

'n Analise van oordragdinamiek, leerfasilitering
en praktyk in 'n Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys

Marilein Heyns

Tesis voorgelê ter vervulling van die
vereistes vir die graad

**DOCTOR PHILOSOPHIAE,
in die Fakulteit Opvoedkunde,
Universiteit van Pretoria**

2007

Verklaring deur kandidaat

Ek, Marilein Heyns, verklaar hiermee dat hierdie Doktorale proefskrif bewys lewer van my eie en selfstandige vermoë tot ontsluiting van innoverende kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes. Dit is geïntegeerd ook die toepassing van kennis, vaardighede, insigte en waardes ter verbetering van oordrag as problematiek in die opvoedkundige diskoers. Hierdie navorsing vergestalt die hoop tot voortgesette en innoverende vakkundige kennis, insigte en onderrigwyses as wese van lewe.

Hierdie werk is nie aan enige ander instansie voorgelê vir evaluering en erkenning nie.

Marilein Heyns

2007



UNIVERSITY OF PRETORIA
FACULTY OF EDUCATION
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER : CS06/10/05

DEGREE AND PROJECT

PhD Curriculum and Instructional Design

'n Analise van oordragdinamiek, leerfasilitering en praktyk in 'n nagraadse sertifikaat in Hoër onderwys.

INVESTIGATOR(S)

Marilein Heyns - 8542767

DEPARTMENT

Kurrikulumstudies

DATE CONSIDERED

21 November 2006

DECISION OF THE COMMITTEE

APPROVED

This ethical clearance is valid for 3 years from the date of consideration and may be renewed upon application

**ACTING CHAIRPERSON OF ETHICS
COMMITTEE**

Dr S Human-Vogel

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S Human-Vogel'.

DATE

21 November 2006

CC

Dr Annemarie Hattingh
Mrs Jeannie Beukes

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the students' responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.

Summary of findings and conclusions

The aim of this study explicates both the dynamics in theoretical and practical perspectives of novice and experienced practitioners on the effects of a Postgraduate Certificate in Higher Education. This programme is designed and developed with the dual purposes to empower higher education, training, and development practitioners to facilitate learning in an innovative way and to ensure transfer of learning.

Following the global critique on the lack of training of novice practitioners, the lack of training of experienced practitioners; quality teaching and learning in higher education, improvement and reform of teaching in higher education, and transfer as “an ultimate goal that has thus far proved elusive” (Pedersen & Liu 2003:313), the enquiry exposed key results and insights into the programme, transfer, and higher education. Quantitative data from seven case studies enhanced holistic understanding sprouting from internal and external influences on learners in comparison to the theoretical paradigm and outcomes set by the programme. This paradigm nurtures factors driving transfer, innovative teaching strategies and approaches employed by the programme and South African educational system.

The study substantiated transferred professional and personal development and ideological change attributing to competence as three major findings. This study therefore suggests that it is possible to attribute current competence, knowledge, facilitating skills, attitudes, and values to the programme as initial learning provider.

The greatest inhibitor to transfer appeared to be a deification of traditional forms of education against the modern paradigm as well as insufficient concern with a substantial knowledge base and facilitating skills. Recommendations include modelling of principles of approaches to teaching and learning regarding OBE, learner-centred, adult learning, the accommodation of learning style and integration of “multiple layers of meaning and experience rather than defining human possibilities narrowly” (Miller 2003). The findings and recommendations constitute greater attention to the facilitators of learning’s ways of knowing in the

classroom as critical to supporting adult learning and growth. The study employed a lens through which learning and teaching experiences are and could be filtered, given developmentally appropriate supports and challenges to enhance facilitating skills and competencies to meet the demands of the changing nature of work and learning.

Therefore, turning to a specific alternative (and surely not flawless) **application** of the messages carried by interpretation of theory transferred to the art of teaching and training practices, this study portrays the broader concept of symbolic inversion and transgression. The study **becomes** the variety of facts and figures, of form and future in the wholeness and limitations of being, belonging and seeing in higher education. The interior translation of the inputs and process of a Postgraduate Certificate in Higher Education by the facilitators of learning who participated in this programme hold the multiple ways of more sustained and more profound effect in their teaching practice, translating learning into the real and living world.

SOEKTERME	KEY WORDS
Oordrag	Transfer
Konstruktiewisme	Constructivism
Sertifikaat	Certificate
Kennissamelewing	Knowledge society
Leerdergesentreerdeleer	Learner-centered learning
Volwasseneleer	Adult learning
Opleier	Trainer
Heelbreinleer	Whole brain learning
Leer	Learning
Hoër Onderwys	Higher Education

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1	Inleiding tot en rationale vir die studie	1
1.1.1	Die globale onderwys- en opleidingskonteks	2
1.1.2	Die Suid-Afrikaanse Hoër Onderwys- en opleidingskonteks	5
1.1.3	Nagraadse Sertifikate in Hoër Onderwys en Hoër Onderwysinstellings	6
1.1.4	Die belang van Nagraadse Sertifikate in Hoër Onderwys as middel tot die opleiding van leerfasiliteerders	8
1.1.5	Die oordrag van leer tot verrigtings- of toepassingsinstrument	9
1.1.6	Die noodsaak aan die bepaling van oordragdinamiek in 'n Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys	11
1.2	Studiefokus	14
1.3	Navorsingsvrae	14
1.3.1	Primêre navorsingsvraag	14
1.3.2	Sekondêre vrae	15
1.4	Teoretiese en konseptuele onderbou van die studie	15
1.4.1	'n Konstruktivisties-holistiese paradigma	15
1.4.2	Die bestudeerde geval	16
1.4.2.1	Programstruktuur	17
1.4.2.2	Integrering	19
1.4.2.3	Holisme	19
1.4.3	Die oordrag van leer binne konteks van hierdie studie vanuit literatuur	22
1.4.3.1	Literatuurgerigte konsepdefiniëring	23
1.4.3.2	Primêre beginsels van oordrag in studiekonteks	24

1.4.3.2.1	Faktore wat oordrag beïnvloed	24
A	Die ontwerp van die opleidingsprogram	25
i)	Die programkurrikuleerder	25
ii)	Inkorporering van leerbeginsels	26
B	Die inhoud van die program	28
C	Die reputasie van die onderrig- en opleidingsprogram	29
D	Die persepsies van die programdeurloper	30
E	Fasilitering van leer	31
i)	Die fasiliteerder	31
ii)	Onderwys en opleidingsmetodiek	32
iii)	Fasiliteringstyl	32
iv)	Onderrigmedia	32
v)	Modellering	32
vi)	Mentorskap	34
F	Die oordragomgewing in studiekonteks	34
1.5	Studiestructuur en fundamentele verloop	34
1.6	Samevatting van Hoofstuk 1	38

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE

2.1	Inleiding tot hoofstuk 2	39
2.1.1	Rasionale vir hoofstuk 2	40
2.1.2	Oorsig van die hoofstuk	40
2.2	Kontekstuele kontemporêre postmoderne wêreldvisie	41
2.3	Kontemporêre postmoderne wêreldvisie en die kennissamelewing	42
2.4	Uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks	43
2.4.1	Die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig	46

A	Identifisering van en duidelike fokus op wat die leerder behoort te leer (betekenisvolle uitkomst)	46
B	Terugwaartse ontwerp vanaf die kulminerende uitkomst	47
C	Hoë suksesverwagtinge van elke leerder	48
D	Meervoudige geleenthede	48
i	Tyd	48
ii	Metodologie	49
iii	Operasionele beginsels	49
iv	Verrigtingstandaarde	50
v	Kurrikulum	50
2.5	Leerdersesentreerde onderrigbenadering	51
2.5.1	Konsepdefiniëring	51
2.5.2	Primêre beginsels van leerdersesentreerdeleer	52
2.6	Volwasseneleer	53
2.6.1	Konsepdefiniëring	53
2.6.2	Geselekteerde beginsels van volwasseneleer	54
2.7	Konstruktiewisme as leerdersesentreerde onderwysbenadering	54
2.7.1	Matige konstruktiewisme	54
2.7.2	Radikale konstruktiewisme	55
2.7.3	Sosiale konstruktiewisme	55
2.8	Oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë binne konteks van die gevalprogram	56
2.8.1	Gevalprogramoriëntasies	57
2.8.2	Spesifieke oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë vanuit die gevalprogram	57
A	Die skep van 'n ondersteunend-uitdagende leeromgewing en onderrig-leerklimaat	8

B	Metakognisie en metaleer	58
I	Metakognisie	59
a	Komponente van metakognisie	61
i	Self- of metakognitiewebewussyn	61
ii	Selfregulering en motivering	62
iii	Die prosesse van aksie en reflektoring	62
II	Metaleer	64
C	Leerstrategieë ter bevordering van onafhanklike- en selfregulerendeleer	66
D	Koöperatieweleer	67
i	Koöperatieweleer in die kennissamelewing	69
ii	Volwasseneleer	70
iii	UGO en Holisme	71
iv	Konstruktiewisme	72
v	Koöperatiewe leertegnieke	72
vi	Vereistes vir koöperatieweleer	73
E	Probleemgedreweleer en leertaakontwerp	78
i	Die ontwerp en ontwikkeling van 'n leertaak	80
ii	Die probleemstelling	81
F	Projekgebaseerdeleer	82
G	Ervaringsleer	84
i	Hoofstrominge ten opsigte van ervaringsleer	85
2.9	Samevatting van Hoofstuk 2	92

HOOFSTUK 3 LITERATUURSTUDIE

3.1	Inleiding tot hoofstuk 3	93
3.1.1	Rasionale vir hierdie hoofstuk	93
3.1.2	Oorsig van die hoofstuk	94
3.2	Die konseptuele: denkstyl en leerstyl	95
3.2.1	Denkstyle	95
3.2.2	Leerstyle	96
3.3	Denk- en Leerstylmodelle	96
3.3.1	Meervoudige Intelligensietipes	97
3.3.2	Die Herrmann heelbreinmodel	104
A	Die onderskeie gespesialiseerde kwadrante	111
i	Die A-kwadrantdenker	111
ii	Eienskappe van die geordende B-kwadrantdenkstyl	112
iii	Eienskappe van die interpersoonlike C-kwadrantdenkstyl	114
iv	Eienskappe van die verbeeldingryke D-kwadrantdenkstyl	116
B	Die wêreld as 'n holistiese en geïntegreerde heelbrein	117
C	Die betekenis en toepassing van die onderskeie kwadrante in konteks van die studie	118
D	Heelbreindenke, heelbreinleer en heelbreinfasilitering	120
3.4	Samevatting van Hoofstuk 3	122

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP EN METODIEK

4.1	Inleidend tot die navorsingsontwerp	125
4.2	Inleidende algemene metodologiese oriëntasie	125
4.3	Die konstruktivistiese paradigma	126
4.3.1	Ontologie	128
4.3.2	Epistemologie	129
4.3.3	Metodologie	130
4.3.3.1	Metodologiese strategieë vir die insameling van data	131
4.3.3.1.1	Literatuurstudie	131
4.3.3.1.2	Empiriese ondersoek	136
A	Menslike inligtingsbronne	136
i	Navorsingskonteks, navorsersposisie en etiek	137
ii	Respondente in die navorsingsproses en etiek	138
iii	Data-insamelingstegnieke	142
4.3.3.2	Data-ontledingsbenadering	145
4.3.3.2.1	Waarde en sterkte van die navorsingsontwerp en studiegeheel	146
4.3.3.2.2	Die navorser	148
A	Betroubaarheid	149
I	Betroubaarheid in die ontwerp van die navorsing	150
ii	Betroubaarheid in data-insameling	150
B	Geldigheid	151
C	Triangulasie	153
4.3.3.3	Data-analising en data-interpretieringstrategieë	154
4.4	Samevatting van Hoofstuk 4	154

HOOFSTUK 5 INTEGRASIE VAN DATA – ANALISE, LITERATUUR, PROGRAMINSETTE EN PROGRAMPROSESSE

5.1	Inleiding tot hoofstuk 5	156
5.2	Analisering van data in holistiese konsepte of temas	157
5.2.1	Meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings	160
5.2.1.1	Aspekte van uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks	161
5.2.1.1.1	Integrasie van kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede met die werklikheid en toekomstige beroepswerklikheid van die leerder of programdeurloper	171
5.2.1.1.2	‘n Gunstige leeromgewing wat die leerder aanmoedig om uitkomste te bereik	176
5.2.1.1.3	Die erkenning van leerderdiversiteit deur hoofsaaklik die akkommodasie van leerstyldifferensiasie	179
5.2.1.1.4	Die beklemtoning van verantwoordelikhede, waaronder leerderverantwoordelikheid	182
5.2.1.2	Leerdergesentreerdeleer	185
5.2.1.3	Holisme	192
5.2.1.4	Volwasseneleer	197
5.2.2	Innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë	205
5.2.2.1	Metakognisie, metaleer en aksieleer	206
5.2.2.2	Onafhanklike-, selfregulerende- of selfgedreweleer	217
5.2.2.3	Koöperatieweleer	222
5.2.2.4	Probleemgedreweleer	226
5.2.2.5	Ervaringsleer	231
5.2.2.6	Heelbreinleer	233
5.2.2.7	Meervoudige Intelligensietipes	244

5.2.3	Die implementering van 'n verskeidenheid verantwoordbare assessering-strategieë en deurlopende assessering	247
-------	--	-----

5.2.4	Samevatting van Hoofstuk 5	258
-------	----------------------------	-----

HOOFTUK 6 SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	Inleiding tot hoofstuk 6	260
-----	--------------------------	-----

6.2	Fokusgerigte bevindinge van die studie	261
-----	--	-----

6.2.1	Primêre navorsingsvraag	262
-------	-------------------------	-----

6.2.2	Sekondêre vrae	262
-------	----------------	-----

6.2.3	Prosesse ter beantwoording van navorsingsvrae	262
-------	---	-----

6.2.4	Primêre bevindings	265
-------	--------------------	-----

6.2.4.1	Ontwikkeling van professionele onderwys en opleidingskennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes	265
---------	--	-----

6.2.4.1.1	Kurrikulering en meervuldige leer-, kurrikulerings-fasiliterings- en assesseringsbenaderings	266
-----------	--	-----

6.2.4.1.1.1	Fundamentele kennis, begrip, toepassingsvaardighede ten opsigte van kurrikulering	266
-------------	---	-----

6.2.4.1.1.2	'n Bewustelike of onbewustelike implementering van 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering ten opsigte van kurrikulering op mikrovlak	267
-------------	---	-----

6.2.4.1.1.3	Meervuldige leer-, kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsbenaderings.	267
-------------	--	-----

6.2.4.1.2	Innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë	270
-----------	--	-----

6.2.4.1.3	Die implementering van 'n verskeidenheid verantwoordbare assesseringstrategieë en deurlopende assessering	272
-----------	---	-----

6.2.4.2	Persoonlike ontwikkeling	274
---------	--------------------------	-----

6.2.4.3	‘n Daadwerklike paradigma vernuwing	276
6.2.5	Reflektering ten opsigte van studiebegrensing of beperkinge	280
6.3	Die transendentale implikasies, bydraende ideologie en voortvloeiende aanbevelings van studiebevindinge	283
6.3.1	Die semi-hiërargiese ordening van oordragdimensies in die studie en voortvloeiende aanbevelings	286
6.3.2	Verdere aanbevelings	295
6.4	Samevatting van hoofstuk 6	305
6.5	Samevatting van die studie	305
	BIBLIOGRAFIE	310
	BYLAAG 1	347
	BYLAAG 2	354

Lys van Figure en tabelle

HOOFSTUK 1

Figuur 1.1	Faktore eie aan onbevoegde onderrig-leerfasiliteerders	8
Figuur 1.2	‘n Geheelbeeld van studie (bylaag 1)	353
Figuur 1.3	‘n Kopie van die brosjure vir die gevalprogram (2005b)	18

HOOFSTUK 2

Figuur 2.1	Hoofsaaklike studietendense (in bylaag 2)	354
Figuur 2.2	Hoofuitkomste-domeine	45
Figuur 2.3	Ervaringsleermetodes	85
Tabel 2.1	Vergelyking tussen die ou en nuwe paradigma (bylaag 2)	355
Tabel 2.2	Sintese van oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë in studiekonteks (bylaag 2)	357
Tabel 2.3	Komponente van metakognitiewe selfbewussyn	61
Tabel 2.4	Stromingsdifferensiasie ten opsigte van ervaringsleer	91

HOOFSTUK 3

Figuur 3.1	Denkstyldifferensiasie: Die Herrmann-model (Herrmann 1996)	109
Figuur 3.2	Voorkeurdenkstyleffek	109
Figuur 3.3	Onderskeie denkwyses	109
Figuur 3.4	Die onderskeie gespesialiseerde kwadrante van die Herrmann-heelbreinmodel	110
Tabel 3.1	Gespesialiseerde, uiteenlopende linker- en regterhemisfere van die brein	104

HOOFSTUK 4

Figuur 4.1	’n Voorstel van leer en oordrag na leiding van die literatuur- en empiriese studie in die bestudeerde gevalprogram	133
Figuur 4.2	Metodes om geldigheid te verhoog	153
Tabel 4.1	Ontologie, epistemologie en metodologie vanuit drie <i>paradigmae</i>	127
Tabel 4.2	’n Verkorte profiel van elke respondent en data ten opsigte van studiedeelname	139
Tabel 4.3	Matriks vir die insameling van data	145

HOOFSTUK 5

Figuur 5.1	Data-analisepatroon	157
Figuur 5.2	Betrokke inligting uit die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b:5)	162
Tabel 5.1	Tabellering van tema-uitsette	159

HOOFSTUK 6

	Herhaling van tabel 5.1: Tabellering van tema-uitsette	287
--	---	------------

INLEIDING TOT DIE STUDIE HOOFSTUK 1

1.1 Inleiding tot en rationale vir die studie

Die snelveranderende, postmoderne wêreld stel hoë eise (Delanty 2001; Hargreaves 2003) waaraan opvoedkundige instansies, onderrig-leerprogramme¹, die fasiliteerder van leer en leerders moet voldoen ten einde plaaslik en internasionaal mededingend in tel te bly. Individue, instansies en die samelewing as geheel ervaar toenemende globale druk om (onder meer) voortgesette en volhoubare ontwikkeling van gehalte, lewenslangeleer, aanpasbaarheid, optimalisering van persoonlike en professionele potensiaal en 'n aktiewe, betrokke lewensrol in die samelewing. Voorafgaande tendensomstandighede beklemtoon die holisties-geïntegreerde samehang van:

- leer, onderrig en opleiding enersyds en
- die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede, waardes en bevoegdhede tot verrigtings- of toepassingsinstrument andersyds (Al Mufti 1996; Deligiorgi 2004; Drucker 1994; Engeström 2004; Flint 2002; Gonczi 1994; Grant & Wieczorek 2000:913; Hattingh & Killen 2003; Heyns 2005; Kerka 1997; Olivier 1998; Pedersen & Liu 2003; Soini 1999; Stehr 2001; Ungar 2003).

Die postmoderne tendenskonteks konfronteer effektiwiteit en kwaliteit van individue op alle terreine. In die werk- en leefwerklikheid ervaar die individu gepaardgaande druk ten opsigte van die voortdurende strewe na oplossings van heersende problematiek en gedurige verandering². Problematiek en die strewe na probleemoplossings, ook en veral die oplossing van problematiek in die globale en plaaslike onderwys- en opleidingskonteks, is aan die *orde* van die dag (Alarcão 2002; Dearn, Fraser & Ryan 2002; Gibbs & Coffey 2004; Knapper 2003; Knight 2006; Singh 2004). Die bestaan van die problematiese en voordurend-veranderende opvoedkundige klimaat asook die mate waartoe die leefasiliteerder tred hou met nuwe kennis en die effektiwiteit van leefasiliteerders aan

¹ Dit sluit in Nagraadse Serifikate in Hoër Onderwys, waarvan een program as gevalprogram in dié studie figureer.

² Die heersende problematiek van voortdurende verandering lei onder meer tot inkonsekwente gedrag, simboliese kommunikasie en denke (McLean 1996). Hierdie studie, in diens van oordrag, vergestalt dus ook simboliese metafore, inkonsekwentheid en wisselvorme as eietydse tendense.

Hoër Onderwysinstellings, dien as belangrike rasionale vir dié studie. Vanuit die globale onderwys- en opleidingskonteks kulmineer verdere redes vir die onderneming en die belang van dié studie.

1.1.1 Die globale onderwys- en opleidingskonteks

Heersende problematiek rondom kwaliteitopleiding en -onderrig in Hoër Onderwys en die gepaardgaande druk op die verbetering daarvan, word deur Singh (2004)³ verbind aan die voortdurende globale omgewingsveranderinge waarbinne Hoër Onderwysinstansies funksioneer. Die gevolg hiervan is “pressures to change approaches to teaching and learning and to the ways in which these are managed” (Singh 2004). Hierdie navorser (Singh 2004) beskou die verandering in onderrig-leerpraktyke as klemverskuiwende en bepaalde vernuwende tendensprosesse: “The trends in changing teaching and learning practice include, among others:

- A shift in emphasis from content- and teacher-centred teaching and instructional delivery, to student- and concept-centred learning;
- A shift in emphasis from a supply-driven, discipline-based curriculum to a demand-driven more interdisciplinary and contextualised curriculum with integrated outcomes related to performance and problem-solving and
- A shift from exclusive academic control over the curriculum to stakeholder participation in curriculum negotiations” (Singh 2004).

Binne die voorafgaande globale konteks staan die belang van die bemagtiging van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns vanuit verskeie opleidingsvelde en dissiplines, om leer op ‘n bevoegde en effektiewe wyse te fasiliteer, sentraal as problematiek in die opvoedkundige diskoers (Dearn *et al.* 2002; Gibbs & Coffey 2004; Knapper 2003; Knight 2006; Singh 2004). Premie op die belang van en dringende behoefte aan die opleiding van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns spreek vanuit “persistent and global calls for the improvement of teaching in higher education” (Singh 2004). Pogings ter oplossing van gemelde problematiek fokus op

³ Internetartikel: bladsynommers ontbreek.

“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). Hierdie navorser (Knight 2006) dui op die kommerwekkende en ondergeskikte resultate wat gemelde opleidingspogings oplewer.

Intense belegging in wêreldwye opvoedkundige ontwikkelingsprosesse (Knapper 2003; Rowe 1996) en die uitwaaiering daarvan na navorsingsgeleenthede in state soos Kanada (Knapper 2003) en Brittanje (Gibbs & Coffey 2004), stel vrae rakende die effektiwiteit van programme ter ontwikkeling van professionele onderwys- en opleidingskennis, vaardighede en persoonlike ontwikkeling as ‘n wesentlike deel van hierdie verslae en hierdie studie. Knight (2006)⁴ verklaar: “Though it seems to invest in educational development, there are questions about its effectiveness and, more pointedly, about workshops and other structured events... These reports do not provide a convincing answer to questions about the effects of investment in educational professional development.”

Resente navorsing aan internasionale instansies (bv. Knight 2006), waarmee die geslaagdheid van Suid-Afrikaanse onderrig en opleiding wil meeding (Pistorius 2002), dui op dominante vormgewing as studiemoontlikhede. Hierdie leemte in die navorsing is naamlik die vraag na die effektiwiteit van programme waarmee gepoog word om die bevoegdheid van die leerfasiliteerder te verbeter. Die verbetering van die bevoegdheid van die leerfasiliteerder, is ‘n poging waardeur die kapasiteit van onderwys en opleiding (as instrument tot lewenskwaliteit, hervorming, ontwikkeling en meer) ge-optimaliseer kan word (Knight 2006). Voorgemelde navorsing dui verder op leemtes in navorsing en literatuur ten opsigte van interne veranderinge van hierdie programme *per se*. Knight (2006), verwoord voorgenoemde fenomene, wat in hierdie studie as *rationalia* dien, soos volg: “One expression of this concern has been the development of postgraduate courses in teaching and learning in higher education (PGCs). Looking at provision some ten years later, marked differences can be seen in PGCs’ content, philosophy, structure, and demand. What can be overlooked is the very fact that so many universities have decided that a

⁴ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

suitable way to enhance teaching and learning is to run PGCs for their own staff, especially as benefits have not been shown, let alone appraised alongside costs. Are PGCs effective? It can hardly be said that PGCs were adopted on the basis of evidence. As Best (2006:74) points out, “In general, novelties spread before there has been time to conduct careful experiments into the innovation’s effectiveness. More sophisticated research tends to come later in the process, after an innovation has attracted enough adoptions and enough attention to draw the notice of researchers”.

Wetgewing vereis dat Nagraadse Serifikate in Hoër Onderwys aan verskeie internasionale instansies verpligtend is vir alle leerfasiliteerders as aanstellings-voorwaarde en voorwaarde om leer te mag fasiliteer (Knight 2006; Singh 2004). Die gewig en waarde van hierdie programme word dus erken. In die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks, teenstrydig met ideale van navolging van die “international trends of lifelong learning and highest quality in education and training requir[ing] South Africa to develop, nurture and advance widened participation in a quality learning system that allows all learners, throughout their lives, to develop their full potential” (The National Training Directory 2000:15), is hierdie sertifikate nie van kriteriabelang vir die fasilitering van leer aan skole of Hoër Onderwysinstellings nie. Die waarde en effektiwiteit daarvan word dus nie erken nie. Die navorser sien en antisipeer⁵ hierin ‘n besondere bydraende uitkoms en rasionaal vir die uitvoering van die studie aangesien die analisering van een van hierdie programme as ‘n middel tot die erkenning van die belang van hierdie programme mag dien. In die proses van analisering en begripvorming van ‘n bestaande gevalprogram mag die waarde van hierdie programme en die belang van die bevordering van die opleiding van opleiers moontlik realiseer. Die resultate van die studie kan dus moontlik kwaliteitonderrig-leer ook in die Suid-Afrikaanse konteks bevorder. Die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks is immers ‘n besonder problematiese konteks, waarin die kwaliteit van onderwys en opleiding dikwels bevraagteken word met ‘n besondere navorsingsleemte in “developing the capacity of HE staff – and in particular those who teach – to fulfill their professional roles effectively” (Singh 2004).

⁵ Die navorser streef na die vaardigheid om te kan voorspel soos beskryf in die werk van Thorne as redakteur van *Universities in the Future* (1999).

1.1.2 Die Suid-Afrikaanse Hoër Onderwys- en opleidingskonteks

Een van die vele probleme rakende onderwys in Suid-Afrika is dat, teenstrydig met die internasionale Hoër Onderwys en opleidingskonteks, die opleiding van die leerfasiliteerder nie 'n kriterium vir die fasilitering van leer aan Hoër Onderwysinstellings of in die privaatsektor is nie⁶. 'n Individue wat nie beskik oor 'n Nagraadse Onderwysertifikaat (NOS), wat lei tot 'n sertifikaat vir opvoeders in die Verdere Onderwys en Opleidingsfase (VOO) in Suid-Afrika nie⁷, mag nie as onderwyser leer fasiliteer nie. Hierteenoor is leerfasiliteerders aan verskeie universiteite, wat verantwoordelik is vir die kwaliteitopleiding van die jeug, aangestel sonder enige onderwyskwalifikasies. Opleiding- en ontwikkelingsgeleenthede is ook dikwels gereserveer vir permanente personeel. Hierdie statistieke mag om etiese redes nie in hierdie studie weergegee word nie. In Suid-Afrika, soos in die res van die wêreld (Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers & Salas 2000), het veral opleiding (alombekend in die wandelgange as *training*) aan verskeie staatsinstansies, organisasies, maatskappye, ensovoorts, wat 'in lyn met'⁸ die regeringsbelofte en toewyding tot opleiding (Republic of South Africa 2001) en die finansiële steun van die belastingbetaler, 'n multi-miljoenrandindustrie geword, waarby groot en magtige ego's betrokke is. Elke organisasie en sy filiale wat sy *salarium* en veral sy beeld na die buitewêreld werd is, propageer sy meeewing met die opleidingstrewes⁹.

Hiermee saam het verskeie persone, dikwels onder die dekmantel van 'n geakkrediteerde, *gekwalfiseerde* en *vaardige* opleier, ontwikkelingspraktisyn of leerfasiliteerder in privaat hoedanigheid of as deel van 'n konglomoraatskap, tot die opleidingsektor toegetree. Soos in die geval van Hoër Onderwysinstellings, is die fasiliteerders betrokke by die opleiding in die privaatsektor ook nie verplig om aan die vereistes van Hoër Onderwys Serifikate as kwaliteitsversekering en bevoegdheidsversekering te voldoen nie.

⁶ http://www.che.ac.za/documents/d000114/submissions/15_Venda_19-Oct05.pdf

⁷ <http://www.che.ac.za>

⁸ 'In lyn met' en 'training' of 'ek train' is huidige modewoorde. Die woorde word gebruik om die ironie van die situasie te beklemtoon.

⁹ Verskeie van hierdie ingesteldhede in die industrie is op die Internet beskikbaar en is om etiese redes verswyg.

Gesien in die voorafverduidelikte *duister* dat verskeie Hoër Onderwysinstellings van tydelik-deeltydse personeel gebruik maak en dat sulke onderwyspersoneel aan hierdie instellings en dié in die privaatsektor dikwels aan 'n pre-hervormingsoriëntasie ly en nie oor die nodige kennis, vaardighede en ingesteldhede ooreenstemmend met beleid, benaderings en metodiek en meer beskik nie, is die opleiding van opleiers van kardinale belang. Sulke opleiding mag moontlik gewig dra indien die effek van 'n program vir die opleiding van opleiers, leerfasiliteerders en ontwikkelingspraktisyns bepaal kan word. Hierin is dus 'n verdere noodsaak aan en rasionaal vir die studie. Aansluitend by hierdie argument word voorts uitgebrei op die tendensverband tussen Nagraadse Sertifikate in Hoër Onderwys en Hoër Onderwysinstellings.

1.1.3 Nagraadse Sertifikate in Hoër Onderwys en Hoër Onderwysinstellings

In teoretiese en filosofiese verband is Hoër Onderwysinstellings die vergestaltung van die visie en missie van 'n potensieel selfvervullende profesie van kwaliteitopvoedkundige bemagtiging, onderrig-leer, realisering en benutting van menspotensiaal en die metaforiese tuin van holistiese kennis en begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes (Al Mufti 1996; Deligiorgi 2004; Engeström 2004; Hargreaves 2003; Kramer 1999; Kozlowski *et al.* 2000; Miller 2003; Slabbert 1997; Walklin 1996). 'n Primêre stukrag agter innoverende, kwaliteitonderrig-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; Potoker 2005; Rae 2002) beskryf die fundamentele belang van voorgemelde (dikwels verontagsaamde) stukrag. Walklin (1996:vii) verduidelik: "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 kwaliteits-

assesseringsprosesse,¹⁰ moontlik merendeels nie voldoen aan die kwaliteitsversekeringskriteria waaraan organisasies en individue as onderrigspesialiste moet voldoen nie. Die navorser beklemtoon weereens dat verskeie Hoër Onderriginstansies, wat om etiese redes nie bekend gemaak mag word nie, geen vereistes stel ten opsigte van opvoedkundige kwalifikasies nie. Leerfasiliteerders word dikwels op grond van vakdissiplinêre kwalifikasies of om persoonlike en politieke redes aangestel.

Kandidate wat oor opvoedkundige kwalifikasies en vakdissiplinêre kwalifikasies beskik, geniet geen voorkeur, voordele of erkennig nie. Ontwikkelingsgeleenthede en aansporingsbonusse is gereserveer vir permanente personeel. Hoewel die organisasie en die kliënt (die leerder) aansienlike voordele put uit die kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes van 'n opleier wat wel so 'n program deurloop het, hou 'n program soos die bestudeerde gevalprogram dus geen persoonlike of professionele voordele vir die individu in wat hierdie kwalifikasie verwerf het nie.

Dit wil voorts voorkom of Onderwysinduksieprogramme prioriteit geniet bo Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys. Indien daar krities gekyk word na die gewig en waarde van 'n leerintensiewe, tydvergende program (Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys en Opleiding) in 'n snelveranderende, geldgedrewe samelewing waarin tyd prioriteit geniet, is dit egter te verstane dat Onderwysinduksieprogramme wat kort duur, prioriteit geniet. Premie is immers op die besparing van tyd en geld en die manipulasie van of kitsvoldoening aan die sisteemkriteria. Indien die sisteemkriteria die opleiding van fasiliteerders as kriteria ter bevordering stel, voldoen die kandidaat dus aan 'n tipe kwalifikasie deur slegs 'n weeklange Onderwysinduksieprogram in plaas van 'n program vir die tydperk van 'n volle studiejaar, te deurloop.

Hierdie en ander faktore lei daartoe dat die intrinsieke belang van Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys dus deur verskeie Hoër Onderwysinstellings en die privaatsektor geïgnoreer word. Dit is moontlik weens 'n leemte in die navorsing ten opsigte van die effek daarvan. Hieruit spruit 'n rasionaal vir hierdie studie en 'n moontlike belang van die studie. In die Suid-Afrikaanse Hoër Onderwyskonteks is die waarde van Nagraadse Sertifikaat in

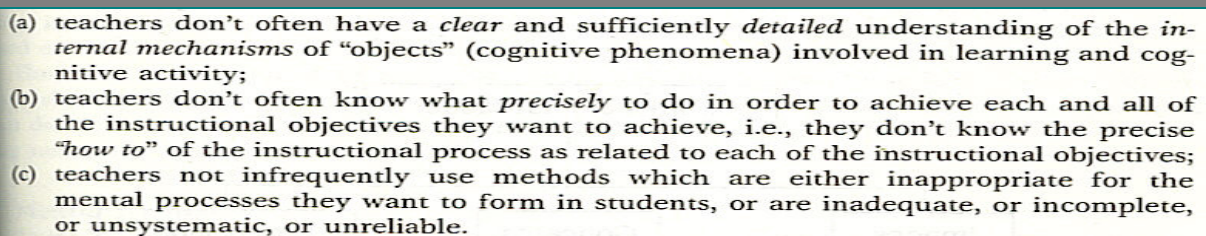
¹⁰ Sien bronne soos: http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc en <http://www.che.ac.za>

Hoër Onderwys as middel tot bemagtiging en optimalisering van fasiliteerderpotensiaal, soos in die internasionale konteks, nie bepaal nie. Knight (2006) verwys na Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys in die internasionale konteks as “an untested solution to the ‘problem’, perceived by governments, of inadequate teaching and learning quality”. Hoewel hierdie leemte om empiriese bewyse vir die waarde van Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys¹¹ dus herken en erken word, word die transenderende belang van hierdie sertifikaat, soos spreek vanuit bestudeerde literatuur, insgelyks ook erken en herken.

1.1.4 Die belang van Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys as middel tot die opleiding van leerfasiliteerders

Verskeie navorsers, waaronder Landa (1997:662-664) en Rae (2002), beklemtoon die belang van onderrig- en opleidingspraktisyns as voor-die-hand-liggende deelgebied van onderwys en opleiding. Landa (1997:662) verwys na die gevolge van verskeie aanbevelings ten opsigte van die opleiding van onderrig- en opleidingspraktisyns as “frequently not specific enough or simply vague. All this leads to 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”. Faktore wat die bereiking van optimale potensiaalontwikkeling van die leerder verhoed, is juis faktore wat met die opleiding van onderwys- en opleidingspraktisyns uitgeskakel kan word. Hierdie faktore is deur verskeie skrywers en navorsers geïdentifiseer as spesifieke verwysings na die kernprobleem ten opsigte van onsuksesvolle onderrig-leer en onbevoegde fasiliteerders. Figuur 1.1 dui op die kenmerke van onderrig-leerfasiliteerders wat oordrag mag belemmer (Landa 1997:663).

Figuur 1.1 Faktore eie aan onbevoegde onderrig-leerfasiliteerders

- 
- (a) teachers don't often have a *clear and sufficiently detailed* understanding of the *internal mechanisms* of “objects” (cognitive phenomena) involved in learning and cognitive activity;
 - (b) teachers don't often know what *precisely* to do in order to achieve each and all of the instructional objectives they want to achieve, i.e., they don't know the precise “*how to*” of the instructional process as related to each of the instructional objectives;
 - (c) teachers not infrequently use methods which are either inappropriate for the mental processes they want to form in students, or are inadequate, or incomplete, or unsystematic, or unreliable.

¹¹ Die waarde van die studie mag moontlik in die vul van hierdie leemte lê. Die leemte in die nasionale en internasionale konteks, dien dus as verdere rasionaal vir die studie.

Per se regverdig die begrip van die effek van 'n opleidingsprogram vir leerfasiliteerders die inherente bestudering van hierdie universeel-geldende (dus van internasionale én plaaslike belang) fenomene as uitset van onderwys en opleidingsprogramme en dus as rasionaal vir die studie.

Binne onderwys en opleidingsprogramme het die woorde *fasilitering* en *fasiliteerder van leer* voorts postmoderne siel en stemme wat vra na dissiplinekennis enersyds, maar onderrigkennis van dieselfde gewig en waarde andersyds (Rae 2002; Walklin 1996; Wilson 1997). Onderrigkennis, -vaardighede en onderrigingesteldhede dien immers ter versekering van oordrag, leer, ontwikkeling en die brugkonstruksie vir die oorgangsweg tussen praktyk en teorie (Broad & Newstrom 1992; Caffarella 1994; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990; Nunes 2003). Voorafgaande bespreking beklemtoon die belang van oordragdinamiek eweneens as rasionale vir die studie.

1.1.5 Die oordrag van leer tot verrigtings- of toepassingsinstrument

'n Menigte literatuur¹² is bestudeer aangaande die tipes oordrag, teorieë rakende beginsels wat oordrag genereer of verhoed, strategieë wat oordraggenererend blyk te wees en meer. Hierdie literatuur dui op 'n duistere toekoms in ironiese teenstelling met die oorspronklike dividenddraende bedoeling van opleiding as “essential for organizational productivity, as well as a country's competitiveness and employment levels” (Nunes 2003). Onderrig en opleiding is immers van min waarde sonder oordrag na die praktyk (Kozlowski *et al.* 2000; Marini & Genereux 1995; Nunes 2003). As die “holy grail of educators” (Resnick 1989:8), “an ultimate goal that has thus far proved elusive” (Pedersen & Liu 2003:313), is die [merendeels onsuksesvolle (De Corte 2000; Marini & Genereux 1995:1-19)] oordrag van leer na toepassing van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes in 'n bepaalde konteks of situasie steeds 'n resente deel van die problematiek in die opvoedkundige diskoers en samelewing met verreikende gevolge¹³ (Flint 2002; Hattingh & Killen 2003;

¹² Soos beplan bespreek word as gedeeltelike teoretiese raamwerk vir die studie; voortgebou in die literatuurstudies en geïntegreer in die studie as geheel.

¹³ Dit is nie die doel van die studie om hierdie gevolge te ondersoek nie, maar die belang daarvan in terme van byvoorbeeld verlore man-ure, tyd, geld, menselewens, waardes en meer, word erken.

Kozlowski *et al.* 2000; Marini & Genereux 1995; Pedersen & Liu 2003; Rowe 1996; Soini 1999).

Dit blyk gevolglik uit die literatuur dat die oordrag van kennis van 'n teoretiese begronding na die praktyk steeds problematies deel in die opvoedkundige diskoers. Eksplorاسie van die oordragfenomene en die oordragdinamiek in die gevalprogram is daarom *per se* geregverdig as rasionale.

Hattingh en Killen (2003:39) verwys na oordrag as 'n kernfunksie van professionele onderrig "...to ensure that knowledge and skills acquired during training are transformed into the ability to apply them where it matters - in the workplace". Du Toit¹⁴ (2005) onderskryf ten opsigte van die gevalprogram die "integreer van die leerproses en die leerproduk" as uitkoms, verwysend na die holisties-geïntegreerde programfilosofie van die voorgehoue onderwys en opleidingsprogram. 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 sodat hierdie opleier na aanleiding van opleiding sal weet hoe om vir oordrag te fasiliteer (Caffarella 1994; Duffy 1997). Die bestudeerde gevalprogram is ontwerp en ontwikkel met die doel om oordrag te genereer (Du Toit 2005), maar die effek van die gevalprogram en soortgelyke programme is nie bekend ten opsigte van wat werklik oorgedra is as uitset van so 'n program nie. Daar is ook nie tekens in bestudeerde literatuur wat bewys of die deurloper van so 'n program in die Suid-Afrikaanse konteks, kennis, vaardighede, ingesteldhede intensie en bevoegdhede ten opsigte van oordrag op grond van programinsette en -prosesse demonstreer nie. Hierdie gemelde fenomene dien dus ook as belangrike rasionale vir die studie. Deur die bestudering van oordragfenomene in hierdie voorafverduideliking mag oordragfenomene moontlik belig word met 'n effek op die gevalprogram, onderrig-leer, oordrag en aanbevelings ten opsigte van literatuur.

¹⁴ Dr. P.H. du Toit is die programorganiseerder van die bestudeerde gevalprogram aan die Universiteit van Pretoria. Die spesifieke verwysing na die identiteit van die programorganiseerder en die gevalprogram is met die toestemming van die Departement Kurrikulumstudies en die programkoördineerder.

1.1.6 Die noodsaak aan die bepaling van oordragdinamiek in ‘n Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys

Opleiding en onderrig in die werkplek het die uitsluitlike doel om die produktiwiteit en winsgewendheid van die werknemer en die organisasie te verbeter (Nunes 2003; Rambau 2005). Die hoë koste hieraan verbonde het die primêre ekonomiese verhalings van koste tot gevolg: “top managers want to see ‘value for money’ and demand ‘justification’ of training costs - proof that spending X on worker Y improves the bottom line by Z” (Rowe 1996:17). Die belang van oordrag, die effektiwiteit van die onderrig- en opleidingsprogramme en die meegaande effektiwiteit van die leerfasiliteerders as ‘n bepalende faktor vir oordrag (Broad & Newstrom 1992; Caffarella 1994; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990), bied in hierdie regverdigingseis van die kliënt, ‘n rasionaal vir die studie. Voorgemelde vorm van oordrag kan in sommige gevalle presies gemeet word in bepaalde areas. Rowe (1996:17), wys daarenteen dat die presiese mate van oordrag in areas soos bestuursopleiding nie bepaalbaar is nie: “Management training is more akin to teaching a child manner: one can see the benefits but is not possible to say that a specific instruction results in a particular response. Consequently, in order to consider more qualitative factors we monitor programmes ... to ascertain whether or not they have met program objectives”. In ooreenstemming met die bewering van Rowe (1996) is, ten einde die effek van die gevalprogram te begryp (ook ten opsigte van oordrag), die uitkomste en doelstelling (die faktore met ‘n invloed op die program en programdeurloper en die faktore wat die program aandryf) as kriteriaraamwerk gestel. Hoofstuk 2 en 3 bespreek programinsette en -prosesse waarby dimensies rakende oordrag as hierdie *voertaal en* kriteriaraamwerk waarteen respondentuitsette gemeet word, geïntegreer is¹⁵.

Die rasionale vir die studie is gevolglik in hierdie opsig die bepaling van die effek van die program. Hierdie rasionaal berus op grond van die nut en toepassingswaarde van die bevindinge van die gedeeltelike programevaluering van die studie. Die uitkomste van programevaluering (in hierdie studie die analisering van die effek van die gevalprogram ten opsigte van oordragdinamiek, leerfasilitering en praktyk) mag van besondere waarde wees

¹⁵ Die interafhanklikheid van onderrig-leer en oordrag is beskryf in die teoretiese raamwerk van die studie in hierdie hoofstuk.

ten opsigte van die gevalprogram en soortgelyke programme, onderrig-leer en oordragfenomene. Dit mag ook verdere studielede ontbloot. McNamara (1998)¹⁶ verwoord hierdie rationale vir die studie ten opsigte van programmevaluering soos volg: “Programme evaluation may:

- Understand, verify or increase the impact of products or services on customers or clients.
- Improve delivery mechanisms to be more efficient and less costly.
- Verify that you’re doing what you think you’re doing.
- Facilitate management’s really thinking about what their program is all about, including its goals, how it meets its goals, and how it will know if it has met its goals or not.
- Produce valid comparisons between programs to decide which should be retained, e.g. in the face of pending budget cuts.
- Fully examine and describe effective programs for duplication elsewhere.
- Produce data or verify results that can be used for public relations and promoting services in the community.”

Hierdie bevindinge mag van moontlike waarde wees vir kurrikulumontwikkelpesialiste, navorsers, fasiliteerders van leer, nasionale- en streeksbeleidmakers en programme-evalueerders (McNamara 1998).

Vanuit ‘n soortgelyke perspektief is die bepalende bydraende faktore tot die sukses van ‘n onderwys en opleidingsprogram as rationale in die vooruitsig gestel. Indien die program effektief blyk te wees, vra die studie na waarom dit effektief blyk te wees ten einde op hierdie effekte te kan bou en toekomstige aksies te rig. Rose (2002:28) verwoord immers: “We need to know not only what worked in a specific situation, but why it worked and it is here that adult education research fails miserably”. Cronje (2003) beweer aansluitend dat die eenvoudige rede vir die studie is om vas te stel “wat werk en wat nie werk nie”. Hierin is moontlike internasionale en nasionale interdisiplinêre en interkurrikulêre toepassings-waarde.

¹⁶ Internetartikel: bladsynommers ontbreek.

Navorsing vra steeds primêr na die mate waarin oordrag plaasvind, watter strategieë aangewend kan word om oordrag te verseker en watter faktore oordrag beïnvloed (Nunes 2003; Rambau 2005). Dit vra ook pogings om die probleem vanuit 'n oorsaaklike genesende perspektief op te los. Hierdie studie beskou oordrag as die middel tot 'n doel en nie as doel op sigself nie. Oordrag is 'n fenomeen waardeur die effek van die gevalprogram gesien word en die dinamiek van oordrag ook hierdeur realiseer. 'n Program, soos aangebied aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit, wat ontwerp en ontwikkel is met die doel om oordrag te genereer en die fasiliteerder te bemagtig tot innoverende oordragleerfasilitering, is daarom bestudeer met die verskil dat:

- daar aanvaar word dat positiewe of negatiewe oordrag altyd tot 'n mate plaasvind en dat die vraag nie na oordrag *per se* is nie, maar na wat oorgedra is tot die werklikheid van die programdeurloper;
- die programdeurloper as holistiese wese beskou word, met bepaalde voorkennis, ervaring en bestaande kenniskonstrukte waarmee die nuwe kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes (veral vanuit die gevalprogram) verbind. Die programdeurloper sal op die een of ander wyse die beeld van buite (die nuwe kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes) omdraai (verander) tot 'n eiesoortige konstruk en toepassing.

Vir hierdie insig en vooruitskouing ten opsigte van die studie en uitkomst kan die volgende verduideliking van Dufresne, Mestre, Thaden-Koch, Gerace en Leonard (2005:190) geïntegreer word: "...learning can be characterized as a change in state of the brain that would produce a different representation and understanding of the context. A framework for transfer would focus on the process leading to the activation and application of knowledge and the resulting representation of context. In contrast, a framework for learning would focus on the processes producing changes in mental states, the nature of the changes that take place and how those changes impact future activation and application of knowledge. In practice the line between learning and transfer is blurry".

Hierdie studie vra na die eindbeeld, die *vertaalde* vorm van kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede deur die respondent vanuit en vanweë die gevalprogram, na die respondentwerklikheid.

1.2 Studiefokus

Hierdie gevallestudie ondersoek die effek van 'n volwasseneleerprogram ter bemagtiging van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op 'n innoverende wyse te fasiliteer¹⁷. Die studie poog om die onderlinge, geïntegreerde verbande tussen die gevalprogram en die programdeurloperwerklikheid te begryp. Die voortspruitende doel is om die effek van die bestudeerde gevalprogram en die uitkringende implikasie-effekte ten opsigte van leer, onderrig en opleiding, oordrag, die gevalprogram en die literatuur, te omskryf. Die studie ondersoek dus die transitiewe dinamiek¹⁸ van 'n onderwys- en opleidingsprogram na die onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisynswerklikheid.

1.3 Navorsingsvrae

1.3.1 Primêre navorsingsvraag

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

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

¹⁷ Soos aangehaal uit die brosjure vir die Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys, Universiteit van Pretoria (2004b; 2005b).

¹⁸ *Transitiewe dinamiek* dui op *oorganklike beweging* (van teorie na praktyk) en dui op *effek, uitwerking of gekonstrueerde uitkoms*.

1.3.2 Sekondêre vrae

- a) Wat is die primêre programfilosofiese *foci* van 'n volwasseneleerprogram vir die onderrig-leer van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns in eietydse werklikheidskonteks 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 verfyningsmoontlikhede van volwasseneleerprogramme vir die opleiding van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns in sy of haar werklikheidskonteks?

1.4 Teoretiese en konseptuele onderbou van die studie

Teoretiese en konseptuele fenomene komplementeer en vorm die studie en gevalprogramfilosofie en word daarom kortliks toegelig as faktore wat die bestudeerde gevalprogram en die studie affekteer. Intensiewe besprekings hiervan word veral in hoofstukke 2, 3 en 4 vervat. Die teoretiese en konseptuele onderbou van die studie, bevindinge uit die bestudeerde literatuur, gevalprograminsette en gevalprogramprosesse sal met literatuur en dataresultate op voortdurende wyse geïntegreer word ten einde 'n holisties-geïntegreerde kenniskonstruk as uitset rondom die effek van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en aanbevelings te bied. Inleidend en terselfdertyd konsepverklarend word die volgende fenomene as onderbou van die studie bespreek.

1.4.1 'n Konstruktivisties-holistiese paradigma

Die teoretiese raamwerk van die studie is eiesoortig en konstruktivisties volgens die respondentwerklikheid in aansluiting by die volgende bewering van Leedy en Ormrod (2001:101): "Qualitative research is typically used to answer questions about the complex nature of phenomena, often with the purpose of describing and understanding the

phenomena from the participants' point of view." Reeves (1997:168) beweer aansluitend: "The 'qualitative' aspect represents the emphasis on the human being as the primary evaluation instrument." 'n Kwalitatiewe benadering is ook bekend as 'n konstruktivistiese of interpretatiewe navorsingsbenadering (Leedy & Ormrod 2001). Voortvloeiend is 'n konstruktivistiese en interpretatiewe navorsingsparadigma met 'n merendeels narratiewe navorsingsontwerp gevolg in hierdie studie as toepaslikste metode vir die voorgestane in-diepte, intertekstuele (die ontbloting van die ware verhaal agter die oppervlakverhaal) en holisties-geïntegreerde studiestrewe. Vanuit die konstruktivistiese paradigma is die doel van die navorsing om betekenis en diverse sienings te inkorporeer oor die bestudeerde konteks, situasie en geval (Coleman, Perry & Schwen 1997:271). Die konteks en situasie waarin die onderwys en opleiding, instansies (waaronder Hoër Onderwysinstansies), fasiliteerders van leer, leerders en die gevalprogram en soortgelyke programme funksioneer, is in voorafgaande paragrawe uiteengesit. Die navorser bespreek kortliks die bestudeerde geval met wortels in hierdie kontekstuele waters.

1.4.2 Die bestudeerde geval

As bewys van holisties-geïntegreerde denke en betekenisstrewe is die studie oorkoepelend gerig op die programfilosofiese aspekte rondom die kurrikulum, die fasiliteringsproses en assessering. Die primêre fokus van hierdie studie is die programdeurloper as leerfasiliteerder en holistiese individu met 'n eiesoortige, gekonstrueerde werklikheid. Die bestudeerde gevalprogram dien as onderrig-leerinsette en -prosesse met 'n bepaalde invloed op hierdie werklikheid. Die gevalprogram het die bemagtiging van leerfasiliteerders, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op 'n innoverende wyse te fasiliteer, ten doel. In ooreenstemming fokus die studie op die fasiliteringsprosesse as primêre programinsette en -prosesse. Die diskoers is deurlopend vermeng met oordragfenomene waarby oordrag geïntegreer is. **Literatuurbeskrywings in hoofstukke 2 en 3 is dus na die insette en prosesse van die bestudeerde gevalprogram geraam met die fokus op fasilitering van leer en oordragfenomene.** Hierdie betekenis dien egter nie as gietvorm vir die opbou van programdeurloperkennis nie, maar dien as fundamentele deelgebied van die programdeurloper as respondent in die studie. Die onderskeie respondente het dus elk die

Diploma in Tersiêre Onderrig (1999)¹⁹, tans bekend as ‘n Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys, soos aangebied deur die Skool vir Opvoedkundige Studies aan die Universiteit van Pretoria, deurloop. Respondent 6 dien as uitsonderlike geval in die studie op grond van problematiek soos beskryf in paragraaf 1.1.3.

Respondent 6 het die Onderwysinduksieprogram, wat skynbaar dikwels as alternatief vir die gevalprogram dien, deurloop. Teenstellend met die vrywillige deurloping en die duur van die gevalprogram (1 jaar), is die Onderwysinduksieprogram verpligtend vir alle nuwe fasiliteerders aan die Universiteit van Pretoria vir ‘n tydperk van 1 week. Na ‘n implementeringsperiode van 6 maande is daar nie-verpligte reflekeringsgeleenthede. Die moontlikhede vir verdere navorsing word in hierdie studie ondersoek deur data, soos verkry uit respondentpraktik 6, by te voeg. Hierdie data is aan die van respondentpraktike 1, 2, 3, 4, 5 en 7 ondergeskik aangesien die fokus steeds op die Sertifikaat in Hoër Onderwys is.

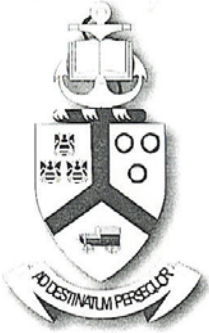
Die studiehandleiding vir die Serifikaat in Hoër Onderwys en die Jaarboek van die Universiteit van Pretoria (UP 2002b:5; UP 2005a) voer die doel van die program soos volg aan: “The overall purpose of the program is to empower you to maximize your potential, enabling you to maximize the potential of the learners with whom you will engage in your educational or training practice.” Die geheelbeeld van die studie, insluitend die faktore wat die program aandryf, is in figuur 1.2 in bylaag 1 weergegee. Ten opsigte van sekere komponente van die program, waaronder die tegniese onderbou van die program, dien die volgende programstrukture in die onderskeie respondent-jaargroepe verdeel, as voldoende verduideliking.

1.4.2.1 Programstruktuur

Die gevalprogram het die volgende modules in 1999 ingesluit: Onderrigkommunikasie 410, Didaktiek 400, Leerteorie 410, Onderrig- en Leermiddels 410, Studente-oriënteringspraktyk 420, Tersiêre Vakonderrig 400, Tersiêre Onderrig Administrasie en Bestuur 420. Figuur 1.3 is ‘n kopie van die brosjure vir die gevalprogram waarin die studiedoel, duur van die kursus en die leerprogram te sien is, soos deurloop deur respondente 2, 3, 4, 5 en 7:

¹⁹ Bron: Jaarboeke 1999; 2004a; 2005a.

Figuur 1.3 'n Kopie van die brosjure vir die gevalprogram (2005b)

 <p>University of Pretoria</p> <p>Faculty of Education</p> <p>School of Educational Studies</p> <p>Postgraduate Certificate in Higher Education (PGCHE)</p> <p>2005</p>	<p>Postgraduate Certificate in Higher Education (Code 09227050)</p> <p>PURPOSE OF STUDY To empower higher education, training and development practitioners to facilitate learning in an innovative way.</p> <p>ADMISSION REQUIREMENTS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Bachelor's degree from a recognised University; or ▪ A National Diploma; or ▪ A Grade 12 certificate with university exemption as well as another M+3 qualification and appropriate experience deemed adequate by the Dean for admission to the course. <p>DURATION OF COURSE The duration of the course is one year and classes are presented in block sessions, two in the first semester and two in the second semester, followed by evening classes.</p> <p>MEDIUM OF INSTRUCTION Afrikaans and English</p> <p>LEARNING PROGRAMME Fundamental Modules (Year Modules)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professional Development ▪ Mediating Learning <p>Core Modules (Semester Modules)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Curriculum Development ▪ Community-based Learning ▪ Assessment Practice ▪ Leadership and Management ▪ Education Technology 	<p>Electives (Choose two)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Research Supervision ▪ Mentorship ▪ Electronic Learning ▪ Entrepreneurial Practice <p>General information</p> <p>CLOSING DATE FOR APPLICATIONS 30 September 2004</p> <p>CONTACT PERSON Ms W Masondo Tel: (012) 420 5615 e-mail: wmasondo@gk.up.ac.za</p> <p>BURSARIES/LOANS Address all enquiries to: Ms E van der Walt Tel: (012) 420 5111 elna.vanderwalt@up.ac.za</p> <p>TUITION FEES: ± R 5 200 First instalment of ± R2 200 payable with registration. Tuition fees are subject to change and are revised annually.</p> <p>CONSULT THE YEARBOOK OF THE FACULTY OF EDUCATION AT www.up.ac.za/academic/eng/yearbooks.html</p>
--	--	--

Die konteks waarin die gevalprogram afspeel en die verskeie benaderings en onderrig-leerstrategieë is deur respondente as kernelemente beskou in die gevalprogram en vorm daarom die **fundamentele raamwerk** vir die gevalprogram in hoofstuk 2. Aangesien die gevalprogram op leerstydifferensiasie en spesifiek die **heelbreinmodel van Herrmann** berus (Du Toit 2004), is die fokus van hoofstuk 3 op hierdie fenomene en Meervoudige Intelligensietipes gerig. Hierdie studie is daarom 'n toepassing en vergestaltung van die Herrmann-heelbreinmodel en die integrering van Meervoudige Intelligensietipes.

Die programfilosofie is oorkoepelend deur Du Toit (2005) as holisties-geïntegreerd beskryf. Vervolgens is 'n kortlikse beskrywing van integrering, holisme en oordrag as deurlopende fokus van hierdie studie. Du Toit (2005) as programorganiseerder en 'n fasiliteerder van leer in die gevalprogram, fasiliteer die betekenis van die geval-programfilosofie soos volg:

“Ek het nie nagevors nie, maar vir my beteken dit 'n klomp dinge:

- holisties in terme van ontwikkeling van verskillende leerstyle,
- holisties in terme van ontwikkeling van MI,
- holisties-geïntegreerd i.t.v. die assessering,
- holisties-geïntegreerd i.t.v. ontwikkeling van taalvaardigheid en navorsingsvaardigheid as deel van die proses van bemeestering van die inhoud/uitkomst,
- integrering van die leerproses en die leerprodukt.”

Die navorser bespreek kortliks integrering en holisme as deel van die geval-programfilosofie.

1.4.2.2 Integrering

Transformasionele UGO behels die radikaalste vorm van geïntegreerde kurrikulum wat oordraggenererend is. Daar bestaan, volgens die K2005 Beleidsdokument (1999:23)²⁰, ‘n verskeidenheid vorme van integrering waaronder interdisiplinêre integrasie, die integrasie van opvoedkundige aktiwiteite, modules onderling en meer. “Die uitkoms van hierdie vorm van integrering is die vermoë om kennis op ‘n dieperliggende vlak oordraagbaar te maak in die ware lewe” (1999:23). Integrering is dus oordrag-genererend van aard. Hierdie studie is dus ook ‘n poging om integrering van verskeie fenomene op dieperliggende vlak te vergestalt.

1.4.2.3 Holisme

Die Suid-Afrikaanse staatshoof en filosoof, J.C. Smuts, definieer die term *holisme* as “...a functional, integrated and generalized model of education that focuses on the whole teaching-learning situation and varies the teaching-learning strategy to meet the needs of the learner, the teacher and the situation in an effort to attain educational outcomes greater than the sum of their parts” (Rinke 1985²¹).

²⁰ Uitgegee deur die Departement van Onderwys in 1999.

²¹ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

Miller (2003),²² wys op die verruimde paradigma waar holisme en opvoedkunde in interaksie tree, 'n relevant-werkbare paradigma waarvolgens ook volwasseneleer omwentel word en omwentel. Rinke (1985) verduidelik aansluitend: "Throughout the 200-year history of public schooling, a widely scattered group of critics have pointed out that the education of young human beings should involve much more than simply molding them into future workers or citizens. The Swiss humanitarian Johann Pestalozzi, the American Transcendentalists Thoreau, Emerson and Alcott, the founders of "progressive" education - Francis Parker and John Dewey - and pioneers such as Maria Montessori and Rudolf Steiner, among others, all insisted that education should be understood as the art of cultivating the moral, emotional, physical, psychological and spiritual dimensions of the developing child. During the 1970s an emerging body of literature in science, philosophy and cultural history provided an overarching concept to describe this way of understanding education -a perspective known as holism. A holistic way of thinking seeks to encompass and integrate multiple layers of meaning and experience rather than defining human possibilities narrowly. Every child is more than a future employee; every person's intelligence and abilities are far more complex than his or her scores on standardized tests".

Holistiese onderrig maak ruimte vir voorheen ontkende, dikwels benadelende vormingsprosesse. Dit anker onderwys en die uitkoms van identiteit, betekenis en lewensdoel vir en van die leerder in die verhoudingsweb van interverbandhoudende mentale en sosiale bindings, waaronder die navorser as deelnemende ondersoeker 'n uitwaartse en transpersoonlike sien *from a holistic point of vantage* (Rinke 1985) verbind. Miller (2003) sien holistiese onderwys as "...based on the premise that each person finds identity, meaning and purpose in life through connections to the community, to the natural world, and to spiritual values such as compassion and peace. Holistic education aims to call forth... an intrinsic reverence for life and a passionate love of learning".

