

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

HOOFSTUK 6

6.1 Inleiding tot hoofstuk 6

Hoofstuk 5 evalueer tematies geïntegreerde bevindinge vanuit beide die bestudeerde literatuur en die empiriese studie in konteks van die afgebakende studiefokus, die bestudeerde gevalprogram en die respondentwerklikheid. Die respondentwerklikheid bestaan uit die 1) onderwyspraktykwerklikhede, 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige en intrapersoonlike faktore¹ eie aan die persoon van die respondent as totaliteitswese. Die analise en bespreking van dataresultate in hierdie hoofstuk is dus die finale oordrageffek² van die ervaaarde gevalprogram in geheel volgens die eie kenniskonstruk, betekenis en werklikheid van die respondent. Bevindinge uit die bestudeerde literatuur, gevalprograminsette en gevalprogramprosesse is met dataresultate geïntegreer ten einde 'n holisties-geïntegreerde kenniskonstruk as studieuitset rondom die effek van die 1) gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur te bied. Hoofstuk 5 dien as vergestaltung, sigbare implementering van die groteske van holisme³, die opheffing van grense tussen die gevalprograminsette en programprosesse en die gevalprogramuitsette in geheel. Hierdie proses is 'n bewustelike poging om die effek van die gevalprogram en oordragfenomene te begryp, juis sodat toekomstige aksies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en literatuur moontlik gerig mag word.

Die kulminerende implikasies ten opsigte van die gevalprogram, maar ook die literatuur, die oordragfenomene *per se* en onderrig-leer van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns en aanbevelings, vorm die uitset van die studieproses as tesis in

¹ Hieronder resorteer die respondent se geskiedenis, voorkennis, leer- en denksstyl, ervaring, werkplekomsandighede en meer.

² *Id est* die bevindinge van hierdie studie.

³ Soek miskien Dubé (1997) en die vreugde van die karnaval in Bakhtin (1981) of Sienna en Rio vir indiepte ervaring. Leer en onderrig-leer behoort na die mening van die navorser ook groteske vreugde te omsluit. Hierdie elemente vergestalt veral in die letterkundige betekenis van die karnaval en die dans.

hoofstuk 6. Die sintese en evaluering in hierdie hoofstuk is antwoordelik gerig op die navorsingsvraag in hoofstuk 1 en voortspruitende fenomene rondom oordrag. Dit vorm ook die didaktiese implikasies rondom die gevalprogram en soortgelyke bemagtigingsprogramme. Hierin is, soos in hoofstuk 5, bevindinge met aanbevelings en uitvloeiende teorieë holisties-geïntegreer. Die tesis is immer die teks, terwyl die tesis in die teks is (Heyns 2007).

6.2 Fokusgerigte bevindinge van die studie

Die studie is fokusgerig⁴ afgestuur op 'n ingewikkelde en respondentunieke samespel van verskeie tendensgerigte eksterne⁵ en interne⁶ invloedfaktore op die allegories-verhalende effek van 'n volwasseneleerprogram ter bemagtiging van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op 'n innoverende wyse te fasiliteer.⁷ Die studie ondersoek die transitiewe dinamiek van 'n onderwys- en opleidingsprogram vir volwassenes na onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns⁸ en sy of haar volwasseneleerpraktyk. Die bevindinge van die studie is, soos in hierdie hoofstuk weergegee, na aanleiding van die opvolgende geslaagde bewyse dat die studie die navorsingsvrae beantwoord en die doelstelling bereik.

Die primêre navorsingsvraag as studiefokus is in paragraaf 1.3, hoofstuk 1, soos volg gestel:

⁴ Soos gestel in paragraaf 1.5, hoofstuk 1 van hierdie studie.

⁵ Waaronder politieke, ekonomiese, maatskaplike neigings en vasleggende kontekste soos bespreek in hoofstukke 1, 2, 3, 5 en bylae 1 en 2.

⁶ Hierdie faktore is 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.

⁷ Soos beskryf in die brosjure vir die Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys, Universiteit van Pretoria (2004b; 2005b).

⁸ Hierdie studie sien onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns as fasiliteerders van leer.

6.2.1 Primêre navorsingsvraag

Wat is die transitiewe dinamiek van 'n onderwys- en opleidingsprogram vir leerfasiliteerders op die onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns en sy of haar volwasseneleerpraktyk?

Hieruit die volgende sekondêre vrae ter beantwoording van die primêre navorsingsvraag wat die leereffek ten opsigte van 'n kurrikulum en kurrikulering; die fasiliteringsprosesse en assessering as bewys van holisties-geïntegreerde denke, omsluit:

6.2.2 Sekondêre vrae

- a) Wat is die primêre programfilosofiese *foci* van 'n volwasseneleerprogram vir die onderrig-leer van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns in eietydse werklikheidskontekste aan 'n internasionaalerkende instansie?
- b) Wat is die betekenis wat die fasiliteerder of opleier as leerder hieruit opgebou het?
- c) Wat, ten opsigte van bogenoemde, is oorgedra na die praktyk van die fasiliteerder?
- d) Wat behels die reflektoring deur onderskeie rolspelers ten opsigte van kreatiewe en behoeftegerigte verfyningssmoontlikhede van volwasseneleerprogramme vir die opleiding van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns in sy of haar werklikheidskonteks?

6.2.3 Prosesse ter beantwoording van navorsingsvrae

Sekondêre navorsingsvraag 1 is beantwoord in hoofstukke 1, 2, 3 en 5 deur integrasie van hoofsaaklik:

- die analisering en omskrywing van programdokumentasie waaronder die studiehandleiding van die gevalprogram en die studiehandleidings van die onderskeie modules en inligting ten opsigte van onderrig-leerbenaderings, voorgeskrewe bronne, uitdeelstukke, uitkomstesteppe en assesseringsopdragte;

- 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;
- verskeie onderhoude, opvolgonderhoude en reflekeringsgeleenthede oor 'n tydperk van vier jaar met belanghebbende en spesifieke rolspelers waaronder die hoofprogramkurrikuleerder en programkoördineerder, fasiliteerders betrokke by die fasiliteringsprosesse in die gevalprogram, voortdurende opvolgonderhoude met die programkoördineerder ter bevestiging van waarnemingsgeleenthede en ander bevindings, opvolgonderhoude en reflekeringsgeleenthede met spesifieke rolspelers;
- verskeie onderhoude, opvolgonderhoude en reflekeringsgeleenthede met respondente oor 'n tydperk van drie jaar, met die uitsondering van respondent 7 wat vir 'n tydperk van 'n jaar aan die navorser bekend is;
- verskeie onderhoude, opvolgonderhoude en reflekeringsgeleenthede met leerderrespondente van die onderskeie respondente;
- waarnemingsgeleenthede van kontaksessies en assesseringsgeleenthede waaronder werkplekassessering en die aanbieding van eksamenopdragte, deelnemende waarneming en informele gesprekvoering met programdeurlopers gedurende waarnemings- en deelnemende waarnemingsgeleenthede van die gevalprogrampraktyke;
- waarnemingsgeleenthede en deelnemende waarneming van onderrig-leergeleenthede en assesseringsgeleenthede (waaronder die aanbieding van eksamenopdragte) en informele gesprekvoering met leerderrespondente gedurende waarnemings- en deelnemende waarnemingsgeleenthede van die onderrig-leerpraktyke van respondente;
- die deurloping van die gevalprogram in 1999 en die Onderwysinduksiëprogram gedurende 2003 as leerder.

Hierdie fokus op die konteks, intensionele en geïmplementeerde kurrikulum, fasiliteringsprosesse en assessering as **deelgebiede** van die bestudeerde gevalprogram, is vergesel van 'n **deurlopende** en intensiewe literatuurstudie ten opsigte van sleutelemente waaruit die gevalprogram opgebou is en die **bepalende** konteks. Die volgende kernfenomene is literatuurgerig bestudeer en beskryf as gevalprogramfoci, gevalprograminsette en gevalprogramprosesse in hoofstukke 1, 2, 3 en 5 ter beantwoording van sekondêre navorsingsvraag 1:

- **eietydse tendense** met bepaalde invloede op onderwys en opleiding, die gevalprogram, respondentwerklikhede en oordrag (waaronder postmodernisme, die kennissamelewing, aspekte rondom Suid-Afrikaanse Onderwys en Opleiding);
- **onderrig-leerbenaderings** kenmerkend van die gevalprogram en die bepalende konteks (waaronder UGO, volwasseneleer, leerdergesentreerdeleer en holisme);
- **kurrikulering, fasiliteringstrategieë, assesseringstrategieë** en
- fenomene **rondom oordrag**.

Hierdie navorsing is opgevolg met hoofstuk 5 as antwoordelik op sekondêre navorsingsvrae 2 en 3. Die werklik bereikte kurrikulum volgens hierdie studie is, in hoofstuk 5, die afbeelding van die dataresultate vanuit die **respondentwerklikheid** waaronder konstruktivistiese respondentbetekenisomvorming. Hoofstuk 5 dien insgelyks as die oordragprodukt van die ervaarde gevalprogram in geheel volgens die eie **kenniskonstruk, betekenis en werklikheid van die respondent**. Die bevindinge belig daarom die werklik-bereikte kurrikulum van die gevalprogram na aanleiding van die **betekenis** wat die respondent as programdeurloper uit die ervaring van die intensionele en geïmplementeerde kurrikulum van die gevalprogram opgebou het. Die aanbod, bespreking van en aanbevelings van hierdie uitsette, vorm die bevindings, **gevolgtrekkings, aanbevelings, tesis en samevatting in hoofstuk 6**. Hoofstuk 6 sal dus vraag 3 opsommend weer beantwoord en vraag 4 met verdere aanbevelings toelig.

Uit voorgemelde data-insette en studieprosesse vorm die volgende primêre dataresultate (bevindings) ter beantwoording van die primêre navorsingsvraag, wat holisties-

geïntegreerd die leereffek ten opsigte van 'n kurrikulum en kurrikulering, die fasiliteringsprosesse en assessering, omsluit.

6.2.4 Primêre bevindings

Primêre bevindings van hierdie studie stel 1) professionele praktykontwikkeling in studiekonteks⁹, 2) verandering in ideologieë van die respondente en 3) persoonlike ontwikkeling as effek van die gevalprogram voorop. Hierdie primêre bevindings is na aanleiding van tematiese bevindings in dataresultate in hoofstuk 5. In vergelyking met die bestudeerde literatuur dui gemelde fenomene 1, 2, 3 op tekens van paradigmatische vernuwings- en samehangende handelingsoriënterings in praktykwerklikhede en lewenswerklikhede van die respondente. Die navorser onderskei vervolgens tussen ontwikkeling van professionele onderwys en opleidingskennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede en persoonlike ontwikkeling as verteenwoordigend van praktykwerklikhede en lewenswerklikhede. Die navorser integreer hiermeesaam ideologiese en paradigmatische vernuwingsbewyse en gevolglike aktiwiteite met die doel om bevoegdheid van die respondent en oordragdimensie na die respondentwerklikheid as effek van die gevalprogram op holisties-geïntegreerde wyse weer te gee.

6.2.4.1 Ontwikkeling van professionele onderwys en opleidingskennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes

Trianguleerde data dui op tekens van oordrag vanuit die gevalprogram na spesifieke respondentwerklikhede waaronder respondentideologieë en onderrig-leerpraktyke ten opsigte van meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings; innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë; die implementering van 'n verskeidenheid verantwoordbare assesseringstrategieë en deurlopende assessering. Hierdie fenomene is literatuurgerig in hoofstuk 5 bespreek en word slegs samevattend hier genoem ter bewys van die effek van die bestudeerde gevalprogram ten opsigte van:

⁹ *Id est* die ontwikkeling van professionele onderwys en opleidingskennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes.

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

6.2.4.1.1 Kurrikulering en meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings

Trianguleerde data dui op tekens van oordrag vanuit die gevalprogram na spesifieke respondentwerklikhede waaronder respondentideologieë en onderrig-leerpraktyke ten opsigte van meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings en kurrikulering *per se* waaronder:

6.2.4.1.1.1 Fundamentele kennis, begrip, toepassingsvaardighede ten opsigte van kurrikulering

Soos beskryf in paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5, toon bevindings fundamentele kennis, begrip, toepassingsvaardighede ten opsigte van kurrikulering na die respondentunieke mate van bekwaamheid (*capability*), verrigting (*performance*), bevoegdheid (*competence*) en omstandighede in die werkplek.¹⁰

Hierdie effek van die gevalprogram is veral van belang ter voldoening aan literatuurverwysings na ‘n besondere leemte in die bevoegdheid van fasiliteerders aan Hoër Onderwysinstellings ten opsigte van kurrikulering soos beskryf in paragraaf 1.1, hoofstuk 1 en die gebruiksvriendelikheid van toeligtingsbronne. O’Grady (2001)¹¹ beweer: “The ID literature is becoming increasingly specialized; most course design material is directed to the professional instructional designer, rather than the

¹⁰ Respondente is nie almal verantwoordelik vir kurrikulering in die onderskeie onderrig-leerpraktyke nie. Hierdie fenomeen is beskryf in paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5. Respondente 2 en 3 verwoord egter spesifiek die oordrag van kennis en implementeringsvaardighede ten opsigte van kurrikulering soos veral bevestig uit data ten opsigte van kurrikulering op mikrovlak.

