.** Die belang en implikasie van oordrag ten opsigte van aspekte rondom hierdie strategie na die respondentwerklikheid, is moontlik in die opvolgende literatuurverwysings, wat daarop dui dat die geïntegreerde benaderings en strategieë tot 'n mate as deelgebied van die strategie oordra. Respondente is dalk nie bewus van konstruktiewisme of diepteleer nie en pas dit nie intensioneel toe nie, maar hierdie fenomene dra, tot 'n mate **outomaties** saam met die koöperatieweleer oor na die respondentwerklikheid. Hoofstuk 2, paragraaf D, bespreek bestudeerde literatuur as programinsette, wat dui op die belang van koöperatieweleer as erkende, werkbare fasiliteringstrategie tot ontwikkeling van leerderpotensiaal as deelgebied van (vir studiebelang) aktiewe-, holistiese- en diepteleer in 'n kennissamelewings-, UGO-, leerdergesentreerde-, konstruktivistiese-, volwasseneleer-, heelbrein- en Meervoudige Intelligensiekonteks en **oordrag** (Anderson

---

<sup>201</sup> sien tabel 5.1.

1997:528;). Duffy 1997:574-575; Hargreaves 2003:15-21; Henry 1991:72; Jensen 1995; Johnson & Bragar 1997:340-348; Slabbert 1997:183–204). Dit dien in respondent-praktyke as fasilitering-leerstrategie en assesseringstrategie, waardeur (per definisie van Slabbert 2003:74) "learners help one another in small groups to learn and in so doing, to maximise one another's potential [insluitend maksimalisering van die eie potensiaal van die groepdeelnemer self<sup>202</sup>]. The learners negotiate one another back to the learning task until **optimal meaning has been constructed by all members of the group.**" Die implementering van hierdie strategie en die ervaring van die gees van Ubuntu<sup>203</sup> (waarmee verskeie respondente nie voorheen bekend was nie) dui veral op 'n paradigmatrukkende beskouing by die respondent.

#### 5.2.2.4 Probleemgedreweleer

Respondente 1 en 3 verduidelik en demonstreer veral aspekte rondom probleemgedreweleer in dokumentanalises van

- a) **respondentkurrikuleringsinsette** waaronder studiehandleidings, artikels en ander dokumentasie deur die respondent,
- b) dokumentanalises van **fasiliteringsprosesse**, byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede en leertaakontwerpe,
- c) dokumentanalises van **assesseringsprosesse**, byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria.

Probleemgedreweleer, soos beskryf vanuit die 1) literatuur en 2) gevalprogram in paragraaf E in hoofstuk 2, het 'n positiewe effek op respondentpraktyke 1 en 3 ten opsigte van **implementering** hiervan in respondentpraktyk 1 en **volhoubare bereiking** in respondentpraktyk 3. Respondent 1 bevestig **tekens** van 1) **positiewe, intensionele, implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking<sup>204</sup>)** ten opsigte van probleemgedreweleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997). Oordrag vanuit die gevalprogram blyk intensioneel en volhoubaar bereik in gemelde respondentpraktyke (1 en 3). In die geval van respondent 1 vind tweedefase-oordrag

---

<sup>202</sup> Navorsers, waaronder Gabbert *et al.* (2001) lewer bewys dat oordrag vanaf 'n koöperatiewe groep na die individu plaasvind.

<sup>203</sup> *Ubuntu* beteken 'n gees van samewerking en ontwikkeling.

<sup>204</sup> Sien tabel 5.1.

egter nie plaas nie, maar in die geval van respondēt 3 vind tweedefase-oordrag en verfyning van die strategie plaas.

Die implisiete ideaal van die program, dit wat die programdeurloper behoort te doen, is om die strategie volhoubaar te bereik in sy/haar praktyk. Die effek van die program en oordrag blyk afhanklik te wees van 'n samespel van sekere voorvereistes, soos in hierdie gevalle gekonstrueer kan word. Respondēt 1 was ten tye van die programdeurloping nie in die praktyk werksaam nie en het oor geen vorige fasiliteringservaring of onderwyskwalifikasies beskik nie. In die geval van respondēt 1 was haar voorkennis waaraan die nuwe kenniskonstruktiewisties moet verbind, dus aansienlik beperk in vergelyking met dié van respondēt 3. Detterman en Sternberg (1993), verwys juis na 'n gebrek aan fundamentele kennis of ondervinding en 'n gebrek aan tyd om die nuutgeleerde kennis toe te pas, as oordraginhiberende faktore. Yamnill en McLean (2001), beweer aansluitend dat motivering en oordragintensie dikwels negatief is, indien die programinhoudelike nievoorsiening maak vir die vermoë (*ability*) of geleentheid om leer oor te dra nie. Hoewel respondēt 3 ook oor geen vorige onderwyskwalifikasies beskik het nie, het hierdie respondēt oor 11 jaar fasiliteringsondervinding beskik, vorm probleemgedreweleer deel van die Mediese Wetenskappe waarin sy werksaam is en het respondēt 3 oor die nodige insig beskik om die presiese leemte in haar praktyk ten opsigte van probleemgedreweleer te identifiseer. Detterman en Sternberg (1993:94) beweer: "Much of the adult learning theory has argued at length about readiness as a key variable in learning. There can be little doubt that without the perception by the trainee of the need for new behaviours, there is no motivation to change and, therefore, no readiness to learn". Respondēt 3 was voorts ook in 'n posisie waarin en waarvandaan sy oor 'n fokusgerigte ingesteldheid (motivering) beskik om haar nuwe kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes in haar praktyk toe te pas en oordrag te fasiliteer. Hierdie respondēt het ook oor die voorkennis en ervaring (met gevolglike insig) beskik om praktykbehoefte te identifiseer en te beplan hoe om aan die behoeftes te voldoen of probleme op te los. Die respondēt was eweneens ook in 'n gunstige werksposisie wat haar in staat gestel het om die plan in werking stel en ten opsigte van toegepaste kennis, vaardighede en ingesteldhede en die effek daarvan op die onderrig-leerprosesse en leerders, te kon reflekteer. Gemelde posisie, wat as van uiters oordraggenererende waarde blyk te wees, het veral die voordeel dat die respondēt oor geleentheid in haar



praktyk ten tye van die leerervaring beskik het wat die onmiddellike toepassing van verworwe kennis, vaardighede en implementering moontlik gemaak het. Haar posisie in die werkplek ten tye van die programdeurloping het dus eerstens oordrag verhoog in aansluiting met Detterman en Sternberg (1993) en (Flint (2002), wat onmiddellike toepassing van leer in die werkplek as oordraggenererend beskou. Tweedens het die posisie van respondent 3 'n moontlike geloof in die leerinhoud genereer, aangesien die respondent die resultate van die implementering van leer in die praktyk kan evalueer en fundeer. Hierdie “point of vantage” is veral van belang vir A-kwadrantdenkers, soos verduidelik in hoofstuk 3. Hierdie respondent is kenmerkend van 'n A-kwadrantdenkvoorkeur. Derdens is praxis en aksieleer (soos verduidelik in hoofstuk 2) eweneens meer haalbaar in die geval van respondent 3 vanweë hierdie oordraggenererende omstandighede tydens die deurloping van die gevalprogram. Caffarella (1994) verwys immers bevestigend na omstandighede gedurende die deurloping van 'n program as oordraggenererende of oordraginhiberende faktore<sup>205</sup>.

In die geval van respondent 3 het omstandighede tydens die deurloping van die gevalprogram verder aanleiding gegee tot intensiewe selfstudie. **Gemelde faktore het moontlik tot verfyning van die strategie in haar geval gelei en meer suksesvolle en volhoubare bereiking van die strategie in praktyk in vergelyking met die implementering van die strategie in respondentpraktyk 1. Oordrag blyk uit bogenoemde respondentterugvoer en waarnemingsgeleenthede nou verbonde te wees aan ervaring, voorkennis, die vermoë tot identifisering van leemtes in die praktyk en kennis, vaardighede en ingesteldhede op grond van intensiewe selfstudie. Premie is eweneens op die ingesteldheid van die leerder.**

As bewys van bogenoemde relaas die volgende voorbeelde: Volgens respondent 1 is probleemgedreweleer een van die fasiliteringstrategieë in haar praktyk, soos oorgedra uit die gevalprogram. Integrasie van kennis, vaardigheidsontwikkeling, ingesteldhede, leerstydifferensiasie en koöperatieweleer met outentieke probleemgedreweleer blyk ook uit die fasiliteringsmetodiek soos vertel deur die respondent:

---

<sup>205</sup> Sien bylaag 1 in hierdie verband.

“Wat ek doen met die *case studies*: ons gebruik De Bono se 6 *thinking hats*, so ek laat hulle die video kyk voor die tyd, dan gee ek vir hulle ‘n opsomming van hoe die hoede werk en dan moet hulle in hulle groepe De Bono se *thinking hats* gebruik om daai *case studies* op te los. Dis die Vierdejaars, hulle doen die *case studies*. So dan sal hulle nou tipies terugkom en sê die aankope sal te veel gewees het of hulle het oorspandeer. Dan moet hulle die teorie gebruik en *thinking hats* en die probleem oplos. ‘n Ander *case study* wat ons ook altyd doen is dat die *buyer* koop vir ‘n groot handelaar aan en jy moet oorsee gaan en dan die plek waar jy altyd aankoop, gebruik kinderarbeid en nou hoe sal jy dit oplos, want jy wil jou *targets* maak en geld maak maar hulle gebruik kinderarbeid. So hoe gaan jy nou te werk gaan?”

Die ervaring van die leerderrespondente (1A en 1B) is egter nie ooreenstemmend met die gestelde leerervaring en uitkomst, soos in bostaande aanhaling verduidelik deur respondent 1, nie. Leerderrespondent 1A beweer: “Ons het *actually case studies* gedoen laas jaar. Dit was nou die groepwerk, maar dit was *stupid*. Ja, ons het dit nou gedoen, maar as jy nou vir my vra wat ek geleer het, kan ek nie vir jou sê nie.” Leerderrespondent 1B dui op dieselfde waardelose leerervaring: “We did a bit of problems in the case studies, but we did not learn anything really.”

Respondent 3 verduidelik dat hierdie strategie in die mediese wetenskappe reeds lank in gebruik is, maar dat die gevalprogram tot verfyning van haar praktyk ten opsigte van die strategie gelei het: “*In ons kurrikulum maak ons gebruik van PBL in ons tweede- en derdejaar-modules. Fasilitering van gevalle word nou op die spesifieke manier gedoen, soos ons geleer het in die PBL-<sup>206</sup>module*.” In een van die opvolgonderhoude met die respondent beklemtoon sy die feit dat oordrag van hierdie strategie na haar praktyk fakulteitsgedrewe is, maar dat die spesifieke metodiek rondom die strategie vanuit die gevalprogram oorgedra het. Respondent 3 verduidelik dat hierdie verfyning weens die gevalprogram is en wel aangesien sy **verantwoordelik was vir die fasilitering daarvan in die gevalprogram. Intensiewe selfstudie, ter voorbereiding vir die fasiliteringsproses het dus tot die kennis, vaardighede en verfyning aanleiding gegee**. Leerderrespondent 3A verskeie probleemgedrewe gevallestudies as deel van die onderrig-leerprosesse.

