

HOOFSTUK 1

ORIËTERING

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Uitkomsgerigte onderwys kan beskou word as een van die grootste kurrikulumhervormings in Suid-Afrika in die laaste eeu. Dié hervorming het tot gevolg dat alle rolspelers, by name die leerder, die ¹onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyn en die opleidingsvoorsiener, aanpassings (sal) moet maak (Rademeyer, 2001a:2). Tyres (2001a) meen dat alle rolspelers aktief by die hervormingsproses betrokke moet raak en noukeurig daarop moet let dat die sinvolste strategieë geïmplementeer word om van dié hervorming 'n sukses te maak.

As eerste standpunt ten opsigte van dié kurrikulumhervormingsproses het die nuutverkose demokratiese regering van Suid-Afrika (in 1994) 'n duidelike sein uitgestuur dat daar deur middel van die hervormingsproses onder andere 'n breuk met apartheidsonderwys moet plaasvind (SAQA, 2000b:1). In aansluiting hierby beskryf 'n ondersoek na die implementering van Kurrikulum 2005 in skole (wat 'n integrale deel uitmaak van die hervormingsproses) deur die Chisholm kommissie (2000:1) dié proses as “....*deliberately intended to simultaneously overturn the legacy of apartheid education and catapult South Africa into the 21st century.*” Die h¹oëronderwyssektor word ook uitgesonder as 'n stelsel wat aan transformasie onderwerp moet word aangesien dit aan die hand van apartheidsriglyne tot stand gekom het (Jacobson, 2002:12). Bray

¹ Literatuur verwys hierna in oorkoepelende verband. In dié studie word verwys na die dosent.

(soos aangehaal deur Sebatane, 2000:401) merk in dié verband op dat onderwysstelsels wêreldwyd gereeld teoretiese en praktiese veranderinge ondergaan as gevolg van sosiale, kulturele, politieke, tegnologiese en opvoedkundige imperatiewe op beide nasionale en internasionale vlakke. Die verandering kan dus as vanselfsprekend aanvaar word.

Die kompleksiteit van uitkomsgerigte onderwys en die implementering daarvan het in 'n groot mate die daarstelling van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAQA) in 1995 genoodsaak. Die implementering van uitkomsgerigte onderwys op alle vlakke van onderwys en opleiding, by name algemene, verdere, en hoër onderwys en opleiding, het uit die aard van die saak 'n direkte invloed op die opleiding van onderwys-, opleiding-, en ontwikkelingspraktisyns. Dié betrokke groep praktisyns verwys in besonder na die volgende subvelde, naamlik :dosente (in Hoër Onderwys en Opleiding); onderwysers (in Algemene- en Verdere Onderwys en Opleiding); Volwassene-Onderwys-en-Opleidingspraktisyns sowel as na praktisyns wat betrokke is by beroepsopleiding, of die sogenaamde "*Occupational Directed Trainers*" (Welsch, 2001b:3).

Wat die opleiding van onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns egter bemoeilik is die artikulasie van kwalifikasies in dié betrokke sub-velde. Welsch (2001a:1) merk die volgende op in 'n skrywe aan SAQA: "*Because the National Standard Body (NSB) did not create a qualifications framework for Field 5 before standards setting started, it now has to accept the framework emerging from the various qualifications, and try to mould it into some form of coherence.*" Wat van belang is, is die versekering wat deur SAQA verlang word dat dosente bevoeg is om as leerfasiliteerders en assessors op te tree soos dit verlang word binne die konteks van die NKR (SAQA, 2001) (sien 3.5).

Enkele van die prosesse waarby SAQA (onder andere) betrokke is, is die ontwikkeling van standarde, spesifieke (besondere) uitkomste en assesseringskriteria. Die Standaard Genererende Liggame (SGB's) koördineer dié proses (namens SAQA) en voorsien op hul beurt alle ontwikkelde standarde,

uitkomst en assesseringskriteria aan die NSB's vir voorlopige goedkeuring voordat SAQA dit finaal goedkeur (Van Dyk *et al.*, 2001:44,45; Olivier, 2001:16-19).