¹¹ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

teacher/lecturer who, often with limited educational training, does the bulk of curriculum design on any university campus”. ‘n Mate van bevoegdheid ten opsigte van kurrikulering dui dus op die voldoening aan ‘n behoefte in Hoër Onderwyspraktyke waardeur die program slaag “at helping faculty bridge the gap between instructional design theories and everyday academic practice by grounding these ideas in relation to the specific challenges teachers / lecturers from different disciplines face” (O’Grady 2001).

6.2.4.1.1.2 Bewustelike of onbewustelike implementering van ‘n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering ten opsigte van kurrikulering op mikrovlak

Bewyse uit die opstel van studiehandleidings en aspekte van UGO wat sigbaar is in die fasiliterings- en assesseringsprosesse in respondentpraktyke¹², dui op bewustelike of onbewustelike implementering van ‘n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering ten opsigte van kurrikulering op mikrovlak. Die belang van implementeringsvlak van UGO in die praktyk van respondente, soos oorgedra uit die gevalprogram, blyk uit die volgende aanhaling uit die *Higher Education Monitor* (2003)¹³: “Qualifications structure and curriculum design are two fundamental aspects of the reform of higher education at two interrelated levels: the development of a single qualifications framework and the implementation of an outcomes based education (OBE) for higher education programmes”.

6.2.4.1.1.3 Meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings.

Trianguleerde data dui op tekens van oordrag vanuit die gevalprogram na spesifieke respondentwerklikhede ten opsigte van meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings. Hierdie benaderings is opvolgend:

¹² Vegelyk paragrawe onder paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5.

¹³ http://www.che.ac.za/documents/d000040/CHE_HE_Monitor_no1_June2003_Chap3.pdf

- √ Aspekte van 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering soos geïmplementeer in die Suid -Afrikaanse onderwyskonteks en bespreek in paragraaf 2.4 in hoofstuk 2 en paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5. Hierdie aspekte is hoofsaaklik die volgende:
- Respondente 1, 2, 3, 4, 5 en 7 integreer intensioneel en bewustelik, eie aan die gevalprogram en nuwe paradigma in tabel 2.1 (bylaag 2), kennis, vaardighede en ingesteldhede met die werklikheid en beroepswerklikheid van die leerder.
 - Respondente 2, 3, 4 en 5 slaag daarin om 'n leeromgewing te skep wat die leerder aanmoedig om uitkomst te bereik ooreenstemmend met Kramer (1999:24). 'n Gunstige leeromgewing is veral waarneembaar in die praktyke van respondente 2, 3, 4 en 5 wat dui op 'n positiewe effek van die gevalprogram ten opsigte van respondentbevoegdheid en positief-geïmplementeerde oordrag.
 - Respondente 1-7 toon 'n sensitiwiteit teenoor leerderdiversiteit met betrekking tot leerstydifferensiasie, soos deur sommige programfasiliteerders gefasiliteer in die bestudeerde gevalprogram¹⁴. Die gevalprogram fokus dus hierop effektief in vergelyking met die literatuurraamwerk soos beskryf in hoofstuk 3. Ter akkommodasie van voorkeurleerstyle van die leerders, verduidelik respondente die bewustelike implementering van 'n verskeidenheid fasilitering- en assesseringstrategieë om die verskillende leer- en denkstyle van die leerders te akkommodeer. Tweedefase-oordrag vind in sommige gevalle plaas.
 - Oordragdimensies is sigbaar in die beklemtoning van leerderverantwoordelikheid in respondentpraktyke 1, 2, 3, 4, 5 en 7. Die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b:5) stel die fokus op die fasilitering van die proses wat die leerder in staat sal stel om as onafhanklike leerder te ontwikkel. 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 ten uitkoms.

¹⁴ Sien paragraaf 5.2.1.1.3 in hoofstuk 5.

√ **Aspekte van 'n leerdergesentreerde onderrig-leerbenadering**

Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 verduidelik en demonstreer tekens van 1) positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking¹⁵) ten opsigte van leerdergesentreerdeleer in die onderskeie respondentewerklikhede. Meerduidige data-analises, in paragrawe 5.2.1.1.4 en 5.2.1.2 in hoofstuk 5, bewys geselekteerde tekens van fundamentele kennis, begrip en toepassing van aspekte rondom leerdergesentreerdeleer as oorgedra vanuit die gevalprogram na alle respondentewerklikhede. Voorgemelde fenomene verskyn in die toepassing van leerdergesentreerdeleer as benadering tot kurrikulering, fasilitering en assessering deur respondente 1 - 7¹⁶. Oordrag is in sommige gevalle egter onintensioneel en as teenreaksie teen die manier waarop leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram geïmplementeer is. Die meerderheid respondente (respondente 1, 2, 3, 6, 7) aanvaar pertinent die selfwerkzaamheidsaspek van die benadering, maar beskou die sukses van 'n leerdergesentreerde benadering as onderhewig aan modellering, deursigtige verduideliking van die prosesse eie aan die benadering, duidelike kriteria, uitkomste, voortdurende terugvoer en affektiewe ondersteuning van die leerder. In teenstelling met die bespreekte programinsette en -prosesse soos ervaar deur die respondente, getuig die respondentuitsette dus van presiese uitkomste van wat die leerder moet bereik, verduidelikings van die prosesse wat geld en voortdurende terugvoer.

√ **Aspekte van 'n holistiese onderrig-leerbenadering**

Aspekte van 'n holistiese onderrig-leerbenadering, soos literatuurgerig bespreek in hoofstuk 1, paragraaf 1.4, hoofstuk 2 en paragraaf 5.2.1.3 in hoofstuk 5, dra na respondentpraktyke oor vanuit die gevalprogram.

¹⁵ Sien tabel 5.1.

¹⁶ Hierdie fenomeen sluit nou aan by die definisie van leerdergesentreerdeleer uit die werk van Henson (2003) op bladsy 53 van die studie.

√ Aspekte van ‘n volwasseneleerbenadering

Die meerderheid respondente (2, 3, 4, 5, 7) verduidelik in onderhoude en demonstreer veral tydens respondentpraktikwaarnemingsgeleenthede tekens van 1) positiewe intensionele implementering en 2) ‘n mate van bevoegdheid (bereiking¹⁷) 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 4¹⁸.

6.2.4.1.2 Innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë

‘n Prominente en betekenisvolle effek van die gevalprogram blyk volgens trianguleerde data-analisering die verskeidenheid fasiliteringsleerstrategieë (met gevolglike en holisties-aansluitende innoveringseffekte ten opsigte van kurrikulering- en assessering soos in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.2 geïntegreer) wat die respondente suksesvol aanwend om [ooreenstemmend met die oorkoepelende doel van die program (UP 2005b)] “leer op innoverende wyse te fasiliteer”.

Die implementering van ‘n verskeidenheid, innoverende fasiliteringsleerstrategieë *per se* mag moontlik voorkom as ‘n blote “toolbox” (Kramer 1999) bestaande uit onderrig- en opleidingsmetodes, strategieë en tegnieke vir onder meer die implementering van UGO (Kramer 1999). Hierdie implementering **het egter die reïnkarningsreperkussies wat onderrig en opleiding betekenisvol van tradisionele raamwerke, soos beskryf deur Miller (2000; 2003) en Engeström (2004), bevry. Hierdeur word die fasiliteerder bemagtig en meer bevoeg op die kontinuum van die optimalisering van persoonlike en professionele potensiaal van die self en die leerder as totaliteitswesens.** Dit is in ooreenstemming met UGO-, leerdergesentreerde-, holistiese benaderings in weerspieëling van die waardes en beginsels van die nuwe Suid-Afrikaanse samelewing

¹⁷ Sien tabel 5.1.

¹⁸ Sien paragraaf 5.2.1.4 in hoofstuk 5.

(Dreyer *et al.* 2001:5; paragraaf 2.4 in hoofstuk 2) as dryfvare agter die gevalprogram en gevalprogramfilosofie (Du Toit 2002; 2005; 2006; hoofstuk 1). Dit is voorts 'n stap in die rigting van die erkenning en akkommodering van die persoon as leerder op 'n bepaalde vlak "according to different needs" (Van der Horst & McDonald 1997:6) en die erkenning en akkommodasie van leerderdiversiteit soos bespreek in hoofstukke 2 en 3.

Teenstrydig met die tradisionele lesingmetode, verwys onderskeie respondente (1-7) na die gedeeltelike of volledige toepassing van (onder meer) onafhanklike- en selfgedreweleerstrategieë, metakognisie en metaleer, koöperatieweleer, projekgebaseerdeleer, probleemgedreweleer, ervaringsleer, heelbreinleer, geïntegreerde vaardighedsontwikkeling en ingesteldhede, as programuitsette. Respondente toon algemeen 'n bewussyn ten opsigte van die toepassing van hierdie strategieë as teenvoeters vir die ou paradigmatiese lesingmetode. Hierdie fenomeen dui op 'n paradimavernuwing vanuit die gevalprogram¹⁹, die ontwikkeling van professionele onderwys- en opleidingskennis, -vaardighede en -ingesteldhede en 'n hoër mate van fasiliteerderbevoegdheid. Dit lei tot selfversekerdheid²⁰ en bemagtiging van die respondent as onderwys-, opleiding- of ontwikkelingspraktisyn en persoon. In verskeie gevalle slaag die respondent ook na aanleiding van leerderrespondentterugvoer in die bemagtiging van die leerder. Respondentuitsette ten opsigte van elk van hierdie strategieë, soos uit data-analise aangetoon as oorgedra na die gespesifiseerde respondentpraktyke, is in hoofstuk 5, paragrawe 5.2.2.1 – 5.2.2.7 beskryf. Die belang hiervan is dat 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.

Die resultate van die studie soos bespreek in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.2, toon diverse fasiliteringsleerstrategieë soos oorgedra vanuit die bestudeerde gevalprogram en moontlik versterk is deur nasionale, institusionele en departementele aanhang van hierdie

¹⁹ Vergelyk tabel 2.1, bylaag 2 as verduideliking van die ou en nuwe paradigma soos beskryf in hierdie studie.

²⁰ Respondente 1, 2, 3, 4 en 6 beklemtoon in onderhoude hierdie effek van die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram.

strategieë²¹. **Hierdie fenomeen ken ‘n groter frekwensiegebied toe aan die bewegingruimte van groei en ontwikkeling in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks en dra by tot die generering van oordrag.** Teenstrydig met die tradisionele lesingmetode, verwys verskeie respondente ten opsigte van fasiliteringstrategieë na “vorige praktyke” of “ou maniere” (respondente 3, 4, 6, 7) waarna hulle nie sal terugkeer nie en 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 tog ‘n mate van bevoegdheid en positiewe intensionele implementering van ‘n verskeidenheid strategieë as teenvoeters vir die ou paradigmatiese lesingmetode. Volgens tabel 5.1 dui hierdie fenomene op ‘n dimensie van bereiking ten opsigte van oordrag vanuit die gevalprogram in verskeie respondentgevalle.

6.2.4.1.3 Die implementering van ‘n verskeidenheid verantwoordbare assesseringstrategieë en deurlopende assessering

Trianguleerde data toon respondentintensionele (1 - 7) toepassing en integrasie van verskeie assesseringstrategieë en deurlopende, kriteriumgerigte assessering, teenstrydig met slegs die aanwending van summatielike assessering. Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 dui op tekens van 1) positief-volhoubare bereiking en 2) ‘n mate van bevoegdheid ten opsigte van fundamentele kennis, begrip en intensionele implementering en implementeringsvaardighede van deurlopende, kriteriumgerigte assessering. Voorts word ‘n verskeidenheid assesseringstrategieë aangewend, soos beskryf in paragraaf 2.8.2.8 in hoofstuk 2 van hierdie studie as deelgebied van die gevalprogram en oordrag²². Respondentpraktyk 1 toon oordrag van intensionele implimentering van deurlopende assessering en ‘n verskeidenheid assesseringstrategieë vanuit die 1999-gevalprogram.

