

**DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE INTERMEDIÊRE FASE  
AS ASSESSEERDER IN 'n  
VERANDERENDE ONDERRIG-LEER OMGEWING**

deur

**WOUTJE ANNEKE BRON**

voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir  
die graad

**MAGISTER EDUCATIONIS – MET SPESIALISERING IN KURRIKULUMSTUDIES**

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: DR E C DU PLESSIS

NOVEMBER 2008

Studentenommer: **246-737-2**

Ek verklaar hiermee dat **Die rol van die onderwyser in die Intermediêre Fase as assesseerder in 'n veranderende onderrig-leer omgewing** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

---

HANDTEKENING

---

DATUM

## **ERKENNINGS**

- Dankie aan al die onderwysers wat hierdie verhaal moontlik gemaak het.
- Dankie aan my studieleier vir baie geduld.
- Kinders en kleinkinders-dankie.
- Spesiaal dankie aan my man.
- Aan God al die eer.

## **SUMMARY**

This qualitative study is aimed at analyzing teachers' experiences of their role as assessors according to the assessment framework stated in the National Curriculum Statement 2002. A literature study was done. Subsequently, data was collected from interviews with eleven teachers from nine schools. All the respondents teach in the intermediate phase. The schools concerned are situated in the Tshwane Metropolitan area. Interviews were semi-structured. A holistic picture was focused on during the analyses of the interview texts. Data was organized according to four themes. The results of the analyses show that the teachers involved are dedicated to teaching. However, uncertainty as to the exact requirements of policy documents is prevalent. Help, support and training is asked for.

### **Key terms:**

Assessment, intermediate phase, change, teacher, outcomes-based education, National Curriculum Statement, learner centred, key elements of assessment, purposes, continuous assessment, managing assessment.

## **OPSOMMING**

Die doel van hierdie kwalitatiewe ondersoek is die analise van onderwysers se ervaring van hulle rol as assesserders volgens die assesseringsriglyne in die Nasionale Kurrikulumverklaring. 'n Literatuurstudie is gedoen. Daarna is data versamel deur middel van onderhoude met elf onderwysers wat nege skole verteenwoordig. Al die respondente gee onderwys in die Intermediêre Fase. Die betrokke skole val binne die Tshwane Metropolitaanse gebied. Onderhoude was semi-gestruktureerd. Daar is op 'n holistiese benadering gefokus gedurende die analise van die onderhoud tekste. Data is volgens vier temas ontleed. Die resultate van die analise dui aan dat die betrokke onderwysers toegewyd aan hulle beroep is. Daar bestaan egter onsekerheid oor die presiese vereistes soos in die beleidsdokumente gestel. Hulp, ondersteuning en opleiding is nodig.

### **Sleuteltermes:**

Assessering, Intermediêre Fase, verandering, uitkomsgebaseerde onderrig, Nasionale Kurrikulumverklaring, leerdergesentreerd, kernelemente van assessering, doelstellings, deurlopende assessering, bestuur van assessering.

## INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: KONTEKS VAN HIERDIE ONDERSOEK .....	2
1.1 INLEIDING .....	2
1.2 DIE NAVORSINGSPROBLEEM.....	2
1.2.1 Faktore wat aanleiding gegee het tot die probleem .....	2
1.2.2 Bewuswording van die probleem .....	5
Tradisionele benadering .....	10
1.2.3 Probleemstelling .....	12
1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK.....	13
1.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODEDES.....	13
1.5 AFBAKENING VAN DIE STUDIE .....	14
1.6 DEFINISIES EN VERDUIDELIKING VAN KONSEPTE .....	14
1.6.1 Kurrikulum .....	14
1.6.2 Teorie .....	15
1.6.3 Uitkomsgebaseerde onderwys .....	15
1.6.4 Assessering .....	15
1.6.5 Verandering of transformasie.....	15
1.7 BEPERKINGS VAN HIERDIE ONDERSOEK .....	16
1.8 DIE NAVORSINGSPROGRAM .....	16
1.9 SAMEVATTING .....	16
HOOFSTUK 2: ASSESSERING IN 'n VERANDERENDE ONDERRIG- LEER OMGEWING .....	17
2.1 INLEIDING .....	17
2.2 DIE PROSES VAN VERANDERING .....	17
2.2.1 Agtergrond .....	17
2.2.2 Verandering op teoretiese vlak .....	18
2.2.3 Waardes wat verander moet word .....	19
2.2.4 Verandering in onderwys praktyk .....	19
2.2.5 Verandering op organisatoriese vlak .....	21
2.2.6 Verandering ten opsigte van assessering.....	22
2.3 VERANDERDE ONDERWYS BENADERING IN SUID -AFRIKA .....	22
2.3.1 Agtergrond .....	22
2.3.2 Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid .....	23
2.3.3 Uitkomsgebaseerde onderwys .....	23
2.4 ASSESSERING VOLGENS DIE VEREISTES VAN DIE BELEID .....	25
2.4.1 Inleiding .....	25
2.4.2 Omskrywing van assessering .....	26
2.4.3 Leeruitkomste en assesseringstandaarde .....	27
2.4.4 Kernelemente van assessering .....	27
2.4.5 Doelstellings van assessering .....	31
2.4.5.1 Grondlynassessering van vroeëre leer .....	31
2.4.5.2 Diagnostiese assessering .....	32
2.4.5.3 Formatiewe assessering .....	32
2.4.5.4 Summatiewe assessering .....	33
2.4.6 Deurlopende assessering .....	34
2.4.7 Die bestuur van assessering .....	36
2.4.8 Verslaghouding .....	37
2.4.9 Leerderprofile .....	38
2.4.10 Rapportering .....	38

2.4.11	Portefeuljies .....	39
2.5	OPLEIDING EN ONDERSTEUNING VAN ONDERWYSERS .....	40
2.5.1	Inleiding .....	40
2.5.2	Verandering in onderwyspraktyk .....	40
2.5.3	Ondersteuning van verandering .....	41
2.6	DIE ONDERWYSER SE ERVARING VAN VERANDERING .....	42
2.6.1	Probleme tydens 'n veranderende onderrig-leer omgewing .....	42
2.6.2	Die onderwyser as inisieerder van verandering .....	42
2.7	SAMEVATTING .....	43
	<b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODE</b> .....	<b>44</b>
3.1	INLEIDING .....	44
3.2	KWALITATIEWE NAVORSING .....	44
3.2.1	Die keuse van kwalitatiewe navorsing vir hierdie ondersoek .....	44
3.2.2	Holistiese perspektief .....	45
3.2.3	Naturalistiese oriëntasie .....	45
3.2.4	Konteks sensitief .....	46
3.2.5	Belangrikheid van respondente se perspektief .....	46
3.2.6	Ondersoeker as die primêre instrument vir data insameling .....	46
3.2.7	Data-insameling en verwerking .....	47
3.3	DIE ONDERHOUD AS METODE VAN DATA INSAMELING .....	49
3.3.1	Doel van onderhoudvoering .....	49
3.3.2	Die semi-gestruktureerde onderhoud .....	49
3.3.3	Ontwerp van die vraelys .....	50
3.3.4	Onderhoud situasie .....	51
3.4	ETIESE MAATREËLS .....	52
3.4.1	Vertroulikheid .....	52
3.4.2	Ingeligte toestemming .....	52
3.4.3	Nut van die studie .....	52
3.5	ONTWERP VAN HIERDIE ONDERSOEK .....	52
3.5.1	Model vir die studie .....	52
3.5.2	Afbakening van die gebied .....	53
3.5.3	Vind van deelnemers .....	53
3.5.4	Onderhoude .....	54
3.6	ONTLEDING VAN DATA .....	55
3.6.1	Inleiding .....	55
3.6.2	Organiseer van data .....	55
3.6.3	Kodering .....	55
3.6.4	Interpretasie .....	56
3.6.5	Bepaling van geldigheid en betroubaarheid .....	57
3.7	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE .....	57
3.8	SAMEVATTING .....	58
	<b>HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE</b> .....	<b>59</b>
4.1	INLEIDING .....	59
4.2	TEORETIESE BENADERING .....	59
4.2.1	Kennis van die beleid .....	59
4.2.2	Uitkomsgerigtheid .....	59
4.2.3	Kennis, vaardighede en gesindheid of houding .....	60
4.2.4	As manier om die samelewing te verbeter .....	60
4.2.5	Leerdergerigtheid .....	61
4.3	ASSESSERING VOLGENS DIE VEREISTES VAN DIE NASIONALE .....	61

4.3.1	Assesseringsbeginsels .....	61
4.3.1.1	Deursigtig, demokraties, duidelik gefokus .....	61
4.3.1.2	Geïntegreer met onderrig en leer .....	62
4.3.1.3	Gebaseer op voorafbepaalde kriteria of standaarde .....	63
4.3.1.4	Gevarieerd ten opsigte van metodes en kontekste .....	63
4.3.1.5	Geldig, betroubaar, regverdig,.....	65
4.3.1.6	Bepaal deur die tempo van die leerder .....	65
4.3.1.7	Buigsaam genoeg om uitgebreide geleenthede te verseker .....	66
4.3.1.8	Doelstellings van assessering .....	67
4.3.2	Deurlopende assessering .....	69
4.3.2.1	Deurlopende assessering vind oor 'n tydperk en voortdurend plaas .....	69
4.3.2.2	Ondersteun leerders se groei en ontwikkeling .....	71
4.3.2.3	Verskaf terugvoering oor leer en onderrig .....	73
4.3.2.4	Maak voorsiening vir geïntegreerde assessering .....	74
4.3.2.5	Gebruik strategieë wat vir 'n verskeidenheid leerderbehoefes voorsiening maak (taal, fisiek, sielkundig, emosioneel en kultureel) .....	74
4.3.2.6	Maak voorsiening vir summatiewe assessering .....	75
4.3.3	Die bestuur van assessering .....	76
4.3.4	Verslaghouding .....	77
4.4	OPLEIDING EN ONDERSTEUNING VAN ONDERWYSERS .....	78
4.5	DIE ONDERWYSER SE ERVARING .....	81
4.5.1	Positiewe gevoelens .....	81
4.5.3	Persoonlike voorkeure .....	87
4.5.4	Verandering .....	89
4.6	SAMEVATTING .....	89
<b>HOOFTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS</b> .....		<b>90</b>
5.1	INLEIDING .....	90
5.2	TEORETIESE BEGRONDING .....	90
5.2.1	Gevolgtrekkings .....	90
5.2.2	Aanbevelings .....	92
5.3	ASSESSERING VOLGENS VEREISTES VAN DIE BELEID .....	92
5.3.1	Gevolgtrekkings .....	92
5.3.2	Aanbevelings .....	96
5.4	OPLEIDING EN ONDERSTEUNING .....	97
5.4.1	Gevolgtrekkings .....	97
5.4.2	Aanbevelings .....	98
5.5	DIE ONDERWYSER SE BELEWING VAN VERANDERING .....	98
5.5.1	Gevolgtrekkings .....	98
5.5.2	Aanbevelings .....	99
5.6	SAMEVATTING .....	99
<b>BRONNELYS</b> .....		<b>101</b>
<b>BYLAE A</b> .....		<b>107</b>
NATIONAL EDUCATION POLICY ACT 27 OF 1996:ASSESSOR .....		107
Foundational competencies .....		107
<b>BYLAE B</b> .....		<b>108</b>
PRESTASIESTANDAARDE VOLGENS DIE GEÏNTEGREERDE KWALITEITS- BESTUUR-STELSEL .....		108
<b>BYLAE C</b> .....		<b>109</b>
ONDERHOUD RIGLYNE .....		109



BYLAE D.....	110
ONDERHOUD 1 .....	110

# **HOOFSTUK 1: KONTEKS VAN HIERDIE ONDERSOEK**

## **1.1 INLEIDING**

Die doel van hierdie ondersoek is om vas te stel hoe die onderwyser in die Intermediêre Fase sy rol as assesserder binne 'n veranderende onderrig-leer omgewing vervul. Vanaf 1994 het ingrypende veranderinge plaasgevind in Suid-Afrika. Veral in die onderwys het hierdie veranderings 'n impak gehad op die onderwyser en die leerder se leefwêreld. Groot uitdagings is aan die onderwyser as professionele persoon gestel. 'n Totale verandering is gevra ten opsigte van die teoretiese begronding van die onderwyspraktyk. Uitkomsgebaseerde onderwys het die tradisionele benadering vervang. Binne hierdie konteks het veral die toepassing van assessering nuwe velde van vaardigheid beteken.

Die navorser as onderwyser in die Intermediêre Fase het daagliks te doen met die problematiek van hierdie situasie. Die onduidelikheid rondom assessering veroorsaak probleme in haar eie en in haar kollegas se lewe. Daarom is hierdie ondersoek 'n poging om duidelikheid oor hierdie aspek te kry.

## **1.2 DIE NAVORSINGSPROBLEEM**

### **1.2.1 Faktore wat aanleiding gegee het tot die probleem**

Onderwys ondergaan deurlopend 'n proses van verandering. Soos onderwys deur die eeue ontwikkel het, het daar ook filosofieë oor onderwys ontwikkel. Dit is maklik om die verband tussen teorie en praktyk mis te kyk en dan die praktyk te beoefen sonder werklike konneksie met teorie. Om egter besig te wees met onderwysmetodes sonder om ernstig te besin oor die begronding daarvan, lei tot 'n leë praktyk beoefening sonder veel betekenis (Ozman & Craver 1995:xv). Waar onderwys benaderings dus op groot skaal verander word, is dit nodig om as onderwyser die presiese filosofiese en teoretiese begronding van die nuwe benadering te beheer. Dit hou in dat verandering op die gebied van onderwys emosioneel belaaie is. Hierdie proses van verandering in teorie en praktyk gebeur nie vanself nie en alle betrokkenes moet die nodige insette lewer.

Onderwys in Suid-Afrika het gedurende die afgelope dekade ingrypende veranderings ondergaan, omdat die filosofiese en teoretiese begroning verander is. Die motivering vir hierdie verandering was die oorgang van een politieke bedeling na 'n ander. Die proses en verloop van die implementering van hierdie veranderings word volledig bespreek in die Oorsig dokument van die Hersiene Kurrikulumverklaring van 2002.

Kurrikulumverandering in post-apartheid Suid-Afrika het onmiddellik na die 1994 verkiesing begin. Dit het gelei na die *Lewenslange Leer deur 'n Nasionale Kurrikulumraamwerk*, wat die eerste belangrike kurrikulumverklaring in 'n demokratiese Suid-Afrika was. Dit het veranderinge in onderwys en opleiding beklemtoon, ten einde leer en onderrig in Suid-Afrika te normaliseer en transformeer. Dit het ook die behoefte aan 'n verskuiwing van die tradisionele doelwitte-en-oogmerkebenadering na uitkomsgebaseerde onderwys benadruk. Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (nr 27 van 1996) het voorsiening gemaak vir die ontwikkeling van spesifieke kurrikulumontwerpselemente om 'n uitkomsgebaseerde benadering te ondersteun (Departement van Onderwys 2002a:5).

In Oktober 1997 is die Verklaring van die Nasionale Kurrikulum vir Graad R tot 9 in terme van die Goewermentskennisgewing 1445 gepubliseer. Die Assesseringsbeleid in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband vir Graad R9 en Basiese Onderwys en Opleiding vir volwassenes is in Desember 1998 in skole ingestel en in 2000 is die implementering daarvan deur 'n Ministeriële Komitee hersien. Die hersieningsopdrag was die struktuur en ontwerp van die kurrikulum, onderwysers-oriëntering, opleiding en ontwikkeling, leersteunmateriaal, provinsiale steun aan onderwysers in skole en 'n tydraamwerk vir implementering (Departement van Onderwys 2002a:5).

Die hersieningskomitee het aanbeveel dat die versterking van die kurrikulum vereis dat die ontwerpkenmerke daarvan gerasionaliseer en die taal vereenvoudig moet word deur die daarstelling van 'n gewysigde Nasionale Kurrikulumverklaring. Dit het verder voorgestel dat die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring drie ontwerpkenmerke sal omvat, naamlik kritieke en ontwikkelings-

uitkomst, leeruitkomst en assesseringstandaarde. Daarbenewens het dit voorgestel dat implementering deur die verbetering van onderwysersoriëntering en – opleiding, leersteunmateriaal en provinsiale ondersteuning versterk moet word. Dit het ook die aanpassing van die tydraamwerk vir implementering aanbeveel (Departement van Onderwys 2002a:6). Hierdie proses het gelei tot die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 (Skole). Die hersieningsproses is voltooi sodat die woord Hersien uit die benaming verwyder is.

Gedurende 'n relatiewe kort tydperk is die Verklaring van die Nasionale Kurrikulum vir Graad R-9 ingestel waarna dit verander is na die Nasionale Kurrikulumverklaring van 2002. Alhoewel die beginsels, doelstellings en kern van Kurrikulum 2005 behou word, is daar 'n groot verandering in die manier waarop dit in die praktyk toegepas word. Kritieke kruisveld-uitkomst, spesifieke uitkomst, domeinstellings, assesseringskriteria, taakaanduiders, fase-organiseerders, programorganiseerders en leerprogramme is vervang deur kritieke en ontwikkelingsuitkomst, leeruitkomst en assesseringstandaarde. Hierdie proses het beteken dat onderwysers beide kere nuwe terminologie en wetgewing moes bemeester. Binne die konteks is die onderwyser aangestel as uitvoerder van die eise van die beleid en fasiliteerder van die verandering.

Alle onderwysers en ander opvoeders lewer 'n kernbydrae tot die transformasie van onderwys in Suid-Afrika (Departement van Onderwys 2002a:9). Dit is dus die onderwyser se opdrag om deel te word van die verandering wat deur die regering voorgeskryf word. Waardes staan sentraal in hierdie veranderingsproses (Departement van Onderwys 2002a:7). Die uitdaging vir die Nasionale Kurrikulumverklaring is hoe die doelstellings en waardes van sosiale geregtigheid, gelykheid en demokrasie oor die hele kurrikulum heen geïntegreer kan word. Die bevordering van waardes is nie slegs belangrik vir persoonlike ontwikkeling nie, maar ook om te verseker dat 'n nasionale Suid-Afrikaanse identiteit gebou word op waardes wat verskillend is van die wat apartheidsonderwys onderlê het. Die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word, is een wat met hierdie waardes besiel sal wees en wat volgens die belange van 'n samelewing gegrond op agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid sal optree. Die onderwyser wat in die vooruitsig gestel word is gekwalifiseer, bekwaam,

toegewyd, deernisvol en in staat om aan die eise van die verskeie rolle wat in die Norme en Standaarde vir Opvoeders beskryf word, te voldoen (Departement van Onderwys 2002a:9). Hiervolgens word onderwysers as fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leerstof, leiers, administrateurs en bestuurders, vakkundiges, navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, burgers en beraders, assessors en deskundiges van leerareas/fases beskou (Departement van Onderwys 2002a:10).

Wat assessering betref, bevat elke leerareaverklaring in die beleid 'n omvattende afdeling oor assessering. 'n Uitkomsgebaseerde raamwerk gebruik assesseringsmetodes wat uiteenlopende kontekstuele faktore omvat. Assessering behoort doeltreffende aanduidings van leerderprestasie te verskaf en behoort te verseker dat leerders kennis en vaardighede integreer en toepas. Assessering behoort leerders ook te help om hul eie prestasievlakke te evalueer, om doelwitte vir vordering te stel en om verdere leer aan te moedig (Departement van Onderwys 2002b:3). Die assesseringsvereistes word aangevul deur die *Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys* van Junie 2002. Die riglyne dui aan dat die assesseringsproses van leerders wat leerhindernisse ondervind, dieselfde beginsels moet volg. Hierdie riglyne word herroep in die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (Department of Education sj:25). In die voorwoord van hierdie dokument word egter bevestig dat assessering volgens die Witskrif 6 oor Insluitende Onderwys moet plaasvind. Die riglyne kan dan steeds as relevant gesien word.

### **1.2.2 Bewuswording van die probleem**

Gedurende 2005 het die navorser 'n aksienavorsingsprojek geloods waarin die fokus op die hantering van verandering deur onderwysers was. Die probleem is verder gedefinieer deur te kyk na die implementering van assesseringstrategieë soos deur die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid vasgestel is. Die betrokke onderwysers het, na 'n teësinnige begin, entoesiasies die beleid begin toepas. Die res van die personeel van die betrokke skool het die verandering as onnodig en ongemaklik ervaar. Na afloop van die projek was daar geen reaksie op die onderwysers se voorstelle en aanbevelings nie en het hulle

inisiatiewe weens gebrek aan ondersteuning doodgeloop. Dit het ook tydens kluster vergaderings duidelik geword dat die probleme rondom die verandering in onderwys nie beperk is tot haar eie omgewing nie. Terwyl die navorser nagedink het hieroor, het daar inligting na vore gekom wat algaande gedui het op vier hoof temas rakende die probleem.

Die hoofsaak van die veranderingsproses van die onderwys benadering in Suid-Afrika is die transformasie vanaf die tradisionele doelwitte-en-oogmerkebenadering na uitkomsgebaseerde onderwys (Departement van Onderwys 2002a:4). Daar word na verskeie kurrikulumontwerpselemente om 'n uitkomsgebaseerde benadering te ondersteun, verwys. Een hiervan is deurlopende assessering, rekordhouding en rapportering (Departement van Onderwys 2002a:5). Die hersieningsproses van die eerste kurrikulumraamwerk verwys na die koördinerings van kurrikulum en assessering. Daarbenewens moes die onderwyseropleiding en –oriëntering verbeter word (Departement van Onderwys 2002a:6). Dit lei dan eerstens na die transformasie na uitkomsgebaseerde onderwys, tweedens assessering as deel daarvan, in die derde plek die opleiding van onderwysers en laastens hoe die onderwysers hierdie veranderings ervaar.

Die mees diepgaande verandering is die transformasie van onderwys na die uitkomsgebaseerde model, wat ingehou het dat onderwysers 'n filosofiese paradigmaskuif moes maak. Die onderwyser wat volgens die ou bedeling opgelei is, is gevra om volgens die nuwe benadering te werk. Die teoretiese begroning sowel as die praktyk moet dus verander word. Davin (2003:53-54) gee 'n tabel waar die mees opvallende en algemene kenmerke van die twee benaderings aangedui word.'n Gedeelte word hier weergegee:

<b>Tradisionele benadering</b>	<b>Uitkomsgebaseerde benadering</b>
<b>Rede van onderrig</b>	
Om elke leerder volgens sy eie vermoë te ontwikkel	Om elke leerder te begelei om sukses te behaal.

<b>Tradisionele benadering</b>	<b>Uitkomsgebaseerde benadering</b>
Leerdoelwitte word nie noodwendig in meetbare en duidelike terme omskryf nie.	Leeruitkomste word duidelik gestel en is aan beide die leerder en die onderwyser bekend.
Die doel is die bemeestering van leerinhoud.	Die doel is toekomsgerig.
<b>Rol van die onderwyser</b>	
Onderwyser kontroleer en rig leersituasie.	Leerdergerigte benadering. Leerder het keuse van alternatiewe leerroetes, metodes en tyd om uitkomste te bemeester.
Onderwyser is verantwoordelik vir oordra van kennis en is bron van kennis.	Leerder is self verantwoordelik om inhoud te bemeester, onderwyser is fasiliteerder.
Onderwysergesentreerd.	Leerdergesentreerd.
Onderwyser gerig met klem op onderrig.	Leerdergerig met klem op leer.
<b>Motivering</b>	
Motivering van leerder berus primêr by onderwyser (ekstrinsieke motivering).	Leersukses lei tot verhoogde motivering by die leerder (intrinsieke motivering).
<b>Individualisering</b>	
Klem op onderwyser wat leerinhoud ontsluit vir "gemiddelde" leerder met ingrepe vir stadiger en meer begaafde leerders.	Klem op individualisering – leerder vorder volgens eie vermoë.
<b>Onderrigtydperk</b>	
Leertyd is konstant, terwyl prestasie varieer volgens normale verspreidingskurwe.	Leertyd varieer volgens insette van leerder, prestasie is 'n konstante.
Onderwyser bepaal die spoed van die leerproses.	Leerder bepaal self die spoed van die leerproses.

Hieruit blyk duidelik dat daar van 'n onderwysergesentreerde na 'n leerdergesentreerde benadering verander moet word. Die leerder moet verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar terwyl die onderwyser die geleentheid moet skep wat dit moontlik maak. Die verandering van teoretiese grondslag wat hier gevra word, moet nie onderskat word nie. Steyn en Wilkinson (1998:205) stel dat die teorieë grondliggend aan uitkomsgebaseerde onderwys teen die inhoudsgebaseerde benadering, teen die sentrale posisie van die onderwyser en teen die evaluering van geheuewerk is. Dit hou in dat dit teen die manier van doen is waaraan die onderwyser gewoond is.

Swanepoel en Booyse (2003:94) verwys na gedokumenteerde navorsing waar aangedui word dat onderwys veranderings dikwels misluk omdat 'n paradigma verandering 'n verandering van die inherente kernwaardes van die persoon impliseer. Uitkomsgebaseerde onderwys fokus op kennis, vaardighede en waardes. Die beleid verwys dan ook gereeld na die oordra van waardes. Waardes kan verstaan word as die beginsels waarvolgens individue hul lewe reguleer. Dit is 'n diepgewortelde oortuiging of norm en kan dus nie maklik verander word nie (Rhodes & Roux 2004:25). Om die waardes vervat in die beleid oor te dra aan leerders, sal onderwysers die kurrikulum se beginsels en leerareas se uitkomst moet ken en daarby 'n kultuur van aanvaarding en respek daarstel. Dan kan 'n gedeelde waardesisteem, op grond van die Ubuntu beginsel, ontwikkel word (Rhodes & Roux 2004:29).

Die uiteindelige implementering van die veranderings het die onderwyser se taak geword. Dit beteken dat die onderwysers bogenoemde waardes hul eie moet maak en toepas in hulle rolle as fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerstof, vakkundiges en deskundiges van leerareas asook in die rol van assesserder. Onderwysers is dus betrokke in 'n proses waar hulle self moet verander sodat hulle leerders in 'n veranderingsproses kan begelei. Hoadley en Jansen (2002:45) omskryf die onderwyser se taak ten opsigte van die leerders as tweeledig:



- Verander leerders sodat die samelewing kan verander. Dit hou in dat die leerder verander word ten opsigte van wat hy weet, hoe hy dink en watter houding en waardes hy het. Rigiede, onverdraagsame en bevooroordeelde lewenshoudings moet verander na oop, demokratiese en verdraagsame gesindhede.
- Die instandhouding van die samelewing en sosialisasie van leerders. Leerders moet sosiaal aanvaarbare gedrag aanleer maar ook bemagtig word om gesindhede, waardes, vaardighede en kennis te bevraagteken.

Assessering is sentraal aan die hele proses van verandering. Oor assessering is daar onsekerheid en verwarring. Nuwe beleidstukke is vrygestel terwyl onderwysers nie opleiding in die implementering daarvan ontvang het nie. Gedurende Oktober 2005 is die assesseringsvereistes toegelig deur die *National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band* (Grades R-12). Alhoewel daar bepaal word dat skole die dokument moet implementeer vanaf Januarie 2006, is dit nie gedoen by die skool waar die navorser werk nie. Die beleidstuk is nie toegepas by verskeie skole waar navraag gedoen is nie. Die protokol is aangevul met die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (ongedateer). Hierdie dokumente het nie veel gedoen om assessering minder van 'n turksvy vir onderwysers te maak nie.

