

ASSESSERING IN GESONDHEIDSWETENSKAP-PROGRAMME IN 'N HOËR ONDERWYSINSTELLING: 'N KRITIESE ETNOGRAFIESE STUDIE

MARTHA JOHANNA SUSANNA WILLIAMS

MCur, BArt et Sc (Verpl)

Proefskrif ingedien ter vervulling van die vereistes vir die graad Philosophiae Doctor
(Verpleegkunde) aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof Dr HC Klopper
Medepromotor: Prof Dr MP Koen
Hulppromotor: Prof Dr AS Coetzee-Van Rooy

Potchefstroom
November 2008

DANKBETUIGINGS

In erkenning en dankbaarheid teenoor my Hemelse Vader vir Sy genade en barmhartigheid om hierdie persoonlike mylpaal te bereik.

Dis 'n voorreg om die volgende persone uit te sonder vir hulle leiding en ondersteuning:

- My studieleiers: Proff Hester Klopper, Daleen Koen en Susan Coetzee-Van Rooy vir die vertroue, professionele ondersteuning, aanmoediging en beskikbaarheid.
- Mevrouw Louise Vos vir haar flinke, geduldige en professionele hulp in die opspoor van literatuur.
- Die personeel en studente in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe wat deelgeneem het aan die studie.
- Francois Watson wat altyd beskikbaar (*en baie beleefd!*) was vir en bereid was om raad, ondersteuning en rekenaarvaardigheid te deel in die tegniese versorging van die studie.
- Dr Emmerentia du Plessis as kundige kwalitatiewe navorser vir haar hulp as “klankbord” en medekodeerder tydens data-analise.
- Dr Amanda van der Merwe vir taalversorging.
- Prof Casper Lessing vir kontrole van die bronnelys.
- Die Noordwes-Universiteit vir finansiële ondersteuning, en die geleentheid om studieverlof te neem vir die voltooiing van die studie.

Op 'n meer persoonlike vlak:

- My gesin, familie en vriende vir julle vertroue en emosionele ondersteuning.
- Prof Bessie Coertse en Mej Rina Fourie se invloedryke rol in my vorming as student en verpleegkundige.
- Gerry en Mada Watson vir die eindelose koppies koffie en gewilligheid om te luister, raad te gee, saam te wroeg en te lag.
- Kollegas by die Skool vir Verpleegkunde vir die belangstelling en ondersteuning waarop ek kon peiltrek.

Opgedra aan:

Andri, Berna, Albert en Marike

OPSOMMING

Trefwoorde: Assessering van/vir/as leer, hoër onderwys, uitkomsgebaseerde leer, behavioristiese benadering, konstruktivistiese benadering, kritiese etnografie

Die fokus van die studie was 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur in hoër onderwys wat assessering as leer fasiliteer, in lyn met konstruktivistiese beginsels en in ooreenstemming met die uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig-leer. Die rasionaal vir die ondersoek is gesetel in die navorser se waarneming dat leerbegeleiers se assesseringspraktyke neig om tradisioneel behavioristies georiënteerd te wees, terwyl die amptelike benadering tot onderrig-leer uitkomsgebaseerd is.

'n Krities etnografiese proses dien as navorsingsmetode. 'n Primêre rekord is saamgestel uit 'n ondersoek na die assesseringspraktyke wat leerbegeleiers in gesondheidswetenskappe implementeer deur middel van direkte waarneming tydens akademiese kontakssessies met studente; 15 (vyftien) semi-gestruktureerde, individuele onderhoude en analise van assesseringsdokumente. As triangulering is die 30 (dertig) deelnemende studente se ervaring van leerbegeleiers se assesseringspraktyke deur middel van 3 (drie) semi-gestruktureerde fokusgroepe verken en beskryf. Die data is kwalitatief ge-analiseer in samewerking met 'n kundige kwalitatiewe navorser as medekodeerder; en relevante verhoudings tussen konsepte is uitgelig. Literatuur (nasionaal en internasionaal) is verken, geïnterpreteer en met die empiriese data geïntegreer ter verryking van die bevindinge. Die resultate is saamgevat in 12 (twaalf) samevattende stellings wat as basis dien vir die teoretiese raamwerk. 'n Konseptuele raamwerk wat die verhoudings tussen die sentrale konsepte verduidelik, is visueel aangebied en bespreek. 'n Strategie vir 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer is geformuleer op grond van 7 (sewe) doelstellings en 'n taktiese plan om die doelstellings tot uitvoer te bring is saamgestel.

ABSTRACT

Key words: Assessment of/for/as learning, higher education, outcomes-based approach, behaviorist approach, constructivist approach, critical ethnography

The focus of this study is a strategy for the creation of a teaching-learning culture in higher education that facilitates assessment as learning, in line with constructivist principles and congruent with the outcomes-based approach to teaching and learning. The rationale behind the study was based on the researcher's observation that the assessment practices of learning accompanists in the health sciences tend to be traditional and behaviourist in nature, while the official and dominant approach to teaching and learning is outcomes-based.

A critical ethnographic process served as research method. A primary record was compiled from the investigation into the assessment practices of the learning accompanists in health sciences by means of direct observation during academic contact sessions with students, 15 (fifteen) semi-structured individual interviews and analysis of assessment documents. The 30 (thirty) participating students' experience of the assessment practices of their learning accompanists was explored by means of 3 (three) semi-structured focus group interviews as triangulation. The data was qualitatively analysed in collaboration with an experienced qualitative researcher as co-coder; and relevant relationships between concepts were emphasised. Literature (national and international) was continuously explored, interpreted and integrated with the empirical data for enrichment of the findings. The results were reduced to 12 (twelve) condensed statements that served as a basis for a theoretical framework. A conceptual framework, which explains the relationship between the central concepts, is visually presented and discussed. A strategy for a teaching-learning culture that facilitates assessment as learning was formulated on the basis of 7 (seven) goals and a tactical plan to achieve the stated goals.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: OORSIG VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	AGTERGROND EN RASIONAAL	3
1.3	PROBLEEMSTELLING	8
1.4	NAVORSINGSDOELSTELLINGS	9
1.5	NAVORSER SE AANNAMES	10
1.5.1	META-TEORETIESE AANNAMES	10
1.5.2	TEORETIESE AANNAMES	12
1.5.2.1	Teoretiese definisies	15
1.5.3	METODOLOGIESE AANNAMES	16
1.6	SENTRAAL TEORETIESE STELLING	17
1.7	NAVORSINGSONTWERP	17
1.8	NAVORSINGSMETODE	18
1.9	ETIESE ASPEKTE	21
1.10	VERLOOP VAN STUDIE	22
1.11	SAMEVATTING	23

HOOFSTUK 2: NAVORSINGSONTWERP EN –METODE

2.1	NAVORSINGSONTWERP	24
2.1.1	KRITIESE ETNOGRAFIE	25
2.1.2	KWALITATIEWE NAVORSING	26
2.1.3	VERKENNENDE, BESKRYWENDE, INTERPRETATIEWE STUDIE	27
2.1.4	KONTEKSTUELE STUDIE	28
2.2	NAVORSINGSMETODE	29
2.2.1	KRITIESE ETNOGRAFIE AS NAVORSINGSPROSES	29
2.2.1.1	Stadium 1: Primêre rekord	29
2.2.1.2	Stadium 2: Analise van verhoudings	39
2.2.1.3	Stadium 3: Dialogiese data-generering	41
2.2.1.4	Stadium 4: Beskrywing van verband met literatuur	42
2.2.1.5	Stadium 5: Verduideliking van bevindings	43

2.3	ROL VAN DIE NAVORSER	43
2.4	VERTROUENSWAARDIGHEID	44
2.5	TOEPASSING VAN ETIESE BEGINSELS	47
2.6	SAMEVATTING	47

HOOFTUK 3: RESULTATE: LEEBEGELEIERS SE ASSESSERINGSPRAKTYK

3.1	INLEIDING	48
3.2	DEMOGRAFIESE PROFIEL	49
3.3	WAARNEMING TYDENS AKADEMIESE KONTAKSESSIES	50
3.3.1	BEVINDINGS	59
3.4	SEMI-GESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDE	60
3.4.1	TEMA EEN: ASSESSERING AS KONSEP	61
3.4.1.1	Bevindings	66
3.4.2	TEMA TWEE: VERBAND TUSSEN ASSESSERING EN LEER	67
3.4.2.1	Bevindings	70
3.4.3	TEMA DRIE: ASSESSERINGSPRAKTYKE	71
3.4.3.1	Informele, formatiewe assessering	72
3.4.3.1.1	Bevindings	79
3.4.3.2	Formele assessering (puntedraend)	80
3.4.3.2.1	Bevindings	85
3.4.4	TEMA VIER: LEEMTES EN STRUIKELBLOKKE	85
3.4.4.1	Studente	86
3.4.4.2	Leerbegeleiers	88
3.4.4.3	Universiteit	90
3.4.4.4	Bevindings	91
3.5	ANALISE VAN ASSESSERINGSKODUMENTE	93
3.5.1	TOETSE	95
3.5.2	WERKSOPDRAGTE	97
3.5.3	EKSAMENVRAESTELLE	99
3.5.4	BEVINDINGS	100
3.6	SAMEVATTING	101

HOOFSTUK 4: RESULTATE: STUDENTE SE ERVARING VAN LEERBEGELEIERS SE ASSESSERINGSPRAKTYKE

4.1	INLEIDING	102
4.2	FOKUSGROEPONDERHOUDE MET STUDENTE	102
4.2.1	TEMA EEN: INFORMELE, FORMATIEWE ASSESSERING	103
4.2.1.1	Bevindings	105
4.2.2	TEMA TWEE: FORMELE ASSESSERING	106
4.2.2.1	Tradisionele assesseringspraktyke	106
4.2.2.1.1	Bevindings	116
4.2.2.2	Outentieke assesseringspraktyke	117
4.2.2.2.1	Bevindings	124
4.2.3	TEMA DRIE: STUDENTE SE PERSEPSIES VAN STRUIKELBLOKKE	125
4.2.3.1	Studente	125
4.2.3.2	Leerbegeleiers	128
4.2.3.3	Bevindings	133
4.2.4	TEMA VIER: BEHOEFTE VIR ASSESSERING	134
4.3	DATA OORSIG	135
4.4	SAMEVATTING	138

HOOFSTUK 5: TEORETIESE RAAMWERK

5.1	INLEIDING	139
5.2	IDENTIFISERING VAN KONSEPTE	140
5.3	BEHAVIORISTIESE BENADERING	144
5.3.1	BEGINSELS	144
5.3.1.1	Doelwitte	145
5.3.2	TRADISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE	146
5.3.2.1	Agtergrond	146
5.3.2.2	Kenmerkende eienskappe	148
5.4	UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG-LEERBENADERING	152
5.4.1	BEGINSELS	152
5.4.2	AGTERGROND	153
5.4.2.1	Kenmerkende eienskappe	154

5.5	KONSTRUKTIVISTIESE BENADERING	156
5.5.1	AGTERGROND	156
5.5.2	BEGINSELS	157
5.5.3	OUTENTIEKE ASSESSERING	159
5.5.4	ONDERRIG-LEERKULTUUR	161
5.5.4.1	Formatiewe assessering	163
5.5.4.2	Terugvoer	166
5.5.4.3	Aktiewe deelname	168
5.5.4.4	Refleksie	169
5.5.4.5	Selfregulering	170
5.5.4.6	Selfgerigtheid	171
5.5.4.7	Self-assessering	171
5.6	BEGINSELS EN KRITERIA VIR ASSESSERING	175
5.7	ASSESSERING AS LEER	177
5.7.1	KOMPONENTE VIR 'N KONSEPTUELE RAAMWERK	178
5.7.1.1	Rolspelers	178
5.7.1.2	Konteks	178
5.7.1.3	Proses	179
5.7.1.4	Verwagte uitkoms	179
5.7.2	BESKRYWING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK	181
5.8	SAMEVATTING	183

HOOFSTUK 6: STRATEGIE VIR ASSESSERING AS LEER

6.1	INLEIDING	184
6.2	VISIE	185
6.3	WAARDES EN BEGINSELS	186
6.4	STRATEGIE	188
6.5	TAKTIESE PLAN	188
6.5.1	BENADERING TOT TAKTIESE PLAN	192
6.5.2	BESPREKING VAN SKEMATIESE VOORSTELLING	194
6.5.3	EMANSIPASIE VAN DIE STUDENT	195

6.6	ASSESSERINGSPRAKTYKE: ONDERRIG-LEERKULTUUR	
	WAT ASSESSERING AS LEER FASILITEER	198
6.6.1	VOORLEGGINGS IN GESKREWE FORMAAT	199
6.6.1.1	Toetse en eksamens	200
6.6.1.2	Werkopdragte / Projekte	201
6.6.2	VOORLEGGINGS IN OUDIO-VISUELE FORMAAT	202
6.6.2.1	Voordragte	202
6.6.2.2	Plakkate	202
6.6.2.3	Konsepkartering	203
6.6.3	VOORLEGGINGS VIR BEVOEGDHEID	203
6.6.3.1	Praktikum	204
6.6.3.2	Portefeulje	204
6.6.4	BYKOMENDE HULPMIDDELS	206
6.6.4.1	Leerkontrak	206
6.6.4.2	Assesseringsplan	206
6.7	SAMEVATTING	209

HOOFTUK 7: EVALUERING VAN DIE STUDIE; TEKORTKOMINGE EN AANBEVELINGS VIR ONDERWYS, ONDERWYSPRAKTYK EN NAVORSING

7.1	INLEIDING	210
7.2	REFLEKTIEWE TERUGBLIK	210
7.3	TEKORTKOMINGE	215
7.4	AANBEVELINGS	216
7.4.1	ONDERRIG-LEER	216
7.4.2	ONDERRIG-LEERPRAKTYK	217
7.4.3	VERDERE NAVORSING	218
7.5	SAMEVATTING	218

BRONNELYS	219
------------------	------------

LYS VAN TABELLE

1.1	UITGANGSPUNTE VAN DIE KRITIESE TEORIE	14
1.2	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE KRITIESE ETNOGRAFIESE PROSES	19
2.1	EIENSKAPPE VAN KWALITATIEWE NAVORSING	26
2.2	MAATREËLS GETREF VIR VERTROUENSWAARDIGHEID	45
2.3	MAATREËLS VIR ETIESE VERANTWOORDBAARHEID	47
3.1	DEMOGRAFIESE PROFIEL VAN DEELNEMENDE LEERBEGELEIERS	49
3.2	LEERBEGELEIERS SE BESKRYWING VAN DIE KONSEP, ASSESSERING	62
3.3	VLAKBESKRYWINGS	75
3.4	INFORMELE, FORMATIEWE ASSESSERINGSPRAKTYKE	76
3.5	FORMELE (PUNTEDRAENDE) ASSESSERINGSPRAKTYKE	82
3.6	KOGNITIEWE VLAKKE VOLGENS BLOOM SE TAKSONOMIE	94
3.7	NKR-VLAK: VERWAGTE VLAK VAN KOGNITIEWE VAARDIGHEID	95
3.8	TOETSE: PUNTEVERDELING VOLGENS KOGNITIEWE VLAKKE	96
3.9	WERKSOPDRAGTE VOLGENS KOGNITIEWE VLAKKE	98
3.10	EKSAMEN: PUNTEVERDELING VOLGENS KOGNITIEWE VLAKKE	99
4.1	OORSIG VAN RESULTATE: SAMEVATTENDE STELLINGS	136
5.1	KONSEPTE UIT SAMEVATTENDE STELLINGS GEïDENTIFISEER	141
5.2	“OU” EN “NUWE” ONDERRIG-LEERKULTURE	155
5.3	EIENSKAPPE VAN OUTENTIEKE ASSESSERING	160
5.4	ONDERRIG-LEERKULTUUR: ASSESSERING AS LEER	182
6.1	NAVORSER SE BEGINSELS VIR ASSESSERING AS LEER	187

6.2	TAKTIESE PLAN: ONDERRIG-LEERKULTUUR VIR ASSESSERING AS LEER	189
6.3	VOORLEGGINGS VIR ASSESSERING: GESKIKTHEID VIR ASSESSERING AS LEER	208

LYS VAN FIGURE

2.1	SKEMATIESE VOORSTELLING: KRITIESE ETNOGRAFIE	31
5.1	SKEMATIESE VOORSTELLING: BEHAVIORISTIESE BENADERING	150
5.2	SKEMATIESE VOORSTELLING: KONSTRUKTIVISTIESE BENADERING	174
5.3	SKEMATIESE VOORSTELLING: KONSEPTUELE RAAMWERK	180
6.2	SKEMATIESE VOORSTELLING: STRATEGIE VIR ASSESSERING AS LEER	193

LYS VAN BYLAE

A.	ETIESE GOEDKEURING	240
B.	KENNISNAME: NAVORSING IN PROSES	241
C.	UITNODIGINGSBRIEF: LEERBEGELEIERS	243
D.	UITNODIGINGSBRIEF: STUDENTE	245
E.	WAARNEMINGSKEDULE: AKADEMIESE KONTAKSESSIES	248
F.	SKEDULE: SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD: LEERBEGELEIERS	249
G.	SKEDULE: FOKUSGROEPONDERHOUD: STUDENTE	250
H.	VERTROULIKHEIDSONDERNEMING	251
I.	TRANSKRIPSIE: INDIVIDUELE ONDERHOUD: LEERBEGELEIERS	252
J.	TRANSKRIPSIE: FOKUSGROEP-ONDERHOUD STUDENTE	261

K.	VELDNOTAS: FOKUSGROEP-ONDERHOUD STUDENTE	270
L.	DATA IN TEMAS: WAARNEMING	272
M.	DATA IN TEMAS: INDIVIDUELE ONDERHOUDE: LEERBEGELEIERS	274
N.	DATA IN TEMAS: FOKUSGROEPE: STUDENTE	279
O.	FOKUSGROEPE: LEERBEGELEIERS	282
P.	TYDSRAAMWERK VIR STUDIE	283

VERDUIDELIKING VAN AFKORTINGS

HOKK	Hoër Onderwys Kwaliteitskomitee
HOKR	Hoër Onderwys Kwalifikasie-raamwerk
NKR	Nasionale Kwalifikasie-raamwerk
NWU	Noordwes-Universiteit
SAKO	Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid
SARV	Suid-Afrikaanse Raad op Verpleging
UCT	Universiteit van Kaapstad
UP	Universiteit van Pretoria
UGO	Uitkomsgebaseerde-onderrig
UNISA	Universiteit van Suid-Afrika

NOTA: Die navorser verkies om koppeltekens te gebruik in saamgestelde woorde/begrippe om die leesbaarheid van die teks te vergemaklik.

HOOFSTUK 1: OORSIG VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 1 bied 'n oorsig van die studie. Die oorsig behels 'n inleiding en agtergrond tot die navorsing, en die probleemstelling word gevolg deur die navorsingsdoelstellings, die navorser se aannames en die sentraal teoretiese stelling. As navorsingsmetode word kritiese etnografie diagrammaties beskryf sowel as die etiese beginsels wat vir die studie van toepassing is. Die hoofstuk word afgesluit met die hoofstukindeling en 'n kort samevatting.

1.1 INLEIDING

Hierdie studie behels 'n ondersoek na assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling. Die ondersoek fokus op die assesseringspraktyke wat deur leerbegeleiers in gesondheidswetenskap-programme beoefen word om leer te fasiliteer en te bepaal of leeruikomste bereik is. Die studente wat aan die assesseringspraktyke blootgestel word, se ervaring vorm deel van die ondersoek. 'n Kritiese etnografie dien as metode waarvolgens die ondersoek uitgevoer word. Die formulering van 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur in hoër onderwys wat assessering as leer fasiliteer, word in die vooruitsig gestel.

Volgens Beets en Le Grange (2005: 1203) is die konsep *assessering* afgelei uit die Latynse werkwoord *assidere*, wat beteken "om langs iemand te sit". Dié betekenis impliseer 'n spesiale verhouding tussen die leerbegeleier, as vakkundige, die student en die leermateriaal wat in uitkomst geformuleer is. Die leerbegeleier is nou betrokke by die student se ontwikkeling en vordering deur begeleiding, erkenning van die student se leëwêreld, sowel as 'n refleksie op sy/haar eie praktyk en ondersteuning aan die student ter bereiking van die gestelde uitkomst.

Assessering as konsep blyk 'n relatiewe nuwe begrip te wees. Ouer bronne oor die onderwerp, soos Bloom se taksonomie (1956), verwys na "evaluering". Die twee konsepte word deur Wehmeier (2005:75) as sinonieme aangedui. Outeurs soos Bourke

en Ihrke (2005:443-444); Mulder en Viljoen (2003:73), Nitko (2004:5-6) sowel as Van der Horst en McDonald (1997:180) *onderskei* tussen evaluering (waardebepaling) en assessering (data-insameling) maar *skei nie* die konsepte van mekaar nie; die een sluit nie die ander uit nie. Assessering word inteendeel beskryf as 'n proses van data-insameling om 'n waardebepaling te maak. Assessering en leer word deur literatuur as integrale elemente in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) beskou (Geyser, 2004:90; Van der Horst & McDonald, 2001:178; Olivier, 2002:69; Marnewick & Rouhani, 2004:268).

Vanaf 1995, is uitkomsgebaseerde onderrig (UGO) die aanbevole benadering tot onderwys en opleiding in Suid-Afrika (SA,1995). Aan die Noordwes-Universiteit (NWU) is UGO sistematies geïmplementeer van 1998 af, met 'n fokus op uitkoms-gebaseerde studiegidse. Die instelling het 'n UGO benadering geïmplementeer omdat die akademiese leierskap en hoëronderwyskundiges in eenhede soos Akademiese Steundienste, verantwoordelik vir die analise en interpretering van onderwysbeleid, oortuig was van die waarde wat 'n UGO benadering tot die kwaliteit van leer sal byvoeg. Die onlangse fokuswysiging van die Departement van Onderwys om UGO as een van 'n lys gepaste onderrig-en-leer benaderings te beskou wat in Suid-Afrika vanpas is, sal nie die gevestigde investering in UGO aan die NWU radikaal beïnvloed nie, aangesien die NWU van die begin van implementering af 'n spesifieke mengsel van UGO beginsels geïmplementeer het (uitkomsgerigte studiegidse, modularisering, 'n program-gebaseerde benadering, asook 'n balans tussen kennis en vaardigheid uitkomstegepas vir hoër onderwys) met die oog op die verbetering van die kwaliteit van leer in hoër onderwys. Die fokus van assessering in UGO is deurlopend, formatief en kriteriumgerig en word deur Geyser (2004:91) beskryf as assessering *vir* leer en leer *uit* assessering teenoor die tradisionele, behavioristiese model van onderrig waar leer aan die einde van 'n leerperiode (summatief) geassesseer word (assessering *van* leer). McDowell en Sambell (1999: 111) verwys na die verandering in fokus as "a major shift from a *testing culture* to an *assessment culture*".

1.2 AGTERGROND EN RASIONAAL VIR DIE STUDIE

Die transformasie-inisiatief van die demokraties verkose Suid-Afrikaanse regering in 1994 het radikale veranderinge vir Nasionale Onderwys tot gevolg gehad. Die veranderinge vir hoër onderwysinstellings is vervat in die Nasionale Plan vir die Transformasie van die Hoër Onderwyssisteem (SA, 2001). In 'n persverklaring deur die voormalige Minister van Onderwys, Professor Kader Asmal, oor die transformasie en rekonstruksie van die hoër onderwyssisteem (SA, 2001) identifiseer hy die rol van hoër onderwysinstellings as menslikehulpbron-ontwikkeling, hoëvlak-vaardigheidsontwikkeling en die produksie, verkryging en toepassing van nuwe kennis. Die universiteit as voorsiener van onderwys op die hoogste vlak van akademiese leer, speel 'n kritiese rol in beroepsvoorbereiding en professionele vorming van die akademiese geskoolde mannekrag om in die land se behoeftes te voorsien en daarmee saam, die assessering of die studente oor die teoretiese en praktiese onderbou beskik om op intreevlak funksioneel te wees in hul gekose beroepe. Universiteite is semi-staatsinstellings en verantwoordbaar teenoor die Minister van Nasionale Onderwys en aanspreeklik teenoor die belastingbetalers.

In die vroeë 1980's het die neiging in die VSA begin waar onderwysinstellings as verbruikers van staatsgeld aanspreeklik gehou is vir die onderrig-leer wat plaasvind of nie plaasvind nie (Frye,1999; Inger,1995; Rowles en Cole, 2005:317)). Dit, meen Inger (1995), het gelei tot die aanvaarding van die assessering van onderrig-leeruitkomst wat volgens die "Perkins Act" van 1990 van elke staat in die VSA verwag om die studente se leerwinste in beide basiese en meer gevorderde akademiese en beroepsvaardighede te meet. Die verandering in die fokus van onderrig-leer het aanleiding gegee tot 'n wêreldwye aanvaarding van uitkomstgedrewe leer.

In Suid-Afrika word hoër onderwysinstellings deur die staat gefinansier op grond van 'n subsidieformule en openbare aanspreeklikheid (Bitzer, 2003:164; Nair & Pillay, 2004:303). Die "afhanklikheid" van hoër onderwysinstellings van geld plaas die staat dus in 'n magsposisie. Hierdie magsposisie word gedemonstreer in die toenemende

druk vanaf die regering en onderwysowerhede op hoër onderwysinstellings om meer studente te akkommodeer en beter deurvloeijsyfers te handhaaf (Du Plessis & Koen, 2005:20; Van Tonder, Wilkinson & Van Schoor, 2005:1283); om kwaliteitonderrig te voorsien en 'n leeromgewing te verseker met toenemend minder hulpbronne (Thomen & Barnes, 2005:956). Van Tonder *et al.* (2005:1283) brei die eis vir aanspreeklikheid verder uit: die leerbegeleier is ook aanspreeklik vir die fasilitering en assessering van leer. Die leerbegeleier en die student is medeverantwoordelik vir die student se akademiese sukses en bevoegdheid vir die werksomgewing. Bevoegdheid vir die werksomgewing impliseer dat studente tydens hul studies aan 'n hoër onderwysinstelling in 'n voorbereidingsfase is vir hul gekose beroepe. In interaksie met die leerbegeleier, ander studente en die leermateriaal, bemagtig studente hulself met kennis en vaardighede om as professionele praktisyns 'n sinvolle bydrae te lewer tot voordeel van die gemeenskap en die ekonomie van die land as geheel. Teichler (2000:34), sowel as Segers en Dochy (2006:175) beskryf die verhouding tussen hoër onderwys en die wêreld van werk waarvoor studente in hoër onderwys toegerus word, as 'n uitdaging vir hoër onderwys. Lenburg (1999:17), 'n Amerikaanse verpleegkundenavorser, identifiseer die golwe van nuwe kennis en tegnologie as faktore wat 'n rol speel in die breër publiek se verwagtinge en aandrang op bevoegdheid en 'n bewustheid van die gevolge van onbevoegdheid. Werkgewers soek na effektiewe, buigsame en kreatiewe denkers, werknemers wat in 'n span kan saamwerk en 'n veilige praktyk kan beoefen. Werkgewers van verpleegkundiges in die VSA ervaar volgens Lenburg (1999:3) 'n groeiende gaping tussen die bevoegdhede wat nodig is in die praktyk en dit waaroor pas gekwalifiseerdes beskik. Luckett en Sutherland (2000:99) rapporteer dat werkgewers meer gemoeid is met die kritiese denkvermoë en besluitnemingsvaardighede van studente, as potensiële werknemers, as met hulle vakkenis. 'n Onderrig-leerbenadering wat fokus op teoretiese kennis en assesseringspraktyke wat die tradisionele, behavioristiese benadering tot leer ondersteun, voldoen nie aan die eise vir beroepsvoorbereiding nie.

Shepard (2000b:5) identifiseer die konseptualisering van onderrig-leer vanuit die behavioristiese siening soos volg: leer vind plaas deur die akkumulering van klein

deeltjies kennis wat opeenvolgend en hiërargies van aard is; elke doelwit word eksplisiet onderrig; toetsing vind dikwels plaas en is gelykwaardig aan leer en motivering is ekstrinsiek. Shepard dui verder aan dat assessering binne dié beskouing 'n amptelike gebeurtenis is, apart van onderrig (Shepard, 2000b:5). Om regverdigheid te verseker, moet assessering deurgaans dieselfde plaasvind. In teenstelling met die behavioristiese beskouing van leer is die uitgangspunt van die konstruktivistiese benadering dat leer 'n aktiewe proses is van kognitiewe konstruksie, betekenis en verstaan; nuwe kennis word gebou op hoe vorige kennis verstaan word. Vygotsky se siening dat leer 'n sosiale en kulturele aktiwiteit is, is sentraal tot die konstruktivistiese benadering (Slavin, 2006:243; Dann, 2002:24).

Die konstruktivistiese benadering tot leer impliseer dat assessering diep leer fasiliteer, wat die basis vorm vir lewenslange leer en transformasie (Botha, Fourie & Geyser, 2005:61; Du Plessis & Koen, 2005:21; Klopper, 2000:131; Shepard, 2000b:4). Die leerbegeleier behoort die student te begelei en te bemagtig om die kennis wat in 'n verskeidenheid van modules bemeester is, te kan konsolideer, betekenis daaraan te heg en met insig te kan toepas, om 'n situasie te kan analiseer en 'n probleem in die werklike lewe op te los (Beylefeld, Joubert, Jama & De Klerk, 2003:5; Coetzee, 2002:136; Shepard, 2000b:7). Olivier (2002:49) verwys na 'n geïntegreerde leerproses wat stappe insluit wat hy noem "prepare, perform, interact, assess and conclude". Dié stappe, meen Olivier, is noodsaaklik vir die bemagtiging om die "critical crossfield" uitkomst te bemeester. Om die leeruitkomst te bereik verg meer as net die memorisering van kennis en die slaag van 'n toets of eksamen of resepmatige handeling om 'n aksie uit te voer. Dis 'n geleidelike, spiraalvormige proses waardeur die student se kennis, vaardighede en houding geleidelik ontvou en gevorm word deur 'n proses van evaluering (waardebepaling), assessering (data-insameling), probeer, fouteer, evaluering, assessering, aanpassings maak, weer probeer, tot 'n al meer komplekse en dieper vlak van denke en verstaan. Die tradisionele metodes van assessering, gebaseer op die behavioristiese siening van leer (assessering van leer), is nie voldoende om die leeruitkomst wat deur UGO veronderstel word, te bereik nie. Daar bestaan dus 'n behoefte aan 'n kultuur wat assessering as leer fasiliteer (Dann,

2002) en te voldoen aan die eise van UGO in die hoër onderwys-onderrig-leer omgewing.

Die hoër onderwyssisteem is nie net gemoeid met onderrig op tersiêre vlak nie. Die Nasionale Plan vir die Transformasie van die Hoër Onderwyssisteem (SA, 2001) vereis van universiteite 'n hoë vlak van navorsing. Akademiese personeel aan universiteite aanvaar dikwels 'n doseerpos by 'n universiteit met die doel om aktief in navorsing betrokke te raak. Universiteitsdosente (die leerbegeleiers in hierdie studie) beskik gewoonlik oor 'n meestersgraad en het hom-/haarself onderskei as vakkundige en navorser. Ten opsigte van die professionele beroepe, soos verpleegkunde, het die leerbegeleier hom/haarself dikwels ook in die professionele werksomgewing onderskei. 'n Onderwyskwalifikasie is egter nie 'n vereiste om aan 'n universiteit te doseer nie. Volgens die fakulteitsjaarboeke (2007) van die universiteit waar hierdie studie plaasvind, beskik slegs 24% van die fakulteitsamptenare oor 'n formele onderwyskwalifikasie. Die Suid-Afrikaanse Raad op Verpleging (SARV) stel dit as vereiste dat verpleegkundiges in onderrigposte oor 'n na-basiese onderwyskwalifikasie moet beskik. Nuut aangestelde leerbegeleiers by die universiteit waar die studie uitgevoer is, deurloop 'n oriënteringsperiode waartydens hul touwys gemaak word ten opsigte van die nuwe milieu en waartydens assessering dan ook ter sprake kom. Met geen of min ervaring van die onderrig-leersituasie, sowel as die realiteite van groot klasgroepe, meer as een module wat behartig moet word, eksamens wat binne 'n beperkte tyd afgeneem word, die nasien van groot hoeveelhede eksamen antwoordstelle binne 'n beperkte tyd, val leerbegeleiers dikwels terug op die assesseringskultuur wat aan hulle bekend is en waaraan hulle as studente blootgestel is. 'n Studie deur Friedrich-Nel, De Jager, Joubert en Nel (2003:56) het ondersoek ingestel na die assesserings tendense in hoër onderwys. Die navorsers het bevind dat alhoewel dosente kennis dra van die verskillende outentieke assesseringsmetodes ("authentic assessment") wat die integrasie van kennis, vaardighede en houdings vereis, dié metodes minder dikwels as die tradisionele metodes gebruik word. Respondente het aangedui dat hulle nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik om innoverende assesseringspraktyke optimaal te benut nie.

Die leerbegeleier se assesseringspraktyke beïnvloed die wyse waarop die student sy/haar leer aanpak (Troskie-de Bruin & Otto, 2004:323; Peckham & Sutherland, 2000:76; Brown, aangehaal deur Van Tonder *et al.*, 2005:1283). Literatuur verwys na die terugspoel-effek ("backwash"-effek) van assessering op leer. Terugspoeling impliseer dat *wat* die student leer en *hoe* hy/sy leer, afhang van wat die student glo assesser gaan word (Alderson & Wall aangehaal deur Tiwari, Lam, Yuen, Chan, R., Fung & Chan, S., 2005:300; Geyser, 2004:91). Die terugspoel-effek kan 'n positiewe of negatiewe impak op leer hê: 'n Positiewe uitkoms sou wees wanneer die assesseringstake fokus op kennis (as fundering vir) en vaardighede om die gestelde leeruitkomst te bereik en die student 'n diep, lewenslange benadering tot leer nastreef. 'n Negatiewe effek tree in werking wanneer die student net leer om te slaag en 'n oppervlakkige benadering tot leer openbaar (Botha *et al.*, 2005:67; Tiwari *et al.*, 2005:305; McDowell & Sambell, 1999:116). Die praktyk kom vry algemeen onder studente voor om ou eksamenvraestelle "uit te werk", senior studente (en dosente) se aantekeninge te bekom en te memoriseer vir die eksamen (Fransman, 2003:182). Studente spandeer tyd en energie aan aktiwiteite wat vinnige, sigbare resultate (goeie punte) lewer. Indien die leerbegeleier waarde heg aan die kwantifisering van kennis (hoë punte; puntedraende praktyke), is dit hoogs waarskynlik dat die student hierop sal fokus. Die "verskuilde kurrikulum" is eerder kwantiteit teenoor die amptelike, openbare strewe na diep-holistiese lewenslange leer. Tiwari *et al.* (2005:300) haal Elton en Laurillard aan wat die volgende mening uitgespreek het: "[T]he quickest way to change student learning is to change the assessment system."

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die navorser, 'n leerbegeleier aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit, het waargeneem dat alhoewel die beginsels van UGO as teoretiese basis dien vir die leerbegeleier se onderrigfunksies en dus ook die assessering van leer, dit tog blyk asof leerbegeleiers die assesseringsmetodes van die tradisionele inhoudsgedrewe benadering tot onderwys verkies. Assessering vind plaas deur middel van formele toetse, byvoorbeeld geskeduleerde semestertoetse wat 50% van die student se deelnamepunt uitmaak. Die ander 50% word opgemaak deur klastoetse en 'n werkstuk of twee. Die finale modulepunt word bereken uit 50% van die deelnamepunt en 50% eksamenpunt. Die eksamenpunt (assessering van leer, summatiewe assessering) dra dus die grootste persentasie waarde in die besluit of die student bevorder word of nie. Terugvoer op assessering word in klasverband gegee. Werkstukke en toetse word nie noodwendig deur die leerbegeleier nagesien nie; groot klasgroepe se assessering word deur senior studente of -assistente behartig. Studente kry nie altyd werkstukke en toetse binne 'n redelike tyd terug nie, of ontvang net 'n globale punt sonder 'n aanduiding van waar hy/sy tekort skiet.

Die wêreldwye veranderinge ten opsigte van politiese, sosiale en ekonomiese eise noop hoër onderwys om graduandi te bemagtig met kennis en vaardighede ten einde 'n sinvolle bydrae te maak in die sosiale en ekonomiese welvaart van die land. Die internasionale tendens van uitkomsgebaseerde leer is sedert 1995 die amptelike uitgangspunt van die Suid-Afrikaanse Departement van Nasionale Onderwys en blyk om deel van die veranderde benadering te bly voortbestaan. Ten spyte daarvan blyk dit asof leerbegeleiers in hoër onderwys vaskleef aan wat Rennert-Ariev (2005:1) "a culture of bureaucratic practices" noem; kenmerkend van die behavioristiese benadering tot leer. Dié assesseringspraktyke is nie in ooreenstemming met die beginsels van UGO en wat werkgewers van graduandi verwag nie. 'n Ondersoek na die heersende assesseringspraktyke in hoër onderwys en studente se ervaring van die assesseringspraktyke is noodsaaklik ten einde 'n strategie te ontwikkel vir die skep van

'n onderrig-leerkultuur in hoër onderwys wat assessering as leer akkommodeer sodat aan die eise vir aanspreeklikheid vir bevoegdheid voldoen word.

Om 'n verandering in die assesseringspraktyke van leerbegeleiers in hoër onderwys aan 'n spesifieke universiteit te fasiliteer, kom die volgende vrae aan die orde:

- Wat is die leerbegeleiers se assesseringspraktyke?
- Hoe ervaar studente die leerbegeleiers se assesseringspraktyke?
- Wat behels assessering vanuit 'n konstruktivistiese benadering tot leer?
- Hoe sou 'n kultuur in hoër onderwys daar uitsien wat assessering as leer fasiliteer?

1.4 NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doel van hierdie studie is die formulering van 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur aan 'n spesifieke universiteit wat assessering as leer fasiliteer.

Ten einde voldoende ondersteuning vir so 'n strategie te kry is dit nodig om:

- Die assesseringspraktyke van leerbegeleiers te verken en te beskryf;
- studente se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke te verken en te beskryf;
- die fenomeen van *assessering vanuit* □ konstruktivistiese benadering tot leer te analiseer en te beskryf; en
- 'n kultuur wat assessering as leer fasiliteer, te beskryf.

1.5 NAVORSER SE AANNAMES

Denzin en Lincoln (2005:183) verduidelik die paradigma as 'n basiese stel oortuigings wat aksie rig. Die navorsers onderskei 'n paradigma van 'n perspektief en beskou 'n perspektief as "not as solidified, nor as well unified as paradigms, although a perspective may share many elements with a paradigm" (Denzin en Lincoln, 2005:183). Paradigmas omvat vier terme: *etiek* (aksiologie), *epistemologie*, *ontologie* en *metodologie*.

Babbie (2007:31-32) sien 'n paradigma as 'n raamwerk vir waarneming en begrip; 'n paradigma vorm wat ons sien en hoe dit wat ons sien, verstaan word. Paradigmas, meen Babbie, is implisiet en word as vanselfsprekend aanvaar; "hoe dinge is". Botes (1994:28) en Mouton en Marais (1992:150) verwys na 'n paradigma as die navorser se verbintenis ten opsigte van meta-teoretiese aannames, teoretiese aannames en metodologiese aannames.

1.5.1 METATEORETIESE AANNAMES

Botes (1994:28) beskryf die meta-teoretiese aannames as die navorser se opvatting van die mens en sy samelewing. Die navorser stel aannames oor die mens, omgewing (konteks), dissipline (gesondheidswetenskap-onderwys), die verwagte uitkoms (diep-holistiese lewenslange leer) en die wetenskap. Volgens Denzin en Lincoln se terminologie, is die term *etiek* of *aksiologie* (waardeleer) hier ter sprake. Dié aannames kan nie getoets word vir geldigheid nie (Denzin & Lincoln, 2005:183). As belydende Christen stel die navorser haar meta-teoretiese aannames binne die raamwerk van teorieë, naamlik die mens, die omgewing, gesondheid en die wetenskap.

- **Mens**

Die mens is 'n unieke, Godgeskape wese wat aanspreeklik is teenoor God; om in dankbaarheid teenoor God sy Godgegewe talente te beoefen binne 'n raamwerk van

moreel-etiese beginsels. In hierdie studie verwys “mens” na die leerbegeleier en die student.

- Die *leerbegeleier* is 'n persoon met 'n aanstelling aan en 'n taakooreenkoms met 'n hoër onderwysinstelling vir die vakkundige begeleiding van studente in 'n spesifieke dissipline. Die leerbegeleier aanvaar verantwoordelikheid vir die skep van leergeleenthede om die konstruering van kennis te fasiliteer.
- Die *student* is 'n persoon wat vrywillig en teen betaling van voorgeskrewe gelde geregistreer is by 'n hoër onderwysinstelling in 'n leerprogram vir die akademiese vorming en voorbereiding vir 'n gekose beroep. Die student aanvaar verantwoordelikheid vir eie leer deur aktief van leergeleenthede gebruik te maak.

- **Omgewing (Konteks)**

Die omgewing is die tyd-ruimtelike konteks waar die mens saam met ander geskape wesens leef en werk en sy Godgegewe talente ontwikkel en gebruik ter instandhouding en uitbouing van die skepping. In hierdie studie verwys omgewing na die wetlik gestruktureerde konteks op die hoogste vlak van akademiese leer, naamlik 'n universiteit waar leer, leerbegeleiding en assessering plaasvind. Die universiteit as breë konteks vir hierdie studie, en die Fakulteit Gesondheidwetenskappe as die spesifieke konteks, reflekteer 'n kultuur wat deur bepaalde sosiohistoriese gebeure gefasiliteer word. Die universiteit het, in ooreenstemming met die Nasionale Plan vir die Transformasie van die Hoër Onderwysstelsel (2001), 'n samesmeltingsproses met 'n naburige universiteit en die inkorporering van 'n gedeelte van 'n ander universiteit beleef. Die samesmelting en inkorporering het 'n impak gelaat op bestuurs- en operasionele vlak.

Die dissipline van toepassing in hierdie studie omvat 'n verskeidenheid professies wat gefundeer is in die gesondheidswetenskappe (aptekerswese, fisiologie, maatskaplike werk, psigologie, sportwetenskap, verpleegkunde en voedingskunde). Die verskillende dissiplines is geanker in wetenskaplik gefundeerde kennis, vaardighede en 'n houding van medemenslike liefde en omgee, versorging en begeleiding van hulpbehoewendes.

Die leerbegeleiers in gesondheidswetenskappe het 'n doelgerigte keuse gemaak om as vakkundiges aktief deel te neem en verantwoordelikheid te aanvaar vir die leerbegeleiding van studente ter voorbereiding vir 'n gekose beroep. Gesondheidswetenskap-onderwys verwys na die proses waartydens leerbegeleiers die studente begelei, bemagtig en ondersteun om kennis te ontgin en vaardighede te bemeester; die kennis en vaardighede assesser om onderrig-leer en bevoegdheid te fasiliteer.

- **Verwagte uitkoms**

Die verwagte uitkoms van die onderrig-leerproses wat assessering insluit, is diep-holistiese lewenslange leer wat vergestalt word in bevoegdheid vir die professionele beoefening van 'n gekose beroep in die gesondheidswetenskappe.

- **Wetenskap**

Wetenskap verwys na die dinamiese kennisraamwerk (kundigheid) wat oor tyd opgebou, uitgebrei, bevestig en verander deur middel van navorsing en as teoretiese raamwerk dien vir verdere kennisgenerering. In hierdie studie verwys wetenskap na die kundigheid (gesondheidswetenskappe) wat die professionele gesondheidsberoep ondersteun en as basis dien vir die onderrig-leerproses.

1.5.2 TEORETIESE AANNAMES

Babbie (2007:43) verduidelik teorieë as sistematiese stellings met onderlinge verhoudings tot mekaar wat 'n aspek van die lewe verklaar. Volgens Mouton en Marais (1992:22) vorm die navorser se teoretiese en metodologiese oortuigings wat hulle die "intellektuele hulpbronne" noem. Die teoretiese oortuigings omskryf die *wat en waarom* van menslike handeling en behels die modelle en teorieë waarmee die navorser identifiseer en wat die studie ondersteun. Botes (1994:28) beskryf die teoretiese aannames as die navorser se beskouing oor wat as geldige kennis in bestaande teoretiese raamwerke beskou word en verband hou met die navorsingsonderwerp. Die

teoretiese aannames is toetsbaar vir geldigheid. Denzin en Lincoln (2005:183) se term *epistemologie* is hier van toepassing. *Epistemologie* verwys na die wetenskaplike kennis (insig; wyse van verstaan) wat as basis dien vir hierdie studie; assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling.

Alhoewel die navorser die volgende benaderings teoreties aanvaar as begronding vir hierdie studie, word die meta-teoretiese vertrekpunt van die benaderings nie altyd aanvaar nie. Die volgende teoretiese benaderings is van toepassing in hierdie studie:

- **Die konstruktivistiese benadering**

Die konstruktivistiese benadering tot leer vertrek van die standpunt dat leer 'n proses is waartydens die student aktief kennis konstrueer deur betekenis daaraan te heg (Shepard, 2000b:18; Windschitl, 2002:1) en begrip te transformeer deur middel van interaksie met die omgewing (Shepard, 2000b:26; Windschitl, 2002:9; Gravett, 2005:19-20). Die konstruksie van betekenis is 'n individuele sowel as 'n sosiokulturele aksie (Shepard, 2000b:21; Carlson, 2003:1; Windschitl, 2002:9). Die deelnemers (leerbegeleier en studente) se "verstaan" word beïnvloed deur elk se sosiokulturele agtergrond en bestaande kennis (Windschitl, 2002:4; Carlson, 2003:2). Wanneer interaksie plaasvind, word elkeen se "verstaan" uitgebrei. Die interaksie bevestig die deelnemende aard van die leerproses (Bitzer, 2005:47; Beets & Le Grange, 2005:1201).

Die konstruktivistiese benadering dien as teoretiese begronding vir hierdie studie op grond van die navorser se vertrekpunt dat assessering 'n integrale deel is van die leerproses (Van der Horst & McDonald, 2001:178; Coetzee, 2002:136; Geyser, 2004:90). Assessering fasiliteer leer wanneer dit binne die beginsels van die konstruktivistiese benadering toegepas word en bemagtig studente met vaardighede in diep-holistiese lewenslange leer en bevoegdheid vir die beoefening van 'n beroep in die gesondheidswetenskappe (sien 5.3.3.1).

- **Die kritiese teorie**

Die kritiese teorie word assosieer met die werk van Marx en later Jürgen Habermas. Die kritiese teorie verbind sosiale verskynsels met sosiohistoriese gebeure om die onderliggende sisteme van dominansie, verskuilde agendas, ideologieë en diskoerse bloot te lê en sosiale verandering te bewerkstellig deur die emansipasie en bemagtiging van mense (Hardcastle, Usher & Holmes, 2006:151). Die uitgangspunte van die kritiese teorie wat dien as teoretiese begronding vir hierdie studie en die implikasies vir hierdie studie word vervolgens in tabel 1.2 uiteengesit:

TABEL 1.1: UITGANGSPUNTE VAN DIE KRITIESE TEORIE

KRITIESE TEORIE	LITERATUUR	TOEPASSING
Ideologiese praktyke	Kincheloe & McLaren, (2005:310); Henning <i>et al.</i> (2004:24)	Paradigma skuif vanaf behavioristiese na konstruktivistiese benadering tot leer en assessering
Mag/dominansie	Kincheloe & McLaren, (2005:306); Creswell (2005:441); Greenwood & Levin (2005:53)	Streef na magsdeling: assessering van leer na assessering as leer
Emansipasie	Hardcastle <i>et al.</i> (2005:151); Kincheloe & McLaren, (2005:306); Henning <i>et al.</i> (2004:24); Maggs-Rapport (2001:378); Denzin & Lincoln (2005:196)	Ontwikkeling van studente se selfvertroue in selfassessering; aanvaarding van verantwoordelikheid vir diep-holistiese lewenslange leer; refleksie
Bemagtiging	Hardcastle <i>et al.</i> (2005:151); Denzin & Lincoln (2005:198)	Bemagtiging van leerbegeleiers en studente in assessering as leer
Praksis	Nel (1995:129); Greenwood & Levin (2005:53)	Integrasie van teorie en praktyk
Taal; Interpretasie	Maggs-Rapport (2001:379); Kincheloe & McLaren, (2005:311)	Interpretasie van betekenis; interaksie fasiliteer verstaan; taal om gedagtes te verwoord
Sosiale verandering	Vandevier & Norton, (2005:261); Henning <i>et al.</i> (2004:24); Creswell (2005:441); Maggs-Rapport (2001:378); Denzin & Lincoln (2005:198)	Verandering in die assesseringskultuur: assessering as leer in 'n strewe na diep-holistiese lewenslange leer en bevoegdheid vir beroepsbeoefening

1.5.2.1 Teoretiese definisies van sentrale konsepte

Teoretiese definisies verwys na die konnotatiewe (Mouton en Marais, 1992:133) (*of sinbetekenis*) van konsepte wat sentraal staan in 'n studie. Wehmeier (2005:308) verduidelik konnotasie as idees (eienskappe) wat bykomend is tot die primêre betekenis wat aan 'n konsep gekoppel word.

- **Assessering**

Assessering verwys na die deurlopende proses (Coetzee, 2002:136) van interaksie tussen die studente, die leerbegeleier en die leermateriaal (Olivier, 2002:68) wat die insameling van data en 'n waardebeoordeling behels (Mulder & Viljoen, 2003:73) van die mate waarin die student demonstreer dat die leeruitkomst bereik is (Olivier, 2002:67; Coetzee, 2002:136). Assessering is 'n inherente, onafskeibare komponent van die leerproses (Van der Horst & McDonald, 2001:178; Coetzee, 2002:136; Geyser, 2004:90).

- **Assesseringskultuur**

Assesseringskultuur verwys na 'n samevoeging van twee konsepte, assessering en kultuur. Assessering as konsep is in 6.3.1 volledig toegelig. Kultuur verwys na die gewoontes, gelowe, sosiale organisasie (Wehmeier, 2005:357), gedagtes, waardes en normatiewe verwagtinge wat deur mense gedeel word (Georgiou, Carspecken & Willems soos aangehaal deur Hardcastle *et al.*, 2006:152-153). In hierdie studie verwys assesseringskultuur na die gewoontes, gelowe en praktyke wat deur leerbegeleiers en studente in 'n hoër onderwysinstelling ondersteun en beoefen word om 'n waardebeoordeling te maak of die leeruitkomst bereik is. Die kultuurgebruik is gebaseer op die kultuurgenote (leerbegeleiers en studente) se verstaan van die werklikheid; wat "goeie" assessering is binne die parameters van realiteit.

- **Strategie**

'n Strategie is die sorgvuldige, langtermyn- (Van Dyk, 1998:505) beplanning (Labuschagne & Eksteen, 1993:878) om 'n spesifieke doel te bereik (Wehmeier, 2005:1461). In hierdie studie verwys 'n strategie na die plan om 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, daar te stel. Die beoogde strategie word met 'n gedetailleerde taktiese plan tot uitvoer gebring.

- **Onderrig-leerkultuur**

Onderrig-leer verwys na die proses waarin 'n persoon met 'n behoefte om kundigheid en/of vaardigheid (Labuschagne & Eksteen, 1993:440) te bekom, begelei word deur 'n meer kundige persoon in 'n styl wat gekenmerk word deur spesifieke gewoontes en gebruike (Wehmeier, 2005:357). In hierdie studie verwys 'n onderrig-leerkultuur na die begeleiding van studente wat by 'n hoër onderwysinstelling geregistreer is ter beroepsvoorbereiding in die gesondheidswetenskappe en deur 'n kundige leerbegeleier begelei word om die bepaalde leeruitkomste suksesvol te bemeester.

1.5.3 METODOLOGIESE AANNAMES

Die metodologiese aannames verwys na wat Mouton en Marais (1992:22) "intellektuele hulpbronne" noem en behels die navorsers se oortuigings oor die aard en struktuur van die domein verskynsels. Botes (1994:29) verduidelik die metodologiese aannames as die navorsers se siening oor "goeie" navorsing in die algemeen; die doel, die metodes en die kriteria vir geldigheid. Die navorsers sien "goeie" navorsing as 'n sistematiese proses waardeur 'n fenomeen (assessering in hoër onderwys) ondersoek word om die samehang met ander fenomene (sosiohistoriese gebeure) beter te verstaan deur middel van geskikte metodes van ondersoek (kritiese etnografie) op 'n eties-moreel verantwoordelike wyse ten einde geldige en betroubare resultate te lewer en 'n verandering in die assesseringspraktyke (van leerbegeleiers) te bewerkstellig en 'n kultuur te skep wat assessering as leer fasiliteer.

- **Kritiese etnografie**

Kritiese etnografie is 'n vyfstadium-navorsingsmetode wat deur Carspecken ontwikkel is met die doel om die verhouding tussen kultuur en sosiale strukture en die invloed daarvan op die gedrag van die rolspelers beter te verstaan (Georgiou & Carspecken, 2002:689) binne die konteks van die gesondheidswetenskappe. Kritiese etnografie word in hoofstuk 2 in detail bespreek (sien 2.2).

1.6 SENTRAAL TEORETIESE STELLING

'n Onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer behoort die strewe na diep-holistiese lewenslange leer te komplementeer en studente te bemagtig vir die eise van 'n beroep in gesondheidswetenskappe. Insig in die assesseringspraktyke van leerbegeleiers in gesondheidswetenskappe, studente se ervaring daarvan en die konseptualisering van assessering vanuit 'n konstruktivistiese benadering tot leer, kulmineer in die sintese van 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer in hoër onderwys fasiliteer.

1.7 NAVORSINGSONTWERP

Ten einde die doelstellings wat vir hierdie studie in die vooruitsig gestel is te bereik, word die studie soos volg aangebied:

'n Kritiese etnografiese, kwalitatiewe, verkennende, beskrywende, interpretatiewe en kontekstuele navorsingsontwerp is die keuse vir hierdie studie (Georgiou & Carspecken, 2002:688; Hardcastle *et al.*, 2006:151). Die benaming *kritiese, kwalitatiewe navorsing* word deur Carspecken aanbeveel in die plek van die 1996-benaming *kritiese etnografie* (Georgiou & Carspecken, 2002:688). Nieteenstaande Carspecken se voorkeur, verkies die navorser die benaming *kritiese etnografie* omdat die beoogde studie méér as net 'n kritiese, kwalitatiewe studie is; die navorser ag die sosiohistoriese faktore wat 'n rol speel in die vestiging van 'n kultuur van assessering van belang en wil ondersoek instel

na die heersende kultuur en dan 'n strategie te ontwikkel. Die beoogde studie het egter geen politieke motiewe, maatskaplike aktivisme of voorspraak vir gemarginaliseerde groepe ten doel soos in die literatuur as doel van kritiese etnografiese studies aangedui word nie (Foley & Valenzuela, 2005:217; Creswell, 2005:441).

Creswell (2005:438) beskryf 'n etnografiese studie as die analise van 'n persoon, gebeurtenis, aktiwiteit of proses binne 'n kulturele perspektief. Die "kulturele perspektief" verwys na 'n groep mense wat 'n kultuur deel; waardes, gewoontes en taal. In hierdie studie is die fokus op 'n groep mense (leerbegeleiers) wat 'n kultuur van assesseringspraktyke deel en studente wat aan die assesseringspraktyke blootgestel word, se ervaring daarvan. Die aard van die ontwerp, naamlik krities, etnografiese, kwalitatiewe, verkennende, beskrywende, kontekstuele studie, word volledig in hoofstuk 2 bespreek (sien 2.1).

1.8 NAVORSINGSMETODE

Die metode van ondersoek in hierdie studie vind plaas volgens vyf stappe soos deur Carspecken (1996:41-43) voorgestel word vir 'n kritiese etnografiese studie wat in tabel 1.1 diagrammaties verduidelik word en in hoofstuk 2 volledig bespreek word.

Carspecken beskryf vyf stadia vir 'n kritiese etnografiese metode van ondersoek (Hardcastle *et al.*, 2006:159; Carspecken, 1996:41-43), wat vervolgens diagrammaties (tabel 1.1) verduidelik word ten opsigte van die metodes van data-insameling, data-analise en aksies om rigor te verseker in elk van die vyf stadia soos van toepassing op die beplande studie. Die verskillende stadiums van die ondersoek vind nie in 'n spesifieke volgorde plaas nie. Carspecken (1996:40-41) spreek homself sterk uit ten gunste van "a loosely cyclical use of the stages. One begins with the first three in fairly sequential manner, but soon starts to repeat earlier steps in light of findings delivered through preliminary analysis." Die proses van kritiese etnografie soos wat dit vir hierdie studie geld, word in tabel 1.1 skematies verduidelik en in hoofstuk 2 volledig bespreek .

TABEL 1.2: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE KRITIESE ETNOGRAFIESE PROSES

STAPPE	BESKRYWING	POPULASIE EN STEEKPROEF	DATA-INSAMELING	DATA-ANALISE	RIGOR
1	Bou van 'n primêre rekord <i>Wat gaan aan?</i> Doelstelling 1: Verken en beskryf leerbegeleiers se assesseringspraktyke Doelstelling 2: Verken en beskryf studente se ervaring van leerbegeleiers se assesserings-praktyke	Populasie 1: leerbegeleiers in Gesondheidswetenskap-programme. Steekproef 1: vrywillige deelname: n= 15 Populasie 2: studente deur leerbegeleiers in populasie 1 begelei . Steekproef 1: vrywillige deelname: n= 30	Waarneming in natuurlike omgewing. Individuele semi-gestruktureerde onderhoude (Leerbegeleiers) Fokusgroepe (studente) Analise van formele assesserings-dokumente	Voorlopige rekonstruktiewe analise vanuit 'n buitestander- ("etic") posisie	Navorsers demonstreer 'n "oop" gemoed; voorbehoud van vooroordele; skep van vertrouensverhouding; eerlike, digte beskrywing van waarnemings; veldnotas; kontak met deelnemers. Deelnemers met persoonlike ervaring; verbatim transkripsies; triangulering van metodes
2	Analise van verhoudinge <i>(Interpretasie van wat aangaan)</i>		Voorlopige rekonstruktiewe analise	Voorlopige rekonstruktiewe analise vanuit 'n buitestander ("etic") posisie; kodering; temas	Inhoudsanalise deur twee kodeerders; konsensus;
3	Dialogiese data generering, samewerking <i>(Verstaan wat aangaan)</i>	Populasie: deelnemers uit steekproef 1: N=15 Steekproef: vrywillige deelname: n=11	Fokusgroep (leerbegeleiers); Literatuur-integrasie	Ontluiking van binnestander posisie ("emic")	Kontroleer data uit verkillende bronne met mekaar en met literatuur; uitklaring met deelnemers per fokusgroepe; veldnotas

TABEL 1.2: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE KRITIESE ETNOGRAFIESE PROSES (VERVOLG)

STAPPE	BESKRYWING	POPULASIE EN STEEKPROEF	DATA-INSAMELING	DATA-ANALISE	RIGOR
4	Beskrywing van verbande: data, literatuur, teoretiese begronding <i>(Wat/hoe behoort te wees)</i> Doelstelling 3 Analiseer en beskryf assessering as leer vanuit 'n konstruktivistiese perspektief	Internasionale en nasionale literatuur	Literatuurverkenning, -interpretasie en -integrasie,	Literatuur in verband gebring met data; daarstel van 'n teoretiese raamwerk	Oudit spoor; digte beskrywings; portuurgroep kontrole;
5	Verduideliking van bevindings <i>(Hoe kan verandering bewerkstellig word)</i> Doelstelling 4: Formulering van 'n strategie: assessering as leer		Literatuurverkenning, -interpretasie en –integrasie	Sintese van data in 'n strategie vir fasilitering as leer	Oudit spoor; digte beskrywings; portuurgroep kontrole

1.9 ETIESE ASPEKTE

Die navorsingsvoorstel is aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit voorgelê en goedgekeur (Sertifikaatnommer 07K16) alvorens die studie 'n aanvang geneem het (Bylaag A). Maatreëls is ingebou om die veiligheid en fundamentele regte van die deelnemers te verseker en die geldigheid en professionaliteit van die studie te komplementeer.

Babbie (2007:62-80); Brink (1999:38-48); Burns en Grove (2005:181-197); Busher, (2002: 73-74) en Creswell (2005:11-12) identifiseer die volgende etiese aspekte wat deur die navorser gerespekteer is tydens die verloop van die studie.

- Nadat etiese goedkeuring vir die studie verkry is (Bylaag A), is die Dekaan van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe en die Direkteure van die vyf Skole binne die Fakulteit Gesondheidswetenskappe hoflikheidshalwe in kennis gestel dat akademiese personeel en studente genooi gaan word om aan die studie deel te neem (Bylaag B). Die brief maak voorsiening vir die doel van die studie; die aard van die deelnemers se deelname; die verloop van die studie; die verwagte tydsduur van die studie; die impak en gevolge wat die studie vir die universiteit inhou.
- Ingeligte toestemming: die leerbegeleiers wat hulself beskikbaar stel vir deelname is per brief uitgenooi om aan die studie deel te neem en 'n onderneming te teken waarin voorsiening gemaak word vir vrywillige, ingeligte toestemming (Bylaag C). Die deelnemers is ingelig ten opsigte van die navorser se naam en kontakbesonderhede, die doel van die studie en die aard van die deelnemer se betrokkenheid. Die belang van eerlike response is aan die deelnemers uitgewys. Die vrywillige aard van die deelname is beklemtoon, asook die keuse dat die deelnemer mag onttrek sou hy/sy van plan verander. Die studente is na afloop van die geskeduleerde akademiese kontakssessie persoonlik deur die navorser ingelig oor die studie en skriftelik uitgenooi tot deelname (Bylaag D). Die uitnodiging is per elektroniese pos opgevolg met datums en tye vir die fokusgroeponderhoude. Voor die aanvangs van die fokusgroeponderhoude is die

doel van die navorsing sowel as die aard van die deelname deur die navorser verduidelik, waarna die deelnemers die toestemmingsbriewe onderteken het (Bylaag D).

- Die vertroulikheid van die data en die beskerming van die deelnemer se identiteit is beskerm deurdat die data anoniem ingesamel is en die resultate in groepskonteks weergegee sal word.
- Die navorser het onderneem om die studie op 'n eerlike en professionele manier uit te voer deur haar te weerhou van enige vorm van manipulasie van die ontwerp, die metodes of die data; om sensitief en respekvol te wees ten opsigte van deelnemers se reg tot outonomie, privaatheid en veiligheid asook ander navorsers se intellektuele eiendom.

Die wyse waarop die etiese beginsels toegepas is, word in hoofstuk 2 verder verduidelik (sien 2.5).

1.10 VERLOOP VAN DIE STUDIE

Die navorser beplan om die studie soos volg voor te lê vir assessering:

Hoofstuk 1: Oorsig van studie

Hoofstuk 2: Navorsingsontwerp en -metode

Hoofstuk 3: Resultate: Leerbegeleiers se assesseringspraktyke

Hoofstuk 4 : Resultate: Studente se ervaring van assesseringspraktyke

Hoofstuk 5: Teoretiese raamwerk

Hoofstuk 6: Strategie vir assessering as leer

Hoofstuk 7: Evaluering van die studie; tekortkominge en aanbevelings vir onderrig-leer, onderrig-leerpraktyk en verdere navorsing.

1.11 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk gee 'n algemene oorsig van die verloop van die studie. Die agtergrond en motivering, die doelstellings en die navorser se aannames is uiteengesit. 'n Kritiese etnografiese proses beskryf kortliks die navorsingsmetode ten einde 'n strategie te formuleer vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer. Die etiese aspekte ter sprake in die studie word verduidelik. 'n Opsomming van die verloop van die studie ten opsigte van die hoofstukindeling sluit hoofstuk 1 af. In hoofstuk 2 word die navorsingsontwerp en -metodologie in detail beskryf.

HOOFSTUK 2: NAVORSINGSONTWERP EN -METODE

Hoofstuk 1 het 'n oorsig gebied oor die studie. Hoofstuk 2 bied 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsontwerp en kritiese etnografie as metode wat gebruik is om vertrouenswaardige data in te samel en te analiseer. Die hoofstuk word afgesluit met 'n kort samevatting.

2.1 NAVORSINGSONTWERP

Die konsep *navorsingsontwerp* verwys volgens Burns en Grove (2005: 734) na die bloudruk of plan (Nieswiadomy, 2002:30) van 'n navorsingstudie waarvolgens data bekom en navorsingsvrae beantwoord word ten einde die geldigheid van die studie te maksimaliseer. Mouton en Marais (1992:34-35) verduidelik die doel van 'n navorsingsontwerp as navorsingsbeplanning, rasonale besluitneming en geldige uitsprake. Volgens Mouton en Marais (1992:122) se tipologie van navorsingsontwerpe word navorsingstudies geklassifiseer op grond van drie fasette van onderskeiding, naamlik:

- Die fokus van die navorsing: eerste of tweede orde verskynsels;
- die aard van die databronne: bestaande data (dokumentêre bronne of fisiese bronne) of nuwe data (direkte of indirekte waarneming); en
- of die studie van universele of kontekstuele belang is.

'n Kritiese etnografiese, kwalitatiewe, verkennende, beskrywende, interpreterende en kontekstuele navorsingsontwerp is die keuse vir hierdie studie. Op grond van Mouton en Marais se tipologie word hierdie studie geklassifiseer as:

- Eerste-orde navorsing wat ondersoek instel na die ervaringswerklikheid van die mens (ontologiese dimensie);
- benutting van bestaande en nuwe data; en
- van kontekstuele belang vanweë die verkennende en beskrywende aard daarvan.

Vervolgens word 'n verduideliking aangebied van die konsepte in die navorsingsontwerp soos van toepassing in hierdie studie:

2.1.1 KRITIESE ETNOGRAFIE

Die kritiese aard van die navorsingsontwerp is gesetel in wat Henning, Van Rensburg en Smit (2005:23) beskryf as die fokus van kritiese navorsing: die invloed van sosiale verhoudinge op die belewing van ervarings en gebeure wat geïnterpreteer word vanuit 'n bepaalde tyd-ruimtelike konteks. Carspecken (1996:4) verwys na 'n kritiese navorser of teoretikus as iemand wat sy/haar werk gebruik as 'n vorm van sosiale of kulturele kritiek en poog om sosiale verandering te bewerkstellig. Creswell (2005:43) haal Denzin en Lincoln (2000) aan wat verwys na "voorspraak navorsers"; navorsers wat kwalitatiewe navorsing sien as burgerlike verantwoordelikheid, 'n "morele dialoog" en manier om noodsaaklike maatskaplike verandering te bewerkstellig. Dit fokus op groepe in die samelewing waar faktore soos onderdrukking, gebrek aan mag, "sluimerende" potensiaal en 'n behoefte aan bemagtiging en maatskaplike verandering ter sprake is (Kincheloe & McLaren, 2005:307). Alhoewel hierdie studie nie al bogenoemde elemente as basis het nie, is die navorser van mening dat die emansipasie en bemagtiging van leerbegeleiers en studente 'n verandering in die assesseringskultuur sal fasiliteer wat in ooreenstemming is met die kritiese teorie en versoerbaar is met etnografie.

Die etnografiese komponent kom tot sy reg in die wyse waarop Burns en Grove (2005: 58) etnografiese navorsing verduidelik, naamlik as 'n manier om kultuur, subkulture of sub-kultuurgroepe te bestudeer. Babbie (2005: 293) beskryf etnografie as 'n verslag oor sosiale lewe wat fokus op gedetailleerde en akkurate beskrywings. Vir hierdie studie is etnografie versoenbaar met die doel om die heersende kultuur van assessering aan 'n hoër onderwysinstelling en die studente wat aan die assesseringspraktyke blootgestel is, se ervaring daarvan te verken, akkuraat te beskryf en te interpreteer op grond van die konstruktivistiese benadering tot leer.

