

## 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-leerprogramme<sup>1</sup>, 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 verandering<sup>2</sup>. 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 voortdurend-veranderende opvoedkundige klimaat asook die mate waartoe die leerfasiliteerder tred hou met nuwe kennis en die effektiwiteit van leerfasiliteerders aan

---

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

<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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 weselike deel van hierdie verslae en hierdie studie. Knight (2006)<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> 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 antisipeer<sup>5</sup> 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).

---

<sup>5</sup> 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 nie<sup>6</sup>. '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 nie<sup>7</sup>, mag nie as onderwyser leerfasiliteer 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'<sup>8</sup> 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 opleidingstrewes<sup>9</sup>.

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.

<sup>6</sup> [http://www.che.ac.za/documents/d000114/submissions/15\\_Venda\\_19-Oct05.pdf](http://www.che.ac.za/documents/d000114/submissions/15_Venda_19-Oct05.pdf)

<sup>7</sup> <http://www.che.ac.za>

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

<sup>9</sup> 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,<sup>10</sup> 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

---

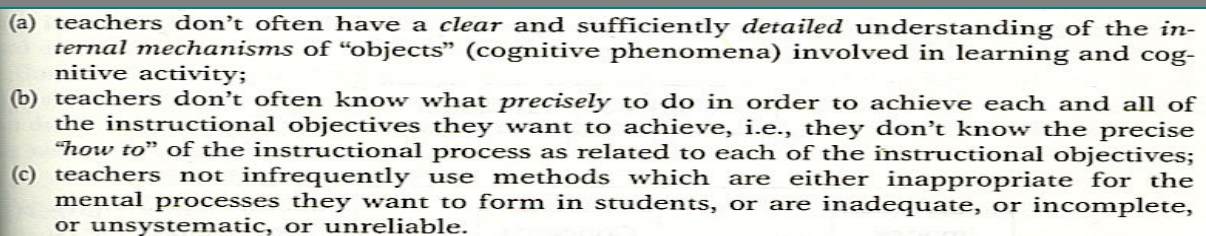
<sup>10</sup> Sien bronne soos: [http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL\\_Resource\\_no6.doc](http://www.che.ac.za/documents/d000087/ITL_Resource_no6.doc) en <http://www.che.ac.za>

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 Onderwys<sup>11</sup> 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.

<sup>11</sup> 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 literatuur<sup>12</sup> 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 gevolge<sup>13</sup> (Flint 2002; Hattingh & Killen 2003;

---

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

<sup>13</sup> 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 begroning na die praktyk steeds problematies deel in die opvoedkundige diskoers. Eksplorasië 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 Toit<sup>14</sup> (2005) onderskryf ten opsigte van die gevalprogram die "integreëring van die leerproses en die leerproduk" as uitkoms, verwysend na die holisties-geïntegreëerde 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.

---

<sup>14</sup> 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 is<sup>15</sup>.

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

---

<sup>15</sup> 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)<sup>16</sup> 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.

---

<sup>16</sup> 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 fasiliteer<sup>17</sup>. 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 dinamiek<sup>18</sup> 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:

---

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

<sup>18</sup> *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)<sup>19</sup>, 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.

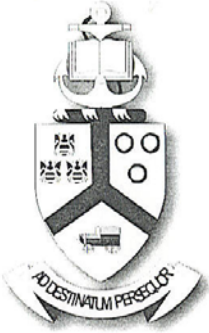
#### **1.4.2.1 Programstruktuur**

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:

---

<sup>19</sup> 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><b>Postgraduate Certificate in Higher Education (Code 09227050)</b></p> <p><b>PURPOSE OF STUDY</b> To empower higher education, training and development practitioners to facilitate learning in an innovative way.</p> <p><b>ADMISSION REQUIREMENTS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Bachelor's degree from a recognised University; or</li> <li>▪ A National Diploma; or</li> <li>▪ 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.</li> </ul> <p><b>DURATION OF COURSE</b> 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><b>MEDIUM OF INSTRUCTION</b> Afrikaans and English</p> <p><b>LEARNING PROGRAMME</b> <b>Fundamental Modules (Year Modules)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professional Development</li> <li>▪ Mediating Learning</li> </ul> <p><b>Core Modules (Semester Modules)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curriculum Development</li> <li>▪ Community-based Learning</li> <li>▪ Assessment Practice</li> <li>▪ Leadership and Management</li> <li>▪ Education Technology</li> </ul>	<p><b>Electives (Choose two)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Research Supervision</li> <li>▪ Mentorship</li> <li>▪ Electronic Learning</li> <li>▪ Entrepreneurial Practice</li> </ul> <p><b>General information</b></p> <p><b>CLOSING DATE FOR APPLICATIONS</b> 30 September 2004</p> <p><b>CONTACT PERSON</b> Ms W Masondo Tel: (012) 420 5615 e-mail: wmasondo@gk.up.ac.za</p> <p><b>BURSARIES/LOANS</b> Address all enquiries to: Ms E van der Walt Tel: (012) 420 5111 elna.vanderwalt@up.ac.za</p> <p><b>TUITION FEES:</b> ± R 5 200 First instalment of ± R2 200 payable with registration. Tuition fees are subject to change and are revised annually.</p> <p><b>CONSULT THE YEARBOOK OF THE FACULTY OF EDUCATION AT</b> <a href="http://www.up.ac.za/academic/eng/yearbooks.html">www.up.ac.za/academic/eng/yearbooks.html</a></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)<sup>20</sup>, ‘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 1985<sup>21</sup>).

---

<sup>20</sup> Uitgegee deur die Departement van Onderwys in 1999.

<sup>21</sup> Internetbron: bladsynommers ontbreek.

Miller (2003),<sup>22</sup> 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,

---

<sup>22</sup> 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)<sup>23</sup>.

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

---

<sup>23</sup> 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 leeromgewing<sup>24</sup>. 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.

---

<sup>24</sup> 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 process<sup>25</sup>”. 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

---

<sup>25</sup> 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 leerinhoude. 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 job<sup>26</sup>. 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

---

<sup>26</sup> 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](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 [hoofsaaklik<sup>27</sup>] 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

---

<sup>27</sup> 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 begroning 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 kurrikulum<sup>28</sup> 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.

---

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

## 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.