Teenstellend met respondente 1 en 3, maak respondente 2, 4, 5, 6 en 7 geen melding van die intensionele implementering van hierdie spesifieke strategie in enige van die

---

<sup>206</sup> Probleemgedreweleer-module

onderhoude nie. Respondent 4 verbaliseer egter in een van die opvolgonderhoude dat die strategie **nie** van toepassing is in haar praktyk nie. Oordrag in die geval van respondent 4 vind dus moontlik nie plaas nie ooreenstemmend met die literatuur (Foxon 1993; Yamnill en McLean 2001) dat die inhoud as ontoepaslik of nie ter sake in sy geval nie deur die programdeurloper mag beskou word.

Verskeie praktykwaarnemings dui ook op geen bewustelike implementering van die strategie in enige van die praktyke nie (2, 4, 5, 6 en 7), maar uit dokumentanalise word onintensionele aanwending<sup>207</sup> van probleemgedreweleer in respondentpraktyk 6 duidelik. Respondent 6 integreer die fasiliteringstrategie met koöperatieweleer en die demonstrasie van leeruitkomste ooreenstemmend met UGO en die praktiese toepassing van die leerproses in 'n gesimuleerde werklikheid. Die volgende voorbeeld uit die dokumentasie van respondent 6 dien as bewys hiervan:

KLR 221 (Patroonverstelling en goeie pas; Tweedejaarsvlak) Aard van lesings  
“Hierdie praktiese klas word aangebied, hoofsaaklik deur demonstrasie en probleemoplossing. Studente word byvoorbeeld aangemoedig om in groepsverband bepaalde pasfoute te identifiseer en die moontlike oplossings daarvoor te bied. Studente bring swak passende kledingstukke en trek dit aan sodat die hele groep die pasfoute kan interpreteer. Teorie word hoofsaaklik met behulp van transparante weergegee en studente word gevra om hulle insette te lewer. Die patroonverstelling word weereens demonstreeer met behulp van gekleurde kwartskaal-patrone”.

Leerderrespondent 6A verwerp hierteenoor die ervaring van probleemgedreweleer in die leerproses, terwyl leerderrespondent 6B hierdie strategie erken as suksesvolle deelgebied van haar leerervaring. “Sy sal vir jou sê die kliënt het sê nou maar ‘n boggelrug. Wat gaan jy nou maak? Dan moet jy nou dink wat gaan jy doen aan die patroon sodat dit jou kliënt gaan pas” (Leerderrespondent 6B).

**Die minimale oordrag en onsuksesvolle implementering van hierdie belangrike strategie [veral as basis vir leertaakontwerp (Slabbert 1997; 2002)] in respondentpraktyke, word daarom as ontwikkelingsaspek vir die gevalprogram aangedui in hoofstuk 6. Die oorsaaklikhede mag moontlik ondersoek word.**

---

<sup>207</sup> Respondent 6 bevestig woordeliks dat sy nie bewus is van hierdie strategie in haar praktyk nie.

### 5.2.2.5 Ervaringsleer

Respondente 1 - 7 verbaliseer en verduidelik in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede verskeie strategieë eie aan ervaringsleer soos in hoofstuk 2 paragraaf G beskryf. Hierdie respondente demonstreer in dokumentanalises van respondentkurrikuleringsinsette (waaronder studiehandleidings, artikels en ander dokumentasie deur die respondent), dokumentanalises van fasiliteringsprosesse (byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede en leertaakontwerpe) en dokumentanalises van assesseringsprosesse (byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria), verskeie aspekte eie aan ervaringsleer. Hierdie aspekte is in hoofstuk 2, paragraaf G van hierdie studie verduidelik. Respondente 1 - 7 demonstreer verder verskeie tekens van ervaringsleer tydens

- 1) respondentpraktik-waarnemingsgeleenthede,
- 2) deelnemende waarnemingsgeleenthede [deur hoofsaaklik die toepassing van fasiliteringstrategieë en assesseringsstrategieë waaronder projekwerk
- 3) en werkplekleer (soos veral waargeneem in respondentpraktike 1, 3, 4 en 6). Die praktik van respondent 3 sluit gemeenskapsleer in as deelgebied van ervaringsleer. Respondentpraktike 5 en 7 getuig van aksieleer volgens die gebruik van die Onderwysinduksieprogram.

Uit voorafgaande insette en prosesse is tekens van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) 'n **mate van bevoegdheid (bereiking<sup>208</sup>)** ten opsigte van fundamentele kennis, begrip en toepassing van strategieë eie aan ervaringsleer as belangrike deelgebied van hul onderskeie respondentwerklikhede.

Oordraggenererende ervaringsleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktike in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997), blyk vanuit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram in die geval van respondent 6, op positief-intensionele vlak oor te dra en is volhoubaar bereik in gemelde respondentpraktike (1 - 7). Oordraggenererende ervaringsleer, soos deur

---

<sup>208</sup> sien tabel 5.1.

Henry (1991) beskryf, omsluit verskeie van voorgemelde strategieë en is in hoofstuk 2 paragraaf G volledig as intensionele deelgebied van veral die gevalprogram omskryf.

Ervaringsleerstrategieë, waaronder selfregulerendeleer, koöperatieweleer, probleemgedreweleer en ander ervaringsleerstrategieë, is in voorafgaande paragrawe 5.2.2.1 – 5.2.2.4 volgens data-analises en geïntegreerde literatuurgerigte fenomene bespreek. Elk van hierdie strategieë is in die spesifieke respondentgevalle na aanleiding van die eiesoortige dimensionele vlakke van oordrag<sup>209</sup> vanuit die gevalprogram en bevoegdheid van die respondent ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en intensionele ingesteldheid aangaande 'n strategie, bespreek. In die proses van data-insameling en data-analisering kulmineer egter ook bepaalde implikasies ten opsigte van die effek van die gevalprogram en oordragfenomene. Die navorser bespreek daarom spesifieke gevalle rondom ervaringsleer in 'n bewustelike poging om hierdie effek en oordragfenomene te begryp. Sodoende mag verworwe begrip en insig toekomstige aksies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderwys en opleiding en die literatuur moontlik rig.

Respondente 2, 3 toon 'n intensionele implementering van ervaringsleer in die praktyk en 'n sensitiviteit teenoor ervaringsleer vanuit die gevalprogram. Respondent 2 verwys egter ook na 'n groot mate van vertikale oordrag vanuit die filosofie eie aan haar huidige werkplek: "Experiential learning is very much part of the Montessori philosophy and in fact in the lower classes in the intermediate level, it is treated as a separate subject - you have separate periods set aside for experiential learning", terwyl respondent 3 verskeie strategieë ook toeskryf as eie aan haar werkplek en dissiplineveld. In die geval van respondent 3 het sy ook 'n verdere kursus in gemeenskapsleer of diensleer deurloop wat geïmplementeerde elemente van diensleer tot **volhoubare bereiking** en **verfyning** van die strategie in haar praktyk kon **optimaliseer**. Laasgenoemde stelling bevestig weer eens die belang van verdere ontwikkelingsgeleenthede na afloop van 'n program in ooreenstemming met bestudeerde literatuur (Caffarella 1994; Flint 2002).

Soos in die geval van selfregulerendeleer, koöperatieweleer, probleemgedreweleer en ander ervaringsleerstrategieë, blyk oordrag van geïntegreerde strategieë en fenomene

---

<sup>209</sup> Sien figuur 5.1

(waaronder persoonlike ontwikkeling, bevoegdheid en selfversekerdheid) plaas te vind na die respondentwerklikheid as outomatiese deelgebied van 'n bepaalde strategie. Tabel 2.4 in hoofstuk 2 verwys na die verskeie uitkomst van die hoofstrominge van ervaringsleer, waarvan onder meer bevoegdheid en selfversekerdheid van die leerders na afloop van die onderskeie prosesse. Die integrasie van oordraggenererende ervaringsleer (Flint 2002) met die doelstelling van die gevalprogram is duidelik in die volgende aanhalings uit die gevalprogramdokumentasie en die werk van Henry (1991:73). Die studiehandleiding vir die gevalprogram (UP 2002b:5; UP 2005) is deur Du Toit (UP 2002b:5)<sup>210</sup> soos volg gestel "... to empower you to maximize your potential, enabling you to maximize the potential of the learners with whom you will engage in your educational or training practice". Ooreenstemmend beweer Henry (1991:73): "The various forms of experiential learning offers a variety of educational experiences and **develop human potential** in different ways" deur "the deliberate introduction into courses of the concrete experience of real-world tasks as way of encouraging students to become:

- more involved, so increasing motivation<sup>211</sup>;
- more active,
- more aware of their existing knowledge base, utilised in their concrete experience".

Die integrering van verskeie ervaringsleerstrategieë in dié gevalprogram het onder meer die oordrag van verskeie strategieë in mutualistiese verhouding ten gevolg. Voorgenoemde ontwikkeling van mens-potensiaal, wat realiseer vanuit (onder meer) ervaringsleer, blyk ook 'n merkwaardige uitset van die gevalprogram te wees.

### 5.2.2.6 Heelbreinleer

Respondente 1, 2, 4 en 5 uit die gevalprogram en respondent 6 wat die Onderwysinduksieprogram deurloop het, verbaliseer en verduidelik veral in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking<sup>212</sup>)** ten opsigte van heelbreinleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig

<sup>210</sup> Sien afbeelding in figuur 1.3 op bladsy 18.

<sup>211</sup> Soos bespreek in hoofstuk 1, is motivering 'n belangrike faktor in oordrag-generering.

<sup>212</sup> Sien tabel 5.1.

geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002; Slabbert 1997). Oordrag vanuit die gevalprogram **blyk intensioneel bereik** te wees in gemelde respondentpraktyke (1, 2, 4 en 5)<sup>213</sup>. Heelbreinleer soos beskryf vanuit die 1) literatuur en 2) gevalprogram in hoofstuk 3, het 'n positiewe effek op respondentpraktyke 1, 2, 5, 6 ten opsigte van **implementering** hiervan in respondentpraktyk 1 en **volhoubare bereiking** in respondentpraktyk 4. In die geval van respondente 1, 2, 5, 6 vind tweedefase-oordrag egter nie plaas nie, maar in die geval van respondent 4 vind tweedefase-oordrag tot 'n groot mate plaas.

Die integrasie van heelbreinleer in die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram dien as dryfveer vir die inkorporering van en instrument vir oordraggenererende erkenning en ontwikkeling van denk-, leer- en fasiliteringstyl-differensiasie en holisme (Du Toit 2004), soos in hoofstuk 3 volledig beskryf. Heelbreinleer is in die literatuur as effektiewe-, kwaliteitleer- en oordraggenererende middele algemeen aanvaar (Davis & Franklin 2004; Dunn & Dunn 1993; Kelly & Tangney 2002; Kolb & Kolb 2005; Walkin 1996). Die teoretiese is (hoofsaaklik) in paragraaf 2.8 in hoofstuk 2, figuur 2.1 en tabel 2.2 in bylaag 2 en hoofstuk 3 as deelgebied van die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram omskryf en vergestalt. Heelbreinleer is intensioneel voorgestaan en gedeeltelik literatuurgerig geïmplementeer in veral programfasiliteerderpraktyke 1, 2, 9, 10, 11<sup>214</sup>. Heelbreinleer is ook intensioneel voorgestaan, literatuurgerig geïmplementeer, maar veral gemodelleer, soos in die Onderwysinduksieprogram (UP 2003), deur programfasiliteerder 2<sup>215</sup>.