2.1.2 KWALITATIEWE NAVORSING

Avis (2005:3) is van mening dat 'n algemeen aanvaarde definisie van kwalitatiewe navorsing nie maklik is nie; kwalitatiewe navorsing word gewoonlik verduidelik ten opsigte van hoe dit van kwantitatiewe navorsing verskil. Dié outeur en ander identifiseer egter eienskappe van kwalitatiewe navorsing wat in verband gebring word met die onderbou van hierdie studie in tabel 2.1.

TABEL 2.1: EIENSKAPPE VAN KWALITATIEWE NAVORSING

EIENSKAPPE	LITERATUUR	TOEPASSING
Teksverwante data; Narratiewe data	Avis (2005:4-5); Denzin & Lincoln (2005:5)	"Data" behels gesproke en geskrewe teks (onderhoude, fokusgroepe, dokumente, literatuur)
Uitgebreide interaksie	Avis (2005:4); Denzin & Lincoln (2005:12); Kincheloe & McLaren (2005:320)	Persoonlike kontak tussen navorser en deelnemers in 'n reeks van interaksies (korrespondensie; waarneming, onderhoude, fokusgroepe)
Buigsame navorsingskodule	Avis (2005:5)	Voorlopige skedule vir beplanningsdoeleindes; aangepas om deelnemers se deelname te akkommodeer
Natuurlike omgewing	Avis (2005:6); Denzin & Lincoln (2005:12)	Navorsing in omgewing waar "aksie" plaasvind; in klas, op kampus in hoër onderwysomgewing
Teorie-gebaseerde interpretasie	Avis (2005:8); Denzin & Lincoln (2005:3)	Kontrolle van bevindings met resente, relevante literatuur
Kwalitatiewe navorsing is 'n sosiale proses	Avis (2005:8); Denzin & Lincoln (2005:12)	Fokus op persoonlike opinies, kennis, ervarings van deelnemers in interaksie met mekaar en die navorser
Konteks spesifieke interpretasie	Avis (2005:6); Holloway (2005:275); Kincheloe & McLaren (2005:320)	Navorsing fokus op 'n spesifieke probleem binne spesifieke tyd-ruimtelike konteks met die doel om 'n doelgerigte verandering te fasiliteer

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is geskik vir hierdie studie op grond van:

- Die aard van die ondersoek: Assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n Hoër Onderwysinstelling: 'n Kritiese etnografiese studie. Etnografiese studies is tradisioneel kwalitatief van aard (Carspecken, 1996:4; Burns & Grove, 2005:27; Creswell, 2005:41; Babbie, 2007:293).
- Die doelstellings van die studie (verkennd, beskrywend, interpretatief, etnografies) is geskik vir 'n kwalitatiewe studie.

2.1.3 VERKENNENDE, BESKRYWENDE, INTERPRETATIEWE STUDIE

Mouton en Marais (1992:45) ag 'n verkennende studie van toepassing wanneer daar 'n behoefte is om nuwe insigte in te win. In hierdie studie is dit soos volg van toepassing:

- Die proses om die assesseringspraktyke van leerbegeleiers aan 'n spesifieke universiteit te *verken en te beskryf* impliseer die interaktiewe aard van die navorsingsproses; die gesproke en geskrewe woord (taal) ten opsigte waarvan die leerbegeleiers hul assesseringspraktyke aan die navorser verduidelik, demonstreer en die navorser daaroor verslag doen (Burns & Grove, 2005:544-545).
- Die proses om studente aan 'n spesifieke universiteit se *ervaring* van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke te *verken en te beskryf* impliseer die interaktiewe aard van die navorsingsproses; die gesproke woord (taal) ten opsigte waarvan die studente hul ervaring van die leerbegeleiers se assesseringspraktyke aan die navorser verduidelik en toelig en die navorser daaroor verslag doen (Burns & Grove, 2005: 544-545).
- Die proses om die fenomeen *assessering as leer* vanuit 'n konstruktivistiese benadering tot leer te analiseer impliseer die verkenning en analise van 'n fenomeen waaroor die navorser meer te wete wil kom (Creswell, 2005:45) en waarvan min inligting in die literatuur vanuit hierdie perspektief beskikbaar is.

- Die proses om 'n strategie te formuleer vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur in hoër onderwys wat assessering as leer fasiliteer, impliseer die ontdekking van nuwe insigte (Creswell, 2005:45) of teoretiese idees (Burns & Grove, 2005:556) wat toegepas kan word om 'n verandering in assesseringspraktyke te fasiliteer.

Die navorser se rapportering oor die data impliseer 'n interpretasie van wat as realiteit vertolk word; alle data verg interpretasie en word gerig deur die navorser se oortuigings (Denzin & Lincoln, 2005:22). Die navorser se siening van realiteit en vertolking tot singewing vind plaas binne 'n bepaalde raamwerk wat as aannames in hoofstuk 1 verduidelik is (sien 1.5). Denzin en Lincoln (2005:26) beskryf kwalitatiewe navorsing as “endlessly creative and interpretive”. Die “interaksie” tussen die navorser se denke en die verskillende stelle data impliseer 'n proses van beredenering tot begrip en singewing; 'n praktyk wat Denzin en Lincoln (2005:26) “artistic and political” noem.

Rapport (2005:132) verduidelik dat beide die konsepte *beskrywing* en *interpretasie* daarmee te doen het om betekenis te heg aan 'n gebeurtenis of saak. Betekenis wat die gevolg is van interpretasie kan teruggevoer word na 'n hipotese of teoretiese model (in hierdie studie is 'n sentrale teoretiese stelling van toepassing), terwyl beskrywings bewuste betekenis presies so weergee. Interpretasie is subjektief en hou 'n bedreiging in vir vertrouenswaardigheid. Die maatreëls vir vertrouenswaardigheid word volledig uiteengesit in 2.4.

2.1.4 KONTEKSTUELE STUDIE

Kwalitatiewe navorsing is konteksgebonde (Avis, 2005:6; Richardson & Adams St Pierre, 2005:960; Holloway & Wheeler, 2002:10; Mouton & Marais, 1992: 123). Wanneer navorsing beplan word oor ervaring, gedrag en persepsies behoort die navorser konteks-sensitief te wees en “konteks-intelligensie” te demonstreer omdat kontekstualisering krities is in die verstaan van die deelnemers se belewing van hulle realiteit (Holloway, 2005:275). Begrip vir die konteks waarin woorde (*wat die gereedskap is van die kwalitatiewe navorser*) gebruik word en die spesifieke betekenis

wat binne daardie konteks geldig is, dra by tot die waarheidsgetrouheid van die navorsing. Kontekstuele studies se reikwydte vir geldigheid is beperk tot die betrokke studie (Mouton & Marais, 1992:51); die doel is om beter te verstaan, nie om die resultate tot die breër populasie te veralgemeen nie.

Hierdie studie is 'n kritiese etnografiese studie binne 'n spesifieke universiteit as voorbeeld van 'n hoër onderwysinstelling; 'n natuurlike omgewing met 'n eiesoortige kultuur, waar die leerproses gefasiliteer word en die aksie van assessering plaasvind (LoBiondo-Wood & Haber, 2002:128; Babbie, 2007:287). Die kontekstualiteit van die studie ondersteun die beginsels van kwalitatiewe navorsing (Brink, 1996:119; LoBiondo-Wood & Haber, 2002:126).

2.2 NAVORSINGSMETODE

Die navorsingsmetode verwys na die spesifieke tegnieke wat in hierdie studie gebruik word om data te bekom wat aan die kriteria vir vertrouenswaardigheid voldoen. Carspecken (1996) beskryf 'n metode vir kritiese etnografie wat in 5 (vyf) stadia uitgevoer word en vervolgens verduidelik word soos dit in hierdie studie toegepas word.

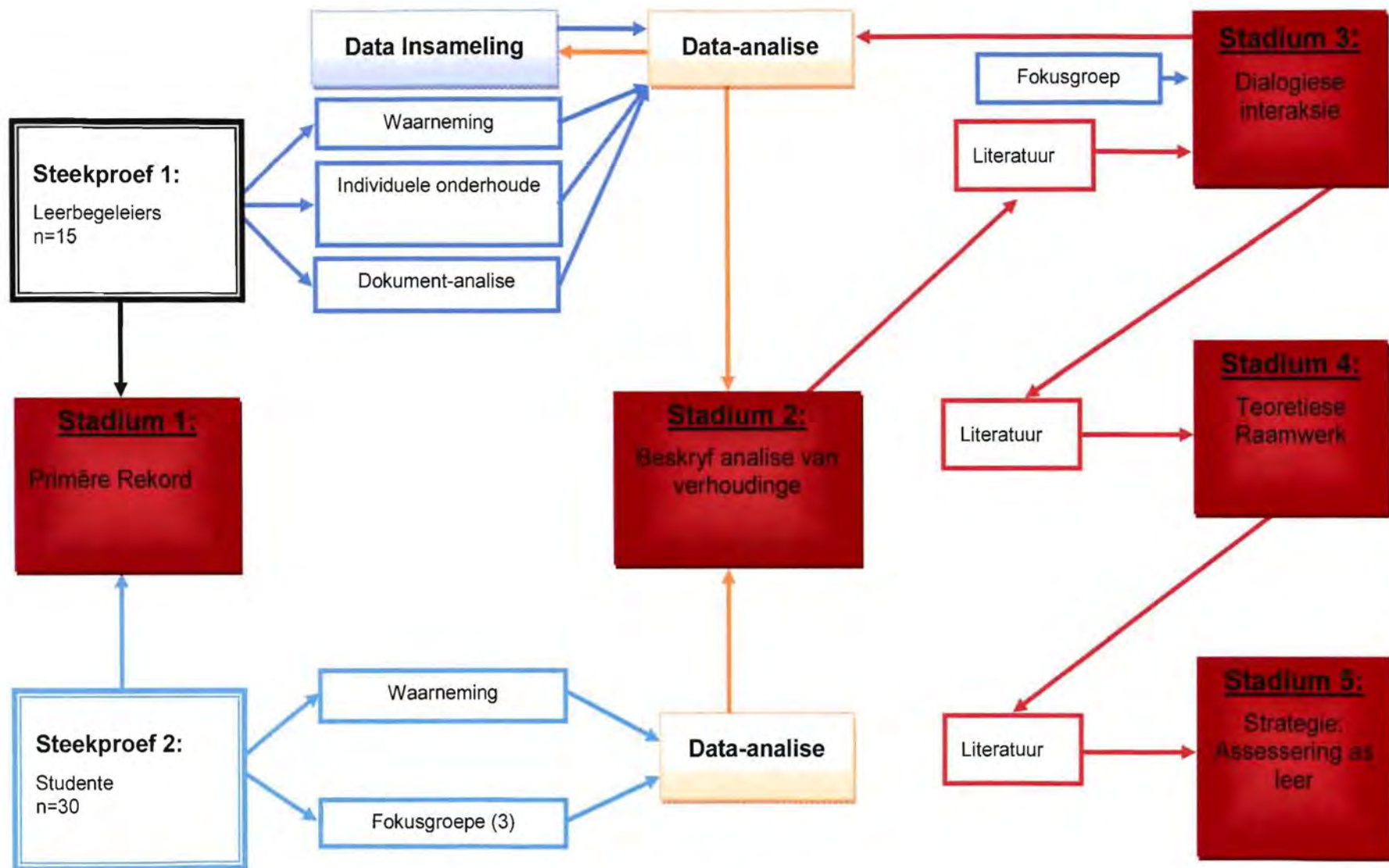
2.2.1 KRITIESE ETNOGRAFIE AS NAVORSINGSPROSES

Sien 'n skematiese voorstelling van die verloop van die navorsingsproses in figuur 2.1.

2.2.1.1 Stadium 1: Primêre rekord

Stadium 1 behels die bou van 'n **primêre rekord** en is die empiriese komponent van die studie. Die navorser funksioneer vanuit die posisie van 'n buitestander ("etic"); 'n nie-deelnemende waarnemer (Creswell, 2005:212) wat 'n "objektiewe" posisie inneem in hierdie stadium van die data-insamelingsproses (Carspecken, 1996:51). Die bou van 'n primêre rekord vind plaas deur middel van die nastreef van die volgende twee

doelstellings wat om duidelikheidshalwe apart bespreek gaan word ten opsigte van die populasie, steekproef en metodes van data-insameling soos van toepassing by elk. Die proses van data-analise word gesamentlik vir die twee steekproewe bespreek.



FIGUUR 2.1: SKEMATIESE VOORSTELLING: PROSES VAN KRITIESE ETNOGRAFIE

Doelstelling een:

Die verkenning en beskrywing van assesseringspraktyke van leerbegeleiers wat studente in gesondheidswetenskap-programme aan 'n spesifieke universiteit begelei.

Dié doelstelling se fokus is op die leerbegeleiers wat as populasie 1 (een) benoem is.

- **Populasie 1 (een)**

Die konsep *populasie* of *teikengroep* (Burns & Grove, 2005:342) verwys na die goed gedefinieerde (LoBiondo-Woods & Haber, 2002:240) groep mense wat aan die seleksie kriteria voldoen (Burns & Grove, 2005:342) en ten opsigte van wie die uitsprake van die studie gemaak word (Uys & Puttergill, 2003:108). In hierdie studie is die teikengroep al die leerbegeleiers in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe wat gegroepeer is in 5 (vyf) skole. Briewe is aan die Dekaan van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe en die direkteure van die vyf skole geskryf ter verduideliking van die navorsingstudie (Bylaag B) nadat etiese toestemming vir die studie verkry is van die Etiekkomitee van die spesifieke universiteit (Bylaag A).

- **Steekproef**

'n Steekproef verwys na die gedeelte van die populasie wat geselekteer word, beskikbaar is, aktief betrokke is in die data-insamelingsproses (Brink, 1996:133) en verteenwoordigend is van die populasie (Burns & Grove, 2005:542; LoBiondo-Woods & Haber, 2002:242). 'n Vrywillige, doelgerigte steekproef is 'n geskikte keuse vir hierdie studie op grond van die leerbegeleiers se direkte betrokkenheid by die assesseringsproses. Dit impliseer dat hulle oor die inligting beskik waarin die navorser geïnteresseerd is en wat kan bydra tot ryk data en vertrouenswaardige uitsprake (Burns & Grove, 2005:352; Creswell, 2005:204; Uys & Puttergill, 2003:113).

Steekproef 1 (een) in hierdie studie bestaan uit die leerbegeleiers met 'n akademiese aanstelling in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe aan 'n spesifieke universiteit en aan die volgende kriteria voldoen:

- Begeleiding en assessering van studente wat vir modules in gesondheidswetenskap-programme geregistreer is aan 'n spesifieke universiteit; en
- vrywillige, ingeligte toestemming as deelnemer aan die navorsing.

Die uitnodiging om deel te neem aan die navorsing is aanvaar deur vyftien (n=15) leerbegeleiers uit 3 (drie) van die skole in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe wat die steekproef vir hierdie studie uitmaak.

- **Data-insameling**

'n Multimetode-benadering is gevolg in die insameling van data wat vervolgens bespreek word.

- **Waarneming**

Die rolspelers (leerbegeleiers) se assesseringspraktyke is deur die navorser tydens 'n formele akademiese kontakssessie met studente waargeneem. Die waarnemings is deur middel van veldnotas (Carspecken, 1996:47; Creswell, 2005:213) aangeteken volgens 'n buigsame skedule (Bylaag E) (Carspecken, 1996: 48) wat voorsiening maak vir die datum, tyd en plek van waarneming sowel as aantekeninge oor die waarneming van aktiwiteite (assesseringspraktyke van leerbegeleiers en studente se reaksies) en die navorser se subjektiewe oordeel. Babbie (2007:310) beskryf die twee tipes waarneming as "what you know" (*objektiewe, empiriese waarneming van assesseringspraktyke*) en "what you think" (*subjektiewe, interpretatiewe waarneming*). Die verduideliking tussen hakies is die navorser se vertolking. Carspecken (1996:49) beklemtoon die belang van langdurige kontak en digte beskrywing van waarneming om die navorser se bewustheid van gebeure te demonstreer en data te versamel totdat dataversadiging bereik is.

- **Semi-gestruktureerde individuele onderhoude:**

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude word deur die navorser met leerbegeleiers gevoer op 'n afspraak basis met behulp van 'n semi-

gestruktureerde skedule (Bylaag F). Die onderhoud is ingelei met 'n kort inligtingsessie waarin die deelnemer bedank is vir deelname; kontrole ten opsigte van ingeligte toestemming; herinnering aan die etiese aspekte van vertroulikheid van die data, belang van eerlike response, die verloop van die deelnemer se betrokkenheid by die studie en die reg tot staking van deelname en toestemming dat die onderhoud op oudioband opgeneem word vir transkripsie doeleindes. Daarna is 'n opname gedoen van relevante demografiese data (tabel 2.1).

Die navorser het vier vrae gebruik as gids vir die semi-gestruktureerde onderhoude om te verseker dat soortgelyke vrae aan al die deelnemers gevra word (Holloway & Wheeler, 2002:82; Burns & Grove, 2005:541):

- Verduidelik u siening oor assessering.
- Verduidelik u siening oor die verband tussen assessering en leer.
- Verduidelik die assesseringspraktyke wat u meestal gebruik.
- Verduidelik die leemtes of struikelblokke wat u ervaar ten opsigte van assessering.

Kvale (1996:3-5) identifiseer twee benaderings wat 'n onderhoudvoerder kan volg, naamlik dié van 'n myner of dié van 'n reisiger. 'n Myner delf diep vir spesifieke resultate terwyl 'n reisiger 'n groot area op 'n meer oppervlakkige basis verken. Om geldige data vir hierdie studie te bekom, is die metafoor van 'n myner toepaslik: leerbegeleiers met wie die onderhoud gevoer word, beskik oor spesifieke inligting wat deur die navorser "ontgin" moet word. Die onderhoudvoerder skep 'n klimaat om 'n gesprek te fasiliteer deur middel van interpersoonlike vaardighede (Poggenpoel, 2003:144) soos 'n nie-veroordelende houding, respek, empatie, en opregte belangstelling in die deelnemer se opinie en vertelling. Die toepassing van kommunikasietegnieke (Poggenpoel, 2003:144-145; Morse & Field, 1996:77-84) soos aanmoediging, parafrasing, stiltes, uitklaring, refleksie, minimale verbale respons en nie-verbale gedrag soos kop knik, oogkontak en 'n ontspanne liggaamshouding bevorder die spontaneïteit en vloei van inligting.

Kvale (1996:88) onderskei sewe (7) fases in die proses van onderhoudvoering wat soos volg van toepassing is in hierdie studie:

- Uitklaring van die onderhoud se doel: Verkenning van leerbegeleiers se assesseringspraktyke.
- Ontwerp van die proses om die doel te bereik: Individuele, semi-gestruktureerde onderhoude met die leerbegeleiers ter verkenning van die assesseringspraktyke wat deur hulle gebruik word.
- Onderhoudvoering: die implementering van die twee tipes onderhoude (semi-gestruktureerde individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude).
- Transkripsie van onderhoude: verbatim transkripsies soos per voorbeeld in Bylaag I.
- Analise van die transkripsies deur twee navorsers (die navorser in hierdie studie en 'n onafhanklike kodeerder, vaardig in kwalitatiewe data-analise) in die tradisie van kwalitatiewe analise waartydens data gesorteer word in verbandhoudende temas (sien volledige prosesbeskrywing in **stadium 2 (twee)**).
- Validering van inligting deur toepassing van die kriteria vir vertrouenswaardigheid deur triangulering met ander metodes van data-insameling (waarneming, veldnotas, dokument analise, literatuur).
- Rapportering van bevindings tesame met bevindings uit die ander databronne as navorsingsresultate: publikasie van navorsingsresultate vir portuurgroep-evaluering.

- **Dokument-analise**

Holloway en Wheeler (2002:105) beskryf die analise van dokumente as “added knowledge about the group being studied”. Dokument-analise impliseer inhoudsanalise, wat Babbie (2007:325) beskryf as “essentially a coding operation”. Die data uit die dokumente (werksopdragte, toetse, eksamens, memoranda) word geanaliseer aan die hand van 'n matriks (op grond van Bloom se taksonomie; sien tabel 3.6) wat deur die universiteit as riglyn vir die formulering van formele assesseringsgeleenthede voorgestel word (NWU: Moderatorsverslag). Babbie (2007:325) onderskei tussen manifesterende inhoud (sigbare, voor-die-hand-liggende) en

latente inhoud (die onderliggende betekenis wat die kodeerder aan die inhoud heg). Creswell (2005:237 e.v.) bied 'n uitgebreide verduideliking van analise van die koderingsproses wat met rekenaarprogramme (Atlas.ti; Ethnograph Version 5.0; QSR N6) of per hand gedoen kan word. Vir hierdie studie is die analise per hand gedoen omdat die navorser op 'n persoonlike basis met die data omgaan en "beleef" ten einde sinvolle interpretasies te kan maak. Die navorser beoog om 'n stap verder as herhalende temas te gaan, naamlik om ook die opeenvolging van die temas wat deur Creswell (2005:245) "layering and interrelating themes" genoem word, te beskryf ten einde 'n strategie te formuleer wat assessering as leer fasiliteer.

Doelstelling twee:

Die verkenning en beskrywing van studente aan □ spesifieke universiteit se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke.

Dié doelstelling se fokus is op die studente wat as populasie 2 (twee) benoem is.

- **Populasie 2 (twee)**

Dié populasie was studente wat vir een of meer modules in gesondheidswetenskap-programme by die spesifieke universiteit geregistreer is en voldoen het aan die volgende kriteria:

- Begeleiding en assessering deur 'n begeleier in populasie 1.
- Vrywillige, ingeligte toestemming en deelname aan die studie.
- Word nie tans deur die navorser begelei of ge-assesseer nie.

- **Steekproef**

Die keuse vir 'n doelgerigte, vrywillige steekproef is gemaak op grond van die studente se ervaring van die leerbegeleiers se assesseringspraktyke. Dit impliseer dat hulle oor die inligting beskik waarin die navorser geïnteresseer is en kan bydra tot ryk data en vertrouenswaardige uitsprake (Burns & Grove, 2005:352; Creswell, 2005:204; Uys & Puttergill, 2003:113). Studente is na afloop van die akademiese kontakssessie (klasperiode) wat deur die navorser bygewoon is, ingelig oor die studie

en verbaal uitgenooi tot deelname aan fokusgroeponderhoude. Die verbale uitnodiging is opgevolg met 'n skriftelike uitnodiging per elektroniese pos waarin die datums en tye vir 3 (drie) geskeduleerde fokusgroeponderhoude bekend gemaak is. Die potensiële deelnemers kon 'n datum en tyd kies wat vir hom/haar gerieflik sou wees. 'n Totaal van dertig ($n=30$) studente wat vir modules geregistreer is wat in 3 (drie) van die 5 (vyf) skole binne die Fakulteit Gesondheidwetenskappe aangebied word, het die uitnodiging aanvaar.

- **Data-insameling**

Die proses wat gevolg is om data van die studentegroep (steekproef 2) in te samel word vervolgens bespreek.

- **Waarneming**

Die studente se reaksie ten opsigte van die leerbegeleier se assesseringspraktyke tydens akademiese kontakssessies het terselfdertyd plaasgevind as die waarneming van leerbegeleiers se assesseringspraktyke soos by steekproef 1 bespreek.

- **Fokusgroeponderhoude**

Studente wat hulself beskikbaar gestel het vir deelname aan die studie het hul ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke tydens fokusgroeponderhoude met die navorser gedeel. Die fokusgroeponderhoude dien ook as triangulering vir die ander data-insamelingsmetodes en die data wat alreeds bekom is (Litosseliti, 2003:17). Fokusgroeponderhoude is geskik vir die verkenning van 'n wye spektrum gedeelde belange en persepsies oor 'n spesifieke onderwerp in 'n ontspanne, nie-bedreigende omgewing (Holloway & Wheeler, 2002:111; Litosseliti, 2003:2). Die deelnemers in hierdie studie is geregistreer vir modules wat binne gesondheidswetenskap-programme aangebied word, word deur dieselfde leerbegeleiers begelei en ge-assesseer, is min of meer ewe oud en deel dieselfde groepskultuur, maar deel nie noodwendig dieselfde sienings of ervarings nie. Fokusgroepe word gekenmerk deur interaksie tussen die deelnemers en die navorser asook wedersyds onder die deelnemers (Holloway & Wheeler, 2002:111). Gedagtes word

gestimuleer deur groeplede se response; en die navorser rig die vloeï van die gesprek met tentatiewe, oopeinde-vrae wat as riglyn vir die bespreking opgestel is (Bylaag G) om te verseker dat die gesprek nie afdwaal en die doel nie bereik word nie (Burns & Grove, 2005:542; Litosseliti, 2003:5).

Die onderhoudvoerder, of moderator (Litosseliti, 2003:1; Edmunds, 1999:12; Burns & Grove, 2005:544), skep 'n klimaat wat gemaklik is vir interaksie en pas dieselfde interpersoonlike en kommunikasievaardighede toe wat ter sprake is by die semi-gestruktureerde onderhoud. Vaardighede in groephantering soos om interaksie te fasiliteer, om al die groeplede te betrek by die bespreking, om dominansie van sekere lede en onttrekking van ander te voorkom, verg die insluiting van 'n tweede fasiliteerder om behulpsaam te wees met die oudiobandopname en die afneem van die veldnotas. Die tweede fasiliteerder vertolk die rol van 'n stille vennoot tydens die fokusgroep-onderhoud. Die dertig (n=30) studente wat ingeligte toestemming tot deelname aan die studie verleen het, is in 3 (drie) groepe van 10 (tien) lede elk verdeel vir die fokusgroeponderhoude.

Elke fokusgroeponderhoud is ingelei met 'n kort inligtingsessie waarin die deelnemers bedank is vir hul deelname; kontrole ten opsigte van ingeligte toestemming; herinnering aan die etiese aspekte en vertroulikheid van die data, die belangrikheid van eerlike response, die verloop van die deelnemer se betrokkenheid by die studie, die reg tot staking van deelname en toestemming dat die verloop van die fokusgroeponderhoud op oudioband opgeneem word vir transkripsiedoeleindes (Bylaag J). Die doel van die onderhoud word verduidelik deur die agtergrond vir die navorsingstudie te verduidelik.

Die bespreking is met 'n sentrale vraag ingelei: "Vertel my hoe julle die assesseringspraktyke van julle dosente ervaar." Die sentrale vraag is ondersteun deur die volgende aspekte as polsvrae te verken:

- Tipe assessering: toetse, werksopdragte, groepsassessering, selfassessering, praktika.
- Berei universiteitstudie jou voor vir 'n beroep?
- Probleme wat ervaar word met assessering: omkeertyd, terugvoer en
- beskryf "ideale" assessering.

Veldnotas dra by tot die data (Bylaag K).

- **Data-analise**

Data-analise in die kwalitatiewe tradisie is nie 'n liniêre proses nie (Holloway & Wheeler, 2003:235) maar vind saam met data-insameling plaas. Dit behels die analise van woorde: betekenis wat deur middel van taal uitgedruk word en refleksie is inherente komponente van data-analise (Holloway & Wheeler, 2003:235). Die empiriese data wat by die leerbegeleiers (populasie 1) en die studente (populasie 2) verkry is, is deur 'n proses van inhoudsanalise deur twee navorsers ge-analiseer. Die proses word vervolgens verduidelik.

2.2.1.2 Stadium 2: Analise van verhoudings

Stadium 2 behels die **analise van verhoudings** met die doel om die onderliggende aannames te ontbloot en betekenis te gee aan die aksies van die rolspelers. Die volgende aksies het in hierdie stadium plaasgevind:

- Inhoudsanalise van ingesamelde data deur twee navorsers (die navorser en 'n onafhanklike navorser met bewese vaardigheid in kwalitatiewe navorsing en -data-analise).
- Sortering ("kodering", aldus Creswell) van data in verbandhoudende temas (Bylae M en N).

Volgens Creswell (2005:237) is daar geen "beste" metode vir data-analise in kwalitatiewe navorsing nie. Data-analise behels die luister na die audiobandopname wat van 'n onderhoud gemaak is terwyl die transkripsie van die onderhoud gelees word. Burns en Grove (2005:547) is van mening dat die virtuele teks geleidelik ontvou met elke keer se luister en lees. Vir die doel van hierdie studie is die analiseprosesse soos deur Creswell (2005:238) en Graneheim en Lundman (2004:107-108) beskryf, as basis gebruik en aangepas om by die eise van hierdie studie te pas. Die proses is eers met die semi-gestruktureerde onderhoude en daarna met die fokusgroeponderhoude gevolg:

- Die getranskribeerde tekste word gelees om 'n geheelbeeld te kry (Creswell, 2005:238);

- 'n "Eenheid van analise" (Graneheim & Lundman, 2004:107) is gekies: eers die vyftien (n=15) semi-gestruktureerde onderhoude soos met die leerbegeleiers gevoer; daarna die fokusgroepe met studente.
- 'n "Eenheid van betekenis" (Graneheim & Lundman, 2004:107) is geïdentifiseer: vrae tydens die onderhoude aan deelnemers gevra.
- Die deelnemers se response op die vrae is in areas van gemeenskaplikheid verdeel ("kodes", aldus Creswell, 2005:238).
- Die areas van gemeenskaplikheid is gereduseer en gekondenseer (Graneheim & Lundman (2004:107) in temas (sien die volledige beskrywing van die temas in hoofstukke 3 en 4).
- Abstraksie (Graneheim & Lundman, 2004:107): beskrywing en interpretasies (sien tabel 4.1) op 'n hoër vlak van denke (sien teoretiese raamwerk in hoofstuk 5) is gedoen. Creswell (2005:246) beskryf die stap as die verdeling van temas in vlakke; vanaf elementêre tot meer gesofistikeerde vlakke om te demonstreer hoe gedetailleerde data verwerk is tot spesifieke perspektiewe (induktiewe redenering).

Die vlakke, soos voorgestel deur Creswell, korreleer met wat Carspecken (1996:147-148) lae- en hoëvlak-kodering noem. Laevlak-kodering het min of geen abstraksie nie en verwys na objektief waarneembare eienskappe. Lincoln (2002:7) verwys hierna as *fisiese data*. Hoëvlak-kodering demonstreer 'n hoë mate van abstraksie en is gebaseer op die rekonstruksie van betekenis. Lincoln (2002:7) noem dié data *sosiale konstruktivistiese* of *konstruksionistiese data*. Analitiese redenering, vanaf die konkrete na toenemende abstraksie, is kenmerkend van kwalitatiewe navorsing (Burns & Grove, 2005: 535).

2.2.1.3 Stadium 3: Dialogiese interaksie

Stadium 3: Dialogiese interaksie, waartydens die navorser en die deelnemers betrokke is in die rekonstruksie van 'n binnestander- of "emic" perspektief.

Leerbegeleiers wat hulself vrywillig beskikbaar gestel het vir die semi-gestruktureerde individuele onderhoude is per elektroniese pos genooi om saam met die ander leerbegeleiers aan fokusgroeponderhoude deel te neem. Die data wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel en ge-analiseer is, is tydens die fokusgroeponderhoude aan die deelnemers beskikbaar gestel vir uitklaring, bespreking en rekonstruksie. Carspecken (1996:55) beskryf die doel van hierdie stadium "to democratize the research process, ... to give the participants a voice ... a chance to challenge material produced by the researcher". Die navorser neem die rol van fasiliteerder in en gebruik die deelnemers se woordeskat, metafore, idees en die waarnemings wat tydens die akademiese kontakssessies gemaak is, om die leerbegeleiers se assesseringspraktyke verder te verken en só te verstaan dat die term, "binnestander-perspektief," geregverdig is. Die effektiewe gebruik van interpersoonlike- en kommunikasievaardighede fasiliteer die gesprek. Die navorser versoek 'n kollega om veldnotas te maak tydens die fokusgroeponderhoud. Die verloop van die fokusgroeponderhoude word op oudioband opgeneem en verbatim getranskribeer om die reeds versamelde data te verryk.

Van die 15 (vyftien) leerbegeleiers wat hulself beskikbaar gestel het vir die navorsing, het elf ($n=11$) opgedaag en deelgeneem aan die fokusgroeponderhoude. Die deelnemende leerbegeleiers is per elektroniese pos uitgenooi om aan een van 3 (drie) moontlike fokusgroeponderhoude deel te neem wat geskeduleer is vir verskillende datums en tye.

2 (twee) fokusgroeponderhoude waaraan onderskeidelik 5 en 6 leerbegeleiers deelgeneem het, het plaasgevind. 'n Tweede fasiliteerder, wat die rol van 'n stille vennoot vertolk het, het die oudiobandopname hanteer en veldnotas afgeneem.

Die fokusgroep (Bylaag O) is ingelei met 'n bedanking vir deelname, 'n herinnering aan die vertroulikheid van die data, die reg tot staking van deelname, die belang van eerlike response en mededeling dat die verrigtinge op oudioband opgeneem word vir transkripsie doeleindes. Die rasionaal en verloop van die studie tot op daardie stadium is kortliks weergegee.

Elke deelnemer is voorsien van 'n kopie van die data (anoniem) wat reeds ingesamel is ten opsigte van die assesseringspraktyke wat deur die deelnemende dosente

toegepas word, voordat dit hergroepeer is vir publikasie in die navorsingsverslag. Deelnemers is gevra om die data wat op hulle van toepassing is, te kontroleer vir korrektheid. Die versoek het gelei tot 'n lewendige bespreking oor alternatiewe assesseringstegnieke wat benut kan word. Dié reaksie het die navorser se strewe na 'n verandering in die assesseringskultuur 'n hupstoot gegee. Aspekte is uitgeklaar wat tydens die analiseproses vir die navorser nie duidelik was nie, soos:

- Uitklaring van terminologie wat deur leerbegeleiers en studente gebruik word, naamlik *werksopdrag / taak / referaat*. Soms word die terme uitruilbaar gebruik en soms asof daar verskillende verwagtings gestel word.
- Verdere vrae wat vir die navorser van belang was, is verken, byvoorbeeld: “Waar lê die fokus van u belangstelling: by onderrig, navorsing of gemeenskapsdiens?” en “Watter uitdagings hou assessering in vir:
 - die universiteit;
 - die skool en
 - u as leerbegeleier?”

Die oudiobande is verbatim getranskribeer en saam met die res van die ingesamelde data deur twee kodeerders (die navorser en 'n onafhanklike, kundige, en vaardige kwalitatiewe navorser) ge-analiseer.

2.2.1.4 Stadium 4: Beskrywing van die verband met literatuur

Stadium 4: Beskrywing van die verband tussen die studie se bevindings met soortgelyke bevindings uit literatuur om verhoudings te verken en te beskryf.

- Literatuurondersoek met die doel om:
 - Literatuur te integreer met bevindings uit die studie. Die resultate van die empiriese ondersoek en die gepaardgaande literatuur word ten opsigte van die leerbegeleier volledig bespreek in hoofstuk 3. Die resultate ten opsigte van die studente word in hoofstuk 4 uiteengesit.
 - 'n Teoretiese raamwerk saam te stel (hoofstuk 5).

2.2.1.5 Stadium 5: Verduideliking van bevindings

Stadium 5: Verduideliking van bevindings ten opsigte van 'n strategie vir die fasilitering van 'n kultuur wat assessering as leer fasiliteer.

- Om literatuur te verken ten opsigte van assessering as leer vanuit die konstruktivistiese benadering. Die aspekte word in hoofstuk 5 as teoretiese raamwerk bespreek.

Die beskrywing van die fenomeen *assessering as leer* vanuit die konstruktivistiese benadering en die formulering van 'n strategie vir die fasilitering van assessering as leer in hoër onderwys word volledig in hoofstuk 6 bespreek. Die formulering van 'n strategie behels die formulering van (langtermyn-) doelstellings (sien 6.4) wat deur middel van 'n gedetailleerde, taktiese plan (sien 6.5) tot uitvoer gebring word.

2.3 ROL VAN DIE NAVORSER

Die navorser se persoonlikheid is 'n kernfaktor in kwalitatiewe navorsing (Burns & Grove, 2005:536). Die outeurs beskryf die navorser se rol soos volg: "The researcher as whole person is totally involved – perceiving, reacting, interacting, reflecting, attaching meaning and recording" (Burns & Grove, 2005:539.) Outeurs soos Van der Waal (2003:152) en Morse en Field (1996:116) beskryf die navorser as die "instrument" in kwalitatiewe navorsing. Die hoeveelheid en kwaliteit van data is word bepaal deur die navorser se vermoë om sinvolle data te bekom deur die skep van 'n vertrouensverhouding met die deelnemers, toepassing van effektiewe interpersoonlike- en kommunikasievaardighede tydens onderhoudvoering en waarnemingsvaardighede. Die diepte van data-analise hang af van die navorser se sensitiwiteit, insig, kennis en oordeelsvermoë. Die navorser se persoonlike betrokkenheid mag 'n bedreiging vir die geldigheid van die studie inhou en spesiale maatreëls om vertrouenswaardigheid te verseker word vervolgens bespreek.

2.4 VERTROUENSWAARDIGHEID

Die konsep *vertrouenswaardigheid* verwys na die geldigheid van die studie en impliseer die mate waarin die studie aan die waarheidsbeginsel voldoen. Lincoln en Guba (1985:290) identifiseer vier aspekte van vertrouenswaardigheid: vertroubaarheid, geloofwaardigheid, oordraagbaarheid en bevestigbaarheid. Die maatreëls wat deur die navorser getref is om vertrouenswaardigheid in hierdie studie te verseker word vervolgens in tabel 2.2 uiteengesit.

TABEL 2.2: MAATREËLS WAT GETREF IS VIR VERTROUENSWAARDIGHEID

KRITERIA	BRONNE	TOEPASSING
Vertroubaarheid (Mate waarin studie herhaalbaar is en soortgelyke resultate sal oplewer)	Lincoln & Guba (1985:298); Krefting, (1991:5); Holloway & Wheeler (2002:254); Botes (2003:183) Graneheim & Lundman (2004:111)	• Digte beskrywing van studie se verloop, ondersteun deur literatuur; opspoorbaarheid van data; • Kontekstuele studie; doel is nie veralgemening van resultate nie • Onderhoudskedule: soortgelyke vrae aan al die deelnemers
Geloofwaardigheid (Mate waarin resultate vertrou kan word as die waarheid en die werklikheid verteenwoordig)	Lincoln & Guba (1985:294); Krefting, (1991:4); Holloway & Wheeler (2002:255); Carspecken (1996:142) Graneheim & Lundman (2004:111)	• Kongruensie tussen die teoretiese vertrekpunt, die doelstellings, navorsingsontwerp en –metodes. • Erkenning van die uniekheid van deelnemers se sienings en ervarings. • Navorsers is bekend met die konteks. • Deelnemers het eerstehandse kennis en ervaring van die studie fokus. • Stap vir stap beskrywing en verduideliking van studie se verloop aan die hand van literatuur; verbatim transkripsies van empiriese data-insamelingsproses. • Herhaalde kontak tussen deelnemers en navorsers; vertrouensverhouding. • Etiese verantwoordbaarheid (vergelyk 2.5). • Triangulering: multi-metodes van data-insameling; “vergelyk” data uit verskillende metodes verkry; twee navorsers by data-analise; literatuur kontrole. • Verbatim aanhalings van deelnemers ondersteun resultate • Ouditspoor gelaat. • Data met deelnemers uitgeklaar.

TABEL 2.2: MAATREËLS WAT GETREF IS VIR VERTROUENSWAARDIGHEID (Vervolg)

KRITERIA	BRONNE	TOEPASSING
Oordraagbaarheid (Mate waartoe resultate oorgedra kan word na ander kontekste of breër populasie)	Lincoln & Guba (1985:297); Holloway & Wheeler (2002:255); Botes (2003:183) Graneheim & Lundman (2004:112)	Doel van studie: begrip binne konteks, nie veralgemening van resultate nie; aspekte van resultate mag oordraagbaarheidswaarde hê.
Bevestigbaarheid (Mate waartoe resultate toegeskryf kan word aan deelnemers en nie die subjektiwiteit van navorser nie)	Lincoln & Guba (1985:298); Krefting, (1991:4); Holloway & Wheeler (2002:254); Botes (2003:183)	- Navorser se aannames is vooraf bekend gemaak. 'n Tweede, onafhanklike navorser is behulpsaam tydens fokusgroepe; veldnotas tydens waarneming en fokusgroepe; onderhoude en fokusgroepe op oudioband beskikbaar. - Uitklaring met deelnemers. - Konsensusgesprekke tussen navorser en tweede kodeerder. - Navorser gebruik persoonlike- en portuurgroep refleksie as klankbord vir opinies en besluite

2.5 TOEPASSING VAN ETIESE BEGINSELS

Etiese verantwoordbaarheid is 'n kritiese element in die vertrouenswaardigheid van 'n kwalitatiewe navorsingstudie. Brink (1996:39 e.v.) beskryf drie fundamentele beginsels vir die beskerming van deelnemers aan navorsing; die beginsels van respek vir mense, voordeel en geregtigheid. Die toepassing van die maatreëls in hierdie studie word in tabel 2.3 uiteengesit.

TABEL 2.3: MAATREËLS VIR ETIESE VERANTWOORDBAARHEID

BEGINSELS	IMPLIKASIES	MAATREËLS
Respek	Reg tot vrywillige deelname Reg om vrywillig te onttrek sonder nagevolge vir die deelnemer Reg om inligting te weerhou	Goedkeuring deur Etiekkomitee (Bylaag A) Skriftelike uitnodiging tot deelname Skriftelike, ingeligte toestemming Implikasies van deelname uitgespel (Bylaag C & D)
Voordeel	Reg tot regverdige seleksie en behandeling Reg tot privaatheid	Vryheid van keuse vir deelname/staking Data-insameling in private omgewing Oudiobandopname: met toestemming Ingesamelde data beskikbaar gestel aan deelnemers vir verifikasie
Geregtigheid	Reg tot anonimiteit Reg op vertroulikheid van data	Data: anoniem beskryf Transkripsie-tikster, data-analis en tweede fasiliteerder teken vertroulikheidsooreenkoms (Bylaag H) Publikasie van data in aggregeaatformaat

2.6 SAMEVATTING

Hoofstuk 2 beskryf die navorsingsontwerp en –metode vir hierdie studie, die rol van die navorser en die maatreëls wat toegepas is om die vertrouenswaardigheid en etiese verantwoordbaarheid van die studie te verseker. Hoofstuk 3 handel oor die resultate van die empiriese ondersoek naamlik die assesseringspraktyke van leerbegeleiers in gesondheidswetenskap-programme.

HOOFSTUK 3: RESULTATE: LEERBEGELEIERS SE ASSESSERINGSPRAKTYKE

In hierdie hoofstuk word verslag gedoen oor die resultate van die empiriese ondersoek. Die empiriese ondersoek verteenwoordig die eerste stadium van die kritiese etnografiese proses wat dien as metode van ondersoek in hierdie studie (vergelyk figuur 2.1). Die **eerste stadium**, of **primêre rekord** van die kritiese etnografiese proses, behels die data-insameling en -analise van die data (vergelyk figuur 2.1), wat in hoofstukke 3 en 4 van hierdie studie beskryf word.

3.1 INLEIDING

Die eerste deel van die primêre rekord word in hoofstuk 3 beskryf en behels die eerste doelstelling van hierdie studie:

Die verkenning en beskrywing van assesseringspraktyke van leerbegeleiers wat studente in gesondheidswetenskap-programme begelei aan 'n spesifieke universiteit.

Die navorser se doel met die ondersoek was om deur middel van

- **waarneming** tydens formele akademiese kontakssessies 'n idee te kry van hoe informele, formatiewe assessering plaasvind;
- **semi-gestruktureerde, individuele onderhoude** met die deelnemende leerbegeleiers, ten einde hulle siening oor assessering, die praktyke wat hul beoefen en die struikelblokke wat hul ervaar, te verken en te beskryf;
- **fokusgroepe** ter bevestiging van reeds ingesamelde data en uitklaring van onsekerhede;
- **analise van assesseringsdokumente** om die formele assesseringspraktyke te verken en te beskryf asook die triangulering van ingesamelde data;
- **literatuur-integrasie** ter bevestiging en verryking van die ingesamelde data.

Die verloop van die proses waardeur data ingesamel is en die resultate wat daaruit bekom is, word vervolgens bespreek in die volgorde soos bo verduidelik.

Ten einde 'n beeld te kry van die demografiese profiel van die deelnemende leerbegeleiers, is die semi-gestruktureerde, individuele onderhoud wat deur die navorser met elk gevoer is, ingelei met 'n opname om 'n demografiese profiel saam te stel. Die opname ten opsigte van die primêre belangstelling is tydens die fokusgroep met leerbegeleiers gemaak waarby elf (n=11) deelnemers betrokke was.

3.2 DEMOGRAFIESE PROFIEL

Vyftien leerbegeleiers (n=15) uit 3 (drie) van die 5 (vyf) skole in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe het vrywillig aan die studie deelgeneem. Die leerbegeleiers wat aan die studie deelgeneem het, verteenwoordig die leerbegeleiers wat betrokke is by die leerbegeleiding van verpleegkundiges (n=5), sportwetenskaplikes (n=6), psigoloë (n=2) en maatskaplike werkers (n=2). Ter wille van duidelikheid moet in ag geneem word dat die modules in psigologie as "generies" beskryf word. Modules in psigologie word ingesluit as elektiewe modules in 'n wye verskeidenheid programme. Dit impliseer dat die akademiese kontakssessies in psigologie studente oor die hele spektrum van fakulteite, skole en moontlike beroepsrigtings insluit.

TABEL 3.1: DEMOGRAFIESE PROFIEL VAN DEELNEMENDE LERBEGELEIERS

Geslag	Ouderdom	Hoogste akademiese kwalifikasie	Onderwys-kwalifikasie	Jare as Dosent	Primêre belangstelling
M: 6 V: 9	20-30: 3 31-40: 6 41-50: 4 50+: 2	B-graad: 1 Honns: 1 M-graad: 7 D-graad: 6	Ja: 7 Nee: 8	1-5jr: 6 6-10jr: 5 11-15jr: 3 15+ jr: 1	Navorsing: 8 Onderrig: 2 Dienslewering: 1 Nie aangedui: 4
N =15	N =15	N =15	N =15	N =15	N =15

- **Bespreking van demografiese samestelling**

Die demografiese profiel van die deelnemende leerbegeleiers is verteenwoordigend van die akademiese personeel in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe ten spyte daarvan dat deelname vrywillig was. Die navorser se aannames ten opsigte van die volgende aspekte word bevestig:

- Akademiese personeel beskik meestal oor 'n meestersgraad en het hulleself reeds onderskei as vakkundige en navorser;
- Akademiese personeel heg 'n hoë waarde aan navorsing en stel navorsing as voorwaarde vir bemagtiging (resente kennis en tendense in vakgebied) vir die onderrigtaak;
- Akademiese personeel beskik nie noodwendig oor 'n onderwyskwalifikasie nie. Wanneer die verpleegkundiges ($n=5$), vir wie 'n onderwyskwalifikasie 'n beroepsraadvoorvereiste is om in 'n onderrig pos aangestel te word, buite rekening gelaat word, beteken dit dat slegs twee uit tien (20%) van die deelnemers oor 'n formele onderwyskwalifikasie beskik. Die bevinding is in ooreenstemming met die navorser se aanvanklike aanname (sien agtergrond tot die studie in hoofstuk 1) dat slegs sowat 24% van akademiese aanstellings in die universiteit oor 'n onderwyskwalifikasie beskik.

Die navorser interpreteer die vrywillige deelname van leerbegeleiers met vyf jaar of minder ervaring as leerbegeleiers ($n=6$) as 'n positiewe gesindheid teenoor die onderrigtaak en 'n behoefte aan persoonlike groei en 'n doelgerigte poging tot persoonlike bemagtiging.

3.3 WAARNEMING TYDENS AKADEMIESE KONTAKSESSIES

Die bywoning van die akademiese kontakssessies het ten doel gehad om waar te neem hoe die leerbegeleier assessering toepas. Die navorser was veral geïnteresseerd in hoe informele assessering plaasvind. Die leerbegeleier was bewus van die navorser se teenwoordigheid en doel, maar die studente is eers na afloop van die kontakssessie daaroor ingelig. Die waarnemings wat deur die navorser gemaak is, is ondersteun met veldnotas en word vervolgens bespreek:

- **Vrae**

Al die deelnemers maak gebruik van vrae tydens kontakssessies. Die doel van die vrae is soos volg geïdentifiseer:

- Diagnose van voorkennis.

- Kontrole van studente se voorbereiding vir die akademiese kontakssessie.
- Begrip van terminologie.
- Manier om studente se aandag te behou.
- Stimulering van interaksie, denke.
- Evaluering van die kontakssessie.

Die volgende waarnemings is gemaak ten opsigte van die wyse waarop vrae gevra is. Die opmerkings tussen hakies is die navorser se subjektiewe observasie en kommentaar:

- 'n Enkele vraag/antwoord waarby slegs enkele studente betrokke is (*Slegs diegene wat voorbereid is? Is daar slegs een "korrekte" antwoord?*) In opvolg van dié waarneming, het die navorser die leerbegeleier hierna uitgevra tydens die individuele onderhoud. Die leerbegeleier se respons was: "Ek vra vir dié wat weet en ek weet gewoonlik voorbereid is, anders kry ek geen reaksie nie."
- Sommige leerbegeleiers vra 'n vraag, gee verskeie studente die geleentheid om te antwoord en lewer dan "repliek" op die verskillende response (*Studente se aandag word behou; probeer "verbeter" op die vorige respons.*) Die manier van vraagstelling het tot gevolg dat interaksie gestimuleer word en het gelei tot 'n diskoers tussen studente. Die wyse van vraagstelling blyk 'n sinvolle self- en portuurgroepassesserings en -leergeleentheid te skep.
- Die leerbegeleier vra 'n vraag, gee kans vir respons, herhaal die vraag en wys iemand aan om te antwoord. Die vraag en respons word herhaal; die vraag word herfraseer voordat iemand aangewys word om te antwoord indien daar nie 'n spontane reaksie uit die groep kom nie. (*Leerbegeleier gee nie moed op nie, motiveer en moedig respons aan; "dwing" respons af.*)
- Een leerbegeleier vra 'n vraag en beantwoord dan self die vraag sonder om die studente te betrek of 'n geleentheid te bied om te reageer. (*Studente onaktief; lyk nie baie belangstellend nie; lyk asof elkeen met eie agenda besig is.*)
- Vrae soos: "Wie kan vir my sê?"; "Verstaan julle?" en "Onthou julle nog?" blyk minder reaksie uit te lok as 'n vraag in die vorm van 'n stelling wat 'n

verskeidenheid van moontlike response tot gevolg kan hê. Leerbegeleiers wat die tipe vrae benut, volg die stelling op met "Hoekom?" Reaksie op die vraag is uiteenlopend maar blyk 'n sinvolle manier te wees om refleksie, kritiese denke en assessering as leer te fasiliteer.

Killen (2000:15) identifiseer vrae as 'n integrale deel van effektiewe onderrig (*en leer*). Die gebruik van vrae as informele assesseringstegniek word algemeen gebruik in akademiese kontakssessies. Mahaye en Jacobs (2004:188) onderskei tussen reproduktiewe vrae wat die respondent se geheue toets (*weergee van kennis*) en produktiewe vrae wat gedagtes en insig stimuleer asook van die student verwag om tot gevolgtrekkings te kom omdat bestaande kennis vertolk moet word om die vraag te antwoord. Produktiewe vrae behels gewoonlik 'n verdere vraag soos Hoe?, Hoekom? Cannon en Newble (2000:10) verwys na "intellektuele uitdagings". Die implikasie is dat een goed geformuleerde vraag as leergeleentheid dien vir die hele klas studente. Bourke en Ihrke (2005:484) beskou vrae as assesseringstegniek handig om 'n student van 'n basiese vlak van kennis reproduksie te lei tot 'n hoër kognitiewe vlak (verduideliking van verbande/verhoudings).

Binne die konstruktivistiese leerbenadering sal produktiewe vrae 'n sinvolle keuse wees. Killen (2000:15) haal Sanders (1966) aan, wat van mening is dat vrae meer waarde het indien die vraag van 'n student eis om idees te gebruik in plaas van net te onthou. Gravett (2005:51) reken dat vrae wat 'n enkel-antwoord vereis (geslote vrae) min waarde het as leergeleentheid. Beide die uitkomsgebaseerde onderrig-leer (UGO) en konstruktivistiese benadering beskou assessering as 'n integrale komponent van die leerproses; voeg daarby die verwagte uitkoms van hierdie studie, naamlik 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, dan is 'n produktiewe vraag 'n sinvolle keuse.

Ten opsigte van die leerbegeleier se styl van vrae vra, beveel Slavin (2006:221-223) aan dat wanneer 'n vraag gevra is, 'n wagperiode van omtrent 3 (drie) sekondes moet verloop voordat 'n vrywilliger gekies word om te antwoord of 'n respondent aangewys word. Vraagtegnieke wat nie bevorderlik is vir assessering as leer nie, sluit van die tegnieke in wat deur die navorser waargeneem is, naamlik om:

- 'n respondent aan te wys voor die vraag gevra word,

- oogkontak te konsentreer op 'n gedeelte van die klas,
- self 'n vraag te beantwoord sonder 'n respons uit die klas omdat interaksie beperk word en 'n leergeleentheid tot niet gaan.

Die gebruik van vrae as informele assesseringsmetode was nie die enigste metode wat waargeneem is nie, alhoewel dit die mees gebruikte metode was. Groepwerk as 'n metode van informele, formatiewe assessering word vervolgens bespreek.

• **Groepwerk**

Groepwerk as 'n assesseringsgeleentheid is veral waargeneem by senior klasse (derdejaar-, vierdejaar- en honneursstudente); by klasgroepe kleiner as 50 (vyftig) en groter as 100 (honderd). Tipes groepwerk wat waargeneem is, was die volgende:

- Groepvoordrag: die res van die klas vra vrae en lewer kommentaar. (*Bevorder selfwerksaamheid, vermoë van studente om as groep te funksioneer; om besluite te verdedig / motiveer; interaksie.*)
- Analise van scenario: verskillende groepe werk aan dieselfde scenario wat geskoei is op tuiswerk; die leerbegeleier beweeg tussen groepe vir leiding. Verskillende groepe kry die geleentheid om terugvoer aan die groter groep te gee (*bevorder selfwerksaamheid, vermoë van studente om as groep te funksioneer; om besluite te verdedig/motiveer; interaksie, by mekaar te leer, informele selfassessering, en portuurgroep-assessering.*)

Die leerbegeleiers wat van groepwerk as informele assesseringsmetode gebruik maak, demonstreer 'n houding van respek en verdraagsaamheid teenoor studente se onkunde, motiveer aktiewe deelname en waagmoed by studente; vra voortdurend vrae en moedig vrae en kommentaar aan. (*Die navorser beleef □ klimaat van meer effektiewe en minder effektiewe response/antwoorde eerder as regte/verkeerde response/antwoorde. Dit blyk dat studente toegelaat word om self te besluit oor die effektiwiteit van □ respons.*)

Groepwerk kan sinvol benut word as 'n dialogiese, medewerkende (Gravett, 2005: 44) leergeleentheid (Killen, 2000:74) en informele, formatiewe assesseringsmetode (Freedman, 1998:4; Boud & Falchikov, 2005:6; Mahaye & Jacobs, 2004:176; Birenbaum & Amdur, 1999:201). Literatuur oor groepwerk beskryf die voordele van groepwerk as:

- 'n Manier van doen en leer (Juniu, 2006: 68).
- 'n Leergeleentheid vir probleemoplossing (Gijbels, *et al.*, 2005:330; Mahaye & Jacobs, 2004:176).
- Aktiewe deelname van studente aan die groepwerk bevorder kenniskonstruksie en persoonlike ontwikkeling (Birenbaum & Amdur, 1999:201; Carlson, 2003:3).
- Die terugvoer vanaf die verskillende groepe bied 'n verskeidenheid perspektiewe waaraan die hele klas blootgestel word (Carlson, 2003: 3).
- Interaksie (tussen studente onderling en tussen die studente en die leerbegeleier as fasiliteerder) word bevorder, sowel as refleksie-in-aksie (*interne, individuele proses*) en refleksie-met-aksie (*interaksie/uitklaring met andere*) (Klopper, 2000:33) waaraan elke groeplid tydens groepwerk blootgestel word. Die sosiale aard van groepwerk is in ooreenstemming met die konstruktivistiese benadering (Pryor & Crossouard, 2005:9; Freedman, 1998:7; Carlson, 2003:1) sowel as die UGO (Killen, 2000:72; Gawe, 2004:217).
- As informele, formatiewe assesseringsgeleentheid bied groepwerk die leerbegeleier geleentheid om inligting in te win (*informele, formatiewe assessering*) oor studente se kritiese denkvaardighede, vlak van redenering en vermoë om kennis te konstrueer (Gravett, 2005:24) en te kommunikeer (Gawe, 2004:225). Dit is dus 'n sinvolle leer- en assesseringsgeleentheid.

Groepwerk is egter nie 'n "toevallige aktiwiteit" of "tydvuller" tydens akademiese kontakssessies nie. Mahaye en Jacobs (2004:176) beklemtoon die doelbewuste beplanning en voorbereiding van groepaktiwiteite deur die fasiliteerder. Die leeruitkomste wat vir die groepwerk beplan word, behoort bekend te wees aan die studente, sowel as die verwagtinge wat aan al die rolspelers gestel word. Die rol van die leerbegeleier is dié van fasiliteerder; Gagnon (2003:3) beskryf dié rol as 'n "guide on the side".

'n Volgende metode van informele, formatiewe assessering wat deur een van die deelnemende leerbegeleiers gebruik is, was 'n praktiese demonstrasie.

- **Praktiese demonstrasie**

Die sessie het in die buitelug plaasgevind: die wind het gewaai, 'n groep van omtrent 100 (honderd) studente met een leerbegeleier en omtrent 5 (vyf) assistente het aan die sessie deelgeneem. Die leerbegeleier gee 'n inleidende lesing en demonstrasie van aksies, waarna studente die geleentheid kry om die aksies in te oefen onder toesig en leiding van die leerbegeleier en die assistente. Die navorser het die volgende waargeneem:

- 'n Groep studente (ongeveer sestig) se aandag is by die demonstrasie en inoefening van die aksies; studente wat die aksies nie korrek uitvoer nie, word versoek om weer te probeer; die verwagte aksies word weer gedemonstreer.
- 'n Groep studente (ongeveer tien) soek toetse in 'n karton wat die leerbegeleier gelaat het om uitgedeel te word "na die klas"; 'n groepie van 5 (vyf) studente sit met die rug gekeer na die demonstrasie; twee is besig met selfone; drie studente is besig met 'n gesprek onder mekaar. *(Leerbegeleier het skynbaar min beheer oor groep; studente blyk nie veel belang te stel in sessie nie.)*
- Die leerbegeleier kompeteer met die geraas van die wind om gehoor te word. *(Die groepgrootte, wind en buitelugsituasie, gebrekkige dissipline en skynbare onbetrokkenheid van assistente om die leerbegeleier te assisteer om die groep te hanteer laat □ vraag oor die sinvolheid en waarde van die sessie as leer- en assesseringsgeleentheid.)*

Die integrasie tussen teorie en praktyk ("applied and integrated competence") staan sentraal in UGO; bevoegdheid moet gedemonstreer word en gefundeer wees op kennis (Killen, 2000:189). Binne die UGO is 'n praktika-sessie versoenbaar met die beginsel van outentieke assessering ("authentic/performance assessment"), 'n kombinasie van begrip, vaardighede en houding (Jacobs, 2004:61).

'n Praktika-sessie is 'n ideale geleentheid vir studente om kennis om te sit in vaardighede, portuurgroep- en selfassessering toe te pas; en dit is 'n geleentheid vir beide die leerbegeleier en die studente om informele assessering te benut as leergeleentheid, dus assessering as leer. Bevoegdheid verg inoefening; toepassing van kennis in 'n werklike situasie *(beoefening van □ beroep as onafhanklike*

praktisyn). Terugvoer vanaf die betrokkenes (self, portuurgroep en leerbegeleier) ten opsigte van die mate waartoe die uitkomst bereik is, fasiliteer leer om bevoegdheid te bereik en te behou. Hieronder volg die navorser se verslag oor hoe die toepassing van terugvoer as assesseringspraktyk waargeneem is.

- **Terugvoer aan studente**

Die konsep *terugvoer* verwys na die “boodskap” wat gestuur word as reaksie op assessering. Die “boodskap” kan verbaal (gesproke of geskrewe taal), of nie-verbaal (liggaamstaal) wees.

Sommige van die leerbegeleiers maak gebruik van terugvoer op formele assesserings (toetse; opdragte). Waarnemings wat gemaak is ten opsigte van die wyse waarop terugvoer as leer- en assesseringsgeleentheid benut word, sluit die volgende in:

- Die leerbegeleier noem die “korrekte” antwoorde waarvoor daar punte toegeken is.
- Van die leerbegeleiers wys leemtes/foute in die algemeen uit en dui aan hoe studente kan verbeter. Die leerbegeleiers dui ook aan dat spesifieke leemtes as kommentaar op individuele antwoordstelsel aangedui is.
- Van die leerbegeleiers stig ’n uitnodiging aan studente om ’n persoonlike afspraak te maak vir begeleiding sou daar ’n behoefte wees.
- Een leerbegeleier stel studente in kennis dat die toets se memorandum beskikbaar gestel sal word op die universiteit se interne webwerf.

Outeurs oor assessering is dit eens dat terugvoer na assessering ’n kragtige en noodsaaklike komponent van die leerproses is (Dann, 2002:121; Slavin, 2006:451; Gibbs & Simpson, 2004:9; Entwistle, 2003:11; Pryor & Crossouard, 2005:4; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:199; Boud & Falchikov, 2005:7). Terugvoer bemagtig studente se selfregulering; en selfregulering manifesteer weer as die aktiewe monitering van aspekte van die leerproses soos strategieë om leeruitkomst te bereik, ’n passing tussen persoonlike doelwitte en die verwagte leeruitkomst, bestuur van hulpbronne en reaksie op eksterne terugvoer. Nicol en Macfarlane-Dick, (2006:200) onderskei tussen interne (*selfassessering*) en eksterne terugvoer (*portuurgroep, leerbegeleier se kommentaar*). Boud en Falchikov (2005:7) verwys na

“volhoubare assessering” wat die student bemagtig vir verdere leer en nie beperk is tot die huidige leeruitkomste nie maar van toepassing is op langtermyn; formele, nie-formele of informele leer. Die benadering is versoenbaar met die doelwit van hierdie studie, naamlik assessering as leer.

Nicol en Macfarlane-Dick, (2006:205) identifiseer sewe beginsels wat goeie terugvoer onderskryf:

- uitklaring van kriteria vir “goeie” prestasie (uitkomste, verwagte standaard);
- fasiliteer selfassessering (refleksie);
- voorsien studente van kwaliteit-inligting ten opsigte van hulle leer;
- moedig dialoog aan tussen leerbegeleier as fasiliteerder van die leerproses en die student;
- moedig positiewe motivering en selfwaarde aan;
- skep geleenthede om die gaping tussen huidige en verwagte prestasie te vernou; en
- voorsien die leerbegeleier van inligting vir die opskerpings van sy/haar onderrig.

Terugvoer impliseer interaksie tussen die leerbegeleier en studente en alhoewel interaksie tussen leerbegeleier en studente, en tussen die studente onderling nie ’n tipe assessering is nie, is die navorser van mening dat die wyse van interaksie tussen die betrokkenes ’n wesenlike bydrae lewer tot die klimaat wat vir leer en assessering geskep word tydens akademiese kontakssessies. Die waarneming van interaksie tydens die bywoning van akademiese kontakssessies word vervolgens bespreek.

• **Interaksie**

Interaksie verwys na die kommunikasie tussen mense. In hierdie studie sluit interaksie die verbale en nie-verbale wisseling van boodskappe tussen rolspelers in ’n spesifieke situasie in. Die navorser het die volgende waargeneem:

- Interaksie vind ongeorden plaas: studente praat deurmekaar; die leerbegeleier konsentreer interaksie slegs met direkte respondent.

- Die leerbegeleier konsentreer aandag op 'n deel van die klas: daar is minimum oogkontak en direkte kommunikasie met die linkerkant van die klas waar studente met oorfone sit ter wille van die simultane tolking.
- Studente kom traag en onbetrokke voor, en reageer nie op die leerbegeleier se vrae/opdragte nie.
- Leerbegeleiers skep geleentheid vir studente om onduidelikheid uit te klaar en integrasie tussen nuwe en bestaande kennis te bewerkstellig.
- Leerbegeleiers ken studente se name; beweeg tussen studente rond; gee leiding; lewer kommentaar; rig bespreking deur alternatiewe perspektiewe uit te lig.
- 'n Aangename, ontspanne atmosfeer heers in klasse waar wedersydse interaksie plaasvind; studente openbaar vrymoedigheid om aan gesprekke deel te neem en kwessies waarmee hulle nie saamstem nie, te bevraagteken.

Die demonstrasie van bevoegdheid ten opsigte van gestelde leeruitkomste is die kern van UGO. Vakalisa (2004:2) identifiseer die deelnemende benadering tot onderrig-leer as keuse om die leeruitkomste te verwesenlik. Aktiewe deelname en interaksie is versoenbaar met die konstruktivistiese benadering. Windschitl (2002:130) beskryf leer vanuit die konstruktivistiese epistemologie as "an act of both individual interpretation and negotiation with other individuals. Knowledge in the various disciplines, then, is a corpus of constructions that are subject to change as different kinds of evidence are discovered and members of disciplinary communities debate about new ideas becoming part of the canon." Die leer-en-onderrigproses is dinamies; die deelnemers se kennisraamwerk ondergaan verruiming en verdieping deurdat gedagtes gedeel, bevraagteken, uitgebrei en geïntegreer word tot kennis.

Klopper (2000:104) beskryf die interaksie as gestruktureerde, wedersydse interafhanklikheid. Die interaksie word gefasiliteer indien die partye op "gelyke grond" kommunikeer. Klopper (2000:104) haal Pastoll (1992) aan, wat na die verhouding verwys as 'n "level relationship" in plaas van "equality". Dit impliseer nie dat die leerbegeleier die studente se gelyke (maat) word nie, maar dat hy/sy 'n outoritêre rol verruil vir 'n ondersteunende rol. Al die betrokkenes demonstreer 'n houding van:

- wedersydse respek en vertroue in mekaar se mening en bydrae;
- uitnodiging om gedagtes en kommentaar openlik te deel; en
- aanvaarding van verantwoordelikheid vir die uitkoms van die interaksie.

'n Klimaat wat bevorderlik is vir interaksie en daarom ook vir die onderrig-en-leersituasie, word gekenmerk deur aspekte soos psigologiese veiligheid; vertroue; 'n gemaklike, demokratiese styl van kommunikasie; entoesiasme; humor; wedersydse respek en intellektuele uitdagings (Gravett, 2005: 46-51).

3.3.1 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN WAARNEMING TYDENS KONTAKSESSIES

Op grond van die navorser se waarneming tydens die bywoning van akademiese kontakssessies tussen leerbegeleiers en studente word die volgende bevindings as opsomming aangebied:

- **Vrae** word oorwegend benut as **kontrole** meganisme vir kennis; en nie as 'n leergeleentheid en stimulering van hoër-orde-denkvaardighede nie.
- **Groepwerk** as leer en assesseringsgeleentheid is by **enkele kontakssessies** waargeneem; by **senior studente**, ongeag die groepgrootte.
- **Praktiese demonstrasies** se effektiwiteit as leergeleentheid word gekortwiek deur groot klasgroepe.
- **Terugvoer** fokus op "**korrekte antwoorde**" en prestasie. Terugvoer as *leergeleentheid* (selfregulering, motivering en ondersteuning vir bemagtiging ten opsigte van diep-holistiese lewenslange leer) bly in gebreke.
- Die **interaksiestyl** van leerbegeleiers demonstreer hul benadering tot die onderrig-leersituasie. Van die leerbegeleiers handhaaf 'n "**onderrig-**" benadering (leerbegeleier lêer die studente; oordrag van kennis) wat gekenmerk is deur 'n outoritêre interaksiestyl, terwyl ander 'n gemaklike "**geselstrant**" handhaaf wat gekenmerk word deur wedersydse interaksie en transformasie van kennis.