Die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (58/1995) stel dit duidelik dat die nuwe onderwysstelsel daar is vir onder andere die volgende rede: ...” *to enhance learning in South Africa by increasing the number of learners, the frequency of learning, the amount they learn, and the relevance and durability of what is learnt ...*” Die formulering van goed beplande en gestruktureerde assesseringskriteria kan dus dien as riglyn vir beide die leerder, fasiliteerder, assessor, moderator en verifieerder en vorm dus 'n integrale deel van die proses om uitkomstgerigte onderwys suksesvol te kan bestuur en te implementeer (Olivier, 2001:6). Volgens 'n mededeling deur mnr. F. Coetzee (2001) is die ontwikkeling van standaarde vir assessors, moderators en verifieerders een van die aksies wat deur SAQA geloods is om seker te maak dat diesulkes bekwaam kan funksioneer in hul onderskeie rolle.

Assessering van leer word as 'n integrale deel van die onderrig- en leerhandeling in uitkomstgerigte onderwys beskou. Olivier (2001:6) noem in dié verband dat uitkomstgerigte leer gebaseer is op eindresultate en dat dit leerdergedrewe is. Dit word bereik deur die verkryging, bemeestering en implementering van gekontekstualiseerde kennis, vaardighede, waardes en proseduriële stappe. Die konteks waarbinne dit plaasvind is krities aangesien dit betekenis verleen aan leer. Die rol van die onderwyser / opleier / dosent verander na dié van fasiliteerder wat leiding aan leerders voorsien om self die uitkomst te bereik. Dit word gedoen deur begeleiding en ondersteuning aan leerders deur die totale leerproses. Assessering vereis dat dieselfde roete gevolg word. Of dosente in hoër onderwys betyds bevoeg sal wees om die paslike en geldige assesseringstrategieë te kan toepas, is nie seker nie.

Johnston en Chalkley (1994) merk op dat daar 'n balans moet wees tussen die insette en die uitsette by alle onderwysinstellings. Of die balans egter bereken

of bepaal word, word betwyfel aangesien die waardetoevoeging en die finansiële insette nog nooit volgens hul wete aan 'n "waarde vir geld"-meting onderwerp is nie. Die skrywers bevraagteken verder ook die bevoegdheidsvlakke van leerders na voltooiing van die onderrigproses aan onderwysinstellings. Coetzee *et al.*¹(1998?:20) noem in dié verband dat die eindresultaat nie die feit is dat die dosent / onderwyser / opleier die sillabus voltooi het nie maar die feit dat die leerder bevoeg is om die toepaslike vaardighede in 'n verskeidenheid kontekste te kan demonstreer. Of die paradigmaskuif na 'n waardetoevoegingsbenadering effektief deur dosente in hoër onderwys toegepas sal word behoort op deurlopende basis ondersoek en assesseeer te word.

Volgens Olivier (2001:6) word daar dus van die dosent / fasiliteerder verwag om effektief en bekwaam op te tree tydens die onderrig-, leer- en assesseringsproses. Die vraag is egter of die sogenaamde fasiliteerders (dosente) waarna Olivier (2001:6) verwys self aan die assesseringskriteria onderwerp is om as leerfasiliteerder, assessor en heel moontlik ook as moderator of selfs verifieerder te funksioneer. Bo en behalwe die rolle van fasiliteerder, assessor, moderator en/of verifieerder is daar enkele addisionele rolle wat dosente (ook in Hoër Onderwys en Opleiding) soms moet vervul, soos byvoorbeeld dié van administrateur, navorser, lewenslange leerder, berader, gemeenskapsontwikkelaar, interpreteerder, opleidingsbehoeftebepaler en ontwikkelaar van leerprogramme en -materiaal (Welch, 2001c:11; SGB, 2001) (vergelyk 3.3).