Oordrag vanuit beide die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram blyk (met die uitsondering van respondent 4) gedeeltelik **intensioneel geïmplementeer, maar nie volhoubaar bereik** in gemelde respondentpraktyke nie. As bewys van voorgenoemde

<sup>213</sup> Triangulering van data toon ooreenstemmende uitsette ten opsigte van respondentgeval 6, wat die Onderwysinduksieprogram deurloop het.

<sup>214</sup> Stelling op grond van waarneming, deelnemende waarnemingsgeleenthede en onderhoude met hierdie programfasiliteerders en respondente.

<sup>215</sup> Programfasiliteerder 2 is in beide die Onderwysinduksieprogram en die gevalprogram as fasiliteerder van leer betrokke. Slegs programfasiliteerder 2 is tans steeds betrokke by die gevalprogram, wat moontlik oordrag kan inhibeer, aangesien oordrag tot 'n groot mate deur die geloofwaardigheid van die fasiliteerder en fasiliteringstyl van fasiliteerders bepaal word (Broad & Newstrom 1992; Foxon 1993; Nunes 2003).

<sup>215</sup> Let daarop dat, soos in hoofstuk 4 verduidelik, hierdie respondent ook die Onderwysinduksieprogram (waar alle strategieë gemodelleer word) deurloop het.

plaas ek die volgende voorbeeld uit 'n onderhoud met respondent 1, wat bevestig is in praktykwaarnemings en dokumentanalises. Voorafgaande geval is voorts sprekend van ooreenstemmende oordrag vanuit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram in respondentpraktyke 2, 4, 5 en 6. Aangesien tweedefase-oordrag vanuit leerderrespondentterugvoer in hierdie geval (1) nie plaasvind nie, gebruik ek ook 'n voorbeeld uit die praktyk van respondent 4<sup>216</sup> **wat die belang van modellering, mentorskap en verdere oordraggenererende fenomene ten opsigte van oordrag en tweedefase-oordrag onderskryf.**

Respondent 1 wys pertinent op deurlopende en bewustelike inkorporering van heelbreinleer in haar praktyk: "Heelbreinleer is deurlopend deur my hele vak." Sy verduidelik die Herrmann-model, soos beskryf in hoofstuk 3 van hierdie studie, soos volg wat dui op kennis, begrip en praktyktoepassing vanuit die gevalprogram:

"Eerstens, as jy nou kyk na die logiese, die links bo - ek probeer hulle studiehandleiding vir hulle baie logies uiteengesit te hou dat hulle weet hoe moet hulle leer, hulle moet weet hoe om hulle leertake te doen, hulle moet weet hoe word hulle ge-evalueer, hoe gaan hulle punte kry. So, dit is baie in die studiehandleiding en dan my *Power Points* bied ek ook so aan. Organisasie, die kwadrant links onder, is volgens my studiehandleiding, wat hulle moet leer. My *PowerPoints* is ook so ingedeel, bv. die hoofpunte - sê nou maar hulle moet leer mode-elemente; kleur; dit; dit; dit; dan sal ons begin met mode-elemente en dan kleur; dit en dit en dit. So my *PowerPoint* en studiehandleiding korreleer. En die evalueringsvorm is baie logies uiteengesit, so al daai goed het 'n sekere struktuur, so hulle weet presies wat om te verwag. Ek dink studente voel nog 'n bietjie bang as goed nie vir hulle georganiseer is nie, so ek probeer maar baie goed organiseer dat hulle weet: vandag doen ons dit. En ek sê voor die tyd ook: onthou volgende week kom gee julle terugvoering, dan gaan ons opsom en dan het julle 'n spreker. So die goed moet georganiseerd wees dat hulle elke week weet en ek glo dat hulle hou van daai georganiseerdheid. Ons hou die struktuur so. Dis nie een dag só en die volgende dag is dit so nie. En dan dink ek met die leertake het hulle meer *carte blanche* - dan kan hulle bietjie meer doen, hulle kan dit self struktureer soos hulle wil. En hulle kan self hulle navorsing en so gaan doen en *obviously* die groepwerk vir die regs onder - dit is daai kontak met mense en hulle is 'n bietjie meer in 'n sosiale ding en die klasse het ek ook so. Ek bied my klasse in 'n sirkel aan. Ek skuif die klas dat hy amper so *boardroom* is. Almal sit om die tafel en almal sien mekaar. Partykeer dan sal ek sê wie wil eerste gaan. Dan sal ek bietjie dit skommel of kom ons werk van groep een na ses toe, jy weet, dat hulle net bietjie afwisseling kry.

En die holistiese goeters - die geel, verbeeldingryk - ek gee hulle, en ons vak laat dit toe dat hulle baie verbeeldingryk kan wees. So hulle kan met prentjies en soos daai *visual*



*merchandise* daar is 'n ding wat ons doen *out of the box thinking* waar hulle rêrig kan kreatief wees, jy weet, jou verbruiker se aandag trek. Daar kan jy verskriklik, daar is soveel daar is net eindelose goeters wat jy daar kan doen. Ons vakke laat dit toe dat jy baie kreatief kan wees. Ek gee ook vir hulle baie keer 'n punt vir kreatiwiteit. Veral met die aanbiedings, bv. die een wat hulle gedoen het was die modes van die 60's. Hulle het aangetrek soos die *Flower Children* en hulle het musiek gespeel en sulke goeters. En met die modevooruitskouing, wat ook lekker is, ons doen 'n ding - elkeen van hulle het bv. 'n handsak gemaak waarop staan, sê nou maar wat die mode-elemente is en dan het hulle elke ding bv 'n lipstiffie is die element en 'n beursie is die element. Dan het hulle vir elkeen 'n handsak gegee en dan kan jy die handsak oopmaak en dan binne-in kry jy nou alles - elke element. So die studente – ek los hulle dat hulle bietjie meer kreatief kan wees”.

Respondent 1 pas ook heelbreinleer as assesseringstrategie toe, soos oorgedra uit die gevalprogram: “Met die modevooruitskouing, ons doen die laaste studietema - doen ek *fashion presentation* en daar sê ek vir hulle, as jy 'n presentasie doen, moet dit ook amper soos *whole brain* wees”.

Respondent 1 beweer dat sy nie die heelbreinbenadering modelleer nie, maar dat sy daadwerklik en spesifieke aspekte van die benadering implementeer weens 1) die **ervaring van 'n behoefte aan hierdie ontbrekende aspekte rondom heelbreinleer gedurende haar deurloping van die gevalprogram en 2) as teenreaksie teen die ervaring van 'n gebrek aan bepaalde aspekte tydens die deurloping van die gevalprogram. Oordrag vind dus hier behoeftegerig en as teenreaksie plaas**, soos gesien kan word in die volgende onderhouddaanhalings:

Navorsers: “Het jy voor die tyd verduidelik hoe heelbrein werk?”

Respondent 1: “Nee, ek sê nie noodwendig vir hulle hoe werk heelbrein nie.”

Navorsers: “Dink jy bewustelik daaraan dat jy die heelbreinleer wil inkorporeer?”

Respondent 1: “Ja, ek probeer dit nie net.... Ja, ek onthou [programfasiliteerder 1], hy het net op **een deel gefokus**. Hy was baie regterbrein gefokus. **Hy het ook mos gesê daar is geen studiehandleiding nie**. Julle moet self besluit wat julle wil leer en goed, party mense hou daarvan en dit het my nie gepla nie, maar party - dit het baie ander studente gepla, want party mense soek 'n struktuur. Hulle wil weet: ons is nou by studietema een of module twee, studietema een en hierdie module gaan daarvoor en ons is nou by hierdie een, verstaan jy? **En dit het ek definitief ingebring en ek is nie iemand wat so logies en georganiseerd is nie en gestruktureerd dink nie**. Ek hou daarvan om rond en bont te dink. Ek het gesien baie van die studente wil dit hê. En dis hoekom ek dit, my studiehandleiding is ongelooflik gestruktureerd<sup>217</sup>. Kom ons sê “Dinamika vir Mode” is module een en studietema een is “Mode-elemente” en terme. Dan op my PowerPoint sal ook staan module een en studietema een – Mode elemente en terme. Dan weet hulle ons is op dieselfde bladsy en ek dink dit gee vir hulle sekuriteit. Dan weet hulle ons is op **die dieselfde plek**.”

<sup>217</sup> Analisering van hierdie dokument en waarnemingsgeleenthede bevestig die respondentstelling.

Leerderresponente (1A en 1B) toon nie besondere kennis, begrip of bewussyn van die betrokke heelbreinmodel of heelbreinleer as onderrig-leerstrategie nie. Hierdie bevinding dui daarop dat **die toepassing van 'n strategie deur die fasiliteerder en die ervaring van 'n strategie deur die leerder nie noodwendig die geïdealiseerde uitwerking op die leerproses van die leerder het nie.** Die fasiliteerder is moontlik onder die indruk dat sy 'n bepaalde strategie literatuurgerig toepas, maar die leerder ervaar die geïmplementeerde strategie nie in ooreenstemming met die bedoeling van die literatuur of die fasiliteerder nie. Jamison (1994:67), verys na hierdie fenomeen as 'n diskrepansie tussen “how individuals' lived experiences often differ from those defined within current educational technology systems”. In 'n oop kommunikasiesisteem tussen leerders en fasiliteerders mag modellering van 'n strategie deur die fasiliteerder moontlik die leerder in staat stel om die strategie nie net te ervaar nie, maar ook self as leerinstrument aan te wend. In die spesifieke geval van heelbreinleer, waar die ideaal is om leerderbewussyn ten opsigte van haar denk- en gepaardgaande leerstyl te kweek ter verbetering van leer en waar die fasiliteerder die leerderdenkstyl enersyds wil akkommodeer en andersyds uitdaag om ander kwadrante te ontwikkel<sup>218</sup>, is **modellering moontlik die aangewese leer-optimaliseringsmetodiek.** Data-analising toon dat (soos in die geval van respondent 1) indien die leerder slegs aan die ervaring van 'n strategie onderwerp word en nie die beginsels van 'n strategie ken en begryp nie, oordrag tot 'n mindere mate geskied. Vergelyk byvoorbeeld die volgende terugvoer van leerderresponente 1A en 1B, nadat die navorser aan leerderresponente verduidelik het wat heelbreinleer en spesifiek die Herrmann-model behels:

Respondent 1A: “I think she incorporates it, but I don't really use that.”

Respondent 1B: “Nee, as dit is hoe dit werk, doen sy dit nie. Sy is baie, baie erg oor die struktuur. Dis vir my weer so half simpel, **want haar denkwyse was nie noodwendig my denkwyse nie.**”

Die betrokke student beskou die fasiliteerderstyl as hoofsaaklik B-kwadrant, terwyl die fasiliteerder in werklikheid 'n voorkeur D-kwadrantstyl volgens die HBDI toon. Die navorser het die fasiliteerder (respondent 1) hierna gevra, waarop sy geantwoord het dat 'n mens dikwels jou voorkeurdenkstyl onderdruk ter wille van byvoorbeeld

---

<sup>218</sup> Sien hoofstuk 3.

professionaliteit. Sy beskou professionele optrede as vanuit B-kwadrant gestruktureerde optrede, 'n neiging wat moontlik oordrag van heelbreinontwikkeling en –leer inhibeer.