Onderwys vanuit 'n holistiese perspektief, soos in hoofstuk 2 geïntegreer met ooreenstemmende, oordragbepalende beginsels van leerdergesentreerdeleer, volwasseneleer, konstruktivisme, UGO, heelbreinleer, Meervoudige Intelligensietipes,

²² Internetbron: bladsynommers ontbreek.

diepteleer en verskeie oordraggenererende fasiliteringstrategieë (vergelyk bv. Flint 2002; Grauerholz 2001; Mestre 2002):

- is 'n empatiese beheptheid met die groei van die intellektuele, emosionele, sosiale, fisieke, artistieke, kreatiewe en spirituele potensiaal van elke individu (Stack 2003); [Soos humanisme is dit "...a transpersonal orientation that stresses holistic development of the person, including potential for spirituality". (Brockett 1997:249)]
- koester die gawe van spiritualiteit [Stack (2003) dui op die doelbewuste *oorloop* van die persoonlike spirituele na alle aspekte van die lewe: "Spirituality is a state of connectedness to all life, honouring diversity in unity. It is an experience of being, belonging and caring. It is sensitivity and compassion, joy and hope. It is the harmony between the inner life and the outer life. It is the sense of wonder and reverence for the mysteries of the universe and a feeling of the purposefulness of life. It is moving towards the highest aspirations of the human spirit."],
- is 'n voordurende en voortgesette strewe na insig en betekenis ["Its aim is to nurture healthy, whole, curious persons who can learn whatever they need to know in any new context. By introducing students to a holistic view of the planet, life on Earth, and the emerging world community, holistic strategies enable students to perceive and understand the various contexts, which shape and give meaning to life." (Stack 2003)],
- erken die inherente intelligente, kreatiewe, sistematiese denkpotensiaal van alle leerders; [verwysend na die sogenaamd hoë-risiko student, "most of whom have severe difficulties learning within a mechanistic reductionistic paradigm which emphasises linear, sequential processes" (Stack 2003)],
- gaan van die veronderstelling uit dat alle kennis binne 'n kulturele konteks geskep word en dat waarheid en werklikheid op konsensus gegrond is; ["that the 'facts' are seldom more than shared points of view" met die positiewe gevolg: "holistic education encourages learners to critically approach the cultural, moral and political contexts of their lives." (Stack 2003)],

- beklemtoon die beslissende rol van holisme op interdisiplinêre oordrag [“It encourages the transfer of learning across separate academic disciplines.” (Stack 2003)].

Miller (2003) verwys aansluitend na die volgende: “This is done, not through an academic "curriculum" that condenses the world into instructional packages, but through direct engagement with the environment. Holistic education nurtures a sense of wonder. Montessori, for example, spoke of "cosmic" education: help the young person feel part of the wholeness of the universe and learning will naturally be enchanted and inviting. There is no one best way to accomplish this goal, there are many paths of learning and the holistic educator values them all; what is appropriate for some children, in some situations, in some historical and social contexts, may not be best for others. The art of holistic education lies in its responsiveness to the diverse learning styles and needs of evolving human beings” (Miller 2003)²³.

Hierdie studie beskou die kuns van holistiese onderrig-leer geïntegreer met die verskillende dele van die oordrag van leer. Oordrag van leer is daarom voorts studiegerig, afgebaken en toegelig.

1.4.3 Die oordrag van leer binne konteks van hierdie studie vanuit literatuur

In die voorgaande gedeeltes van hierdie hoofstuk is verskeie kontekste met moontlike effekte op onderrig-leer en oordrag van leer en tweedens situasies van leer (waaronder die Hoër Onderwyslandskap met betrokke instansies en organisasies) in verband gebring met die bestudeerde gevalprogram in studiekonteks. Paragraaf 1.1 verwys na toenemende globale druk tot (onder meer) voortgesette en volhoubare ontwikkeling van kwaliteitgehalte, lewenslangeleer, aanpasbaarheid, optimalisering van persoonlike en professionele potensiaal en ‘n aktiewe, betrokke lewensrol in die samelewing. Hierdie verwagtinge en eise beklemtoon die holisties-geïntegreerde samehang van 1) leer, onderrig en opleiding enersyds en andersyds 2) die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede, waardes en bevoegdhede (Engeström 2004; Flint 2002; Hattingh & Killen 2003) tot verrigtings- of

²³ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

toepassingsinstrument (Kozlowski *et al.* 2000; Ungar 2003). Verskeie navorsers (Goodge 1998; Taylor 1997) beskou leer as van geen (Goodge 1998; Rambau 2005) tot min waarde indien dit nie geïmplementeer word in die praktyk nie. Onderrig-leer plus die oordrag van leer lei tot 'n toepassingsinstrument, waarmee kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes in die praktyk aangewend kan word (Goodge 1998; Kozlowski *et al.* 2000; Taylor 1997).

1.4.3.1 Literatuurgerigte konsepdefiniëring

Die oordrag van leer verwys meermale na die mate waarin die leerder verworwe kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede vanuit 'n spesifieke onderrig-leersituasie toepas op soortgelyke of gedifferensieerde situasies buite die spesifieke leeromgewing²⁴. Oordrag is hoofsaaklik die [sigbaar-waarneembare] intensionele aanwending of implementering van verworwe kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede ten einde 'n nuwe taak te verrig (Kozlowski *et al.* 2000; Soini 1999:22).

Tipes oordrag is in die literatuur beskryf, waaronder *low-road* en *high-road transfer* (Salomon & Perkins 1989); *forward-reaching* en *backward-reaching transfer* (Salomon & Perkins 1989) en aktiewe teenoor passiewe oordrag (Soini 1999). Soini (1999:22) onderskei oordragtipes “in terms of learning two successive tasks A and B. When learning of task A facilitates a performance on the second task B, positive transfer is said to occur”. Teenstrydig, “when learning A is detrimental to the performance of B, negative transfer is said to occur”. Die onderskeid tussen *near transfer* en *far transfer*; *low-road* en *high-road transfer* (Salomon & Perkins 1989) met *forward-reaching* en *backward-reaching transfer* voortvloeiend uit *high-road transfer*, is in die volgende aanhaling beskryf deur Soini (1999:22):

“Transfer includes near transfer (to closely related contexts and performances) and far transfer (to rather different contexts and performances). Transfer is crucial to education, which generally aspires to impact on contexts quite different from the context of learning.

²⁴ Hierdie bewoording is selektief saamgestel uit Bransford, Brown en Cocking (1999), Kozlowski *et al.* (2000), Salomon & Perkins (1989), Soini (1999) en Taylor (2000).

Research on transfer argues that very often transfer does not occur, especially ‘far’ transfer. However, sometimes far transfer does occur. Findings from various sources suggest that transfer happens by way of two rather different mechanisms. Reflexive or low road transfer involves the triggering of well-practiced routines by stimulus conditions similar to those in the learning context. Mindful or high road transfer involves deliberate effortful abstraction and a search for connections. Conventional educational practices often fail to establish the conditions either for reflexive or mindful transfer. However, education can be designed to honor these conditions and achieve transfer.”

Soini (1999:22) wys op die belang en rol van *high road transfer* as die doel van formele akademiese onderrig. Die verworwe vaardighede “are usually assumed to transfer in a wide, decontextualized manner” (Soini 1999:22). Hierdie navorser (Soini 1999:22) beskryf aktiewe oordrag as “where people intentionally try to employ the knowledge or skills acquired in task A for the performance of task B, in other words backward-reaching transfer. This sort of transfer is called active transfer in order to emphasize that we are dealing with a person’s active attempts to not only utilize previous knowledge in new situations, but also consciously aim at highroad transfer during the learning process²⁵”. Verdere terme, soos van toepassing op hierdie studie, is in bylaag 1 weergegee.

1.4.3.2. Primêre beginsels van oordrag in studiekonteks

Faktore wat oordrag beïnvloed is kortliks bespreek as beginsels van oordrag in studiekonteks.

1.4.3.2.1 Faktore wat oordrag beïnvloed

Bestudeerde literatuur dui op verskeie faktore wat positiewe of negatiewe motivering en intensie tot leer, oordrag en die volhoubare implementering van dit wat oorgedra is na die praktyk, affekteer. Aangesien die belang van die erkenning, inkorporering en bewustelike, voortspruitende hantering van hierdie faktore in (holisties beskou) kurrikulering, fasiliterings- en assesseringsprosesse effektiewe oordrag bepaal, bespreek die navorser

²⁵ Eie beklemtoning.

kortliks van hierdie faktore wat verband hou met die bestudeerde geval en respondentsituasies. Dit is dus van belang in studiekonteks, -fokus en vorm 'n primêre deelgebied van die teoretiese raamwerk vorm.

Soos verduidelik in voorgaande paragrawe vra die studie om begrip van veel meer as oordrag na die werkplek ten einde fenomene, waaronder literatuur, oordrag, onderrig en leer, toenemend holisties te belig. Die bestudeerde gevalprogram is egter werkplekgebaseer en gerig op die leerfasiliteerderbevoegdhede om leer op innoverende wyse te kan fasiliteer in die onderrig-leerkonteks. Hoewel die navorser literatuur op voortdurende wyse integreer met bevindinge van die studie, soos gelei deur die respondent, baken die navorser die teoretiese raamwerk ten opsigte van oordrag vanuit die literatuur hoofsaaklik hier af tot oordrag verbandhoudend met die werkplek of praktyk.

Die navorser bespreek van hierdie faktore en verbandhoudende fenomene soos uit die literatuur verkry. Hoewel elk van hierdie fenomene as teoretiese ondertoon van die studie in die studie geïntegreer is, is veranderinge wat imperatief tot die toepassing van leer is, primêr in die studie geïntegreer.

A Die ontwerp van die opleidingsprogram

i) Die programkurrikuleerder

Ottoson (1994), verwys na die belang van die persoon of persone verantwoordelik vir die ontwerp en ontwikkeling van 'n program as 'n sleuteldraer tot oordraggenerering. Hierdie persone het die meeste beheer oor die ontwerp en ontwikkeling en die implementering van die programinhoudelike en waarskynlik minimale kontrole oor die werkplek waarin die leerder hom / haar bevind. Die programkurrikuleerders as primêre bepalers van die programinhoudelike behoort die ontwerp en ontwikkeling met oordrag as uitkoms te integreer. In hierdie studie is die gevalprogram ontwerp en ontwikkel met oordrag as kritiese uitkoms en voldoen dus aan hierdie oordraggenererende kriteria. Volgens die programkoördineerder van die betrokke gevalprogram is die oorkoepelende doel gestel, waaronder die afsonderlike fasiliteerders die vryheid tot uitkomst binne 'n bepaalde module gebied word. Holton (1996) beskou die betrokkenheid van die programdeurloper in

die besluitnemingsprosesse aangaande die program en onderrig-leerproses as van ewebelang in die verhoging van motivering wat oordrag genereer.

ii) Inkorporering van leerbeginsels

Navorsing dui op die verhoging van positiewe oordrag deur die inkorporering van basiese beginsels en teorieë in die ontwerp en ontwikkeling van onderwys en opleidingsprogramme. Die navorser bespreek identiese elemente, die fasilitering van algemene beginsels, praktykvoorwaardes en die veranderlikheid van stimuli in oordragkonteks.

- **Die teorie van identiese elemente**

Volgens hierdie teorie verhoog oordrag indien die graad van ooreenstemming tussen die onderrig-opleidingomgewingstimuli, -respons en -omstandighede en verbandhoudende operasionele faktore in die toepassingwerklikheid eweneens verhoog (Yamhill & McLean 2001). Yamhill en McLean (2001:197) verwys: “Holding (1965) summarized this work on transfer by detailing the type of transfer expected based on the similarity of the stimuli and responses. Holding explained that if the task is identical in both training and transfer, trainees are simply practicing the final task during training and there should be high positive transfer. The second case assumes that the task characteristics - both stimuli and responses - are so different that practice on one task has no relationship to performance on the transfer task. The third case is common to many training programs. The stimuli are somewhat different in the training and transfer settings, but the responses are the same. In this case, the learner can generalize training from one environment to another. The fourth case presents the basic paradigm for negative transfer: if the response to identical stimuli in the two settings is different, negative transfer results.”

- **Onderliggende Beginsels**

Goldstein (1986) fokus op die ontwikkeling, verhouding en fasilitering van algemene en onderliggende reëls, riglyne en beginsels van die leerinhoud. Hierdie is algemene en universeel-geldende beginsels van belang vir en van toepassingswaarde op enige situasie of lewenswerklikheid. Yamhill en McLean

(2001:198), verduidelik: “The principles theory suggests that training should focus on the general principles necessary to learn a task so that the learner can apply them to solve problems in the transfer environment. This theory suggests that it is possible to design training environments without too much concern about their similarity to the transfer situation, so long as it is possible to utilize underlying principles”. Die leerder is verantwoordelik vir die identifisering van toepassingsgeleenthede en die aanpassing van die beginsels vir en in die werksituasie of ware lewensituasie (Newstrom 1986). Nunes (2003:41), beskou die effek as oordraggenererend: “Teaching through general principles thus enhances trainees’ lateral thinking ability and consequently increases the probability of transfer.”

- **Praktykvoorwaardes**

Nunes (2003:42), verwysend na verskeie navorsers en skrywers, waaronder Baldwin en Ford (1988), Holding (1965), Naylor en Briggs (1963), beweer: “Conditions of practice include a number of specific design issues including massed or distributed training, whole or part training, feedback and over-learning.”

- **Fasilitering deur middel van ‘n versameling of massa inligting versus verspreide of onderverdeelde inhoud.**

Die leermateriaal word gesegmenteerd of as geheel aangebied. Leer geskied merendeels optimaal indien die programinhoud gesegmenteerd eerder as in ‘n massa informasie aangebied word (Naylor & Briggs 1963). Nunes (2003:42), verwysend na Holding (1965), argumenteer dat “there is evidence that difficult and complex tasks result in higher performance when massed practice sessions are given first, followed by briefer sessions with more frequent intervals”.

- **Holistiese teenoor gefragmenteerde onderrig en opleiding**

Die effektiwiteit word bepaal deur die inoefening van die leermateriaal as geheel teenoor die ervaring van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes as gefragmenteerde leereenhede of modules. Nunes (2003:42), verwys na Naylor en Briggs (1963) in hierdie verband: “Evidence suggests that the whole method is advantageous for enhancing training outcomes when (1) the intelligence of the

learner is high, (2) practice is distributed rather than massed and (3) the training material is high in task organization but low in task complexity.” Meer eietydse navorsing dui egter op ‘n ongefragmenteerde teenoor ‘n gefragmenteerde benadering (Slabbert en Hattingh 2005).

- **Terugvoer en oorleer**

Terugvoer verwys na die weergee van informasie (gewoonlik korrektief van aard) aan die leerder in verband met die leerder se vordering of uitvoering van ‘n assesseringsopdrag, prestasie, werkverrigting of tot watter mate die leerder aan gestelde kriteria voldoen. Die tyd van terugvoer en noukeurige, spesifieke besonderhede, bepaal die effektiwiteit van terugvoer met betrekking tot oordrag (Baldwin & Ford 1988). Retensie en oordrag is nou verbonde aan oorleer (Baldwin & Ford 1988) met ‘n wesenlike, sterk herhalende inslag: “Over-learning refers to the process of providing trainees with continued practice far beyond the point when the task has been performed successfully” (Nunes 2003:42).

- **Opeenvolging of ooreenstemming**

Opeenvolging of ooreenstemming is die proses waardeur die kurrikuleerder die programinhoudelike en die leerervaring opeenvolgend in die onderrig-leersituasie plaas op so ‘n wyse dat optimale leer in die kortste moontlike tyd geskied. Van Dyk, Nel, Loedolff en Haasbroek (1997), waarsku dat oordrag nie plaasvind nie weens die algemene minagting van hierdie voorwaarde in die kurrikuleringsproses.

B Die inhoud van die program

Belangrike faktore wat oordrag kortwiek ten opsigte van die programinhoudelike, is byvoorbeeld die volgende:

- Die inhoud mag ‘n oormaat teorie en te min praktiese toepassingsmoontlikhede omvat (Broad & Newstrom 1992).
- Die inhoud mag ervaar word deur die programdeurloper as teenstrydig met die waardes, vereistes, verwagtings van die organisasie of instansie waarby die deurloper betrokke is (Foxon 1993).

- Die inhoud mag as ontoepaslik of nie ter sake in sy geval nie deur die programdeurloper beskou word.
- Motivering en oordragintensie is dikwels negatief indien die programinhoudelike nie voorsiening maak vir die vermoë (*ability*) of geleentheid om leer oor te dra nie. Yamnill en McLean (2001:198), verduidelik: “According to Holton (1996), one cause of failure to transfer is that training design rarely provides for transfer of learning. That is, cognitive learning may well occur, but program participants may not have an opportunity to practice the training in a job context or may not be taught how to apply their knowledge on the job²⁶. So the training itself can have a direct influence on transfer of training. Holton’s evaluation model does not provide guidelines to explain what constitutes appropriate transfer designs. Thus, it is important to understand the theories that provide information about the conditions necessary to achieve positive transfer. The two primary viewpoints that describe the conditions necessary for transfer are the identical elements and the principles theories.”
- Indien die leerdoelstellings of uitkomste vanuit die leerfasiliteerderperspektief in teenstelling is met sy of haar leerderbehoefte en daarom nie aan die leerder se behoeftes voldoen nie (Kemerer 1991:71), vind geen tot minimale oordrag plaas.
- Uitkomste wat so rigied en spesifiek is “that they sound odd and do not mirror the exact tasks required by a job” (Kemerer 1991:71).

Aspekte soos bogenoemde mag ‘n negatiewe effek op oordrag en veral op die intensie tot oordrag van die programdeurloper bewerkstellig.

C Die reputasie van die onderrig- en opleidingsprogram

Die reputasie van die program affekteer die motivering van die leerder en intensie tot oordrag na die praktyk van die leerder. Indien die program in die wandelgange byvoorbeeld as ‘n mors van tyd of van min waarde beskou word, sal dit moontlik lei tot swak motivering en oordragintensie (Facteau *et al.* 1995). In ‘n samelewing bepaal deur tyd is hierdie

²⁶ Eie onderstreping.

faktore van groot belang. Alternatiewe programme met dieselfde waarde en status sal dus verkies word.

D Die persepsies van die programdeurloper

Oordrag is onlosmaaklik verbonde aan die programdeurloper as individu en holistiese wese. Binne die konteks van holisme (waartoe die gevalprogram en studie verbind is) sal persoonlike, sosiale, emosionele, fisiese, fisiologiese faktore (Miller 2003; Rinke 1985; Stack 2003) met betrekking tot die programdeurloper bepaal wat oorgedra word na die praktyk en werklikheid van die programdeurloper as leerder (Baldwin & Ford 1988; Rambau 2005). Jong en onvolwasse leerders sal nie spontaan leer na nuwe en diverse situasies oordra nie met die gevolglike implikasie dat die leerder, wat in die studiegevalle leerfasiliteerders of aspirant-leerfasiliteerders is, die kennis, vaardighede en ingesteldhede moet aanleer vir die oordrag van fenomene (Rambau 2005:74). Rambau (2005:74) beklemtoon in hierdie verband “considerable help from the trainer or mentor...before a student will start to make use of new skills in any circumstances that are at all different from those in which they were first acquired. The habit of acquired learned abilities is not gained without experience and assistance”.

Oordrag word in sosiale konteks beïnvloed deur die werksomstandighede waarin die leerder hom bevind. Die persepsies van die leerder van hierdie werksomstandighede beïnvloed verder ook oordrag. ‘n Ondersteunende sosiale konteks skep die vertroue by die leerder dat die werkgewer en ander rolspelers die geleentheid en ondersteuning sal bied vir die toepassing van nuutverworwe vaardighede en kennis (Noe 1986). ‘n Ondersteunende klimaat is oordraggenererend (Flint 2002; Marx 1982), terwyl ondersteuning van kollegas, werkgewers, leiersfigure en die beskikbaarheid van hulpbronne ‘n kultuur van oordrag skep (Baldwin & Ford 1988; Broad & Newstrom 1992; Noe 1986; Pea 1987). Motivering en intensie tot oordrag word sodoende versterk (Laker 1990). Die teenoorgestelde effek is egter ook van belang byvoorbeeld: “Where supervisors encourage and model the desired behaviours, trainees are more likely to apply the new skills; where they do not, their attitude becomes an inhibiting factor” (Nunes 2003:40). Navorsers, waaronder Richey (1992), sien

die persepsie van ondersteuning deur die leerder, eerder as die realiteit, as die bepalende faktor tot oordrag.

E Fasilitering van leer

Hierdie studie fokus op die fasiliteringsprosesse in ooreenstemming met die gevalprogram. Die navorser bespreek in hoofstuk 2 volledig verskeie tendense rondom fasiliteringsprosesse van oordraggenererende waarde. Ten opsigte van oordragliteratuur verwys die navorser hier na verskeie fenomene as deel van die teoretiese raamwerk van die studie.

i) Die fasiliteerder

Foxon (1993:143) verwys na die belang van die keuse van fasiliteerders vir die fasilitering van leer: “Instructors hold primary responsibility for any problems concerning training that is impractical, irrelevant or poorly designed or delivered. Although instructors can't totally control trainee perception of these factors, their decisions can clearly affect them. These trainee perceptions are likely the result of instructors who were not in touch with the supervisors and trainees on felt needs, priorities, organizational directions, operating problems and so on”. Verskeie skrywers, waaronder Broad en Newstrom (1992), Detterman & Sternberg (1993), Foxon (1993) en Laker (1990), beklemtoon die belang van die kennis, vaardighede, persoonlikheid, waardes, ingesteldheid, betroubaarheid en meer van enige leerfasiliteerder. Foxon (1993) waarsku dat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder 'n besondere positiewe of negatiewe effek uitoefen op die leerderingesteldheid en motivering om te leer en verworwe kennis toe te pas. 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 beste van die bestes immers nodig. In die praktyk is daar egter verskeie politiese, departementele, persoonlike en ander belange.

ii) Onderwys en opleidingsmetodiek

Die effektiwiteit van die onderwys en opleidingsmetodiek is volgens navorsers onderhewig aan die aard van die leertaak of die kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede wat gefasiliteer moet word. In die meeste gevalle word 'n verskeidenheid strategieë aanbeveel ter versekering van oordrag. Onvanpaste metodiek lei onomwonde tot oneffektiewe leer met onvoldoende oordrag tot gevolg (Foxon 1993). In die bestudeerde geval is die leerfasilitering met innovering en oordrag verbind en die kruks van die program *per se*. Hoofstuk 2 van hierdie studie is daarom primêr op die fasilitering van leer gerig, waaronder strategieë ter bevordering van oordrag en innovering.

iii) Fasiliteringstyl

Die fasiliteringstyl van die fasiliteerder en die vermoë om diverse denk- en leerstyle van die leerder te akkommodeer (Herrmann 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995) en 'n verskeidenheid fasiliteringstyle te akkommodeer, beïnvloed effektiewe fasilitering en oordrag (Foxon 1993). Broad en Newstrom (1992) wys daarop dat indien die programdeurloper die fasiliteringsproses as swak ervaar, motivering en oordrag negatief beïnvloed word.

iv) Onderrigmedia

Foxon (1993) en Tracey, Hinkin, Tannenbaum en Mathieu (2001) beskou die gebruik van 'n verskeidenheid onderrigmedia as van oordraggenerende belang in die onderrigleergeleentheid.

v) Modelling

Die navorser verwys na die volgende omskrywing van Ferris State University (http://www.ferris.edu/HTMLS/academics/center/Teaching_and_Learning_Tips/LearningHowtoLearnSkillsandStrategies/TipsforModelingLearning.htm) ten opsigte van modelling wat 'n besondere verduideliking bied:

“Competent learners are not only skilled but also strategic. That is, they have a repertoire of learning behaviors that they can consciously apply in a variety of situations for a variety of purposes. In order to use a strategy a learner needs to know:

1. What the learning behavior is
2. How to apply it
3. Why it works
4. And in what situation it should be used.

Modeling is one effective instructional tool for helping students learn the strategies they need to be successful in a content course.

Modeling includes:

1. Demonstration of the strategy with explanation.
2. Use of analogies and examples for clarity.
3. Think aloud - a way of making thinking public and modeling the cognitive process being used in the learning.
4. Student trials-students model for each other with feedback.”

Kognitiewe afrigting sluit by die modelleringsprosesse aan en fokus op metakognitiewe prosesse. Beide modellering en kognitiewe afrigting behels die volgende fasiliteringstrategieë:

1. Die leerfasiliteerder benoem en demonstreer die strategie.
2. Die leerfasiliteerder verduidelik waarom die strategie aangewend word.
3. Die leerfasiliteerder verskaf duidelike stappe vir die aanwending van die strategie.
4. Die leerfasiliteerder lewer spesifieke gevalle as voorbeelde van die sukses van ‘n strategie.
5. Die leerfasiliteerder begelei die leerder in die evaluasie van die sukses van die strategie.

vi) **Mentorskap**

Daloz (1999) onderskryf mentorskap as metodiek vir ondersteuning van leerders. Verskeie voorvereistes word gestel vir die suksesvolle vervulling van hierdie rol, maar mentorskap genereer dikwels oordrag.

F Die oordragomgewing in studiekonteks

Die oordragomgewing wat in hierdie geval [hoofsaaklik²⁷] die onderwys- of opleidingspraktyk van die programdeurloper is, affekteer die voorbereiding vir en oordrag van verworwe kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede voor, gedurende en na die onderrig-leerprogram. Nunes (2003:40) beweer dat leer en toepassing van leer bepaal word deur individuele persepsies aangaande die werkomgewing en sisteem. Die skrywer beweer verder: “Trainees must not only apply learned knowledge and skills to similar or different tasks but must also adapt behaviours to a more complex and demanding environment. The training environment cannot replicate or incorporate the organizational system pressures and factors, which influence training to revert to their former work habits and forget about the training applications. At best, the training environment is only an approximation of the application environment. Thus, when trainees return to the job, a variety of organizational pressures may function to inhibit intension to transfer, and consequently, transfer” (Nunes 2003:40).

1.5 Studiestruktuur en fundamentele verloop

Hierdie studie beslaan ses hoofstukke wat tweeledig gestruktureer kan word. Die eerste gedeelte (hoofstukke 1, 2, 3) maak gebruik van inligtingstudie en -analise en die gedeeltelike analisering van ‘n spesifieke onderwys- en opleidingsprogram. Die gevalprograminsette-, -prosesse en die aansluitende literatuurstudie dien as reflekteerings- en kriteriabasis vir die bepaling van oordrag van teorie na die praktyk en werklikheidskonstruksie van die programdeurloper. Dié gedeelte dien ook as teoretiese, konseptuele en konstruktorele basis met probleemoplossing ten doel. Die tweede gedeelte

²⁷ Die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes na die werkplek word beskou as ‘n aspek van ‘n groter geheelwerklikheid, wat meer inhou as bloot die werkskonteks.

steun op empiriese studie en bevindinge hiervan om insig in die effek van teorie op die praktyk te verstaan. Die geheel kan soos volg georden en saamgevat word:

HOOFSTUK 1 INLEIDING TOT DIE STUDIE

Die hoofstuk bied die inleidende agtergrond tot die studie. Die inleiding tot die studie dien as beredeneerde regverdiging vir die studie, onder meer 'n uiteensetting van die aanleidende faktore tot die behoefte aan sodanige navorsing wat die belang van die studie en die ideologiese begronding implisiet-geïntegreerd omvat. Die navorsingsprobleem is op so 'n wyse geformuleer dat dit die aanspraak op 'n holistiese ondersoek regverdig. Die primêre navorsingsdoel waarop die navorsing afgestem is en sekondêre doelwitte, is gestel. Weens die dinamiek van eksterne en interne faktore en postmodernisme en konstruktivisme as denknorme, is geen grense waarbinne die navorsing uitgevoer word, hier afgebaken nie. Vooruitskouend na die uiteensetting van die navorsingsmetodiek en navorsingsprogram is daar egter wel relevante aspekte in die uitvoering van die navorsingsdoel geïdentifiseer en vir die implementering van elke aspek voorlopig beplan. Studieverwante filosofieë, benaderings, konsepte, terminologie en afkortings word inleidend verklaar, waaronder die oordrag van teorie na praktyk. Die studiestruktuur en fundamentele verloop van die studie is opeenvolgend aangedui.

Hierdie studie poog om op intertekstuele vlak die verduideliking van die geïntegreerde patrone in die opvoedkundige landskap en van die prosesse wat tot die vorming of modellering van hierdie landskap bydra of strem, te sien. Die uitsette van hierdie prosesse mag moontlik die antwoordelike en konstruktivistiese reaksies van individue op die patrone verklaar. Hoofstuk 1 dui op sommige van hierdie patrone – die patrone wat die oog sien.

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE

Hoofstuk 2 het 'n indiepte literatuurstudie en beskrywing van gevalprograminsette en -prosesse as deelgebied van 'n spesifieke onderrig- en opleidingsprogram en die studie in geheel ten doel. Die basisontbloting van 'n Hoër onderwys- en opleidingsprogram en

onderlinge, integrale verbande en beginsels, dien as fundamentele deelgebied van die navorsingsgebeure in die studie. Die navorser bespreek ook verskeie fasiliteringstrategieë ter bemagtiging van die fasiliteerder van leer en as oordraggenererende fenomene, waarop die bestudeerde gevalprogram fokus.

Hoofstuk 2 is ooreenstemmend met die studiedoel om betekenisvolle begrip, 'n holisties-geïntegreerde ondersoek na en beskrywing van diverse filosofieë, teorieë, leerbenaderings, modelle en oordraggenererende fasiliteringstrategieë as implisiete imperatiewe tot onderwys- en opleidingsprogramme, ontwerp en ontwikkel ter bereiking van oordrag na die praktyk. Oordrag van leer enersyds en innoverende leerfasilitering andersyds, is kerndimensies binne die gevalprogram, die gestelde globale kennis-samelewing en Suid-Afrikaanse opvoedkundige klimaat soos verduidelik in hoofstuk 1.

HOOFSTUK 3 LITERATUURSTUDIE: DENK-, LEER- EN FASILITERINGSTYLDIFFERENSIASIE

Die bestudeerde gevalprogram berus op denk-, leer- en fasiliteringsdifferensiasie met die Herrmann-heelbreinmodel en Meervoudige Intelligensietipes as basis. Hoofstuk 3 eksploreer daarom bepaalde leerstyle, denkstyle en modelle eie aan die gevalprogram. Aansluitende implikasies en strategieë vir kurrikulering, fasilitering en assessering word eweneens beskryf om so die kern van die bestudeerde program ter sprake te belig.

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP EN METODIEK

Hierdie hoofstuk bespreek die paradigmatische perspektief en navorsingsontwerp van die studie. Navorsingsmetodiek, data-insamelingstegnieke, benaderings en strategieë, asook die posisionering van die navorser en respondente ten opsigte van die navorsingsproses, is hoofsaaklik hierin vervat.

HOOFSTUK 5 INTEGRASIE VAN DATA-ANALISE, LITERATUUR, PROGRAMINSETTE EN -PROSESSE

Die analisering van dataresultate in holistiese konsepte of temas is die uitset van triangulatiewe prosesse wat hoofsaaklik op die data-insamelingskonvensiesisteme, waarvoor hoofstuk 4 voorsiening maak, berus. Kernaspekte rondom die intensionele en geïmplementeerde kurrikulum van die bestudeerde gevalprogram is in hoofstukke 1, 2 en 3 hoofsaaklik volgens dokumentanalises, literatuurgerigte opvattinge en mikro- en makrobelangegroepes, as programinsette en -prosesse bespreek. Die werklik bereikte kurrikulum²⁸ volgens respondentterugvoer vanuit trianguleerde data en die gepaardgaande fasiliterings- en assesseringsprosesse in hierdie hoofstuk (5) is die effek van die gevalprogram soos dit kulmineer in holistiese temas. Hoofstuk 5 is 'n omskrywing van die dataresultate vanuit die respondentwerklikheid bestaande uit die 1) onderwyspraktykwerklikhede, 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige interne of intrapersoonlike faktore eie aan die persoon van die respondent as totaliteitswese. Die analise en bespreking van dataresultate in hierdie hoofstuk is dus in hoofstuk 5 insgelyks die finale oordrageffek van die ervaarde 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 studie-uitset rondom die effek van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en die literatuur te bied. Hierdie aanbod, besprekingsimplikasies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en literatuur, sowel as die aanbevelings van hierdie uitset, vorm die tesis in Hoofstuk 6.

HOOFSTUK 6 SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die hoofstuk bevat verskeie gevolgtrekkings en aanbevelings ter samevatting van die doel, bevindinge en die leerproses waarop hierdie studie afgestem is. Bydraende teorieë tot oordrag kulmineer uit data-integrasie met literatuur.

²⁸ Die bereikte kurrikulum van die gevalprogram en die effek van die gevalprogram in hierdie studie is die resultaat van data, soos uit hierdie studie verkry.

1.6 Samevatting van Hoofstuk 1

Hoofstuk 1 bied die inleidende agtergrond tot die studie. Die inleiding tot die studie dien as beredeneerde regverdiging vir die studie, onder meer 'n uiteensetting van die aanleidende faktore tot die behoefte aan sodanige navorsing, wat die belang van die studie en die ideologiese begronding implisiet-geïntegreerd omvat. Die navorsingsprobleem is op so 'n wyse geformuleer dat dit die aanspraak op 'n holistiese ondersoek regverdig. Die primêre navorsingsdoel waarop die navorsing afgestem is en sekondêre doelwitte, is gestel. Weens die dinamiek van eksterne en interne faktore en postmodernisme en konstruktivisme as denknorme, is geen grense waarbinne die navorsing uitgevoer word, hier afgebaken nie. Vooruitskouend na die uiteensetting van die navorsingsmetodiek en navorsingsprogram is daar egter wel relevante aspekte in die uitvoering van die navorsingsdoel geïdentifiseer en vir die implementering van elke aspek voorlopig beplan. Studieverwante filosofieë, benaderings, konsepte, teorieë, terminologie en afkortings word inleidend verklaar, waaronder die oordrag van teorie na praktyk. Die studiestruktuur en fundamentele verloop van die studie is opeenvolgend aangedui.

LITERATUURSTUDIE

HOOFSTUK 2

*Learning is a genuine making, an act of gathering and forming, by persistence and struggle. Each act of learning reorganizes reality²⁹, each is an authentic creation. And, as Dorothy L. Sayer's translation of the *Divine Comedy* has it, "the eye by seeing learns to see". And by our 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 2005³⁰).*

2.1 Inleiding tot hoofstuk 2

Voortbouend op hoofstuk 1 en aldaar uiteengesit, dien 'n spesifieke onderwys- en opleidingsprogram vir fasiliteerders van leer, opleiers en ontwikkelingspraktisyns as die bestudeerde gevalprogram. Hierdie gevalprogram is ontwerp en ontwikkel met die inherente potensiaal tot oordrag na die praktyk van die programdeurloper. Die gevalprogram word aan die Universiteit van Pretoria aangebied ter bemagtiging van onderwys- en ontwikkelingspraktisyns wat instansioneel-diversverbonde en uit verskeie dissiplines en opleidingsvelde is. Die gevalprogram het enersyds innovering van leerfasilitering as primêre stukrag³¹ (UP 2002b:5). Die program is andersyds ontwerp en ontwikkel met die doel om oordrag van die teorie na praktyk te verseker en sodoende die uitkoms van die leerfasiliteerder, opleier en ontwikkelingspraktisyn as optimale, oordraggenererende fasiliteerder van leer op innoverende wyse in praktyk te volbring. Soos genoem in hoofstuk 1, bestaan daar verskeie benaderings en strategieë vir die fasilitering vir oordrag van leer. Hierdie gedeelte van die studie fokus op kontekstueel-relevante benaderings en onderrig- leerstrategieë vir die fasilitering van oordrag wat terselfdertyd as innoverende fasiliteringstrategieë ter bemagtiging van die leerfasiliteerder in die bestudeerde program geïnkorporeer is.

²⁹ Die onderstreping in aanhaling. Die onderstreepte gedeelte verbind leer met die konteks waarin dit plaasvind en wat die leer en oordrag beïnvloed. Die realiteit, werklikheid en konteks waarin leer en oordrag geskied, is 'n belangrike deelgebied van die studie en oordrag (Benander & Lightner 2005; Yamnill & McLean 2001).

³⁰ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

³¹ Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 2002b. Diploma in Higher Education & Training Practice: *Orientation Manual*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

2.1.1 Rasionale vir hoofstuk 2

Hoofstuk 2 dien as teoretiese- en literatuurmodellering tot oordrag in spesifiek-relevante, eietydse opvoedkundige werklikhede waarin die gevalprogram en die respondente funksioneer.³² Die gevalprogram is praktykgerig en werkplekgebaseer. Dit behels dus faktore en omstandighede wat oordrag verhoog (Flint 2002). Navorsers, waaronder Eraut (2004), Flint (2002), Foster en Stephenson (1998) en Johnson (1995), beweer dat die leeromgewing die praktyk waarheen oordrag moet plaasvind, behoort te reflekteer. Die programdeurloper is eweneens (in die meeste gevalle) praktykgebaseerd met die oog op onmiddellike toepassing van verworwe kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes. Werkplek leer, ervaringsleer en die onmiddellike toepassingsgeleentheid verhoog die moontlikheid van suksesvolle oordrag (Eraut 2004; Flint 2005; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001). Die strukturele, kompleks-geïntegreerde onderbou van die veelfasettige program is egter eweneens grotendeels teoreties toegelig om die kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes ter versterking van oordrag en die fasilitering van leer op innoverende wyse te fundeer. Die program en die deurloper van die program funksioneer binne 'n bepaalde eietydse werklikheid en konteks met magstrukture, rolspelers, raamwerke, reëls en ander oordragbepalende tendense as ondertoon. Die werklikheid, konteks waarin die gevalprogram geplaas is en dominante sisteem en ideologie³³ het 'n effek op die fasiliteerder, leerder, die gevalprogram en oordrag. Hierdie holisties-geïntegreerde konteks waarin en waardeur elke leeraksie die realiteit herorganiseer, bepaal ook immers wat oorgedra word na die werklikheid van alle betrokkenes en is oordraggenererend of oordragbeperkend (Benander & Lightner 2005; Yamnill & McLean 2001). Bogenoemde faktore regverdig die rationale vir hierdie hoofstuk.

2.1.2 Oorsig van die hoofstuk

Hoofstuk 2 is ooreenstemmend met die uiteensetting in die vorige paragraaf en met die studiedoel om betekenisvolle begrip, 'n holisties-geïntegreerde ondersoek na en

³² Vooruitskouend geld dieselfde argumente vir hoofstuk 3.

³³ 'n Onderrigbenadering in totaliteit kan teruggevoer word na die dominante sisteem en ideologie van 'n bepaalde tydperk en berus, soos in die huidige, op 'n eietydse tradisie of neiging wat intrinsiek vloeibaar en veranderlik is (Henson 2003).

beskrywing van aanverwante, maar diverse filosofieë, teorieë, leerbenaderings, modelle en oordraggenererende fasiliteringstrategieë as implisiete imperatiewe tot onderwys- en opleidingsprogramme, ontwerp en ontwikkel ter bereiking³⁴ van oordrag na die praktyk. Oordrag enersyds en innoverende leerfasilitering andersyds, is kerndimensies binne die gestelde postmoderne kennissamelewing en Suid-Afrikaanse opvoedkundige klimaat. Figuur 2.1 in bylaag 2 verbeeld holisties die hoofsaaklike studietendense. Die eindbeeld van die navorsing voorveronderstel hierin die begrip van die aanleidende eksterne en interne leerprosesse³⁵ as deelgebied van die studie en die oordragrakende kontekstuele wat as werklik ervaar of afgedwing word.

2.2 Kontekstuele kontemporêre postmoderne wêreldvisie

Verdere kontemporêre groei van 'n postmoderne wêreldbeskouing³⁶ het 'n betreklike effek op die voortdurende dinamiek in die samelewing en opvoedkundige diskoers (Bertens 1995; Jamison 1997; Möller 2003; Pillay 2002). In opvoedkundige verband word kurrikulumontwerp, die fasiliteringsproses, assessering en die oordrag van teorie na die werklikheid en praktyk geraak (Al Mufti 1996; Delanty 2001; Deligiorgi 2004; Jamison 1997; Kerka 1997; Slabbert & Hattingh 2005; Stehr 2001; Ungar 2003).

Higgs en Smith (1997:167) wys op samelewingsdinamiek wat volgens verskeie skrywers bevestigend lei tot onderwys op mespunt.³⁷ Problematiese onderwys kan weer teruggevoer word na die problematiese gebeure in en verhouding tussen die gemeenskap en kennis wat postmoderniste as noodsaaklik beskou (Higgs & Smith 1997:167). Die realiteit, die manier waarop ons betekenis in die werklikheid sien³⁸, is

³⁴ Die navorser gebruik die woord vooruitskouend vir vorming van teorieë.

³⁵ Die navorser verwys ook hier metafories na die manier waarop die oog die beeld van buite omdraai en soms verdraai.

³⁶ Jencks beweer reeds in 1992 (10): "In the last ten years postmodernism has become more than a social condition and cultural movement, it has become a world view".

³⁷ Die huidige onderwyskrisis word aan verskeie opvoed[on]kundige probleme toegeskryf. Van der Horst en McDonald (1997:5) beskou die volgende as bydraende faktore wat ook vir hierdie studie gewig dra: "...the provision of equal access to schools; equal educational opportunities, irrelevant curricula, inadequate finance, inadequate facilities, shortages of educational materials, the enrollment explosion and inadequately qualified teaching staff all contribute to the current crisis in education in South Africa".

³⁸ Die woord dien as *inleidende* metafoor vir verskeie begrippe (waaronderleer, kenniskonstruksie en betekenisvorming) wat geïntegreerd in die studie vanuit data en literatuur weergegee word.

jukstaposisioneel in die postmoderne samelewing, vaag en gefragmenteerd (Jamison 1997:91). Hierdie realiteit, kennis, betekenis, waardes, ingesteldhede, vaardighede, intelligensietipes, is 'n werklikheid wat nie op konsensus gevestig is nie (Higgs & Smith 1997; Möller 2003). Hiermee word aansluitend bedoel dat postmodernisme in wese sekere kenmerke verteenwoordig en dat alle kennis- en vaardigheidskonstruksie nie vry is van (onder meer³⁹) hierdie heersende karakteristieke⁴⁰ nie. Dit gee aanleiding tot 'n onstabiele en gefragmenteerde werklikheidsbeskouing en opvoedkundige werklikheid (Reeves 1997; Slabbert & Hattingh 2005) wat kenniskonstruksie en oordrag van hierdie konstruksie noodwendig beïnvloed. Higgs en Smith (1997:104) beweer: “Een van die primêre gevolge van 'n onstabiele, snelveranderende samelewing met voortdurend verskuivende magsverhoudings, waardes, konsepte, benaderings, reëls, wette en dies meer, is ... dat onderwys dat die onderwys problematies sal wees”.

Hierdie sogenaamde postmoderne wêreld is gedurende die laaste helfte van die 20ste eeu tegnologieë gemoderniseer tot 'n snelveranderende kenniskonglomoraat - 'n *linking world made of knowledge*⁴¹.

2.3 Kontemporêre postmoderne wêreldvisie en die kennissamelewing

Hoë rendement-kennissuitsette beliggaam deur huidige politieke, demokratiese⁴², ekonomiese, sosiale en opvoedkundige transformasie gebaseer op tegnologiese en wetenskaplike vooruitgang, [...linking people, places and planets” (Wildman & Gidley 2005:1)] het kenniskragtige samelewings en voortdurende transformasies tot gevolg (Al Mufti 1996:19; Stehr 2001:89). Die veranderende omgewing van tegnologieë-geïntegreerde state bestaande uit 'n gemeenskap gedrewe deur kennis (Stehr 2001:89), affekteer alle aspekte van die moderne lewe (Drucker 1994; Grant & Wiczorek 2000; Heyns 2005; Ungar 2003). Hierdie strewende kennissamelewing noop alle deelnemers tot buigsaamheid, aanpasbaarheid (flexibility), kreatiwiteit (Slabbert 1997),

³⁹ Ander invloede is byvoorbeeld die voorkennis van die leerder, eie waarde-oordele, en meer.

⁴⁰ Hierdie karakteristieke is verduidelikend in bylaag 2.

⁴¹ Voortgebou op titel: “A world made of knowledge” (Stehr 2001:89).

⁴² Peters (2002:1), in *The Postmodern State, Security and World Order*, wys in staatkundige verband op die opheffing van grense tussen state in die postmoderne sisteem.

lewenslangeleer en outentieke progressie ten opsigte van die manier waarop die individu (onder meer) dink, waarneem, handel, (en in veral in onderwysverband) leer; kurrikuleer; kennis fasiliteer; assesseer, ken, kennis implementeer en demonstreer⁴³ (Drucker 1994; Grant & Wieczorek 2000; Hargreaves 2003; Heyns 2005). Aanpasbaarheid reik tot op instansionele en regeringsvlak met 'n nadraai ook in blote persoonlike betekenis en kennis (Delanty 2002). Hargreaves (2003) reproduseer grotendeels die voorgaande werk in *Universities in the Future* (Thorne 1999) en wys op veral die fasilitering van leer in die sogenaamde kennissamelewing. Hierdie strategieë word in die opvolgende paragrawe geïntegreerd weergegee binne die Suid-Afrikaanse samelewing- en onderwyskonteks.

2.4 Uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks

Sound educational policies and proper implementation of such policies have the potential to improve the quality of life of the inhabitants of a country. Through education learners can be equipped with such knowledge, skills, attitudes and values which will help to make them active and valuable participants in creating a better country, and to create a better future for all (Van der Horst & McDonald 1997:5).

'n Denkraamwerkverskuiwing na die antieke Griekse konsep van Paideia⁴⁴ (Slabbert 1997:34) en 'n onderwysbenadering wat as uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) bekend staan (Dreyer, Keevy, Van der Horst & Mc Donald 2001:5), posisioneer post-apartheid Suid-Afrika [en gevolglik die gevalprogram⁴⁵] in 'n nuwe konteks (Dreyer *et al.* 2001; Kramer 1999; Olivier 1998). Hierdie nuweparadigmakonteks⁴⁶ word gekenmerk deur die visie van 'n potensieel selfvullende profesie van gelyke opvoedkundige bemagtiging; aktiewe-, leerdergesentreerde-, lewenslangeleer en sosiale herbouing waardeur elke gewillige⁴⁷ en verantwoordelike burger tot sy of haar volle potensiaal bemagtig word (Adler 1984; Dreyer *et al.* 2001; Jacobs 1998; Kramer 1999). Suid-Afrika deel daarom grotendeels in die persepsie van 'n opvoedingsstelsel as instrument tot lewenskwaliteit

⁴³ Die navorser verwys ook hier na wat bekend staan as *transfer* – kortliks: die oordrag van verworwe teorie na lewenswerklikhede.

⁴⁴ Slabbert (1997: 34) verduidelik: "The Athenians made their entire society one designed to bring all its members to the fullest development of their highest powers, maximizing their potential. Education was not a segregated activity, conducted for certain hours in certain places and during a certain time of ones life. Education was not a preparation for life, it was life itself".

⁴⁵ UGO dien as fundamentele deelgebied van die gevalprogram (Universiteit van Pretoria 2002b).

⁴⁶ Tabel 2.1 in bylaag 2 dui op die verskille tussen die vorige opvoedkundige paradigma en die nuwe.

⁴⁷ Moontlik is dit 'n teoreties-geïdealiseerde werklikheid wat nie oordra na die praktyk nie. Dit behoort dus nagevors te word.

en effektiewe menslike hulpbronnbesteding (Adler 1984; Dreyer *et al.* 2001; Jacobs 1998; Kramer 1999) wat deur Slabbert en Hattingh (2005) verder tot spirituele intelligensie gemaksimaliseer word. Die uitkoms of einddoel van onderwys en opleiding is enersyds 'n leerderprodukt wat gestelde eienskappe openbaar en voortdurend tot optimale potensiaal ontwikkel word. Andersyds word 'n prekondisie op die blote bestaan van die leerder geplaas. Bemeestering van die bemagtigings leerproses is prekondisioneel verbonde aan die toegevoegde voorwaardes van werk- of praktykgerigte vaardighede en gemeenskapsdiens waarin die individu as draer van die samelewingwaardes⁴⁸ moet dien (Kramer 1999:24; Olivier 1998:21; Slabbert 1997:34). Dreyer *et al.* (2001:5) en Kramer (1999:24) onder meer, verbind die UGO-proses en uitkoms daarom met die ontwikkeling van 'n kritiese en kreatiewe probleemoplosser; 'n aktiewe, lewenslangeleerder, bemagtig met kennis, begrip, vaardighede, gesindhede en waardes (*id est* die produk waarna die regering en opvoedkundige instansies met UGO streef). Leerders behoort:

- 'n produktiewe, selfverwesenlike te lewe lei "in 'n land met geen diskriminasie en vooroordeel nie (Dreyer *et al.* 2001:5) en
- bemagtig te wees tot die aktiewe en produktiewe ontwikkeling van die land.

Kramer (1999:24) stel die onderrigdoelstellings van UGO, wat in studiekonteks deels as kriteria dien, aansluitend:

- Om te verseker dat alle leerders bemagtig is met die kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes wat benodig word vir produktiewe sukses in die onderskeie lewensrolle wat die leerder sal vervul buite die leeromgewing in die praktyk en werklikheid. (Die oordrag van kennis, begrip, vaardighede, ingesteldhede en waardes van die leeromgewing na die praktyk en werklikheid is daarom van fundamentele belang);
- Om 'n [oordraggenererende] leeromgewing te skep wat die leerder aanmoedig om hierdie uitkomst te bereik.

Kramer (1999:24) beklemtoon: "All educational policy and practice should be tested against whether they are promoting the achievement of these two purposes", wat per implikasie die belang van oordrag onderskryf. Hierdie doelstellings berus op die volgende

⁴⁸ Hierdie is 'n tipiese atomistiese benadering waar die individu beskou word as draer van waardes (Ackron 1987).

fundamentele aannames rondom UGO in die Suid-Afrikaanse konteks (Van der Horst & MacDonald 1997:6):

- 'n fokus op die leerder en sy of haar behoeftes,
- die erkenning en akkommodasie van leerderdiversiteit,
- die bevordering van demokratiese, deelnemende besluitneming in Opvoedkunde met die insae en seggenskap van ouers, fasiliteerders en leerders in prosesse,
- beklemtoning van verantwoordelikhede, waaronder leerderverantwoordelikheid,
- vollepotensiaalontwikkeling van alle leerders volgens individuele vermoë.

Dreyer *et al.* (2001:5) beweer: “Die nuwe kurrikulum [en die *curriculum vitae* van die leerder] moet daarom die waardes en beginsels van die nuwe Suid-Afrikaanse samelewing weerspieël” en om die unieke leerderprofiel wentel. Die kurrikulum is daarom leerdergesentreerd en volg 'n holistiese benadering (Dreyer *et al.* 2001:8) waardeur die totale leerder, die intellektuele, emosionele, sosiale, fisieke, artistieke, kreatiewe en spirituele potensiaal van elke individu (Seed 1992), aangespreek word. Hoofuitkomste-domeine, wat direk aansluit by die holistiese benadering, beklemtoon wat die leerder behoort (Dreyer *et al.* 2001:8-9):

Figuur 2.2 Hoofuitkomste-domeine

- te weet, te verstaan,
- te kan doen en
- te kan word.



Spady (1994), Kramer (1999:29-30) en Dreyer *et al.* (2001:10-12) beskryf primêre beginsels wat in die ontwerp, fasilitering, dokumentering en besluitnemingsprosesse geld ten einde alle leerders met kennis, vaardighede en oriëntasies toe te rus. Die konsep leer omsluit binne UGO-; program- en studiekonteks, daarom al die hoofuitkomste-domeine.

2.4.1 Die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig

Kernbeginsels van uitkomsgebaseerde onderrig soos in die Suid-Afrikaanse konteks geïnterpreteer, behels die volgende (Dreyer *et al.* 2001; Kramer 1999; Spady 1994):

A Identifisering van en duidelike fokus op wat die leerder behoort te leer (betekenisvolle uitkomst)

Die beoogde leerresultaat of uitkoms moet vooraf spesifiek en duidelik uitgespel word ten einde outentieke uitkomsgebaseerde onderrig [en assessering] te verseker. Dit beteken en vereis dat:

- 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.
- Outentieke probleme gestel word.
- Die fasiliteerder die uitkoms moet model leer of voordoen.
- Assessering volgens die leeruitkomst van die program, studie-eenheid of kursus moet geskied.

Die kennis, vaardighede, waardes en gesindhede wat deur die leerder bemeester, bereik of gedemonstreer word, is die leeruitkomst van die program, studie-eenheid of kursus (Van der Horst & MacDonald 1997:168). 'n Stel eksterne kriteria, ooreenstemmend met die uitkomst, rig die leer- en fasiliteringsprosesse tot uiteindelijke assessering van die kennis, vaardighede en oriëntering van die leerder in vergelyking met hierdie kriteria. Leerders word dus geassesseer teenoor 'n stel eksterne, voorafgestelde kriteria. Van der Horst en MacDonald.(1997:168)⁴⁹ definieer soos volg: “When learners are assessed against a set of external criteria, such an assessment is known as criterion – referenced

⁴⁹ Die navorser is bewus van 'n hofsaak teen hierdie skrywers en die waarde van outentieke bronverwysing. Die verduideliking in hierdie bron is egter duideliker as ander bestudeerde literatuur. In Suid-Afrika is dit ook so dat ons die meeste van mense geleer het wat vir hoogverraad in die tronk was.

assessment”, terwyl formatiewe assessering “helps learners to improve their performance, maximize their learning and reflect on and improve their own learning – it forms and shapes learning”. Uitkomsgebaseerde assessering staan soms bekend as outentieke assessering “which thus concerns the measurement of complex performances and higher order thinking skills in real-life context. Proponents of authentic assessment argue that it provides a more direct measure of higher order learning outcomes than that of more traditional measures” (Van der Horst & MacDonald 1997:168). Outentieke assessering in UGO-onderrig veronderstel dat assessering meer verstaanbaar en holisties behoort te wees aangesien dit in wese holisties is. “Authentic assessment requires learners to demonstrate complex tasks rather than individual skills practiced in isolation” (Van der Horst & MacDonald 1997:168).

B Terugwaartse ontwerp vanaf die kulminerende uitkomst

Van der Horst en MacDonald (1997:168) verduidelik: “Curriculum and instructional design inherently should carefully proceed backwards from the culminating demonstrations (outcomes) on which everything ultimately focus and rest, thereby ensuring that all components of a successful culminating demonstration are in place”. Dreyer *et al.* (2001:9) stel die “uitkomste waarna gestrewe word in die onderwys” as die kulminerende uitkomste of demonstrasies (kritieke uitkomste). Spesifieke uitkomste vir elke leerprogram en die uitkomste vir die leergeleentheid of studie-eenheid op nog ‘n laer vlak, dien as bemagtigers of bemagtigingsuitkomste ter bereiking van kulminerende uitkomste of demonstrasies. In Suid-Afrika onderskryf hierdie uitkomste die Grondwet; stel dit die individu in staat om ‘n aktiewe rol tot persoonlike sukses en die sukses van die familie, samelewing en nasie te speel en is dit die basis van alle onderwys en opleiding (Kramer 1999:133). Die uittree-uitkomste waarna gestreef word en waarby die ontwerpproses begin, behoort daarom lewensrolverrigtinge in te sluit en die leerder in staat te stel om aan die behoeftes van die beroepswêreld en samelewing te voldoen (Dreyer *et al.* 2001:12).

C Hoë suksesverwagtinge van elke leerder

Die aanname dat alle leerders suksesvol kan wees, gee aanleiding tot die beginsel van hoë suksesverwagtinge van elke individuele leerder (Spady 1994). Dreyer *et al.* (2001:11) heg die volgende betekenis aan die beginsel: “dat daar geen verdeling van leerders is volgens hul ‘vermoëns’ of vorige prestasies nie en dat daar nie ‘n kanalisering is van leerders na byvoorbeeld hoogsbegaafde of remediërende programme nie”. Uitkomstete verteenwoordig hoë vlak uitdagings aan alle leerders van wie verwag word om die uitkomstete uiteindelik op dieselfde hoë vlak te bereik (Spady 1994).

D Meervoudige geleenthede

Meervoudige geleenthede impliseer die uitbreiding van leer- en assesseringsgeleenthede deur die uitbreiding van maniere waarop geleer en geassesseer word. Verskeidenheid en vermeerderdering van geleenthede vir die leerder om te leer en dit wat geleer is te demonstree, is van belang. Spady (1994:12) verduidelik: “At the most basic level, expanded opportunity requires staff to give students more than one chance to learn important things and to demonstrate that learning”. Dreyer *et al.* (2001:10) dring aan op ‘n aanpasbaarheid “ten opsigte van onderrig en assessering, terwyl alternatiewe leer- en assesseringsgeleenthede vir leerders wat moeilik leer, en addisionele geleenthede vir leerders wat vinniger leer, geskep moet word”. Vyf kerndimensies ten opsigte van die uitbreiding van leergeleenthede is onderskei as integrale deelgebied van suksesvolle onderrig (Dreyer *et al.* 2001:10–12; Kramer 1999:29–30; Spady 1994:13); naamlik tyd, metodologie, operasionele beginsels, verrigtingstandaarde en kurrikulum.

i Tyd

Die hoeveelheid fasiliteringstyd wat aan bepaalde leerders en leergeleenthede gebied word, kan hersien word. Die hoeveelheid leertyd wat aan leerders gegun word, mag ook hersien word (Spady 1994:13). Kramer (1999:29) beweer: “We can fit different amounts or kinds of learning components into particular time frames. We may want to look at the duration or length of time we give to teaching or learning and how many opportunities we

give to learners to master certain learning elements. We know from experience that, in some cases, it takes a few times for ‘the penny to drop’. Repetition is a key function in teaching and learning, but it takes up a great deal of time”. Dreyer *et al.* (2001:10), stel die tydkwessie soos volg: “Die tydsduur van leergeleenthede kan verleng word, die frekwensie daarvan kan verhoog word en daar kan groter buigsaamheid wees ten opsigte van die presiese tydstip waarop die leergeleenthede gebied word⁵⁰”.

ii Metodologie

Spady (1994:14), verwys na die volgende kernaspek: “For teachers, using several methods and instructional modalities could expand opportunities for successful learning more than simply manipulating the various dimensions of time”. Die akkommodering van en sensitiwiteit vir verskillende leerstyle van leerders en Meervoudige Intelligensietipes soos deur Gardner (1993) onderskei, word (soos in die gevalprogram onder bespreking) onderskryf. Alhoewel dit dikwels nie presies in die literatuur bepaal word nie, impliseer dit leer-, denk- en persoonlikheidsstylakkommodering en voortvloeiende akkommodering hiervan in die kurrikuleringsproses, fasiliteringsproses en assessering. Verskeie modelle bestaan vir die bepaling en modellering van denk-, persoonlikheids- en leerstyle (Cross & Tilson 1998; Felder 1996; Herrmann 1996; Kolb 1984),⁵¹. Hoofstuk 3 bespreek denk- en leerstyldifferensiasie en Meervoudige Intelligensietipes as kern van die gevalprogram.

iii Operasionele beginsels

Dreyer *et al.* (2001:11), beweer: “Deur die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig toe te pas kan leersukses uitgebrei word.” Spady (1994:14), verduidelik die operasionele beginsels soos volg: “A third critical dimension of opportunity relates to OBE’s other three principles: clarity of focus, high expectations, and design down. Opportunity for learning

⁵⁰ Hierdie benadering herinner sterk aan bemeesteringsleer as een van die basisbenaderings van UGO.

⁵¹ Leerstyldifferensiasie en Meervoudige Intelligensietipes is in hierdie studie in hoofstuk 3 apart uiteengesit weens die belang daarvan in die studie en gevalprogram. ‘n Leemte in die bestudeerde literatuur bestaan veral ten opsigte van assessering in die verband.

success will expand enormously if teachers apply these principles consistently, systematically, creatively, and simultaneously in their classrooms”⁵².

iv Verrigtingstandaarde

Kriteriumgebaseerde prestasiesisteme bied teoreties die geleentheid aan alle leerders om voorafbepaalde verrigtingsvlakke te kan bereik (Spady 1994:14). Sukses word daarom, volgens Dreyer *et al.* (2001:11), gewaarborg.

v Kurrikulum

In die samestelling van die kurrikulum word alle leerders in ag geneem. Die toeganklikheid van die kurrikulum vir alle leerders word as prioriteit gestel. Dreyer *et al.* (2001:11), verwys hierna as motief vir die geleentheid vir die leerder om “op al hoër vlakke te presteer”. Spady (1994:15), verduidelik dit soos volg: “A fifth dimension of opportunity relates to student access to significant curriculum and resources and to how those curricular experiences are structured. At a very basic level, opportunity is tied to students having access to essential learning experiences and resources. If schools [universities, programmes, etc.] do not make essential courses and programs available to students, or if access is limited to fixed, single-chance events and time blocks, then students’ chances for learning and future success are inherently constrained. On the other hand, if opportunities for critical learning experiences occur repeatedly at ever higher levels of complexity throughout a student’s career, the likelihood of continuous improvement and deep internalization of the learning increases⁵³. Students are less likely to internalize single, stand-alone curriculum events into their repertory of useable knowledge and competence”.