Samevattende stelling 1

Informele, formatiewe assessering word onderbenut as leergeleentheid tydens formele akademiese kontakssessies.

3.4 SEMI-GESTRUKTUREERDE INDIVIDUELE ONDERHOUDE MET LEERBEGELEIERS

Die semi-gestruktureerde onderhoude is die tweede metode wat gebruik is vir data-insameling en dra by tot die primêre rekord. Die resultate van die semi-gestruktureerde onderhoude word aangebied aan die hand van die 4 (vier) vrae wat as basis gedien het vir die onderhoud, en wat gegroepeer is in verbandhoudende temas ten opsigte waarvan die navorser en die onafhanklike navorser ooreengekom het. Die temas is soos volg georden:

- **Tema een** fokus op **assessering** as **konsep**.

Die tema is verdeel in twee komponente op grond van die deelnemers se response op die vraag om hul siening oor assessering te verduidelik. Van die deelnemers het assessering as konsep **omskryf** terwyl ander die **doel** van assessering beklemtoon het.

- **Tema twee** fokus op die **verband** tussen **assessering** en **leer**.

- **Tema drie** se fokus is op die **assesseringspraktyke** wat deur die deelnemers gebruik word.

Die tema behels ook twee komponente, naamlik **informele, formatiewe assessering** en **formele of puntedraende assesseringspraktyke**.

- **Tema vier** reflekteer die deelnemende leerbegeleiers se persepsies oor **leemtes** en **struikelblokke** ten opsigte van assessering. Die tema is ter wille van duidelikheid verdeel in faktore met betrekking tot die **student**, faktore met betrekking tot die **leerbegeleier** en faktore met betrekking tot die **universiteit**.

Die resultate van die empiriese ondersoek wat onder die deelnemende leerbegeleiers gedoen is, word vervolgens weergegee en bespreek onder die temas soos verduidelik.

3.4.1 TEMA EEN: ASSESSERING AS KONSEP

Vraag een: "Verduidelik u siening oor assessering"

Die doel van dié vraag was om die deelnemende leerbegeleiers se filosofiese vertrekpunt ten opsigte van assessering te verken. Die literatuur is dit eens dat dit wat die leerbegeleier gló oor assessering, sy/haar assesseringspraktyke rig (Freedman, 1998:2; Bourke & Ihrke, 2005:445; Shepard, 2000a:8). Shepard (2000a:8) verduidelik verder dat 'n filosofiese uitgangspunt nie 'n eksakte reproduksie is van formele teorieë nie, maar beïnvloed word deur persoonlike ervarings en populêre kulturele opvattinge. Die invloed van formele teorieë is egter 'n implisiete krag in die praktyk wat gereflekteer word in gedrag en houdings (Bourke & Ihrke, 2005:445).

Bourke en Ihrke (2005:445) identifiseer 5 (vyf) filosofiese benaderings in assessering: 'n *doelwitbenadering* gefokus op die bereiking van gestelde doelwitte (UGO); 'n *diensoriëntering* wat daarop fokus om leerbegeleiers te assisteer in besluitneming in die onderrig-leerproses; 'n *beoordelingsbenadering* met 'n fokus op die waarde of meriete van 'n student of program; 'n *navorsingsoriëntering* wat klem lê op akkurate metings en statistiese analise en die *konstruktivistiese* benadering wat fokus op die betrokkenes se waardes en die soeke na konsensus oor wat behoort te verander. Die outeurs beklemtoon dat alhoewel leerbegeleiers as assessors gewoonlik 'n kombinasie van die benaderings gebruik, een waarskynlik dominant is, of as voorkeurbenadering beskou kan word.

Vir die doel van hierdie studie is die deelnemende leerbegeleiers se response in 2 (twee) komponente verdeel, naamlik:

- die deelnemende leerbegeleiers se **omskrywing** van die konsep *assessering*
- die deelnemende leerbegeleiers se verduideliking van die **doel** van assessering.

Leerbegeleiers se omskrywing van die **konsep** *assessering* word geïllustreer in die verbatim aanhalings uit die semi-gestruktureerde onderhoude soos vervat in die teksskassie. Die kode na die aanhaling (O/4:3) verwys na bladsy drie van die vierde onderhoud.

“Dis ’n **waarde/simbool** wat toegeken word.” (Onderhoud 5, bladsy:1) (O/5:1.)

“Dis die **analise** of ontleding van **akademiese vordering** (O/5:1; O/8:1.) of **bemeestering**, ’n toets hoe goed die student is.”(O/8:1.)

“Dis ’n **omvattende proses**, ’n **kuns** om **kennis te toets**.” (O/10:1.)

“Dis **deel van die leerproses**, (O/6:1; O/13:1); ’n **groeiproses**.” (O13:1.)

“Dis ’n **maatstaf** (O15:1) om vordering te bepaal, of **uitkomste bereik** is.” (O/11:1; O/15:1; O/6:1.)

“Dis meer as ’n toets of eksamen; ’n **totale vaardigheid**, nie net die weergee van wat in die boek staan nie; dis **teorie-praktyk-integrasie**; beroepsgereedheid.” (O/9:1.)

“Assessering van kennis, ja, ook van **gesindheid** en **vaardigheid**. Veral in opleiding van professies; moet aan spesifieke **gedragsreëls** en **standaarde** voldoen word.”(O/8:2.)

• Bespreking

Op grond van Bourke en Ihrke (2005:445) se 5 (vyf) filosofiese benaderings, sorteer die navorser die deelnemende leerbegeleiers se sienings in 4 (vier) van die 5 (vyf) benaderings soos uiteengesit in tabel 3.2

TABEL 3.2: KLASSIFIKASIE VAN LERBEGELEIERS SE BESKRYWING VAN DIE KONSEP, ASSESSERING

Filosofiese benadering	Beskrywing
Doelwitbenadering	• of uitkomste bereik is
Becoordelingsbenadering	• ’n waarde / simbool wat toegeken word • ’n omvattende proses, ’n kuns om kennis te toets • maatstaf om vordering te bepaal • ’n toets hoe goed die student is
Navorsingsbenadering	• analise of ontleding van akademiese vordering of bemeestering,
Konstruktivistiese benadering	• meer as ’n toets of eksamen; ’n totale vaardigheid, nie net die weergee van wat in die boek staan nie; dis teorie-praktyk-integrasie; beroepsgereedheid • gesindheid en vaardigheid. Veral in opleiding van professies; moet aan spesifieke gedragsreëls en standaarde voldoen

Die deelnemers se verduidelikings weerspieël meer as een filosofiese benadering. Hierdie beskouing pas in by Shepard (2000a:8) se siening dat 'n filosofiese uitgangspunt nie 'n eksakte reproduksie is van formele teorieë nie, maar beïnvloed word deur persoonlike ervarings (*teoretiese kennis*) en populêre kulturele opvattinge. Die verskil in siening oor wát assessering is, impliseer dat die doel van assessering en hoe die assesseringstaak aangepak word, hierby sal aansluit.

Die literatuur onderskei tussen verskillende benaderings tot die assesseringstaak:

- Pryor en Crossouard (2005:3) onderskei tussen *konvergente* (behavioristies georiënteerde) en *divergente* (konstruktivisties georiënteerde) benaderings.
- Serafini (2000:385-387) onderskei tussen assessering as meting (*behavioristies*), assessering as navraag of ondersoek (*konstruktivisties*) en assessering as prosedure (*kombinasie van die eerste twee*).
- Boud en Falchikov (2005:35) bepleit volhoubare assessering wat selfassessering as ideaal of doel stel vir lewenslange leer (*konstruktivisties*).
- Herrington en Herrington (1998:3) en Juwah (2003:1) onderskei tradisionele (behavioristies) en outentieke ("authentic") benaderings tot assessering, geskoei op konstruktivistiese beginsels.
- Volgens Olivier (2002:99); Van der Horst en McDonald (2001:178); Boughey (2004:10); Marnewick en Rouhani (2004:268) korrespondeer die outentieke benaderings tot assessering in ooreenstemming met UGO, die dominante benadering tot onderrig-leer in Suid-Afrika. Dit beteken egter nie dat die tradisionele assesseringsmetodes uitgesluit word of nie bruikbaar is nie.

• **Die doel van assessering**

Die deelnemende leerbegeleiers wat op die vraag ten opsigte van hul siening oor assessering gefokus het op die doel van assessering, het hulself soos volg uitgespreek:

"Assessering is **diagnosties** van aard ten opsigte van 'n student se vermoë of potensiaal." (O/8:1; O/6:1; O/5:1.)

"Toets die **resultate van leer**." (O/7:1; O/14:2.)

"Studente moet **weergee** wat die dosent wil hê hulle moet weet." (O/2:1.)

"'n **Deurlopende** manier van vasstel of inligting ingeneem is en toegepas kan word." (O/3:1.)

"Is **doelwitte bereik**, om **terugvoer** te kry, deel van groei, ontwikkeling en om **wysheid** te bekom." (O/13:1.)

"**Toets** bevoegdheid, krities-analitiese denke, vaardigheid, interpretasie vermoë." (O/9:1.)

"Bepaal of uitkomst bereik is, student en dosent **op die regte pad** is, terugvoer te gee en te ontvang ten opsigte van vordering, identifisering **van knelpunte**." (O/11:4.)

• **Bespreking**

Die deelnemende leerbegeleiers se opinies oor die doel van assessering is in ooreenstemming met literatuur in die verband. Bourke en Ihrke (2005:446) verduidelik die doel van assessering om:

- Leer te fasiliteer en 'n gedragsverandering te bewerkstellig.

Vir Shepard (2000a:43) is assessering 'n integrale deel van die totale leerproses (Troskie-de Bruin & Otto, 2004:323); om studente te help om te leer en onderrig te verbeter (McDowell & Sambell, 1999:108). Die doelwit word bevestig deur Geyser (2004:90); Van der Horst en McDonald (2001:184); Olivier (2002:106) en Marnewick en Rouhani (2004:268). Ten einde assessering as leergeleentheid te benut, is formatiewe assessering en toepaslike terugvoer (Gibbs & Simpson, 2004:11; Boud & Falchikov, 2005:8; Tang & Chow, 2007:1069) op 'n deurlopende basis onontbeerlik (Shepard, 2000a:45; Entwistle, 2003:11; Israel, 2005:1420).

Die proses om leer te fasiliteer is formatief en interaktief van aard; dit is 'n informele proses van begeleiding, rigtinggewing, ondersteuning en motivering (Pryor & Crossouard, 2005:11). Daar is terselfdertyd ook 'n meer formele aspek ter sprake waardeur leer intern deur die individu (selfassessering) en ekstern deur die groep (portuurgroep-assessering) en die leerbegeleier teen die gestelde kriteria beoordeel/waardeur word. Formatiewe assessering bied

geleenthede vir die verkenning en uitklaring van denk- en leerprosesse (Shepard, 2000a:43) op individuele basis deur refleksie-in-aksie tussen leerbegeleier en studente sowel as tussen studente onderling deur refleksie-met-aksie en op individuele en groepbasis as refleksie-op-aksie (Klopper, 2000:37-40). Summatiewe assessering is deel van die leerproses (Shepard, 2000a:45; Luckett & Sutherland, 2000:102); 'n geleentheid vir beide student en leerbegeleier om te bepaal of die leeruitkomste bereik is.

- Probleme te identifiseer ten opsigte van tekortkominge in die program, onderrig en leer praktyke.

Die diagnostiese funksie van assessering word algemeen in die literatuur beskryf (Marnewick & Rouhani, 2004:269; Geyser, 2004:92; Olivier, 2002:107; Luckett & Sutherland, 2000:101). Die implikasie van vroeë identifikasie van probleemareas is dat regstellende aksies geïmplementeer kan word om kwaliteit te verseker. Dit is van toepassing op al die betrokkenes: op nasionale vlak (wetlike aspekte); institusionele vlak (beleid); op skool- of departementele vlak (uitvoer van beleid) en in die akademiese kontakssessies (leerbegeleiers en studente se praktyke).

- Besluite te neem ten opsigte van punte-toekenning en bevordering.

Ten einde regverdigde en geldige besluite te neem is dit noodsaaklik dat die leerbegeleier beskik oor stawende inligting ("evidence") en kan motiveer op welke gronde die besluit geregverdig is. Mislevy, Wilson, Ercikan en Chudowsky (2002) (soos aangehaal deur Birenbaum, 2007:30) verwys na "evidentiary reasoning"; die proses wat die assessor volg om die kwaliteit van 'n assessering te beoordeel volgens die beginsels van toepaslikheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid.

- Produkte te verbeter deur veranderinge te implementeer.

Binne die UGO en die bestek van hierdie studie, is die "produk" van die onderrig-leersituasie 'n professionele praktisyn wat beskik oor die nodige kennis, vaardighede en houding (Van der Horst & McDonald, 2001:185; Olivier, 2002:96) om op intreevlak 'n beroep in die gesondheidswetenskappe te kan beoefen. Om dié doel te bereik moet leerprogramme so saamgestel wees dat die uitkomste wat vir 'n program in die vooruitsig gestel word, die behoeftes

aanspreek van die gemeenskap waar die diens gelewer moet word (Israel, 2005:1420).

- Effektiwiteit te beoordeel op grond van verwagte uitkomst en standarde. Assessering het volgens Luckett en Sutherland (2000:102) 'n maatskaplike en opvoedkundige doel. Onderwysinstellings word aanspreeklik gehou vir die kwaliteit van die leerprogramme wat hul aanbied en wat gereflekteer word in die kennis, vaardighede en houding van die studente wat die leerprogramme suksesvol voltooi het. Elke onderwysinstelling het dus 'n aanspreeklikheid teenoor:
 - Die staat, wat hoër onderwysinstellings finansiële ondersteun deur subsidies. Die "uitgawe" word gemeet teen die akademiese sukses van studente uitgedruk in die deurvloei-syfer (Nair & Pillay, 2004:302).
 - Potensiële werkgewers se belang in wat van graduandi verwag word in die werkplek (Luckett & Sutherland, 2000:102).
 - Leerbegeleiers, wat wil weet of studente die uitkomst bereik het (Luckett & Sutherland, 2000:102).
 - Studente, wat wil weet wat van hulle verwag word (Luckett & Sutherland, 2000:102) en die versekering wil hê dat hul bemagtig is vir 'n beroep.

3.4.1.1 Bevindings: assessering as konsep

- Die behavioristiese invloed is opvallend in die leerbegeleiers se response (*toetsing*, *resultate van leer*, *weergee wat dosent wil hê ...*).
- Assessering word gesien as die verantwoordelikheid en taak van die leerbegeleier, met die student as passiewe ontvanger.
- Assessering van leer word beklemtoon.

Samevattende stelling 2:

Die behavioristiese benadering tot leer en assessering dien as basis vir die meeste van die deelnemende leerbegeleiers se siening oor assessering; assessering is die taak van die leerbegeleier; studente leer vir assessering – dit hou die potensiaal in vir oppervlakkige leer.

3.4.2 TEMA TWEE: VERBAND TUSSEN ASSESSERING EN LEER

Die tema reflekteer die deelnemers se response op die tweede vraag wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoud aan hulle gestel is, te wete:

"Verduidelik u siening oor die verband tussen assessering en leer."

Die navorser se doel met die vraag was om vas te stel hoe die deelnemers die verband beskryf en daardeur 'n aanduiding gee of die ideaal van assessering as leer potensiaal inhou as deel van 'n strategie vir assessering. Deelnemende leerbegeleiers verduidelik die verband tussen assessering en leer soos volg:

"Daar is 'n **direkte verband** tussen assessering en leer: ... is doelwitte bereik, ... terugvoer, ... leer uit foute." (O/5:1; O/6:1; O/8:1; O/15:1.)

"Leer en assessering is **verweef**, die grense is vaag." (O/9:1.)

"Leer is 'n **groeiproses**, ontwikkeling onder **begeleiding** van die dosent; assessering bied geleentheid vir dosent en student om die vlak van leer te bepaal." (O/13:1.)

"Die student leer uit **ervaring**; assessering beïnvloed die leerproses; daar vind **ontwikkeling** plaas." (O/8:2.)

"'n Toets bevorder nie noodwendig leer nie; dis meestal gefokus op kennis; 'n opdrag daarenteen, "dwing" die student om betrokke te raak, en **integrasie van kennis** vind plaas." (O/3:1; O/15:1.)

"Elke toetsgeleentheid is 'n leergeleentheid; die student moet **leer vir assesseringsdoeleindes**." (O/7:1.)

"Assessering **stimuleer leer**; leer uit foute" (O/5:1.)

- **Bespreking**

Die leerbegeleiers is dit eens dat daar 'n verband is tussen assessering en leer. Een deelnemer beskryf assessering asof dit die doel van leer is, tipies van die tradisionele benadering tot leer: leer *vir* assessering en assessering *van* leer.

Cowan (soos aangehaal deur Juwah, 2003:2) spreek homself só uit oor die verband tussen assessering en leer: "assessment is the powerhouse of learning. It is the engine that drives learning". Die sentiment word ondersteun deur verskeie outeurs. Frye (1999:11) is van mening dat assessering 'n fundamentele en integrale deel van enige kurrikulum is wat op leeruitkomste gebaseer is. Hy verduidelik voorts dat assessering nie net meting behels nie, maar in teendeel die eerste stap is van die leersiklus wat bestaan uit meting, terugvoer, refleksie en verandering.

Tisani (2005:1420) beskryf UGO as "performance based and assessment driven". Killen (2000:viii-ix) verduidelik die beginsels waarop UGO gefundeer is as: "Learning is the most important aspect of education" en "assessment should be an integral component of instruction and should, as far as possible, be authentic". Coetzee-Van Rooy (2007) beskryf leer as die uitkoms en assessering as die instrument om daarby uit te kom. Sy bevestig die siening van ander outeurs: as 'n verandering in leer nodig is, verander die assessering.

Die argument insake die integrasie tussen assessering en leer word verder uitgebrei. Assessering sal leer komplementeer indien:

- assessering op 'n konstruktiewe wyse beplan word as leergeleentheid en nie as 'n bykomstigheid geïmplementeer word nie (Geyser, 2004:90); Carless, (2007:59) noem dit leer-georiënteerde assessering;
- dit 'n multidimensionele beeld is van wat studente weet en kan doen en die diversiteit van studente se verstaan respekteer (Coetzee, 2002:136);
- studente betrokke is by assessering sodat begrip vir die leeruitkomste en die gepaardgaande kriteria en standaarde bevorder word (Carless, 2007:59); en
- studente toepaslike terugvoer ontvang wat gebruik word as leergeleentheid en prestasie bevorder (Carless, 2007:59).

As 'n integrale komponent van die leerproses, behoort assessering ook 'n leergeleentheid te wees. Coetzee (2002:137) is van mening dat tradisionele metodes van assessering (inset-gebaseerde assessering: eksamens en toetse) studente nie toepaslike geleenthede bied om hulle kennis, vaardighede, waardes of houdings te demonstreer nie. UGO verwys na outentieke assessering / holistiese assessering,

wat bevoegdheid in die werklike lewe beoordeel (*en studente voorberei vir die beoefening van □ beroep*). Dit behels dat studente moet kan demonstreer (met stawende inligting) dat hulle:

- kan verduidelik (beskik oor kennis);
- kan doen (vaardighede demonstreer);
- 'n positiewe bydrae wil maak (waardes); en
- dit goed wil doen (houding).

Dié doel kan bereik word deur weg te beweeg van die tradisionele assesseringspraktyke, wat algemeen in hoër onderwysinstellings toegepas word (Pryor & Crossouard, 2005:3; Friedrich-Nel *et al.*, 2005:881; Tisani, 2006: 184), en die reproduksie van kennis toets (Geyser, 2004:90), na outentieke metodes van assessering wat diep-holistiese lewenslange leer (Klopper, 2000:6) bevorder. Boud verwys hierna as “volhoubare assessering” (Boud & Falchikov, 2005:2); selfassessering wat ontwikkel en lewenslank beoefen word en van kritiese belang is vir alle professionele beroepe, veral in gesondheidswetenskappe wat die fokus is van hierdie studie.

Outentieke metodes van assessering fasiliteer selfassessering en ondersteun die beginsels van die konstruktivistiese benadering tot leer en UGO. Outentieke metodes van assessering behels die volgende aspekte, soos saamgestel op grond van die werk van Herrington en Herrington (1998); Shepard (2000a), Pryor en Crossouard, (2005)

- Leer impliseer die skep van betekenis of kenniskonstruksie (*maak □ prentjie*);
- Bestaande kennis dien as basis vir nuwe kennis (*vrae; voorkennis; nie óf hulle weet nie, maar wát hulle weet; simulاسie*);
- Sosiale interaksie, aktiewe deelname, diskoers en samewerking stimuleer leer (*groepwerk, debatte, scenario: probleemoplossing, besprekings*);
- Geleenthede om kennis en die persoonlike betekenis te deel en te verdedig (*besprekings, debatte, voordragte, refleksie; rolspeel*);
- Die aanvaarding van 'n verskeidenheid van response wat beskou word as meer of minder effektief eerder as reg/verkeerd (*motivering vir besluite; respek vir diversiteit van begrip*);

- Impliseer die begeleiding en fasilitering van leer (*transformasie eerder as transmissie van inligting*);
- Deurlopende, informele en formele, formatiewe assessering en terugvoer; (*variasie van assesseringsmetodes; portuurgroep-assessering*);
- Studente aanvaar verantwoordelikheid vir eie leer, selfregulering (*selfassessering; portefeulje; reflektiewe joernaal*); en
- Die benadering dat assessering leer fasiliteer; in ooreenstemming is met leeruitkomste en kriteria, deurlopend, buigsaam en primêr formatief is; summatiewe assessering gebruik word vir bevorderingsdoeleindes; en dat 'n variasie van assesseringsmetodes gebruik word om verskillende leerstyle te akkommodeer.

Rennert-Ariev (2005:8) voer die volgende aan as steun vir die insluiting van outentieke assesseringsmetodes in die leerbegeleier se "repertoire" van assesseringspraktyke:

- Dit gee studente beheer oor hoe hulle ge-assesseer word, beheer oor die omstandighede en die konteks van die assessering.
- Assessering vind plaas binne die konteks van die student se werk, insluitend hulle persepsies oor rolle, belewenisse en praktyke.
- Dit maak voorsiening vir "doelbewuste" of "persoonlike" of "kritiese" refleksie waar die student perspektiewe en teorieë gebruik om te reflekteer op sy/haar eie sienings, persoonlike groei en verhoudings.
- Dit stel assessors in staat om hul eie praktyke, doelwitte en besluite te ondersoek.
- Die aard van die verhouding tussen die assessor en die student is dialogies en daarop gerig op gesprek om begrip te bevorder.

3.4.2.1 Bevindings: verband tussen assessering en leer

- 'n Direkte verband tussen assessering en leer word erken.
- Die beskrywings oor die verband tussen assessering en leer neig meer na die konstruktivistiese as die behavioristiese benadering tot assessering en leer.

Samevattende stelling 3:

'n Direkte verband tussen assessering en leer word erken deur middel van konsepte wat in ooreenstemming is met UGO en konstruktivistiese leer (verweefdheid, integrasie, ervaring, begeleiding, groei, ontwikkeling).

Die navorser wonder oor die toepaslikheid van Shepard (2000b:8) se uitlating dat filosofiese uitgangspunte beïnvloed word deur persoonlike ervarings en kulturele opvattinge. Sedert die verandering in die onderrig-leerbenadering en die amptelike "oorgang" na UGO was daar 'n bombardement van inligting (en propaganda) met betrekking tot die beginsels van UGO. Die navorser se vraag is nou: Is die deelnemende leerbegeleiers se response op grond van wat hulle gló of dit wat hulle wéét? Om dié vraag te beantwoord, is dit sinvol om te sien hoe assessering toegepas word.

3.4.3 TEMA DRIE: ASSESSERINGSPRAKTYKE

Vraag drie: "Verduidelik die assesseringspraktyke wat u meestal gebruik."

Die leerbegeleiers se response op die vraag is ter wille van duidelikheid in 2 (twee) komponente verdeel om te onderskei tussen:

- assesseringspraktyke wat (informeel en) formatief tydens akademiese kontakssessies gebruik word om inligting te bekom en leer te fasiliteer, en
- die assesseringspraktyke wat puntedraend is (formeel formatief) en bydra tot die modulepunt (finale punt vir bevordering).

Assessering is 'n integrale komponent van die leerproses. Die deurlopende aard van assessering impliseer 'n formatiewe funksie waartydens denke gedeel en verken word, kennis en opinies bevraagteken en in herooring geneem word om tot 'n beter begrip te kom. Dit dien dus tegelykertyd as assessering- en leergeleentheid. Coetzee-Van Rooy (2007) verduidelik formatiewe assessering as 'n geïntegreerde proses tussen onderrig, leer en die kurrikulum. Volgens Pryor en Crossouard (2005:2) handhaaf formatiewe assessering 'n sonderlinge en effens paradoksale posisie in opvoedkundige teorie. Dit word aanvaar dat formatiewe assessering nog altyd 'n sentrale plek in onderwyspraktyk beklee het; tog het die konsep *formatiewe*

assessering eers in die laat 1960's en vroeë 1970's werklik gestalte gekry. Sedert 1990 trek dit veral aandag vanweë die ongemak met die dominante plek van summatiewe assessering in hoër onderwys en die moontlike gevolg dat die benadering oppervlakkige leer tot gevolg het.

Daar is 'n behoefte aan 'n klemverskuiwing van summatiewe assessering (en tradisionele assesseringspraktyke) wat meting aksentueer, na formatiewe assessering of leergeoriënteerde assessering (Carless, 2007:57), wat 'n onderrig-, "coaching"- (*begeleidings*-) en ontwikkelingsfunksie het (Coetzee, 2002:139). Hierdie tendens heers in die internasionale arena (Juwah, 2003:1; Pryor & Crossouard, 2005:3; Boud & Falchikov, 2005:1; Nicol & Macfarlane, 2006:200); sowel as in Suid-Afrika (Nair & Pillay, 2004:305; Friedrich-Nel *et al.*, 2005:881; Tisani, 2006:184).

Formatiewe assessering kan informeel of formeel toegepas word (Marnewick & Rouhani, 2004: 272; Freiburg & Driscoll soos aangehaal deur Van der Horst & McDonald, 2001:184) en is as sodanig in hierdie studie van toepassing. Geyser (2004:94), daarenteen, tref nie onderskeid tussen informele en formele, formatiewe assessering nie, maar beskryf formatiewe assessering as diagnosties van aard, om sterk punte en leemtes te identifiseer, rigting aan te dui en geleentheid te bied om weer te probeer sonder om 'n waarde oordeel te maak. Die outeur waarsku dat indien formatiewe assessering vir summatiewe doeleindes aangewend word, die doel van formatiewe assessering (*leerbegeleiding*) verlore gaan, en dit mag lyk asof summatiewe assessering die botoon voer omdat alle assesserings dan "tel" vir die deelnamepunt (en dus deel uitmaak van die module- of summatiewe punt); dus leer *vir* assessering. Formatiewe en summatiewe assessering komplementeer mekaar: die doel van elk, die assesseringsmetodes, en die tydskeule behoort deeglik beplan te word en duidelik aan studente gekommunikeer te word.

3.4.3.1 Informele, formatiewe assessering

Informele, formatiewe assessering verwys na dit wat voortdurend tydens akademiese kontakssessies plaasvind; deurlopende, aktiewe leer (Coetzee-Van Rooy, 2007) om terugvoer (inligting) te gee aan:

- die student ten opsigte van sy/haar vordering ter motivering, om leer te verbeter, om werk tot op hede afgehandel, te konsolideer (Luckett & Sutherland, 2000:104); en
- die leerbegeleier ten opsigte van studente se bestaande kennis, vordering en vermoë om kennis in simulاسie toe te pas, die effektiwiteit van die onderrig-leerbenadering wat gevolg word, die belyning van onderrig-leer en assessering (Entwistle, 2003:11) en om 'n profiel van die student se leer te verskaf (Luckett & Sutherland, 2000:104).

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemende leerbegeleiers het die navorser die informele, formatiewe assesseringspraktyke wat tydens akademiese kontakssessies gebruik word, verken. Die deelnemende leerbegeleiers spreek hulself soos volg uit oor informele, formatiewe assessering:

"Dis 'n geleentheid vir **samesprekings** ... **mekaar te assesseer** ... **interaksie** ... hoe werk hulle koppe en hoe **interpreteer** hulle dit." (O/10:2.)

"Jy hoef nie noodwendig 'n punt te gee nie ..." (O/11:2.)

"... lekker in die **klein groepe** ... kan **kreatiewe dinge** doen ..." (O/11:2.)

"... **ons fokus meer op dosente-assessering**." (O/5:2.)

"Selfassessering? **Ek persoonlik bly weg van dit af**." (O/14:3.)

"Selfassessering is **verskriklik belangrik** ... dis **integriteit**, deel van **professionele beroepsbeoefening** ..." (O/9:5.)

"Ek maak nie **regtig** gebruik van **selfassessering** nie ... dis 'n **tekortkoming** omdat 'n mens nie die geleentheid gee nie, met 'n bietjie kreatiwiteit ... kan mens dit tog kon doen." (O/11:4.)

"Vertroue in 'n **student se assessering**? ... Nee, **ek glo nie**." (O/5:3; O/1:3.)

"Opdrag in eerste semester, ek lewer **kommentaar**, student **herstel**, sien weer na ... **Ekstra leer** vind beslis plaas." (O/6:2.)

"... **verskillende aspekte** van 'n opdrag deur verskillende groepe voorberei en voorgedra ... ek is ook **moeg** om **dieselfde goed** oor en oor te lees ..." (O/15:3.)

"... **portuurgroep-evaluering** ... groep bepaal **kriteria** ... gee **terugvoer** ..." (O/9:8.)

"Ek **pes klastoetse** ... hou van **verrykende oefeninge** ... **studievennoot** ... **groepwerk** ... moet kan saamwerk ... beroepsbeoefening het nie 'n keuse saam met wie jy wil werk nie." (O/3:2.)

"Ek vra **drie vrae**, as dit nie korrek beantwoord word nie, skryf hulle **toets**" (O/1:3;O/2:1;O/4:5); "al die toetse **tel** vir die deelnamepunt ... natuurlik is dit 'n **straf**." (Fokusgroep.)

"**Selfstudie** ... maar ek weet hulle gaan dit **nie doen nie**, so **ek** moet dit in elk geval **doen**, hulle het **nie** die **selfverantwoordelikheid nie**." (O/2:1.)

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude het die deelnemende leerbegeleiers die informele, formatiewe assesseringspraktyke wat meestal deur hulle gebruik word, aan die navorser beskryf. Die inligting soos in tabel 3.4 uiteengesit, is met die deelnemende leerbegeleiers bevestig tydens fokusgroeponderhoude as deel van die dialogiese interaksie (stadium drie van die kritiese etnografiese proses).

Die groepering waarvolgens die tabel saamgestel is, is gemaak op grond van:

- die betrokke **groepgrootte** en nie die module kode nie, ten einde die anonimiteit van die deelnemers te beskerm;
- die **vlakke** soos dit tans toegepas word in die universiteit (NWU, 2007b), en gebaseer op die Hoër Onderwys Kwalifikasieraamwerk (HOKR) (SA, 2006) wat geskeduleer is vir implementering vanaf 1 Januarie 2009 (vergeelyk tabel 3.7).

Ter verduideliking wat met **vlakke** bedoel word, word 'n opsomming in tabel 3.3 aangebied van die vlakke volgens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) (SA, 2000), die HOKR (SA, 2006) en soos dit tans deur die universiteit toegepas word.

TABEL 3.3: VLAKBESKRYWINGS

Vlakke	Vlakke van toepassing in hierdie studie (NWU, 2007b)	NKR	HOKR
5	Eerstevlak-module	Beroepsertifikate (120 krediete) Diplomas (240 krediete)	Hoër sertifikate (120 krediete)
6	Tweedevlak-module	Hoër diplomas; Eerste grade (380 krediete)	Gevorderde sertifikate (120 krediete) Diploma (360 krediete)
7	Derdevlak-module	Hoër grade Hoër diplomas	Gevorderde diplomas (120 krediete) B graad (3jr) (360 krediete)
8	Vierdevlak-module	Doktorsgrade Verdere navorsingsgrade	B graad (4jr) (480 krediete) B Honneursgraad (120 krediete) Nagraadse diploma (120 krediete)
9			Meestersgraad (180 krediete)
10			Doktorsgraad (360 krediete)

Die informele, formatiewe assessering soos wat dit deur die deelnemende leerbegeleiers aan die navorser verduidelik is tydens die semi-gestruktureerde, individuele onderhoude word vervolgens in tabel 3.4 uiteengesit. Die doel van informele, formatiewe assessering is om **inligting** te bekom (van die leerbegeleier sowel as die student) ten opsigte van **vordering, diagnose van leemtes en as geleentheid vir begeleiding tot bemagtiging**. Die praktyke behoort ooreen te stem met die leerbegeleiers se response op die verband tussen assessering en leer (tema 2).

TABEL 3.4: INFORMELE, FORMATIEWE ASSESSERINGS-PRAKTYKE

Groep-grootte	Vlak	Groepwerk	Verrassings-Toetse	Interaksie	Ander metodes	Praktika
< 20	Vlak 8	Gevalstudies Artikel analise Voordragte Debatte		Interaksie krities; motiveer besluite; Vrae→bespreking; kommentaar; kritiek	Portuurgroep- assessering	Programontwikkeling in simulasie; Teorie/praktyk integrasie; ervaringsleer in praktykarea
20-50	Vlak 6	Scenario's Debatte		Terugvoer oor selfstudie; praktika Klasbesprekings: probleemareas; terugvoer: opdragte	Portuurgroep- assessering Selfassessering	Dosent + kliniese begeleiers (2) Demonstrasie Inoefening Portuurgroep- assessering; selfassessering
	Vlak 7	Refleksie Navorsingsprojek oor 2 jr Groepaktiwiteit: soekenjins identifiseer; artikel-analise; Gevallestudies; Gestruktureerde groepsaktiwiteite	Verrassingstoets per geleentheid: Diagnosties van aard	Vrae: voorkennis, Begrip; verrykende oefeninge; stimuleer interaksie, deelname, kritiese denke, beroepsvoorbereiding Dosent: tree op as duiwelsadvokaat: stimuleer denke, diversiteit van moontlike regte antwoorde	Portuurgroep- assessering Selfassessering Studievennoot Reflektiewe leer	Professionele pragtig- syns Ervaringsleer (1e-4e jr) Mentor (snr student) Terugvoer / refleksie Praktyk/teorie integrasie Dosent + kollegas groepleiding & supervisie; terugvoer internskap

TABEL 3.4: INFORMELE, FORMATIEWE ASSESSERINGS-PRAKTYKE (Vervolg)

Groep-grootte	Vlak	Groepwerk	Verrassings-Toetse	Interaksie	Ander metodes	Praktika
51-100	Vlak 5	Kleingroep (2x2) klasopdragte;		Vrae: voorkennis, begrip; kontrole; kleingroep besprekings	Speletjies "pictionary"; blokkiesraaisel e-fundi	Dosent + assistent demonstrasie, inoefening; portuurassessering; terugvoer Gestruktureerde groep opdragte; weeklikse assesserings
101-200	Vlak 6	Scenario's: informele portuur- en selfassessering		Vrae: voorkennis, begrip; kontrole; oorweeg opsies		Dosent + assistente Demonstrasie Inoefening Terugvoer Portuurgroep begeleiding en informele assessering
201-300	Vlak 6	Geen		Vrae: voorkennis, diagnosties; stimuleer denke; interaksie		NvT
301-400	Vlak 7	Groepwerk: scenario/gevallestudies; toepassing in lewe; gestruktureerde groepsaktiwiteite terugvoer: alternatiewe. opsies verken	Verrassingstoets: diagnosties	Vrae: stimuleer gedagtes, begrip, interaksie dosent: duiwelsadvokaat	Reflektiewe-, Interaktiewe leer; Assessering inherente deel van leerproses	NvT

- **Bespreking**

Die deelnemende leerbegeleiers se informele, formatiewe assesseringspraktyke behels die volgende:

- Groepgrootte blyk nie 'n beperkende element te wees in die implementering van informele, formatiewe assessering nie. 'n Verskeidenheid van outentieke assesseringsmetodes word interaktief as leergeleentheid deur leerbegeleiers van klasgroepe kleiner as 20 en groter as 300 gebruik, by studente op al vier van die NKR-vlakke (5, 6, 7 en 8) wat van toepassing is in hierdie studie.
- Van die leerbegeleiers is gemaklik daarmee om 'n variasie van outentieke assesseringsmetodes informeel, formatief te gebruik wat interaksie fasiliteer, studente motiveer om voorbereid klas toe te kom en betrokke te wees in portuurgroep- en selfassessering.
- Verrassingstoetse word op 2 (twee) maniere gebruik: diagnosties (*assessering as leer?*) en as strafmaatreël (*leer vir assessering en assessering van leer?*).
- Die leerbegeleiers van studente op NKR-vlakke vyf en ses in klasgroepe groter as vyftig (50) studente, benut outentieke metodes minimaal of glad nie as informele, formatiewe assessering nie.

Die amptelike assesseringsbeleid (NWU, 2007a:2) bepaal: “Informele formatiewe assesseringsgeleenthede is by soveel moontlik kontakssessies ingesluit. Terugvoer ... word deur die dosent gebruik ter verbetering van die onderrig”. (*Fokus op onderrig? Onderrigleersituasie reflekteer □ kultuur van assessering, nie □ leerkultuur nie. Implikasie: leerbegeleier is in magposisie, student in “ontvang”-posisie waaroor hy nie beheer het nie; neem dus nie verantwoordelikheid nie*). Coetzee-Van Rooy (2007) is van mening dat hoër onderwys goed is met formele, formatiewe assessering, maar swak vaar met klaskamer-assessering (informeel formatief).

Die navorser se ervaring tydens waarneming in die deelnemende leerbegeleiers se akademiese kontakssessies is ondersteun in die semi-gestruktureerde onderhoude en behels die volgende:

- Informele, formatiewe assessering vorm deel van die akademiese kontakssessies vir kleiner, homogene groepe (professionele groeperings soos verpleegkunde en maatskaplike werk).
- Die deelnemende leerbegeleiers ag groepwerk en samewerking tussen studente, portuurgroep- en selfassessering van groot waarde in die professionele ontwikkeling van die student. 'n Soortgelyke waarneming is ook by 'n groep senior studente van 300+ studente (grootste groep in hierdie studie) waargeneem.

Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die effektiwiteit van informele, formatiewe assessering afhang van:

- die homogeniteit van die groep (ten opsigte van professionele waardes, belangstellings) en nie noodwendig die groepgrootte nie;
- die leerbegeleier se siening oor assessering as konsep;
- die leerbegeleier se houding teenoor studente; en
- die leerbegeleier se waagmoed om alternatiewe metodes van assessering te implementeer.

3.4.3.1.1 Bevindings: Informele, formatiewe assesseringspraktyke

- Informele, formatiewe assessering, as leergeleentheid en in ooreenstemming met die UGO en konstruktivistiese benadering tot leer, word deur sommige leerbegeleiers in homogene groepe benut.
- Gebrekkige vertrouwe in studente se vaardigheid tot aktiewe deelname aan die assesseringsproses kortwiek die effektiwiteit van informele, formatiewe assessering as leergeleentheid.
- Assessering word as strafmaatreël gebruik.
- Assessering blyk die leerbegeleier se "alleenreg" te wees.
- Die leerbegeleier se "magsbasis" in assessering kortwiek assessering as leergeleentheid.

Samevattende stelling 4:

Informele, formatiewe assessering, as leergeleentheid en in ooreenstemming met UGO en die konstruktivistiese benadering tot leer word deur sommige leerbegeleiers in homogene groepe benut. Gebrekkige vertroue in studente se vaardigheid tot aktiewe deelname aan die assesseringsproses, assessering as strafmaatregel en die leerbegeleier se "magsbasis" blyk struikelblokke te wees.

Vervolgens word die verslag van die formele, formatiewe assesseringspraktyke wat volgens die deelnemende leerbegeleiers meestal deur hulle benut word, bespreek.

3.4.3.2 Formele assessering (puntedraend)

Formele assessering verwys in hierdie studie na die assesseringsgeleenthede wat puntedraend is en bydra tot die student se deelnamepunt wat dan saam met die summatiewe assessering (eksamen) bereken word tot 'n modulepunt vir bevorderings- of kwalifikasiedoeleindes. Die deelnemende leerbegeleiers spreek hulself soos volg uit oor formele, puntedraende assessering:

"Groepopdragte ... een ou doen nie sy deel nie ...hele groep word benadeel ..."(O/14:8.)

"Senior studente ... moet goed prakties doen ... is tydsintensief..." (O/4:2.)

"Punte ... baie belangrik ... as jy nie 'n punt toeken nie, dan doen hy (student) niks nie. Toetse dwing student om op datum te bly." (O/4:5.)

"Belangrik dat ek student deur die jaar assessee ... selfwerksaamheid en so meer ... eksamen gee dit nie vir my nie." (O/4:10.)

"...eksamens ... het ☐ plek ... dra te veel gewig ..." (O/3:3.)

"Een groot opdrag gehad ... hengse groot klomp merkwark ... ek het dit verwyder uit die studiegids om van die merk-las ontslae te wees." (O/7:3.)

"... toetse merk is schlep ..." (O/15:8.)

"Eerstejaars moet feite produseer; ... seniors moet kan toepas. Op honneursvlak is dit deurlopende assessering, hulle skryf in twee modules nie eksamen nie." (O/11:12.)

"toetse ... makliker om te merk ... module is feitlik gebaseer ... ek moet meer aandag gee aan toepassing ..." (O/5:4.)

"Assesseer soos ek geleer is ... (O/5:8; O/12:11), normale ding ... studente leer soos hulle nog altyd geleer het ..." (O/5:8.)

" 'n Toets nie alfa en omega nie, assessering is meer as dit ... Ek kry dit as ek saam met hulle in die praktyk werk ... vaardigheid sien jy nie in □ punt nie." (O/9:2.)

"Selfassessering ... Ek het nie vertrou in dit nie." (O/5:3.)

"Noodsaaklik dat professionele persone selfevaluering moet kan doen." (O/8:9.)

"As deurlopende assessering akkuraat en betroubaar gedoen word is eksamen nie nodig nie. Eksamens ... hoë stres ... nie ware beeld van student se prestasie nie."(O/8:10.)

Die uiteensetting van die formele (puntedraende) assesseringspraktyke wat die deelnemende leerbegeleiers gebruik en bydra tot studente se deelnamepunt en saam met die eksamenpunt deel uitmaak van die module (summatiewe punt) is in tabel 3.5 saamgevat volgens die deelnemers se mededeling aan die navorser tydens die semi-gestruktureerde, individuele onderhoude. Die inligting is met die deelnemende leerbegeleiers bevestig tydens die fokusgroeponderhoude wat met die deelnemende leerbegeleiers gehou is, as deel van die dialogiese interaksie (stadium drie van die kritiese etnografiese proses).

Die groepering waarvolgens die tabel saamgestel is, is gemaak op grond van:

- die betrokke **groeppgrootte** en nie die module kode nie, ten einde die anonimiteit van die deelnemers te beskerm;
- die **NKR-vlakke** soos dit tans toegepas word in die universiteit (NWU, 2007b), gebaseer op die HOKR (SA, 2006) wat geskeduleer is vir implementering vanaf 1 Januarie 2009 (sien tabel 3.3).

TABEL 3.5: FORMELE (PUNTEDRAENDE) ASSESSERINGS-PRAKTYKE

Groep-grootte	Vlak	Werkstuk	Toetse	Ander	Summatief (Eksamen)	Assessors
< 20	Vlak 8	Groep voordrag x3	3 vrae nie korrek antwoord, skryf toets	Assessering deur eksterne paneel	Teorie+Praktika	Teorie: Leerbegeleier Praktika: Leerbegeleier + Professionele praktisyn
21-50	Vlak 6	Groep voordrag x1	Geskeduleerde toetse x4	Voordrag punt = Portuurgroep-, + selfassessering +leerbegeleier Praktika: portefeulje	Teorie+Praktika	Teorie: Leerbegeleier Praktika: 2x assessors
	Vlak 7	Groepsprojek	Geskeduleerde toetse x2		Teorie Projek voordrag	Teorie: Leerbegeleier Projek: Paneel
		Opdrag: 6-10 Referaat x1 Groepsopdrag x1	Geskeduleerde toetse x1	Bandopname Film evaluering Portuurgroep-assessering Selfassessering	Teorie + Mondeling Praktika: portefeulje	Teorie: Leerbegeleier Mondeling: paneel Praktika: Leerbegeleier + Professionele praktisyn+student
		Groepsopdrag x1 Referaat x1	Geskeduleerde toetse x4 Verrassings toets	"Feedforward" Praktika: portefeulje	Teorie+Praktika	Teorie: Leerbegeleier Praktika: 2x assessors
		Voordrag Referaat x1 óf plakkaat	Geskeduleerde toetse x4	Portuurgroep-assessering Selfassessering Praktika: portefeulje	Teorie+Praktika	Teorie: Leerbegeleier P: 2x assessors
		1x individuele opdrag 1x groepsopdrag	Verrassings toetse x3-5 Geskeduleerde toetse x2	Voordrag	Teorie	Teorie: Leerbegeleier

TABEL 3.5 FORMELE (PUNTEDRAENDE) ASSESSERINGS-PRAKTYKE

Groep-grootte	Vlak	Werkstuk	Toetse	Ander	Summatief (Eksamen)	Assessors
51-100	Vlak 5	Groepsopdrag x 1 Individuele opdrag x 1	Geskeduleerde toetse x3 3 vrae nie korrek antwoord, skryf toets	x3 praktika assesserings Portuurgroep- assessering Selfassessering	Teorie + Praktika	Teorie: Leerbegeleier P: Leerbegeleier
101-200	Vlak 6	Individuele opdrag x1	Geskeduleerde toets x1 3 vrae nie korrek antwoord, skryf toets		Teorie +Praktika	Leerbegeleier
		Groepsopdrag x1 Individuele opdragte x9 Referaat x1	Geskeduleerde toetse x5	x6 praktika assesserings	Teorie + Praktika	Teorie: Leerbegeleier Praktika: Leerbegeleier + Professionele praktisyn
		Geen	Geskeduleerde toetse x4 3 vrae nie korrek antwoord, skryf toets	Prakties		Teorie: Leerbegeleier Praktika: Leerbegeleier
201-300	Vlak 5	Groepsopdrag x1	Geskeduleerde toetse x 2		Teorie	Teorie: Leerbegeleier + Professionele praktisyn
301-400	Vlak 7	Individuele opdrag x2	Geskeduleerde toetse x 2 Verrassingstoets per geleentheid		Teorie	Teorie: Leerbegeleier + Professionele praktisyn Opdrag: Leerbegeleier Toetse: Assistent (honns-studente)
400+	Vlak 6	Groepsopdrag x1	Geskeduleerde toetse x2		Teorie	Leerbegeleier + Professionele praktisyn

- **Bespreking**

Die formele assesseringspraktyke wat meestal deur die deelnemende leerbegeleiers gebruik word, behels die volgende:

- Daar blyk nie ooreenstemming te wees ten opsigte van die aantal en tipe assesseringsgeleenthede wat bydra tot die studente se deelnamepunt nie:
 - Die aantal toetse per module wissel van 1 (een) tot 5 (vyf); die omvang van die toetse van 20 (twintig) tot 60 (sestig) punte.
 - Die aantal opdragte per module wissel van 0 (geen) tot 11 (elf); die omvang van die opdragte van “klein opdragtes aan die einde van elke leereenheid” tot “groot biblioteekreferate” wat literatuurverkenning, -interpretasie, -integrasie en wetenskaplike rapportering behels.
 - Die aantal assesseringsgeleenthede wat bydra tot die deelnamepunt wissel van 3 (drie) tot 16 (sestien).

Die amptelike assesseringsbeleid (NWU, 2007a:2) skryf die aantal formele formatiewe assesseringsgeleenthede per module voor volgens die kredietlading van die module:

- 8-krediet modules: 2-3 formele formatiewe assesseringsgeleenthede
 - 16-krediet modules: 3-4 formele formatiewe assesseringsgeleenthede
- Vlak 7- en 8-studente se deelnamepunte word tot 'n groter mate gekoppel aan assesseringsgeleenthede van 'n deelnemende aard as studente op die laer vlakke.
- Vlak 5- en 6-studente het relatief min blootstelling aan assessering wat gekoppel is aan assesseringsgeleenthede van deelnemende aard.
- Portuurgroep- en selfassessering as deel van die deelnamepunt word toegepas by studente op verskeie vlakke (5, 6 en 7), hoewel dit beperk is tot studente uit twee professionele groepe (verpleegkunde en maatskaplike werk).

3.4.3.2.1 Bevindings: Formele (puntedraende) assesseringspraktyke

Bogenoemde resultate laat die navorser by die volgende gevolgtrekkings ten opsigte van die deelnemende leerbegeleiers se assesseringspraktyke wat bydra tot studente se deelnamepunte.

- Leerbegeleiers plaas 'n hoë premie op meting en die waarde van meting.
- Assessering *van* leer weeg swaarder as assessering *as* leer.
- Leerbegeleiers pas die UGO beginsel van deurlopende assessering toe deur tradisionele assesseringspraktyke (toetse) in frekwensie te laat toeneem ten koste van die variasie / verskeidenheid wat deur UGO onderskryf word.
- Selfregulering (volhoubare assessering) en diep-lewenslange leer word nie bevorder nie; studente het nie 'n "aandeel" in die assesseringsproses nie; assessering is dus "iets wat aan 'n student gedoen" word.

Samevattende stelling 5:

'n Behavioristiese benadering tot leer en assessering dien as basis vir formele assessering; fokus op meting en punte, gebrek aan variasie van metodes, hoë lading van puntedraende assesserings. Selfregulering en diep-holistiese lewenslange leer bly in gebreke.

3.4.4 TEMA VIER: LEEMTES EN STRUIKELBLOKKE

Vraag: "Verduidelik wat u as struikelblokke of leemtes ervaar in u assesseringsfunksie"

Die navorser se doel met die vraag was om die faktore wat deur die deelnemende leerbegeleiers as belemmerend vir assessering ervaar word, te verken ten einde dit in ag te neem in die formulering van 'n strategie vir assessering *as* leer. Die verbandhoudende faktore is in drie komponente verdeel: **struikelblokke** met betrekking tot **studente**, die **leerbegeleiers** en die **universiteit**. Die struikelblokke word vervolgens bespreek en met literatuur gekontroleer.

3.4.4.1 Struikelblokke met betrekking tot die studente

- **Groepgrootte**

Leerbegeleiers ervaar frustrasie met die groot groepe studente uit 'n verskeidenheid van dissiplines en die implikasies daarvan vir begeleiding en assessering:

“... **Groot groepe** ... verdeel in kleiner groepe ... **werkslading** verdubbel ... admin raak 'n nagmerrie ... **individuele aandag onmoontlik** ... het nie kans om elkeen se naam te leer ken nie.” (O/14:10.)

“... getalle ... twee dag-groepe en twee aand-groepe ... **vraestel** so opstel dat jy in 'n **redelike tyd** klaar **gemerk** het en kan terugvoer gee **veelkeuse** om merktijd te bespaar.” (O/11:7.)

“... groot groepe **kelder** mens nogal ...” (O/12:7.)

'n Studie deur Botha *et al.* (2005:75) het bevind dat groot klasgroepe 'n negatiewe invloed het op die kwaliteit van onderrig-leer en assessering. Die studie, wat drie gevallestudies behels het, het bevind dat die leerbegeleiers 'n eksamengedrewe benadering gevolg het om dissipline te handhaaf of 'n benadering wat onderriggefokus is, gevolg met 'n oorlading van inligting. Beide loop uit op 'n oppervlakkige benadering tot leer. Assessering is minder streng met minder en oppervlakkige terugvoer en neem langer om aan studente terug te gee; en die formatiewe funksie van assessering gaan verlore.

Van Amerom (2005:116) bevestig die bevinding en wys daarop dat groot klasse studente se anonimiteit en passiwiteit verhoog. Leerbegeleiers voel oorweldig deur die eise van assessering en val terug op tradisionele assesseringsmetodes.

- **Studievaardighede**

Leerbegeleiers spreek hul kommer uit oor die vlak van studente se studievaardighede wat beperkend is vir assesseringsresultate en leer:

“... studente voel **veilig** as hulle ’n **resep het** om te volg.” (O/15:3.)

“... **opdrag** was moeilik ... party **hardloop** met hom ... **ander** probeer die antwoord in ’n boek opsoek, kry dit nie en het **vasgehaak**.” (O/15:3.)

“... kan **nie analiseer** nie... **nie opsom** nie ... nie die belangrike **inligting onttrek** nie.” (O/4:3.)

’n Studie deur Fransman (2003:181) het studente se begrip van leer by drie Suid-Afrikaanse teknikons (nou universiteite van tegnologie) ondersoek. Die resultate ondersteun die siening van die leerbegeleiers in hierdie studie:

- studente toets laag ten opsigte van ’n diep-leerbenadering, wat manifesteer in middelmatige studievoordigheid en ’n oppervlakkige leerbenadering;
- demonstreer gebrekkige organisasievoordigheid;
- ontoereikende tydsbestuur;
- meeste studente fokus op assessering (*om te slaag*) in plaas van leer.

Die outeur is van mening dat studente heel moontlik nie eens bewus is van hulle beperkinge nie. Die oplossing lê in assessering; ’n verandering van “uncritical orthodoxy to creative dissent” (Fransman, 2003:183.) In ’n studie deur Moore, Shantall, Rapmund en Kruger (2000:74) wat ondersoek ingestel het oor die vaardighede wat UNISA-studente graag wil bekom, het 23.6% van die respondente (374) ’n behoefte aan studievoordigheid as die grootste behoefte geïdentifiseer. Die respondente het ook probleemoplossingvaardigheid, analisevaardigheid en spanwerk as behoeftes geïdentifiseer, wat ooreenstem met die uitsprake van die leerbegeleiers in hierdie studie.

• **Motivering**

Studente se gebrek aan motivering en aanvaarding van verantwoordelikheid kniehalter assessering as leer.

"... omtrent 40% **woon glad nie klasse by nie** ... kom skryf net toets ... handig opdragte by jou kantoor in." (O/11:9.)

"... 180 studente op my klaslys ... klas het plek vir 142. Daar was nog nooit, behalwe met toetse, 'n tekort aan sitplek nie." (O/2:9.)

"... **skryf** by mekaar **af**" (O/2:10.)

"... paar krediete nodig ... wil dit vinnig afhandel ... **nie erns met module** nie." (O/11:9.)

"... hulle gooi die **verantwoordelikheid na my kant** toe." (O/4:8.)

"... altyd 'n ou wat **nie sy kant bring** nie." (O/14:9.)

"studente **nie** so **selfwerksaam** soos ek dit sou wou hê nie" (O/4:6.)

"... ek **sukkel** dat hul **moet voorberei** ..." (O/4:6.)

Botha *et al.* (2005:75) se studie bevind dat studente in groot klasse nie as individue gesien word nie en dus nie die sin sien vir klasbywoning nie. Die outeurs sluit af deur te sê dat so lank universiteite oppervlakkige leer in groot klasse bevorder, die doel om studente as lewenslange leerders te bemagtig, nie bereik sal word nie.

3.4.4.2 Struikelblokke met betrekking tot die leerbegeleiers

- **Motivering vir assesseringstaak**

Leerbegeleiers is van mening dat kollegas ondersteuning, begeleiding en opleiding nodig het vir hul taak as assessors.

"**Kursus** vir nuwe dosente ... **leersaam** ... ouens wat reeds lank in die stelsel is en **vasklou** aan die **ou metodes** van assessering en leer moet ook blootstelling kry. Van hulle gebruik dieselfde ou vraestelle en toetse ... **vars idees tuisbring**." (O/12:11.)

"... daar is mense wat **nie regtig dosente** is nie." (O/4:9.)

"ek sal graag **met ander dosente wil gesels** oor hoe hul assesseeer of hul klasse bywoon ... **leer bymekaar**" (O/4:11.)

"Ek is 'n nuwe dosent ... **onseker** of ek die **regte ding** doen." (O/10:7.)

Shepard (2000b:12) stel dit onomwonde dat leerbegeleiers bystand en ondersteuning nodig het om te besin oor hul eie uitgangspunte ten opsigte van onderrig-leer en assessering sowel as die van ander aandeelhouders (owerhede, kollegas, studente). Friedrich-Nel *et al.* (2003:56) het ondersoek ingestel na die ontluikende assesseringstendense in hoër onderwys. Assessors se kennis van assesseringsmetodes, beperkte tyd, werkslading en ontoereikende vaardighede van studente is geïdentifiseer as beperkings vir die benutting van outentieke assesseringsmetodes. Tang en Chow (2007:1081) kom tot die volgende bevinding hieroor: "Professional dialogue among supervisors is essential in this gradual 're-framing' process as to enhance the change in assessment culture".

- **Geleenthede vir ervaringsleer**

Leerbegeleiers identifiseer die afname in geleenthede vir studente om ervaringsleer op te doen as struikelblok vir teorie-praktykintegrasie.

"Afname in die **beskikbaarheid** en kwaliteit van **praktyk geleenthede** waar ervaringsleer en assessering vir bevoegdheid in 'n **werklike situasie** kan plaasvind ... tekort aan mentors, ondersteuning en begeleiding deur permanente personeel." (O/6:7.)

"... kan nie meer studente op 'n besoek na psigiatrisie hospitale toe neem nie ... **Menseregte**" (O/11:13.)

"**Afhanklikheid van geld** om praktykgeleenthede te skep of te benut ..." (O/4:8.)

"**Tydrowend** om studente in praktyk te **besoek** en te assessee ... een uur per student **assessee ses studente per dag** indien toepaslike pasiënte beskikbaar is." (O/15:6.)

Friedrich-Nel *et al.* (2003:56) bevestig dat praktiese faktore (soos die beskikbaarheid van geskikte pasiënte) 'n demper plaas op assessering.

3.4.4.3 Struikelblokke met betrekking tot die universiteit

- **Verwagtinge**

Die deelnemende leerbegeleiers is van mening dat die universiteit se hoë verwagtinge 'n uitdaging is maar terselfdertyd beperkend is in terme van die beskikbare bronne/fasiliteite:

“... **moet navorsing doen**, wil dit doen om my **onderrigtaak te fasiliteer** ... groot groepe studente ... ongemotiveerd vir studies ... eie studies ly daaronder ...” (Fokusgroep 1 met leerbegeleiers, bladsy 1 verwys na F/1:1).

“**Tradisies ... rigiditeit ... lokale ...** met honneurs is ons baie van geld afhanklik ... op die ou end by die Lotto geld gekry ... **meeste geld** gaan nog steeds **vir navorsing** ...” (O/4:9.)

“... ontsaglik **moeilik om 170 studente aktief** te kry in klasverband ...” (O/14:4; O/4:9)

“... behoorlike, goed **toegeruste simulاسie laboratorium** nodig om studente touwys te maak voor hulle praktyk toe gaan ...” (O/6:7.)

- **Sisteem vir “gemiddelde” student**

Die onderrig-leersituasie is geskoei op die gemiddelde student. Dit bring mee dat die bogemiddelde en ondergemiddelde student se potensiaal nie ontgin word nie.

“Ek sit met **A-kandidate en E-kandidate** in groep ... as daai manne saam in 'n groep kom is daar **wrywing en struweling**.” (O/14:10.)

“... behoefte aan 'n **buigsame benadering** ... studente wat vinniger vorder en dan teruggehou word deur ander wat 'n langer tyd nodig het... weet nie hoe dit in die praktyk kan werk nie.” (O/15:7.)

“Studente **verskil** ... nie **dieselfde manier asesseeer nie** ... sal graag 'n student wil **uitdaag**, ander een wat sukkel weer **langer tyd** gee om ook te **presteer** ... UGO beginsel “try till you succeed” ... **verloor studente** wat iets kan beteken.” (O/9:10.)

Troskie-de Bruin en Otto (2004:333) het in hul studie wat die invloed van assesseringspraktyke op studente se leerbenadering ondersoek het, bevind dat studente wat 'n diep-leerbenadering volg, swak vaar in assesserings wat fokus op laer kognitiewe vlakke. Die werkslading veroorsaak dat hierdie studente nie voldoende tyd het vir papegaai-leer, om te probeer verstaan en om nuwe kennis te integreer nie en dus swak presteer. Ten einde te presteer, pas hulle dan hul leerbenadering aan of verloor belangstelling en motivering. Nair en Pillay (2004:303) bevestig die UGO-filosofie dat studente geleentheid het om die verwagte vlak van bevoegdheid in eie tyd en op eie pas te bereik. Die strewende korrespondeer egter nie met die finansiële implikasies wat die benadering inhou nie en die toenemende druk op onderwysinstellings vir verhoogde deursetsyfers nie.

Die aspekte wat deur die deelnemende begeleiers as struikelblokke geïdentifiseer is en die ondersteuning uit die literatuur laat die navorser met die volgende gevolgtrekkings.

3.4.4.4 Bevindings: leemtes en struikelblokke vir die assesseringsfunksie

- Die deelnemende leerbegeleiers ervaar druk van die universiteitsbestuur as stremmend in die uitvoering van hul assesseringstaak. Die druk behels verwagtinge ten opsigte van
 - Verhoogde navorsingsuitsette aan 'n instelling met die visie om 'n gebalanseerde onderrig en navorsingsinstelling te word.
 - Die voortdurende toename in studente getalle impliseer groot klasgroepe wat 'n belemmerende impak het op die beskikbaarheid van leergeleenthede in die praktyk, 'n leerklimaat wat assessering as leer fasiliteer en die volume van werk vir die leerbegeleier.
 - 'n Verhoging in deursetsyfers om aan die eise vir die land se behoefte aan kundigheid en vaardigheid te voldoen, staatsubsidie en die gepaardgaande reëls vir die beperking in die toegelate tydperk van studie per kwalifikasie (die UGO-beginsel van "studie teen eie pas en tyd" in gedrang).

- Die motivering van beide leerbegeleiers en studente word bevraagteken op grond van:
 - Studente se swak klasbywoning, “kort paaie” na “sukse” en ontduiking van verantwoordelikheid en ontoereikende studievaardighede;
 - Leerbegeleiers se traagheid om tred te hou met nuwe benaderings in onderrig en assessering;
 - ’n Behoeftte aan opleiding en bemagtiging van leerbegeleiers in nuwe tendense in onderrig en assessering.
- Veranderde samelewingsomstandighede plaas beperkings op geleenthede vir ervaringsleer (Handves van Menseregte, toeganklikheid van fasiliteite as leergeleenthede vir studente; koste implikasies) en verg kreatiwiteit van leerbegeleiers en ondersteuning van die universiteit om die gaping tussen teorie en praktyk te oorbrug.

Samevattende stelling 6:

Die realiteit waarbinne die leerbegeleier die onderrig- en assesseringsfunksie uitvoer (eise van owerheidswêë, studentegetalle, motiveringsvlakke, veranderde samelewingsomstandighede) dra by tot die heersende kultuur van assessering *van* leer.

’n Verdere aspek wat die heersende kultuur van onderrig en assessering illustreer en demonstreer hoe leerbegeleiers assessering toepas, is die assesseringsdokumente waarmee studente se leer geassesseer word. In die volgende afdeling word aandag geskenk aan die resultate wat bekom is uit die analise van die deelnemende leerbegeleiers se assesseringsdokumente wat vrywillig aan die navorser beskikbaar gestel is.

3.5 ANALISE VAN ASSESSERINGSdokUMENTE

Die analise van die deelnemende leerbegeleiers se assesseringsdokumente is die derde metode wat gebruik is vir data-insameling en wat bydra tot die saamstel van die primêre rekord van die kritiese etnografiese proses (vergelyk figuur 2.1). Elk van die deelnemende leerbegeleiers is versoek om voorbeelde van die assesseringsdokumente wat onlangs gebruik is, aan die navorser beskikbaar te stel vir analise. Die dokumente wat ontvang is, is voorbeelde van formele, puntedraende assessering en is vir die doel van hierdie studie verdeel in 3 (drie) komponente: toetse, werksopdragte en eksamen vraestelle.

Die assesseringsdokumente is ge-analiseer op grond van die riglyne wat deur die universiteit daargestel is vir moderators van eksamen vraestelle en gebaseer op die kognitiewe domein van Bloom se taksonomie (vergelyk tabel 3.6). Die kognitiewe domein behels vaardighede soos geheue, begrip en redeneringsvaardighede wat in ses vlakke van toenemende kompleksiteit verdeel word (Van der Horst & McDonald, 2001:36). Die ses vlakke waaruit die kognitiewe domein bestaan, is in 1956 deur Benjamin Bloom ontwikkel met die klem op doelwitte in behavioristiese styl (Van Harmelen, 1995:65; Shepard, 2000a:12). Die taksonomie word vervolgens in tabel 3.5 uiteengesit ten opsigte van die vlak, die vlakbeskrywing, die aksie- of werkwoorde wat met die kognitiewe vlak geassosieer word en die verwagte uitkoms wat daarmee saamgaan. Bloom se taksonomie vir assessering van die kognitiewe domein word algemeen in die literatuur aangedui as riglyn vir assessering in akademiese kringe (Klopper, 2000:118; Van der Horst & McDonald, 2001:36; Jeffries & Norton, 2005:198; Slavin, 2006:449).

TABEL 3.6: KOGNITIEWE VLAKKE VOLGENS BLOOM SE TAKSONOMIE

Vlak	Beskrywing	Aksiewoorde	Verwagte uitkoms
1	Kennis	Noem, lys, definieer, identifiseer	Onthou, weergee van feitelike inligting (memoriserings)
2	Begrip	Omskryf, weergee in eie woorde, beskryf, verduidelik, vergelyk, voorbeelde	Demonstreer begrip en betekenis, gebaseer op kennis
3	Toepassing	Klassifiseer, beskryf, ontwikkel, verander, organiseer, illustreer	Toepassing van kennis op grond van begrip en betekenis wat aan inligting gekoppel word; benutting van inligting/kennis, beginsels in 'n nuwe konteks
4	Analise	Differensieer, analiseer, vergelyk, onderskei, klassifiseer	"Ontrafeling" van inligting vir betekenisvolle begrip
5	Sintese	Ontwikkel, ontwerp, formuleer, beplan	Hersamestelling van beskikbare inligting tot 'n nuwe eenheid van betekenis
6	Evaluasie	Kritiseer, evalueer, beoordeel	'n Waarde-oordeel op grond van spesifieke beginsels

'n Verdere verdeling is gemaak op grond van die NKR-vlak van studie waarvoor die assesseringsdokument bedoel is. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is 'n stel beginsels en riglyne waarvolgens alle leerders (studente) se prestasies geregistreer word en behels nasionale erkenning van verworwe vaardighede en kennis ten einde 'n geïntegreerde sisteem te verseker en lewenslange leer aan te moedig (Van der Horst & McDonald, 2001:258; Coetzee, 2002:3). Die universiteit as hoër onderwysinstelling funksioneer binne die raamwerk van die Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997), in die hoëronderrys- en opleidingsektor van die NKR en voorsien die hoogste vlak van akademiese opleiding aan studente wat aan die toelatingskriteria voldoen.