Assessering in respondentgevalle 2, 3, 4, 5 en 7 weërspeël die drie sleutelkomponente van uitkomsgebaseerde assessering [duidelike en spesifieke uitkomste,

²¹ ‘n Besondere voorbeeld hiervan is die nasionale toepassingsstrewes van koöperatieweleer aan alle onderwysinstansies en selfs ‘n beklemtoning hiervan in nie-opvoedkundige instansies (Dreyer *et al.* 2001; Van der Horst en McDonald 1997:27; Walklin 1996).

²² Respondent 6 toon soortgelyke kennis, vaardighede en ingesteldhede vanuit die Onderwysinduksieprogram.

assesseringskriteria as “clear and transparent expression of requirements against which performance is assessed” (Hattingh 2003:5) en implementeringsbevoegthede “consisting of practical competence, fundamental competence and reflexive competence” (Hattingh 2003:4)]. Hierdie fenomene is intensioneel voorgestaan en literatuurgerig (Hattingh 2003; Van der Horst & McDonald 1997; hoofstuk 2, paragraaf 2.8.2.8) geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktjke in die gevalprogram (UP 2002b). Respondentgevalle dui dus ooreenstemmend op deurlopende assessering “conducted continuously throughout the programme” (Hattingh 2003:4) en veral die implementering van rubrieke vanuit die assesseringsmodule.

Hierdie fenomene dui op ‘n paradigmatavenuwende beskouing (Van der Horst en McDonald 1997 en tabel 2.1 in bylaag 2). Hierdie nuwe beskouing wil dat die leerder op deurlopende basis assesseer word deur middel van ‘n verskeidenheid assesseringsstrategieë (byvoorbeeld projekte, gevallestudies, klasvoorleggings) in teenstelling met die ouparadigmatiese toets- en eksamengedrewe assessering. As bewyse van voorgenoemde is die onderskeie respondentgevalle in paragraaf 5.2.3 bespreek uit onderhoude met respondente waarvan die geldigheid en betroubaarheid bevestig is deur praktykwaarnemings, leerderrespondenterugvoer en dokumentanalises.

Elk van die spesifieke respondentgevalle is na aanleiding van die eiesoortige dimensionele vlakke van oordrag²³ vanuit die gevalprogram en bevoegdheid van die respondent ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en intensionele ingesteldheid aangaande ‘n aspekte van oordrag, bespreek. In die proses van data-insameling en data-analising kulmineer egter ook bepaalde **implikasies ten opsigte van die effek van die gevalprogram en oordragfenomene**. Spesifieke gevalle is in hoofstuk 5 paragraaf 5.2.3 bespreek in ‘n bewustelike poging om hierdie effek 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.

²³ Sien figuur 5.1

6.2.4.2 Persoonlike ontwikkeling

Die navorsingsresultate toon in hoofstuk 5 verskeie tekens van persoonlike ontwikkeling van die respondent soos geïntegreerd weergegee ten opsigte van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes. Die gevalprogram het hoofsaaklik 'n besondere effek ten opsigte van selfkennis, selfvertroue en 'n gevoel van bevoegdheid by respondente. Die verskeidenheid diskoerse en eiesoortige behoeftes van die respondente bepaal tot 'n mate die persoonlike ontwikkeling van die respondente. Respondent 2 beweer byvoorbeeld in 'n onderhoud dat sy in vergelyking met haar voorkennis soveel ontwikkel het dat "I feel that I knew nothing before". Respondent 1 verduidelik dat aanvanklike ongemak en 'n gevoel van onbevoegdheid vervang is deur selfvertroue en 'n besef van eiewaarde. Hierdie 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 samewerkende en ondersteuning van mede-programdeurlopers en sommige programfasiliteerders (paragraaf 5.2.1.1.2 in hoofstuk 5). Respondent 4 verduidelik aansluitend die afbrekende ervaring van skoolonderrig en die opheffing van hierdie negatiewe ervarings gedurende die deurloping van die gevalprogram. Hierdie respondent dui op die positiewe effek daarvan op haar wese en optrede as uitkoms van die gevalprogramproses. Die respondent (4) verwys na begrip na afloop van die gevalprogram ten opsigte van haar vermoëns, denkstyl en 'n totale verandering ten opsigte van selfrespek. Voorafgaande insig, soos verduidelik deur respondent 4, dien as realisering van literatuurverwysings deur middel van die gevalprogram met die uitkringende effek van selfregulering en "the ability of self-instructions to activate knowledge units and actions not articulated by association. [This] lies at the foundation of self-guidance, self-regulation and self-control (Landa 1997:665). Die onafhanklike elemente eie aan selfregulering en die emosionele intelligensie verbind aan kontrole van die self²⁴, dui op die ontwikkeling van onafhanklikheid, selfregulering persoonlike groei, ontwikkeling van emosionele intelligensie, die ontwikkeling en akkommodering van Herrmann-kwadrante (Herrmann

²⁴ Sien byvoorbeeld die verband met hoofstuk 2, paragraaf 2.8.2 en hoofstuk 3, paragraaf 3.3.2.

1995; hoofstuk 3) en realisering van potensiaal. Landa (1997:665) beweer: “This ability makes humans capable of breaking out of the fatal dominance of associations formed by past experiences and thus makes it possible for them to avoid becoming slaves to their associations”.

Meer ervare respondente, soos respondent 7, verduidelik ‘n transformatiewe groeiproses as uitkoms van die gevalprogramdeurloping met ‘n ingesteldheid tot lewenslange leer, teenstrydig met ‘n vroeëre alwetendheid as onderwyser: “I have been a teacher. I am a learner now”. Respondent 5 beskou haar persoonlike ontwikkeling as onlosmaaklik verbonde aan haar professionele ontwikkeling “wat van my ‘n *reflective practitioner* gemaak het”.

Dit is moontlik veral die dinamika van die meersiendheid van die heterogene gevalprogramgangers vanuit multiparadigmatiese agtergronde, deeldissiplines, kulture en meer, wat met ‘n vrymoedige, respekterende en saamlerende gees klasseverskille, rasseverskille, aggressie en monolitiese denke gedegradeer het. Hierdie ingesteldheid realiseer sigbaar in waarnemings en deelnemende waarnemingsgeleenthede van respondentpraktyke wat positief te kenne gee van ‘n transformasie en transgressie van die self en die polities-maatskaplike omstandighede in die Suid-Afrikaanse verlede.

Soos in die geval van selfregulerendeleer, koöperatieweleer, probleemgedreweleer en ander ervaringsleerstrategieë, blyk oordrag van geïntegreerde strategieë en fenomene (waaronder persoonlike ontwikkeling, bevoegdheid en selfversekerdheid en lewensvaardighede) na die respondentwerklikheid as outomatiese deelgebied van ‘n bepaalde fenomeen. Tabel 2.5 in hoofstuk 2 beskryf die verskeie uitkomst van die hoofstrominge van ervaringsleer waarvan onder meer bevoegdheid en selfversekerdheid van die leerders na afloop van die onderskeie prosesse. Uit die volgende verduideliking van Henry (1991:73) blyk die integrasie van oordraggenererende ervaringsleer (Flint 2002) met die doelstelling van die gevalprogram soos gestel in die studiehandleiding vir hierdie program (UP 2002b:5) as “... 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 motivation²⁵;
- More active;
- More aware of their existing knowledge base, utilised in their concrete experience”.

Voorgenoemde ontwikkeling van menspotensiaal wat realiseer vanuit (onder meer) ervaringsleer, blyk ook ‘n merkwaardige **uitset van die gevalprogram** te wees. Hierdie uitsette blyk die produk van die ervaring van die gevalprogram deur *efforts to bring together and to understand the conflicts from within that are engendered by images of conflicts from without, somehow, miraculously, we learn* (Rader & Rader 2005²⁶).

6.2.4.3 ‘n Daadwerklike paradigmatransformasie²⁷

Respondente 1, 2, 3, 4, 5 en 7 verbaliseer in onderhoude en modelleer tot ‘n hoë mate in waarnemingsgeleenthede, paradigmatiese transformasie as respondentuitsette van **ooreenstemmend- of deversgemodelleerde** programinsette en fasiliteringsprosesse. Hierdie uitsette van die gevalprogram is telkens aangetoon in hoofstuk 5²⁸.

Verskeie skrywers (Olivier 1998; Van der Horst & McDonald. 1997) bied ‘n vergelyking tussen die sogenaamde ou paradigma en die nuwe paradigma soos in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks geïnterpreteer. Tabel 2.1 in bylaag 2 toon die verskille

²⁵ Soos bespreek in hoofstuk 1, is motivering ‘n belangrike faktor in oordraggenerering.

²⁶ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

²⁷ Coleman, Perry & Schwen (1997:270), stel die paradigmatransformasie in perspektief en ken aan die intrinsieke wese daarvan (dit wat die gevolglike aksie bepaal) regmatig erkenning toe: “A paradigm is a set of foundational beliefs and assumptions. They are the basis for deciding, among other things, what is good, what is fair, and what is rigorous. The concept ‘paradigm’ is a useful tool in explaining differences in the way people look at the world. In the field of instructional development, as well as in many other fields of endeavor, there is a predominant set of beliefs or assumptions that has been labeled by various authors as the ‘conventional’ or ‘scientific’ paradigm”. Die woord “daadwerklik” dui op toepassing en aksie deur die respondente.

²⁸ Sien byvoorbeeld bladsy 181.

tussen die ou en nuwe paradigma en dien as kriteria in die bepaling van paradigmatische vernouing in respondentwerklikhede. Die nuwe paradigma in die gegewe tabel konsentreer op essensiële tendense. Die essensiële tendense is geïntegreer met onderrig-leerbenaderings waaronder uitkomsgebaseerde-, leerdergesentreerde- en holistiese benaderings wat elk 'n selfstandige fasiliteringsleerentiteit vorm, maar ook oorvleuel. Paradigmatiese vernouing ten opsigte van denke, maar veral optredes en ingesteldhede van respondente, blyk hoofsaaklik ten opsigte van leer-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings ooreenstemmend met die oorkoepelende doel van die program “om leer op innoverende wyse te fasiliteer” (UP 2002b:4). Bewyse uit data van paradigmatische vernouingselemente, soos in hoofstuk 5 geïntegreer en **uit die gevalprogram realiseer**, is voorts die volgende:

- Respondente 1-7 integreer hoofsaaklik positief-intensioneel en bewustelik kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede met die werklikheid en huidige of toekomstige beroepswerklikheid van die leerder. Hierdie integrering is eie aan die gevalprogram²⁹ en Onderwysinduksiëprogram, die nuwe paradigma in tabel 2.1 [bylaag 2 uit Hattingh (2003); Olivier (1998); Van der Horst en McDonald (1997)] en oordragbepalende fenomene soos uit die literatuur (Eraut 2004; Flint 2005; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001) in hoofstuk 2 (paragraaf 2.1.1) en paragraaf 5.2.1.1.1 in hoofstuk 5 beskryf.
- 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 uit die vorige paradigma (Van der Horst & McDonald 1997) soos te sien in hoofstuk 2 en bylaag 2. Hierdie

²⁹ Sien hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1.

programuitset dien as paradigmatavernuwingsfenomeen soos beskryf in paragraaf 5.2.1.1.3 in hoofstuk 5.

- 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 direk vanuit die gevalprogram oor na die onderskeie respondentpraktyke. Waarneming, onderhoude en dokumentanalise (beskryf in paragraaf 5.2.1.1.4 in hoofstuk 5) dui bevestigend daarop dat die leerders tot 'n mate self verantwoordelik vir sy of haar eie leer in alle bestudeerde respondentpraktyke. Die fenomeen dui op aktiewe, selfgedrewe en selfverantwoordelike leerders verbind tot onafhanklike, selfgedrewe leer, teenstrydig met premie op fasiliteerderverantwoordelikheid en passiewe leerders as ontvangers van kennis waarvan die ou paradigma getuig. Dit dien ooreenstemmend as bewys van 'n paradigmatische vernuwing in denke, optrede, vaardighede (veral fasiliteringsvaardighede wat belyn is met die oorkoepelende doel van die gevalprogram) en ingesteldhede in respondentwerklikhede.
- Paragraaf 5.2.2 in hoofstuk 5 bespreek innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë vanuit data. Hoewel die verskillende tegnieke en beginsels van al die gemelde strategieë nie noodwendig in alle gevalle volledig begryp is nie, toon respondente 1-7 tot 'n bepaalde mate van bevoegdheid en 'n positiewe intensionele implementering van 'n verskeidenheid strategieë as teenvoeters vir die ou paradigmatische lesingmetode. Hierdie fenomeen dui op 'n paradigmatavernuwing vanuit die gevalprogram³⁰.
- Onafhanklike-, selfregulerendeleer, soos bespreek in paragraaf 5.2.2.2 in hoofstuk 5 is een van die strategieë wat die respondente aanwend teenoor die ou paradigmatische lesing. Hierdie strategie het [ooreenstemmend met Olivier (1998); Van der Horst en McDonald (1997) en tabel 2.1 in bylaag 2] aktiewe, selfgedrewe leerders ten uitkoms. Teenstrydig getuig die ou paradigma van passiewe leerders as ontvangers van kennis (Olivier 1998; Van der Horst & McDonald 1997).
- Die implementering van koöperatieweleer, soos beskryf in paragraaf 5.2.2.3 in hoofstuk 5 en die ervaring van die gees van Ubuntu (waarmee verskeie respondente

³⁰ Vergelyk tabel 2.1, bylaag 2 as verduideliking van die ou en nuwe paradigma soos beskryf in hierdie studie.

nie voorheen bekend was nie) dui veral op 'n paradimavernuwende beskouing by die respondent.