Die nuwe Suid-Afrikaanse kurrikulum in alle onderwysinstellings berus dus op ‘n uitkomsgebaseerde onderwys- en opleidingsbenadering (UGO). UGO is, binne die Suid-Afrikaanse konteks, leerdergesentreerd (Dreyer *et al.* 2001:8). In die bestudeerde geval

⁵² Ooreenstemmend behoort die studie ook hierdie waardes te verbeeld en toe te pas.

⁵³ Eie beklemtoning.

is die leerder 'n volwassene met bepaalde ervaring, kennis, waardighede, waardes, ingesteldhede en verwysingsraamwerke. Die erkenning en hantering hiervan deur die leerfasiliteerder (wat na my mening en die van verskeie rolspelers⁵⁴ nie die sleuteldraer tot alles is nie en wie se kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede en veral lewenservaring dikwels ondergeskik is aan die van die volwasse leerder), bepaal omvang, waarde en oordrag van leer (Foxon 1993). Bransford, Brown en Cocking (1999), vermaan tereg: "Students come to the classroom with preconceptions about how the world works. If their initial understanding is not engaged, they may fail to grasp the new concepts and information that are taught, or they may learn them for purposes of a test but revert to their preconceptions outside the classroom". Volwasseneleer word daarom ook bespreek. Leer word beskou as konstruktivisties wat per se oordrag genereer (Bransford *et al.* 1999; Flint 2002). Die navorser onderskei aansluitend tussen matige, radikale en sosiale konstruktiewisme.

Onderwys vanuit 'n holistiese perspektief, soos in hoofstuk 1 beskryf, word geïntegreer met ooreenstemmende beginsels van leerdergesentreerdeleer, volwasseneleer, konstruktiewisme, UGO, heelbreinleer en Meervoudige Intelligensietipes. Hierdie leerteorieë en benaderings (of aspekte daarvan), word beskou as oordraggenererend (Bransford *et al.* 1999; Dong 2001; Flint 2002; Mestre 2002).

2.5 Leerdergesentreerde onderrigbenadering

2.5.1 Konsepdefiniëring

McCombs en Whisler (1997:9) definieer leerdergesentreerdeleer as: "The perspective that couples a focus on individual learners (their heredity, experiences, perspectives, backgrounds, talents, interests, capacities and needs), with a focus on learning (the best available knowledge about learning and how it occurs and about teaching practices that are most effective in promoting the highest levels of motivation, learning, and achievement for all learners). This dual focus, then, informs and drives educational decision-making".

⁵⁴ Hierdie sienings is in die studie geïntegreer.

Henson (2003), beskou 'n leerdergesentreerde onderrigbenadering aansluitend as 'n konseptuele raamwerk vir die filosofiese aannames rondom kurrikulering, fasilitering en assessering. In hierdie raamwerk betrek leerdergesentreerde onderrig die leerder as totaliteitswese, sowel as die leerproses wat effektiewe leer vir **alle** studente onderskryf (Al Mufti 1996; Dreyer *et al.* 2001; Henson 2003; Kramer 1999). Hierdie benadering kan dus, ooreenstemmend met die programfilosofie onder bespreking, beskou word as 'n **holistiese en geïntegreerde** benadering. Die benadering setel in menslike behoeftes en is aansluitend aanpasbaar en buigsaam. Dit is, volgens Henson (2003), 'n "fluid theoretical model which is subject to change, and indeed, does continuously change as the faculty [en program] continues to redefine this term."

Die studie sien leerdergesentreerde onderrig en leer as respektierende en motiverende fokus op elke leerder as holistiese en individuele wese met 'n oordragbevoegdheid en eie vermoë tot betekenisvorming. Insgelyks dien leerdergesentreerde leer as konseptuele idee vir leer as holistiese en geïntegreerde proses rondom kurrikulering, fasilitering en assessering.

2.5.2. Primêre beginsels van leerdergesentreerde leer

Primêre en oordraggenererende beginsels van leerdergesentreerde leer blyk uit die bestudeerde literatuur (Brown 2003; Daley 2003; Flint 2002; Henson 2001; Nuckles 2002). Hierdie beginsels toon duidelike ooreenstemming met die beginsels van volwasseneleeropvoeding en konstruktivisme en UGO as gevalprograminsette in diens van oordrag. Brown (2003) noem die volgende voorwaardes waaraan leerdergesentreerde leer moet voldoen:

- Die onderrig-leeromgewing behoort leerdergesentreerd, teenstrydig met inhoudgebaseerd, te wees.
- Die fasiliteerder moet glo dat alle leerders in staat is om te kan leer.
- Die leerdergesentreerde leeromgewing moet suksesgedrewe wees.
- Leer behoort aktief te geskied.

- Instruksionele aktiwiteite moet ooreenstem met die fisiese, sosiale en emosionele ontwikkelingsvlakke van die leerder.
- Verskillende leerstyle moet in aanmerking geneem word.
- Leerders moet toegelaat word om in groepsverband te werk.
- Fasiliteerders behoort nie leerinhoud aan te bied nie, maar eerder leer te fasiliteer.
- Fasiliteerders moet 'n wye verskeidenheid keuses aan die leerder bied ten opsigte van assessering en leer.
- Leer moet kontekstueel relevant wees.
- Fasiliteerders moet verbind wees tot reflektering.

2.6 Volwasseneleer

Die gevalprogram is 'n volwasseneleerprogram. Veral die beginsels van volwasseneleer dien daarom outogeen as fundamentele deelgebied met die gevalprogram en studiefokus. Die beginsels van volwasseneleer en onderrig- en opleidingstrategieë is in die literatuur dikwels nou verweef met oordrag en effektieweleer (Brookfield 1986; Cross 1981; Knowles 1978; Mezirow 1994; Tuijnman 1996). Volwasseneleer word voorts gedefinieer.

2.6.1 Konsepdefiniëring

Gravett (2005:70) wys op die volgende van studiebelang: "The concept 'andragogy' is diffuse. It is sometimes formulated as a theory, a set of hypotheses or guidelines for adult education practice. Furthermore, the European meaning differs from the North American meaning, which is almost always associated with Malcolm Knowles". Vir die doel van hierdie navorsing word volstaan by die omvattende definisie van Knowles (1980:43), as "the art and science of helping adults learn."

2.6.2 Geselekteerde beginsels van volwasseneleer

Knowles (1980), onderskryf die beginsels van volwasseneleer (wat dikwels, soos in die studie beskryf, oordrag bepaal), waarvan die kernaspekte deur Brown (2002), Mezirow (1994), Wendt (1999) en MacDonald, Gabriel en Cousins (2000:221), opgesom word as transformatief van 'n afhanklike na 'n selfgedrewe selfkonsep; dat ervaring van die volwasseneleerder die leerprosesse bevoordeel; dat die leergereedheidsvlak van die volwasse leerder met sy sosiale rol verband hou; dat die leerder die onmiddellike toepassing van kennis verkies en dat motivering intrinsiek van aard is.

2.7 Konstruktivisme as leerdergesentreerde onderwysbenadering

Konstruktivisme beïnvloed leerdergesentreerdeleer in die twintigste eeu (Henson 2003), met die visie van oordraggenererende onderrig- leergeleenthede wat kenniskonstruksie en betekenisvorming en die toepassing hiervan bevorder (Forgarty 1997:76; Johnson 1995:33). Konstruktivisme binne opvoedkundige verband, word deur Henson (2003) beskryf as 'n "learner-centered educational theory that contends that to learn anything, each learner must construct his or her own understanding⁵⁵ by tying new information to prior experiences". Henson (2003) en Boudourides (1998), beskou opvoedkundige konstruktivisme as bestaande uit twee vertakings "...one which focuses on the interaction among students [wat volgens Boudourides (1998), konsentreer op groep- of koöperatieweleer], the other [persoonlike konstruktivisme] focusing on each student's perceptions" [wat Boudourides (1998) beskryf as individueleleer] (Henson 2003). Laidlaw (1998:21), verwysend na Boudourides (1998), onderskei egter drie konstruktivistiese perspektiewe, van studiebelang, matige konstruktivisme, radikale konstruktivisme en sosiale konstruktivisme.

2.7.1 Matige konstruktivisme

Matige konstruktivisme, met Piaget as primêre argitek, verkondig dat kennis aktief opgebou of 'n aktiewe konstruksie deur die leerder is en nie oorgedra word deur die

⁵⁵ Sien die verband met die definisie van leerdergesentreerdeleer, bladsy 52.

fasiliteerder of opleier nie (Boudourides 1998:2). Teenstrydig met die algemene geloof, vind die *tabula rasa*⁵⁶ tot 'n mate aansluiting by die werk van Piaget. Piaget beskou leer as individuele ontdekking van die wêreld waardeur die leerder sy of haar “own internal representation of reality” vorm (Jarvis 2000:109).

2.7.2 Radikale konstruktiewisme

Radikale konstruktiewisme, met von Glassersfeld as kundige (Laidlaw 1998:21), skep kennis binne 'n konstant-veranderlike lig van ondervinding of beleving. “Knowledge is (alias Laidlaw 1998:21) adaptive in the sense that it is based on and constantly modified by a learners’ experience”. Slattery (1995:260) verwys verbandhoudend na die vermaning van John Devey: “The ideal of using the present simply to get ready for the future contradicts itself. Hence the central problem of an education based on experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences”.

2.7.3 Sosiale konstruktiewisme

Sosiale konstruktiewisme beklemtoon kenniskonstruksie en betekenisvorming na leiding van Vygotsky (1978) deur kommunikasie en sosialisering. Carr en Biddlecomb (1998:71), sluit hierby aan: “From a constructivist perspective, self – awareness and reflection on cognitive processes and states emerge through social interactions with others.”

⁵⁶ Die formele, tutoriale onderrigmetode was en is in baie gevalle steeds vir 5 000 jaar en meer in gebruik. 'n Ondersteuner hiervan, John Locke (1632-1704) het die konsep van *tabula rasa* of *skoon lei* bekendgestel. Hiervolgens is die verstand of gedagte-wêreld met geboorte leeg en die enigste metode om dit te vul, is deur te ondervind, te beleef en daarop te reflekteer. Locke verbind betekenis (understanding) met ondervinding (Henson 2003).

2.8 Oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë binne konteks van die gevalprogram

Soos voorheen beskryf, behels die Diploma in Tersiêre Onderrig (1999)²⁵, tans bekend as Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys, die bemagtiging van opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op 'n innoverende wyse te fasiliteer. Die studiehandleiding vir hierdie program (UP 2002b:5), voer die doel van die program soos volg aan: “The overall purpose of the program is 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”. Die program is dus ontwerp en ontwikkel met die doel om die programdeurloper te bemagtig om leer op innoverende wyse te fasiliteer en het terselfdertyd die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes na die praktyk van die programdeurloper ten doel. In die lig van voorgenoemde integreer en bespreek die navorser oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë as strategieë *per se* in die gevalprogram ter bemagtiging van die programdeurloper “enabling you to maximize the potential of the learners with whom you will engage in your educational or training practice” (UP 2002b:5). Terselfdertyd dien die strategieë instrumenteel tot oordrag.

Vanuit 'n holistiese perspektief is alle ervaarde werklikhede (waaronder die kurrikulum, fasiliteringsproses en fasiliteringstrategieë, assessering, benaderings, teorieë en die tendenskonteks), nie afsonderlike entiteite nie, maar 'n geïntegreerde geheel. Die navorser ontkoppel egter tydelik sekere strategieë ter wille van die duidelikheid van die holistiese studiegeheel. Figuur 1.2 in bylaag 1 bied onder andere 'n beeld van die konteks en geval, terwyl tabel 2.2 in bylaag 2 fokus op 'n sintese van (vertikaal gelees) oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë as stukrag vir onder andere holistiese-, diepte-, ervaringsleer en die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes van teorie na praktyk. Die horisontale vlak van tabel 2.2 dui op verskeie benaderings- en teoretiese dimensies en die tendenskonteks (as potensiële oordragagente of – benaderingsfenomene) rakende die gevalprogram en onderwys in die algemeen. Hieronder word verskeie fenomene geresorteer onderliggend aan 'n postmodernistiese

²⁵ Soos beskryf uit die jaarboek van die Universiteit van Pretoria vir 2005 (2005b).

samelewing gedrewe deur kennis, volwasseneleer, UGO, leerdergesentreerdeleer, konstruktiewisme, holisme, diepteleer, ervaringsleer, heelbreinleer, Meervoudige Intelligensietipes en oordrag as kern van hierdie studie. Hierdie verskynsels is geïntegreerde fenomene (veral in die gevalprogram ondersteunend tot die holisties-geïntegreerde programfilosofie) en oorvleuel. Hierdie tabel is, soos vooraf verduidelik, 'n gedeelte van die groot, holistiese geheel waarin die vertikale en horisontale op elke gebied verbind. Die kennissamelewing, volwasseneleer, UGO, leerdergesentreerdeleer, konstruktiewisme, holisme en die verbande daarvan is reeds toegelig, terwyl heelbreinleer en Meervoudige Intelligensietipes as oordraggenererende en holistiese kern, waarop die gevalprogram berus, hoofsaaklik in hoofstuk 3 uiteengesit word. Heelbreinleer en Meervoudige Intelligensietipes asook die premiekwessie van oordrag vorm egter deel van die geheel en is daarom in die tabel ingebou.

2.8.1 Gevalprogramoriëntasies

Die konteks waarin die program en studiegeval figureer (die postmoderne wêreldbeskouing en die kennissamelewing), leerteorieë en benaderings, vorm in hierdie studie die eksterne en holisties-geïntegreerde, interverbandhoudende patrone, wat fasiliterings- leerstrategieë ter bemagtiging van die leerfasiliteerder en die oordrag hiervan na die praktyk beïnvloed.

2.8.2 Spesifieke oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë⁵⁷ vanuit die gevalprogram

Bepaalde leerfasiliteringstrategieë is van belang in die gevalprogram om die programdeurloper in staat te stel tot veelvuldige fasiliteringstyle. Elk van hierdie strategieë besit die inhirente potensiaal om oordrag te genereer en word voort bespreek.

⁵⁷ Hierdie is oordraggenererendeleerfasiliteringstrategieë as imperatiewe tot onderrig-leerpraktyke, die geval en die studie en op die vertikale as in tabel 2.2 in bylaag 2, aangedui.

A Die skep van 'n ondersteunend-uitdagende leeromgewing en onderrig-leerklimaat

Flint (2002) beskou die leeromgewing onlosmaaklik verbonde aan die oordrag van leer. Spesifieke voorwaardes vir 'n leerdergesentreerde-, volwasseneleeromgewing geld ten einde positiewe akademiese, persoonlike en professionele ontwikkeling en die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes na die praktyk te verseker (Knowles 1980:66). Hiemstra (1997:559-562) en Vella (1994), wys holisties op verskeie faktore waaronder fisiese rangskikking van die leervertrek, die leerders en onderrigmedia; sensoriese voorvereistes soos lig, beperking van geraas, ventilasie, temperatuur; sosiale of kulturele vereistes (bv. sensitiwiteit van die fasiliteerder teenoor ouderdom, ras, geslag; stereotipering en diskriminering), algemene voorvereistes soos beweegspasie, grootte van lokaal en psigologiese en emosionele voorvereistes waaronder 'n ontspanne, positiewe en informele atmosfeer. Flint (2002)⁵⁸, beweer aansluitend dat: "Learning environments are usually addressed in terms of a place that is welcoming and supporting, a facility designed for adult learning, and a positive emotional or psychological climate". Hierdie klimaat behoort beide uitdagend en ondersteunend te wees (Johnson & Bragar 1997:340). Onderlinge kompetisie behoort met 'n gees van samewerking en interafhanklike meeleving vervang te word. Die leerder moet dus gemaklik genoeg voel om te waag en hom- of haarself bloot te stel in die leerproses (O'Loughlin & Campbell 1988).

Oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë, soos waargeneem in die gevalprogram in 'n soortgelyk-nagestreefde leeromgewing en onderrig-leerklimaat, dien as daadwerklike verdere pogings tot die fasilitering van oordrag.

B Metakognisie en metaleer

Die huidige opvoedkundige tendens (ook in Suid-Afrikaansekonteks), ten gunste van die ontwikkeling van 'n aktiewe, selfregulerende, betrokke en vaardige probleemoplosser (Dreyer *et al.* 2001:30-31), plaas die fokus van opvoedkundige belangstelling weer op

⁵⁸ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

metakognisie - onder meer as fasiliteringstrategie in verskeie kontekste⁵⁹, benaderings en dissiplines (Hacker, Dunlosky & Graesser 1998; Hargreaves 2003:15,16; Kuiper & Pesut 2003; Oosthuizen 2001; Soini 1999:47; Slabbert 1997⁶⁰). Hargreaves (2003:16), wys op metakognisie as noodsaaklike fasiliteringstrategie in die kennissamelewing. Slabbert (1997), as voorbeeld van 'n fasiliteerder in die gevalprogram in 1999 en Oosthuizen (2001:30), as navolger en deurloper van hierdie program, onderskryf hierdie strategie in konteks van UGO, koöperatiewe- en effektieweleer. Davidson en Sternberg (1998:47-67), wys byvoorbeeld ook op onderlinge integrasie met ander leerfasiliteringstrategieë, waaronder probleemgedreweleer.

Metakognisie en metaleer is 'n verbinding tussen kennis en betekenisstruktuur (Slabbert 1997) en word deur verskeie navorsers as oordraggenererend beskou (Adkins 2005; Cotterall 2004; Manning, Glasner & Smith 1996:217-223; Munro 2005; Soini 1999). Hacker, Dunlosky & Graesser (1998:xiv), beweer: "Many researchers and practitioners are convinced that by fostering metacognitive processes during instruction, more durable and transferable learning can be achieved". Hierdie strategieë, of komponente daarvan, vind daarom verteenwoordiging in die oorkoepelende Benaderings en strategieë tot leerfasilitering belyn met die gevalprogram en metakognisie van die navorser soos aangedui in Figure 1.2 in bylaag 1 en Tabel 2.2 in bylaag 2.

I Metakognisie

Konsepdefiniëring

Metakognisie verwys onder meer na die individu se aktiewe ingesteldheid en self- of metabewuste en selfregulerende vermoë tot waarneming, regulering (ordening), monitering (kontrole) en selfkorrigerende aanpassing of verandering van eie kognitiewe prosesse gedurende die denkgebeure of denkaktiwiteite (Flavell 1976:232; Hacker 1998:1-14; Soini 1999:47; Wiechers 1994:185).

⁵⁹ Byvoorbeeld in konteks van die kennissamelewing (Hargreaves 2003).

⁶⁰ Die navorser verwys spesifiek na die werk van Oosthuizen as deurloper van die gevalprogram en ontvanger van 'n onderwysinnowasietoekenning vir die toepassing van die Herrmann-model (soos oorgedra uit die gevalprogram) op sy praktyk.

Soini (1999:47), beweer: “Metacognitive knowledge involves reflective understanding of a process under consideration and of the actors’ role in it. Metacognitive knowledge allows a person to evaluate alternative ways of action. With respect to regulate one’s learning processes metacognition is seen as a set of skills that can be learned. Metacognitive skills are skills of reflection, for instance, different self-correcting activities, and strategic knowledge like planning and predicting events. Metacognitive skills can also be viewed as management skills, such as managing one’s mood, time and environment when learning and solving complex tasks”. In hierdie geval sluit metakognitiewe vaardighede nou aan by veral die C-kwadrantdenkstyl volgens die Herrmann-model (Herrmann 1996) en emosionele intelligensie wat dus ook as oordraggenererend beskou kan word. Goleman (1995) beskryf emosionele intelligensie in terme van vyf primêre emosionele vermoëns: handhawing of bestuur van emosies; selfmotivering; herkenning van emosies in ander of empatie; hantering van interaktiewe verhoudings en selfkennis of selfbewussyn.

Metakognisie is daarom enersyds ‘n selfbewustheid van eie denkprosesse. Andersyds het dit betrekking op die individu se vermoë (Carr & Biddlecomb 1998:69; Wiechers 1994:185) om:

- die selfbewussyn van sy of haar eie denke intensioneel te gebruik,
- sy of haar denkhandelinge waar te neem,
- sy of haar denkhandelinge en gedrag te kontroleer en te reguleer,
- sy of haar denkhandelinge en gedrag te verander.

Hacker (1998:3), verwysend na Flavell (1979), sien die idee “..that metamemory involves intelligent structuring and storage, intelligent search and retrieval, and intelligent monitoring suggests that metacognitive thoughts are deliberate, planful, intensional, goal-directed, and future-orientated mental behaviors that can be used to accomplish cognitive tasks... Metacognition is an awareness of oneself as an “actor” in his environment, that is, a heightened sense of the ego as an active, deliberate storer and retriever of information..”.

Verskeie navorsers beklemtoon diverse aspekte van metakognisie. Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin en Suhor (1988:10-16), onderskei byvoorbeeld

tussen kennis en kontrole oor die self en kennis en kontrole van die proses terwyl Soini (1999) die komponente van selfregulering en motivering onderskei van selfreflektering as kognitiewe selfbewussyn. Van belang hier is dat die komponente as instrumenteel tot aktiewe oordrag van kennis en vaardighede [ingesteldhede en waardes] na nuwe lewens- en leersituasies beskou word (Soini 1999). Dit is daarom outomaties-geldig ten opsigte van 'n program vir die opleiding van opleiers en leerfasiliteerders.


a Komponente van metakognisie

i Self- of metakognitiewebewussyn

Selfkennis en die sensitiwiteit van die fasiliteerder teenoor wisselende persepsies van hom- / haarself en die van sy of haar leerders en die bewustelike akkommodering van verskille⁶¹, staan (onder meer) in diens van UGO, leerdergesentreerdeleer, volwasseneleer, heelbreinleer, Meervoudige Intelligensietipes, holisme en oordrag (Gravett 2005; Grauerholz 2001; Henson 2003; Soini 1999; Spady 1994).

Soini (1999), onderskei tussen twee komponente van metakognitiewe selfbewussyn wat selfreflektering en selfregulering as oordraggenererende prosesse omsluit en soos volg voorgestel kan word:

Tabel 2.3 Komponente van metakognitiewe selfbewussyn

Kennis van kognisie of kognitiewe prosesse	Regulering van kognitiewe prosesse
Is teenwoordig in die proses SELFREFLEKTERING	=proses van SELFREGULERING
Selfreflektering is denke oor jou eie kognitiewe vaardighede	Marzano <i>et al.</i> (1988) beweer dit is kennis en kontrole van die self, wat insluit:
	Toewyding, ingesteldheid, motivering, aandagtoespitsing (is oordraggenererend)
Kennis van eie kognisie bv. Denkstyle, leerstyle	Dit is 'n stel vaardighede wat eie denke reguleer en beheer en kan verander

⁶¹ Byvoorbeeld verskille ten opsigte van denkstyl, leerstyl, voorkennis en meer.

ii Selfregulering en motivering

Kognitiewe ontwikkeling is outonoom en selfregulerend. Regulering van kognisie behels sub–prosesse waaronder beplanning en die monitering van begrip en evaluering (Soini 1999). Soini (1999) definieer ook selfregulering in die leerprosesse as outonome opvoedkundige aktiwiteite deur die leerder self wat verband hou met benaderings tot diepteleer en effektieweleer en die oordrag van kennis en vaardighede na nuwe situasies. Selfregulerendeleerders is bewus van hulle eie kennis, oortuigings, kognitiewe prosesse en motivering. Selfregulerende vaardighede van die leerder is onderhewig aan die motivering van die individu tot die aktiewe aanwending of toepassing van hierdie vaardighede om eie handeling te reguleer. Prawat (1998), beskou die motivering vir verbinding tot die leerproses as onderhewig aan die leerder se doeloriëntering en beskouing van sy of haar eie vermoëns of bekwaamhede.

Navorsers, waaronder Adkins (2005), beskou oordrag as afhanklik van selfregulering met motivering, fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë (in hierdie geval eweknie-assessering), as natuurlike uitvloeisels en vereistes. Adkins (2005), verduidelik: “Self-regulation refers to metacognitive adjustments students make concerning errors. Executive control may be transferred to students through modeling as they adapt modeled processes for their own use. Social interaction (parallel met sosiale konstruktivisme en koöperatieweleer), provides additional models while feedback from peers let learners observe the comprehension strategies of others”. Hierdie skrywer waarsku egter: “Since many researchers express concerns about reliance on external prompts, self-regulation should strike a complementary balance between external cueing and internal regulating mechanisms” (Adkins 2005)⁶².

iii Die prosesse van aksie en reflektoring

Johnson en Bragar (1997:345) benadruk resente navorsing ten opsigte van leer as bevestigend van die werk van Socrates en Dewey: “...That learning must consist of action – mental or physical or both – followed by an opportunity to reflect on the action

⁶² Internetbron: bladsynommers ontbreek.

and its outcome”. Die voortdurende sirkel van aksie en reflektoring staan bekend as aktieweleer. Aktieweleer dien as volwasseneleerbeginsel (Johnson & Bragar 1997:345–347) en primêre stukrag tot leerdergesentreerdeleer (Brown 2003; Henson 2003), in konteks van die kennissamelewing (Hargreaves 2003), UGO (Van der Horst & MacDonald 1997:88–89), konsruktiwisme (Duffy 1997:574), holisme (Grauerholz 2001) en die studiefokus van oordrag (MacDonald, Gabriel & Cousins 2000:221), in geheel. De Corte (1990), Klauer (1989), Kuhn (1993), Salomon en Perkins (1989), bevestig die waarde van reflektoring as eksplisiete denkproses en daarom meer geredelik beskikbaar vir aanwending in nuwe kontekste – dus vir die verhoging van oordrag. Aksie en reflektoring, reflektoring-in-aksie, aksienavorsing, aksie van fasilitering as komponent van kurrikulering en assessering en oordraggeleier (Soini 1999), is in studieverband daarom ook gemoeid met ander fenomene waaronder diepteleer, ervaringsleer, heelbreinleer, Meervoudige Intelligensietipes, metaleer, werkplekleer en ander fenomene as oordragimpulsmoontlikhede. Van hierdie fenomene word geïntegreerd en kortliks toegelig, maar tree ook onafhanklik in eie reg op.

Die proses van aksie en reflektoring mag, volgens Johnson en Bragar (1997:345), begin met aksie of reflektoring: “The process can start with action that is then reflected on and summarized as new knowledge. For example, immersion exercises that force managers to act in situations that simulate managerial dilemmas can give the managers an opportunity to reflect on more effective ways of solving problems”.

Aksie verwys in studiekonteks na ‘n verskeidenheid gebeure en prosesse (handelings, ervarings, probleme, probleemstellings, die oplossing van ‘n probleem, kognitiewe, affektiewe en sosiomotoriese aksie), in die werklikheid. Die werklikheid is nie afgebaken tot opvoedkundige werklikhede nie, maar ‘n geheel-werklikheid opgebou in die subjektiewe, retoriese werklikheid van alle rolspelers in die samelewing. Indien opvoedkundige praktyke dan, ooreenstemmend met Henson (2003) en Slabbert (1997:34), lewe self is en nie net ‘n voorbereiding op lewe is nie, is aksie lewe self vanuit ‘n uitwaartse (*inside–out*) paradigma.

Aktieweleer kan ook begin met reflektoring. Parallel aan 'n rasionaal vir hierdie studie, verduidelik Johnson en Bragar (1997:345), die belang van reflektoring soos volg: "Learners can test the validity of new ideas by seeing their effectiveness in practice. Effective ideas are used as guides to further action. For example, reflecting on customer-focused quality ideas can lead to improved management actions". Aktieweleer is nou verbind aan aktiwiteite in 'n ervaringsleersituasie (Johnson en Bragar 1997:345), waaronder werkplekleer en ervaringsleer as sterk oordragagente (Flint 2002; Foster & Stephenson 1998), resorteer.

Johnson en Bragar (1997:345), beskou die doelstellings van eksperimentele aktiwiteite as geleentheid vir die leerder:

- "To become powerfully aware of their existing interpretations and habitual ways of behaving.
- To design and practice new, more effective actions".

Hierdie skrywer beklemtoon dat die kurrikuleerder daarvan bewus moet wees watter van hierdie twee doelstellings hy wil bereik deur eksperimentele aktiwiteite. Aksienavorsing inkorporeer egter juis beide doelstellings (Kramer 1999:10-15; Zuber-Skeritt 1992).

Die doel van reflektoring is om aan die leerder geleentheid te bied vir die:

- Deurlopende ondersoek van eie handelinge (aksies en reaksies) en bestaande interpretasies.
- Skep en ontwikkeling van nuwe modelle en teorieë wat effektiewe toekomstige aksies kan rig (Johnson & Bragar 1997:346).

II Metaleer

Metaleer kan beskou word as kontrolesentra vir die uitvoering van die leertaak en die uiteindelijke maksimalisering [na die vermoë van die leerder] van enersyds die kwaliteit van die leertaak en andersyds die leerderpotensiaal (Slabbert 2003:64).

Konsepdefiniëring

Metaleer is, na die definisie van Slabbert (1997:100), die leerdervermoë om eie leerprosesse of betekenisvorming (construction of meaning), te kontroleer. Hierdie kontroleringsaktiwiteite of metaleerstrategieë bestaan uit:

- beplanning (hoe die leertaak uitgevoer gaan word),
- monitering (van die leertaakuitvoering) en
- evaluering (van die uitkoms van die leertaak).

Slabbert (1997:100, 101), onderskei metaleerkomponente, voorheen beskryf as oordragbepalend, soos volg:

- 'n Metaleerervaring, in die vorm van 'n uitdagende leertaak, wat die leerder ongemak en spanning laat ervaar, maar ook dien as positiewe stimulus tot 'n doelbewuste wilsbesluit om die probleem in die leertaak op te los.
- Metaleerkennis as vereiste vir die oplossing van die probleem. Hierdie kennis omsluit kennis van die komponente van die leertaak (konteks, bekwaamhede, selfkennis en metaleerstrategieë).
- Metaleerstrategieë: "To be able to become a metalearner, the learner will have to be confronted with a learning task. Within the context of what mental learning entails, this will require a continuous, conscious and deliberate reflection on the learning process which implies continual asking and answering of questions by oneself (the learner). This can be done with the aid of a question checklist which the learners can construct and use... After the learners have been given a learning task, they use the question checklist for completing it" (Slabbert 1997:100). Slabbert (1997:100-106), verskaf 'n lys, wat die leerder in die leertaak rig gedurende die leerproses om sodoende die leerpotensiaal te maksimaliseer en optimaleleer te verseker.

Die produk van metaleer is, in lyn met UGO (Dreyer *et al.* 2001; Kramer 1999), "an active, effective, outonomous, independent, lifelong learner – the trade mark of one who is becoming a fully versatile maximised human being" (Slabbert 1997:64).

C Leerstrategieë ter bevordering van onafhanklike- en selfregulerende leer

Kramer (1999:95-96), verwys na onafhanklike leer as belangrike doel tot leerfasilitering in UGO-konteks. Henry (1991:72), beskou die strategie as ervaringsleermetode, terwyl Rinke (1985:68) en Grauerholz (2001) die nou verband van onafhanklike leer met holistiese- en leerdergesentreerde leerfasilitering onderskryf.

Die Onderwysinduksieprogram aan die Universiteit van Pretoria (2003),⁶³ met verwysing na Gibbs (1992:11), verbind onafhanklike leer as strategie met diepte leer, leerderoutonomie en leerderbeheer “...over choice of subject matter, learning methods, place of study and assessment of learning outcomes”. Kramer (1999:96), sluit hierby aan: “Independent learning is also the best way to allow for learning styles⁶⁴ and pace. Slower learners can be allowed more time to complete tasks and faster learners can be allowed to move on to new work without having to set the same time limit for the whole class”. Flint (2002), verbind onafhanklike leer onteenseglik tot die verhoging van oordrag: “Transfer also increases if the employee [leerder] can participate in the planning process for professional development, evaluate how the plan aligns with professional, department, and organizational goals, and if the employee continues self-directed learning with additional educational materials available to him or her”. In die andragogiese literatuur onderskei skrywers ten opsigte van die betekenis van die term selfregulerende leer (Brockett & Hiemstra 1991; Brookfield 1987; Candy 1991; Merriam & Caffarella 1991), as persoonlike onafhanklikheid, selfbestuur in die leerproses, leerderkontrole of –beheer van die leersituasie en ‘n individualiteit opgebou uit “alternative perspectives and meaning systems” (Candy 1991:278), eie aan konstruktivistiese leer. Candy (1991:278), plaas premie op die konstruktivistiese leerteorie as “particularly compatible with the notion of self-direction, since it emphasizes the combined characteristics of active inquiry, independence, and individuality in a learning task”.

⁶³ Hierdie program is ook deurloop en ondersoek deur die navorser as gevalprogram in die klein en die kort- as vergelykende paradigma.

⁶⁴ Denk-, leer en fasiliteringstydifferensiasie, soos erken in die teoretiese rondom Meervoudige Intelligensietipes en heelbreinleer, skakel dus ook hierby in.

Konsepdefiniëring

Onafhanklikeleer is die doelbewuste mutasie van die uitgediende fasiliteerder-as-subjek en leerder-as-objekparadigma. Dit beklemtoon die selfregulerende aard van die volwasse leerder-as-subjek, as sentrale besluitnemer in eie reg en die aktiewe, onafhanklike rol wat die leerder moet speel (ooreenstemmend met persoonlike konstruktivisme), in die konstruksie van sy of haar kennis en leer (Kramer 1999; Vella 1994).

Kramer (1999:96), wys op verskeie verdere voordele, waaronder: "...the learner relies on his/her own efforts and has a high probability of mastering all aspects of what has to be learned." Hierdie benadering ontbloot ook swakpunte van die leerder of die identifisering van besondere leerderbehoefte waaraan die leerder en fasiliteerder intensiewe aandag kan wy (Kramer 1999:96; Hiemstra 1997:563). Kramer (1999:96), verwys na die volgende strategieë en metodes van onafhanklikeleer en fasilitering: navorsingsprojekte, onderhoude, debatvoering, werkskaarte en selfassessering.

Gibbs (1992:11), soos aangehaal deur die onderwysinduksiedokumentasie (2003:49), verwys na die volgende metodes wat met van die Kramerstrategieë en -metodes oorvleuel: "Methods include the use of learning contracts, self and peer assessment, project work and the negotiation of goals, learning methods, assignments, and assessment methods, assessment criteria and marks". Hiemstra (1997:563-566), beskou die ontwerp van 'n leerkontrak as noodsaaklike instrument vir die beplanning en spesifisering van verskeie aktiwiteite, ervarings, aksies, hulpbronne en meer vir optimale leerderbetrokkenheid in die program of opleidingsgebeure. Knowles (1986), verduidelik verskeie benaderings en metodes waarvolgens leerkontrakte aangegaan kan word terwyl Hiemstra (1997:565), die voorbeeld van 'n leerkontrak vir volwasseneleer voorstel.

D Koöperatieweleer

Bestudeerde literatuur dui op koöperatieweleer as erkende, werkbare fasiliteringstrategie tot ontwikkeling van leerderpotensiaal as deelgebied van (vir studiebelang), aktiewe-, holistiese- en diepteleer in 'n kennissamelewings-, UGO-, leerdergesentreerde-,

konstruktivistiese-, volwasseneleer-, heilbrein- en Meervoudige Intelligensiekonteks en oordrag (Adey, Robertson & Venville 2001; Anderson 1997:528; Gabbert, Johnson & Johnson 2001; Hargreaves 2003; Henry 1991:72; Jensen 1995; Johnson & Bragar 1997; Slabbert 1997). Dit dien as fasilitering- leerstrategie en assesseringstrategie waardeur (per definisie van Slabbert 2003:74): "learners help one another in small groups to learn and in so doing to maximise one another's potential [insluitend maksimalisering van die eie potensiaal van die groepdeelnemer self⁶⁵]. The learners negotiate one another back to the learning task until optimal meaning has been constructed by all members of the group".

Dit is samewerking en onderhandeling tussen leerders in 'n groep met die doel van kenniskonstruksie, ontwikkeling van denk-, probleemoplossings-, kommunikasie- en ander interaktiewe vaardighede (Anderson 1997:528), deur gesamentlike deelname aan 'n gesamentlike opdrag. Hierdie opdrag behoort duidelik gedefinieer te wees en vry van die direkte toesig van die fasiliteerder. Die doel is dat leerders gedeelde uitkomst bereik deur gebruik te maak van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes wat elke groeplid sal bevoordeel. Koöperatiewe leer is daarom nie 'n sinoniem vir afsonderlike ontwikkeling, manipulasie of totale misbruik van die kennis en vaardighede van sterker groeplede binne groepverband nie. Dit behoort meer te omvat as leerders wat gefragmenteerd saamwerk of 'n proses waarin elke groeplid bloot net 'n gedeelte van 'n taak voltooi of die swakker lede moet dra. Hierdie leer [en fasilitering] behoort elke leerderstyl en leerderpersoonlikheid binne die groep uit te daag tot interpersoonlike besprekings, debattering, verskillende opinies, onderhandeling, interpersoonlike- en intrapersoonlikeleer (Singhanayok & Hooper 1998:18), in 'n koöperatiewe konteks wat die werklikheid simuleer. Johnson (1995:34) motiveer: "The learning context should reflect the situations to which knowledge will be transferred". Die werklikheid is geïdealiseer (Johnson 1995). Daarom behoort leerders in die fasilitering vir die oordrag van kennis kondisionele kennis te kweek – "knowledge that includes information about the conditions and constraints of its use" (Johnson 1995:34).

⁶⁵ Navorsers, waaronder Gabbert *et al.* 2001 lewer bewys dat oordrag vanaf 'n koöperatiewe groep na die individu plaasvind.

Konsepdefiniëring

Koöperatieweleer word in hierdie studie beskryf as erkende, werkbare fasilitering- en leerstrategie tot die nagestreefde poging tot maksimalisering van leerderpotensiaal as uitkoms en deelgebied van (in studie en oordragbelang):

- aktiewe-, persoonlike- en professionele ontwikkelingsleer (Duffy 1997; Johnson & Bragar 1997; Hargreaves 2003; Henry 1991),
- diepteleer (Gibbs 1992:51),
- ervaringsleer (Henry 1991:69–75), wat deur Gibbs (1992:51–52), as strategie vir diepteleer voorgehou word,
- aspekte van heelbreinleer en Meervoudige Intelligensietipes,
- die ontwikkeling van bepaalde vaardighede, ingesteldhede, kennis en waardes
- die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes na soortgelyke of verskillende werklikhede waarin die leerder hom mag bevind (Gabbert *et al.* 2001),
- sosiale konstruktivisme (Carr & Biddlecomb 1998), holisme (Onderriginnovasie en –konsultasiedokumentasie 2003), volwasseneleer (Johnson & Bragar 1997), leerdergesentreerdeleer en UGO (Van der Horst & MacDonald 1997:129).

Koöperatieweleer as fasiliterings- en leerstrategie word gepropageer en afgedwing in die volgende onderrigwerklikhede soos in hierdie studie beskryf:

i Koöperatieweleer in die kennissamelewing

Hierdie leerbenadering word in die kennissamelewing onderskryf (Hargreaves 2003:15–16):

- *Work and learn in collegial teams*
- *Develop and draw on collective intelligence*

Hierdie benadering geld ook vir die professionele ontwikkeling van fasiliteerders. Hargreaves (2003:17), beweer: “In the complex, fast-changing knowledge society, teachers, like other workers, cannot work and learn entirely alone or just on separate

training courses. No one teacher knows enough to cope or improve by themselves. It is vital that teachers engage in action, inquiry and problem-solving together in collegial teams or professional learning communities”. In die kenniskonglomeraatskap dien samewerking- en kommunikasievaardighede as determinante in die proses van effektiewe ontsluiting en benutting van die eksplisiete en sluimerende kennis van ander (Hargreaves 2003:17) - exceeding purely moral domains to incorporate extended fields of human existence such as:

- A spirit of caring
- A cooperative spirit “

Aansluitend bepaal, verstaan en lei Meervoudige Intelligensietipes [byvoorbeeld emosionele- en interpersoonlike intelligensie (Gardner 1993; Goleman 1995; Jensen 1995; Slabbert 1997⁶⁶)] en bepaalde kwadrantdenke volgens die Herrmann-model⁶⁷, die ontwikkeling en bestuur van effektiewe spanwerk, probleemoplossing, konflikhantering, diversiteit en wedersydse leer onder volwassenes. Dit is teoreties-idealities bydraend is tot persoonlike-, professionele- en vaardigheidsontwikkeling (Anderson 1997; Duffy 1997; Hargreaves 2003; Johnson & Bragar 1997; Slabbert 1997). Dit is die verwagtingspatroon – ook ten opsigte van oordrag na die praktyk.

ii Volwasseneleer

Verskeie skrywers, waaronder Johnson & Bragar (1997:338-348), beklemtoon koöperatiewe leer as volwasseneleerstrategie en as deelgebied van die beginsels van volwasseneleer. Johnson & Bragar (1997:340) verduidelik: “Learning is most effective when people learn with others. When people learn together they share and build on one another’s perceptions. As a result, they are able to hear other interpretations and test their own. This increases the likelihood of their creating new interpretations that can

⁶⁶ Slabbert (2003:79) beweer: “Cooperative learning is the only way through which the learner could obtain interpersonal lifeskills. Interpersonal life skills can also not be taught or learned because they are *life skills*. This means that they are *lived* skills. They are a consequence or result of cooperative activities. They are the inevitable result or *outcome* of cooperative learning”.

⁶⁷ Die bestudeerde gevalprogram berus op heelbreinleer volgens die Herrmann-model en Meervoudige Intelligensietipes.

guide more effective personal and organizational actions”. Laasgenoemde stelling dui op die moontlike oordrag na die organisasie en praktyk.

iii UGO en Holisme

Koöperatiewe leer in die Suid-Afrikaanse konteks van UGO is nie onderhandelbaar nie. Die nuwe paradigma in onderrig, soos saamgestel deur die Departement van Nasionale Onderwys, dring daarop aan dat die fasiliteerder “constantly uses group work and teamwork to consolidate the new approach” (Van der Horst & MacDonald 1997:27). Spady (1994:39), as ‘n outentieke bron, verduidelik soos volg: “when a system is committed to having all of its students succeed on clearly defined performance standards, it focuses on finding and fostering effective ways for that to happen. Consequently, those who implement OBE work to transform the notion of competition into a reality called ‘continuous high-level challenge’ for all students. In a criterion-based system of standards and expectations, no one has to lose just because others succeed sooner. The reasons? Because OBE is essentially a win/win model, and success is not a scarce, fixed commodity. Coaches know that group performance is tied directly to the ability of the weakest member of the group. Smart coaches get everyone into the act of helping everyone else get better so that the performance of everyone is enhanced in the process. When teachers do it, it’s called ‘peer coaching’. When applied to students, it’s called cooperative learning”. Die kritiese kruisvelduitkomst, soos aanvaar deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO), wil ondermeer dat leerders bewys lewer van effektiewe samewerking in ‘n span, groep, organisasie of gemeenskap (Dreyer *et al.* 2001:14, Onderriginnowasie en –konsultasie 2003:139). Laasgenoemde programinhoud gaan van die volgende standpunte uit: “Die insluiting van hierdie uitkoms vorm deel van ‘n holistiese benadering tot leer en leerderontwikkeling. Koöperatiewe groepwerk hou voordele in vir die intellektuele, emosionele en sosiale onwikkeling van die leerder”. As sodanig hou koöperatiewe leer nou verband met die holisties-geïntegreerde filosofie van die gevalprogram. Hierdie program gaan verder van die veronderstelling uit dat leer konstruktivisties is.

iv Konstruktiewisme

Die konstruktiewistiese siening van leer en begrip beklemtoon algemeen die sosiale aard van leer en spesifiek koöperatiewe leer as sleutelstrategie in die evaluering van begrip deur middel van besprekings of interpersoonlike gesprekvoering (Duffy 1997:574) en onderhandeling (Coleman, Perry & Schwen 1997:274–275) in 'n sosiaal-samewerkende omgewing. Samesprekings, interpersoonlike gesprekvoering en so meer het natuurlik ook die ontwikkeling van vaardighede tot gevolg (Cottrell 1999), asook die ontwikkeling van intelligensietipes en heelbreindenke (Slabbert 2003:70–80; Herrmann 1995:1996). Duffy (1997) sien die rasionale vir samewerking as die verbreding en verbetering van begrip: “Understanding develops as learners test their representations (constructions) against alternative representations”. Hierdie skrywer beskou die doel en voordele as “to see how one’s own view compares to other views, to see what evidence or focus others brought to bear in working on the same problem, and to evaluate the perspectives of others” (Duffy 1997:575). Hierdie siening vind sterk weerklank in sosiale konstruktiewisme soos beskryf in paragraaf 2.7.3 wat kortliks hier verduidelik kan word in die woorde van (Gravett 2005:21): “the personal construction of knowledge always occurs through the intersection of culture, tools, context and people and is therefore social”. Assessering deur groeplede is daarom ook 'n belangrike uitvloeisel van koöperatiewe leer.

v Koöperatiewe leertegnieke

Dreyer *et al.* (2001:42–43), stel hoofsaaklik drie tegnieke voor.

- Die deltategniek is gesamentlike aktiwiteite binne groepe met individuele eindprodukte. Leerders deel idees, kennis en ervaring met die groep. Dit verhoog die waarde van die eindproduk wat nie gemeenskaplik is nie – elke leerder gee 'n individuele werkstuk in.
- Die legkaartegniek behels: "Individuele diskrete aktiwiteit van elke groeplid wat saamgevoeg word om een gesamentlike eindproduk te lewer. Die taak word verdeel tussen groeplede en elkeen doen iets anders wat aan die einde saamgevoeg word om 'n geheel te vorm" (Dreyer *et al.* 2001:42). Die voordeel hiervan is, volgens Dreyer *et al.* (2001:42), dat elke groeplid 'n hoeveelheid werk

verrig en dat die onus nie net op 'n paar leerders in die groep val nie. Die verdeling van die onderskeie taakgedeeltes kan deur die groep self vasgestel word of deur die fasiliteerder na gelang van die hoeveelheid lede in die groep. 'n Voorbeeld hiervan is die samestelling van 'n koerant wat uit verskillende berigte bestaan. Elke leerder is verantwoordelik vir 'n afdeling soos sport, musiek of kuns. Hierdie metode blyk myns insiens effektief te wees in die insluiting van heelbrein leer. Elke groeplid kan binne sy eie voorkeurdenkstyl en belangstelling funksioneer of die taak kan so ontwerp word dat die aanpassingsvermoë van die leerder in 'n minderverkose kwadrant afgedwing word. Indien die fasiliteerder bewus is van die leerder se voorkeurdenkstyl, kan die berig wat aan 'n spesifieke leerder gegee word, juis die afkeurdenkstyl inkorporeer. Sodoende fasiliteer die aanpassing en funksionering in ander kwadrante op speelse en meer aantreklike wyse. Die navorser sien ook in die bestudeerde literatuur dat verskeie navorsers van hierdie tegniek gebruik maak in die skryf van artikels. Elke spesialis lewer gevolglik 'n gedeelte wat op sy veld van toepassing is.

- Die sneeubal tegniek is 'n gesamentlike aktiwiteit van groeplede met 'n gesamentlike eindproduk ten doel. Elke groeplid het dieselfde taak. Dreyer *et al.* (2001:43) bied probleemoplossing en 'n *dinkskrum*, wat terstelfdertyd vaardigheidsontwikkelingsprosesse is (Heyns 2005), as voorbeelde hiervan.

vi Vereistes vir koöperatiewe leer

Slabbert⁶⁸(1997:185-205), in die toepassing en voortsetting van die idees van outentieke skrywers soos Johnson en Johnson (1990) stel spesifieke en verpligte kriteria vir koöperatiewe leer aan die orde vir die geslaagde effektiwiteit en suksesvolle bereiking van die doel met koöperatiewe leer. "It is imperative to fulfil the requirements for cooperative learning because in failing to do so, not only the effectiveness, but especially the purpose of cooperative learning will be aborted" (Slabbert 1997:195).

⁶⁸ Hierdie fasiliteerder en modelleerder in die 1999-gevalprogram toon ook in sy werk dat oordrag in die eerste instansie na sy betrokke praktyk geskied het.

Grootte van groepe

Die grootte van groepe is sensitief ten opsigte van verskeie faktore na gelang waarvan die grootte sal wissel. Slabbert (1997:186), stel die tipe leertaak en die tipe groepwerk as primêr, terwyl Dreyer *et al.* (2001:45), die aantal leerders en beskikbare hulpbronne as inwerkende faktore byvoeg. Dreyer *et al.* (2001:45), is van mening dat die geleentheid vir deelname vir elke groeplid, die mate van beheer oor die groep en die neiging tot subdivisie in groter groepe, kleiner groepe noodsaak. Slabbert (1997:186; 1999), verbind maksimum kommunikasie met die groepgrootte en stel die grootte vas op vier lede. Dreyer *et al.* (2001:45), stem hiermee saam op grond van: “dit is groot genoeg vir die uitruil van idees, maar nie te groot om konsensus oor sake te bereik nie.” Slabbert (1997:186), verwys na basisgroepe, wat na my mening en ondervinding buigsaamheid, groter verwysingsraamwerke, blootstelling en meer beperk: “These groups of four learners each may be called base groups and are the groups that will remain basically unchanged for a substantial period of time. Whenever it is needed, these groups may be divided into pairs or form larger groups adding pairs or groups together to compile the size of one group deemed the best for the particular learning task or cooperative method”. Dreyer *et al.* (2001:44), wys daarop dat leerders [veral volwasse leerders] die geleentheid gebied moet word om hul eie groepe te kies – veral waar die groepwerk op gemeenskaplike assessering afstuur. Dit is egter in ‘n groter mate ooreenstemmend met die sogenaamde demokratiese bestel. Probleme in die praktyk ontstaan dikwels weens ‘n rugryery van sekere lede op die ander. Ontevredenheid en ‘n nukkerigheid teenoor koöperatiewe leer is ook steeds in die praktyk sigbaar onder leerders. Dreyer *et al.* (2001:45), beklemtoon dus dat leerders opleiding en inoefening van groepwerkvaardighede moet ontvang. Hierdie skrywers (Dreyer *et al.* 2001:45) en vaardigheidspesialiste soos Cottrell (1999), stel voor dat leerders moet kennis neem waarom hulle in groepe werk, wat van hulle verwag word in die groepe en dat daar sensitiwiteit ten opsigte van diversiteit (ten opsigte van denksstyl, persoonlikheidstyl, kultuur), moet ontwikkel. Ander betreklikhede hier is die bewuswording van rolle wat in groepe vertolk word; dat elke leerder geleentheid gebied sal word om elk van die onderskeie rolle te vertolk (Johnson & Johnson 1990) en dat leerders spesifiek bewus moet wees van wat en hoe geassesseer gaan word tydens groepwerk. Oordragmoontlikheid minimaliseer hieronder.

Samestelling van groepe

Slabbert (1997:186), beweer: “Cooperative learning groups must be as heterogeneous as possible in all respects (ability, sex, culture) to have the biggest variety of resources available, to accommodate multiculturalism and to maximize learning for all. To fulfill this requirement it is obvious that you cannot have your learners choose whom they want to be with in a group. You will have to assign groups. To be able to do this in the most effective way, you will really know your learners well. Even though you may not know your learners well, you may use this simple method to assign groups:

- Rank order all the learners from the highest to the lowest ability.
- Select the first group, take the top, bottom and the two middle ability learners and assign them to group 1 unless they are:
 - All of the same sex
 - All of the same culture
 - Worst enemies or best friends
- In this case, move to the next learner on the list until an appropriate candidate has been found
- Repeat to select the second and consecutive groups each time from the reduced list”.

Reflektering: Probleme hiermee in retrospek is dat volwasse leerders hierdie metode dikwels kan herken. Die plasing volgens vermoëns is enersyds ongegrond (hiermee word die vraag gevra op grond waarvan vermoë bepaal word) en andersyds is klassifisering en stereotipering onvergeeflik. Die demotiverende en negatiewe implikasies en oordragbeperktheid hiervan is legio.

Gedurende die deurloping van die gevalprogram het direkte konflik en uitbarstings dikwels weens hierdie metode onder die volwasse leerders ontstaan. Groeplede het geweier om saam met een spesifieke lid te werk op grond van die persoon se totale onvermoë, laer intellektuele vermoë en ‘n ingesteldheid van “die res van die groep sal die werk doen”. Hierdie betrokke persoon het ook nooit individuele opdragte en selfs nie ‘n portefeulje betyds ingehandig nie.

‘n Verdere probleem in ander gevalle is die praktiese haalbaarheid van heterogene groepe of groepe wat deur die fasiliteerder saamgestel is. Weens tydsbeperkinge, werkslading, professionele verpligtinge gedurende die dag en veral geografiese verwydering, is die samewerking van groepe onderling besonder bemoeilik. Hierdie is probleme wat my leerders ook steeds ervaar. Duffy (1997:575), waarsku: “Too often in instructional design, we focus on the instructional goal and ignore the goals of the individual learners”. Die probleem met koöperatiewe leer mag ook opgesluit lê in die verontagsaming van Semb (1997:363), wat wys daarop dat: “the objectives of instruction, not the methods of delivery, determine what is taught”.

Basiese beginsels

Johnson en Johnson (1990:103–117), identifiseer vyf basiese beginsels vir die effektiewe funksionering van koöperatiewe leergroepe (Onderriginnovasie en –konsultasie 2003:141), en die ontwikkeling van koöperatiewe leervaardighede (Slabbert 1997:187). Slabbert (1997:187), verwys na koöperatiewe leervaardighede as sosiale vaardighede. Ooreenstemmend met sosiale konstruktiewe en sosiale vaardighede geskied leer, ontwikkeling en transformasie op die basiese beginsel van dit wat van ander geleer word: “In the struggle, Robben Island was known as ‘the University’. This was not only because we learned from books...or because many of our men earned multiple degrees. Robben Island was known as ‘the University’ because of what we learned from each other...The teaching was Socratic in nature...”(Mandela 1994:78). Indien elke groeplid hom- of haarself verbind tot die nakoming van hierdie beginsels, waarborg die Onderriginnovasie en –konsultasie (2003:141), die moontlikheid van doeltreffende samewerking.

Positiewe interafhanklikheid

Spady (1994), beskou interafhanklikheid as noodsaak. Die fasiliteerder moet daarna streef om positiewe interafhanklikheid te skep. Slabbert (1997:187), verduidelik die belang: “This requirement means that the individual learners in a cooperative learning group have to be dependent on one another to achieve success. A cooperative learning group is assigned to complete one learning task in which each individual learner has to make an equal contribution and only the accumulated efforts of each individual learner

will render successful completion of the learning task for the group.” Johnson en Johnson (1990) verskeie tipes interafhanklikheid.

- Positiewe interafhanklikheid van vergoeding verwys na ‘n onderrig- leersituasie wat op dieselfde mate van vergoeding berus.
- Positiewe hulpbroninterafhanklikheid is die gelykstelling van leerders ten opsigte van beskikbare inligting. Elke lid van die groep beskik oor slegs ‘n gedeelte van die informasie wat benodig word om die taak te kan voltooi.
- Positiewe taakinterafhanklikheid, ooreenstemmend met legkaarttegniek, verwys na ‘n situasie waarin die opdrag of taak in ‘n reeks sub-opdragte verdeel word. In hierdie spesifieke geval verrig elke lid slegs een gedeelte van die totale opdrag (Dreyer *et al.* 2001:42).
- Positiewe interafhanklikheid ten opsigte van rolle deur middel van die toekenning van verskillende rolle aan elke groeplid. Onderriginnovasie en –konsultasie (2003:141), beklemtoon rolverdeling binne die groep ooreenstemmend. Hierdie rolle kan volgens Onderriginnovasie en –konsultasie (2003:141), gewissel word van onderrig- leergeleentheid tot onderrig- leergeleentheid of van taak tot taak. Na my mening en ondervinding behoort dit voortdurend te wissel ter bevordering van onder meer heelbreinleer, die blootstelling aan variërende praktykmodelle, vaardighede, wye ondervinding en buigsaamheid, aanpasbaarheid, houdings en insigte. Insgelyks dien die rolwisseling ter bevordering van laterale-, kritiese- en analitiese denke, probleemoplossing en ontwikkeling van intelligensietipes. Slabbert (1997:187), beweer: “There are many roles group members can take with reference to skills pertaining to the learning task (Johnson & Johnson 1990:103-104) and to developing cooperative learning skills (social skills)”.
- Positiewe interafhanklikheid ten opsigte van identiteit. Die groep word in die geval toegelaat om [kreatief] ‘n eie identiteit te ontwikkel deur die skep van simbole, ‘n groepnaam, groepleuse en meer (Van der Horst & MacDonald 1997:120).

Individuele aanspreeklikheid dui hierteenoor op elke individuele groeplid se bewuste verantwoordelikheid dat hy of sy bydra tot die voltooiing van die taak. Hierdie leerderverantwoordelikheid bepaal die sukses van die taakgeheel. Millis en Cottell (1998), merk dat individuele aanspreeklikheid eenvoudig op die verantwoordelikhede van

elke lid binne die groep val. Van der Horst en MacDonald (1997:129), meld ‘n algemene praktykprobleem wat oorkom moet word en strategieë ter bereiking hiervan: “Individual accountability refers to the feeling on the part of each group member that he/she is responsible for completing the task individually and cannot simply rest on the laurels of the group or allow other group members to do the work for him/her. Feelings of individual accountability can be established in a variety of ways including assigning individual marks; giving individual tests, work sheets and quizzes; or structuring tasks so that they must be completed by the group while at the same time making it clear that the teacher will call on individual group members at random to ensure that each learner has attained the learner outcomes that were to be attained by completing the task.”

Onderriginnovasie en –konsultasie (2003:141), voeg groepverantwoordelikheid vir suksesvolle funksionering hierby: “Groepe moet ooreenkom oor die maniere waarop hulle sal verseker dat elke lid verantwoordelikheid aanvaar vir sy eie leer”. Binne koöperatiewe leer is selfbestuur en onafhanklike leer deur die leerderlid steeds van kritiese belang (Van der Horst & MacDonald 1997:129). Hierdie vereiste van koöperatiewe leer plaas dit dan ook binne die raamwerk van leerdergesentreerde leer.

E Probleemgedreweleer en leertaakontwerp

Flint (2002), verbind probleemgedreweleer aan konstruktivistiese-, leerdergesentreerde- volwassene-⁶⁹, koöperatiewe leer en ‘n reflekerende instruksionele perspektief. Grauerholtz (2001) verduidelik die verband met holistiese leerfasilitering soos volg: “Holistic teaching relies heavily on active learning or problembased methods”. Posner en Rudnitsky (2001:153) verbind die effek van probleemgedreweleer tereg met ‘the kind of task in which students actually engage’.⁷⁰ Die belang van probleemgedreweleer is onder meer in oordraggenerering en die werkbaarheid van hierdie strategie in ‘n snelveranderende werklikheid: “in a society where change is constant and teamwork is a way of life at work, the lessons learned through involvement in problem-based learning

⁶⁹ Flint (2002), verwysend na Knowles (1980), beweer: “...an adult is more problem-centered than subject centered in learning” en “an adult accumulates a growing reservoir of experience, which is a rich source for learning”.

⁷⁰ Die navorser verbind dus in hierdie gedeelte ook leerdergesentreerde leer geïntegreerd met die ontwerp en ontwikkeling van ‘n leertaak.

are essential for student' career development" (Flint 2002). Finkle en Torp (1995) wys aansluitend op die implisiete instruksionele aard en effek van hierdie strategie wat "simultaneously develops both problem solving strategies and disciplinary knowledge bases and skills by placing students in the active role of problem solvers confronted with an ill-structured problem that mirrors real-world problems".

Konsepdefiniëring

Hattingh en Killen (2003:40) definieer probleemgedreweleer in die breë as "a curriculum design approach where the entire curriculum content (knowledge, skills, attitudes and values) is organised around authentic problems that motivate learners to identify and research concepts and resources necessary to solve the problems". Die prosesse van probleemgedreweleer leen ook by die bestaande kennis van die volwasseneleerder wat (ooreenstemmend met konstruktivistiese leer en volwasseneleer), konkrete ervaring en bestaande kennis konstruktivisties tot nuwe kenniskonstruksie en betekenis omvorm.