Die HOKR se implementeringsdatum is geskeduleer vir 1 Januarie 2009 en stel 'n enkele kwalifikasieraamwerk voor vir eenvormigheid in die hoër onderwyssektor (SA, 2006:15). Die beleid is 'n integrale deel van die NKR wat voorsiening maak vir ses vlakke wat die aard van die kompleksiteit beskryf waaraan die leeruitkomst binne die spesifieke vlak moet voldoen. Vlakke 5-7 verwys na voorgraadse studies en vlakke 8 tot 10 na nagraadse studies (SA, 2006:10). Die implikasie is dat assessering belyn moet wees met die leeruitkomst op 'n spesifieke NKR-vlak en die kognitiewe vaardigheid van

die student. Met ander woorde, hoe meer gevorderd die student in sy/haar studies, hoe meer gevorderd behoort die vlak van denkvaardighede te wees. Die universiteit se verwagting ten opsigte van die kognitiewe vaardigheid wat op die betrokke vlak verwag word, en in die assesseringsdokumente behoort te reflekteer, word in tabel 3.7 uiteengesit (NWU, 2007b).

TABEL 3.7: NKR-VLAK EN VERWAGTE VLAKKE VAN KOGNITIEWE VAARDIGHEID

NKR-vlak	KOGNITIEWE VLAKKE 1-3	KOGNITIEWE VLAKKE 4-6
	(Kennis, begrip en toepassing) (Laerorde-denke)	Analise, sintese en evaluasie) (Hoërorde-denke)
NKR-vlak 5 (Eerste jaar)	80%	20%
NKR-vlak 6 (Tweede jaar)	60%	40%
NKR-vlak 7 (Derde jaar)	40%	60%
NKR-vlak 8 (Vierde jaar & Honns)	20%	80%

Vir die doel van hierdie studie is die assesseringsdokumente wat van die deelnemende leerbegeleiers ontvang is (toetse, werksopdragte en eksamenvraestelle), ge-analiseer ten opsigte van die puntetoedeling per vraag, gekoppel aan die aksie- of werkwoorde (tabel 3.5) wat deur die leerbegeleier gebruik is om studente se leer te assesseer.

3.5.1 TOETSE

Toetse is die mees algemene vorm van assessering wat vir formele, formatiewe assessering gebruik word en daarom ook 'n aansienlike bydrae lewer tot die student se deelname- en modulepunt (vergelyk tabel 3.4). Die vrywillige aard van deelname aan die studie het meegebring dat meer as een toets van dieselfde deelnemende leerbegeleier ontvang is, terwyl geen toets van 'n ander een ontvang is nie. Die navorser het in gevalle waar meer as een toets van 'n leerbegeleier ontvang is, die eerste toets in die "modulepakkie" vir analise doeleindes gekies. Die analise is gevolglik uitgevoer op twee (2) toetse uit verskillende modules op die eerste vlak (5); twee uit verskillende modules in die tweede vlak (6); twee uit verskillende modules in die derde vlak (7) en een (1) uit vlak vier (8). Die resultate word in tabel 3.8 uiteengesit.

TABEL 3.8: TOETSE: PUNTVERDELING VOLGENS KOGNITIEWE VLAKKE

Kognitiewe vlak	NKR Vlak 5	NKR vlak 5	NKR vlak 6	NKR vlak 6	NKR vlak 7	NKR Vlak 7	NKR Vlak 8a
Toets	1	2	5	2	2	2	1
1: Kennis	16		25	15	5	20	35
2: Begrip	14	25	10	10	20	5	17
3: Toepassing		9	5		5	35	18
% laerorde-denke	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
4: Analise							
5: Sintese							
6: Evaluasie							
% hoërorde-denke	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Puntetotaal per toets	30	25	40	25	30	60	60

• Bespreking

Uit tabel 3.8 is dit duidelik dat al die **toetse**, ongeag van die vlak, **fokus op laer kognitiewe denke en reproduksie van kennis**, ten spyte van die amptelike verwagting dat hoe meer gevorderd die vlak, hoe meer hoërorde-denkvaardighede deur die student demonstreer moet word. Die bevinding stem ooreen met Shepard (2000a:15) se verduideliking van die behavioristiese benadering tot leer: leer vind plaas deur die akkumulasie van deeltjies kennis in 'n hiërargiese orde; gereelde toetsing om bemeestering van kennis te stimuleer en leëruikomste te bevestig. Die rigiede volgorde van leerelemente fokus dan juis op laerorde-denkvaardighede soos in tabel 3.8 illustreer is. Die terugvoer wat studente ontvang in die vorm van punte, memoranda of verbale terugvoer oor "korrekte response" mag as "beloning" en "aanmoediging" ervaar word om te fokus op memorisering van feitlike inligting en verteenwoordig die impak van die "verskuilde kurrikulum" (Gibbs & Simpson, 2002:3). Birenbaum (2007:39) haal navorsing aan wat aandui dat studente se verwagtinge van die assesseringsformaat bepaal hoe hulle voorberei vir assessering. Dis dus onwaarskynlik dat 'n fokus op laer kognitiewe denke as motivering vir diep-lewenslange leer sal dien. Die bevinding het die

navorser se gedagtes herlei na 'n opmerking deur een van die deelnemende leerbegeleiers tydens die semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Ter illustrasie word 'n uittreksel aangebied uit die transkripsie wat impliseer dat van die **leerbegeleiers** moontlik **nie oor basiese teoretiese kennis** ten opsigte van **assessering** beskik nie en dat bemagtiging in die verband nodig is.

Deelnemende leerbegeleier: "... assessering is ... dat jy moet kan toepas ... so jy leer en ek assessee om te sien of jy kan toepas."

Navorser: "Volgens Bloom se taksonomie is kennis die laagste vlak, dan begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering."

Deelnemende leerbegeleier: "So, jissie, dis vër van mekaar af."(O/2:4.)

Bo en behalwe toetse, het die deelnemende leerbegeleiers ook werksopdragte aan die navorser beskikbaar gestel as voorbeelde van die assesseringspraktyke wat toegepas word.

3.5.2 WERKOPDRAGTE

Die beginsels wat toegepas is vir die seleksie van toetse vir analise doeleindes, is ook van toepassing by die werksopdragte. Die resultate van die analise van werksopdragte word in tabel 3.9 uiteengesit.

TABEL 3.9: WERKOPDRAGTE VOLGENS KOGNITIEWE VLAKKE

Kognitiewe vlak	NKR Vlak 5	NKR Vlak 6	NKR Vlak 6	NKR Vlak 7	NKR Vlak 7	NKR Vlak 8	NKR Vlak 8
Opdrag no	1	1	2	3	2	1	2
1: Kennis							
2: Begrip							
3: Toepassing			X (Scenario)		X (Scenario)		
4: Analise							
5: Sintese	X (Plakkaat)	X (Groeps-opdrag)		X (Gevalle-studie)		X (Navor-sings-projek)	X (Program-ontwik-keling)
6: Evaluasie							

- **Bespreking**

Die uitkoms van die analise van die werksopdragte reflekteer 'n teenoorgestelde beeld van wat by die toetse gevind is. Hier is die **fokus** oorwegend op **hoërorde denkvaardighede**; van eerstejaars- (5) tot vierdejaars- of honneursvlak (8). Werksopdragte blyk 'n sinvolle manier van outentieke assessering te wees wat in ooreenstemming is met die beginsels van UGO.

Die "oopenheid" van die opdragte impliseer 'n geleentheid vir persoonlike interpretasie, kreatiwiteit, integrasie en toepassing van kennis wat reflekteer in 'n verkenning van ondersteunende inligting en sintese tot 'n nuwe eenheid van betekenis. Die voorbereiding van 'n opdrag verg 'n wetenskaplike benadering en wetenskaplike skryfvaardighede, en sou die opdrag dit vereis, ook voordragvaardighede en 'n geleentheid vir portuurgroep- en selfassessering (Rennert-Ariev, 2005:8).

Werksopdragte in groepsverband skep 'n geleentheid tot interaktiewe leer en samewerking wat 'n belangrike komponent van beroepsbeoefening is. Dit wil blyk dat die vereistes wat die deelnemende leerbegeleiers aan studente stel met die opdragte,

hoërorde-denkvaardighede van studente verwag, in teenstelling met die verwagtinge in die toetse. Die derde stel assesseringsdokumente wat ge-analiseer is en sentraal staan in die tradisionele assesseringspraktyk, is eksamenvraestelle.

3.5.3 EKSAMENVRAESTELLE

Tien van die agtien eksamenvraestelle wat vrywillig deur die deelnemende leerbegeleiers aan die navorser beskikbaar gestel is, is lukraak getrek vir analisedoeleindes. Die vraestelle is net soos die toetse ge-analiseer op grond van die puntetoedeling per vraag, gekoppel aan die aksie- of werkwoorde (tabel 3.6) wat deur die leerbegeleier gebruik is om studente se leer te assesseer. Die uitkoms van die analise word in tabel 3.10 uiteengesit.

TABEL 3.10: EKSAMEN: PUNTVERDELING VOLGENS KOGNITIEWE VLAKKE

Kognitiewe vlak	Vlak 5	Vlak 5	Vlak 6	Vlak 6	Vlak 7	Vlak 7	Vlak 7	Vlak 7	Vlak 7	Vlak 8
Eksamen-geleentheid	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
1: Kennis	60	46	13	14	40	10		20	15	22
2: Begrip	30	26	55	28	22	5		30	30	41
3: Toepassing		28	41	48	6	62	60	50	5	8
% laer-orde per vraestel	90%	100%	73%	90%	97%	77%	60%	100%	50%	71%
4: Analise	10		18		2	10	40		20	6
5: Sintese			20	10		13			15	
6: Evaluasie			3						15	23
% hoër-orde per vraestel	10%	0%	27%	10%	3%	23%	40%	0%	50%	29%
Puntetotaal per vraestel	100	100	150	100	70	100	100	100	100	100

- **Bespreking**

Die **punte-toedeling**, ten opsigte van die aksie- of werkwoorde, is **meer egalig versprei** oor die ses kognitiewe vlakke as wat die geval is by die toetse, maar **skiet tekort** in terme van die institusionele verwagting soos uiteengesit in tabel 3.7. Die fokus van die eksamenvraestelle wat vir die doel van hierdie studie analiseer is, is lae kognitiewe denke. Troskie-de Bruin en Otto (2005:330) bevestig dié bevinding in 'n studie waartydens 42 vrae uit eksamenvraestelle ge-analiseer is. Hulle bevind dat slegs een vraag hoëorde-denkvaardighede aangespreek het. Die outeurs is van mening dat die afwesigheid van vrae wat hoëorde-denkvaardighede vereis, impliseer dat diep-leer ontmoedig word.

3.5.4 BEVINDINGS: ANALISE VAN ASSESSERINGS-DOKUMENTE

Die analise van die assesseringsdokumente wat deur die deelnemende leerbegeleiers beskikbaar gestel is, word soos volg opgesom:

- Die **toetse en eksamenvraestelle** presenteer met 'n oorwegend hoë lading van toetsing van **laer kognitiewe denkvaardighede**.
- Die **werksopdragte** wat aangebied is vir analise, daarenteen, fokus op **hoër kognitiewe denkvaardighede**.

Samevattende stelling 7:

Assesseringsdokumente reflekteer 'n diskrepansie: toetse en eksamenvraestelle fokus op laer kognitiewe denke, in ooreenstemming met 'n behavioristiese benadering; werksopdragte fokus op hoër kognitiewe denke, in lyn met die verwagtinge van UGO, die konstruktivistiese benadering tot leer en die verwagtinge van die universiteit.

3.6 SAMEVATTING

Hoofstuk 3 omvat die eerste deel van die empiriese ondersoek na die assesseringspraktyke van die deelnemende leerbegeleiers. Die resultate van die navorser se waarneming tydens akademiese kontaksessies, semi-gestruktureerde individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en literatuur-integrasie is volledig bespreek. Hoofstuk 4 handel oor die tweede deel van die empiriese ondersoek en beskryf die uitkoms van die deelnemende studente se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke.

HOOFSTUK 4: RESULTATE: STUDENTE SE ERVARING VAN LEERBEGELEIERS SE ASSESSERINGSPRAKTYKE

4.1 INLEIDING

Hoofstuk 4 is 'n voortsetting van die verslag oor die resultate van die empiriese ondersoek en behels die studente se ervaring van die leerbegeleiers se assesseringspraktyke soos verkry uit 3 (drie) fokusgroeponderhoude met dertig (n=30) deelnemende studente. Die empiriese ondersoek verteenwoordig die primêre rekord wat die eerste stadium van die kritiese etnografiese proses is en wat dien as metode van ondersoek in hierdie studie (vergelyk figuur 2.1). Die tweede deel van die primêre rekord word in hierdie hoofstuk beskryf en behels die tweede doelstelling van hierdie studie:

Die verkenning en beskrywing van studente aan □ spesifieke universiteit se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke.

4.2 FOKUSGROEPONDERHOUDE MET STUDENTE

Die doel van die fokusgroeponderhoude met studente was:

- om studente se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke te verken en te beskryf; en
- as triangulering te dien van reeds ingesamelde data deur waarneming tydens akademiese kontakssessies, die semi-gestruktureerde individuele onderhoude met die deelnemende leerbegeleiers en die analise van die assesseringsdokumente.

Die resultate wat verkry is uit die 3 (drie) fokusgroeponderhoude met dertig (n=30) studente wat akademies begelei word deur die deelnemende leerbegeleiers van hierdie studie, word aangebied ten opsigte van verbandhoudende temas ten opsigte waarvan

die navorser en die onafhanklike analis ooreengekom het. Die temas waarop ooreengekom is, spruit uit die sentrale vraag onder bespreking tydens die fokusgroeponderhoude, naamlik:

Hoe ervaar jy die dosente by wie jy klas het se assesseringspraktyke?

Die temas wat bespreek word is die volgende:

- **Tema een** fokus op studente se ervaring van **informele, formatiewe assessering** tydens akademiese kontakssessies.
- **Tema twee** handel oor studente se ervaring van **formele, puntedraende assessering** waarvolgens 'n deelnamepunt en uiteindelik, saam met die eksamenpunt, die modulepunt bereken word. Die tema behels twee komponente; **tradisionele assesseringsmetodes** en **outentieke assesseringsmetodes**.
- **Tema drie** reflekteer op faktore wat die studente ervaar as **leemtes of struikelblokke** in die wyse waarop assessering plaasvind. Die tema is onderverdeel in twee komponente; faktore met betrekking tot die **student** en die **leerbegeleier**.
- **Tema vier** beskryf die faktore (behoefte) wat studente identifiseer as “**ideale**” **assesseringspraktyk**.

Na bespreking van elke tema word die resultate vervat in gevolgtrekkings wat saam met die gevolgtrekkings uit hoofstuk 3 as basis gebruik word vir die identifisering van die sentrale konsepte en die beskrywing van 'n konseptuele raamwerk.

4.2.1 TEMA EEN: INFORMELE, FORMATIEWE ASSESSERING

Die deelnemende studente se reaksie (liggaamstaal) op die vraag het die indruk laat ontstaan dat hulle nie weet waarna verwys word nie. Nadat die fasiliteerder die konsep *informele klas-assessering* verduidelik het as metodes om voorkennis, begrip en misverstande uit te klaar, aandag te behou en interaksie te bevorder, soos vrae en groepwerk, was die reaksie verdeeld:

- 'n Groep het die informele, formatiewe assessering tydens akademiese kontakssessies as positief en fasiliterend tot die leerproses ervaar en soos volg beskryf:

"In sommige modules (*is informele formatiewe assessering*) **baie goed ... gevallestudies ... groepwerk ... voordragte ... prakties ... baie lekker ...**" (Fokusgroep 1 bladsy 5) (F/1:5).

"... groepwerk ... dis lekker om saam te werk ... **geniet klas ...** doen goed in module ... **motiverend ...**" (F/3:13).

- 'n Groep studente reageer asof hulle nie bekend is met hierdie vorm van assessering nie, of nie ervaring het van informele klas-assessering het nie en spreek die volgende menings daaroor uit:

"(*Informele, formatiewe assessering is*) **non-existent**" (F/3:1).

"... klasse is **vervelig** ... wil aan die **slaap** raak ..." (F/3:1).

"... dis meestal net **toetse** en **eksamens** ..." (F/3:1).

"... **wiskunde** is **nie groepwerk** nie ... **jy** moet spesifiek gaan **sit en goeters uitwerk**" (F/1:10).

- 'n Ander groeple was versigtiger in hul reaksie:

"... **nie altyd nie** ... nie van eerste jaar af nie." (F/2:18.)

"... word nie gewoonlik gedoen nie ... maar **sal help om te onthou.**" (F/1:2.)

Hierdie studie se bevinding kom ooreen met die sienings van:

- Coetzee-Van Rooy (2007): hoër onderwys vaar swak met formatiewe assessering;
- Pryor en Crossouard (2005:3): formatiewe assessering word grootliks by universiteite geïgnoreer;
- Boud en Falchikov (2005:6): daar is 'n gebrek aan klem op formatiewe assessering in institusionele diskoers.

- Geyser (2004:94) se waarskuwing dat indien formatiewe assessering vir summatiewe doeleindes gebruik word, die begeleidingsfunksie van formatiewe assessering verlore gaan, mag hier ter sprake wees.
- Leerbegeleiers en studente deel 'n geskiedenis van langdurige blootstelling aan tradisionele assesseringspraktyke. Die gebrek aan kennis en ervaring (en moontlike skeptisisme) ten opsigte van assesseringspraktyke wat nie noodwendig uitloop op meting nie, mag bydraend wees tot die beperkte informele, formatiewe assessering. Boud en Falchikov (2005:6) verduidelik die struikelblok as "the unreflective baggage of the lecturer's experience of norm-referenced assessment from their time as students."

Faktore wat mag aanleiding gee tot die gebrek aan informele, formatiewe assessering tydens akademiese kontakssessies sluit die volgende in:

- Leerbegeleiers (en studente) se filosofiese vertrekpunt ten opsigte van assessering (vergelyk tabel 3.2). Die beoordelings- sowel as die navorsingsbenadering plaas 'n hoë premie op meting, toetsing en analise.
- Studente se behepthed met punte: hulle is onbewus daarvan (*of ignoreer die feit*) dat assessering 'n integrale deel is van die leerproses en dat vrae en interaksie tydens akademiese kontakssessies deel is van formatiewe assessering. Dit kom voor asof assessering gelyk gestel word aan punte.
- Die "verskuilde kurrikulum" wat die leerbegeleier se filosofiese standpunt oor assessering reflekteer, mag die indruk skep dat leermateriaal wat nie vir punte in berekening gebring word nie, nie belangrik is nie en negeer kan word.

4.2.1.1 Bevindings: studente se ervaring van informele, formatiewe assessering

Die deelnemende studente se verdeelde reaksie op die vraag lei die navorser tot die volgende opsomming ten opsigte van informele, formatiewe assessering.

- Studente in kleiner (20-50), homogene groepe (Verpleegkunde en Maatskaplike Werk) ervaar informele, formatiewe assessering as sinvolle leergeleenthede.

- Studente wat deel uitmaak van groot klasgroepe in vlakke vyf en ses in “generiese” modules, is skynbaar nie bekend met die praktyk nie.
- Dit blyk dat sommige studente die waarde van informele, formatiewe assessering as leergeleentheid erken.

Samevattende stelling 8:

Informele, formatiewe assessering is nie ’n algemene tendens in gesondheidswetenskap-programme nie; maar dit vind wel plaas in homogene groepe en die waarde as leergeleentheid word deur sommige studente erken.

Hieronder volg ’n beskrywing van die deelnemende studente se ervaring van die formele assessering wat bepalend is vir bevordering- of kwalifikasiedoeleindes.

4.2.2 TEMA TWEE: FORMELE ASSESSERING (PUNTEDRAEND)

Die deelnemende studente identifiseer die volgende assesseringspraktyke as metodes waarmee hulle goed vertrou is. Die metodes word algemeen deur leerbegeleiers gebruik as bydrae tot die deelnamepunt en word saam met die eksamenpunt bereken as modulepunt vir bevorderings- of kwalifikasiedoeleindes. Die tema word ter wille van onderskeiding in twee komponente aangebied, naamlik tradisionele assesseringspraktyke en outentieke assesseringspraktyke.

4.2.2.1 Tradisionele assesseringspraktyke

Luckett en Sutherland (2000:109) beskryf tradisionele assesseringspraktyke as metodes waar die leerbegeleier (*of sy/haar verteenwoordiger*) die enigste wettige assessor is, studente geassesseer word as individue in kompetisie met mekaar onder streng gekontroleerde omstandighede om kullery uit te skakel. Tradisionele assesseringspraktyke sluit metodes in soos toetse, eksamens en werksopdragte/referate en praktykvaardighede.

• Toetse

Die deelnemende studente identifiseer toetse as die mees algemene assesseringsmetode waaraan hulle blootgestel word:

- o Veelkeuse-vrae in die eerste en tweede jaar en meer “toepassingsvrae”, soos gevallestudies, vanaf die derde jaar;
- o 2 (twee) tot 7 (sewe) toetse per module per semester;
- o 'n variasie in omvang van 5 (vyf) tot 50 (vyftig) punte;
- o 'n eskalasie van toetse die laaste 3 (drie) weke voor die eksamen;
- o soms tot 4 (vier) toetse op een dag.

Studente beskryf hul ervaring van toetse as assessering soos volg:

“Vir 'n toets kan jy **gou-gou** leer ... gaan oor **punte** ...” (F/3:5).

“Jy **leer woorde** ... dit maak nie altyd sin nie... jy moet net onthou.” (F/1:5.)

“Ek **sien nie doel** van 'n toets nie ... **papegaai-werk** ... baie **stres** ...”(F/1:2; F/2:21).

“Dis so baie werk ... **weet nie wat om te leer** nie ...” (F/1:3).

“Ek hou van toetse ... **leer beter onder druk** ...”(F/1:7).

“... jy **leer** net heeltyd vir hierdie **feite** ... kan **nie insigte gebruik** nie ... dis **uitmergelend**.” (F/2:3.)

“Die dosente **fokus** net op wat **in** die **boeke** staan” (F/2:7).

“Party dosente gee net **toetse, toetse, toetse** ... niks anders nie.”(F/2:4.)

Toetse as assesseringsmetode staan sentraal tot die behavioristiese benadering tot leer. Leer impliseer die akkumulasie van deeltjies kennis in 'n hiërargiese volgorde wat aan gereelde toetsing vir bemeestering van kennis onderwerp word voordat na die volgende doelwit beweeg word (Shepard, 2000a:11).

Die deelnemende studente se ervaring van toetse as assesseringspraktyk sorteer in 2 (twee) kategorieë: dié met 'n voorkeur vir toetse en dié met 'n voorkeur vir opdragte. Birenbaum (2007:751) dui aan dat studies wat handel oor studente se assesseringsvoorkeure skaars is. Hy verwys wel na studies soos dié van Zoller en Ben-

Chaim (1988), waarin bevind is dat onderwyskollege-studente assesseringsmetodes verkies wat tyd en memorisering vergemaklik. Veelkeuse-vraestelle word beskou as dat dit 'n groter kans bied vir sukses en minder angswekkend is. Birenbaum en Feldman (1998) bevind dat voorgraadse studente met 'n diep-leerbenadering opsteltipe vrae verkies, terwyl studente met 'n oppervlakkige leerbenadering veelkeuse-items verkies.

Biggs (1999:76) is van mening dat veelkeuse-toetse handig (*en gerieflik*) is wanneer dit saam met ander assesseringsmetodes gebruik word, maar wanneer dit alleen of as enigste metode van assessering gebruik word, word 'n foutiewe boodskap ten opsigte van wat "kennis" is, uitgestuur. Gibbs en Simpson (2004:13) haal studies van Tang (1994) en Scouler (1998) aan wat bevestig dat veelkeuse-toetse en -eksamens 'n oppervlakkige-leerbenadering motiveer. 'n Studie by 'n Suid-Afrikaanse universiteit bevind dat studente met 'n oppervlakkige leerbenadering staatmaak op handboeke en klasnotas om voor te berei vir toetse en eksamens; dat hulle probleme ondervind met tydsbestuur (hulle het byvoorbeeld 'n behoefte aan "bloktyd" vir voorbereiding en drill-leer); en dat hulle fokus op kort- en veelkeusevrae. Studente met 'n diep-leerbenadering pas 'n strategiese benadering toe vir voorbereiding: tydsbestuur is vir hulle belangrik, hulle fokus op die terugroep van kennis en eksamenriglyne tydens akademiese kontakssessies; en hulle ervaar veelkeusevrae as bedrieglik (Botha *et al.*, 2005:73). McDowell en Sambell (1999:116) rapporteer dat studente van mening is dat sekere assesseringspraktyke "swak" leer vereis, in die vorm van memorisering van feite wat vinnig vergeet word. Gibbs en Simpson (2004:12) ondersteun bogenoemde bevinding..

Die wyse waarop toetse nagesien en die resultaat gekommunikeer word, word vanuit twee uiteenlopende pole deur die deelnemende studente beskryf:

- leerbegeleiers doen die nasienwerk; of
- assistente doen die nasienwerk.

Studente het vertroue in die resultaat van die assessering wanneer dit deur die leerbegeleier nagesien word:

“... ons **dosente merk** al ons goed ... kry **terugvoer** ... toetse word in die klas **behandel** dieselfde dag of die volgende periode ...” (F/3:8; F/2:13).

“Die **punte** is binne 3 (drie) tot 7 (sewe) dae saam met die **memorandum** beskikbaar ... terugvoer is op die toets geskryf ...” (F/2:17).

Studente beleef die feit dat toetse deur assistente nagesien word, negatief.

“Die **assistent merk** alles behalwe die eksamen ...”(F/3:7).

“... **een assistent** is betrokke by **vier modules** ... ek meen ... hy swot ook nog ...” (F/3:11).

“Almal **merk nie dieselfde** nie ... kleur pen... my antwoord is reg, my vriendin s’n verkeerd ...”(F/1:3).

“Hulle **merk** streng volgens **memorandum** ... selfde ding in ander woorde is verkeerd” (F/1:2).

“As jy ’n navraag het sê hy ‘vra die dosent’. Die dosent is nie daar vir ’n week nie, dan los jy maar ...” (F/3:9).

“Ons wag **weke vir uitslae** ...”(F/3:8; F/2:14).

McDowell en Sambell (1999:119) se studie bevestig die bevinding dat studente besorg is oor die kwaliteit van die merkproses, wat eensydigheid, subjektiwiteit en variasie insluit. Gibbs en Simpson (2002:8) rapporteer dat die praktyk om van nagraadse studente as onderrigassistent gebruik te maak, ’n impak mag hê op die kwaliteit van terugvoer wat studente op assesseringstake ontvang.

’n Verdere metode wat dikwels vir assesseringsdoeleindes gebruik word is werksopdragte of referate.

- **Werkopdrag/referaat**

Die deelnemers aan hierdie studie gebruik die konsepte *werkopdragte*, *take* en *referate* as sinonieme. Die konsepte verwys na geskrewe opdragte (opstelle) deur die loop van die semester wat van studente verwag om elementêre navorsing te doen oor 'n spesifieke probleem of onderwerp. Luckett en Sutherland (2000:115) beskryf die doel van opstelle as om studente te dwing tot integrering van kennis, begrip en kommunikasie vaardighede sowel as om argumente (*wetenskaplik*) te staaf. Werkopdragte/referate word individueel of in groepe voltooi en as sodanig ge-assesseer. Soms word die opdrag voorgedra aan die res van die klas.

Die deelnemers het verskillende menings oor die waarde van opdragte as assesseringsmetode. In al drie fokusgroepe kon twee groeperings onderskei word: voorstanders van opdragte en voorstanders van toetse as eerste keuse vir assessering. Die **voorstanders vir opdragte** het soos volg gereageer:

"Opdragte **doen jy self, soek** inligting, **dink** daaroor, **beplan**, maak gevolgtrekkings. Ek **onthou** dan **beter** ..." (F/3:5).
"**Langer voorbereiding** ... drie of meer dae ... kry 'n beter prentjie ... onthou beter" (F/3:5).
"Groepopdragte ... **lekker om saam met ander te werk** ... ondersteun mekaar ... leer by mekaar" (F/3:13).

Die studente wat **toetse verkies**, het die volgende opmerkings gemaak oor opdragte:

"Ek weet nooit wat om te doen nie, **weet nie wat gaan punte tel nie.**" (F/1:4.)
"Party mense **skryf af** ..." (F/1:7).
"... met groepopdragte is daar altyd **ouens wat niks doen nie.**" (F/3:12.)
"Dosente wat net opdragte gee ... dan raak ek **lui om te memoriseer.**" (F/2:2.)
"Opdragte **tel meer** as toetse, dis **onregverdig.**" (F/1:8.)

McDowell en Sambell (1999:116) sowel as Gibbs en Simpson (2004:6) ondersteun die bevinding dat sommige studente (*met □ diep-leerbenadering*) oopeinde-werkopdragte as stimulerend en fasiliterend tot leer ervaar. Gibbs en Simpson (2004:6) rapporteer dat die leerwins uit werksopdragte 'n langer "raklewe" (*diep-leer*) het en hoër kwaliteit leer tot gevolg het as hersiening vir eksamendoeleindes.

Die navorser interpreteer die verband tussen die deelnemende studente se response en die bevestiging uit die literatuur soos volg:

- Studente se aktiewe betrokkenheid by die analise van die opdrag, verkenning van data (in interaksie met ander betrokkenes soos biblioteekpersoneel, groepmaats, kundiges), sintese van verbande tussen verskillende elemente tot 'n geheel, wetenskaplike kommunikasie en skryfvaardighede is in ooreenstemming met die beginsels van UGO en konstruktivistiese leer.
- Werksopdragte/referate fasiliteer hoërorde-denkvaardighede en dieplewenslange leer mits die opdrag so gestruktureer is dat studente nie net inligting uit 'n handboek moet reproduseer nie.
- Werksopdragte/referate fasiliteer deelnemende leer en kan effektief benut word vir die ontwikkeling van portuurgroep- en selfassesseringsvaardighede.

Gibbs en Simpson (2004:6) beklemtoon die uitdaging wat daaraan verbonde is om assesseringsopdragte so te ontwerp dat dit aktiewe betrokkenheid van studente verg sonder hope merkwert vir die leerbegeleiers.

• **Praktyk-assessering**

Praktykervaring en die assessering daarvan het lewendige besprekings in elk van die drie fokusgroepe met studente ontlok. Die meeste van die deelnemers voel ernstig oor die noodsaaklikheid om tydens hulle studie tydperk blootgestel te word aan die praktykareas van hul gekose beroepe.

Studente **sonder enige praktykblootstelling** het die volgende opmerkings gemaak:

“Ons sit **net** heeltyd met **toetse** ...”(F/2:4.)

“Ek het hierdie **kennis** maar ek weet nie **hoe** ek dit gaan **gebruik** nie.” (F/3:3.)

Van die studente word vanaf die derde studiejaar in die praktyk geplaas vir ervaringsleer.

“... in ons **eerste en tweede jaar** is dit **net teorie** en bietjie toepassing deur groepwerk en scenario's. In ons derde jaar gaan ons eers na die werklike praktyk.” (F/2:5.)

Studente **met praktykblootstelling** vanaf die eerste jaar rapporteer die volgende:

“... weet presies wat verwag word ... **duidelike kriteria**” (F/2:7).

“Ons het weer te **veel prakties** ... werk tot vieruur ... nog leer vir toetse, opdragte voltooi ... dosente kan nie verstaan nie ...” (F/2:3).

“Jy moet die hele tyd **oplet** na die praktiese goed, moet weet wat om te maak as jy dit **self moet doen**. Jy moet **inoefen**” (F/3:4).

“Jy word heeltyd **gestimuleer** om te **dink** ... moet **cope** ... leer hoe om dit volgende keer **beter te doen**.” (F/3:4.)

Bringle en Hatcher (1999), aangehaal deur Snyman (2005:139), verwys na John Dewey (1916) wat die volgende te sê gehad het oor ervaring: “an ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance.” Snyman (2005:140) beskryf ervaringsleer as 'n vorm van toegepaste leer wat te doen het met 'n student se beroep of professionele ontwikkeling.

Praktykblootstelling en -ervaring word deur die deelnemende studente beskou as noodsaaklik en 'n verryking van die teoretiese kennis waaroor die student beskik. Die deelnemende studente gee die volgende beskrywing van die integrasie van teorie en praktyk:

- Dit dien as voorbereiding vir 'n beroep;
- dit laat hulle die werklikheid “sien”;

- die teorie raak “sigbaar” en hulle verstaan die verband tussen die teoretiese module en die praktyk;
- dit fasiliteer kritiese denke en selfassessering; en
- dit help met voorbereiding vir die teoretiese eksamen.

Die bevinding stem ooreen met 'n opname wat deur Mgangira (2001:14) onder ingenieurswesestudente gedoen is ten opsigte van ervaringsleer. Die ingenieurswese-studente het ervaringsleer beleef as 'n geleentheid vir onafhanklike denke, stimulerend vir kreatiewe denke en 'n geleentheid om teorie en praktyk in verband te bring in 'n werklike situasie (*bevoegdheid vir □ professionele beroep*).

Die beginsel van bevoegdheid het 'n belangrike plek in UGO. Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid verduidelik 3 (drie) tipes bevoegdhede (Coetzee, 2004:137), wat soos volg ter sprake is in hierdie studie:

- Fundamentele bevoegdheid of kennis (*teoretiese begronding*), gedemonstreer in wat gedoen word en die rede vir die aksie;
- praktiese bevoegdheid of vaardighede (*kennis omgesit in daad*), gedemonstreer deur 'n reeks opsies of moontlikhede en besluite; en
- reflektiewe bevoegdheid of selfassesseringsaksies gedemonstreer deur persoonlike introspeksie met die doel om sin te maak van die huidige situasie en aanpassings te bewerkstellig vir verbetering.

Assessering van bevoegdheid in die praktykarea is 'n komplekse proses wat meer behels as net die meganiese, korrekte uitvoer van prosedures. Bonnel *et al.* (2005:521) beskryf assessering in die kliniese praktyk van die verpleegkundige (*ook van toepassing op ander beroepe in die gesondheidswetenskappe*) as beoordeling van toepaslike gedrag, interaksie met pasiënte, prioritisering van probleme, basiese kennis en vaardighede van kliniese en versorgingsprosedures; dus 'n omvattende en holistiese beeld van die student se praktykvoering. Tiwari *et al.* (2005:300) bevind in 'n studie wat in Hong Kong gedoen is, dat wát studente in die kliniese praktyk leer en hoé hulle leer, tot 'n groot mate beïnvloed word deur die assesseringstake. Memorisering, papegaai-

leer en 'n beheptheid (*met punte*) om te slaag, het die navorsers tot die gevolgtrekking laat kom dat assessering – en nie die kurrikulum (*uitkomst*) nie – die dryfveer vir leer is. Die behoefte om te slaag is so prominent dat dit studente weerhou van 'n holistiese, kliniese leerervaring.

- **Eksamen**

Eksamens is baie belangrike gebeurtenisse in die deelnemende studente se studieveraring. Op 'n vraag oor hoe hulle sal voel as eksamens “afgeskaf” word, het die deelnemers soos volg gereageer:

“Dit sal 'n **ramp** wees, ons sal **geen punte hê** nie en hier sit vir ewig.”(F/3:4.)

“... net nog **meer druk** ... vir eksamen het jy darem **bloktyd** ...” (F/3:4.)

“Ek dink weer ... as ons **meer klas-assesserings** het, in groepe werk en sulke goed, kliniese assesserings op 'n **hoë graad** is, dan gaan ons **nie eksamens nodig** hê nie.” (F/3:5.)

Die posisie van eksamens in die arsenaal van assesseringsmetodes is prominent. Tiwari *et al.* (2005:306) verwys na 'n eksamen-gedomineerde leerkultuur. Shepard (2000b:32) haal Lave en Wenger (1991) aan wat van mening is dat leer 'n kommoditeit gemaak word; en dat *leeruitkomst* se “markwaarde” dié van leer oorskry. Laasgenoemde siening word ondersteun deur Torrance (2007:282), wat aandui dat die deursigtigheid van uitkomst, gekoppel aan oordrewe begeleiding (“coaching”) van studente, die gevaar inhou dat die uitdaging wat leer behoort in te hou, verlore gaan en uitloop op 'n verlaging in die kwaliteit en geldigheid van die uitkomst wat bereik word. Luckett en Sutherland (2000:11) waarsku dat 'n mens versigtig moet wees om weg te doen met eksamens, omdat hulle van mening is dat eksamens dien as sterk motivering vir studente en 'n geleentheid bied om werk te konsolideer. Coetzee-Van Rooy (2007) deel hierdie huiwering: “Summatiewe assessering is beslissend; dit hoef nie altyd 'n pen-en-papier eksamen te wees nie. Ek is nie gemaklik met deurlopende assessering alleen nie. Ons moet daardie moment hê, “where I show that I can do.”

Ten spyte daarvan dat eksamens as baie belangrik beskou word, bevraagteken sommige van die deelnemende studente die waarde van eksamens as (*summatiewe*) assesseringsmetode.

“... **afbakenings** ... bederf mens eintlik ... dan **leer** jy net **spesifieke goed**.” (F/3:10.)

“... ’n vragie hier, ’n vragie daar ... **stres** ... eksamenpunt is **nie** □ **ware weergawe** van wat ek weet nie.”(F/3:10.)

McDowell en Sambell (1999:117) het studente-response ten opsigte van die waarde van ’n eksamen as summatiewe assessering gerapporteer soortgelyk aan wat in hierdie studie bevind is:

“... exams test your ability to pass exams not your knowledge of the subject.”;

“... examinations largely tested memory ... ”;

“..you learn ... whole essay ... doesn’t come up ... it seems to the examiners that you know nothing.”

Gibbs en Simpson (2004:4) bevestig dat studente selektief en strategies leer; hulle konsentreer op dit wat hulle glo ge-assesseer gaan word, en waarvoor daar punte toegeken gaan word. Tiwari *et al.* (2005:306) ondersteun die stelling en noem die studente “street wise” (*eksamen-geletterd?*). Fransman (2003:182) bevind in ’n Suid-Afrikaanse studie onder studente aan ’n teknikon (nou ’n universiteit van tegnologie) dat hulle van leerbegeleiers verwag om:

- presies te sê wat in klasnotas opgeneem moet word (53%);
- getoets te word op lesingnotas (48%);
- nie van studente te verwag om bykomende leeswerk te doen nie (33%); en
- handboeke voor te skryf wat presiese feite en inligting weergee (69%).

Die kwessie of eksamens noodwendig as primêre summatiewe assessering ingespan moet word, is aanvegbaar. ’n Sterk argument teen eksamens as *enigste* (of belangrikste) summatiewe assessering is dat eksamens ’n oppervlakkige leerbenadering motiveer (Van der Horst & McDonald, 2001:183). Veelkeusevrae mag ’n

wye spektrum van leeruitkomste ondervang. Met noukeurigheid en doelbewuste beplanning is dit teoreties moontlik om hoërorde-denkvaaardighede deur middel van veelkeuse vrae te assesseer is die praktyk tyd-en arbeidsintensief. Oor die algemeen neig veelkeuse vrae eerder in die rigting van laerorde-denke (Biggs, 1999:175). Opsteltipe vrae dek weer 'n nouer spektrum, maar is geskik vir die assessering van hoërorde-denkvaaardighede (Luckett & Sutherland, 2000:115; Marnewick & Rouhani, 2004:283; Wakeford, 2004:47), mits dit oop-eindevrae ("extended response") is. Wakeford (2004:47) onderskei tussen "restricted response" (*reproduksie van kennis*) en "extended response" (*kritiese, kreatiewe denke*) ten opsigte van opstel tipe vrae. Die navorser se gevolgtrekkings ten opsigte van die deelnemende studente se ervaring van tradisionele assesseringspraktyke en die gepaardgaande literatuur word soos volg saamgevat.

4.2.2.1.1 Bevindings: Tradisionele assesseringspraktyke

- Studente ervaar **toetse en eksamens** as "**assessering**"; geassosieer met "**gou-gou**" leer, "**punte**", memorisering van "**feite**" en "**korrekte**" antwoorde wat die beskikbaarheid van 'n memorandum noodsaak. Die tendens is in ooreenstemming met 'n oppervlakkige leerbenadering.
- Studente **bevrraagteken** die **kwaliteit, konsekwentheid en regverdigheid** van assessering; die **rol van assistente** in formatiewe assessering blyk problematies te wees.
- Die waarde van **toetse en eksamens** as sinvolle assesseringspraktyke word deur sommige studente ervaar as **beperkend** vir die demonstrasie van **insig** en hierdie studente verkies opdragte wat ruimte bied vir aktiewe betrokkenheid in beplanning, data-insameling en 'n meer holistiese leer. Die tendens is in ooreenstemming met 'n diep-lewenslange benadering tot leer.
- **Praktykervaring** word ervaar as **noodsaaklik** vir die integrasie van teorie en praktyk en beroepsvoorbereiding in gesondheidswetenskappe.

Samevattende stelling 9:

Tradisionele assesseringspraktyke staan sentraal in studente se ervaring van "assessering". Punte simboliseer sukses; studente leer *vir* assessering; daar heers 'n kultuur wat assessering *van* leer reflekteer. Sommige studente bevraagteken die waarde van tradisionele assesseringspraktyke vir beroepsvoorbereiding.

Die tradisionele assesseringspraktyke kom onder verdenking dat dit nie voldoende is vir die bemagtiging van studente vir die eise van die 21ste-eeuse arbeidsmark nie. Die UGO en die konstruktivistiese benadering tot leer is voorstanders van outentieke assessering, wat 'n kombinasie van kennis, vaardighede en 'n toepaslike houding vooropstel.

4.2.2.2 Outentieke assesseringspraktyke

Outentieke assessering verwys na wat in Engels bekend is as "authentic assessment" of "alternative assessment". Die koppeling met die alternatiewe opsie verwys na 'n alternatief vir die tradisionele, kennis- en norm-gebaseerde, veelkeuse-tipe assessering (Crossouard *et al.*, 2004:1; Chabeli, 2001:21; Van der Horst & MacDonald, 2001:178). In die literatuur word die term "authentic assessment" gelyk gestel aan "performance assessment" (Herrington & Herrington, 1998:2; Chabeli, 2001:21; Slavin, 2006:472). Dit impliseer dat 'n student oor fundamentele kennis moet beskik, moet kan demonstreer hoe die kennis binne konteks (in werklike situasie) toegepas word (praktiese kennis) (Geyser, 2004:102) en die aksie moet ondersteun met 'n toepaslike houding (Van der Horst & MacDonald, 2001:257). Metodes wat as outentieke assessering gereken word, sluit in groep-, portuurgroep- en selfassesseringsopdragte sowel as vaardigheidsopdragte wat relevant is tot die beroepspraktyk.

In 'n verslag oor die Minerva projek wat 'n aantal voorstelle insake assessering *vir* leer behels, word die stelling gemaak dat alternatiewe assessering (in hierdie studie word

verwys na *outentieke assessering*) toegewy is aan *ondersteuning vir leer eerder as meting van leer*. Aansprake behels:

- studentebetrokkenheid by die formulering van uitkomste en kriteria vir assessering;
- implementering van hoërorde-denkvaardighede en/of probleemoplossingsvaardighede;
- kontekstualisering in werklike situasies; en
- duidelike, vooraf gespesifiseerde standaarde en kriteria waarvolgens assessering plaasvind (Crossouard *et al.*, 2004:1).

Gulikers *et al.* (2004:6-13) beskryf 'n vyfdimensionele raamwerk vir outentieke assessering:

- 'n *taak* wat studente konfronteer met aktiwiteite wat deel is van professionele beroepsbeoefening;
- die *fisiese konteks* wat 'n refleksie is van die manier waarop vaardighede en houdings in die professionele praktyk uitgevoer word binne 'n spesifieke tyd-ruimtelike raamwerk;
- 'n *sosiale konteks* wat die kultuur van die professionele praktyk reflekteer; en
- 'n *resultaat* waarin studente hulle kennis moet demonstreer in 'n kwaliteitsproduk of prestasie in 'n verbale of geskrewe voorlegging,
- geskoei op *kriteria en standaarde* wat verband hou met professionele waardes en vaardighede.

Outentieke assesserings is sinoniem met UGO (Van der Horst & McDonald, 2001:178; Coetzee, 2002:145; Marnewick & Rouhani, 2004:268), in ooreenstemming met die konstruktivistiese benadering tot leer en assessering (Herrington & Herrington, 1998:3; Birenbaum & Amdur, 1999:203; Windschitl, 2002:7; Juwah, 2003:1) en geïntegreerd in die leerproses (Birenbaum & Amdur, 1999:203; Olivier, 2002:106; Geyser, 2004:92).

Die toepassing van kennis in die praktyk en die kritiese denke wat daarmee saamgaan, is 'n vereiste vir professionele beroepsbeoefening en die verantwoordbaarheid vir

besluitneming in gesondheidswetenskappe. Die navorser was geïnteresseerd in die studente se ervaring van die outentieke assesseringsmetodes wat deur sommige van die deelnemende leerbegeleiers aangedui is as deel van hul assesseringsrepertoire (vergelyk tabelle 3.3 en 3.4). Outentieke assesseringsmetodes is nie spontaan deur die studente in die fokusgroepe genoem nie. Die navorser moes die gesprek deur polsvrae rig.

- **Groep-assessering**

Groep-assessering verwys na assessering wat binne sosiale konteks plaasvind; daar is interaksie, samewerking, ondersteuning (en soms konflik) en interafhanklikheid tussen die lede van 'n groep. Die lede van die groep kan individueel ge-assesseer word (op grond van die individu se deelname in die groep) of as 'n eenheid waar almal in die groep dieselfde punt toegeken word (Luckett & Sutherland, 2000:111-112). Portuurgroep-assessering is gewoonlik deel van groep-assessering; verskillende groepe in 'n klas assesseer mekaar aan die hand van bepaalde kriteria. Terugvoer is 'n belangrike komponent van dié tipe assessering (Sluijsmans, 2002:18) en impliseer dat die assesseringsgeleentheid ook 'n leergeleentheid is; dit is derhalwe assessering as leer.

Slegs studente uit een skool wat aan die fokusgroepe deelgeneem het, is vertrouwd met die konsep **groep-assessering**. Nadat die konsep verduidelik is, was die reaksie soos volg:

"Ons **doen nie** groep-assesserings nie" (F/3:12).

"Ek dink groep-assessering is **gevaarlik**...nie 'n ware punt nie...." (F/3:12).

"Wanneer ons groep-assessering moet doen, dan dink ek ... die **dosent merk mos oor** ... so **gee** hom **sterk punte** ..." (F/3:13).

"Ek weet nie ... daar moet 'n **tweede of derde punt** wees vir **kontrole** ... 'n gemiddeld ..." (F/3:13).

"Ek **hou daarvan**, ek **leer baie** uit ander se manier ..." (F/3:13).

'n Verslag wat handel oor groep-leer en groep-assessering in rekenaarkursusse in die Verenigde Koninkryk (Lejk & Wyvill, 1997:2-3) beweer dat groep-assessering 'n tendens is in die meeste voorgaadse kursusse. 'n Klemverskuiwing vanaf eensydige akademiese prestasie na breër doelstellings wat daarop gerig is om studente voor te berei vir lewe en werk, word as motivering vir die gebruik van groep-assessering aangedui. Om in 'n span te kan werk (*een van die kritiese kruisveld-uitkomst in UGO*), word in die verslag as die tweede belangrikste eienskap aangedui vir voornemende werknemers in die arbeidsmark. Groep-leer blyk meer aanvaarbaar te wees as groep-assessering, veral in wat die verslag beskryf as "ou universiteite", terwyl groep-assessering algemeen in "nuwe universiteite" toegepas word. Dié verslag ondersteun die opinie van studente in hierdie studie dat groep-assessering minder gewild is as groep-leer. Studente beleef ongemak oor die betroubaarheid en "regverdigheid" van die puntetoekenning. Die noodsaaklikheid daarvan om groepwerk te assesser word beklemtoon; andersins gaan studente dit nie as belangrik ag nie. Die siening word ook gehuldig deur Gibbs en Simpson (2004:6): "You have to assess everything that moves in order to capture students' time and energy". 'n Verdere voordeel van groep-assessering wat deur die verslag oor groep-leer en groep-assessering in die Verenigde Koninkryk vermeld word, is dat groep-assessering plagiaat kan inhibeer of verhoed (maar die verslag dui egter nie aan *hoe* hierdie voordeel bereik word nie).

Duidelike kriteria waarvolgens assessering geskied, die deelname van die klas (portuurgroep) in die saamstel van die kriteria, moderering deur die leerbegeleier en konsensus tussen die betrokke partye, blyk sinvolle maatreëls vir betroubaarheid te wees en word as sodanig toegepas deur die leerbegeleiers wat van groep-assessering gebruik maak, toegepas (vergelyk tabel 3.4). Groep-assessering impliseer die betrokkenheid van die portuurgroep by die assesseringstaak.

- **Portuurgroep-assessering**

Portuurgroep-assessering verwys na die gebruik dat studente mekaar se werk beoordeel op grond van vooraf bepaalde kriteria, en wat opgevolg word met konstruktiewe terugvoer (Sluijsmans, 2002:18). Dit impliseer dat assessering 'n leergeleentheid is; en gevolglik assessering as leer. Slegs studente uit een skool is vertrouwd met die metode en reageer positief oor die gebruik van **portuurgroep-assessering** as deel van ervaringsleer:

"... behalwe die dosent ... evalueer jou **vriendin** jou ... of die saalsuster."(F/3:3.)

"Jy kry 'n demonstrasie en evalueringsvorm. Dan moet jy inoefen; ons evalueer **mekaar**, help mekaar ... **terwyl jy doen, leer jy ook.**" (F/3:7.)

Die studente in hierdie studie se ervaring van portuurgroep-assessering word deur navorsing ondersteun. Chabeli (2001:26) beskryf portuurgroep-assessering as belangrike komponent in **kliniese vaardigheid**. Deelnemers in Chabeli se studie beskryf portuurgroep-assessering as "proficiency classes", waar studente mekaar begelei, assesseer en kritiseer; waar besluite verdedig word en die interaktiewe aard van die sessie refleksie en kritiese denke stimuleer. Die rol van die leerbegeleier as fasiliteerder word beklemtoon. Gibbs en Simpson (2004:6) bevind dat waar leerbegeleiers studente op 'n gereelde basis aan portuurgroep-assessering blootstel, daardie studente se prestasie in die eksamen dramaties verbeter. Bostock (2002:2) beskryf die voordele van portuurgroep-assessering as dat studente hulself ervaar as deel van die "community of scholarship" en die integrasie van onderwyswaardes en – praktyke met dié van navorsing. Die studente, as aktiewe deelnemers aan assessering, word deur die outeur beskou as 'n onderwys hulpbron (Bostock, 2002:3) in die veranderde konteks van hoër onderwys wat gekenmerk word deur aktiewe betrokkenheid van studente (Anderson & Boud, 1996:15), groter wordende studente getalle en minder leerbegeleiers. Bostock (2002:4) het in hulle studie bevind dat die verskil tussen die punte van die leerbegeleier en die gemiddelde punt van die portuurgroep 'n skamele 0,45 was. 'n Voorwaarde vir geldige portuurgroep-assessering

is duidelike assesseringskriteria, dubbele anonimiteit (met ander woorde, anonimiteit van assessors sowel as kandidate), veelvoudige assessors (Bostock, 2002:4) en opleiding van studente in die "kuns" van assessering (Sluijsmans, 2002:18).

Die interaktiewe aard van portuurgroep-assessering, die feit dat die deelnemers moet reflekteer na bestaande kennis en argumente moet formuleer om besluite te regverdig, impliseer dat selfassessering 'n inherente deel is van beide groep- en portuurgroep-assessering.

- **Selfassessering**

Die konsep, selfassessering, verwys na die proses waardeur studente hulle eie werk beoordeel aan die hand van bepaalde standaarde (Falchikov, 2007:135). Die konsepte *self-*, *portuurgroep-* en *groep-assessering* word in die literatuur "in dieselfde asem" gebruik (Sluijsmans, 2002:12; Gibbs & Simpson, 2004:18; Falchikov, 2007:134; Kvale, 2007:66). Dié konsepte word deur Sluijsmans (2002:12) beskryf as "learning tools" en stem ooreen met Crossouard *et al.* (2004:1) se siening dat self-, portuurgroep- en groep-assessering *ondersteuning vir* leer bied, wat die formatiewe element benadruk, eerder as *meting van* leer. Coetzee-Van Rooy (2007) ondersteun en bevestig die waarde van self-, portuurgroep- en groep-assessering as informele, formatiewe assessering maar is skepties oor die geldigheid daarvan as summatiewe assessering.

Selfassessering blyk ook nie 'n bekende konsep te wees vir die deelnemende studente nie en aanhalings soos die volgende illustreer hul begrip van selfassessering:

"Ek **werk** 'n paar wiskundevraestelle uit ..." (F/1:10).

"Dis **goed** vir jou as jy daai **vraestel uitwerk**, maar jy gaan **nie** □ **punt kry** daarvoor nie."(F/1:10.)

Die navorser maak die afleiding dat dié studente geen blootstelling gehad het aan selfassessering in 'n groepkonteks nie en die konsep interpreteer as metode waarmee kennis en vaardigheid ingeoefen en gekontroleer word; 'n behavioristiese interpretasie

van inoefening van 'n vaardigheid en 'n objektivistiese siening van "een korrekte antwoord vir 'n probleem". Die begrip is nie verkeerd in die sin van die interne evaluering om 'n sekere (persoonlike) standaard of uitkoms te bereik nie, maar simplisties in die sin van die konstruktivistiese leerbenadering wat die sosiale aard van interaksie, deelnemende leer en die diversiteit van interpretasie beklemtoon (Windschitl, 2002:6).

Van die studente reageer só:

"... ons het **baie goed** gebaseer op **selfassessering**" (F/3:13).

"... **werk nie so lekker nie** ... wil graag vir **jouself** ☐ **goeie punt gee** al weet jy, jy het nie baie moeite gedoen nie" (F/3:13).

"... ek dink dis eintlik **stupid** ... as jy vir jouself moet punte gee, gaan jy mos nie uit jou foute leer nie ..." (F/3:14).

"... selfassessering is belangrik ... **nie net punte nie**, portuurgroep-assessering ook. Jy besef skielik ... ek het dit nog altyd **verkeerd gedoen** ... ek kan dit op die manier **beter doen** ..." (F/3:7).

Literatuur oor die belang van selfassessering en hoe dit behoort te wees, is volop. Die navorser kon egter nie daarin slaag om navorsing op te spoor oor selfassessering vanuit die student se oogpunt nie. Die bevinding kan as unieke bevinding van hierdie studie beskou word.

In Chabeli (2001:24) se studie beskryf die deelnemers (leerbegeleiers) selfassessering as een van die belangrikste metodes in kliniese assessering, omdat selfassessering studente verantwoordelikheid en eienaarskap laat neem vir eie denke, begrip en redenering. Die siening word bevestig deur Shepard (2000a:12); Spencer (1999:63); Nicol en Macfarlane-Dick (2006:207) en Tan (2007:114).

Die aanhalings uit die fokusgroepe met studente illustreer die nou verband wat studente sien tussen assessering en punte; amper asof assessering sonder punte ondenkbaar is.

Die implikasie van die interpretasie is dat studente leer *vir* assessering, en dat assessering *van* leer as eindpunt van die leerproses geag word. Assessering as leer wat die bemagtiging vir verantwoordbare beroepsbeoefening nastreef, emansipasie as mens en professionele praktisyn en wat Boud (2000) *volhoubare assessering* noem (Boud & Fachikov, 2005:1), blyk 'n dringende behoefte te wees.

Ter samevatting van die deelnemende studente se ervaring van outentieke assessering en die verkenning en beskrywing van literatuur in die verband, kom die navorser tot die volgende gevolgtrekkings.

4.2.2.2.1 Bevindings: outentieke assesseringspraktyke

- Outentieke assesseringspraktyke is nie algemeen bekend onder studente nie.
- Studente wat aan outentieke assesseringspraktyke blootgestel word, twyfel oor en is skepties oor hul vaardigheid, eerlikheid, subjektiwiteit en het 'n behoefte aan eksterne kontrole om die geldigheid van die resultate te bevestig. Dit bevestig die navorser se aanname dat assessering beskou word as buite die grense van die student se verantwoordelikheid en as die taak van die leerbegeleier. Assessering word "aan" die student gedoen.
- Outentieke assesseringspraktyke as "learning tools" (Sluijsmans, 2002:1), en assessering as leer, blyk onderbenut te wees in die assesseringspraktyke wat in gesondheidswetenskap-programme toegepas word en fasiliteer nie die strewe na diep-holistiese lewenslange leer nie.

Samevattende stelling 10:

Outentieke assesseringspraktyke as "learning tools" (Sluijsmans, 2002:1), en assessering as leer, blyk onderbenut te wees in die assesseringspraktyke wat in gesondheidswetenskap-programme toegepas word en fasiliteer nie die strewe na diep-holistiese lewenslange leer nie.

Die navorser wou vasstel wat die deelnemende studente se persepsies is van struikelblokke in die leer en assesseringsproses waarin hulle hulle bevind en of dit ooreenkom met die data wat van die deelnemende leerbegeleiers bekom is. Die struikelblokke word vervolgens beskryf onder tema drie.

4.2.3 TEMA DRIE: STUDENTE SE PERSEPSIES VAN STRUIKELBLOKKE

Die effektiwiteit van assessering as leergeleentheid mag gekortwiek word deur struikelblokke. Vir die doel van hierdie studie is die struikelblokke wat deur die deelnemende studente geïdentifiseer is in twee subtemas verdeel, te wete struikelblokke met betrekking tot die *student* en dié met betrekking tot die *leerbegeleier*.

4.2.3.1 Struikelblokke ten opsigte van die student

- **Punte**

Die studente wat aan die studie deelgeneem het, stem almal saam dat punte vir hulle van die allergrootste belang is. Die studente beskryf die belangrikheid van **punte** in die volgende response:

“... punte **tel** ... ek moet **deurkom**” (F/3:15).

“... elke onderskeiding wat ek kry is **minder geld** wat ek moet betaal.” (F/3:16.)

“... jy meet tog **sukses** aan hoe jy deurkom.” (F/3:16.)

“... dis nie moeite werd om klas toe te gaan nie ... alles in studiegids ... **klasbywoning tel tog nie.**” (F/2:4.)

Navorsing bevestig die prioriteit wat studente in hierdie studie heg aan punte. McDowell en Sambell (1999:115) rapporteer die koppeling van punte om te slaag aan ekstrinsieke motivering vir studie. Die ekstrinsieke motivering reflekteer ook in die universiteit se toekenning van merietebeurse op grond van prestasie. Dit wil voorkom asof studente se fokus gekonsentreer is op punte met die doel om te slaag en die finansiële voordeel wat

prestasie – eerder as die waarde wat leer in 'n holistiese sin – inhou vir persoonlike bemagtiging en beroepsvoorbereiding. Gibbs en Simpson (2004:4) dui aan dat studente vaardig is om uit te werk “wat tel” en hul tyd en energie daarop konsentreer. Dit sluit aan by Botha *et al.* (2005:67) wat in hul studie bevind dat om te slaag die hoofdoel is vir studente met 'n oppervlakkige benadering tot leer. Dié studente verbaliseer ook dat hulle studiemetodes effektief is indien hulle 'n slaagpunt behaal. Die bevinding bevestig Gibbs en Simpson (2002:8) se siening dat studente die punte wat hulle behaal, beleef as 'n indikasie van hulle persoonlike vermoë of waarde as persoon in verhouding tot ander (*kompetisie?*).

Die toekenning van punte tydens assessering impliseer *meting* en *norm-gebaseerde assessering* wat nie in ooreenstemming is met die beginsels van UGO of die konstruktivistiese leerbenadering nie. Die prioriteit wat die deelnemende studente heg aan punte is in ooreenstemming met die leerbegeleiers se siening oor assessering as konsep (vergelyk tabel 3.2) en die formele assesseringspraktyke wat toegepas word (vergelyk tabel 3.4), en is in lyn met Gibbs en Simpson (2004:4) se uitlating soos verduidelik in die vorige paragraaf.

In 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, behoort *leer* en nie punte nie, die hoogste prioriteit te geniet. Punte is 'n middel tot 'n doel en nie die eindpunt nie. Alle assessering hoef nie noodwendig gekoppel te word aan 'n punt nie. Gibbs en Simpson (2004:9) verwys na die Alverno Kollege in die VSA, waar formatiewe assessering en terugvoer prioriteit geniet en 'n stelsel van “grade-less” assessering toegepas word.

- **Tydbestuur**

Die studente identifiseer effektiewe tydsbestuur as 'n belangrike faktor in die leer- en assesseringsproses. Sekere omstandighede bemoeilik **tydsbestuur** en het 'n belemmerende invloed op die leerproses en die resultate van leer.

“Die laaste week (*voor die eksamen*) was **so besig** ... al die dosente druk hul goed soort van bymekaar.” (F/3:5.)

“Die **studentelewe [is] so vol** ... om heeltyd toetse te skryf ...”(F/2:1).

“Die **koshuislewe** vat baie van jou tyd, veral in eerste jaar; jy **kom nie by alles uit nie**”(F/1:9).

“Die koshuislewe het my gedwing om te **beplan**, te **prioritiseer**.” (F1/8.)

“... **druk** in die **koshuis** net soveel groter om te **presteer** ... **deelname** (*aan koshuisaktiwiteite*) **bepaal of jy plek** het vir volgende jaar; dan mis jy maar klas om te swot vir 'n toets (*of om*) 'n opdrag te voltooi ...” (F/1:8).

Die aanhalings illustreer die spanning wat studente ervaar ten opsigte van die eise wat aan hul tyd gestel word en die behoefte aan doeltreffende tydsbestuur. Die bevinding word bevestig deur McDowell en Sambell (1999:120). Botha *et al.* (2005:70) bevestig studente se kommer om die hoeveelheid werk baas te raak binne die beskikbare tyd en dat die situasie dikwels uitloop op 'n oppervlakkige benadering tot leer om te slaag. So 'n benadering mag die studente help om te slaag maar die navorser betwyfel die waarde daarvan vir doeltreffende voorbereiding vir beroepsbeoefening.

- **Beroepsgereedheid**

Die deelnemende studente is geregistreer vir een of meer modules in een van die gesondheidswetenskap-programme as voorbereiding van 'n beroep. Die leer en assesseringsproses impliseer dus dat suksesvolle studente gereed sal wees om 'n beroep in die gesondheidswetenskappe te betree.

Van die deelnemende studente bevraagteken die nut van assessering vir **beroepsvoorbereiding** en spreek hul kommer uit oor hul gereedheid om 'n beroep te betree:

“Ek moet volgende jaar **gaan werk**... het **kennis** ... maar ek weet niks ... weet nie eers of ek **daarvan gaan hou** nie.”(F/2:1.)

“... pas **teorie** net toe in **vraestel** of **opdrag** ... nooit in praktyk nie.”(F/3:3.)

“... watter van al daai **uitkomst**e het te make met die **praktyk**?”(F/1:7.)

“Ek wil ook gaan **proef** of iets ...” (F/3:3).

Die studente wat hul so uitgespreek het, is geregistreer vir die “generiese modules” wat deel vorm van die gesondheidswetenskap-programme. Die studente se kommer reflekteer ook in die struikelblokke wat deur die deelnemende leerbegeleiers geïdentifiseer is, naamlik die beskikbaarheid van praktykgeleenthede (vergelyk 3.3.4.2) en dit stem ooreen met die resultate van die assesseringsdokumente, wat laer kognitiewe denkvaardighede beklemtoon (vergelyk tabelle 3.7, 3.8 en 3.9).

Studente wat geregistreer is vir beroepspesifieke rigtings (byvoorbeeld verpleegkunde en maatskaplike werk) deel glad nie bogenoemde sienings nie en voel dat die praktykblootstelling wat hulle tydens hul studie tydperk kry, hul bemagtig vir professionele beroepsbeoefening.

“... van die **begin af in die praktyk** ... agtergekom waarvan jy hou ...” (F/2:7).

“... van die begin af **geweet dit is wat ek wil doen** ...” (F/2:7).

“... een student het ontsettend **goed gedoen in toetse**, toe sy in **praktyk** kom toe **val** sy uit die bus ... ‘verpleegkunde **nie vir my nie**’ ... toe het sy gegaan.” (F/2:3.)

4.2.3.2 Struikelblokke ten opsigte van die leerbegeleier

Die deelnemende studente se persepsies oor struikelblokke in die leer en assesseringsproses wat te make het met die leerbegeleier, word vervolgens bespreek.

- **Verhouding**

Die verhouding tussen die studente en die leerbegeleier kan fasiliterend wees vir die leer- en assesseringsituasie, of dit kan belemmerend wees. Studente verduidelik dit soos volg:

“... dosente gee **kans om te verbeter**. Daar is 'n opsionele toets of jy maak 'n afspraak en bespreek jou saak ...” (F/3:10).

“... hulle (*dosente*) **gee nie om nie** ...” (F/2:2).

“... party dosente is **genadig** en hulle sisteme werk ... ander maak nie sin nie.” (F/2:4.)

“... hulle (*dosente*) **behandel nie** almal **dieselfde nie** ... sperdatums ... party studente kry langer tyd om 'n opdrag in te handig.”(F/2:10.)

“[Dosente] **kom nie eie reëls na nie** ... die opdrag sê ... 1000 woorde ... student skryf hele boek ... en kry 90%.” (F/2:10.)

Uit die studente se response blyk dit dat die verhouding tussen studente en leerbegeleiers uit die kleiner, beroepsgerigte groepe beter verloop as in die groter, meer diverse groepe. Dieselfde bevinding word gemaak deur Botha *et al.* (2005:74), wat aandui dat interaksie nadelig beïnvloed word deur groot klasgroepe waar dit hoofsaaklik beperk is tot klasbesprekings. Dit impliseer dat daar minder kontak is tussen leerbegeleiers en studente, dat leerbegeleiers studente nie ken nie en dat leerbegeleiers minder beskikbaar is vir studente (Botha *et al.*, 2005:64). Indien 'n doelbewuste poging tot kontak nie gemaak word nie, bly die verhouding onpersoonlik en word ondersteuning en begeleiding belemmer. Die bevinding stem ooreen met die struikelblokke wat deur die leerbegeleiers geïdentifiseer is (sien 3.3.4.1).

- **Begeleiding**

Die wyse waarop die leerbegeleier sy/haar begeleidingsfunksie uitvoer, mag belemmerend vir die leer- en assesseringsituasie wees. Studente identifiseer die volgende aspekte van begeleiding as problematies en belemmerend vir leer.

- **Beskikbaarheid**

Van die studente (in groot klasgroepe) ervaar dat die leerbegeleiers nie toeganklik en beskikbaar is vir hulp en ondersteuning nie.

"Sy [*dosent*] sê: "kom sien my na die tyd" ... as jy daar kom **is daar niemand** ... nie tyd om weer en weer te gaan" (F/3:8.)

"Ek is **nie gemaklik om hulp te vra** nie." (F/2:19.)

"[*Daar is*] 'n **assesseringskediule** ... ons **weet nie die detail** daarvan nie ... weet jy moet 'n opdrag ingee op daai datum ... maar die detail van opdrag kry jy eers later" (F/3:5).

"Dosente **bly nie by skedules** nie ... hulle gaan net aan... jy weet nie eers waar jy is nie." (F/3:6.)

"[*Die*] punte is op die bord ... as jy wil **navraag doen**, is die dosent vir 'n **week nie daar** nie. [Teen die tyd dat jy hom /haar] in die hande kry, is die punte al vyf dae op [*die*] bord en die **tyd** om oor punte **te kla verby**." (F/3:8.)

"Ons kan die dosent per e-pos **kontak** ... dis so **onpersoonlik**." (F/3:12.)