Die toepassing van assessering word as problematies gesien. Swanepoel en Booyse (2003:97) het bevind dat onderwysers assessering tydrowend, kultureel sensitief en moeilik uitvoerbaar vind. Assessering as deel van die kurrikulum kry nie genoeg aandag nie (Jansen & Christie 1999:151). Gebrek aan kennis lei tot verwarring oor hoe die beleid toegepas moet word.

Davin (2003:54) som die verandering in metodes van assessering in die volgende tabel op:

<b>Tradisionele benadering</b>	<b>Uitkomsgebaseerde benadering</b>
<b>Evaluering / Assessering</b>	
Nie alle leerders behaal sukses nie, uitslae verteenwoordig 'n normale verspreidingskurwe	Alle leerders behaal sukses
Doel van evaluering is bepaling van parate kennis	Doel van assessering is om leerder se bemeestering te vergelyk met assesseringskriteria
Finale resultate word in persentasies uitgedruk	Resultate word omskryf as uitkomst bemeester
Onderwyser stel toetse op na eie oordeel	Assessering is vanaf begin van onderrig deel van die proses, word vooraf vasgestel en is deursigtig
Evaluering geskied eenmalig en is meestal pen-en-papier-toets	Assessering is deurlopend en verskeie assesseringsmetodes word gebruik
Evaluering is normgerig en summatief van aard	Assessering is kriteriagerig en formatief van aard
<b>Terugvoering as element van assessering</b>	
Periodieke terugvoering word gegee	Voortdurende terugvoering is 'n noodsaaklike komponent van die onderrig
Selfevaluering is afhanklik van leerder se eie insig en vermoë	Selfevaluering is 'n belangrike komponent van assessering
<b>Kompetisie as element van assessering</b>	
Prestasie van individu word vergelyk met die van portuur of leerdergroep	Prestasie word nie vergelyk met die van ander nie, klem lê op selfkompetisie
Leerder word slegs na 'n hoër vlak bevorder as alle voorgeskrewe slaagvereistes bereik is – dop of slaag	Leerders behou krediet vir uitkomst wat bemeester is

Onderwyseropleiding en -ontwikkeling het, vandat transformasie begin is, hoog op die agenda van die Onderwys Departement gestaan. Die onderwysers in die Intermediêre Fase in die Tshwane omgewing het een vakansiekursus van vyf dae bygewoon, waarna 'n sertifikaat van bywoning ontvang is. In die Tale leerarea studiegids beslaan die gedeelte oor assessering 20 van die 125 bladsye. Dit is nie behandel tydens die kursus wat die navorser bygewoon het nie.

Daar is plekke waar dit gebeur het dat die fasiliteerders van die opleiding weinig begrip van uitkomsgebaseerde onderwys gehad het (Ewart 2001:107). Schulze en Steyn (2007:694) toon aan dat onvoldoende en nie-toepaslike opleiding stres by onderwysers veroorsaak. Swak opleiding gee onderwysers nie die vaardighede wat nodig is om die eise van die beroep sinvol na te kom nie. Waar opleiding nie doeltreffend is nie, ontbreek dit die onderwyser aan selfvertroue en begin hulle aan hulle eie vermoëns twyfel. Adler (Adler & Reed 2002:9) stel dat die idee dikwels oorgedra word dat die onderwyser moet verander omdat hy iewers tekort skiet, dat onderwysers faal in die proses van onderwys hervorming.

Die nuwe bedeling het vir onderwysers 'n groot vermeerdering van hulle werkklas meegebring. Onderwys vra nou ook van die onderwyser se eie tyd sodat hy sy werk kan afhandel. Daar is geen tyd vir interaksie met kollegas nie. Baie vergaderings moet bygewoon word. Groot klasse maak dit vir die onderwyser moeilik om sy taak na behore uit te voer. Ook die voorsien in die behoeftes van heterogeen saamgestelde klasse vermeerder die werkklas. Die nuwe assesseringsbeleid het in 'n papierplaas ontaard. Onderwysers verkry onder hierdie omstandighede geen hulp van mense in die top strukture van die organisasie nie, omdat hierdie mense self nie weet wat gedoen moet word nie (Swanepoel & Booyse 2003:96). Dit is nodig dat die skool bestuurspan opleiding ontvang in uitkomsgebaseerde onderwys (Ewart 2001:107).

Teen die agtergrond van die vier aspekte hierbo bespreek, ontstaan die vraag of die proses van verandering werklik plaasgevind het ten opsigte van die ontwerp, beplan en uitvoer van assessering in die Intermediêre Fase. Is die nodige paradigm skuif ten opsigte van teoretiese begroning, waardes en praktiese toepassing reeds gemaak? Voel onderwysers opgewasse vir die taak van

uitkomsgebaseerde assessering en weet hulle hoe om die beleid toe te pas? Dit lei na die vraag of onderwysers voldoende opleiding ontvang het om die veranderde beleid te kan toepas. Een van die probleme is die gedwonge aard van die veranderings wat ingestel is. Indien onderwysers eienaarskap van die kurrikulum aanvaar het, tot hoe 'n mate is die onderwyser nou 'n inisieerder van verandering? Kurrikulum verandering impliseer ook verandering in die onderwyser se rol. Die eise wat nou aan onderwysers gestel word, verskil reeds weer van die wat in 1998 gestel was en verander steeds. Die skoolkultuur en organisatoriese strukture kan die onderwyser ondersteun in hierdie veranderingsproses, of die onderwyser pootjie. Word die ondersteunende rol vervul of staan die onderwyser op sy of haar eie?

Die doel van die huidige ondersoek is om antwoorde op hierdie vrae te vind aan die hand van die gestelde hoofprobleem en subprobleme.

### **1.2.3 Probleemstelling**

Na aanleiding van voorafgaande bespreking, het die volgende navorsingsprobleem ontstaan:

Hoe vervul die onderwyser in die Intermediêre Fase sy rol as assesseerder in 'n veranderende onderrig-leer omgewing?

Die volgende vrae het gedien om die hoofprobleem duideliker af te baken:

- i. Begryp onderwysers die teoretiese begroning van Uitkomsgebaseerde Onderwys?
- ii. Maak die onderwyser voorsiening vir deurlopende assessering, soos deur die beleid vasgestel, in die opstel van Leerprogramme, Werkskedules en Lesplanne?
- iii. Is onderwysers voldoende opgelei en kry hulle die nodige begeleiding op organisatoriese vlak?
- iv. Sien onderwysers hulself as bekwaam en opgewasse om hul rol as assesseerder te vervul?

### 1.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Na aanleiding van die navorsingsprobleem soos hierbo geformuleer, is die doel van hierdie ondersoek om vas te stel hoe die onderwyser in die intemediêre fase sy rol as assesseerder vervul. Die doelwitte is dan om:

- i. vas te stel of onderwysers die teoretiese begroning van uitkomsgebaseerde onderwys, soos in Suid-Afrika toegepas, begryp
- ii. ondersoek in te stel tot watter mate daar voorsiening gemaak word vir deurlopende assessering tydens die beplanning van leerprogramme, werkskedules en lesse. Hierby sal gekyk word of die assessering voldoen aan die vereistes wat deur die Nasionale Kurrikulumverklaring gestel word
- iii. die vlak van opleiding, begeleiding en ondersteuning te bepaal
- iv. uit te vind hoe onderwysers hulself sien in hulle rol as assesseerders binne die veranderende onderrig-leer situasie
- v. die inligting binne 'n groter raamwerk te plaas deur middel van 'n literatuurstudie
- vi. die bevindinge en aanbevelings aan te bied.

### 1.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODEDES

Die navorsingsontwerp en metodes word in fyner besonderhede in Hoofstuk 3 van hierdie verhandeling bespreek. Hierdie is slegs 'n kort oorsig.

Die kwalitatiewe metode van ondersoek is gekies. Tydens kwalitatiewe navorsing word daar gepoog om te bepaal hoe mense 'n situasie ervaar en betekenis daaraan gee (Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen 2006:453). By die kwalitatiewe benadering is waardes sentraal (Ary *et al* 2006:451). Mense en hul ervarings word holisties bestudeer en alle faktore en invloede word in ag geneem (Ary *et al* 2006:453).

Die ondersoek is beperk tot onderwysers in die Intermediêre Fase in die Tshwane distrik. 'n Kwalitatiewe studie is gedoen om te bepaal hoe hierdie onderwysers hulle rol as assesserders vervul. Onderhoude is gevoer met 'n totaal van elf onderwysers wat nege skole verteenwoordig. Die sneeubal metode is gebruik om deelnemers te vind. Na die voltooiing van die eerste onderhoud is die respondent gevra om name van moontlike verdere respondente te verskaf. Dit het gelei na die vind van die volgende respondent, waarna die proses herhaal is. Tydens die vind van respondente is daar voorsiening gemaak vir 'n verspreiding van deelnemers oor die geografiese gebied, sodat daar skole van verskillende kulturele, taal en ekonomiese agtergrond betrek is (Berg 2007:44, Ary *et al* 2006:473).

Data is versamel deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude. Onderhoude is gevoer tot versadiging van data bereik is. Data is induktief ontleed om kategorieë en temas te identifiseer. Daarna is die data ontleed aan die hand van die vereistes van die beleidsdokumente.

## **1.5 AFBAKENING VAN DIE STUDIE**

Die studie betrek slegs onderwysers in die Intermediêre Fase wat in die Tshwane distrik werksaam is. In 'n wyer konteks vind die studie plaas in die onderwys situasie soos dit huidig in Suid-Afrika manifesteer.

## **1.6 DEFINISIES EN VERDUIDELIKING VAN KONSEPTE**

### **1.6.1 Kurrikulum**

Die term kurrikulum omvat elke aspek van die onderrig-leer gebeure, wat assessering insluit. Die onderwyser vorm deel van die kurrikulum. Die onderwyser maak van die kurrikulumplan 'n kurrikulumpraktyk (Hoadley & Jansen 2002:34-35). Die kurrikulum in Suid-Afrika word gerig deur die Nasionale Kurrikulum-verklaring van 2002.

### **1.6.2 Teorie**

Grondreëls van 'n wetenskap om waargenome feite of verskynsels te verklaar (Odendal & Gouws 2000:1150).

### **1.6.3 Uitkomsgebaseerde onderwys**

Uitkomsgebaseerde onderwys beskou die leerproses as net so belangrik as die inhoud. Sowel die proses as die inhoud van onderwys word beklemtoon deur die beskrywing van die uitkomste wat aan die einde van die proses bereik moet word. In die Nasionale Kurrikulumverklaring is leeruitkomste en assesseringstandaarde na onder uit die kritiese en ontwikkelingsuitkomste ontwerp. Dit beklemtoon deelnemende, leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde onderwys. Kennis, vaardighede en waardes word betrek (Departement van Onderwys 2002a:11-12).

### **1.6.4 Assessering**

Assessering is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingversameling oor leerderprestasie soos teen leeruitkomste en assesseringstandaarde gemeet. Dit vereis duidelik gedefinieerde kriteria en 'n verskeidenheid gepaste strategieë om onderwysers in staat te stel om opbouende terugvoer aan leerders te gee en om aan ouers en ander belangstellendes verslag te doen (Departement van Onderwys 2002b:52).

### **1.6.5 Verandering of transformasie**

Verandering in 'n organisasie soos 'n skool vereis die sistematiese oorgang van een benadering tot onderrig-leer na 'n ander benadering. Lewin se prosesmodel is hier toepaslik. Ontvries is die proses van bewuswording van die nodigheid van verandering. Daarna volg die veranderingsproses. Hervries behels die toepassing van die verandering op so 'n manier dat dit 'n permanente ingesteldheid word (Griffin & Moorhead 2007:513).

## **1.7 BEPERKINGS VAN HIERDIE ONDERSOEK**

Die ondersoek is beperk tot elf onderwysers wat in nege skole in die Tshwane distrik werksaam is. Slegs onderwysers wat op die oomblik werksaam is in die Intermediêre Fase is betrek. Die ondersoek het gefokus op hierdie onderwysers se ervaring van hulle rol as assesserders binne die vereistes van uitkomsgebaseerde onderwys.

## **1.8 DIE NAVORSINGSPROGRAM**

Hierdie ondersoek omvat vyf hoofstukke. In hoofstuk een is gekyk na faktore wat aanleiding gegee het tot die probleem. Dit het gelei na verdere ontleding van die navorsingsprobleem en beplanning van die studie. Hoofstuk twee omvat die literatuurstudie waar daar ondersoek ingestel is na die plek van assessering binne uitkomsgebaseerde onderwys. Hoofstuk drie verduidelik die navorsingsontwerp en die navorsingsmetode wat gevolg is. In hoofstuk vier is die navorsingsresultate wat verkry is, bespreek. Dit het gelei tot die maak van gevolgtrekkings, wat saam met die aanbevelings in hoofstuk vyf bespreek word.

## **1.9 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk het gehandel oor die agtergrond en bewuswording van die navorsingsprobleem. Daar is vier tendense gevind wat gelei het tot die stel van die probleem en die vrae wat daaruit voorkom. Dit het gelei na die doel van die ondersoek en die navorsingsontwerp en metodes. Die gebied van die studie is afgebaken en konsepte is verduidelik. Die beperkings van die ondersoek is vasgestel waarna daar 'n uiteensetting van die navorsingsprogram gegee is. Die volgende hoofstuk omvat 'n literatuurstudie waar die navorsingsprobleem verder beskou word.



## **HOOFSTUK 2: ASSESSERING IN 'n VERANDERENDE ONDERRIG-LEER OMGEWING**

### **2.1 INLEIDING**

Assessering word allerweë as 'n hoofmoment van uitkomsgebaseerde onderwys gesien. Dit is ook die aspek wat in die literatuur gesien word as die moeilikste om te verander. In hierdie hoofstuk sal die toepassing van uitkomsgebaseerde assessering in teenstelling met tradisionele evaluering, aan die hand van plaaslike en internasionale literatuur ondersoek word.

### **2.2 DIE PROSES VAN VERANDERING**

#### **2.2.1 Agtergrond**

Die kompleksiteit van verandering word dikwels onderskat. Betrokkes moet gehelp word om die konsep van die voorgestelde verandering te begryp voordat verandering ingestel word. Daar moet geleentheid wees om oor hulle bekommernisse ten opsigte van verandering te praat (Everard & Morris 1996:219). Daar is ook 'n duidelike pad wat geloop word wanneer die natuurlike weerstand wat mense teenoor verandering het, verander word na samewerking (Brown & Harvey 2006:157).

Verandering in 'n organisasie soos 'n skool vereis die sistematiese oorgang van een benadering tot onderrig-leer na 'n ander. Lewin se proses model (Griffin & Moorhead 2007:513) is hier toepaslik. Die proses van verandering bestaan uit die bewuswording van die noodsaak van verandering, wat dan veroorsaak dat daar vanaf die ou toestand verander word na die nuwe toestand toe. Die nuwe toestand word as korrek beleef totdat daar weer verandering moet plaasvind. Die proses word dan herhaal.

### 2.2.2 Verandering op teoretiese vlak

Onderwys is gemoeid met idees en praktiese aktiwiteite. Om intelligent te kan optree, het die onderwyser dit wat filosofie hom kan bied, nodig. 'n Filosofiese vertrekpunt gee begrip van denkprosesse, die taal om onderwys te beskryf, 'n kritiese oogpunt op kulturele en sosiale tradisies en hoe die tradisies 'n impak het op die praktiese sy. Hierdie kennis word dan deur die onderwyser gebruik om 'n teorie van onderwys op te bou (Ozman & Craver 1995:xvii). Teorie en praktyk moet verbind wees en wedersydse invloed uitoefen (Ozman & Craver 1995:xxii). Teorie voorsien die onderwyser van riglyne oor die beoefening van die beroep. Dit dien om gedagtes te orden en om na te dink oor die praktyk (Ozman & Craver 1995:xxii). Owens (2001:21) noem dit 'n teorie vir praktyk. 'n Teorie van die praktyk is dan die samevoeging en samesmelting van die onderwyser se persoonlike prosesse van inligting versamel, organiseer en integreer met ervaring. Hierdie teorie rig, konsolideer en voorsien standvastigheid in al die daaglikse besluite wat geneem moet word. 'n Teorie moet aanvaar word en dan in die praktyk toegepas word.

Huidig het ons met twee hoof teoretiese begrondings te doen. Die tradisionele konsep van onderrig-leer beklemtoon die belangrikheid van vakinhoud, die oordra van kennis na die volgende geslag, die memoriseer van feite, die plek van die onderwyser as outoriteit en formele onderrig metodes. Daarteenoor word die progressiewe konsep gestel. Hierin word beklemtoon dat die kind leer deur te doen, dat onderrig-leer leerdergesentreerd moet wees, die individualisering van onderrig, informele onderrig, groepwerk en –besprekings en die inbring van die kunste in die kurrikulum (Owens 2001:5).

Oor die algemeen kan daar dan gestel word dat daar, wat onderwysers se eie teoretiese begronding ten opsigte van onderwys betref, hierdie twee basiese vertrepunte met variasies bestaan (Earl & Katz 2000:101). Daar is gevind dat heelwat onderwysers die twee benaderings vermeng (Earl & Katz 2000:103). Die beginsels vorm 'n persoonlike vertrekpunt waarvolgens die onderwyser sy of haar beroep beoefen.

Waar ingrypende verandering van die tradisionele teorie na die progressiewe konstruktivistiese teorie gevra word, moet die onderwyser 'n fundamentele verandering maak. Hierdie verandering van die vertrekpunt dat die onderwyser die uitdeler van kennis is na die aanvaarding dat die leerder self sy kennis opbou, vra 'n ontsettend moeilike paradigmaskuif. Onderwysers moet eers afleer en daarna weer aanleer. Dit vra baie werk en is uiters verwarrend (Wasley 1994:197).

### **2.2.3 Waardes wat verander moet word**

Waar die onderwyser se eie waardes in die gedrang kom tydens 'n veranderingsproses, kom daar in die literatuur twee hoof beskouings na vore. Die verandering æ sulks kan die onderwyser se waardes verander, sodat daar dan eerder gefokus kan word op die verandering van praktyk. Aan die ander kant word daar gestel dat gedrag slegs verander word as die persoon se waardes eerstens verander word. As die persoon glo in die verandering wat moet plaasvind, sal daar motivering wees om dit uit te voer. Laasgenoemde word as meer waarskynlik beskou (James & Pedder 2006:111).

Verandering in onderwys is dikwels polities gemotiveerd en dit dra by tot die onderwyser se gevoel van isolasie van die hele proses. Onderwysers is in die onderwys beroep omdat hulle glo in die onderwys, hulle waardes is dus betrokke. Indien die verandering in die kurrikulum nie met die onderwyser as persoon se waardes ooreenstem nie, sal dit tot interne konflik lei wat dit moeilik maak om by die nuwe rol aan te pas (Woods, Jeffrey, Troman & Boyle 1997:152). Waar die onderwyser nie sy filosofiese begronding verander nie, sal verandering in die klaskamer van korte duur wees (Ornstein & Hunkins 1998:300).

### **2.2.4 Verandering in onderwys praktyk**

Ornstein en Hunkins (1998:299) maak Lewin se model op die onderwys van toepassing. Om 'n bestaande situasie te verander, vereis inspanning tot daar weer 'n vaslegging van die nuwe situasie is. Wanneer die verloop van 'n veranderingsproses verstaan word, kan die veranderinge 'n opwindende uitdaging word. Waar

verandering nie begryp word nie, kan dit verkeerd hanteer word en tot botsings en onmin op alle vlakke lei.

Daar is vier belangrike struikelblokke in die pad van onderwysverandering, naamlik die skoolkultuur, persoonlike teenstand teen verandering, onbegrip van die nodigheid van verandering en die werksituasie van onderwysers (Gordon 2004:159).

Onderwysers behoort voortdurend besig te wees om hulle eie optrede, waardes en aannames binne die skoolkultuur krities te ontleed, veral wat betref die kurrikulum, onderrig en leerderassessering. (Gordon 2004:164). Om verandering in die skoolkultuur te laat plaasvind, moet daar begrip wees vir mense, daar moet 'n gewilligheid vir die veranderingsproses geskep word en daar moet intellektuele begrip van die nuwe vertrekpunt wees (Adams & Hamm 2005:86).

Nog 'n struikelblok wanneer daar verandering in die onderwys toegepas moet word, is die soort persoon wat in die onderwys beroep staan. Dikwels is onderwysers konformiste wat die status quo verkies. Verandering word gesien as nog net meer werk en die onderwyser voel dan oorweldig omdat daar te veel eise gestel word (Ornstein & Hunkins 1998:301). Tydens die oorgang stadium in die proses van verandering is daar verwarring, onrustigheid en vrees oor die onbekende en 'n vasklem aan die verlede. Waar die gevoel ontstaan van vinnige, onbeheerbare verandering op verandering – heeltemal buite die onderwyser se beheer – lei dit na veranderingsuitputting waar die onderwyser net nie meer kans sien vir die situasie nie (Woods et al 1997:144).

Onderwysers werk dikwels in isolasie, hulle voel dat dit hulle eie verantwoordelikheid is om alleen reg te kom so goed as wat hulle kan. Dit veroorsaak 'n gevoel van vyandigheid teenoor buitestaanders wat verandering wil inbring. Die onderwyser voel dat daar geen begrip vir sy benarde posisie is nie (Ornstein & Hunkins 1998:294).

### **2.2.5 Verandering op organisatoriese vlak**

'n Organisasie bestaan uit mense met verwagtinge, vrese, gesindhede en persoonlike oortuigings (Owens 2001:49). Waar 'n organisasie burokratiese van aard is, is die besluitneming en kontrole in die hande van die boonste vlakke van die organisasie (Owens 2001:170). Daar word ferm beheer gehou oor die mense in die laer rangordes. Duidelike, geskrewe reëls, prosedures en standaarde om optrede te reguleer word ontwikkel (Owens 2001:62). In 'n deelnemende model sal verantwoordelikheid gedeel word. Invloed word van boonste strukture na onder en ook van onder na bo uitgeoefen. Doelwitte word deur die groep saam bepaal. Inligting word volledig en akkuraat na persone op alle vlakke versprei. So ook word die kontrole en verantwoordelikheid op alle vlakke van die organisasie van toepassing gemaak (Owens 2001:171).

Skole is hiërargiese inrigtings waar daar tradisioneel min magsdeling is (Durrant & Holden 2006:91). Waar dit verander word na 'n inklusiewe gemeenskap kan die betrokkenes voel dat hulle die vermoë het om hulle eie werksomstandighede te beïnvloed. Hulle voel dan bemagtig om veranderings te laat plaasvind (Durrant & Holden 2006:90). Hierdie proses vind nie maklik plaas nie en skep probleme in die praktyk (Wasley 1994:200).

Skole is ook deel van die groter prentjie, dus deel van 'n distrik, provinsie en land. Verandering vind normaalweg vanaf die topstrukture afwaarts plaas. Deskundiges beplan die veranderings wat moet plaasvind in die onderwys organisasie. As deel daarvan sal die skoolhoof die veranderings in die skool toepas. Hierdie benadering vooronderstel dat die onderwyser in die klas nie belangrik in die proses is nie, dat daar eintlik fout met, 'n tekortkoming in, die onderwyser is (Bailey 2000:120).

## **2.2.6 Verandering ten opsigte van assessering**

In 'n studie van onlangse navorsing ten opsigte van assessering (Tierney 2006:240) is daar gevind dat verandering wat betref assessering nie so maklik plaasvind nie. Onderwysers voel dat hulle nie goed genoeg opgelei en voorberei is nie (Tierney 2006:253). Dit is een van die moeilikste areas om te verander, omdat dit die plek is waar onderwysers se sukses al dan nie sigbaar word vir ouers en ander (Earl & Katz 2000:98). Veranderde assesseringspraktyke vra 'n verskuiwing in die onderwyser se siening van onderrig en leer, dit hang dus saam met 'n verandering in waardes (Tierney 2006:254). Ook waar 'n inklusiewe benadering ingevoer word, stel dit groot eise aan onderwysers wat assessering betref. Die kurrikulum moet aangepas word ter wille van leerders met spesiale behoeftes terwyl daar hoë standaarde gehandhaaf moet word (Earl & Katz 2000:99).

Die kompleksiteit van die proses van verandering van assesseringsmetodes word in heelwat studies uitgelig. Hoe onderwysers nuwe benaderings aanvaar, aanpas of verwerp moet in ag geneem word (Tierney 2006:259). Die tradisionele vertrekpunt betreffende assessering fokus op evaluering, sodat bepaal word hoe suksesvol die oordra van kennis was (Earl & Katz 2000:101). Die konstruktiewe benadering sien assessering as 'n integrale deel van onderrig en leer (Earl & Katz 2000:102). Tydens die veranderingsproses moet die onderwyser sy eie vertrekpunt, oortuigings en rol onder die loep neem (Earl & Katz 2000:109).

## **2.3 VERANDERDE ONDERWYS BENADERING IN SUID-AFRIKA**

### **2.3.1 Agtergrond**

Op die gebied van onderwys het daar groot veranderings plaasgevind. Van der Horst en McDonald (1997:5) verskaf twee basiese redes waarom verandering in onderwys in Suid-Afrika noodsaaklik geag is. Die eerste rede is dat die houding en waardes van die meeste huidige volwasse Suid-Afrikaners in die apartheidsera gevorm is. Dit veroorsaak dikwels onbegrip van mekaar. 'n Tweede rede is dat daar in die verlede 'n aantal leerders was wat nie toegang tot voldoende onderwys en opleiding gehad het nie. Lewenslange leer hou in dat hierdie persone nou 'n kans gegee word om te leer. Hierdie redes vir verandering het nog nie verval nie.

Tien jaar verder is dit wat hierbo gestel is, steeds relevant. Daar is gevind dat dit gewoonlik 25 jaar neem voordat 'n werklike transformasie in 'n nasionale kurrikulum bereik word (Hoadley & Jansen 2002:201). Die veranderings betreffende die kurrikulum in Suid-Afrika word in die Nasionale Kurrikulumverklaring omskryf.

### **2.3.2 Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid**

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) omskryf volledig hoe die veranderde onderwys benadering in Suid-Afrikaanse skole toegepas moet word. Die fokus van hierdie beleidsdokument is dus die kurrikulum en alles wat daarmee te make het. Die Nasionale Kurrikulumverklaring is daarop gerig om die waardes wat in die Grondwet verwoord word, te weerspieël in die kennis en vaardighede wat dit bevorder. Dit moedig 'n begrip van die ryk diversiteit van kulture, oortuigings en wêreldbeskouinge waarbinne Suid-Afrika se eenheid gemanifesteer word, onder alle leerders aan (Departement van Onderwys 2002a:8).

Die beginsels van die Nasionale Kurrikulumverklaring is:

- sosiale geregtigheid, 'n gesonde omgewing, menseregte en inklusiwiteit
- uitkomsgebaseerde onderwys
- 'n hoë vaardigheid- en kennisvlak vir almal
- duidelikheid en toeganklikheid
- progressie en integrasie.