Pligstate van dosente vereis bepaalde insette. Hierdie insette strek van onderriggewing tot ontwikkeling van studiemateriaal en navorsing. Daar bestaan egter nie 'n vaste verhouding ten opsigte van tydsverdeling en pligte nie (Stacy *et al.* 1993). Hierdie verdeling word gewoonlik in 'n taakooreenkoms onderhandel. Sommige rolle kan dus moontlik 'n groter persentasie van dosente

¹ Waarskynlike datum van publikasie (Wetenskaplike Vaardighede Verwysings, 2001:15)

in hoër onderwys en opleiding se pligte uitmaak as ander. Die rolverdeling kan moontlik beïnvloed word deur die tipe aanstelling en posvlak (vergelyk figuur 3.1).

Aansluitend hierby kan gevra word of dié rolle wat vervul moet word (deur dosente) nie te dikwels as vanselfsprekend aanvaar word nie (veral in Höer Onderwysinstellings). Dosente, onderwysers en opleiers moet dus verskeie rolle vervul in die onderrig- en leeromgewing hoewel hulle bevoegdheid om dit wel te kan doen nie altyd sinvol geassesseer is nie en dus ook nie geverifieer kan word nie. Boyer, Seldin en Elton (soos aangehaal deur Webbstock, 1999) noem dat navorsingstudies by tersiêre instellings daarop dui dat alhoewel onderrig as krities vir die student se sukses beskou word dié komponent onderwaardeer word in vergelyking met ander akademiese aktiwiteite soos byvoorbeeld navorsingsaktiwiteite, publikasies, inkomstegenerering en administratiewe funksies. Stacy *et al.*, (1993) merk in dié verband op dat: *"...I feel pressure to do research (in order to) get more rewards for myself at the expense of my graduate students. I feel pressure to get my graduate students to be as productive as possible so I can get my next merit increase or merit reward. I think that's the pressure. Whereas I feel that doing research with my graduate students is a great tool for educating them ... We need to pay more attention to our students, they are the "products" not the research per se!"* Binne die raamwerk van 'n uitkomstgerigte onderwys- en opleidingsbenadering kan 'n eensydige fokus op aktiwiteite moontlik negatiewe gevolge hê.

Assessering is tradisioneel deur middel van "papierintervensies" gedoen. Die vraag kan gevra word of dié wyse van assessering, hetsy formatief of summatief, beskou kan word as "kwaliteit assessering". Harrison en Sheail (2000) en Bartels, (2000) beskou die eksklusiewe gebruik van "papierintervensies" as metode van assessering om die bevoegdheid van leerders te bepaal as hinderlik. Papierintervensies kan nie eksklusief gebruik word om leer te assesseer nie aangesien daar deur die eksklusiewe gebruik van die metode slegs van die student verwag word om "dinge" op papier neer te skryf. Die

afleiding kan moontlik gemaak word dat dosente, opleiers en/of fasiliteerders wat ook as assessors optree en hulself "skuldig" maak aan die eksklusiewe gebruik van "papierintervensies" as assesseringsintervensie moontlik nie opgelei en gesertifiseer is vir die taak nie. Reddy en Le Grange (1996:18) meen ook dat formatiewe assessering te vinnig op die onderwysstelsel afgedwing is.

Die opleiding en assessering van leerders in hoër onderwys en opleiding word ook deur die globaliseringsfenomeen beïnvloed. Bennett (2001:1) haal vir Stan Davis aan met die volgende woorde: "*Education will become lifelong with each person ultimately responsible for his or her own learning. The days of front-loading education – filling up with a dozen or so years of learning in the early parts of life and then working for the rest – are on the way out.*" Sebatane (2000:401) se aanhaling uit 'n UNESCO-verslag van 1995 sluit hierby aan: "*The growing internationalization of higher education is first and foremost a reflection of the global nature of learning and research.*" Olivier (2001:183) noem dat om internasionaal kompetend te wees dit as imperatief beskou word om te voldoen aan internasionale standaarde en dat die gevolg hiervan is dat menslike hulpbronne dienooreenkomstig ontwikkel moet word. Dosente behoort moontlik deurlopend te verseker dat hul opleiding byhou met die vereistes wat gestel word, en met die gevolge van en die uitwerking wat globalisering op die hoër onderwys- en opleidingsektor het.