Bogenoemde uitlatings illustreer studente se behoefte aan die leerbegeleier se beskikbaarheid, ondersteuning en duidelike kommunikasie van 'n persoonlike aard. McDowell en Sambell (1999:120) rapporteer ook dat studente melding gemaak het van ongeorganiseerdheid, ontoereikende inligting en kommunikasie aan die kant van die leerbegeleiers. Fransman (2003:182) het bevind studente is afhanklik van die leerbegeleiers ten opsigte van spesifieke, gestruktureerde riglyne oor presies wát geleer moet word. Dit stem ooreen met Torrance (2007:282), wat waarsku dat oormatige begeleiding kan ontaard in "afrigting" met die implikasie dat die uitdaging wat leer behoort in te hou, verlore gaan en die geldigheid en kwaliteit van die uitkomst wat bereik word, in gedrang is. Klopper (2000:9-13) beskryf die verhouding tussen leerbegeleier en student as een waar 'n leerklimaat geskep word deur middel van motivering, interaksie en refleksie. Die student as volwasse leerder aanvaar verantwoordelikheid vir eie leer wat gekenmerk word deur selfgerigtheid in die manier waarop die leertaak aangepak word. Die interaksie tussen die betrokkenes impliseer 'n proses van voortdurende wedersydse terugvoer.

- o Terugvoer

Terugvoer verwys na die kommunikasie tussen die betrokke partye ten opsigte van “waar staan ek”. Die boodskap is nie noodwendig verbaal en eksplisiet nie. Die individuele interpretasie van die boodskap is uniek en persoonlik van aard. In hierdie studie is die terugvoer op assessering deur sommige studente ervaar as fasiliterend, en deur ander as ’n belemmerende faktor vir effektiewe leer.

Die deelnemende studente spreek hulself soos hieronder uit:

“... Jy kry **net** □ **punt**, veral **veelkeuse**” (F/1:12).

“As ons **gelukkig** is, sal hulle [dosente] die **memorandum** in die klas **behandel** ... net omtrent drie dosente wat daai moeite doen.” (F/3:8.)

“... ek **wil weet** waar ek **verkeerd** **gedoen** het ... **wat hulle wil hê**.” (F/2:12.)

“Jy kry jou toets terug maar **nie** □ **memorandum** nie.” (F/2:11.)

“Die **memo** is **belangrik** ... moet tog een gebruik om te merk ... (F/2:12).

“In een van die modules kry ons ’n **memo** met die **presiese antwoorde**.” (F/2:11.)

“By scenario’s ... **kort** mens **leiding** met die antwoord.” (F/2:11.)

Studente uit kleiner klasgroepe beleef terugvoer as ’n sinvolle leergeleentheid.

“[Die] terugvoer is **uitstekend** ... by elke vraag [kan jy sien] waaraan jy moet aandag gee.” (F/2:13.)

“... dosent merk self ons goed ... **kry terugvoer** op toets/opdrag ... dit word in die **klas** **behandel** ...” (F/3:8).

“Wanneer jy swak gedoen het, moet jy ’n **afspraak** maak met dosent ...[die opdrag/toets] word **bespreek** en jy **verstaan beter** ...”(F/3:10).

Die literatuur is onomwonde oor die noodsaaklikheid van terugvoer op assessering (McDowell & Sambell, 1999:117; Entwistle, 2003:11; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:119; Birenbaum, 2007:40). Terugvoer is ’n kritiese komponent in die formatiewe funksie van assessering en ’n fundamentele element in beide die konstruktivistiese

benadering tot leer en UGO. Effektiewe terugvoer op assessering speel 'n belangrike rol in die persoonlike en professionele ontwikkeling (emansipasie) van die student en die leerbegeleier.

Die faktore wat deur die deelnemende studente (uit groot klasgroepe) as belemmerend vir effektiewe leer identifiseer is, word soos volg deur literatuur ondersteun:

- Terugvoer behels slegs 'n punt en studente kry nie altyd toetse of opdragte terug na assessering nie: In McDowell en Sambell (1999:117) se studie dui studente aan dat hulle wil weet wát goed gedoen is, wát verkeerd was en hoe hulle kan verbeter. Gibbs en Simpson (2004:7) rapporteer dat die inkorting op hulpbronne in universiteite daartoe lei dat die kwantiteit en kwaliteit van terugvoer na assessering ernstig benadeel word.
- Leemtes/tekortkominge word nie bespreek sodat herhaling voorkom kan word nie: McDowell en Sambell (1999:117) bevestig studente se behoefte aan terugvoer om verbetering in toekomstige leer te bewerkstellig. Botha *et al.* (2005:64) se studie voer aan dat terugvoer op assessering in groot klasgroepe minder nougeset, meer oppervlakkig is en langer neem.
- Studente het nie insae in memorandum nie: McDowell en Sambell (1999:117) se studie bevestig dat studente wil weet wat die leerbegeleier se verwagting was. Indien die memorandum as riglyn vir verdere leer deur studente benut word, dien dit 'n doel. Dit wek egter kommer dat studente daarop aandring om die *presiese antwoorde* te bekom. Dié praktyk mag die indruk laat dat die memorandum die geheim tot sukses inhou en memorisering en 'n oppervlakkige leerbenadering aanmoedig.

Na aanleiding van die data oor die struikelblokke wat deur die deelnemende studente ervaar word in die assesseringspraktyke waaraan hul blootgestel word, is die bevindings soos volg:

4.2.3.3 Bevindings: studente se ervaring van struikelblokke

- **Punte** blyk 'n kritiese element te wees in assessering; as beoordeling van eie waarde ten opsigte van sukses en die **beloning** (finansiële voordeel) wat daaraan gekoppel word.
- Die **studentelewe** blyk tydsintensief te wees; selfdisipline en effektiewe tydsbestuur en –beplanning is noodsaaklik vir akademiese sukses.
- Sommige studente (“generiese modules”) ervaar onsekerheid en angs ten opsigte van hul **gereedheid** om 'n **beroep** te betree sonder voldoende geleentheid vir ervaringsleer. Studente in “hoofstroom modules” waar ervaringsleer deel van die leerprogram is, deel nie die angs nie.
- Groot klasgroepe blyk beperkend te wees vir sinvolle begeleiding deur die leerbegeleier. 'n **Ontoereikende vertrouensverhouding** presenteer in die leerbegeleier se beskikbaarheid en toeganklikheid vir individuele studente en persoonlike terugvoer op werk wat ge-assesseer is.

Samevattende stelling 11:

Eksterne faktore word as struikelblokke in assessering beklemtoon (studentelewe, verhouding met leerbegeleier, finansiële voordeel van goeie punte, gebrek aan ervaringsleer) terwyl verantwoordelikheid vir eie leer (selfregulering, interne motivering en benutting van assesserings as leergeleentheid) blyk negeer te word.

Nadat die deelnemende studente se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke en dit wat as struikelblokke ervaar word, verken is, wou die navorser weet wat die deelnemende studente as behoeftes ervaar om assessering 'n sinvolle leerervaring te maak.

4.2.4 TEMA VIER: STUDENTE SE BEHOEFTE TEN OPSIGTE VAN ASSESSERING

Die studente wat aan die fokusgroepe deelgeneem het, identifiseer die volgende behoeftes as “ideale assesseringspraktyk”:

- **Praktykblootstelling** vir ervaringsleer ter voorbereiding van ’n beroep deur die toepassing van kennis reeds vanaf die eerste studiejaar deur middel van gevallestudies en blootstelling aan **die werklike situasie** vir teorie-praktykintegrasie.
- Spoedige **terugvoer na assessering** sodat “foute” reggestel kan word.
- **Begeleiding in groepwerk** (gevallestudies, scenario’s) tydens akademiese kontakssessies vanaf eerstejaar ter fasilitering van teorie en praktyk integrasie.
- **Deurlopende, gespaseerde assesseringsgeleenthede** deur die loop van die semester in kleiner “dosisse” ter fasilitering van die leerproses.
- Kleiner klasgroepe ten einde ’n **variasie van assesseringsmetodes** moontlik te maak en assessering as leergeleentheid te fasiliteer.

Samevattende stelling 12:

Studente se beskrywing van ’n “ideale” assesseringspraktyk (praktykervaring, terugvoer, begeleiding, deurlopende assessering, variasie in assesseringsmetodes), reflekteer die beginsels vir assessering in UGO, is in ooreenstemming met die konstruktivistiese leerbenadering en die universiteit se verwagtinge.

4.3 DATA-OORSIG

Die resultate van die empiriese ondersoek na assessering in gesondheidwetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling, dui 'n duidelike verband aan tussen die

- navorser se waarneming tydens die akademiese kontakssessies;
- leerbegeleiers (n=15) se siening soos ge verbaliseer tydens die semi-gestruktureerde individuele onderhoude;
- die resultate wat bekom is uit die analise van die deelnemende leerbegeleiers se assesseringsdokumente;
- studente se ervaring van assessering soos ge verbaliseer tydens drie (n=3) fokusgroeponderhoude met dertig (n=30) deelnemende studente en
- navorsingsbevindings uit die nasionale en internasionale arena.

Die samevattende stellings aan die einde van elke tema word in tabel 4.1 as oorsig van die resultate aangebied. In hoofstuk 5 word die samevattende stellings as basis gebruik om die sentrale konsepte te identifiseer, te bespreek en te herrangskik in 'n konseptuele raamwerk as basis vir die formulering van 'n strategie (hoofstuk 6) vir 'n onderrig-leerkultuur-kultuur wat assessering as leer fasiliteer in hoër onderwysinstellings.

TABEL 4.1: OORSIG VAN RESULTATE: SAMEVATTENDE STELLINGS

SAMEVATTENDE STELLINGS: LEERBEGELEIERS	SAMEVATTENDE STELLINGS: STUDENTE
Samevattende stelling 1: Informele, formatiewe assessering word onderbenut as leergeleentheid tydens formele akademiese kontakssessies.	Samevattende stelling 8: Informele, formatiewe assessering is nie 'n algemene tendens in gesondheidswetenskap-programme nie; dit vind wel plaas in homogene groepe en die waarde as leergeleentheid word deur sommige studente erken.
Samevattende stelling 2: Die behavioristiese benadering tot leer en assessering dien as basis vir meeste van die deelnemende leerbegeleiers se siening oor assessering; assessering is die taak van die leerbegeleier, studente leer vir assessering wat die potensiaal vir oppervlakkige leer inhou.	Samevattende stelling 9: Tradisionele assesseringspraktyke staan sentraal in studente se ervaring van "assessering". Punte simboliseer sukses; studente leer <i>vir</i> assessering ; 'n kultuur wat assessering van leer reflekteer. Sommige studente bevraagteken die waarde van tradisionele assesseringspraktyke vir beroepsvoorbereiding.
Samevattende stelling 3: 'n Direkte verband tussen assessering en leer word erken deur middel van konsepte wat in ooreenstemming is met UGO en konstruktivistiese leer (verweefdheid, integrasie, ervaring, begeleiding, groei, ontwikkeling).	Samevattende stelling 10: Outentieke assesseringspraktyke as "learning tools" (Sluijsmans, 2002:1), en assessering as leer, is onderbenut te wees in die assesseringspraktyke wat in gesondheidswetenskap-programme toegepas word en fasiliteer nie die strewe na diep-holistiese lewenslange leer nie.
Samevattende stelling 4: Informele, formatiewe assessering, as leergeleentheid en in ooreenstemming met UGO en die konstruktivistiese benadering tot leer, word deur sommige leerbegeleiers in homogene groepe benut. Gebrekkige vertroue in studente se vaardigheid tot aktiewe deelname aan die assesseringsproses, assessering as strafmaatregel en die leerbegeleier se "magsbasis" blyk struikelblokke te wees.	Samevattende stelling 11: Eksterne faktore word as struikelblokke in assessering beklemtoon (studentelewe, verhouding met leerbegeleier, finansiële voordeel van goeie punte, gebrek aan ervaringsleer) terwyl verantwoordelikheid vir eie leer (selfregulering, interne motivering en benutting van assesserings as leergeleentheid) blyk negeer te word.

TABEL 4.1 OORSIG VAN RESULTATE: SAMEVATTENDE STELLINGS (Vervolg)

SAMEVATTENDE STELLINGS: LEERBEGELEIERS	SAMEVATTENDE STELLINGS: STUDENTE
Samevattende stelling 5: 'n Behavioristiese benadering tot leer en assessering dien as basis vir formele assessering; fokus op meting en punte, gebrek aan variasie van metodes, hoë lading van puntedraende assesserings. Selfregulering en diep-holistiese lewenslange leer bly in gebreke.	Samevattende stelling 12: Studente se beskrywing van 'n "ideale" assesseringspraktyk (praktykervaring, terugvoer, begeleiding, deurlopende assessering, variasie in assesseringsmetodes), reflekteer die beginsels vir assessering in UGO, is in ooreenstemming met die konstruktivistiese leerbenadering en die universiteit se verwagtinge.
Samevattende stelling 6: Die realiteit waarbinne die leerbegeleier die onderrig- en assesseringsfunksie uitvoer (eise van owerheidsweë, studentegetalle, motiveringsvlakke, veranderde samelewingsomstandighede) dra by tot die heersende kultuur van assessering <i>van</i> leer.	
Samevattende stelling 7: Asseseringsdokumente reflekteer 'n diskrepansie: toetse en eksamenvraestelle fokus op laer kognitiewe denke, in ooreenstemming met 'n behavioristiese benadering; werkopdragte fokus op hoër kognitiewe denke, in ooreenstemming met UGO en die konstruktivistiese benadering tot leer en die verwagtinge van die universiteit.	

4.4 SAMEVATTING

Hoofstuk 4 beskryf die resultate van 3 fokusgroeponderhoude wat die deelnemende studente se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke verken het en die verbandhoudende literatuur-integrasie. Dié komponent van die studie dien ook as triangulering van die data wat in hoofstuk 3 beskryf is. Die hoofstuk is afgesluit met 'n tabel van samevattende stellings ten opsigte van die heersende assesseringspraktyke in gesondheidswetenskap-programme aan 'n hoër onderwysinstelling.

Hoofstuk 5 behels die teoretiese raamwerk wat vir die studie geld ten einde 'n strategie te formuleer (hoofstuk 6) wat as basis voorgehou word vir assessering as leer.

HOOFSTUK 5: TEORETIESE RAAMWERK

Hoofstuk 5 beskryf die derde doelstelling van hierdie studie en die vierde stadium van die kritiese etnografiese proses wat as metodologie dien vir hierdie studie. Die derde doelstelling is om **die fenomeen *assessering as leer* vanuit 'n konstruktivistiese benadering tot leer te analiseer en te beskryf**. Die vierde stadium van die kritiese etnografiese proses behels die teoretiese raamwerk en begroning vir die formulering van 'n strategie vir 'n onderrig-leerkultuur wat *assessering as leer* fasiliteer en in hoofstuk 6 bespreek sal word.

5.1 INLEIDING

Die konsepte *teoretiese* (Henning *et al.*, 2004:26) en *konseptuele raamwerk* (Botes, 2003:99) word uitruilbaar gebruik in die literatuur en is eie aan kwalitatiewe navorsing. Die proses verwys na die identifisering en beskrywing van die sentrale konsepte soos dit tydens data-analise aan die lig gekom het en integrasie in die breër, algemeen aanvaarbare raamwerk van kennis (Botes, 2003:100). Henning *et al.* (2004:26) beskryf die doel van die teoretiese raamwerk as "...it anchors your research in the literature" en "(it) facilitates the dialogue between the literature and your study". Vir die doel van hierdie studie verwys die konsep *teoretiese raamwerk* na die epistemologiese ondersteuning vir die studie, of dan, die kennisraamwerk wat dien as basis vir die rangskikking van die sentrale konsepte in bepaalde verhoudings tot mekaar. Die verhoudings tussen die konsepte (konseptuele raamwerk) dien as basis vir die formulering van 'n strategie vir die fasilitering van *assessering as leer*.

Om by die teoretiese raamwerk uit te kom is 'n induktiewe strategie, in ooreenstemming met kwalitatiewe navorsing, gevolg. In hoofstukke 3 en 4 is die empiriese data ge-analiseer, beskryf, met literatuur gekontroleer en vervat in samevattende stellings. 'n Deduktiewe strategie, met die samevattende stellings as vertrekpunt, dien as basis vir 'n teoretiese raamwerk waaruit 'n strategie vir 'n

onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, geformuleer word (sien hoofstuk 6).

Die navorser beoog om 'n teoretiese raamwerk daar te stel deur middel van:

- Die identifisering van die sentrale konsepte uit die samevattende stellings wat na aanleiding van die resultate gemaak is (vergelyk tabel 5.1).
- Die beskrywing van die konsepte, toegelig aan die hand van ondersteunende literatuur en beoordeel vanuit die navorser se teoretiese aannames naamlik die konstruktivistiese benadering tot leer en die kritiese teorie (vergelyk 1.5 2).
- 'n Beskrywing van 'n konseptuele raamwerk.

5.2 IDENTIFISERING VAN KONSEPTE

Konsepte, of *linguale konstruksies* (Mouton & Marais, 1992:60), word deur Rossouw (2003:16) beskryf as die boublokke van akademiese teks. Konsepte verwys na betekenis en is instrumente waardeur die werklikheid begryp word (Mouton & Marais, 1992:60). Die verduideliking van wat bedoel (betekenis) word met 'n spesifieke konstruk (konsep) is 'n verstandelike skepping (Babbie, 2007:124) wat die navorser in staat stel om 'n beeld van betekenis vir die leser te skep sodat die leser en die navorser se begrip "belyn" is.

Die konsepte, of woorde van betekenis, soos van toepassing in hierdie studie, word in vetdruk beklemtoon in die verhouding waarin dit met ander konsepte staan in die samevattende stellings waartoe die navorser gekom het en word in tabel 5.1 illustreer. Die geïdentifiseerde konsepte word verduidelik en dan in 'n nuwe verhouding ingespan om die konseptuele raamwerk wat as vertrekpunt dien vir 'n strategie vir assessering as leer (hoofstuk 6), te verduidelik. Henning (2005:26) beskryf die konseptuele raamwerk as "an alignment of the key concepts of the study".

TABEL 5.1: KONSEPTE UIT DIE SAMEVATTENDE STELLINGS GEïDENTIFISEER

SAMEVATTENDE STELLINGS	SENTRALE KONSEPTE
Samevattende stelling 1: Informele, formatiewe assessering word onderbenut as leergeleentheid tydens formele akademiese kontakssessies .	Informele, formatiewe assessering as leergeleentheid (k)
Samevattende stelling 2: Die behavioristiese benadering tot leer en assessering dien as basis vir meeste van die deelnemende leerbegeleiers se siening oor assessering; assessering is die taak van die leerbegeleier, studente leer vir assessering wat die potensiaal vir oppervlakkige leer inhou.	Behavioristiese benadering Assessering is die taak van die leerbegeleier (b) Leer vir assessering (b)
Samevattende stelling 3: 'n Direkte verband tussen assessering en leer word erken deur middel van konsepte wat in ooreenstemming is met UGO en konstruktivistiese leer (verweefdheid, integrasie, ervaring, begeleiding, groei, ontwikkeling).	Direkte verband tussen assessering en leer (k) Min vertroue in student se vaardigheid in assessering (b)
Samevattende stelling 4: Informele, formatiewe assessering as leergeleentheid en in ooreenstemming met UGO en die konstruktivistiese benadering tot leer, word deur sommige leerbegeleiers in homogene groepe benut. Gebrekkige vertroue in studente se vaardigheid tot aktiewe deelname aan die assesseringsproses, assessering as strafmaatreël en die leerbegeleier se "magsbasis" blyk struikelblokke te wees.	Assessering as strafmaatreël (b) Leerbegeleier se "magsbasis"(b) Formele assessering (b) Meting en punte (b)
Samevattende stelling 5: 'n Behavioristiese benadering tot leer en assessering dien as basis vir formele assessering; fokus op meting en punte, gebrek aan variasie van metodes, hoë lading van puntedraende assesserings. Selfregulering en diep-holistiese lewenslange leer bly in gebreke.	Hoë lading van puntedraende assesserings (b) Selfregulering (k) Diep-holistiese lewenslange leer (k) Realiteit (o)
Samevattende stelling 6: Die realiteit waarbinne die leerbegeleier die onderrig-en assesseringsfunksie uitvoer (eise van owerheidsweë, studente-getalle, motiveringsvlakke, veranderde samelewingsomstandighede) dra by tot die heersende kultuur van assessering van leer.	Leerbegeleier (o) Assessering van leer (b)
Samevattende stelling 7: Asseseringsdokumente reflekteer 'n diskrepansie: toetse en eksamenvraestelle fokus op	Toetse en eksamenvraestelle fokus op lae kognitiewe denkvaardighede, (b)

laer kognitiewe denke, in ooreenstemming met 'n behavioristiese benadering; werkopdragte fokus op hoër kognitiewe denke, in ooreenstemming met UGO en die konstruktivistiese benadering tot leer. Samevattende stelling 8: Informele, formatiewe assessering is nie 'n algemene tendens in gesondheidswetenskap-programme nie; dit vind wel plaas in homogene groepe. Samevattende stelling 9: Tradisionele assesseringspraktyke staan sentraal in studente se ervaring van "assessering". Punte simboliseer sukses; studente leer vir assessering; 'n kultuur wat assessering van leer reflekteer. Sommige studente bevraagteken die waarde van tradisionele assesseringspraktyke vir beroepsvoorbereiding. Samevattende stelling 10: Outentieke assesseringspraktyke as "learning tools" (Sluijsmans, 2002:1), en assessering as leer, is onderbenut en word met skeptisisme bejeën; fasiliteer nie die strewe na diep-holistiese lewenslange leer nie. Samevattende stelling 11: Eksterne faktore word as struikelblokke in assessering beklemtoon (studentelewe, verhouding met leerbegeleier, finansiële voordeel van goeie punte, gebrek aan ervaringsleer) terwyl verantwoordelikheid vir eie leer (selfregulering, interne motivering en benutting van assesserings as leergeleentheid) blyk negeer te word. Samevattende stelling 12: Studente se beskrywing van 'n "ideale" assesseringspraktyk (praktykervaring, terugvoer, begeleiding, deurlopende assessering, variasie in assesseringsmetodes), reflekteer die beginsels vir assessering in UGO, is in ooreenstemming met die konstruktivistiese leerbenadering en die universiteit se verwagtinge.	Werkopdragte fokus op hoër kognitiewe denkvaardighede (k) UGO Konstruktivistiese benadering Tradisionele assesseringspraktyke (b) Studente (o) Punte simboliseer sukses (b) Bevraagteken die waarde van tradisionele assesseringspraktyke (o) Beroepsvoorbereiding (k) Outentieke assesseringspraktyke (k) Interne motivering (k) Assesserings as leergeleentheid (k) Verantwoordelikheid vir eie leer (k) "ideale" assesseringspraktyk (k)
---	---

Die identifisering van die sentrale konsepte vir die teoretiese raamwerk van hierdie studie het die volgende aan die lig gebring:

- Die sentrale konsepte verteenwoordig twee filosofiese vertrekpunte: 'n behavioristiese (12 kenmerkende konsepte, gemerk **(b)**) en 'n konstruktivistiese benadering (11 kenmerkende konsepte, gemerk **(k)**) tot onderrig-leer.
- 'n Derde groep konsepte (4 konsepte, gemerk **(o)**) pas nie direk by een van die filosofiese benaderings in nie en word as “onsydig” klassifiseer.

Die kategorisering van die konsepte in twee teenstellende benaderings tot onderrig-leer impliseer 'n diskrepansie tussen die amptelike, dominante onderrig-leerbenadering in Suid-Afrika en die assesseringspraktyke wat deur die deelnemende leerbegeleiers praktiseer word. Argyris (1976) het die verskynsel beskryf as “ideaal teorie” en “teorie-in-gebruik” (Biggs, 1996:347). Barr en Tagg (1995:2) sowel as Klopper (2000:33-34) verduidelik die verskil tussen die ideaal-teorie en die teorie-in-gebruik soos volg. Die ideaal-teorie is daardie teorie wat voorgehou word as ideaal vir praktykvoering en die teorie-in-gebruik verwys na die teorie wat in werklikheid as basis dien vir praktykvoering en deur die praktykvoerder se gedrag waargeneem word. Die ideaal-teorie verteenwoordig 'n konstruktivistiese benadering wat sterk ondersteun word in die amptelike, dominante, UGO, terwyl dit blyk asof die teorie-in-gebruik sterk steun op 'n behavioristiese benadering. Die onderskeid tussen die twee benaderings impliseer nie dat die een “verkeerd” is en die ander een “reg” is nie. Vir die doel wat hierdie studie nastreef, naamlik assessering as leer, sodat graduandi as professionele praktisyns bemagtig is as diep-holistiese lewenslange leerders, is 'n konstruktivistiese benadering aangewese.

Die twee benaderings tot onderrig-leer, naamlik die behavioristiese en konstruktivistiese benaderings, word as vertrekpunt gebruik in die beskrywing van die sentrale konsepte en teoretiese raamwerk vir hierdie studie.

Die sentrale konsepte, soos geïdentifiseer uit die samevattende stellings (vergelyk tabel 5.1), word vervolgens beskryf en toegelig met ondersteunende literatuur. Die samevattende stellings verteenwoordig twee filosofiese uitgangspunte, 'n behavioristiese en konstruktivistiese benaderings tot onderrig-leer, en word gebruik as organisatoriese meganisme vir die bespreking.

5.3 BEHAVIORISTIESE BENADERING

Die behavioristiese benadering tot leer is die gevolg van navorsing wat **leer** op 'n **sistematiese en wetenskaplike wyse** laat in die negentiende eeu begin bestudeer het. Navorsers het tegnieke uit die natuurwetenskappe (eksperimente) toegepas om die **gedrag** van diere te **verander**. Die baanbrekers was Ivan Pavlov, Edward Thorndike en later B.F. Skinner (Slavin, 2006:136).

5.3.1 BEGINSELS

Die kernbeginsel waarop die behavioristiese benadering tot onderrig-leer berus is dat gewenste gedrag aangeleer kan word. Die **impak van gevolge** (*aanvaarbare gedrag word beloon, onaanvaarbare gedrag word geïgnoreer of gestraf*) dien as basis vir die argument. Hoe aangename die gevolge, hoe meer sal die gedrag wat aanleiding gegee het tot die aangename gevolge, herhaal word. Leer impliseer 'n (*waarneembare*) verandering in gedrag as gevolg van ervaring (Slavin, 2006:134). Volgens Quinn (1988:4) was behaviorisme die belangrikste paradigma in psigologie vir meer as vyftig jaar.

Uit die onderwysliteratuur blyk dit dat die behavioristiese benadering in die 1950's versterk is toe **Tyler** (1949) behavioristiese beginsels gebruik het vir kurrikulumontwikkeling; die sogenaamde "**produk- of gedragsdoelwitmodel**". Tyler beskryf die rasionaal vir 'n effektiewe kurrikulum (plan vir onderrig-leer) as "a process of changing the behavior patterns of people, using behavior in the broad sense to include

thinking and feelings as well as overt action” (Quinn,1988:236; Vandev eer & Norton, 2005:237). Tyler se werk dien as basis vir **Benjamin Bloom** en ander vir die spesifisering van **doelwitte** vir onderrig, leer en assessering (*Tyler en Bloom verwys na evaluer ing*) van leer (Calitz *et al.*,1982:27; Quinn,1988:236-239; Vandev eer & Norton, 2005:237).

5.3.1.1 Doelwitte

’n Goed geformuleerde doelwit dui aan wat (*inhoud*) gedoen moet word (*werkwoord*) volgens ’n spesifieke standaard (*voorwaardes*) binne ’n *tydsraamwerk* (Calitz *et al.*, 1982:35; Carl, 1995: 103). Shaffer *et al.* (1972:95) en Quinn (1988:236) voeg by dat spesifieke *veranderinge in gedrag waarneembaar en meetbaar* behoort te wees. Spesifiek geformuleerde doelwitte word onderrig (*per instruksie*), normgerig assesseeer en met **punte gemeet** en “**beloon**”; **assessering van leer**. Die leerbegeleier, as vakkundige kenner, onderrig die gespesifiseerde doelwitte en studente moet dan getoets word om te bepaal of die doelwitte bereik is. Onderrig en leer is geskei; eers vind direkte onderrig (*resepmatige instruksie*) en dan toetsing van leer plaas.

Vandev eer en Norton (2005:239) beklemtoon dat **behavioristiese beginsels** (doelwit/uitkomsgerig) van groot **waarde** is in situasies waar ’n **stap-vir-stap volgorde van aksies** noodsaaklik is vir die aanleer van vaardighede. Quinn (1988:248) ondersteun die siening en meen ’n behavioristiese benadering reflekteer ’n opleidingsbenadering (“training”) wat konformiteit eerder as diversiteit fasiliteer.

’n Nadeel van die behavioristiese benadering is dat studente konsentreer op kort termynuitkomst; wát geassesseer gaan word en wat belóón gaan word met “punte”; dus **leer vir assessering**. Punte, wat ’n middel tot ’n doel behoort te wees (*bepaling van graad van sukses ten opsigte van doelwitbereiking*) word dan die doel. Goeie **punte** word geïnterpreteer as ’n aanduiding van **sukses** (Gibbs & Simpson, 2004:9). Wootton (2002), soos aangehaal deur Gibbs en Simpson (2002:19), bevraagteken die doel van gradering (punte) as “to encourage learning or to measure failure”. Die gemiddelde

student se strewe is om minstens die verwagte minimum standaard van 50% te bereik en die kwalifikasie te verwerf waarvoor geregistreer is. Die impak wat punte as eksterne motivering inhou, laat die student “kwesbaar” en afhanklik van die leerbegeleier. Die “magsbasis” van die onderrig-leer konteks is gesetel in die leerbegeleier wat punte “uitdeel” en die student reduceer tot die rol van ontvanger van onderrig en assessering wat konformeer deur die leerbegeleier se doelwitte slaafs na te volg. Die student hoef nie verantwoordelikheid vir eie leer te neem nie. Die “kernbesigheid” van ’n onderrig-leerkultuur, naamlik onderrig ter wille van léér, vervaag in die lig van die “dringendheid” van assessering. Die tendens word deur Torrance (2007:282) samevattend beskryf as “criteria compliance comes to replace learning”. Die onderrig-leerkultuur in ’n behavioristiese tradisie reflekteer ’n assesseringskultuur gefokus op die **toets en meting** van kennis deur middel van tradisionele assesseringspraktyke.

5.3.2 TRADISIONELE ASSESSERINGSPRAKTYKE

Die konsep *tradisionele assesseringspraktyke* verwys na **eksamens** en **toetse** (Juwah, 2003:1; Shepard, 2000b:5; Herrington & Herrinton, 1998:4; Friedrich-Nel *et al.*, 2003:51; Rennert-Ariev, 2005:1; Luckett & Sutherland, 2000:221).

5.3.2.1 Agtergrond

Volgens Miyazaki (1976), soos aangehaal deur Kvale (2007:61), is eksamens in die sewende eeu AD, tydens die Han Dinastie in China, deur Keiser T'ai-tsung ingestel as keuringsmeganisme vir staatsamptenare. Teen die einde van die Middeleeue het eksamens deel geword van die akademiese kultuur by Europese universiteite. Uit Kvale (2007:61) se beskrywing blyk dit dat eksamens van die vroegste tye af ’n emosionele en stresvolle gebeurtenis was. Robert de Sorbon, stigter van die Sorbonne Universiteit in Parys, Frankryk, vergelyk eksamens met die Oordeelsdag; met dié verskil dat die beoordelaars oor hemel en hel se oordeel minder aggressief beskou is as dié van die eksaminators by die universiteit! In Heidelberg, Duitsland is studente verbied om met lang messe te gaan eksamen skryf; by Cambridge, Engeland moes studente voor die

eksamen sweer om nooit wraak te neem teen die eksaminators nie. Die graderingstelsel (’n skaal van een tot ses) is deur die Jesuïete ingestel aan Europese skole. In die skoolkurrikulum van 1599 word die kompetering vir punte aangemoedig as iets “... obtained through the hope of honour and the fear of shame.” (Kvale, 2007:61 soos aangehaal uit Ratio Studiorum, 1887:§39). Faktore soos streng kontrole, dissipline, punte (*en stres*) word in die twintigste eeu versterk en ondersteun deur ’n wetenskaplike benadering tot assessering.

Kennis van dominante teorieë en modelle oor leer, kurrikulering en onderrig uit die verlede bied begrip vir die huidige perspektiewe en praktyke. Shepard (2000b:4 e.v.) beskryf drie benaderings wat sy meen as basis gedien het vir wat tans as tradisionele assesseringspraktyke bekend staan.

- Die sosiale bedrewenheidsbeweging het vroeg in die twintigste eeu ontstaan as poging om wetenskaplike beginsels in te span as teenvoeter vir die probleme wat industrialisasie en verstedeliking meegebring het. Die wetenskaplike beginsels waarmee die doeltreffendheid van fabrieke aangespreek is, is ook in onderwysinstellings toegepas. Presiese standaarde vir die bemeestering van take en spesifieke, meetbare doelwitte om die standaarde te realiseer, dien as dryfveer vir onderrig, leer en assessering.
- In 1909 het Binet die eerste toets ontwikkel waarvolgens intelligensie gemeet kan word. Dié ontwikkeling het ’n nuwe era ingelei waarin intellektuele vermoëns as maatstaf gebruik word vir die bepaling van ’n student se leer- en ontwikkelingspotensiaal (*en ook die era van die “toetsingskultuur”*).
- Edward Thorndike, bekend as die “Vader van wetenskaplike meting” en die idee van “objektiewe toetse” sowel as die behavioristiese teorieë van Hull (1943), Skinner (1939, 1954) en Gagne (1964), het die fondament gelê vir die tradisionele benadering tot assessering.

5.3.2.2 Kenmerkende eienskappe

Die kenmerke van assessering in die tradisionele benadering word uitgebrei deur ander outeurs. Huba en Freed (2000:5), Windschitl (2002:13) en Bar en Tagg (1995: 6-10) beskryf die tradisionele benadering as een waar die **leerbegeleier** (in die konteks van die tradisionele benadering sal die benamings “onderriggewer” of “**instrukteur**” meer toepaslik wees) die **aktiewe rol** vertolk as **ekspert** terwyl **studente** die passiewe en **onkundige ontvangers** is van die onderrig (en assessering). Die outeurs identifiseer die volgende aspekte van toepassing op assessering:

- o assessering word gebruik om leer te **monitor**;
- o “**regte**” **antwoorde** word beklemtoon;
- o **objektiwiteit** word beklemtoon; en
- o die kultuur is **individualisties** en **kompetierend**;

Pryor en Crossouard (2005: 4) verduidelik assessering in die tradisionele tradisie as:

- o **gestruktureerd**, **outoritêr** en beoordelend,
- o studente is “**ontvangers**” **van assessering**; en
- o die kriteria vir formatiewe assessering is nou verwant aan dié wat vir **summatiewe assessering** geld (*formatiewe assessering het ’n summatiewe (meting) funksie deur punte toekenning*).

Geyser (2004:90), wat ondersteun word deur Harlen (2007:21), is van mening dat tradisionele assessering feitlik heeltemal **summatief** van aard is met die onderriggewer (*in ’n magsposisie*) as beoordelaar. Ten einde die geldigheid van die leerbegeleier se beoordeling ten opsigte van regverdigheid en betroubaarheid te kontroleer, is moderering deur ander vakkundige spesialiste noodsaaklik.

Die tradisionele assesseringspraktyke het ’n **positivistiese paradigma** as uitgangspunt en ag die beginsels van **neutraliteit**, **objektiwiteit** en **normgerigte meting** belangrik om die betroubaarheid en geldigheid van resultate te verseker. In ’n strewe om die geldigheid en betroubaarheid van assessering te verhoog, vernou die **fokus op feite kennis** met ’n hoë vlak van waarskynlikheid van definitief reg of verkeerd (Harlen,

2007:21; Birenbaum, 2007:41; Luckett & Sutherland, 2000:128). Hierdie benadering is in ooreenstemming met wat Habermas die **tegniese belang** van die kennisraamwerk noem (Habermas, 1971:311-312). Habermas kategoriseer kennis in drie belange, naamlik tegnies, kommunikatief en emansipatories (Habermas, 1971:311-314). Rennert-Ariev (2005:3) beskryf die tegniese belang as "... the emphasis is on **controlling** student behavior and learning in such a way that they will **conform to pre-determined ends**. The focus is on the efficiency and effectiveness with which these objectives can be achieved, not with interrogating the value of the ends themselves." Die status van **doelwitte** in die onderrig-leer konteks reflekteer die prioriteit wat Benjamin Bloom se taksonomie (1956) in assessering handhaaf vir meer as vyftig jaar.

'n Assesseringskultuur in die tradisionele, behavioristiese tradisie impliseer:

- Asseseringstake fokus op **geïsoleerde, atomistiese aspekte** (*doelwitte*) van die kurrikulum, (*memoriserings van feitelike kennis*).
- Toetsing (*metings*) van kennis vind dikwels plaas met 'n moontlikheid van 'n hoë lading van **toetse wat lae kognitiewe denkvaardighede** vereis.
- **Hoë stresvlakke** om te presteer onder druk (*studente om te leer vir assessering; assessering van leer vir leerbegeleiers*).
- Die **verantwoordelikheid vir assessering berus by die leerbegeleier** (*as ekspert*).
- Assesering is **summatief** van aard (*formatiewe assessering dra by tot die summatiewe of finale resultaat*).
- **Eenvormigheid en objektiwiteit** van die assesseringstake is aangewese ten einde die betroubaarheid van die resultaat te verseker (*fokus op laer kognitiewe denkvaardighede wat feitlik van aard en makliker meetbaar is*).
- Die resultate van assessering word **normgerig beoordeel** (*die individu se status word bepaal ten opsigte van die groep se prestasie*).

Assessering vanuit 'n behavioristiese benadering tot leer word skematies voorgestel in figuur 5.1.



FIGUUR 5.1 SKEMATIESE VOORSTELLING: BEHAVIORISTIESE BENADERING

Assessering vind nie in isolasie plaas nie maar binne 'n wyer kultuur van norme, gewoontes en verwagtinge wat 'n direkte impak het op die assesseringspraktyke wat gebruik word. Die impak word beskryf as die **realiteit** en **konteks spesifieke eise** aan die hoër onderwysinstellings. Uit die literatuur is faktore geïdentifiseer ter illustrasie van die realiteit waarmee hoër onderwysinstellings gekonfronteer word:

- Die generering van kennis en vaardighede om die Suid-Afrikaanse ekonomie te dryf (Boughey, 2004:4) impliseer 'n institusionele verwagting ten opsigte van 'n **toename in navorsingsaktiwiteite** deur akademiese personeel. Die finansiële voordeel uit navorsing blyk meer voordelig te wees as uit onderrig-leer.
- Voorsiening in die vraag na **kundige en vaardige praktisyns** om die voortdurende verandering in markverwante eise te kan hanteer (Boughey, 2004:4) impliseer 'n **toename in studente getalle** om aan die eise te voldoen (Boughey, 2004:4; Kvale, 2007:67). Hounsell (2007:102) verduidelik dat die skoolverlaters wat aan hoër onderwysinstellings in Skotland studeer, tussen 1980 en 2000 vanaf een vyfde tot die helfte van alle skoolverlaters vermeerder het. Dieselfde toename is in die Verenigde Koninkryk en Australië gerapporteer. Die student/dosent ratio het gedurende dieselfde tydperk egter verdubbel.
- Hoër onderwysinstellings moet **finansiële selfversorgend** kan funksioneer en minder afhanklik wees van staatsgeld (Boughey, 2004:4). Dit blyk 'n internasionale tendens te wees. Hounsell (2007:102) verduidelik dat ten spyte van die toename in studentgetalle en die verdubbeling van die dosent/student ratio in Skotland, die staatsubsidie met 40% oor dieselfde tyd afgeneem het.
- 'n Verdere realiteit wat deur Hounsell (2007: 102) identifiseer word, is wat hy noem "... the dysfunctional development towards modularised and semester curriculum structures. Course units are compressed into a few weeks ... assignments tend to bunch together ... assessment is 'end-loaded' ...". In 'n poging om aan die voorgeskrewe kwota assesserings te voldoen, val leerbegeleiers terug na veelkeuse-toetse wat rekenaarmatig nagesien kan word en die merk-las op die leerbegeleier verlig.

Die doel van die onderrig-leersituasie in die Suid-Afrikaanse hoër onderwyskonteks word deur die Minister vir Onderwys verwoord in die voorwoord tot die HOKR (SA, 2006) as "[to] provide graduates with intellectual capabilities and skills that can both enrich society and empower themselves and enhance economic and social development".

Van studente word verwag om na voltooiing van hul studies as **professionele praktisyns** te funksioneer en as landsburgers 'n **sinvolle bydrae** te lewer tot die welsyn van die land en sy mense. Of die pas afgestudeerde professionele praktisyns voldoende bemagtig is met kennis en vaardighede, is argumenteerbaar. Om dié probleem aan te spreek, is 'n verandering en klemverskuiwing in die nasionale onderwysstelsel in die post-apartheid regering wat in 1994 aan bewind kom gemaak. Coetzee (2002:8) verwys na 'n "paradigma skuif"; Boughey (2004:1) verwys na die nasionale onderwysstelsel se "transformasie" na UGO, die amptelike en dominante benadering tot onderwys in Suid-Afrika sedert die promulgering van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-wet (wet 58 van 1995). Malan (2000:24) ontken dat UGO 'n "paradigmaskuif" of 'n "transformasie" in die onderwysstelsel is. Volgens hom kan UGO beskryf word as 'n eklektiese filosofie wat die mees gepaste onderwysbenaderings uit die verlede kombineer vir die behoeftes en eise van die Suid-Afrikaanse samelewing. Hieronder word UGO oorsigtelik beskou.

5.4 UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG-LEERBENADERING

Die visie van die Suid-Afrikaanse Departement vir Nasionale Onderwys is een van 'n Suid-Afrika "... in which all its people have equal access to lifelong education and training opportunities, which will contribute towards improving their quality of life and building a peaceful, prosperous and democratic society". Die Nasionale Departement van Onderwys se Beleidsdokument (SA, 1999) aanvaar UGO as dryfveer vir onderwys in Suid-Afrika. Die universiteit se assesseringsbeleid (NWU, 2007a:1) gee erkenning aan die beginsels van UGO.

5.4.1 BEGINSELS

UGO, voer Coetzee (2002:89) aan, rus op twee pilare: die **verwagte eindresultaat** (uitkomst) van elke leerproses wat waarneembaar is in die demonstrasie van vaardighede (studente) en die **leerproses waarmee studente begelei word** tot die bemeestering van die uitkomst. Van der Horst en McDonald (2001:5-6) beskryf UGO

as 'n studentgesentreerde, uitkomsgeoriënteerde benadering wat deur die volgende beginsels onderskryf word:

- Alle studente behoort toegelaat word om te leer tot **volle potensiaal** bereik is. Dit impliseer dat daar hoë verwagtinge aan studente gestel word (Coetzee, 2002:89).
- Alle studente behoort **geleenthede** te kry om tot volle potensiaal te ontwikkel. Dit impliseer deurlopende assessering (Coetzee, 2002:90) en assessering as leer.
- Die leerklimaat behoort uitnodigend, uitdagend en motiverend te wees om aktiewe leer te stimuleer en 'n **leerkultuur** te vestig.
- Die rolspelers in UGO is multidimensioneel: lede van die gemeenskap, leerbegeleiers, studente, ouers; en al hierdie rolspelers is **deelnemende vennote**.

5.4.2 AGTERGROND

Van der Horst en McDonald (2001:7 e.v.) identifiseer vier aspekte uit die geskiedenis van onderwys wat hulle as funderend sien vir die UGO benadering (*waarvan die eerste twee ooreenstem met wat deur Shepard (2000b:4 e.v.) identifiseer is as funderend tot die tradisionele benadering tot assessering*):

- Doelwit- ("educational objectives") georiënteerde kurrikulum beplanning is deur Ralph Tyler geïnisieer in 1950 (*kennis gefasiliteer deur goed geformuleerde uitkomst*).
- Vaardigheidsgebaseerde onderrig-leer ("competency-based") het in 1960 in die VSA tot stand gekom as doelbewuste poging om teorie-praktykintegrasie te fasiliteer (*kennis gedemonstreer in vaardighede gefasiliteer deur ervaringsleer*).
- Bemeesteringsleer ("mastery learning") behels die strewe om leeruitkomst as trappies te gebruik ter wille van persoonlike ontwikkeling. 'n Gunstige leerklimaat fasiliteer die stimulering van studente om optimale potensiaal na te streef (*houding sigbaar in 'n strewe na lewenslange leer*).
- Kriteriumgerigte assessering wat voorafgestelde uitkomst as standaard stel waarteen leer geassesseer word (*kwaliteit gemeet aan spesifieke standaarde*).

5.4.2.1 Kenmerkende eienskappe

In UGO is **assessering 'n integrale deel van die leerproses** (Boughey, 2004:10; Van der Horst & McDonald, 2001:11; Marnewick & Rouhani, 2004:270); en assessering komplementeer en fasiliteer leer. Assessering in UGO behels die volgende:

- Assessering is 'n **deurlopende proses** (Marnewick & Rouhani, 2004:271; Coetzee, 2002:91; Van der Horst & McDonald, 2001:184). Die deurlopende aard van assessering impliseer 'n doelgerigte plan waarvolgens assesseringsaktiwiteite geskeduleer word en studente ingelig word oor wat verwag word (Olivier, 2002:107; Van der Horst & McDonald, 2001:185).
- **Outentieke assessering** is aangewese (Marnewick & Rouhani, 2004:271; Van der Horst & McDonald, 2001:11; Van der Horst & McDonald, 2001:11).
- Assessering geskied **formeel en informeel** (Marnewick & Rouhani, 2004:271; Van der Horst & McDonald, 2001:183).
- Kommentaar en aanbevelings as **terugvoer** dra net soveel waarde as punte (Marnewick & Rouhani, 2004:270; Van der Horst & McDonald, 2001:186).
- Die leerbegeleier is nie die enigste assessor nie; **assessering is deelnemend van aard** en sluit die student en ander rolspelers soos die portuurgroep en professionele praktisyns in (Marnewick & Rouhani, 2004:271).

UGO toon ooreenkomste met beide die behavioristiese benadering en die konstruktivistiese benadering tot onderrig en leer. Die ooreenkoms met die behavioristiese benadering is gesetel ten opsigte van doelwitte wat "aangepas" is tot uitkomst. Jacobs (2004:89) beskryf die konsepte *doelwitte* en *uitkomst* as sinonieme. Coetzee (2002:108) identifiseer die kriteria waaraan 'n goed geformuleerde uitkoms moet voldoen as 'n **kenniskomponent** en **waarneembare aksies** (gedrag, houding en vaardighede); **meetbare assesseringskriteria** en metodologie; "**bewyse**"; en 'n beskrywing van **voorwaardes vir prestasie**. Die kriteria stem grootliks ooreen met 'n goed geformuleerde doelwit soos vroeër beskryf onder die beginsels vir 'n behavioristiese benadering: 'n Goed geformuleerde doelwit dui aan wat (*inhoud*) gedoen moet word (*werkwoord*) volgens 'n spesifieke standaard (*voorwaardes*) binne 'n

tydsraamwerk (Calitz *et al.*, 1982:35; Carl, 1995: 103). Shaffer *et al.* (1972:95) en Quinn (1988:236) voeg by dat spesifieke *veranderinge in gedrag waarneembaar en meetbaar* behoort te wees.

Dit wil voorkom dat alhoewel die doelwit- en uitkomsformulering sterk ooreenkomste toon, die “roete” waarlangs die doelwit/uitkoms bereik (onderrig-leerkultuur) en ge-assesseer word, wesenlik verskil. Hier neig UGO sterk in die rigting van ’n konstruktivistiese benadering. Van der Horst en McDonald (2001:25-26) tref ’n onderskeid tussen die “ou”, tradisionele benadering (*behavioristiese tradisie*) en die “nuwe” uitkomsgebaseerde benadering, wat aangepas is en in tabel 5.2 ter illustrasie van die argument aangebied word.

TABEL 5.2: VERGELYKING TUSSEN DIE “OU” EN “NUWE” ONDERRIG-LEERKULTURE

“OU” ONDERRIG-LEERKULTUUR	“NUWE” ONDERRIG-LEERKULTUUR
Studente is passiewe ontvangers Eksamengedrewe assessering Leer impliseer memorisering	Studente aktief betrokke in leer en assessering Deurlopende assessering Kritiese denke, redenering, refleksie en aksie
Kurrikulum is inhoud- (kennis-) gedrewe -rigiede tydraamwerk	Integrasie van kennis, vaardighede, konteks relevant (realiteitsgebonde) -buigsame tyd; leer teen eie pas
Magsbasis gesentreerd in leerbegeleier -vakkundige ekspert -bepaal doelwitte -beheer instruksie -assessering <i>van</i> leer	Leerbegeleier en student deel mag -Leerbegeleier en studente is leergenote -Rolspelers besluit saam oor uitkomste -deelnemende, interaktiewe leer en assessering -assessering <i>as</i> leer

Vervolgens word die konstruktivistiese benadering bespreek.

5.5 KONSTRUKTIVISTIESE BENADERING

5.5.1 AGTERGROND

Volgens Yilmaz (2008:161) het die filosofie van konstruktivisme ontplooi uit 'n ongemak met tradisionele, Westerse teorieë oor kennis. Elshout-Mohr *et al.* (2002:369) haal Simons, Van der Linden en Duffy (2000) aan wat van mening is dat konstruktivisme in die 1980's voorgestel is ter verbetering van studente se leerprosesse. Sedertdien is die onderrig-leerliteratuur deurspek met verskillende vorme van konstruktivisme. Matthews (2000), soos aangehaal deur Yilmaz (2008:163), identifiseer 18 vorme van konstruktivisme uit die onderwys literatuur wat in 3 kategorieë ingedeel word: sosiologiese, psigologiese en radikale konstruktivisme. Al drie ondersteun egter dieselfde epistemologiese uitgangspunt: kennis of **betekenis word kognitief gekonstrueer**. Konstruktivisme **fokus op leer**; nie onderrig nie (Yilmaz, 2008:168).

Soos te wagte, bestaan daar "pseudobeginsels" (*wanpersepsies*) ten opsigte van die konstruktivistiese benadering tot onderrig-leer wat deur Windschitl (2002:10) uitgewys word, naamlik dat

- o daar geen plek is vir direkte onderrig in 'n konstruktivistiese onderrig-leersituasie nie;
- o konstruktivisme niks anders is as ontdekkingsleer nie;
- o studente altyd fisiek of sosiaal aktief moet wees om te leer;
- o alle idees, veronderstellings en interpretasies van studente geregverdig is; en
- o streng assesseringstrategieë nie versoenbaar is met 'n konstruktivistiese onderrig-leerbenadering nie.

5.5.2 BEGINSELS

Die doel van hierdie studie, naamlik om 'n strategie te ontwikkel vir assessering as leer, ondersteun 'n **integrasie van en interafhanklikheid tussen leer en assessering**. Daarom ag die navorser dit belangrik om te besin oor beide die konsepte, leer en assessering vanuit 'n konstruktivistiese benadering. Elemente uit die kognitiewe en sosiokulturele konstruktivistiese uitgangspunte is van toepassing en word vervolgens toegelig.

- **Kognitiewe konstruktivisme**

Kognitiewe konstruktivisme word gerugsteun deur die idees van John Dewey en Jean Piaget (Windschitl, 2002:1; Gravett, 2005:21; Slavin, 2006:31; Yilmaz, 2008:165). Leer vanuit hierdie benadering behels:

- Die aktiewe, individuele strukturering van konsepte tot (persoonlike) betekenis.
- Betekenis impliseer persoonlike kennis (verstaan) op grond van bestaande kennis en "intuïtiewe billikheid" (Windschitl, 2002:1).
- Bestaande kennis dien as interpretasie- (Shepard, 2000a:26) raamwerk vir kenniskonstruksie (Gravett, 2005:20).
- Betekenisvolle leer behels die konstruksie van 'n geïntegreerde konseptuele raamwerk wat impliseer dat hoe duideliker die verhoudings en hoe meer "verbindingslyne" tussen die konsepte, hoe meer uitgebreid is die kennisraamwerk.
- Herstrukturering van persoonlike kennis vind plaas wanneer nuwe inligting nie pas by die bestaande kennisraamwerk nie en aanpassings gemaak moet word. Dit kan 'n wysiging van die bestaande begrip, of 'n totale konseptuele verandering behels wat meebring dat 'n transformasie van begrip plaasvind.

Alhoewel die konstruksie van kennis 'n individuele en persoonlike proses is (kognitiewe konstruktivisme), impliseer leer ook 'n sosiaal-kulturele aard. Die mens, as 'n sosiale wese, is in voortdurende interaksie met ander, deel gedagtes en idees (persoonlike kennis), beredeneer opsies en argumente wat die ko-konstruksie (Gravett, 2005:21) van kennis tot gevolg het.

- **Sosiaal-kulturele konstruktivisme**

Sosiale konstruktivisme beskryf kennis as 'n primêre produk (Windschitl, 2002:12), wat gevorm word deur **kulturele invloede**, **interaksie** met ander mense en deelname aan **kulturele aktiwiteite** (Gravett, 2005:21). Yilmaz (2008:163) identifiseer sake soos ekonomiese, politiese en sosiale faktore as bydraend tot 'n groep se verstaan van hul wêreld. Shepard (2000a:26) verwys hierna as sosiaal-kulturele konstruktivisme. Dié benadering is gegrond op die werk van Vygotsky (Gravett, 2005:21; Windschitl, 2002:12; Yilmaz, 2008:167; Slavin, 2006:243). Vygotsky beklemtoon die sosiale en kulturele aard van die leerproses wat reflekteer in die interaksie met die self en ander (*refleksie*); waagmoed om verder te reik as die huidige vlak van vaardigheid onder die begeleiding en ondersteuning van meer ervare “kultuurgenote”, taal (*kommunikasie*) en binne 'n spesifieke konteks van norme en waardes.

Yilmaz (2008:167) som die beginsels van die konstruktivistiese benadering tot leer soos volg op:

- Leer is 'n **aktiewe proses**.
- Leer is 'n **aanpasbare** aktiwiteit.
- Leer vind plaas in die **konteks** waar dit gebeur.
- **Kennis** is nie aangebore, passief “absorbeerbaar” of “uitgevind” nie maar word deur die student **gekonstrueer**.
- Alle kennis is **persoonlik en idiosinkraties**.
- Alle kennis word **sosiaal** gekonstrueer.
- Leer is in wese 'n proses van **singewing**.
- **Ervaring** en voorkennis speel 'n rol in leer.

- Sosiale **interaksie** speel 'n rol in leer.
- Effektiewe leer vereis **betekenisvolle, oop-einde, uitdagende probleme** vir die student om op te los.

Die veronderstelling dat **leer en assessering geïntegreerd** (Geyser, 2004:90; Watkins *et al.*, 2007:150; Huba & Freed, 2000:8), **interafhanklik** en eintlik twee kante van dieselfde muntstuk is, impliseer dat die beginsels van leer tot 'n groot mate van toepassing is op assessering. Assessering in die konstruktivistiese tradisie vereis 'n **kultuur en assesseringspraktyke wat leer beklemtoon** (Boud & Falchikov, 2005:38; Carless, 2007:58; Yilmaz, 2008:168) en **assesseringsgeleenthede** wat benut word as **leergeleenthede** (Rust *et al.*, 2005:237). Nicol en Macfarlane (2006:215) rapporteer dat alhoewel studente (*internasionaal*) oor die afgelope paar jaar met groter verantwoordelikhede ten opsigte van leer toevertrou word, daar huiwering is om dieselfde mate van verantwoordelikheid ten opsigte van assessering aan studente oor te dra.

Outentieke assesseringspraktyke blyk aangewese te wees om assesseringsgeleenthede te benut as leergeleenthede en word vervolgens verken.

5.5.3 OUTENTIEKE ASSESSERINGSPRAKTYKE

Die kritici van tradisionele assesseringsmetodes het alternatiewe ondersoek in 'n poging om studente sover te kry om meer as net verslag te doen oor die omvang van hul kennis. Die verworwe **kennis** behoort as **vaardighede gedemonstreer** te word in 'n konteks wat die **werklikheid** reflekteer (Slavin, 2006:472). In die Suid-Afrikaanse konteks is outentieke assessering die benadering van keuse vir assessering in UGO (Marnewick & Rouhani 2004:271; Van der Horst & McDonald, 2001:179; Coetzee, 2002:145), alhoewel nie die enigste metode nie. Die eienskappe van outentieke assessering soos uit literatuur geïdentifiseer, word in tabel 5.3 uiteengesit.

TABEL 5.3: EIENSKAPPE VAN OUTENTIEKE ASSESSERING

EIENSKAPPE	LITERATUUR
Uitkomst: Duidelik geformuleer Dien as kriteria vir assessering	Rust <i>et al.</i> (2005); Shepard (2000a) Carless (2007); Crossouard <i>et al.</i> (2004)
Assessering: Kriteriumgerig Demonstreer kennis, vaardighede en houdings Komplekse take en hoërorde-denkvaardighede Konteks reflekteer realiteit Formatief Meer informeel en ad hoc Deurlopend Multidimensioneel Variasie in metodes	Coetzee (2004); Gulikers <i>et al.</i> (2004) Geyser (2004); Gulikers <i>et al.</i> (2004) Geyser (2004); Crossouard <i>et al.</i> (2004) Slavin (2006); Geyser (2004); Gulikers <i>et al.</i> (2004) Pryor & Crossouard (2005) Gulikers <i>et al.</i> (2004) Carless (2007) Carless (2007); Coetzee (2004); Boud & Falchikov (2007) Coetzee (2004); Rennert-Ariev (2005); Coetzee (2004);
Rol van leerbegeleier: Ondersteunend; rigting-gewend; begeleiding Stel uitdagende, toepaslike opdragte Monitering van vordering	Rust <i>et al.</i> (2005); Rennert-Ariev (2005) Carless (2007) Carless (2007)
Rol van student: Aanvaar aanspreeklikheid vir uitkoms van leer Aktiewe deelname Interaktief Reflekteer begrip, houdings en vaardighede Selfassessering Lewenslange leer	Rennert-Ariev (2007) Rust <i>et al.</i> (2005); Rennert-Ariev (2005) Carless (2007) Rennert-Ariev (2005); Serafini (2000); Carless (2007); Boud & Falchikov (2007); Boud & Falchikov (2007); Gulikers <i>et al.</i> (2004);
Terugvoer: Oop gesprek Tydig, interaktief Leergeleentheid	Serafini (2000) Nicol & MacFarlane-Dick (2006); Rust <i>et al.</i> (2005); Carless (2007); Nicol & MacFarlane-Dick (2006)
Doel van assessering: Ondersteun leerproses	Carless (2007); Geyser (2004); Crossouard <i>et al.</i> (2004); Shepard (2000a)

Die eienskappe van outentieke assesseringspraktyke behoort fasiliterend te wees vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat leer beklemtoon soos in die vooruitsig gestel word vir die konstruktivistiese leeromgewing (Carless, 2007:58; Yilmaz, 2008:168) en UGO (Van der Horst & McDonald, 2001:6).

5.5.4 ONDERRIG-LEERKULTUUR

'n Onderrig-leerkultuur in hierdie studie behels 'n **kragtige leeromgewing** (Entwistle, 2003:14) vir die emansipasie/bemagtiging van studente as effektiewe, professionele beroepslui in die gesondheidswetenskappe. 'n Leerkultuur is nie beperk tot die klaskamer nie (Boud, 2007:22; Gravett, 2004:29) maar is van toepassing in 'n wyer sosiokulturele konteks (Pryor & Crossouard, 2005:9). Barr en Tagg (1995:4) verduidelik: "[T]he power of an environment or approach is judged in terms of its impact on learning. If learning occurs, then the environment has power."

Barr en Tagg (1995:3) verwys na 'n (*onderrig-*) leerkultuur as "to make students members of **communities of learners**" terwyl Gravett (2004:29) verwys na "communities of enquiry and interpretation"; 'n kultuur gekenmerk deur gemeenskaplike doelstellings, samewerking en gedeelde begrip. Leer en assessering loop hand aan hand; **leergeoriënteerde assessering** (Carless, 2007:58) behoort assessering as leergeleentheid te fasiliteer en by te dra tot die skep van 'n onderrig-leerkultuur. 'n Onderrig-leerkultuur in die konstruktivistiese tradisie bied geleentheid vir:

- **interaksie**; dialoog tussen deelnemers om gedagtes, begrip en ervarings te deel en te reflekteer (Windschitl, 2002: 8);
- doelgerigte, gemeenskaplike **stewe om te leer** (Gravett, 2004:30);
- hulp en ondersteuning aan studente (deur die portuurgroep, leerbegeleier) om **aktief te leer** en nuwe kennis te bekom in 'n konteks gekenmerk deur **outentieke, komplekse take** (Elshout-Mohr *et al.*, 2002:369);
- **verdraagsaamheid** teenoor alternatiewe sienings (Gravett, 2004:28);
- **respek** vir verhoudings (Gravett, 2004:30); en

- assessering deur die implementering van 'n **verskeidenheid strategieë** om idees te ontplooi en kritiese denke te stimuleer (Windschitl, 2002:8).

Die rolspelers in die voorgestelde onderrig-leerkultuur is die leerbegeleier, studente en ander rolspelers soos professionele praktisyns (wat deelneem as leerbegeleiers) en in 'n spesifieke verhouding tot mekaar staan. Die sosiale aard van kenniskonstruksie verg 'n verhouding op 'n meer gelyke vlak tussen leerbegeleier en studente as die hiërargiese verhouding kenmerkend van die tradisionele benadering tot onderrig en leer. So 'n verhouding impliseer **magsdeling** in die onderrig-leer-assesseringsproses. Die tweede en derde belange van Habermas se kennisraamwerk (Habermas, 1971: 311-314), naamlik die kommunikatiewe en emansipatoriese belange, is hier van toepassing.

Die **kommunikatiewe belang** (Rennert-Ariev verwys na die praktiese belang) fokus op **begrip deur interaksie** (taal) en ooreenstemming in die **interpretasie** van betekenis om die toepaslike besluite te neem (Grundy, soos aangehaal deur Rennert-Ariev, 2005:3). Die leerbegeleier as meer ervare praktisyn begelei die studente in die proses van interaksie (taal) tot kenniskonstruksie en om sinvolle betekenis te vind in leergeleenthede. Die student word aangemoedig tot interaksie, ondersteun om te **reflekteer**, eie oordeel te gebruik in assessering en sin te maak uit eie en ander se ervaring.

Die **emansipatoriese belang** se fokus is gerig op **outonome aksie** wat ontwikkel het uit 'n **kritiese ondersoek** na en sensitiwiteit vir die onderliggende morele en etiese fundering van menslike aksies (Gore & Zeichner soos aangehaal deur Rennert-Ariev, 2005:3). Die emansipatoriese belang is daarin gesetel dat die student 'n "stem" kry wat slegs moontlik is in omstandighede wat gekenmerk word deur **geregtigheid en gelykheid** (Habermas, soos aangehaal deur Rennert-Ariev, 2005:3). Die emansipatoriese kognitiewe belang streef na **refleksie** wat Habermas soos volg uitdruk: "in the power of self-reflection, knowledge and interest are one" (Habermas, 1971:314.) Emansipasie verwys na 'n voortdurende proses van persoonlike bemagtiging en nie na

'n eindpunt wat bereik kan word nie. Studente word bemagtig tot kritiese denkers, selfhandhawende professionele praktisyns vaardig in selfrefleksie, -assessering en **diep-holistiese lewenslange leer** (*inderdaad 'n ideaal!*). Svanström *et al.* (2008:343) verwys na **transformerende leer**, gekenmerk deur 'n vermoë om verder as feitelike en instrumentele leer te beweeg en om 'n verandering te demonstreer. Transformerende leer word gefasiliteer deur kritiese refleksie; die nuwe insigte is sigbaar in die individu se persoonlike, professionele en gemeenskapslewe. Die strewe na sodanige ideaal verg assessering wat leer op sigself aksentueer en formatief van aard is.

5.5.4.1 Formatiewe assessering

Die formatiewe aard van assessering impliseer dat assessering **tydens die leerproses** plaasvind; dit is 'n proses met 'n **onderrig-, begeleiding- en ontwikkelings- (bemagtigings-) funksie** (Coetzee, 2002:139). Die leerproses word gefasiliteer deur **terugvoer** tot voordeel van studente en die leerbegeleier (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:1; Slavin, 2006:451; Geyser, 2004:93; Marnewick & Rouhani, 2004:69; Luckett & Sutherland, 2000:102). Formatiewe assessering dien as 'n stellasië ("*scaffolding*", aldus Vygotsky) vir konseptuele bevestiging, of indien nodig, **konseptuele verandering**. 'n **Verskeidenheid van assesseringsmetodes** word ingespan om die uniekheid van studente se leerproses en kenniskonstruksie te fasiliteer. Entwistle (2003:19) maak die volgende opmerking in hierdie verband: "Variety avoids boredom and increases reliability of the assessments". Die leerproses word deur middel van formatiewe assessering gefasiliteer in 'n informele of meer formele manier.

Informele, formatiewe assessering is diagnosties, vind deurlopend op 'n ad hoc-basis plaas, is 'n fundamentele aspek van **goeie leerbegeleiding** (Carless, 2007:58) en kenmerkend van 'n **leerkultuur** (Entwistle, 2003:12) in 'n strewe om studente te bemagtig as selfgerigte (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:2), lewenslange leerders (Tan, 2007:120). Die leerbegeleier benut **interaksie** (Geyser, 2004:101) (vraag-en-respons, klas- en groepbesprekings, debatte, kommentaar) as assessering- en sinvolle leergeleenthede om studente bewus te maak van hul kognitiewe prosesse en om die

konstruksie van kennis te fasiliteer (Entwistle, 2003:14). Die leerbegeleier kan dadelik reageer op 'n respons en die resultate word gewoonlik nie gekwantifiseer nie (Geyser, 2004:101).

Pryor en Crossouard (2005:4-6) identifiseer die kenmerke van wat hy "divergent" formatiewe assessering noem en in ooreenstemming is met die konstruktivistiese benadering, as "oop"; 'n **dialogiese vorm van kommunikasie** (wat herinner aan 'n gesprek) met "helping questions" eerder as "testing questions". **Terugvoer** is verkennend, voorlopig en stimuleer verdere response en leergeleentheid. Informele, formatiewe assessering bied geleentheid aan al die betrokkenes vir **aktiewe deelname** deur refleksie, portuurgroep- en selfassessering in 'n nie-bedreigende omgewing; 'n **heuristiese funksie** (Pryor & Crossouard, 2005:18). Informele, formatiewe assessering is gerig op "wat" gespreksgenote weet en verstaan eerder as "óf" hulle weet (Pryor & Crossouard, 2005:5). 'n Minder effektiewe respons bied 'n geleentheid vir uitklaring en kritiese besinning oor 'n alternatiewe benadering tot die probleem. Marnewick en Rouhani (2004:273) is van mening dat informele assessering leerbegeleiers 'n geleentheid bied om individuele aandag aan studente te gee.

Gesprekke van dié aard se reikwydte is verder as die assessering van studente se kennis, vaardighede en houdings ten opsigte van die betrokke module inhoud waaraan "punte" toegeken word. Studente is aangewese op hul kennis en vaardighede om hulself te handhaaf tydens interaksie met die leerbegeleier en die portuurgroep. Elke deelnemer (leerbegeleier en studente) **aanvaar verantwoordelikheid** vir eie leer en is **verantwoordbaar vir die uitkoms** van die leer. Sluijsmans *et al.* (2003:37) bevind in 'n studie oor portuurgroep-assessering dat wanneer formatiewe assessering effektief benut word as leer- en terugvoergeleentheid, studente se "toetsgedrewe" gedrag afneem en dat assessering wyer definieer word as 'n pen-en-papiertoets.

Formatiewe assessering in interaktiewe formaat (groepwerk, klasbesprekings, debatte) bied 'n leer- en assesseringsgeleentheid wat oor modules heen kan strek. Die

potensiaal as leergeleentheid is omvattend en verreikend (*en ook verrykend*) en sluit die volgende in:

- Skep geleentheid vir die **integrasie van teorie en praktyk** (ervaringsleer).
- Ontvang en gee van **terugvoer** (Sluijsmans *et al.*, 2003:39).
- Bevorder **intra- en interpersoonlike vaardighede** (Sluijsmans *et al.*, 2003:39).
- Bevorder en **stimuleer refleksie**.
- Stimuleer die **formulering van argumente**.
- Inoefening van **kritiese denke** en **probleemoplossingsvaardighede** deur refleksie.