Leerderrespondent 1B beweer ooreenstemmend met voorgemelde aanname die volgende ten opsigte assessering en kreatiwiteit, wat daarop dui dat respondent 1 nie al die kwadrante inkorporeer nie en dat haar implementering van heelbeinleer nie suksesvol **bereik** is nie:

“Hulle doen die *marking sheet*, wat hulle byvoorbeeld met 'n projek gee - daar kry jy 'n punt vir kreatiwiteit, maar ek sal nie weet waar die kreatiwiteit inkom nie, want wat sy sê is jy moet *quote* van 'n handboek af, dan kan jy soort van jou eie opinies baseer op dit wat hulle gesê het in die handboek. Jy kan nie net gaan sê: OK, wel hierdie ou sê dit maar ek dink dit en dit en dit. Jy mag glad nie sulke goed nie, so ek verstaan nie mooi waar sy die kreatiwiteit vandaan kry nie. En sy het byvoorbeeld gesê my projek was glad nie gestruktureerd soos sy gesê het dit moet wees nie, maar al die informasie was daar. Ek kan nie verstaan waar die kreatiwiteit vandaan kom nie. Sy sê vir die studente hulle kan iets uitbeeld. Soos hulle beeld mode-elemente uit en dan het party 'n handsak gemaak en daarin was soos 'n *lipstick* en dit beteken dit. En dan praat sy ook in terme van prentjies as kreatiwiteit. Ek dink haar PowerPoint en sulke goeters is baie meer op feite gebaseer. Ek dink sy is net baie meer feitlik en gestruktureerd. **Ek glo nie sy is kreatief nie.**”

Leerderrespondent 1A beweer aansluitend by leerderrespondent 1B dat respondent 1 slegs fokus op struktuur en voeg by: “Even our front page, you know, you are not even allowed to put like a border or change the way you structure it.”

Teenstrydig met die verduideliking van respondent 1 in onderhoude dat sy die heelbreinstrategie **deurlopend** implementeer in haar onderrigpraktyk, demonstreer respondent 1 tydens waarnemingsgeleenthede en dui aansluitende voorgemelde leerderrespondentbewerings dat die bewustelike integrasie van heelbreinleer in haar praktyk eerder **periodieke implementering** van die strategie behels. Hierdie strategie dra dus nie **volhoubaar oor** na haar praktyk nie en tweedefase-oordrag vind nie plaas nie. Hieruit blyk dit dat die periodieke implementering van 'n strategie nie oordrag optimaliseer nie.

Respondente 2 en 5 toon 'n soortgelyke ingesteldheid as die van respondent 1 in onderhoude en waarnemings, waarteenoor respondent 4 tydens waarnemingsgeleenthede op voortdurende wyse van heelbreinleer as fasiliteringstrategie

gebruik maak, waardeur sy elke kwadrant<sup>219</sup> eksplorieer en ontwikkel. Respondent 2 stel voorvereistes vir die inkorporering van heelbreinleer: “Herrmann I do try and incorporate it in my methodology. **I can’t say that I use it per every lesson.** Especially in the higher classes when they are writing matric. The reason for that is that there is a lot of content that we have to cover. **It must be done.** In the lower classes I think it is very largely applicable where we don’t focus so much on covering huge amounts of work which has to be finished before the learners are writing matric.” Respondent 5 verduidelik ‘n soortgelyke fasiliteringsmetodiek as die van respondent 2. Hierdie respondent (5) verduidelik haar kenniskonstruk<sup>220</sup> en toepassing van heelbreinleer as onderrig-leerstrategie soos volg: “Ek sal nie my hele onderrigmetode verander nie. Ek sal vir hulle [die leerders] probeer akkommodeer [deur] elke week ‘n ander benadering - een week is byvoorbeeld ‘n lesing waar hulle moet luister, ander week sal hulle in groepe werk.” Leerderrespondent 5A ervaar egter slegs ‘n gestruktureerdheid gedurende onderrig-leergeleenthede waarby respondent 5 betrokke is. Teenstrydig vind tweedefase-oordrag in die gevalle van leerderrespondente 4A en 4B plaas, wat beide die entoesiasme van respondent 4 en die **mentor**<sup>221</sup> van respondent 4 deel. Leerderrespondent 4A beplan selfs verdere studie op die gebied van heelbreinleer en beweer: “Heelbreinleer is my passie”.

Die moontlike implikasies van voorafbespreekte data-analises en literatuurverwysings rondom veral die gevalprogram, werp moontlike lig op die effek van die gevalprogram en oordragfenomene wat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik mag rig.

Meervuldige data-analises dui positief op ‘n mate van respondentbevoegdheid ten opsigte van **geselekteerde tekens** van fundamentele kennis, begrip, intensionele toepassingvaardighede rondom heelbreinleer soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997:183–204), maar veral oordragbepalende

<sup>219</sup> Die navorser verwys na die onderskeie kwadrante volgens die Herrmann-heelbreinmodel soos bespreek in hoofstuk 3.

<sup>220</sup> Die kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes wat sy konstruktivisties opgebou het deur nuwe kennis met bestaande kennis te verbind. Die studie funksioneer immers rondom konstruktivisme.

<sup>221</sup> Die belang van die mentor as oordrag-genereringsagent word weer eens hier onderskryf. Heelbreinleer is ‘n belangrike deelgebied van hierdie mentor se persoonlike filosofie (Du Toit 2004; 2005; 2006). Daloz (1999), soos genoem in hoofstuk 1, beweer dat mentorskap onlosmaaklik verbonde is aan oordrag.

modellering (Soini 1999) in beide die Onderwysinduksieprogram en gevalprogram. Trianguleerde data toon oordrag vanuit beide die gevalprogram en Onderwys-induksieprogram as positief-intensioneel geïmplementeer in respondentpraktyke 1, 2, 5, 6 en volhoubaar bereik in respondentpraktyk 4. Die dimensie van oordrag in respondentpraktyke 1, 2, 5, 6 is egter bloot op geïmplementeerde vlak en nie op 'n bereikingsvlak nie. **Dit blyk dat indien heelbreinleer as periodieke strategie aangewend word, tweedefase-oordrag hoofsaaklik onsuksesvol is.**

Oordrag van heelbreinleer as fasiliteringstrategie blyk hoofsaaklik op grond van blootstelling aan die strategie gedurende die deurloping van die gevalprogram, versterk deur die huidige tendens in opvoedkunde wat leerstydifferensiasie voorstaan (Kramer 1999; Spady 1994), asook selfregulerendeleer deur respondente, werkplekbehoefte en – filosofieë, vertikale oordrag en die integrasie van die strategie met ander onderrig-leerbenaderings en -strategieë. Die belang en implikasie van aspekte rondom hierdie strategie na die respondentwerklikheid is moontlik omdat oordrag afleibaar is op grond van geïntegreerde benaderings en strategieë. Strategieë dra as deelgebiede van mekaar, soos gesien kan word in tabel 2.2 in bylaag 2, oor na respondentwerklikhede. Respondente mag moontlik byvoorbeeld nie bewustelik diepteleer, sosiale konstruktivisme, holisme en ander bespreekte onderrig-leerstrategieë en –benaderings in kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsgeleenthede integreer nie, maar hierdie fenomene dra tot 'n mate **outomaties** as deelgebied van heelbreinleer oor na die respondentwerklikheid. Die belang van hierdie *breiwerk* met heelbreinleer as breipatroon, is in hoofstuk 3 van die studie. Hoofstuk 3 bespreek bestudeerde literatuur wat dui op heelbreinleer as werkbare fasiliteringstrategie tot ontwikkeling en optimalisering van leerderpotensiaal<sup>222</sup> as deelgebied van (vir studiebelang) aktiewe-, holistieseleer in 'n UGO-, leerdergesentreerde-, en volwasseneleerkonteks (Brown 2003; Dreyer *et al.* 2001; Henson 2003; Kramer 1999; Seed 1992)<sup>223</sup>.

---

<sup>222</sup> Irvine en York (1995) betoog dat die leerstyl van 'n leerder, met voorbehoud dat die leerstyl geakkomodeer word, kan lei tot 'n verbetering in die leerder se ingesteldhede teenoor leer en 'n toename in denkvaardighede, akademiese prestasie en kreatiwiteit. Hierin is die belang van inkorporering en erkenning van leerstyle in die onderrig-leersituasie [ook in algemeen daaglikse lewe] deur die fasiliteerder en leerder self.

<sup>223</sup> Die holisties-geïntegreerde belang en inkorporering van denk- en leerstydifferensiasie, met kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsdifferensiasie as oordrag-genererende uitvloeisel in die onderrig-leerpraktyk en onderwysnavorsing, het verskeie moontlike implikasies vir en toepassings op die verbetering en sukses van

Uit data-analises soos in voorgenoemde besprekings kulmineer verdere belangrike oordragtendense. Respondent 1 maak op verskeie geleenthede<sup>224</sup> melding van heelbreinleer en beweer dat sy heelbreinleer bewustelik in haar praktyk implementeer. Leerderrespondente 1A en 1B verwerp egter die stelling en beweer dat respondent 1 hoofsaaklik fokus op B-kwadrant organisatoriese denke. Leerderrespondente verwys na die afwesigheid van kreatiwiteit in die fasiliteringsprosesse en dat daar geen geleenthede tot innovering of kreatiwiteit aan die leerders in assesseringsgeleenthede gebied word nie. In die voorgenoemde aanhaling, soos verduidelik deur respondent 1, toon sy duidelike kennis, begrip en toepassingsvaardighede ten opsigte van heelbreinleer. Hoewel respondent 1 dus van mening is dat sy heelbreinleer deurlopend toepas, is my ervaring as waarnemer teenstrydig. Die ervarings van haar leerders ook negatief. Respondent 1 fokus in werklikheid net op een kwadrant, wat vir haar persoonlik werkbaar is: struktuur, organisasie as letterlike uitlewing van die “safekeeping self” (Herrmann 1997). Die respondent beweer dat hierdie fokus op B-kwadrantdenke (teenstrydig met haar eie voorkeurdenkstyl, soos in hoofstuk 4 beskryf is), met haar idee van professionaliteit te make het. Soos in hoofstuk 3 bespreek onder die opskrif van *die triunale brein, die leerder en die leeromgewing, blyk die respondentreaksie op ‘n ervaring van emosionele bedreiging weens die oorbeklemtoning van een kwadrant deur die fasiliteerder*. Gemelde bespreking in hoofstuk 3 dui op die gevolge hiervan, wat voor die handliggend oordrag inhibeer.

Die heelbreinleer-module is in 1999 as kernmodule (semestermodule) aangebied deur ‘n HBDI-spesialis op die gebied van heelbreinleer, wat oordrag moontlik in respondentgeval 1 aan die geloofwaardigheid van die fasiliteerder outomaties op grond van die fasiliteerder se persoonlike spesialis-status verbind. Spesialiste en geloofwaardige, superieure kennis met oordrag as uitvloeisels gaan gewoonlik hand-aan-hand soos bome en ‘n bos. ‘n Hoë mate van fasiliteerder- of opleiergeloofwaardigheid affekteer die leerderingesteldhede en -motivering tot leer en toepassing in praktyk soos deur Foxon

---

opvoedkundige praktyke. Multidimensionele denk- en leerstyldifferensiasie bepaal enersyds groter akademiese sukses en andersyds vereis veranderende onderrigomstandighede<sup>223</sup> ‘n nuwe, verskerpte benadering of ingesteldheid tot onderrig en opvoedkunde, veral ten opsigte van vanselfsprekend-aanvaarde fenomene soos denk-, leer- en fasiliteringstyldifferensiasie. Hoofstuk 3 ondersoek denk-en leerstyldifferensiasie en veelvuldige intelligensies as kernaspek van die gevalprogram.