- Trianguleerde data in paragraaf 5.2.3 in hoofstuk 5, toon respondentintensionele (1-7) toepassing en integrasie van verskeie assesseringstrategieë en deurlopende assessering soos beskryf in paragraaf 2.8.2.8 in hoofstuk 2 van hierdie studie as deelgebied van die gevalprogram en oordrag³¹. Hierdie fenomene dui op 'n paradimavernuwende beskouing (Van der Horst en McDonald 1997 en tabel 2.1 in bylaag 2) dat die leerder op deurlopende basis assesser word teenstrydig met die ouparadigmatiese, eksamengedrewe assessering.

Die voorafgaande bevindinge van die studie bevestig en verbeeld die effek van die gevalprogram in respondentwerklikhede, soos geïntegreerd beskryf met die literatuur in hoofstuk 5, na aanleiding van respondentervaring van die gevalprogram. Dataresultate vanuit die **respondentwerklikheid** waaronder respondentbetekenisomvorming, vorm insgelyks die oordragprodukt van die ervaaarde gevalprogram in geheel volgens die eie **kenniskonstruk, betekenis en werklikheid van die respondent**. Die bevindinge belig daarom die werklik-bereikte kurrikulum van die gevalprogram na aanleiding van die **betekenis** wat die respondent as programdeurloper uit die ervaring van die intensionele en geïmplementeerde kurrikulum (hoofstukke 1, 2, 3, 5) van die gevalprogram opgebou het. Die studie evalueer en integreer in ooreenstemming met voorgenoemde inligtingpunte die effek van die gevalprogram op respondentpraktyke ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede (bevoegdhede van die respondent), die ingesteldheid van die respondent, die intensie tot implementering van fenomene en die implementering van fenomene. Die tabel in hoofstuk 5 (bladsy 160) dien as teoretiese konstruk hiervan. Uit hierdie analisering, sintese en evalueringsprosesse beskryf die navorser die volgende begrensinge soos erbaar in die geheelprosesse, uitspruitende teoretiese bevindinge en aanbevelings.

³¹ Respondent 1 verwys na haar deurloping van die gevalprogram.

6.2.5 Reflektering ten opsigte van studiebegrensinge of beperkinge

Die kernbegrensinge in die studie is hoofsaaklik die volgende:

- **Beperkings ten opsigte van studie-insette**
Die bestudeerde program is 'n besondere komplekse en geïntegreerde program. Alle fenomene rondom die program is dus nie bespreek nie. Die studieverloop is beplan rondom die fundamentele insette en prosesse van die gevalprogram en eventueel deur die respondentkonstrukte verder bepaal. Diskrepancies bestaan tussen hoofstukke 2 en 3 as gevalprogramraamwerke en die uiteindelijke respondentkonstrukte in hoofstuk 5.
- **Metodiek**
Kennis en begrip van navorsingsmetodes en wetenskaplike fundering van wenslike navorsingsmetodes, benaderings en strategieë, is daarom in hierdie studie belyn met die postmoderne en konstruktivistiese paradigma soms emosioneel intelligent gemanupuleer ter wille van die groter (holistiese) werklike, allegoriese uitkomst van die studie. Die navorser verwys hier veral na onkonvensionele metodiek³², met die etiek altyd in die oog, wat lei in hierdie geval tot 'n beter begrip, insigte en samewerking van respondente. Bronne wat in die bibliografie en nie in die teks reflekteer, is ter agtergrond of ter aansluiting met respondentkonstrukte bestudeer.
- **Etiese faktore**
Ten einde aan die raamwerke van die betrokke instansies, fakulteite en die etiese bepalings te voldoen, is verskeie data-insette van belang, nie in die studie ingesluit nie.
- **Professionele faktore**
Die voortdurende verwisseling van rolle gedurende die studieproses was 'n besondere uitdaging. Respondente het verwissel van die huidige rol van fasiliteerder na dié van objektiewe evalueerder van die gevalprogram; hul

³² Die navorser verwys byvoorbeeld hier na die gebruik van vraelyste en onderhoude-vraelyste as kenmerkend kwantitatief en die deurgaanse literatuurintegrering.

ervarings as leerder tydens en na afloop van die program en weer na die huidige professionele posisie. Die begeleiding van hierdie holistiese prosesse as navorser, het voortdurende analisering, onderskeiding, fragmentering tussen en van die rolle, vereis. Voortdurende reflekeringsgeleenthede in samewerking met die respondente en leerderrespondente en ander rolspelers, het die prosesse vergemaklik en geldigheid en betroubaarheid verhoog.

- **Persoonlike faktore**

Die navorser het verskeie persoonlik-inhiberende faktore gedurende die studieproses ervaar. Ten einde nie die kwaliteit van die navorsing aan hierdie faktore onderhewig te stel nie, is daar besondere ondersteuning van die Fakulteit Opvoedkunde ontvang. My dank en erkenning aan Professor Annemarie Hattingh, die dekaan, Professor Jonathan Jansen en mevrou J. Beukes, die helende hande van Dr Lance Coetzee en die personeel van die Urologiese hospitaal.

- **Respondente**

Sewe respondente uit die aanvanklike tien respondente het die studie help volbring. Deelname aan die studie is gestaak weens verskeie redes, waaronder geografiese verwydering, gebrek aan tyd en verskeie vroue het die fasiliteringsberoep finaal vaarwel toegeroep tydens die studie. Een respondent het ook erken dat die gevalprogram in haar geval “te lank gelede” was. Die gevolg is dat uit die 1999-program slegs 1 respondent deelgeneem het. In twee gevalle het die respondente ten aanvang van die studie die program deurloop, maar was onsuksesvol in die voltooiing van die gevalprogram. Hierdie respondente het nie hulle studies voortgesit nie. Bogemelde faktore het daartoe gelei dat slegs vroulike respondente in die studie gebruik is.

Respondent 6 het slegs die Onderwysinduksieprogram en nie die gevalprogram deurloop nie. Sy is aanvanklik ingesluit om ‘n meer holistiese beeld te verkry ten opsigte van die twee programme en die vergelykende data aan te wend as verdere navorsing. Besondere data is uit die proses verkry en daar is pertinent duidelik en deursigtig onderskei tussen respondente wat die gevalprogram deurloop het en

respondent 6, wat nie die gevalprogram deurloop het nie. In die weergee van data en aanbevelings was die data rondom hierdie respondent veral van belang.

- **Beperkinge ten opsigte van die proses**

In die postmoderne samelewing is die tendens om nie raamwerke en grense aan enige fenomene te stel nie. Dit was 'n besondere beperking om my denkstyl aan te pas by die grense van die studie. Bepaalde grense binne die onsigbare norme van die samelewing het spanning tussen teorie en praktyk; dit wat op papier staan en dit wat in die werklikheid is, in die navorsingsprosesse begrens. Tiperend van A-kwadrantdenke (Lumsdaine & Lumsdaine 1995), het die navorser in sommige gevalle nie taal- en spelreëls gehandhaaf nie. Lang sinne dui byvoorbeeld op die holistiese en geïntegreerde verbande tussen alles en almal. Herhaling van sinne, stellings en bevindings is weer in lyn met oordragfenomene soos oorlering. Die leser word dus in werklikheid gelei om te sien wat die studie sê. Kortom, tegnieke uit ander dissiplines en artistieke waardes het moontlik tradisionele opvoedkundige waardes oorskrei.

- **Beperkende fenomene ten opsigte van tyd is ondervind en wel as voortvloeiende implikasie.** Die sterkte van die studie is in verskeie gevalle aangetoon op grond van die tydperk waarin dit afspeel. 'n Beperkende fenomeen hierin is egter dat dit byna geleentheid bied aan die respondent en ander rolspelers om van mening te verander. Verskeie gedeeltes van die studie is dus voortdurend aangepas.
- **Die lengte van die studie mag moontlik as begrensing beskou word deur die leser,** maar die studie is eerstens 'n representasie van programuitsette van 'n program wat bestaan uit komplekse en hoë hoeveelhede insette en prosesse. Die studie is tweedens die vergestaltung van holisme in groteske geheel.
- **Verbodsbepalinge is in hierdie studie opgehef in die gees van ambivalente holisme** (Bakhtin 1968). Hierdie is 'n onbekende wêreld in die tradisionele, rigiede navorsingsprosesse en mag as groteske leemte deur veral A- en B-kwadrantdenkers beskou word. Die studie vra egter na sien en wel (soos die respondente) sien op 'n nuwe wyse.
- **In die lig van voorafgaande mag holisme *per se* moontlik as begrensing ervaar word.**

Vir die navorser, wat 'n bepaalde waardebepalende rol speel soos verduidelik in hoofstuk 4, is die waarde van holisme in die gelykmaking en bevryding en die transendentale. Hierdie fenomene blyk ook uit die navorsing en die lewensbeelde van die respondente ten opsigte van die gevalprogram, onderrig-leer, oordrag en die literatuur soos geïmplementeer in die unieke respondentpraktjke.

6.3 Die transendentale implikasies, bydraende ideologie en voortvloeiende aanbevelings van studiebevindinge

Hoofstuk 5 evalueer tematies geïntegreerde bevindinge vanuit 'n ingewikkelde en **respondentunieke** samespel. Hierdie samespel vorm uit verskeie tendensgerigte eksterne³³ en interne³⁴ invloedsfaktore op die allegories-verhalende effek³⁵ van 'n volwasseneleerprogram ter bemagtiging van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns en die respondentwerklikheid as oordraginhiberende of oordraggenererende fenomene in die onderskeie gevalle. Hoofstukke 1, 2, 3 en hoofsaaklik hoofstuk 5 en die studie in geheel integreer en verduidelik die belyning van vookennis van die volwasseneleerfasiliteerder as programdeurloper (respondent), die ervarings van hierdie programdeurloper voor, tydens en na afloop van die gevalprogram, die insette en prosesse van die gevalprogram op die lewenswerklikheid van die programdeurloper-respondent volgens die respondentkennis, vaardighede, ingesteldhede, waardes, denk- en leerstyl, intelligensievlakke en ander fenomene soos telkens in die studie bespreek. Holisties-geïntegreerde eindbeelde insake die gevalprograminsette en gevalprogramprosesse volgens die respondentgevalle en die voortvloeiende toepassing hiervan in respondentpraktjke, is hoofsaaklik in hoofstuk 5 verduidelik.

³³ Waaronder politieke, ekonomiese, maatskaplike neigings en vasleggende konteks soos bespreek in hoofstukke 1, 2, 3, 5 en bylae 1, 2 en 5.

³⁴ *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.

³⁵ *Allegories-verhalende effek* dui hier op die verhaal agter die oppervlakverhaal, die werklike waarheid soos kwalitatief vertel en ontbloot deur die respondent. Die term dui dus op die werklike effek van die gevalprogram op die werklikheid van die respondent.

Die navorser bespreek kortliks kerndimensies met implikasies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer, moontlike nuwe studieverdele en die teoretiese literatuur wat onderrig-leerpraktyke belig. Implikasies van studie-uitsette ten opsigte van die gevalprogram, onderrig-leer, oordrag, literatuur en verdere studiemoontlikhede, word aansluitend bespreek.

Oordrag van teoretiese gevalprogram- en literatuurinsette, asook gevalprogramprosesse na die respondentwerklikheid en leerderrespondentwerklikheid, is in hierdie studie verhoog of geïnhibeer deur die meervuldige paradigmatiese verskynsels vanuit die eiesoortige strominge van ken, betekenisomvorming en aksies in die respondentwerklikheid. Verskeie faktore is as deel van die groteske geheel in hoofstuk 5 weergegee. Hierdie faktore dien insgelyks as aanbevelings vir die gevalprogram, soortgelyke programme, oordrag *per se*, onderrig-leer in teorie en praktyk en die literatuur wat nuwe studieverdele insluit³⁶. Die primêre deler is dat oordrag altyd gesetel is in die onderbewussyn van die leerder. Oordrag sentreer rondom hierdie self. Die voorkennis, behoeftes, lewenservaring, emosionele intelligensie, spirituele intelligensie, verbandhoudende binnekringe en assosiasies wat sosiaal, kultureel, polities *et al.* in wese vasgelê is, vorm die vaardighede, kennis, wese, wees, sien en redes vir en van oordrag. Die grense tussen teorie en praktyk is in die dinamiek van hierdie verhoudinge gesetel.