Dit bied inderdaad 'n kragtige bemagtigingsgeleentheid vir professionele beroeps-beoefening in die gesondheidswetenskappe.

Formele, formatiewe assessering impliseer 'n meer formele aard en inkorporeer 'n **element van meting** (*gradering*). Assessering is nog steeds diagnosties, deurlopend en begeleidend maar terugvoer word gekoppel aan die mate waartoe aan die gestelde standarde (uitkomste) voldoen is en behels 'n gradering (*vlak van bevoegdheid of punte*).

Formele, formatiewe assessering het 'n summatiewe funksie. Hickey *et al.* (2006:183) is van mening dat elke assessering beide formatiewe en summatiewe *funksies* het (*alhoewel die doel verskil*). Harlen (2007:16) beskryf die summatiewe funksie in formatiewe assessering as "evidence about where students have reached in relation to the goals of their learning". Geyser (2004:94) waarsku dat alhoewel formatiewe assessering komplementêrend is tot summatiewe assessering, die onderskeid duidelik en eksplisiet gestel moet word in die leerprogram ten opsigte van tydskedules en metodes. Indien nie, mag die indruk gelaat word dat assessering gelyk gestel word aan "punte" en studente leer dan *vir* assessering. Die siening word deur Gipps (1999) (soos aangehaal deur Hickey *et al.*, 2006:183) bevestig: "When students do not recognize the formative potential of assessments, their value for directly impacting student learning is quite limited." Leerbegeleiers benut die summatiewe funksie van formatiewe

assessering wanneer studente deur die loop van die semester ge-assesseer word om vordering te monitor, data te bekom oor leemtes in die leerproses, studente te begelei en te ondersteun ter bereiking van die uitkomste en as voorbereiding vir summatiewe assessering. Ondersteuning en begeleiding realiseer in die terugvoer wat studente ontvang.

5.5.4.2 Terugvoer

Terugvoer op assessering is 'n **kernelement in formatiewe assessering** met 'n **klem op leer** (Gibbs & Simpson, 2002:8; Entwistle, 2003:19; Geyser, 2004:93). Carless (2007:59) stel dit onomwonde dat "for assessment to promote learning, students need to receive appropriate feedback which they can use to 'feedforward' into future work". Nicol en Macfarlane (2006:5) beskryf goeie terugvoer as waardevol vir die fasilitering van refleksie en dialoog rondom leer, uitklaring van verwagte standaarde, geleenthede en aanmoediging om prestasievlakke te verbeter. Carless (2007:59) voeg by dat terugvoer leer sal fasiliteer indien die kriteria en verwagte standaard bekend is aan studente wat terugvoer dan gebruik om eie vordering te monitor.

Die **tydsverloop** tussen voltooiing van 'n assesseringstaak en die ontvangs van die terugvoer is krities. Gibbs en Simpson (2004:20) beklemtoon die **tydigheid van terugvoer**; indien terugvoer na assessering sloer, het studente reeds aanbeweeg en terugvoer verloor sy impak op leer. In sulke gevalle, meen die outeurs, is die amateuragtige terugvoer van die portuurgroep wat dadelik gegee word, van meer waarde as die professionele kommentaar van die leerbegeleier wat weke later ontvang word.

Slaggate in die wyse waarop terugvoer gegee word, word in die literatuur uitgewys. Torrance (2007:282) rapporteer dat die doel van **terugvoer** na assessering **eng** vertolk kan word en kan lei tot "**instrumentalisme**". Leerbegeleiers fokus so sterk op die bereiking van uitkomste en gee so uitvoerig terugvoer en ondersteuning aan studente, dat in plaas daarvan dat studente se selfgerigtheid en onafhanklikheid van die

leerbegeleier bevorder word, die teendeel realiseer. Die doel van terugvoer is dan nie leer nie, maar prestasie en konformering aan die vereistes soos deur die leerbegeleier gedemonstreer is tydens terugvoer.

'n Ander knelpunt is die praktyk onder leerbegeleiers om te volstaan met 'n **gradering (punt) sonder kommentaar** of aanbevelings. Sulke terugvoer is oneffektief en sonder enige waarde vir die leerproses (Kvale, 2007:65; Gibbs & Simpson, 2002:20). Die outeurs meen ook dat 'n assesseringstaak sonder gradering met slegs kommentaar, van meer waarde is omdat studente dan meer geneig is om die kommentaar met erns te bejeën en as riglyn vir leer te benut (Rust *et al.*, 2005:235; Gibbs & Simpson, 2002:11). In lyn hiermee is "laslap-" ("patchwork") assessering, wat behels dat dele van 'n omvattende opdrag in beplande "segmente" voltooi word en na elke segment voorgelê vir kommentaar aan die portuurgroep en/of leerbegeleier, waarna regstellings/aanpassings gedoen word. Gradering vind eers plaas na voltooiing van die totale opdrag (Van Tonder *et al.*, 2005:1282; Gibbs & Simpson, 2004:22).

Hounsell (2007: 103) onderskei tussen "hoëwaarde-" en "laewaarde-" terugvoer; die onderskeid verwys na die **impak van die terugvoer op toekomstige leer**. Laewaardeterugvoer sal verwys na kriptiese kommentaar ten opsigte van spel- en taalfoute wat 'n relatiewe lae verband het met die assesseringstaak/-opdrag. Gibbs en Simpson (2004:18) voeg by dat, om van waarde te wees, terugvoer gereeld moet plaasvind, gefokus moet wees op kleiner komponente van die leerprogram en spesifiek moet wees om van waarde te wees.

Duidelike kriteria vir 'n assesseringstaak, wat voordat studente met die assesseringstaak begin aan hulle beskikbaar gestel moet word, is onontbeerlik vir sinvolle terugvoer. Hounsell (2007:105) verwys na "anticipatory feedback"; studente word attent gemaak op moontlike slaggate in 'n spesifieke assesseringstaak wat nog uitgevoer moet word, aanbevelings word gemaak oor hoe om die slaggate of potensiele hindernisse te voorkom of te hanteer.

Terugvoer is **dialogies** van aard; studente ontvang terugvoer vanaf die leerbegeleier, van die portuurgroep sowel as van hulself. Die leerbegeleier ontvang weer terugvoer vanaf die student, ander studente/leerbegeleiers en die self wat fasiliterend benut kan word in die onderrig-leerproses. Die aktiewe deelname van die deelnemers aan die assesseringsproses en die gepaardgaande terugvoer, bevorder refleksie en selfassessering en behoort 'n inherente komponent uit te maak van die onderrig-leersituasie (Hounsell, 2007:110) wat 'n leerkultuur en assessering as leer fasiliteer.

5.5.4.3 Aktiewe deelname

Die aktiewe deelname van al die rolspelers in die leer- en assesseringsproses is essensieel in 'n leerkultuur wat kenmerkend is van:

- 'n Leerklimaat wat **demokraties, oop, uitdagend maar nie-bedreigend** is en spontane interaksie fasiliteer (Gravett, 2005:43).
- Die leerbegeleier aanvaar verantwoordelikheid as fasiliteerder van die leerproses (*doen afstand van "outoritêre" gesag, en deel mag*) (Bitzer, 2004:51).
- Die leerbegeleier erken die **studente as leergenote** (Gravett, 2004:30) en moedig aktiewe deelname aan (*nie net as "ontvanger" van assessering nie*).
- Studente aanvaar doelbewus **verantwoordelikheid vir eie leer** (Klopper, 2000:44; Gravett, 2005:7).
- Al die deelnemers is aktief betrokke met **kenniskonstruksie** (Watkins *et al.*, 2007:73; Gravett, 2005:20).
- Studente kry geleentheid om **eie (en portuurgroep se) werk te assesseer** aan die hand van ooreengekome kriteria (Serafini, 2000:390; Sluijsmans *et al.*, 2003:25).
- Die konstruksie van kennis realiseer in **refleksie** (Watkins *et al.*, 2007:71) en demonstreer die beginsels van die konstruktivistiese benadering tot leer en assessering (Yilmaz, 2008:167).

5.5.4.4 Refleksie

Refleksie, synde 'n konsep uit die kritiese teorie (Boud, 2007:21), verwys na wat Boyd en Fales (1983) (soos aangehaal deur Rolfe, 1996:102) beskryf as "[t]he process of internally *examining* and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and *clarifies meaning* in terms of self, and which results in a *changed conceptual perspective*". Die beskrywing illustreer die onlosmaaklike status van assessering in die konstruksie van kennis.

Refleksie is ter sprake by alle vorme van **interaksie** waar die student probeer sin maak van 'n gesprek, geskrif, beeld of gedagte. Reflektiewe praktyke, meen Tang (2002:1), behels **metakognisie** wat die individu in staat stel om eie aksies te evalueer ten opsigte van die relevante teorie en aanpassings ter verbetering te maak; 'n noodsaaklike vaardigheid in professionele beroepsbeoefening. Leer (*en assessering*), vanuit 'n konstruktivistiese oogpunt, is afhanklik van die individu se vaardigheid in refleksie. Die stelling word bevestig deur Sluijsmans *et al.* (2003:25), wat meen dat refleksievaardighede 'n voorvereiste is vir betroubare self- en portuurgroep-assessering. Om die sterk punte en leemtes in eie werk of die van die portuurgroep te assesser, is refleksievaardighede nodig. Die refleksieproses en –vaardighede ter sprake word aan die hand van Klopper (2001:35-37) se beskrywing daarvan weergegee. Die refleksieproses behels 3 fases en 5 vaardighede:

- Fase een verteenwoordig 'n **gewaarwording van ongemak**; die vaardighede ter sprake is 'n bewustheid wat die individu in staat stel om die **gevoelens** van ongemak **te analiseer en eerlike ondersoek te doen** na die impak van die ongemak. 'n Tweede vaardigheid ter sprake in fase een is die vaardigheid om prominente **gebeure, ervarings of eienskappe** wat verband hou met die ongemak, te **herroep en in verband te bring** met huidige ervaring.
- Fase twee verwys na 'n **kritiese analise van gevoelens** en die relevansie van bestaande kennis tot die huidige gewaarwording van ongemak; die vaardigheid van toepassing is kritiese analise. Die kritiese denkproses sluit assosiasie; integrasie, validasie en toe-eiening in.

- Fase drie behels die **ontwikkeling van 'n nuwe perspektief** (*verstaan*) ten opsigte van die gegewe situasie deur middel van die vaardighede van sintese en evaluasie.

Boud (2007:22) voeg selfregulering by refleksie as sleutel elemente in die mobilisering van studente as aktiewe deelnemers aan die leerproses; elemente wat hy reken onontbeerlik is vir “volhoubare assessering” en bemagtiging as lewenslange leerders en beoefenaars van professionele beroepe.

5.5.4.5 Selfregulering

Selfregulering is 'n konsep uit die psigologie (Boud, 2007:21) wat algemeen in onderwys literatuur ter sprake kom en as fasiliterend vir lewenslange leer erken word. 'n Ondersoek in die literatuur na die eienskappe wat selfregulering illustreer, het die volgende opgelewer:

- Die student as volwasse leerder se behoefte om **verantwoordelikheid vir eie leer** te aanvaar (Klopper, 2001:44).
- Die vaardigheid om **eie leer te beplan, te reguleer** (*bestuur*) en om **leergeleenthede te benut** sonder die bystand van 'n leerbegeleier (Tan, 2007:115).
- Die student neem **beheer oor sy/haar leer** (Breuer & Eugster, 2006:245).
- Selfregulering is 'n **lewenslange uitdaging** (Breuer & Eugster, 2006:245) wat nie bereik of verwerf word soos 'n sertifikaat en dan is hy/sy gekwalifiseerd nie.
- Self-regulerende studente is **bewus** van hul denke, maak effektiewe **planne**, is bewus van en **gebruik hulpbronne**, is sensitief vir **terugvoer** en **assesseer** die effektiwiteit van hul aksies (Marzano *et al.* (1993) soos aangehaal deur Huba & Freed, 2000:113).
- Studente wat selfregulerend is, stel **eie doelstellings** waarteen hul hulself assesseer, maak gebruik van “**interne**” **terugvoer** en **interpreteer “eksterne” terugvoer** (portuurgroep of leerbegeleier) ten opsigte van hul eie doelstellings (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006:200).

'n Konsep wat in dieselfde asem as selfregulering gebruik word, soms as sinoniem, is *selfgerigtheid* ("self-directed learning"). Vir die doel van hierdie studie vertrek die navorser vanuit die standpunt dat selfregulering die vaardigheid is om die doel, wat selfgerigtheid is, te bereik.

5.5.4.6 Selfgerigtheid

Boud (2007: 21) stel selfgerigtheid gelyk aan refleksie: "What they share is the view that the key to learning in complex settings is to be able 'to look again', to monitor one's own performance, to see one's own learning in the context in which it is deployed and to respond with awareness to the exigencies of the tasks in which one is engaged ... They involve dispositions and an orientation to both work and learning". Refleksie impliseer 'n analitiese en kritiese ingesteldheid van selfassessering wat verder strek as die slaag van 'n eksamen of kwalifikasie. Selfassessering fasiliteer selfgerigtheid en die emansipasie van die student om onafhanklik te funksioneer as eties verantwoordbare, professionele praktisyn in die gesondheidswetenskappe, bemagtig as lewenslange leerder.

5.5.4.7 Selfassessering

Selfassessering en refleksie is nou verwant en word deur Nicol en Macfarlane (2006:207) aangedui asof die twee terme dieselfde betekenis het. Vir die doel van hierdie studie geld die siening dat selfassessering 'n komponent van refleksie is; die twee konsepte is **interafhanklik** van mekaar maar nie sinoniem nie.

Race (2001:4) verduidelik selfassessering as die insluiting van studente in die beoordeling van hul werk. Die waarde van die oefening kan verhoog indien die materiaal wat ge-assesseer word **intrinsiek persoonlik van aard** is, soos **reflektiewe notas, dagboeke** en **aksieplanne** waar net die student weet hoe die materiaal wat beoordeel word die bepaalde doelstelling of kriteria verteenwoordig. Die resultaat van

die selfassessering mag dalk die intensie in plaas van die werklike uitkoms reflekteer. Watkins *et al.* (2007:149-151) bevestig die persoonlike aard van selfassessering as “assessment of oneself (not merely by oneself), especially of oneself as a learner”. Die outeurs meen studente het **ervaring nodig om vaardig te wees in selfassessering** en dat die inoefening van selfassessering ingebed behoort te wees in die onderrig-leerproses.

Selfassessering word uitvoerig in onderwys literatuur beskryf:

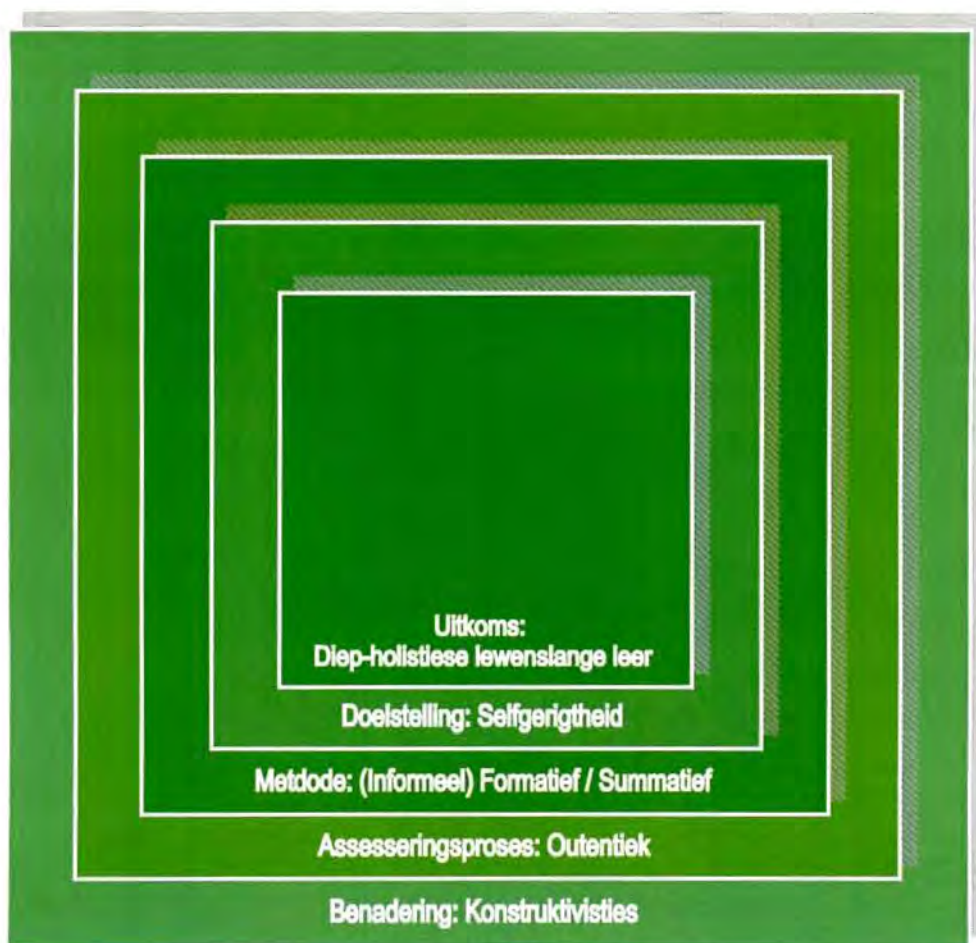
- Tang en Chow (2007:1076) beskryf selfassessering as die **analise van eie vaardighede/praktyke, beoordeling** daarvan aan die hand van gestelde kriteria en die beplanning van teikens en aksies vir verbetering. Dít, sê die outeurs, is **stimulering van hoërorde-denkvaardighede**, 'n sleutel element vir professionele praktykvoering.
- Cannon en Newble (2000:196) identifiseer die belang van selfassessering as die student se **begrip** vir sy **eie vermoë** en **prestasie**, die bevordering van **deursigtigheid en eerlikheid** omtrent assessering. Die outeurs bepleit die insluiting van selfassessering in die assesseringsplan.
- Volgens Bonnel *et al.* (2005:533) is selfassessering gebaseer op 'n student se **self-refleksie** met 'n klem op kritiese denke. **Formatiewe assessering** stel studente in staat om hulle vordering te monitor, sterkpunte en leemtes te identifiseer en om aksieplanne ter verbetering in werking te stel. **Selfassessering fasiliteer diep-holistiese lewenslange leer**. Die outeurs identifiseer die volgende as knelpunte:
 - Studente mag oneerlik wees oor hul vlak van funksionering of ongemak ervaar met kritiek en die uitkoms van selfassessering “knoei”.
 - Die vlak van emosionele volwassenheid en die student se selfbeeld speel 'n rol in die effektiwiteit van selfassessering.

Tan (2007:120) onderskei drie moontlike benaderings in terme waarvan selfassessering in die onderrig-leersituasie toegepas word:

- **Dosentgedrewe selfassessering:** student se selfbeoordeling vind plaas ten opsigte van die leerbegeleier se verwagtinge.
- **Programgedrewe selfassessering:** die gaping tussen studente se standarde en die verwagtinge ten opsigte van die programuitkomste word beklemtoon.

Die twee benaderings herinner aan Habermas se tegniese belang, gefundeer in die empiries-analitiese wetenskapsbeskouing (Habermas, 1971: 308). Dit blyk asof die “dryfkrag” ’n behavioristies-georiënteerde, tradisionele benadering is met ’n “moderne geurtjie” (akkommodasie van selfassessering in die assesseringsplan) om in te pas by ’n konstruktivistiese benadering. Die dosentgedrewe en programgedrewe selfassesseringsbenaderings is nie fasiliterend vir die bemagtiging van die student ten opsigte van selfgerigtheid nie.

- **Toekomsgedrewe assessering** beklemtoon die ontwikkeling van studente se vaardighede in selfwaardering en die konstruksie van kriteria vir persoonlike assessering ten opsigte van die verwagte professionele standarde. Dié benadering herinner aan Habermas se emansipatoriese belang, gefundeer in die kritiese teorie en in ooreenstemming met die strewe na diep-holistiese lewenslange leer. Die konstruktivistiese benadering tot assessering word skematies voorgestel in figuur 5.2.



FIGUUR 5.2: SKEMATIESE VOORSTELLING: KONSTRUKTIVISTIESE BENADERING

'n Onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, impliseer 'n raamwerk van beginsels en kriteria wat assessering as leer ondersteun en vervolgens bespreek word.

5.6 BEGINSELS EN KRITERIA VIR ASSESSERING AS LEER

'n Wye variasie van beginsels en kriteria vir assessering word in die literatuur bespreek. Die onderskeid tussen beginsels en kriteria is vaag en die konsepte blyk as sinonieme gebruik te word; die konsepte "vloei in mekaar" en 'n duidelike onderskeid is problematies. Die doel vir die insluiting is nie onderskeid nie, maar dien as raamwerk van parameters om aan kwaliteitseise te voldoen. Die volgende dien as beginsels vir assessering wat in ooreenstemming met die kriteria wat later bespreek word, gelees moet word:

- Die **verband** tussen die gestelde **leeruitkomste** en die **assesseringstaak** (Klopper, 2000:120; Olivier, 2002:106; Geyser, 2004:98). Die leeruitkoms is die doel wat bereik moet word; die assesseringstaak behoort die doel te ondersteun sodat die student tydens die voorbereiding, uitvoering en refleksie op die assesseringstaak dieper insig kry in die leeruitkoms. 'n Assesseringstaak wat nie die leeruitkoms "toelig" nie, is nutteloos as leergeleentheid.
- Die **toepaslikheid** van die **assesseringstaak** vir die leeruitkoms (Klopper, 2000:121; Geyser, 2004:98). Die waarde van assessering as leergeleentheid lê in praktiese ervaring. Dit sou sinneloos wees om 'n praktiese vaardigheid teoreties te assesser. Die teoretiese beginsels van die vaardigheid behoort sigbaar te wees in die demonstrasie van die vaardigheid.
- 'n **Variasie** van assesseringsmetodes en –tegnieke is aangewese (Klopper, 2000:121; Olivier, 2002:106). Die **uniekheid** van elke mens behoort respekteer te word in die **diversiteit** van assesserings- en leergeleenthede. 'n Variasie van assesseringstegnieke en metodes skep uitdagings en dra by tot die kreatiwiteit en ontwikkeling van vaardighede vir beide leerbegeleier en studente. 'n Kombinasie van tradisionele en outentieke assesseringsmetodes is aangewese. Die konsepte *leer* en *assessering* kry nuwe betekenis.
- Assessering is primêr 'n **kwaliteitsversekeringsaksie** (Geyser, 2004:98; Birenbaum, 2007:30) en geen enkele metode is geskik om alle aspekte vir kwaliteit aan te spreek nie. Elke assesseringsmetode het sy eie tekortkominge (Klopper, 2000:121; Olivier, 2002:106). 'n Variasie van assesseringsgeleenthede

(wat ook leergeleenthede is), -metodes en –tegnieke aksentueer verskillende aspekte van 'n leeruitkoms. Verskillende aspekte van verskillende leeruitkomste behoort geïntegreer te word om 'n geheelbeeld van studente se kennis, vaardighede, houdings en waardes te demonstreer. Van der Horst en MacDonald (2001:178) verwys na holistiese assessering terwyl Kandlbinder (2007:160) verwys na “capstone assessment”.

In ooreenstemming met die doel van hierdie studie, assessering as leer, is die volgende kriteria van toepassing.

- **Geldigheid.** Vir assessering om geldig te wees impliseer dit kwaliteit in die konteks van die assesseringstaak as 'n **ware weergawe** van die mate waartoe aan die eise vir die leeruitkoms voldoen is (Race, 2001:12; Birenbaum, 2007:29). Die resultate behoort die student se kennis, vaardighede en houding ten opsigte van die uitkoms te reflekteer. Om aan die kriterium te voldoen behoort beide die proses en die produk assesser te word (Geyser, 2004:96). Deurlopende assessering (Olivier, 2002:106) wat 'n verskeidenheid van assesseringsgeleenthede, -metodes en –tegnieke insluit (Olivier, 2002:106; Newble & Cannon, 2002: 170), is aangewese.
- **Betroubaarheid** verwys na **konsekwentheid** (Race, 2001:12; Geyser, 2004:98; Harlen, 2006:18). Konsekwentheid ten opsigte van gelykwaardige hantering van studente en die beoordeling van assesseringstake (Wakeford, 2004:45; Birenbaum, 2007:33). Duidelike riglyne ten opsigte van verwagtinge, die gebruik van merkstate of matrikse as riglyne vir assessering en 'n modereringsstelsel (Wakeford, 2004:45; Harlen, 2006:22) behoort die betroubaarheid van assessering te fasiliteer. Betroubaarheid ten opsigte van eenvormigheid en akkuraatheid blyk problematies te wees in die assessering van hoërordedenkvaardighede omdat die unieke vertolking en toepassing van vaardighede moeilik kwantifiseerbaar is (Harlen, 2007:22).
- **Billikheid** in assessering het meer te make met die **proses** as die produk van assessering, alhoewel die proses 'n direkte impak sal hê op die uiteindelijke kwaliteit van die produk. Billikheid behels aspekte soos:

- Realistiese verwagtinge ten opsigte van die hoeveelheid en omvang van assesseringstake wat van studente verwag word binne 'n toegelate tydsraamwerk om oorlading te voorkom (Geyser, 2004:97).
- Buigsaamheid in oorleg met die groep (Geyser, 2004:97), sonder bevoordeling.
- Geleentheid vir student tot selfregulering en verantwoordbaarheid vir leer (Serafini, 2000:390) deur 'n beperkte keuse te kan uitoefen ten opsigte van assesseringstake.
- Gespreksgeleenthede vir terugvoer om knelpunte te bespreek (Carless, 2007:60).
- **Deursigtigheid** reflekteer Boud en Falchikov (2005:5) se uittaling dat "[a]ssessment needs to be **demystified** if students are to become confident enough to understand and use it". Deeglike beplanning van deurlopende assesseringstake wat vervat is in 'n assesseringsplan en duidelike riglyne ten opsigte van verwagtinge (Olivier, 2002:107; Wakeford, 2004:43) behoort by te dra tot deursigtigheid. So ook behoort die deelname van studente in die vasstel van kriteria vir assessering (Serafini: 2000:390; Carless, 2007:59) en geleenthede vir wedersydse terugvoer (Carless, 2007:60) deursigtigheid te fasiliteer en assessering as leergeleentheid te komplementeer.

5.7 ASSESSERING AS LEER

Assessering as leer se ooreenstemming met die konstruktivistiese benadering tot leer en assessering is uitgelig in die voorafgaande bespreking. Konsepte wat algemeen in die onderwysliteratuur voorkom en nou verwant is aan assessering as leer, is assessering *vir* leer (Geyser, 2004:91; Kvale, 2007:65; Tan, 2007:123) en leer *uit* assessering (Geyser, 2004:91). Die konsep, assessering as leer, inkorporeer beide uitgangspunte; of assessering leer voorafgaan en of leer assessering voorafgaan is nie ter sake nie; die hele assesseringsproses is 'n leergeleentheid en 'n leergeleentheid

behels assessering. Om assessering as leer te verduidelik, is dit nodig om die komponente van 'n konseptuele raamwerk van naderby te verken.

5.7.1 KOMPONENTE VIR 'N KONSEPTUELE RAAMWERK

Die volgende komponente is geïdentifiseer vir 'n konseptuele raamwerk om 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, skematies te verduidelik.

- **Die rolspelers:** leerbegeleiers, studente, professionele praktisyns, pasiënte/kliënte, leermateriaal of –situasie.
- **Konteks:** onderrig-leerkultuur.
- **Proses** om uitkoms te bereik: assessering as leer.
- **Verwagte uitkoms:** diep-holistiese lewenslange leer.

5.7.1.1 Die rolspelers

Die rolspelers in 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, verwys na die persone wat in 'n mindere of meerdere mate in interaksie is met hulself en mekaar en die uitkoms (diep-holistiese lewenslange leer) beïnvloed. Die rolspelers is die leerbegeleiers, studente, professionele praktisyns, pasiënte/kliënte, en die leermateriaal.

5.7.1.2 Konteks

Die konteks verwys na die omstandighede (gewoontes, gebruike, norme, interaksie style en patrone) wat die kultuur in die onderrig-leersituasie uitmaak en waar refleksie (kritiese denke, selfassessering en sinmaking), aksie (leer en assessering) en interaksie (uitruil van idees, begrip en argumente) plaasvind.

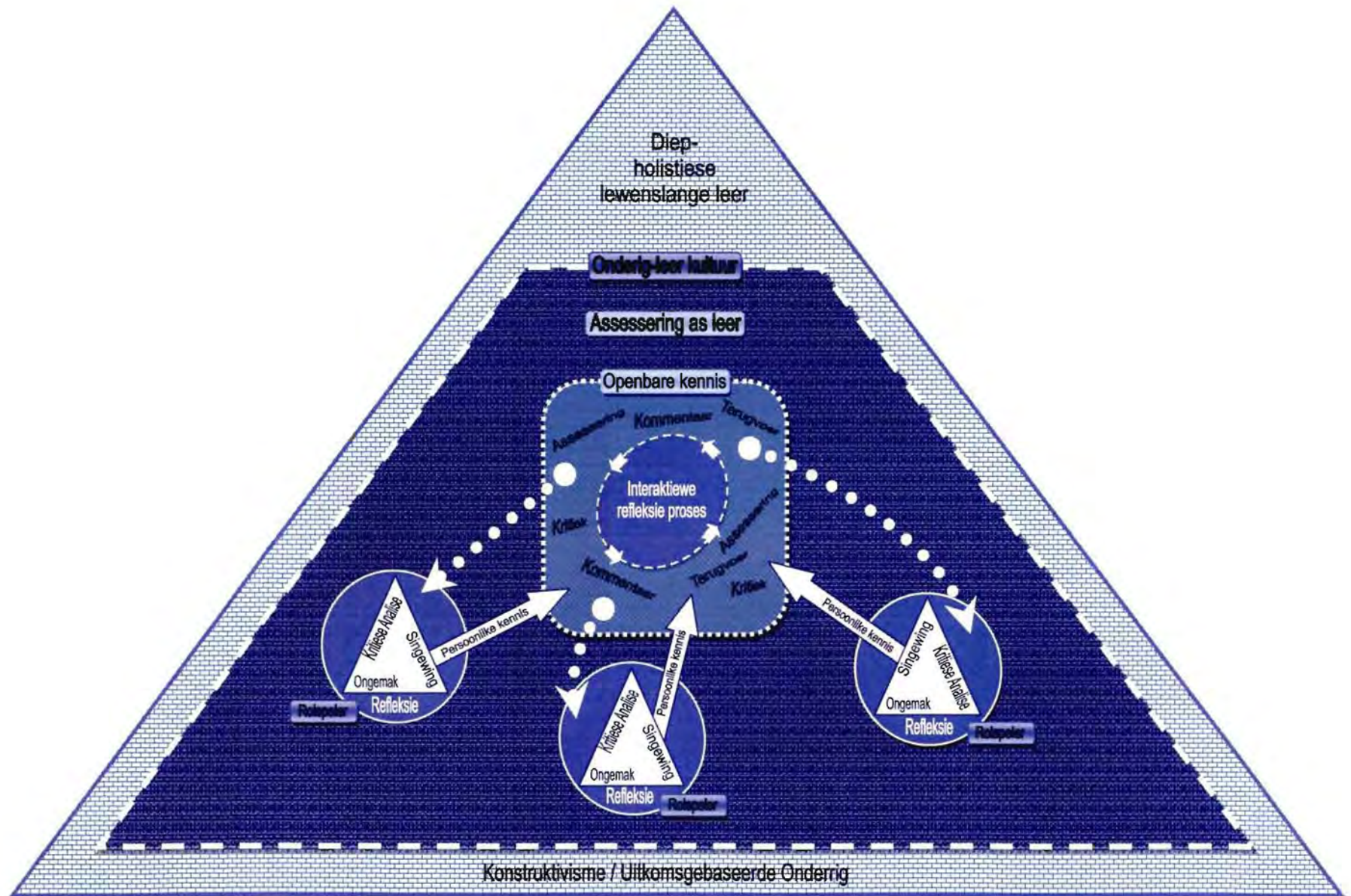
5.7.1.3 Proses

Die proses ter sprake in die onderrig-leerkultuur behels assessering as leer wat as interne, individuele en eksterne, gemeenskaplike proses beskryf word. Die interne proses vind in elke rolspeler plaas en behels refleksie; 'n kritiese ondersoek en selfassessering wat lei tot singewing en persoonlike kennis (begrip). Eksterne assessering gebeur wanneer die individu se persoonlike kennis (begrip) openbaar gemaak word tydens interaksie met die ander rolspelers en die rolspelers hul persoonlike kennis (begrip) deur terugvoer (formatiewe assessering) bekend maak. Die interne proses word herhaal wanneer die persoonlike kennis (begrip) aangepas, gewysig, totaal verander of bevestig word. Die proses herhaal solank as wat daar interaksie is.

5.7.1.4 Verwagte uitkoms

Die verwagte uitkoms van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, is diep-holistiese lewenslange leer. Diep-holistiese lewenslange leerders reflekteer in die emansipasie van student tot professionele beroepsbeoefenaar wat presenteer met selfgerigtheid, 'n voortdurende soeke na betekenis, 'n vaardigheid in interaksie, refleksie en kenniskonstruksie om op 'n eties verantwoordbare wyse besluite te neem en deur te voer.

'n Skematiese voorstelling van die konseptuele raamwerk volg in figuur 5.3.



FIGUUR 5.3 SKEMATIESE VOORSTELLING: KONSEPTUELE RAAMWERK

5.7.2 BESKRYWING VAN DIE KONSEPTUELE RAAMWERK

Assessering as leer vanuit 'n konstruktivistiese benadering is 'n **interaktiewe, reflektiewe proses**. Verskeie rolspelers is in 'n mindere of meerdere mate betrokke (leerbegeleiers, studente, professionele praktisyns, pasiënte/kliënte, leermateriaal en/of die leersituasie). Die konteks is 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer en **elke assesseringstaak die potensiaal het om 'n leergeleentheid** te wees. **Assessering** (intern as selfassessering tydens refleksie en ekstern in interaksie en terugvoer), en **singewing** staan sentraal in die proses. Die resultaat is **persoonlike kennis** (intern) wat openbare inligting word wanneer dit tydens interaksie met ander deelnemers gedeel en die proses herhaal word. Die uitkoms reflekteer in die emansipasie van studente (en ander rolspelers) tot **diep-holistiese lewenslange leerdere** ('n voortdurende refleksie en soeke na singewing), 'n noodsaaklike komponent vir professionele beroepsbeoefening in 'n dinamiese wêreld. Die verband tussen die konseptuele raamwerk, die navorser se teoretiese uitgangspunte en relevante literatuurondersteuning word uiteengesit in tabel 5.4.

TABEL 5.4: ONDERRIG-LEERKULTUUR: ASSESSERING AS LEER

PROSES	EIENSKAPPE	BENADERING	LITERATUUR
Interne, individuele proses:	Behoeft vir en verantwoordelikheid vir eie leer; Interaksie met self; Refleksie (kritiese analise, selfassessering); Kenniskonstruksie; Selfregulering.	Kognitiewe konstruktivisme	Shepard (2000) Windschitl (2002) Gravett (2004) Yilmaz (2008) Klopper (2000)
Uitkoms:	Singewing ("verstaan"); Bemagtig met persoonlike kennis.	Kognitiewe konstruktivisme Kritiese teorie	Habermas (1971) Rennert-Ariev (2005)
Eksterne, gemeenskaplike proses	Assessering: formatief; multi-metodes; terugvoer; Interaksie met leer-genote; gemeenskaplike "verstaan".	Sosiaal-kulturele konstruktivisme	Shepard (2000a) Windschitl (2002) Gravett (2004) Yilmaz (2008) Tang & Chow (2007) Watkins <i>et al.</i> (2007)
Uitkoms	Emansipasie: Selfgerigtheid, diep-holistiese lewenslange leer; self-assessering; effektiewe, professionele, beroepsbeoefening.	Kritiese teorie Kognitiewe en sosiaal-kulturele konstruktivisme	Habermas (1971) Rennert-Ariev (2005) Macfarlane-Dick (2006) Breuer & Eugster (2006) Boud & Falchikov (2007) Tan (2007)

5.8 SAMEVATTING

Hoofstuk 5 het die teoretiese raamwerk as wetenskaplike begronding uit die literatuur vir hierdie studie beskryf. Sentrale konsepte is uit die samevattende stellings geïdentifiseer en vanuit drie prominente onderrig-leerbenaderings bespreek, naamlik die behavioristiese, UGO- en konstruktivistiese benaderings. Die hoofstuk is afgesluit met 'n konseptuele raamwerk relevant vir die studie. Die konseptuele raamwerk is visueel aangebied en beskryf. Die teoretiese raamwerk dien as begronding vir 'n strategie om assessering as leer in hoër onderwysinstellings te formuleer. Die strategie word in hoofstuk 6 bespreek.

HOOFSTUK 6: STRATEGIE VIR ASSESSERING AS LEER

Hoofstuk 6 spreek die oorkoepelende doel van hierdie studie aan, die formulering van 'n **strategie** vir die skep van 'n **onderrig-leerkultuur** in hoër onderwys wat **assessering as leer** fasiliteer.

6.1 INLEIDING

Strategie, as konsep, het sy oorsprong in die militêre idioom en verwys na die **kuns** om soldate, skepe, vliegtuie en militêre toerusting so effektief moontlik vir die aanval/verdediging te posisioneer (Jacobs, 2004:70).

Ehlers en Lazenby (2007:2) definieer 'n strategie in die sakewêreld as **doelbewuste aksieplanne** wat deur 'n organisasie geloods word om beter as sy mededingers te presteer. 'n Organisasie se visie- en missiestellings dien as uitkoms vir die strategie (Van Dyk, 1998:505). Van Dyk (1998:505) onderskei tussen 'n strategie en 'n taktiese plan. 'n Strategie word aangedui as 'n langtermynplan (twee tot tien jaar) terwyl 'n taktiese plan verwys na die korttermynplan om aktiwiteite en doelwitte wat in die strategiese plan ingesluit is, tot uitvoer te bring.

Ten opsigte van die onderrig-leer konteks, verwys strategie na 'n **oorhoofse plan** om **spesifieke doelstellings** ten opsigte van onderrig en leer te bereik. Vir hierdie studie behels dit 'n plan om 'n onderrig-leerkultuur daar te stel wat assessering as leer fasiliteer ten einde studente as diep-holistiese lewenslange leerders te bemagtig vir effektiewe beroepsbeoefening in die gesondheidswetenskappe.

In 'n ondersoek na 'n aantal internasionale universiteite se assesseringstrategieë kon geen uniforme patroon geïdentifiseer word nie. Vir die doel van hierdie studie sal die formulering van 'n strategie op die volgende elemente fokus, wat as uitkomst vir hoofstuk 6 geld:

- Die **visie** van die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys, vertolk ten opsigte van die visie en missiestellings van lukraak geselekteerde hoër onderwysinstellings in lyn met die visie vir hierdie studie, 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer.
- Die **waardes/beginsels** wat die visie van die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys, Suid-Afrikaanse universiteite en die beginsels wat assessering as leer ondersteun.
- 'n **Strategie** (langtermyn doelstellings) om assessering as leer binne die raamwerk van waardes/beginsels te realiseer.
- 'n **Taktiese plan** (korttermyn doelstellings) vir die implementering van die strategie vir 'n kultuur wat assessering as leer fasiliteer.

6.2 VISIE

Die Departement van Onderwys het 'n visie van "...[a] South Africa in which all its people have equal access to **lifelong education** and training opportunities, which will contribute towards improving their **quality of life** and **building** a peaceful, prosperous and democratic **society**". (SA, 1999.) UGO is die dominante benadering wat deur die Suid-Afrikaanse regering aanbeveel word om dié visie te realiseer (SA, 1995).

Die visie- en missiestellings van hoër onderwysinstellings reflekteer hierdie visie met frases soos:

- "... gedrewe deur die **nastreef van kennis en innovering** ...", "... om graduandi te **ontwikkel**,... te **bemagtig**... om lateraal en **krities** te kan **dink**." (NWU, 2008.)
- "... geleenthede vir **buigsame, lewenslange leer** ..."; "... stel studente in staat om goed-afgeronde, kreatiewe, verantwoordelike en produktiewe landsburgers en toekomstige leiers te wees ... wat kan **aangepas** by vinnig veranderde omgewings ... stimulering van **kritiese en onafhanklike denke**." (UP, 2008.)
- "... "[E]**ducating for life**" ... equip people with **life-long skills** ..." (UCT, 2008.)

Die visie van die Departement van Onderwys en die hoër onderwysinstellings wat ter sprake is in hierdie studie, se visiestellings reflekteer die visie van die navorser:

'n Onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer en studente bemagtig as diep-holistiese lewenslange leerders vir effektiewe beroepsbeoefening in die gesondheidswetenskappe.

6.3 WAARDES EN BEGINSELS

Die Nasionale Onderwysbeleid (SA,1999) identifiseer nie die waardes wat die visie ondersteun in eksplisiete terme nie, maar gee erkenning aan die Handves van Menseregte soos vervat in die Grondwet van Suid-Afrika. Die erkenning impliseer fundamentele waardes soos **menswaardigheid, gelykheid, vryheid en respek**. Die hoër onderwysinstellings gee verder erkenning aan **diversiteit, integriteit, akademiese vryheid en billikheid**. Soortgelyke waardes is van toepassing in assessering. Die konsepte, waardes ("values") en beginsels ("principles"), ondersteun mekaar in betekenis; morele reëls of sterk geloof in wat as reg of aanvaarbaar beskou word en as riglyn dien vir gedrag (Wehmeier, 2005:1153,1632). Dié beskrywing impliseer dat **assessering waardegebonde** is. Die beginsels wat assessering as leer onderlê en terselfdertyd voldoen aan akademiese standaarde, behels dat assessering kriteriumgerig, deurlopend, formatief, outentiek, multidimensioneel, uitdagend, deursigtig en aktief behoort te wees.

Die beginsels wat deur die navorser onderskryf word as aannames vir assessering as leer, word in tabel 6.1 uiteengesit.

TABEL 6.1: NAVORSER SE BEGINSELS VIR ASSESSERING AS LEER

BEGINSELS	IMPLIKASIES
Toewyding	Integrasie van leer en assessering Aktiewe deelname van al die rolspelers Deurlopende, formatiewe assessering Begeleidende terugvoer
Respek vir uniekheid	Veelvoudige assesseringsgeleenthede Besikbaarheid van keuse vir assessering Multidimensionele assessering Interaksie
Omvattende assessering	Integrasie van leeruitkomste; geïntegreerde assessering Teorie-praktyk integrasie Ervaringsleer
Integriteit	Deursigtigheid Leeruitkomste as basis vir assessering Eerlikheid Billikheid
Selfregulering	Verbind tot leer Verantwoordbare keuse Intrinsieke motivering

Die visie (*uitkoms*) vir hierdie studie en die gepaardgaande beginsels is gegroepeer in 7 (sewe) doelstellings wat as strategie of langtermynplan vir assessering as leer voorgehou en vervolgens bespreek word.

6.4 STRATEGIE

Die strategie of **langtermyn plan** vir 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, is vervat in doelstellings wat daarna streef om

- 'n struktuur daar te stel wat kwaliteit onderrig-leer verseker deur assessering wat kriteriumgerig, geldig, betroubaar, billik en deursigtig is;
- 'n kombinasie van assesseringspraktyke (tradisioneel, outentiek, formatief, summatief) te implementeer ter bereiking van leeruitkomste wat aan akademiese standaarde voldoen;
- assesseringsgeleenthede te benut as leergeleenthede en leergeleenthede as assesseringsgeleenthede;
- voorsiening te maak vir die uniekheid en diversiteit van studente se leerbehoeftes en –style;
- aktiewe deelname en verantwoordbaarheid vir leer te fasiliteer;
- ervaringsleer in die leerprogramme te inkorporeer as beroepsvoorbereiding; en
- akademiese personeel te bemagtig in leerbegeleiding wat assessering as leer fasiliteer.

6.5 TAKTIESE PLAN

Die taktiese plan verwys na die **maatreëls** wat in plek gestel word om die doelstellings van die strategiese plan en oorhoofse doelstelling van hierdie studie te implementeer.

Maatreëls om die **realisering van die strategiese doelstellings** te fasiliteer, word uiteengesit in tabel 6.1.

TABEL 6.2: TAKTIESE PLAN: ONDERRIG-LEERKULTUUR WAT ASSESSERING AS LEER FASILITEER

STRATEGIE	TAKTIESE PLAN	LITERATUUR
Om 'n struktuur daar te stel wat kwaliteit onderrig-leer verseker deur assessering wat kriteriumgerig, geldig, betroubaar, billik en deursigtig is.	Direkte verband tussen assesseringsopdrag en leeruitkomste (5.3.1; 5.3.2.1; 5.4.2) Verwagtinge duidelik uitgespel (kriteria, aksie werkwoorde, datum, tyd, puntetoedeling) (5.3.2.1; 5.4.4.2; 5.5) Tydige, begeleidende terugvoer (5.3.2.1; 5.4.4.2)	Van der Horst & McDonald (2001) Malan (2000); Svanström <i>et al.</i> (2008); Birenbaum (2007); Rust <i>et al.</i> (2005); Race (2001) Huba & Freed (2000); Rust <i>et al.</i> (2005) Hounsell (2007)
Om 'n kombinasie assesseringspraktyke (tradisioneel/outentiek, formatief/summatief) te implementeer ter bereiking van leeruitkomste wat aan akademiese standaarde voldoen.	Keuse van assesseringspraktyk berus by leeruitkoms (5.3.1; 5.4.2) Fokus op stimulering van léér (kennis, vaardighede houding, waardes) (5.4.4.2) Balans tussen informele en formele assessering (5.3.1) Integrasie van leeruitkomste (holisties) (5.4.1; 5.5) Teorie-praktykintegrasie (bevoegdheid) (5.3.2; 5.4.3) Assesseringsplan (5.3.2.1)	Knight (2007) Carless (2007) Dochy <i>et al.</i> (2007) Marnewick & Rouhani (2004) Geyser (2004); Shepard (2000a) Baartman <i>et al.</i> (2007); Geyser (2004)

TABEL 6.2: TAKTIESE PLAN: ONDERRIG-LEERKULTUUR WAT ASSESSERING AS LEER FASILITEER (Vervolg)

STRATEGIE	TAKTIESE PLAN	LITERATUUR
Om assesseringsgeleenthede te benut as leergeleenthede en leergeleenthede as assesseringsgeleenthede.	Integrasie van assessering en leer (5.3.1) Deurlopende, formatiewe assessering (5.3.2.1; 5.4.4.1) Inkorporering van self-, portuur- en groep-assessering (5.4.4.7; 5.4; 5.4.4.3) Interaksie het potensiaal vir leer en assessering (5.4.4; 5.4.4.4) Uitdagende, stimulerende assesseringsopdragte (5.4.3; 5.4.4) Verskeidenheid van metodes (tradisioneel en outentiek) (5.4.4) Terugvoer nie noodwendig gekoppel aan gradering nie (5.4.4.2) "laslap-opdragte"; "feed forward"; "anticipatory feedback" (5.4.4.2) Tydige, eksplisiete, interaktiewe terugvoer, advies/motivering t.o.v. vordering (5.4.3; 5.4.4.2) Geleentheid vir refleksie; interaksie; (5.4.3; 5.4.4.4) Veelvoudigheid van moontlike antwoorde; motivering en beredenering van antwoorde (5.4.3; 5.4.4)	Shepard (2000a); Dochy <i>et al.</i> (2007); Race (2001) Marnewick & Rouhani (2004); Shepard (2000a); Marnewick & Rouhani (2004) Geyser (2004); Shepard (2000a); Hounsell (2007) Carless (2007); Gibbs & Simpson (2004); Rennert-Ariev (2005); Serafini (2000); Baartman <i>et al.</i> (2007) Rust <i>et al.</i> (2005); Hounsell (2007); Nicol & Macfarlane (2006); Shepard (2000a); Serafini (2000); Boud & Falchikov (2005)

TABEL 6.2 TAKTIESE PLAN: ONDERRIG-LEERKULTUUR WAT ASSESSERING AS LEER FASILITEER (Vervolg)

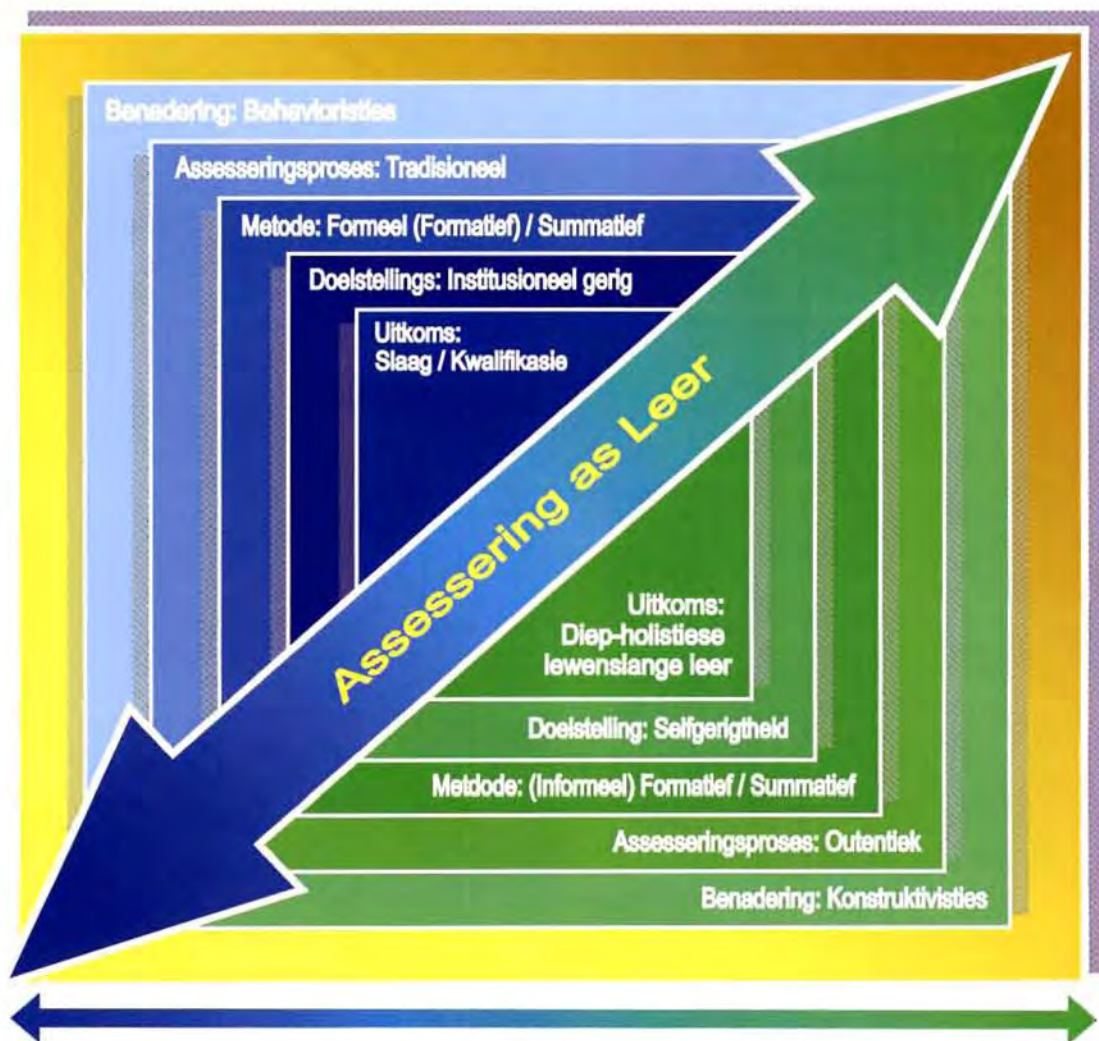
STRATEGIE	TAKTIESE PLAN	LITERATUUR
Om voorsiening te maak vir die uniekheid en diversiteit van studente se leerbehoefte en –style.	Multimetodes (5.4.3; 5.5) Integreer uitkomst tydens assessering (holisties) (5.4.1; 5.5) Variasie van assesseringsgeleenthede beskikbaar; bied student 'n beperkte keuse (byvoorbeeld 4 uit 6), selfregulering (5.4.4.5; 5.5)	Coetzee (2002); Shepard (2000a); Nicol & Macfarlane (2006); Windschitl (2002); Elshout-Mohr <i>et al.</i> (2002); Boud & Falchikov (2005)
Om aktiewe deelname en verantwoordbaarheid vir leer te fasiliteer.	Student formuleer eie leeruitkomst en aksieplanne (selfregulering) (5.4.3; 5.4.4.3; 5.4.4.5) Interaktiewe kontakssessies (5.4.3; 5.4.4; 5.4.4.1) Deelnemende leer (5.4.3; 5.4.4.3) Leerbegeleier beskikbaar en toeganklik vir leerbegeleiding (5.4.3; 5.4.4.3)	Tan (2007); Serafini (2000); Nicol & Macfarlane (2006) Carless (2007); Juniu (2006) Elshout-Mohr <i>et al.</i> (2002); Klopper (2001)
Om ervaringsleer in leerprogramme te inkorporeer vir beroepsvoorbereiding	Teorie-praktyk integrasie op alle vlakke van leerprogram (5.3.1) Blootstelling aan werklike praktyk,- ervaring (5.3.3; 5.4.1; 5.5) Realiteitsgebonde scenario / opdragte (5.3.3; 5.4.3) Betrokkenheid van professionele praktisyns in leerprogramme (leerlingskap) (5.3.1)	Elshout-Mohr <i>et al.</i> (2002) Falchikov (2007) Boud (2007) Kandlbinder (2007)
Om akademiese personeel te bemagtig in leerbegeleiding wat assessering as leer fasiliteer vir professionele beroepsbeoefening	Interaksie tussen akademiese personeel onderling en professionele praktisyns; deel ervaring (5.3.1) Bemagtiging as leerbegeleiers en assessors in hoër onderwys (5.3.1)	Windschitl (2002) Shepard (2000a); Kandlbinder (2007)

6.5.1 BENADERING VIR IMPLEMENTERING VAN TAKTIESE PLAN

Vir die implementering van die taktiese plan is die aangewese benadering 'n kombinasie van die behavioristiese en konstruktivistiese benaderings tot leer en assessering. Die besluit is geneem op grond van die volgende:

- Die **aangewese, dominante raamwerk** vir die Suid-Afrikaanse nasionale onderwysstelsel is **UGO**. UGO is 'n eklektiese benadering wat elemente uit verskillende benaderings insluit (bemeesteringsleer, doelwit-, kriteriumgerigte en bevoegdheidsbenaderings) om te voldoen aan die eise van die Suid-Afrikaanse samelewing (Malan, 2000:4). Twee van die benaderings (bemeesteringsleer en doelwitbenadering) is in ooreenstemming met die behavioristiese benadering tot leer en assessering (Shepard, 2000b:4).
- Internasionale onderwysliteratuur **bevraagteken** die waarde van **tradisionele assesseringspraktyke** vir die eise wat aan 21ste-eeuse professionele praktisyns gestel word (Boud & Falchikov, 2005:2; Baartman *et al.*, 2007:259). Die eise behels onder andere selfgerigte, lewenslange leerders wat reflektief en kreatief met nuwe inligting (kennis) kan omgaan en effektief kan aanpas by 'n vinnig veranderende omgewing (Knight, 2007:73). Die konstruktivistiese benadering blyk die antwoord op die uitdaging te wees.

Die navorser glo dat 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, die strewe na diep-holistiese lewenslange leer behoort te komplementeer om studente te bemagtig as selfgerigte, professionele praktisyns wat die eise van 'n beroep in gesondheidswetenskappe die hoof kan bied. Die wyse waarop 'n kombinasie van onderrig-leerbenaderings as strategie vir assessering as leer in die vooruitsig gestel word, word skematies uiteengesit in figuur 6.1 en dan verduidelik.



FIGUUR 6.1: SKEMATIESE VOORSTELLING: STRATEGIE VIR ASSESSERING AS LEER

6.5.2 **BESPREKING VAN SKEMATIESE VOORSTELLING**

Die strategie vir assessering as leer, kombineer elemente uit die behavioristiese (sien figuur 5.1) en konstruktivistiese benaderings (sien figuur 5.2) tot leer en is in ooreenstemming met UGO soos in hoofstuk 5 beskryf is.

Studente wat 'n onbekende leersituasie betree (eerstejaarstudent / oorskakeling na 'n gevorderde vlak van leer) beleef onsekerheid ten opsigte van verwagtinge en 'n aanpassingsperiode is van toepassing. Die leerbegeleier skep die nodige struktuur (studiegids, uitkomst, begeleiding, assesseringsplan) waarbinne onderrig-leer plaasvind en aanpassing gefasiliteer word. Leerbegeleiding neig na die behavioristiese benadering en assessering neig formeel formatief van aard te wees. Tradisionele assesseringspraktyke (toetse) fokus op feitelike kennis en institusioneel gerigte uitkomst ("goeie" deursetsyfer); die doel is dat studente die module slaag ten einde suksesvol te kwalifiseer.

Hoe "gemakliker" studente is met die akademiese verwagtinge, hoe meer gevorderd hulle is in hul denke en hoe meer selfregulerend, hoe vinniger vorder hulle deur die "gestruktureerde" fase. Die leerbegeleier behoort studente reeds vanaf die eerste kontakssessie bewus te maak van en te begelei tot selfregulering en onafhanklike funksionering. Die fokus is diep-holistiese lewenslange leer. Om 'n module en kwalifikasie te slaag, is belangrik, maar slegs 'n middel tot 'n doel. Die uiteindelijke doel is effektiewe professionele beroepsbeoefening wat gefasiliteer word deur diep-holistiese lewenslange leer. Die struktuur waarbinne leer plaasvind, word deur die student self geskep deurdat hy/sy verantwoordelikheid vir eie leer aanvaar en aktief betrokke is by die leer en assesseringsproses. Die leerbegeleier fasiliteer die leerproses deur die doelbewuste integrasie van assessering en leer. Assessering is formatief en outentiek van aard en vind deurlopend plaas; die studente en leerbegeleier is aktiewe deelnemers deur vrae te vra, verduidelikings aan te bied, argumente te

formuleer, te debatteer, en voortdurend nuwe kennis (begrip) te konstrueer en bestaande kennis te verander of te bevestig.

Die fasilitering van diep-holistiese lewenslange leer verg 'n verandering vanaf gestruktureerde, behavioristies georiënteerde, tradisioneel-gerigte assesseringspraktyke wat tans die tendens is, na semi-gestruktureerde, konstruktivisties georiënteerde, outentiek-gerigte assesseringspraktyke wat streef na diep-holistiese lewenslange leer (sien figuur 5.3 en 5.6.2). Die "oorgang" vanaf 'n behavioristiese benadering na 'n konstruktivistiese benadering impliseer 'n fusie tussen die twee benaderings wat op 'n kontinuum of glyskaal funksioneer. Die fusie reflekteer 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer en assesseringspraktyke uit die tradisionele en konstruktivistiese tradisies insluit wat in ooreenstemming is met UGO.

Praktyke wat assessering as leer ten doel het, bemagtig studente deur gerigte begeleiding tot aktiewe deelname aan die leerproses. Interaksie en formatiewe assessering moedig studente aan tot refleksie, wat kritiese denke en selfassessering insluit, en lei tot die konstruksie van persoonlike kennis. Die persoonlike kennis word deur interaksie beskikbaar gestel as openbare inligting wat deur die volgende aktiewe deelnemer(s) omgeskakel word tot persoonlike kennis deur middel van refleksie en kenniskonstruksie. Die uitkoms is die emansipasie van studente tot diep-holistiese lewenslange leerders en effektiewe, professionele praktisyns wat onafhanklik kan funksioneer, hulself kan handhaaf en aanpas in vinnig veranderende samelewing- en beroepsituasies.

6.5.3 EMANSIPASIE VAN STUDENT

Die emansipasie van die student herinner aan die proses wat deur Benner (1984) beskryf is ten opsigte van 'n professionele verpleegkundige se ontwikkeling vanaf groentjie ("novice") tot ekspert ("expert"). Die stadiums van professionele ontwikkeling (Benner, 1984:20-38) word soos volg vir hierdie studie aangepas :

- **Stadium een:** 'n Groentjie verwys na 'n **nuweling** met geen ervaring van die situasie waaraan hy/sy blootgestel is nie. Die stadium is van toepassing op 'n eerstejaarstudent aan 'n hoër onderwysinstelling of 'n meer ervare student wat 'n groentjie in 'n spesifieke module of leer situasie is. Hierdie studente benodig aanvanklik “konteksvrye” reëls om hul aksie te rig. Hier is die **fokus** op die “onthou” en “verstaan” van **feitelike inligting** (Habermas se *kommunikatiewe belang*). Hierdie onbekende inligting moet tot kennis verwerk word tydens interaksie en met behulp van taal weergegee word. Wanneer daar 'n praktika komponent betrokke is, is Habermas se tegniese belang ook ter sprake; die teoretiese kennis word prakties uitgevoer volgens 'n voorgeskrewe proses (toepassing van “reëls”) om bevoegdheid te fasiliteer. Die interaksie is **voorskriftelik-begeleidend** van aard. Interaksie sou sinvol toegepas kon word in groepwerk en informele, formatiewe assessering om die “reëls” baas te raak, gemaklik te raak in aktiewe deelname en assessering as leer.
- **Stadium twee:** Die **gevorderde beginner** het effens meer ervaring maar **benodig** nog **gestruktureerde begeleiding**. 'n Tweedejaarstudent sal hier inpas. Die reëls word vervang met “riglyne” wat die student meer ruimte bied vir interpretasie en onafhanklike funksionering van die leerbegeleier. Interaksie behels leiding, uitruil van begrip, die verduideliking/uitklaring en toepassing van “reëls” en terugvoer. Die oplossing van probleme wat berus op “konteksgebonde reëls” sou as sinvolle formatiewe assessering kan dien. Studente is verbaal meer interaktief by mekaar betrokke (portuurgroep) en die interaksie kan as **beskrywend-begeleidend** beskryf word. Selfregulering deur middel van refleksie is meer prominent onder aanmoediging en leiding van die leerbegeleier. Aktiewe deelname (in groepsverband) aan die saamstel van kriteria vir assessering sal van toepassing wees. Self- en portuurgroep-assessering in meer formele konteks sou sinvol as leergeleentheid kon dien.
- **Stadium drie:** Die **vaardige student** het voldoende teoretiese (en hopelik praktyk) ervaring opgedoen om sy/haar besluite en/of aksies in verband te

bring met langtermyn doelstellings (soos 'n beroep). 'n Derdejaarstudent behoort in hierdie stadium te funksioneer. Bemeestering van sekere vaardighede het reeds plaasgevind; “reëls” word nie meer slaafs nagevolg nie en word gebuig sou die situasie dit verwag en die moontlike gevolge dit regverdig. Die student behoort **reflektief onafhanklik** en **selfregulerend te funksioneer** en in staat wees om teorie en praktyk te integreer, komplekse take met ondersteuning uit te voer en die gevolge van besluite te voorspel. Die leerbegeleier se taak is meer ondersteunend en **indirek-begeleidend**. Gevallestudies uit die professionele praktyk, die saamstel van portefeuljes wat portuurgroep- en selfassessering insluit, reflektiewe joernale en deelname aan navorsingsprojekte mag sinvolle opdragte wees om assessering as leer te fasiliteer.

- **Stadium vier:** Die **bedrewe student** beskik oor vaardigheid en evalueer 'n situasie in geheel; die student behoort oor voldoende kennis, vaardighede en 'n eties-verantwoordelike houding en waardes te beskik om as **professionele praktisyn** tot 'n beroep in die gesondheidswetenskappe **toe te tree**. Benner (1984:27) meen die praktisyn se taakverrigting word gerig deur maksims (grondreëls/beginsels). Sy verduidelik: “Perception is the key here. The perspective is *not* thought out but “presents” itself based on experience and recent events ... they perceive its meaning in terms of long-term goals”. Assessering as leer op hierdie vlak van professionele ontwikkeling behoort gevorderde kennis en vaardighede in 'n spektrum van komplekse situasies in die werklike praktyk in te sluit. Die student behoort onafhanklik, binne die bestek van sy/haar praktyk, te funksioneer deur die analise, sintese en evaluering van gegewe situasies uit die praktyk.
- **Stadium vyf** verwys na die **ekspert** wat nie direk van toepassing is in hierdie studie nie, maar wel 'n strewe is vir professionele ontwikkeling. Die funksionering van die professionele praktisyn op hierdie vlak van ontwikkeling kan as **professioneel-volwasse** beskryf word. Benner (1984:31) verduidelik dat sodanige praktisyn nie staatmaak op analitiese beginsels soos reëls, riglyne of maksims om 'n situasie te verstaan en die

nodige besluite of aksie te neem nie. Hy/sy funksioneer “outonoom” vanuit ’n diep verstaan van die totale situasie. Dié vlak van professionele funksionering sou ooreenstem met wat Habermas *emansipasie* noem. Nie alle professionele praktisyns bereik hierdie vlak van professionele ontwikkeling nie (Benner, 1984:35).

Om die vlak van professionele ekspert te bereik verg bemagtiging deur kennis wat in vaardighede omskep word en toegepas word vanuit ’n eties-verantwoordelike waardesisteem. Hoe en wat studente leer word tot ’n groot mate beïnvloed deur die wyse waarop leer ge-assesseer word (Lester, 1998:1; McLaughlin & Simpson, 2004:135; Boud, 2007:17). Vervolgens word die assesseringspraktyke wat algemeen in die hoër onderwyskonteks toegepas word, bespreek en in tabel 6.2 beoordeel op grond van elk se toepaslikheid vir assessering as leer.

6.6 ASSESSERINGSPRAKTYKE: ONDERRIG-LEERKULTUUR WAT ASSESSERING AS LEER FASILITEER

’n Onderrig-leerkultuur wat

- assessering as leer fasiliteer,
- graduandi bemagtig vir professionele beroepsbeoefening,
- voldoen aan die beginsels en kriteria vir geldigheid,
- prakties uitvoerbaar is,
- voorsiening maak vir diversiteit en
- aan die eise van akademiese en finansiële volhoubaarheid voldoen,

is ’n uitdaging vir al die rolspelers in die onderrig-leerkultuur.

Sodanige kultuur impliseer ’n **kombinasie van benaderings en praktyke** wat leer assesseer en fasiliteer. Lester (1998:5) verduidelik dat “[t]his fitness-of-purpose evaluation is both reflexive and generative; exposing assumptions rarely

produces neat answers, but tends to unearth more questions and more assumptions which are both chaotic and lead to more systemic ways of understanding.” Kirkpatrick *et al.* (2005:465) is van mening dat dit van waarde is om onderrig-leerstrategieë te kies wat ook vir assesseringsdoeleindes gebruik kan word; bekendheid en vaardigheid verminder die stres wat met assessering gepaard gaan.

Dis insluiting van en **aktiewe deelname** van studente in die assesseringsproses bevorder die leerproses. Race (2001:6) is van mening dat dit natuurlik is vir studente (*alle mense*) om hul prestasies met die van ander te vergelyk en dit te gebruik as refleksie op hul eie leer. **Self- en portuurgroep-assessering** is daarom 'n natuurlike komponent van menslike interaksie wat benut moet word in die leerproses. Race (2001:6) voeg by dat studente goed geposisioneer is om hul eie en die portuurgroep se werk te assesseer. Wanneer die student intens betrokke was om 'n stuk werk/vaardigheid baas te raak, is hy/sy beter in staat om 'n objektiewe assessering te maak as die leerbegeleier vir wie die werk/taak wel bekend en “ou nuus” is.