(1993) en in hoofstuk (1 paragraaf 1.5) beskryf. Ten opsigte van hierdie spesifieke programfasiliteerder en haar modellering van heelbreinleer, beweer respondent 1 egter dat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder as spesialis nie tot oordrag gelei het nie en wel om die volgende redes: “Ek het baie van haar gehou, behalwe nou daai insident wat ons gehad het. Ek het gehou van haar menslikheid. Sy het baie gefokus op die mens. So dit was vir my lekker. Sy is baie regterbrein van dink en dis hoe sy klas ook gee, maar kyk haar klasse is nie vir my baie kreatief nie. Programfasiliteerder (1) is vir my meer kreatief. Hy het vir my meer kreatiewe dinge uitgedink om te doen. En (Programfasiliteerder 2) ook meer as sy. Sy is, die goed wat sy met ons gedoen het in die klas was net nie vir my *wow* nie”.

**Respondent 1 se verwagtinge van die fasiliteerder, juis vanweë die fasiliteerder se geloofwaardigheid en aansien, is dus nie bevredig nie. Hierdie onbevredigde verwagtinge het moontlik oordrag inhibeer en die geloofwaardigheid van die module afgeplat wat ook *per se* oordraginhiberend mag wees. Die geloofwaardigheid van die program [of modules], die persepsies van die programdeurloper, aspekte rondom die fasiliteerder *et al.* en die leerdermotivering tot oordrag op grond van hierdie oordraggenererende fenomene, bepaal immers oordrag (sub-paragraawe onder paragraaf 1.4.3 in hoofstuk 1; Facticeau *et al.* 1995).**

Teenoor die beskrywing van respondentgeval 1 in voorafgaande paragraaf, verduidelik respondent 4 dat die betrokke fasiliteerder in die 2002-program (programfasiliteerder 2) ‘n “*stunning* fasiliteerder” is. In laasgenoemde geval het die betrokke fasiliteerder se mentorskap, sy besondere fasiliteringstyl en entoesiasme vir heelbreinleer moontlik ‘n sterker effek uitgeoefen op die respondent (4) as die ander programfasiliteerder (programfasiliteerder 9) in die geval van respondent 1. Oordrag het dus in respondentgeval 4 plaasgevind op volhoubare vlak en tweedefase-oordrag kom voor op grond van die **fasiliteerder, fasiliteringstyl, mentorskap en entoesiasme van die betrokke programfasiliteerder.**

Oordrag is moontlik in hierdie geval (4) verbonde aan die geloofwaardigheid van die fasiliteerder en die onderskeie rolle wat hy vertolk bydraend tot persoonlike groei van die respondent. Mentorskap en motivering is immers in die literatuur beskou as van

oordraggenererende belang (Sioni 1999). **Die geloofwaardigheid van die fasiliteerder is vanuit die respondentwerklikheid van waarde tot die oordrag van heelbreinleer op volhoubare vlak.** Data-analisering en waarnemingsgeleenthede in hierdie spesifieke geval dui teenstrydig op 'n realiteit wat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder bevraagteken ten opsigte van sy optrede of aksies in ooreenstemming met die heelbreinleerkennis wat hy fasiliteer en wil oordra. In 'n werksdokument, soos deur respondent 4 opgestel, beweer sy dat programfasiliteerder 2 fokus op regterbreindenke, aangesien hierdie gedeelte in die ou paradigmatiese verlede onderbeklemtoon is. 'n Oorhel na een gedeelte (die regterbreinkwadrante) as teenvoeter vir 'n ou paradigmatiese fokus op die linkerbreinkwadrante, is nie in tandem met heelbreinleer nie. Heelbreinleer propageer juis 'n holistiese integrering van al vier kwadrante van die Herrmann-model soos in hoofstuk 3 verduidelik. In die oë van respondent 4 word hierdie aspek egter verblind deur ander positiewe elemente rondom die fasiliteerder wat 'n passie vir heelbreinleer dryf na die respondentwerklikheid. Een van hierdie elemente is moontlik dat die persoonlike denkvoorkeur van die fasiliteerder ooreenstem met die regterbreindenkvoorkeur van respondent 4.

Die fasiliteerder se geloofwaardigheid is verbind aan ander elemente (soos die persoonlikheid van die fasiliteerder, die mate van ooreenstemming tussen die leerder en die fasiliteerder ten opsigte van denkstyl byvoorbeeld en die emosionele band tussen die leerder en fasiliteerder. Oordrag is *in the eye of the beholder* verbonde aan die persoon van die leerder en die persoon van die fasiliteerder en die mate van *compatibility* in denke. Daar behoort ook 'n mate van ooreenstemmende geloof in die leerinhoud te wees tussen die leerfasiliteerder en leerder. Respondent 1 beweer immers dat 'n betrokke leerfasiliteerder te filosofies is en dat die werkbaarheid van 'n fenomeen nie in haar werklikheid kan realiseer nie. Respondent 1 beweer ook dat daar 'n diskrepansie is tussen wat sy weet en wat die fasiliteerder dink sy weet. In die geval van respondent 1 is die programfasiliteerder-reputasie nie voldoende om oordrag te genereer nie. Die respondent (1) sien spesifieke uitvalle ten opsigte van dit wat die programfasiliteerder fasiliteer en wil oordra in vergelyking met die fasiliteringsproses. Die programfasiliteerder propageer of *profess* byvoorbeeld kreatiwiteit, maar slaag nie daarin om die respondent te oortuig van haar eie kreatiwiteitsvermoë nie. **Oordrag is moontlik verbonde aan die emosionele betrokkenheid van die leerder by die leerfasiliteerder in**



**ooreenstemming** met wat Vella (1994) beskryf as “we only learn from those we love”, respek vir die leerfasiliteerder en die ooreenstemmende denkstyle van die fasiliteerder en leerder. Oordrag is ook moontlik afhangend van die respondent of leerder se ervaring van ‘n besondere fasiliteringstyl. In bogenoemde bespreking was dit in die oë van die respondent nie die geval nie.

### **5.2.2.7 Meervoudige Intelligensietipes**

Respondente, met die uitsondering van respondent 2, verwys nie in onderhoude of dokumentanalises na die bewustelike implementering van Meervoudige Intelligensietipes (MI) nie. Waarnemingsgeleenthede bevestig hierdie ingesteldhede. Tekens van Meervoudige Intelligensietipes gedurende waarnemingsgeleenthede dui daarop dat hierdie strategie moontlik saam met ander strategieë soos heelbreinleer na respondentpraktyke oordra. Respondente erken in opvolgonderhoude en reflekteringsgeleenthede ‘n definitiewe lukraak bemoeiing met die strategie. Hierdie bemoeienis met MI kan moontlik ook toegeskryf word aan die gebrek aan kennis ten opsigte van UGO wat by die respondente opmerklik is<sup>225</sup>. Die afwesigheid van oordrag mag moontlik in hierdie geval toe te skryf wees aan die afwesigheid van modellering en beklemtoning van die strategie in die gevalprogram. Vanuit data is daar slegs bewyse dat MI slegs onintensioneel oordra na respondentpraktyke met die uitsondering van respondent 2. In die geval van respondent 2 mag die aanwesigheid van MI in die respondentrepertorium moontlik ook toegeskryf word aan die feit dat sy weens haar betrokkenheid by ‘n skool en nie ‘n Hoër Onderwysinstelling nie. Haar werksplek vereis kennis, begrip, vaardighede en intensionele inplementering van MI, soos verwoord op bladsy 194 deur respondent 2.

Respondent 2 verwys na Meervoudige Intelligensietipes, soos in Hoofstuk 3 as van opvoedkundige- en oordraggenererende waarde bespreek, as oorgedra na haar praktyk en wel om die volgende eksterne en interne faktore wat oordrag in hierdie geval genereer:

---

<sup>225</sup> Sien paragraaf 5.2.1.1.

1. Vertikale oordrag weens die respondent se interpretasie van en gewillige, intensionele nastrewing van die Nasionale Onderwysbeleid en Suid-Afrikaanse UGO- benadering.
2. Vertikale oordrag weens die respondent se gewillige en intensionele voldoening aan die behoefte in die werkplek om die UGO-benadering te implementeer.
3. Die UGO-benadering staan Meervoudige Intelligensietipes voor as erkenning van en akkomodasie van leerderdiversiteit en leerstydifferensiasie (Kramer 1999).
4. Intensiewe selfstudie wat die respondent se kennis, vaardighede en veral 'n ingesteldheid tot die toepassing van Meervoudige Intelligensietipes aangevuur het.
5. Die respondent bevind haar in 'n ervaringsleersituasie. Aktieweleer is nou verbind aan aktiwiteite in 'n ervaringsleersituasie (Johnson & Bragar 1997:345), waaronder werkplekleer en ervaringsleer as sterk oordragagente (Flint 2002; Foster & Stephenson 1998), resorteer.
6. 'n Belangrike onderskeidende faktor tussen respondent 2 en die ander respondente is dat respondent 2 werksaam is by 'n skool waar die UGO-beleid afgedwing word. In die ander respondentgevalle wat werksaam is aan Hoëronderwysinstellings, is die implementering van UGO **nie ervaar as afgedwing** nie. Oordrag word dus tot 'n mate bepaal deur die ervaring van die respondent van 'n fenomeen soos die UGO-benadering as afgedwing of deelgebied van die organisasiekultuur. **Paragraaf 1.4.3.2.1 in hoofstuk 1 dui op die organisasiekultuur as 'n faktor wat oordrag beïnvloed. In die bestudeerde literatuur is daar egter selde melding gemaak van UGO as Hoëronderwyskultuur of as fundamentele deelgebied van Hoëronderwysinstellings. Die beklemtoning van voorafgaande tendense in beleid, Hoëronderwys-instellingsdokumentasies en literatuur in die algemeen, mag moontlik oordrag verhoog van die UGO-benadering en deelgebiede daarvan, waaronder MI.**
7. Instansionele druk verhoog oordrag tot 'n mate in respondentgeval 2.
8. Die respondent bevestig 'n innerlike geloof in die werkbaarheid van Meervoudige Intelligensietipes as fasiliteringsleerstrategie.
9. Oordrag is bevorder deur 'n geloof in die werkbaarheid van 'n fenomeen op grond van verworwe kennis, vaardighede en praktykbewyse.

Oordrag vind dus hoofsaaklik in respondentpraktik 2 plaas op grond van intensiewe selfstudie, die navolging van die instansionele en regeringsbeleid ten opsigte van UGO, waarin die inkorporering van Meervuldige Intelligensietipes in die UGO-kurrikulum geïntegreer is (Kramer 1999), en haar behoefte om aan die vereistes in die werkplek te voldoen: “The curriculum, as you know, incorporates multiple intelligences and we try to follow that. We incorporate a lot of that. I try to link this with as many different worlds as I can, the different kinds of intelligence” (respondent 2).