Binne die gevalprogram en die studie verdeel die woorde *leerfasilitering* en *leerfasiliteerder* in siel en stemme ten opsigte van dissiplinekennis enersyds, maar onderrigkennis van dieselfde gewig en waarde andersyds (Rae 2002; Walklin 1996; Wilson 1997) ter versekering van oordrag, leer, ontwikkeling en die brugkonstruksie vir die oorgangsweg tussen praktyk en teorie. Die gevalprograminsette en -prosesse en die gevalprogramuitsette beklemtoon hiermee die samehang van 1) leer, onderrig en

³⁶ 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.

opleiding enersyds en 2) die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede, waardes en bevoegdhede (Engeström 2004) tot verrigtings- of toepassingsinstrument andersyds (Deligiorgi 2004; Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers, Salas 2000; Ungar 2003).

Eksplorاسie van die oordragfenomene en die oordragdinamiek in die gevalprogram is in hoofstuk 5 en die studie as geheel geïntegreer. Die studie is 'n **sigbare vergestaltung** van voorafgaande besprekings. Die studie belig wat oorgedra is na die respondentwerklikheid, hoe en hoekom die respondent holisties-geïntegreerd kennis deur die meervuldige metodiek van doen, weet, wees, sien en rede, vorm of omvorm. Wildman (1998:236) verduidelik doen, weet, wees, sien en rede, soos volg: ... *ich to do (Techne) is practical knowledge we use to do things; the ich to know (Scientia) is the propositions that we use to explain my world; the ich to be (Praxis) is the way we are as we live our lives through these changing times – experiential knowledge, knowledge for being. To transform social conditions; the ich to see (gnosis) as the ability to understand with our hearts and our heads, ie insight - metaphoric knowledge en the ich to relate (relatio) is the way we learn to relate, reason for engaging dialectic conversation, to find ways to relate authentically to others in the diversity of the worlds in which they exist.* Hierdie tesis is in die teks waarvan die leser en die leerder en die respondent die kodeerders van die boodskap is. Die navorsingsteorieë van die navorser rakende oordrag is daarom die geheelbeeld van die leerproses en die leerproduk rondom die respondent en die leerder en die leser. Soos onderrig-leerstrategieë wat as deelgebiede van mekaar oordra³⁷, blyk die tesis van die studie byna ironies in die logiese betekenisvorming van die opheffing van grense en 'n begrensende hiërargiese pool. Ten einde die effek van water op water en die eindelose rimpelings in die respondentwerklikheid te verklaar, is die geïntegreerde geheel juis in hiërargiese ordening van oordragdimensies in die studie leesbaar.

³⁷ Sien hoofstuk 5 in geheel.

6.3.1 Die semi-hiërargiese ordening van oordragdimensies in die studie en voortvloeiende aanbevelings

Dit blyk uit hierdie studie dat die dimensie van oordrag realiseer as instemmende reaksie of teenreaksie op die gevalprograminsette en –prosesse vanuit 'n unieke en nuutopgeboude raamwerk van die respondent. Fenomene soos die ervaring, voorkennis, persoonlikheid, ontwikkelingsvlak van die respondent, die mate waartoe die respondent gemotivering is en selfstudie, bepaal die sterkte en uitsette van hierdie respondentraamwerk. In letterkundige taal, wat eie is aan die raamwerk van die navorser, realiseer die volgende oordragfenomene hoofsaaklik uit die data: *The king* (die gevalprogram en gevalprogramfasiliteerders of die gesagdraende figure of instansies) *moves the man* (die programdeurloper), *not the soul* (nie die werklike oortuigings, waardes of ingesteldhede van die programdeurloper nie) en *the king moves the man according to the soul* (die gevalprogram en gevalprogramfasiliteerders of die gesagdraende figure of instansies besiel of motiveer die programdeurloper na die mate waarin die programdeurloper die programinsette en –prosesse **wil** glo, omvorm en toepas), blyk die oorheersende faktore tot die oordragdimensie. Die navorser bespreek voorts die hoofgroeperinge van oordragdimensies volgens die vergestaltung hiervan in tabel 5.1 in hoofstuk 5. Bespreekte oordragdimensies (soos uit data realiseer), dien as die hoofindekse van die primêre oordragdimensies in die studie en verduidelik die referensiële pole wat ook ten opsigte van oordrag as studie-uitsette realiseer. Hierdie tabel word om lesersvriendelike redes weer geplaas. Die mees algemene tendense ten opsigte van oordrag, soos uit die studie realiseer, word daarna bespreek volgens die numering in die linkerkantste kolom van die tabel.

Tabel 6.1 Herhaling van tabel 5.1: Tabellering van tema-uitsette

Respondent en / of die respondent-praktijk is/taar:	Bevoeg of onbevoeg	Positiewe of negatiewe ingesteldheid	Intensioneel of onintensionele oordrag van komponente van	Tekens van implementering	Suksesvolle of onsuksesvolle implementering	Bereiking	Na tydperk	Volhoubare bereiking
	Bevoeg		Neutraal of onintensionele, onbewustelike, byna outomatiese Oordrag	implementering	sukksesvol =	√	√	√
	Bevoeg	negatiewe	intensioneel	nie				
1	Bevoeg	positiewe	intensioneel	nie				
	Onbevoeg	positiewe	intensioneel	nie				
	Onbevoeg	negatiewe	intensioneel	nie				
2	Onbevoeg	Neutrale ingesteldheid (moontlik in onderbewussyn van respondent)	Neutraal of onintensionele, onbewustelike, byna outomatiese oordrag van gevalprogram-komponente	implementering	Sukksesvol =	√	√	√
	Bevoeg	negatiewe	intensionele	implementering				
3	Onbevoeg	negatiewe	intensionele	implementering				
4	Onbevoeg	positiewe	intensionele	implementering				
5	Bevoeg	positiewe	intensionele	implementering		√		
6	Bevoeg	negatiewe	intensionele	implementering		√	√	√

1 Bevoegde – positiewe – intensionele – ongeïmplementeerde oordragdimensie

Die resultate van die studie toon gevalle waar die respondent bevoegdheid en positiewe intensie tot implementering van 'n fenomeen toon. In sommige gevalle is bepaalde strategieë geïmplementeer, maar weens eksterne faktore laat vaar. Hierdie fenomene sou dus nie waarneembaar wees indien die studie oor 'n korter tydperk plaasgevind het nie. Voorgenoemde bevestig die **sterkte van die studie**. In hierdie gevalle speel oordraginhiberende faktore, soos in hoofstuk 1 literatuurgerig beskryf is, 'n besondere dominante rol³⁸.

2 Onbevoegde - onbewustelike implementeringsdimensie van oordrag

Die navorser stel in tabel 5.1 in hoofstuk 5 en tabel 6.1 in hierdie hoofstuk, 'n mate van bevoegdheid ten opsigte van kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes as primêre oordragagent, as voorvereiste vir suksesvolle oordrag op **bereikte vlak**. Trianguleerde data-analises³⁹, soos bespreek in hoofstuk 5, dui egter op die sigbare toepassing van fenomene in respondentewerklikhede met minimale of selfs geen bewustelike kennis, begrip, vaardighede en ingesteldhede as fundamentele basis nie. Hierdie verskynsel verwerp dus tradisionele literatuur soos die van Bloom *et al.* (1956)⁴⁰ en / of bewys dat oordrag in die onderbewussyn van die leerder plaasvind sonder dat die leerder hierdie kennis, vaardighede en meer besef, onthou of **intensioneel** aanwend. Die navorser het hierdie verskynsels aanvanklik probeer verklaar en orden, maar dit is waarskynlik 'n studie op sy eie en kan as aanbeveling vir voortvloeiende studies uit hierdie studie dien. Een verklaring is moontlik dat die deurloping van die program *per se* lei tot tekens van oordrag en bevoegdheid. Paragrafe 5.2.1.1.4 en 5.2.1.2 vertel hiervan. Daar is dus 'n dimensie van oordrag wat in die onderbewuste van die leerder genereer en in die woorde van Du Toit (2006) verduidelik kan word as “êrens steek iets vas”.

³⁸ Sien paragraaf 5.2.3 in hoofstuk 5.

³⁹ Hierdie data uit waarnemings en onderhoude is bevestig deur respondente in latere opvolgonderhoude.

⁴⁰ Die taksonomie van Bloom (1956) stel kennis en begrip in die kognitiewe domein as voorafgaande vlakke vir die toepassingsvlak.

Die implikasies van hierdie oordragdimensie is moontlik die volgende:

Eerstens is hierdie fenomene, in vergelyking met ander fasiliteerders wat nie die gevalprogram deurloop het nie, van besondere belang. Die verskynsel *per se* kan moontlik bestudeer word in 'n vergelykende studie. Die insluiting van respondent 6 in hierdie studie lê moontlik reeds die fondament hiervoor in die onderbewussyn van die leser.

Tweedens word oordrag nie **optimaal** genereer deur die blote ervaring van 'n fenomeen, soos die bestudeerde gevalprogram nie. Alhoewel die tyd van blootstelling die oordragdimensie verhoog, is hierdie ervaring steeds ondergeskik aan begrip, insig, *fasilitering* van leer en besonder-bevoegde leerfasiliteerders. Argumente rakende hierdie studiebevindinge is in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.1.1 volledig beskryf.

Paragraaf 5.2.1.1 dui op 'n diskrepanse tussen positiewe of negatiewe **intensionele**⁴¹ implementering van 'n fenomeen en outomatiese, onintensionele, onbewustelike implementering van programinsette en -prosesse.

Respondente ervaar die blote toepassing van 'n fenomeen in die gevalprogram (byvoorbeeld in die geval van UGO in die gevalprogram) en die blootstelling van die leerder (programdeurloper) aan die fenomeen sonder modellering, as leemte⁴². **Volgens hierdie respondente vind oordrag op onintensionele implementeringsvlak plaas met ontbrekende kennis, vaardighede en ingesteldhede by die leerder tot gevolg.** Daar ontbreek 'n insig en bewussyn van wat geleer is en verklein sodoende die toepassingsveld na ander werklikhede of kontekste. Alhoewel oordrag dus tot 'n mate plaasvind, sal oordrag optimaliseer indien daar 'n bewussyn van die *hoe* en *hoekom* en *wat* by die respondent ten tye van die programdeurloping gekweek word. Oordrag in die onderbewussyn moet immers verander in 'n toepassingsinstrument wat in ander

⁴¹ Positiewe of negatiewe intensie behels 'n bewussyn en wilsbesluit in die studie, terwyl 'n onintensionele implementering van 'n fenomeen nie 'n bewustelike erkenning of herkenning van 'n fenomeen behels nie.

⁴² Sien paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5.

kontekste aangewend kan word. Hiervoor is kennis en begrip en vaardighede nodig wat gefasiliteer, gemodelleer en gemonitor moet word deur programfasiliteerders. Sodoende behoort die oordragdimensie te verhoog.

3 Onbevoegde - negatiewe - intensionele implementeringsdimensie

Bepaalde implementering van fenomene blyk verder nie ondergeskik te wees aan positiewe intensie tot implementering nie. Verskeie voorbeelde kom voor, wat bevestig is deur die respondente, waar die intensie tot oordrag ontbreek en die respondent selfs verbaliseer dat **haar intensie negatief is**⁴³. Die implementering as manifestasie van oordrag is wel sigbaar, maar hierdie implementering is hoofsaaklik weens vertikale (soms gedwonge) oordrag en vanuit 'n ekstern-gedrewe bepaler van oordrag⁴⁴. **Die belang van intensie as primêre oordragagent** (soos beskryf in hoofstuk 1, punt D op bladsy 31) **word dus bevraagteken en mag moontlik ondersoek word.**

4 Onbevoegde - positiewe - intensionele implementeringsdimensie

In hierdie gevalle toon die respondent nie optimale bevoegdheid nie, maar fenomene is wel geïmplementeer in die onderrig-leerpraktyk. Die positiewe intensie wat die respondent openbaar is (soos in die voorgenoemde paragraaf iv) hoofsaaklik gemotiveer deur eksterne faktore. Die toepassing van UGO, soos beskryf in paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5, dien as voorbeeld van onbevoegde - positiewe - intensionele implementeringsdimensie. In hierdie gevalle in paragraaf 5.2.1.1 is die positiewe intensie ekstern-gedrewe, 'n soort gehoorsaamheid aan die trossender. In ander gevalle, soos beskryf in paragraaf 5.2.2.6 in hoofstuk 5, is die positiewe element rondom intensie egter die resultaat van intrapersoonlike motivering. Die gebrek aan literatuurgerigte, fundamentele kennis en toepassingsvaardighede inhibeer egter steeds tweedefase-

⁴³ Sien paragraaf 5.2.1.2 in hoofstuk 5.