(Departement van Onderwys 2002a:11-14).

Vir die doel van hierdie studie is die beginsel van uitkomsgebaseerde onderwys uiters belangrik.

### **2.3.3 Uitkomsgebaseerde onderwys**

Uitkomsgebaseerde onderwys is gerig op die voorberei van leerders vir die lewe. Daarom word daar gefokus op duidelik gedefinieerde uitkomst wat die leerder moet bereik aan die einde van sy skoolloopbaan. Die uitkomst moet prakties gerig wees en van waarde wees in die samelewing nadat die skoolloopbaan

voltooi is. Die uitkomst is die eindpunt van onderrig maar ook die beginpunt (Spady 1993:1). Uitkomsgebaseerde onderwys is dus eerstens gefokus op die uiteinde van die leerproses. Die verwagte eindresultate word die uitkomst genoem en die leerders moet demonstreeer dat die uitkomst bereik is. Tweedens fokus dit op die onderwys- en leerprosesse wat die leerder na die behaal van die uitkomst toe lei. Onderrig moet beplan word volgens die uitkomst. Uitkomsgebaseerde onderwys is leerder gesentreerd en resultate georiënteerd (Van der Horst & McDonald 1997:7).

Drie basiese veronderstellings is hierin ter sprake, naamlik dat alle leerders sukses kan behaal, dat sukses tot sukses lei en dat die skool die voorwaardes vir sukses beheer (Spady & Marshall 1991:67). Orlich, Harder, Callahan, Kauchak en Gibson (1994:42) stel dat uitkomsgebaseerde onderwys gegrond is in die teorie van bemeesteringsleer. Bemeesteringsleer stel dat enige leerder 'n onderwerp kan bemeester met genoeg tyd, terugvoer, formatiewe assessering, die korrekte hulpmiddels en summatiewe evaluering.

Davin (2003:33) formuleer die volgende definisie:

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n omvattende onderwysbenadering wat gefokus word deur die bereiking van bepaalde uitkomst wat omvattend en toekomsgerig van aard is. Die leeruitkomst lei tot die sistematiese ontwerp van leerdergerigte leergebeure wat meewerk dat alle leerders die nodige kennis, vaardighede en gesindhede verkry wat nodig is vir sukses, in die hede en ook in die toekoms.

Die uitkomsgebaseerde kurrikulum in Suid-Afrika openbaar 'n sosiaal rekonstruktiewe benadering, waar onderwys gesien word as 'n manier om die samelewing te verander en verbeter (Van der Horst & McDonald 1997:6). Die rekonstruktivistiese benadering beklemtoon die noodigheid van verandering in die samelewing. Mens moet self verander en in die proses die wêreld om hulle verander (Ozman & Craver 1995:189). Onderwysers moet analities op kritieke sake fokus. Hierdie houding moet hulle aan die leerders oordra (Ozman & Craver 1995:191). Daar word dus verwag dat onderwysers dinamies en aktief in die veranderingsproses betrokke moet wees.



### **2.3.4 Die onderwyser as fasiliteerder van verandering**

Alle onderwysers en ander opvoeders lewer 'n kernbydrae tot die transformasie van onderwys in Suid-Afrika (Departement van Onderwys 2002a:9). Die uitdaging vir die Nasionale Kurrikulumverklaring is hoe die doelstellings en waardes van sosiale geregtigheid, gelykheid en demokrasie oor die hele kurrikulum heen geïntegreer kan word. Die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word, is een wat met hierdie waardes besiel sal wees en wat volgens die belange van 'n samelewing gegrond op agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid sal optree (Departement van Onderwys 2002a:9). Die taak van die onderwyser is om die leerder so te onderrig dat hierdie ideaal bereik kan word.

## **2.4 ASSESSERING VOLGENS DIE VEREISTES VAN DIE BELEID**

### **2.4.1 Inleiding**

Die Nasionale Kurrikulumverklaring omskryf die leeruitkomste, assesseringstandaarde en vereistes van die agt leerareas in die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase. Die assesseringsriglyne wat in die Kurrikulumverklaring ingesluit is, is geldig vir al agt leerareas. Die assesseringsriglyne word verder toegelig deur die *National Protocol on Assessment*. Die finale vereistes is saamgevat in die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (ongedateer). Sodra laasgenoemde gepubliseer word, sal dit die beleid ten opsigte van assessering wees. Elke leerarea het ook assesseringsriglyne waar daar vir die spesifieke leerarea voorbeelde en idees vir assessering gegee word. Om inklusiwiteit te verseker, word die vereistes van die *Witskrif vir Inklusiewe Onderwys* in ag geneem tydens assessering.

## 2.4.2 Omskrywing van assessering

Assessering in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 (Skole) is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingversameling oor leerderprestasie soos teen die assesseringstandaarde van die leeruitkomste gemeet. Dit vereis duidelik gedefinieerde kriteria en 'n verskeidenheid gepaste strategieë om onderwysers in staat te stel om opbouende terugvoer aan leerders te gee en om aan ouers en ander verslag te doen (Departement van Onderwys 2002b:52). Dit maak assessering 'n proses van die versamel en interpreteer van inligting om onderwysers, ouers en ander belanghebbendes te ondersteun in die besluitneming oor die vordering van leerders. Uitkomsgebaseerde Onderwys vorm die grondslag van die kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole en die assesseringsraamwerk berus hierop. Assessering in die klaskamer behoort inligting te gee oor leerders se prestasie op die mees effektiewe en doeltreffende manier deur te verseker dat voldoende inligting versamel word deur die gebruik van verskillende vorme van assessering (Department of Education 2005a:5).

Assessering omvat die hele spektrum vanaf informele klaskamer waarneming van die leerder tot departementele eksamens. As daar besluite geneem word op grond van die assessering wat gedoen is, kom daar 'n element van evaluasie ter sprake. Onderrig en assessering kan gesien word as die twee kante van 'n muntstuk. Goeie assesseringspraktyke verryk onderrig (Banks 2005:4). Hierdie eenheid tussen onderrig en assessering word deur elke onderafdeling van die beleid beklemtoon. Assessering moet formeel en informeel plaasvind.

Formele assessering gee aan die onderwyser 'n manier om sistematies te evalueer hoe leerders vorder in 'n graad en in 'n spesifieke leerarea. Dit kan die vorm aanneem van projekte, mondelinge aanbiedings, demonstrasies, toetse en eksamens. Daar word rekord gehou van die resultate van formele assessering (Department of Education sj:5). Informele assessering is die daaglikse monitering van die leerder se vordering. Dit word onder andere gedoen deur middel van waarneming, besprekings, onderwyser-leerder gesprekke en informele klaskamer interaksie (Department of Education 2005a:5, Department of Education sj:6). Die doel van informele assessering is om so veel as moontlik inligting op verskeie

wyses te versamel ten einde onderrig, leer en besluitneming te ondersteun. Informele assessering verskaf verskeie perspektiewe op die onderrig-leer gebeure (Banks 2005:95). Daar word gefokus op die leerder as unieke persoon en is dus leerdergesentreerd. Informele assessering word aangepas volgens omstandighede en kan deur beide onderwysers en leerders uitgevoer word. Dit stel die onderwyser in staat om onderrig aan te pas by die behoeftes wat by die leerders waargeneem word. Dit bevorder 'n positiewe klaskamerkultuur (Banks 2005:96).

### **2.4.3 Leeruitkomste en assesseringstandaarde**

Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 word assessering aan die hand van leeruitkomste en assesseringstandaarde gedoen. 'n Leeruitkoms is uit die kritieke en ontwikkelingsuitkomste afgelei. Dit is 'n beskrywing van wat (kennis, vaardighede en waardes) leerders aan die einde van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband behoort te weet, te toon en te kan doen. 'n Stel leeruitkomste behoort deur die assesseringstandaarde integrasie en progressie in die ontwikkeling van begrippe, vaardighede en waardes te verseker. Leeruitkomste skryf nie inhoud of metode voor nie.

'n Assesseringstandaard beskryf die vlak waarop die leerders hul bereiking van die leeruitkoms(-te) moet toon en maniere (diepte en wydte) om hierdie bereiking te toon. Dit is graadspeesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind. Dit beliggaam die nodige kennis, vaardighede en waardes om leeruitkomste te bereik. Dit skryf nie metode voor nie (Departement van Onderwys 2002a:15).

### **2.4.4 Kernelemente van assessering**

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n manier van onderrig en leer wat duidelik maak wat daar van leerders verwag word om te bereik. Die onderwyser sal voor onderrig plaasvind, bepaal en noem wat daar van die leerders verwag word om te bereik, dus die uitkomste duidelik maak. Dit is die onderwyser se taak om te onderrig ten einde die leerders te help om aan die assesseringstandaarde in die kurrikulum te voldoen; die leerder se taak is om dit wat die assesseringstandaarde bepaal, te

leer of te doen (Departement van Onderwys 2002b:52). Hierby sal daar voorsiening gemaak word vir leerders met leer remminge en spesiale behoeftes. Onderrig en assessering sal aangepas word om aan alle leerders se behoeftes te voldoen (Department of Education sj:7).

Ten einde leerders te help om hulle volle potensiaal te bereik, behoort assessering die volgende kenmerke te hê:

- deursigtig, demokraties, duidelik gefokus
- geïntegreer met onderrig en leer
- gebaseer op vooraf bepaalde kriteria of standaarde
- gevarieerd ten opsigte van metodes en kontekste
- geldig, betroubaar, regverdig, bepaal volgens die tempo van die leerder en buigsaam genoeg om uitgebreide geleenthede te verseker.

(Departement van Onderwys 2002b:52).

In hierdie afdeling van die beleid is die eerste aspek wat genoem word dat assessering deursigtig, demokraties en duidelik gefokus moet wees. Deursigtigheid vereis dat assessering op 'n oop en eerlike manier beplan en uitgevoer word. Die woord “demokraties” kom nie in die Engelse weergawe van die beleid voor nie. Dit kan dui op die reg van die leerder om insae in die assesseringsproses te verkry. 'n Duidelike fokus word verkry wanneer die assesseringsprosedure gerig is op die leeruitkomste en assesseringstandaarde. Volgens Banks (2005:124 - 128) word assessering duidelik gefokus wanneer die volgende vrae ten opsigte van die assessering wat gedoen word, gestel word:

- Wie? Nie almal word op dieselfde tydstip en op dieselfde wyse asseeser nie.
- Wat? Verseker dat dit wat onderrig is, ook geassesseer word.
- Waar? Take kan in die klas of tuis gedoen word. Hier moet ook voorsiening gemaak word vir die leerder met spesiale behoeftes.
- Wanneer? Hoeveel assesseringsgeleenthede is daar gedurende die termyn?
- Hoe? Wat gaan die beste manier van assessering wees?

Tweedens moet assessering geïntegreer word met onderrig en leer. Banks stel dat assessering 'n integrale deel van onderrig moet wees (Banks 2005:4). Daar moet verseker word dat dit wat geassesseer word, in lyn is met dit wat onderrig word. Assesseringsvrae moet gaan oor wat leerders veronderstel is om te weet nadat dit onderrig is. Leerders moet oor die kennis en vaardighede beskik om die vrae te kan beantwoord (Tileston 2004:4). Die leerdergesentreerde kurrikulum is 'n eenheid tussen die die geskrewe kurrikulum, hoe hierdie kurrikulum onderrig word en hoe toetsing binne die kurrikulum plaasvind (Tileston 2004:5). Orlich *et al* (1994:41) verwys hierna as "curriculum alignment." 'n Deeglik beplande kurrikulum is nodig om dit wat onderrig word te laat inskakel met dit wat in assessering aangespreek word. Onderrig en assessering moet beide gefokus wees op die uitkomste wat bereik moet word (Perna & Davis 2007:5).

In die derde plek moet assessering gebaseer word op vooraf bepaalde kriteria of standaarde. Prestasie standaarde word gebruik om te bepaal of 'n behaalde prestasie "goed" of "swak" is. Kriteria omskryf die bewyse wat nodig is om die standaarde te bereik. Hierdie kriteria is een van die belangrikste faktore in die assesseringsproses. Rubrieke word gewoonlik gebruik om die kriteria aan te dui (McMilan 2001:11). Leerders behoort insae in die gestelde kriteria te hê. Leerders kan dan selfassessering toepas. Kriteria maak die onderwyser se besluitneming oor die resultate van assessering duidelik aan belanghebbendes. Dit maak dokumentering van resultate makliker en gee riglyne vir regverdig nie-diskriminerende assessering (McMilan 2001:33).

Die vierde punt noem dat assessering gevarieer ten opsigte van metodes en kontekste moet wees. Indien 'n verskeidenheid assesserings praktyke in 'n klaskamer gebruik word, kan die leerder se kognitiewe vaardighede bevorder en vermeerder word. Die onderwyser se onderrig kan verbeter word deur 'n verskeidenheid assesseringsmetodes toe te pas (Banks 2005:5).

Laastens moet assessering geldig, betroubaar, regverdig, bepaal deur die tempo van die leerder en buigsaam genoeg wees om uitgebreide geleenthede te verseker.

Geldigheid is 'n eienskap wat verwys na die toepaslikheid van die assesseringsproses (McMillan 2001:59). Betroubaarheid dui op die konsekwentheid, stabiliteit en standvastigheid van die assesseringsresultate. 'n Betroubare resultaat gee dus dieselfde prestasievlak op verskillende tye en onder verskillende omstandighede (McMillan 2001:65). Om betroubaarheid te verseker, moet daar genoeg inligting bekom word. Daar moet 'n duidelike omskrywing van die assesseringstaak wees en bepunting moet objektief wees (Borich & Tombari 2004:75-77). Regverdigde assessering is onbevooroordeeld en nie-diskriminerend. Subjektiviteit word uitgeskakel. Leerders word ingelig oor die vereistes van assessering (McMillan 2001:68).

'n Aspek wat bygevoeg moet word, is dat assessering outentiek moet wees (Department of Education sj:5). Outentieke assessering is die toets van 'n leerder se vermoë om kennis te gebruik binne 'n werklike lewensituasie (McMillan 2001:196). McMillan en Janesick haal beide Wiggins aan, wat outentieke assessering definieer as realisties. Die leerder moet kennis en vaardighede gebruik om komplekse take uit te voer (McMillan 2001:212, Janesick 2003:175). Lacy (2002:92) stel dat outentieke assessering ooreenkom met werklike lewenstake.

As deel van die beginsels van uitkomsgebaseerde onderrig, moet die leerder se bemeestering van kennis, vaardighede en houding of gesindheid deel van die assessering wees (Department of Education sj:5). Om hierdie aspekte sinvol te assesser, kan daar van taksonomieë gebruik gemaak word. Daardeur word 'n hiërargiese raamwerk vir die beplanning van assessering voorsien (Orlich *et al* 1994:106). Gagné se taksonomie van leeruitkomste klassifiseer die kognitiewe, die affektiewe en die psigo-motoriese domein. Bloom se taksonomie vir die kognitiewe domein word reeds geruime tyd gebruik (Banks 2005:47, McMillan 2001:42, Perna & Davis 2007:37-38, Sousa 2003:73-74, Tileston 2004:67, Van der Horst & McDonald 1997:37-38). Daar is ook 'n aangepaste en verder ontwikkelde weergawe van die taksonomie deur Anderson en Krathwohl geskep (Banks 2005:51-55). Sousa (2003:73) stel dat daar binne die taksonomie onderskei moet word tussen moeilikheidsgraad en kompleksiteit.

Vaardighede val in die psigo-motoriese domein. Hier assesseer die onderwyser growwe- en fyn motoriese aktiwiteite. Dit is ook gekoppel aan visuele, verbale en ouditiewe vaardighede (McMilan 2001:203). Vaardighede kan nie beperk word tot die psigo-motoriese domein nie. In elke leerarea sal die onderwyser ook spesifieke vaardighede, soos sosiale vaardighede en die vermoë om in 'n groep te werk, moet assesseer.

Waardes en houding maak deel uit van die affektiewe domein. Navorsing dui aan dat alle onderwysers dit belangrik ag om affektiewe eienskappe te assesseer. Tog is daar min gestruktureerde assessering van waardes en houding in die klaskamer (McMilan 2001:261). Die rede hiervoor kan gevind word in die feit dat dit uiters moeilik is om affektiewe eienskappe te assesseer. Krahtwohl het hiervoor 'n taksonomie vir die affektiewe domein ontwerp wat met vrug gebruik kan word (McMilan 2001:270, Van der Horst & McDonald 1997:40).

#### **2.4.5 Doelstellings van assessering**

Die hoofdoel met die assessering van leerders is om hulle individueel te laat groei en ontwikkel, om leerders se vordering te monitor en om hul leer te fasiliteer (Departement van Onderwys 2002b:52). Ander gebruike van assessering sluit die volgende in:

##### **2.4.5.1 Grondlynassessering van vroeëre leer**

Grondlynassessering word gewoonlik aan die begin van 'n graad of fase gebruik om vas te stel wat leerders reeds weet. Dit stel die onderwyser in staat om leerprogramme en leeraktiwiteite te beplan (Departement van Onderwys 2002b:52). Aan die begin van 'n skooljaar moet die onderwyser inligting oor die leerder bekom om onderrig te kan beplan (McMillan 2001:90 - 93).

#### 2.4.5.2 Diagnostiese assessering

Diagnostiese assessering word gebruik om vas te stel wat die aard en oorsaak van spesifieke leerders se leerstruikelblokke is. Dit word opgevolg deur gepaste strategieë vir ondersteuning en tussentrede (Departement van Onderwys 2002:52). Davin (2003:152) stel dat dit uiters belangrik is om die leerders met spesiale onderwysbehoefte te identifiseer, maar dat die klasonderwyser nie opgelei is om kliniese diagnoses te maak van tekorte by leerders nie. Deeglike assessering sal bepaal waar leerders probleme ondervind. So kan assessering as 'n diagnostiese middel gebruik word en uitvalle kan op verskillende maniere aangespreek word (Perna & Davis 2007:54).

#### 2.4.5.3 Formatiewe assessering

Formatiewe assessering monitor en ondersteun die leer- en onderrigproses en word gebruik om onderwysers en leerders oor 'n leerder se vordering in te lig ten einde leer te verbeter. Opbouende terugvoering word gegee om leerders in staat te stel om te groei (Departement van Onderwys 2002b:52). Uit die literatuur kan afgelei word dat formatiewe assessering as die belangrikste soort assessering binne die konteks van doeltreffende onderrig gesien word. Tog bestaan daar by baie onderwysers verwarring oor die presiese bedoeling van formatiewe assessering (Chappuis & Chappuis 2008:14).

Gardner (2006:2) gebruik die volgende definisie vir formatiewe assessering:

“The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.”

McMillan (2001:104) stel dat formatiewe assessering tydens 'n les plaasvind in die vorm van terugvoer tussen die onderwyser en die leerder. Dit is buigsaam en word op 'n daaglikse basis met onderrig geïntegreer. Die doel daarvan is om leer te bevorder. Assessering is formatief as dit gebruik word om die leerproses te



reguleer (James & Pedder 2006:109). Formatiewe assessering gee aan leerders inligting oor hulle eie ontwikkeling as leerders en denkers. (Borich & Tombari 2004:2). Terugvoer word gegee terwyl daar nog tyd en geleentheid is om werk te verbeter (Chappuis & Chappuis 2008:17). Leerders se persepsies van hulle eie vermoëns word beïnvloed deur sinvolle formatiewe assessering. Deur die positiewe ondersteuning wat deur formatiewe assessering gegee word, neem die leerder se gevoel van eie waarde en sy selfvertroue toe (Miller & Lavin 2007:21).

Onderwysers se persepsies verander deur die gebruik van formatiewe assessering. So word formatiewe assessering gesien as die daarstel van dialoog tussen die onderwyser en die leerder, as gevolg van die feit dat leerders 'n meer aktiewe rol in die assesseringsproses kry (Miller en Lavin 2007:21). Morrison *et al* (2007:236) noem dit "formative evaluation" en stel dat dit vroeg in die onderrig proses gedoen moet word. Op die manier kan bepaal word of die metodes en hulpmiddels wat gebruik word, doeltreffend in die gegewe situasie is. Ook Orlich *et al* (1994:28) spreek hierdie punt aan. 'n Onderrig metode kan dalk nie gepas vir 'n groep leerders wees nie. Formatiewe assessering sal hierdie probleem betyds uitwys sodat daar by die leerders aangepas kan word.

#### 2.4.5.4 Summatiewe assessering

Summatiewe assessering gee 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering op 'n gegewe tydstip, soos aan die einde van 'n kwartaal of jaar of wanneer die leerder na 'n ander skool gaan (Departement van Onderwys 2002b:53).

McMillan (2001:104) stel summatiewe assessering gelyk aan formele assessering. Die hoofdoel is om die leerder se prestasie te dokumenteer. Dit kan verskeie soorte toetse, projekte en eksamens insluit (McMillan 2001:104). Summatiewe assessering word gebruik om die leerder se bemeestering van uitkomst aan die einde van 'n onderrigprogram of kursus te bepaal (Banks 2005:30).

'n Derde metode kan hier bygevoeg word. Na formatiewe en summatiewe assessering behoort daar opvolg assessering te wees. Evaluering van onderrig behoort deurlopend te wees, en moet dus in werklikheid voortgesit word na

summative assessering. Die benaming “confirmative evaluation” word deur Morrison *et al* (2007:240) gebruik. Ook Tileston (2004:16) noem dat daar vasgestel moet word of leerders werklik die leerstof bemeester het. Leerders presteer dalk goed in ’n toets maar vergeet weer die inligting. Dit is dan nie werklik bemeester nie. Daar is dus ’n leemte in die beleid ten opsigte van hierdie aspek van assessering.

#### **2.4.6 Deurlopende assessering**

Deurlopende assessering is die belangrikste metode waarvolgens assessering in die Nasionale Kurrikulumverklaring plaasvind. Dit dek al die assesseringsbeginsels van uitkomstgebaseerde onderwys en verseker dat assessering aan die volgende vereistes voldoen:

- vind oor ’n tydperk en voortdurend plaas
- ondersteun leerders se groei en ontwikkeling by selfassessering
- verskaf terugvoering oor leer en onderrig
- maak voorsiening vir geïntegreerde assessering
- gebruik strategieë wat vir ’n verskeidenheid leerderbehoefes voorsiening maak (taal, fisiek, sielkundig, emosioneel en kultureel)
- maak voorsiening vir summative assessering.

(Departement van Onderwys 2002b: 54).

Die meeste sake wat in hierdie onderafdeling genoem word, is reeds breedvoerig bespreek. Die leerdergesentreerdheid van assessering word verder uitgebrei met die verwysing na die uniekheid van elke leerder. Tydens assessering moet die onderwyser voorsiening maak vir verskillende leerstyle, en ook vir verskillende soorte intelligensies. Die leerders se agtergrond en vorige ervarings verskil. Hoe hulle reageer op en baat vind by onderrig en assessering word hierdeur beïnvloed (Orlich *et al* 1994:58).

Leerdergerig of leerdergesentreerd beteken nie dat die leerder beheer neem oor die gebeure in die klaskamer nie, maar dat hy ’n aktiewe deelnemer word en eienaarskap aanvaar van die onderrig-leer situasie. Die leerder se belangstelling rig die gebeure, hy stel doelwitte, maak keuses en is betrokke by beplanning.

Interne motivering van die leerder word so aangemoedig (Watkins, Carnell & Lodge 2007:104-110). Assessering word leerdergedrewe wanneer die leerders self die kriteria opstel en self beplan hoe hulle leerproses moet verloop (Watkins *et al* 2007:148-149).

Omdat die leerder 'n aktiewe deelnemer aan die assesseringsproses is, word verwag dat die leerder betrokke sal wees by selfassessering. Die doel van selfassessering is om ondersteuning te verleen in die selfstandigwording as leerder (Banks 2005:111). Vanuit die sosiale kognitiewe teorie sal selfassessering lei na selfoordeel wat dan selfregulasie tot gevolg het (Borich & Tombari 2004:117). Munns en Woodward (2006:194-195) noem dat leerders betrokke raak in die onderrig-leer proses deur selfassessering toe te pas. Om selfassessering te kan doen moet die woordeskat en vaardighede daarvoor aangeleer word. Begeleiding is noodsaaklik sodat daar verby 'n basiese en oppervlakkige vorm van selfassessering beweeg kan word (Munns & Woodward 2006:202).

Assessering moet voorsiening maak vir verskillende kulturele agtergronde (Department of Education sj:5). Hierdie punt is baie relevant. Die onderwyser moet waak teen vooroordeel wanneer daar vir verskillende kulture voorsiening gemaak moet word (Lemmer, Meier & Van Wyk 2006:105). Toetse mag, veral weens die taalgebruik, kultureel bevooroordeeld wees. Onderwysers se benadering moet buigbaar, kreatief en innoverend wees (Lemmer *et al* 2006:104).

Daar moet voorsiening gemaak word vir leerders met spesiale behoeftes (Department of Education sj:5). Die begaafde leerder word dikwels oor die hoof gesien. Onderwysers kan ondersteuning aan hierdie leerders verleen deur die kurrikulum inhoud aan te pas, die leerder se voorkeure in ag te neem, onderrig te versnel, en kreatiwiteit aan te moedig (Sousa 2003:250).

#### **2.4.7 Die bestuur van assessering**

Een van die rolle wat deur die onderwyser vervul moet word, is die van assessor (Departement van Onderwys 2002b:3). Hierdie rol word volledig omskryf in die National Education Policy Act 27 of 1996 (Bylae A). By die jaarlikse taksering van die onderwyser se professionele ontwikkeling word die prestasiestandaarde volgens die geïntegreerde kwaliteitsbestuurstelsel gebruik. Ten opsigte van assessering stel die uitstaande vlak van prestasie baie hoë eise aan die onderwyser (Bylae B).

Die onderwyser beplan onderrig en leer met duidelike uitkomst in gedagte. Assessering vorm dus 'n integrale deel van alle beplanning. Beplanning van leerprogramme lei na werkskedules waaruit lesse beplan word. Die onderwyser moet 'n jaarlikse program van formele assessering voorlê en 'n assesseringsportefeulje byhou (Department of Education 2005a:17). Die onderwyser se jaarprogram vir assessering moet aan die begin van die skooljaar aan die hoof van die leerarea en die skoolbestuurspan voorgelê word. Dit moet dan gebruik word om die skoolassesseringsplan vir elke graad op te stel (Department of Education 2005a:6 , Department of Education sj:7). Elke skool moet 'n assesseringsprogram gegrond op provinsiale en nasionale riglyne ontwikkel. Skole moet 'n skoolassesseringsplan en 'n span hê om die implementering van hierdie program te fasiliteer. Die span behoort verteenwoordigers uit elke fase en leerarea te hê (Departement van Onderwys 2002b: 54). Die skoolassesseringsplan moet ten minste een maal per maand vergader. Daar moet beheer uitgeoefen word oor die beplanning en implementering van assessering en steun moet aan onderwysers verleen word in hierdie proses. Daar moet gesorg word dat die Nasionale en Provinsiale assesseringsbeleid toegepas word. Leerhindernisse moet geïdentifiseer word en planne beraam word om dit aan te spreek. 'n Lid van die skoolassesseringsplan moet betrokke wees by die Kluster Assesseringsplan (Gauteng Department of Education Circular 41/2001:6-7)

Die Kluster Assesseringsplan verseker dat die assesseringsbeleid toegepas word. Distrikskantore voorsien 'n koördineerder. Hierdie span bestaan uit verteenwoordigers van nie meer as tien skole nie wat in 'n kluster byeenkom. Daar word

'n gesamentlike plan opgestel vir deurlopende assessering volgens die vasgestelde beleid (Gauteng Department of Education Circular 41/2001:5-6).