In die volgende afdeling word gefokus op assesseringspraktyke wat vir insluiting in 'n assesseringsplan oorweeg behoort te word om leer te fasiliteer in die hoër onderwyskonteks. Die assesseringspraktyke word bespreek in 3 groeperings op grond van die wyse waarop dit vir assessering voorgelê word. In tabel 6.2 word elk van die assesseringpraktyke in verband gebring met komponente uit die konseptuele raamwerk en die strategiese plan wat assessering as leer beskryf.

6.6.1 VOORLEGGINGS IN GESKREWE FORMAAT

Assesseringspraktyke wat 'n voorlegging in geskrewe formaat van studente verwag, verwys na assesseringsmetodes waarin studente hul kennis, vaardighede, houding en waardes deur middel van die **geskrewe woord** moet weergee. **Taal- en skryfvaardighede** speel 'n belangrike rol in die uitkoms.

6.6.1.1 Toetse en eksamens

Toetse en eksamens verteenwoordig tradisionele assesseringspraktyke. Dit behels geskrewe opdragte wat op verskeie maniere deur die student uitgevoer word en deur die leerbegeleier ge-assesseer word. **Vrae kan “objektief”** wees; dit impliseer een korrekte antwoord per vraag (Cannon & Newble, 2000:182). Voorbeelde hiervan is die volgende:

- Studente moet aandui of 'n stelling waar of onwaar is.
- Studente maak 'n keuse uit 'n aantal alternatiewe antwoorde op 'n vraag of stelling (veelvoudige-keusevrae).
- 'n Stelling word gemaak en sekere kernwoorde/-begrippe word uitgelaat wat deur die student ingevul moet word.
- Twee kolomme waaruit items pasgemaak moet word.

Die “objektiwiteit” van die tipe vrae impliseer **laerorde-denkvaardighede** (kennis, begrip en tot 'n mindere mate toepassing). Biggs (1999:174) verwys hierna as “declarative knowledge” en “knowledge-telling”. Die outeur is van mening dat alhoewel veelkeuse vrae teoreties gesproke hoër-orde-denkvaardighede kan toets, dit selde in die praktyk realiseer (Biggs, 1999:175). “Leer” impliseer memorisering van feite en terugvoer fokus op wat die “regte” antwoord is. **Interaksie** moontlikhede is **beperk**. Die student berei gewoonlik op sy eie voor vir die toets of eksamen, lê die toets individueel af en terugvoer vind plaas ten opsigte van 'n gradering en /of die leerbegeleier wat die “korrekte” antwoorde bekend stel. Dis 'n gerieflike opsie, veral in groot klasgroepe, maar nie bevorderlik vir assessering as leer indien dit die enigste metode van assessering is nie.

Die insluiting van **opsteltipevrae** in toetse en eksamens is meer geskik vir die assessering van hoër-orde-denkvaardighede, mits die assessor nie die merkstaat (memorandum) as kontrole(*feite*)lys gebruik nie (Biggs, 1999:179). Oop-einde, opsteltipe vrae is sinvol vir die **analise, sintese en evaluering** van

probleemareas wat binne die konteks van 'n gegewe scenario bespreek moet word. "Leer" impliseer kennis, begrip, toepassing, kritiese denke en beskuite om die "beste" alternatief vir die gegewe situasie te kies met inagnome van die moontlike gevolge, sowel as taal- en skryfvaardighede om gedagtes logies op papier uiteen te sit (Cannon & Newble, 2000:182). Terugvoer fokus op alternatiewe benaderings tot die scenario / probleem, interaksie en assessering as leergeleentheid. Die metode sou geskik wees vir assessering in die hoër onderwyskonteks en voorbereiding vir nagraadse studie.

6.6.1.2 Werksopdragte/projekte

In teenstelling met toetse en eksamens wat binne 'n beperkte tydsraamwerk onder gekontroleerde omstandighede individueel afgelê moet word, geskied die beplanning, voorbereiding en voltooiing van werksopdragte teen die student se **eie tyd en pas**. Daar is gewoonlik geen beperking ten opsigte van die inligtingsbronne wat gebruik mag word nie. In beginsel leen werksopdragte en projekte hulle tot diep-holistiese lewenslange leer. Die vrae verg dat studente 'n opdrag analiseer, elementêre navorsing doen om inligting te bekom, te interpreteer, sintetiseer en in geskrewe formaat 'n verslag voor te berei vir assessering. Werksopdragte en projekte kan **individueel of in groepsverband** ge-assesseer word en word soms as voordrag aan 'n gehoor aangebied (Huba & Freed, 2000:223). Die **interaksie** en samewerking tussen groeplede bied geleentheid vir die uitruil van idees, **refleksie**, **portuurgroep- en selfassessering** (Huba & Freed, 2000:223). Biggs (1999:182) waarsku dat die waarde van samewerking, interaksie en ko-operatiewe leer verlore mag gaan indien die werksverdeling tussen groeplede van so aard is dat elkeen 'n deel van die opdrag voltooi waarmee hy/sy alreeds vertroud is; die "individuele" opdragte word dan aanmekaar "gelas" voordat dit vir assessering aangebied word. Die fokus berus dan op prestasie (punte) en nie leer nie. In 'n werksverdeling wat fokus op leer sal die meer kundige groeplede as **mentors** optree om minder

kundige lede te bemagtig met vaardighede; die interaksie en **begeleiding** bevorder refleksie, informele self- en portuurgroep-assessering en leer.

6.6.2 VOORLEGGINGS IN OUDIO-VISUELE FORMAAT

Aanbiedings in oudiovisuele formaat verwys na assesseringsopdragte wat meer as net 'n geskrewe stuk werk behels. Voorleggings geskied voor 'n "lewendige" gehoor en impliseer **interaksie en toeligting/verdediging** van standpunte (Huba & Freed, 2000:223). Bykomende **sintuiglike ervarings** (*en uitdagings*) vorm deel van die voorlegging vir assessering deur die leerbegeleier en/of 'n paneel van beoordelaars wat die individu en portuurgroep mag insluit. Terugvoer is interaktief en verbaal.

6.6.2.1 Voordragte

Voordragte behels weldeurdragte voorbereiding en logiese uiteensetting van inligting aan 'n gehoor. Assessering sluit die doeltreffende gebruik van **tegnologie, kommunikasie-, interpersoonlike, taal- en voordragvaardighede** in. Duidelike kriteria en verbale terugvoer bied geleentheid vir **aktiewe deelname, interaksie, sowel as self- en portuurgroep-assessering**. Individuele voordragte is egter tydrawend en nie geskik vir groot klasgroepe nie. **Groepvoordragte** wat gekombineer word met portuurgroep-assessering kan effektief in groot klasgroepe gebruik word. Indien 'n verskeidenheid van onderwerpe of aspekte van 'n onderwerp deur verskillende groepe voorgedra word, behoort die oefening 'n **ryk assesserings- en leergeleentheid** te wees.

6.6.2.2 Plakkate

Die voorbereiding en aanbieding van 'n plakkaat vereis dat 'n individu of groep in staat moet wees om die essensie van 'n opdrag in 'n **beknopte, kragtige, visueel stimulerende** wyse te projekteer en toe te lig (Biggs, 1999:180),

gewoonlik op 'n meer persoonlike vlak as tydens voordragte. Duidelike **kriteria en spesifikasies** vir voorbereiding en aanbieding in samewerking met die groep, dra by dat plakkate sinvol as self- en portuurgroep-assessering benut kan word (Beylefeld *et al.*, 2003:11) in kleiner en groot klasgroepe.

6.6.2.3 Konsepkartering

Konsepkartering behels dat 'n student 'n **visuele voorstelling** aanbied waarin die **verband** tussen verskillende **komponente** van 'n saak in 'n skematiese diagram uiteengesit word. Konsepkartering bied geleentheid vir die inkorporering van bestaande en nuwe kennis (leer), stimulering van analitiese, organisasie-, beplanning-, en interaksievaardighede. Dis ook nuttig om 'n oorsig te gee van die ontwikkeling van studente se denkvaardighede (Akinsanya & Williams, 2004:41). Konsepkartering as assesseringspraktyk het waarde daarin dat studente individueel en as groepe **aktief** betrokke is by die voorbereiding, aanbieding en assessering van konsepkaarte; as sodanig is dit sinvol vir portuurgroep- en selfassessering (Kirkpatrick *et al.*, 2005:482). Om die strategie sinvol te gebruik, is dit nodig om studente op te lei in konsepkartering. Nie alle studente baat by die metode as onderrig-leerstrategie nie, en liniêre denkers ervaar byvoorbeeld probleme met konsepkartering (Mueller *et al.*, (2001) soos aangehaal deur Hinck *et al.*, 2006:28). Biggs (1999:185) dui konsepkaarte aan as bruikbare assesseringsmetode in **groot klasgroepe**: "it enables us to tell at a glance if the student has an impoverished knowledge structure relating to the topic or a rich one".

6.6.3 VOORLEGGINGS VIR BEVOEGDHEID

Die assessering behels die **integrasie van teorie en praktyk**; 'n kombinasie van kennis, vaardighede, houding en waardes wat bevoegdheid vir professionele beroepsbeoefening in die gesondheidswetenskappe ten grondslag lê. Duidelike prosedurele **kriteria** is van toepassing, alhoewel daar ruimte gelaat moet word vir

die **uniekheid van eie interpretasie** en kritiese denke ten opsigte van die eise wat 'n spesifieke situasie vereis. **Eties, verantwoordbare besluite** en die veiligheid van 'n pasiënt/kliënt geniet voorrang bo “korrekte” prosedures – dit is 'n kritiese element in professionele beroepsbeoefening in die gesondheids-wetenskappe.

6.6.3.1 Praktikum

Die praktikum bied die student 'n geleentheid vir 'n praktiese **demonstrasie van funksionele kennis** (kennis, vaardighede, houding en waardes) in 'n werklike situasie (*of in simulasie wat die werklikheid so na as moontlik verteenwoordig*). Marx verwys na die vervlegdheid tussen teorie en praktyk as *praxis* (Rolfe, 1996:36; Nel, 1995:129), met refleksie as sentrale komponent. Die leerbegeleier het die geleentheid vir direkte waarneming van hoe die student in die praktyk funksioneer (Kandlbinder, 2007:160) en die effektiwiteit van sy/haar leerbegeleiding te beoordeel en aanpassings/wysigings te oorweeg. Duidelike kriteria bied geleentheid vir **ervaringsleer** onder toesig, begeleiding en ondersteuning van professionele praktisyns en die portuurgroep. **Self- en portuurgroep-assessering** is ingebed in die leerproses. 'n Variasie van assesseringsmetodes kan in verskillende kombinasies in die assessering van praktikum gebruik word; kontrolelyste vir stap-vir-stap prosedurele vaardigheid, 'n onderhoud, video- en oudiobandopnames, konsepkartering, portefeuljes en simulasies (Bonnell *et al.*, 2005:524-533).

6.6.3.2 Portefeulje

'n Portefeulje gee erkenning aan die **diversiteit en uniekheid** van elke student se leerervarings en bevoegdheid (Tisani, 2006:185). Die samestelling en byhou daarvan is die student se verantwoordelikheid en reflekteer die student se vlak van **selfgerigtheid**. 'n Portefeulje bied 'n deurlopende oorsig oor die student se vordering; wat gedoen is, hoe goed dit gedoen is, wat daaruit geleer is

(reflektiewe notas) en ondersteunende dokumentasie (assesseringsverslae) oor 'n periode van tyd (semester, duur van kursus). Dis 'n **rekord van persoonlike ontwikkeling** en reflekteer die student se selfregulering (Huba & Freed, 2000:259), 'n noodsaaklike element in enige professionele beroep.

Eksplisiete **kriteria** is nodig ten opsigte van wat in die portefeulje ingeluit moet wees vir assesseringsdoeleindes (Cannon & Newble, 2000:199). 'n Oopheid ten opsigte van die samestelling en aanbieding vir assessering gee die portefeulje **persoonlike betekenis**. Beperkings ten opsigte van kriteria is nodig omdat studente meegevoer kan raak en items insluit wat nie van toepassing is nie en die doel van die portefeulje, as rekord van leerervaring, kan verlore gaan (Cannon & Newble, 2000:198).

Die assessering van portefeuljes wat 'n hele jaar se rekord van leerervarings reflekteer, is 'n allemintige taak vir enige leerbegeleier. 'n Portefeulje kan as **geheel** ge-assesseer word, of **elke item** kan individueel beoordeel word, of slegs **geselekteerde gedeeltes** word in detail ge-assesseer. Biggs (1999:188) stel voor dat die kriteria vir die samestelling van 'n portefeulje aan studente voorgehou word vir voorbereiding. Al die ondersteunende dokumente moet in elke portefeulje opgeneem word. Die leerbegeleier trek 'n **ewekansige steekproef** van die items wat uit al die portefeuljes ge-assesseer word en die resultaat van die geselekteerde items verteenwoordig die portefeulje. Die studente moet deurlopend en aktief werk om die portefeulje by te hou en is nie bewus watter van die verwagte items getrek gaan word vir assessering nie.

Die portefeulje leen homself om 'n verskeidenheid van aanvullende assesseringsmetodes te inkorporeer; nie vir bevorderingsdoeleindes (*punte*) nie, maar eerder vir **persoonlike bemagtiging** van die studente. Reflektiewe notas en kritiese insidente bied insig in 'n student se persoonlike belewing van spesifieke momente van belang in die leerproses. Konsepkartering en 'n leerkontrak kan ook deel vorm van 'n portefeulje.

6.6.4 BYKOMENDE HULPMIDDELS

Die leerkontrak en assesseringsplan is elemente wat 'n belangrike rol kan speel in die fasilitering van studente se **selfregulering**. Die twee aspekte word vervolgens bespreek.

6.6.4.1 Leerkontrak

'n Leerkontrak verwys na 'n **ooreenkoms** tussen die student en die leerbegeleier. Wedersydse verwagtinge word uitgespel: wat die leerbegeleier van die student verwag en wat die student van die leerbegeleier kan verwag; sowel as 'n tydskaal en assesseringskriteria as riglyn vir **beplanning** en selfregulering (Tan, 2007:125; Geyser, 2004:107). Die leerkontrak kan voorsiening maak vir die student se **persoonlike doelstellings** vir die module en selfassessering. Dit kan deel vorm van die module studiegids en die assesseringsplan insluit.

6.6.4.2 Assesseringsplan

'n Assesseringsplan behels die **skedule** waarvolgens **assesseringsaktiwiteite** vir 'n spesifieke module beplan word oor 'n periode van tyd (semester/jaar). Dit is sinvol om die assesseringsplan en moduleplan te kombineer sodat studente presies weet wat om wanneer te doen vir persoonlike beplanning en effektiewe voorbereiding. 'n Module- en assesseringsplan is ononderhandelbaar wanneer van studente verwag word om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar en selfregulerend te wees.

Die module- en assesseringsplan maak voorsiening vir datums en tye van akademiese kontakssessies, wat vir elke kontakssessie voorberei moet word, watter aktiwiteite en assessering verwag kan word. Die **teikendatums** vir assesseringsaktiwiteite, die assesseringsopdrag en die **kriteria** vir assessering

behoort by aanvangs van die module aan studente beskikbaar gestel te word. Die leerbegeleier en studente behoort die geskeduleerde datums te **respekteer** en slegs af te wyk indien dit 'n **konsensusbesluit** is waarin al die rolspelers geken is.

Ten einde assessering as leer te fasiliteer, is dit aangewese dat die assesseringsplan voorsiening maak vir die insluiting van

- 'n verskeidenheid assesseringsgeleenthede (informeel en formeel formatief), eweredig versprei oor die beskikbare tyd;
- 'n verskeidenheid assesseringsmetodes (outentiek en tradisioneel);
- selfassesseringsgeleenthede;
- portuurgroep-assesserings;
- individuele en groepopdragte;
- 'n beperkte keuse van assesseringsgeleenthede/-metodes wat die student se voorkeur respekteer en selfregulering fasiliteer; en
- tydige, sinvolle en doelgerigte terugvoer.

Die geskiktheid van assesseringsmetodes wat meestal in die hoër onderwyskonteks toegepas word, en as sodanig in die resultate van hierdie studie reflekteer, word in tabel 6.2 in verband gebring met die taktiese plan en die konseptuele raamwerk wat assessering as leer beskryf.

TABEL 6.3: VOORLEGGINGS VIR ASSESSERING: GESKIKTHEID VIR ASSESSERING AS LEER

Voorlegging	Formatief	Summatief	Refleksie	Interaksie	Aktiewe deelname	Self-regulering	Erken Diversiteit	Ervarings-leer
Geskrewe								
Toets	X		X					
Eksamen		X						
Werkopdrag	X		X	X	X	X	X	X
Projek	X	X	X	X	X	X	X	X
Oudiovisueel								
Voordrag	X	X	X	X	X	X	X	X
Plakkaat	X		X	X	X	X	X	X
Konsepkkaart	X		X	X	X	X	X	X
Bevoegdheid								
Demonstrasie	X	X	X	X	X	X	X	X
Portefeulje	X	X	X	X	X	X	X	X

6.7 SAMEVATTING

Hoofstuk 6 het die strategie vir assessering as leer in 'n hoër onderwyskonteks beskryf met inagneming van die visie en waardestellings van die Departement van Onderwys en enkele Suid-Afrikaanse universiteite. 'n Strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer behels 7 (sewe) doelstellings. 'n Taktiese plan is vir elk van die doelstellings saamgestel. 'n Onderrig-leerbenadering wat elemente van 'n behavioristiese en konstruktivistiese benadering insluit, is visueel aangebied en beskryf. Die hoofstuk is afgesluit met assesseringspraktyke wat assessering as leer komplementeer. Hoofstuk 7 beskryf die tekortkominge en aanbevelings van hierdie studie.

HOOFSTUK 7: EVALUERING VAN DIE STUDIE; TEKORTKOMINGE EN AANBEVELINGS VIR ONDERRIG-LEER, ONDERRIG-LEER PRAKTYK EN NAVORSING

7.1 INLEIDING

Hoofstuk 7 is die laaste hoofstuk van hierdie navorsingsverslag en het die volgende uitkomst ten doel:

- 'n Evaluering van die studie in die vorm van 'n reflektiewe terugblik;
- beskrywing van tekortkominge wat tydens die verloop van die studie geïdentifiseer is; en
- aanbevelings vir onderwys, die onderwyspraktik en toekomstige navorsing op grond van aspekte wat aan die lig gekom het tydens die studie.

7.2 REFLEKTIEWE TERUGBLIK

Die studie het sy beslag gekry in die navorser se ongemak met die skynbare diskrepansie tussen die amptelike onderrig-leerbenadering (UGO) en die tradisionele assesseringspraktik (assessering *van leer*) wat deur leerbegeleiers aan 'n spesifieke hoër onderwysinstelling toegepas word. In teenstelling met die beginsels wat UGO, wat die amptelike en dominante benadering tot onderrig-leer in Suid-Afrika is, fokus die leerbegeleiers se assesseringspraktik op die kwantifisering van kennis en is formele assessering in die vorm van toetse en eksamens die norm. Studente fokus hul energie ten opsigte van hul studies op aspekte wat "punte" werd is en leer *vir* assesseringdoeleindes. Die Nasionale Plan vir die Transformasie van die Hoër Onderwysstels (SA, 2001) stel hulpbron ontwikkeling en hoë vlak vaardigheidsontwikkeling vir universiteite ten doel. Universiteite het 'n belangrike rol te speel in die bemagtiging van studente as diep-holistiese lewenslange leerders en in hul beroepsvoorbereiding as professionele praktisyns in die gesondheidswetenskappe wat veel meer behels as 'n grondige teoretiese kennisraamwerk. Die visie van die

Departement van Onderwys stel lewenslange onderwys en opleidingsgeleenthede ten doel sodat die lewenskwaliteit van alle Suid-Afrikaanse burgers verbeter word.

Die doelstellings wat vir hierdie studie gestel was en suksesvol nagekom is, het die volgende behels:

- Die formulering van 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur aan 'n spesifieke universiteit wat assessering as leer fasiliteer.

Ondersteuning vir die strategie is verkry deur:

- Die assesseringspraktyke van leerbegeleiers te verken en te beskryf;
- studente se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke te verken en te beskryf; en
- die fenomeen van *assessering as leer* vanuit 'n konstruktivistiese benadering tot leer te analiseer en te beskryf.

Die **sentraal teoretiese** stelling wat op grond van die doelstellings vir hierdie studie gefomuleer is, is **suksesvol deurgevoer**.

'n Onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer behoort die strewe na diep-holistiese lewenslange leer te komplementeer en studente te bemagtig vir die eise van 'n beroep in gesondheidswetenskappe. Insig in die assesseringspraktyke van leerbegeleiers in gesondheidswetenskappe, studente se ervaring daarvan en die konseptualisering van assessering vanuit 'n konstruktivistiese benadering tot leer, kulmineer in die sintese van 'n strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer in hoër onderwys fasiliteer.

Dié uitgangspunt is nagevors deur 'n ondersoek te loods na hoe assessering in gesondheidswetenskap-programme deur leerbegeleiers gepraktiseer word (hoofstuk 3) en hoe studente die assessering ervaar (hoofstuk 4). Die navorsingsontwerp van keuse was 'n kritiese etnografiese, kwalitatiewe, verkennende, beskrywende, interpretatiewe en kontekstuele ontwerp. 'n Kritiese etnografiese proses is gevolg as navorsingsmetode (hoofstuk 2). Die leerbegeleiers in gesondheidswetenskap-programme aan 'n spesifieke

hoër onderwysinstelling is uitgenooi om aan die studie deel te neem. 15 (vyftien) leerbegeleiers uit 3 (drie) van die 5 (vyf) Skole in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe het vrywillig aan die studie deelgeneem. 'n Primêre rekord is saamgestel met data wat soos volg verkry is:

- Leerbegeleiers: **waarneming** deur die navorser tydens akademiese kontakssessies, 'n semi-gestruktureerde **individuele onderhoud** met elkeen van die deelnemende leerbegeleiers, **analise van assesseringsdokumente** wat deur die deelnemende leerbegeleiers beskikbaar gestel is en **literatuur**.
- Studente: **waarneming** deur die navorser tydens akademiese kontakssessies, semi-gestruktureerde **fokusgroeponderhoude** met die deelnemende studente en **literatuur**.

Die navorser is tydens data-insameling en -analise getref deur die posisie (impak) wat die tradisionele, behavioristiese benadering tot leer en assessering handhaaf nadat UGO reeds amper 'n dekade lank die amptelike benadering tot onderrig-leer in Suid-Afrikaanse onderwysinstellings is. Die navorser was verras deur veral die studente se response, aangesien hulle reeds vir minstens 'n gedeelte van hul skoolloopbaan blootgestel was aan UGO.

Die interaksie tussen die navorser en die deelnemers wat bedoel was vir data-insameling, het refleksie by die deelnemers stimuleer. Van die deelnemende leerbegeleiers het soos volg reageer: "Ek maak nie regtig gebruik van selfassessering nie ... dis 'n tekortkoming omdat 'n mens nie die geleentheid gee nie; met 'n bietjie kreatiwiteit sou mens dit tog kon doen." (O/11:4.) "Vertroue in 'n student se assessering? ... Nee, ek glo nie." (O/5:3; O/1:3.) Na 'n rukkie reageer dieselfde deelnemer soos volg: "Jy het my nou laat dink ..." Die opmerkings laat die gedagte dat leerbegeleiers besin het oor assessering, en gewillig sou wees om hul assesseringspraktyke aan te pas.

Tydens die fokusgroeponderhoude met die leerbegeleiers is die ingesamelde data beskikbaar gestel vir kontrole-doeleindes. 'n Lewendige gesprek het gevolg oor

alternatiewe assesseringspraktyke; 'n aanduiding van gewilligheid om meer te weet en te waag. In beide die semi-gestruktureerde onderhoude en die fokusgroepe met leerbegeleiers is die behoefte uitgespreek om by mekaar te leer; akademiese kontakssessies oor en weer by te woon, en informele gespreksgroepe en opleidingssessies met assessering as tema te organiseer. Dieselfde tendens is opgemerk tydens die fokusgroepe met die studente toe outentieke assessering ter sprake gekom het: 'n negatiewe respons word opgevolg met 'n "maar as", wat oopheid vir verandering reflekteer. Die data-insamelingsproses het 'n tweeledige impak gehad, in die sin dat die navorser data vir die studie bekom het en dat sommige van die deelnemers die assesseringsgeleentheid as leergeleentheid benut het deur insig te bekom (konseptuele verandering) deur middel van refleksie – laasgenoemde is inderdaad 'n illustrasie van assessering as leer. Die toepassing van 'n kritiese-etnografiese proses as navorsingsmetode was vir die navorser 'n nuwe ervaring en sinvolle leergeleentheid. Alhoewel kritiese etnografie as navorsingsmetode nie algemeen bekend is in Suid-Afrikaanse navorsingsgeledere nie, is dit 'n geskikte metode vir kwalitatiewe navorsing met 'n kultuurverwante fokus wat sosiale verandering nastreef. Die buigsaamheid van die proses fasiliteer innovering.

Die variasie in data-insamelingsmetodes wat tydens die kritiese etnografiese proses toegepas is (waarneming, individuele onderhoude, dokument analise, fokusgroeponderhoude en literatuurverkenning, -interpretasie en -integrasie) het meegebring dat assessering uit verskillende oogpunte ondersoek, en met nasionale en internasionale literatuur ondersteun kon word. Die resultate van die ondersoek is in 12 (twaalf) samevattende stellings vervat. Die sentrale konsepte wat uit die stellings geïdentifiseer is, kon in twee pertinente onderrig-leer benaderings gesorteer word, te wete die behavioristiese en konstruktivistiese benaderings. 'n Derde onderrig-leerbenadering, naamlik UGO, die aangewese benadering vir onderwys in Suid-Afrika, is saam met eersgenoemde twee aan 'n kritiese, teoretiese ondersoek onderwerp wat teoretiese begronding bied vir besluite in sake die beoogde onderrig-leerkultuur (hoofstuk 5). Die uitkoms van die ondersoek was 'n visuele voorstelling en beskrywing van 'n konseptuele raamwerk, gebaseer op konstruktivistiese beginsels en in

ooreenstemming met UGO, vir 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer en studente bemagtig as diep-holistiese lewenslange leerders. 'n Strategie vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer, is geformuleer na aanleiding van 7 (sewe) strategiese doelstellings, in ooreenstemming met die visie- en waardestellings van die Departement van Onderwys, lukraak geselekteerde Suid-Afrikaanse universiteite en die oorkoepelende doel vir hierdie studie. 'n Taktiese plan, naamlik om die strategiese doelstellings tot uitvoer te bring (hoofstuk 6), is saamgestel op grond van die teoretiese raamwerk wat in hoofstuk 5 beskryf is.

Om die taktiese plan tot uitvoer te bring, beoog die navorser om:

- hierdie navorsingsverslag voor te lê aan:
 - die institusionele bestuur van die universiteit;
 - die Fakulteit Gesondheidswetenskappe se Onderrigkomitee; en
 - internasionale en nasionale joernale vir publikasie; en om
- vanuit die Fakulteit Gesondheidswetenskappe se Onderrigkomitee 'n gesprek- en ondersteuningsgroep te loods vir die implementering van assessering as leer.

Die studie se bydrae tot die wetenskap behels die volgende:

- Assessering en hoe dit behóórt plaas te vind word uitvoerig in die onderwysliteratuur beskryf. Empiriese studies oor hoé studente se leer in die praktyk ge-assesseer word, is beperk in beide die nasionale en internasionale literatuurskat. Die navorser kon slegs enkele studies in die verband opgespoor kry. Hierdie studie dra by tot die kennisraamwerk van hoe assessering in hoër onderwys gepraktiseer word en hoe die assesseringspraktyke deur studente ervaar word.
- 'n Relatief onbekende navorsingsproses (kritiese-etnografie) is gevolg om die navorsingsdoelstellings suksesvol te bereik.
- 'n Verskeidenheid van kwalitatiewe data-insamelingsmetodes is gekombineer om die vertrouenswaardigheid van die studie te verseker: waarneming, semi-gestruktureerde onderhoude, analise van assesseringsdokumente, literatuur en fokusgroepe.

- Drie prominente onderrig-leerbenaderings is krities ondersoek en in 'n nuwe verhouding beskryf wat assessering as leer fasiliteer.
- Alhoewel die studie binne die gesondheidswetenskappe uitgevoer is, behoort die strategie en taktiese plan toepassingswaarde te hê in ander onderrig-leer kontekste en waarde toe te voeg tot die bemagtiging van studente as diep-holistiese lewenslange leerders.

Op 'n meer persoonlike vlak het die uitvoering van die studie die navorser tot introspeksie gedwing en aanleiding gegee tot die volgende gevolgtrekkings:

- Assessering behels veel meer as "nasienwerk". Dis 'n taak wat met deeglike beplanning en verantwoordelikheid gepaard gaan.
- Assessering is aktiewe leerbegeleiding.
- Assessering is reflektiewe leer en 'n lewenslange verbintenis.

Tydens die studie het enkele aspekte aan die lig gekom wat moontlik die studie sou kon versterk en wat as tekortkominge geïdentifiseer word.

7.3 TEKORTKOMINGE

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemende leerbegeleiers is die navorser verras deur die leerbegeleiers se belangstelling en entoesiasme jeens assessering. Oor die algemeen is terminologie wat met 'n konstruktivistiese benadering en in ooreenstemming met UGO verband hou, gebruik. Die navorser se eerste reaksie was: is dit die regte deelnemers vir hierdie studie? Nadat al die data ingesamel is en die analise aan die gang was, het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat die etiese vereiste vir navorsing wat vrywillige deelname vooropstel, kon aanleiding gee tot die persepsie van die navorser. Die deelnemers wat hulself beskikbaar gestel het, het weliswaar 'n belangstelling in assessering en demonstreer 'n behoefte om hulself te bemagtig vir hul taak; veral as in ag geneem word dat slegs twee uit tien van die deelnemers (20%) wat nie verpleegkundiges is nie, oor 'n onderwyskwalifikasie beskik

(dit is 'n beroepsraadvereiste dat verpleegkundiges in onderrigposte oor 'n onderwyskwalifikasie moet beskik). Hierdie tekortkoming is in der waarheid daarom eerder 'n aanduiding van **leerbegeleiers** se behoefte vir **bemagtiging in assesseringsvaardighede**. Die navorser sou graag leerbegeleiers uit al die dissiplines binne die Fakulteit Gesondheidswetenskappe by die studie wou betrek, maar wat deur die etiese beginsel van vrywillige deelname nie realiseer het nie.

'n Verdere aspek wat moontlik die resultate van die studie kon verryk, is die volgende: die analise van leerbegeleiers se assesseringsdokumente het aan die lig gebring dat toets- en eksamenvraestelle laerorde-denkvaardighede assesses, terwyl werkopdragte fokus op hoërorde-denkvaardighede. Die resultate van die assesseringsgeleenthede (puntestate) was nie ingesluit in die analise nie en dit was gevolglik nie moontlik om te bepaal of die resultate die verskil in denkvaardighede reflekteer nie.

7.4 AANBEVELINGS

Die studie het sekere aspekte uitgelig as knelpunte in die onderrig-leersituasie en idees ontplooi wat as aanbevelings dien vir onderrig-leer (institusioneel), onderrig-leerpraktiek en verdere navorsing.

7.4.1 ONDERRIG-LEER (INSTITUSIONEEL)

- Die universiteit se assesseringsbeleid behoort die filosofiese uitgangspunt ten opsigte van onderrig-leer onomwonde uit te spel.
- Die interafhanklikheid en verweeftheid van leer en assessering en assessering as leer, behoort prominent en duidelik sigbaar te wees in die leerprogramme.
- Die bemagtiging van **alle** leerbegeleiers as fasiliteerders van leer en assessors ooreenstemming met die funksies wat deur die HOKK gedelegeer is na hoër onderwysinstellings deur middel van:

- 'n “krediet” stelsel vir leerbegeleiers se voortgesette bemagtiging in onderrig-leer en assesseringsaangeleenthede;
- aanmoediging tot formele (hoër) onderwyskwalifikasies,
- non-formele opleiding (werkswinkels);
- ondersteuning vir informele gespreks- en ondersteuningsgroepe om 'n kultuur vir assessering as leer te vestig.
- Besinning oor:
 - die hoeveelheid studente per leerbegeleier;
 - kontaktyd tussen leerbegeleiers en studente per module sodat sinvolle assesseringsaktiwiteite tydens akademiese kontakssessies kan plaasvind en assessering as leer gefasiliteer word en
 - die herdefiniëring van “prestasie” en die premie wat op “punte” geplaas word.

7.4.2 ONDERRIG-LEERPRAKTYK (FAKULTEIT EN SKOOLVLAK)

- Die rol en funksie van assistente behoort formeel uitgeklaar te word.
- Die begeleidingsfunksie van leerbegeleiers behoort beklemtoon te word ten opsigte van sake soos interaksie, toeganklikheid en beskikbaarheid vir ondersteuning.
- Eenvormige riglyne/kriteria vir:
 - referate/werkopdragte;
 - die aantal assesserings per module (die aanbevelings soos in die universiteit se assesseringsbeleid word skynbaar oorskry).
- Die gebrek aan teorie-praktykintegrasie en praktykblootstelling behoort reeds vanaf eerstejaar vlak ondervang te word in praktyk-georiënteerde groepwerk en assesseringsopdragte.
- Assesseringsprosedures wat voorsiening maak vir 'n onderrig-leerkultuur deur die implementering van die voorgestelde taktiese plan vir assessering as leer.
- Bemagtiging van alle leerbegeleiers in outentieke assesseringspraktyke.

7.4.3 VERDERE NAVORSING

Assessering is 'n kritiese komponent in die onderrig-leersituasie. Tydens hierdie studie is die volgende areas van belang geïdentifiseer wat verdere navorsing regverdig.

- Empiriese navorsing oor klaskamer-assessering in die hoër onderwyskonteks.
- Die verband tussen studente se persepsie van leer en die wyse waarop voorbereiding vir assessering plaasvind.
- Die verband tussen leerbegeleiers se persepsie van leer en die assesseringspraktyke wat geïmplementeer word.
- Die impak van leerbegeleiers se praktykervaring op die beroepsvoorbereiding van studente.
- Die impak van formatiewe assessering op studente se eksamenresultate.
- Die verband tussen eksamenresultate en beroepsbeoefening.

7.5 SAMEVATTING

Hierdie studie het ten doel gehad om 'n strategie te formuleer vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur wat assessering as leer fasiliteer en studente te bemagtig as selfgerigte, diep-holistiese lewenslange leerders vir 'n professionele beroep in die gesondheidswetenskappe. Die hoofstuk het die studie afgerond met 'n reflektiewe terugblik op die studie, die tekortkominge van die studie sowel as aanbevelings vir onderrig-leer, onderrig-leerpraktyk en verdere navorsing.

BRONNELYS

AKINSANYA, C. & WILLIAMS, M. 2004. Concept mapping for meaningful learning. *Nurse education today*, 24:41-46.

ANDERSON, G. & BOUD, D. 1996. Extending the role of peer learning in university courses. http://www.education.uts.edu.au/ostaff/staff/publications/db_18_herdsa_96_ab.pdf Datum van gebruik: 13 Mei 2008.

ANDRESEN, L., BOUD, D. & COHEN, R. 1995. Experience-based learning. <http://complexworld.pbwiki.com/f/Experience-based%20learning.pdf> Datum van gebruik: 13 Mei 2008.

AVIS, M. 2005. Is there an epistemology for qualitative research? (*In* Holloway, I., ed. *Qualitative research in health care*. London: Open University Press. p. 3-16.)

BAARTMAN, L.K.J., PRINS, F.J., KIRSCHNER, P.A. & VAN DER VLEUTEN, C.P.M. 2007. Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in educational evaluation*, 33: 258-281. www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 6 Junie 2008.

BABBIE, E. 2007. *The practice of social research*. 11th ed. Belmont, Calif.: Thomson. 511 p.

BARR R.B. & TAGG, J. 1995. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6):12-25.

BEETS, P. & LE GRANGE, L. 2005. 'Africanising' assessment practices: does the notion of ubuntu hold any promise? *South African journal of higher education*, 19 (Special issue):1197-1207.

- BENNER, P. 1984. From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park, Calif.: Addison-Wesley. 307 p.
- BEYLEFELD, A.A., JOUBERT, G., JAMA, M.P. & DE KLERK, B. 2003. Lecturers, students and community members sharing the responsibility of assessing project-based poster presentations. *South African journal of higher education*, 17(2):5-12.
- BIGGS, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. <http://resources.metapress.com/pdf> Datum van gebruik: 10 September 2008.
- BIGGS, J. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press. p. 165-203.
- BIRENBAUM, M. & AMDUR, L. 1999. Reflective active learning in a graduate course on assessment. *Higher education research & development*, 18(2):201-218.
- BIRENBAUM, M. 2007. Evaluating the assessment: sources of evidence for quality assurance. *Studies in educational evaluation*, 33:29-49.
- BITZER, E. 2003. Assessing student's changing perceptions of higher education. *South African journal of higher education*, 17(3):164-177.
- BONNEL, W., GOMEZ, D.A., LOBODZINSKI, S. & HARTWELL WEST, C.D. 2005. Clinical performance evaluation. (In Billings, D.M. & Halstead, J.A. Teaching in nursing: a guide for faculty. St Louis, Miss.: Elsevier Saunders. p. 521-542.)
- BOSTOCK, S. 2002. Student peer assessment. <http://www.palatine.ac.uk/files/994.pdf> Datum van gebruik: 13 Mei 2008.
- BOTES, A. 2003. Validity, reliability & trustworthiness: to sum up. (In Rossouw, D., ed. Intellectual tools. Pretoria: Van Schaik. p. 176-184.)

BOTES, A.C. 1994. Die skryf van 'n verantwoordelike navorsingsvoorstel of oriënteringshoofstuk. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. 36 p. (Ongepubliseerd.)

BOTES, A.C. 1995. Wetenskapsfilosofiese tendense in verpleegkunde. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. 22 p. (Ongepubliseerd.)

BOTHA, L., FOURIE, N. & GEYSER, H. 2005. Teaching, learning and assessment in large classes - a reality of educational change? *Education as change*, 9(1):60-79.

BOUD, D. 2007. Reframing assessment as if learning were important. (In Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge. p. 14-25.)

BOUD, D. & FALCHIKOV, N. 2005. Redesigning assessment for learning beyond higher education. http://conference.herdsa.org.au/2005/pdf/refereed/paper_398.pdf
Datum van gebruik: 10 April 2007.

BOUGHEY, C. 2004. Higher education in South Africa: context, mission and legislation. (In Gravett, S. & Geyser, H., eds. Teaching and learning in higher education. Pretoria: Van Schaik. p. 1-21.)

BOURKE, M.P. & IHRKE, B.A. 2005. The evaluation process: an overview. (In Billings, D.M. & Halstead, J.A., eds. Teaching in nursing: a guide for faculty. 2nd ed. St Louis, Miss.: Elsevier. p. 443-464.)

BREUER, K. & EUGSTER, B. 2006. Effects of training and assessment in vocational education and training (VET): reflections on the methodology of assessing the development of traits of self-regulation. *Studies in educational evaluation*, 32:243-261.
www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 3 Februarie 2008.

- BRINK, H.I. 1996. Fundamental of research methodology for health care professionals. Cape Town: Juta. 220 p.
- BURNS, N. & GROVE, S.K. 2005. The practice of nursing research: conduct, critique and utilization. 5th ed. Philadelphia, Pa.: Saunders. 780 p.
- BUSHER, H. 2002. Ethics of research in education. (*In* Coleman, M. & Briggs, A.R.J., eds. Research methods in educational leadership and management. London: Sage. p. 59-72.)
- CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban: Butterworth. 85 p.
- CANNON, R. & NEWBLE, D. 2000. A handbook for teachers in universities and colleges. 4th ed. London: Kogan. 234 p.
- CARL, A.E. 1995. Teacher empowerment through curriculum development. Kenwyn: Juta. 275 p.
- CARLESS, D. 2007. Learning-orientated assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in education and teaching international*, 44(1):57-66, February.
- CARLSON, K.S. 2003. Constructivism: what it means for my own teaching. *Centre for Development of Teaching and Learning*, 6(1):1-3, January.
- CARSPECKEN, P.F. 1996. Critical ethnography in educational research. New York: Routledge. 207 p.
- CHABELI, M.M. 2001. Alternative methods for clinical nursing assessment and evaluation. *Health SA Gesondheid*, 6(3):18-30.

COETZEE, M. 2002. Getting and keeping your accreditation: the quality assurance and assessment guide for education, training and development providers. Pretoria: Van Schaik. 365 p.

COETZEE-VAN ROOY, S. 2007. Onderhoud met outeur. Potchefstroom. (Kassetopname in besit van die outeur.)

CRESWELL, J.W. 2003. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 246 p.

CRESWELL, J.W. 2005. Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research. 2nd ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson. 623 p.

CROSSOUARD, B., HAMILTON, D., JONSSON, U., PRYOR, J., ROOS, B., STEINWALL, A., SUNDSTRÖM, H., VAN TITTELBOOM, S. & TORRANCE, H. 2004. Assessment for learning: what have we learned from our Minerva Project? http://www.onlineassessment.nu/onlineas_webb/products/EDEN_040611.pdf Datum van gebruik: 10 April 2007.

DANN, R. 2002. Promoting assessment as learning. London: RoutledgeFalmer. 167 p.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. 2005. The discipline and practice of qualitative research. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications. p. 1-32.)

DOCHY, P., SEGERS, M., GIJBELS, D. & STRUYVEN, K. 2007. Assessment engineering: breaking down barriers between teaching and learning, and assessment. (In Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge. p. 87-100.)

DU PLESSIS, L. & KOEN, I. 2005. Portfolio assessment of information technology students at a university of technology: a case study. *Education as change*, 40(1):19-41.

EDMUNDS, H. 1999. The focus group research handbook. Chicago, Ill.: NTC Business Books. 104 p.

EHLERS, M.B. & LAZENBY, J.J.A. 2007. Strategic management: South African concepts and cases. Pretoria: Van Schaik. 309 p.

ELSHOUT-MOHR, M., OOSTDAM, R. & OVERMAAT, M. 2002. Student assessment within the context of constructivist educational settings. *Studies in educational evaluation*:28. www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 18 Augustus 2008.

ENTWISTLE, N. 2003. Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL project. <http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/430/ETLreport3.pdf> Datum van gebruik: 10 April 2007.

FALCHIKOV, N. 2007. The place of peers in learning and assessment. (In Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge. p. 128-143.)

FOLEY, D. & VALENZUELA, A. 2005. Critical ethnography: the politics of collaboration. (In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 217-234.)

FRANSMAN, H.J. 2003. Students' conceptions of learning: using the ASSIST instrument. *South African journal of higher education*, 12(3):178-183.

FREEDMAN, R.L.H. 1998. Constructivist assessment practices. (Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Educators of Teachers of Science. Minneapolis, Minn., 7 January. 12 p.)

FRIEDRICH-NEL, H.S., DE JAGER, L., JOUBERT, G. & NEL, M.M. 2003. Emerging trends in higher education. *South African journal of higher education*, 17(3):49-65.

FRIEDRICH-NEL, H.S., DE JAGER, L. & NEL, M.M. 2005. An assessment model in outcomes-based education and training (OBET) for health sciences and technology in South Africa. *South African journal of higher education*, 19(5):880-899.

FRYE, R. 1999. Assessment, accountability, and student learning outcomes. <http://www.ac.wvu.edu/~dialogue/issue2.html> Datum van gebruik: 31 Oktober 2006.

GAGNON, P. 2003. Constructivism and IT-related strategies: setting the scene. *Centre for Development of Teaching and Learning*. 6(1):3-4, Jan.

GAWE, N. 2004. Cooperative learning. (In Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., eds. *Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE*. 3rd ed. Sandown: Heinemann. p. 208-227.)

GEORGIU, D. & CARSPECKEN, P.F. 2002. Critical ethnography and ecological psychology: conceptual and empirical explorations of a synthesis. *Qualitative inquiry*, 8(6):688-706.

GEYSER, H. 2004. Higher education in South Africa: context, mission and legislation. (In Gravett, S. & Geyser, H., eds. *Teaching and learning in higher education*. Pretoria: Van Schaik. p. 90-111.)

GIBBS, G. & SIMPSON, C. 2002. Does your assessment support your students' learning? <http://www.open.ac.uk/science/fdt/documents/lit-review.pdf> Datum van gebruik: 10 April 2007.

GIBBS, G. & SIMPSON, C. 2004. Conditions under which assessment supports students' learning. <http://www.glos.ac.uk/shareddata/dms/2B70988BBCD42A03949CB4F3CB78A516.pdf> Datum van gebruik: 10 April 2007.

GIJBELS, D., VAN DE WATERING, G., DOCHY, F. & VAN DEN BOSSCHE, P. 2005. The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. <http://perswww.kuleuven.be/~u0015308/Publications/EJPE2005.pdf> Datum van gebruik: 10 April 2007.

GRANEHEIM, U.H. & LUNDMAN, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2):105-112, February.

GRAVETT, S. 2004. Higher education in South Africa: context, mission and legislation. (*In* Gravett, S. & Geyser, H., eds. Teaching and learning in higher education. Pretoria: Van Schaik. p. 22-40.)

GREENWOOD, D.J. & LEVIN, M. 2005. Reform of the social sciences and of universities through action research. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 43-64.)

GROSSER, M. & LOMBARD, B.J.J. 2004. Portfolio assessment: its role in supporting assessment for learning in schooling. *Education as change*, 40(1):42-59.

GULIKERS, J.T.M., BASTIAENS, T.J. & KIRSCNER, P.A. 2004. Perceptions of authentic assessment: five dimensions of authenticity. <http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/judith%20gulikers/paper%20SIG%202004%20Bergen.pdf> Datum van gebruik: 2 November 2006.

HABERMAS, J. 1971. Knowledge and human interests. Vertaal deur J.J. Shapiro. Boston, Mass.: Beacon Press. 356 p.

HARDCASTLE, M., USHER, K. & HOLMES, C. 2006. Carspecken's five-stage critical qualitative research method: an application to nursing research. *Qualitative health research*, 16(1):151-161.

HARLEN, W. 2007. Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in educational evaluation*:33. www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 18 Augustus 2008.

HENNING, E., VAN RENSBURG, W. & SMIT, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik. 179 p.

HERRINGTON, J. & HERRINGTON, A. 1998. Authentic assessment and multimedia: how university students respond to a model of authentic assessment. http://student.cit.act.edu.au/~andeja/fllweb/jan_herrington_herdsa.pdf Datum van gebruik: 10 April 2007.

HICKEY, D.T., ZUIKER, S.J., TAASOBSHIRAZI, G., SCHAFER, N.J. & MICHAEL, M.A. 2006. Balancing varied assessment functions to attain systemic validity: three is the magic number. *Studies in educational evaluation*, 32:180-201. www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 18 Augustus 2008.

HINCK, S.M., WEBB, P., SIMS-GIDDENS, S., HELTON, C., HOPE, K.L., UTLEY, R., SAVINSKE, D., FAHEY, E.M. & YARBROUGH, S. 2006. Student learning with concept mapping of care plans in community-based education. *Journal of professional nursing*, 22(1):23-29.

HOLLOWAY, I. 2005. Qualitative writing. (*In* Holloway, I., ed. *Qualitative research in health care*. London: Open University Press. p. 270-286.)

HOLLOWAY, I. & WHEELER, S. 2002. Qualitative research in nursing. 2nd ed. Oxford: Blackwell Publishing. 292 p.

HOUNSELL, D. 2007. Towards more sustainable feedback to students. (*In* Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge. p. 101-113.)

HUBA, M.E. & FREED, J.E. 2000. Learner-centred assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 286 p.

INGER, M. 1995. Alternative approaches to outcomes assessment for postsecondary vocational education. Online National Center for Research in Vocational Education. <http://vocserv.berkeley.edu/CenterFocus/CF10.htm> Datum van gebruik: 31 Oktober 2006.

ISRAEL, H. 2005. Continuous assessment as a tool in curriculum development. *South African journal for higher education* (Special issue), 19: 1419-1426.

JACOBS, M. 2004. Curriculum design. (*In* Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., eds. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. 3rd ed. Sandown: Heinemann. p. 34-87.)

JEFFRIES, P.R. & NORTON, B. 2005. Selecting learning experiences to achieve curriculum outcomes. (*In* Billings, D.M. & Halstead, J.A., eds. Teaching in nursing: a guide for faculty. 2nd ed. St Louis, Miss.: Elsevier. p. 187-212.)

JUNIU, S. 2006. Use of technology for constructivist learning in a performance assessment class. *Measurement in physical education and exercise science*, 10(1):67-79.

JUWAH, C. 2003. Using peer assessment to develop skills and capabilities. *USDLA journal*. http://www.usdla.org/html/journal/JAN03_Issue/article04.html Datum van gebruik: 10 April 2007.

KANDLEBINDER, P. 2007. Writing about practice for future learning. (*In* Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge. p. 159-166.)

KILLEN, R. 2000. Teaching strategies for outcomes-based education. Landsdowne: Juta. 212 p.

KINCHELOE, J.L. & McLAREN, P. 2005. Rethinking critical theory and qualitative research. (*In* Denzin, N. & Lincoln, Y.S., eds. The Sage handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 303-342.)

KIRKPATRICK, J.M., DEWITT-WEAVER, D. & YEAGER, L. 2005. Strategies for evaluating learning outcomes. (*In* Billings, D.M. & Halstead, J.A. Teaching in nursing: a guide for faculty. St Louis, Miss.: Elsevier Saunders. p. 465-491.)

KLOPPER, H. 2000. Nursing education: a reflection. Lynwood Ridge: Amabukhu. 166 p.

KNIGHT, P. 2007. Grading, classifying and future learning. (*In* Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term. London: Routledge. p. 72-86.)

KREFTING, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3):1-19, March.

KVALE, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 325 p.

KVALE, S. 2007. Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. (*In* Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education. London: Routledge. p. 57-71.)

LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, L.C. 1993. Verklarende Afrikaanse woordeboek. 8ste uitg. Pretoria: Van Schaik. 1117 p.

LEJK, M. & WYVILL, M. 1997. Group learning and group assessment on undergraduate computing courses in higher education in the UK: results of a survey. <http://www.puk.ac.za:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9703244105&loginpage=Login.asp&site=ehost-live> Datum van gebruik: 3 Februarie 2008.

LENBURG, C.B. 1999. Redesigning expectations for initial land continuing competence for contemporary nursing practice. http://www.nursingworld.org/ojin/topic10/tpc10_1.html Datum van gebruik: 31 Oktober 2006.

LESTER, S. 1998. Assessment v self-directed learning: a way forward? <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000759.htm> Datum van gebruik: 5 September 2008.

LINCOLN, Y.S. 2002. On the nature of qualitative evidence. (A paper for the Annual Meeting for the Study of Higher Education, Sacramento, California, November 21-22. 23 p.)

LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 416 p.

LITOSSELITI, L. 2003. Using focus groups in research. London: Continuum. 104 p.

LOBIONDO-WOOD, G. & HABER, J. 2002. Nursing research: methods, critical appraisal, and utilization. St Louis, Miss.: Mosby. 520 p.

LUCKETT, L. & SUTHERLAND, L. 2000. Assessment practices that improve teaching and learning. (In Makoni, S., ed. Improving teaching and learning in higher

education: a handbook for Southern Africa. Johannesburg: Witwatersrand University Press. p. 98-130.)

MAGGS-RAPPORT, F. 2001. Best research practice: in pursuit of methodological rigour. *Journal of advanced nursing*, 35(3):373-383.

MAHAYE, T. & JACOBS, M. 2004. Teaching methods. (In Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., eds. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. 3rd ed. Sandown: Heinemann. p. 174-207.)

MALAN, S.T.P. 2000. The 'new *paradigm*' of outcomes-based education in perspective. *Tydskrif vir gesinsekologie en verbruikerswetenskappe*, 28:22-28.

MANIAS, E. & STREET, A. 2001. Rethinking ethnography: reconstructing nursing relationships. *Journal of advanced nursing*, 33(2):234-242.

MARNEWICK, L. & ROUHANI, S. 2004. Assessment. (In Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., eds. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. 3rd ed. Sandown: Heinemann. p. 267-312.)

McDOWELL, L. & SAMBELL, K. 1999. Fitness for purpose in the assessment of learning: students as stakeholders. *Quality in higher education*, 5(2):107-123.

McLAUGHLIN, P. & SIMPSON, N. 2004. Peer assessment in first year university: how the students feel. *Studies in educational evaluation*, 30:135-149. www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 4 Julie 2008.

MGANGIRA, M.B. 2001. Civil engineering technicon students' perception of the experiential learning programme. *Joernaal van die Suid-Afrikaanse Instituut van Siviele Ingenieurswese*, 43(2):12-16.

- MOORE, C., SHANTALL, T., RAPMUND, V. & KRUGER, J. 2000. Assessing students' needs in terms of the skills they wish to acquire. *Progressio*, 22(1):74-87.
- MORSE, J.M. 1997. Completing a qualitative project: details and dialogue. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 400 p.
- MORSE, J.M. & FIELD, P.A. 1996. Nursing research: the application of qualitative approaches. 2nd ed. Cheltenham: Stanley Thornes. 208 p.
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1992. Basiese begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria: RGN Uitgewers. 310 p.
- MULDER, M. & VILJOEN, M. 2003. Assessment. (In Vasethevan, S. & Viljoen, M., eds. Educating for better health. Landsdowne: Juta. p. 72-82.)
- NAIR, P.A.P. & PILLAY, J. 2004. Exploring the validity of the continuous assessment strategy in higher education institutions. *South African journal of higher education*, 18(2):302-312.
- NEL, B.F. 1995. Critical theory: origins, central concepts and education. (In Higgs, P., ed. Methatheories in philosophy of education. Johannesburg: Heinemann. p. 123-137.)
- NICOL, D.J. & MacFARLANE-DICK, D. 2006. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 5(2):199-218, April.
- NIESWIADOMY, R.M. 2002. Foundations of nursing research. 4th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. 387 p.
- NITKO, A.J. 2004. Educational assessment of students. Upper Saddle River, N.J.: Pearson. 539 p.

NOORDWES-UNIVERSITEIT. 2007a. Assesserings- en modereringsbeleid van die Noordwes-Universiteit. Potchefstroom. 2 p.

NOORDWES-UNIVERSITEIT. 2007b. Moderatorsverslag. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. 3 p.

NOORDWES-UNIVERSITEIT. 2008. Visie en missie. http://www.nwu.ac.za/opencms/export/NWU/html/nwu/vision/index_a.html Datum van gebruik: 5 September 2008.

OLIVIER, C. 2002. Let's educate, train and learn outcomes-based: a 3D experience in creativity. Ifafi: OBET Pro. 190 p.

PECKHAM, G. & SUTHERLAND, L. 2000. The role of self-assessment in moderating student's expectations. *South African journal of higher education*, 14(1):75-78.

POGGENPOEL, M. 2003. The research interview. (In Rossouw, D., ed. Intellectual tools. Pretoria: Van Schaik. p. 143-150.)

PRYOR, J. & CROSSOUARD, B. 2005. A social cultural theorization of formative assessment. http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/pryor_crossouard.pdf Datum van gebruik: 10 April 2007.

QUINN, F.M. 1988. The principles and practice of nurse education. 2nd ed. London: Chapman & Hall. 482 p.

RACE, P. 2001. A briefing on self, peer and group assessment. www.ltsn.ac.uk/genericcentre Datum van gebruik: 3 Februarie 2008.

RAPPORT, F. 2005. Hermeneutic phenomenology: the science of interpretation of text. (In Holloway, I., ed. Qualitative research in health care. London: Open University Press. p. 125-146.)

RENNERT-ARIEV, P. 2005. A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical assessment, research and evaluation*, 10(2):1-11.

RICHARDSON, L. & ADAMS St. PIERRE, E. 2005. A method of inquiry. (*In* Denzin, N. & Lincoln, Y.S., eds. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 959-978.)

ROLFE, G. 1996. Closing the theory-practice gap: a new paradigm for nursing. Oxford: Butterworth-Heinemann. 246 p.

ROSSOUW, D. 2003. Concepts, meaning and definition. (*In* Rossouw, D., ed. *Intellectual tools*. Pretoria: Van Schaik. p. 16-21.)

ROWLES, C.J. & COLE, P.J. 2005. Improving teaching and learning: classroom assessment techniques. (*In* Billings, D.M. & Halstead, J.A. *Teaching in nursing: a guide for faculty*. St Louis, Miss.: Elsevier Saunders. p. 317-324.)

RUST, C., O'DONOVAN, B. & PRICE, M. 2005. A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & evaluation in higher education*, 30(3):231-240.

SERAFINI, F. 2000. Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry. *Reading teacher*, 54(4):384-393.

SHAFFER, S.M., INDORATO, K.L. & DENESELYA, J.A. 1972. Teaching in schools of nursing. St Louis, Miss.: Mosby. 110 p.

SHEPARD, L. 2000a. The role of classroom assessment in teaching and learning. (CSE Technical report 517.) <http://cresst96.cse.ucla.edu/Reports/TECH517.pdf>
Datum van gebruik: 10 April 2007.

SHEPARD, L. 2000b. The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7):4-14.

SLAVIN, R.E. 2006. Educational psychology: theory and practice. Boston, Mass.: Pearson. 608 p.

SLUIJSMANS, D.M.A. 2002. Student involvement in assessment: the training of peer assessment skills. <http://dspace.learningnetworks.org/handle/1820/1034> Datum van gebruik: 13 Mei 2008.

SLUIJSMANS, D.M.A., BRAND-GRUWEL, S., VAN MERRIËNBOER, J.J.G. & BASTIAANS, T.J. 2003. The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in educational evaluation*, 29:23-42. www.elsevier.com/stueduc Datum van gebruik: 13 Mei 2008.

SNYMAN, A. 2005. Service learning and experiential learning as forms of experiential education: similarities and dissimilarities. search.sabinet.co.za/images/ejour/newgen/newgen_v3_n2_a10.pdf-Similar pages Datum van gebruik : 7 Mei 2008.

SPENCER, B. 1999. Improving writing through self-assessment: some surprising findings. *Progressio*, 21(1):61-83.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1995. South African Qualifications Authority Act. Pretoria: Government Printer.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 1999. National Education Policy. <http://www.southafrica-newyork.net/consulate/education.htm> Datum van gebruik: 2 September 2008.

SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001. The transformation and reconstruction of the higher education system. Pretoria: Department of Education.

SOUTH AFRICA. Ministry of Education. 2006. The higher education qualifications framework. (Policy issued under the Higher Education Act, Act No. 101 of 1997.) Pretoria: Government Printer. 30 p.

SVANSTRÖM, M., LOZANO-GARCIA, F.J. & ROWE, R. 2008. Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International journal of sustainability in higher education*, 9(3):339-351.

TAN, K. 2007. Conceptions of self-assessment: what is needed for long-term learning? (In Boud, D. & Falchikov, N., eds. Rethinking assessment in higher education. London: Routledge. p. 114-127.)

TANG, C. 1994. Assessment and student learning: effects of modes on students' preparation strategies. (In Gibbs, G. ed. Improving student learning: theory and practice. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for staff development. P.151-170.)

TANG, C. 2002. Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. <http://www.ecu.edu.au/%20conferences/herdsa/main/papers/nonref/pdf/catherinetang.pdf>. Datum van gebruik: 6 September 2008.

TANG, S.Y. & CHOW, A.W.K. 2007. Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-orientated field experience assessment framework. www.sciencedirect.com Datum van gebruik: 16 Februarie 2008.

TEICHLER, U. 2000. The relationship between higher education and the world of work: a challenge for quality assessment in higher education. *South African journal of higher education*, 14(2):34-44.

THOMEN, C. & BARNES, J. 2005. Assessing student's performance in first-year university management tutorials. *South African journal of higher education*, 19(5):956-968.

TISANI, N. 2006. Assessment by portfolio: an encounter with contradictory discourses. *South African journal for higher education*, 20(3):182-193.

TIWARI, A., LAM, D., YUEN, K.H., CHAN, R., FUNG, T. & CHAN, S. 2005. Student learning in clinical nursing education: perceptions of the relationship between assessment and learning. *Nurse education today*, 25:299-308.

TORRANCE, H. 2007. Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in education*, 14(3):281-294, November.

TROSKIE-DE BRUIN, C. & OTTO, D. 2004. The influence of assessment practices on students' learning approach. *South African journal of higher education*, 18(2):322-335.

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA. 2008. Missie en visie. <http://web.up.ac.za/default.asp?ipkCategoryID=1767&SUBID=IPKLOOKID=2> Datum van gebruik: 9 September 2008.

UNIVERSITY OF CAPE TOWN. 2008. Mission and vision. <http://www.uct.ac.za/about/intro/> Datum van gebruik: 9 September 2008.

UNIVERSITY OF THE FREE STATE. 2008. Mission and vision. <http://www.uovs.ac.za/faculties/content.php?id=5913&FCode=HD1> Datum van gebruik: 9 September 2008.

UYS, T. & PUTTERGILL, C. 2003. Sampling. (*In* Rossouw, D., ed. Intellectual tools. Pretoria: Van Schaik. p. 107-116.)

VAKALISA, N.C.G. 2004. Assessment. (*In* Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., eds. Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE. 3rd ed. Sandown: Heinemann. p. 1-33.)

VAN AMEROM, W.P.C. 2005. Active/interactive learning facilitation in large classes. *Journal for new generation sciences*, 3(20):116-124. www.sabinet.co.za/abstracts/newgen/newgen_v3_n2_a10.xml-2k-Cached-Similar Datum van gebruik: 9 September 2008.

VANDEVEER, M. & NORTON, B. 2005. From teaching to learning. Theoretical foundations. (*In* Billings, D.M. & Halstead, J.A., eds. *Teaching in nursing: a guide for faculty*. 2nd ed. St Louis, Miss.: Elsevier. p. 231-281.)

VAN DER WAAL, K. 2003. Fieldwork. (*In* Rossouw, D., ed. *Intellectual tools*. Pretoria: Van Schaik. p. 151-159.)

VAN DYK, P.S. 1998. Strategic human resources management. (*In* Gerber, P.D., Nel, P.S. & Van Dyk, P.S. *Human resources management*. 4th ed. Johannesburg: Thomson. 542 p.

VAN HARMELEN, U. 1995. Behaviourism, empirism and education. (*In* Higgs, P., ed. *Methatheories in philosophy of education*. Johannesburg: Heinemann. p. 51-67.)

VAN DER HORST, H. & McDONALD, R. 2001. Outcomes-based education: theory and practice. 2nd ed. Pretoria: Van der Horst & McDonald. 265 p.

VAN TONDER, S.P., WILKINSON, A.C. & VAN SCHOOR, J.H. 2005. Patchwork text: innovative assessment to address the diverse needs of postgraduate learners at the African university of the 21st century. *South African journal of higher education*, 19 (Special issue):1282-1305.

WAKEFORD, R. 2004. Principles of student assessment. (*In* Frye, H., Ketteridge, S. & Marshall, S., eds. *A handbook for teaching and learning in higher education*. 2nd ed. London: Routledge. p. 42-61.)

WATKINS, C., CARNELL, E. & LODGE, C. 2007. Effective learning in classrooms. London: Chapman. 196 p.

WEHMEIER, S., *ed.* 2005. Oxford advanced learner's dictionary. Oxford: Oxford University Press. 1715 p. (International student's edition.)

WINDSCHITL, M. 2002. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. <http://www.sacle.edu.au/files/Dilemmas.pdf> Datum van gebruik: 10 April 2007.

YILMAZ, K. 2008. Constructivism: its theoretical underpinnings, variations and implications for classroom instruction. www.pilambda.org/horizons/v86-3/yilmaz.pdf Datum van gebruik: 18 Augustus 2008.

BYLAAG: A



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Mev MJS Williams
Bussie 520

Etiëkkomitee
Tel (018) 299 2564
Faks (018) 297 5308
E-pos Estelle.LeRoux@pnwu.ac.za

19 April 2007

Geagte mev Williams

GOEDKEURING VIR EKSPERIMENTERING MET MENSE (KWALITATIEWE NAVORSING)

Hiermee wens ek u in kennis te stel dat u projek getiteld "Assessering in Gesondheidswetenskap in 'n Hoër Onderwysinstelling: 'n Kritiese Etnografiese Studie" goedgekeur is met nommer 07K16.

Gebruik asseblief die nommer genoem in paragraaf 1 in alle korrespondensie rakende bogenoemde projek en let daarop dat daar van projekteiers verwag word om jaarliks in Junie aan die Etiëkkomitee verslag te doen insake etiese aspekte van hulle projekte asook van publikasies wat daaruit voortgespruit het.

Goedkeuring van die Etiëkkomitee is vir 'n termyn van hoogstens 5 jaar geldig (volgens Senaatsbesluit van 4 November 1992, art 9.13.2). Vir die voortsetting van projekte na verstryking van hierdie tydperk moet opnuut goedkeuring verkry word.

Die Etiëkkomitee wens u alle voorspoed met u werk toe.

Vriendelike groete

ESTELLE LE ROUX
SEKRETARIAAT

INSTITUSIONELE KANTOOR

• Privaatsak X6001 • Potchefstroom • Suid-Afrika 2520 • Tel: (018) 299-1111 • Faks: (018) 299-2799 • <http://www.nwu.ac.za>

BYLAAG: B

Posbus 19745

Noordbrug

2522

24 April 2007

Geagte Professor

TER KENNISNAME: NAVORSING IN PROSES

Ek is 'n geregistreerde PhD student by die Skool vir Verpleegkunde en het goedkeuring van die Etiekkomitee (07K16) vir 'n studie met die titel: Assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling: 'n kritiese etnografiese studie. Die fokus van die studie impliseer dat akademiese personeel en studente uit u skool genooi gaan word om aan die studie deel te neem. Hiermee stel ek u graag hiervan in kennis en vertrou dat u my in die verband sal ondersteun.

Dis 'n kwalitatiewe studie wat die assesseringspraktyke van dosente in gesondheidswetenskap-programme aan die Potchefstroom kampus ondersoek. Die doelstellings van die studie is om:

- Die assesseringspraktyke van leerbegeleiers aan 'n spesifieke universiteit (Noordwes-Universiteit se Potchefstroom kampus) te verken en te beskryf;
- studente aan 'n spesifieke universiteit (Noordwes-Universiteit se Potchefstroom kampus) se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke te verken en te beskryf en
- 'n strategie te formuleer vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur in hoër onderwys wat assessering as leer fasiliteer.

Deelname aan die navorsing sal die volgende behels:

- Die navorser woon van die kontaksessies met studente by en dokumenteer waarnemings van die dosent se assesseringspraktyke en die leerders se reaksie daarop;
- Dosente word gevra om vraestelle, werkopdragte en ander assesseringsdokumente aan die navorser beskikbaar te stel vir analise doeleindes;

- 'n Semi-gestruktureerde, individuele onderhoud (omtrent 30-45 minute) met die deelnemende dosente vir 'n ondersoek na die dosent se siening oor assessering (teoretiese vertrekpunt, verband tussen leer en assessering, "goeie" assessering);
- Fokusgroeponderhoude word met studente gehou wat hulle ervaring van dosente se assesseringspraktyke verken en beskryf.
- 'n Tweede ronde fokusgroepe word met dosente gehou om bevindings uit te klaar en te kontroleer ter wille van vertrouenswaardigheid.

Ek is van mening dat deelname aan die studie geleentheid mag bied vir refleksie en ontwikkeling as leerbegeleier. Die studie pas ook in by die strategiese doelwitte van die 2007 kampusplan en ek sal dit waardeur indien u die akademiese personeel in u skool sal aanmoedig om deel te neem. Data-insameling word vir die tweede semester 2007 beplan.

Indien u bereid is om deel te neem aan die navorsing

- Vir verdere navrae kan u my kontak per e-pos by: Marthyna.Williams@nwu.ac.za of per telefoon by 018 299 1690 (W) of 082 444 1795.

Vriendelike groete

Marthyna Williams

PhD kandidaat

BYLAAG: C

Posbus 19745
Noordbrug
2522

24 April 2007

Geagte Kollega

UITNODIGING: DEELNAME AAN NAVORSING

Ek is 'n PhD student en besig met 'n studie met die titel: Assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling: 'n kritiese etnografiese studie.