⁴⁴ 'n Ekstern-gedrewe intensie tot die toepassing van 'n fenomeen beteken dat die respondent die fenomeen toepas aangesien eksterne faktore soos die organisasiekultuur, die regeringstelsel of departementshoof dit vereis.

oordrag en suksesvolle implementering. Laasgenoemde implementeringsdimensie is dus steeds **nie op 'n bereikte vlak** nie.

In voorafgaande verduidelikings van oordrag op 'n implementeringsvlak, realiseer oordrag in hierdie gevalle dus hoofsaaklik deur die dominante ideologieë van die vertikale trossender (byvoorbeeld die regering, die huidige onderwysbeleid, die organisasiekultuur, die instansionele eise en werkplekeise, programinsette en lynbestuurders of departementshoofde). In hierdie gevalle boots die respondent merendeels gevalprograminsette en –programprosesse in 'n presiese vorm na en pas hierdie programinsette in die onderskeie onderrig-leerpraktyke toe. Hierdie fenomene mag gedrewe wees deur faktore soos persoonlikheidseienskappe van die respondent (byvoorbeeld 'n nyging om gesagsfigure te wil behaag en te beïndruk) of aansporingsbonusse soos onderwysinnovasietoekennings, salarisaanpassings of bevorderingsmoontlikhede.

Die motivering of die intensie is om aan die trossender gehoor te gee. In die meeste gevalle ontbreek optimale kennis, vaardighede en werklike ingesteldhede op grond van die werkbaarheid van 'n benadering. Die uitlewing van hierdie mimiekoordrag het beperkte kennis, toepassingsvaardighede, begrip, bevoegdheid en insig by die meeste respondente te sien. Mimiekoordrag is onintensioneel of intensioneel. Hierdie tipe oordrag is in sommige gevalle deel van vertikale oordrag en dwang of aansporingsfenomene via die organisasiekultuur. Tweedefase-oordrag word egter hoofsaaklik in hierdie gevalle geïnhibeer.

In teenstrydige gevalle het die ervaring van 'n werklikheidsingesteldheid gedurende die programdeurloping 'n positiewe effek op die fasiliterings- en assesseringsmetodiek en kurrikuleringsoriëntasie van respondente ten opsigte van outentieke oordraggenererende gedrewenheid, soos waarneembaar in 5.2.1.1, uitgeoefen. Hierdie ingesteldheid is versterk deur die gedwonge organisasie- en departementele kultuur en intensiewe

selfstudie van teoretiese begrondings gedrewe deur werkplekbehoefte⁴⁵. Oordrag is dus ook in laasgenoemde gevalle versterk deur vertikale oordrag en afgedwing deur instansionele neigings, maar fundamentele respondentbevoegdhe is waarneembaar. Hierdie tipe oordrag is dan volgens tabel 5.1 op 'n positief, intensionele implementeringsvlak waarby bevoegdhe betrokke is. *Id est* bereikte oordragdimensie.

5 Bevoegde - positiewe - intensionele implementeringsdimensie (bereikingsdimensie)

Oordrag op **bereikte vlak** volgens die tabel van die navorser in hoofstuk 5, het respondentbevoegdheid enersyds en positiewe of negatiewe intensie tot implementering van 'n fenomeen as voorvereiste. Daar is egter altyd **implementering** van 'n fenomeen (byvoorbeeld die toepassing van benaderings en strategieë vanuit die gevalprogram) en **bevoegdheid** in die respondentwerklikheid waarneembaar. Respondentbevoegdheid is bepaal deur onder meer die deurloping van die gevalprogram, die duur van die program, programinsette, programprosesse en selfgedreweleer. Hierdie fenomene beklemtoon die belang van die verpligte deurloping van die gevalprogram vir alle Hoër Onderwysfasiliteerders as verdere aanbeveling. Respondentbevoegdheid sowel as positiewe of negatiewe intensie tot implementering en implementering van 'n fenomeen plaas die oordragdimensie dus op 'n bereikingsvlak. Die vergestaltung van die bereikingsvlak in die data-analising in hoofstuk 5 dui egter ook op 'n transendentale dimensie wat met die respondentparadima geassosieer kan word. Die navorser verduidelik voorts met voorbeelde uit hoofstuk 5.

Die belang van selfgedreweleer en studentgesentreerdeleer, ook as oordragagente, blyk problematies in onderrig-leer en die toepassing daarvan in praktyk. Vergelyk byvoorbeeld die bespreking van respondentterugvoer in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.1.2. Ten spyte van hierdie problematiek slaag die volwasseneleerder in die meestel gevalle om na aanleiding van selfgedreweleer en literatuurstudie, oordrag van 'n fenomeen soos

⁴⁵ Beide hierdie gevalle beweer in onderhoude 'n verantwoordelikheid vir kurrikulering in die werkplek wat gelei het tot verfynde bestudering van beginsels, metodiek en meer.

leerdersgesentreerdeleer op bereikte vlak te laat manifesteer in onderrig-leergeleenthede. Paragraaf 5.2.1.2 bevestig byvoorbeeld dat die verduideliking van respondent 7 wie die implementeringsmetodiek van selfgedreweleer en leerdersgesentreerdeleer in die gevalprogram, sigbaar teenstrydig met literatuur stel. Volgens hierdie respondent is daar 'n fyn skeidslyn tussen selfregulerendeleer, leerdersgesentreerdeleer 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, die fasiliteerder die uitkoms moet modelleer (Dreyer *et al.* 2002; Kramer 1999; Spady 1994, paragraaf 2.4.1 in hoofstuk 2).

Ten opsigte van die implementering van leerdersgesentreerdeleer in die gevalprogram ervaar die respondente leerdersgesentreerdeleer hoofsaaklik negatief. Dit behoort volgens literatuur oordrag negatief te beïnvloed aangesien leerdoelstellings of uitkomste vanuit die leerfasiliteerderperspektief dus in teenstelling met die leerderbehoefte is en daarom nie aan die leerder se behoeftes voldoen nie⁴⁶. Laasgenoemde fenomeen is volgens Kemerer (1991:71) oordraginhiberend.

Die toepassingsuitset of implementeringsuitset van die respondente na aanleiding van programinsette en –prosesse en gevolge vir oordrag en onderrig vanuit hierdie studie is soos volg:

- Programinsette en –prosesse dui daarop dat verskeie benaderings en strategieë nie gemodelleer is nie en nie in alle gevalprogrampraktyke literatuurgerig voorgedoen nie. Verder is daar nie gereflekteer nie en voortdurende terugvoer ontbreek in die gevalprogram⁴⁷. In vergelyking met bespreekte literatuurverwysings in hoofstukke 1, 2 en 5 van hierdie studie behoort die afwesigheid van hierdie fenomene oordraginhiberend te wees.

⁴⁶ Soos beskryf op bladsy 30 in paragraaf B in hoofstuk 1 en in hoofstuk 5 paragraaf 5.2.1.2.

⁴⁷ Sien as voorbeelde van respondentverwysings na hierdie fenomene paragrawe 5.2.1.1, 5.2.1.1.4 en 5.2.2.1 in hoofstuk 5. Sien literatuurverwysings en besprekings van die belang van modellering (paragraaf v in hoofstuk 1), voortdurende terugvoer (paragraaf ii in hoofstuk 1) en reflektoring (paragraaf 2.8.2 in hoofstuk 2).

- 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 en verduidelikings van die prosesse wat geld en **voortdurende terugvoer**.⁴⁸ Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 toon '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 imlementering van elemente of aspekte van leerdergesentreerdeleer, waaronder afirmasie of bevestiging (respondent 4), studentverantwoordelikheid en studentbetrokkenheid 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 verkeerdelike implementering** in die gevalprogram plaas⁴⁹.

Oordrag op **bereikte dimensie** het daarom holistiese elemente van kodering, ordening van feite en insette, geloof in die werkbaarheid van 'n fenomeen en 'n getransformeerde aksie van die respondent as ontvanger van leerinhoud, as voorvereiste⁵⁰. Hierin is 'n holistiese verbindingsaksie in die onderbewussyn van die leerder met intrapersonlike faktore eie aan die respondent waaronder die voorkennis, motivering, persoonlikheid, intelligensietipes en voorkeurdenkstyl van die respondent. Die uitset is 'n resultaat van multiparadigmatiese prosesse in die programdeurloper self. Dieselfde prosesse geld in die geval van leerderrespondente.

6 Volhoubare bereikingsdimensie van oordrag

Oordrag op volhoubare bereikingsvlak het tyd, deursettingsvermoë, voortdurende versterkingselemente soos ontwikkelingsgeleenthede en in sommige gevalle die

⁴⁸ Sien bladsy 29, hoofstuk 1 onder paragraaf ii.

⁴⁹ Sien byvoorbeeld hoofstuk 5, paragraaf 5.2.1.2 en paragraaf 2.5 in hoofstuk 2.

⁵⁰ Sien in hierdie verband hoofstuk 3 van die studie.

vermenging van voorgenoemde faktore met vertikale oordrag vanuit die organisasiekultuur, as voorvereistes. Vergelyk byvoorbeeld paragrawe 5.2.1.3 en 5.2.2.7 in hoofstuk 5. Die posisie waarin die programdeurloper hom / haar bevind het ook 'n bepaalde oordraginhiberende of oordraggenererende effek in die implementering van 'n fenomeen. Hierdie tendense is literatuurgerig bespreek in byvoorbeeld paragraaf 5.2.2.1 in hoofstuk 5 wat onder meer geleenthede vir aksienavorsing as **aanbeveling** ter verbetering van die gevalprogram, in die vooruitsig stel.

6.3.2 Verdere aanbevelings

Voortvloeiende aanbevelings ten opsigte van navorsingsmoontlikhede, die gevalprogram, soortgelyke programme en onderrig-leer is op voortdurende wyse in hierdie studie geïntegreer.⁵¹ Voorts noem die navorser verdere aanbevelings:

- 'n Behoeftebepaling voor die aanvang van die program kan moontlik van waarde wees vir die deurlopers van die gevalprogram (vergelyk Caffarella 1994). Die kurrikulum kan moontlik aangepas word enersyds op grond van hierdie behoeftebepalingsuitsette. Andersyds dien so 'n bepaling moontlik as reflekteringsgeleentheid vir die respondent om sy / haar besondere persoonlike en professionele behoeftes presies te herken en te erken.
- Die studie toon oordrag ten opsigte van kurrikulering en onderrig-leerbenaderings na respondentwerklikhede wat die belang van die gevalprogram en die bydra daarvan tot onderrig-leer bevestig. Optimale oordrag van kurrikulering en benaderings vind egter nie plaas nie. Paragrawe 5.2.1.1 en 6.2.4.1.1, in aansluiting met hoofstukke 2, 3, 4 en paragrawe in hoofstuk 1 onder paragraaf A1 vanaf bladsy 22, dui op ontwikkelingsgeleenthede en navorsingsgeleenthede aangaande fundamentele kennis, implementeringsvaardighede en ingesteldhede

⁵¹ Sien byvoorbeeld paragraaf vi in hierdie hoofstuk en paragraaf 5.2.2.1 in hoofstuk 5.

van leerfasiliteerders ten opsigte van kurrikulering enersyds en meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings⁵² andersyds.