Die Distriksassesseringspan verseker implementering van die assesseringsbeleid op distrik-, kluster- en skoolvlak (Gauteng Department of Education Circular 41/2001:4). Die Provinsiale assesseringspan is 'n forum wat die implementering van nasionale en provinsiale assesseringsbeleid koördineer (Gauteng Department of Education Circular 41/2001:1).

#### **2.4.8 Verslaghouding**

Goeie verslag- of rekordhouding is noodsaaklik vir alle assessering, en veral by deurlopende assessering. 'n Verslagboek of -lêer moet deur elke onderwyser gehou word. Alle rekords moet toeganklik wees, maklik wees om te interpreteer, veilig bewaar word, vertroulik wees en nuttig in die onderrig- en rapporteringsproses wees. Die assesseringsprogram bepaal die besonderhede van hoe die verslagboeke ingevul moet word. Assesseringskodes word gebruik om aan te dui hoe die leerder in terme van die leeruitkomste presteer. Die kodes wat gebruik word, moet duidelik en verstaanbaar vir leerders en ouers wees. Dit kan uit skriftelike kommentaar, enkele woorde of puntetoekenning bestaan. Daar moet onthou word dat terugvoering altyd doeltreffender is wanneer dit met skriftelike kommentaar gekombineer word. Alhoewel punte en persentasies baie nuttig vir verslaghouding is omdat dit maklik is om op te teken, is dit dikwels nie nuttig vir terugvoering of rapportering nie. Dit kan gebeur dat waar leerders meer as een assesseringsaktiwiteit gedoen het, die versoeking daar is om die punte op te tel en die gemiddeld uit te werk. Wanneer dit gedoen word, verloor punte hul nut om spesifieke inligting oor te dra (Departement van Onderwys 2002b:56).

In die verslaghouding van of rapportering oor leerderprestasie in die leeruitkomst van 'n bepaalde graad moet die volgende kodes gebruik word:

<b>Skaal</b>	<b>Persentasie</b>	<b>Beskrywing</b>
4	70 - 100	Uitstaande prestasie
3	50 - 69	Bevredigende prestasie
2	35 - 49	Gedeeltelik bereik
1	1 - 34	Nie bereik nie

(Departement van Onderwys 2002b:56, Department of Education 2005a:100).

#### **2.4.9 Leerderprofile**

'n Leerderprofiel is 'n deurlopende verslag wat 'n volledige beeld van 'n leerder se prestasie verskaf, insluitend die holistiese ontwikkeling van waardes, houdings en sosiale ontwikkeling. Dit help die onderwyser in die volgende graad of skool om die leerder beter te verstaan en dus gepas op haar of hom te reageer. Elke leerder se leerderprofiel moet veilig bewaar word en moet leerders deur hul skoolloopbaan vergesel (Departement van Onderwys 2002b:57).

Die onderwyser kan objektiewe data oor leerders bekom deur die skoolrekords van leerders te bestudeer. Vorige rapporte en opmerkings deur onderwysers gee reeds 'n goeie aanduiding van die leerder se bemeestering van uitkomst (McMillan 2001:81). In hierdie konteks gesien kan die profiellêer nuttige inligting voorsien.

#### **2.4.10 Rapportering**

Rapportering is die proses van inligting deurgee oor die leerder se prestasie aan die leerders, ouers, skool en ander belanghebbendes soos werkgewers en tersiêre inrigtings. Die leerder se prestasie kan op verskeie maniere oorgedra word. Dit sluit onder andere rapporte, oueraande of -dae, onderwyser-ouer samesprekings, telefoonoproepe, briewe, klas- of skoolnuusbriewe in (Department of Education 2005a:7).

Rapportering aan ouers behoort op 'n gereelde grondslag plaas te vind ten einde hul betrokkenheid en deelname aan te moedig. Onderwysers moet aan die einde van elke kwartaal formele rapporte vir rapportering gebruik. Dit sal gewoonlik nie moontlik wees om inligting oor prestasie in elke leeruitkoms te gee nie. Rapporte behoort egter inligting oor prestasie in elke leerarea te verskaf. Sterk punte en behoeftes moet beskryf word en kommentaar oor elke leerarea moet gegee word (Departement van Onderwys 2002b:57-58).

#### **2.4.11 Portefeuljes**

Daar moet twee stalle portefeuljes aangelê word: leerder- en onderwyserportefeuljes. Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om sy/haar eie portefeulje op datum te hou en om te verseker dat elke leerder 'n portefeulje het.

'n Onderwyserportefeulje is 'n versameling van al die inligting oor assessering wat beplan en gedoen word. Die portefeulje maak dit vir die onderwyser moontlik om sy/haar eie vordering en die van individuele leerders te monitor. Die inligting word gebruik om te beplan vir die volgende stap in die onderrig-leer gebeure. Die onderwyser het 'n onderwyserportefeulje vir elke Leerarea wat hy/sy aanbied. Die onderwyserportefeulje moet te alle tye beskikbaar wees.

'n Leerderportefeulje is 'n versameling van bewyse wat aan die leerder, ouer, onderwyser en ander persone, die vordering, groei en prestasies van die leerder ten opsigte van die leerarea toelig. Die leerderportefeulje moet die mees toepaslike vorm aanneem met in ag neming van die leerarea en ouderdom van die leerder. Formele assesseringstake moet duidelik identifiseerbaar wees. Hierdie assesseringstake is dan die leerder se assesseringsportefeulje (Department of Education 2005a:11, 17-20).

## **2.5 OPLEIDING EN ONDERSTEUNING VAN ONDERWYSERS**

### **2.5.1 Inleiding**

Soos in Hoofstuk 1 aangedui, is die opleiding van onderwysers as 'n prioriteit gestel. Sonder die nodige opleiding kan onderwysers nie die beleid na praktyk omskakel nie. Die opleiding van personeel is noodsaaklik en moet in die skool se assesseringsprogram duidelik uiteengesit word (Departement van Onderwys 2002b:55).

Gebiede waar inskoolopleiding moet plaasvind, sluit in:

- hoe om kriteria vir assessering en assesseringtabelle te gebruik
- hoe onderwysers in dieselfde graad op die vereistes vir die bereiking van leeruitkomste kan besluit
- hoe om kommentaar vir assesseringsuitslae en rapporte te skryf
- hoe om 'n algemene begrip van die skool se assesseringsprogram te verseker.

(Departement van Onderwys 2002b: 55).

### **2.5.2 Verandering in onderwyspraktyk**

Verandering vind nie outomaties plaas omdat dit deur die regering voorgeskryf word nie. In die onderwys is daar heelwat praktiese probleme wat die proses van verandering in die wiele kan ry. Onderwysers sal dalk net 'n deel van die kurrikulum implementeer. Probleme wat kan voorkom is:

- nuwe idees word nie begryp nie
- opleiding is onvoldoende
- hulpmiddels is nie beskikbaar nie
- omstandighede kan ongunstig wees.

Onderwysers moet die nuwe metodes en beginsels hul eie maak, hulle moet eienaarskap voel. Hiervoor is opleiding noodsaaklik (Hoadley & Jansen 2002:211).

Opleiding is nodig om te verseker dat onderwysers die nuwe kurrikulum begryp en weet hoe om dit toe te pas. Onderwysers moet professioneel groei om



veranderinge te aanvaar en te bevorder. Verandering moet oor tyd gebeur, onderwysers het tyd nodig om nuwe idees te toets en vaardighede in te oefen. Hierdie groei moet met ondersteuning plaasvind (Wasley 1994:209). Suksesvolle professionele ontwikkeling omvat 'n kombinasie van ervaringe wat die onderwyser, die onderwysspan en die onderwysorganisasie bemagtig om die kurrikulum, onderrig en assessering te verbeter ten einde die groei en ontwikkeling van die leerder te fasiliteer (Gordon 2004:5). Opleiding behoort die abstrakte en intellektuele te verbind met die konkrete en praktiese sy van verandering in onderrigmetodes (Sparks 2005:90).

Die proses van verandering in 'n skool kan nie van buite afgedwing word nie, maar kan ook nie plaasvind sonder ondersteuning van buite af nie. Die eerste linie van hulpverlening en opleiding is die departementele amptenare op distriksvlak. Daar moet 'n vennootskap en 'n netwerk opgebou word (Gordon 2004:164).

### **2.5.3 Ondersteuning van verandering**

Om verandering suksesvol te maak, moet die nodige beskikbaar wees. Die begroting moet voorsiening maak vir die finansiële sy van veranderinge – “They must put their money where their mouths are” (Bailey 2000:121). Daar moet 'n vertrouensverhouding tussen al die betrokke partye in die skool wees. Hier is veral die skoolhoof se betrokkenheid uiters belangrik. Die skoolhoof se kennis, entoesiasme en toewyding as leier maak dit moontlik vir die onderwysers om hom te volg (Ornstein & Hunkins 1998:295). Waar die skoolhoof nie die onderwysers in ag neem of nie seggenskap aan ander verleen nie, word dialoog onmoontlik en verandering eensydig (Durrant & Holden: 2006:91).

## **2.6 DIE ONDERWYSER SE ERVARING VAN VERANDERING**

### **2.6.1 Probleme tydens 'n veranderende onderrig-leer omgewing**

Onderwysers worstel tydens verandering in onderwysbeleid met die **wat** van verandering, die **waarom** van verandering en **hoe** hulle kan reageer op die veranderinge sonder om hulle persoonlike en professionele integriteit in te boet (Earl & Katz 2000:108).

Ornstein en Hunkins (1998:302) haal Thomas Harvey se “obstacles to change” aan:

1. gebrek aan 'n gevoel van eienaarskap
2. geen voordele daaraan verbonde nie
3. verhoogde werkslas
4. geen of min administratiewe ondersteuning
5. eensaamheid
6. gevoel van onsekerheid
7. onversoenbaarheid op normatiewe vlak
8. verveling
9. chaos
10. nuwe kennis nodig
11. skielike grootskaalse veranderinge
12. sake uniek aan die situasie

Hierdie twaalf punte som die geheelbeeld van verandering in die onderwys, wat die onderwyser in die praktyk betref, op.

### **2.6.2 Die onderwyser as inisieerder van verandering**

Onderwysers is nie uit beginsel teen verandering nie. Daar word jaarliks aangepas by nuwe groepe leerders en onderrigmetodes word vernuwe. Die probleem lê by gedwonge verandering. Verandering wat nie uit klaskamer praktyk ontstaan nie, wat nie die onderwyser se werksomstandighede en waardes in ag neem nie, wat dus nie kom vanaf die persone wat die verandering moet bewerkstellig nie,

marginaliseer onderwysers (Bailey 2000:116). Hierdie marginalisering laat die onderwyser magteloos voel en dra by tot die mislukking van verandering wat afgedwing word. Daar is ontsteltenis omdat daar voorgeskryf word wat hulle moet doen (Bailey 2000:113 - 114). Onderwysers kan nie geïgnoreer word in die proses van verandering nie, maar behoort die inisieerders van nodige veranderings te wees.

Onderwysers sien hulleself nie dikwels as leiers in die veranderingsproses nie. Tog oefen onderwysers leierskap uit deurdat kollegas ondersteun word, professionele kennis ontwikkel en gedeel word en komplekse netwerke binne die skool en die wyer samelewing geskep word (Durrant & Holden 2006:96). Leierskap is 'n belangrike dimensie van die onderwyser se professionaliteit (Durrant & Holden 2006:31).

Verandering in die onderwys geskied dikwels van buite af. Dit maak professionalisering van die onderwysberoep nodig. Professionele mense het sekere riglyne, maar hulle volg nie instruksies van buite hulle beroep nie. (Bruce 2007:50). Suksesvolle professionele opleiding bemagtig die onderwyser.

## **2.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is aangedui hoe verskeie bronne die problematiek van verandering in 'n organisasie soos 'n skool belig. Daar is veral gefokus op die verandering ten opsigte van assessering wat in Suid-Afrika binne die konteks van transformasie na uitkomsgebaseerde onderwys, plaasvind. Die onderwyser se rol hierin en die opleiding en ondersteuning nodig vir die doelgerigte en diepgaande verandering in onderwys teorie en praktyk, is bespreek. Hieruit blyk dit dat die onderwyser as professionele persoon dikwels misken word tydens veranderings in onderwysstelsels. Om verandering in onderwys teorie, waardes en praktyk positief te ervaar en te aanvaar, is dit nodig dat die onderwyser ondersteun word in die ontwikkeling van doeltreffende professionaliteit. In die volgende hoofstuk sal die navorsingsontwerp bespreek word.

## **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODE**

### **3.1 INLEIDING**

In die voorafgaande hoofstuk is daar deur middel van 'n literatuurstudie aangedui wat die teoretiese begronding en vertrekpunt van die ondersoek is. Om die ondersoek te kan uitvoer, is dit nodig om die proses te beplan. Beplanning word in die navorsingsontwerp vasgestel. Die navorsingsontwerp toon dus die wyse waarop die ondersoek beplan en uitgevoer word. Die doel van die ondersoek is om te bepaal hoe die onderwyser in die Intermediêre Fase sy of haar rol as assesserder beleef.

“Qualitative inquirers seek to interpret human actions, institutions, events, customs and the like, and in so doing construct a “reading”, or portrayal, of what is being studied” (Ary *et al* 2006:450).

Tydens kwalitatiewe navorsing word daar dus gepoog om te bepaal hoe mense 'n situasie ervaar en betekenis daaraan gee (Ary *et al* 2006:453). Die analise van die situasie kan onder andere gedoen word ten opsigte van die verhouding tussen gebeure en eksterne faktore, wat mag lei tot teorievorming wat verder ondersoekbaar is (Ary *et al* 2006 450). Die situasie waarin die onderwyser hom/haar op die oomblik bevind, leen hom dus tot 'n kwalitatiewe ondersoek, daarom word die kwalitatiewe navorsings-paradigma vir die ondersoek gebruik.

### **3.2 KWALITATIEWE NAVORSING**

#### **3.2.1 Die keuse van kwalitatiewe navorsing vir hierdie ondersoek**

Kwalitatiewe navorsing maak dit moontlik om by die begin van 'n studie of ondersoek die werkwyse in breë trekke te beplan. Algaande word die navorsingsontwerp aangepas en verander volgens die ontluiking van die onderwerp (Ary *et al* 2006:454). Die veranderlikes word nie gekontroleer nie; die natuurlike ontwikkeling moet gesien word sonder dat daar voorafbepaalde grense aan gestel word

(Henning 2004:3). Die aard van hierdie ondersoek is so dat daar geen duidelik meetbare aspekte na vore kom nie.

Die kwalitatiewe benadering stel dat 'n ondersoek altyd waarde gebonde is. Die rol van waardes moet dus sentraal staan in navorsing. Waardes kom reeds ter sprake in die keuse van 'n navorsingsveld, die keuse van die kwantitatiewe of kwalitatiewe perspektief, die keuse van ondersoek metodes, tydens interpretasie van die data en deur die waardes wat reeds inherent is aan die studieveld. Dit is nie moontlik om menslike ervaringe te begryp sonder om rekening te hou met die interaksie van die ondersoeker en die deelnemer se waardes tydens die proses nie (Ary *et al* 2006:451).

Omdat die paradigmaskuif wat van onderwysers gevra is, ten nouste saamhang met 'n verandering in waardes, sal hierdie aspek in die ondersoek aangespreek moet word. Die eksplorerende aard van kwalitatiewe navorsing is geskik vir hierdie ondersoek.

### **3.2.2 Holistiese perspektief**

Mense se ervarings word holisties bestudeer, dus word alle faktore en invloede in ag geneem (Ary *et al* 2006:453). Hierdie ondersoek het gefokus op een aspek van die onderwyser se werksituasie, maar vanweë die belangrikheid van assessering kan dit nie losgemaak word van ander aspekte nie.

### **3.2.3 Naturalistiese oriëntasie**

Kwalitatiewe navorsing vind plaas in die werklikheid. Daar word gekyk na mense se optrede in die lewe van elke dag, soos dit op natuurlike wyse na vore kom in klaskamers, skole of organisasies. Die navorser het te doen met direkte ondersoek van gedrag soos dit in die natuurlike omgewing plaasvind (Ary *et al* 2006:453). Die onderwyser se rol as assesseerder is nou verweef met al die ander rolle. Assessering vind deurlopend plaas en is dus deel van die onderwyser se alledaagse werklikheid.

### **3.2.4 Konteks sensitief**

Tydens 'n kwalitatiewe ondersoek word daar na 'n situasie binne die konteks waarin dit voorkom, gekyk. Daar word aanvaar dat mense se optrede altyd konteks gebonde is. Betekenis word gegee binne 'n sekere sosiale, historiese, politiese en kulturele perspektief. 'n Ondersoek word dus begrens deur die spesifieke konteks waarin dit geplaas word. Die doel is nie om te voorspel wat in die toekoms gaan gebeur nie, maar om 'n unieke en spesifieke konteks te begryp (Ary *et al* 2006:453). Alhoewel die onderwyser in sy of haar eie klaskamer werksaam is, is hy of sy deel van 'n skool, 'n departement en 'n samelewing. Binne hierdie konteks is daar verskillende eise wat aan die onderwyser gestel word waaraan op 'n unieke wyse betekenis gegee word.

### **3.2.5 Belangrikheid van respondente se perspektief**

Volgens die kwalitatiewe paradigma, kan mense se optrede nie losgemaak word van die sosiale realiteite waarbinne dit plaasvind nie. Dit is belangrik om die omstandighede van die deelnemers aan 'n ondersoek en die manier waarop daar betekenis aan gegee word, te verstaan. Die navorser poog om die omstandighede van die deelnemers van binne af te begryp. Daar is dus nie werklik sprake van objektiwiteit nie, omdat die navorser deel van die respondent se leefwêreld word. (Ary *et al* 2006:449).

### **3.2.6 Ondersoeker as die primêre instrument vir data insameling**

Die navorser moet bewus wees van die vereistes van kwalitatiewe navorsing. Die kennis en vaardighede wat nodig is om kwalitatiewe navorsing te doen, moet voortdurend ontwikkel word. Die navorser moet ook die ingesteldheid hê om na 'n situasie te kyk en die moontlikhede vir 'n ondersoek raak te sien (Henning 2004:10). Die hoof-instrument wat gebruik word vir die insameling van data is dus die navorser self.

Die navorser kan data versamel op verskillende maniere, onder andere deur die voer van onderhoude. Hierdie proses is buigsaam en die navorser pas

voortdurend aan by die veranderende omstandighede (Ary *et al* 2006: 450-453). Tydens die voer van onderhoude moet die navorser verseker dat daar openheid is ten opsigte van antwoorde wat bots met die onderhoudvoerder se eie kennis, oortuigings en perspektief. Daar moet sorg gedra word dat woorde nie in die respondent se mond gelê word nie. Die onderhoud moet so gestuur word dat konkrete inligting verkry word, en nie vae veralgemenings nie. Die navorser moet ook let op die respondent se lyftaal en daar moet aantekeninge gemaak word wanneer verbale en nie-verbale inligting nie ooreenstem nie (Ary *et al* 2006:481). Die navorser moet bewus wees daarvan dat hy 'n instrument is wat 'n sekere doel voor oë het.

Die navorser is in hierdie geval self 'n onderwyser wat op die oomblik in die Intermediêre Fase werksaam is en kan dus vanuit 'n begrypende vertrekpunt optree. Omdat elke onderwyser se werklikheid uniek is, is daar in hierdie begrip die wete dat daar ooreenkomste en verskille in die belewing van die situasie sal wees.

### **3.2.7 Data-insameling en verwerking**

Daar kan van verskillende maniere gebruik gemaak word om data in te samel, onder andere die voer van onderhoude. Kwalitatiewe data is woorde of prente, nie getalle en statistieke nie. Die data wat versamel word is beskrywende inligting oor die deelnemer se ervarings en perspektiewe. So word daar 'n ryk beskrywing van mense, gebeurtenisse, plekke en gesprekke verkry. Die navorser sal 'n joernaal of ander rekord byhou van eie ervarings tydens die navorsingsproses (Ary *et al* 2006:454).

Die insameling en analise van data vind gelyktydig plaas. Vanaf die eerste onderhoud word daar reeds nagedink oor moontlike betekenis van inligting wat verkry word. Die analise vind induktief plaas. Dit beteken dat daar met die data begin word, wat dan kan lei na 'n hipotese en die vorm van 'n teorie (Ary *et al* 2006:454).

### 3.2.8 Teoretiese vertrekpunt tydens die ondersoek

Kwalitatiewe navorsing as wetenskap kan gedefinieer word as 'n spesifieke en sistematiese manier van die ontdek en begryp van die strukture van sosiale werklikhede, hoe hierdie werklikhede funksioneer en hoe dit 'n impak het op individue en organisasies (Berg 2007:14). Die navorser fokus op die leefwêreld van die deelnemer en die betekenis wat individue aan ervarings toeken. Dit sluit emosies, motiverings, simbole en die betekenis daarvan, empatie en ander subjektiewe aspekte in (Berg 2007:14). Binne die sosiale konteks is daar duidelike patrone waarneembaar. Hierdie patrone kan ondersoek word om sodoende die sin daarvan te vind. Hieruit kan teorie ontwikkel word. In 'n toegepaste konteks is teorie die interafhanklike idees oor verskillende patrone, konsepte, prosesse, verhoudings of gebeurtenisse (Berg 2007:19).

Kwalitatiewe navorsers probeer om 'n verskynsel te begryp deur op 'n holistiese wyse na die geheelbeeld te kyk. Binne hierdie manier van navorsing is daar verskillende benaderings tot die probleem (Ary *et al* 2006:31). Die ondersoeker werk met die data en tydens hierdie proses van uitpluis en herkonstrueer word daar gepoog om 'n teorie te bou oor dit wat waargeneem is. Hierdie teorie is dan verbind met, of **gegrond** in, die data (Ary *et al* 2006:454). Dit lei tot die vorm van 'n "grounded theory" (gegronde teorie). Hierdie vertrekpunt is een van die wat in hierdie studie na vore kom. 'n Ander vertrekpunt is die van 'n gevallestudie, soos van toepassing op die ervaringe van 'n spesifieke groep mense, naamlik onderwysers in die Intermediêre Fase. Die begrensing van die studie is dan duidelik. Die klem lê hoofsaaklik op die waarom van die onderwyser se optrede (Ary *et al* 2006:457, 463, Babbie 2005:306).

Berg (2007:20) noem dat gevallestudies gebruik kan word om teorie te ontwikkel na die navorsing plaasgevind het - dus gegronde teorie. Verder noem hy dat die doel van gegronde teorievorming is om 'n verduideliking vir die navorsingsprobleem te vind. Die navorsingsproses verloop dan vanaf die idee na die ontwerp, data insameling, data analise tot by nadink oor die resultate. Dit kan dan lei na die vorm van 'n gegronde teorie (Berg 2007:287). Henning (2004:47) stel dat gegronde teorie studies nie iets nuuts of unieks in kwalitatiewe navorsing is nie.



Dit is goeie kwalitatiewe praktyk in die sin dat dit nie deur teorie nie maar deur data beheer word. Die vertrekpunt van die basiese vertolkende studie (basic interpretive study) beskryf egter meer volledig die doel en die omvang van hierdie studie. Hierdie werkwyse het baie van die eienskappe van die twee bogenoemde teoretiese grondings, maar behels 'n meer eenvoudige beskrywende eerder as interpreterende funksie. Die doel van hierdie soort navorsing is om die leefwêreld en ervarings van iemand te begryp (Ary *et al* 2006:463).

### **3.3 DIE ONDERHOUD AS METODE VAN DATA INSAMELING**

#### **3.3.1 Doel van onderhoudvoering**

'n Kwalitatiewe onderhoud bestaan uit interaksie tussen die onderhoudvoerder en die respondent of deelnemer. Alhoewel daar nie spesifieke vrae in 'n spesifieke volgorde met spesifieke bewoording gevra word nie, is dit uiters belangrik dat die onderhoudvoerder die vrae deeglik moet ken (Babbie 2005:314). 'n Onderhoud kan gesien word as 'n gesprek met 'n spesifieke doel. Die doel is die insameling van data (Berg 2007:89). Daarom is dit baie belangrik dat die respondent die praatwerk doen (Berg 2007:129, Babbie 2005:314). Die onderhoudvoerder moet deeglik daarvan bewus wees dat dit nie 'n gewone gesprek is nie. Dit is 'n meer eensydige wisselwerking as wat normaalweg die geval is, omdat daar inligting van die respondent verkry moet word (Babbie 2005:315). Vir hierdie studie is daar gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoudvoering.

#### **3.3.2 Die semi-gestruktureerde onderhoud**

Kvale (1996:33) noem dat 'n onderhoud nie 'n algemene praatjie is nie, maar dat dit 'n gesprek is wat met 'n spesifieke doel gevoer word. Berg (2007:93) stel dat 'n semi-gestandaardiseerde onderhoud die volgende eienskappe het:

- dis in 'n mindere of meerdere mate gestruktureerd
- daar kan 'n opname van die onderhoud gemaak word
- die bewoording van vrae is buigsaam
- taal kan aangepas word
- die onderhoudvoerder kan vrae beantwoord of sake verduidelik

- o die onderhoudvoerder kan na goeie ekstra vrae (probes) invoeg of vrae uitlaat.

'n Onderhoud is op hierdie manier in werklikheid 'n interaksie tussen twee mense; dit kan 'n diskoers genoem word. Dit beteken dat die onderhoud as genre spesifieke inligting op 'n spesifieke wyse verskaf. Die onderhoudvoerder is dus ook aktief besig met die proses van betekenis gee. Die navorser weet watter inligting nodig is en stuur die gesprek in die verlangde rigting. Selfs 'n aanmoedigende opmerking, 'n duidelike wys van belangstelling of die stel van 'n vraag rig die diskoers (Henning 2004:57).

### **3.3.3 Ontwerp van die vraelys**

'n Onderhoud word gevoer aan die hand van 'n vraelys.

Kvale (1996:129-30) verkies om slegs riglyne vir 'n onderhoud op te stel. Die riglyne dui aan wat die onderwerpe van die onderhoud is en in watter volgorde dit aangespreek gaan word. Vrae word slegs voorgestel, maar moet tematies verwys na dit wat nagevors word. Vrae moet dinamies wees, positiewe interaksie bevorder en die gesprek laat vloei. Vrae moet maklik verstaan word en die respondente motiveer om oor ervarings en emosies te praat. Hierby aansluitend moet by die ontwerp van 'n semi-gestruktureerde vraelys eerstens besluit word waarvoor die vrae gaan handel, waarna die vrae geformuleer word. Die vrae mag dan tydens die onderhoud aangepas word by omstandighede. Die vrae moet oop vrae wees wat spesifiek geformuleer word om dit wat vir die doel van die studie belangrik is, uit te lig (Ary *et al* 2006:480). Die bewoording van vrae moet versigtig gekies word. Antwoorde lei dikwels na volgende vrae, wat dit noodsaaklik maak dat daar aandagtig geluister moet word (Babbie 2005:314).