Volgens Mehl (soos aangehaal deur Rademeyer, 2001a:2) word kursusse vir voorgraadse studente waarskynlik vandag nog so aangebied dat die enigste sin wat dit het, is om die studente vir 'n jaar besig te hou. Rademeyer (2001a:2) haal vir Mehl verder aan waar hy verwys na die groot gaping tussen formele opleiding en die behoeftes in die werkplek. Volgens Mehl (soos aangehaal deur Rademeyer, 2001a:2) gebeur dit soms dat 'n maatskappy 'n student vir vier jaar laat studeer net sodat hulle vir nog twee jaar in die werksplek opgelei moet word voordat hulle 'n sinvolle bydrae kan lewer. Volgens hom is akademiese kennis lankal nie meer voldoende om effektief in die werksplek te funksioneer nie; kennis gemik op probleemoplossing en innovasie behoort van kardinale

belang te wees (vergelyk 2.2.3.2). Individuele dosente kan sekerlik 'n goeie argument uitmaak vir die doel van 'n bepaalde voorgraadse kwalifikasie hoewel hierdie argumente selde uitgespreek of openlik gedebateer word. Die gevolg is dat studente 'n reeks geïsoleerde spesialiseringe versamel met weinig geleentheid om sin te maak van die geheel (Moore, 2000:185). Indien die opmerkings van Mehl (soos aangehaal deur Rademeyer, 2001a:2) en Moore (2000:185) ernstig opgeneem kan word, sal daar sekerlik deur akademiërs hieraan aandag gegee moet word. Of akademiërs egter altyd oor die bevoegdheid beskik oor hoe om die saak reg te stel, behoort ondersoek en gevalideer te word.

Die Nasionale Navorsingstigting, soos aangehaal in Van Dyk *et al.* (2001:11), is van mening dat een van die kritieke sake wat die tersiêre onderwyssektor in die gesig staar die behoefte is aan modelle wat inligting in verband met tersiêre onderwys in verband bring met statistiek en neigings in die werksmag met betrekking tot die vraag en aanbod van vaardige menslike hulpbronne (sien vraelys afdeling B, vrae 13 en 32). Of dosente enigsins aan die saak aandag gee, word betwyfel.

Om as bevoegde dosent (in Hoër Onderwys en Opleiding) binne die nuwe uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsparadigma gesertifiseer te word, sal moontlik voorafgegaan word deur sinvolle opleidingsintervensies wat uit die aard van die saak uitkomsgerig behoort te wees. Jacobs (1993:1) wys egter daarop dat om 'n geskikte en effektiewe indiensopleidingstelsel te skep en te implementeer geen geringe taak is nie en dat hierdie opleiding gerig is op die bekwaammaking van die leerder in werkverband, afhangend van watter rol(le) vervul moet word in die onderrig- en leeromgewing.

Dosente in Hoër Onderwys en Opleiding word aangestel op grond van hul akademiese en/of professionele deskundigheid en ervaring (MacPherson, 2000:287) (sien figuur 2.11). Die rolle wat binne die nuwe uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsparadigma aan onderwys-, opleiding- en

ontwikkelingspraktisyns gekoppel word behoort egter van naderby beskou te word (sien 3.3). Die ontwikkeling van standarde, uitkomste en assesseringskriteria vir die betrokke professie is primêr die funksie van die Standaard Genererende Liggaam (SGB) wat getaak is vir die betrokke doel. Of alle tersiêre instellings egter ag gee op die proses is te betwyfel. Daar word wel reeds van dosente in hoër onderwys verwag om die nuwe onderwys- en opleidingsparadigma te help ontwikkel en te implementeer, terwyl hul eie bevoegdheid om dit korrek te doen nie noodwendig altyd geassesseer is (word) nie. Assessering van die bepaalde bevoegdheids behoort strategies benader te word aangesien die meerderheid dosente verbonde aan hoëronderrysinstellings sekerlik voltyds betrokke is by die onderrig- en leerproses van hul studente of leerders sowel as by ander take of rolvervullings, soos reeds uitgewys (sien figuur 2.11).