‘n Belangrike oordraggenererende faktor in hierdie geval is genoemde innerlike geloof in die werkbaarheid van Meervoudige Intelligensietipes in punt 8. Hierdie geloof is moontlik die uitset van bewyse en bevestiging van die implementering in die werkplek of praktik en versterk deur selfstudie en toepassingsresultate vanuit haar praktik. Die respondent kon dus na aanleiding van die resultate, wat sy in haar praktik kon waarneem, die werkbaarheid van die strategie sien. Johnson en Bragar (1997:345), verduidelik ‘n ooreenstemmende fenomeen soos volg: “Learners can test the validity of new ideas by seeing their effectiveness in practice. Effective ideas are used as guides to further action. For example, reflecting on customer-focused quality ideas can lead to improved management actions.” Die *seeing their effectiveness in practice* hou ook op sigself die belofte van reflektoring in as fenomeen waarna die suksesvolle praktisyn streef ter (onder meer) verhoging van oordrag. De Corte (1990), Klauer (1989), Kuhn (1993), Perkins en Saloman (1989) bevestig die waarde van reflektoring as eksplisiete denkproses en daarom meer geredelik beskikbaar vir aanwending in nuwe kontekste – dus vir die verhoging van oordrag. Oordrag is ook moontlik die resultaat van die geleentheid in die praktik van respondent 2 om te implementeer, te reflekteer en toekomstige aksies te beplan. Hierdie geleentheid en die ondersteuning van die respondent na afloop van die opleidingsprogram deur kollegas, lynbestuurders *et al.* is immers in die literatuur as oordraggenererend bewys (Caffarella 1994; Yamnill & McLean 2001). Dit verwys na die belang van ‘n oordraggenererende **posisie** waarin die respondent haar in die oordragomgewing bevind voor, tydens en na afloop van die programdeurloping haar bevind. Hierdie fenomeen mag moontlik in verdere studies random die gevalprogram en soortgelyke programme ondersoek word.

Paragraaf 5.2.2.4 in hierdie hoofstuk bespreek soortgelyke tendense in respondentwerklikheid 3 ten opsigte van probleembedreweleer. Gemelde posisie, wat as van uiters oordraggenererende waarde blyk te wees, het veral die voordeel dat die respondent oor geleenthede in haar praktyk ten tye van die leerervaring beskik het wat die onmiddellike toepassing van verworwe kennis, vaardighede en implementering moontlik gemaak het. Haar posisie in die werkplek ten tye van die programdeurloping het dus eerstens oordrag verhoog in aansluiting met Detterman en Sternberg (1993) en Flint (2002), wat onmiddellike toepassing van leer in die werkplek as oordraggenererend beskou. Tweedens het die posisie van respondent 3 'n moontlike geloof in die leerinhoud genereer aangesien die respondent die resultate van die implementering van leer in praktyk kan evalueer en fundeer. Hierdie “point of vantage” is veral van belang vir A-kwadrantdenkers, soos verduidelik in hoofstuk 3. Derdens is praxis en aksieleer (soos verduidelik in hoofstuk 2) eweneens meer haalbaar in die geval van respondent 3 vanweë hierdie oordraggenererende omstandighede tydens die deurloping van die gevalprogram. Die oordraggenererende faktore wat uit voorafgaande besprekings realiseer, bevestig literatuurverwysings (bv. Caffarella 1994; Flint 2002; Yamnill & McLean 2001) na oordraggenererende of oordraginhiberende faktore<sup>226</sup>. Die belangrikste uitsette van data in respondentgeval 2 ten opsigte van MI is eerstens die beklemtoning van die belang van beleid en instansionele beleid ter bevordering van oordrag. Soos in hoofstuk 1 verduidelik, is hierdie beleidsdokumente nie in plek nie. In die tweede plek is daar voldoende bewyse dat oordrag afhanklik is van die geloofwaardigheid van 'n fenomeen, wat beteken dat die fenomeen na die holistiese werklikheid van die respondent moet oordra vir optimalisering van oordrag.

### **5.2.3 Die implementering van 'n verskeidenheid verantwoordbare assesseringstrategieë en deurlopende assessering**

Respondente 2 - 7 verbaliseer hoofsaaklik in onderhoude en demonstreer in respondentkurrikuleringsinsette tekens van 1) **positief-volhoubare bereiking** en 2) 'n mate van **bevoegdheid** ten opsigte van fundamentele kennis, begrip en intensionele implementering van 'n verskeidenheid assesseringstrategieë en deurlopende, kriteriumgerigte assessering. 'n Verskeidenheid assesseringstrategieë en deurlopende

<sup>226</sup> Sien bylaag 1 in hierdie verband.

assessering, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig (Hattingh 2002; Van der Horst & McDonald 1997; hoofstuk 2) geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b).

Oordrag vanuit die gevalprogram blyk intensioneel en volhoubaar bereik<sup>227</sup> te wees in gemelde respondentpraktyke (2 - 7) op grond van dokumentanalises van **assesseringsprosesse** byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorms en assesseringskriteria en demonstrasies in respondentpraktyk-waarnemingsgeleenthede en / of deelnemende waarnemingsgeleenthede<sup>228</sup>. Kernaspekte van assessering beskryf vanuit die 1) literatuur en 2) gevalprogram het 'n **positiewe effek** op respondentpraktyke 2 - 7 ten opsigte van volhoubare bereiking hiervan in respondentpraktyke. Leerderrespondentterugvoer dui op 'n mate van begrip ten opsigte van assessering en tweedefase-oordrag veral na leerderrespondente 4A en 4B.

Trianguleerde data toon meer spesifiek die respondentintensionele (1 - 7) toepassing en integrasie van verskeie assesseringstrategieë en deurlopende assessering as deelgebied van die gevalprogram en oordrag<sup>229</sup>. Hierdie fenomene dui op 'n **paradigmavernuwende beskouing** (Van der Horst & McDonald 1997 en tabel 2.1 in bylaag 2), naamlik dat die leerder op deurlopende basis geassesseer word teenstrydig met die ou paradigmatiese eksamengedrewe assessering. Oordrag van kennis, toepassingsvaardighede en intensionele implementering van deurlopende, kriteriumgerigte assessering en 'n verskeidenheid verantwoordbare, literatuurgerigte assesseringstrategieë vanuit beide die gevalprogram en Onderwysinduksiëprogram is intensioneel geïmplementeer in respondentpraktyke 2, 3, 4, 5, 6, 7. Respondentpraktyk 1 toon oordrag van intensionele implementering van deurlopende assessering vanuit die 1999-gevalprogram. As bewyse van voorgenoemde, plaas ek die volgende voorbeelde uit onderhoude met respondente, waarvan die geldigheid en betroubaarheid bevestig is deur praktykwaarnemings, leerderrespondentterugvoer en dokumentanalises. Elk van hierdie spesifieke

<sup>227</sup> Sien tabel 5.1 in bylaag 5.

<sup>228</sup> Die navorser het assesseringsgeleenthede in verskeie respondentpraktyke bygewoon en byvoorbeeld in respondentpraktyke 1, 4 en 6 as eksterne evalueerder opgetree. In die geval van respondent 2 was die navorser ten tye van 'n werkplek-assesseringsgeleentheid deel van die leerders. Die navorser was verder betrokke by assesseringsgeleenthede in die gevalprogram tydens die deurloping daarvan deur respondente 3, 4, 5. My dank aan die betrokke rolspelers vir etiese toestemming en die geleentheid.

<sup>229</sup> Respondent 1 verwys na haar deurloping van die gevalprogram.

respondentgevalle is bespreek na aanleiding van die eiesoortige dimensionele vlakke van oordrag<sup>230</sup> vanuit die gevalprogram en bevoegdheid van die respondent ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en intensionele ingesteldheid aangaande 'n aspekte van oordrag. In die proses van data-insameling en data-analisering kulmineer egter ook bepaalde implikasies ten opsigte van die effek van die gevalprogram en oordragfenomene. Die navorser bespreek daarom spesifieke gevalle in 'n bewustelike poging om hierdie effek en oordragfenomene te begryp, sodat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik gerig mag word.

Respondent 1 beweer die volgende aangaande assesseringstrategieë:

“Ek het in die begin, tot twee jaar na die kursus<sup>231</sup>, het hulle [haar leerders] portefeuljes gemaak, maar dit vat ongelooflik lank om te merk. Dit vat amper die hele jaar, omdat jy moet deurlopend assesser en dan moet jy dit [die portefeulje] ook nog assesser. So, ek het dit later gelos, want ek kon net nie. Ek kon net nie meer al daai merkwerk behartig nie. Daar is net nie genoeg tyd nie en te veel ander werk. As hulle 'n portefeulje maak, het hulle tyd om dit te doen, dan merk jy en dan gee jy weer vir hulle terug en dan het hulle tyd om dit weer te verander en dan het hulle tyd om dit weer te versamel en op die ou einde moet jy dit weer merk. En ek het net besluit dis tot daarnatoe, in my vakke gaan dit net nie werk nie. Ek het **gehou van die portefeulje-effek** en dat hulle dan iets het wat hulle **dan na die industrie toe kan vat**. Ek het later vir hulle gesê ek gee al hulle opdragte vir hulle terug wat jou sal help om jou te verkoop in die industrie. Jy moet al jou goeters hou. Dat hulle vir mense kan wys watter tipe opdragte hulle gedoen het en watter tipe take hulle gedoen het. Ek het hulle nogal aangemoedig om hulle eie portefeuljes te maak. So ek evalueer hulle self nie op daai nie”.

Volhoubare bereiking van 'n aanvanklik-geïmplementeerde assesseringsmetode is dus laat vaar ten spyte van intensie tot oordrag, kennis, begrip en implementeringsvaardighede, soos aanvanklik oorgedra vanuit die gevalprogram na hierdie respondentpraktik. Oordrag blyk veral vanweë blootstelling aan die spesifieke metodiek gedurende die deurloping van die gevalprogram. Die positiewe effek van die gevalprogram en oordrag ten opsigte van 'n mate van kennis, assesseringsvaardighede en ingesteldhede is eventueel geïnhibeer deur 'n **hoë werkslading** en **gebrek aan tyd** in die respondentwerklikheid. Hierdie fenomene word ooreenstemmend in die literatuur as oordraginhiberende faktore, soos in hoofstuk 1, paragraaf 1.5 beskryf (Broad & Newstrom 1992; Caffarella 1994; Detterman & Sternberg 1993; Laker 1990;) as veral van

---

<sup>230</sup> Sien figuur 5.1

toepassing op omstandighede na afloop van die onderwys-opleidingsgebeure. Gifford (1992), Gordon (2002), Harlen (1994), Hofmann (2004) en respondent 4 wys in hierdie verband na die effektiwiteit van vaardigheidsopleiding as deelgebied van onderwys en opleiding. Respondent 4 en die resultaat van bogenoemde uitsette in die geval van respondent 1, dui op die noodsaak van vaardigheidsopleiding as afsonderlike module in die gevalprogram. Teenstrydig met literatuurverwysings na die integrering van hierdie vaardighede (Slabbert & Hattingh 2005) in programme dui data-uitsette dat 'n geïntegreerde benadering ten opsigte van vaardigheidsontwikkeling duidelik nie in die gevalprogram optimaal effektief is nie.

In die geval van respondent 1 kulmineer verdere oordraginhiberende faktore, soos ervaar **gedurende** die deurloping van die gevalprogram. Oordraginhiberende faktore voor, tydens en na afloop van die gevalprogram, soos literatuurgerig beskryf in hoofstuk 1, paragraaf 1.5, is in die opvolgende besprekings van data aangaande respondentpraktyke belig as effek van die gevalprogram, oordrag en moontlike toekomstige aksies rondom bespreekte fenomene.

Aangesien daar in die 1999-program volgens verskeie deurlopers nie duidelike kriteria gestel is in die onderskeie modules nie<sup>232</sup>, vra ek die volgende aan respondent 1: “Stel jy duidelike kriteria?” Die respondentreaksie ontbloot verskeie fenomene ten opsigte van veral die 1) assesseringsmodule in die 1999-gevalprogram waartydens die respondent in die deurlopiingsproses verskeie leemtes ervaar ten opsigte van leerinhoud en implementeringsvaardighede rakende assessering en 2) oordraggenererende fenomene. Die opvolgende verduideliking van die respondent dui op haar gebrek aan kennis en implementeringsvaardighede ten opsigte van assessering as gevolg van leemtes in die gevalprogram, maar ook op belangrike oordragfenomene na afloop van die program as oordragbepalend of oordraginhiberend soos in hoofstuk 1 literatuurgerig bespreek is.