Probleemgedreweleer in studiekonteks is, as 'n kurrikulumontwerp- en ontwikkelingsbenadering en oordraggenererende, innoverende fasiliteringstrategie, na leiding van Hattingh en Killen (2003), Perrenet (2000), Reese (2001), Finkle en Torp (1995), Savin-Baden (2003), Savin-Baden (2000), Duffy (1997) en Flint (2002), 'n ontwikkelingsraamwerk vir onder meer:

- Die skep van 'n leerdergesentreerde omgewing (Flint 2002) en 'n leerdergesentreerde, aktiewe betrokkenheid in die leerproses (Duffy 1997:584), wat oordrag genereer (Flint 2002).
- Die voldoening aan oordraggenererende volwasseneleerbeginsels en konstruktivistiese leer (Flint 2002).
- Die ontwikkeling van oordraggenererende probleemoplossingsvaardighede (Finkle & Torp 1995), in ooreenstemming met spesifieke kruiskurrikulêre velduitkomst (Dreyer *et al.* 2001:14) en verdere vaardighede soos kreatiwiteit (Slabbert 2003) en metakognitiewe vaardighede (Davidson & Sternberg 1998:47–65), as bepalend tot oordrag (Pedersen & Liu 2003).
- Die fasilitering van vakgerigte kennis, vaardighede en insigte soos voorgestaan deur UGO en vroeër beskryf in hierdie hoofstuk.

- ‘n Fasiliterings- leerstrategie tot diepteleer (Gibbs 1992:12,13; Onderwysinnovasiedokumentasie 2003:50, 51) en holistiese fasilitering van leer (Grauerholtz 2001), in diens van oordrag (Barnett & Ceci 2002; Mestre 2002).
- ‘n Strategie tot ervaringsleer (Henry 1991:72), waardeur leer onderskryf word deur ervaring of aktiewe beleving, bydraend tot oordrag (Pedersen & Liu 2003).
- Integrasie en bevordering van alternatiewe oordraggenererende⁷¹ fasiliterings- leerstrategieë, waaronder koöperatieweleer en metaleer (Savin–Baden 2003) en strategieë vir die akkommodering van leerstyle (Hmelo-Silver 2004).
- Die generering van oordrag van teorie na praktyk (Flint 2002; Hattingh en Killen 2003; Pedersen & Liu 2003).

i Die ontwerp en ontwikkeling van ‘n leertaak

Slabbert (2002:46–55), beskryf die fasiliteringsproses en die ontwerp en ontwikkeling van ‘n leertaak as kern van en fundamenteel aan die nuwe paradigma en probleemgedreweleer [as oordraggenererende onderrig- leerstrategie] as verweef: "Facilitating learning, as we have learned, is the actions of a facilitator of learning to initiate learning [deur die stel van ‘n probleem] and to ensure that it is maintained. This is done through a learning task" (Slabbert 2003:46). Die leertaak, as instrument waardeur leer effektief geïnisieer en gehandhaaf word, moet die begeerte by die leerder skep om te leer, die probleem op te los, vaardighede en ingesteldhede te ontwikkel en toe te pas in sy of haar eie werklikheid. Die ontwerp en ontwikkeling van die leertaak (wat in wese ‘n oop probleem binne die werklikheid is) en die fasiliteringsproses is daarom nou verbind aan oordrag of die spesifieke behoefte aan oordrag by die leerder (die programdeurloper), na sy of haar eie praktyk. Dit word daarom hier beskryf as deelgebied van probleemgedreweleer. Aangesien leerders onder meer voorberei word vir aktiewe rolvervulling in die lewe en ware lewensituasies voortdurende probleemoplossings verg; die oplossing van probleme ‘n natuurlike menslike aktiwiteit is en probleemoplossing potensiaalontwikkeling tot waarskynlike gevolg inhou, omsluit

⁷¹ Soos in hierdie hoofstuk beskryf.

probleemgedreweleer 'n dryfkrag tot effektieweleer (Slabbert 2003:46–47)⁷² en oordrag (Flint 2002; Hattingh & Killen 2003; Pedersen & Liu 2003).

'n Leertaak is (en hierin bestaan die verband tussen die leertaak en probleemgedreweleer), daarom in werklikheid “a challenging problem within real life context set above the learners’ ability, which they have to solve by themselves through which their potential is maximised” (Slabbert 2003:47). Voortspruitend is die ontwerp van die leertaak deur die fasiliteerder van leer “through a process of restructuring learning outcomes into a relevant life context problem to be solved” (Slabbert 2003:47).

ii Die probleemstelling

Die probleem as sulks verteenwoordig die aanknopingspunt vir die leeraktiwiteit. Gevolglik behoort die probleemstelling te getuig van 'n bepaalde vlak, kompleksiteit en stuktuur (Savin-Baden 2002). Hattingh en Killen (2003:41), beweer aansluitend: “...the most effective problems are likely to be those that adhere to the rigorous criteria for PBL problems”. Die probleem in onderwyskonteks wat ontwikkel word in 'n leertaak (Slabbert 2003:50), het immers die doel om die leerder uit te daag, te motiveer en te verbind tot leer. Die leertaak poog voorts om die nodige vaardighede, kennis en ingesteldheid te ontlok en eie betekenisvorming deur die leerder te fasiliteer. Daar word eweneens ruimte gelaat vir kreatiwiteit, persoonlike en professionele ontwikkeling en soos vooraf verduidelik, oordrag of die wil tot oordrag na die werklikheid, praktyk en werksituasie, te genereer. Ewe belangrik is die verwagting dat die leerder op soortgelyke wyse na afloop van die proses in werklike lewensituasies op soortgelyke wyse sal kan funksioneer. In die lig hiervan moet die gestelde probleem aan bepaalde kriteria voldoen, wat verband hou met wat 'n probleem in gestelde konteks is.

⁷² In 'n onderhoud met Slabbert (2005) beklemtoon hy weer die maksimalisering van leerderpotensiaal en die stel van 'n probleem bo die aanvaarde vermoë van die leerder met die moontlike implikasie dat die leerder buite sy of haar bestaande grense sal reik as middel tot die maksimaliseringsdoel.

F Projekgebaseerdeleer

In die gevalprogram word die leerder aan 'n magdom en verskeidenheid take en projekte onderwerp as strategie om leer op innoverende wyse te fasiliteer en oordrag te genereer. Die navorser bespreek daarom ook hierdie onderrig-leerstrategie.

Konsepdefiniëring

Projekgebaseerdeleer verwys in hierdie studie na individuele of koöperatiewe fasiliteringsleerstrategie met 'n produk, optrede of aanbieding as uitkoms van 'n bepaalde projek.

Savin–Baden (2003:17), verwysend na Boud (1985), beweer dat “Project–based learning is seen by many to be synonymous with problem–based learning because they are both perceived to be student–centred approaches to learning. Indeed, some have argued that they are the same.” Hierdie skrywer (Savin–Baden 2003:17), onderskei tussen probleemgedreweleer en projekgebaseerdeleer ten opsigte van definisie en toepassing.

Gibbs (1992:14,15) beweer: “Project work is perhaps the most common strategy used in higher education for the purpose of going beyond reproduction to the application of knowledge. As project work almost always involves the application of prior knowledge to problems, it emphasises the role of a sound knowledge base. Consequently project work usually takes place at the end of a course of study. Where it is used as a vehicle for learning in new areas it overlaps with problem-based learning in its methods”. Soos probleemgedreweleer, is projekgebaseerdeleer leerdergesentreerd waarin die leerder tot meer onafhanklikeleer gemotiveer word (Gibbs 1992:15) en aktiewe betrokkenheid in die leerproses, oordrag verhoog (Moursund 2005). Gibbs 1992:15) beskou die mate van motivering as afhanklik van “the extent of students’ responsibility for choosing and managing the project, and on the extent to which students are involved in negotiating the project’s assessment”. Hierdie skrywer sien groepprojekte as besonder motiverend. Soos voorheen beskryf is, motivering oordraggenererend (Soini 1999). Hierdie fasiliteringsleerstrategie vind ook aansluiting by ander oordraggenererende strategieë waaronder onafhanklikeleer (Kramer 1999), konstruktiewisme, werkplekleer, koöperatieweleer,

probleemgedreweleer (Moursund 2005), leerfasilitering en assessering deur eweknieë (Moursund 2005), ervaringsleer (Henry 1991) en die inkorporering van Meervoudige Intelligensietipes en heelbrein leer gedurende die leerproses.

Moursund (2005), wys op verskeie voordele van hierdie strategie in hoër onderwys en opleiding van studiebelang.

Projekgebaseerdeleer, vanuit die studentperspektief:

- Is leerdergesentreerd en intrinsiek motiverend.
- Bied geleenthede vir samewerking en koöperatieweleer.
- Verwag van die student 'n produk of aanbieding (presentation).
- Bied aan die leerder geleentheid tot voortdurende verbetering en verhoging van die waarde van die eindproduk.
- Is ontwerp en ontwikkel om die leerder aktief in die leerproses te betrek, in die uitvoer van die leertaak eerder as die leer oor die leerinhoud.
- Is uitdagend en fokus op die ontwikkeling van hoër orde vaardighede.

Projekgebaseerdeleer, vanuit die fasiliteerderperspektief:

- Is inhoudelik en uitkomsgerig outentiek van aard.
- Maak gebruik van outentieke assessering parallel aan UGO.
- Is in konstruktiewisme gefundeer.
- Verbind die fasiliteerder en leerders tot formatiewe evaluering.
- Onderskryf die rolle van fasiliteerders en leerders in die finale evaluering.
- Onderskryf “Rubrics created by a combination of teachers and students. These facilitate self-evaluation, peer evaluation, evaluation by the teacher, and evaluation by outside experts” (Moursund 2005).

G Ervaringsleer

Konsepdefiniëring

Eksperimentele- of ervaringsleer fokus op aktiewe leer en die leerder as nominatiewe uitvoerder en bepaler van die leerhandeling. Diverse ervaringsleermetodes, soos in hierdie studie geïntegreer, dien as praktiese fasiliterings leerstrategieë ter optimalisering van leerderpotensiaal en oordrag.

Henry (1991:73) motiveer die toepassing van ervaringsleer: “The various forms of experiential learning offers a variety of educational experiences and develop human potential in different ways”. Gibbs (1992:13,14) beklemtoon eksperimentele strategieë soos onafhanklikeleer, probleemgedreweleer en reflektoring wat onderskryf is deur Grauerholtz (2001) as holistieseleer, deur Kramer (1999) as studentgesentreerd en deur Flint (2002) as oordraginduktief.

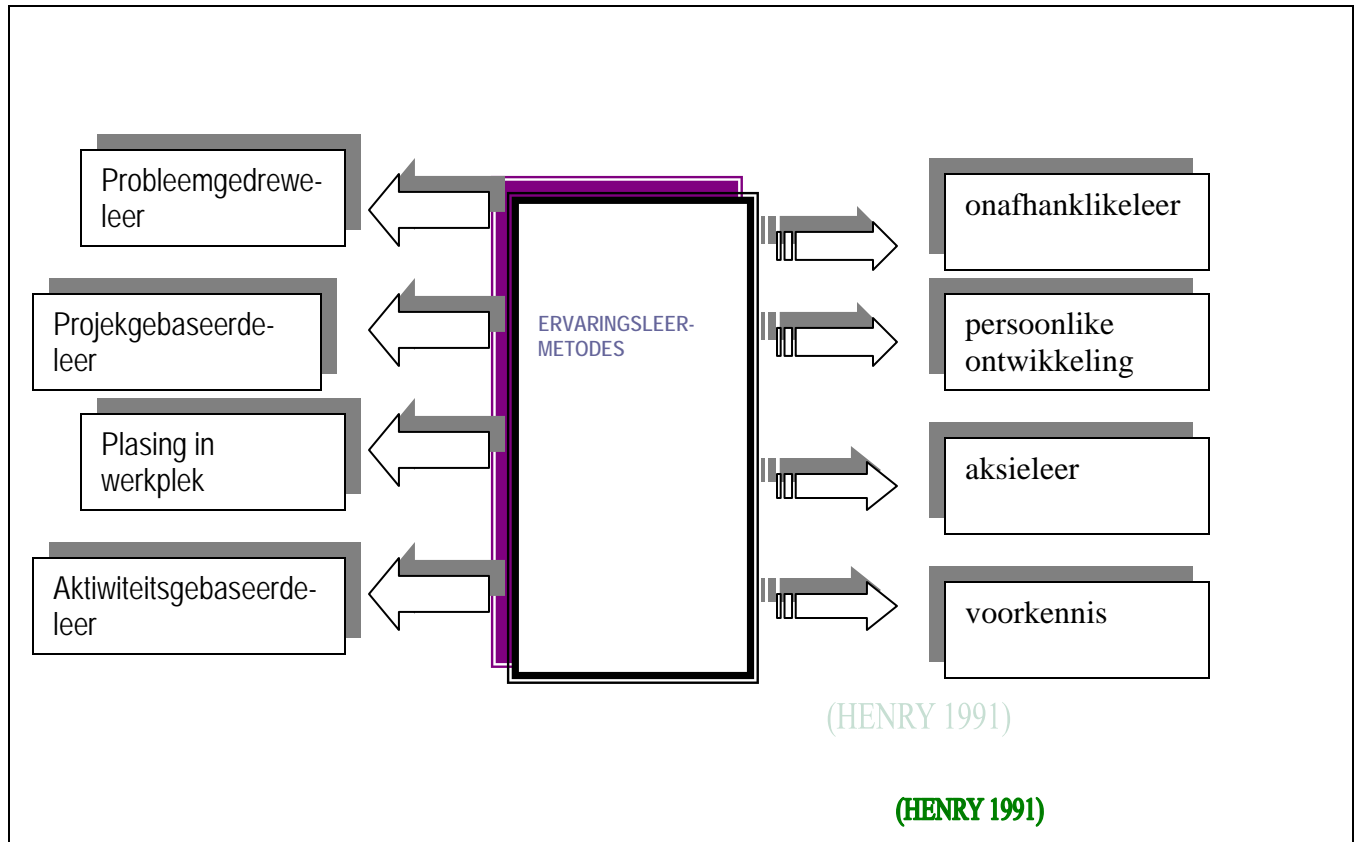
Gibbs (1992:14), wys op die verdere belang van ervaringsleer: “In this project[s] their focus on the deliberate introduction into courses of the concrete experience of real-world tasks as way of encouraging students to become:

- More involved, so increasing motivation⁷³;
- More active;
- More aware of their existing knowledge base, utilised in their concrete experience”.

Figuur 2.3 dui op ervaringsleermetodes soos deur Henry (1991:72) vergestalt en in die gevalprogram realiseer.

⁷³ Soos bespreek in hoofstuk 1, is motivering 'n belangrike faktor in oordraggenerering.

Figuur 2.3 Ervaringsleermetodes



i Hoofstrominge ten opsigte van ervaringsleer

Henry (1991:72,73), onderskei vier hoofstrominge of oriëntasies ten opsigte van fokus, proses, assessering en uitkoms naamlik, projekwerk; persoonlike ontwikkeling; voorkennis; plasing of werkplek leer. Elkeen van hierdie benaderings het die bemagtiging van die leerder ten doel deur middel van verskillende opvoedkundige ervarings. Hierdie benaderings is ook eie aan sekere dissiplines en leerbenaderings soos volwasseneleer (Henry 1991:73-74). Ervaringsleer is dus van nature besonder aanpasbaar by die verskillende vereistes van 'n volwasseneleerprogram (soos in die geval van die bestudeerde gevalprogram), waarmee 'n wye verskeidenheid leerderprofiel uit verskeie dissiplines geakkommodeer behoort te kan word.

Onderskeie ervaringsleeroriëntasies ten opsigte van fokus

Die **projekskool** fokus op die ontwikkeling van leerderonafhanklikheid. Henry (1991) sluit projekgebaseerdeleer, probleemgedreweleer en onafhanklikeleer hierby in.

Die skool wat **persoonlike ontwikkeling** voorstaan, fokus op affektiewe leer. Henry (1991:71) verduidelik: “The usual method employed centres round sharing feelings, e.g. co-counselling, but may employ other methods from the human potential armoury such as drama, guided imaging, meditation, narrative exercises based round autobiography, bodywork or creative expression, e.g. drawing”. Ten opsigte van heelbrein leer sal hierdie benadering veral die C-kwadrantdenker akkommodeer asook intelligensietipes soos intrapersoonlike- en emosionele intelligensie (Goleman 1995; Herrmann 1995; Jensen 1995; Slabbert 1997).

Henry (1991:71,73) verduidelik die **erkenning van voorkennis** (as derde stroming van evalings leer) van die student soos volg⁷⁴: “Prior learning is ostensibly concerned with granting the student acceptance for skills and knowledge he or she already possesses. (In practice many prior learning programmes will include a development programme which seeks to add skills and knowledge in areas where the student is lacking)⁷⁵. Prior learning involves the assessment of previously completed work for accreditation towards an educational qualification. Typically students submit a portfolio demonstrating competences arising from their past work and life experience; this may include essays, an autobiography, testimonials and references. Sometimes performance measures such as competency check-lists, tests, discussion and extended papers are used”.

Sleutelkonsepte van volwasseneleer en veral oordrag wat deur ervaringsleer kan realiseer (die praktiese en onmiddellike toepassing van kennis, vaardighede en ingesteldhede in dieselfde of verskillende werklikhede (Gravett 2005), is deur middel van

⁷⁴ Die navorser haal direk aan in 'n poging om my eie vooroordeel hierteenoor te verberg.

⁷⁵ Die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria is tans besig om 'n dosent verbonde aan een van die sentra se voorkennis te assesseer met die doel om aan hierdie dosent dieselfde status van die wat hierdie ondersoekte program vir 'n jaar deurloop het, toe te ken. Die navorser sou graag as deel van die studie hierdie proses wou waarneem en beskou dit as 'n leemte in die studie dat hierdie prosedures en die gevolge daarvan nie ondersoek is nie.

plasing (placement) in 'n werkplek (Flint 2002; Henry 1992), haalbaar. Die gevalprogram is werkplekgebaseer wat hierdie moontlikhede verhoog, maar verskeie van die deurlopers is nie ten tye van die program in 'n praktyk nie. Walklin (1996:122-123), plaas die onus op die fasiliteerder [who] “will need to identify potential contexts for learners to apply new skills, progress and transfer training within training programmes, off-college and in workplace. This will involve making decisions on training locations and work experience opportunities”. Een van die respondente in hierdie studie verteenwoordig 'n soortgelyke geval waar die leerder die geleentheid gebied is om ten tye van die programdeurloping in 'n spesifieke praktyk te staan.

Henry (1991:71-73) verduidelik en verdedig die belang van oordraggenererende- en fasiliterings leerstrategie van werkplek leer verder: “Placements by their very nature are focused on showing the student the practical application of the profession or activity concerned. Placement take various forms. The classical apprenticeship with an individual master who has the skills to be acquired; attachment to a mentor; or shadowing one or more individuals. Students may be assigned to a particular role, for instance as a trainee teacher; they may undertake a project, e.g. as part of a sandwich course; take part in day to day activities on a work attachment; or familiarize themselves with the work environment on an internship”.

Ervaringsleeroriëntasies ten opsigte van prosesse⁷⁶

Die projekmetode is oordraggenererend aangesien die metode die verantwoordelikheid op die leerder plaas wat getuig van leerdergesentreerde leer. Indien die skool fokus op proses, plaas dit die verantwoordelikheid deur middel van projekwerk om die ontwerp van leer te kies en die studie onafhanklik uit te voer. Die leerder kies die onderwerp van leer en voer die studie onafhanklik uit (Henry 1991:73), soos in die geval van onafhanklike- of selfregulerendeleer. Flint (2002) verbind selfregulerendeleer met oordrag. Binne die prosesgedrewe benadering sentreer persoonlike ontwikkeling rondom reflektoring, wat 'n belangrike stukrag vir oordrag is (Mestre 2002). Henry (1991:73) verbind voorkennis met

⁷⁶ Sien tabel 2.4.

kritiese beredenering en reflektoring: “Prior learning ostensibly asks the student to document his existing life and work skills in a reasoned manner, but of course the process of working out what these are involves considerable reflection”. Werkplek leer of plasing in ‘n werksituasie behels respek vir die professie en die omgewing, maar veral van studiebelang “a faith in the possibility of conveying some of this understanding and skill to the novice student” (Henry 1991:73). Elk van hierdie prosesfokusse is, soos voorheen verduidelik oordraggenererend (Flint 2002; Soini 1999).

Ervaringsleeroriëntasies ten opsigte van assessering⁷⁷

Betreffende die assessering van projekte, geld die beskrywing soos voorheen in hierdie hoofstuk (paragraaf F, bladsy 84) uiteengesit onder projekwerk. Henry (1991:74), beweer aansluitend: “Projects are usually assessed by some form of presentation: normally this comprises a written report”. Die assesseringstrategieë ten opsigte van onafhanklikeleer omvat gewoonlik ‘n verskeidenheid strategieë waaronder mondelinge eksaminering, geskrewe voorleggings en die formatiewe vorderingsverslae van promotors of ander spesialiste. Persoonlike ontwikkeling is dikwels gekenmerk deur informele self-evaluering en die terugvoer van eweknieë. Hierdie metodiek is kenmerkend van die gevalprogram.

Ten opsigte van die assessering van voorkennis en werkplek leer verduidelik Henry (1991:74), soos volg: “Prior learning is often assessed via a portfolio documenting outcomes of past experience and in some cases by dissertations and written papers. Work placements are often assessed by an analysis of the student’s performance in practice, often jointly by the academic facilitator and the work supervisor; sometimes the student is required to complete a project as well”. Die bestudeerde program is, soos reeds genoem, waar moontlik werkplekgebaseerd. Die programdeurloper is dus in ‘n bestaande praktyk waar die toepassing van teorie in die meeste gevalle voortdurend moontlik is. Die moontlikheid vir oordrag is dus volgens die literatuur besonder gunstig (Flint 2002; Taylor 1997).

⁷⁷ Sien tabel 2.4.

Ervaringsleeroriëntasies ten opsigte van uitkomst

Soos die bestudeerde geval, is die mikpunt van voorgenoemde benaderings om die leerder of programdeurloper te bemagtig. Bemagtiging moet primêr aan twee kriteria voldoen:

- Die fasiliteerder van leer, in hierdie geval die programdeurloper as leerder en fasiliteerder, moet in staat wees om leer op innoverende wyse te fasiliteer.
- Oordrag van verworwe strategieë (*id est* kennis van die strategie, die beginsels van die strategie en die vaardigheid en ingesteldheid om hierdie strategie te kan implementeer en wel volhoubaar te implementeer), moet oordra na die praktyk van die leerfasiliteerder sodat die fasiliteerder op sy beurt met behulp van hierdie strategieë, leer en die oordrag van leer, suksesvol sal fasiliteer.

Henry (1991) wys betreffende ervaringsleerstrategieë, wat verskeie ander strategieë soos in hierdie hoofstuk bespreek of aspekte van hierdie strategieë inkorporeer, op sekere uitkomst. Hierdie uitkomst is in studiekonteks van belang aangesien dit bepalend is tot oordrag en moontlike soortgelyke positiewe en oordraggenererende effekte op die respondent mag hê. Die navorser verduidelik na aanleiding van Henry (1991:73) en tabel 2.4 uitkomst van projekwerk, persoonlike ontwikkeling, voorkennis en bevoegdheid.

Henry (1991:74), beweer soos volg: “Projects prove to students that they are capable, granting the kind of self-respect that comes from the satisfaction of completing a difficult task, and partly the knowledge that they could do it again. On large projects and in independent learning students can develop a belief in themselves which allows them access to their personal power”. Hierdie skrywer dui ook op die ontwikkeling van vaardighede soos kommunikasie- en besluitnemingsvaardighede, as uitkoms van projekwerk. Dit is afleibaar dat ‘n hoë mate van motivering genereer, wat weer oordraggenererend is. Soini (1999) stel immers motivering as oordragagent.

Die waarde van persoonlike ontwikkeling is hoofsaaklik die verbetering van vaardighede, selfvertroue en ‘n positiewe selfbewussyn (Henry 1991). Hierdie komponente is instrumenteel tot aktiewe oordrag van kennis en vaardighede [ingeseldhede en waardes]

na nuwe lewens- en leersituasies (Soini 1999). Die belang van selfkennis en die sensitiwiteit van die fasiliteerder teenoor wisselende persepsies van hom / haarself en die van sy of haar leerders en die bewustelike akkommodering van verskille⁷⁸ word weer beklemtoon. Voorafgaande fenomene staan immers in diens van UGO, leerdergesentreerde leer, volwasseneleer, heelbrein leer, Meervoudige Intelligensietipes, holisme en oordrag (Glover & Ronningo 1987; Gravett 2005; Grauerholz 2001; Hacker, Dunlosky & Graesser 1998; Henson 2003; Herrmann 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995; Soini 1999; Spady 1994). Aangesien die proses en uitkoms van die erkenning van voorkennis selfbewussyn stimuleer (Henry 1991), geld dieselfde argument ten opsigte van voorkennis. Ten opsigte van plasings in 'n werksituasie beweer Henry (1991): “Placements foster an appreciation of the realities of the work environment and the part the student could play. Ideally the students emerge competent in the role they have been trained to practice or at least appreciate of what is involved”.

Stromingsdifferensiasie ten opsigte van ervaringsleer word voorts verbeeld in tabel 2.4 op die volgende bladsy.

⁷⁸ Byvoorbeeld verskille ten opsigte van denksstyl, leerstyl, voorkennis en meer.

Tabel 2.4 Stromingsdifferensiasie ten opsigte van ervaringsleer

Benadering van skool	Projekwerk	Persoonlike ontwikkeling	Voorkennis	Plasing of werkplekleer
	Henry (1991:73), sluit onafhanklike – leer en probleem-gebaseerde leer hierby in	Affektief	Erkenning, aanvaarding	Toepassing
Skool of beweging fokus op	Ontwikkeling van leerderoutonomie	Affektiewe leer	Die erkenning en aanvaarding van kennis en vaardighede wat die leerder reeds voorheen bemeester het	Modellering en die praktiese ervaring en toepassing van die profesie in die werkplek
Proses	Plaas verantwoordelikheid op die leerder om die onderwerp van leer te kies en die studie onafhanklik uit te voer	Sentreer rondom die proses van reflektoring	Laat die leerder bestaande lewens- en werk-vaardighede dokumenteer waardeur reflektoring geaktiveer word	Behels enersyds respek vir die professionele individue en die omgewing waarin die leerder geplaas is en geloof in die moontlike oordrag van vaardighede na die leerder
Assessering	Hoofsaaklik deur middel van 'n geskrewe of mondelinge projek	Eweknie – assessering	Portefeulje	Prakties van aard
Uitkoms	Hierdie benadering bewys aan die leerder dat hy of sy bekwaam is, "...granting the kind of self-respect that comes from the satisfaction of completing a difficult task, and partly the knowledge that they can do it again" (Henry 1991:73)	Selfversekerheid	Geloofwaardig	Bevoeg

2.9 Samevatting van Hoofstuk 2

Hoofstuk 2 is ooreenstemmend met die studiedoel om betekenisvolle begrip, 'n holisties-geïntegreerde ondersoek na en beskrywing van aanverwante, maar diverse filosofieë, teorieë, leerbenaderings, modelle en oordraggenererende fasiliteringstrategieë as **implisiete imperatiewe** tot onderwys- en opleidingsprogramme. Oordrag van leer enersyds en innoverende leerfasilitering andersyds, is kerndimensies binne die gestelde globale kennissamelewing en Suid-Afrikaanse opvoedkundige klimaat.

Die bestudeerde gevalprogram berus op denk-, leer- en fasiliteringsdifferensiasie met die Herrmann-heelbreinmodel en Meervoudige Intelligensietipes as basis. Hoofstuk 3 sal voorts die terme leerstyl, denkstyl en aansluitende implikasies en strategieë vir kurrikulering, fasilitering en assessering eksploreer om so die kern van die program ter sprake te belig.

LITERATUURSTUDIE:

DENK-, LEER- EN FASILITERINGSTYLDIFFERENSIASIE

HOOFSTUK 3

3.1 Inleiding tot hoofstuk 3

3.1.1 Rasionale vir hierdie hoofstuk

Die holisties-geïntegreerde belang en inkorporering van denk- en leerstyldifferensiasie¹ het verskeie implikasies vir en toepassings op die verbetering en sukses van opvoedkundige praktyke. Multidimensionele denk- en leerstyldifferensiasie bepaal enersyds groter akademiese sukses en andersyds vereis veranderende onderrigomstandighede², 'n nuwe, verskerpte ingesteldheid tot ten opsigte van vanselfsprekend-aanvaarde fenomene soos denk-, leer- en fasiliteringstyldifferensiasie. Leerstyldifferensiasie is immers dekades reeds deel van die opvoedkundige diskoers en word in die teorie beskryf en algemeen aanvaar as effektiewe-, kwaliteitleer- en oordraggenererende middele (Davis & Franklin 2004; Dunn & Dunn 1993; Kelly & Tangney 2002; Kolb & Kolb 2005; McEwen 2003). Die daadwerklike erkenning en ontginning daarvan in onderrig-leergeleenthede word steeds dikwels deur fasiliteerders verontagsaam³. Die bestudering van wat presies ten opsigte van denk-, leer en fasiliteringstyldifferensiasie in die praktyk neerslag vind, dien dus as rasionaal vir die studie en hoofstuk. Acharya (2002) beweer tereg: “With the shift from an instructional to a learning paradigm, there is growing acceptance that *understanding* the way students learn is the way to educational empowerment. To achieve a desired learning outcome, one should provide teaching and counseling interventions that are compatible with⁴ the students’ learning styles. Thus, ‘learning style’ is a concept that is important not only in shaping teaching practices, but also in highlighting issues that help faculty members and administrators think more about their roles in facilitating student learning”.

¹ Die gevalprogram berus op die erkenning van denk-, leer en fasiliteringsdifferensiasie. Hierdie fenomene vorm 'n primêre, holisties-geïntegreerde deelgebied van die beskrywing van die programinsette as kriteriaraamwerk vir respondentuitsette.

² Verandering in onderwys vind voortdurend op internasionale en nasionale vlak plaas. Sien hoofstuk 1 en 2 van die studie.

³ Stelling op grond van onderhoude met studente en leerfasiliteerders en waarnemings sedert 1999.

⁴ Die leerder behoort egter ook tot holistiese denke, aanpassing en toepassing van leer- en denksstyle aangemoedig te word.

Die rationale vir hierdie hoofstuk en spesifiek as aparte literatuurstudie, is daarom primêr tweeledig. Enersyds beklemtoon die Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwysprogram (die gevalprogram) denk-, leer- en fasiliteringstyldifferensiasie as bemagtigingsmiddele vir beide die leerder en opleier-fasiliteerder van leer (ook as oordraggenererende middel) en berus hoofsaaklik op Meervoudige Intelligensietipes en die Herrmann-model soos voorts beskryf. Andersyds onderskryf verskeie navorsers eweneens die nou verband tussen styldifferensiasie en oordrag van verworwe kennis na die praktyk (Davis & Franklin 2004; Dunn & Dunn 1993; Kolb & Kolb 2005; McEwen 2003; Walklin 1996).

3.1.2 Oorsig van die hoofstuk

Die nou verband tussen leerstyl, kognitiewe styl, persoonlikheidstyl en selfs leerstrategieë, bemoeilik konkreet-onderskeidende definiëring van die onderskeie konsepte. Die variasie in die literatuur ten opsigte van definisies, terminologie en teoretiese benaderings rondom hierdie konsepte, verwar presiese betekenisonderskeiding verder. Hoofstuk 3 eksploreer daarom die terme leerstyl, denkstyl en aansluitende implikasies en strategieë vir kurrikulering, fasilitering, assessering en die verband met oordrag. Die volledige beskrywing daarvan in Afrikaans dien sekondêr ook as behoeftegerigte oordragbewys-voldoening in die eie praktyk van die navorser⁵. Twee denk- en leerstylmodelle met spesifieke implikasies vir leer, die fasilitering van leer en die akkommodering van holisme, vorm die kern van die gevalprogram (Du Toit 2004). Meervoudige Intelligensietipes en die Herrmann-model word gevolglik ooreenstemmend met voorafgaande diskoers bespreek. Sodoende word gepoog om die kern van die gevalprogram te belig as van die kriteria vir oordrag van die program na die praktyk van die programdeurloper⁶.

⁵ Die navorser is as leerfasiliteerder vir die afgelope agt jaar betrokke by die Sentrum vir Akademiese Vaardighede aan die Universiteit van Pretoria. Hierdie module ontgin onder meer leerstyldifferensiasie met spesifieke toepassing van die Herrmann-model en Meervoudige Intelligensietipes in die leerprosesse van Eerstejaarstudente. Die omskrywing van hierdie modelle in Afrikaans mag moontlik aan die toenemende aanvraag en behoefte van die studente na 'n volledige omskrywing van hierdie modelle, voldoen.

⁶ Aangesien die gevalprogram op Meervoudige Intelligensietipes en die Herrmann-model berus soos in hoofstuk 1 beskryf (paragraaf 1.4.2.1, bladsy 19), vorm die toepassing van hierdie modelle in die onderrigleerpraktyk van die respondente eweneens 'n kernposisie as studie-uitset in hoofstuk 5 en hoofstuk 6.

3.2 Die konseptuele: denkstyl en leerstyl

3.2.1 Denkstyle

Kokot (1994:397) verwys na kognitiewe styl as “’n aspek van persoonlikheid wat die individu se benadering tot leer vorm. As sodanig hou dit nie met vermoë verband in die sin van ingebore potensiaal nie. Sommige kognitiewe style beïnvloed egter die manier waarop mense dinge leer”. Sternberg (1994, 1997), in teenstelling met Kokot (1994), verbind intelligensie met denkstyle. Navorsers, waaronder Sternberg en Detterman (1986), sien die essensie van intelligensie as die vermoë van die individu om in sy eie behoeftes te kan voorsien ten einde [volhoubare] selfhandhawing⁷ te bewerkstellig. Binne hierdie konteks stel die skrywers behoeftes en geordende denke as bepalende faktore en voorvereistes. Piaget (1990) beweer ooreenstemmend dat intelligensie ‘n vorm van biologiese aanpassing van die individu by die omgewing of lewenswerklikheid veronderstel. Rautopuro en Väisänen (2001), verduidelik kognitiewe- of denkstyl as ‘n kenmerkende en standvastige wyse waarop die individu inligting prosesseer binne ‘n spesifieke konteks of situasie. Verskeie navorsers, waaronder Kolb (1984), Herrmann (1995) en Sternberg (1994, 1997), bevestig dat kognitiewe styl verband hou met akademiese prestasie. ‘n Sensitiwiteit ten opsigte hiervan, behoort dus, soos in die gevalprogram, aangekweek te word by die leerder en die fasiliteerder van leer. In die lig van voorafgaande, word die volgende aannames gemaak in studiebelang:

- Denkstyle is interafhanklik van spesifieke omstandighede of situasiegebonde.
- Indien denkstyle varieer na gelang van die stilistiese eise van ‘n bepaalde situasie, is denkstyle dus ook nie staties of stabiel nie, maar buigbaar en interaktief na gelang van behoefte.
- Die idee van kwadrantverwisseling (Hermann 1996) of meervoudige aanwending van verskillende intelligensies in verskillende situasies is haalbaar en gegrond.
- Individue (veral die ingeligte leerfasiliteerder) is in staat om denkstyle te manipuleer ten einde aan te pas by bepaalde situasies.

⁷ Die navorsers self sou selfhandhawing aan volhoubaarheid onderhewig stel, aangesien selfhandhawing nie van veel waarde as eenmalige gebeurlikheid is nie.

- Denkstyle bepaal optrede (*behaviour*) en gesindhede (*attitudes*), terwyl optrede en gesindhede denkstyle kan bepaal.
- Intelligensie, denkstyle, selfregulering, optrede en gesindhede is bepalend tot oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes na nuwe situasies.

3.2.2 Leerstyle

Leerstyle kan eenvoudig gedefinieer word as individuele leerderverskille wat leer positief of negatief beïnvloed. Acharya (2002:1), verwys na Keefe wat reeds in 1979 'n betekenisvolle en holistiese definisie bied en leerstyle omskryf as 'n stel kognitiewe- en affektiewe (emosionele) eienskappe en fisiologiese faktore. Hierdie eienskappe en faktore dien as relatief-stabiele aanduiders van hoe die leerder die leeromgewing ervaar, die voorspelbare wisselwerking tussen die leeromgewing (insluitend die fasiliteerder) en die leerder en hoe die leerder daarteenoor reageer (Acharya 2002). Sensitiwiteit van die leerder self en die fasiliteerder van leer ten opsigte van sy of haar eie leer-, denk- en die bepaalde fasiliteringstyl onderskeidelik, induseer, handhaaf en versnel positiewe oordrag van kennis, vaardighede, gesindhede en waardes na lewenswerklikhede. Dit is in ooreenstemming met (onder meer) die UGO-strewe in Suid-Afrikaanse konteks en verskeie ander benaderings tot leer, soos in tabelle 2.1 en 2.2 in bylaag 2 vervat.

3.3 Denk- en Leerstylmodelle

Die literatuur beskryf 'n wye verskeidenheid leerstylmodelle en teorieë rondom leer- en denkstyle en die implikasies vir leer en fasilitering van leer⁸ met 'n effek op oordrag (vergelyk byvoorbeeld O'Donnell & Garavan 1997). In harmonie met die programfilosofie van die gevalprogram en die siening van die gevalprogramkoördineerder en kurrikuleerder, Du Toit (2004, 2005), is twee modelle veral van belang. Vervolgens word Meervoudige Intelligensietipes en die Herrmann-model bespreek as gevalprograminsette en instrumenteel tot oordrag.

⁸ Vergelyk byvoorbeeld die leerstylmodel van Kolb (Kolb 1984; Lumsdaine & Lumsdaine 1995), die Myers-Briggs model (Felder 1996), die leerstylmodelle van Dunn en Dunn (Morse *et al.* 1998) en McCarthy (De Bello 1990).

3.3.1 Meervoudige Intelligensietipes

Hierdie benadering erken 'n pluralistiese (Mindpower 1994:14) verskeidenheid interafhanklike intelligensietipes ["intelligence as multifaceted" (Jensen 1995:176)] in stede van die tradisioneel-paradigmatiese intelligensiekwasiënt (IK) as meetinstrument vir intelligensie as eenfasette entiteit. Gardner (1985, 1993), wat as baanbreker op die gebied beskou word, stel sewe tipes intelligensies bekend en beskou intelligensie as die vermoë om vaardighede (waaronder probleemoplossing; kritiese en analitiese denke, kreatiwiteit en meer) te bemeester. Jensen (1995:176), voeg hierby die oplossing van probleme "in a way that is valued by the particular **culture** of that individual" (Jensen 1995:176)⁹. Slabbert (1997:110), verwysend na Gardner (1993:6), verwoord verbaal-linguisties intelligent soos volg: "...Gardners' (1993) dissatisfaction with the unitary concept of intelligence and IQ is voiced in his alternative vision of intelligence which is: 'a radically different view of the mind and one that yields a very different view of school'. It is a pluralistic view of mind, recognizing many different and discrete facets of cognition".

Sternberg (1997) verduidelik intelligensie as die vermoë om ontwikkelingsareas en sterk punte te kan identifiseer. Hierdie skrywer beklemtoon veral die verskeidenheid vermoëns van die individu om kreatief, intuïtief en konstruktief te reageer op 'n verskeidenheid ondervindinge en situasies. Jensen (1995:175) is hiermee eens: "... being street smart is just as, or more important than, being book smart". O'Donnell en Garavan (1997:4) verduidelik die belang binne studiekonteks: "Gardner...refers to the disciplinary expert or skilled person as an individual of any age who has mastered the concepts and skills of a discipline or domain and who can apply this knowledge appropriately in new situations". Kelly en Tangney (2002)¹⁰, kan as opsomming en verdere belang vir dié studie dien: "Rather than seek to understand the content or elements of intelligence, the objective is to understand what people do when they are engaged in intelligent behavior. What is important is the way in which people combine knowledge, strategies and the metacognitive process to solve problems important to them. Intelligence is seen not as a fixed static entity, but something that can be enhanced and amplified significantly through education and training".

⁹ In die Suid-Afrikaanse pluralistiese samelewing is die erkenning en toepassing van hierdie benadering dus van belang ter optimalisering van oordrag na alle leerders van verskillende kultuurgroepe.

¹⁰ Internetartikel: bladsynommers ontbreek.

Slabbert (1997:11) beskou die werk van Gardner in ooreenstemming met die huidige kurrikulumfilosofie. Ook volgens Jensen (1995:175-176) is die definisie van Gardner [die hele nuwe benadering tot intelligensie] “shifting the paradigm”. Dit blyk dus ‘n middel te wees tot die inpas en aanpas by die nuwe paradigma, soos tabellerend verduidelik in bylaag 2. Die volgende aanhaling uit Gardner (1993:7) dien as motivering vir Slabbert (1997:111): “[Intelligence] is the ability to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural or community settings”. Met internasionaal-kompeterende aspirasies ten doel en die erkenning van diverse kultuurgroepe binne die Suid-Afrikaanse konteks, is die maksimalisering van die komponente tot meer as net binne die eie kulturele konteks, volgens die navorsermening van groter belang as die blote toevoeging van ‘n intelligensie tot die vermoë van ‘n individu binne sy eie bestaanswêreld.

Ten opsigte van die toepassing van hierdie model in praktyk beweer Grobbelaar (2001:66): “Deur intelligensie te beskou as verskeie interafhanklike komponente, kan ‘n leerder in terme van hierdie sub-intelligensies sy potensiaal maksimaliseer. Elke leerder behoort ‘n voorkeurintelligensietipe of –styl te handhaaf”. Teenstrydig sou die navorsers eerder, soos Herrmann (1996) voorstel, die ontwikkeling van elke intelligensietipe voorstaan. Gedurende die fasiliteringsproses behoort die voorkeurintelligensietipe van elke leerder geakkommodeer te word, maar die fasiliteerder streef ook na die ontwikkeling van elk van die ander tipes ten einde optimale oordrag te verseker.

Felder (1996:18-23) en Slabbert (1997:112-116) bespreek die onderskeie intelligensies in verhouding tot die linker- en regterhemisfere van die brein onderskeidelik. Hierdie intelligensies blyk duidelik versoenbaar met die Hermann-model se onderskeie kwadrante. Dit is egter nie die doel van die studie om saamgestelde modelle te skep nie. Die navorsers verwys dus telkens net kortliks na die verband met laasgenoemde model ten einde die geïntegreerde bindings binne studiekonteks, soos in die gevalprogram, uit te lig.

Verbaal- linguistiese intelligensie

Hierdie logies-analitiese linkerhemisferiese intelligensie (Slabbert 1997:113) omvat die vermoë om inligting te ontvang, te interpreteer en taal te produseer. Jensen (1995:179) beskryf die kenmerke soos volg. “Use of core operations of language. Sensitivity to the meaning, sound, inflection and order of words; loves language. Reads and loves to talk.

Constant talking, a good memory for dates and names, likes to tell stories, likes to listen to stories, likes a variety of voices and remembers jokes”. Dit omsluit ‘n ingesteldheid en vaardigheid ten opsigte van linguistiese wetenskappe, studies en leer, waaronder betekenisleer (semantiek), klankleer (fonologie), grammatika en retoriek.

Jensen (1995:179) bied die volgende fasiliteringstrategieë as metodes om hierdie intelligensietipe te akkommodeer en te stimuleer: toesprake, rolspel, besprekings, interaktiewe spel, geleentheid vir lees, voorleggings, geskrewe opdragte, luister na opnames, groepwerk en debatvoering. Hierdie fasiliteringsmetodes sluit aan by Grobbelaar (2001:67) wat beweer dat die leerder wat oor hierdie intelligensiekomponent beskik, optimaal leer deur woorde visueel en ouditief te ervaar en deur hardop te praat.

Logies- wiskundige intelligensie

Individue met sterk logies- wiskundige intelligensie is kenmerkend vaardig en besonder bekwaam in veral wiskundige- en probleem- oplossingsprosesse. Jensen (1995) beskou die wiskundige funksioneringsvermoë as primêre kwaliteite. Slabbert (1997:113) beskryf hierdie intelligensie egter as die vermoë tot logiese gevolgtrekkings met of sonder wiskundige berekenings. Hierdie skrywer wys ook daarop dat dié intelligensietipe nie-verbaal van aard is.

Die kenmerkende profiel van individue met ‘n hoë logies- wiskundige intelligensie sluit kenmerkende voorkeuraktiwiteite, soos wetenskaplike eksperimente, stap-vir-stap benaderings, beredeneerde probleemoplossing en die ontleding van onderlinge verbande, in. Voorkeurleerstyle met komplimenterende fasiliteringstrategieë om hierdie eienskappe te akkommodeer (Jensen 1995:178), sluit geskrewe toepassings, ontsyfering van kodes, klassifisering van inligting, formele lesings, presiese inligting, voorlesings en aanhalings uit wetenskaplike bronne, spesialisfasilitering en gefundeerde navorsingsbevindings, in.

Slabbert (1997:114) beweer dat die volgende intelligensiekomponente hoofsaaklik eie is aan die holistiese en emosionele regterhemisfeer van die brein. Hy beklemtoon: “It is significant that the right hemisphere is associated with many more abilities or intelligences than the left – something that was traditionally ignored”.

Musikale intelligensie

Lamarche-Bisson (2002:2) verwys na dié intelligensiedomein as: “where one demonstrates a natural aptitude for music in general”. Jensen (1995:179) gebruik terme soos musiekwaardering en ‘n sensitiwiteit ten opsigte van musiek en musiekverwante begrippe soos klank, ritme en toonhoogtes ter omskrywing van dié intelligensietipe. Slabbert (1997:114) verduidelik spesifiek: “the ability of the perception, appreciation and production of music”. Hy wys egter ook daarop dat musikale intelligensie tiperend in die regterhemisfeer gekategoriseer word, maar ietwat teenstellend: “Although these areas are characteristically located in the right hemisphere of the brain, musical ability is not clearly localized or located in a specific area”. Hermann (1995, 1996) kategoriseer denk- en leerstyle gekenmerk deur musikaliteit in die C-kwadrant.

Die kenmerkende profiel van individue met ‘n hoë musikale intelligensie sluit kenmerkende voorkeuraktiwiteite in soos sing, neurie, reageer op musiek, luister gereeld na musiek, bespeel ‘n instrument en leer dikwels met agtergrondmusiek. Sensiwiteit vir ritme, toon, tempo van klank en komponering van musiek is ook eie aan hierdie profiele. Aansluitend beveel Jensen (1995:179) die volgende fasiliteringstrategieë aan: “allow for rhythm, give them a musical instrument or let them make one, making fun sounds, learning with music, use background or environmental music, singing, piano, musical performances”.

Ruimtelike intelligensie

Slabbert (1997:114) omskryf: “Spatial intelligence is the ability to perceive and construct a mental model of a special world and to [manoeuvre] and operate the model or produce a special reality from a mental model”. Jensen (1995:178) erken hierdie intelligensietipe aan die hand van eienskappe soos verbeeldingrykheid; ‘n voorliefde vir ontwerp, teken, grafiese voorstellings en plakkaat; inkorporering van beelde en prente ten einde betekenisvorming te vergemaklik; bou van legkaarte; organisasie van spasie, objekte en areas; sensitiwiteit vir die balans en komposisie van vorms. Jensen (1995:178) verbreed: “...has the ability to mentally manipulate forms, objects or people in space or transfer them to other locations or into other elements”. Leer verbeter deur gebruik te maak van video’s, tekeninge, breinkaarte, beweging, verandering in omgewing en meer. Hierdie intelligensie toon veral ‘n ooreenkoms met die D-kwadrant van die Hermann-model.

Kinestetiese intelligensie

Dit is die vermoë om liggaamlike bewegings te beheer om probleemoplossing te bemeester. Lamarche-Bisson (2002:2) definieer hierdie intelligensietipe hoofsaaklik as [prosesse] “in which one uses a whole-body approach to learning”. Slabbert (1997:114) beweer dat die aksie die hele liggaam of gedeelte van die liggaam behels en dat liggaamlike beweging in die motoriese *cortex* van die brein is. Die onderskeie hemisfere beheer die teenoorgestelde laterale gedeelte van die liggaam. In die Herrmann-model word die kinestetiese hoedanighede veral met die C-kwadrant geassosieer (Herrmann 1995).

Slabbert (1997:114) wys op ‘n belangrike fenomeen: “This intelligence may play a significant role in bridging the two hemispheres, making all intelligences in the combinations a very valuable asset. What should be consequently considered very seriously is the fact that ‘physical education’, which is currently so detached from the other faculties of the learner, should be replaced with the body-kinaesthetic intelligence, integrating the other intelligences”. Jensen (1995:179) koppel fasilitering hoofsaaklik aan die behoefte van die leerder aan konstante beweging en interaksie.

Interpersoonlike intelligensie

Hierdie intelligensietipe is kenmerkend besonder sosiaalvaardig. Interpersoonlike en interaktiewe sosiale vaardighede is wesenlike eienskappe wat bydra tot die vermoë om saam met ander te werk, sensitiwiteit te toon ten opsigte van ander se gevoelens, buie, gedagtes, waardes en motiewe en met ander te kan vereenselwig. Volgens Vermeulen (2002:12) is individue met besondere interpersoonlike intelligensie goeie leiers, bemiddelaars en organiseerders. Jensen (1995:178) verwoord: “..loves to talk and influence, usually a group leader, or organizer, communicates well, good at conflict resolution, listening, negotiating and persuasion”. Karakteristieke van hoofsaaklik die C- en B-kwadrantdenke, soos deur Ned Hermann beskryf (Herrmann 1995), blyk veral te oorvleuel met hierdie intelligensietipe.

Die volgende voorvereistes vir hierdie intelligensietipe word deur Slabbert (1997:115) gestel: Die vermoë om vriendskappe en besondere werksverhoudings op te bou en vol te hou; die vermoë om ander te verstaan en te respekteer; leierskap en organisasievermoë;

die vermoë om konflik op te los; leer deur interaktiewe gesprekvoering, groepwerk; 'n voorliefde vir ander mense, om saam te werk en sosiaal saam te verkeer. Fasiliteringstrategieë sluit onder meer aktiwiteite in soos groepbesprekings, onderhandeling, kompetisies, interaktiewe spel, eweknie tutorale en spanbou.

Intrapersoonlike intelligensie

Individue met dominante intrapersoonlike intelligensie verkies afsondering; verkies om alleen te werk; te reflekteer; verstaan en ken eie vermoëns in terme van sterk en swak punte; beskik oor 'n besondere vermoë om doelwitte te stel; ontwikkel nuwe benaderings, houdings en gedrag op grond van selfkennis (Jensen 1995:177-179). Vermeulen (2000:13) voeg hierby dat die individue wat intrapersoonlike intelligensie toon, tyd benodig om inligting te verwerk, idees te formuleer en selfreflektering toe te kan pas. Suksesvolle leer en oordrag word ook hieraan gekoppel.

Slabbert (1997:115) verduidelik veral die belang van hierdie intelligensiekomponent en die verband met metalear: "It should not be surprising that intrapersonal intelligence is one of the eight intelligences, especially because of the fact that meta-learning is the central determinant of intelligence and meta-learning is fundamentally the control of the perception, interpretation and production of the intrasubjective relationship - making maximizing human potential possible".

Slabbert (1997:115) bespreek die persoonlike aard en interkorrelasie met die ander intelligensies; die manifestasie van die intrapersoonlike intelligensie en die holistiese aspek van die intelligensietipe: "Since it is the most private of intelligences, it requires evidence from the other intelligences to make it detectable. This is what makes it the most significant of all the intelligences because 'it embodies the interaction of intelligences' (Gardner 1993:25). This immediately constitutes the interrelatedness of these intelligences which is manifested in the wholeness of the learner".

Die verband met die regter hemisfeer en na my mening hoofsaaklik die C-kwadrant, maar gedeeltelik ook die D-kwadrant van die Hermann heelbrein-model, blyk uit die volgende: "Although the frontal lobes play a prominent role in the intrapersonal intelligence, it is like

interpersonal intelligence, closely related to the control of the emotional, holistic and spiritual right hemisphere” (Slabbert 1997:115).

Emosionele intelligensie

Gardner (1993), erken volgens Slabbert (1997:115), die beklemtoning van die hoofsaaklik kognitiewe aard van die sewe intelligensietipes: “or at the most cognitions *about* feelings in these intelligences”. Goleman (1995:40) voeg daarom ‘n agtste intelligensie (emosionele intelligensie) by die Gardner-komponente en voeg daarmee ‘n meer holistiese dimensie toe deurdad beide die rasionale aard van intelligensie én die emosionele aard erken word. Slabbert (1997:116) onderskryf die belang van emosionele intelligensie: “Although the intrapersonal intelligence might be the most significant, the emotional intelligence is the most important because it is emotions and not cognition or even meta-cognition that rule our lives. We all know that emotions can overpower all cognition and meta-cognition. Although this may be very useful in certain circumstances, its detrimental overpowering effect of stress, negativity, paralysis, torment, and destruction is something which many of us have experienced. That is why emotional intelligence is something we need to be able to *control* and that is why emotional intelligence is also a *meta-ability*”. Goleman (1995:43, 303, 56, 79, 97, 112) beskryf emosionele intelligensie in terme van vyf primêre emosionele vermoëns: handhawing of bestuur van emosies; selfmotivering; herkenning van emosies in ander, of empatie; hantering van interaktiewe verhoudings en selfkennis of selfbewussyn.

Slabbert (1997:116) beskou interpersoonlike intelligensie en emosionele intelligensie as metaleerintelligensietipes “and since it is allowed to be manifested through the other intelligences, multiple intelligences as a whole are therefore embodied in meta-learning”. Hierdie skrywer verbind metaleer (‘n oordraggenererende strategie) en intelligensie in ‘n geïntegreerde geheel met die prosesse van denke en kreatiwiteit as uitvloeisels “*aimed at different outcomes*. Thinking is especially aiming at controlling the understanding of reality, while creativity is especially aiming at controlling the transcendence of reality, creating the future”.

Die tweede model, van belang in die gevalprogram en die studie, word voorts bespreek.

3.3.2 Die Herrmann-model

Agtergrond tot die model

Herrmann ontwikkel die heelbreinkonsep deur [primêr] verskeie teorieë met betrekking tot die struktuur en funksionering van die brein te kombineer (De Boer & Steyn 1999:97) ten einde die multidimensionele denk- en leerstylvoorkeure van die mens te verklaar. In 'n ondersoek na die oorsprong en aard van kreatiwiteit en die onderlinge verbande tussen die brein, kreatiwiteit en leer, bestudeer hy die werk van Sperry (Herrmann 1996:11).

Die linker- en regterbreinmodel

Volgens die linker- en regterbreinmodel van Sperry (1964), is die brein verdeel in 'n linker- en regterhemisfeer met gespesialiseerde, uiteenlopende funksies soos uiteengesit in tabel 3.1. Hierdie tabel is geïntegreerd weergegee en aangepas uit die werk van verskeie latere skrywers, waaronder Buzan (1996); De Boer, Steyn & Du Toit (2001:185); Herrmann (1996:11,12).

Tabel 3.1 Gespesialiseerde, uiteenlopende linker- en regterhemisfere van die brein

LINKERHEMISFEER (Beheer die regterkant van die liggaam)	REGTERHEMISFEER (Beheer die linkerkant van die liggaam)
<p>Analties Spraak / Verbaal Intellektueel Logies, wiskundig Feitelik gebaseerd Lineêr, gedetailleerd Opeenvolgend, gestruktureerd Gekontroleerd, beheersd, konkreet Lees, skryf, benoem Dominant Wêrelds, aards Aktief, proaktief Komplekse, motoriese opeenvolging. Persepsie van die betekeniswaarde van orde Ordenend, plaas in volgorde.</p> 	<p>Nie- verbaal, ruimtelik , musikaal</p>  <p>Nie- lineêr, holisties Kunstig, simbolies Gelykertyd, holisties Intuitief, op ingewing Onderdanig, stil Spiritueel. Ontvanklik, vatbaar Holisties, <i>gestalt</i>, sien groter geheel Herken gesigte ruimtelik. Holistiese begrip, emosioneel Persepsie van abstrakte patrone Herkenning van komplekse figure</p>

Gedurende die sestigerjare is 'n psigologiese basis vir die sogenaamde dualisme geïdentifiseer na aanleiding van die werk van Sperry en Gazzaniga¹¹. Hiervolgens is bevind dat die *corpus colossum* of verbindingskanaal tussen die twee hemisfere die essensiële kommunikasie tussen die twee hemisfere, wat elk eiesoortig en afsonderlik informasie inneem en prosesseer, bewerkstellig (Neethling 1995:44). Volgens De Boer en Steyn (1999:76) bevestig Gazzaniga (1998:350) dat die hemisfere verskillende aspekte rondom denke en handeling beheer en dat elke gedeelte "... has its own specialization and thus its own limitations and advantages". Parnes (1997) wys daarop dat gedurende die daaropvolgende sewentiger- en tagtigerjare en selfs vandag tot 'n mindere mate, daar dikwels na individue verwys word as regterbrein- of linkerbreindominant, per implikasie verbaal en analities (linkerbreindominant) teenoor artistiek en emosioneel (regterbreindominant).

Buzan (1988:12) verwys na belangrike aspekte van die navorsing van Robert Ornstein wat bevind het dat: "...people who had been trained to use one side of their brain more or less exclusively, were relatively unable to use the other side, both in general and in those special situations where the activities specifically related to the other side were particularly needed. Even more significant, Ornstein found that when the *weaker* of the two brains was stimulated and encouraged to work in corporation with the other side, the end result was a great increase in overall ability and effectiveness". Cotrell (2003:243) sluit aan: "You can use your preferred style to link information across the hemispheres. This encourages the parts of the brain to work better together and makes learning easier".¹² Gadzella (1995) beweer dat die integrasie van beide hemisfere tot beter akademiese prestasie lei.

Alhoewel die neiging dan volgens die teorie bestaan dat een van die hemisfere dominant is (Neethling 1995:46), in stede van een of meer kwadrante volgens Herrmann (1996), is die volgende teoretiese aannames vir die studiedoel van belang:

Elk van die hemisfere word gewoonlik geassosieer met spesifieke denk- en geheuestyle.

- Die liggaam is in staat om samewerking tussen die hemisfere te bewerkstellig.
- Die onderskeie hemisfere is onderling bekwaam in die vaardighede van die ander.

¹¹ Buzan (1988:11) gee ook in dié verband aan die werk van Robert Ornstein regmatige erkenning.

¹² Eie onderstreping

- Beide hemisfere word meestal in denkprosesse gebruik, bv. om 'n persoon te onthou, maak die brein van die regterhemisfeer gebruik om die gesig en die naam (linkerhemisfeer) in verband te bring (Cottrell 2003:243).
- Integrasie van beide hemisfere vir optimale leer en geheue word benadruk (Jensen 1995:4).

Na aanleiding van die triunale breinteorie van MacLean waarvolgens die brein as drie-breine-in-een verwys word, beskou Herrmann (1996:12,13) die Sperry-model as 'n digotomiese vereenvoudiging van die breinfunksies aangesien die rol van die limbiese sisteem verontagsaam is.

Die Triunale of Drie- in- een Breinteorie

MacLean (1990) beskryf die funksionering van die brein as drieledig, asof die mens in werklikheid drie breine in een brein besit. Dit bestaan uit die R-kompleks (insluitend die breinstam en die *cerebellum*), die midbrein en die *neomammalium* (*cerebrum* en *neocorteks*). Jensen (1995:21) beweer: "While technically incorrect, parts of MacLeans 'triune brain' model can be useful." Hy wys daarop dat 'n groot gedeelte van die brein meestal betrokke is by elke funksie wat verrig word en dat emosies nie slegs in die limbiese gedeelte geleë is nie. Hierdie onderskeie gedeeltes van die brein beïnvloed mekaar egter onderling. Die breinstam is die belangrikste gedragsbepalende en oorlewingsbepalende faktor (Jensen 1995:22). Die navorser sluit 'n insiggewende gedeelte in rakende die triunale brein en eksterne bedreiging ter begrip van die leerder en sensitiwiteit van die fasiliteerder hierteenoor.

Die triunale brein, die leerder en die leeromgewing

Die brein is hoofsaaklik geprogrammeer om te oorleef (Brown 1998). Jensen (1995) wys daarop dat 'n kind die basiese vaardighede om te kan oorleef (byvoorbeeld eet en loop) eerste aanleer. Ter wille van oorlewing verseker 'n betekenisvolle gedeelte van die brein dat die individu leer, reageer en aanpas by verskeie omstandighede. Die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes kan dus ook hier bygevoeg word.