- Oordrag het binne die konteks van kurrikulering te make met die presiese modellering van 'n benadering en nie net die blootstelling van 'n programdeurloper aan 'n benadering nie. Die toepassing van UGO en ander benaderings soos bespreek in die onderskeie paragrawe as onderafdelings van paragraaf 5.2.1 in hoofstuk 5 in sommige gevalpraktyke toon veral 'n gebrek aan modellering. Die belang van modellering dien dus as aanbeveling ten opsigte van kurrikulering, bepaalde onderrig-leerbenaderings, -strategieë en in die beklemtoning van fasilitering van **hoe** om vir oordrag te fasiliteer (vergelyk paragraaf 1.1.5 op bladsy 8; paragraaf v op bladsy 28 en literatuurverwysings soos die van Landa 1997:663).
- Oordrag in spesifieke respondentpraktyke is versterk deur die spesifieke fasilitering van vaardighede, kommunikasievaardighede en vaardighede ten opsigte van tegnologiese middele as **afsonderlike onderrig-leergeleenthede (modules)**. Hierdie fenomene dui op die belang van oorlering⁵³ en die afsonderlike fasilitering van vaardigheidsmiddele in die onderrig-leerproses - veral in 'n samelewing wat gekenmerk word deur 'n derdewêreldse oriëntasie⁵⁴. Die idee van holistiese kurrikulering kan moontlik eerder ten opsigte van sekere aspekte aangepas word by die behoeftes van die leerders deur leermateriaal as gesegmenteerde eenhede aan te bied, teenstrydig met 'n massa informasie (vergelyk Nunes 2003; paragraaf onder A op bladsy 24 in hoofstuk 1) ter optimalisering van oordrag.
- Minimale oordrag blyk vanuit die gevalprogram, in vergelyking met die literatuur (Broad & Newstrom 1992; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990) en die beskrywing in paragraaf E vanaf bladsy 27 in hoofstuk 1, paragraaf 1.1.5 op bladsy 8; paragraaf v op bladsy 28. Hierdie verduidelikings van literatuurverwysings dui daarop dat oordrag nou gebonde is aan

⁵³ Vergelyk Nunes (2003) en paragraaf onder A op bladsy 24 in hoofstuk 1.

⁵⁴ Sien paragraaf 5.2.1.1

programfasiliteerders, fasiliteringsstyl, onderrigmedia en modellering. Problematiek rakende programfasiliteerders, fasiliteringsstyl, onderrigmedia en modellering moet moontlik ondersoek word ter verbetering van die gevalprogram en onderrig-leer.

Na aanleiding van data-uitsette in hoofstuk 5 en die literatuurgerigte beskrywings in hoofstukke 1, 2, 3 en 5, realiseer die volgende implikasies ten opsigte van die fasilitering van leer en leerfasiliteerders in die gevalprogram en onderrig-leeromgewings.

- In die bestudeerde gevalprogram en soortgelyke programme geld die beginsels van volwasseneleer as hoofsaaklike bepalende fenomene tot oordrag (Gravett 2005; Knowles 1980; tabel 2.2 in bylaag 2). Die programdeurloper is 'n gekwalifiseerde, opgeleide praktisyn binne 'n bepaalde dissiplineveld met spesifieke ervaring ten opsigte van sy / haar vakgebied, onderrig-leer, lewenservaring en is nie waarde-neutraal nie (Gravett 2005; O'Loughlin & Campbell 1988). Die spesifieke rolle, status, agtergrond en meer soos in hoofstuk 2, 3, 5 en in bylaag 2, tabel 2.2 bespreek, bepaal die mate van oordrag as **reaksie** van die programdeurloper op die leerervaring. Hierdie reaksie bepaal dus die mate van oordrag en wat oorgedra word na die werklikheid en onderrig-leerpraktyk van die programdeurloper. Verskeie respondente ervaar die afwesigheid van **respek, waardering en erkenning** vir en van die leerder as totaliteitswese in eie reg, soos deur verskeie navorsers waaronder Henson (2003) as voorvereistes ten opsigte van 'n leerdergesentreerdeleeromgewing waarin die volwasseneleerder merendeels floreer, geïdentifiseer⁵⁵.
- In vergelyking met paragraaf 3.3.2 in hoofstuk 3 aangaande die triunale brein, die leerder en die leeromgewing, dui verskeie respondentterugvoer en –uitsette (met negatiewe leerderrespondentterugvoer in hoofstuk 5, op onrusbarende optrede van gesagsfigure en fasiliteerders. Hierdie optrede en ingesteldhede behoort oordrag te inhibeer aangesien negatiewe, afbrekende kritiek, inperking van potensiaal-ontwikkeling, aanvallende houdings, gebare en / of direkte kritiek teen die persoon, afbrekende kommentaar of terugvoer, 'n tekort aan die nodige inligting om die opdrag te kan voltooi, afwesigheid van kriteria, (faktore soos in hoofstuk 3 literatuurgerig

⁵⁵ Vergelyk paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5.

beskryf), as intellektuele bedreiging deur die leerder ervaar word en regressiewe gevolge tot potensiaalontwikkeling inhou.

- Bestudeerde literatuur toon nie 'n **besondere beklemtoning** van die fasiliteerder as oordragagent ten opsigte van die **fasiliteerderinterpretasie** van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes nie. Literatuur verwys na die fasiliteringstyl, die aanwending van media en metodiek en meer soos in paragraaf 1.4.3 in hoofstuk 1 en geïntegreerd in hoofstukke 2, 3, 5 beskryf, maar **die astronomiese belang van die fasiliteerderkonstruk van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes laat 'n moontlike aanbeveling vir verdere navorsing**. 'n Konstruktivistiese paradigma veronderstel dat ook die fasiliteerder van leer wat verantwoordelik is vir die opleiding van opleiers, reeds **gefiltreerde kennis fasiliteer**. Die programinsette en –prosesse is dus onderhewig aan die **interpretasie van inligting deur die fasiliteerder**. Elke fasiliteerder heg sy of haar eie interpretasie, *baggage* aan die onderrig-leerinhoud, die onderrig-leerprosesse en -uitsette. Hierdie bagasie bestaan uit die leerfasiliteerder se eie intellektuele vermoëns, ervaring, lewenservaring, omgewing, agtergrond, persoonlikheid en die mag van die gewoonte.
- Oordragfenomene verwys na die kennis, vaardighede, persoonlikheid, waardes, ingesteldheid, **betroubaarheid en kwalifikasies**⁵⁶ van enige leerfasiliteerder. Hierdie fenomene bevestig literatuur soos in 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, uitoefen⁵⁷. 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 in paragraaf 5.2.3) immers nodig as geloofwaardige modelleerders, mentors en oordraggenererende

⁵⁶ Sien paragraaf 5.2.3 in hoofstuk 5.

⁵⁷ Sien paragraaf 1.4.3.2.1 in hoofstuk 1.

fasiliteerders van leer. Dit blyk voorts algemeen uit voorafgaande data-uitsette dat die respondente 'n besondere kritiese ingesteldheid teenoor die programfasiliteerders, die programfasiliteerdergeloofwaardigheid en bepaalde optrede van fasiliteerders 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”⁵⁸. 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 **diskrepancies tussen die ervaaarde en geïmplementeerde gevalprogrampraktyk enersyds en literatuur andersyds**. Voorbeelde hiervan kom in paragraaf onder 5.2.1.1 in hoofstuk 5 voor.

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. In ander gevalle beskou die respondent die negatiewe ervaring van *verkeerde* optrede deur die fasiliteerder (teenstrydig met die literatuur⁵⁹) as 'n blote voorbeeld van *hoe om nie te wees nie* (respondent 3). Die ontwikkelingsvlak, persoonlikheid, denkstyl van die leerder en someer speel moontlik hier 'n belangrike

⁵⁸ Sien byvoorbeeld problematiek soos gestel in paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5.

⁵⁹ Foxton (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, uitoeven.

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 en die voorbeeld van hierdie fasiliteerders.** Verskeie leerderrespondente neem uit die onderrig-leergeleentheid wat goed is en bou daarop die toekoms.

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 Opleiding⁶⁰ 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”⁶¹.** Hierdie argument as moontlike **aanbeveling vir verdere studie**, sluit nou aan by verskeie rasionele vir die studie soos uiteengesit in paragraaf 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 en 1.1.4 in hoofstuk 1 (bladsye 2-7). **Die belang hiervan, veral ten opsigte van die verpligte opleiding van permanente en tydelik-deeltydse fasiliteerders aan alle hoër onderwysinstellings en die deurlopende opleiding van alle fasiliteerders, behoort nie onderskat te word nie.**

Voorts dui die gebrek aan oordrag in respondentgevalle 1, 6 vanuit leerderrespondentterugvoer in hierdie gevalle in vergelyking met respondente 2, 3, 4 veral op oordraginhiberende faktore rondom die persoonlikheid van sommige gevalprogramfasiliteerders en respondente (sien byvoorbeeld paragraaf 5.2.1.1.3 in hoofstuk 5). Hierdie fenomene bevestig die geldigheid van kriteria rondom die keuse van programfasiliteerders en **bevoegdheid van die fasiliteerder** soos in “Suggested Good Practice Discriptors” deur die *Higher*

⁶⁰ http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc
http://www.che.ac.za/documents/d000114/submissions/15_Venda_19-Oct05.pdf

⁶¹ http://www.che.ac.za/documents/d000040/CHE_HE_Monitor_no1_June2003_Chap3.pdf

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”.⁶² **Die keuse van fasiliteerders in die gevalprogram dien dus as aanbeveling ter verfyning van die program en alle onderrig-leerprogramme.**

- Oordraginhiberende faktore in die gevalprogram dui op ‘n gebrek aan modellering, onbevoegde fasiliteerders, oordraginhiberende fasiliteringsmetodiek en ‘n gebrek aan terugvoer (byvoorbeeld 5.2.1 in hoofstuk 5). ‘n Sisteem van mentors en tutors wat as mentors of soms as fasiliteerders optree, kan moontlik ondersoek word as aanbeveling ter oplossing van hierdie probleem.
- Ter aansluiting dui paragraaf 5.2.1.1.1 dui op die belang van **verdere ontwikkelingsgeleenthede** wat oordrag genereer en in bespreekte gevalle in paragraaf 5.2.1.1.1 tot op ‘n volhoubare bereikte oordragdimensie optimaliseer. Hierdie verfyningfenomene wat realiseer deur verdere ontwikkelingsgeleenthede ten opsigte van hierdie oordragdimensie, is veral van belang in gevalle waar modellering, terugvoer, mentorskap, reflekeringsgeleenthede⁶³ soos deur respondente geïdentifiseer, ontbreek.

Respondente ervaar **na afloop van die program in praktyk dikwels bepaalde behoeftes en leemtes ten opsigte van kennis en implementeringsvaardighede**. In sommige gevalle is die programdeurloper in ‘n gunstige posisie in die werkplek waar voorsiening gemaak word vir mentorskap en verdere ontwikkelingsgeleenthede⁶⁴ wat lei tot oordrag op volhoubare vlak en tweedefase-oordrag. In verskeie ander gevalle getuig die ingesteldheid van die lynbestuurders en die organisasiekultuur binne ‘n bepaalde fakulteit nie van soortgelyke ondersteuning nie. Die ontwikkelingsgeleenthede vir tydelik-deeltydse werkers is ook, soos in paragraaf 1.1.2 in hoofstuk 1 (bladsy 5) verduidelik, inhiberend tot verdere groei.

⁶² http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc.

⁶³ Vegelyk byvoorbeeld paragrawe 1.4.3.2 1.1.5 in hoofstuk 1 en 5.2.1.1; 5.2.1.1.2; 5.2.1.3; 5.2.2.6 in hoofstuk 5.

⁶⁴ Vegelyk byvoorbeeld respondentgeval 4 in paragraaf 5.2.1.1 in hoofstuk 5.

Verder identifiseer verskeie programdeurlopers toepassingsgeleenthede en navorsingsgeleenthede as leemte in die gevalprogram. Ander stel die affektiewe ondersteuning van die leerder as leemte en dan is daar eweneens die kwessie van die status en erkenning van die program. Programdeurlopers gaan gebuk onder 'n besondere hoë werkslading en die selfwerkzaamheidsaspek van die program veroorsaak dat fundamentele kennis in die proses verlore gaan. Die ingesteldhede van sommige fasiliteerders is 'n verdere oordraginhiberende faktor.

In die lig van bogenoemde bestaan daar waarskynlik 'n behoefte aan Hoër Onderwysinstellings en spesifiek in die bestudeerde gevalprogram en alle onderrig-leerprogramme om voorsiening te maak vir **opvolggeleenthede vir programdeurlopers**. Opvolggeleenthede is moontlik 'n geleentheid tot inkomstegenerering vir die instansie en 'n personeelontwikkelingsgeleentheid ten einde plaaslik en internasionaal mededingend in tel te bly. Opvolggeleenthede mag ook voortgesette en volhoubare ontwikkeling, lewenslange leer, aanpasbaarheid, optimalisering van persoonlike en professionele potensiaal op bereikte oordragvlak bewerkstellig.