Om kwaliteit assessering te verseker sal daar vereis word dat die assesseringsproses om die bevoegdheid van dosente in Hoër Onderwys en Opleiding (hetsy indiens- of besig met voltydse studie/opleiding aan 'n tersiêre inrigting) moontlik bestuursmatig hanteer moet word. Deur middel van die integrering van bestaande kennis oor die aard van assessering, en die optimalisering daarvan, sal riglyne voorsien word wat aangewend kan word om assessering van dosente in Hoër Onderwys en Opleiding effekief en sinvol vir die tyd te kan laat plaasvind.

Uit bostaande blyk die probleemvraag te wees:

Watter riglyne ten opsigte van effektiewe assesseringspraktyke behoort gevolg te word om te verseker dat dosente in Hoër Onderwys en Opleiding voldoen aan die rolverwagtings wat gestel word deur rolspelers binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk?

1.2 NAVORSINGSDOELWITTE

Na aanleiding van bogenoemde probleemstelling word die volgende doelwitte geformuleer vir hierdie navorsing:

- **Doelwit 1:** Om deur middel van 'n literatuurstudie die aard en wese van assessering in besonder in Hoëronderwysverband te bepaal.
- **Doelwit 2:** Om die kriteria te bepaal vir kwaliteitversekering tydens assessering tov die dosent in Hoër Onderwys.
- **Doelwit 3:** Om bestaande assesseringstelsels en/of -praktyke binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te ontleed met die fokus op die assessering van die rolverwagtinge en gepaardgaande uitsette van dosente verbonde aan staatsgesubsidieerde of openbare Hoëronderwysinstellings.
- **Doelwit 4:** Om empiries te bepaal of dosente aan doeltreffende en toepaslike opleiding onderwerp is met betrekking tot die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en wat die gepaardgaande implikasies vir die assessering van dosente verbonde aan staatsgesubsidieerde of openbare Hoëronderwysinstellings se bevoegdheids- en prestasies behels vir alle belanghebbende partye.
- **Doelwit 5:** Om riglyne daar te stel ter ondersteuning van die effektiewe implementering en uitvoering van assessering van dosente verbonde aan staatsgesubsidieerde of openbare hoëronderwysinstellings.

1.3 METODE VAN NAVORSING

'n Tweeledige navorsingsmetode word in hierdie studie gevolg, naamlik 'n literatuurstudie (1.3.1) en 'n empiriese ondersoek (1.3.2).

1.3.1 Literatuurstudie

Ter bereiking van doelwitte 1 en 2 is 'n literatuurstudie van relevante primêre en sekondêre bronne onderneem. Sekondêre bronne is alleenlik geraadpleeg waar dit nie prakties moontlik was om die primêre bronne te bekom nie. Die doel was om die aard en wese van assessering te bepaal sowel as 'n ontleding van modelle, teorieë en instrumente en die effek daarvan op die funksionering van onderrig- en leerpraktyke. 'n Rekenaarsoektog is op die ERIC-, EBSCOHost- en NEXUS-databasis onderneem aan die hand van die volgende trefwoorde ten einde toepaslike bronne te identifiseer: *management strategies, assessment, learning assessment, outcomes based education, outcomes based assessment, competency based assessment, workplace assessment, in-service training, experiential learning, further education and training, higher education and training, education, training, development specialist/practitioner, faculty assessment, lecturer assessment, faculty competence, faculty performance, performance assessment, formative assessment, summative assessment, assessor, quality assurance, quality management.*

Aangesien die navorsing wat hier onderneem is van kontinue aard is as gevolg van die deurlopende beskikbaarstelling van nuwe literatuur en wetgewing, is daar vir die doel van hierdie navorsingstudie nie bronne gekonsulteer wat na Desember 2002 verskyn het nie.