Die breinstam bepaal gedrag onder negatiewe druk, angs, spanning of 'n gevoel van hulpeloosheid by die leerder. Dit is ook die gedeelte van die brein wat die handeling of teenreaksie op enige vorm van bedreiging bepaal. Jensen (1995:23) beklemtoon: "The

brain wants to make sure that when the negative stress is strong, **higher-order thinking skills are set aside in favour of rote, tried- and- true behaviors which may help you survive**". Die wil om te oorleef word altyd bo hoërorde denke gestel. Hart (1983) verwys hierna as minimalisering, aangesien alle gedeeltes van die brein steeds gebruik word, maar die brein tot 'n mindere mate tot beplanning, oordeelsvaardighede, ontvanklikheid vir nuwe informasie, kreatiwiteit, verwerking van data, probleemoplossing en ander hoërorde-vaardighede in staat is. Die brein is geneig om te krimp en funksionalisering minimaliseer in die volgende omstandighede:

- Potensiële fisiese benadeling deur mede-studente, fasiliteerders, personeel, familie en ander.
- Intellektuele bedreiging deur middel van negatiewe, afbrekende kritiek, inperking van potensiaalontwikkeling, aanvallende houdings, gebare en / of direkte kritiek teen die persoon. Jensen (1995:23) sluit hierby aan met verwysing na terugvoer in verband met assesseringsopdragte en ander vorme van assessering. Afbrekende kommentaar of terugvoer, 'n tekort aan die nodige inligting om die opdrag te kan voltooi, afwesigheid van kriteria, word ook as intellektuele bedreiging deur die leerder ervaar.
- In geval van emosionele bedreiging soos kritiek op gevoelens of die selfbeeld van die leerder; deur die leerder in 'n verleentheid te plaas; beloningsisteme wat moontlik kan aanleiding gee tot onttrekking as daar nie aan vereistes voldoen word nie.
- In geval van kultureel-sosiale bedreiging waar die leerder geïsoleerd is van die groep en alleen werk. Leerder is nie in staat om persoonlike waardes uit te leef nie. Afwesigheid van ontwikkelingsgeleenthede tot uitleef van betekenisvolle persoonlike doelwitte. Beperkings ten opsigte van hulpbronne. Sperdatums plaas beperking op prestasie. Hierdie feit hou volgens Jensen (1995:23) enorme implikasies vir die leerder, die leeromgewing en leer *per se* in: "Stress, threat and induced learner helplessness have got to be removed from the learning environment to achieve maximum potency". Die navorser beskou hierdie faktore as belangrike oordragbeperkende fenomene waarop die fasiliteerder meer bedag moet wees.

Die metaforiese vierkwadrant heelbreinmodel

Ned Herrmann (1996) integreer elemente van die linker- en regterhemisfeerteorie, die drie-in-een [triunale] breinteorie en die verbindings tussen die boonste en onderste gedeeltes van die brein, om 'n metaforiese vierkwadrant heelbreinmodel daar te stel. Hierdie model bestaan uit vier onderling-verbinde kwadrante wat elk gespesialiseerde kognitiewe style en prosesse van die brein verteenwoordig. Die kwadrante funksioneer gesamentlik en interaktief as 'n omvattend-geïntegreerde *heelbrein* (Herrmann 1996; De Boer & Steyn 1999). Herrmann (1996:6-7) verduidelik: "At the core of Whole Brain Technology is a metaphor of how I believe the brain works. It is founded on my brain-based research and on observable evidence that thinking styles can be best described as a coalition of four different thinking selves. In the Whole Brain Model, these selves are characterized as follows: The A-quadrant Analyzer: Logical thinking, analysis of facts, processing numbers. The B-quadrant Organizer: Planning approaches, organizing facts, detailed review. The C-quadrant Personalizer: Interpersonal, intuitive, expressive. The D-quadrant Visualizer: Imaginative, big picture thinking, conceptualizing". Hierdie vier kwadrante van die Herrmann-model (Figuur 3.1)¹³ verteenwoordig metafories vier gedifferensieerde kognitiewe- of denkstyle van die brein. De Boer en Steyn (1999:6) beweer: "Each quarter has very distinct clusters of cognitive functions". Die stelling dui dus op die funksionering van die brein of denkprosesse.

Soos reeds bespreek, is kognitiewe styl 'n aspek van persoonlikheid wat onder meer die individu se voorkeurbenadering tot leer, denke en optrede beïnvloed en weer bepaalde fasiliteringstyle impliseer. Cross (1976:115-116) sien kognitiewe styl soos volg: "**People see and make sense of the world** in different ways. They give their attention to different aspects of the environment; they approach problems with different methods for solution; they construct relationships in distinctive patterns; they process information in different but personally consistent ways. Style has a broad influence on many aspects of personality and behaviour: perception, memory, problem solving, interests, and even social behaviours and self-concepts"¹⁴.

¹³ Figuur 3.1 en 3.3 is 'n geheelbeeld en die *groen en blou* leser sal vir die gedetailleerde weergawe van die inhoudelike die beskrywende teks moet sien.

¹⁴ Sien die geheelbeeld van hierdie verduideliking in figuur 3.2.

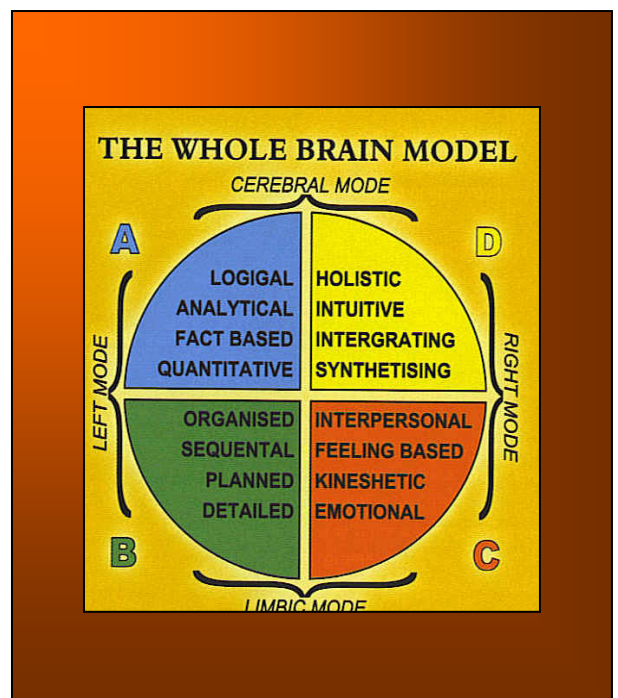
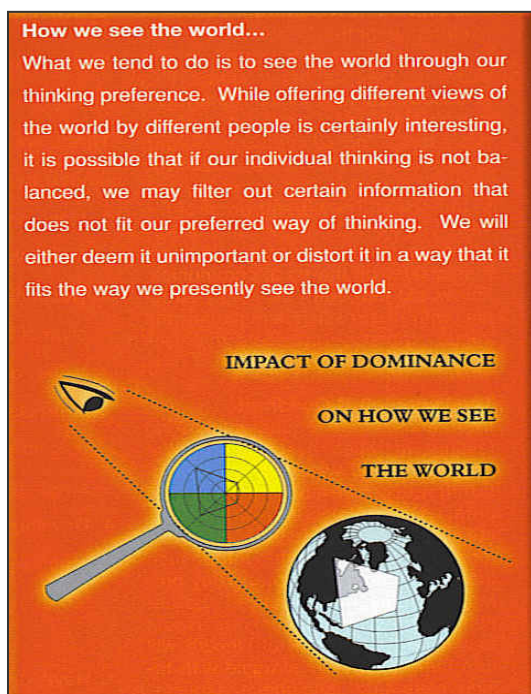
Figuur 3.1 Denksyldifferensiasie: Die Herrmann-model (Herrmann 1996)



Die heelbreinmodel (soos in Figuur 3.1 aangepas uit Herrmann 1996) verduidelik ook die funksionering van die brein ooreenkomstig die linker, regter, limbiese en serebrale denkwyses of denkprosesse. Herrmann (1996:29-30) verwys na die denkwyses as oos-wes en noord-suid geïmposeer, soos in Figuur 3.3.

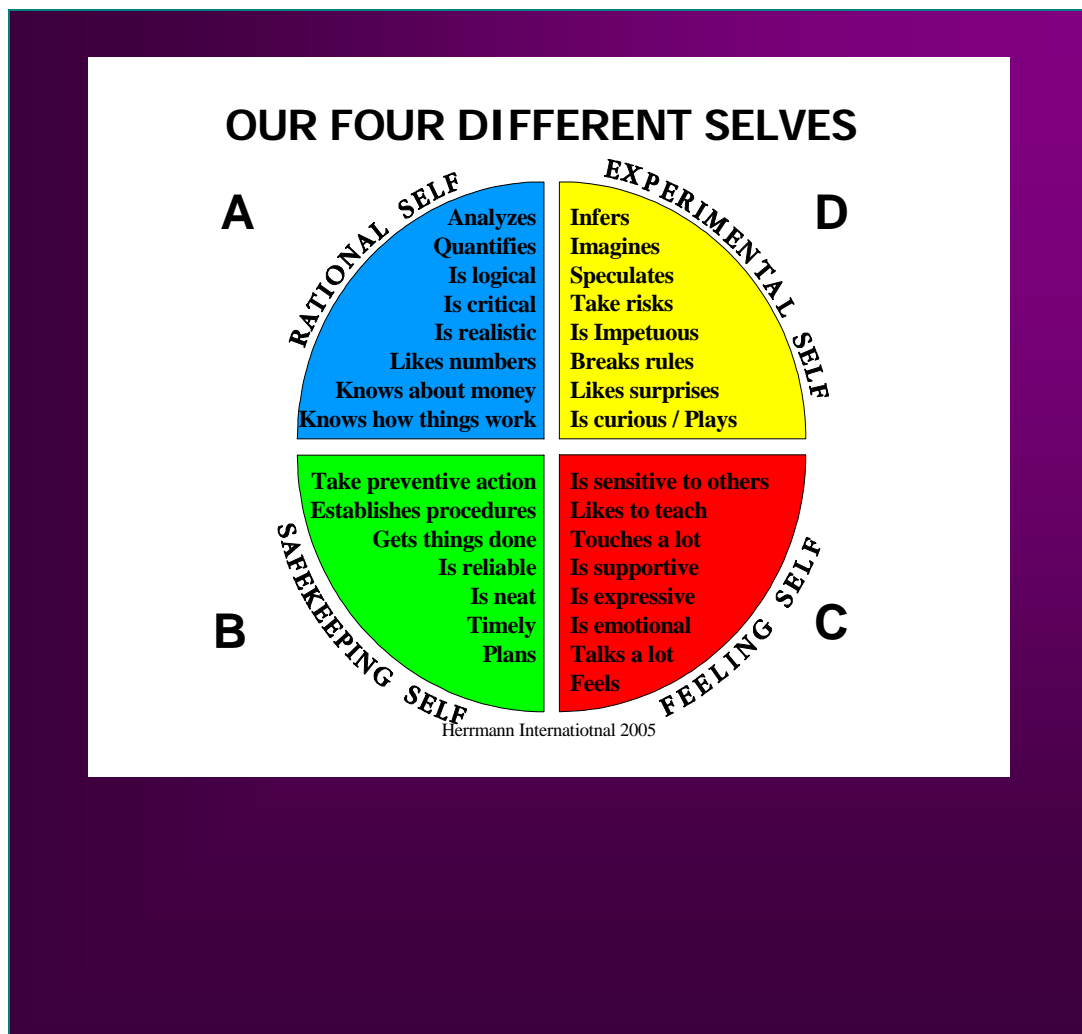
Figuur 3.2 Voorkeurdenkstyleffek

Figuur 3.3 Onderskeie denkwyses



Herrmann (1996:29-30) verduidelik: “In the east / west positions are those preferences that are commonly referred to as left brain / right brain ways of thinking”. In the north / south positions are those ways of thinking that are referred to as cerebral in the north, and limbic in the south. Cerebral modes consists of ‘cognitive and intellectual’ ways of thinking and the limbic mode encompasses ‘visceral, structured, and instinctive’ ways of thinking”. Die verskillende maniere waarop individue dink, optree, akademiese en nie-akademiese take benader, word voorts verteenwoordig in die model as *Our Four Different Selves* (Figuur 3.4) soos aangepas uit Herrmann (1996:30).

Figuur 3.4 Die onderskeie gespesialiseerde kwadrante van die Herrmann-heelbreinmodel



‘n HBDI-profiel, wat die resultaat is van ‘n empiries-verifieerbare assesseringsproses bepalend van die individu se voorkeurdenkstyl, dui nie op vermoë of bevoegdheid nie. Herrmann (1996:30) beweer egter aan dat daar ‘n besondere verband bestaan tussen “preferences and competencies in that typically one leads to the other and displays mental preferences” (1996:30).

Die navorser bespreek voorts die onderskeie kwadrante ten einde die onderskeie denkstyle en effek op gedrag, leer (met inbegrip van die totale prosesse van kurrikulering, fasilitering en assessering) en oordrag, te omskryf.

A Die onderskeie gespesialiseerde kwadrante

i Die A-kwadrantdenker

A-kwadrantdenke is feitelik, analities, kwantitatief, tegnies, logies, rasioneel en krities. Kenmerkende handelwyses is die analisering van data, kritiese evaluering van risiko’s, statistiese gegewens, finansiële begrotings en berekeninge, analitiese probleemoplossing en besluitneming op grond van beredeneerde logika en feiteverwerking. ‘n A-kwadrantkultuur is materialisties, akademies en outoritêr. Dit is prestasiegedrewe (Lumsdaine & Lumsdaine 1995:83).

Kenmerkende gedrag van A-kwadrant denkers is beredeneerde, onemosionele selfbeheersing. Rasionele wilsbesluite gegrond op wetenskaplike feite, analitiese probleemoplossing en prestasiegedrewe uitkomst dien as basis vir optrede. Volgens Lumsdaine en Lumsdaine (1995:84) is hierdie groep nie gemoeid met detail of korrekte spelling nie. Die leerder met ‘n voorkeur A-kwadrantdenkstyl verkies fasilitering- en leerstrategieë soos formele lesings, verwysings na navorsingsbevindinge, feite, handboeke, gevallestudies, spesialisinsette (Herrmann 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995).

Verskeie voor- en nadele is eie aan die A-kwadrantdenke. Een van die belangrike middele tot kreatiwiteit is om aannames te bevraagteken (Heyns 2005). Herrmann (1996:245) beweer: “When dealing with a problem situation, instead of accepting what somebody else tells us or how the problem is stated in writing, or even how we define the problem ourselves, it is creatively healthy to challenge the basis of these statements, or the premise upon which these statements are based. The *rational self* should logically and critically analyze these assumptions, but the creative process involves also stepping into the other quadrants in dealing with these assumptions”. Die ontwikkeling van A-kwadrantdenke en die vermoë om te kan bepaal wanneer om dit aan te wend, kan die effektiwiteit van al die ander kwadrante en dus heelbreinleer as instrument tot effektiewe en holistiese leer en oordrag verhoog (Herrmann 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995). Verskeie van die eienskappe eie aan A-kwadrantdenke is noodsaaklik vir ‘n gebalanseerde, holistiese leefstyl. Uitsluitlike gebruik van hierdie kwadrant dien as struikelblok wat kreatiewe denke belemmer (Lumsdaine & Lumsdaine 1995). Indien kreatiwiteit as oordraggenererend beskou word, sal uitsluitlike A-kwadrantdenke dus oordrag belemmer.

ii **Eienskappe van die geordende B-kwadrantdenkstyl**

B-kwadrantdenke is kenmerkend georganiseer, opeenvolgend, gekontroleer, konserwatief, gestruktureer, gedissiplineer, volhardend en met besondere klem op fyn besonderhede. Die B-kwadrantdenker is besonder talentvol in administrasie, strategiese beplanning, organisatoriese fenomene, beskerming, bewaring, implementering van oplossings, handhawing van die *status quo*. Die kognitiewe kultuur is tradisioneel, burokraties en betroubaar. Soos by A-kwadrantdenkers, is dit produk- en taakgedrewe (Herrmann 1995, 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995). B-kwadrantdenke toon ooreenstemming met sekere eienskappe (vergelyk byvoorbeeld ‘n stap-vir-stapbenadering en voorkeur vir detail) van die kenmerkende profiel van individue met ‘n hoë logies-wiskundige intelligensie ten opsigte van leer en **oordraggenererende fasilitering van leer**.

Leerders met 'n kwadrant B-voorkeurdenkstyl leer en handel (onder meer) op die volgende kenmerkende wyses (Lumsdaine en Lumsdaine 1995:86) met gepaardgaande fasiliteringsimplekasies soos uiteengesit deur Horak, Steyn en De Boer (2001:207). Die B-kwadrantdenker:

- Volg prosedures en spesifieke voorskrifte.
- Verkies 'n geordende en gedetailleerde lesing.
- Verwag voorbeelde gedurende die lesing.
- Verwag die stap-vir-stap verduideliking, inoefening, herhaling van en evaluering van lesingmateriaal.
- Is begaan oor tyd en dat die leerfasiliteerder nie sal afdwaal van die lesing nie.

Kenmerkende optrede of gedrag is veral waarneembaar in terme van tydsbestuur, selfbeskerming, georganiseerde struktuur en onbuigbare houding wat kan aanleiding gee tot konflik tussen hierdie denker en dié met 'n dominante A-, C- of D-voorkeurdenkstyl. Lumsdaine en Lumsdaine (1995:87) wys ook daarop dat: "...quadrant B thinkers notice when people do not follow procedures and they are aware of proper leadership roles". Belyning hiermee deur die fasiliteerder van leer, mag moontlik motivering en **oordrag** verhoog.

Die organisatoriese hoedanighede van dié tipe denke is onontbeerlik in die probleemoplossingsproses, waar dit die beplanning van hoe om 'n spesifieke idee te implementeer aangaan en wanneer om die aksieplan in werking te stel. Lumsdaine en Lumsdaine (1995:88) verduidelik: "The fault-finding aspects of quadrant B thinking are needed by the judge ahead of implementation, in order to prevent errors and minimize risk. The organizational, sequential, disciplined aspects of quadrant B thinking will make the implementation possible". In Bloom se taksonomie word geen eksplisiete verwysing na die voordele van hierdie denkstylvoorkeur gemaak nie, maar die styl word veral gebruik in die uitvoer van praktiese probleme en is 'n voorkeurderrigstyl (Lumsdaine & Lumsdaine 1995:88). Verskeie benaderings tot leer en onderrig, waaronder die nuwe paradigma, die transformatiewe aard van UGO, heelbreinleer en holistiese leer ter versterking van oordrag, propageer 'n verskeidenheid onderrigstyle. Die fasiliteerder met

hierdie voorkeurdenkstyl (waaronder verskeie respondente) behoort dus 'n daadwerklike poging tot die inkorporering van ander kwadrantstyle aan te wend **ter versterking van oordrag**.

Die feit dat talentvolle, kreatiewe individue dikwels nie in die uitvoering van idees slaag nie, kan toegeskryf word aan 'n gebrek aan B-kwadrant denkvaardighede wat die implementeringsfase benadruk. Kunstenaars wat hierdie vaardighede van georganiseerde besigheidstransaksies en tydbestuur aangeleer het, vind dat hul kreatiwiteit verhoog, aangesien hulle aandag nie meer afgelei word deur onbetaalde rekeninge en dies meer nie (Lumsdaine & Lumsdaine 1995:88).

Die ontwikkeling van B-kwadrantdenke en die vermoë om te kan bepaal wanneer om dit aan te wend, kan die effektiwiteit van al die ander kwadrante verhoog. Verskeie van die eienskappe eie aan B-kwadrantdenke is noodsaaklik vir 'n gebalanseerde leefstyl. Uitsluitlike gebruik van hierdie kwadrant belemmer egter kreatiewe denke (Lumsdaine & Lumsdaine 1995).

iii Eienskappe van die interpersoonlike C-kwadrantdenkstyl

C-kwadrantdenke is kenmerkend sensories, kinesteties, emosioneel, interpersoonlik (mensgerig) en simbolies van aard. 'n Besondere bewustheid van gevoelens, liggaamlike sensasies, waardes, musiek en interpersoonlike kommunikasie is aanwesig. 'n C-kwadrantkultuur is humanisties, samewerkend en spiritueel. Dit is waardegedrewe en gevoelgeoriënteerd (Herrmann 1995, 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995). Daar is duidelike ooreenstemmende eienskappe met verskeie regterhemisferiese intelligensies, soos beskryf in hierdie hoofstuk. Vergelyk kenmerke en voorkeurleerstyle van musikale intelligensie, dimensionele of ruimtelike intelligensie, kinestetiese intelligensie, interpersoonlike intelligensie, intrapersoonlike intelligensie en emosionele intelligensie. Hierdie tipe **denke is veral van belang vir die studie, aangesien dit van besondere waarde vir suksesvolle fasilitering en opleiding is** (Herrmann 1995, 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995). Fasiliteerders wat oor hierdie voorkeurdenkstyl beskik of poog om

dit te ontwikkel en toe te pas in die praktyk, behoort daarom ook moontlik suksesvolle **oordrag** te kan bewerkstellig.



Kenmerkende gedrag of optrede is 'n neiging tot samewerking, deel van gevoelens en idees, groepwerk en uitreiking na sy of haar medemens. Geloof, waardes en godsdienstige oortuigings is belangrike komponente van hierdie denkstyl (Herrmann 1995, 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995). Dit impliseer *per se* die erkenning en respektering van hierdie kenmerkende gedrag en ingesteldhede in die onderrig-leerklimaat ter **bevordering van oordrag**. Onsensitiwiteit hierteenoor deur die leerfasiliteerder, soos steeds dikwels deur leerders ervaar, is na my mening onaanvaarbaar. Nadruk word daarom ook op die uitskakeling van benadeling of bedreiging van die fisieke, emosionele, intellektuele en kultureel-sosiale status van die leerder, soos onder die triunale breinteorie as oordrag-degenererend bespreek, geplaas.

Interpersoonlike aspekte rondom C-kwadrantdenke is veral van belang in die kreatiewe probleemoplossingsproses vir groepwerk, koöperatieweleer en die versameling van data wat die werklike behoeftes van die kliënt weergee en ondervang. Hierdie kwadrantdenke vind sy funksie en noodsaak gedurende die implimentering van 'n nuwe idee of konsep waar oortuiging en besondere kommunikasie benodig word (Herrmann 1995, 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995). Hierdie denkvoorkeurtipe is veral ook van waarde en sigbaar in die *Red Hat Thinking* van die probleemoplossingsproses soos uiteengesit deur De Bono (1992). Lumsdaine en Lumsdaine (1995:91) wys daarop dat Bloom se taksonomie nie C-kwadrantdenke insluit nie, maar dat die skrywers oortuig is van die waarde van groepsbesprekings ten opsigte van die verwerwing van kennis, begrip, toepassing, analise en sintese. Lumsdaine en Lumsdaine (1995:91), nagevolg deur Horak, Steyn en De Boer (2001) wys voorts op fasiliterings-leerstrategieë soos

groepbesprekings, praktiese ervarings, demonstrasies, geleentheid vir interaksie en deel van ervarings.

iv Eienskappe van die verbeeldingryke D-kwadrantdenkstyl

D-kwadrantdenke is kenmerkend visueel, innoverend, metafories, kreatief, verbeeldingryk, konseptueel, holisties, buigsaam en intuïtief. Die klem val op moontlikhede, die toekoms, sinteses, drome, visie, strategiese beplanning, die breër konteks, entrepreneurskap, verandering en innovasie. 'n D-kwadrantkultuur is ondersoekend, skeppend, onafhanklik, speels, risikogedrewe en toekomsgerig. Sinteses met regterhemisferiese eienskappe, Groenhoeddenke van De Bono (1992), die trionale breinteorie en intelligensies soos ruimtelike en intrapersoonlike intelligensies met die D-kwadrantkultuur is moontlik.

Die D-kwadrantdenker is onafhanklik, selfgemotiveerd, ongedissiplineerd, ondersoekend, moeilik verstaanbaar en irrasioneel. Lumsdaine en Lumsdaine (1995:93) wys op verskeie punte van belang rakend dié denkstyl, samelewing en onderrigstelsel: “Students with strong quadrant D thinking preferences have persisted, despite everything the educational system may have done to discourage them. These students may feel like outsiders - different, odd, weird, or even crazy. In self-defense, they may have developed a chip-on-the-shoulder attitude. On the other hand, they may have learned to enjoy independence; they are self-motivated; they truly march to a different drummer. A strong quadrant D person may not be able to understand the language and the ‘tribal’ bonding between members of a left-brain-dominant group. But since the world and society need the intuitive insight and innovative ideas of the creative quadrant D mind, we must develop more nurturing environments for quadrant D thinking that can be expressed in many acceptable ways - quadrant D behavior can be more successful if balanced with self-discipline, caring, and logic”.

Volgens Lumsdaine en Lumsdaine (1995:95) is die verbeeldingryke, innoverende aspekte van kwadrant D-denke van belang in die kreatiewe probleemoplossingsproses gedurende

die fase van ideegenerering (*brain storming*). In die definiëring van 'n probleem is ondersoekende, holistiese en kontekstuele denke van belang. Innoverende denke is ook veral van belang in die implementeringsfase, terwyl kreatiewe denke selfs in die evalueringsfase belangrik is om probleme of foute te oorkom. Daar word ook verwys na die noodsaak van kreatiewe denke in die omgang met moeilike individue, gedurende tye van verandering en in die stel van toekomsgerigte doelwitte. Kreatiewe denke is betrokke in die idee-sinteseproses van die Bloomtaksonomie. Kwadrant D-denke, soos kwadrant C-denke, kan egter elk van die denk- en leervlakke verbeter. Daar is geen pertinente verwysing hierna in die bestudeerde literatuur nie, maar oordrag kan dus moontlik verhoog. Fasiliteringstyle wat hierdie kwadrant kan akkommodeer en so oordrag verhoog, is rolspel, ondersteunende leeromgewings, breinkaarte, geldige spesialisterugvoer, erkenning van selfaksualiseringsbehoefte, uitbeeldings, metafore, oorsig van leerinhoud, verrassende benaderings (Herrmann 1996; Heyns 2005; Horak, Steyn & De Boer 2001).

B Die wêreld as 'n holistiese en geïntegreerde heelbrein

Herrmann (1996:47) beweer: “The reason I can say the world is a composite whole brain is that hard data from around the world demonstrates that finding conclusively”. Een van die belangrike gevolge hiervan - ook ten opsigte van onderwys en opleiding, leerfasilitering, die teikengroep as leerfasiliteerders, leerders en oordrag - is uit die volgende soortgelyke voorbeeld uit die besigheidswêreld te sien: “CEO's are always surprised by the balanced data representing the composite of their employees. We have not asked all the CEO's, presidents, or leaders, because the list is too long, but all of those we have asked, have held a different assumption about the aggregate mentality of their employees. They all think their organizations have a tilt to the left mode. For this reason, none of them have managed their companies on the basis of the composite whole brain reality of their organizations. Their leadership and communication styles have been tilted in one direction, or too confined, for the global nature of the thinking and learning styles of their employees. I estimate the cost of business leaders holding wrong assumptions about the mentality of their human asset at hundreds of millions of dollars in

lost profits due to the **misalignment in jobs, training, communication, and leadership**". Die heelbreinmodel hou dus bepaalde implikasies in vir die verbetering van onderrig-leer en oordraggenerering.

C Die betekenis en toepassing van die onderskeie kwadrante in konteks van die studie

Lumsdaine en Lumsdaine (1995:97), na die voorbeeld van Herrmann (1996), beklemtoon dat, ten spyte van 'n dominante voorkeurstyl, die leerder al vier kwadrante van die heelbreinmodel die leerproses inkorporeer. Die geleentheid moet daarom bestaan in die onderrigleerklimaat, in die leertaakontwerp, in die leer- en fasiliteringsprosesse en in die assesseringsprosesse vir die daadwerklike toepassing van al vier die kwadrante ter versterking van oordrag. Die volgende is eie aan (Herrmann 1995; 1996; Lumsdaine & Lumsdaine 1995) en daarom oordraggenererend tot die onderskeie style:

- A-kwadrantleer staan bekend as eksterne leer. Fasiliteringsmetodiek sluit lesings, verwysings na handboeke en ander wetenskaplik-gefundeerde bronne, spesialis-insette of gesaghebbende figure op spesifieke gebiede in. Soos u kan sien, maak die studie ook voorsiening vir die leser met 'n voorkeur A-denkstyl. Die navorser verwys na outentieke skrywers, gesaghebbende, erkende rolspelers en spesialiste op spesifieke gebiede, waaronder Herrmann self, Lumsdaine en Lumsdaine en veral De Boer as die HBDI-gesagsfiguur in Afrika tel. Die navorser maak ook gebruik van direkte aanhalings, selfs presiese kopieë uit die werk van hierdie skrywers. Groot nadruk word ook op die betekenis, insigte en kennis van respondente as primêre bronne en ander betrokkenes by die gevalprogram geplaas. Op dieselfde wyse behoort die fasiliteerder van leer van hierdie tegnieke en ander soos in tabel 3.4 genoem, gebruik te maak met moontlike oordraggenerering tot gevolg.
- B-kwadrantleer staan bekend as prosedurele leer (wat betrekking het op prosedure) en word deur middel van 'n metodologiese, stap-vir-stap-meting van

die leerinhoud, inoefening en herhaling (ten einde kennis, vaardighede, ingesteldhede, waardes en oordrag te verbeter) gefasiliteer. In die metodologie van die studie is daar dus ook 'n bewustelike inkorporering hiervan op verskeie maniere, wat ook as modelering vir die fasiliteerder en leerder in die praktyk mag dien.

- C-kwadrantleer staan bekend as interaktiewe leer. Fasiliteringsmetodiek met moontlike bevordering van oordrag as uitkoms, sluit groepbesprekings, interpersoonlike en intrapersonlike gesprekvoering en praktiese, sensories-gebaseerde ervarings in. Lumsdaine en Lumsdaine (1995) beklemtoon verbale terugvoer, aanmoediging en veral reflektoring. Hierdie studie maak aansluitend grootliks staat op formele en informele gesprekvoering, aangesien die voorkeurdenkstyle van leerfasiliteerders dikwels in hierdie kwadrant resorteer (Herrmann 1995). Die gevalprogram maak spesifiek voorsiening vir die ontwikkeling van C-kwadrantvoorkeurdenke en die ontwikkeling hiervan deur onder meer selfreflektoring en fasiliteringsmetodes waaronder koöperatiewe leer, mentorskap, oop kommunikasie tussen die leerders en fasiliteerders asook die beklemtoning en skep van 'n ondersteunende leeromgewing.
- D-kwadrantleer realiseer deur visualisering, ideegenerering, 'n holistiese en intuitiewe begrip van 'n konsep en kreatiewe probleemoplossing. Hierdie denksstyl verkies integrasie van verskeie fenomene, tendense, holisties-geïntegreerde ondersoeke en weergawes van resultate as voortdurende en holistiese prosesse. Fasiliteringsmetodiek met moontlike oordrag tot gevolg, dui op visuele beelde, figure en simboliese metafore. Hierdie studie is daarom ook ingestel op die akkommodering van die D-kwadrantdenker deur middel van simboliese metafore, figure en onkonvensionele metodiek as toepassing en erkenning van D-kwadrantdenke.

Lumsdaine en Lumsdaine (1995:96) wys daarop dat die uitlewing van kwadrant C en D, “which are not encouraged in our educational system”, vir individue met hierdie

voorkeurdenkstyle 'n geleentheid bied om 'n regmatige plek in die samelewing te verkry en nie soos in die verlede gedwonge hoef te voel om hul denke en optrede slegs ooreenkomstig A- en B-kwadrante te kondisioneer nie. Alhoewel dit die grense van akademies-wetenskaplike, tradisionele A-kwadrantstudies oorskrei, beroep ek my dus ook op hierdie dimensie en die erkenning hiervan deur die leser. Die studie is immers binne die kwalitatiewe, konstruktivistiese paradigma en gelei deur die gevalprogram wat hieraan erkenning gee. Dit beteken egter nie die eensydige weergawe van slegs die dominante denk-, leer- en fasiliteringstyle nie, maar 'n verbintenis tot die uitbeelding en toepassing van heelbreindenke, -leer en -fasilitering.

D Heelbreindenke, heelbreinleer en heelbreinfasilitering

Die individu is meer effektief en suksesvol wanneer aktiwiteite en werkvereistes met die voorkeurdenkstyl van die individu ooreenstem (Lumsdaine & Lumsdaine 1995:95). Op dieselfde wyse sal die leerder moontlik beter presteer indien die fasiliteerder se denkprofiel of fasiliteringsbenaderings met sy of haar denkvoorkeur ooreenstem. Lumsdaine en Lumsdaine (1995:96) wys egter ook daarop dat: "Even though two people can have almost identical profiles, they will be different thinkers with differing abilities and competencies".

Binne die strewe na **oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes** is die volgende in terme van die heelbreinontwikkelingsproses en heelbreindenkeparadigma van belang:

- Die herkenning en erkenning en bewustelike akkommodering van die voorkeurdenkstyl van die individu in die prosesse van kurrikulering, fasilitering en assessering.
- Die fenomene in die kurrikulum soos die programfilosofie en programuitkomste behoort dus ooreenstemmend voorsiening te maak vir die akkommodering van al die denkstyle en intelligensietipes van die programdeurlopers van 'n program.

- Die bewustelike uitdaging aan die leerder en fasiliteerder van leer om nie-voorkeurdenkstyle en intelligensietipes in hulself en hul leerders te herken, erken en te ontwikkel.

Voorgemelde afleidings hou die volgende implikasies met betrekking tot fasiliteringsprosesse in. Hiermee is geïntegreer die veronderstelling dat dieselfde aanbevelings sal geld met betrekking tot kurrikulering en assessering.

Veelstylige fasiliteringsprosesse

Die fasiliteerder behoort 'n sensitiwiteit te openbaar en 'n bewustelike poging aan te wend om:

- sy of haar eie denk-, leer en fasiliteringstyl te ken en te waak teen die uitsluitlike aanwending van hierdie dominante styl in alle onderrig-leerprosesse;
- te waak teen die uitsluitlike akkommodasie of bevoordeling van leerders met dieselfde dominansie;
- die voorkeurdenkstyl van alle leerders te herken, erken en te akkomodeer om sodoende die eiesoortige kenniskonstruksie van die leerder aan te moedig en oordrag te verhoog;
- hom- of haarself uit te daag tot die ontginning en aanwending van nie-dominante denk-, leer en fasiliteringstyle;
- in die fasiliteringsproses en alle onderrig-leerprosesse die leerder uit te daag en geleenthede te bied tot die holistiese integrasie van alle denk-, leer en fasiliteringstyle ten einde oordrag na die werklikheid van die leerder te verhoog.

In ooreenstemming met die bespreekte modelle in hierdie hoofstuk waarop die gevalprogram berus (Du Toit 2004), behels bogenoemde fenomene die volgende:

- Die ontwikkeling en bewustelike aanwending van al die verskeie kwadrante in die heelbreinmodel en die onderskeie veelvuldige intelligensietipes.
- Die benutting en toepassing van benaderings en fasiliteringstrategieë wat as oordraggenererend beskou word.

- Gemotiveerde, bewustelike gebruik van dié kwadrante wat nie voorkeure is nie ten einde heelbreindenke en –leer te bevorder en oordrag te verhoog.
- Breindominansie is nie ‘n maatstaf vir bekwaamheid of bevoegtheid nie. Opleiding, motivering, inoefening en toepassing lei volgens Lumsdaine en Lumsdaine (1995:96), tot bevoegdheid [of in studieverband die oordrag van eiesoortige gekonstrueerde kennis na die praktyk]. Hierdie skrywers bring bevoegdheid in verband met die ontwikkeling van primêre en sekondêre *modi*, maar ook die ontwikkeling van daardie kwadrante waarin die individuele denkstyl nie ‘n voorkeur openbaar nie. Die verdere ontwikkeling van hierdie primêre en sekondêre denkstyl (as oordragimperatiewe) kan dus deur opleiding, inoefening en toepassing geoptimaliseer word (Herrmann 1996).
- Leerdergesentreerdeleer plaas verantwoordelikheid op die student om self elke afsonderlike kwadrant van die Herrmann-model te ontwikkel en so ook die onderskeie intelligensietipes tot holistiese en geïntegreerde potensiaalontwikkeling en die verhoging en verbetering van effektiewe oordrag te bring. Aktiwiteite om dit te ontwikkel, is in tabelle rondom die onderskeie kwadrante in bylaag 3 presies uiteengesit en weergegee.
- Dit is ‘n verantwoordelikheid van die fasiliteerder om voorsiening te maak vir leerstydifferensiasie, om studente uit te daag om alle kwadrante, te ontwikkel.
- In die strewe na die oorbrugging van teorie na praktyk, is die praktiese toepassing, uitlewing, vergestaltung en optimalisering van alle kwadrante immers van belang. Hierdie studie en veral hierdie studie is daarom juis die vergestaltung van alle intelligensietipes en nie net ‘n bewustelike skryf vir die A-kwadrant en B-kwadrantdenker nie.

3.3 Samevatting van Hoofstuk 3

Soos in hoofstukke 1 en 2 van hierdie studie uiteengesit, berus die nuwe Suid-Afrikaanse kurrikulum in alle onderwysinstellings op ‘n uitkomsgebaseerde onderwys- en opleidingsbenadering (UGO). UGO is, in Suid-Afrikaanse konteks, leerdergesentreerd (Dreyer *et al.* 2001:8). Nuckles (2002:5) verduidelik die betekenis hiervan soos volg:

“Student centered then is the total orientation of the teacher to the learner. This includes the teacher’s attitudes, behaviours, beliefs and value systems. The need for individualizing instruction is a recognition of the belief that learners differ in all aspects: intellectual, cognitive, affective and situational. Only from the humanistic perspective can the full import of student-centered teaching and individualized instruction be realized”.

In die bestudeerde geval is die leerder ‘n volwassene. Volwasseneleer is daarom ook kortliks bespreek. Leer word beskou as konstruktivisties van aard. Die betekenis hiervan is dat die volwasseneleerder nuwe kennis, vaardighede, waardes en insigte met bestaande fenomene verbind om sodoende ‘n bepaalde omvormde kennisstruktuur op te bou. Leer- en denkstyle is deelgebiede van die bestaande fenomene eie aan die individu. Die akkommodering van en sensitiwiteit vir verskillende denk- en leerstyle van leerders en meervoudige tipes intelligensie, soos deur Gardner (1993) onderskei, word (ooreenstemmend met die gevalprogram) in hoofstuk 3 beskryf en onderskryf. Alhoewel dit dikwels nie in die praktyk neerslag vind nie, impliseer dit leer-, denk- en persoonlikheidsstyl-akkommodering en voortvloeiende akkommodering hiervan in die kurrikuleringsproses, fasiliteringsproses en assessering (Cross & Tilson 1998; Felder 1996; Herrmann 1996; Kolb 1984)¹. Hoofstuk 3 handel oor denk- en leerstyldifferensiasie en Meervoudige Intelligensietipes as kernaspek van die gevalprogram. Die belang hiervan in die gevalprogram is dat die inkorporering van styldifferensiasie die leerder as totaliteitswese erken en aanspreek, suksesverwagtinge verhoog en oordrag genereer. Irvine en York (1995) betoog dat die leerstyl van ‘n leerder, met voorbehoud dat die leerstyl geakkommodeer word, kan lei tot ‘n verbetering in die leerder se ingesteldheid teenoor leer en ‘n toename in denkvaardighede, akademiese prestasie en kreatiwiteit verseker. Hierby is die belangrikheid ingesluit van inkorporering en erkenning van leerstyle in die onderrig-leersituasie (ook oor die algemeen in die daaglikse lewe) deur die fasiliteerder en leerder self.

¹ Leerstyldifferensiasie en Meervoudige Intelligensietipes is in hierdie studie in hoofstuk 3 apart uiteengesit weens die belang daarvan in die studie en die gevalprogram. ‘n Leemte in die bestudeerde literatuur bestaan veral ten opsigte van assessering in die verband.

In die opvolgende hoofstuk (4) word die paradigmadieseperspektief en navorsingsontwerp van die studie bespreek.

NAVORSINGSONTWERP EN METODIEK

HOOFSTUK 4

4.1 Inleidend tot die navorsingsontwerp

Myers (1997),¹ bied die volgende verduideliking ten opsigte van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp met bepaalde gevolge vir die navorsingsproses en die studie in geheel: “Just as there are various philosophical perspectives, which can inform qualitative research, so there are various qualitative research methods. A research method is a strategy of inquiry which moves from the underlying philosophical assumptions to research design and data collection. The choice of research method influences the way in which the researcher collects data. Specific research methods also imply different skills, assumptions and research practices”. Hierdie skrywer² onderskei verskeie navorsingsmetodes waaronder aksienavorsing, etnografiese navorsing en gevallestudies. Die metodologiese oriëntasie van hierdie studie is binne die ruimte van laasgenoemde, naamlik 'n gevallestudie van die effek van 'n program vir die opleiding van onderrig-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op innoverende wyse te fasiliteer, op die onderskeie respondentpraktyke.³

4.2 Inleidende algemene metodologiese oriëntasie

Hierdie kwalitatiewe gevallestudie het die ondersoek van die effek van 'n volwasseneleerprogram ter bemagtiging van hoër onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op 'n innoverende wyse te fasiliteer⁴ enersyds en die oordrag van leer na die praktyk van die fasiliteerder as programdeurloper andersyds, ten doel. Die studie ondersoek die transitiewe dinamiek van 'n onderwys- en opleidingsprogram vir volwassenes na onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns⁵

¹ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

² Myers (1997).

³ Sien hoofstuk 1, paragraaf 1.4.2.

⁴ Soos beskryf in die brosjure vir die Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys, Universiteit van Pretoria (2004b; 2005b).

⁵ Hierdie studie sien onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns as fasiliteerders van leer.

en sy of haar volwasseneleerpraktyk. Die studiedoel voorveronderstel 'n sekere navorsingsparadigma waarin die studie gesitueer word. Williams (2004:45), verwys in die verband (wat as belangrike oorweging vir hierdie studie dien) na Leedy en Ormrod (2001:101): “qualitative research is typically used to answer questions about the complex nature of phenomena, often with the purpose of describing and understanding the phenomena from the participants’ point of view”. Reeves (1997:168), beweer aansluitend: “The ‘qualitative’ aspect represents the emphasis on the human being as the primary evaluation instrument”. 'n Kwalitatiewe benadering is ook bekend as 'n konstruktivistiese of interpretatiewe navorsingsbenadering (Leedy & Ormrod 2001:101; Williams 2004). Voortvloeiend is 'n konstruktivistiese en interpretatiewe navorsingsparadigma met 'n merendeels narratiewe⁶ navorsingsontwerp gevolg in hierdie studie as toepaslikste metode vir die voorgestane indiepte, intertekstuele en holisties-geïntegreerde studiestrewe. Soos in hoofstuk 1, paragraaf 1.4.1, bladsy 15, verwys die navorser voorts na die volgende aspekte rondom konstruktivisme.

4.3 Die konstruktivistiese paradigma

Die konstruktivistiese paradigma as die lens⁷ waardeur die navorsing bestudeer word, sluit die volgende aannames in (Coleman, Perry & Schwen 1997:271):

- Waardes is van uiterste belang in navorsing en affekteer altyd die eindresultaat.
- Die konteks waarin die navorsing plaasvind, is uniek aan die spesifieke situasie. Gebeure is onlosmaaklik verbonde aan die bepaalde konteks en om die gebeure apart van die konteks te sien, is om die ervaring van die gebeure te ignoreer.
- Die doel van die navorsing is om te verstaan en verskillende diverse sienings van die bestudeerde situasie te deel. Die einddoel is die opbou van 'n gesamentlike, gesofistikeerde konstruk.

⁶ 'n Uiteensetting van die ontwerp volg in die hoofstuk.

⁷ Die navorser gebruik hierdie woord na leiding van Williams (2004:45): “When undertaking any research it is essential to have a clear idea of the lens through which one views the research topic, as well as the research design that will be the most appropriate methods to collect, analyse and represent the findings of the research”.

Die konstruktivistiese en interpretatiewe navorsingsparadigma het die ondergenoemde ten opsigte van ontologie, epistemologie en metodiek tot studiegevolg. Guba en Lincoln (1994) en Smit (2003:71) verbeeld in tabel 4.1, ontologie, epistemologie en metodologie vanuit drie *paradigmas*. Die navorser sluit 'n kopie van die model hier in ten einde inleidend 'n sigbare geheelbeeld te bied.

Tabel 4.1 Ontologie, epistemologie en metodologie vanuit drie *paradigmas*

ITEM	POSITIWISTIEWE PARADIGMA WETENSKAPLIK	KONSTRUKTIVISTIESE/ INTERPRETATIEWE PARADIGMA	KRITIESE TEORIE EMANSIPATIES
ONTOLOGIE: WAT IS DIE AARD VAN DIE REALITEIT? TEORIE VAN BESTAAN	WERKLIKE REALITEIT SOEKE NA SEKERHEDE	REALITEIT IS OPGEBOU EN GEïNTERPRETEER DEUR MENSLIKE INTERAKSIE	REALITEIT IS GEVORM DEUR GESKIEDKUNDIGE, SOSIALE, POLITIESE, EKONOMIESE WAARDES; PERSONE IN DIE SAMELEWING; MAG
EPISTEMOLOGIE: HOE KEN ONS DIE WERKLIKHEID? TEORIE VAN KENNIS EN LEER	GEBEURE WORD VERDUIDELIK AAN DIE HAND VAN FEITE, OORSAKE EN GEVOLGE. BEVINDINGS IS WAAR, ABSOLUTE KENNIS	GEBEURE WORD BEGRYP DEUR MENTALE PROSESSE VAN INTERPRETASIE, WAT BEïNVLOED IS DEUR INTERAKSIE MET DIE SOSIALE KONTEKS BEVINDINGE IS GESKEP, OPGEBOUDE BETEKENISSE EN PERSOONLIKE KENNIS	GEBEURE WORD BEGRYP BINNE SOSIALE EN EKONOMIESE KONTEKS MET KLEM OP IDEOLOGIESE KRITIEK EN PRAXIS BEVINDINGS IS ONDERHEWIG AAN WAARDES EN SOSIAAL GEGROND
METODOLOGIE: HOE WIN ONS KENNIS IN VAN DIE WERKLIKHEID? TEORIE VAN METODIEK	KWANTITATIEWE METODES	KWALITATIEWE METODIEK	DIAGNOSTIES EMANSIPATIES

AANGEPAS UIT GUBA & LINCOLN (1994)

4.3.1 Ontologie

Ontologie is 'n afdeling van metafisika wat met die wese van fenomene of die bestaande te make het (Labuschagne & Eksteen 1992:902). Die navorser sluit die volgende bestaande definisie wat op die *syn* van ontologie dui:

Ontologie “is 'n studie van die aard van die wese, die realiteit en die substansie van dinge. Dit bestudeer ook die wese of realiteit in die abstrakte, veral in die manier hoe dit verband hou met idees en toerieë. Dit dui aan wat objektiewe en subjektiewe bestaan konstitueer en wat dit beteken vir iets om te bestaan”⁸.

Die ontologie vir hierdie studie is dat die opgeboude teks en interteks soos vertel en beskryf deur die respondent, die aard van realiteit vir daardie respondent interpreteer. Vertelling of beskrywing is die instrument tot interaksie en is na gelang van die voorkeurdenkstyl of -persoonlikheidstyl van die respondent en nie die navorser, fasiliteerder of evalueerder nie. Dit is die pen waarmee die leerder skryf en dit is die besondere besitting van die leerder, respondent, fasiliteerder en *ander* individue. Die konstruktivistiese paradigma weerspieël die vertrouwe dat individue en groepe realiteit skep (Reeves 1997:168). Hierdie paradigma word dikwels beskryf op grond van die aanspraak wat dit maak dat realiteit multidimensioneel is. Elk van hierdie werklikhede is gelykmatig werklik. Dit is dus nie van kardinale belang of daar werklik een ware realiteit bestaan al dan nie. Die bruikbaarheid van die idee lê daarin dat in die daaglikse omgang met ander, elke individu 'n **unieke perspektief** het wat net so werklik is as die volgende persoon s'n en daarom aanvaar behoort te word. Die aanname is gevolglik dat elke persoon se mening of oortuiging waardig is om verstaan te word. **Hierin is 'n besondere gehalte van die studie.** Dit beteken egter nie dat alle realiteite nuttig of relevant in die spesifieke konteks is nie. Die paradigma erken dat sekere realiteite meer

⁸ Ontsluit van <http://af.wikipedia.org/wiki/Ontologie>

gesofistikeerd as ander is. Die doel van ondersoek in die konstruktivistiese paradigma is die sofistikasie of verfyning van elke respondentkonstruksie (Coleman, Perry & Schwen 1997:271).

4.3.2 Epistemologie

Epistemologie, “n vertakking van die filosofie, is die studie van die teorie van die oorsprong, die aard, die metodes en die grense van kennis. Dit hou verband met die beginsels waarvolgens onderskei kan word tussen dit wat waar en onwaar is, en dui ook die moontlike grense aan vir ons vermoë om te dink, waar te neem en te verstaan. Dit word dikwels gekontrasteer met ontologie. Die woord "epistemologie" kom van die Griekse woord episteme wat "kennis" beteken en logos wat "woord" of "segging" beteken⁹.

Guba en Lincoln (1989:44), verduidelik konstruktivistiese epistemologie as “truth is a matter of consensus among informed and sophisticated constructors, not correspondence with an objective reality”. Reeves (1997:168) sien voorstanders van konstruktivisme as gemoeid met begrip van die aard van hierdie opgeboude realiteit vanuit verskeie perspektiewe en die beklemtoning van die beslissende rol van kultuur, konteks, ervaring en ander faktore in die konstruksie van die realiteit en waarheid. Grense betreffende kennis en waarheid is na die mening van die navorser, mensgemaak. Dit is dus nie vir die navorser om die epistemologie van die respondente te omgrens nie en ook nie om die epistemologie van die navorser af te baken nie. Die epistemologie van die navorser in hierdie studie word bepaal na gelang van die epistemologie van die respondent ten einde die beeld van die respondent en nie die van die navorser weer te gee **in ‘n poging om geldigheid te verhoog**. Indien ‘n keuse egter uitgeoefen moet word, sal dit ter wille van hierdie respondentkonstruk wees en soos in die tabel 4.1 weergegee, konstruktivities of interpretatief fokus.

⁹ Ontsluit van <http://af.wikipedia.org/wiki/Epistemologie>

4.3.3 Metodologie

Die rationale vir 'n kwalitatiewe navorsingsmetode is weens die komplekse aard van die bestudeerde geval, die navorsingsvraag en aard van die navorsing wat vra om begrip van wat oorgedra is na die praktyk van programdeurlopers. Ten einde indiepte weergawes van die storie agter die storie (die interteks) te verkry en aangesien die fokus mensgeïntereerd is, is daar besluit op kwalitatiewe navorsing. Patton (1987:28), beklemtoon kwalitatiewe metodiek as “particularly useful for studying variations in program implementation”. Hierdie skrywer wys ook op die belang van kwalitatiewe metodiek, veral waarnemings, indien die evaluering van 'n program formatief gefokus is op die verbetering van 'n program of produk. In navolging van Patton (1987) as gesag op die gebied van kwalitatiewe navorsing (Reeves 1997), beweer die navorser dat sy nie teen syfers gekant is nie, maar pro betekenis is. Die voorafgaande verwysing na Leedy en Ormrod (2001:101) word weer beklemtoon: “qualitative research is typically used to answer questions about the complex nature of phenomena, often with the purpose of describing and understanding the phenomena from the participants' point of view”. Reeves (1997:168) beweer aansluitend: “The ‘qualitative’ aspect represents the emphasis on the human being as the primary evaluation instrument”.

Keuse van navorsingsmetodes, benaderings en strategieë is bepaal na gelang van omstandighede en aspekte in die navorsingsklimaat. 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 metodiek¹⁰, met die etiek altyd in die oog, wat lei in hierdie geval tot 'n beter begrip, insigte en samewerking van die respondente.

¹⁰ Die navorser verwys byvoorbeeld hier na die gebruik van vraelyste en onderhoude - vraelyste as kenmerkend kwantitatief en die deurgaanse literatuurintegrering in die studie.

4.3.3.1 Metodologiese strategieë vir die insameling van data

Diverse, veelsydige strategieë, van fundamentele en holistiese belang en ontwikkelingswaarde vir die navorsing, word in die studie geïnkorporeer ten einde optimale insigte in leer- en lewenswerklikhede te verwerf. Dit is voorts 'n pertinente poging tot dieptebeplanning en diepteverkryging in die studie, leer en die oordrag van leer. Daar is verder gestreef na geldigheid en betroubaarheid in (byvoorbeeld) die veelvuldige aanwending van strategieë. Hierdie strategieë word hoofsaaklik in die opvolgende paragrawe beskryf.

4.3.3.1.1 Literatuurstudie

Daar is voortgebou op die teoretiese raamwerk soos in hoofstuk 1 ten opsigte van oordrag beskryf deur middel van 'n 'n kritiese, omvangryke en voortdurende literatuurstudie. Die literatuurstudie, as bepalende teoretiese en sinvolle analities-strukturende deelgebied van die navorsingsgebeure en onderwys- en opleidingspraktyke as sulks, is **deurgaans** onderneem¹¹.

Hierin is die navorsingsproses weer as veelfasettige ontwikkelingswerklikheid beskou (dus nie net as wetenskaplike fenomeen nie, maar ook as kreatiewe en emosionele werklikhede). Die navorser as metaleerder en holistiese denker beklemtoon die verwerking en monitering van inhoud tot relevansie eerder as die weergee¹² van resente, sogenaamde relevante inhoud. Fokusse is uitgebrei na die terrein van die respondente (byvoorbeeld hul bepaalde werkplek en lewensfilosofieë, wat aansluiting vind by beginsels van UGO, volwasseneleer en studentgesentreerdeleer soos in Hoofstuk 2 verduidelik)¹³. Hierdie literatuurstudie is daarom nie afgebaken tot 'n bepaalde terrein of spesifieke literatuur rondom die onderwerp nie, maar:

¹¹ Hiermee beklemtoon die navorser die belang van teorie, benaderings, fasiliteringstrategieë en meer, aangesien programme dikwels hoofsaaklik hierop gefundeer is. Die omvang van die literatuurstudie is weens die omvang van die teoretiese in die opvoedkundige navorsingsgebeure en in die gevalprogram.

¹² Onvoorwaardelike aanvaarding van en kopiëring van enige werk, word totaal verwerp.

¹³ Sodoende is geldigheid en betroubaarheid terselfdertyd verhoog.

- wetenskaplike norme, modelle en strategieë word nie as dominant beskou nie, maar eerder 'n holisties-gebalanseerde **heelbreinintegrasie** van norme, modelle, strategieë, teorieë en so meer,
- verskeie ander **vakdisiplines word doelbewus betrek, veral weens 'n hoë premie op werkplekler, ervaringsleer en die leerder- of respondentwerklikheid¹⁴,**
- daar word **antwoordelik** gebruik gemaak van nabootsing en / of mimiek van die heersende diskoers van verskeie rolspelers. In hierdie proses word dié diskoers gekontroleerd en onafhanklik, voorwaardelik of onvoorwaardelik aanvaar, verwerp of gewysig.

'n Literatuurstudie is hoofsaaklik in hoofstukke 1, 2 en 3 onderneem met veral die konstruktorele basisontbloting van 'n hoëronderwys- en -opleidingsprogram en onderlinge, integrale verbande en beginsels ten doel. Hierdie verbandhoudende en geïntegreerde konstrunkte en beginsels word saamgegroepeer in tema's om 'n holistiese fundering, beplanning en betekenis (*meaning*) te *vorm (construct)* tot oordrag na die praktyk - enersyds vir die navorser ter bestudering en omskrywing van die empiriese verklaring van die praktyk en andersyds as beskrywing van hoe die strategieë byvoorbeeld aan die leerderrespondent in die gevalprogram voorgehou is. Die stimuli wat aanleiding gee tot 'n paradigmaskuif vanaf die konvensionele (*outside in*) na die heersende (*inside out*) paradigma (ook wenslik die stimuli tot oordrag na praktyk), is grootliks hierin verteenwoordig.

Hiermee word motiverend verder bedoel:

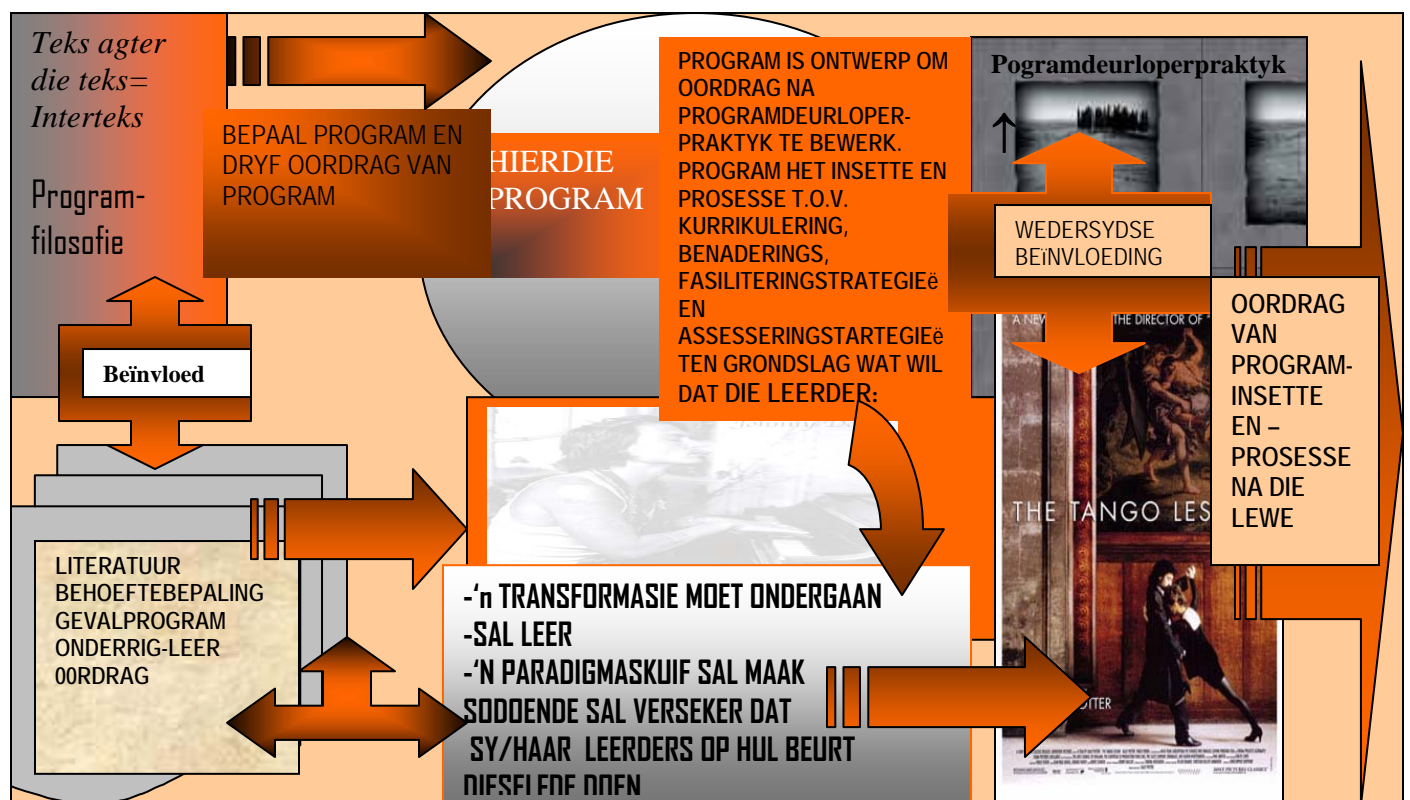
- 'n Literatuurstudie is verpligtend vir die beplanning en teoretiese fundering van die navorsing (Cohen, Manion & Morrison 2000).
- Motief vir 'n literatuurstudie lê in die insameling, ordening, kritiese analise, verwerking en **toepassing** van inligting geleë.
- Die bestudeerde gevalprogram wat as gedeeltelike voorbeeld dien van 'n onderwys- en opleidingsprogram vir *die bemagtiging van onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns om leer op 'n innoverende wyse te fasiliteer*, behels 'n

¹⁴ Leerderwerklikheid is hier dit wat die leerderrespondent as van belang beskou.

veelvuldige en kompleksgeïntegreerde kurrikulum. 'n Omvangryke literatuurstudie ter verduideliking van die teoretiese basis van die program is daarom geregverdig.

- In hierdie studie is die motivering gekoppel aan die doel om inligting in te win en te verstaan, maar ook om die intertekstuele inligting wat die program bepaal en waaruit die program vir die leerder bestaan, te bestudeer, te verstaan en te verklaar. Hierdie intertekstuele inligting is die dryfveer waardeur transformasie van die leerder ten opsigte van byvoorbeeld 'n nuwe denkraamwerk, leer en oordrag moet plaasvind en is dus op transformasie, leer en oordrag gemik. Voorafgaande kan visueel soos volg voorgestel word:

Figuur 4.1 'n Voorstel van leer en oordrag na leiding van die literatuur- en empiriese studie in die bestudeerde gevalprogram



Boeke

In die literatuurstudie is gestreef na die konsultasie van relevante en resente inligtingsbronne met ten minste 60% binne die navorsingstydperk en binne 'n tydperk van 10 jaar daarvoor. Bronne buite hierdie raamwerk is met 'n spesifieke doel en rede gebruik en dikwels gemotiveer in (hoofsaaklik) voetnotas. Voorgeskrewe bronne en aanbevole leeswerk en studiemateriaal uit 'n bepaalde onderwys- en opleidingsprogram, word doelgerig ingesluit. Dit is ook 'n poging tot 'n oordagte balanshandhawing tussen die verskeie bronne (boeke, artikels, elektroniese bronne en someer).