Henning (2004:72) beplan vrae wat slegs as riglyne gesien word en pas dan die onderhoud by elke respondent aan. Sy beveel ook aan dat notas tydens die onderhoud gemaak word sodat bewegings, gesigsuitdrukkings en lyf taal deel van die ontleedbare inligting sal wees. Babbie (2005:314) som op deur te stel dat daar geen vasgestelde vrae in vasgestelde volgorde is nie, maar dat die

onderhoudvoerder presies moet weet wat gevra moet word sodat die onderhoud vlot en natuurlik kan verloop.

Daar is riglyne gestel vir die onderhoude wat vir hierdie ondersoek gedoen is. Primêre en sekondêre vrae is opgestel met die doel om spesifieke inligting te verkry. Daarby het die navorser se persoonlike betrokkenheid verseker dat vrae opgevolg of aangevul kon word volgens die vereistes van die situasie.

### **3.3.4 Onderhoud situasie**

'n Onderhoud is 'n gesprek met 'n doel en struktuur. Dit is meer as die spontane interaksie tydens 'n alledaagse gesprek, dit is 'n noukeurige vraende en luisterende benadering met die doel om kennis te bekom. Die gesprekvoeders is nie gelyke vennote nie; die navorser bepaal en kontroleer die situasie. Die onderwerp word deur die navorser aan die orde gestel, wat dan ook die antwoorde krities opvolg (Kvale 1996:6). 'n Onderhoud fokus op 'n tema wat vir beide die onderhoudvoerder en die respondent van belang is. Die inligting wat so verkry word kan ontleed word (Kvale 1996:29). Die inligting wat tydens die onderhoud verkry word is beskrywend van aard. Gevoelens en ervarings moet so volledig as moontlik beskryf word deur die respondent (Kvale 1996:32).

Die navorser moet tydens onderhoudvoering sensitief optree. Waar daar onduidelikheid is, moet dit opgeklar word. 'n Goeie onderhoud is 'n positiewe ervaring vir beide deelnemers. Daar kan wedersydse waardering en respek uit die situasie groei (Kvale 1996:35). Die navorser moet te alle tye professioneel optree. Die datum, tyd en plek van die onderhoud moet deeglik gereël en bevestig word. Die omgewing moet geskik wees, daar moet gemaklike sitplek en die nodige versekering van privaatheid wees. Bandopnemers moet in werkende toestand wees. Dit is belangrik dat die regte atmosfeer vir openhartigheid geskep word (Henning 2004:74). Daar is so ver as moontlik aan al hierdie vereistes voldoen.

### **3.4 ETIESE MAATREËLS**

#### **3.4.1 Vertroulikheid**

Vertroulikheid beteken dat data wat die deelnemers se identiteit kan bekend maak, nie gepubliseer sal word nie (Kvale 1996:114). In die geval van hierdie studie is respondente ingelig oor die doel van die onderhoude. Identifiserende besonderhede van deelnemers is uit die data verwyder (Babbie 2005:66).

#### **3.4.2 Ingeligte toestemming**

Deelnemers moet ten volle ingelig wees oor die doel en moontlike gevolge van die onderhoud (Kvale 1996:112). Respondente is tydens die reël van die onderhoude volledig oor al die aspekte ingelig. Aan die begin van elke onderhoud is daar weereens 'n kort verduideliking gegee. Respondente het op band beaam dat hulle bewus is van die feit dat die onderhoud opgeneem word en dat die data vir 'n verhandeling van beperkte omvang gebruik sal word.

#### **3.4.3 Nut van die studie**

Die vraag moet gestel word of die ondersoek voordeel inhou vir die deelnemers (Kvale 1996:119). In hierdie ondersoek was elke respondent 'n entoesiastiese deelnemer. Daar was die gevoel dat hulle ingenome was dat daar belangstelling in hierdie aspek van hulle werk getoon is.

### **3.5 ONTWERP VAN HIERDIE ONDERSOEK**

#### **3.5.1 Model vir die studie**

Die model wat gebruik is om die verloop van die studie te bepaal, is nie liniêr van aard nie maar eerder 'n spiraal. Die proses het nie stap vir stap gevorder nie. Die idee is deurlopend verfyn soos nuwe inligting na vore gekom het. Die idee vir navorsing het tot die literatuurstudie gelei, waarna die ontwerp beplan is. Hierna is

data ingesamel en ontleed, bevindinge en laastens aanbevelings is gemaak (Berg 2007:24).

### 3.5.2 Afbakening van die gebied

Die ondersoek betref die onderwyser in die Intermediêre Fase as assesseerder. Die geografiese gebied is beperk tot die Tshwane Distrik. Deelnemers is gevind deur die sneeubal metode toe te pas. Daarby het die navorser dit so gereël dat die respondente verspreid oor die Tshwane gebied werksaam is. Dit het op 'n natuurlike wyse meegebring dat onderwysers uit skole met verskillende ekonomiese status, taal van onderrig en leer en kulturele agtergrond betrek is. Die volgende tabel som die besonderhede op.

Onderhoud nommer	Geslag van respondent	Ouderdoms-groep	Taal van onderrig in skool
1	Vroulik	36-45	Afrikaans
2	Vroulik	46-55	Afrikaans
3	Vroulik	25-35	Parallel Afrikaans/Engels
4	Manlik	36-45	Engels
5	Manlik	46-55	Afrikaans
6	Vroulik	46-55	Parallel Afrikaans/Engels
7	Manlik	25-35	Engels
8	Vroulik	25-35	Parallel Afrikaans/Engels
9	Vroulik	46-55	Afrikaans
10	Vroulik	46-55	Afrikaans
11	Vroulik	36-45	Afrikaans

### 3.5.3 Vind van deelnemers

Die navorser kan geen vordering maak sonder die samewerking van mense nie. Hierdie mense, die medewerkers, moet gevind word. Die soektog na medewerkers moet doelgerig wees (Henning 2004:71). In die geval van hierdie studie was die voorwaarde dat respondente onderwysers moes wees wat op die oomblik

onderwys gee in die Intermediêre Fase. Daar is ook besluit dat nie meer as twee deelnemers uit een skool gebruik mag word nie. Die sneeubal metode is gebruik om deelnemers te vind. Daar is begin met twee onderhoude, waarna deelnemers gevra is vir die name en kontakbesonderhede van onderwysers wat moontlik sou belangstel om deel van die navorsingsproses te wees. Vanweë die aard van die onderwysers-netwerk was sommige deelnemers bekend aan die navorser, maar nie een is 'n vriend of vriendin van die navorser nie. Die sneeubal metode word gesien as 'n doeltreffende manier om geskikte persone vir 'n ondersoek waar die deelnemers aan sekere vereistes moet voldoen, te vind (Berg 2007:44, Babbie 2005:190).

Elke persoon wat gekontak is, het entoesiasies toegestem tot 'n onderhoud. Slegs een afspraak is gekanselleer. 'n Totaal van elf onderhoude is gevoer. Daar was agt vroulike deelnemers en drie manlike deelnemers. Die deelnemers verteenwoordig nege skole.

#### **3.5.4 Onderhoude**

Semi-gestruktureerde onderhoude is met die deelnemers gevoer. Die inhoud van die vraelys is kortliks bekend gemaak voordat die onderhoud 'n aanvang geneem het. Aangesien die deelnemers onderwysers is, het sommige van hulle die vraelys gelees tydens die onderhoud en gesien waar daar nog gapings was. Die vraelys is ingesluit as Bylae C.

Respondente het self besluit waar die onderhoud moet plaasvind. Twee respondente het na die navorser se huis toe gekom. Die navorser het na drie van die respondente se huise toe gegaan. Twee onderhoude is in die respondente se kantore gevoer, twee is in die repondente se klaskamers gehou en twee is in die navorser se klaskamer gehou. Onderhoude is op band opgeneem. Dit het gebeur dat deelnemers tydens die onderhoud gevra het dat die opnemer afgeskakel moet word omdat van die inligting volgens hulle heeltemal te persoonlik was om op te neem. Die navorser respekteer hierdie versoek en inligting wat so verkry is, is buite rekening gelaat. Tydens die onderhoude was daar 'n atmosfeer van kollegialiteit en openheid.

## **3.6 ONTLEDING VAN DATA**

### **3.6.1 Inleiding**

Die analiseer van kwalitatiewe data is 'n dinamiese proses. Die navorser moet uit groot hoeveelhede data 'n sinvolle eenheid skep. Dit is 'n moeilike en tydrowende proses, waar daar weer en weer met die data gewerk word. Daar moet onderskei word tussen dit wat belangrik of minder belangrik is. Daar word probeer om die patrone in die data te vind, te begryp en te verklaar. Die proses kan verdeel word in die organiseer van data, die kodering en die opsom en interpreteer van data (Ary *et al* 2006:490). Dit is die proses wat in hierdie ondersoek gevolg is.

### **3.6.2 Organiseer van data**

Die eerste stap in die ontleding van kwalitatiewe data is die proses van vertrou raak met die inhoud van die data. Data moet gelees en herlees word, en opnames moet beluister word (Ary *et al* 2006:490). Tydens hierdie ondersoek het die navorser self die transkripsies gedoen (Bylae D). Eers is die transkripsie voltooi, daarna is dit gelees terwyl daar na die band geluister is. Vrae en gedagtes wat by die navorser opgekom het, is neergeskryf. Daarna is die transkripsies weer gelees en notas in die kantlyn gemaak. Hierna is die data vir 'n tydperk gebêre.

### **3.6.3 Kodering**

Kodering is gedoen nadat al die data ingesamel en georganiseer is (Henning 2004:104). Die data is deurgelees om patrone en onderwerpe te vind. Daar is woorde of frases gebruik vir die benoeming van die patrone en onderwerpe. Hierdie woorde of frases het dan de kategorieë geword waarvolgens die data verder gesorteer is (Bogdan & Biklen 2007:173).

Daar kan in die meeste data verskeie oorhoofse kategorieë gevind word. Bogdan en Biklen (2007:174-179) se kodes word deur verskeie skrywers aangehaal. Hulle noem die volgende moontlike kodes:

- agtergrond en konteks
- definisie van die situasie
- deelnemer se persepsies
- deelnemer se denke oor mense en dinge
- prosesse
- aktiwiteite
- gebeurtenisse
- strategieë
- verhoudings en sosiale strukture
- verhalende
- metodes.

Die data is deursoek vir moontlike kodes, die kodering is gedoen en die data is daarvolgens in kategorieë opgedeel. So is die data verfyn en in temas byeengevoeg (Ary *et al* 2006:494). Alhoewel die kodes wat hierbo genoem is, as 'n algemeen ordende instrument gebruik is, is oop kodering gedoen voordat daar na patrone gesoek is (Henning 2004:104). Hierna is die data weereens ontleed deur gebruik te maak van voorafbepaalde kodes. Die kodes is ontleen aan die vrae wat beantwoord moet word (Bogdan & Biklen 2007:180). Al die bevindinge is saamgevoeg en opgesom. Hieruit is verdere patrone en temas geïdentifiseer. Daar is deurentyd induktief te werk gegaan, sodat die data as sulks steeds die vetrekpunt gebly het (Henning 2004:105).

#### **3.6.4 Interpretasie**

Data moet sistematies en ordelik verwerk word. Tydens die proses van interpretasie bevestig die navorser dit wat reeds van die data bekend is, bevraagteken aannames en skakel wanbegrippe uit (Ary *et al* 2006:500). Dit moet alles op 'n deeglike en verantwoordbare wyse plaasvind. Bogdan en Biklen (2007:197) beveel aan dat daar evaluerend te werk gegaan moet word. Die navorser kyk of daar 'n verhaal na vore kom uit die data. Hierdie verhaal moet dan in verband gebring word met teorie. Henning (2004:106) stel dat daar na die geheelbeeld gekyk moet word. Daar moet gevra word wat die verhouding tussen



al die kategorieë is, wat daar “gesê” word, en hoe dit alles in verband gebring kan word met die navorsingsvraag.

Die kategorieë en temas wat uit die data van hierdie ondersoek na vore gekom het, is tydens die interpretasie proses saamgevoeg om die verhaal van die betrokke onderwysers se realiteit te skets.

### **3.6.5 Bepaling van geldigheid en betroubaarheid**

Navorsingsresultate moet getoets word vir geldigheid en betroubaarheid. Verskeie metodes is in hierdie ondersoek gebruik. Standhoudendheid (dependability) is verseker deurdat volledige dokumentasie van al die stappe bygehou is, kodering na verloop van 'n tydperk weer gedoen is en dieselfde resultate verkry is. Laastens is kodering deur 'n onafhanklike derde party gekontroleer (Ary *et al* 2006:509). Laasgenoemde proses omvat ook toetsing vir geloofwaardigheid (credibility) aangesien daar met die rou data gewerk en konsensus oor die hanteer van die data bereik is (Ary *et al* 2006:505). Teoretiese toereikendheid is getoets deur vas te stel of teorieë die data kan verklaar. Hier is na inligting in Hoofstuk 2 terug verwys (Ary *et al* 2006:506).

### **3.7 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Die studie is die opname van 'n moment in die deelnemers se professionele lewe. Teen die agtergrond van die literatuurstudie wil dit voorkom of die patrone wat verandering betref, inpas by vorige studies. Die studie is egter steeds net 'n inleidende beskouing van die ervarings van die betrokke onderwysers ten opsigte van hulle rol as assesserders. Verdere in-diepte studies sal dalk meer lig op die saak kan werp.

### **3.8 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk het verduidelik waarom die kwalitatiewe navorsingsmetode gekies is vir die ondersoek. Die kwalitatiewe benadering is kortliks verduidelik. Die gebruik van die onderhoud as metode van data versameling is toegelig. Die navorsings-ontwerp en die verloop van die ondersoek is kortliks weergegee. Die manier waarop geldigheid en betroubaarheid aangespreek is, is aangedui. In die volgende hoofstuk sal die analise van die data en die gevolgtrekkings breedvoerig bespreek word.

## **HOOFSTUK 4: NAVORSINGSRESULTATE**

### **4.1 INLEIDING**

Onderhoude is met elf onderwysers in die Intermediêre Fase gevoer. Alle onderhoude is op band opgeneem. Die inhoud van die onderhoude sal stap vir stap bespreek word volgens die vier temas wat geïdentifiseer is, naamlik kennis van die teoretiese begroning van uitkomsgebaseerde onderwys, die toepassing van die vereistes van die beleid wat betref assessering, die opleiding wat onderwysers gekry het en hoe die onderwysers die proses van verandering ervaar.

### **4.2 TEORETIESE BENADERING**

#### **4.2.1 Kennis van die beleid**

Om die teoretiese begroning van die beleid te begryp en in praktyk om te skakel, moet daar 'n deeglike kennis van die beleid bestaan. Tydens die onderhoude het respondente verwys na die inhoud van beleidstukke. Opmerkings wissel van 'n repondent wat glad nie die beleid lees nie tot respondente wat dokumentasie ernstig bestudeer. Volgens die inligting wat uit die onderhoude verkry is, word daar meer gefokus op die praktiese aspekte as op die filosofiese agtergrond. Daar is ook vasgestel dat daar dikwels verwarring is oor terminologie in die beleid. Respondente korrigeer hulself of vra verduideliking van terme. Interessant is die gebruik van die woord "kind" deur die meeste respondente, waar die beleid na "leerders" verwys.

#### **4.2.2 Uitkomsgerigtheid**

Uitkomsgebaseerde onderwys soos in die Nasionale Kurrikulum Verklaring uiteengesit, het as uiteindelijke mikpunt die bereiking van die kritieke en ontwikkelingsuitkomst (Departement van Onderwys 2002b:1). Hierdie kritieke en ontwikkelingsuitkomst word bereik deur die bemeestering van die leeruitkomst en assesseringstandaarde wat in elke graad in die onderskeie leerareas gestel word (Departement van Onderwys 2002a:15). Alhoewel al die respondente

leerprogramme, werkskedules en lesse beplan volgens die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die betrokke leerareas, word daar geen melding gemaak van kritieke uitkomste of van ontwikkelings uitkomste nie.

#### **4.2.3 Kennis, vaardighede en gesindheid of houding**

Dit het duidelik na vore gekom dat kennis en ook vaardighede deurlopend geassesseer word. Die assessering van die gesindheid of houding van 'n leerder skep egter probleme. Respondente vind dit moeilik om kriteria daarvoor vas te stel. Die besef is daar dat dit gedoen moet word, maar onsekerheid word uitgespreek oor hoe dit gedoen kan word sonder subjektiwiteit. Een respondent het genoem dat die leerders se gesindheid by haar skool gemonitor word en dat dissipline streng toegepas word. 'n Ander het gesê dat daar inligting in 'n gedragsboek aangeteken word, maar dit is meer gemik op wangedrag of oortredings. Aan die ander kant is daar genoem dat negatiewe kommentaar permanente gevolge kan hê, terwyl dit dalk nie 'n eerlike beeld van die leerder gee nie. 'n Wiskunde en wetenskap onderwyser het genoem dat dit eksakte leerareas is, dat die assessering van gesindheid nie werklik daar gedoen kan word nie maar meer pas by veral lewensoriëntering en dan ook tale.

#### **4.2.4 As manier om die samelewing te verbeter**

Respondente toon 'n duidelike empatie met leerders en hulle omstandighede. Daar is bekommernis oor probleme en moeilikhede in die leerders se lewensomstandighede. Daar word voorsiening gemaak vir hulpverlening, dikwels met opoffering van die onderwysers se kant af. Borge word gevind vir leerders wat spesifieke professionele hulp nodig het maar dit nie kan bekostig nie. Dit is duidelik dat daaraan gewerk word om leerders se lewenskwaliteit te verbeter en om ouers te begelei in hulle taak van opvoeding. Onderwys word dus ervaar as 'n manier om die samelewing te verbeter.

#### **4.2.5 Leerdergerigheid**

Leerders word in ag geneem by die opstel van assesseringstake. Daar is deernis, empatie en begrip vir die leerders se omstandighede en vermoëns. Daar kom egter 'n duidelike element van beklemtoning van uitstaande prestasie na vore. Net een respondent het genoem dat leerders nie met mekaar vergelyk word nie, maar dat die leerder slegs probeer om eie prestasies te verbeter. Al die ander respondente sien prysuitdelings of meriete aande as vanselfsprekend. Kompetisie tussen leerders word beleef as 'n motivering vir beter prestasie, dit word op verskeie maniere aangemoedig. Assessering is dikwels gemik op die vergelyking van leerders se prestasie, soos uit die voorkeur van die gebruik van persentasies vir rekordhouding doeleindes blyk.

### **4.3 ASSESSERING VOLGENS DIE VEREISTES VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING**

Die beleid stel dat assessering sekere kenmerke behoort te hê en aan sekere vereistes moet voldoen. Kernelemente, doelstellings van assessering, deurlopende assessering, die bestuur van assessering, verslaghouding en rapportering word genoem (Departement van Onderwys 2002b:52-58). Gedurende die onderhoude is daar inligting oor hierdie aspekte ingewin, wat vervolgens ontleed sal word.

#### **4.3.1 Assesseringsbeginsels**

##### **4.3.1.1 Deursigtig, demokraties, duidelik gefokus**

Sonder uitsondering word leerders ingelig wat betref die assesseringsprogram. Assesseringsbeplanning word aan die begin van die kwartaal uitgegee. Dit word meestal voor in die leerder se boek geplak. Die beplanning is volledig wat betref die datum en die omvang van die werk wat geassesseer gaan word. Leerders ontvang 'n rubriek of 'n volledige afbakening en verduideliking van hoe bepunting sal plaasvind. Een respondent het dit so opgesom:

“My kind weet presies watter werk vir assessering is en watter vir inoefening. Ek dink in 'n mate weet die kinders dan waarheen ons werk as hy sy assessering beplanning het. Voordat ons 'n opdrag doen sal die kind weet waarna ek soek.”

Dit word ook as belangrik geag dat die leerder ingelig word oor die vereistes van die assessering. Daar word soms 'n voorbeeld van 'n suksesvolle en 'n swak assesseringstaak gegee, om sodoende aan te dui wat verwag word. 'n Duidelike uiteensetting word gegee van wat gedoen moet word om aan te toon dat werk bemeester is. Een respondent het dit soos volg verduidelik:

“Sê maar hy moet mondeling doen oor die sintuie van diere, dan gee ek hom 3 kategorieë in sy rubriek en later skryf ek die punte in rooi op sy rubriek sodat hy kan sien hoe hy bepunt is.”

Leerders en ouers word ingelig oor die leeruitkomste en assesseringstandaarde wat betrek word by die assessering. Leerders weet wat die punte is wat toegeken is en kan dit self bymekaar tel en die finale uitslag bereken.

#### 4.3.1.2 Geïntegreer met onderrig en leer

Assessering word beplan as 'n logiese uitvloeiende deel van onderrig en leer. Die leerarea se leeruitkomste en assesseringstandaarde rig die beplanning van beide. Leerders word begelei tydens die onderrig om reeds te besef wat die assessering gaan inhou. Assessering kriteria word uitgelig, en die hele afdeling van die werk word eers behandel. 'n Respondent het genoem dat daar boekies saamgestel is met dit wat geleer moet word, waarin die vrae of take wat die leerders moet doen reeds ingesluit is. Dit word in die boekies gemerk en die punte word ingeskryf. Een respondent het beklemtoon dat mondelinge vrae deel uitmaak van die onderrig- en assessering-situasie.

#### 4.3.1.3 Gebaseer op voorafbepaalde kriteria of standarde

Die bepaling van kriteria word as 'n sinvolle deel van assessering gesien. Twee van die respondente word aangehaal om dit wat na vore gekom het, te illustreer.

“Dit help baie as mens die kriteria gee, nie net vir die kinders nie maar dit help ook vir die onderwyser as hy assesseer. Hy hoef dit nie lukraak te doen nie, dit word op die kriteria gedoen wat vooraf aan die kinders gegee is.”

en

“Voordat hy 'n opdrag doen gee ek die kriteria, ek verduidelik dit vir hulle. Byvoorbeeld as hulle 'n mondeling gaan doen, gaan daar gekyk word na sake soos: hoe maak hy gebruik van bronne, wat is sy liggaamstaal, wat is sy kontak met die gehoor. Ek verduidelik en gee ook voorbeelde.”

Hierdie siening word deur verskeie ander respondente beaam. Daar is gestel dat die onderwyser en die leerder presiese kriteria benodig voordat assessering plaasvind. Die gebruik van rubrieke is algemeen en die gevoel is dat dit die beste metode is om kriteria aan die leerder deur te gee. Die rubriek maak dan baie duidelik waarvoor punte toegeken sal word.

#### 4.3.1.4 Gevarieerd ten opsigte van metodes en kontekste

Daar word sterk gevoel dat assessering nie 'n herhaling van dieselfde soort take moet wees nie.

“Dis verskillende metodes, anders raak dit vervelig. Jy kan nie net toetse of 'n werkkaart doen nie.”

Elke respondent voel dat die leerarea wat hy onderrig dit maklik maak om 'n verskeidenheid assesseringsmetodes toe te pas. 'n Taalonderwyser het die volgende gesê:

“Die vak Afrikaans leen hom daartoe dat verskillende dinge getoets word, byvoorbeeld luistervermoë, leesvermoë – eintlik baie maklik wat dit betref.”

“Ek gee verskeie soorte opdragte. Ek sal nie elke keer net 'n opstel gee nie, sê maar vir kreatiewestelwerk sal ek 'n opstel gee en volgende keer sal ons 'n brief skryf en die volgende keer gaan ons 'n advertensie maak.”

Ook wiskunde en natuurwetenskap maak dit moontlik om 'n verskeidenheid tegnieke te gebruik, soos die betrokke onderwyser dit gestel het:

“Hier het hulle kolomme gemaak, hier sketse. Daar het hulle 'n rigtingwyser gemaak, hier het hulle diagramme gedoen, toe die speelgrond gemeet.”

Die assesseringsmetodes word reeds op die beplanningsvorme aangedui. Selfassessering, groepassessering, waarnemings, samesprekings, onderhoude, vraag en antwoord, leerder of groep, konferensies, toetse en eksamens is genoem.



#### 4.3.1.5 Geldig, betroubaar, regverdig,

Geen verwysings is na hierdie punt gemaak nie.

#### 4.3.1.6 Bepaal deur die tempo van die leerder

Hier was daar die gevoel dat daar onmoontlik voorsiening vir elke leerder se behoeftes gemaak kan word.

“Jy kan nie in so 'n groot groep aanpassings maak nie, die klasse is te groot vir individuele aandag.”

Individuele aandag en hulpverlening vind meestal na skoolure plaas. Binne die klas word daar gepoog om die situasie vir die swakker leerder makliker te maak. Een respondent het haar kommer hieroor so uitgespreek:

“Ek sal wel vir die outjie wat sukkel 'n makliker leesstuk gee. Die ideaal is om vir elkeen op sy eie vlak te gee, maar ek het nie die tyd om vir elke individu iets uit te werk nie.”

Toetse en eksamens word opgestel om in so veel as moontlik behoeftes te voorsien. Daar word gesorg vir moeiliker en makliker vrae terwyl die uitkomst tog nog bereik word. 'n Respondent het genoem dat sy spesifiek hiervoor beplan:

“50% van my vraestel moet so wees dat die swakste outjie dit kan doen as hy geleer het. Dan, vir jou sterker kind probeer jy ook 'n uitdaging in die vraestel gee.”

Waar daar gekoopte programme in 'n skool gebruik word, pas die respondente dit aan volgens die leerders voor hulle. Inhoud en metodes word verander sodat die leerders dit kan bemeester. Een respondent gebruik nie die program wat die res

van die skool gebruik nie, omdat die leerders dit nie kan baasraak nie. Hieromtrent het sy die volgende gesê:

“Ek pas aan by die kinders. Ek het baie navorsing gedoen en my eie handleiding geskryf wat ek in die klas as hulpbron gebruik en ook al aan ander verkoop het.”

In sommige van die situasies is die aantal assesseringstake wat deur die beleid bepaal word, te veel vir die leerders. Die vermoëns en agtergrond van die leerders verskil uitermate en aanpassings is gemaak. 'n Respondent het verduidelik hoe hy dit hanteer:

“Daar is kinders by ons wat baie stadiger werk, dan kom ons nie by die take uit nie. Ek het vir my mense gesê dit help nie ons druk nie, as ons twee take doen en altwee is afgewater. Kom ons doen een en dan kyk ons waar kom ons uit. Ek het dit ook so aan die dame van die departement verduidelik.”

Waar daar spesifieke probleme geïdentifiseer is, word die onderrig en assessering daarvolgens beplan, soos die volgende opmerking bevestig:

“As onderwyser moet jy jou deur assessering laat lei. Ek sal sien waar ek meer of minder tyd aan kan bestee.”