1.3.2 Empiriese ondersoek

1.3.2.1 Ontwerp

'n Ex Post Facto-Navorsingsontwerp is onderneem waar 'n veldondersoek onderneem is by wyse van vraelyste en onderhoude. Verskeie ongestruktureerde onderhoude is vooraf met 'n aantal kundiges in Suid-Afrika gevoer. Uit die onderhoude het dit geblyk dat Suid-Afrika oor enkele kundiges beskik op die gebied van assessering van dosente binne die konteks van die

Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Kontak is ook deur middel van e-pos en die internet bewerkstellig met kundiges in die buiteland, waaronder Nieu-Seeland, Australië, die Verenigde State van Amerika en die Verenigde Koninkryk.

1.3.2.2 Studiepopulasie en steekproef

Die studiepopulasie het bestaan uit drie groepe.

Die eerste groep het bestaan uit 'n verteenwoordigende ewekansige steekproef (n = 217) van alle doserende personeel (n = 500) by 'n histories Afrikaanse universiteit. Hulle is versoek om aan die navorsingsprojek deel te neem.

Die tweede groep het bestaan uit doserende personeel (n = 220) van 'n "histories benadeelde" Engelse Technikon. 'n Verteenwoordigende ewekansige steekproef (n = 140) is geneem en versoek om aan die navorsingsprojek deel te neem.

Die derde groep het alle bestuurders (of hul gevolmagtigdes) ingesluit wat betrokke is by die opleiding, akademiese ontwikkeling en/of assessering van dosente by geregistreerde Hoëronderwysinstellings. Alle staatsgesubsidieerde universiteite en teknikon (n = 36) is by die ondersoek betrek. Sommige instellings het reeds amalgameer tydens die ondersoek, terwyl andere besig was met onderhandelinge vir samesmelting. Van die potensiële respondente uit dié groep het die navorser telefonies geskakel en aangedui dat hulle nie die vraelys wou voltooi nie as gevolg van die samesmeltingsproses. Sommige het gemeen dat hoër onderwys in so 'n chaos is dat die invul van die vraelys geen verskil aan die huidige toestand sal maak nie. 'n Ander potensiële respondent het gesê dat hy nie lank in die betrokke pos is nie en daarom glad nie die betrokke vraelys kon invul nie.

1.3.2.3 Instrumente

Daar is uit die literatuurstudie posvraelyste opgestel en aan alle bestuurders (of hul gevolmagtigdes) gestuur wat betrokke is by die opleiding (akademiese ontwikkeling) en/of assessering van dosente.

'n Aparte vraelys is aan 217 doserende personeellede van die universiteit en 140 doserende personeellede by die technikon versend vir voltooiing. 'n Vergelyking en gevolgtrekkings word in hoofstuk 5 tussen die verwante faktore in die vraelyste gemaak.

1.3.2.4 Statistiese tegniek

Die versamelde data van die posvraelyste is met behulp van toepaslike beskrywende statistiese tegnieke geanaliseer. Statistiese tegnieke (behalwe frekwensieontledings en rangorde-analises) wat onder andere ingesluit is, is die bepaling van effekgrootte. Verder is vasgestel of daar enige statisties beduidende verskille tussen die groepe respondente bestaan het. 'n Eenrigting variansie-analise is uitgevoer om te bepaal tussen watter groepe daar enige prakties betekenisvolle verskille bestaan het. 'n Faktoranalise is gebruik in die validering van die vraelys en beskrywende statistiek is gebruik om die verkreeë data te interpreteer. Die Statistiese Konsultasiediens van die PU vir CHO is vir dié doel geraadpleeg.

1.4 OORSIG VAN DIE STRUKTURERING VAN NAVORSINGSVERSLAG

Hoofstuk 1: Oriëntering

Hoofstuk 2: Die aard van en kriteria vir effektiewe assessering

Hoofstuk 3: Ontleding van assesseringspraktyke

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp

Hoofstuk 5: Resultate, interpretering van data en bespreking

Hoofstuk 6: Riglyne vir die implementering van effektiewe assesseringspraktyke vir dosente

Hoofstuk 7: Samevatting, bevindinge en aanbeveling.