Soos op bladsye 207 - 213 bespreek, is aksienavorsing en mentorskap ook aanbevelings vir die verfyning van die gevalprogram. Navorsingsuitsette bevestig hoofsaaklik leemtes in die gevalprogram ten opsigte van die optimalisering van kennis, begrip, implementeringsvaardighede en ingesteldhede rondom metakognisie, metaleer en aksieleer. 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. Die bewustelike oordrag na en aanwending van onderrig-leerstrategieë in die onderrig-leerpraktyk het moontlik juis te make met **samevattende reflektierungsgeleenthede** 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 21st century" (Romiszowski 1997:828,829). **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 Elk van hierdie strategieë is in die spesifieke respondentgevalle na aanleiding van die eiesoortige dimensionele vlakke van oordrag⁶⁵ vanuit die gevalprogram en bevoegdheid van die respondent ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en intensionele ingesteldheid aangaande 'n strategie, bespreek.** 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, soos beskryf in hoofstuk 6. **wat die belang van modellering, mentorskap en verdere oordraggenererende fenomene ten opsigte van oordrag en tweedefase-oordrag onderskryf.**

Dit blyk dat indien heilbreinleer as periodieke strategie aangewend word, tweedefase-oordrag hoofsaaklik onsuksesvol is.

⁶⁵ Sien figuur 5.1

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 leerstyldifferensiasie 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 2.3 in bylaag 2, oor na respondentwerklikhede.

Die praktiese implikasies van voorgenoemde voorstel en die gebrek aan tyd wat verskeie fasiliteerders ondervind kan moontlik op die volgende wyse opgelos word:

Indien die program oor 'n tydperk van twee jaar aangebied kan word, mag verskeie van voorgemelde probleme op hierdie wyse uitgeskakel word. Programdeurlopers uit vorige jaargroepe kan moontlik as tutors, mentors, fasiliteerders, navorsers gebruik word gedurende die tweede jaar van studie. Die programdeurlopers kan na afloop van hierdie tweede jaar 'n mini-verhandeling gebaseer op die implementeringsfase van aksienavorsing inhandig ter gedeeltelike voldoening aan 'n gedoseerde Magistergraad. Die programdeurlopers wat as fasiliteerders / mentors / tutors optree verdien gelyktydig 'n sertifikaat vir **mentorskap** waarvoor navorsingsuitsette gelewer word. So 'n mutualistiese bevoordelingsproses mag moontlik eweneens samewerking en ontwikkeling bevorder tussen die onderskeie departemente of selfs Hoër Onderwysinstellings en lewenslangeleer in die kennissamelewing in die Afrikagees van Ubuntu bevorder.

6.4 Samevatting van hoofstuk 6

Die hoofstuk bevat verskeie gevolgtrekkings en aanbevelings ter samevatting van die doel, bevindings en die leerproses waarop hierdie studie afgestem is.

6.5 Samevatting van die studie

In teoretiese, filosofiese en simboliese verband is Hoër Onderwysinstellings die vergestaltung van die die visie en missie van 'n potensieel selfvervullende profesie van kwaliteitopvoedkundige bemagtiging, onderrig-leer, realisering en benutting van menspotensiaal en die metaforiese tuin⁶⁶ van holistiese en transendentale kennis en begrip- van vaardighede, van ingesteldhede en waardes (Brynin 1999; Deligiorgi 2004; Engeström 2004; Heyns 2005; Kozlowski *et al.* 2000; Miller 2003). 'n Primêre stukrag agter innoverende, kwaliteit onderrig-leerinstansies en kwaliteit onderrig-leer, impliseer *per se* onderrig-leeromgewings met uitstaande, **professionele, bevoegde en opgeleide, gekwalifiseerde leerfasiliteerders van gehalte**. Respondente, rolspelers in die gevalprogram en verskeie navorsers (De Corte 2000; Eraut 1994; Landa 1997; Potoker 2005; Rae 2002) beskryf die fundamentele belang van voorgemelde (dikwels verontagsaamde) stukrag. Walklin (1996:vii) beweer: "For professionals working in the field of teaching, training and personal development, the key factors in achieving successful outcomes are to demonstrate consistently the highest personal standards, to facilitate learning opportunities effectively, and, most importantly, to satisfy the expectations of learners" In die internasionale, maar veral in die Suid-Afrikaanse Hoër Onderwyskonteks, is die onsigbare realiteit dat fasiliteerders van leer en opleidings- en ontwikkelingspraktisyns, in weerwil van die teoretiese kwaliteitsbepalings en kwaliteit – assesseringsprosesse,⁶⁷ moontlik merendeels nie voldoen aan die kwaliteitsversekeringskriteria waaraan organisasies en individue as onderrigspesialiste moet voldoen nie.

⁶⁶ Aangepas uit Abercrombie (1993), Adam (2003) en Egan (1992).

⁶⁷ http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc
<http://www.che.ac.za>

Die gevalprogram en programdeurloperrespondente in geheel reageer proaktief en effektief op toenemende hoë eise in die snelveranderende, postmoderne tendenskonteks met voortdurende-veranderende klemverskuiwings en tendensprosesse tot gevolg.

Paragraaf 1.1.1 in hoofstuk 1 verwys na die rimpelingseffek van die tendenskonteks as (onder meer) heersende problematiek rondom kwaliteitopleiding en -onderrig in Hoër Onderwys en die gepaardgaande druk op die verbetering daarvan. Singh (2004) verbind voorgemelde fenomene aan die voortdurende globale omgewingsveranderinge waarin Hoër Onderwysinstansies funksioneer met gevolglike “pressures to change approaches to teaching and learning and to the ways in which these are managed”. Hierdie navorser beskou die verandering in onderrig-leerpraktyke as klemverskuiwings en bepaalde vernuwende tendensprosesse waaronder bepaalde paradigmapernuwingstendense (Singh 2004). Die studie *vertel* sootgelyke fenomene as realiteit en effek van die gevalprogram soos oorgedra na respondentwerklikhede.⁶⁸ Die algemene onderrig-leerpraktyk in Suid-Afrika vertel egter van verskeie fasiliteerders van leer wat nie bewus is van nuwe tendense nie, nie daaraan gehoor gee nie en hulself distansieer van die belang en intensionele implemetering daarvan⁶⁹.

‘n Ander arm van die probleem wat die handelinge en sig van die leerfasiliteerders en ander rolspelers inhibeer, is in die woorde van Langa (1997:662-664) vergestalt in paragraaf 1.1.4 en figuur 1.1. Langa (1997:662), verwys na die gevolge van verskeie aanbevelings ten opsigte van die opleiding van onderrig- en opleidingspraktisyns as “frequently not specific enough or are simply vague”. Dit lei tot “the fact that in practice, educational practitioners (teachers, instructors, trainers) often fail to achieve the objectives of which they are well aware and which they, as a rule, want to achieve”. Duffy (1997:577), beklemtoon aansluitend dat “we must teach for transfer”. Hierdie skrywer en ander beklemtoon daarom die belang van die opleiding van opleier of leerfasiliteerder

⁶⁸ Respondentwerklikhede beteken die oopspunt **bestaande uit die 1) onderwyspraktykwerklikhede of onderrig-leerpraktyke 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige intrapersoonlike faktore eie aan die persoon van die respondent waaronder respondentideologieë, waardes, ingesteldhede en geloof. Sien ook *vertelling* van ontologie in paragraaf 4.3.1 in hoofstuk 4.**

⁶⁹ Gesien in die duister dat verskeie Hoër Onderwysinstellings van tydelik-deeltydse personeel gebruik maak en dat die onderwyspersoneel aan hierdie instellings en die in die privaatsektor dikwels aan ‘n pre-hervormingsoriëntasie ly en nie die nodige kennis, vaardighede en ingesteldhede ooreenstemmend met beleid, benaderings en metodiek en meer beskikbaar is, is die opleiding van opleiers van kardinale belang en mag moontlik gewig dra indien die effek van ‘n program vir die opleiding van opleiers, leerfasiliteerders en ontwikkelingspraktisyns bepaal kan word.

sodat hierdie opleier na aanleiding van opleiding sal weet **hoe** om vir oordrag te fasiliteer (Caffarella 1994; Duffy 1997).

Die bestudeerde program bied algemeen 'n mate van teoreties-fundamentele kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes aan die leerfasiliteerder soos in hierdie studie holisties-geïntegreerd realiseer. Hieruit is 'n sintese van teorie en praktyk as wye leefwerklikheid van die programdeurloper sigbaar. Die studie sien die gevalprogram as vonk wat die fasiliteerder van leer bemagtig ten einde plaaslike en internasionale mededingendheid, voortgesette en volhoubare ontwikkeling van gehalte, lewenslangeleer, aanpasbaarheid, optimalisering van persoonlike en professionele potensiaal en 'n aktiewe, betrokke lewensrol in die samelewing. Deur die deurloping van die gevalprogram en die implementering van onderrig-leer vanuit die gevalprogram soos verduidelik in hoofstuk 5, slaag respondente tot 'n mate daarin om problematiek in die globale en plaaslike onderwys- en opleidingskonteks⁷⁰ effektief te herken, te konfronteer en 'n positiewe bydra tot die oplossing van heersende probleme te bied. Sodoende slaag die gevalprogram by uitnemendheid in die voldoening aan die internasionale en plaaslike behoeftes aan premie op die belang van “persistent and global calls for the improvement of teaching in higher education” (Knight 2006).

Daar word ook voldoen aan 'n dringende behoefte aan die opleiding van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns⁷¹. Pogings ter oplossing van gemelde problematiek transformeer in die studie die fokus op “relations between the use of institutional strategies, policies and quality assurance systems to drive developmental work, and investments in workshops, courses, seminars and other forms of educational development interventions and the identification of superior and stable individual performances, innovations and changes in teaching and learning and in peoples' behaviour” (Knight 2006) van 'n teoretiese begroning na die werklike praktyk en lewenswerklikhede van alle leerders verbind aan lewenslange leer.

⁷⁰ Sien hoofstuk 1 (veral paragrawe 1.1.1-1.1.6 3 en 1.4), hoofstuk 2, 3, 5 en literatuurverwysings na (onder meer) Dearn *et al.* (2002), Gibbs en Coffey (2004), Jansen (2004), Knapper (2003), Knight (2006) en Singh (2004).

⁷¹ Sien paragraaf 1.1 in hoofstuk 1 (bladsy 1), die uitspruitende fenomene in paragrawe 1.1.1-1.4.3 (bladsye 2-30) en veral die sintese van die studie in hoofstuk 5.

Studiebevindinge beklemtoon ooreenstemmend primêr die belang van die deurlopende opleiding en assessering van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns in 'n snelveranderende, kompeterende samelewingskonteks. Die studie belig veelvuldige kennis, begrip, vaardighede ingesteldhede en waardes ten opsigte van die effek van verskeie eksterne faktore en interne faktore rondom die kurrikulum, fasiliteringsprosesse en assessering as gevalprograminsette en –prosesse ten opsigte van die dinamiek van die respondentwerklikheid. Hierin oordraggenererende en oordraginhiberende kodes geïntegreer wat voortvloeiende vormingsprosesse bepaal. Deur te kyk en **deur die beeld om te draai**⁷², sien die oog kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes in die respondentwerklikheid. Volgens hierdie insig word die uitsette in praktyk en lewens realiteit. Hierdie realiteit is enersyds 'n potensiële realiteit wat nie sigbaar is nie, maar wel bestaan of andersyds 'n sigbare manifestasie van teorie in die praktyk. Die manifestasies is eiesoortig na gelang van die aspekte (byvoorbeeld voorkennis, ervaring, denkstyl) wat voor die teoretiese insette en leerprosesse in die leerder as totaliteitswese was.

Hierdie integrering van insette, prosesse en uitsette met die respondentwerklikheid vorm eventueel deel van die lewenslange wordingsproses en die potensiaalontwikkeling van die leerfasiliteerder as leerder van 'n verskeidenheid metodiek van doen, weet, wees, sien en behoort. Die doel is ooreenstemmend met die doel van die gevalprogram as 'n bewustelike hoop op potensiaalontwikkeling van die leerder wat die fasiliteerder sal begelei in sy / haar praktyk.

Sodoende is die studie deel van 'n veel groter holistiese geheel wat die verskillende stemme in die opvoedkundige landskap erken.

Ten einde was die effek van die gevalprogram soos water op water en die eindelose rimpelings respondent-uniek leesbaar, want vir elk van die respondente en programdeurlopers is die transitiewe dinamiek van ervaring van die program juis in die uitkringende geheel van hierdie rimpelingseffek. "For them it was only the beginning of the real story. All their live in this word and all their adventures in the PGCHE had only be

⁷² Die navorser verwys metafories na die konstruktivistiese proses waarin die leerder nuwe kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes met die innerlike, bestaande kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes verbind. Deur hierdie internaliseringsproses word nuwe betekenis gevorm.

the cover and the title page: now at last they were beginning Chapter One of the Great Story which no one on earth has read: which goes on forever: in which every chapter is better than the one before⁷³” - “Exceeding beyond the outcomes of the programme” (Du Toit 2002b:4).

⁷³ Aangepas uit Lewis (1956:154).