#### 4.3.1.7 Buigsaam genoeg om uitgebreide geleenthede te verseker

Uitgebreide geleenthede word as noodsaaklik gesien, maar is moeilik om te voorsien. 'n Respondent het aangedui dat dit moeilik is om aan hierdie vereiste te voldoen:

“Daar is nie regtig tyd om ’n tweede en derde geleentheid te gee nie...as die hele klas uitval sal assessering herhaal word.”

Tog vind die meeste respondente maniere om meer as een geleentheid vir die assessering van ’n asseringstandaard te voorsien. Een respondent het vertel hoe sy dit aanspreek:

“Ek dek alle aspekte meer as een keer. Leerders word op verskillende maniere geassesseer en kry meer as een geleentheid. Ons gebruik al die metodes van assessering om alle kinders se sterk punte te beklemtoon...om hulle te help.”

Een manier wat genoem is, is dat ’n assesseringstaak in kleiner eenhede opgedeel word om die leerders tegemoet te kom. Die verskillende gedeeltes word dan tot een punt verwerk. Begrip word vir die leerders getoon, soos die volgende aanhaling illustreer:

“Ek dink jou assesseringstake moet so opgestel word dat daardie kind, as hy dalk die dag hoofpyn gehad het of sy ma-hulle het iets gehad, hy later daarvoor kan opmaak. Daardie kind moet weer ’n kans kry.”

#### 4.3.1.8 Doelstellings van assessering

Slegs een respondent het na basislyn assessering verwys.

“Mens begin altyd maar by jou basislyn assessering en dan diagnosties en dan gaan ons maar daarvolgens voort.”

Diagnostiese assessering word gedoen. Die belangrikheid daarvan word beklemtoon. Dit word meestal aan die begin van 'n eenheid gedoen. Dit word dan gesien as 'n metode van toetsing om te kyk op watter vlak die leerders is en om spesifieke tekorte te diagnoseer. Die resultate van die diagnostiese assessering word gebruik om leerstof te beplan en om die leerder te begelei. Soms word daar gereël dat leerders, waar moontlike uitvalle so geïdentifiseer word, professionele hulp ontvang. Daar word ook ondersteuning na skoolure gereël, soos een respondent verduidelik het:

“By ons skool doen ek die leerderondersteuning, die remediërende onderrig. Ek ontleed waar 'n kind sukkel. Jy het 'n verslag nodig en jy kry dit deur te toets. Dan haal jy die kind uit die klas situasie en werk elke middag met hom.”

Die begrippe formatiewe en summatiewe assessering en hoe dit in mekaar steek veroorsaak verwarring. Gedurende die onderhoude is daar 'n paar keer gevra vir verduideliking van die begrippe. 'n Paar respondente word aangehaal:

- “Formatiewe punte word in summatief omskep.”
- “Formatief word deurlopend gedoen waar jy 'n punt of simbool toeken in die klas.”
- “Formatief is eintlik deurlopende assessering.”
- “Formatiewe assessering..... ek doen dit gewoonlik op klaslyste.”
- “Formatiewe assessering....ten minste een keer word daar toets geskryf. Dit is belangrik. Ons kan nie wegkom van formatiewe assessering nie. Summatiewe assessering is ook belangrik, maar formatiewe assessering is 'n formele assessering. Dit gaan nie weggeneem word nie. Ons kan nie 'n sisteem ontwikkel waar die kinders nie moet leer nie. Tot op universiteitsvlak skryf mense toetse. Kinders moet geleer word om te leer. Hoekom ons van die summatiewe evaluering en ook die ander metodes gebruik maak, is net om alle kinders se sterk punte te gebruik vir assessering.”

- "Ek persoonlik sal aan die begin van die kwartaal, om te sien wat die kinders weet van die nuwe werk wat ek gaan doen, 'n formatiewe assessering doen, dan sal ek kyk wat weet hulle al en dan sal ek aan die einde van die kwartaal kyk wat hulle geleer het."
- "Ek sal formatief doen as ek byvoorbeeld raad gee oor 'n drama wat hulle wil opvoer, dan sal ek voorstelle maak hoe dit verbeter kan word." (na verduideliking van die term.)
- "Skryf eksamens aan die einde van die kwartaal. Summatief."
- "Rapporte is summatief en dit bepaal die leerder se prestasie."

### 4.3.2 Deurlopende assessering

Deurlopende assessering dek al die assesseringsbeginsels van uitkomsgebaseerde onderwys (Departement van Onderwys 2002b:53). Dit kom sterk na vore dat die respondente die vereistes van deurlopende assessering toepas.

#### 4.3.2.1 Deurlopende assessering vind oor 'n tydperk en voortdurend plaas

Dit is duidelik dat assessering deeglik beplan word. Die leeruitkomst en assesseringstandaarde van die betrokke leerarea word as vertrekpunt gebruik. Die leerders se unieke behoeftes en vermoëns speel 'n rol. Die onderwyser besluit dikwels self hoe daar onderrig en assesser gaan word, veral as daar net een onderwyser by 'n leerarea betrokke is. Sommige respondente beplan deeglik saam met kollegas, ander neem die leiding en beplan ook namens kollegas. Die hoeveelheid assessering wat gedoen word verskil, maar daar word tog gewerk volgens die vereistes wat in die *National Protocol on Assessment* gestel is. Beplanning word gerig deur die noodsaak om punte te versamel vir elke leerder. Een respondent het dit so gestel:

"Ek beplan só dat daar punte versamel kan word.  
Daar is 'n tweeweklikse speltoets, tweeweklikse  
luistertoets, 'n praatjie per kwartaal."

Daar word daaglikse, weeklikse, kwartaallikse en jaarlikse beplanning van assessering gedoen. Aan die ander kant is daar ook by sommige die gevoel dat absoluut alles wat gedoen word ook geassesseer moet word. Een respondent was duidelik emosioneel toe sy die volgende gesê het:

“Elke ding assesseer jy. Kyk na die assesseringstandaard, dit moet neergeskryf word, elke ding wat die kind doen assesseer jy, dit moet neergeskryf word. Al die uitkomste, alles alles moet jy assesseer.”

Leerareavergaderings en fasevergaderings word meestal gehou, waar sake soos integrasie tussen leerareas uitgepluis word. Leerprogramme en werkskedules word deur die meeste respondente volledig beplan, asook die assessering wat gedoen sal word. 'n Respondent het vertel van die skoolassesseringsplan wat saamgestel was en hoe dit 'n verskil gemaak het dat die proses deeglik beplan is:

“Ek het 'n hele opsomming gemaak van wat ek graag wil hê moet gebeur. Ons het dit toe verdeel oor kwartaal een, twee, drie en vier. Die assesseringsplan maak punte verwerk makliker. Ek is baie positief, soos wat ek sê, ons skryf rustig eksamen, die ding van assessering wat altyd bo die personeel se koppe gehang het, van wat en hoe gaan ons dit doen - is nou weg. Ons weet hoe om dit te doen.”

Deurlopende assessering maak dit moontlik om 'n geheelbeeld van die leerder te kry. Een respondent het dit so beklemtoon:

“Ek doen deurlopende assessering. Aan die begin van die kwartaal weet ek presies wat ek gaan assesseer. Aan die einde van die kwartaal kyk ek of die uitkomste bemeester is.”

Die vereistes van die beleid word as belangrik geag, soos die volgende opmerking illustreer:

“As jy die beleid nie goed ken nie is jou assessering verkeerd.”

'n Assesseringsplan word nie as 'n finale produk gesien nie. Hierdie respondent het aangetoon dat dit 'n werksdokument is:

“Die assesseringsplan – dat ons daarop kan werk, en einde volgende jaar kan ons sê dit het gewerk, of dat het nie gewerk nie, dan kan ons regmaak. Ek wil kan sien hoe hulle daaraan verander.”

#### 4.3.2.2 Ondersteun leerders se groei en ontwikkeling

Die leerder se ontwikkeling is vir al die respondente belangrik. Die assessering word gebruik om te bepaal waar die leemtes en behoeftes is, wat dan aangespreek word. Die doel is om dit moontlik te maak vir die leerder om te vorder. Een respondent het die meerderheid se siening so verwoord:

“Ek het 'n besliste doel. Ek wil sien of daar progressie in my kinders se werk is.”

Daar word leerdergesentreerd te werk gegaan in die opsig dat onderrig en assessering aangepas word sodat die leerder voordeel daaruit kan trek. Hierdie respondent het beklemtoon dat lesse beplan moet word met die leerders in gedagte:

“As jy self jou lesse beplan kan jy dadelik weet wat die beste vir die kind is en daarvolgens beplan.”

Take word aangepas by die leerder se belangstelling en vermoëns, sodat selfvertroue opgebou word. Die leerder moet nie terug gehou word nie, maar tegemoet gekom word. 'n Respondent het sy optrede so gemotiveer:

“Kyk, wat assesseringstake betref gaan ons vir maksimum, maar as ons nie daarby uitkom nie is dit nou ook nie die einde van die wêreld nie. Maar as ons dan 'n projek doen, kom ons doen hom goed, en ons kry 'n goeie punt. Hulle moet dit liewer bemeester.”

Diagnostiese toetse word gebruik om te bepaal waar die leerder ondersteuning nodig het, soos geblyk het uit die volgende opmerking:

“Die diagnostiese toetse het bepaal wat hulle kan doen, en met die punte van die eerste kwartaal tot waar ons die halfjaar eksamen geskryf het kon jy reeds die verbetering sien.”

Daar is verskeie respondente wat self hulpmiddels soos naslaanwerke aan leerders beskikbaar stel, sodat assesseringstake beter voorberei kan word. So word huiswerk ook gesien as 'n manier om die gesin te ondersteun en verantwoordelikheid te kweek.

Respondente gaan kreatief te werk om leerareas interessant te maak. Die leerders se belangstelling word geprikkel sodat daar verbetering in die werk kan kom. 'n Taalonderwyseres wat Afrikaans onderrig het aangedui dat sy baie sterk hieroor voel:

“Kinders hou nie meer van Afrikaans nie, so ons moet dit regtig op 'n interessante manier vir hulle aanbied om hulle lus te maak om Afrikaans te lees.”



Assesseringstake werk met die leerder se sterk punte. Verskillende metodes word gebruik en differensiasie word toegepas. Hierdie respondent het vol deernis gesê:

“Nie almal is ewe sterk in alles nie, jy kry kinders wat goed kan teken, ek sal hom dan op ’n manier akkommodeer. Jy kry ’n outjie wat nie verskriklik sterk intellektueel is nie maar hy kan dalk... as hy byvoorbeeld uit kleigrond iets kan maak.”

Waar die taal van onderrig en leer nie die leerder se huistaal is nie, word daar spesiale aandag aan geskenk. Een respondent het dit so verwoord:

“Die groot probleem is taal. Wat ons doen, ons bring dit na hulle vlak toe.”

#### 4.3.2.3 Verskaf terugvoering oor leer en onderrig

Terugvoer aan leerders word mondeling en skriftelik gedoen. Waar ’n hele groep dieselfde probleme toon, word dit mondeling bespreek. Meer spesifieke probleme word met individue bespreek of daar word skriftelike kommentaar gegee. Hierdie kommentaar is positief en dui aan hoe werk verbeter kan word. Die leerder word ingelig waarom die assesseringstandaard nie bereik is nie. Kommentaar word ook deur middel van bepunting, ’n assesseringsrubriek of selfs ’n memorandum gegee.

Positiewe terugvoer word as baie belangrik gesien en veral gebruik om leerders te motiveer. Behalwe opmerkings, word sterretjies, stempeltjies en plakkertjies gebruik om die leerder aan te moedig. Respondente geniet dit om leerders se harte bly te maak. So het een gesê:

“As hy sy boek terugkry, is die eerste ding wat hy sê: “where’s my mark”. Hy wil ook iets sien as hy goed gedoen het, soos ’n ster of gesiggie. Dan is hy baie bly.”

Terugvoer word ook gebruik om aan die leerder te toon of sy werksmetode korrek is. Die leerder word begelei om self raak te sien waar hy meer aandag aan moet gee. Respondente het gereeld genoem dat ouers insae het in bepunting en kommentaar, soos byvoorbeeld deur hierdie respondent verduidelik is:

“Ek het ’n assessering bladsy wat voor in die boek is en wat deurlopend soos hulle ’n aktiwiteit voltooi het onmiddellik ingevul word en dit gaan ook gereeld huis toe, want ek voel so bereik ek die ouers. Hulle teken by die punt wat ek ingevul het.”

Al die respondente het genoem dat die resultate van assessering hulle onderrig bepaal. Waar assessering van leerders aantoon dat die hele groep probleme met die werk ondervind, sal heronderrig plaasvind of selfs die hele beplanning verander word. Daar sal weer terug gegaan word na afdelings wat nie bemeester is nie. Indien ’n les duidelik nie werk nie, sal dit nie weer gebruik word nie.

#### 4.3.2.4 Maak voorsiening vir geïntegreerde assessering

Integrasie vind op verskillende maniere plaas. Daar word binne die leerarea geïntegreer, deur byvoorbeeld verskillende leeruitkomste in een assesseringstaak aan te spreek en so te kluster. Integrasie tussen leerareas vind ook plaas. Laasgenoemde is soms op ’n georganiseerde wyse waar daar vergader word en integrasie beplan word op leerprogam en werkskedule vlak. Soms gebeur dit op ’n informele wyse waar daar losweg saamgewerk word en soms sien die betrokke respondent self raak dat werk oorvleuel.

#### 4.3.2.5 Gebruik strategieë wat vir ’n verskeidenheid leerderbehoefte voorsiening maak (taal, fisiek, sielkundig, emosioneel en kultureel)

Daar is by herhaling beklemtoon dat onderrig en assessering, waar moontlik, by leerders aangepas word.

Die feit dat leeruitkomste en assesseringstandaarde nie slegs een keer aangespreek word nie, maak dit ook moontlik om op verskillende wyses te assesser en so voorsiening vir verskillende leerstyle, vermoëns en intelligensies te maak. Individuele werk asook groepwerk word gedoen. Nie alle assessering is skriftelik nie - daar word modelle gebou, produkte gemaak, dramas opgevoer, mondelinge aanbiedings en demonstrasies gedoen. Binne die verskillende maniere word differensiasie toegepas. Verryking vir die begaafde leerder word toegepas. Remminge word in ag geneem. Een respondent was duidelik trots toe hy die volgende gesê het:

“Ek het een hier wat disleksies is, nou doen hy die eksamens mondeling. Nou kry hy 60 in plaas van 30.”

Binne die klas situasie word daar volgens die meerderheid se vermoëns gewerk, spesifieke hulpverlening vind na skoolure plaas.

Selfassessering en maatassessering word as problematies gesien. Leerders is bevooroordeel oor maats en oneerlik as hulle eie werk assesser. Alhoewel hierdie soort assessering gedoen word, word die resultate hiervan nie deur die onderwysers gebruik nie.

#### 4.3.2.6 Maak voorsiening vir summatiewe assessering

Die verwarring wat daar bestaan oor formatiewe en summatiewe assessering is reeds bespreek. Summatiewe assessering word deeglik bygehou. Rekordering van punte word nougeset gedoen en dan aan die einde van die kwartaal verwerk en gebruik om verslag oor die leerder se prestasie gedoen. Meestal word gemiddeldes uitgewerk van al die assessering ten opsigte van 'n leeruitkoms. Die resultate van toetse, eksamens en in die meeste gevalle ook die deurlopende assessering, word in ag geneem.

Summatiewe assessering word gesien as 'n opsomming van al die assessering wat gedoen is. Dit word ook as die belangrikste aspek van die assesseringsproses gesien.

### **4.3.3 Die bestuur van assessering**

Onder hierdie afdeling word daar in die beleid genoem dat die skool en die onderwysers die oorkoepelende verantwoordelikheid vir die assessering van leerders het. Daar word vereis dat elke skool 'n assesseringsplan en span moet hê. Hier is daar twee maniere van doen geïdentifiseer.

Eensyds was daar respondente wat vertel het van 'n goedbeplande assesseringsprogram. Die skool assesseringsplan word vir 'n hele jaar vooraf vasgestel met insette van al die onderwysers. So weet elke onderwyser in die skool hoe die assessering van elke leerarea in die geheel inpas. Deeglike kontrole word gehou. Daar is dan ook bespreking van leerders met probleme, raad word gegee en aanbevelings oor die begeleiding van hierdie leerders word gemaak.

Aan die ander kant is daar respondente wat gestel het dat daar geen assesseringsprogram is nie:

“Daar is geen gesamentlike beplanning of kontak nie, elke ou gaan maar net op sy eie spoed aan. Daar is geen kontrole oor die standaard van assessering nie. Vereistes word nie duidelik deurgegee na die onderwysers wat onder hulle staan nie ...ek voel heeltmal dis 'n losse spul.”

In baie gevalle word daar geen begeleiding aan onderwysers verleen nie. 'n Posvlak 1 respondent noem dat sy eintlik die topstrukture moet begelei en die eise van die beleid aan hulle verduidelik. In hierdie geval word die identifiseer van en beplanning vir leerders met probleme ook deur hierdie respondent gereël.

#### 4.3.4 Verslaghouding

Daar word vereis dat elke onderwyser 'n assesseringsportefeulje moet saamstel wat verslaghouding van assessering omvat. Al die respondente se verslaghouding oortref die gestelde vereistes. Inhoudsopgawes is duidelik en volledig. Name van leerders, datums van assessering, beskrywing van die assesseringsaktiwiteite, die resultate van assessering asook kommentaar word volledig bygehou. Die wyse van bepunting word by sommiges ingesluit. Voorbeelde van assesseringstake word ingesluit, ook foto's waar daar byvoorbeeld modelle gebou word. Die betrokke leeruitkomste en assesseringstandaarde word duidelik aangetoon. Strategieë en metodes word genoem. Die leerderassessering gedeelte van die beleid word meestal ingesluit. Progressie vereistes, die graad assesseringsplan, die skoolassesseringsplan en 'n verduideliking van die kodes word in sommige gevalle ingesluit. Waar leerders uitvalle toon, word die nodige dokumentasie bygehou. Die vorms wat vereis word vir potensiële druipele is deel van al die onderwysers se portefeuljes. 'n Rekord van kontak met ouers word ingesluit. Plek vir die onderwyser se eie refleksie word voorsien. Hierdie rekords is toeganklik en maklik om te interpreteer.

Resultate van assessering word meestal aangetoon deur 'n kombinasie van persentasiepunte en nasionale kodes. Kodes alleen word as te vaag beskou, al die respondente verkies persentasies vir 'n meer akkurate verslaghouding.

Daar is respondente wat begryp wat bedoel word met die leerderportefeulje. Die assesseringstake word duidelik in die boeke gemerk. Al die summatiewe assessering wat gedoen is, word hierby ingesluit. Respondente verduidelik dat dit die assessering is wat op die rapport gaan verskyn. 'n Respondent het genoem dat 'n koevert agter in die boek geplak word om toetse in te bêre.

Nie al die respondente begryp wat bedoel word met 'n leerderportefeulje nie. Sommige sien dit as 'n versameling van werk wat deur die onderwyser en/of leerder gekies en byeen gebring word.

Rapportering aan ouers vind formeel aan die einde van elke kwartaal plaas. Oueraande word gereël. As omstandighede dit vereis, word ouers spesiaal vir onderhoude genooi. Deurlopend het ouers insae in die resultate van assesseringstake. Daar word van ouers verwag om aan te toon dat hulle die assessering gesien het.

Die verslaghouding van leerders se prestasies word ook binne skole gebruik om kollegas in te lig oor leerders se behoeftes.

#### **4.4 OPLEIDING EN ONDERSTEUNING VAN ONDERWYSERS**

Wat betref opleiding, is onderwysers positief gesind. Onderwysers is gretig om kursusse wat deur die Departement van Onderwys aangebied word, by te woon en voel dat dit noodsaaklik is om voortdurend opgelei te word. Een respondente het genoem dat dit haar 'n gevoel van sekuriteit gee as sy opleiding ontvang:

“Ek hou daarvan as hulle my oplei, vir my sê wat hulle van my verwag.”

'n Gebrek aan kennis word ervaar. Die beleid word nie altyd as duidelik en toeganklik ervaar nie. Beleidstukke wat assessering meer volledig omskryf het hierdie respondente gehelp in sy taak:

“Ek moet sê dis baie duideliker vandat ons die NPA ook by die beleid het, want daarin word die eise duideliker gestel.”

Kursusse en opleidingsessies word verwelkom. Van die respondente het kursusse bygewoon vir al drie die fases. Kortere kursusse en werksinkels word veral as nuttig gesien. 'n Respondente het genoem dat daar baat gevind is by 'n werksinkel oor assessering.

“Ek pas die opleiding in die praktyk toe, ek dink dis soveel beter as mens gereeld blootgestel word

aan sulke werksinkels waar jy regtig self hoor hoe dit gedoen word.”

Sommige skole verwag van onderwysers om kursusse by te woon en reël opleiding waar onderwysers kennis kortkom. Nie alle skole word betrek by opleiding wat deur die Departement van Onderwys gegee word nie. Alhoewel al die respondente die vakansiekursusse bygewoon het wat aan die begin van die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys aangebied is, is dit dikwels ook die enigste opleiding wat deur die departement verskaf is. Ten opsigte van assessering is daar nie veel opleiding gegee nie, soos die volgende aanhalings aandui:

“Die departement het geen opleiding oor assessering gegee nie. Ons het nog nooit iemand van die departement hier gehad nie. Nee wat, ons het hier maar so op ons eie uitgevind.”

Die beleid word selfstandig bestudeer en daar word ook met onderwysers van ander skole gesels om sodoende kennis te deel. Een respondent het vertel hoe sy haar kennis verbeter het:

“Ek het myself heeltemal daar in gegrawe. Ek het boeke deurgegaan om myself op te lei.”

Twee van die respondente het self die beamptes van die departement genader om besoek by hulle af te lê en leiding ten opsigte van assessering te gee. Een het vertel:

“Die dame van die departement het ’n dag hier kom sit en het aanbevelings gemaak, maar is nie voorskriftelik nie.”

By ’n ander skool het die beampte van die departement die skool besoek en die leemtes aangedui. Daar is voorstelle gemaak vir veranderings wat gemaak kan word. Die respondent was ingenome met die feit dat hy dit kon reël:

“Ek het die dame van die departement gevra om te help. Uit dit wat sy my gegee het, het ek gaan assessering opstel. Sy was tevrede. Ons weet nou wat om te doen, daar is minder stres. Ek is positief daaroor.”

Waar kursusse bygewoon word, is inligting nie altyd duidelik nie en word dit soms as verwarrend ervaar. Hierdie respondent het opgesom wat deur 'n hele paar ander te kenne gegee is:

“Ten opsigte van assessering is daar foutiewe inligting deurgegee. Daar was baie dinge wat die fasiliteerder gesê het waar ek glad nie mee saamstem nie. Die een ou sê dit en die ander ou sê dat. Dan kom jy by die huis en dan kom jy agter jy kan dinge doen wat hulle sê jy kan nie.”

Daar is genoem dat daar by 'n vergadering oor die leerarea Afrikaans gevra is oor die ontwerp van assesseringstake. Die respondent het die volgende antwoord gekry:

“Sy sê assesseringstake en goed is makliker in ander leerareas. In tale is dit moeilik om te doen.”

Een respondent woon kursusse by wat deur haar unie aangebied word. Wat opleiding binne die skoolsituasie self betref, is die ervaring uiteenlopend. Sommige skole doen geen opleiding nie, soos 'n hele paar respondente berig het:

“Ek kry nie opleiding of terugvoer oor die beleid nie, al vra ek.”

“By die skool kry ek nie genoeg leiding oor assessering nie.”



Dan is daar is skole waar opleiding gegee word in die beplanning en uitvoer van assessering. By respondente is daar 'n gewilligheid om ander op te lei en om hulle kollegas te begelei.

Al die respondente het op een of ander wyse hulle onsekerheid oor hulle kennis en vaardighede uitgespreek:

“Ek weet nie of ek so goed ingelig is nie, ek hoop net ek doen my werk deeglik.”

Tog is daar die positiewe gevoel dat vordering gemaak word, dat daar 'n leerproses deurloop word.

## **4.5 DIE ONDERWYSER SE ERVARING**

### **4.5.1 Positiewe gevoelens**

'n Deurlopende tema in al die onderhoude is die gedeelde eienskap van liefde vir die onderwys en 'n passie vir die eie vakgebied. Dit word veral openbaar in die gesindheid teenoor ander mense. Al die respondente verleen graag hulp aan ander onderwysers en ondersteun kollegas waar hulle kan. Terugvoer aan kollegas word op 'n opbouende wyse gedoen.'n Sin vir verantwoordelikheid is by al die respondente tot so 'n mate teenwoordig dat daar meer gedoen word as wat verwag word. So het 'n posvlak 1 respondent vertel:

“Toe ons begin het met die nuwe goed was daar mos die kursus, maar toe verander alles weer. Die onderwysers in die grondslagfase was heeltemal verward, toe het ek 'n lesing oor assessering geskryf, so en so doen jy dit. Ek het dit by ons skool aangebied.”

Waar daar 'n leidende posisie beklee word, is daar die gevoel dat dit vir mense onder hom/haar makliker gemaak moet word. Opdragte word in die fynste

besonderhede op skrif gestel. Lêers word vir die personeel voorberei. Beheer word oor al die stappe van assessering en die beplanning daarvan uitgevoer, sodat alle deelnemers weet wat verwag word. Een respondent sê:

“Ek het gaan sit en ’n strategie uitgewerk van hoe kan ek dit vir my mense makliker maak om te verstaan wat assessering is.”

Hierdie soort bemoeienis lewer in al die gevalle positiewe resultate. Een van die aspekte wat onderwysers positief stel is juis deeglike en geordende kontrole wat oor hulle werk uitgevoer word. ’n Respondent het duidelik gesê dat begeleiding nodig is:

“Ek beplan dus basies op my eie, maar elke ding wat ek doen word deur die departementshoof opgecheck. Sy sal sê waar daar verander moet word wat die leeruitkomste en assessering standarde betref. Dis goed so.”

Daar word ook graag verwys na ander se goeie punte en deeglike werk. Ouer respondente is trots op die kennis en ervaring wat hulle reeds opgedoen het, maar is steeds gretig om by ander te leer. So ervaar die jonger respondente die hulp wat aangebied word as ’n voordeel en sal ook weer graag hulle kennis deel. Verantwoordelikheid word geneem vir die verbetering van ontoereikende beplanning, al is dit nie deel van die persoon se pligte nie.

Al die respondente openbaar ’n besondere liefde, empatie met en aanvoeling vir die leerders waarmee hulle werk. Dit lei tot die in ag neem van die leerders wat betref onderrig en assessering. Ekstra hulp word na skoolure verleen. Dit word nie as ’n opoffering gesien nie, maar as vanselfsprekend aanvaar. Daar word ook by die leerders se belangstellings aangepas en voorsiening gemaak vir verskillende intelligensies, leerstyle en vermoëns. Lesse en assessering word beplan met die leerder in gedagte. Sou iets nie in die bepaalde konteks werk nie, word die aanbieding verander.

Daar is 'n gelukkigheid en vreugde wanneer respondente oor die leerders praat en vertel hoe hulle met die leerders werk. Daar is 'n besondere empatie met die leerder wat sukkel. 'n Respondent het dit so gestel:

“Vir sekere kinders moet mens maar jou metodes aanpas, ek gee dieselfde punte al is die boksie slordig.”