Respondent 1: “Weet jy wat maak ek? Ek stel vir myself 'n *rubric* op wat verkeerd is eintlik. Die **kursus wat ek gedoen het by een van ons kongresse...wat jy eintlik moet doen** is die studente moet saam besluit waaroor gaan hulle ge-evalueer word, so jy moet die *rubrics* in oorleg met die studente half saamstel wat ek nie doen nie. Ek sê vir hulle waarop ek hulle gaan evalueer en dan gebruik ek my eie *rubric*. So ek het vir elke, nie vir elke opdrag nie, vir elke eksamenopdrag, het ek 'n *rubric* waarvolgens ek hulle dan merk.

---

<sup>232</sup> Dokument-analises toon teenstrydig wel die stel van kriteria in verskeie praktyke.

**Ek het dit geleer, ek het op kongresse voorbeelde gekry van rubrics en dit help met opdragte.** Met 'n toets is dit 'n reg of 'n verkeerd of 'n insig of daar het hulle 'n langvraag. Maar daar het ek ook 'n rubric, veral in 'n langvraag - jy moet half 'n riglyn hê waarna jy kyk en wat merk jy, maar vir die opdragte, eksamenopdragte het ek vir almal rubrics. **Maar rubrics het ek glad nie van geleer in die kursus nie. Ek het dit letterlik na die tyd het ek besef: OK, ek merk nou 'n opdrag, maar ek merk nou wat ek nou weet, maar ek het geen duidelike riglyn waarvolgens ek merk nie.** En toe het ek my kollegas gevra en een van my kollegas het hierdie Induksiekursus gedoen (respondent 6) en daar het hulle rubrics behandel en toe het ek by haar 'n voorbeeld gekry en toe het ek op 'n kongres so 'n rubrics-kursus gedoen, so *short course* en daar het ek 'n voorbeeld gekry en hulle het my mooi duidelik gesê hoe doen jy dit. Toe het ek eers verstaan hoe dit werk en toe het ek dit eers baie mooi en duidelik opgestel”.

Die leerders van die betrokke respondent (1) bevestig die aanwesigheid van gestelde kriteria, wat nie noodwendig vanuit die gevalprogram realiseer nie. Eweknie-assessering en spesialisassessering het wel as effek van die gevalprogram in hierdie respondentgeval realiseer. Volgens die programkoördineerder en hoofkurrikuleerder (Du Toit 2003, 2005) integreer die gevalprogram selfassessering, eweknie-assessering en spesialisassessering.

Leerderrespondent 1A verduidelik : “Ons kry 'n *sheet* wat sê 10 punte vir dit en 10 punte vir dit en dis absoluut dit en dis absoluut duidelik hulle wil niks anders hê nie. Die dosent gee punte en 'n eksterne eksaminator<sup>233</sup> gee punte in die eksamen.”

Leerderrespondent 1B verduidelik dat eweknie-assessering gedurende die aanbieding van projekte geskied: “For class projects when you are doing your presentation, we give each other points<sup>234</sup> and then she marks it and then in the sort of final exam we don't give any marks.”

Beide respondent 1A en 1B getuig van die afwesigheid van selfassessering.

Respondent 6 toon basiese ooreenstemming met die praktyk van respondent 1. Beide respondente beweer dat daar geen nut in selfassessering is nie, aangesien die leerder

<sup>233</sup> Hierdie dien as voorbeeld van spesialisassessering in respondentpraktyk 1, soos volgens haar oorgedra vanuit die gevalprogram as positiewe effek van die gevalprogram.

<sup>234</sup> Hierdie leerderrespondent-verwysing dien as voorbeeld van eweknie-assessering in respondentpraktyk 1, soos volgens haar oorgedra vanuit die gevalprogram as positiewe effek van die gevalprogram.



bloot 'n hoë, onrealistiese punt vir haarself sal toe-eien. Beide respondente (1, 6) openbaar negatiewe intensie tot oordrag van selfassessering en dui daarop dat hul die strategie nie ten volle begryp nie.

Waarneming in beide praktyke (1, 6) toon egter voortdurende assesseringsgeleenthede deur middel van aanbiedings in pare of groepe waartydens die fasiliteerder en die leerders aanbiedings assesser volgens kriteria soos deur die fasiliteerder opgestel. Leerders is ook verantwoordelik vir skriftelike projekwerk vir deurlopende assessering. Hoewel assesseringsvaardighede dus ten opsigte van hierdie praktyke nie optimaal realiseer vanuit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram nie, dui die implementering van deurlopende assessering en 'n verskeidenheid assesseringstrategieë op 'n **paradigmavernuwende beskouing** in hierdie praktyke. Die implementering van deurlopende assessering en 'n verskeidenheid assesseringstrategieë is immers teenstrydig met die ou paradigmatiese eksamengedrewe assessering (Lazear 2004; Van der Horst & McDonald 1997; tabel 2.1 in bylaag 2).

Navorsingsuitsette ten opsigte van die effek van die gevalprogram en oordrag word ook sigbaar in die opvolgende beskrywing van data-analises en meegaande fenomene wat optimaal begryp kan word op grond van veranderende fenomene in die onderskeie jaargroepe **as 'n sterkte in die studie**.

Die gevalprogram toon voortdurende verfyning ten opsigte van ontwerp en inhoud van die programinhoud en verandering ten opsigte van programfasiliteerders. Die fasiliteerder gedurende die assesseringmodule in 1999 is vervang met 'n fasiliteerder uit die Fakulteit Opvoedkunde wat op grond van haar kwalifikasies meerdere kennis, begrip en ingesteldhede ten opsigte van assessering (haar spesialisingsveld) veronderstel. Die kennis, begrip en toepassingsvaardighede ten opsigte van assessering in die daaropvolgende groepe in 2002 (respondente 3, 4, 5) en die in 2004 (respondente 2 en 7) toon in vergelyking met respondentpraktyk 1 'n merkbare verbetering, soos waarneembaar uit trianguleerde data, maar ook indien 'n vergelyking tussen voorgenoemde aanhalings van respondent 1 en die volgende aanhalings van respondente 2 en 3 getref word.

Respondent 3 verduidelik veranderinge in haar assesseringspraktyk na aanleiding van die gevalprogrameffek op die respondentwerklikheid soos volg: *Assessering is baie meer spesifiek gerig op die uitkomst. Verskillende metodes is ingestel en ek het nou vasgehaak by 'rubrics'. Dit help studente om te weet waarna die dosent kyk tydens assessering.* Respondent 2 toon ooreenstemmend met respondent 3 kennis, begrip en toepassingsvaardighede ten opsigte van assessering in vergelyking met die afwesigheid van hierdie fenomene uit die gevalprogram in die geval van respondent 1. Respondent 2 verwys na die volgende fundamentele kennis ten opsigte van assessering wat oorgedra het as effek van die gevalprogram na haar praktyk: "I personally believe that assessment is the driving force behind OBE. Assessment must be (i) transparent and (ii) relevant. I always try and come up **with different and creative ways of assessment** that really test **learners' understanding.**"

Oordrag *per se* op intensionele, volhoubare vlak vanuit die gevalprogram en die kwaliteit van kennis, begrip en implementeringsvaardighede wat as respondent-bevoegdheidsaspek oorgedra het na respondentwerklikhede, blyk in bogenoemde gevalle (respondente 2 en 3) verbonde te wees aan die **betrokke programfasiliteerder (6)** in teenstelling met haar voorganger in die 1999-program. Op grond van programfasiliteerder 6 se PhD-kwalifikasies in teenstelling met die voormalige programfasiliteerder vir die assesseringsmodule in die 1999-program, wat slegs oor 'n Honneurs-graad beskik het, sou ek die oordragfenomeen in hierdie gevalle hoofsaaklik aan die teoretiese kennis van die programfasiliteerder verbind. **Die fundamentele kennis, vaardighede en ingesteldhede van die programfasiliteerder, opleier of ontwikkelingspraktisyn, maar ook die kwalifikasies van die fasiliteerder, is daarom van fundamentele belang vir oordrag van kennis, vaardighede en ingesteldhede.** Hierdie afleiding uit die data word bevestig deur dokumentasie rondom Hoër Onderwys en Opleiding<sup>235</sup> in die Suid-Afrikaanse konteks, wat daarop neerkom dat die onbevoegdheid van programfasiliteerders ten opsigte van verskeie faktore, waaronder ondergeskikte kwalifikasies vir die bepaalde NQF-vlak van die program, lei tot "severe undermining of the quality of programme offerings"<sup>236</sup>.

<sup>235</sup> [http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL\\_Resource\\_no6.doc](http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc;);

[http://www.che.ac.za/documents/d000114/submissions/15\\_Venda\\_19-Oct05.pdf](http://www.che.ac.za/documents/d000114/submissions/15_Venda_19-Oct05.pdf)

<sup>236</sup> [http://www.che.ac.za/documents/d000040/CHE\\_HE\\_Monitor\\_no1\\_June2003\\_Chap3.pdf](http://www.che.ac.za/documents/d000040/CHE_HE_Monitor_no1_June2003_Chap3.pdf)

Verdere oordragfenomene verwys na die kennis, vaardighede, persoonlikheid, waardes, ingesteldheid, betroubaarheid en meer van enige leerfasiliteerder. Hierdie fenomene bevestig literatuur, soos in paragraaf 1.5, hoofstuk 1 beskryf rakende die programfasiliteerder, opleier of ontwikkelingspraktisyn as oordraggenererend of oordraginhiberend (Foxon 1993). Foxon (1993) waarsku dat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder 'n besondere positiewe of negatiewe effek op die leerderingesteldheid en motivering om te leer en verworwe kennis toe te pas, uitoefen. Die suksesvolle en effektiewe leerfasiliteerder het bepaalde rolle om te vervul en moet aan bepaalde eienskappe voldoen. In 'n program vir die opleiding van opleiers, waar die programdeurloper self 'n leerfasiliteerder is, is die "best of the best" (volgens respondent 4) immers nodig as geloofwaardige modelleerders, mentors en oordraggenererende fasiliteerders van leer.

In die geval van programfasiliteerder 6 toon respondentterugvoer (4, 7) egter, teenstrydig met die literatuur wat oordrag verbind aan die **geloofwaardigheid van die fasiliteerder** (Nunes 2002), negatiewe kritiek ten opsigte van programfasiliteerder (6) se geloofwaardigheid. Respondente 4 en 7 maak beswaar teen die besondere onregverdigheid van programfasiliteerder 6 in haar eie praktyk en veral ten opsigte van die fasiliteerder (6) se assesseringsmetodiek. **Die respondente (4, 7) verwys na 'n merkwaardige diskrepansie tussen die toepassing van die kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede wat programfasiliteerder (6) ten opsigte van assessering en onderrig wil tuisbring by die leerder en dit wat sy as fasiliteerder self in praktykwerklikheid toepas. Respondent 7 verduidelik:** "I did not very much enjoy my experiences with [programfasiliteerder 6]. "I believe you **practise what you preach**. I did not see her do much of what **she was saying we should do** or **what the material said we should do**. The last assignment I found very unfair. I did not take it up. I was advised not to, because I wanted to further my studies and sometimes when you challenge people on what they do and you make them subjective and if you want to enjoy your stay, then they suggest you don't take it up".