Vanuit 'n heelbreinparadigma en as holistiese denker streef die navorser daarna om bevindings en verwerkte informasie waarop gereflekteer is, toe te pas om die aspekte rondom en onderliggende beginsels tot die studie en navorsingsvrae te verhelder. Hierdie informasie behoort daarom aanpassing ten opsigte van kritiese en analitiese analisering en probleemoplossing; strukturele ordening te midde van integrasie; intrapersonlike en interpersoonlike betrokkenheid of insigte en innoverende kreatiwiteit te weerspieël.

Verskeie ander sekondêre bronne is ook geraadpleeg, waaronder:

Koerante

Koerantberigte, persverklarings, aankondigings en advertensies is gebruik. Spotprente en briewe uit verskeie koerante is ook gebruik. Dit is vanuit 'n konstruktivistiese paradigma, soos enige ander inligtingsbronne, dikwels nie absoluut betroubaar of kontroleerbaar nie. Argumente, stellings, afleidings en dies meer is daarom dikwels eerder in verwerkte vorm gebruik ten koste van inhoud en relevansie. Argumente is dus rondom hierdie stellings opgebou terwyl die stellings self nie suiwer as waarheid / feite weergegee is nie.

Monografieë, handboeke en studiehandleidings

van verskeie instellings en dissiplines is geraadpleeg- veral die uit die dissiplines van die onderskeie respondente.

Naslaanwerke

Hier is veral gebruik gemaak van woordeboeke, jaarboeke, gidse en studiehandleidings van verskeie instellings en dissiplines¹⁵.

Oudiovisuele materiaal

Videomateriaal, films, TV programme (veral wêreldwye satellietbeeldkanale) het tot die geheelbeeld bygedra.

Elektroniese media

Hierdie media sluit in: Internetartikels en artikels, verslae en korrespondensie wat per e-pos ontvang is asook elektronies-beskikbare inligting soos verkry van oorsese en plaaslike databasisse.

Institusionele inligtingsbronne

Bronne wat uitgegee is deur internasionale, nasionale, streeks- en plaaslike owerhede en instansies soos universiteite, is waar moontlik geraadpleeg.

Navorsings- en ontwikkelingsverslae

Hierdie verslae van verskeie internasionale en nasionale organisasies, ondermeer Hoë Onderwysinstellings en staatsdepartemente, soos vervat in gepubliseerde en ongepubliseerde verslae, verhandelinge, proefskrifte, en skripsies, is geraadpleeg. 'n Bewuste poging is ook aangewend om die werk (byvoorbeeld verhandelings, artikels, en meer) van respondente te bestudeer.

¹⁵ Ondermeer dit wat deur respondente saamgestel is.

Tydskrifte

Botha en Du Toit (1999:2) verwoord: “Wetenskaplike tydskrifte verskyn periodiek en bevat *gewoonlik* gespesialiseerde inligting”. Hierdie tydskrifartikels is internasionaal en nasionaal versamel en verwerk, gekritiseer, evalueer en dienooreenkomstig toegepas. Relevante nie-wetenskaplike tydskrifte is ook dikwels as sekondêre¹⁶, maar belangrike bronne, gebruik.

4.3.3.1.2 Empiriese ondersoek

Ooreenkomstig die doel van die wetenskap om die werklikheid te beskryf, te verklaar en te voorspel en ten einde essensies ook deur empiriese metodes te openbaar en hierdie essensiestatus te kan verifieer, wend die navorser ook na die empiriese soos opgebou in hoofstuk 4 en kwalitatief belig in hoofstuk 4, 5 en 6.

Die volgende **inligtingsbronne** is gebruik:

A Menslike inligtingsbronne

Botha en Du Toit (1999:2) beweer: “n Menslike inligtingsbron is ‘n individu wat oor sekere spesialiskennis beskik, byvoorbeeld dosente, navorsers, konsultante”. Die navorser sluit hierby in alle rolspelers, waaronder studente (leerderrespondente en ander studente), administratiewe personeel, kollegas, tutors, ouers en alumni. ‘n Hoë premie is op hierdie kategorie geplaas weens die **aard en sterkte van die studie wat primêr in die multi-dimensionele werklikheid van menslike behoeftes, ondervinding en sosiale gedrag gegrondves is**. Die perspektiewe van verskeie rolspelers is ook van besondere belang in

¹⁶ Myers (1997) verduidelik die verskil tussen primêre en sekondêre bronne soos volg: “In anthropology and sociology it is a common practice to distinguish between primary and secondary sources of data. Generally speaking, primary sources are those data which are unpublished and which the researcher has gathered from the people or organization directly. Secondary sources refers to any materials (books, articles etc.) which have been previously published”.

die daarstelling van **objektiwiteit, geldigheid, betroubaarheid en die verkryging van ander perspektiewe belyn met** (onder meer) die beginsels van volwasseneleer; leerdergesentreerdeleer; heelbreinleer en koöperatieweleer. Die respondente funksioneer binne 'n bepaalde konteks, wat voorts kortliks beskryf word.

i Navorsingskonteks, navorsersposisie en etiek

Die studie fokus op oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes van onderwys- en opleidingsprogramdeurlopers na afloop van spesifieke onderwysleergeleenthede. Die fokus is hoofsaaklik ten opsigte van 'n spesifieke program aan die Universiteit van Pretoria as instansie met die bevordering van kwaliteit, akademiese uitnemendheid, 'n waardegedrewe kultuur en ander ideale. 'n Bespreking van die gevalprogram is in hoofstuk 1, paragraaf 1.5.6 vervat. Die posisie van die navorser ten opsigte van die gevalprogram word hiernaas gestel ter wille van geldigheid en betroubaarheid:

Die navorser het die gevalprogram in 1999 deurloop en die Onderwysinduksieprogram in 2003. Sedertdien is die gevalprogram op besondere wyse verfyn¹⁷. Verskeie ander fasiliteerders het tot die stryd toegetree. Die navorser, soos verskeie respondente en ander rolspelers, is van mening dat die program 'n *life-changing* ondervinding is. Daar is egter verskeie ontwikkelingsmoontlikhede wat in die gees van samewerking en ontwikkeling geïdentifiseer word. Op dieselfde wyse is dit van belang om te bepaal wat presies oordrag uit die program motiveer en wat dit in wese is wat oorgedra word na die praktyk en werklikheid van die programdeurloper. Die rationale in hoofstuk 1 bespreek hierdie tendense en aspekte rondom die studie. In my spesifieke geval was daar veral twee fasiliteerders wat ten tye van die deurloping van die program as leerfasiliteerders opgetree het, wat 'n fenomenale rol in die latere toepassing van die programessensiële, die probleme en besluite daarom en persoonlike en professionele ontwikkeling gespeel het. Hierdie mentorskap het in my persoonlike geval tot oordrag in beperkende omstandighede gelei. My lojaliteit en

¹⁷ Stelling op grond van deelnemende waarneming, waarneming, bestudeerde literatuur en onderhoude sedert 2003.

dankbaarheid kulmineer in hierdie geval tot meer - tot 'n subjektiewe bewussyn van volhoubare ontwikkeling en betekenisstrewes.

Alle korrespondensie, onderhoude met die programdeurlopers en studente of leerders van die programdeurlopers is konfidensiëel uitgevoer en hanteer. Waarnemings, deelnemende waarneming en werkplekassesseringsgeleenthede is egter binne die konteks van die werkplek van die respondent met die nodige toestemming uitgevoer. Die navorser het veral 'n klimaat van wedersydse vertrouwe en oop kommunikasie probeer skep en onderneem om dit dus nie te verbreek nie. 'n Ingesteldheid van geen skade aan die respondent is as prioriteit gestel. In sommige gevalle het die respondent gevra om bekend gemaak te word.

ii Respondente in die navorsingsproses en etiek

Alhoewel die navorser die onus tot deelname totaal op die respondent plaas, is daar om etiese redes toestemming van betrokke instansies en rolspelers verkry vir die uitvoering van die navorsing binne 'n spesifieke konteks. Etiese klaring is vir hierdie studie verkry wat daarop dui dat toestemming van respondente ontvang is. Respondente is veral genader op grond van die multidimensionele aard van die navorsing en die navorsingsinsette vanuit 'n diverse perspektief. Soos in die geval van my studente wil die navorser daarop roem dat 'n daadwerklike poging aanwend om leerder en ander rolspelers te verstaan en tot die grootste mate moontlik te ken. Op grond van die programdeurloper se kennis, vaardighede, maar ook ingesteldhede en waardes, is respondente uit verskeie jaargroepe geselekteer. Akademiese prestasie, ingesteldhede, waardes, kennis en vaardighede waaronder kritiese en analitiese vaardighede¹⁸, die konteks waarin die respondent hom / haar tans bevind en geografiese faktore is in aanmerking geneem ter wille van die kwaliteit enersyds en die praktiese uitvoerbaarheid van die studie binne 'n gegewe tydperk en finasiele beperking.

Die aanvanklike respondentgetal is verminder na aanleiding van voorgesprekke met die geïdentifiseerde respondente. Een van die kernrespondente in my oë het byvoorbeeld verduidelik dat aspekte van die program waaronder heelbreinleer nie 'n daadwerklike bydra

¹⁸ Hierdie gegewens is verkry vanuit die akademiese rekords van die deelnemers en op grond van toekenning en die posisie waarin die fasiliteerder hom of haar bevind. Die posisie behoort op grond van meriete bekleed te word.

gelewer tot sy praktyk nie aangesien die respondent nie “in die model glo nie”. ‘n Besondere geval wat aanvanklik bestudeer is, moes laat vaar word weens geografiese verwydering en wedersydse werksverpligtinge wat veral waarneming belemmer het. Persoonlike omstandighede, soos individue wat nie meer in die praktyk is nie, het ook daardie respondente uitgesluit. ‘n Spesifieke respondent is op grond van ingesteldhede en waardes uitgesluit, aangesien die navorser bekend is met die individu se lukraak-bemoeiing met die student as kliënt en mens-in-totaliteit. Die studie is uiteindelik afgebaken tot sewe respondente vanuit verskillende deeldissiplines en opleidingsvelde, agtergronde, voorkennis, ervaring en ouderdomme. Die leerders van hierdie respondente wissel van 16 - 60 jaar. Diversiteit is geïnkorporeer deur:

- een respondent wat tans nie werksaam is by ‘n Hoërondewysinstelling nie,
- een respondent wat nie die betrokke gevalprogram in die eerste studiejaar geslaag het nie, maar die gevalprogram wel in twee jaar suksesvol deurloop het,
- een respondent wat die verkorte induksieprogram deurloop het,
- twee respondente wat tans in adviserende hoedanigheid funksioneer en dus vanuit verskeie rolle deelneem aan die studie,
- te verseker dat die respondentgeheel getuig van ‘n verskeidenheid voorkeurdenk- en fasiliteringstyle¹⁹ en meervoudige intelligensies..

Daar is geen onderskeid ten opsigte van ras of geslag in hierdie studie nie, maar die samestelling is wel heterogeen ten opsigte van ras. Tabel 4.2 is ‘n verkorte profiel van elke respondent en data ten opsigte van studiedeelname.

Tabel 4.2 ‘n Verkorte profiel van elke respondent en data ten opsigte van studiedeelname

Respondent 1	Het die gevalprogram in 1999 deurloop. Onderhoude is gedurende 2005, 2006 gevoer. Praktykwaarneming: 2005. Deelnemende waarneming: 1999. Volgens die HBDI is die voorkeurdenkstyl van die	Onderhoude is met twee studente van die respondent gedurende 2006 gevoer na afloop van die deurloping van ‘n spesifieke vierjaarprogram.
--------------	---	--

¹⁹ Die voorkeurdenkstyle van al hierdie deelnemers is met behulp van die HBDI-meetinstrument bepaal.

	<p>respondent kreatiefdominant (D-kwadrant).</p> <p>Ondervinding: Die respondent het in Mei 1999 gedurende die deurloping van die gevalprogram 'n voltydse lektorspos aanvaar en het sedertdien verskeie ontwikkelingsgeleenthede ten opsigte van kongresse, seminare, kursusse en meer gehad.</p>	
Respondent 2	<p>Het die gevalprogram in 2003 deurloop.</p> <p>Onderhoude is gedurende 2003, 2004 in 2005, 2006 gevoer.</p> <p>Praktykwaarneming: 2003, 2005.</p> <p>Deelnemende waarneming: Gedurende werkplekassessering en deelnemende waarneming in 2003.</p> <p>Ondervinding: Die respondent was gedurende die deurloping van die gevalprogram as tutor in privaathoedanigheid werksaam. Sy het in 2005 'n permanente pos aan 'n skool aanvaar en is tans daar werksaam. Sy het geen verdere 'eksterne' ontwikkelingsgeleenthede gehad ten opsigte van seminare, kursusse, ensovoorts nie, maar is na my mening 'n besondere leergierige en selfgedrewe leerder.</p>	<p>Informele gesprekvoering is na afloop van die werkplekassessering in 2003 met die spesialisassessor gevoer.</p> <p>Leerderrespondentdata ontbreek merendeels op grond van minderjarigheid van leerders.</p>
Respondent 3	<p>Het die gevalprogram in 2002 deurloop.</p> <p>Onderhoude is gedurende 2002, 2005 en 2006</p>	<p>Leerderrespondentterugvoer op grond van onderhoude.</p>

	<p>gevoer. Waarneming en deelnemende waarneming gedurende 2002. Die respondent toon 'n Analitiese; A-kwadrantvoorkeurdenkstyl. Hierdie respondent beweer: Ek is reeds "10 jaar in praktyk en het dus mettertyd my leemtes as dosent geïdentifiseer (my primêre profesie is arbeidsterapeut waarvoor ek opleiding ontvang het, en sekondêr dosent, waarvoor ek byna geen opleiding ontvang het nie". Die respondent het ook verskeie ontwikkelingsgeleenthede op grond van meriete ontvang.</p>	
<p>Respondent 4</p>	<p>Het die program in 2002 deurloop. Onderhoude is gedurende 2003, 2004, 2005, 2006 gevoer. Waarneming: 2002, 2004, 2005, 2006. Die respondent toon dominansie ten opsigte van die C-kwadrant (emosionele kwadrant). Die respondent het na deurloping van die gevalprogram as tydelik-deeltydse dosent en spoedig tot lektor in 2003 gevorder. Verskeie verdere ontwikkelingsgeleenthede is aan die respondent gebied.</p>	<p>'n Gestruktureerde onderhoud met 'n Magisterstudent tans as deurloper van 'n program waarvan die respondent die programko-ordineerder is en as fasiliteerder optree, is gevoer in 2006. Gedurende 'n waarnemingsessie waarin die navorser as eksterne assessor opgetree het, is informele gesprekvoering met die res van die Magisterstudente (8 lede) gevoer in 2006.</p>
<p>Respondent 5</p>	<p>Het die program in 2002 deurloop. Onderhoude is gedurende 2003, 2004, 2005, 2006 gevoer. Waarneming: 2002, 2004, 2005, 2006. Die respondent is ewekansig geposisioneer ten opsigte van die HBDI -</p>	<p>'n Onderhoud is in 2006 met 'n programdeurloper gevoer waartydens die respondent as fasiliteerder opgetree het. 'n Onderhoude is ook met eweknieë gevoer en persone wat by hierdie respondent kursusse</p>

	denkstylbepaling. Die respondēt was vir meer as 5 jaar werksaam as onderwyseres, het in 2002 as lektreie aan die Universiteit leer gefasiliteer en is sedert 2003 aangestel as onderwysadviseur.	deurloop het.
Respondent 6	Het die program in 2003 deurloop. Onderhoue is gedurende 2003, 2005, 2006 gevoer. Waarneming: 2003, 2005, 2006. Verskeie ontwikkelingsgeleenthede is aan die respondēt gebied.	Onderhoue is met drie studente van hierdie respondēt gevoer, opgevolg deur informele gesprekvoering gedurende waarnemingsessies met verskeie studente in 2005 en 2006.
Respondent 7	Het verkies om die program oor 'n tydperk van twee jaar te deurloop. Is tans 'n onderwysadviseur.	

Hierdie tabel toon duidelike strategieverskeidenheid en die unieke en oorvleulende konteks, profiele, situasies en moontlike insette van die besondere respondente.

iii Data-insamelingstegnieke

Vier tegnieke vir data-insameling is hoofsaaklik gebruik:

- **Deelnemende waarneming**

Lemmer (1993:125), wys daarop dat die navorser tyd op die terrein bestee en mense in hul natuurlike omgewing waarneem: “Gedurende hierdie tydperk sal die navorser die wyse waarneem waarop mense die werklikheid beskou, en in hierdie proses is hul woorde, gevoelens en oortuigings belangrik”. Verbale en nie-verbale gedrag word waargeneem en beskrywend weergegee. Verskeie onderrig-leergeleenthede waarby die respondente betrokke is, simposia, toesprake, programme, vergaderings en ander geleenthede is daarom bygewoon as leerder, navorser, waarnemer en respondēt.

- **Onderhoude**

Oop-responsonderhoude is gebruik om data te versamel en soms ter wille van algemene tendensbepalings (ook vir die opstel van vraelyste) oor hoe respondente modules, fasiliteerders, instellings, studente, mede-studente waarneem, ervaar en sou wou verbeter. Persone is bewustelik geraadpleeg volgens die geskikte onderhoudtipe. So is daar met studente en stram rolspeleers veral informele gespreksonderhoude gevoer, terwyl daar in die akademiese wêreld dikwels 'n tendens bestaan om inligting aan die gediensstige te verskaf op grond van die mate van respek wat betoon word. In hierdie geval is van 'n formele, onderhoudbegeleide of gestandaardiseerde nie-konklusiewe onderhoudsbenaderings gebruik gemaak. Sleutelinformant-onderhoude is suksesvol en dikwels onsuksesvol uitgevoer, maar is altyd bemoeilik deur die kodering van inligting. Rolspeleers wat direk of indirek geraadpleeg is, is in bibliografie vermeld. Onderhoude is ook, ter wille van geldigheid en betroubaarheid, met byvoorbeeld die leerders van die respondente en die eweknieë van die respondente, gevoer. Die navorser het ook gebruik gemaak van tegnologie, veral in opvolgonderhoude, byvoorbeeld telefoniese onderhoude en e-pos.

- **Waarnemings**

Die navorser is hier ingestel op die evaluering van individue eerder as op respons ten opsigte van verbale vrae (onderhoude) of geskrewe vrae (vraelyste). 'n Nadeel van waarneming is, volgens Schumacher & McMillan (1993:258), die subjektiwiteit daarvan weens waarnemers se geneigdheid om bevooroordeeld te wees. Waarneming is daarom waar moontlik, in samewerking met spesialiste uitgevoer om sodoende die geldigheid te verhoog. 'n Verdere maatreël teen subjektiwiteit is dat die bevindings van die waarnemings in alle gevalle in voordurende reflekeringsgeleenthede met die respondente en ander rolspeleers bespreek is vir kommentaar van hulle op bevindings.

- **Vraelyste**

Hoewel nie 'n erkende kwalitatiewe navorsingsmetode nie, is vraelyste in drie gevalle aan die respondente gegee. Die rationale hiervoor is:


- Dit is beskou as middel tot die verhoging van geldigheid en betroubaarheid en die sterkte van die studie in geheel deurdat die respondent ook 'n skriftelike weergawe van data wat as vergelykingsinstrument gedien het, gegee het.
- Vraelyste in hierdie gevalle is ook gebruik om aanvullende data te verkry.
- Sommige respondente verkies 'n vraelys as korresponderend met die voorkeurdienst van die respondent en tydbestuur.

Hierdie vraelyste is uit kennis wat hoofsaaklik vanuit onderhoude verkry is ontwikkel en daarna deur 'n aantal proefpersone voltooi. In die opstel van vraelyste is daar eerstens gepoog om die studentebehoefte te identifiseer, die fasiliteringsproses te beoordeel en aanbevelings van die respondente te verwerf. Oop vrae is belyd met die kwalitatiewe ontwerp van die studie, gevra. Die data wat hieruit verkry is, het hoofsaaklik die programinsette, soos beskryf in hoofstukke 1, 2 en 3 bepaal na gelang van wat die respondente as van belang beskou het.

Samevatting van dataversamelingstegnieke

Die kwalitatiewe aard van die studie vra spesifieke data-insamelingstegnieke, insluitend observasies of waarneming, onderhoude en die bestudering en analisering van relevante dokumentasie (Patton 1987; Reeves 1997) waardeur die sterkte, geldigheid en betroubaarheid van die studie verhoog word (Lemmer 1993:110-11). Insameling van teoretiese en empiriese data, ter beantwoording van die navorsingsvrae, geskied daarom op die volgende wyses soos uiteengesit in tabel 4.3. Triangulasie is vertikaal en horisontaal sigbaar.

Tabel 4.3 Matriks vir die insameling van data

Data-insamelingstegniek 	Literatuurstudie	Waarneming	Deelnemende waarneming	Onderhoude	Vraelysye	Opvolgonderhoude;	Reflektierings-geleenthede	Dokumentanalises
Navorsingsvrae								
Wat het die gevalprogram behels ten opsigte van die kurrikulum, leerfasilitering en assessering?	#			#	#	#	#	#
Wat is die betekenis wat die programdeurloper hieruit opgebou het?		#	#	#	#	#	#	#
Wat het oorgedra na die praktyk van die programdeurloper		#	#	#	#	#	#	#
Wat behels die voortspruitende, behoeftegerigte verfyningsoommoontlikhede ten opsigte van onderwys en opleidingsprogramme?	#	#	#	#	#	#	#	#

4.3.3.2 Data-ontledingsbenadering

Myers (1997), wys op die volgende van studiebelang: “Although a clear distinction between data gathering and data analysis is commonly made in quantitative research, such a distinction is problematic for many qualitative researchers. For example, from a hermeneutic perspective it is assumed that the researcher's presuppositions affect the gathering of the data - the questions posed to informants largely determine what you are going to find out. The analysis affects the data and the data affect the analysis in significant ways. Therefore it is perhaps more accurate to speak of ‘modes of analysis’ rather than ‘data analysis’ in qualitative research. These modes of analysis are different approaches to gathering, analyzing and interpreting qualitative data. The common thread is that all qualitative modes of analysis are concerned primarily with textual analysis (whether verbal or written)”. Hierdie skrywer verwys na die narratiewe navorsingsontwerp as ‘n analiseringsmodus wat na my mening by die studie inpas “as it explores the stories that constitute people's lives in terms of both action and consciousness.... This is based on Bruner's concept of ‘dual landscapes’ in which (1) events are sequenced through time and (2) people realign with their preferences, beliefs and values, intentions and

commitments. The interplay between action and meaning invites an intentional shaping of preferred new developments to facilitate real effects on people's lives and relationships, as well as the reflective space to step back, and query into the meaning that informs particular actions" (Myers 1997²⁰).

Die narratiewe navorsingsontwerp hou die waarde van persoonlike, spesifieke, politiese en globale benadering tot data-analiseringsbenadering waardeur respondente of "students will be encouraged to explore the narratives that are core to their own lives; this reflective exploration will enable students to design inquiry and intervention from a base of 'lived experience' where their own narratives have the potential to both restrain, as well as potentiate, changes in the conflict systems they study [and live by]" (Cobb 2005²¹). Hierin is vir my die besondere sterkte en waarde van die studie wat die werklike interteks ontbloom - dit wat in der waarheid oorgedra is na die praktyk van die programdeurloper.

4.3.3.2.1 Waarde en sterkte van die navorsingsontwerp en studiegeheel

Daar is (soos in hierdie hoofstuk geskryf staan) vanuit spesifieke paradigmas, hoofsaaklik die konstruktivistiese paradigma, te werk gegaan. Reeves (1997:163), sien die waarde van 'n paradigma "in the scientific sense, [that] represents a well-established, clearly delineated approach to conducting inquiry in a field". Hierdie skrywer beklemtoon ook die toepassing van verskeie paradigmas – soos in die studie nagevolg. Die navorser beskou die volgende aansluitende aanhaling uit die werk van Wildman (1998) van kardinale betekeniswaarde en sterkte van en vir die studie in geheel. **Die verwetenskapliking van onderrig en leer; die eensydige, afgeleefte navorsingsmetodiek van verskeie sogenaamde opvoedkundige spesialiste en die gebrek aan meervuldige paradigmas en lense waardeur spesifieke navorsingsontwerpe, oriëntasies, metodiek, benaderings en strategieë gesien kan word, het die tragiese verlies van menselewens en betekenislose duisternis tot gevolg.** As outentieke verwysing maak die navorser van die direkte woorde van die skrywer (Wildman 1998:625) gebruik: "Field

²⁰ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

²¹ Internetbron: bladsynommers ontbreek.

research into futures perceptions of street kids has supported this **sense of gut wrenching angst and meaninglessness**. The future is seen as alien, unknowable and unknown. In a horrifying sense educational systems seem unable even to recognize this issue. All predicate and legitimate their pedagogy on an ‘empirical episteme’, i.e. scientia. Such a view generates a tacit way of knowing that seems to betray all within systems. So many of us find ourselves inhabiting interstice futurescapes as intersections of multiple, contradictory, overlapping futures not reducible to ‘one’ particular paradigm. Perhaps it is these shards that lead to the ‘cracks’ in the world that Leonard Cohen sees as a necessity for the paradigm to shift. The following music extract relates to paradigm shifts as cracks in the worlds:

**Ring the bells that still can ring
Forget your perfect offering
There is a crack ... a crack in everything
That’s how the light gets in ...**

As gevallestudie is die waarde belyn met wat Mc Namara (1998)²² beskryf as “used for more in-depth analysis of unique and notable cases, e.g., those who benefited or not from the program, those who quit the program, etc.” Hierdie skrywer wys ook op vier vlakke van informasie wat verkry kan word, wat die waarde verhoog, naamlik: reaksies en gevoelens, leer (verskerpte ingesteldhede, kennis, persepsies), verandering ten opsigte van vaardighede (in terme van toegepaste leer met die uitkoms van verbeterde optrede), effektiwiteit (verbetering in prestasie weens verbetering van optrede). **Die studie vra na die interteks, die omgekeerde waarhede in die teks, die betekenis daaragter en daarom ook veelvlakkige inligting.** Die verkryging van hierdie inligting is met die narratiewe as instrument, maar nie as uitkoms nie. Die navorser verwys weer hier na Myers (1997) ter waardeverduideliking: “The interplay between action and meaning invites an intentional shaping of preferred new developments to facilitate real effects on people's lives and relationships, as well as the reflective space to step back, and query

²² Internetbron: bladsynommers ontbreek.

into the meaning that informs particular actions”. Die sterkte van die gevallestudie met ‘n narratiewe basisontwerp is kortliks, maar veelvlakkig:

- gedetailleerde, holistiese inligting wat ‘n multi-dimensionele werklikheid en veelvlakkige evaluering kan belig,
- in die prosesse van reflektering, innovering en betekenisstrewende waar gedrag, gevoel en leer nie beskou word as homogeen en geroetineerd nie maar holistiese en geïntegreerde en kosbare fenomeen,
- motivering tot (in die woorde van Du Toit 2002b:5) “exceeding beyond the outcomes of the programme”.

Daar is nie swak plekke in die studie nie, miskien krake sodat die lig kan deurskyn²³, maar daar is veral *voorsiening* gemaak hiervoor deur die voortdurende verbande en lense van geldigheid en betroubaarheid en triangulasie en die navorser het die navorser dopgehou. En die respondent het die navorser dopgehou en die navorser het die respondent dopgehou en *we watched the river in the tree²⁴ and the river watched us* (Heyns 2002).

4.3.3.2.2 Die navorser

Konstruktivisme gaan van die veronderstelling uit dat ‘n onbevooroordeelde of onpartydige navorser nie bestaan nie. Dit beteken nie dat die navorser korrup of onverskillig kan wees nie. Standaard vir die billike, regmatige, streng en nougesette navorsing bestaan (Lincoln & Guba 1985), hoewel dit ietwat afwyk van konvensionele standaard ten einde geldigheid en betroubaarheid van die studie te verhoog. Die waardes en die aannames van die navorser het ‘n groot invloed op enige studie en die uitkoms daarvan. Coleman, Perry en Schwen (1997:271), beweer in die verband: “Since there is no way that a person can ignore his or her values, the best course of action is for

²³ Verwysend na Wildman (1998:625), soos in die voorafgaande beklemtoonde gedeelte verwys.

²⁴ Antwoordelik op Emily Dickinson: “I hear today for the first, the river in the tree”.

the investigator to make these values conscious and to openly acknowledge them. This does not mean that the investigator's values should be the predominant factor in die inquiry, but only that these values should be recognized as an influence". Hierdie is een van die redes waarom die navorser literatuurverwysings as gesagdraende bron deurgaans inkorporeer. Dit is nie 'n proses waarin die navorser teruggaan na literatuurstudie nie, maar literatuur dien as fundering van interpretasie en deelgebied van 'n holistiese geheel. Dit is dus ook 'n daadwerklike en sigbare poging om geldigheid en betroubaarheid te verhoog. Verdere metodes waarvolgens die navorser geldigheid en betroubaarheid verhoog en navorserpartydigheid of bevooroordeeling bewustelik teengewerk het, is voorts beskryf in paragrawe A en *ad infinitum* toegepas. Hierdie metodiek tot 'n geldigheids- en betroubaarheidsstrewes is dus deurgaans in die studie uitgewys en geïnkorporeer.

A Betroubaarheid

Betroubaarheid is verweef met die mate waarin verskillende navorsers dieselfde fenomene sal ontdek. Betroubaarheid dui ook op die mate waartoe navorsers en respondente saamstem oor die analise en beskrywing van die verskynsel. Lemmer (1993:110) verduidelik: "In kwantitatiewe navorsing verwys betroubaarheid na die konstantheid van die navorsingsinstrument en afneem van toetse. Kwalitatiewe navorsing is egter 'n persoonlike en selfs intieme soort navorsing waarin die navorser self die navorsingsinstrument is wat data insamel, aanteken, ontleed en interpreteer gedurende die interaksie met die respondente of deur die persoonlike hantering van lewensdokumente". Hierdie skrywer verwys ook na die volgende wat bepalend is in hierdie studie tot die keuse van respondente: "Die egtheid van die verhouding en verstandhouding tussen navorser en respondente of respondente sal bepalend wees vir die betroubaarheid van data. Betroubaarheid word verseker deur veral die betroubaarheid in ontwerp en die betroubaarheid in data-insameling" (Lemmer 1993:110).

i **Betroubaarheid in die ontwerp van die navorsing**

Kwalitatiewe navorsers poog om betroubaarheid te verhoog deur sekere aspekte (wat as kriteria kan dien in die lees van die navorsing) eksplisiet te stel (Lemmer 1993:110-111). Die navorser noem hierdie aspekte kortliks aangesien dit reeds voorheen in die hoofstuk beskryf en in die navorsingsprosesse toegepas is.

- Die rol van die navorser
- Seleksie van respondente
- Die sosiale milieu of konteks
- Data-insamelingstrategieë
- Data-ontledingstrategieë
- Stelling van analitiese en teoretiese uitgangspunte van die navorser

ii **Betroubaarheid in data-insameling**

Betroubaarheid in data-insameling is verkry deur gebruik te maak van 'n **kombinasie** van verskeie strategieë (bekend as triangulasie en sigbaar voorgestel in tabel 4.3) wat tot die **sterkte van die studie bydra**:

- Daar is gestreef na *verbatim* (woord vir woord) verslae in die opteken en analisering van data.
- Die navorser verbind haar tot konkrete, presiese beskrywing uit veldnotas.
- In sommige gevalle (soos in werkplekassessering, waarneming van eksamenaanbiedinge) was meer as een navorser in werklikheid betrokke. Die spesifieke geval is dan met die betrokke eksaminatore en medestudente wat as eweknie-assesors opgetree het, bespreek.
- Die navorser het merendeels gebruik gemaak van meganies aangetekende data. Alle onderhoude en waarnemings is opgeneem op band. Indien daar gedurende informele gesprekvoering 'n belangrike besprekingspunt ontstaan het, is hierdie punt as vraag in 'n opvolgonderhoud geopper en dan op band opgeneem.

- In meer as 40% van die data-insamelings is daar gebruik gemaak van respondentwaarneming met die gevolg dat die respondent 'n eerliker, frontlose ingesteldheid en gemakliker optrede openbaar.
- In alle gevalle is data deur die respondent gekontroleer.
- Ten opsigte van betroubaarheid en geldigheid in 'n narratiewe navorsingsontwerpbenadering beklemtoon Cohen *et al.* (2000:133): “The subject of the life history may present an autocritique of it, having read the entire product”. Geleentheid tot respondenttoorsig is belyn met die stelling van Cohen *et al.* (2000) aan die respondente gebied.
- Alle negatiewe gevalle of teenstrydige data is aangeteken.
- Die navorser het 'n tydsame en deeglike vergelyking getref tussen die vertelling of beskrywing van die respondent met “similar written sources by way of identifying points of major divergence or similarity” (Cohen *et al.* 2000:133) en offisiële bronne (Cohen *et al.* 2000:133). In die strewe na betroubaarheid en geldigheid het die navorser verskeie dokumente wat deur die respondent self opgestel is, bestudeer (byvoorbeeld studiehandleidings, verhandelings, artikels, leertake, assesseringsopdragte en -kriteria), maar ook deurgaans 'n literatuurstudie onderneem waarmee die data vergelyk is.
- 'n Vergelyking is ook getref tussen die data van die respondent-respondent en die data wat verkry is deur onderhoude met ander informante na voorstel van Cohen *et al.* (2000:133). Hierdie informante sluit fasiliteerders, hoofde, eweknieë en studente van die betrokke respondent in. Daar is dus gepoog na self-, eweknie- en spesialisassessering.

B Geldigheid

Die navorsing streef na maksimale geldigheid. Lemmer (1993) bied 'n eenvoudige definisie van geldigheid as verwysend na die mate waarin die verklaring van verskynsels strook met die werklikhede van die wêreld. Cohen *et al.* (2000:106) wys op die volgende gevare wat geldigheid beïnvloed: “In qualitative data the subjectivity of respondents, their opinions, attitudes and perspectives together contribute to a degree of bias. Validity then

should be seen as a matter of degree rather than an absolute state". Lincoln en Guba (1985) en Bogdan en Biklen (1992), soos aangehaal deur Cohen *et al.* (2000:106) verwys na verskeie beginsels van naturalistiese navorsing wat inpas by die studiedoel, die navorsingsontwerp en tot die strekte van die studie bydra:

- Die natuurlike omgewing is die bron van data.
- Die navorsing is konteksgebonde.
- Die navorser is deel van die navorsingswêreld.
- Die mens is die optimale instrument om kompleksiteit van die lewe te verstaan.
- Naturalistiese navorsing, soos die bestudeerde gevalprogram, **beklemtoon holisme** in die navorsing as geheel.
- Die data is beskrywend van aard.
- Die proses, teenstrydig met slegs die uitkomst of produk, is van uiterste belang.
- Data word weergegee vanuit die respondent-perspektief en nie slegs uit die oogpunt van die navorser nie.
- Die werklike betekenis realiseer in die data.

Ten einde **interne geldigheid** te verhoog en daarmee saam die **sterkte en waarde van die studie** in geheel, het die navorser die volgende nagestreef na aanbeveling van LeCompte en Preissle (1993:338):

- Die gebruik van oorspronklike teks van die respondent met min intervensie.
- Die gebruik van eweknie-eksaminering van data.
- Die gebruik van meganiese mediums en instrumente soos bandspelers en skandeerders, om die data presies en outentiek weer te gee.

Die volgende integrasie van geldigheidsbeginsels (metodes om geldigheid te verhoog soos aangewend in die studie), waaronder triangulasie, is na die voorbeeld van Lincoln en Guba (1985:219,301) soos aangehaal deur Cohen *et al.* (2000:108) in Figuur 4.2.

Figuur 4.2 Metodes om geldigheid te verhoog

- prolonged engagement in the field;
- persistent observation (in order to establish the relevance of the characteristics for the focus);
- triangulation (of methods, sources, investigators and theories);
- peer debriefing (exposing oneself to a disinterested peer in a manner akin to cross-examination, in order to test honesty, working hypotheses and to identify the next steps in the research);
- negative case analysis (in order to establish a theory that fits every case, revising hypotheses retrospectively);
- member checking (respondent validation) to assess intentionality, to correct factual errors, to offer respondents the opportunity to add further information or to put information on record; to provide summaries and to check the adequacy of the analysis).

C Triangulasie

Triangulasie is 'n multimetodiese benadering tot navorsing om die geldigheid en betroubaarheid van die data en studie in geheel te verhoog. Cohen *et al.* (2000:112-113) definieer hierdie toegepaste konsep in die studie soos volg: "Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspects of human behavior". Cohen *et al.* (2000:112-113) verwys na metodologiese triangulasie as verskeie tipes waarvan die navorser die volgende in die studie gebruik ter versterking van die studie, geldigheid, betroubaarheid en belyn met die studiedoel :

- *combined levels of triangulation (e.g. individual, group, organization, societal);*

- *theoretical triangulation (drawing on alternative theories);*
- *investigator triangulation (more than one observer);*
- *methodological triangulation (using the same method on different occasions or different methods on the same object of study).*

4.3.3.3 Data-analising en data-interpreteringstrategieë

- Alle data is ouditief waargeneem, in getikte teks omgeskakel, gelees, bestudeer, gekategoriseer (die proses van oop kodering)²⁵ en tematies verbind (aksiale kodering²⁶). Smit (2003:86) verduidelik die kategoriseringsproses as “a process that involved breaking up data into bits and bringing it together again in a new way...a process of assigning data to categories or classes and identifying formal connections between them”.
- Hierdie temas figureer byvoorbeeld in aanbevelings, programinsette, sterk- en swakpunte van die program, oordrag wat plaasgevind het uit die kurrikulum of fasiliteringsprosesse, respondentbesorgdheid aangaande sekere aspekte, ens. Die gebruik van notas of opsommings is nie sigbaar in die studie ingesluit nie.
- Patrone is geïdentifiseer deur ‘n proses van identifikasie van ooreenstemmende kategorieë of interverbandhoudende data (*selective coding*) met spesifieke ingesteldheid om ‘n holistiese en geïntegreerde beeld te verkry uit die data van die respondent as holistiese wese met geïntegreerde idees en betekenis. Hierdie patrone het ‘n nuwe prent gevorm soos vertel in hoofstuk 5.

4.4 Samevatting van hoofstuk 4

Soos in hoofstuk 1, bladsy 35, voorspel, bespreek hoofstuk 4 die paradigmatische perspektief en navorsingsontwerp van die studie. Navorsingsmetodiek, data-insamelingstegnieke, benaderings en strategieë, asook die posisionering van die

²⁵ “Open coding refers to naming and categorizing phenomena through close examination of the data” (Smit 2003:86). Sy beweer: “Data is broken down into discrete parts, which are compared and questioned with ‘what, where, who, when and how’”. ‘n Navorsers behoort egter ook en veral (na my mening) “hoekom” te vra.

²⁶ “Axiale coding is the part of the analytic process where the researcher puts the parts of the data identified and separated in open coding back together in new ways to make connections between categories or the codes” (Smit 2003:87).

navorser en respondente ten opsigte van die navorsingsproses, is hoofsaaklik hierin vervat. Die posisionering van die navorser beklemtoon 'n spesifieke ingesteldheid om 'n holistiese en geïntegreerde beeld te verkry uit die data van die respondent as holistiese wese met geïntegreerde idees en betekenisse.

HOOFSTUK 5

INTEGRASIE VAN DATA – ANALISE, LITERATUUR, PROGRAMINSETTE EN PROGRAMPROSESSE

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

5.1 Inleiding tot hoofstuk 5

Kernaspekte rondom die intensionele en geïmplementeerde kurrikulum van die bestudeerde gevalprogram is in hoofstukke 1, 2 en 3 hoofsaaklik volgens dokumentanalises rondom die gevalprogram, literatuurgerigte opvattinge en insette van mikro- en makrobelangegroepes as programinsette en -prosesse bespreek. Die werklik bereikte kurrikulum,¹²⁰ volgens respondentterugvoer vanuit die trianguleerde data en die gepaardgaande fasiliterings- en assesseringsprosesse in respondentpraktyke as konstruktivistiese uitkoms van die respondentomvorming van programinsette en programprosesse, is in hierdie hoofstuk (5) die respondentervaarde effek van die gevalprogram soos kulmineer in holistiese temas. Hoofstuk 5 is ‘n omskrywing van die dataresultate vanuit die respondentwerklikheid bestaande uit die 1) onderwyspraktykwerklikhede, 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige en intrapersoonlike faktore eie aan die persoon van die respondent as totaliteitswese. Die analise en bespreking van dataresultate in hierdie hoofstuk is dus die finale oordrageffek van die ervaaarde gevalprogram in geheel volgens die eie kenniskonstruk, betekenis en werklikheid¹²¹ van die respondent vanuit “the eye of the beholder”. Bevindinge uit die bestudeerde literatuur, gevalprograminsette en gevalprogramprosesse is met dataresultate geïntegreer ten einde ‘n holisties-geïntegreerde kenniskonstruk as studie-

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

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

uitset rondom die effek van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur¹²², te bied. Hierdie aanbod, besprekingsimplikasies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderrig-leer en literatuur, sowel as die aanbevelings van hierdie uitsette, vorm die tesis in Hoofstuk 6.

5.2 Analisering van data in holistiese konsepte of temas

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

Figuur 5.1 Data-analisepatroon

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

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

¹²² 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.

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

dimensie van assessering¹²⁴ (onder meer), dui op die aanwesigheid of afwesigheid van tweedefase-oordrag. Trianguleerde data poog om 'n mate van fundamentele kennis, begrip, intensionele toepassing of implementering van aspekte rondom 'n onderrig-leerbenadering, -strategie of –fenomeen, soos aangewend deur die respondente en ervaar deur die leerderrespondente, in die onderskeie respondentpraktieke te ondersoek.

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

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

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

¹²⁴ Sien bespreking van spesialis-, eweknie- en selfassessering in hoofstuk 2.

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

Tabel 5.1 Tabellering van tema-uitsette

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

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

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

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

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

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

5.2.1.1 Aspekte van uitkomsgebaseerde onderrig in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks

Bestudeerde programdokumentasie dui daarop dat die intensionele kurrikulum van die gevalprogram geskoei is op die beginsels van 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering (UGO) tot onderwys en opleiding, soos geïmplimenter en geïnterpreteer¹²⁵ deur die Suid-Afrikaanse Regering (UP 2002b:5)¹²⁶. Die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b: 5) stel die fokus daarom op die fasilitering van die proses wat die leerder in staat sal stel om as 1) onafhanklikeleerder te ontwikkel “who will seek to perform even beyond the outcomes of this programme” (Du Toit 2002b:5) en 2) bemagtig is tot eie potensiaalontwikkeling 3)“enabling you to maximise the potential of the learners whom you will engage in your educational and training practice” (Du Toit 2002b:5; UP 2002b:5)¹²⁷. 'n Onderhoud met die hoofkurrikuleerder van die gevalprogram (Du Toit 2006) dui op die aansluitende kriterium van bevoegdheid van die programdeurloper ten uitkoms van die gevalprogram (Du Toit 2006). Die hoofkurrikuleerder van die gevalprogram plaas die volgende uitdagingsgeleenthede [in die vorm van die kritiese kruisvelduitkomst en ontwikkelingsuitkomst soos deur SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid) geïdentifiseer] hiernaas wat die leergeleenthede aansienlik dividenddraend in terme van 1) onderwys en 2) respondentwerklikhede nuanseer. Figuur 5.2 is 'n lewensgetroue afskrif¹²⁸ van die betrokke inligting en uitkomst uit die studiehandleiding van die gevalprogram (UP 2002b:5):

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

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

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

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


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

DIPLOMA IN HIGHER EDUCATION & TRAINING PRACTICE : ORIENTATION MANUAL 5


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

5. Outcomes-based approach

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



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



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

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

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

die onderstreping

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

Vier respondente (respondente 1, 4, 5 en 7) verbaliseer en verduidelik aanvanklik in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede, minimale oordrag van UGO ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en ingesteldhede (waaronder die oordragbepalende intensie¹²⁹ tot oordrag na die praktyk) vanuit die gevalprogram¹³⁰.

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

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

Respondent 5: “Nee. Veral nie deur die oordrag, die benadering wat die dosente gevolg het nie. Wat party van hulle betref¹³¹, soos in [programfasiliteerder 2] se geval, kon ek later sien hulle probeer hulle praktyk volgens *OBE* toepas. Ek dink tot ‘n mate wil hulle die ou tradisie meng met *OBE*. Dis nie ‘n totale paradigmaskuif nie. Dis ‘n vermenging wat besig is om plaas te vind. Dis nie werklik *OBE* nie. Dis hartseer en ek kom agter dat baie mense nog steeds nie verstaan wat *OBE* regtig is nie en dit nog steeds afskiet”.

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

Respondent 5: “Nee, ek dink nie so nie. Ek sou nogal *gelaik* het om daarvan te geleer het¹³².”

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

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

¹³⁰ Respondent 6 huldig ooreenstemmende sentimente jeens die Onderwysinduksieprogram.

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

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

Respondente 1 en 6 verbaliseer in onderhoude, demonstreer tydens waarnemingsgeleenthede en in dokumentanalises minimale bekendheid met en begrip van die beginsels en daadwerklike intensionele implementering van UGO as uitvloeisel van die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram. Respondent 6 maak geen spesifieke melding van UGO *per se* nie of dat die Onderwysinduksieprogram 'n positiewe effek ten opsigte van die oordrag van hierdie benadering na die gemelde respondentpraktik teweegbring nie¹³³. Met die uitsondering van studiehandleidings, waar die instansie die teoretiese UGO-benadering in die ontwerp van die studiehandleiding vereis, demonstreer respondente 1 en 6 nie 'n kennisgedrewe intensie tot of geloof in die implementering van UGO in die onderskeie onderrig-leerpraktyke nie. Teenoor praktykwaarnemings en onderhoude, toon dokumentanalise van studiehandleidings, soos opgestel deur respondente 1 en 6, vertikaal-gedrewe intensionele implementering van UGO as benadering tot kurrikulering op mikrovlak. Die navorser beskryf beide gevalle kortliks aangesien die implementeringvlak van UGO en mikrokurrikulering in die spesifieke gevalle bepaalde implikasies mag inhou ten opsigte van 'n holisties-geïntegreerde kenniskonstruk as studie-uitset rondom die effek van die 1) gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderrig-leer en 4) die literatuur.

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

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

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

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

Ten opsigte van 'n fundamentele module wat in die 1999-gevalprogram oor 'n tydperk van 'n volle studiejaar gestrek het, verbaliseer respondent 1 minimale oordrag vanuit hierdie module. Die respondent verwys bloot (aanvanklik)¹³⁴ na oordrag in terme van hoe om 'n studiehandleiding saam te stel. In hierdie module is UGO, kurrikulering, leertaakontwerp, probleemformulering, probleemgedreweleer en volwasseneleer, hoofsaaklik met behulp van lesings en transparante aangebied. Terugvoer is verder as probleem deur die 1999-groep geïdentifiseer¹³⁵. Dit staaf dus literatuur soos in hoofstuk 1, paragraaf E beskryf wat dui op onderwysmedia, terugvoer en fasiliteringsmetodiek as oordraggenererend of (soos in hierdie geval) oordraginhiberend. Vergelyk die volgende voorbeeld uit een van die onderhoude met respondent 1:

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

Respondent 1: “Ja, dit was meer oor die doelwitte. Was dit *OBE*? Kyk al my studiehandleidings is in daai formaat geskryf¹³⁶.” Buiten kurrikulering op mikrovlak soos

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

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

¹³⁶ Analisering van hierdie dokument toon bevestiging van die stelling.

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

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

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

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

Minimale oordrag kan dus ook in hierdie geval, ooreenstemmend met die literatuur (Broad & Newstrom 1992; Detterman & Sternberg 1993; Foxon 1993; Laker 1990) en die beskrywing in paragraaf E in hoofstuk 1, in verband gebring word met die programfasiliteerders, fasiliteringstyl, onderrigmedia en modellering. Dit is ironies dat in al bogenoemde negatiewe gevalle (verwysings na programfasiliteerders 3, 4 en 5) die betrokke programfasiliteerders nie net programfasiliteerders is of was nie, maar ook tans onderwysadviseurs is¹³⁷. Uit respondentbeskrywings is die aanwending van onderrigmedia, wat deur Foxon (1993) en Tracey (1984) as van oordraggenererende belang in die onderrig-leergeleentheid beskou word, ‘n belangrike deelgebied van die gebrek aan oordrag ten opsigte van UGO en kurrikulering. Respondent 1 verwys na die voortdurende gebruik van transparante en respondent 4 na lesings waartydens die onsuksesvolle aanwending van *PowerPoint* slegs as ‘n alternatief vir lesings met behulp van transparante dien. Hierdie respondent verwys na die ironie rondom die swak aanwending van onderrigmedia deur die ter sprake programfasiliteerders: “Dis juis die ding wat jy moet leer en dis wat ek my studente probeer leer. Jy kan nie alles op die skerm sit nie, net *keywords*. Praat met hulle daaroor. Kry hulle idees. Ek sien baie uit waarnemings baie dat mense dink hulle gebruik nou *PowerPoint* en dis goed genoeg. Dis nie die gebruik daarvan wat belangrik is nie, dis die manier waarop jy dit doen” (respondent 4).

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

Uit laasgenoemde respondentverduideliking is dit duidelik dat oordrag in die geval plaasvind ten opsigte van die aanwending van onderrigmedia en wel weens die gebrek aan die implementering daarvan in gemelde modules in vergelyking met die kennis en vaardighede wat respondent 4 gedurende 'n ander module (Onderwysmedia), **kon bemeester**. Respondent 4 bevestig in 'n opvolgonderhoud: “Prof* het ons gewys **hoe**¹³⁸ om dit aan te bied. Ons moes weer eens baie lees, maar ek dink die belangrikste goedjies het sy deurgekry. Al die maniere waarop ek *present* is gebaseer op hoe sy my geleer het. Al my tegnieke, al my *skills* is te danke aan [programfasiliteerder 3]. Waarnemingsgeleenthede dui op die uitstaande (in vergelyking met ander waarnemingsgeleenthede en veral deelnemende waarnemingsgeleenthede gedurende die Onderwysinduksieprogram) bevoegdheid van die respondent ten opsigte van die aanwending van onderwysmedia en kommunikasievaardighede wat weerspieël word in die **ooreenstemmende vaardighede van haar studente**. Leerderrespondente 4A, 4B en die res van die leerders van hierdie respondent, verduidelik en demonstreer uitstaande aanwending van media en aanbiedings- en kommunikasievaardighede tydens aanbiedings as assesseringsgeleenthede. Tweedefase-oordrag vind in respondentgeval 4 plaas op grond van die modellering¹³⁹ van die respondent van leerinhoud en die prosesse verbonde aan leer. Oordrag in haar spesifieke praktyk word dus versterk deur die spesifieke fasilitering van vaardighede en vaardighede ten opsigte van tegnologiese middele as **afsonderlike onderrig-leergeleenthede** in die Magisterprogram. Hierdie fenomene dui op die belang van oorlering en die afsonderlike fasilitering van vaardigheidsmiddele in die onderrig-leerproses, veral in 'n samelewing wat gekenmerk word deur 'n derdewêreldse oriëntasie.

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

¹³⁸ Respondentbeklemtoring.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Respondente 1 - 7 integreer intensioneel en bewustelik (in waarnemings, onderhoude en in studiehandleidings) kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede met die werklikheid en huidige of toekomstige beroepswerklikheid van die leerder. Hierdie integreringsmetodiek is eie aan die gevalprogram¹⁴² en Onderwysinduksieprogram, die nuwe paradigma in tabel 2.1 [bylaag 2 uit Hattingh (2003); Olivier (1998); Van der Horst & McDonald (1997)] en oordragbepalende fenomene soos uit die literatuur (Eraut 2004; Flint 2002; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001) en in hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1 beskryf. Leer is daarom, ooreenstemmend met kriteria vir leerdergesentreerde leer deur Brown (2003), kontekstueel relevant en van oordraggenererende waarde (Eraut 2004; Flint 2002; Orey & Nelson 1997; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001), maar ook dividend-draend binne 'n interaktiewe raamwerk. Binne hierdie interaktiewe raamwerk word kennis bepaal en opgebou deur die interaksie met die outentieke konteks instrumenteel tot kognitiewe konstruksie, toepassingsvaardighede en oordrag. Brown (2003) verduidelik: "...knowledge content is determined by its real world counterpart and context. Thus, in situated cognition, it is the authentic social context which offers the benefit of increased knowledge and applying that knowledge". Hierdie metodiek beperk volgens Jonassen en Grabowski (1993:31-39), die gevaar van gedekontekstualiseerde leer wat oordrag mag inhibeer: "If knowledge is decontextualized, then it becomes inert, the student learns a new concept, but is unable to utilize it since there is no realistic context for its use". Dié stelling vind nou aansluiting by Yamnill en McLean (2001) wat opleiding nietig verklaar indien dit nie vertaal kan word in toepassing en prestasie nie.

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

¹⁴² Sien hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1.

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

Respondente (1 en 6) maak op gereëelde basis van sprekers vanuit die kledingindustrie gebruik om [eie aan die UGO-benadering (Dreyer *et al.* 2001; Olivier 1998)] eerstehandse kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes met die leerders te deel en te modelleer, te verduidelik en die leerders aan outentieke probleme te onderwerp¹⁴³. Soos beskryf in hoofstuk 3, is die metodiek ook eie aan die akkommodering van A-kwadrantdenke. Dit is ooreenstemmend met die praktyk in die Onderwysinduksieprogram, waarby respondente 5 en 7 betrokke is, vanuit deelnemende waarneming en dokumentanalise (Onderwysinduksieprogramdokumentasie 2003). Die gevalprogram toon soortgelyke praktyke in bepaalde modules, waarna respondent 1 en 2 spesifiek verwys in onderhoude wat op moontlike oordrag vanuit die gevalprogram dui: “Ek onthou dat daar iemand met ons kom praat het oor heelbreinleer” (respondent 1). Respondent 2 verwys pertinent na ‘n besonder waardevolle leerervaring tydens ‘n aanbieding van Professor Roy Killen.

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

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

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

as reflekeringsgeleenthede na afloop van die tydperk in die kontaksessies aanwend sodat die ander leerders [tiperend van volwasseneleer en sosiale konstruktiewisme (Carr & Biddlecomb 1998:71; Henson 2003; Johnson & Bragar 1997:340-349; paragraaf 2.7.3 in hoofstuk 2)] uit mekaar se ervarings kan leer¹⁴⁵. Leerderrespondent 6A verwys byvoorbeeld as volg na die waarde van praktykondervinding: “Die tyd wat ek by die *boutique* gewerk het, kon ek toepas wat ek geleer het. Ek kon agterkom hoe dit in die *retail* werk.” Hierdie respondent beveel die fasiliteringsmetodiek voorts as **aanbeveling vir onderrig-leer in programme aan: “Ek dink hulle moet dat ons van vroeg af, van ons eerste jaar al dit doen”**.

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

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

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

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

Soos uit hierdie voorbeeld van respondent 1, getuig onderhoude, waarnemings en dokumentanaliserings ten opsigte van assesseringsgeleenthede in praktyke (1, 2, 3, 4 en 6) ooreenstemmend met die huidige siening in die literatuur van outentieke, geïntegreerde geleenthede¹⁴⁶. Leerders in die praktyke van respondente 1, 3, 4 en 6 lewer byvoorbeeld rekenaargesteunde aanbiedings in groepverband, waartydens die leerder (soos in die beroepswerklikheid) geassesseer word op grond van kriteria wat van belang is in die spesifieke beroep. Leerders wat toekomstige aankopers vir maatskappye sal word, word byvoorbeeld ook op grond van hul kleredrag en oorredingsvermoë geassesseer. Leerderrespondent 6A ('n leerder van respondent 6) beweer ten opsigte hiervan: “Die *presentations* leer jou om voor mense te kan praat, soos ons in die beroep sal moet doen”. Leerderrespondente 1A, 1B, 3A, 4A, 4B, 6B toon begrip vir die strategie en huldig ooreenstemmende sienings met die van leerderrespondent 6A. Gemelde leerderrespondente wys op die positiewe werking van hierdie benadering as bydraend tot leer. Vergelyk byvoorbeeld leerderrespondent 1A: “We are so good at public speaking now, but in the beginning, like previously, we were not”. Hierdie praktyke toon ooreenstemming met mikro-onderriggeleenthede tydens die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram en **bewustelike, positiewe, intensioneel-bereikte oordrag vanuit beide programme.**

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

¹⁴⁶ Sien hoofstuk 2 vir literatuurverwysings en besprekings van huidige sienings.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

blyk **negatiewe onderstrominge egter** uit onderhoude met sommige leerderrespondente¹⁴⁸. Die implikasie hiervan is moontlik weer dat die respondente nie ten volle bewus is van die belang van die leeromgewing, soos beskryf in die literatuur nie en dat die invloed van die leerfasiliteerders wat 'n ondersteunend-uitdagende leeromgewing intensioneel voordoën, beperk is ten opsigte van oordrag na die respondent se leefwerklikheid en gevolglik respondentpraktyke in die algemeen.

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

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

¹⁴⁸ Die sterkte van die studie blyk uit hierdie en ander trianguleerde prosesse wat die interteks ontbloom.

¹⁴⁹ http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc.

vanuit die studie vir die verhoging van oordrag¹⁵⁰ en die verfyning van die gevalprogram en onderrig-leer.

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

5.2.1.1.3 Die erkenning van leerderdiversiteit deur hoofsaaklik die akkommodasie van leerstydifferensiasie

Respondente 1 - 7 verduidelik hoofsaaklik in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede en demonstreer tydens 1) respondentpraktyk-waarnemingsgeleenthede en 2) deelnemende waarnemingsgeleenthede deur hoofsaaklik die toepassing van fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë volgens die gebruik in die gevalprogram en die Onderwyskonsultasieprogram, tekens van 1) positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking¹⁵¹) ten opsigte van die erkenning en akkommodasie van leerderdiversiteit met betrekking tot leerstydifferensiasie. Die gevalprogram fokus dus effektief op bewusmaking van die programdeurloper ten opsigte van die akkommodering van I leerstydifferensiasie.

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

¹⁵⁰ Nunes (2003) beskryf ooreenstemmend gemelde fenomene as oordraginhiberende of oordraggenererende tendense.

¹⁵¹ Sien tabel 5.1.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.1.1.4 Die beklemtoning van verantwoordelikhede, waaronder leerderverantwoordelikheid

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵³ Vetgedrukte lettervorme is respondentbeklemtoning.

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

5.2.1.2 Leerdergesentreerdeleer

Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 verduidelik en demonstreer **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) 'n **mate van bevoegdheid (bereiking¹⁵⁴)** ten opsigte van leerdergesentreerdeleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Meerduidige data-analises dui op geselekteerde tekens van fundamentele kennis, begrip en toepassing van aspekte rondom leerdergesentreerdeleer soos oorgedra vanuit die gevalprogram na alle respondentwerklikhede en wel deur die hoofsaaklike toepassing van leerdergesentreerdeleer as benadering tot kurrikulering, fasilitering en assessering deur respondente 1 - 7. Oordrag is in sommige gevalle egter **onintensioneel** en soms bedoel as **teenreaksie** teen die manier waarop leerdergesentreerdeleer in die gevalprogram geïmplementeer is.

Leerdergesentreerdeleer is 'n teoretiese begroning van die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997) as deelgebied van UGO wat die gevalprogram fundeer (UP 2002b; paragraaf 5.2.1.1). Leerdergesentreerdeleer is daarom in hierdie studie literatuurgerig beskryf (paragraaf 2.5 in hoofstuk 2; voorafgaande paragrawe 5.2.1.1.1 - 5.2.1.1.4; Brown 2003; Henson 2003; e.a) as evalueringskriteria waarteen die gevalprogrampraktyke en respondentdata geëvalueer is. Dit het die effek van die gevalprogram en voortvloeiende implikasies as studie-uitsette ten doel. Voorafgenoemde evalueringsprosesse dui op die volgende oorkoepelende bevinding: Leerdergesentreerdeleer is gedeeltelik literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram¹⁵⁵ waardeur die respondent die benadering (positief of negatief) ervaar het soos bevestig deur respondente 1, 2, 3, 4, 5 en 7. Kennis en begrip ten opsigte van die benadering deur die respondent is opgedoen vanuit die blootstelling van die respondent aan die ervaring van die benadering, die positiewe of negatiewe ervaring van die benadering en gevolglike reaksie van die respondent. **Hierdie reaksie mag die respondent motiveer tot intensiewe selfstudie of die respondent laat onttrek uit die leerproses.**

¹⁵⁴ Sien tabel 5.1.