Die begaafde leerder word nie vergeet nie. So is genoem dat assessering gedifferensieerd opgestel word:

“Ek stel [my assesseringstake] so op dat die swakste outjie dit ook kan doen, en vir die sterker kind gee ek 'n uitdaging in die vraestel wat ek opstel.”

Leerders word op 'n positiewe wyse benader, wat assessering beïnvloed. Deurlopend is daar gesê dat die positiewe beklemtoon moet word:

“Ek wil nie negatiewe goed oor 'n kind skryf en vir ewig 'n label om sy nek plaas nie. Daar is voorvalle, situasies wat geskep word en dan kan kinders dalk anders optree as wat hulle andersinds sou.”

In van die minder gegoede skole word borge gereël om leerders met uitvalle vir terapie te kan verwys. Ouers word betrek en begelei. Die motivering vir die verbetering van die onderrig-leer situasie is steeds die behoeftes van die leerder.

Die respondente is geweldig trots op die verslaghouding wat hulle doen. Lêers is uiters netjies en word graag gewys. Respondente voel dat hulle verslaghouding volledig en deeglik beplan is. Elkeen het 'n sisteem uitgewerk wat by hom/haar pas. Die gevoel is dat dit noodsaaklik is om bewyse by te hou van al die

assessering wat gedoen is en dat die rekordering van assesseringsresultate volledig moet wees.

Die respondente wat van 'n rekenaar gebruik maak, demonstreer graag die program wat hulle gebruik. Daar word gevoel dat dit op die manier meer toeganklik is. 'n Respondent het so verduidelik:

“Dis nogal goed, navrae kan beantwoord word. Al die assesseringstake wat die kinders doen sit ek vir myself op rekenaar - oueraande is alles net daar, dit kom alles net so op die rekenaar.”

Wat die beleid betref is daar die gevoel dat dit 'n goeie produk is, maar dat dit deeglik bestudeer moet word sodat korrek daarmee gewerk kan word. Hier is dit ook duidelik dat die persone wat opleiding ontvang het oor die aspekte wat in die onderhoude aangespreek is, selfvertroue het. Daar word ook gevoel dat opleiding moet voortgaan, omdat die vereistes van die beleid goed begryp moet word. Dit is onder andere so gestel:

“Volgens my is die nuwe beleid regtig goed. Volgens my is dit 'n wonderlike stelsel, maar jy moet met hom werk.”

Waar daar leemtes ondervind word, sien die meeste respondente dit as 'n uitdaging om te verbeter. Hulp vanaf die departement word verwelkom. By respondente wat hoër poste beklee is daar die gevoel dat voorskrifte gevolg moet word, dat die letter van die wet nagekom moet word. Waar daar aanpassings gemaak word, word daar verduidelik waarom dit nodig geag is.

#### 4.5.2 Negatiewe gevoelens

Alhoewel daar baie positiewe elemente na vore gekom het, is daar ook probleme wat as 'n bedreiging ervaar word. Die werkklas wat veroorsaak word deur die groot aantal leerders wat onderrig moet word, is deur verskeie respondente genoem. Die aantal leerders is oorweldigend en daar is net nie tyd om individuele aandag te gee nie.

Die administrasie van assessering word as 'n te groot taak gesien, terwyl daar net nie genoeg tyd vir al die beplanning en vergaderings is nie. Die idee dat daar voortdurend assesser moet word skep ook probleme. 'n Respondent het daarvoor gekla:

“Dit voel of jy driekwart van die dag besig is met assessering.”

Die inhoud, bewoording en terminologie van die beleid skep ook probleme. Respondente begryp dikwels die betekenis van 'n woord foutief, maar beseft dit nie. Ander het 'n vermoede dat hulle nie die terme korrek begryp nie en is dan op die verdediging. Wanneer vrae so gestel word dat terme verduidelik moet word, “um” “ah” heelwat respondente. Onbegrip is eerlik erken:

“Ek het nog maar kleigetrapp. Ek voel onseker oor die begrip assesseringstaak, oor integreer, ek weet nie presies wat hulle van my verwag nie...ek voel te sleg om weer te vra.”

Verwardheid oor die leerder portefeulje en die onderwysersportefeulje bestaan by verskeie repondente. Dit laat twyfel ontstaan oor hulle eie kennis. Twee voorbeelde hiervan word aangehaal:

“Baie keer verstaan mens nie regtig wat in die dokumente staan nie.... onderwysers is dom, hulle verstaan nie alles nie”

“Beleid is soms bietjie lywig, soms onduidelik.  
Riglyne [is] nogal so groot soos ’n waenhuisdeur.  
Dit is soms te teoreties, dat jy naderhand nie weet  
of jy kom of gaan nie.”

Respondente ervaar dat die opleiding wat hulle ontvang het soms uiters verwarrend was. Dit laat die twyfel ontstaan of dit wat gedoen word, voldoen aan die departement se vereistes. Die gevoel is ook dat dit wat die departement wil hê nie altyd prakties uitvoerbaar is nie.

’n Paar van die respondente voel dat daar binne die skool strukture vir hulle weinig of geen ondersteuning is nie. Daar word ook gevoel dat die mense wat bo hulle aangestel is, nie opgewasse is vir die taak nie. Verantwoordelikhede word dikwels op Posvlak 1 onderwysers afgeskuif terwyl hulle geen dank of krediet daarvoor ontvang nie.

Waar daar nie voldoende leiding is nie, word indiensopleiding glad nie gedoen nie. By so ’n skool word nie regtig aandag gegee aan die vrae wat daar is nie. Gebrek aan leiding en samewerking laat die betrokkenes geïsoleerd voel. Die gevoel is ook dat daar dan nie eerlike assessering plaasvind nie. Dit werk nadelig op die leerders omdat daar dan geen bespreking van hulle probleme is nie en dus geen hulpverlening gereël word nie. Een respondent het haar kommer so uitgespreek:

“Ek dink dis waar die groot leemtes inkom –  
kinders kry nie die ekstra aandag wat hulle  
behoort te kry nie as gevolg van dat daar nie ’n  
span is wat met hulle werk nie.”

Skole waar die topstrukture nie ingelig en betrokke is nie, skep probleme vir die respondente. Dit lei na ’n gevoel van magteloosheid en moedeloosheid. Die volgende versugting het dit duidelik getoon:

“Ek weet nie hoe hierdie mense dinge doen nie,  
daar is ’n kommunikasiegaping tussen vakhoofde

en graadvoogde en goeters en ek dink dit gaan nooit regkom nie.”

'n Bekommernis wat ook genoem is, is die leerders se houding en die gebrek aan betrokkenheid by ouers.

#### **4.5.3 Persoonlike voorkeure**

Daar is 'n paar aspekte waar die respondente se persoonlike vertrekpunte sterk na vore kom. So is daar die wat voel dat eksamens 'n goeie manier van assessering is en dit duidelik gestel het:

“Skryf 'n groot eksamen - jy sal 'n lys gee van wat hulle moet leer en hersiening doen maar jy toets basies al die werk wat hulle gedoen het.”

Daar is een skool waar die eksamen die belangrikste vorm van assessering is. By hierdie skool hang die leerder se bevordering van die eksamen af. Deurlopende assessering word gedoen, maar die resultate word nie gebruik vir rapportering nie. Die betrokke respondent is nie gelukkig oor die toedrag van sake nie.

Waar daar sterk ooreenstemming is, is die feit dat die weergee van prestasies in persentasies gedoen moet word. Die redes wat hiervoor aangevoer word is oor die algemeen dat ouers dit so beter verstaan en dit so verkies. Wat baie duidelik blyk is dat die respondente dit persoonlik ook so verkies. Die sterkste dryfveer is die bepaling van prestasies vir die meriete aande of prysuitdelings wat gehou word. Hierdie meriete aande word as vanselfsprekend aanvaar. Selfs waar die gevoel bestaan dat baie tyd in beslag geneem word deur die organiseer van meriete aande, word dit steeds as 'n positiewe element gesien.

Die gevoel hieroor word saamgevat deur die respondent wat stel dat persentasie punte verkieslik is omdat dit nodig is vir meriete aande en die toekenning aan 'n DUX leerder. Daar word gevoel die kompetisie element is onontbeerlik, leerders werk vir die beloning wat daaraan verbonde is. Daar is genoem dat dit in sport en

kultuur gedoen word, dus moet dit ook op akademiese vlak toegepas word. Meriete kan slegs regverdig toegeken word as prestasies in persentasies bereken word, want slegs so kan bepaal word watter leerder die hoogste prestasie behaal het.

In hierdie opsig verskil slegs een respondent, wat by 'n privaatskool onderrig gee. Daar word ook persentasiepunte toegeken, maar die leerders word nie met mekaar vergelyk nie en elke leerder werk net om sy eie prestasie te verbeter.

Dit is ook hierdie respondent wat noem dat die assessering van die leerder se gesindheid uiters belangrik is, maar dat dit ook die gevaar van subjektiwiteit inhou. Die meeste van die ander respondente stem saam dat die assessering van gesindheid nodig is. Een respondent het beklemtoon dat die leerder se gesindheid tydens alle assessering beoordeel moet word:

”Ek voel as ek 'n kind assessee en sy werk is puik maar hy is ook 'n baie destructive person moet ek daarna kyk - hy moet ook 'n aangename persoon wees, ek voel dit het alles met mekaar te doen.”

Baie van die persoonlike gevoel het betrekking op die leerarea wat onderrig word. So voel taal onderwysers dat lees uiters belangrik is en wiskunde onderwysers voel dat hulle leerarea baie belangrik is. Die respondente voel passievol oor die leerarea wat hulle onderrig. Dit is duidelik dat hulle self geniet wat hulle die leerders laat doen. Hierdie entoesiasme ten opsigte van assessering word deur die volgende opmerking geïllustreer:

“Hier doen ons hierdie baie oulike voedselketting, dan die opdrag oor energie, een oor wind en een oor grond.”



#### **4.5.4 Verandering**

Daar is baie veranderings en die respondente wil graag op hoogte bly, maar daar is die wat voel dat hulle dikwels fouteer en dit ook erken:

“Die goed verander so vinnig. Dit help nie jy sukkel nog met die een [nie] en dan is daar al weer iets anders. Dan doen jy dit weer verkeerd.”

Ander voel dat daar nie werklik so 'n groot verandering plaasgevind het nie. Eienskappe van die nuwe beleid is vir hulle dieselfde as wat hulle nog altyd gedoen het, net met ander benamings. Hierdie persone sal ook die vereistes wat volgens hulle gevoel “nie werk nie”, nie toepas nie. Voorbeelde hiervan is groepwerk, maatassessering en selfassessering. Daar is pertinent gestel:

“Wat in verlede gewerk het, werk steeds.”

“Hierdie wat jy soveel groepwerk moet doen, en die kinders mekaar moet assesseer, dit was vir my tydmors, dit het my dissipline ongelooflik laat slaplê in die klas, ek is jammer maar ek kan nie so werk nie.”

#### **4.6 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die verhaal van die onderhoude vertel. Die respondente is aan die woord gestel. Alhoewel daar verskille in die toepassing van assessering is, kom daar baie ooreenkomste na vore. Behoeftes en bekommernisse is uitgespreek. Frustrasies en vreugdes is bespreek. Die liefde vir die leerders en die onderwys het in elke onderhoud sentraal gestaan. Die respondente se positiewe gesindheid, ook in moeilike omstandighede, vorm 'n deurlopende tema. In die volgende hoofstuk sal hierdie inligting verder ontleed word en aanbevelings gemaak word. In hoofstuk vyf word afgesluit met die gevolgtrekkings en aanbevelings van hierdie studie.

## **HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

### **5.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word die inligting wat uit die literatuurstudie sowel as uit die onderhoude gekies is, kortliks saamgevat en gevolgtrekkings word gemaak. Daarna sal aanbevelings gemaak word oor die moontlike aanspreek van die probleme wat geïdentifiseer word.

### **5.2 TEORETIESE BEGRONDING**

#### **5.2.1 Gevolgtrekkings**

Daar is duidelike verskille in die interpretasie van die beleid. Verwarring oor die bedoeling en inhoud van terminologie kom algemeen voor. Die vertrekpunt of grondslag van uitkomsgebaseerde onderwys word nie deur een respondent genoem nie. Praktiese implikasies is voortdurend op die voorgrond. Dieperliggende konsepte, wat sou kon dui op werklike fundamentele verandering, word nie genoem nie.

Alhoewel beplanning gerig word deur die leeruitkomste en assesseringstandaarde van leerareas, is daar geen verwysing na kritieke en ontwikkelingsuitkomste nie. Die grondliggende toekomsgerigheid van die uitkomsgebaseerde benadering word nie genoem nie. Hierdie rede van onderrig soos in Davin se opsommende tabel gegee (sien Davin [2003:53-54] in Hoofstuk 1.2.2), word op die punt nie raakgesien nie. Indien die uiteindelijke uitkomste die eindpunt maar ook die beginpunt van onderrig en leer is (volgens Spady [1993:1]), impliseer die ignoreer van kritieke en ontwikkelingsuitkomste 'n gaping in die teoretiese kennis van die respondente.

Die teoretiese begronding van die beleid sien onderwys as 'n manier om die samelewing te verbeter. 'n Verantwoordelike gevoel kom sterk na vore by alle respondente. Waar leerders in minder goeie areas grootword, word daar besonder baie moeite gedoen om voorsiening te maak vir dit wat kortkom.

Onbetrokkenheid van ouers en negatiwiteit van leerders wek kommer. Ten spyte van probleme en frustrasies, is daar 'n positiwiteit by die respondente. Daar is 'n drang om te help en te ondersteun. In hierdie opsig is dit duidelik dat onderwys gesien word as 'n manier om die samelewing te verbeter.

Al die respondente is oortuig daarvan dat hulle leerdergesentreerd te werk gaan. Programme word aangepas by die leerders of ontwerp met 'n spesifieke groep leerders in gedagte. Daar word ook moeite gedoen om werk vir die leerders interessant te maak. Werklike leerdergesentreerdheid sou voorsiening maak vir insette van die leerders af wanneer daar beplan word. Daar is geen sprake van so iets nie.

Leerdergesentreerdheid hou ook in dat elke leerder begelei word om sukses te behaal. Dit plaas verantwoordelikheid op die leerder om self die inhoud te bemeester. Leersukses sal tot intrinsieke motivering lei. Die onderwyser behoort nie leerders met mekaar te vergelyk nie; die leerder moet slegs met homself kompeteer in die opsig dat die bemeestering van leerstof teen 'n eie tempo en op 'n eie unieke manier die doel is. Slegs een respondent gaan op hierdie wyse te werk. Die ander is oortuig daarvan dat motivering van leerders op kompetisie tussen leerders berus. Dit is ondenkbaar om met prysuitdelings en meriete aande weg te doen. Twee verklarings is hiervoor moontlik. Eerstens dat die onderwysers se eie waardesisteen steeds op die element van kompetisie gebou is. Tweedens kan dit wees dat die kultuur in 'n wyer sin kompetisie met ander en 'n hoë prestasievlak as belangrik beskou. Aangesien ouers ook prysuitdelings verwag, is dit heel moontlik dat beloning van prestasies 'n groot motiveringsfaktor is.

Leerders kan nie begelei word om volledig volgens eie tempo te vorder nie. Groot klasse en die tydsfaktor word hier genoem. Daar moet onthou word dat die beleid 'n tydperk aan die bemeestering van standarde koppel. Indien 'n assesseringstandaard nie in 'n sekere jaar bemeester word nie, gaan die leerder 'n toenemende agterstand opbou. Leerders ontvang dus hulp buite die klas situasie. Daar is ook steeds ingrepe vir die stadiger en meer begaafde leerders. Dit is duidelik dat respondente die tradisionele en progressiewe teoretiese begrotings vermeng. Daar is ook die wat feitlik geen verandering in hulle praktyk

aangebring het nie, omdat die tradisionele manier van doen korrek is volgens hulle eie waardesisteem.

### **5.2.2 Aanbevelings**

Onderwysers sal opleiding moet ontvang om die dieperliggende filosofiese grondslag van hulle eie optrede in die praktyk te leer herken. Kennis van die vertrekpunt en benadering van uitkomsgebaseerde onderwys sal op sistematiese wyse aangevul moet word. Die noodsaak is daar dat die waardes soos in die beleid gestel, aan die leerders oorgedra moet word. Onderwysers benodig begeleiding en opleiding sodat hulle hierdie rol kan vervul.

## **5.3 ASSESSERING VOLGENS VEREISTES VAN DIE BELEID**

### **5.3.1 Gevolgtrekkings**

Leerders en hulle ouers word ingelig oor die vereistes, inhoud en datums van assessering. Leeruitkomste en assesseringstandaarde rig die proses van assessering. Voorbeelde word gegee van assesseringstake wat aan die vereistes voldoen of nie, sodat leerders 'n beeld kan vorm van wat verwag word. Die vrae wie, wat, waar, wanneer en hoe (sien Banks[ 2005:124-125] in Hoofstuk 2, 2.2.4) word beantwoord tydens die beplanning van assessering. Daar kan dus gesê word dat assessering deursigtig, demokraties en duidelik gefokus is.

Assessering word deurlopend geïntegreer met onderrig en leer. Werk word eers onderrig en daarna vind die assessering daarvan plaas. In sommige gevalle is die assessering wat gedoen gaan word, reeds ingesluit in die leermateriaal wat voorsien word aan die leerder. Die leerder is dus bewus wat die assesseringstake inhou terwyl onderrig plaasvind. Assessering word reeds tydens die opstel van leerprogramme en werkskedules beplan, sodat daar 'n wisselwerking tussen die verskillende aspekte van die kurrikulum is (vergeelyk Tileston [2004:5] in hoofstuk 2, 2.2.4).

Assessering moet gebaseer wees op vooraf bepaalde kriteria of standarde. Hierdie aspek word as sinvol en doeltreffend gesien, omdat die bepaling van kriteria beide die onderwyser en die leerder steun. Daar word 'n voorkeur vir die gebruik van rubrieke getoon. Leerders ontvang die rubriek vir voorbereiding vir die assessering en dikwels daarna met die bepunting daarop aangebring. McMilan (2001:33) noem dat 'n rubriek die leerder steun in selfassessering. Selfassessering word nie deur die respondente hier genoem nie, maar daar word gestel dat die leerder kan sien waar sy tekortkominge lê.

Verskillende metodes word gebruik. Daar word sterk gevoel dat assessering nie 'n herhaling van dieselfde soort aktiwiteite moet wees nie. Assessering is gevarieerd ten opsigte van metodes en kontekste.

Geen verwysing na die aspekte van geldigheid, betroubaarheid en regverdigheid word gemaak nie, hoewel daar tog by implikasie na die regverdigheid van assesseringstake verwys word, in die sin dat leerders in ag geneem moet word tydens die opstel van take. Omdat regverdige assessering subjektiwiteit uitskakel, is die bekommernis oor die objektiwiteit van onderwysers tydens die assessering van waardes en gesindheid, 'n teken dat daar deeglik rekening hiermee gehou word.

Assessering word deur nie een respondent as outentiek beskryf nie. Tog is daar verwysing na outentieke take, byvoorbeeld die meet van die rugbyveld.

Die assessering van kennis en vaardighede lewer nie werklik probleme op nie. Waar dit by die assessering van houding of gesindheid kom, is daar onsekerheid. Respondente besef dat dit gedoen moet word, maar kan nie met duidelikheid stel hoe dit gedoen moet word nie. Daar word gereeld gesê dat die leerder se gesindheid op eie gevoel en dus subjektief beoordeel word. Een wiskunde- en wetenskap onderwyser voel dat dit nie werklik in sy leerarea se domein lê nie. Dit stem ooreen met die bevindinge van ander ondersoeke (Duncan & Noonan 2007:3). Volgens die beleid is die oordra van waardes sentraal in die onderrig-leer situasie. Die bevordering van waardes is nie slegs belangrik vir persoonlike ontwikkeling nie, maar ook vir die opbou van 'n nasionale Suid-Afrikaanse

identiteit. Leerders moet met waardes soos 'n agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid besiel word (Departement van Onderwys 2002a:10). Indien waardes oorgedra moet word, moet die resultate van hierdie onderrig geassesseer word. Daar is dus 'n groot leemte wat hierdie punt betref.

Geen respondent gebruik taksonomieë as 'n raamwerk om assessering te beplan nie. Daar word melding gemaak van makliker en moeiliker vrae, maar kompleksiteit kom nie ter sprake nie. Die algemene gevoel is dat dit vanweë te groot klasse onmoontlik is om by elke leerder aan te pas. Daar word differensiasie toegepas om so groepe leerders te ondersteun. Leerprogramme en assesseringsprogramme word volgens leerders in die algemeen aangepas. Individuele hulpverlening vind buite normale skoolure plaas. Daar word op kreatiewe wyse te werk gegaan om te verseker dat leerders meer as een kans kry tydens assessering. Leeruitkomste en assesseringstandaarde word meer as een keer en op verskillende wyses geassesseer. Tog is daar die gevoel dat daar eenvoudig nie tyd is om voortdurend uitgebreide geleenthede te verseker nie.

Slegs een respondent verwys na basislyn assessering as sulks. Dit wil voorkom of diagnostiese assessering dikwels in werklikheid basislyn assessering is, maar dit word nie so genoem nie. Ook ten opsigte van formatiewe en summatiewe assessering is daar verwarring oor wat die terme in werklikheid beteken.

Assessering word gesien as 'n deurlopende proses. Die beplanning van assessering word as uiters belangrik beskou. Na gelang van elke respondent se omstandighede word daar alleen of saam met kollegas beplan. Die daarstel van 'n skoolassesseringsplan word as positief ervaar. Hierdie plan word as 'n werksdokument gesien wat verander kan word.

Die leerder is belangrik by die beplanning en uitvoer van assessering. Die fokus is so veel as moontlik op sterk punte. Leerders se belangstelling en vermoëns word in ag geneem. Daar word aangepas by die leerders wat nie in hulle huistaal onderrig word nie. Tog word die gevoel oorgedra dat die leerinhoud eerder sentraal staan as die leerder. Daar word in die beleid gestel dat leerders aktiewe

deelnemers aan die leer- en assesseringsproses moet wees en dat selfassessering gedoen moet word. Laasgenoemde aspek word, waar dit gedoen word, op 'n oppervlakkige manier toegepas. Die leerder omkring byvoorbeeld gesiggies wat aantoon hoe goed of minder goed hy die werk gedoen het. In ander gevalle word dit gedoen maar die resultate word nie ernstig opgeneem nie. Dit blyk duidelik dat die konsep van selfassessering nie begryp word nie. Indien onderwysers nie begryp wat die doel van selfassessering is nie, kan hulle leerders nie begelei om die vaardigheid te ontwikkel nie.

Daar word op verskeie maniere terugvoer aan die leerders gegee. Algemene foute word klassikaal bespreek. In sommige gevalle word individuele besprekings gehou. Skriftelike kommentaar word soms gegee. Dit is 'n leemte, aangesien volledige skriftelike kommentaar 'n vereiste is vir formatiewe assessering. Punte, 'n assesseringsrubriek of memorandum word as terugvoer verskaf. Daar word algemeen gebruik gemaak van sterretjies, plakkers en stempels om goeie werk te beloon. Ouers kry in die meeste gevalle gereeld terugvoer en in alle gevalle aan die einde van elke kwartaal deur middel van 'n rapport. Assessering bepaal ook die respondente se verdere optrede.

Assessering word meestal geïntegreer. Binne 'n leerarea word leeruitkomste en assesseringstandaarde gekluster. Nie almal integreer op 'n georganiseerde wyse met ander leerareas nie. Soms is daar formele integrasie, soms net samewerking op 'n informele wyse en soms sien die respondent self waar daar geïntegreer kan word.

Dit blyk duidelik dat daar die wil en begeerte is om voorsiening te maak vir verskillende intelligensies, leerstyle, vermoëns en belangstellings van leerders. Remminge word in ag geneem. Aan die leerders met groot uitvalle word ondersteuning na skoolure verskaf; binne die klas situasie moet hierdie leerders steeds by die meerderheid aanpas.

Summatiewe assessering word as die belangrikste aspek van die assesseringsproses gesien. Rekords word nougeset bygehou en punte word verwerk om 'n gemiddelde persentasie punt te kry.

Wat die bestuur van assessering betref rapporteer respondente hier twee uiterstes. Aan die een kant is daar skole waar 'n goed beplande assesseringsplan in plek is. Aan die ander kant is daar skole waar almal min of meer maak soos hulle wil en die topstrukture weinig of geen insette lewer of beheer uitoefen nie.

Netjiese, volledige en goed beplande assesseringsportefeuljes word deur die onderwysers bygehou. Daar word voldoen aan die vereistes wat deur die beleid gestel word en in heelwat gevalle word hierdie vereistes selfs oortref. Resultate word in persentasiepunte aangetoon, dikwels in kombinasie met die nasionale kodes. Die benoeming "lêer" word in die meeste gevalle gebruik. Leerderportefeuljes word bygehou, alhoewel daar verwarring oor hierdie term bestaan. Ouers word gereeld op verskillende wyses ingelig oor die resultate van assessering. Kollegas word ingelig oor leerders se behoeftes.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat daar verwarring heers oor die presiese wyse waarop assessering gedoen moet word. Terwyl formatiewe assessering beklemtoon moet word, is summatiewe assessering die belangrikste vir die respondente. Die element van evaluering bly dus sterk op die voorgrond. Die deeglike dokumentasie van resultate kry meer tyd as werklike sinvolle, individuele terugvoer aan leerders. Die verandering wat in die assesseringspraktyke van die respondente plaasgevind het, kom oppervlakkig voor. Die waarde van selfassesering deur die leerder word totaal ontken, wat dui op 'n steeds onderwysergesentreerde benadering.

### **5.3.2 Aanbevelings**

Onderwysers moet die nodige kennis van die betekenis en bedoeling van die verskillende aspekte van assessering soos in die beleid gestel, verkry. Die terminologie moet beheer word en maniere hoe om die beleid toe te pas, moet ontgin word.



## 5.4 OPLEIDING EN ONDERSTEUNING

### 5.4.1 Gevolgtrekkings

Opleidingsgeleenthede wat deur die departement gereël word, word verwelkom en graag bygewoon. Die gevoel is dat daar te min sulke geleenthede is. Gereelde werksinkels met klem op die praktyk word verkies. Van die respondente noem dat daar ten opsigte van assessering geen opleiding gegee is nie. Niemand van die departement het hulle skool besoek om leiding te gee nie. Respondente wat op posvlak 2 is, het self gesorg dat mense vanaf die departement kom om hulle in te lig oor die vereistes van assessering. Dit is as positief ervaar, alhoewel meer duidelike inligting steeds nodig is.