Respondent 4, soos respondent 7, toon 'n besondere aversie teen die fasiliteringstrategieë van die betrokke fasiliteerder van die assesseringsmodule in die

gevalprogram, maar 'n duidelike kennis, **begrip en toepassing van die leerinhoud** in haar respondentpraktik (4) as positiewe programmeffek. Hierdie respondent maak gebruik van deurlopende, outentieke assessering teenstrydig met ou paradigmatiese eksamens. Die programfasiliteerder inkorporeer 'n verskeidenheid assesseringstrategieë, waardeur sy die denk- en leerstyl van die leerders akkommodeer en onderrig-leerstrategieë, soos heelbreinleer en diepteleer, integreer in die onderrig-leerproses. Respondent 7 verwoord soortgelyke kennis, begrip, implementeringsvaardighede en ingesteldhede ten opsigte van assessering:

**“Our educational system now says among other things that when you’re testing your students for instance, you do not just use one level. Some would prefer to be tested on writing, some would also do well by producing something, some would also do well by standing in front and giving a presentation. Your overall assessment methods do not concentrate on one method. The end result is much more valuable. You know that you have really been able to empower your students instead of letting all of them write a test. Your assessment through the year would be different methods so that you at least accommodate all of them and then all of them will get that opportunity to really outdo themselves in that area were they have a preference” (respondent 7).**

Die respondente (4, 7) het, **ten spyte van besondere** negatiewe ervarings gedurende die deurloping van die assesseringsmodule wat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder van die module in die weegskaal geplaas het en volgens literatuurverwysings (bv. Nunes 2003) as oordraginhiberende faktor kon meewerk, daarin geslaag om in data uit onderhoude en waarnemingsgeleenthede en dokumentanalises besondere kennis, vaardighede en ingesteldhede ten opsigte van assessering aan die dag gelê. Beide respondente 4 en 7 stel voorts duidelike kriteria en maak gebruik van assesseringsrubrieke<sup>237</sup>. Alhoewel selfassessering in respondentpraktik 4 ontbreek, inkorporeer beide respondente 4 en 7 eweknie- en spesialisassessering, soos voorgedoen in die gevalprogram. Verskeie faktore speel moontlik in hierdie gevalle 'n oordraggenererende rol, wat bepaalde implikasies ten opsigte van die **effek van die gevalprogram en oordragfenomene** inhou, sodat toekomstige aksies ten opsigte van 1)

<sup>237</sup> Respondent 5 beweer die volgende in verband met die assesseringsmodule in die gevalprogram: “Die module was kort. Kyk, jy kan nie alles dek nie en daar is 'n kort tydjie. Die kontaktyd was twee keer. Dr. \* se handleiding was 'n lekker boekie wat jy kan gaan byleer, veral oor *rubrics*. Daar was 'n mate van struktuur en jy kan nie alles dek nie, so ek dink dis amper soos 'n kaart met verwysings waarna jy self kan gaan doen.” Ten spyte van die respondentervarings ten opsigte van die programfasiliteerder het hierdie middele wat sy aan die respondente verskaf het, moontlik oordrag gegenereer.

die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik gerig mag word. Die navorser noem die vernaamste bevindinge:

- Die besondere omstandighede van beide respondente en werkskonteks blyk van oordraggenererende waarde te wees.
- Respondente 4 en 7 toon in trianguleerde data besondere kennis, begrip en toepassingsvaardighede betreffende assessering **in weerwil van klagtes oor die ingesteldhede en veral waardes en vermoëns van die betrokke fasiliteerder ten opsigte van fasiliteringstyl, deursigtigheid, regverdigheid, terugvoer en ander fenomene wat in die bestudeerde literatuur as eie aan oordraggenerering en assesseringsvaardighede** beskryf word. Die fenomeen ten opsigte van die kennis, begrip en toepassingsvaardighede van respondente 4 en 7 verwerp tot 'n mate literatuurverwysings na die fasiliteerder as oordraggenererend of -inhiberend (Nunes 2002). **Oordrag in hierdie twee gevalle (4 en 7) is moontlik nie hoofsaaklik aan modellering, voordoens van die fasiliteerder of weens fasiliteerdereienskappe soos fasiliteringstyl toe te skryf nie.**
- In die geval van respondent 4 is oordrag moontlik eerder toe te skryf aan **mentorskap en verdere ontwikkelingsgeleenthede**. Respondent 4 is die programkoördineerder van die Meestersprogram in Assessering, het besondere verdere ontwikkelingsleergeleenthede, soos seminare, kongresse en ervaringsgeleenthede en die mentorskap van 'n bekende assesseringspesialis tot haar voordeel, wat in hierdie geval eerder tot **oordrag op volhoubare vlak** kon lei. Hierdie fenomene bevestig literatuur-verwysings na omstandighede **na afloop van die program** (waaronder verdere ontwikkelings-geleenthede) as oordraggenererend (hoofstuk 1, paragraaf 2.5.2), maar ook dat oordrag op volhoubaar-bereikte vlak van hierdie omstandighede afhanklik blyk te wees.
- In die geval van respondent 7 wil dit voorkom asof oordrag van kennis, begrip en vaardighede na aanleiding van projekte tydens die gevalprogram **in samewerking met ander leerders**, praxis en verdere ontwikkelingsgeleenthede as onderwysadviseur plaasvind.
- Hierdie aannames beklemtoon modellering, die rol van die programfasiliteerder as modelleerder met deursigtige, regverdige waardes en ingesteldhede en handeling wat oordrag sal verhoog en aan **alle leerders** (ook die wat nie deur dieselfde

gunstige omstandighede as respondente 4 en 7 bevoordeel word nie) die geleentheid tot oordrag bied, 'n fasiliteerder wat *practice what you preach* (respondente 3, 4, 5, 7), mentorskap en dui ook op die moontlikheid van behoefte **aan opvolggeleenthede vir programdeurlopers**. Ter aansluiting is dit ewe opvallend dat die respondent uit die 1999-groep deur middel van verdere ontwikkelingsgeleenthede en die hulp van haar kollega wat die **Onderwys-induksieprogram deurloop het**<sup>238</sup>, **die nodige kennis en vaardighede ten opsigte van assessering kon bemeester**. Opvolggeleenthede is moontlik 'n geleentheid tot inkomstegenerering vir die instansie en personeelontwikkelingsgeleentheid ten einde plaaslik en internasionaal mededingend in tel te bly; om onder meer voortgesette en volhoubare ontwikkeling, lewenslangeleer, aanpasbaarheid, optimalisering van persoonlike en professionele potensiaal, fenomene (soos reeds genoem) waarna Suid-Afrika streef.

- Dit blyk voorts algemeen uit voorafgaande data-uitsette dat die respondente 'n besondere kritiese ingesteldheid teenoor die programfasiliteerders, die programfasiliteerdergeloofwaardigheid en -optrede openbaar. Hierdie kritiek mag moontlik ontstaan uit die opvolgende afleidings. Ten eerste is die programdeurlopers self opleiers en leerfasiliteerders in eie reg en is die verwagting dat "Facilitators of learning needs to be best of the best" (respondent 4) teenoor die ervaring van respondent 1 byvoorbeeld dat "hulle gebruik maar net die dosente wat beskikbaar is in die program, nie noodwendig die bestes nie". Tweedens skep die selfwerkzaamheidsaspek van die program en intensiewe selfstudie wat van die programdeurloper verwag word, (indien die programdeurloper die betrokke selfstudie ten uitvoer gebring het) 'n literatuurgerigte, intrapersoonlike raamwerk of kriteria waarvolgens die respondent die gevalprogrampraktyke evalueer. Respondentterugvoer **verwerp** ooreenstemmend met hierdie literatuurgerigte kennis as kriteria dus in sommige gevalle dat assesseringstrategieë in die gevalprogram in sommige programfasiliteerderpraktyke literatuurgerig geïmplementeer is en wys spesifiek op sekere diskrepansies tussen die ervaarde en geïmplementeerde gevalprogrampraktyk enersyds en literatuur andersyds (respondente 1, 2, 3, 4, 7).

---

<sup>238</sup> Assesseringstrategieë is gedurende die Onderwysinduksieprogram in detail behandel, verduidelik en die deurlopers het gedurende die onderrig-leergeleenthede geleentheid ontvang om die nuutverworwe kennis onmiddellik toe te pas. Elke deurloper het ook 'n volledige stel inligting oor die inhoud ontvang.

Op grond van voorgemelde fenomene kan die afleiding ten opsigte van oordrag moontlik gemaak word dat die intensiteit van oordrag bepaal word deur die bewussyn van hierdie diskrepancies en die mate waartoe die respondent hierdie fenomene *oorsien*. In sommige gevalle is die ervaring besonder negatief, wat die respondent uit die leerproses laat onttrek en oordrag tot 'n mate gedurende die programdeurloping inhibeer (respondent 1, 4, 7). In ander gevalle beskou die respondent die negatiewe ervaring van *verkeerde* optrede deur die fasiliteerder (teenstrydig met die literatuur<sup>239</sup>) as 'n blote voorbeeld van *hoe om nie te wees nie* (respondent 3). Die ontwikkelingsvlak, persoonlikheid, denkstyl van die leerder en meer speel moontlik hier 'n belangrike rol wat 'n invloed op oordrag uitoefen. Oordrag word voorts bepaal deur 'n **teenreaksie of regstellende aksie** teen die negatiewe ervaring of nadelige uitwerking van die *verkeerde* toepassing van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes in die gevalprogram deur leerfasiliteerders. Verskeie leerderrespondente neem uit die onderrig-leergeleentheid wat goed is en bou die toekoms daarop.

#### 5.2.4 Samevatting van Hoofstuk 5

Hoofstuk 5 evalueer tematies geïntegreerde bevindinge vanuit 'n ingewikkelde en respondentunieke samespel van verskeie tendensgerigte eksterne<sup>240</sup> en interne<sup>241</sup> invloedsfaktore op die allegories-verhalende effek van 'n volwasseneleerprogram ter bemagtiging van hoër onderwys, opleiding en ontwikkelings-praktisyns en die respondentwerklikheid as oordraginhiberende of oordraggenererende fenomene in die onderskeie gevalle.

Die samevatting van bevindinge vanuit data-analises, bestudeerde literatuur, gevalprograminsette en prosesse as programuitsette enersyds en die kulminerende

<sup>239</sup> Foxon (1993) verwys na belang van die keuse van fasiliteerders. Die kennis, vaardighede, persoonlikheid, waardes, ingesteldheid, betroubaarheid en meer van enige leerfasiliteerder is van oordraggewende belang. Hierdie skrywer (Foxton 1993) waarsku dat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder 'n besondere positiewe of negatiewe effek op die leerderingesteldheid en motivering om te leer en verworwe kennis toe te pas, uitoefen.

<sup>240</sup> Waaronder politieke, ekonomiese, maatskaplike neigings en vasleggende konteks, soos bespreek in hoofstukke 1, 2, 3, 5 en bylae 1 en 2.

<sup>241</sup> *Id est*: faktore eie aan die leerder en die fasiliteerder (waaronder ingesteldhede, waardes, motivering, agtergrond, ervaring, voorkennis), die resultate van watter, waar, wanneer, hoe en hoekom **individue betekenis toeken**.

implikasies en aanbevelings ten opsigte van die effek van die gevalprogram vanuit die respondentwerklikheid andersyds vorm die uitset van die studieproses in hoofstuk 6.