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

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

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

Die belangrikste elemente van leerdergesentreerdeleer is kontekstueel-relevanteleer; ‘n leerdergesentreerde onderrig-leeromgewing, teenstrydig met inhoudgebaseerde leeromgewing; leerderdiversiteitserkenning ten opsigte van leerstylakkommodasie en leerderverantwoordelikheid as deelgebied van die gevalprogram en oordrag¹⁵⁶. Die aanwesigheid van hierdie faktore in data-uitsette bevestig dus oordrag uit die program en bevestig literatuur rondom leerdergesentreerdeleer as oordraggenererende onderrig-leerbenadering. Hierdie fenomene dui op ‘n **paradigmavernuwende beskouing** (Hattingh 2003; Olivier 1998; Van der Horst & McDonald 1997; tabel 2.1 in bylaag 2) dat die leerder aktief, selfgedrewe en verantwoordelik is vir eie leer, teenoor passiewe leerders as slegs ontvangers van kennis. Oordrag vanuit die gevalprogram blyk plaas te vind op intensionele vlak, soos verduidelik deur respondente (2, 5) en veral toegepas gedurende waarnemingsgeleenthede in respondentpraktyke 1, 2, 3, 4 en 6. Die manier waarop oordrag vanuit die gevalprogram plaasgevind het na die onderrig-leerpraktyk van die respondent, heilig skynbaar in hierdie geval die doel. Die navorser bespreek egter hoofsaaklik respondentgevalle 1 en 7 met die doel om oordrag, die gevalprogram *per se*,

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

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

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

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

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

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

Uit verdere onderhoude met die respondent en praktykwaarnemings¹⁵⁷ blyk daar wel etlike **tekens van oordrag ten opsigte van** 'n leerdergesentreerde benadering na haar praktyk. Die volgende voorbeeld uit die respondentpraktyk is immers sprekend van leerdergesentreerdeleer in terme van die leerder se verantwoordelikheid om self inligting in te win. Indien die respondent nie 'n voorstander van 'n leerdergesentreerde benadering is nie, maar daar **wel elemente hiervan in die praktyk sigbaar is**, is dit afleibaar dat die programintensionele wel oorgedra is deur die blote ervaring **en deurloping van die program. Daar is dus 'n dimensie van oordrag wat in die onderbewuste van die leerder gegeneer** word en in die woorde van Du Toit (2006) verduidelik kan word as "êrens steek iets vas". Die respondent beklemtoon byvoorbeeld die aktiewe selfwerkzaamheid van die leerder, leerderverantwoordelikheid, geleentheid tot eie insameling, analisering, organisering en kritiese evaluasie van inligting deur 'n verskeidenheid strategieë en 'n praktykgerigtheid wat aansluiting vind by 'n leerdergesentreerde benadering en oordrag (Brown 2003; Henson 2003; Stroh & Sink 2002; Vella 1994). Vergelyk die volgende:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶¹ Respondentbeklemtoning.

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

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

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

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

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

5.2.1.3 Holisme

Respondente 1 - 7 integreer (hoofsaaklik uit waarnemings, onderhoude en in studiehandleidings) intensioneel en bewustelik, eie aan die gevalprogram¹⁶², die nuwe paradigma in tabel 2.1 [bylaag 2 uit Olivier (1998); Van der Horst & McDonald (1997)] en oordragbepalende fenomene, soos uit die literatuur (Eraut 2004; Flint 2002; Tracey *et al.* 2001; Yamnill & McLean 2001) in elke hoofstuk van die studie geïntegreer, aspekte van holisme in die onderskeie onderwyspraktyke.

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

¹⁶² Sien hoofstuk 2, paragraaf 2.1.1.

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

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

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

met die leerproses, soos ervaar in die gevalprogram¹⁶³. Hierdie respondentpraktik, soos die praktike van respondente 2, 3, 4 en 6, toon ook die beklemtoning van integrasie van leerinhoud en vaardighede met die leerderwerklikheid en toekomstige werkplek, wat ooreenstem met die gevalprogrampraktike. Die respondentpraktike toon 'n opvallende ooreenstemming met wat Du Toit (2005) as kriteria vir holisme en integrasie stel: “Holisties-geïntegreerd [word gemeet] in terme van ontwikkeling van taalvaardigheid [en] navorsingsvaardigheid [wat die leerder demonstreer] as deel van die proses van bemeestering van die inhoud / uitkomst [van die gevalprogram].”

Respondent 1 en respondent 6 maak byvoorbeeld gebruik van aanbiedings wat met die werklike praktik ooreenstem en waartydens die kommunikasievaardighede van die toekomstige aankoper of verkoper (die leerder) haar produk aan die industrie bekendstel. Hierdie respondent (1) verduidelik die integrasie en interverbandhoudende sentimente van holisme¹⁶⁴ in 'n onderhoud wat die (onbewustelike) verbalisering van integrasie van leerinhoud met byvoorbeeld die werklike kledingindustrie omsluit. Die interverbandhoudende aspek van holisme het die gevolg dat die integrasie van die teorie en praktik die leerder “engage in personal exploration and help them connect course material to their own lives” (Grauerholz 2001), wat oordrag genereer (Stack 2003). Vergelyk die volgende verduideliking van respondent 1: “Hulle moet dit self kan interpreteer. So ek wil kyk of hulle kan sien wat daar buite aangaan in die mode, nie net in die mode nie, maar wat gaan aan in karre, flieks en kos en kan hulle dit deurtrek na klere toe. As jy nie kan interpreteer nie, dan sal jy nie in die bedryf kan suksesvol wees nie” (respondent 1). Oordrag ten opsigte van holisme en diepteleer het dus **onbewustelik na die respondentpraktik (1) plaasgevind, teenstrydig met bewustelike, intensionele en volhoubare bereiking of implementering in die geval van respondent 2.**

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

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

¹⁶⁴ Sien byvoorbeeld Miller (2003) en Stack (2003) en bylaag 1.

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

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

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

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

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

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

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

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

programfasiliteerders¹⁶⁷ ter bevordering van oordrag na die leerderwerklikheid en ontwikkeling van bevoegdheid.

5.2.1.4 Volwasseneleer

Die meerderheid respondente (2, 3, 4, 5 en 7) verduidelik in onderhoude en demonstreer veral tydens praktykwaarnemingsgeleenthede **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) **'n mate van bevoegdheid (bereiking¹⁶⁸)** ten opsigte van volwasseneleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Leerderrespondentterugvoer (leerderrespondente 3A, 3B, 4A, 4B) dui op tweedefase-oordrag vanweë die ervaring van die leerderrespondent van volwasseneleerbeginsels in die onderrig-leerpraktyke van respondente 3 en 4.

Verskeie kernbeginsels van oordraggenererende volwasseneleer (Mezirow 1994; Tuijnman 1996) en integrasie met ander benaderings soos leerdergesentreerdeleer en konstruktivisme as fundamentele boustene van die studie en gevalprogram (UP 2002b), is in tabel 2.2 in bylaag 2 vanuit die literatuur en programdokumentasie omskryf. Die bestudeerde gevalprogram is 'n volwasseneleerprogram en voorveronderstel 'n volwasse leerder (respondent) op grond van die toelatingsvereistes¹⁶⁹ vir die program. Hierdie leerder is merendeels 'n leerfasiliteerder¹⁷⁰ in eie reg. Die volwasseneleerder beskik oor die algemeen oor diverse **persoonlike en professionele ervaring, kennis, vaardighede, waardes, ingesteldhede en unieke verwysingsraamwerke** (Henson 2003; Johnson & Bragar 1997; Vella 1994). Die **erkenning** en **hantering** hiervan deur die programfasiliteerders (wat volgens die ervaring en menings van verskeie rolspelers¹⁷¹ nie die sleuteldraers tot alle kennis is nie en wie se holistiese kennis, vaardighede, waardes en ingesteldhede en veral lewenservaring dikwels ondergeskik is aan die van die volwasseneleerder), bepaal die omvang, die waarde en oordrag van leer (Foxon 1993) na respondentwerklikhede. Ten spyte daarvan dat die beginsels van volwasseneleer en onderrig- en opleidingstrategieë in die literatuur dikwels nou verweef is

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

¹⁶⁸ Sien tabel 5.1.

¹⁶⁹ Sien figuur 1.4, hoofstuk 1.

¹⁷⁰ Programdeurlopers is meermale reeds hoëronderwys-, opleidings- en ontwikkelingspraktisyns in praktyk.

¹⁷¹ Hierdie **sienings** is in die studie geïntegreer.

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

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

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

Die beginsels en toepassing van volwasseneleer is nie intensioneel oorgedra vanuit die gevalprogram of Induksieprogram na die praktyke van respondent 1 en 6 nie. Hierdie respondente (1 en 6) verwoord in onderhoude 'n lukraak bemoeienis met die benadering en dat die navorser se waarneming van elemente daarvan¹⁷² in respondentpraktyke “toevallig” (respondent 6) en “onbewustelik” (respondent 1) is. Leerderrespondente 1A, 1B, 6A, 6B beweer bevestigend dat elemente van die benadering soos *respek* vir die leerder (leerderrespondent 1A), *keuses in die uitvoer van leertake* (leerderrespondent 1B), *my behoeftes* (leerderrespondent 1B en 6A) en *ondersteuning* (leerderrespondent 6B), nie in die respondentpraktyke figureer nie.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fokusgroepprespondente:

“That is not true!”

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

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

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

tyd¹⁷³ en die feit dat ons na jou toe kon gekom het en kon gesê het dat ek het 'n probleem, ek kan nie nou ingee nie, net die feit dat jy na 'n mens geluister het, dat 'n mens net na jou toe kon kom, dit het gehelp¹⁷⁴. As dit * (programfasiliteerder 5) se vak was of (programfasiliteerder 4) se vak, sou ek die jaar gepluk het, want ek sou nie na hulle kon gegaan het nie. Ek dink elke persoon het sy eie individuele situasie. 'n Mens het jou werk, jou familie, jy het jou tragedies en dit speel 'n rol in jou studies en as die dosent nie sensitief is vir die situasie nie, speel dit 'n negatiewe rol. Soos (programfasiliteerders 4 en 7), hulle het *ge-judge* en was sarkasties en het soveel *issues*." Voorafgaande verduideliking van respondent 4 dui byna woordeliks op bevindinge van Spady (2001) met negatiewe implikasies ten opsigte van leer: "Possibly the students' perceptions of an unhappy, easily angered teacher leads them to avoid seeking the teacher's assistance and asking questions during explanations because of the desire to avoid sarcasm and being put down."

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

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

¹⁷³ Die respondent verwys na die tydperk waarin sy as leerder die gevalprogram deurloop het.

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

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

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

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

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

¹⁷⁵ Eie beklemtoning.

¹⁷⁶ Sien hoofstuk 1, paragraaf 1.4.3.2.

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

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

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

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

5.2.2 Innoverende, diverse fasiliteringsleerstrategieë

Volgens trianguleerde data-analisering blyk 'n prominente uitkoms van die gevalprogram die verskeidenheid fasiliteringsleerstrategieë (met gevolglike en aansluitende innoveringseffekte ten opsigte van kurrikulering- en assessering soos in hierdie hoofstuk geïntegreer) wat die respondente aanwend om [ooreenstemmend met die oorkoepelende doel van die program (UP 2005b:4)] *leer op innoverende wyse te fasiliteer*. Teenstrydig met die tradisionele lesingmetode, verwys verskeie respondente, ten opsigte van fasiliteringstrategieë en aansluitende innoveringseffekte ten opsigte van kurrikulering- en assessering, na “vorige praktyke” of “ou maniere” (respondente 3, 4, 6, 7) waarna hulle nie sal terugkeer nie. Hierdie respondente dui op daadwerklike verandering ten opsigte van fasiliteringstyle. Hoewel die verskillende tegnieke en beginsels van al die gemelde strategieë nie noodwendig in alle gevalle volledig begryp is nie, toon alle respondente tot 'n bepaalde mate 'n positiewe **intensionele bevoegdheid en toepassing of implementering van 'n verskeidenheid strategieë as teenvoeters vir die ou paradigmatische lesingmetode**. Hierdeur slaag die programdeurloper in die beswering van 'n blindelinge navolging van “assuming that there is only one kind of learning and one kind of teaching, the kind that consists in the teacher lecturing or telling and the students learning what they hear said or find in textbook assignments” (Adler 1984:5). Hierdie fenomeen dui op 'n paradigmatruweniging vanuit die gevalprogram,¹⁷⁷ die ontwikkeling van professionele onderwys- en opleidingskennis, -vaardighede en -ingesteldhede en 'n hoër mate van fasiliteerderbevoegdheid, wat lei tot selfversekerdheid¹⁷⁸ 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. Voorgemelde effekte van die gevalprogram het die uitkringende transformasie van kognitiewe strukture en bepaalde rolle en verantwoordelikhede in onderwys- en

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

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

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

5.2.2.1 Metakognisie, metaleer en aksieleer

Respondente 2, 3, 4, 5 en 7 verbaliseer in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflekeringsgeleenthede **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (dus bereiking¹⁷⁹)** ten opsigte van metakognisie, metaleer en aksieleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Hierdie bevindinge blyk ook vanuit 1) dokumentanalises van a) respondentkurrikuleringsinsette waaronder studiehandleidings, artikels en ander dokumentasie deur die respondent, b) dokumentanalises van fasiliteringsprosesse, byvoorbeeld voorbereidings vir onderrig-leergeleenthede en leertaakontwerpe en c) dokumentanalises van assesseringsprosesse byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorme en assesseringskriteria. Gemelde respondente demonstreer voorts tydens 1) respondentpraktyk-waarnemingsgeleenthede en 2) deelnemende waarnemingsgeleenthede (deur hoofsaaklik die toepassing van fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë), komponente van metakognisie, metaleer en aksieleer in respondentwerklikhede.

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

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

¹⁷⁹ Sien tabel 5.1.

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

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

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

Respondent 1 beweer dat sy aksieleer en reflektoring¹⁸⁰ **aanvanklik tot 'n mindere mate in haar praktyk toegepas het** en dat sy dit sou wou implementeer: “Dit is vir my half 'n bietjie sleg, want ek sou graag wou reflekteer, want jy vergeet baie van die goed – wat gewerk het en hoekom dit nie gewerk het nie.” 'n Gebrek aan tyd, persoonlike en professionele prioriteite en moontlik die ontbreking van vaardighede soos tydbestuur, blyk in dié geval as redes vir die voorkoming van volhoubare bereiking van oordrag ten opsigte van metakognisie, metaleer en aksieleer vanuit die gevalprogram na haar praktyk. Vergelyk die volgende aanhaling:

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

¹⁸⁰ Paragraaf 2.8.2 bespreek reflektoring as komponent van metaleer, metakognisie en aksieleer.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

implementering van aksieleer in die onderskeie respondentwerklikhede. Respondent 2 verwoord en toon in waarnemingsgeleenthede **volhoubare bereiking** van hierdie strategieë, soos volgens haar oorgedra uit die gevalprogram en versterk is deur intensiewe selfstudie. Hierdie respondent “engage in a continuous process of experience, reflection, and design of effective action” (Dewey 1933) na die voorskrywing van een van haar gunsteling navorsers¹⁸³:

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

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

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

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

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

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

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

Navorsers: *Ten opsigte van die fasiliteringsprosesse?*

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

Navorsers: *Leemtes ten opsigte van assessering?*

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

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

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

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

Respondent 4 het, anders as respondent 3, verskeie **verdere ontwikkelingsgeleenthede** ten opsigte van aksienavorsing spesifiek, tot haar voordeel. Hieronder is die bywoning van ‘n kursus soos gefasiliteer deur professor Zuber-Skerritt as internasionaal-erkende aksienavorsingspesialis. Respondent 4 studeer ook onder die **mentorskap** van ‘n plaaslike aksienavorsingspesialis wat ‘n besondere voorstaander van aksienavorsing is¹⁸⁴. Hierdie mentor se entoesiasme, motivering en hulp aan respondent 4 is moontlik die verklaring vir ‘n meerdere mate van oordrag ten opsigte van kennis en implementeringsvaardighede na laasgenoemde respondentwerklikheid. Mentorskap word immers in die literatuur as besondere oordraggenererende middel aangedui (Daloz 1999;

¹⁸⁴ Stelling op grond van onderhoude met die spesialis ter sprake.

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

Die moontlike implikasies van vroeër bespreekte data-analises en literatuurverwysings rondom veral die gevalprogram werp moontlike lig op die effek van die gevalprogram en oordragfenomene, wat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik mag rig. Uit voorafgaande bespreking van data-analise toon die navorsing ten opsigte van komponente van metaleer, metakognisie en aksieleer dus positiewe resultate ten opsigte van die effek van die gevalprogram met betrekking tot hierdie fenomene en spesifiek ten opsigte van intensionele, bewustelike pogings deur verskeie respondente (hoofsaaklik respondente 2, 3, 4) tot die toepassing van hierdie elemente in die onderrig-leerpraktyke. Data-analises ontbloom uit beskrywings ‘n leemte in die gevalprogram ten opsigte van ‘n optimale fokus op fundamentele kennis, begrip en veral toepassingsvaardighede rakende metakognisie, metaleer en aksieleer, met die gevolg dat die volle literatuurgerigte¹⁸⁵ potensiaal van hierdie fenomene nie in respondentwerklikhede realiseer nie, maar slegs komponente van hierdie fenomene oordra na die respondentwerklikhede.

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

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

¹⁸⁵ Sien paragrawe onder punt 2.8.2 in hoofstuk 2.

Met 'n diskrepansie tussen intensionele (bewustelike) en onintensionele (onbewustelike), byna outomatiese toepassing van 'n fenomeen in praktyk, word bedoel dat die respondent dikwels nie melding maak van 'n fenomeen nie (respondente 5, 6, 7 in onderhoude) of die toepassing daarvan selfs woordeliks ontken (respondent 1), maar dat met nadere ondersoek die fenomeen wel soos **voorgedoen**¹⁸⁶ **of ervaar in die gevalprogram** tot 'n mate en wel onintensioneel as strategie na die respondentpraktyk oordra. Respondent 1 verduidelik byvoorbeeld in onderhoude dat sy reflektoring as deelgebied van haar fasiliteringsprosesse en die leerprosesse van haar leerders sou wou implementeer, maar dat sy “nie daarby uitkom nie”. Waarnemingsgeleenthede dui daarop dat die leerders in samewerking met respondent 1, na elke voordrag (*presentation*) wel tot 'n mate reflekteer aangaande die leerinhoud en die metode van voordrag, wat hoofsaaklik praktykgerigte vaardighede en kritiese kruisvelduitkomst, soos kommunikasievaardighede, samewerking in 'n groep, die ontwikkeling van entrepreneursvaardighede en werksgeleenthede¹⁸⁷ insluit.

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

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

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

¹⁸⁷ Sien figuur 5.1, paragraaf 5.2.1.1 in hierdie hoofstuk.

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

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

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

Oosthuizen 2001; Slabbert 1997; Soini 1999:47¹⁸⁸). Hacker, Dunlosky & Graesser (1998:xiv), beklemtoon: “Many researchers and practitioners are **convinced that by fostering meta-cognitive processes during instruction**, more durable and transferable learning can be achieved.” Hierdie strategieë of komponente daarvan vind daarom verteenwoordiging in die oorkoepelende benaderings en strategieë tot leerfasilitering, soos in 2.8.2. in hoofstuk 2 Tabelle 2.2 en 2.3 , uiteengesit. Waarnemingsgeleenthede van gevalprogrampraktyke en respondentonderhoude dui op twee programfasiliteerders, wat fokus op die voordoen en toepassing van metakognisie, metaleer, aksieleer en veral reflektoring. Hierdie twee programfasiliteerders, waarvan 1 nie meer betrokke is by die gevalprogram nie, bied ook in selfstudiemateriaal (waaronder ‘n voorgeskrewe handboek en die studiehandleiding vir die gevalprogram) ‘n teoretiese uiteensetting rondom veral metaleer en die belang hiervan in onderrig-leer (Slabbert 1997; UP 2002b).

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

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

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

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

5.2.2.2 Onafhanklike-, selfregulerende- of selfgedreweleer

Trianguleerde data¹⁸⁹ dui positief op respondentbevoegdheid (1 - 7) ten opsigte van fundamentele kennis, begrip, intensionele toepassingvaardighede enersyds en andersyds volhoubare, suksesvolle positief-intensionele implementering (volhoubare bereiking) van aspekte rondom selfregulerende of onafhanklikeleer as fasilitering- en assesseringstrategieë oor 'n 3-jaar tydperk. Respondente 1 - 7:

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

¹⁸⁹ Data verkry vanuit byvoorbeeld onderhoude, data-analises en waarnemingsgeleenthede.

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

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

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

¹⁹⁰ Sien tabel 5.1.

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

styles¹⁹² and pace.” Konstruktiewisme in opvoedkundige verband word deur Henson (2003) beskryf as ‘n “learner-centered educational theory that contends that to learn anything, each learner must **construct his or her own understanding**¹⁹³ by tying new information to prior experiences.” Henson (2003) en Boudourides (1998), beskou opvoedkundige konstruktiewisme as bestaande uit twee vertakkings “..one which focuses on the interaction among students” [wat volgens Boudourides (1998) konsentreer op groep- of koöperatieweleer], the other [persoonlike konstruktiewisme] focusing on each student’s perceptions” [wat Boudourides (1998) beskryf as individueleleer] (Henson 2003). Soos beskryf in paragraaf 2.8.2.2.1.2 in hoofstuk 2, beskou navorsers, waaronder Adkins (2005), **oordrag** as afhanklik van selfregulering en motivering met motivering, selfregulerende fasiliteringstrategieë en assesseringstrategieë as natuurlike uitvloeisels en vereistes vir oordrag.

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

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

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

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

¹⁹³ Sien die verband met die definisie van leerdergesentreerdeleer.

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

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

planning process for professional development, evaluate how the plan aligns with professional, department, and **organizational goals**, and if the employee **continues** self-directed learning with additional educational materials available to him or her.” Hierdie respondent (2) is gedurende die gevalprogram aan selfregulerende leer blootgestel, wat neerslag vind in haar praktyk. Oordrag is egter moontlik verder versterk deur intensiewe selfgedrewe leer en deur vertikale oordrag van die Montessori-filosofie wat fokus op ”teaching children to discover the potential in themselves¹⁹⁶” as selfregulerende leerders.

Strategieë eie aan onafhanklike leer, soos beskryf in hoofstuk 2 beskryf, byvoorbeeld *equipment assisted learning; report projects; research projects* (Kramer 1999:96) en veral onafhanklike leer as assesseringstrategie, blyk patroonmatig te wees uit studiehandleidings, praktykwaarneming en onderhoude met leerders van respondente 1, 3, 4 en 6¹⁹⁷. Die leerders is verbind tot verskeie navorsingsprojekte en werkopdragte deur die loop van die jaar, wat deel uitmaak van formatiewe assessering. Integrasie van byvoorbeeld professionaliteit, kommunikasievaardighede en die hantering van tegnologiese middele, is duidelik uit praktykwaarnemings. Die leerder doen onafhanklik van die fasiliteerder navorsing en lewer dan die navorsingsprojek gedurende die onderrigleer geleentheid (as aanbidding), waar die fasiliteerder en klasgroep die aanbidding assesseer. Hierdie strategie kom ooreen met wat Adler (2005) waardeer as: “Social interaction (parallel met sosiale konstruktiewisme en koöperatiewe leer) provides additional models, while feedback from peers let learners observe the comprehension strategies of others.” ‘n Geskrewe opdrag, wat deur die fasiliteerder bepunt word, word ook ingehandig vir spesialis-evaluering. In die geval van respondent 4 is daar gedurende elke waarnemingsgeleentheid van **eksterne spesialis-evaluering** en spesialisinsette gebruik gemaak wat die geloofwaardigheid en professionaliteit van die program verhoog, soos verduidelik deur leerderrespondent 4A. Soos beskryf in die literatuur (bv. Nunes 2003) is die geloofwaardigheid van die program ‘n kritieke oordragbepalende fenomeen. Die praktyk van eksterne spesialis-evaluering is eie aan die gevalprogram en mag moontlik oorgedra het na die voorbeeld van die gevalprogram. Daar is egter opvallend geen sprake van selfassessering, die opstel van assesseringskriteria in samewerking met die

¹⁹⁶ www.montessoriforeveryone.com

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

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

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

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

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

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

5.2.2.3 Koöperatieweleer

Respondente 1 - 7 verbaliseer en demonstreer **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) **‘n mate van bevoegdheid (bereiking¹⁹⁸)** ten opsigte van koöperatieweleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997:183–204). Koöperatieweleer is intensioneel voorgestaan in sommige praktyke in

¹⁹⁸ Sien tabel 5.1.

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

Trianguleerde data toon ook positiewe aspekte van koöperatieweleer, soos oorgedra vanuit die gevalprogram weens **respondentteenreaksie op negatiewe ervarings** in die gevalprogram, soos verduidelik in paragraaf v in hoofstuk 2, intensiewe selfstudie, vertikale oordrag en positiewe ervaring van hierdie strategie gedurende programdeurloping¹⁹⁹. Data toon respondentintensionele ontwikkeling van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes; die integrering van kritiese velduitkomst; heelbreinontwikkeling en integrasie met die toekomstige beroepswerklikheid van die leerder deur middel van koöperatieweleer as fasiliteringstrategie en assesseringstrategie. Koöperatieweleer as assesseringstrategie het in alle gevalle eweknie-assessering ten uitkoms. Hierdie integrasie van fenomene blyk positief-intensioneel en volhoubaar bereik te wees in respondentpraktyke 1 - 7.

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

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

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

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

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

²⁰⁰ Eie aan heelbreinleer, soos beskryf in Hoofstuk 3.

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

Data toon volhoubare, suksesvolle en positief-intensionele implementering, dus oordrag op volhoubare bereikingsvlak²⁰¹, van aspekte rondom koöperatieweleer as fasiliterings- en assesseringstrategieë oor 'n 3-jaar tydperk as oorgedra vanuit die gevalprogram na respondentwerklikhede 1, 2, 3, 4, 5 en 7 en respondentwerklikheid 6 vanuit die Onderwysinduksieprogram. **Oordrag van koöperatieweleer as fasiliterings- en assesseringstrategieë blyk hoofsaaklik weens intensiewe blootstelling aan die strategie gedurende die deurloping van die gevalprogram, versterk deur die huidige tendens in opvoedkunde, selfregulerendeleer deur respondente, werkplekbehoefte en –filosofieë, vertikale oordrag en die integrasie van die strategie met ander onderrig-leerbenaderings en strategieë.** Die belang en implikasie van oordrag ten opsigte van aspekte rondom hierdie strategie na die respondentwerklikheid, is moontlik in die opvolgende literatuurverwysings, wat daarop dui dat die geïntegreerde benaderings en strategieë tot 'n mate as deelgebied van die strategie oordra. Respondente is dalk nie bewus van konstruktiewisme of diepteleer nie en pas dit nie intensioneel toe nie, maar hierdie fenomene dra, tot 'n mate **outomaties** saam met die koöperatieweleer oor na die respondentwerklikheid. Hoofstuk 2, paragraaf D, bespreek bestudeerde literatuur as programinsette, wat dui op die belang van koöperatieweleer as erkende, werkbare fasiliteringstrategie tot ontwikkeling van leerderpotensiaal as deelgebied van (vir studiebelang) aktiewe-, holistiese- en diepteleer in 'n kennissamelewings-, UGO-, leerdergesentreerde-, konstruktivistiese-, volwasseneleer-, heelbrein- en Meervoudige Intelligensiekonteks en **oordrag** (Anderson

²⁰¹ sien tabel 5.1.

1997:528;). Duffy 1997:574-575; Hargreaves 2003:15-21; Henry 1991:72; Jensen 1995; Johnson & Bragar 1997:340-348; Slabbert 1997:183–204). Dit dien in respondent-praktyke as fasilitering-leerstrategie en assesseringstrategie, waardeur (per definisie van Slabbert 2003:74) "learners help one another in small groups to learn and in so doing, to maximise one another's potential [insluitend maksimalisering van die eie potensiaal van die groepdeelnemer self²⁰²]. The learners negotiate one another back to the learning task until **optimal meaning has been constructed by all members of the group.**" Die implementering van hierdie strategie en die ervaring van die gees van Ubuntu²⁰³ (waarmee verskeie respondente nie voorheen bekend was nie) dui veral op 'n paradigmatavereuwende beskouing by die respondent.

5.2.2.4 Probleemgedreweleer

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

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

Probleemgedreweleer, soos beskryf vanuit die 1) literatuur en 2) gevalprogram in paragraaf E in hoofstuk 2, het 'n positiewe effek op respondentpraktyke 1 en 3 ten opsigte van **implementering** hiervan in respondentpraktyk 1 en **volhoubare bereiking** in respondentpraktyk 3. Respondent 1 bevestig **tekens** van 1) **positiewe, intensionele, implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking²⁰⁴)** ten opsigte van probleemgedreweleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig geïmplementeer in sommige programfasiliteerderpraktyke in die gevalprogram (UP 2002b; Slabbert 1997). Oordrag vanuit die gevalprogram blyk intensioneel en volhoubaar bereik in gemelde respondentpraktyke (1 en 3). In die geval van respondent 1 vind tweedefase-oordrag

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

²⁰³ *Ubuntu* beteken 'n gees van samewerking en ontwikkeling.

²⁰⁴ Sien tabel 5.1.

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

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

praktyk ten tye van die leerervaring beskik het wat die onmiddellike toepassing van verworwe kennis, vaardighede en implementering moontlik gemaak het. Haar posisie in die werkplek ten tye van die programdeurloping het dus eerstens oordrag verhoog in aansluiting met Detterman en Sternberg (1993) en (Flint (2002), wat onmiddellike toepassing van leer in die werkplek as oordraggenererend beskou. Tweedens het die posisie van respondent 3 'n moontlike geloof in die leerinhoud genereer, aangesien die respondent die resultate van die implementering van leer in die praktyk kan evalueer en fundeer. Hierdie “point of vantage” is veral van belang vir A-kwadrantdenkers, soos verduidelik in hoofstuk 3. Hierdie respondent is kenmerkend van 'n A-kwadrantdenkvoorkeur. Derdens is praxis en aksieleer (soos verduidelik in hoofstuk 2) eweneens meer haalbaar in die geval van respondent 3 vanweë hierdie oordraggenererende omstandighede tydens die deurloping van die gevalprogram. Caffarella (1994) verwys immers bevestigend na omstandighede gedurende die deurloping van 'n program as oordraggenererende of oordraginhiberende faktore²⁰⁵.

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

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

²⁰⁵ Sien bylaag 1 in hierdie verband.

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

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

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

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

²⁰⁶ Probleemgedreweleer-module

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

Verskeie praktykwaarnemings dui ook op geen bewustelike implementering van die strategie in enige van die praktyke nie (2, 4, 5, 6 en 7), maar uit dokumentanalise word onintensionele aanwending²⁰⁷ van probleemgedreweleer in respondentpraktyk 6 duidelik. Respondent 6 integreer die fasiliteringstrategie met koöperatieweleer en die demonstrasie van leeruitkomste ooreenstemmend met UGO en die praktiese toepassing van die leerproses in 'n gesimuleerde werklikheid. Die volgende voorbeeld uit die dokumentasie van respondent 6 dien as bewys hiervan:

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

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

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

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

5.2.2.5 Ervaringsleer

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

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

Uit voorafgaande insette en prosesse is tekens van 1) **positiewe intensionele implementering** en 2) 'n **mate van bevoegdheid (bereiking²⁰⁸)** ten opsigte van fundamentele kennis, begrip en toepassing van strategieë eie aan ervaringsleer as belangrike deelgebied van hul onderskeie respondentwerklikhede.

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

²⁰⁸ sien tabel 5.1.

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

Ervaringsleerstrategieë, waaronder selfregulerendeleer, koöperatieweleer, probleemgedreweleer en ander ervaringsleerstrategieë, is in voorafgaande paragrawe 5.2.2.1 – 5.2.2.4 volgens data-analises en geïntegreerde literatuurgerigte fenomene bespreek. Elk van hierdie strategieë is in die spesifieke respondentgevalle na aanleiding van die eiesoortige dimensionele vlakke van oordrag²⁰⁹ vanuit die gevalprogram en bevoegdheid van die respondent ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en intensionele ingesteldheid aangaande 'n strategie, bespreek. In die proses van data-insameling en data-analisering kulmineer egter ook bepaalde implikasies ten opsigte van die effek van die gevalprogram en oordragfenomene. Die navorser bespreek daarom spesifieke gevalle rondom ervaringsleer in 'n bewustelike poging om hierdie effek en oordragfenomene te begryp. Sodoende mag verworwe begrip en insig toekomstige aksies ten opsigte van die gevalprogram, oordrag, onderwys en opleiding en die literatuur moontlik rig.

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

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

²⁰⁹ Sien figuur 5.1

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

- more involved, so increasing motivation²¹¹;
- more active,
- more aware of their existing knowledge base, utilised in their concrete experience".

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

5.2.2.6 Heelbreinleer

Respondente 1, 2, 4 en 5 uit die gevalprogram en respondent 6 wat die Onderwysinduksieprogram deurloop het, verbaliseer en verduidelik veral in 1) onderhoude, 2) opvolgonderhoude en 3) reflektierungsgeleenthede **tekens** van 1) **positiewe intensionele implementering en 2) 'n mate van bevoegdheid (bereiking²¹²)** ten opsigte van heelbreinleer, soos intensioneel voorgestaan en literatuurgerig

²¹⁰ Sien afbeelding in figuur 1.3 op bladsy 18.

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

²¹² Sien tabel 5.1.

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

Die integrasie van heelbreinleer in die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram dien as dryfveer vir die inkorporering van en instrument vir oordraggenererende erkenning en ontwikkeling van denk-, leer- en fasiliteringstyl-differensiasie en holisme (Du Toit 2004), soos in hoofstuk 3 volledig beskryf. Heelbreinleer is in die literatuur as effektiewe-, kwaliteitleer- en oordraggenererende middele algemeen aanvaar (Davis & Franklin 2004; Dunn & Dunn 1993; Kelly & Tangney 2002; Kolb & Kolb 2005; Walkin 1996). Die teoretiese is (hoofsaaklik) in paragraaf 2.8 in hoofstuk 2, figuur 2.1 en tabel 2.2 in bylaag 2 en hoofstuk 3 as deelgebied van die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram omskryf en vergestalt. Heelbreinleer is intensioneel voorgestaan en gedeeltelik literatuurgerig geïmplementeer in veral programfasiliteerderpraktyke 1, 2, 9, 10, 11²¹⁴. Heelbreinleer is ook intensioneel voorgestaan, literatuurgerig geïmplementeer, maar veral gemodelleer, soos in die Onderwysinduksieprogram (UP 2003), deur programfasiliteerder 2²¹⁵.

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

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

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

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

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

plaas ek die volgende voorbeeld uit 'n onderhoud met respondent 1, wat bevestig is in praktykwaarnemings en dokumentanalises. Voorafgaande geval is voorts sprekend van ooreenstemmende oordrag vanuit die gevalprogram en Onderwysinduksieprogram in respondentpraktyke 2, 4, 5 en 6. Aangesien tweedefase-oordrag vanuit leerderrespondentterugvoer in hierdie geval (1) nie plaasvind nie, gebruik ek ook 'n voorbeeld uit die praktyk van respondent 4²¹⁶ **wat die belang van modellering, mentorskap en verdere oordraggenererende fenomene ten opsigte van oordrag en tweedefase-oordrag onderskryf.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Respondent 1: “Ja, ek probeer dit nie net.... Ja, ek onthou [programfasiliteerder 1], hy het net op **een deel gefokus**. Hy was baie regterbrein gefokus. **Hy het ook mos gesê daar is geen studiehandleiding nie**. Julle moet self besluit wat julle wil leer en goed, party mense hou daarvan en dit het my nie gepla nie, maar party - dit het baie ander studente gepla, want party mense soek 'n struktuur. Hulle wil weet: ons is nou by studietema een of module twee, studietema een en hierdie module gaan daarvoor en ons is nou by hierdie een, verstaan jy? **En dit het ek definitief ingebring en ek is nie iemand wat so logies en georganiseerd is nie en gestruktureerd dink nie**. Ek hou daarvan om rond en bont te dink. Ek het gesien baie van die studente wil dit hê. En dis hoekom ek dit, my studiehandleiding is ongelooflik gestruktureerd²¹⁷. Kom ons sê “Dinamika vir Mode” is module een en studietema een is “Mode-elemente” en terme. Dan op my PowerPoint sal ook staan module een en studietema een – Mode elemente en terme. Dan weet hulle ons is op dieselfde bladsy en ek dink dit gee vir hulle sekuriteit. Dan weet hulle ons is op **die dieselfde plek**.”

²¹⁷ Analisering van hierdie dokument en waarnemingsgeleenthede bevestig die respondentstelling.

Leerderresponente (1A en 1B) toon nie besondere kennis, begrip of bewussyn van die betrokke heelbreinmodel of heelbreinleer as onderrig-leerstrategie nie. Hierdie bevinding dui daarop dat **die toepassing van 'n strategie deur die fasiliteerder en die ervaring van 'n strategie deur die leerder nie noodwendig die geïdealiseerde uitwerking op die leerproses van die leerder het nie.** Die fasiliteerder is moontlik onder die indruk dat sy 'n bepaalde strategie literatuurgerig toepas, maar die leerder ervaar die geïmplementeerde strategie nie in ooreenstemming met die bedoeling van die literatuur of die fasiliteerder nie. Jamison (1994:67), verys na hierdie fenomeen as 'n diskrepansie tussen "how individuals' lived experiences often differ from those defined within current educational technology systems". In 'n oop kommunikasiesisteem tussen leerders en fasiliteerders mag modellering van 'n strategie deur die fasiliteerder moontlik die leerder in staat stel om die strategie nie net te ervaar nie, maar ook self as leerinstrument aan te wend. In die spesifieke geval van heelbreinleer, waar die ideaal is om leerderbewussyn ten opsigte van haar denk- en gepaardgaande leerstyl te kweek ter verbetering van leer en waar die fasiliteerder die leerderdenkstyl enersyds wil akkommodeer en andersyds uitdaag om ander kwadrante te ontwikkel²¹⁸, is **modellering moontlik die aangewese leer-optimaliseringsmetodiek.** Data-analising toon dat (soos in die geval van respondent 1) indien die leerder slegs aan die ervaring van 'n strategie onderwerp word en nie die beginsels van 'n strategie ken en begryp nie, oordrag tot 'n mindere mate geskied. Vergelyk byvoorbeeld die volgende terugvoer van leerderresponente 1A en 1B, nadat die navorser aan leerderresponente verduidelik het wat heelbreinleer en spesifiek die Herrmann-model behels:

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

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

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

²¹⁸ Sien hoofstuk 3.

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

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

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

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

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

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

gebruik maak, waardeur sy elke kwadrant²¹⁹ eksplorieer en ontwikkel. Respondent 2 stel voorvereistes vir die inkorporering van heelbreinleer: “Herrmann I do try and incorporate it in my methodology. **I can’t say that I use it per every lesson.** Especially in the higher classes when they are writing matric. The reason for that is that there is a lot of content that we have to cover. **It must be done.** In the lower classes I think it is very largely applicable where we don’t focus so much on covering huge amounts of work which has to be finished before the learners are writing matric.” Respondent 5 verduidelik ‘n soortgelyke fasiliteringsmetodiek as die van respondent 2. Hierdie respondent (5) verduidelik haar kenniskonstruk²²⁰ en toepassing van heelbreinleer as onderrig-leerstrategie soos volg: “Ek sal nie my hele onderrigmetode verander nie. Ek sal vir hulle [die leerders] probeer akkommodeer [deur] elke week ‘n ander benadering - een week is byvoorbeeld ‘n lesing waar hulle moet luister, ander week sal hulle in groepe werk.” Leerderrespondent 5A ervaar egter slegs ‘n gestruktureerdheid gedurende onderrig-leergeleenthede waarby respondent 5 betrokke is. Teenstrydig vind tweedefase-oordrag in die gevalle van leerderrespondente 4A en 4B plaas, wat beide die entoesiasme van respondent 4 en die **mentor**²²¹ van respondent 4 deel. Leerderrespondent 4A beplan selfs verdere studie op die gebied van heelbreinleer en beweer: “Heelbreinleer is my passie”.

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

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

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

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

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

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

Oordrag van heelbreinleer as fasiliteringstrategie blyk hoofsaaklik op grond van blootstelling aan die strategie gedurende die deurloping van die gevalprogram, versterk deur die huidige tendens in opvoedkunde wat leerstydifferensiasie voorstaan (Kramer 1999; Spady 1994), asook selfregulerendeleer deur respondente, werkplekbehoefte en –filosofieë, vertikale oordrag en die integrasie van die strategie met ander onderrig-leerbenaderings en -strategieë. Die belang en implikasie van aspekte rondom hierdie strategie na die respondentwerklikheid is moontlik omdat oordrag afleibaar is op grond van geïntegreerde benaderings en strategieë. Strategieë dra as deelgebiede van mekaar, soos gesien kan word in tabel 2.2 in bylaag 2, oor na respondentwerklikhede. Respondente mag moontlik byvoorbeeld nie bewustelik diepteleer, sosiale konstruktivisme, holisme en ander bespreekte onderrig-leerstrategieë en –benaderings in kurrikulerings-, fasiliterings- en assesseringsgeleenthede integreer nie, maar hierdie fenomene dra tot 'n mate **outomaties** as deelgebied van heelbreinleer oor na die respondentwerklikheid. Die belang van hierdie *breiwerk* met heelbreinleer as breipatroon, is in hoofstuk 3 van die studie. Hoofstuk 3 bespreek bestudeerde literatuur wat dui op heelbreinleer as werkbare fasiliteringstrategie tot ontwikkeling en optimalisering van leerderpotensiaal²²² as deelgebied van (vir studiebelang) aktiewe-, holistieseleer in 'n UGO-, leerdergesentreerde-, en volwasseneleerkonteks (Brown 2003; Dreyer *et al.* 2001; Henson 2003; Kramer 1999; Seed 1992)²²³.

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

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

Uit data-analises soos in voorgenoemde besprekings kulmineer verdere belangrike oordragtendense. Respondent 1 maak op verskeie geleenthede²²⁴ melding van heelbreinleer en beweer dat sy heelbreinleer bewustelik in haar praktyk implementeer. Leerderrespondente 1A en 1B verwerp egter die stelling en beweer dat respondent 1 hoofsaaklik fokus op B-kwadrant organisatoriese denke. Leerderrespondente verwys na die afwesigheid van kreatiwiteit in die fasiliteringsprosesse en dat daar geen geleenthede tot innovering of kreatiwiteit aan die leerders in assesseringsgeleenthede gebied word nie. In die voorgenoemde aanhaling, soos verduidelik deur respondent 1, toon sy duidelike kennis, begrip en toepassingsvaardighede ten opsigte van heelbreinleer. Hoewel respondent 1 dus van mening is dat sy heelbreinleer deurlopend toepas, is my ervaring as waarnemer teenstrydig. Die ervarings van haar leerders ook negatief. Respondent 1 fokus in werklikheid net op een kwadrant, wat vir haar persoonlik werkbaar is: struktuur, organisasie as letterlike uitlewing van die “safekeeping self” (Herrmann 1997). Die respondent beweer dat hierdie fokus op B-kwadrantdenke (teenstrydig met haar eie voorkeurdenkstyl, soos in hoofstuk 4 beskryf is), met haar idee van professionaliteit te make het. Soos in hoofstuk 3 bespreek onder die opskrif van *die triunale brein, die leerder en die leeromgewing, blyk die respondentreaksie op ‘n ervaring van emosionele bedreiging weens die oorbeklemtoning van een kwadrant deur die fasiliteerder*. Gemelde bespreking in hoofstuk 3 dui op die gevolge hiervan, wat voor die handliggend oordrag inhibeer.

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

opvoedkundige praktyke. Multidimensionele denk- en leerstyldifferensiasie bepaal enersyds groter akademiese sukses en andersyds vereis veranderende onderrigomstandighede²²³ ‘n nuwe, verskerpte benadering of ingesteldheid tot onderrig en opvoedkunde, veral ten opsigte van vanselfsprekend-aanvaarde fenomene soos denk-, leer- en fasiliteringstyldifferensiasie. Hoofstuk 3 ondersoek denk-en leerstyldifferensiasie en veelvuldige intelligensies as kernaspek van die gevalprogram.

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

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

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

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

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

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

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

5.2.2.7 Meervoudige Intelligensietipes

Respondente, met die uitsondering van respondent 2, verwys nie in onderhoude of dokumentanalises na die bewustelike implementering van Meervoudige Intelligensietipes (MI) nie. Waarnemingsgeleenthede bevestig hierdie ingesteldhede. Tekens van Meervoudige Intelligensietipes gedurende waarnemingsgeleenthede dui daarop dat hierdie strategie moontlik saam met ander strategieë soos heelbreinleer na respondentpraktyke oordra. Respondente erken in opvolgonderhoude en reflekteringsgeleenthede ‘n definitiewe lukraak bemoeiing met die strategie. Hierdie bemoeienis met MI kan moontlik ook toegeskryf word aan die gebrek aan kennis ten opsigte van UGO wat by die respondente opmerklik is²²⁵. Die afwesigheid van oordrag mag moontlik in hierdie geval toe te skryf wees aan die afwesigheid van modellering en beklemtoning van die strategie in die gevalprogram. Vanuit data is daar slegs bewyse dat MI slegs onintensioneel oordra na respondentpraktyke met die uitsondering van respondent 2. In die geval van respondent 2 mag die aanwesigheid van MI in die respondentrepertorium moontlik ook toegeskryf word aan die feit dat sy weens haar betrokkenheid by ‘n skool en nie ‘n Hoër Onderwysinstelling nie. Haar werksplek vereis kennis, begrip, vaardighede en intensionele inplementering van MI, soos verwoord op bladsy 194 deur respondent 2.

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

²²⁵ Sien paragraaf 5.2.1.1.

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

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

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

Paragraaf 5.2.2.4 in hierdie hoofstuk bespreek soortgelyke tendense in respondentwerklikheid 3 ten opsigte van probleembedreweleer. Gemelde posisie, wat as van uiters oordraggenererende waarde blyk te wees, het veral die voordeel dat die respondent oor geleenthede in haar praktyk ten tye van die leerervaring beskik het wat die onmiddellike toepassing van verworwe kennis, vaardighede en implementering moontlik gemaak het. Haar posisie in die werkplek ten tye van die programdeurloping het dus eerstens oordrag verhoog in aansluiting met Detterman en Sternberg (1993) en Flint (2002), wat onmiddellike toepassing van leer in die werkplek as oordraggenererend beskou. Tweedens het die posisie van respondent 3 'n moontlike geloof in die leerinhoud genereer aangesien die respondent die resultate van die implementering van leer in praktyk kan evalueer en fundeer. Hierdie “point of vantage” is veral van belang vir A-kwadrantdenkers, soos verduidelik in hoofstuk 3. Derdens is praxis en aksieleer (soos verduidelik in hoofstuk 2) eweneens meer haalbaar in die geval van respondent 3 vanweë hierdie oordraggenererende omstandighede tydens die deurloping van die gevalprogram. Die oordraggenererende faktore wat uit voorafgaande besprekings realiseer, bevestig literatuurverwysings (bv. Caffarella 1994; Flint 2002; Yamnill & McLean 2001) na oordraggenererende of oordraginhiberende faktore²²⁶. Die belangrikste uitsette van data in respondentgeval 2 ten opsigte van MI is eerstens die beklemtoning van die belang van beleid en instansionele beleid ter bevordering van oordrag. Soos in hoofstuk 1 verduidelik, is hierdie beleidsdokumente nie in plek nie. In die tweede plek is daar voldoende bewyse dat oordrag afhanklik is van die geloofwaardigheid van 'n fenomeen, wat beteken dat die fenomeen na die holistiese werklikheid van die respondent moet oordra vir optimalisering van oordrag.

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

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

²²⁶ Sien bylaag 1 in hierdie verband.

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

Oordrag vanuit die gevalprogram blyk intensioneel en volhoubaar bereik²²⁷ te wees in gemelde respondentpraktyke (2 - 7) op grond van dokumentanalises van **assesseringsprosesse** byvoorbeeld assesseringsopdragte, evalueringsvorms en assesseringskriteria en demonstrasies in respondentpraktijk-waarnemingsgeleenthede en / of deelnemende waarnemingsgeleenthede²²⁸. Kernaspekte van assessering beskryf vanuit die 1) literatuur en 2) gevalprogram het 'n **positiewe effek** op respondentpraktyke 2 - 7 ten opsigte van volhoubare bereiking hiervan in respondentpraktyke. Leerderrespondentterugvoer dui op 'n mate van begrip ten opsigte van assessering en tweedefase-oordrag veral na leerderrespondente 4A en 4B.

Trianguleerde data toon meer spesifiek die respondentintensionele (1 - 7) toepassing en integrasie van verskeie assesseringstrategieë en deurlopende assessering as deelgebied van die gevalprogram en oordrag²²⁹. Hierdie fenomene dui op 'n **paradigmavernuwende beskouing** (Van der Horst & McDonald 1997 en tabel 2.1 in bylaag 2), naamlik dat die leerder op deurlopende basis geassesseer word teenstrydig met die ou paradigmatiese eksamengedrewe assessering. Oordrag van kennis, toepassingsvaardighede en intensionele implementering van deurlopende, kriteriumgerigte assessering en 'n verskeidenheid verantwoordbare, literatuurgerigte assesseringstrategieë vanuit beide die gevalprogram en Onderwysinduksiëprogram is intensioneel geïmplementeer in respondentpraktyke 2, 3, 4, 5, 6, 7. Respondentpraktijk 1 toon oordrag van intensionele implementering van deurlopende assessering vanuit die 1999-gevalprogram. As bewyse van voorgenoemde, plaas ek die volgende voorbeelde uit onderhoude met respondente, waarvan die geldigheid en betroubaarheid bevestig is deur praktykwaarnemings, leerderrespondentterugvoer en dokumentanalises. Elk van hierdie spesifieke

²²⁷ Sien tabel 5.1 in bylaag 5.

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

²²⁹ Respondent 1 verwys na haar deurloping van die gevalprogram.

respondentgevalle is bespreek na aanleiding van die eiesoortige dimensionele vlakke van oordrag²³⁰ vanuit die gevalprogram en bevoegdheid van die respondent ten opsigte van kennis, begrip, toepassingsvaardighede en intensionele ingesteldheid aangaande 'n aspekte van oordrag. In die proses van data-insameling en data-analisering kulmineer egter ook bepaalde implikasies ten opsigte van die effek van die gevalprogram en oordragfenomene. Die navorser bespreek daarom spesifieke gevalle in 'n bewustelike poging om hierdie effek en oordragfenomene te begryp, sodat toekomstige aksies ten opsigte van 1) die gevalprogram, 2) oordrag, 3) onderwys en opleiding en 4) literatuur moontlik gerig mag word.

Respondent 1 beweer die volgende aangaande assesseringstrategieë:

“Ek het in die begin, tot twee jaar na die kursus²³¹, het hulle [haar leerders] portefeuljes gemaak, maar dit vat ongelooflik lank om te merk. Dit vat amper die hele jaar, omdat jy moet deurlopend assesser en dan moet jy dit [die potefeulje] ook nog assesser. So, ek het dit later gelos, want ek kon net nie. Ek kon net nie meer al daai merkwerk behartig nie. Daar is net nie genoeg tyd nie en te veel ander werk. As hulle 'n portefeulje maak, het hulle tyd om dit te doen, dan merk jy en dan gee jy weer vir hulle terug en dan het hulle tyd om dit weer te verander en dan het hulle tyd om dit weer te versamel en op die ou einde moet jy dit weer merk. En ek het net besluit dis tot daarnatoe, in my vakke gaan dit net nie werk nie. Ek het **gehou van die portefeulje-effek** en dat hulle dan iets het wat hulle **dan na die industrie toe kan vat**. Ek het later vir hulle gesê ek gee al hulle opdragte vir hulle terug wat jou sal help om jou te verkoop in die industrie. Jy moet al jou goeters hou. Dat hulle vir mense kan wys watter tipe opdragte hulle gedoen het en watter tipe take hulle gedoen het. Ek het hulle nogal aangemoedig om hulle eie portefeuljes te maak. So ek evalueer hulle self nie op daai nie”.

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

²³⁰ Sien figuur 5.1

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

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

Aangesien daar in die 1999-program volgens verskeie deurlopers nie duidelike kriteria gestel is in die onderskeie modules nie²³², vra ek die volgende aan respondent 1: “Stel jy duidelike kriteria?” Die respondentreaksie ontbloot verskeie fenomene ten opsigte van veral die 1) assesseringsmodule in die 1999-gevalprogram waartydens die respondent in die deurlopiingsproses verskeie leemtes ervaar ten opsigte van leerinhoud en implementeringsvaardighede rakende assessering en 2) oordraggenererende fenomene. Die opvolgende verduideliking van die respondent dui op haar gebrek aan kennis en implementeringsvaardighede ten opsigte van assessering as gevolg van leemtes in die gevalprogram, maar ook op belangrike oordragfenomene na afloop van die program as oordragbepalend of oordraginhiberend soos in hoofstuk 1 literatuurgerig bespreek is.

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

²³² Dokument-analises toon teenstrydig wel die stel van kriteria in verskeie praktieke.

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

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

Leerderrespondent 1A verduidelik : “Ons kry 'n *sheet* wat sê 10 punte vir dit en 10 punte vir dit en dis absoluut dit en dis absoluut duidelik hulle wil niks anders hê nie. Die dosent gee punte en 'n eksterne eksaminator²³³ gee punte in die eksamen.”

Leerderrespondent 1B verduidelik dat eweknie-assessering gedurende die aanbieding van projekte geskied: “For class projects when you are doing your presentation, we give each other points²³⁴ and then she marks it and then in the sort of final exam we don't give any marks.”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Oordrag *per se* op intensionele, volhoubare vlak vanuit die gevalprogram en die kwaliteit van kennis, begrip en implementeringsvaardighede wat as respondent-bevoegdheidsaspek oorgedra het na respondentwerklikhede, blyk in bogenoemde gevalle (respondente 2 en 3) verbonde te wees aan die **betrokke programfasiliteerder (6)** in teenstelling met haar voorganger in die 1999-program. Op grond van programfasiliteerder 6 se PhD-kwalifikasies in teenstelling met die voormalige programfasiliteerder vir die assesseringsmodule in die 1999-program, wat slegs oor 'n Honneurs-graad beskik het, sou ek die oordragfenomeen in hierdie gevalle hoofsaaklik aan die teoretiese kennis van die programfasiliteerder verbind. **Die fundamentele kennis, vaardighede en ingesteldhede van die programfasiliteerder, opleier of ontwikkelingspraktisyn, maar ook die kwalifikasies van die fasiliteerder, is daarom van fundamentele belang vir oordrag van kennis, vaardighede en ingesteldhede.** Hierdie afleiding uit die data word bevestig deur dokumentasie rondom Hoër Onderwys en Opleiding²³⁵ 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"²³⁶.

²³⁵ [http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc.;](http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc;)

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

²³⁶ http://www.che.ac.za/documents/d000040/CHE_HE_Monitor_no1_June2003_Chap3.pdf

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

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

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

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

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

Die respondente (4, 7) het, **ten spyte van besondere** negatiewe ervarings gedurende die deurloping van die assesseringsmodule wat die geloofwaardigheid van die fasiliteerder van die module in die weegskaal geplaas het en volgens literatuurverwysings (bv. Nunes 2003) as oordraginhiberende faktor kon meewerk, daarin geslaag om in data uit onderhoude en waarnemingsgeleenthede en dokumentanalises besondere kennis, vaardighede en ingestelthede ten opsigte van assessering aan die dag gelê. Beide respondente 4 en 7 stel voorts duidelike kriteria en maak gebruik van assesseringsrubrieke²³⁷. Alhoewel selfassessering in respondentpraktik 4 ontbreek, inkorporeer beide respondente 4 en 7 eweknie- en spesialisassessering, soos voorgedoen in die gevalprogram. Verskeie faktore speel moontlik in hierdie gevalle 'n oordraggenererende rol, wat bepaalde implikasies ten opsigte van die **effek van die gevalprogram en oordragfenomene** inhou, sodat toekomstige aksies ten opsigte van 1)

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

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

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

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

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

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

Op grond van voorgemelde fenomene kan die afleiding ten opsigte van oordrag moontlik gemaak word dat die intensiteit van oordrag bepaal word deur die bewussyn van hierdie diskrepancies en die mate waartoe die respondent hierdie fenomene *oorsien*. In sommige gevalle is die ervaring besonder negatief, wat die respondent uit die leerproses laat onttrek en oordrag tot 'n mate gedurende die programdeurloping inhibeer (respondent 1, 4, 7). In ander gevalle beskou die respondent die negatiewe ervaring van *verkeerde* optrede deur die fasiliteerder (teenstrydig met die literatuur²³⁹) as 'n blote voorbeeld van *hoe om nie te wees nie* (respondent 3). Die ontwikkelingsvlak, persoonlikheid, denkstyl van die leerder en meer speel moontlik hier 'n belangrike rol wat 'n invloed op oordrag uitoefen. Oordrag word voorts bepaal deur 'n **teenreaksie of regstellende aksie** teen die negatiewe ervaring of nadelige uitwerking van die *verkeerde* toepassing van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes in die gevalprogram deur leerfasiliteerders. Verskeie leerderrespondente neem uit die onderrig-leergeleentheid wat goed is en bou die toekoms daarop.

5.2.4 Samevatting van Hoofstuk 5

Hoofstuk 5 evalueer tematies geïntegreerde bevindinge vanuit 'n ingewikkelde en respondentunieke samespel van verskeie tendensgerigte eksterne²⁴⁰ en interne²⁴¹ invloedsfaktore op die allegories-verhalende effek van 'n volwasseneleerprogram ter bemagtiging van hoër onderwys, opleiding en ontwikkelings-praktisyns en die respondentwerklikheid as oordraginhiberende of oordraggenererende fenomene in die onderskeie gevalle.

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

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

²⁴⁰ Waarunder politieke, ekonomiese, maatskaplike neigings en vasleggende konteks, soos bespreek in hoofstukke 1, 2, 3, 5 en bylae 1 en 2.

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

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

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 denkstyl, 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 verfyningmoontlikhede 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, uitkomst 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 bepalande 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 vernuwing 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 vernuwingbewyse 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 ontbloom 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 assesser word deur middel van ‘n verskeidenheid assesseringstrategieë (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 uitkomstes 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 assesseer 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: ... *itch 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/taor:	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	suksesvol =	√	√	√
	Bevoeg	negatiewe	intensioneel	nie				
1	Bevoeg	positiewe	intensioneel	nie				
	Onbevoeg	positiewe	intensioneel	nie				
	Onbevoeg	negatiewe	intensioneel	nie				
2	Onbevoeg	Neutrale ingesteldheid (moontlik in onderbewussyn van respondent)	Neutraal of onintensionele, onbewustelike, byna outomatiese oordrag van gevalprogram-komponente	implementering	Suksesvol =	√	√	√
	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 intrapersonlike 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 verkeerdlike 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 reflekeringsgeleentheid 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, intrapersonlike 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 ervarende 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, denksstyl 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, uitoefen.

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 rasionale 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, reflekteringsgeleenthede⁶³ 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 paradigmatvernuwingstendense (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 handeling 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 opleidingspraktisyne 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 ontwikkelingspraktisyne 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).

BIBLIOGRAFIE

- Acharya, C. 2002. Students' learning styles and their implications for teachers. *CDTLBrief*, 5(6). EBSCO.
- Ackron, F.L. 1987. Die filosofiese grondslae van moderne politieke denke. Klasaantekeninge. Universiteit van Pretoria.
- Adey, P., Robertson, A. & Venville, G. 2001. Effects of a cognitive acceleration programme on year 1 pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 72:1-25.
- Adkins, J. 2005. Metacognition: *Designing for transfer*. <http://64.233.183.104/www.usask.ca/on>
Retrieved September 2005.
- Adler, M.J. 1984. The Paideia program: *An educational syllabus*. New York: MacMillan Publishing Company.
- African National Congress. 1994. The reconstruction and development program – A policy framework. Johannesburg.
- Alarcão, I. 2002. Teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching*, 28(3):223-231.
- Al Mufti, I. 1996. Excellence in education: *investing in human talent*. In *Learning the Treasure Within*. Edited by J. Delor. Paris: Presses Universitaires.
- Anderson, T.P. 1997. Using Models of Instruction. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.
- Axtell, C.M., Maitlis, S. & Yearta, S.K. 1997. Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3):201-13.
- Bagnall, R.G. 1994. Continuing education in postmodernity. *International Journal of Lifelong Education*, 13(4):265-279.

- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baldwin, T. & Ford, J.K. 1988. Transfer of training: *A review and directions for future research*. *Personnel Psychology*, 41:63-105.
- Bansberg, B. 2003. Applying the learner-centered principles to the special case of literacy. *Theory into practice*, 42(2):142-150.
- Barnett, S. & Ceci, S. 2002. When and where do we apply what we learn? *A taxonomy for far transfer*. *Psychological Bulletin*, 128(4):612-637.
- Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. 1980. *Problem-based Learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Baume, C. & Baume, D. 1993. Course design for active learning. CVCP Universities' staff development and training unit.
- Baume, D., Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. 2006. Enhancing part-time teaching in higher education: *A challenge for institutional policy and practice*. <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=8574>
Retrieved September 2006.
- Bear, J. 1997. *Creative teachers creative students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Benander, R & Lightner, R. 2005. Promoting transfer of learning: *Connecting general education courses*. *The Journal of General Education*, 54(3):199-208.
- Bertens, H. 1995. *The idea of the postmodern: A history*. London: Routledge.
- Best, J. 2006. *Flavor of the month: Why smart people fall for fads*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bingham, R. & Drew, S. 1999. Key work skills. Hampshire: Grower.

Bloom, B.S., Englehart, M.C., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. 1956. Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: *Cognitive domain*. New York: McKay.