Nie al die opleiding was nuttig of selfs korrek nie. Daar word genoem dat 'n fasiliteerder by 'n kursus foutiewe inligting deurgegee het. So ook word vertel dat die persoon wat in beheer van die leerarea Afrikaans is, noem dat leerder portefeuljes vir tale moeilik is om saam te stel. Dit dui duidelik aan dat hierdie persoon self nie weet wat 'n leerder se assesseringsportefeulje moet bevat nie. Die navorser het self soortgelyke ervarings. Die persoon wat in die distrik waar sy werksaam is, in beheer van sosiale wetenskappe is, het tydens 'n opleidingsessie voorbeelde en verduidelikings gegee van hoe assessering gerekordeer moet word. Een van die vereistes is dat daar 'n gemiddelde persentasie van die resultate van al die assesseringstake uitgewerk moet word. Hierdie persentasie is dan die finale "punt". Dit stem nie ooreen met wat in die beleid gestel word nie. (Departement van Onderwys 2002b:56). Hierdie bevindinge word bevestig deur die Suid Afrikaanse Onderwysers Unie (SAOU Curriculum News 32/2008).

Opleiding binne die skool self word soms gedoen en soms nie. Wat hier na vore kom is die verwarring wat daar op organisatoriese vlak is. 'n Posvlak 1 respondent lei die personeel op, en dra verantwoordelikhede wat eintlik in die hande van hoofde van departemente moet wees. Daar word deur 'n ander genoem dat leiding gevra word maar nie gegee word nie.

## **5.4.2 Aanbevelings**

Eerstens moet die korrekte strukture in die departement daargestel word. Distriksassesseringspanne en Kluster Assesseringspanne moet ingestel word. Daar moet verseker word dat skoolhoofde weet wat vereis word ten opsigte van die taak van die skoolassesseringspan. Wanneer onderwysers die nodige steun verkry, kan die tekorte wat nou nog bestaan, sinvol aangespreek word.

Opleiding behoort nie verwarrend te wees nie. Departementele beamptes het nie altyd die korrekte kennis van die beleid nie en interpreteer dit verskillend. Daar moet dus verseker word dat kundiges die opleiding behartig.

Gesien die positiewe gesindheid oor opleiding, behoort elke onderwyser die geleentheid gegee te word om gereeld kursusse en werksinkels by te woon.

## **5.5 DIE ONDERWYSER SE BELEWING VAN VERANDERING**

### **5.5.1 Gevolgtrekkings**

Onderwysers is passievol oor onderwys. 'n Liefde vir leerders en entoesiasme vir die leerarea wat hulle onderrig, straal uit al die respondente. Daar is 'n bereidheid om verantwoordelikheid te dra, ander te help en om meer te doen as wat gevra word. Leerders word ondersteun en kollegas gehelp.

Dokumentasie is uiters netjies en daar is die behoefte om korrek te werk te gaan. Dit kom duidelik uit dat die respondente trots is op hul lêers, maar ook dat die dokumentasie wat bygehou word, 'n soort buffer teen onsekerheid is.

Al die respondente ervaar dat hulle werkklas groot is. Groot klasse, administrasie, vergaderings en organisasie neem baie tyd in beslag. Assesering en die administrasie daaraan verbonde is baie werk. Daar is onsekerheid oor die vereistes van die beleid en die betekenis van terme. Dikwels is daar twyfel of hulle korrek te werk gaan. Die algemene gevoel is dat baie gevra word en min erkenning daarvoor gegee word. Hierby is daar die leerders se negatiewe houding en ouers se onbetrokkenheid wat bekommernis veroorsaak.

Ten spyte van die feit dat daar behoefte aan die sekuriteit van duidelike voorskrifte is, tree respondente soms slegs volgens eie voorkeure op. 'n Sterk voorbeeld hiervan is die gebruik van persentasies om die leerder se prestasie uit te druk. Die dryfveer daaragter is die geloof dat leerders pryse moet ontvang vir hulle prestasies.

Sommige respondente voel oorweldig deur die baie veranderings wat voortdurend plaasvind. Aan die ander kant is daar een wat voel dat niks werklik so ingrypend verander het nie. Laasgenoemde pas ook net toe wat sy voel "werk" en ignoreer ander vereistes. Dan is daar ook die wat as inisieerders van verandering optree. Elke persoon maak dus van die proses van verandering 'n persoonlike beeld en tree daarvolgens op in die praktyk.

### **5.5.2 Aanbevelings**

Die verloop van die veranderingsproses moet begryp word op alle vlakke.

Onderwysers funksioneer beter as daar begrip en empatie getoon word. Hierdie behoefte moet nie onderskat word nie. Die onderwyser self moet ook beseef wat die implikasies van 'n tyd van verandering op hom of haar persoonlik is. So sal reaksies beter begryp kan word en probleme beter verwerk kan word.

## **5.6 SAMEVATTING**

Daar kan nog nie werklik gepraat word van 'n fundamentele verandering wat plaasgevind het ten opsigte van assessering nie. Kennis van die filosofiese vertrekpunt van uitkomsgebaseerde onderwys word nie gedemonstreer nie. Terminologie word slegs gedeeltelik begryp. Praktykgerig word daar heelwat veranderings gesien, maar dit is meer 'n voldoen aan die letter van die wet as aan die gees van die wet. Onsekerheid en verwarring kom voor. 'n Behoefte aan opleiding is duidelik. Gesien die liefde wat daar vir die leerders en die beroep is, behoort opleiding gegee te word. Daar moet verseker word dat die opleiding sinvol is en op 'n hoë professionele vlak aangebied word.

Die onderwyser in die Intermediêre Fase is besig om toenemend sy of haar rol as assesserder te ontsluit. Die doeltreffende vervulling daarvan is vir elkeen wat deelgeneem het aan hierdie ondersoek 'n saak van erns. Daarom moet die voorsiening van opleiding en ondersteuning net so ernstig aangepak word.

## BRONNELYS

Adams, D. & Hamm, M. 2005. *Redefining education in the twenty-first century*. Illinois: Charles C. Thomas Publishers.

Adler, J. & Reed, Y. (eds) 2002. *Challenges of teacher development*. Pretoria: Van Schaik.

Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorensen, C. 2006. *Introduction to research in education*. 7<sup>th</sup> Edition. Belmont: Thomson Wadsworth.

Babbie, E. 2005. *The basics of social research*. 3<sup>rd</sup> Edition. Belmont: Thomson Wadsworth.

Bailey, B. 2000. The impact of mandated change on teachers. *The sharp edge of educational change* by Bascia, N. & Hargreaves, A. (eds) 2000 London: Falmer Press.

Banks, S.R. 2005. *Classroom assessment. Issues and practices*. Boston: Pearson Education.

Bascia, N. & Hargreaves, A. (eds) 2000. *The sharp edge of educational change*. London: Falmer Press.

Berg, B.L. 2007. *Qualitative research methods for the social sciences*. 6<sup>th</sup> Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education*. 5<sup>th</sup> Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Borich, G.D. & Tombari, M.L. 2004. *Educational assessment for the elementary and middle school classroom*. 2<sup>nd</sup> edition. New Jersey: Pearson Education.

Brown, D.R. & Harvey, D. 2006. *An experiential approach to organization development*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Bruce, C. 2007. Professional development on teacher efficacy: results of a randomized field trial. *The journal of educational research*. 101(1):50-60.

Carl, A. 2005. The “voice of the teacher” in curriculum development: a voice crying in the wilderness? *South African journal of education* 25(4)223-228.

Chappuis, S. & Chappuis, J. 2008. The best value in formative assessment. *Educational leadership*. December 2007/January 2008:14-18.

Davin, R.J. 2003. 'n Uitkomsgebaseerde assesseringsmodel vir die ontvangsjaar. Ongepubliseerde DEd verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Departement van Onderwys. 2002a. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid: oorsig Afrikaans*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. 2002b. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid: Lewensoriëntering*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. Junie 2002. *Kurrikulum 2005. Assesseringsriglyne vir Insluitende Onderwys*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Department of Education. (Undated {a}) *National Curriculum Statement. National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2005a. *The National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band*. Pretoria: Department of Education.

Duncan, C. R. & Noonan, B. 2007. Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *The Alberta journal of educational research* Vol.53, No.1, Spring 2007 1-21.

Durrant, J. & Holden, G. 2006. *Teachers leading change*. London: Paul Chapman Publishers.

Earl, L. & Katz, S. 2000. Changing classroom assessment: teachers' struggles. In *The sharp edge of educational change*. Bascia, N & Hargreaves, A. (eds) London: Falmer Press.

Everard, K.B. & Morris, G. 1996. *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Ewart, Z.A. 2001. *The effectiveness of the cascade model in the training of educators*. Unpublished MEd dissertation. Pretoria: Vista University.

Gardner, J. 2006. *Assessment and learning*. London: Sage.

Gauteng Department of Education. May 2001. *Circular 41 2001*. Johannesburg: Department of Education.

Gauteng Department of Education. March 2002. *Circular 22/2002*. Johannesburg: Department of Education.

Gordon, S.P. 2004. *Professional development for social improvement*. Boston: Pearson Education Inc.

Griffin, R.W. & Moorhead, G. 2007. *Organizational behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hoadley, U. & Jansen, J. *Curriculum – from plans to practices: Learning guide*. Cape Town:Oxford University Press.

Jansen, J. & Christie, P. 1999. eds. *Changing curriculum*. Kenwyn: Juta & Co. Ltd.

James, M. & Pedder, D. 2006. Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The curriculum journal* 17(2): 109-138.

Janesick, V.J. 2003. *Curriculum trends: a Reference handbook*. Santa Barbara, Calif. : ABC - CLIO.

Kvale, S. 1996. *Interviews*. Thousand Oaks:Sage.

Lemmer, E. , Meier, C. , Van Wyk, N. 2006. *Multicultural education. An educator's manual*. Pretoria; Van Schaick.

Lacy, L.E. 2002. *Creative planning resource for interconnected teaching and learning*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

McMillan, J.H. 2001. *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Miller, D. & Lavin, F. 2007. "But now I feel I want to give it a try": formative assessment, self – esteem and a sense of competence. *The curriculum journal* 18(1): 3 – 25.

Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E., Kalman, H.K. 2007. *Designing effective instruction*. 5<sup>th</sup> Edition. Hoboken: John Wiley & Sons.

Munns, G. & Woodward, H. 2006. Student engagement and student self-assessment: the REAL framework. *Assessment in education* 13:2 193 – 213.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2000. *HAT. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Midrand: Perskor.



Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Kauchak, D.P. & Gibson, H.W. 1994. *Teaching strategies. A guide to better instruction.* 4<sup>th</sup> Edition. Lexington: D.C.Heath and Company.

Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. 1998. *Curriculum. Foundations, principles and issues.* 3<sup>rd</sup> Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Owens, G.O. 2001. *Organizational behavior in education.* 7<sup>th</sup> Edition. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Ozman, H.A. & Craver, S.M. 1995. *Philosophical foundations of education.* New Jersey: Prentice Hall.

Perna, M.D. & Davis, J.R. 2007. *Aligning standards & curriculum for classroom success.* 2<sup>nd</sup> Edition. Thousand Oaks , California: Corwin Press.

Rhodes, B. & Roux, C. 2004. Identifying values and beliefs in an outcomes-based curriculum. *South African journal of education* 24(1)25-30.

Schulze, S. & Steyn, T. 2007. Stressors in the lives of South African secondary school educators. *South African journal of education.* Vol 27:691.

Sousa, D.A. 2003. *How the gifted brain learns.* Thousand Oaks California: Corwin Press.

Spady, W.G. 1993. *Outcome-based education.* Belconnen: Australian Curriculum Studies Association.

Spady, W.G. & Marshall, K.J. 1991. Beyond traditional outcomes-based education. *Educational leadership* 49(2):67-72.

Sparks, D. 2005. *Leading for results.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Steyn, P. & Wilkinson, A. 1998. Understanding the theoretical assumptions of outcomes-based education as a condition for meaningful implementation. *South African journal of education*. 18(4).

Swanepoel, C.H. & Booyse, J.J. 2003. Belewing van gedwonge onderwysverandering deur 'n heterogene groep onderwysers. *South African journal of education*. 23(2):94-100.

Tierny, R.D. 2006. Influencing classroom assessment. *Assessment in education:Principles, policy & practice*. 13(2):235-238.

Tileston, D.W. 2004. *What every teacher should know about student assessment*. Thousand Oaks California: Corwin Press.

Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *Outcomes-Based education. A teacher's manual*. Pretoria: Kagiso.

Wasley, P.A. 1994. *Stirring the chalkdust*. New York: Teachers College Press.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. 2007. *Effective learning in classrooms*. Paul Chapman Publishing, London.

Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. 1997. *Restructuring schools, restructuring teachers*. Bristol: Open University Press.

## BYLAE A

### NATIONAL EDUCATION POLICY ACT 27 OF 1996:ASSESSOR

<b>Practical competencies</b>
<i>(Where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action. )</i>
Making appropriate use of different assessment practices, with a particular emphasis on competence-based assessment and the formative use of assessment, in particular continuous and diagnostic forms of assessment.
Assessing in a manner appropriate to the phase/subject/learning area.
Providing feedback to learners in sensitive and educationally helpful ways.
Judging learners' competence and performance in ways that are fair, valid and reliable.
Maintaining efficient recording and reporting of academic progress.
<b>Foundational competencies</b>
<i>(Where the learner demonstrates an understanding of the knowledge and thinking which underpins the actions taken.)</i>
Understanding the assumptions that underlie a range of assessment approaches and their particular strengths and weaknesses in relation to the age of the learner and learning area being assessed.
Understanding the different learning principles underpinning the structuring of different assessment tasks.
Understanding a range of assessment approaches and methods appropriate to the learning area/subject/discipline/phase.
Understanding language terminology and context to be used in the assessment task and the degree to which this is gender and culturally sensitive.
Understanding descriptive and diagnostic reporting within a context of high illiteracy rates among parents.
<b>Reflexive competencies</b>
<i>(Where the learner demonstrates the ability to integrate or connect performances and decision making with understanding and with the ability to adapt to change and unforeseen circumstances and explain the reasons behind these actions. )</i>
Justifying assessment design decisions and choices about assessment tasks and approaches.
Reflecting on appropriateness of assessment decisions made in particular learning situations and adjusting the assessment tasks and approaches where necessary.
Interpreting and using assessment results to feed into processes for the improvement of learning programmes.

## BYLAE B

### PRESTASIESTANDAARDE VOLGENS DIE GEÏNTEGREERDE KWALITEITS-BESTUUR-STELSEL.

Onderwysers word jaarliks getakseer op verskeie vlakke van hulle professionele ontwikkeling. Prestasie standaard 4 is gerig op leerder waardering en –prestasie, dus op assessering wat deur die onderwyser gedoen word.

VERWAGTING; DIE OPVOEDER TOON BEVOEGDHEID T.O.V. KONTROLE (MONITERING) EN ASSESSERING VAN LEERDER VORDERING EN PRESTASIE/SUKSESSE				
VRAAG: IS ASSESSERINGSBEWYSE WAT GEBRUIK WORD VOLDOENDE OM ONDERRIG EN LEER TE BEVORDER?				
KRITERIA				
VLAKKE VAN PRESTASIE	A. TERUGVOERING NA LEERDERS	B. KENNIS VAN ASSESSERINGS-TEGNIKE	C. TOEPASSING VAN TEGNIEKE	D. VERSLAGHOUDING
<b>ONAAANVAARBAAR</b>	Geen bewyse van betekenisvolle terugvoering aan leerders. Terugvoering is ongereeld en inkonsekwent. 1	Toon geen begrip vir verskillende wyses van assessering nie. Gebruik byvoorbeeld slegs toetse. 1	Uitslae van assessering beïnvloed geensins onderwysmetodes/strategieë nie. 1	Geen bewys van verslaghouding en/of rekordering is onvolledig en ongereeld. 1
<b>VOLDOEN AAN MINIMUM VEREISTES</b>	Sekere bewyse van terugvoering. 2	Besik oor 'n basiese begrip van die verskillende assesseringsmetodes 2	Sekere bewyse van regstellende en remediërende aktiwiteite gebaseer op die assesseringsuitslae 2	Hou noodsaaklike verslae/rekords in stand. 2
<b>GOED</b>	Terugvoering is gereeld, konstant en betyds beskikbaar 3	'n Verskeidenheid van assesseringstegnieke word gebruik wat leerders geleentheid bied om hul talente uit te stal. 3	Lesse word toepaslik aangepas om leerders se sterkpunte sowel as swak punte aan te spreek. 3	Verslaghouding word sistematies, effektief en gereeld bygehou. 3
<b>UITSTAANDE</b>	Terugvoering is insiggewend, gereeld, konsekwent, betyds en bou op na 'n lesontwerp. 4	Verskillende assesseringstegnieke word gebruik om o.a. voorsiening te maak vir leerders met verskillende agtergronde, intelligensies en leerstyle. 4	Assessering lei tot verskillende ingrypingstrategieë om spesifieke behoeftes van alle leerders aan te spreek en om die leerders te motiveer. 4	Verslaghouding is altyd beskikbaar en lewer insig in individuele leerders se vordering. 4

## BYLAE C

### ONDERHOUD RIGLYNE

1. Hoe integreer jy en jou kollegas assessering in die onderrig-leer proses?
2. Hoe verseker jy dat jy genoeg inligting versamel om 'n leerder sinvol te assesseer?

Sekondêre vrae: formeel, informeel, formatief, diagnosties, doel, metodes

3. Word terugvoer aan leerders gegee? Waarom dink jy is dit noodsaaklik?
4. Waaruit bestaan die leerders se portefeuljes? Hoe word dit bestuur en georganiseer?

Sekondêre vrae: ontwerp van assesseringstake, metode, vorm

5. Hoe gaan jy te werk om jou eie assesseringsportefeulje saam te stel?
6. Hoe hou jy verslag van die resultate van die assessering?
7. Hoe gebruik jy die resultate van die assessering om jou leerprogramme aan te pas en te verbeter waar nodig.
8. Verduidelik asseblief hoe julle skoolassesseringsprogram werk.
9. Het jy opleiding ontvang wat assessering betref?
10. Is daar nog iets wat jy graag wil byvoeg?

## BYLAE D

### ONDERHOUD 1

N hoe integreer jy en jou kollegas assessering in die hele onderrig/leer proses
Natuurlik is veral in tale DAS vir ons baie belangrik, waar jy die leerder ass ten opsigte van sy leesvermoë , sy taalvaardighede.
N stel bandopnemer op maksimum-verkeersgeluide erg. Respondent maak deur toe.
Assessering op deurlopende vlak is vir ons baie belangrik, maar dit moet gerekordeer word. So ons doen dan eee kan informeel wees of formeel, waarvan die kinders vooraf kennis kry, en dan natuurlik ook die mondelinge praatjies waarvan hulle ook kennis kry vooraf, die assesseringskriteria wat vir hulle uitgelig word, wat in hulle skrifte geplak word. dan informeel ten opsigte praat ook. Dit is 'n deurlopende proses met formele aspekte in, wanneer hulle vooraf kennis kry
N maak julle dit onmiddellik deel van julle leerprogram?
Dis deel van die leerprogram en deel van die assesseringsbeplanning, dit is hoe ons dit doen.
N werk julle saam of gaan elkeen maar op sy eie aan?
Omdat ons skooltjie baie klein is, ek gee vir die hele Intersen fase Engels, werk ek maar alleen.
N so jy werk alleen
Ja . As ek nou kyk na ander skole waar ek al was as leerarea Engels hoof, werk 'n mens maar saam of jy besluit voor die tyd om dit per graad te hanteer. Maar die assesseringsbeplanning word jaarliks vooruit gedoen.
N so jy stel 'n assesseringsplan op
Ja, daar word assesseringsbeplanning opgestel na aanleiding van die LU en AS wat geassesseer word
N hoe verseker jy dat jy genoeg inligting versamel
Mmmmm tov tale is daar altyd genoeg inligting omdat jy so baie het om te assesseer. Maar mens werk maar volgens die departementele riglyne waar daar vir jou gesê word hoeveel formele assessering jy per kwartaal moet doen.
N wat in die NPA is
Ja, wat in die beleid is.
N formeel en informeel het jy reeds gesê, maak jy gebruik van diagnostiese assessering?
Ja, doen steeds baseline, mens begin maar altyd met jou basislyn assessering en dan diagnosties en dan gaan ons maar daarvolgens voort.
N maak jy van verskillende metodes gebruik?
Ja, jou hulpmiddels, dit help baie as jy vir die kinders die assessering kriteria gee. Dit help nie net vir die kinders dat hulle weet wat hulle moet doen nie, maar dit help ook vir die onderwyser as hy assesseer. Hy hoef dit nie lukraak te doen nie. Dit word op die kriteria gedoen wat vooraf vir die kinders gegee is.
N watter verskillende metodes?

Ja, kyk, ons het in ons assesseringsbeplanning ( <i>maak lêer oop</i> ) En in ons kwartaallikse beplanning het ons vorms wat ons maar ontwerp het, daarop is jou assesseringsmetodes ook aangedui. Daar is 'n voorbeeldjie - daar sal jy al die metodes sien - selfassessering, groep assessering prestasie, waarnemings, samesprekings, onderhoude, vraag en antwoord, leerder/groep, onderwyser, konferensies. Ons het maar ons assesseringsmetodes, dan natuurlik is jou toetse ook daar.
N formele toetse
Dit is in tale natuurlik veral tov de language
N leeruitkoms 6
Ja.
N net interessantheidsonthalwe - jou taal, bied jy dit op 'n teksgebaseerde wyse aan.
Ja. Ek het so 6,7,tema's en alles begin met die leesstuk en dan gaan alles rondom die leesstuk.
<i>gelag</i>
N hoe word terugvoer aan die leerders gegee
Terugvoer aan die leerders - aan die einde van elke tema doen hulle selfassessering. Waar hulle dan hulleself kan assesseeer tov elke iets wat ons gedoen het, dit is in die vorm van 'n tabelletjie waar die ou ronde gesiggies op is. Ek kan dit goed doen, ek kan dit nie so goed doen nie, ek kan dit halfpad doen, daar is enetjie en Mmm en dan assesseeer hulle hulle self.
N dis baie volledig
Deur die tema merk ek sekere stukke formeel, wat ek dan op my assesseringspamflette ook aanteken vir die kwartaal, en dit kan hulle dan natuurlik sien en daaraan kan hulle hulself ook meet. Dan aan die einde van elke kwartaal, of liever 2 maal 'n kwartaal skryf hulle 'n groot kwartaaltoets, waar mens hulle vordering ook kan meet. Dan met oueraande kry die ouers ook terugvoer to daarvan
N sal jy bv in 'n boek 'n bemoedigende opmerking skryf,
Ja, op die intermediêre vlak kry hulle nog maar aanmoediging dmv sterretjies en WOW s en allerhande plakkertjies en as hy nou nie sy huiswerk gedoen het nie moet die ouers teken. Daarvoor het ons ook plakkertjies en stempeltjies waar die ouers by moet teken.
N dis baie goed
Het julle 'n gekoopte program of stel julle self op.
Ek stel my eie program op. Baie van die ouers werk op hierdie rekenaarprogram wat aan hulle voorsien is, wat is die naam nou weer, ek het die Engels deurgegaan, dit was nie soos ek Engels aanbied nie, ek stel my eie op
N stel jy jou eie op. , van jou eie oogpunt af
Uit beskikbare bronne, maar ek stel dit so op.
N goed, waaruit bestaan hulle portefeuljes
By ons is die portefeuljes die skrifte.
N en hoe merk jy nou die formele assesserings take
Die formele assesseringstake word in die skrif gemerk en die punt word in die skrif en in my assesseringslêer aangeteken.
N in die boek, is daar 'n aanduiding: Hierdie is die formele ass

Ja, hulle weet , hulle kry kennis daarvan. Hulle weet -- hierdie is 'n assessering opdrag.
N hoe ontwerp jy 'n assesseringstaak
By tale natuurlik is my ass taak maar meestal my language, en dit word in die vorm van oefeninge gedoen, omdat ek tweede taal, nee nie tweede taal nie, addisionele taal doen, voel ek die kinders moet 'n onderleg kry van die reëls van Engels, so ek behandel eers die hele aspek wat ek met hulle gaan doen. Dan weet hulle die sinne wat hulle nou gaan inoefen - ek laat hulle eers inoefen --- dan kry hulle 'n opdrag wat ek gaan merk.
N hoe gaan jy te werk om jou eie assesseringsportefeulje saam te stel
My eie assesserings portefeulje is ingesluit by my 3 weeklikse beplanning. En dan natuurlik ook my jaarlikse beplanning dek die assessering. As ek hier na my assesseringslêer kyk, het ek die assesseringsplan vir elke kwartaal, dan het ek die LU s en AS se wat ek beplan het vir die kwartaal,
N met kleur gemerk, en met die datums by
Met die datums by. Dit is hoe my assesserings portefeulje lyk
N ek het gesien daar is voorbeelde van die take, dis baie volledig, alles is daar.
Ja.
N eintlik is die volgende vraag hoe hou jy verslag, maar ek sien jy hou ontsettend volledig verslag..
Ja, kwartaalliks, ten opsigte van elke LU, wat nou hier nie aangedui word nie word weer hier aangedui, met die datum waarop die assessering gedoen is en die punt
N werk julle op die kode of op persentasie
Ons het besluit hierdie jaar, vandat ons toe weer ons eie keuse kon doen, het ons weer terug gegaan persentasies toe. Omdat die ouers so daarvan hou. Dit vir ons baie makliker maak ten opsigte van die meriete aand.
N so julle het meriete aande
Ons het, en ons werk op persentasies
N hoe gebruik jy nou die resultate van jou ass
Ja ons skryf net Juniemaand en einde van nou hierdie einde van die jaar skryf ons formele eksamen. Soos die ou mense dit genoem het en soos die ouers dit nog ken. Die res van die kwartale gebruik ons ons DAS en die punte van die formele assessering om vir die kind 'n verslag huis toe te stuur,
N en as julle agterkom hier is baie uitvalle of hulle het probleme, sal jy dan die beplanning verander om daarby aan te pas?
Ja kyk, vir die enkeles wat dan hulp nodig het bied ons hulpklasse aan.
N en jy sal bv 'n opmerking skryf, hierdie les werk of hy werk nie
Ja, maar as hy met een jaargroep werk, gaan hy dalk nie met die volgende jaargroep werk nie wat dalk weer nie so sterk is nie. So mens probeer en tref ook maar
N dus jy pas baie by die kind aan
Ja. Ek werk leerdergebaseerd.
N verduidelik asseblief hoe julle skoolassesseringsprogram werk
Ons kom maar almal bymekaar en dan word daar besluit op die hoe en wat van die assessering. Al werk ek alleen by die Engels, is daar tog aspekte



wat saam beplan word.
N word daar enigsins na die kind se gesindheid gekyk?
Dit wys maar in die soort werk, ook of huiswerk gedoen word, sy optrede in die klas, mens kyk maar na die dinge
N is daar vasgestelde kriteria waarvolgens dit gedoen word?
Nee, maar daar kan mens nog aan werk. Dis maar subjektief soos dit nou is, maar mens kry tog 'n beeld
N iets wat jy nog wil byvoeg?
Nie werklik nie.
N Het jy enige opleiding ontvang tov assessering?
Nee, wat ons hier het ons maar so op ons eie uitgevind. Ek moet se dis baie duideliker vandat ons die NPA ook by die beleid het, want daarin word die eise duideliker gestel en mens sien wat van jou verwag word. Mens sien dan dat wat jy doen tog eintlik korrek is
N Baie dankie