Bogdan, R.G. & Biklen, S.K. 1992. Qualitative research for education. Boston: Allyn & Bacon.

Boomer, G., Lester, L., Onore, C. & Cook, J. (Editors) 1992. Negotiating the curriculum: *Educating for the 21st Century*. London: The Falmer Press.

Booyse, J.J. 1993. Inleiding tot die terrein van opvoedkundige navorsing: *Navorsing in die opvoedkunde*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Botha, W.M. & Du Toit, P.H. 1999. Riglyne vir die voorbereiding van werkstukke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Boud, D. 1985. Problem-based learning in perspective. In *Problem-based learning in education for the professions*. Edited by D. Boud. Sydney: HERDSA.

Boudourides, M.A. 1998. Constructivism and education: *A shoppers guide*.
<http://www.duth.gr/mboudour> Retrieved September 2002.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Editors) 1999. How people learn: *Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. 1999. Rethinking transfer: *A simple proposal with multiple implications*. *Review of research in Education*, Vol 24. Washington: AERE.

Broad, M.L. & Newstrom, J.W. 1992. Transfer of training. Massachusetts: Addison Wesley.

Brockett, R.G. 1997. Humanism as an instructional paradigm. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Brockett, R.G. & Hiemstra, R. 1991. Self-direction in adult learning: *Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.

Bronner, J. 2001. Learning theory and the educational process. www.capellauniversity.edu Retrieved January 2002.

Brookfield, S.D. 1986. Understanding and facilitating adult learning: *A comprehensive analysis of principles and effective practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brookfield, S.D. 1987. Developing critical thinkers: *Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brown, K.L. 2003. From teacher-centered to learner-centered curriculum: *Improving learning in diverse classrooms*. EBSCO.

Brown, S. & McIntyre, D. 1981. A research approach to innovation. *European journal of Science*, 3(3). EBSCO.

Brynin, M. 1999. A break with the past? In *Universities in the future*. Edited by M. Thorne. UK: Crown.

Bush, T. 1995. Theories of educational management. London: Paul Chapman Publishing.

Buzan, T. 1996. Use your head. London: BBC Worldwide Publishing.

Buzan, T. 1997. The mind map book. London: BBC Worldwide Publishing.

Caccioppe, R. 1997. Leadership moment by moment. *Leadership Organizational Development Journal*, 18(7):335-345.

Caffarella, R.S. 1994. Planning programs for adult learners: *A practical guide for educators, trainers, and staff developers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Candy, P.C. 1991. Self-direction for lifelong learning: *A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cano-Garcia, F. & Hughes, E.H. 2000. Learning and thinking styles: *An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement*. *Educational Psychology*, Dec 2000, 20(4). EBSCO.

Carr, M. & Biddlecomb, B. 1998. Metacognition in Mathematics From a Constructivist Perspective. In *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Edited by D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser. London: Lawrence Erlbaum.

Case, R. 1996. Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. In *The Handbook of Education and Human Development*. Edited by D.R. Olson and N. Torrance. Malden: Blackwell.

Chi, M.T.H. 1992. Conceptual change across ontological categories: *Examples from learning and discovery in science*. In *Cognitive Models of Science: Minnesota studies in the philosophy of science*. Edited by F. Giere. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Claxton, G. 1999. Wise up: *The Challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury.

Cobb, S. 2005. Narrative Research Methods: *Exploring the Link between Inquiry and Intervention*. <http://icar.gmu.edu/CONF69505SP02.pdf> Retrieved September 2005.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Coleman, S.D., Perry, J.D. & Schwen, T.M. 1997. Constructivist Instructional Development: *Reflecting on Practice from an Alternative Paradigm*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Cotterall, S. 2004. Learner Autonomy in a mainstream Writing Course: *Articulating Learning gains*. <http://64.233.183.104/> Retrieved September 2005.

Cottrell, S. 1999. *The Study Skills Handbook*. New York: Palgrave.

Cronje, J. 2003. Onderhoud. Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde.

Cross, D.S. & Tilson, E. 1998. Tools to assess students' learning styles. *Radiologic Technology*, 69(1):89-92.

Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, P. 1976. *Accent on learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Daley, B.J. 2003. A case for Learner-Centered Teaching and Learning. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 98:23–30.

Daloz, L.A. 1999. *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davidson, J.E. & Sternberg, R.J. 1998. Smart Problem Solving: *How Metacognition Helps*. In *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Edited by D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser. London: Lawrence Erlbaum.

Davis, S.M. & Franklin, S.V. 2004. Assessing the Impact of Student Learning Style Preferences. AIP Conference Proceedings. American Institute of Physics.

Dearn, J., Fraser, K. & Ryan, Y. 2002. Investigation into the Provision for Professional Development for University Teaching in Australia. Canberra: The Commonwealth of Australia.

De Bello, T.C. 1990. Comparison of eleven major learning styles models: *Variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3):203-222.

De Boer, A. & Steyn, T. 1999. Thinking style preferences of under prepared first year students in the Natural Sciences. *South African Journal of Ethnology*, 22(3):97-102.

De Boer, A., Steyn, T. & Du Toit, P.H. 2001. A whole brain approach to teaching and learning in Higher Education. *South African Journal for Higher Education*, 15(3):185-193.

De Bono, E. 1982. De Bono's thinking course. London: BBC.

De Bono, E. 1992. Serious Creativity: *Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. London: Harper Collins.

De Corte, E. 1990. Towards powerful learning environments for the acquisition of problem solving skills. *European Journal of Psychology of Education*, 5(1):5-19.

De Corte, E. 2000. High-powered Learning Communities: *A European Perspective*. Paper presented at the ESRC Teaching and Learning Research Programme, University of Leicester.
<http://0-www.leeds.ac.uk> Retrieved September 2004.

Delanty, G. 2001. Challenging Knowledge: *The University in the Knowledge Society*. Buckingham: SRHE.

Deligiorgi, A. 2004. Education without Truth in Postmodern Perspectivism.
<http://www.bu.edu/wcp/Papers> Retrieved August 2004.

Departement van Onderwys. 1999. K2005 BELEIDSDOKUMENT. Gauteng Provinsiale Regering.

Detterman, D.K. & Sternberg R.J. 1993. Transfer on trial: *Intelligence, cognition and instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Detterman, D.K. 1993. The case for the prosecution: *Transfer as an Epiphenomenon*. In *Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction*. Edited by D.K. Detterman & R.J. Sternberg. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Detterman, D.K. (Editor) 1993. Current topics in human intelligence: *Vol. 3. Individual differences in cognition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Dewey, J. 1933. How we think. Boston: D.C. Heath.

Dills, C.R. & Romiszowski, A.J. (Editors) 1999. Instructional Development Paradigms. New Jersey: Technology Publications.

Donald, J. 2002. Learning to think: *Disciplinary Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dong, R. 2001. Creating Effective Modules for Foreign Language Distance Education-AVCCS Research Grant Project. EBSCO

Dreyer, J., Keevey, J., Van der Horst, H. & McDonald, R. 2001. Uitkomst-gebaseerde onderrig en kurrikulum 2005 in praktyk. Opleidingshandleiding.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 2005. Expertise in real world contexts. *Organization Studies*, 26(5):779-792.

Drucker, P.F. 1994. Knowledge Work and Knowledge Society: *The Social Transformations of this Century*. Transcript. The 1994 Godkin Lecture at Harvard University. EBSCO.

Dubé, R.L. 1997. *Natural Pattern Forms: A practical Sourcebook for Landscape Design*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Duffy, T.M. 1997. *Strategic Teaching Framework: An instructional Model for Learning Complex, Interactive Skills*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Dufresne, R., Mestre J.P., Thaden-Koch, B., Gerace C. & Leonard, A. 2005. Knowledge representation and coordination in the transfer process. In *Transfer of Learning from a modern multidisciplinary perspective*. Edited by J.P. Mestre. Greenwich: IAP.

Dunn, R. & Dunn, K. 1978. *Teaching students through their individual learning styles: A Practical Approach*. Reston: Reston Publishing.

Dunn, R. & Dunn, K. 1993. *Teaching secondary students through their Individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn & Bacon.

Du Toit, P.H. 2002. *Diploma in Higher Education & Training Practice: Orientation Manual*. Pretoria: University of Pretoria.

Du Toit, P.H. 2003. *Onderhoude. Programkurrikuleerder, fasiliteerder en programkoördineerder: Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwysprogram (die gevalprogram in die studie)*. Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde.

Du Toit, P.H. 2004. *Onderhoude. Programkurrikuleerder, fasiliteerder en programkoördineerder: Nagraadse Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwysprogram (die gevalprogram in die studie)*. Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde.

Du Toit, P.H. 2005. *Onderhoude. Programkurrikuleerder, fasiliteerder en programkoördineerder: Nagraadse Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwysprogram (die gevalprogram in die studie)*. Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde.

Du Toit, P.H. 2006. Onderhoude. Programkurrikuleerder, fasiliteerder en programkoördineerder: *Nagraadse Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwysprogram* (die gevalprogram in die studie). Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde.

Egan, K. 1992. *Imagination in Teaching and Learning*. London: Routledge.

Engeström, Y. 2004. The new generation of expertise. In *Workplace learning in context*. Edited by H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro. London: Routledge.

Epistemologie. 2005. Wikipedia. <http://af.wikipedia.org/wiki/Epistemologie> Ontsluit September 2004.

Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Eraut, M. 2004. Transfer of knowledge between education and workplace settings. In *Workplace Learning in Context*. Edited by H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro. London: Routledge.

Eraut, M., Furner, J., Maillardet, F., Miller, C., Ali, A. & Blackman, C. 2004. Learning in the professional workplace: *Relationships between learning factors and contextual factors*. Paper presented to the American Educational Research Association annual conference, San Diego, 12th April.

Erwin, E. 1999. Constructivist epistemologies and the therapies. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27:353-365.

Facteau, J.D., Dobbins, G.H., Russell, J.E.A., Ladd, R.T. & Kudish, J.D. 1995. The influence of General Perceptions of the Training Environment on Pre-training Motivation and Perceived Training Transfer. *Journal of Management*, 21(1):1-25.

Faruque, O. 1984. *Graphic Communication as a Design Tool*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Felder, R. 1996. Matters of style. *ASEE PRISM*, December:18–23. EBSCO.

Ferris State University. Tips for Modeling Learning. http://www.ferris.edu/HTMLS/academics/center/Teaching_and_Learning_Tips/LearningHowtoLearnSkillsandStrategies/TipsforModelingLearning.htm Retrieved September 2006.

Finkle, S.L. & Torp, L.L. 1995. Introductory Documents. Aurora: Centre For Problem-Based Learning.

Flavell, J.H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In *The nature of intelligence*. Edited by L. B. Resnick. Hillsdale: Erlbaum.

Flavell, J., Green, F., Flavel, E. 1995. Young Children's Knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2). EBSCO.

Flint, W. 2002. Transfer of Learning: *Evaluating Workplace Transfer of Training Techniques*. APA 5th Edition Template. <http://www.collegeofthedesert.edu/> Retrieved April 2005.

Fogarty, R. & Stoehr, J. 1995. Integrating Curriculum with Multiple Intelligence. Palatine: Skylight Publishing.

Fogarty, R. 1997. Brain Compatible Classrooms. Arlington Heights: Skylight Professional Development.

Forsyth, I. 1999. The complete guide to teaching a course: *Practical strategies for teachers, lecturers and trainers*. Edited by Ian Forsyth, Alan Jolliffe and David Stevens. London : Kogan Page.

Foster, E. & Stephenson, J. 1998. Work-based Learning and Universities in the U.K.: *A review of current practice and trends*. *Higher Education Research & Development*, 17(2):155.

Foxon, M. 1993. A process approach to the transfer of training Part 1: *The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance*. *Australian Journal of Educational Technology*, 9 (2):130-143.

Freiburg, H. & Driscoll, A. 2000. Universal teaching strategies. Boston: Allyn Bacon.

Fritz, D.W. 1997. Perspectives on creativity and the unconscious. Oxford: ONP.

Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. 2005. Learning as peripheral participation in communities of practice: *A reappraisal of key concepts in workplace learning. British Educational Research Journal*, 31(1):49-68.

Gabbert, B., Johnson, D.W., Johnson, R.T. 2001. Cooperative Learning, Group-to-Individual Transfer, Process Gain, and the Acquisition of Cognitive Reasoning Strategies. *The Journal of Psychology*, 120(3):265-278.

Gadzella, B.M. 1995. Differences in academic achievement as a scores on hemisphericity. *Perceptual and Motor Skills*, 70:153-154.

Gagne, R.M., Briggs, L.J. & Wagner, W.W. 1992. Principles of Instructional Design Harcourt Brace College Publishers: Fort Worth.

Gardner, H. 1985. Frames of Mind. New York: Basic Books.

Gardner, H. 1993. Multiple Intelligences: *The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gazzaniga, M.S. 1998. The split brain revisited. *Scientific American*, 79(1):3539.

Geertz, C. 1974. From the native's point of view: *On the nature of anthropological understanding. Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28(1):26-45.

Gibbs, G. 1992. Improving the Quality of Student Learning. Bristol: Technical and Educational Services.

Gibbs, G. & Coffey, M. 2004. The impact of training on University teachers on their Teaching Skills. *Active Learning in Higher Education*, 5(1):87-100.

Gifford, B.R. 1992. Changing assessments. Dordrecht: Kluwer.

Glover, J. A. & Ronningo, R.R. 1987. Historical Foundations of Educational Psychology. New York: Plenum Press.

Goldstein, I.L. 1986. Training in organizations: *Needs assessment, development, and evaluation*. Monterey: Brooks/Cole.

Goleman, D. 1995. Emotional intelligence – *Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.

Gonczi, A. 1994. Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1:27-44.

Goodge, P. 1998. How to make management development effective? *Journal of Management Development*, 17(1):83-87.

Gordon, C. & Debus, R. 2002. Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a pre-service teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72:483-511.

Grabowski, B.L. 1997. Mathemagenic and generative Learning Theory: *A Comparison and Implications for Designers*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Grant, C.A. & Wieczorek, K. 2000. Teacher education and knowledge in the "Knowledge Society": *The need for social Moorings in our multicultural schools*. *Teachers College Record*, 102(5):913-935.

Grauerholz, I. 2001. Teaching Holistically to achieve deep learning. *College Teaching*, 49(2). EBSCO.

Gravett, S. 2005. Adult Learning. Designing and implementing Learning events: *A dialogic approach*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Grobbelaar, R. 2001. Die ontwikkeling van 'n aanlegtoets vir die leerarea rekenaarstudie as hulpmiddel by voorligting. PhD. Universiteit van Pretoria.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. Fourth generation evaluation. Beverly Hills: Sage Publications.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In *Handbook of Qualitative Research*. Edited by N.K. Denzin and Y.S. Lincoln. Beverly Hills: Sage Publications.

Gustafson, K.L. 2000. Designing technology-based performance support. *Educational Technology Magazine*, 40(1):38-44.

Hacker, D.J. 1998. Definitions and Empirical Foundations. In *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Edited by D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. 1998. Introduction. In *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Edited by D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hansen, J.T. 2004. Thoughts on knowing: *Epistemic implications of counseling practice*. *Journal of Counseling and Development*, 82(2):131–138.

Hargreaves, A. 2003. Teaching in the Knowledge Society: *Education in the Age of Insecurity*. London: Teachers College.

Harlen, H. 1994. Enhancing quality in assessment. London: Chapman publishing.

Hart, D. 1994. Authentic Assessment: *A Handbook for Educators*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Hart, L. 1983. Human Brain and Human Learning. New York: Longman.

- Hattingh, A. & Killen, R. 2003. The promise of problem-based learning for training pre-service technology teachers. *SAJHE/SATHO*, 17(1):39-46.
- Hattingh, S. 2003. Understanding outcomes-based assessment of learning. Randburg: Knowres Publishing.
- Hayes, J. 2002. The Theory and Practice of Change Management. New York: Palgrave.
- Henry, J. 1991. Developing human potential experientially. In *Realizing human Potential*. Edited by R. Winterburn. London: Kogan Page.
- Henson, T.K. 2003. Foundations for learner-centered education: *A Knowledge base. Education*, 124(1):5-21.
- Herrmann, N. 1995. The creative brain. Kingsport: Quebecor.
- Herrmann, N. 1996. The whole brain business book. New York: McGraw-Hill.
- Heyns, M. 2002. Mite as Vuur. Manuskrip vir Publikasie.
- Heyns, M. 2005. Discover your creative potential: *Creative living and creative learning*. In *Life Skills. My journey, My destiny*. Edited by E. van Heerden. Pretoria: Van Schaik.
- Heyns, M. 2007. Ars scribendi et amandi. Magister Artium. Universiteit van Pretoria.
- Hiemstra, R. 1997. Applying the Individualizing Instruction Model With Adult Learners. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Higgs, P. & Smith, J. 1997. Werkboek vir Teoretiese Raamwerke in die Opvoedkunde. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Higher Education Monitor. 2003.

http://www.che.ac.za/documents/d000040/CHE_HE_Monitor_no1_June2003_Chap3.pdf. Retrieved June 2005.

Higher Education Quality Committee (HEQC). 2002. *Suggested Good Practice Descriptors*. http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc Retrieved June 2004.

Hmelo-Silver, C.E. 2004. Problem-based learning: *What and how do students learn? Educational Psychology Review*,16(3):235-266.

Hofmann, J. 2004. *The Synchronous Trainer's guide*. San Francisco: Pfeiffer.

Holding, D.H. 1965. *Principles of training*. London: Pergamon Press.

Holton E.F. 1996. The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1):5-21.

Horak, E., Steyn, T. & De Boer, A. 2001. A four quadrant whole brain approach in innovating and engineering problem solving to facilitate teaching and learning of engineering students. *South African Journal for Higher Education*, 15(3):202-208.

Huysamen, G.K. 1997. Potential ramifications of admissions testing at South African institutions of higher education. *South African Journal for Higher Education*, 11(1):65-71.

Irvine, J.J. & York, D.E. 1995. Learning styles and Culturally Diverse Students: *A Literature Review*. In *Handbook of Research on Multicultural Education*. Edited by J.A. Banks. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Jacobs, C.D. 1998. Op pad na die nuwe millennium 1999 tot 2001: *Versorging van studente as die belangrikste kliënte van die Universiteit van Pretoria*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Jacobsen, D. 1993. *Methods for Teaching: A Skills Approach*. New York: MacMillan.

Jamison, P.K. 1997. How is Instructional Development a Social Practice? *Instructional Development in a Post-Modern World*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Jarvis, M. 2000. *Theoretical Approaches in Psychology*. New York: Routledge.

Jencks, C. 1992. *Rethinking social policy*. Cambridge: Harvard University Press.

Jensen, E. 1995. *Brain-Based Learning & Teaching*. Del Mar: Turning Point Publishing.

Johnson, K.A. & Bragar, J.L. 1997. Principles of Adult Learning: *A Multi-Paradigmatic Model*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Johnson, D. & Johnson, R. 1990. Cooperative learning and achievement In *Cooperative learning: theory and research*. Edited by S. Sharan. New York: Praeger

Johnson, S.D. 1995. Transfer of Learning. *The Technology Teacher*, April 1995:33-34.

Jorrison, H.W. 1991. *Die suksesvolle dosent*. Pretoria: Akademica.

Jonassen, D.H. & Grabowski, B.L. 1993. *Handbook of Individual Differences, Learning Instruction*. Mahwah: Erlbaum.

Keefe, J.W. 1979. Learning Style: *An Overview*. In *NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston: NASSP.

Kelly, D. & Tangney, B. 2002. Incorporating Learning Characteristics into an Intelligent Tutor-group of 5 »-Proceedings of the Sixth International on ITSs, ITS2002, 2002-Springer-Verlag Berlin Heidelberg. EBSCO.

Kemerer, R. 1991. Understanding the Application of Learning. In *Mistakes made and lessons learned: Overcoming obstacles to successful Program planning*. Edited by T. Sork. San Francisco: Jossey-Bass.

Kerka, S. 1997. Postmodernism and Adult Education. <http://www.cete.org/acve> Retrieved September 2004.

Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (Editors) 1998. *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. New York: Routledge.

Klauer, K.J. 1989. Teaching for analogical transfer as a means of Improving problem solving, thinking, and learning. *Instructional Science*, 18:179-192.

Knapper, C. 2003. Three decades of educational development. *International Journal for Academic Development*, 8(1/2):5-9.

Knight, P. (Editor) 1995. *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Knight, P.T. 2001. Complexity and curriculum: *A process approach to curriculum-making*. *Teaching in Higher Education*, 6(3):371-383.

Knight, P.T. 2005. The professional formation of university teachers. Paper presented at the *OECD/IMHE conference on trends in the management of human resources in higher education*, Paris, 26th August.

Knight, P.T. 2006. The Effects of Post-graduate Certificates: *A report to the project sponsor and partners*. <http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=9747> Retrieved September 2006.

Knight, P.T., Tait, J. & Yorke, M. 2006. The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(4):319-339.

Knight, P.T. & Yorke, M. 2006. Assessment close up: *The limits of exquisite descriptions of achievement*. Paper to be presented at the *Higher Education Close-up conference*, Lancaster, 26th July.

Knowles, M.S. 1978. *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.

Knowles, M.S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge Books.

Knowles, M.S. 1986. *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knox, A.B. 1977. *Adult development and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kokot, S.J. 1994. *Leer- en onderrigstyle*. Pretoria: UNISA.

Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. 2005. Learning Styles and Learning Spaces: *Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2):193-212.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kozlowski, S.W.J., Brown, K.G., Weissbein, D.A., Cannon-Bowers, J.A., Salas, E. 2000. A multilevel approach to training effectiveness: *Enhancing horizontal and vertical transfer*. In *Multilevel theory, research, and methods in organization: foundations, extensions, and new directions*. Edited by K.J. Klein, S.W.J. Kozlowski. San Francisco: Jossey-Bass.

Kramer, D. 1999. O.B.E. Teaching Toolbox. *O.B. E. Strategies, tools, and techniques for implementing Curriculum 2005*. Florida: Vivlia.

Krathwohl, D.R. 1998. Methods of Educational & Social Research: *An Integrated Approach*. New York: Longman.

Kuhn, D. 1991. The Skills of Argument. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kuhn, D. 1993. Science as argument: *Implications for teaching and learning scientific thinking*. *Science Education*, 77(3):319-337.

Kuiper, R.A. & Pesut, D.J. 2003. Promoting cognitive and metacognitive reflective reasoning skills in nursing practice: *Self-regulated learning theory*. *Journal of Advanced Nursing*, 45(4):381-391.

Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1992. Verklarende Afrikaanse Woordeboek. Pretoria : J.L. van Schaik.

Laidlaw, L.M. 1998. Meeting the training needs of young adults: *An Investigation into learning preferences, constructivist methodology and multimedia instruction*. Magister Educationis. UP.

Laker, D.R. 1990. Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3):209-224.

Landa, N.L. 1997. The Algo-Heuristic Theory and Methodology of Learning, Performance, and Instruction as a Paradigm. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Landa, R. & Gonnella, R. 2001. Visual workout: *Creativity Workbook*. Singapore: Onword Press.

Leary, K. 1994. Psychoanalytic problems and postmodern solutions. *Psychoanalytic Quarterly*, 63: 433–465.

Lamarche-Bisson, D. 2002. Learning Styles. *World & I*, 17(9):276-286.

Lazear, D. 2004. Multiple Intelligence Approaches to Assessment: *Solving the Assessment Conundrum*. Chippenham: Crown House Publishing Limited.

LeCompte, M. & Preissle, J. 1993. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. London: Academic Press.

Lee, C.I. & Tsai, F.Y. 2004. Internet project-based learning environment: *The effects of thinking styles on learning transfer*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(1):31-39.

Leedy, P.H. & Ormrod, J.E. 2001. Practical research: *Planning and design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Leftwich, A. 2000. States of Development. On the Primacy of Politics in Development. Bodmin: MPG Books.

Le Grange, I & Reddy, C. 1998. Continuous Assessment. Kenwyn: Juta & Company Limited.

Lemmer, L.M. 1993. Die ontwerp van kwalitatiewe navorsing. *Navorsing in die Opvoedkunde*. Universiteit van Suid-Afrika.

Lewis, C.S. 1956. The Last Battle. Glasgow: Fontane Lions.

Lieberman, J.N. Playfulness: *It's Relationship to Imagination and Creativity*. New York: Academic Press.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Lipsett, A. 2005. Lecturers bored by lessons in teaching. *Times Higher Educational Supplement*, 22 April. http://www.thes.co.uk/search/story.aspx?story_id=2021185 Retrieved July 2006.

Loedolff, A. 2003. *Metamorpho*. Pretoria: Van Schaik.

Luckner, J.L. & Nadler, R.S. 1997. *Processing the Experience*. Kendall/Hunt Publishing Company.

Lumsdaine, M. & Lumsdaine, E. 1995. *Creative Problem Solving-thinking skills for a changing world*. Singapore: McGraw-Hill.

MacDonald, C.J., Gabriel, M.A. & Cousins, J.B. 2000. Factors influencing adult learning in technology-based firms: *One management training program's experience*. *Journal of Management Development*, 19(3):220-240.

MacLean, P. 1990. *The Triune Brain in Education*. New York: Plenum Press.

Mandela, R.M. 1994. *Long walk to Freedom*. London: Abacus.

Manning, B.H., Glasner, S.E. & Smith, E.R. 1996. The self-regulated learning aspect Meta-cognition: *A component of gifted education*. *Roeper Review*, 18(3):217-223.

Marini, A. & Genereux, R. 1995. The challenge of teaching for transfer. In *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Edited by A. McKeough, J. Lupart & A. Marini. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. & Suhor, C. 1988. *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria: Association for Supervision and curriculum Development.

Marx, R.D. 1982. Relapse Prevention for managerial training: *A model for maintenance of behavior change*. *Academy of Management Review*, 7:433-441.

McCombs, G.L. & Whisler, J.S. 1997. *The learner-centred classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

McEwen, B.C. 2003. Providing for Student' Learning Styles and Differences. In *Effective Methods of teaching Business Education in the 21st Century*. Edited by M.H. Rader. Reston: NBEA.

McLean, S. 1996. Continuing Education and the Postmodern Arts of Power. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 22(2):7-26.

McNamara, C. 1998. *Basic Guide to Program Evaluation*. www.MAPHomePage Retrieved June 2002.

Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1991. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mestre, J.P. 2002. *Transfer of Learning: Issues and Research Agenda*. Report of a Workshop held at the National Science Foundation. University of Massachusetts-Amherst.

Mestre, J.P. (Editor) 2005. *Transfer of Learning from a modern multidisciplinary perspective*. Greenwich: IAP.

Mezirow, J. 1994. Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4):222-232.

Miller, J.P. 1993a. *The Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press.

Miller, J.P. 1993b. *The Holistic Teacher*. Toronto: OISE Press.

Miller, R. 2000. *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Volume One of the Foundations of Holistic Education Series. Brandon: Foundation for Educational Renewal.

Miller, R. 2003. Creating Learning communities: *Models, resources and new ways of thinking about teaching and learning*. The Foundation of Educational Renewal. www.creatinglearningcommunities.org
Retrieved September 2004.

Millis, B. & Cottell, P. 1998. Cooperative learning for higher education faculty. Phoenix: Oryz Press.

Mindpower. 1994. Increase your learning power. Amsterdam: Time-life books.

Moerkerke, G. 1996. Assessment for flexible learning. Utrecht: Lemma.

Möller, T. 2003. Learning Guide. Education Studies. Pretoria: University of Pretoria.

Montessori for everyone. www.montessoriforeveryone.com Retrieved September 2005.

Morse, J.S., Oberer, J., Dobbins, J. & Mitchell, D. 1998. Understanding Learning Styles. *Journal of Nursing Staff Development*, 14(1):41-46.

Moursund, D. 2005. Problem-Based Learning and Project-Based Learning. <http://darkwing.uoregon.edu/> Retrieved April 2005.

Mauch, W. & Papen, U. (Editors) 1997. Making a Difference: *Innovations in Adult Education*. Frankfurt: Peter Lang.

Munro, J. 2005. Psychology of gifted learning. <http://64.183.104/search:www.edfac.unimelb.edu.au>.
Retrieved September 2005.

Murdock, A. & Scutt, C.N. 2003. Personal Effectiveness. Oxford: Butterworth.

Myers, D.E. 1992. Teaching learners of all ages. *Music Educators Journal*, 79(14):23-27.

Myers, M.D. 1994. A disaster for everyone to see: *An interpretive analysis of a failed IS project*. *Accounting, Management and Information Technologies*, 4(4):185-201.

Myers, M.D. 1997. Qualitative research in information systems. www.meyrqual.edu Retrieved June 2004.

National Research Council. 2000. Learning and transfer: *How people learn*. Retrieved February 2002.

Naylor, J.C. & Briggs, G.E. 1963. The effect of task complexity and task organization on the relative efficiency of part and whole training methods. *Journal of Experimental Psychology*, 65:217-224.

Neethling, K. 1995. Kreatiewe Probleemoplossing. Pretoria: Van Schaik.

Newstrom, J. 1986. Leveraging management development through the management of transfer. *Journal of Management Development*, 5:33-45.

Nijman, D-J.J.M. 2004. Supporting Transfer of Training: *Effects of the Supervisor*. Doctoral dissertation. University of Twente, Enschede.

Noe, R.A. 1986. Trainees' attributes and attitudes: *Neglected influences on training effectiveness*. *Academy of Management Review*, 11:736-749.

Novak, J.D. 1998. Learning, Creating, and Using Knowledge: *Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. London: LEA Publishers.

Nuckles, C.R. 2002. Student-Centred Teaching: *Making It Work*. *Adult Learning*. EBSCO.

Nunes, C. 2003. The effects of trainee ability and motivation on the transfer process. Mcomm. University of Stellenbosch.

O'Banion, T. 1997. A Learning College for the 21st Century. Phoenix: ORYX Press.

O'Donnell, D. & Garavan, T.N. 1997. New perspectives on skill, learning and training: *A viewpoint. Journal of European Industrial Training*, 21:4-5.

Office of Educational Research and Improvement (ED). 1996. Acquiring Self-Knowledge for Career Development. ERIC.

O'Grady, G. 2001. Designing and Planning a Successful Course: *Bridging the Gap between Common Practice & Best Practice. CDTL Brief Curriculum Design*, 4(6). <http://www.cdtl.nus.sg/brief/v4n6/default.htm> Retrieved October 2004.

Olivero, G. & Bane, K.D. 1997. Executive coaching as a transfer of training tool: *Effects on productivity in public agency. Public Personnel Management*, 26(4):461.

O'Loughlin, M. & Campbell, D. 1988. Teacher preparation, teacher empowerment, and reflective inquiry: *A critical perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans.

Olivier, C. 1998. How to educate and teach Outcomes-Based. Pretoria: Van Schaik.

Olson, D.R. & Torrance, N. (Editors) 1996. The Handbook of Education and Human Development: *New models of learning, teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell.

Olson, D.R. & Torrance, N. 1998. The Handbook of Education and Human Development. Malden: Blackwell.

Onderriginnovasie en –konsultasie. 2003. Dokumentasie van hierdie program. Telematiese Leer en Onderwysinnovasie. Universiteit van Pretoria.

Ontologie. 2005. Wikipedia. <http://af.wikipedia.org/wiki/Ontologie> Retrieved March 2002.

Oosthuizen, M.P. 2001. An investigation into Facilitating Learning via the Whole Brain Model in the Study Unit of Tooth-Morphology. Magister Educationis. UP.

Osborn, A.F. 1964. Applied Imagination. New York: Scribners.

Orey, M.A. & Nelson, W.A. 1997. The impact of situated cognition: *Instructional design paradigms in transition*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Ottoson, J. 1994. Transfer of learning: *Not just an Afterthought*. *Adult Learning*, 5(4):21.

Patel, A & Kinshuk, D. 1998. Discipline Attributes and Teaching Style: *Environmental Contexts of an ITS Design for Determining Multimedia and Virtual Reality Representations*. *Knowledge Transfer-An International journal*, 1(1):107-113.

Patton, M.Q. 1987. How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park: Sage.

Pea, R.D. 1987. Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11(6):639-659.

Pedersen, S. & Liu, M. 2003. The Transfer of Problem-Solving Skills from a Problem-Based Learning Environment: *The Effect of Modeling an Expert's Cognitive Processes*. *Journal of Research on Technology in Education*, Winter 2002-2003, 35(2):303-321.

Perrenet, J.C. 2000. The Suitability of Problem-based Learning for Engineering Education: *Theory and Practice. Teaching in Higher Education*, 5(3):345.

Peters, M.A. 2002. Globalism and its Challengers: *The Postmodern State, security and World Order*.
<http://www.C:\20Documents\The%20Postmodern> Retrieved February 2005.

Pickering, A. 2003. Factors influencing the pedagogic development of Novice university lecturers: Findings from research. EBSCO.

Pierce, J.W. & Kalkman, D.L . 2003. Applying Learner Centered Principles in Teacher Education. *Theory into Practice*, 42(2). EBSCO.

Pistorius, C. 2002. Inspiring the innovation generation: *2002-2005*. Pretoria: University of Pretoria.

Pillay, H. 2002. Understanding Learner-centredness: *Does it consider the diverse needs of individuals?* *Studies in Continuing Education*, 24(1):93-102.

Posner, G.J. & Rudnitsky, A.H. 2001. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*. New York: Addison Wesley Longman.

Potoker, E.S. 2005. Managing Diverse Working Styles: *The leadership competitive advantage*. Mason: Thomson.

Prawat, R.S. 1998. Current self-regulation views of learning and viewed through a Deweyan lens: *The problems with dualism. American Educational Research Journal*, 35:199-224.

Primer, A. 1987. Curriculum based assessment. Springfield: Charles Thomas.

Rader, D.R. & Rader, J. 1998. *The Three little pigs in a Postmodern World*.
<http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed98/drader> Retrieved June 2004.

Rae, L. 2002. *Trainer Assessment: A guide to measuring the Performance of trainers and facilitators*. Burlington: Gower.

Rainbird, H., Fuller, A., Munro, A. (Editors) 2004. *Workplace learning in context*. London: Routledge.

Ralph, E. (Editor) 2003. *Effective College Teaching: Fresh Insights and exemplary Practices*. New York: Nova Science Publishers.

Rambau, S.T. 2005. *Transfer of learning: Constraints as experienced by management trainees in the private Sector*. Magister Educationis. University of Pretoria.

Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2001. *Experiencing Studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out*. EBSCO.

Rhodes, C. 1996. *Postmodernism and the Practice of Human Resource Development in Organisations*. EBSCO.

Reese, S. 2001. *Excellence in Engineering Technology Education Techniques. Connecting Education & Careers, 76(4):26-27*.

Reeves, T.C. 1997. *Established and emerging evaluation paradigms for Instructional Design*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Resnick, L.B. 1989. *Introduction*. In *Knowing learning and instruction*. Essays in honor of Robert Glaser. New Jersey: Erlbaum Ass.

Republic of South Africa. 2000. The National Training Directory. <http://www.che.ac.za> Retrieved July 2005.

Republic of South Africa. 2001. Higher Education Amendment Act 23 of 2001. <http://www.che.ac.za> Retrieved July 2005.

Richey, R.C. 1990. The effects of organizational climate factors on industrial training outcomes. Paper presented at CAECT, Feb.1990. ERIC.

Rinke , W.J. 1985. Holistic Education: An Answer? *Training and Development Journal*, August 1985:67-68.

Romiszowski, A.J. 1997. Instructional Development for a Networked Society. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Rooth, E. 1999. Lifeskills. *A resource book for facilitators*. Braamfontein: Educational Publishers.

Rose, A. 2002. What is the state of Adult Education Research Today? *Adult Learning*, 28-29. EBSCO.

Rowe, C. 1996. Evaluating management training and development: *Revisiting the basic issues*. *Industrial and Commercial Training*, 28(4):17-23.

Runco, M.A. 2003. Creativity, Cognition, and Their Educational Implications. In *The educational psychology of creativity*. Edited by J. Houtz. New Jersey: Hampton Press.

Ruona, W.E.A., Leimbach, E.F., Holton III, Bates, R. 2002. The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4):218-228.

Salomon, G. & Perkins, D.N. 1989. Rocky roads to transfer: *Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. Educational Psychologist*, 24. EBSCO.

Samoff, J. 2001. "Education for All" in Africa but Educational Systems that Serve Few Well. *Perspectives in Education*, 19(1):5-28.

Savin-Baden, M. 2000. Problem-based Learning in Higher Education: *Untold Stories*. Ballmoor: SRHE.

Savin-Baden, M. 2003. Facilitating Problem-based Learning. Berkshire: SRHE and Open University Press.

Savoie, J.M. & Hughes, A.S. 1994. Problem-based Learning as Classroom Solution. *Educational Leadership* 52(3). EBSCO.

Scheurich, J.J. & Skrla, L. 2003. Leadership for equity and excellence. Thousand Oaks: Corwin Press.

Schön, D.A. 1983. The reflective Practitioner. New York: Basic Books.

Schön, D.A. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey Bass.

Schumacher, S. & McMillan, J.H. 1993. Research in education: *A conceptual Introduction*. New York: Harper Collins.

Seed, P. 1992. Developing Holistic Education. London: Falmer Press.

Seemann, K. 2003. Basic Principles in Holistic Technology Education. *Journal of Technology Education*, 14(2).

Semb, G.B. 1997. The personalized System of Instruction and the Three Rs: *Revolutions, Revelations, and Reflections*. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.

Sharan, S. (Editor) 1990. Cooperative learning: *theory and research*. New York: Praeger.

Singh, M. 2004. ITL Resource No.6. http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc Retrieved September 2006.

Singhanayok, C. & Hooper, S. 1998. The Effects of Cooperative Learning and Learner Control on Students' Achievement, Option Selections, and Attitudes. *Educational Technology Research and Development*, 46(2):17-33.

Slabbert, J.A. 1997. A Quantum Leap To excellence: *The Challenge for Education*. Manuscript for publication.

Slabbert, J.A. 1999. Onderrig-leergeleenthede. Diploma in Tersiëre Onderrig. Universiteit van Pretoria.

Slabbert, J.A. 2003. Facilitating learning: *Seven educator roles in one*. Unpublished manuscript.

Slabbert, J.A. & Hattingh, A. 2005. Where is the Post-Modern Truth We Have Lost In Reductionist Knowledge?: *A Curriculum's Epitaph*. Unpublished Article.

Slabbert, J.A. 1999-2007. Persoonlike onderhoude.

Slattery, P. 1995. Curriculum Development in the Postmodern Era. New York: Garland Publishing.

Smit, B. 2003. Introduction to Qualitative Research. NME 740. Department of Educational Management and Policy Studies. Faculty of Education. University of Pretoria.

Soini, T. 1999. Preconditions for active transfer in learning processes. Helsinki: Oy Nord Print.

Solso, R.L. 1997. *Mind and Brain Sciences in the 21 st Century*. Cambridge: MIT Press.

Spady, W.G. 1994. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Alexandria: AASA.

Spady, W. & Schlebusch, A. 1999. *Curriculum 2005: A Guide for Parents*. Cape Town: Tafelberg.

Sperry, R.W. 1964. The great cerebral commissure. *Scientific American*, 210(1):42-52.

Stack, D. 2003. *Technology Policies that Work*. Presentation at ENTECH Nonprofit Technology Symposium, Milwaukee, WI. EBSCO.

Stehr, N.A. 2001. A world made of knowledge. *Society*, November/December 2001:89-92.

Sternberg, R.J. & Detterman, D.K. (Editors) 1986. *What is intelligence?: Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Sternberg, R.J. 1988. Mental self-government: *A theory of intellectual styles and their development*. *Human Development*, 31:197-224.

Sternberg, R.J. 1994. *Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. In *Intelligence and Personality*. Edited by R.J. Sternberg & P. Ruzgis. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. 1997. *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.

Stroh, H.R. & Sink, C.A. 2002. Applying APA's Learner-Centered Principles to School-Based Group Counseling. *Professional School Counseling*, 6(1):71-78.

Suskie, L. (Editor) 2001. *Assessment to promote Deep Learning*. Washington: American Association for Higher Education.

Swarup, S. 2003. A Brief Overview of Cumulative Learning. <http://64.233.183.104.cs.uiuc.edu/>
Retrieved November 2005.

Swart, A.R. 1997. Die verband tussen emosionele intelligensie en die akademiese prestasie van Eerstejaarkoshuisstudente. MA-verhandeling. UP

Taylor, M. 1997. Transfer of learning: *Planning workplace education programmes*. Partnerships in Learning. NLS Publications.

The National Training Directory. 2000. Johannesburg: Rainbow SA.

Thorne, M. (Editor) 1999. *Universities in the Future*. UK: Crown.

Tracey, J.B., Hinkin, T.R., Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E. 2001. The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1):5-22.

Tracey, W. R. 1984. *Designing training and development systems*. New York: Amacom.

Transfer of Learning: *Planning Effective Workplace Education Programs*. [http://www. nald. ca/nls/transfer/htm](http://www.nald.ca/nls/transfer/htm) Retrieved June 2004.

Tuijnman, A.C. (Editor) 1996. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. New York: Pergamon.

Ungar, S. 2003. Misplaced Metaphor: *A Critical Analysis of the Knowledge Society*. *Canadian Review of Sociology and Anthropology Association*. <http://www.bu.edu/wcp/Papers> Retrieved August 2004.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 1999. *Jaarboek*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Universiteit van Pretoria. 2002a. Inspiring the Innovation Generation: *2002-2005 Strategic Plan*.

Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 2002b. Diploma in Higher Education & Training

Practice: *Orientation Manual*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 2004a. Jaarboek. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 2004b. Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys:

Brosjyre.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 2005a. Jaarboek. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. 2005b. Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys:

Brosjyre.

Universiteit van Pretoria. Fakulteit Opvoedkunde. Jaarboeke. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

www.up.ac.za/academic/eng/yearbooks.html

Universiteit van Pretoria. Telematiese Leer. 2003. Onderwysinnovasie en –konsultasie.

Induksieprogram. Deelnemende waarneming: 13. 1. 03 – 17. 01. 03.

Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. OBE. Outcomes-based education. *A teacher's manual*.

Pretoria: Kagiso.

Van Dyk, P.S., Nel, P.S., Loedolff, P. & Haasbroek, G.D. 1997. Training Management. Halfway House:

Thomson Publishing.

Van Loggerenberg, A. 2000. Implementing a Problem-Based Learning Model in the Training of Pre-Servive Teachers for an Outcomes-Based Technology Curriculum. Doctoral Tesis. University of Pretoria.

Vella, J. 1994. Learning to listen / learning to teach: *Training trainers in the principles and practices of popular education. Convergence*, 27(1). EBSCO.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. Cambridge: Harvard University Press.

Walklin, L. 1996. Training and Development NVQs. Avon: Bath Press.

Wells, G. (Editor) 2001. Action, Talk, and Text: *Learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College.

Wendt, G.A. 1999. Using adult learning techniques in instruction. *Fire Engineering*, 152(5):30-33.

Westwood, S. 1991. Constructing the Future: *A Postmodern Agenda for Adult Education. Radical Agendas? The Politics of Adult Education*, 44-56.

Wheatley, G.H., Michell, R., Frankland, R.L. & Kraft, R. 1978. Hemisphere specialization and cognitive development: Implications for mathematics education. *Journal for Research in Mathematic Education*, 9:20-31.

Wiechers, E. 1994. Kognisie: *metakognisie en kerndenkvaardighede*. Pretoria: UNISA.

Wildman, P. 1998. From the monophonic university to polyphonic Multiversities. *Futures*, 30(7):625-633.

Wildman, P. & Gidley, J. 2005. 'World brain' as a metaphor for holistic higher education. <http://www.ru.org/artbrain.html> Retrieved December 2005.

- Wilkerson, L. & Gijsselaers, W.H. (Editors) 1996. Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: *Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wilson, B.G. 1997. The Postmodern Paradigm. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C. R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.
- Williams, C.M. 2004. A narrative study of the emotional responses of mothers to children with learning difficulties. Magister Educationis. University of Pretoria.
- Williams, M. 2005. Do we need teaching diplomas? *Times Higher Education Supplement*, 6 May 2006. http://www.thes.co.uk/search/story.aspx?story_id=2021642 Retrieved July 2006.
- Woolfolk, A.E. 1995. Educational Psychology. Boston: Allyn & Bacon.
- Wycoff, J. 1987. Mindmapping: *Your personal guide to exploring creativity and problem-solving*. New York: Berkley Books.
- Yamhill, S. & McLean, G. 2001. Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2):195–208.
- Yepsen, R.B. 1987. Verskerp jou breinkrag. Pretoria: Human & Rousseau.
- Zhang, L.F. 2002. Thinking Styles: *Their relationships with modes of thinking and academic performance*. *Educational Psychology*, 22:331-348.
- Zhang, J., Gibbons, A.S., Merrill, D.M. 1997. Automating the Design of Adaptive and Self-Improving Instruction. In *Instructional Development Paradigms*. Edited by C.R. Dills and A.J. Romiszowski. New Jersey: Technology Publications.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. Action research in higher education: *Examples Reflections*. London: Kogan Page.

BYLAAG 1 TOT HOOFSTUK 1

BEGRIPOMSKRYWING

In 'n poging tot deurlopende konsepkonsensus definieer en omskryf die navorsers die volgende terme soos in studiekonteks aangewend:

Eerstefase- oordrag	Tekens van oordrag vanuit die gevalprogram na die respondentwerklikheid. Die respondent is die deurloper van die gevalprogram.
Gevalprogram	<i>Id est</i> 'n spesifieke program waarvan bepaalde gedeeltes as voorbeeld bestudeer, beskryf en binne die respondentparadigma geplaas word in die studie. Die insette en prosesse van hierdie program dien as basis vir die studie. Ek verwys na hierdie program as gevalprogram.
Holisties-geïntegreerd	'n Benadering waarvolgens verskeie perspektiewe as deelgebied van die totale of groter geheelbeeld ingesluit word.
Interne of intra-persoonlike faktore	Faktore eie aan die leerder en die fasiliteerder (waaronder ingesteldhede, waardes, motivering, agtergrond, ervaring, voorkennis <i>et al.</i>), die resultate van watter, waar, wanneer, hoe en hoekom individue betekenis toeken.
Leerderrespondent	Leerders in die praktyk van die respondente (programdeurlopers) wat as respondente opgetree het.
Mimiekoordrag	Kenmerkend hiervan is dat die programinsette presies soos in die gevalprogram oorgedra word na die praktyk. Dis 'n tipe na-aping van mense en metodes sonder werklike omvormde kennis, vaardighede en waardes en bevoegdhede.
Onderwyskonsultasie program of onderwysinduksie-program	'n Program wat vir een week aangebied word en waartydens nuwe leerfasiliteerders uit verskeie deeldisiplines ge-oriënteer word tot o.a leerfasilitering, assessering, verskeie strategieë tot leerfasilitering.
Oordrag	Die studie integreer oordragfenomene soos vanuit die

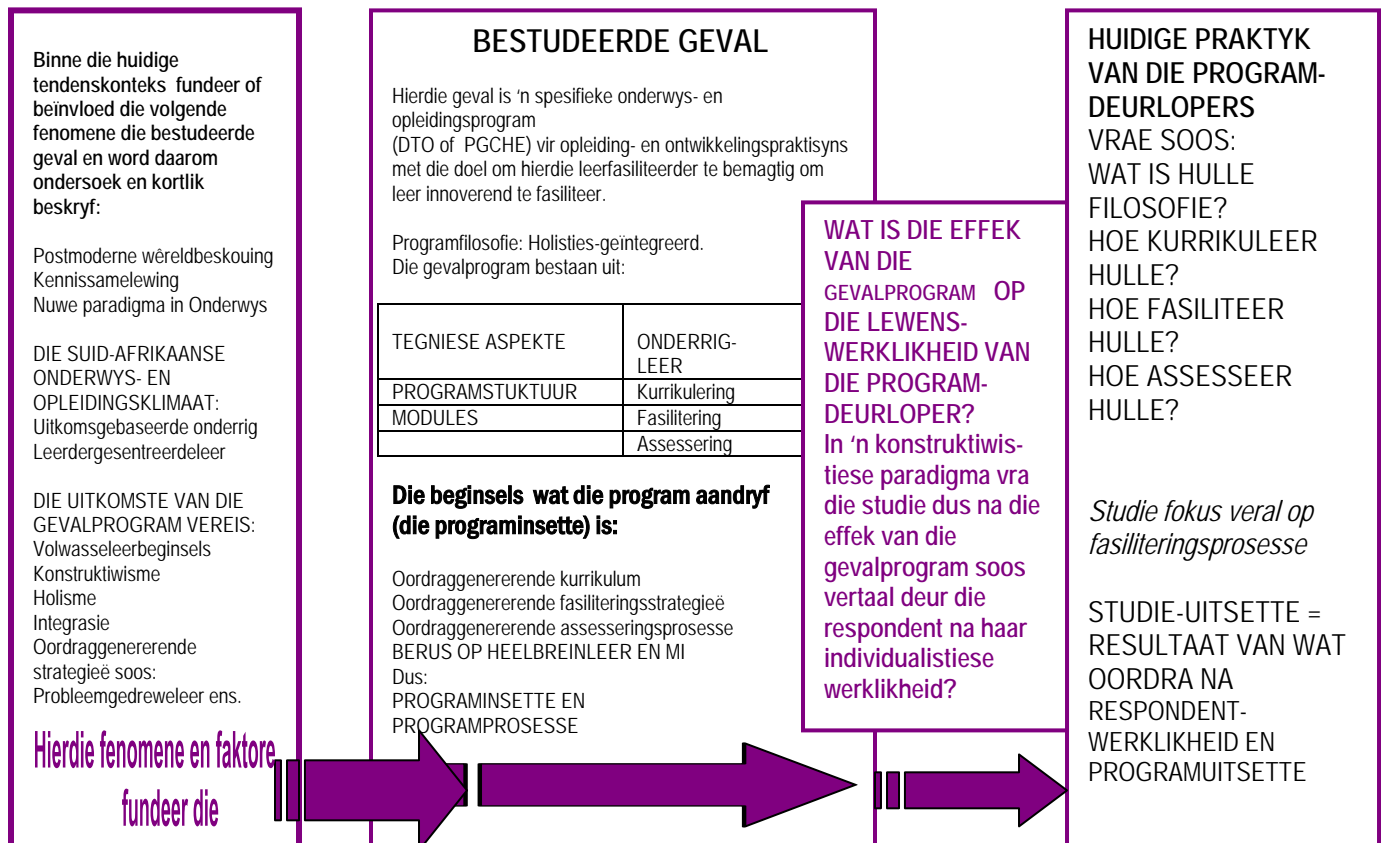
bestudeerde literatuur beskryf met data vanuit die empiriese studie rondom oordrag. Sodoende word 'n nuwe raamwerk vir en van oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes vanuit die bestudeerde gevalprogram as impuls na die respondentwerklikheid ontwerp en ontwikkel. *Id est* horisontale oordrag in hierdie studie. Die onderskeie dimensies van oordrag vanuit die studie is in tabel 5.1 in hoofstuk 5 uiteengesit. Tweedefase oordrag dui op die effek van die gevalprogram op die leerders van respondente.

Oordragdimensie	Die studie integreer oordragfenomene soos vanuit die bestudeerde literatuur beskryf met data vanuit die empiriese studie rondom oordrag. Sodoende word 'n nuwe raamwerk vir en van oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes vanuit die bestudeerde gevalprogram as impuls na die respondentwerklikheid ontwerp en ontwikkel. Die onderskeie dimensies van oordrag vanuit die studie is in tabel 5.1 in hoofstuk 5 uiteengesit. Ek verwys hierna as verskillende dimensies van oordrag.
Programdeurloper	'n Persoon wat as ingeskrewe leerder die bestudeerde gevalprogram of die Onderwysinduksieprogram suksesvol deurloop het.
Programdeurloper-werklikheid	Die holistiese werklikheid van die programdeurloper as totaliteitswese.
Programfasiliteerder	Die studie gebruik hierdie term om te dui op die leerfasiliteerders betrokke by die gevalprogram.
Tweedefase-oordrag	Beteken in hierdie studie oordrag wat vanuit die leerderrespondentwerklikheid afleibaar is. Die leerderrespondent is die leerder van die respondent. Fenomene wat in die studie beskryf is as tweedefase-oordragfenomene. Hierdie fenomene verskyn op grond van oordrag uit die gevalprogram na die respondent (eerstefase-oordrag) wat deur die leerderrespondent

	<p>in die onderrig-leerproses ervaar word.</p>
Respondent-werklikheid	<p>Oogpunt bestaande uit die 1) onderwyspraktykwerklikhede of onderrig-leerpraktyke, 2) lewenswerklikhede en 3) holistiese, eiesoortige en interne faktore eie aan die persoon van die respondent waaronder respondentideologieë, waardes, ingesteldhede, geloof.</p>
Respondentunieke	<p>Hierdie studie erken die respondent en die leerder as 'n unieke wese met eiesoortige voorkennis, kultuur, waardes, ingesteldhede, denksyle, geskiedenis, ervarings, lewenservarings, ontwikkelingsvlakke, vaardighede, behoeftes en soortgelyke fenomene wat in die studie realiseer. 'Respondentunieke" dui dus op die individualistiese fenomene eie aan die respondent en die metodiek waarop hierdie individu betekenis toeken, kennis vorm, optree, kennis toepas en die bogenoemde eienskappe wat uniek aan die respondent as totaliteitswese is.</p>
Verikale oordrag	<p>Hierdie oordragfenomene is meerendeels gedryf vanuit die eksterne werklikheid van die respondent. Voorbeelde hiervan is die regering, onderwysdepartement, die instansie waar die respondent werksaam is, die fakulteite aan universiteite en die departement of skool as onderafdeling van die fakulteit aan 'n bestudeerde instansie. Persone, soos departementshoofde, lynbestuurders en ander in gesagsposisies is ook agente van vertikale oordrag.</p>
Intra-persoonlike-leerderbegrip	<p>Die persoonlike herken en erken van die werklikheid-dus elke leerder se eie werklikheid-dis waarna ek vra – na die leerderbegrip wat omvorm en geraak en voortdurend omvorm word deur byvoorbeeld leer, gebeure, ervarings.</p>

Transitiewe dinamiek Transitiewe dinamiek dui op oorganklike beweging van teoretiese kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes vanuit of vanwee die deurloping van die gevalprogram na praktyk van die programdeurloper. Kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes is egter veranderlik na gelang van die respondentwerklikheid. Hierdie voortdurende transformasies is deel van die lewensproses van die individu en hoe hierdie individu aanpas by veranderende omstandighede. Ten opsigte van die toepassing van onderrig-leerkennis, -vaardighede, -ingesteldhede en -waardes, dien die gevalprograminsette egter as voortdurende indekse (byna die *spore* of tekens van iets of iemand waarop teruggegaan kan word).

Figuur 1.2 'n Geheelbeeld van die studie



BYLAAG 2 TOT HOOFSTUK 2

Figuur 2.1 Hoofsaaklike studietendense



Tabel 2.1 Vergelyking tussen die ou- en nuwe paradigama

OU PARADIGMA	NUWE PARADIGMA
Passiewe leerders as ontvangers van kennis.	Aktiewe, selfgedrewe leerders.
Gefragmenteerde sillabus- inhoudgebaseerd en in verskillende vakke verdeel.	Integrasie van kennis met die werklikheid van die individu; interverbandhoudende kennis.
Sillabus is rigied en nie-onderhandelbaar nie.	Leerprogramme dien as oorkoepelende riglyne waarin die fasiliteerder innoverende en kreatiewe vryheid ten opsigte van ontwerp en ontwikkeling toegelaat word.
Kurrikuleringsprosesse is geslote vir openbare insette.	Insette en kritiek in die kurrikuleringsprosesse word verwelkom.
Leerinhoud gebonde aan rigiede tyd.	Buigbare tydperke waardeur die leerder in staat gestel word om op eie pas te leer.
"By the book"; boekverbind en sentreer rondom die denke en wil van die onderriggewer.	Leerdergesentreerd; onderriggewer is fasiliteerder van leer wat van verskeidenheid fasiliteringsstrategieë gebruik maak.
Gewoonte- of herhalingsleer (<i>rote-learning</i>) waarvolgens inhoud van buite geken word.	Kritiese denke, beredenering, reflektoring en aksie.
Onderriggewer verantwoordelik vir leer van die leerder. Motivering afhanklik van die persoonlikheid van die onderriggewer (Van der Horst & McDonald 1997:27).	Leerder verantwoordelik vir eie leer; leerder volgens Van der Horst en McDonald (1997:27) gemotiveer deur konstante terugvoer en affimasie (bevestiging) van sy/haar eiewaarde.
Onderskryf wat die onderriggewer hoop om te bereik.	Beklemtoon uitkomst – wat die leerder word, ken, bereik en verstaan.
Eksamengedrewe.	Voortdurende assessering tydens die leerproses. Fokus op spesialis-, eweknie- en selfassessering. Gebruik verskeie assesseringsstrategieë.

Tabel 2.2 (op die opvolgende bladsy) fokus op 'n sintese van (vertikaal gelees) **oordraggenererende** leerfasiliteringstrategieë as stukrag vir onder andere holistiese-, diepte-, ervaringsleerstrategieë en die oordrag van kennis, vaardighede, ingesteldhede en waardes van teorie na praktyk. Die horisontale vlak van tabel 2.2 dui op verskeie benaderings- en teoretiese dimensies en die tendenskonteks (as potensiële **oordragagente of –benaderingsfenomene**) rakende die gevalprogram en onderwys in die algemeen. Ek resorteer hieronder fenomene onderliggend aan 'n postmodernistiese samelewing gedrewe deur kennis, volwasseneleer, UGO, leerdergesentreerdeleer, konstruktivisme, holisme, diepteleer, ervaringsleer, heelbreinleer, meervuldige intelligensies en oordrag as kern van die studie. Hierdie verskynsels is geïntegreerde fenomene (veral in die gevalprogram ondersteunend tot die holisties-geïntegreerde programfilosofie) en oorvleuel. Hierdie tabel is, soos reeds voorheen verduidelik, 'n gedeelte van die groot, holistiese geheel waarin die vertikale en horisontale op elke gebied verbind. In die geval van Van der Horst en MacDonald is Van der Horst *et al.* gebruik. 'n * dui op Lumsdaine en Lumsdaine (1995).

Tabel 2.2 'n Sintese van oordraggenererende leerfasiliteringstrategieë in studiekonteks

benadering	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
strategie	kennissamelewing	volwasseleer	UGO	Leerdergesentreerde-leer	konstruktiewisme	holisme	diepteleer	ervaringsleer	heelbrein	MI	oordrag
Metaleer Aksieleer Reflekteringsleer	Hargreaves (2003:16)	Oosthuizen (2001:30-36)	Van der Horst <i>et al.</i> (1997:88)	Henson (2003); Brown (2003)	Duffy (1997:574)	Grauerholz (2001)	Gibbs (1992:11)	Henry (1991:72)	Herrmann (1996)	Goleman (1995)	Soini (1999):
Persoonlike ontwikkeling	Marzano <i>et al.</i> (1988:10-16)	Gravett (2005)			Boudourides (1998)	Rinke (1985:68) Grauerholz (2001)		Henry (1991:72)	Herrmann (1996)	Lazear (2004)	Adkins (2005)
Onafhanklike-leer		Brockett (1994)	Kramer (1999:95-96)	Rinke(1985:68) Grauerholz (2001)	Vella (1994) Kramer (1999)	Rinke (1985:68) Grauerholz (2001)	Gibbs (1992:11)	Henry (1991:72)	Kramer (1999:96)	Kramer (1999:96)	Flint (2002)
Koöperatiewe-leer	Hargreaves (2003:17)	Johnson & Bragar (1997)	Van der Horst <i>et al.</i> (1997:27)	Van der Horst <i>et al.</i> (1997: 129)	Johnson & Bragar (1997)	Onderriginnovasië en -konsultasie (2003:139)	Gibbs (1992:11)	Henry (1991:72)	Herrmann (1996)	Slabbert (1997)	Johnson & Bragar (1997)
Probleem-gedrewe leer	Flint (2002)	Flint (2002)	Dreyer <i>et al.</i> (2001:14)	Duffy (1997:584); Flint (2002)	Flint (2002)	Grauerholz (2001)	Gibbs (1992:12, 13)	Henry (1991:72)	*		Flint (2002)
Ervaringsleer		Gravett (2005)	Kramer (1999)	Kramer (1999)	Boudourides (1998)	Grauerholz (2001)	Gibbs (1992)	Henry (1991:72)	Herrmann (1996)	Goleman (1995)	Flint (2002)
Ontwikkeling Van vaardighede	Hargreaves (2003)	Johnson & Bragar (1997)	Kramer (1999)	Kramer (1999)	Boudourides (1998)	Rinke (1985:68) Grauerholz (2001)			Herrmann (1996)	Lazear (2004)	Cotterall I (2004)
Projek-gebaseerde-leer		Johnson & Bragar (1997)	Moursund (2005)	Moursund (2005)	Moursund (2005)		Gibbs (1992)	Henry (1991:72)	(Moursund 2005)	Lazear (2004)	Soini (1999)
ASSESSERING			Hattingh (2003)	Kramer (1999)		Grauerholtz (2001)		Henry (1991)		Lazear (2004)	Adkins (2005)