As doserende akademiese personeellid wil ek u uitnood om deel te neem aan die studie.

Dis 'n kwalitatiewe studie wat die assesseringspraktyke van dosente in gesondheidswetenskap-programme aan die Potchefstroom kampus ondersoek. Die doelstellings van die studie is om:

- Die assesseringspraktyke van leerbegeleiers aan 'n spesifieke universiteit (Noordwes-Universiteit se Potchefstroom kampus) te verken en te beskryf;
- Studente aan 'n spesifieke universiteit (Noordwes-Universiteit se Potchefstroom kampus) se ervaring van hul leerbegeleiers se assesseringspraktyke te verken en te beskryf
- 'n Strategie te formuleer vir die skep van 'n onderrig-leerkultuur in hoër onderwys wat assessering as leer fasiliteer.

Deelname is vrywillig en behoort geen fisiese gevaar of ongemak in te hou nie. U kan te eniger tyd onttrek sonder enige gevolge. Dit sal egter tot die studie se voordeel wees indien u enduit betrokke sal bly. Die data sal sover moontlik, vertroulik en anoniem hanteer word, sonder enige vorm van identifikasie, of dat die data na u teruggelei kan word. Deelnemers aan die fokusgroepe sal versoek word om die bespreking vertroulik te hanteer. Die resultate sal in groepsverband bespreek en gepubliseer word.

Deelname aan die navorsing sal die volgende behels:

- Die navorser woon van die kontakssessies met studente by en dokumenteer waarnemings van die dosent se assesseringspraktyke en die leerders se reaksie daarop;
- Dosente word gevra om vraestelle, werkopdragte en ander assesseringsdokumente aan my beskikbaar te stel vir analise doeleindes;
- 'n Semi-gestruktureerde, individuele onderhoud (omtrek 30-45 minute) met die deelnemende dosente vir 'n ondersoek na die dosent se siening oor assessering (teoretiese vertrekpunt, verband tussen leer en assessering, "goeie" assessering);
- Fokusgroeponderhoude word met studente gehou wat hulle ervaring van dosente se assesseringspraktyke verken en beskryf.

'n Tweede ronde fokusgroepe word met dosente gehou om bevindings uit te klaar en te kontroleer ter wille van vertrouenswaardigheid.

Deelname is vrywillig en kan te enige tyd gestaak word. Ek wil u egter aanmoedig om deel te neem omdat ek van mening is dat deelname 'n geleentheid bied vir refleksie en ontwikkeling as leerbegeleier. Die studie pas ook in by die strategiese doelwitte van die 2007 kampusplan.

Data-insameling word vir die tweede semester 2007 beplan.

Indien u bereid is om deel te neem aan die navorsing

- Voltooi asseblief die meegaande toestemmingsbrief en pos na interne bussie 520 (Aandag: Mev M Williams).
- Vir verdere navrae kan u my kontak per e-pos by: Marthyna.Williams@nwu.ac.za of per telefoon by 018 299 1690 (W) of 082 444 1795.

Vriendelike groete

Marthyna Williams

PhD kandidaat

BYLAAG: D

Posbus 19745
Noordbrug
2522

24 April 2007

Geagte Student

UITNODIGING: DEELNAME AAN NAVORSING

Ek is 'n PhD student en besig met 'n navorsing studie aan die Noordwes Universiteit (Potchefstroomkampus) met die titel: Assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling: 'n kritiese etnografiese studie.

Dis 'n kwalitatiewe studie wat die assesseringspraktyke van dosente in gesondheidswetenskap-programme ondersoek. Die doelstellings vir die studie is om:

- Die assesseringspraktyke van leerbegeleiers aan 'n spesifieke universiteit (Noordwes-Universiteit se Potchefstroom kampus) te verken en te beskryf
- **Studente** aan 'n spesifieke universiteit (Noordwes-Universiteit se Potchefstroom kampus) **se ervaring van** hul leerbegeleiers se **assesseringspraktyke** te verken en te beskryf
- 'n Strategie te formuleer vir die skep van 'n kultuur in hoër onderwys wat assessering as leer fasiliteer.

Deelname is vrywillig en behoort geen fisiese gevaar of ongemak in te hou nie. Die data sal sover moontlik, vertroulik en anoniem hanteer word, sonder enige vorm van identifikasie. Die resultate sal in groepsverband bespreek en gepubliseer word. U kan te eniger tyd onttrek sonder enige gevolge. Dit sal egter tot die studie se voordeel wees indien u enduit betrokke sal bly. Deelnemers aan die fokusgroepe sal versoek word om die bespreking vertroulik te hanteer. Deelname aan die navorsing sal die volgende behels:

- 'n **Fokusgroep-onderhoud** saam met die ander deelnemers (studente) van omtrent een uur elk.

Tydens die fokusgroep-onderhoud word die volgende vraag gevra en deur die groep bespreek: *Hoe ervaar u die assesseringspraktyke in u kursus?* Die bespreking wat hieruit voortvloei word op audioband opgeneem vir latere transkripsie en data-analise. Data-insameling word beplan vir die tweede semester 2007.

Indien u bereid is om aan die navorsing deel te neem, voltooi asseblief die meegaande toestemmingsbrief en pos na Interne Bussie 520 (Aandag: Mev Williams)

Vir verdere navraag kan u die navorser kontak by: 018 299 1690 (W); 082 444 1795 of per e-pos: Marthyna.Williams@nwu.ac.za

Indien u jonger as 18 jaar is en graag aan die studie wil deelneem, moet u ouers of wettige voog skriftelike toestemming vir deelname verleen. Die bygaande skeurstrokie moet asseblief deur u ouers of wettige voog voltooi en geteken word.

Vriendelike groete

Marthyna Williams

PhD kandidaat

TOESTEMMING TOT DEELNAME AAN NAVORSING

Titel: **Assessering in Gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling: 'n kritiese etnografiese studie.**

Ek,....., die ondergetekende, het die inligting oor die voorgename studie gelees en verstaan my deelname aan die studie.

- Ek is bewus dat ek vrywillig aan die studie deelneem en te eniger tyd kan onttrek sonder dat my onttrekking enige implikasies vir my sal inhou.
- Ek dra kennis dat die navorser alles in haar vermoë sal doen om die inligting wat ek gaan deel vertroulik sal hanteer.
- Ek onderneem om eerlik te wees in my response tydens deelname aan die navorsing.
- Ek vrywaar die Universiteit en die navorser teen enige aanspreeklikheid teenoor my wat tydens die verloop van die studie mag ontstaan.
- Ek verklaar dat ek nie tans deur die navorser onderrig of geassesseer word nie.

Onderteken te op

.....

Handtekening van deelnemer

GETUIES:

1.

2.

Onderteken te op

Pos na: Interne Bussie 520 (Aandag: Mev Williams)

BYLAAG: E

WAARNEMINGSKEDULE: AKADEMIESE KONTAKSESIES

Datum:.....

Tyd:.....

INFORMEEL	KOMMENTAAR
Vrae	
Interaksie	
Groepwerk	
Aktiewe deelname	
Terugvoer	
Portuurgroepassessering	
Selfassessering	
FORMEEL	
Opdrag	
Toets	

.....
.....
.....

BYLAAG: F

SKEDULE:

SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD: LEERBEGELEIERS

Dosent no:.....Skool.....

1. Inligting:

- Bedank vir bereidheid tot deelname
- Herinner aan:
 - Vertroulikheid van data
 - Reg tot staking van deelname, aanmoediging om enduit deel te neem
 - Belang van eerlike response
 - Betrokkenheid: klasbywoning, onderhoud, fokusgroep, analise van assesseringsdokumente
 - Onderhoud op band opgeneem vir transkripsie en analise

2. Demografiese data:

- 2.1 Geslag:..... 2.2 Ouderdom:.....
- 2.3 Hoogste akademiese kwalifikasie:.....
- 2.4 Onderwyskwalifikasie:..... Tipe
- 2.5 Jare as dosent:.....
- 2.6 Modules waarvoor u verantwoordelik is:
- Eerste semester:.....Aantal studente:.....
- Tweede semester:.....Aantal studente:.....

3. Vrae:

- 3.1 Verduidelik u siening oor assessering.
- 3.2 Verduidelik u siening oor die verband tussen assessering en leer
- 3.3 Verduidelik die assesseringspraktyke wat u meestal gebruik
- 3.4 Verduidelik die struikelblokke vir of leemtes wat u ervaar ten opsigte van u assesseringstaak.

BYLAAG: G

SKEDULE: FOKUSGROEPONDERHOUD: STUDENTE

1. Inligting:

- Bedank vir bereidheid tot deelname: *Toestemming tot deelname*
- Herinner aan:
 - Vertroulikheid van data
 - Reg tot staking van deelname, aanmoediging om enduit deel te neem
 - Belang van eerlike response
 - Onderhoud op band opgeneem vir transkripsie en analise

2. Reëls

- Deelname van almal
- Een persoon praat per keer
- Praat hard ter wille van bandopname
- Moenie dosente/ modules per naam identifiseer nie
- Nie groep verlaat voordat sessie verby is nie: 45 -60 min

3. Agtergrond

Navorsing as deel van PhD studie: Assessering in gesondheidswetenskap-programme in 'n hoër onderwysinstelling: 'n kritiese etnografiese studie. Onderzoek na dosente se assesseringspraktyke en studente se ervaring (beleving) van die assesseringspraktyke. Universiteitstudie het ten doel om studente voor te berei vir 'n beroep sowel as die bemagtiging en ontwikkeling van studente se menswees (akademies, psigies, sosiaal, ens).

4. Sentrale vraag:

Hoe ervaar jy die doente by wie jy klas het se assesseringspraktyke.

Polsvrae:

- Tipe assessering: toetse; werkopdragte; groep-assessering; selfassessering; praktika (korrelasie tussen teorie en praktyk)
- Berei universiteitstudie jou voor vir 'n beroep?
- Probleme met assessering: omkeertyd; terugvoer;
- Ervaar jy assessering as:
 - Assessering *van* leer;
 - Assessering *vir* verdere leer
 - Assessering *as* leer
 - Beskryf "ideale" assessering

BYLAAG: H

VERTROULIKHEIDSONDERNEMING

Hiermee onderneem ek,.....om
in my hoedanigheid as:

- tweede fasiliteerder tydens fokusgroeponderhoude;
- data-analis;
- transkripsie tikster

die data wat tydens hierdie navorsingstudie bekom is en deur die navorser in my
sorg toevertrou word, as sensitief en vertroulik te beskou en veilig te bewaar.

Handtekening.....

Navorser.....

Getuie.....

Datum.....

BYLAAG: I

TRANSKRIPSIE

SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD: LEERBEGELEIER

KASSET NO 8

O: ONDERHOUDVOERDER

R: RESPONDENT

O: Ek wil graag hê jy moet vir my vertel hoe sien jy assessering.

R: Assessering gaan vir my daarom, ek dink altyd as jy van assessering praat, dan dink ek aan hierdie uitdrukking wat ons gebruik met die UitkomsGerigte Onderrig, van competent or not. Jy moet besluit, of op 'n manier by die punt uitkom om agter te kom of hierdie student bevoeg is. Ek wil nie sê hoe vaardig nie, want bevoeg is 'n beter woord want dis vir my vaardigheid en bevoegdheid m.a.w. jy moet op 'n manier kan vasstel of hierdie student weet wat aangaan.

O: Wat vir my interessant is, is dat jy sê, op 'n manier vasstel. Wil jy vir my bietjie meer vertel van hierdie, op 'n manier vasstel.

R: Kyk, jy kry teoreties sterk studente, wat vir jou in 'n teoretiese eksamen klomp kennis en selfs kritiese denke weergee vir 'n toets punt waar jy kennis toets. Maar die oomblik wanneer jy by hierdie ouens 'n praktiese element bybring dan sukkel hulle en dan is hulle wat my betref nie bevoeg nie. Jou assessering moet van so aard wees dat jy hierdie student nie net sy kritiese analitiese denke toets nie, maar ook sy vaardigheid en sy interpretasie vermoë. En dit is nie altyd noodwendig 'n toets wat tel uit 100 punte of 'n eksamen wat tel uit 100 punte nie. Dit kan wees in die vorm van 'n voordrag, waar hy vir jou sy interpretasie van 'n sekere konsep moet weergee. Met 'n vrae-antwoordsessie soos 'n voorligting sessie soort van, of wat ek van hou in die klas is, ek gee baie keer vir die studente onderwerpe van sê nou maar van die volgende afdeling van die werk wat ons gaan doen, dan deel ek hulle in groepe en ek sê hierdie groep moet sê nou maar 'n diabetes tipe 1 – die oorsake en die fisiologie en groep 2 doen diabetes tipe 2 – die oorsake en die fisiologie. Maar dan moet elke groep 3 vrae voorberei wat hy vir die ander groep oor sy onderwerp moet kom vra. As daai ander groep nie die 3 vrae kan antwoord nie, dan kom dit daarop neer dat altwee groepe moet eintlik altwee goed voorberei en hulle moet gaan dink oor ooreenkomste.

O: Hulle moet kan vergelyk.

R: Ja en ek is baie lief vir scenario's en ek is baie lief vir om in die klas bv. as ek 'n stelsel behandel sê nou maar die respiratoriese stelsel, dan begin ek altyd met, wat doen jou longe, wat is die funksie van jou longe, wat is jou respiratoriese stelsel, jy weet ons gaan so vinnig oor dit en dan begin ek nou met, sê nou maar jy sien iemand wat vir jou sê hy is benoud, in

die kliniek of waar ook al, en hy sê vir jou hy is benoud, wat gaan jy als vir hom vra. Dit is vir my 'n manier om 'n denkproses aan die gang te sit en as jy dan nou in die eksamen kom en jy toets dan nou kennis, dan is dit vir my of jy hierdie studente wakker gemaak het, om die groter prentjie te sien. Dit gaan nie vir my oor die suurstof of die gaswisseling in die longe, ja dit is belangrik, maar dit is agtergrond.

O: Ja

R: Maar dit gaan vir my oor die praktyk en oor die denke en oor die totale vaardigheid. Nie net of kan, kan jy reflekteer wat in die boek staan nie.

O: As ek nou kan herfraseer wat jy nou vir my sê, dan klink dit nou vir my asof jy assessering sien as meer as net meting van kennis, as toetsing van kennis. Die kennis is belangrik, maar hy moet iets met daai kennis kan doen.

R: Daar's hy.

O: Dit is die teorie, die praktyk integrasie is vir jou van kritiese belang.

R: Ja, want dit is waaroor ons hele opset, of ons hele ding gaan.

O: Die doel om iemand kompetent te kry vir die einddoel.

R: Ja vir die einde en dit is vir my verskriklik belangrik om hierdie kinders te bemagtig om in die praktyk te kom en te kan sien hier kan ek nou dink, die suurstofsirkulasie, die dit of ja, nee ek onthou nou ons doen dit so, of ons doen dit so.

O: So, eintlik refleksie.

R: Refleksie maar ook eintlik Interpretasie is vir my verskriklik belangrik want ek het baie vroeg in my lewe agter gekom in die praktyk, dat mense het geweldig baie kennis en hulle kom uit hierdie vreeslike mooi kursusse uit en dan kan hulle daai kennis nie toepas nie. Hulle kan dit nie interpreteer nie. En ek het dit absoluut my lewenstaak gemaak om hierdie mense te leer en daarom is assesser soos in 'n toets vorm, is nie vir my die alfa en die omega nie. Dit gaan vir my oor die hele konsep. En dit is partykeer moeilik om regtig 'n instrument te hê om hierdie ding te meet.

O: Want nie twee mense sien en interpreteer dit op dieselfde manier nie. Want onder hierdie omstandighede is dit reg, en onder daai omstandighede is dit reg, en partykeer is dit 'n halwe waarheid.

R: Ek het altyd hierdie, ek sê aan die begin van die jaar vir die studente, jy leer 'n fisiese ondersoek by my. Ek leer nie die tweede jaar studente regtig om te diagnoseer nie. Ek leer hulle om abnormaliteite raak te sien want dit is op die vlak van waar hulle is. Maar ek het 'n wat voel vir my 'n inherente verantwoordelikheid om te sorg dat wanneer hierdie kinders uit my hande uit gaan, hierdie studente dan uit my hande uit gaan, dat ek in my hart 'n gemaklikheid het oor hulle. En ek kan dit alleenlik kry as ek saam met hulle werk as ek in die praktyk saam met hulle staan en as ek hulle ken, as ek hulle interpreteer en plaas en dit sien

jy nie op 'n punt toekenning nie. En dis daai student, want jy kry baie keer studente wat teoretiese grensgevalle is, wat ek sal aanpas, want ek weet hierdie kind kan.

O: Hy't net bietjie meer leiding nodig.

R: Ja, maar hy het daai vaardigheidsvermoë. Hy het daai competency. Teorie is nie dalk net altyd, want ek het baie keer 'n redenasie met Annecke oor hierdie goed, oor hoekom pas jy hierdie student aan maar jy pas nie hierdie student aan nie. Maar dit gaan vir my oor ek ken hulle en ek weet hoe tree hulle in die praktyk op en ek weet hoe interpreteer hulle. Ek weet dan ook dat hierdie een is nog nie waar hy moet wees nie, ek voel nog nie gemaklik nie. Daai is vir my 'n vae area, dit is vir my 'n grys area want dit gaan baie keer oor my persoonlike oordeelsvermoë.

O: Wat eintlik subjektief is.

R: Wat subjektief is, jy kan dit nie bewoord nie, jy kan nie regtig sê A is, ek het bv. skies, ek praat nou vreeslik baie. Aan die begin van die jaar wanneer ek die studente die eerste keer sien, dan gee ek vir hulle 'n stuk papier en dan sê ek vir hulle, skryf vir my, wat dink jy, is verpleging. Nie verpleegkunde nie, verpleging. Jy't nou 'n jaar gewerk ek wil weet wat dink jy is dit. Hulle lê daar onder in my mandjie, ek blaai hulle so deur, en eintlik wil ek net 'n paragraaf hê. Dan kry jy hierdie top akademiese student wat sê dit is 'n wetenskap, dit is 'n dit of 'n dat. En dan klein jy daai klein ou dogtertjie, daai (*naam*) dogtertjie wat vir my sê, verpleging is om vir mense om te gee en om bereid te wees om aan hulle te vat om hulle te kan help, wat vir my pragtig is. Wat vir my sê sy verstaan die konsep. Hoor jy wat ek sê. Nou aan die einde van die jaar, doen ek dit weer en dan, ag dit is maar net 'n persoonlike ding, dan sit ek daai twee papiere langs mekaar en dan kry jy hierdie beeld van die groei en van die denkprosesse van die kinders en dit is vir my lekker. Dit is wat my werk vir my lekker maak. Dit is sulke goed. Want jy sien die groei en jy sien hoe word hulle groot en jy sien hoe leer hulle dink.

O: Oukei, jy't nou amper vir my die tweede vraag beantwoord en dit is wat is die verband tussen assessering en leer. En ek hoor nou dat jy vir my gesê het dat dit is 'n proses. Dat leer en assessee, daar is nie grense nie. Dit is interverweef met mekaar en ek hoor ook dat jy sê vir my dit is 'n groeiproses en daar moet ontwikkeling wees van die begin na die einde toe en dit is wat vir jou belangrik is. Jou rol dan nou in hierdie proses, jy't nou onder andere gesê dat jy voel jy het 'n inherente verantwoordelikheid in hierdie begeleiding van hierdie student, van leer en van assessering. Wil jy vir my bietjie meer vertel van hierdie proses.

R: Dit kom daarop neer in die geval van die tweedejaars, ek begin altyd deur vir hulle te sê julle het in die eerste jaar geleer met julle oogklappies so toe, van jy neem observasies, dis wat dit moet wees en dit, en jy was die pasiënt en jy kyk of hy drukser het en al hierdie goeters. Wat ek nou gaan maak is, ek gaan nou hierdie klappies wegvat. Jy gaan nou die groter prentjie sien. Wat vir my wonderlik is as ons nou die verpleegproses vat of die verpleegsorgplan vat aan die begin van die jaar, dan kom hulle altyd met hierdie fisiese

goed, maar as ons dit nou doen dan begin hulle altyd eerste met psigiese goed. Hoe voel hierdie ou, hoe dink hy hieroor. Wat van sy gesin. Ek het bv. die voorbeeld gebruik van hierdie ouer bejaarde dame wat haar heup gebreek het, wat nou in die hospitaal lê. Sy't nou 'n operasie gehad en sy gaan nou huis toe. Wat gaan jy nou met haar maak as jy haar nou moet ontslaan en vir haar sê goed, gaan nou maar huistoe. Dan sê hulle maar haar heup moet opgepas word en die wond en dit en dat. Nou kom hulle met, is daar trappies by haar huis. Is daar iemand wat haar kan help as sy by die huis is. Net daardie proses van ek sien nie net hierdie appendiks wat in bed 3 lê nie, ek sien hierdie mense met denke en met vermoëns en met gevoelens, met 'n huis. Jy weet, die omvattendheid daarvan. En dit is wonderlik, en hulle doen 'n pasiënt studie aan die begin van die jaar waar hulle nou 'n onderhoud met die pasiënt doen en waar hulle dan hulle beplanning doen en dan doen hulle weer een hierdie tyd. En hulle gee weer altwee saam in en om daai twee goed langs mekaar te sit en ek sit met die student en ons gaan daai ding saam deur. Weet jy dit is die bevredigendste ding daai, want jy voel so lekker. Want dis nie net 'n punt wat jy sien nie.

O: Is die saam wees met die student nie ook 'n vorm van selfassessering van die student nie.

R: Ja.

O: Hoe belangrik is selfassessering vir jou. As ek so luister na jou dan klink dit vir my of dit belangrik is.

R: Dit is vir my verskriklik belangrik want jy moet, hierdie student moet bewus wees van sy tekortkominge sodat hy kan groei. Voordat hy nie begryp, sonder om negatief te wees, maar hierdie ding doen ek nog nie baie goed nie. Dis hoekom, dieselfde ding wat ek doen met prakties, as ons 'n praktiese punt evaluering het deur die jaar, soos 'n wond evaluasie, ek verkies om 'n dit in simulasie te doen want die student doen nou die ding en die fasiliteerder merk nou af jy't A, B, C. Maar as hulle klaar is dan sit ons daai papier neer en ek sê vir die student kom, sien jy hier, hier het jy, of jy moet lievers so of so. As jy hulle in die prosedure onderbreek veral as dit 'n groot ding is, dan maak jy hulle net senuwee agtig. Dan sê ek, nou gaan jy terug en nou gaan jy oefen. Volgende week doen ons dit weer. En dan vat ek daai twee papiere na die tweede keer en ek sê, sien jy nou hoe oulik is jy. Positiewe versterking is vir my verskriklik belangrik in die aanmoediging tot groei en as jy die student bewus maak van, kyk, dit is my tekortkominge. Ek sê altyd as jy leer, as jy studeer, vra vir jouself gedurig vrae en gee die antwoorde en dit is presies wat dit is. Evalueer jouself die hele tyd.

O: Daaraan kan nie regtig 'n punt toegeken word nie.

R: Jy kan nie.

O: Dis 'n persoonlike ding nè.

R: Ja.

O: Want, hoekom ek hierdie vraag vir jou vra is, studente terwyl hulle op Universiteit is, of terwyl hulle in 'n leer proses is, en met 'n formele kwalifikasie besig is, dan word hulle geassesseer

deur die dosent so, assessering is van buite af. Dit is 'n eksterne ding wat aan hulle gedoen word. Maar wanneer hulle in die praktyk as professionele mense staan, wie assesser hulle dan. Wie bepaal dan of ek reg of verkeerd doen.

R: Die pasiënt of die uitkoms.

O: En die student self. Want hy moet bepaal of hy dit kan doen of nie. Want dan kla die pasiënt eers as daar 'n boe-boe was, as die pasiënt te na gekom was of daar 'n groter fout was. Maar die elke dag se ding van voldoen ek aan my eie standarde en dit moet gevestig word. Vertel bietjie vir my hoe dink jy behoort dit plaas te vind in die opleidings proses. Kom ek vra vir jou, dink jy dit word gedoen.

R: Nee. Daar's pogings. Die mentor opleiding is vir my daar baie belangrik, hoe jy hierdie student aanhaak aan die senior wat deur voorbeeld lei, maar dan moet die senior reg wees.

O: En ook beskikbaar wees.

R: Ja sy moet beskikbaar wees. Dit en dan ook, ek weet nie hoe om dit uit te druk nie, maar dit gaan vir my daaroor dat jy deur bevestiging, deur voorbeelde, deur beklemtoning en deur herhaling jou standaard vestig. En wat vir my wonderlik werk met dit is tipiese praktiese voorbeelde in jou klassituasie. En jy as die dosent kan dit net alleenlik doen as jy regtig kontak ervaring het. Ek is baie lief om insidente in te bring, iets wat mens lees of iets wat jy self ervaar het, ek gebruik gewoonlik die meeste van die tyd goed wat ek self ervaar het. Dan sê ek bv. hierdie pasiënt kom uit die teater uit en jy lig die kombers op en jy sien net bloed.

O: Stories.

R: Ja, ek het tot nou die dag 'n moord storie vertel uit 'n boek wat ek gelees het van 'n pasiënt wat 'n hiperperiodisme gehad het. Jy weet, dit is goed wat hulle onthou. Maar, dit stel die standaard van as jy hierdie ding doen, ek gebruik altyd die voorbeeld as jy 'n wond doen, as ons vir hulle die wondprosedure leer. Dan sê ek vir hulle, nou maar goed, nou laat val jy die gaas op die vloer, of jy van per ongeluk aan

'n onsteriele ding met jou handskoen, wat doen jy dan. Nee, jy trek 'n ander handskoen aan en dit en dat. En dan vra ek, oukei, as dit net jy en Liewe Jesus is voor die pasiënt, wat doen jy dan.

O: Of as dit jou enigste paar handskoene is.

R: Jy weet, ek gebruik dit baie, dan sê ek daar is dit net jy en jou gewete wat kan besluit gaan ek nou hierdie pasiënt kontamineer of gaan ek nou maar net aangaan, dat ek kan klaar kry. So ek maak 'n punt daarvan, maar op die ou end is dit net die student se besluit en ook sy eie verantwoordelikheid om op 'n latere stadium in die praktyk te gaan staan en te sê hoor hier, ek is vaardig. Wat vir my vreeslik interessant is, ek het nou na die vergadering met die vierdejaars gepraat toe hulle nou so tekere gaan oor die Zuma-jaar. Toe sê ek vir hulle, sê jy vir my, is jy reg om môre die suster in die saal te wees. Om al die vrae te beantwoord en al die krisis op te los, die verantwoordelikheid op jou te neem, sonder iemand wat jou hand

vashou. En dan kom dit, nee joeg! Toe sê ek maar daar is die rede vir jou Zuma-jaar. Dit is 'n jaar waarin jy geleentheid gegun word om te groei in hierdie nuwe verantwoordelikheid en dit toe te pas. So, ja dit is 'n moeilike konsep maar dit is moontlik. Ek dink dit is moontlik as jy jou integriteit t.o.v. jou vakgebied en wat ons aan betref, jou professionele beroep, dan kan jy dit vestig. En weet jy, mens sien dit in die beroep. Met verskillende studente van verskillende instansies kan jy agter kom wie het integriteit en 'n waarde stelsel ten opsigte van dit wat jy geleer het. Jy doen dit reg of jy los dit. Mens kom dit agter. Maar ek dink in ons huidige situasie hier, is daar baie eksterne goed wat maak dat van hierdie goed op die vloer val.

O: Soos.

R: Soos 'n vreeslike vol kurrikulum. Soos verpligte evalueringe. Jy moet 4 toetse hê. Goed wat tyd laat verby gaan wat jy kon spandeer het op die ontwikkeling van 'n student. Ek sê glad nie jy moenie 'n formele assessering hê nie. Ek voel daar is plek vir 'n formele assessering aan die einde van die jaar om jou akkumulasie van vaardigheid en van inligting te toets maar daar is ander maniere om op die ou end daarby uit te kom en ek dink nie ons doen dit altyd op die regte manier nie.

O: Wat sou jy sê as ek die stelling maak dat assessering behoort informeel deur die loop van die semester te wees en dit behoort vir jou as dosent en vir die student voldoende aanduiding te gee of daardie student vaardig is.

E: Ek stem want ek dink dit is 'n goeie begrip maar, daar is vreeslik baie slaggate in daai konsep as jou dosent nie die verantwoordelikheid gaan dra vir dit nie want dit is 'n weggom kans. En die student moet dieselfde verantwoordelikheid hê want as jy, en ek dink dit is dalk een van die hoof redes in die toepassing van hierdie hele ding is om mense te dwing om 'n struktuur in plek te hê wat jy nie gaan kan misbruik.

O: Kom ons gesels bietjie oor die assesserings praktyke wat jy normaalweg gebruik. Jy het nou al 'n paar genoem. Jy's al genoem dat jy gee vir hulle opdragte, en later weer 'n opdrag en jy vergelyk die twee punte, jy hou van die een tot een van aangesig tot aangesig gesprek met die student waar selfassessering 'n baie belangrike komponent is jy't gepraat van toetse. Jy't onder andere gepraat van jy moet 4 toetse doen deur die semester. Watse praktyke gebruik jy.

R: Soos ek gesê het, ek het hierdie klas soort van debatte, die vasvrae tipe ding, waar ek baie keer goed ingooi tussen in. As die een groep nou 'n vraag vra vir die ander groep, dan sal ek sê ek hoor jou vraag maar kom ons sit hierdie ding by of so iets. Jy kan agter kom en daar is altyd voor bokke en ouens wat nie 'n woord sê nie, so ek probeer altyd, en die studente weet, as jy nie praat nie gaan ek vir jou vra. Wat lekker is van hierdie groep, is hulle is nie so baie groot nie en mens kan dit nou lekker manipuleer en elke ou kan die geleentheid kry om iets te sê. Nou wat ek baie keer doen, is na die klas dan vat ek die presensie lys en dan gee ek so punt uit 10 vir elke ou se deelname. Maar daai punt, in my gids het ek 4 toetse - 4 punte, en 'n werksopdrag en 'n 10% vir klasbywoning en daai punt se akkumulasie sit ek dan in daai

10% klasbywoning in. Maar dit is vir my 'n beter meetinstrument amper as die toets, want die studente moet voorberei. Maar daar is nou logistiese probleme aan dit want party ouens is afwesig, en party ouens is siek en dan moet jy nou iewers 'n punt opbou en die studente is gewoon aan 'n formele toets. Maar dit is vir my 'n belangrike metings instrument by daai ou, wat jy aan die einde van die jaar moet besluit oor 'n 2 of 'n 3 %. Daai goed maak dit vir my, dit is 'n rekord vir my persoonlik om te sê maar hoor hier, dit is my bewys daarom kan ek hierdie ou aanpas want hy werk.

O: Maak jy gebruik van formele selfassessering van die studente.

R: Weet jy, in die praktiese situasie ja, maar dit is nie vreeslik amptelik nie. Die enigste op rekord tipe van selfassessering wat ek het is die gesprekke wat ek met hulle voer as hulle die pasiënt studie doen want hulle moet aan my hulle besluit verdedig. As ek die goed gemerk het, dan sê ek goed, sê jy nou vir my wat het jy met hierdie ding bedoel. Of hoekom het jy hierdie ding so gemaak en dit is maar wat ek doen. Ek het nie regtig 'n formele ding nie.

O: Dink jy dit is vir jou moontlik om daardie tipe gesprek i.p.v. tussen jou en die student, dit tussen die studente te doen. Of in 'n klas opset tussen miskien jy en 4 studente .

R: As tyd dit kon toelaat sou mens dit graag wou doen. Wat ons baie keer, of wat ek aan die begin van die jaar doen is dat hulle 'n voorligting sessie gee vir 'n praktiese punt. Wat ek dan doen, is ek deel die klas in groepe, sê maar 4 groepe of so en dan evalueer die hele klas die groep.

O: Hoe vind jy dit.

R: Dit werk wonderlik.

O: Dink jy dit het te make met die homogeniteit van die groep en die erns van die studente. Want ek het nou by ander plekke gehoor die mense sê dit is 'n mors van tyd. Dit is maatjie vir maatjie.

R: Nee want die maatjie is gewoonlik saam in die groep. So dis nie die maatjie wat evalueer nie, maar hoe ek daai punt uitwerk is, ek het twee fasiliteerders en ons gee ook 'n punt elkeen, en dan gee die res van die klas 'n punt. Dan vat ek die res van die klas se gemiddeld en ek vat ons drie se gemiddeld en dan is daar gewoonlik nie 'n vreeslike verskil nie.

O: So assessering verkies jy dan om toe te pas as 'n leerproses, as 'n groeiproses. Sou jy sê dat dit vir jou die ideaal is. Kom ek herhaal die vraag. Vertel vir my wat is jou ideaal. Tyd is nie 'n probleem nie, jy't alles tot jou beskikking, so wat sal jy sê is jou ideale assessering.

R: 'n Balans tussen die formele en informele. Daar moet formele assessering wees summatief aan die einde van die jaar.

O: So jy sê nie eksamen moet weggevat word nie.

R: Nee, maar daar is vorme van eksamen. Maar ek dink dit hang af van op watter vlak is jou student. En hierdie informele, wat ek nou bedoel met informele assessering wat ons nou

voorbeelde al van gegee het, is vir my 'n unieke ding t.o.v. die student. Jy gaan nie elke student op dieselfde manier assesseer nie want die studente verskil en die studente se voordrag van kennis verskil en hulle toepassing van kennis verskil. Jy moet, die ideaal sou wees om jou manier van assessering te kon aanpas by die tipe student en die behoefte van die student in waar die student in die proses is. Dis die ideaal. Soos jy nou sê jy't die tyd en die plek, dan kan jy 'n wonderlike individuele ding doen waar jy daai student spesifiek sy vormingsproses vir hom aanpas. Want jy's nou hier, maar daai ou is nou daar. Hierdie ou gaan jy so hanteer en daai ou gaan jy so hanteer. En dit kan jy nie in hierdie groep of klas die formele ding doen nie want daar is outjies wat agter bly of wat te ver vooruit is. Ek het gister weer 'n toets gemerk, waar ek een student het wat ek so graag wil uitdaag. Ek wil so graag vir haar 'n toets gee wat vir haar 'n uitdaging is. En dan het ek weer hierdie ander enetjie wat ek so graag net wil laat goed voel oor haarself want sy is nie so sleg nie maar sy sukkel akademies. Sy moet net 'n bietjie meer tyd gegun word en dan sal sy ook uitblink. Maar sy het 'n ander tipe van benadering nodig. Dit is hierdie goed wat vir my met hierdie formele toets ding nie lekker is nie want jy verloor studente wat regtig iets kan beteken.

O: Dit is vir my baie opwindend wat jy vertel. Jy het 22 studente, ek praat nou van die voltydse studente. Dink jy dat jy sal hierdie selfde beginsels kan toepas by 'n groot groep sê nou maar van so 100 studente.

R: Nee, jy sal nie kan nie want die grondslag van hierdie beginsel is dat jy die student moet ken.

O: Ja, jy moet hom ken en jy moet tyd hê om saam met hom te beweeg.

R: Ja en ek meen as dit so groot groep is kan ek nie een tot een hulle werkopdragte met hulle deurgaen nie. Nee, dit is nie moontlik nie.

O: Wat sien jy as struikelblokke in die wye Universiteit opset t.o.v. assessering.

R: Die rigiede reëls en regulasies en die voorskrifte van jy moet X aantal punte en X aantal deelname en X aantal dit hê en jy moet Junie maand hierdie eksamen skryf en jy moet Desember daai eksamen skryf. Ek dink baie keer as jy Uitkoms Gebaseerde Onderrig se basiese beginsel van you try till you succeed, jy weet. Dat jy hierdie ou kans gee om te groei en as dit beter gaan, dan gaan jy oor na die volgende vlak toe. Vroeër jare het hulle die ding gehad van jy doen hierdie kursus en dan skryf jy elke middag 'n toetsie en as jy hom deurgekom het dan gaan jy môre aan met die volgende werk en as jy hom nie deurkom nie dan doen jy weer gister s'n oor. Daai amper soort van so iets maar net in 'n breër sin van hierdie ou groei maar hierdie ou groei te vinnig. So hierdie ou gaan jy bietjie uitdaag maar die ou gaan jy nog eers weer bietjie help. Dan het jy die struikelblok van einde September moet jy klaar wees. Jou punte moet in wees en jy weet daai strukture maak dit vir 'n mens moeilik. As ek met jou eerlik moet wees, dink ek as mens logies, of realisties is gaan jy nie rêrig dit ooit regkry met die getalle en die deursette en goed wat ons moet doen nie maar ek dink as mens net kan mooi gaan sit en dink gaan jy 'n goue middeweg kan kry van dit is wat jy wil doen.

O: Ek is nou deur met my lysie. Is daar iets anders wat jy graag wil byvoeg of sê.

R: Nee nie regtig nie maar ek wil net noem dat ek dink dit sal baie interessant wees om die studente se insigte hieroor te kan hê. Ek sou nogal graag wou weet hoe hulle hieroor voel.

BYLAAG: J

TRANSKRIPSIE FOKUSGROEPONDERHOUD: STUDENTE

O: Onderhoudvoerder

R: Respondent

- O Hoe ervaar jy die dosente by wie jy klas het, se assesseringspraktyke?
- R Is dit nou alle evalueringstoetse?
- O Ja. Verskillende tipes assessering wat julle moet doen. Toetse, werkopdragte, groepassesserings, selfassesserings
- R Ek dink in meeste vakke is dit non-existent. Ons skryf toetse en so aan, maar (onduidelik)
- O Met ander woorde, daar word nie geassesseer nie? Verstaan ek reg?
- R Nee, ek bedoel, soos in die klas situasie. Dis maar meestal toetse en eksamens; ook opdragte. Dan is dit 'n groot klomp werk op een slag in plaas daarvan dat hulle dit bietjie, bietjie doen; seker maak jy weet dit regtig dat jy nie net op kort termyn geheue boeke skryf nie.
- O So, jy sê jou ervaring is hoofsaaklik toetse/ Jy het gesê, opdragte? Jy sê ook assessering vind nie regtig in die klas plaas nie?
- R In sommige modules, ja; dis baie goed. Daar is ander wat jy regtig aan die slaap raak; dan is die dosent kwaad vir jou.
- R Ek voel ons word benadeel ... (onduidelik) ...
- O Wat ek verstaan is dat jy graag wil sien dat jou eerste jaar se werk sal dien as basis vir die tweede jaar; in die tweede jaar kom daar nuwe werk by. Dan word jy assesseer op alles waaraan jy blootgestel was; 'n soort bouproses om jou te rig in jou beroep?
- R Ek weet nie van ander Fakulteite nie, maar by (Skool) is 'n klomp vakke en elkeen het sy eie pad. Jy doen interpersoonlike kommunikasie in die eerste semester; die res van die jaar doen jy niks weer daarvan nie. Dan, skielik in jou vierde jaar sê die dosent: Julle het dit mos gedoen. Niks word regtig herhaal nie en mens kan nie so lank terug onthou nie; dit verander ook so vinnig.
- O Beteken dit dat jy weer oor al die werk assesseer word?
- R Ek dink as ons ook prakties kan doen, sal mens beter kan onthou. Vanjaar doen ons meer praktiese opdragte en dit help baie. Ons kry nie meer eenpunt-vrae nie, of noem iets vir twintig punte nie. Hulle gee vir jou gevallestudies, dis baie meer prakties gerig.
- O Maak dit vir jou sin?

- R Ja, ek (onduidelik)
- R By ons in (Skool) gaan dit ook so. Ek het al hierdie kennis maar ek weet nie hoe ek dit gaan gebruik eendag nie. Ek moet nou volgende jaar gaan werk, maar ek weet niks; ons kry nooit gevallestudies om te sien, o maar dis hoe ek dit toepas in die praktyk nie. En dit kan baie meer voordelig wees vir die student as net 'n toets van noem die feite van hierdie onderwerpe.
- O Kry julle nie byvoorbeeld gevallestudies as deel van 'n toets nie?
- R Ja.. Wat die onderwysers doen, hulle gaan almal uit in die veld. Ons sit net in die toets heeltid.
- O So, julle is net aan die teorie blootgestel?
- R Ons pas net teorie toe in 'n vraestel. Ons het nooit die praktiese ondervinding self nie; en tog moet ons die koerant uitwerk. Maar dis nie dieselfde as wat buite aangaan nie, elke ses maande verander ons werk; dit wat ons in die eerste jaar gedoen het, geld nie nou meer nie.
- O Hoe dink julle kan die probleem met assessering opgelos word?
- R Self ... (onduidelik) ... basiese kennis in te palm ... slim praktyk toe te pas ... gee ons ook kans om te gaan proef of iets.
- R Ek dink jy kan 'n teoretiese eksamen skryf, maar dan moet jy 'n prakties doen oor die teorie. Ek swot onderwys; ons het massas opdragte en toetse; ons gaan uit in die prakties maar dis glad nie wat ons leer op kampus nie.
- O Wil jy vir my sê hoe ervaar jy assessering?
- R Mens onthou baie beter as jy dit gedoen het wat jy in teorie geleer het. Jy kan dit 10x beter weergee, want as jy dit 3x na mekaar gedoen het, gaan jy dit onthou. AS jy 'n pasiëntstudie in die eksamen kry, dan onthou jy daai pasiënt en kan jy die vraag antwoord. Jy hoef nie noodwendig eers te geleer het nie, maar onthou wat jy gesien het en wat jy gedoen het. Dis vir my 'n beter manier van assessee, want enigeen kan gaan sit en leer, maar kan hy rêrig dit toepas wat hy geleer het?
- R Ek dink dit het baie te doen met hoe mense leer; een ou kan gaan sit en iets opswot; ek gaan dit nie so onthou nie; ons is meer praktiese mense. Ons wil 'n ding gedoen het of gesien het, voordat ons dit onthou.
- O Goed. Kom ek vra: wie hou van toetse skryf?
- As jy 'n keuse sou hê; sou jy verkies om met 'n toets assessee te word of iets anders?
- R Opdrag ...
- R Opdrag
- R Opdrag

R Ek sal eerder vir 'n toets swot Dit hang ook af watter vak en watter navorsing die vak het. As ek drie lêers moet opswot, dan doen ek ook lievers 'n opdrag; baie minder moeite en baie makliker.

R Ek onthou die inligting makliker as ek 'n opdrag daarvoor gedoen het. Ek het ook al in my loopbaan gesien die toestande waarvoor ek 'n opdrag gedoen het, dit ken ek nog steeds; maar die toestande wat ek moes swot vir 'n toets... toe die eksamen kom, moes ek dit weer swot want ek kon dit nie onthou nie.

So, dis net met 'n opdrag, jy moet self die inligting gaan soek, jy het dit self bymekaar gesit, self gevolgtrekkings gemaak. Dan onthou jy beter, want jy het fisies daarmee gewerk. Met 'n toets het jy net ingepak, dit loop weer uit want as jy klaar geskryf het dan's dit weg.

R Die ding met toetse en opdragte is net, opdragte het jy 'n week nodig om inligting te soek, af te trek; of drie, vier dae. Vir 'n toets kan jy nog gou-gou voor die tyd leer. So, dit hang af, jy kan nie eintlik sê die een is beter as die ander nie, dit hang af van daai week of daai kwartaal, of daai vak; en wat jy nog moet doen. Ek het gevind die laaste week was so besig gewees want al die dosente druk hul goed soort van bymekaar in, ...

O Voor die eksamen?

R Ja, 'n referaat en 2/3 toetse in een week. Ek verstaan ons moet nou punte inkry; maar hoe moet jy nou leer vir daai toets en daai toets, plus jy moet nog drie dae spandeer om inligting te kry.

O Kry julle 'n assesseringsplan in die begin van die semester wat vir jou aandui watter opdragte / toetse op watter datums en tye moet in wees?

R Ja, maar ons weet nie altyd die detail daarvan nie. Ons weet ons moet 'n opdrag oor twee weke inhandig, maar ons weet nie altyd presies wat die opdrag is nie. Dit het gebeur dat daar mense was wat heeltemal confused was oor die opdrag en dit verkeerd ingehandig het, oor ons nie, selfs 'n dag voor die tyd, in daai week wat hy moet in wees, het hulle nie vir ons die korrekte inligting gegee nie.

O So, dis nie in jou studiegids nie?

R In sekere modules kry ons dit., maar die dosente bly nie daarby nie; die periode val weg of word kanselleer, of sy word siek, en dan is dit nou hierdie tyd wat hulle moet opvang.

Dan wil ek ook sê oor opdragte en toetse. AS jy oor werk eers opdragte het, sodat jy tyd daarvoor sal hê en dan gaan skryf jy toets.

O Hoekom is 'n opdrag en toets nodig vir dieselfde stuk werk?

R Wel, dan vergeet jy dit nie. Ek het net 'n handjie vol dosente wat dit uitdeel; die ander val net in die klas in en jy't nie 'n jota wat aangaan nie. Jy weet ook nie wat om te swot nie.

O Het julle nie studiegidse nie?

- R Ons het studiegids, maar hulle bly nie by hulle skedules nie. Hulle gaan net aan en jy weet nie eers waar jy is nie.
- O Met ander woorde: as daar nie by die skedule gebly word nie, kan jy nie voorberei nie? Dis altyd 'n verrassing wat jy in die klas gaan kry?
- R Ja... onhoorbaar ...
- R Assistentente ... (onduidelik) ... maar dan is die assistente in dieselfde klas as ons.
- As ons toets skryf, dan bring die assistente die klastoets na ons en as ons moet eksamen skryf, dan vra ons waaroor skryf ons, dan sê sy, nee ek weet nie, vra die dosent.
- Jy moet maar self uitvind
- O Goed, jy het van die assistente gepraat.. Wie merk julle toetse en werkopdragte?
- R Die assistente
- O Is julle gemaklik daarmee?
- R Nee, glad nie. Ek werk hard; en as die dosent die werk behandel en sê julle kan die stelling maar so sit, ek sal dit verstaan. Dan doen jy dit, dan merk die assistent dit verkeerd. Dan as jy hom vra, dan sê hy hy kan niks daaromtrent doen nie.
- O Goed, dit was nou toetse; geld dit vir werkopdragte ook?
- R Alles.
- O Alles. Al die nasienwerk word deur die assistente nagesien, behalwe die eksamen. Kry julle terugvoer? Geskrewe terugvoer op die antwoordstel of net 'n punt?
- R Nee, nee. Net 'n punt.
- R Baie keer dan moet jy op die aansteekbord gaan kyk vir jou punte. Kom jy by die dosente, is hulle nie daar nie.
- R Kan ek gou vra ... hoekom word julle dosent betaal?
- R Ons het 'n probleem daarmee, want teen die tyd wat jy oor jou punte kan gaan kla of navraag doen, is die tydperk verby. Jy het 5 dae nadat punte op die bord is om navraag te doen, maar jy kry eers jou opdrag weke na die tyd.
- O En terugvoer?
- R As ons gelukkig is, is die dosente redelik goed met hulle werk, dan sal hulle 'n memorandum in die klas behandel. Daar is drie dosente wat dit doen. As jy nie verstaan nie, ... hulle sal selfs 'n verslag skryf as jy daarvoor vra.
- O OK, wat is julle ervaring?
- R Ek is bly ons is so 'n klein Skool.
- R Ja

- R Ons dosente merk al ons goed, so jy kry terugvoer; al ons toetse word behandel in die klas; dieselfde dag of die volgende periode.
- O Goed, kan ek by julle hoor?
- R Daar's 'n kantoor waar jy al jou goed ingee en weer gaan haal, jy kry net 'n punt; dis al.
- O So, daar is nie eers 'n streple of sterretjie by nie, net 'n punt?
- R Hulle bespreek dit nie eers nie
- R Ek verstaan dat hulle assistente kry om te help; die klas is baie groot; ek voel die assistent behoort presies te weet wat die dosent vir ons gegee het en presies gesê het wat ons moet doen. Ook die memorandum sodat die assistent kan terugvoering gee; want dis die belangrikste; want ek wil weet waar ek ... waarvoor om te leer.
- O Goed, ons het gepraat oor toetse, wat julle sê oor terugvoer, die omkeertyd vandat jy inhandig tot jy terugkry, is problematies.
- Julle ervaar nie dieselfde probleem nie? Julle kry terugvoer, toetse word in die klas bespreek en julle kry individuele terugvoer op die antwoordstel. As jy ontevrede is kan jy daarvoor gaan praat.
- R As jy swak gedoen het skryf die dosent op jou antwoordstel: kom maak 'n afspraak.
- Hulle moedig ons aan om 'n persoonlike afspraak te maak; as jy met hulle gepraat het sodat hulle kan hoor wat die probleem is, wat verstaan jy nie.
- O Maak julle gebruik daarvan?
- R Ja, ek het laasjaar gegaan; het nog nie nodig gehad hierdie jaar nie.
- R Ek het ook gegaan. Dit was goed, daai opvolg afspraak met die dosent wat jy self gemaak het.
- R Ja, nog 'n ding wat vir my goed is, is dat ons opsionele toetse het. So, sê nou maar ons het 3 toetse deur die semester, dan is daar 'n vierde een wat opsioneel is. So, as jy een het wat sleg is, dan val hy weg as jy die opsionele een skryf en jy doen beter.
- R Ons het toetse. Hy laat ons elke Vrydag toets skryf; hy't gesê hy gaan ons nie laat eksamen skryf nie. Jy moet mos werk, aan die einde van die kwartaal opdragte en aan die einde van die semester kry jy 'n gemiddeld.
- O Kom ons gaan aan. Wat van groep-assessering? Julle werk in groepe, lewer 'n voordrag en die ander groepe assesseer die groep wat die voordrag lewer.
- R Ons doen nie dit nie.
- R Ek haat dit. Dit kom altyd daarop neer dat daar mense is wat terugsit, en 2 of drie wat al die werk moet doen
- O Ek praat van groep-assessering; een groep se werk word deur die ander groepe assesseer vir 'n punt.

- R Ons het dit omtrent een keer gedoen, die hele jaar.
- R Is dit waar ons dan die vorms moet invul?
- R Hulle doen dit, maar niks word geskryf nie. Niks word daarmee gedoen nie.
- O Ek dink ons is op verskillende stasies. Wanneer ek van groep-assessering praat, bedoel ek die volgende: die klas word in groepe verdeel wat 'n opdrag kry om voor te berei en aan die klas voor te dra. Die res van die groepe assesseer die groep wat die voordrag lewer, groepe gee mekaar punte.
- R Ek dink groep-assessering is baie gevaarlik want dis nie 'n ware punt nie. Jy gee maar punte soos jy dink. En dan ook as my maatjie voor staan, dan gaan ek meer punte gee, as dit iemand is van wie jy nie hou nie, merk jy hom af.
- R Dan dink ek, die dosent merk mos oor, so gee hom sterk punte. Daar moet 'n tweede of derde dosent figuur wees vir kontrole, om seker te maak daar's 'n gemiddeld.
- R Ek meen, die klas het dalk nie baie kennis oor die onderwerp om te weet hierdie groep praat bollie of hulle praat nie die waarheid nie.
- O Wat van selfassessering?
- R Ons het baie goed gebaseer op selfassessering; ek weet nie.. dit werk nie so lekker nie, omdat jy wil glo dat jy jouself baie goeie punte kan gee, al weet jy jy het nie veel moeite gedoen nie.
- R Ek hou nogal van groep-assessering. Dis lekker om goed in 'n groep te doen. Dit maak klas so lekker. Die onderwysers assesseer jou en jou groep assesseer jou en dan kry jy die gemiddelde punt.
- R Kan ek net sê oor selfassessering; ek dink dis eintlik stupid. Want ek dink die hele ding van assessering is laat jy moet leer as jy iets verkeerd gedoen het, dat jy dit reg kan doen. Nou as jy vir jouself punte gee, gaan jy nie noodwendig leer uit jou foute uit nie.
- O Dit klink vir my asof punte verskriklik belangrik is.
- R Natuurlik
- O Hoekom?
- R Dit tel.
- O Hoekom is punte vir jou so belangrik?
- R Want ek moet deurkom.
- R Op hierdie stadium as student, moet ons net deurkom. Elke onderskeiding wat jy kry, is minder geld wat jy hoef te betaal.
- O So, punte is vir julle belangrik. En vir julle?
- R Wel, ja, want jy meet tog jou sukses aan hoe goed jy deurkom. Maar dis ook belangrik dat jy die werk verstaan en op die ou einde met dit werk.

- O iets met dit kan doen?
- R Ja, as ek goed doen, dan weet ek, ek verstaan die werk; dit gee self motivering. Waaroor dit ook gaan is jou kennis integreer; so, hier gaan dit oor die punte en hoe goed jy kan deurkom. Dat jy jou graad kan kry, sodat jy in elk geval kan gaan werk.
- R Vir my is dit die punte en die sukses wat jy bereik wat vir elkeen verskil. Almal volg dit na, want dit is waarom ons hier is. As jy goed doen, as jy die werk verstaan kry jy goeie punte. As jy nie verstaan nie, kry jy slegte punte en dis negatief want jy weet nie hoe gaan die mense cope nie.
- O Jy sê: as jy die werk verstaan, dan kry jy goeie punte. Volgens wie se oordeel?
- Dink julle assessering is iets wat aan jou gedoen word?
- R Ek voel ja, jou punte is nie 'n aanduiding van hoeveel jy weet nie omdat jy weet hoe om te leer en hoe om 'n vraestel te beantwoord.
- R Ja, jou punte is nie noodwendig 'n refleksie van wat jy weet en wat jy kan doen nie.
- R Eksamen gaan nie oor al die werk nie. Jy kry punte vir daai bietjie werk wat die dosent toevallig vir jou vra; dit kan toevallig daai werk wees wat jy goed ken en jy kry 'n onderskeiding. Die ander helfte van die werk wat jy niks van weet nie, so, as jy alles saam gooi, skuur jy eintlik net deur.
- R Mevrou, ons het netnou van prakties gepraat. Dis goed dat ons daaraan blootgestel word, ons word daar ook evalueer. Daar evalueer jou vriendin jou of die saalsuster. So, die heeltyd word jy stimuleer om te cope, hoe moet jy dit doen en volgende keer oefen jy saam. Jy moet die heeltyd oplet na die praktiese goed en dit self begin doen, inoefen. Met teorie, swot jy die goed en môre het jy vergeet. Ek dink die prakties moet meer tel.
- O Jy sê die prakties versterk die teorie?
- R Dis soos dit moet wees.
- O Goed. Ek gaan nou 'n stelling maak en sal graag julle opinie daaroor wil hoor. Daar gaan nie meer eksamens wees nie.
- R Dit gaan 'n ramp wees. Dan gaan ons geen punte hê nie en vir die volgende vier jaar hier sit.
- O As daar nie eksamens is nie, kan daar mos ander maniere van assessering wees?
- R Ek dink nou weer, ons sleep nou graad. So, ons het die teorie en al die goodies wat daarmee saam gaan nodig. Ek dink as ons assessering tydens klas, iets soos groep-assessering en sulke goed en kliniese assessering veral op 'n hoë graad is, dan gaan ons nie eksamens nodig hê nie.
- O Kom ons praat oor iets anders. Ek gaan vir julle drie stellings maak. Julle moet vir my sê watter met watter een jy jou ervaring van assessering assosieer.
- Assessering van leer. Assessering vir leer. Assessering as leer.

- R Assessering van leer.
- R Maar assessering as leer kan ook werk, veral as die fasiliteerder saam met jou werk.
- O So, wat gebeur terwyl jy 'n opdrag doen?
- R Sy sê jy moet dit so en so doen.
- O Ja, en dan leer jy mos ook?
- R Ja, ek dink dis moontlik. Ja, soos wanneer ons mekaar evalueer. Ek sien hoe doen sy dit, dan kan ek ook mos leer.
- O Die laaste vraag: Hoe lyk die ideale assessering?
- R Praktykgerig, 'n geleentheid om teorie te kan inpas, dit te integreer
- R Ek hou nog van die toetsidee, maar ek moet meer prakties kry, sodat dit meer vir my eindpunt kan tel.
- O Hoeveel toetse skryf jy
- R 5 toetse; 4 opdragte.
- O Dis nege assesserings vir 'n module.
- O Ons is by ideale assessering.
- R Toetse en opdragte en goeie terugvoer; as ons in die praktyk is ... (onduidelik)
- O So, terwyl jy werk, wil jy iemand by jou hê om toesig te hou en wat ook reghelp?
- R Ja, om dit wat ek hier leer te kan toepas, assessering so saamstel dat jy dit gereeld wil doen.
- R Meer gereelde kleiner toetsies. Eksamens pla my nie, dis rustiger dan.
- R Oor eksamens. Die afbakenings bederf mens eintlik want dan leer jy net spesifieke goed. Integrasie tussen teorie en praktyk is belangrik, jy moet weet hoekom jy iets doen.
- R Dosente moet weet van mekaar se goed (toetse), geelede evaluering op kleiner stukkies werk. Die major goed kry jy in die eksamen. Op die oomblik is dit 'n magdom werk, dan kry jy 'n vragie hier en 'n vragie daar, dan ken jy net ietsie van daai goedjies wat jy geswot het.
- R Fokus op dit wat jy regtig op jou pad gaan gebruik.
- O Dames, die tyd wat geskeduleer is vir die fokusgroep is nou al geruime tyd gelede verstreke. Om op te som: ons het gesels oor julle ervaring van die assesseringspraktyke wat deur die dosente by wie julle klas het, gebruik word. Jule het vertel van toetse, werkopdragte en eksamens. Die belang van punte en terugvoer na assessering. Ons het gesels oor groep- en selfassessering, die belang van ervaringsleer, die faktore wat assessering beïnvloed en hoe assessering beter kan wees. Is daar nog iets wat iemand wil byvoeg?

- R Ek wil net bylas dat my persepsie van 'n opdrag is anders as my kamermaat wat (kursus) swot. As sy 'n opdrag het, is dit 'n twee bladsy ding, daar is nie eers 'n inhoudsopgawe of bronnelys by nie. My opdrag verg navorsing, soos 'n mini-skripsie.
- O Baie dankie vir julle tyd en deelname aan hierdie fokusgroep.

BYLAAG: K

VOORBEELD

VELDNOTAS: FOKUSGROEPONDERHOUD MET STUDENTE

Datum: 16 Oktober 2007

Plek:.....

Tyd: 17:00-18:15

Logistiese notas:

- 10 Deelnemers:
 - 3x Eerstejaargestudente (Verbruikerswetenskappe, Onderwys)
 - 2x Tweedejaar (Psigologie, Menslike Bewegingskunde)
 - 2x Derdejaar (Verpleegkunde)
 - 3x Vierdejaar (Kommunikasiekunde)
- Lokaal: warm, gemaklik
- Sitplek: Deelnemers sit om langwerpige tafel, direkte oogkontak met al die deelnemers is moontlik.
- Ingeligte toestemming: Onderhoudvoerder herhaal doel van onderhoud.
- Kontroleer toestemmingsbriewe, deelnemers wat opgedaag het vir fokusgroep en nog nie skriftelike toestemming tot deelname verleen het nie, kry geleentheid om dit te doen.
- Tegniese ondersteuning: Die oudiobandmasjien wat gebruik is, is nie sensitief genoeg om deelnemers wat sagter praat se stemme behoorlik weer te gee nie. 'n "voice recorder" sal vir volgende sessies bykomend gebruik word.
- Die teenwoordigheid van 'n tweede persoon (hantering van tegniese hulpmiddels, afneem van notas en observasie) het sinvol bygedra tot die

Observasie notas:

- Aanvanklike ongemak (5-7 minute)
- Lyk asof deelnemers nie die vraag verstaan nie; onderhoudvoerder herhaal vraag, onsekere antwoord, onderhoudvoerder verduidelik weer; toename in response.
- (Deelnemers skuif rond, loer na mekaar, ontwyk oogkontak met onderhoudvoerder, giggel)
- Na 10 minute: vyf deelnemers neem aktief deel. Die ander vyf respondeer slegs nie-verbale response.
- Onderhoudvoerder vra direkte vrae, drie deelnemers tree toe tot gesprek; twee deelnemers neem net deel indien hulle direk vir 'n opinie gevra word.
- Na 25 minute: Almal neem gemaklik deel; soms deurmekaar, response nie altyd duidelik hoorbaar nie.
- Groep vorm twee sub-groepeerings (verdeling op grond van voorkeur); fokusgroep neig na 'n debat.

- Onderhoudvoerder wys deelnemers daarop dat die tyd wat skeduleer is vir fokusgroep, oorskry is. Die onderhoudvoerder kry die idee dat die gesprek nog vir 'n geruime tyd kon voortgaan.

Metodologiese notas:

- Die interaksie tussen studente uit verskillende jaargroepe, -studierigtings en -oriënterings dra by tot die rykheid van die data.
- Die gesprek het geneig om 'n *vergelyking* tussen assesseringspraktyke te wees as 'n ervaring van assesseringspraktyke.
- Dit sou dalk sinvol wees om van die response dieper te verken.

BYLAAG: L

DATA IN TEMAS SORTEER VIR BESPREKING

WAARNEMING TYDENS KONTAKSESSIES:

VRAE:

Vraagstelling:

- Vraag / antwoord: bondel; per naam; wys respondent aan/ dosent antwoord dadelik eie vraag
- Vraag/ antwoord/ antwoord/ antwoord/ "repliek"
- Tipe vraag: "oop"/ "toe"; "Wie kan vir my sê?"; "Verstaan julle?"; "Onthou julle nog?"; "Hoekom?"
- Herfraseer; herhaal vraag en response

Uitkomst van vrae (doel):

- Voorkennis
- Kontrole van voorbereiding
- Begrip
- Evaluering van kontakssessie
- Stimuleer interaksie; denke
- Behou studente se aandag

GROEPWERK:

Voordrag

- Selfwerkzaamheid; interaksie-vaardighede

Scenario analise

- Toepassing van kennis

Rol van dosent:

- Houding; uitnodigend
- Respek vir onkunde

Deelname van studente:

- Aktiewe deelname, vra vrae, gee terugvoer, lewer kommentaar

TERUGVOER:

- Noem net korrekte antwoord
- Veelkeuse: identifiseer net regte antwoord
- Een antwoord per vraag
- Wys leemtes/ foute in die algemeen uit
- Spesifieke leemtes skriftelik op antwoordstel uitgewys
- Uitnodiging tot persoonlike afspraak

INTERAKSIE

- Vraagstelling

- **Groepwerk**
- **Geleentheid vir uitklaring:** onsekerhede tydens voorbereiding, vorige werk
- **Dissipline**
 - Studente besig met eie agenda (soek toetse; selfone, gesels; sit met rug na dosent)
- **Deelname van studente:**
 - Ongeorganiseerd; praat deurmekaar
 - Onbetrokke
 - Onvoorbereid, reageer traag op vrae/opdragte
- **Dosent:**
 - Oogkontak met deel van klas
 - Konsentreer vrae op "aktiewe" studente
 - Beweeg tussen groepe, gee leiding, bevraagteken; koppel opdrag met vorige kennis / ervaring

BYLAAG: M

DATA IN TEMAS SORTEER VIR BESPREKING

INDIVIDUELE ONDERHOUDE: LEERBEGELEIERS

DEMOGRAFIESE DATA: DEELNEMENDE LEERBEGELEIERS

Geslag	Ouderdom	Hoogste akademiese Kwalifikasie	Onderwys-kwalifikasie	Jare as dosent
M: 6 V: 9	20-30: 3 31 -40: 6 41-50: 4 50+: 2	B-graad: 1 Honns: 1 M-graad: 7 D-graad: 6	Ja: 8 Nee: 7	1-5jr: 6 6-10jr: 5 11-15jr: 3 15+ jr: 1

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met deelnemende dosente t.o.v. die volgende vier vrae:

1. Verduidelik u siening oor assessering.

- Bepaal of uitkomst bereik is, student (en dosent) op die regte pad is; terugvoer te gee / te kry t.o.v. vordering; beraam vordering van student; identifiseer probleme / knelpunte
- Waarde / simbool toekenning
- Analise van / ontleding van akademiese vordering, bemeestering
- Diagnosties van aard t.o.v. student se vermoë / potensiaal
- Toets die resultate van leer
- Manier om vas te stel of bevoegdheid bereik is
- 'n Omvattende proses, toets van kennis; ook 'n kuns
- Studente op datum is met doelwitte; kontrole meganisme
- Student moet kan weergee wat dosent wil hê hulle moet weet
- Deurlopende manier van vasstel of inligting ingeneem is en toegepas kan word.
- Meer as 'n toets of eksamen.
- Deel van hele leerproses;
- Maatstaf om vordering te bepaal, uitkomst bereik is en werk bemeester is.
- Meet/toets wat geleer is.
- Doelwitte bereik is, om terugvoer te kry; deel van leerproses, ontwikkeling, groei, wysheid
- Formele assessering om 'n punt toe te ken; informele assessering om inligting te kry (vordering, leemtes)

2. Verduidelik u siening oor die verband tussen assessering en leer.

- Elke mens leer op eie manier: reproduksie van feite; presteer in toetse; andersoortige manier van leer presteer in opdragte, self-doen oefeninge, kreatiewe werk
- Assessering aanpas om verskillende leerstyle te akkommodeer
- Leer en assessering is verweef, vae grense;
- Leer 'n groeiproses, ontwikkeling onder begeleiding van 'n dosent; assessering bied geleentheid vir dosent en student om vlak van leer te bepaal
- Student leer uit ervaring, assessering beïnvloed leerproses, ontwikkeling
- Assessering en leer is geïntegreerd;
- 'n Toets bevorder nie noodwendig leer nie; is meestal gefokus op kennis; 'n opdrag/werkstuk/referaat "dwing" student om betrokke te raak, integrasie van kennis,
- Elke toetsgeleentheid is 'n leergeleentheid; moet leer vir assesseringsdoeleindes

- Direkte verband tussen assessering en leer; is doelwitte bereik; terugvoer; leer uit foute
- Interaksie; leer bymekaar; voortdurend dink, analise, argumente ter motivering; terugvoer / kommentaar deur portuurgroep / dosent; reaksie op vraag / opmerking
- Assessering stimuleer leer (terugvoer); leer uit foute;
- Direkte, nou verband; assessering van kennis, gesindheid, vaardigheid
- Integrasie van leer; effek op gedrag (verander)
- Professionele opleiding: versterk gedrag (standaarde)

3. Verduidelik die assesseringspraktyke wat u gebruik.

INFORMELE KLAS-ASSESSERING (informatief)

Sem: stud	Groep Werk	Onvoorb Toetse	Bespreking/ interaksie	Ander	Praktika
1:425; 30 2:245; 30			Vrae: voorkennis, diagnosties; stimuleer denke; interaksie		NvT
1: 80; 15 2: 170; 80; 20; 15		3 vrae →, toets			Dosent +assist Demonstrasie Inoefening Terugvoer
1: 22; 22 2: 22; 22	Scenario's Interpretasie Debat; Refleksie		Klasinteraksie: terugvoer selfstudie Vrae: voorkennis; diagn; Groepass Selfass	Portuurgp assessering; Selfassesserin g	Dosent + kliniese begeleiers (2) Demonstrasie Inoefening Portuurgp ass; selfass Prof praktisyns (PP) Ervaringsleer (1e-4e jr) Mentor(snr st) Terugvoer / refleksie Praktyk / teorie integrasie
1: 0 2: 20	Navorsingsproje k oor 2 jr Groepaktiwiteit: soekenjins identifiseer; artikel-analise; refleksie		Klasinteraksie: probleemareas; terugvoer: opdragte Vrae: voorkennis, Begrip	Portuurgp assessering	Dosent + kollegas groepbegeleiding; inoefening terugvoer / refleksie praktyk / teorie integrasie
1: 30; 14 2: 97		3 vrae → toets	Vrae: voorkennis, begrip,		Dosent +assist (snr student) Demonstrasie Inoefening Portuurgp asses Terugvoer
1: 160; 10 2:180; 140	Kleingrp (2): verduidelik begrippe aan mekaar; leer by mekaar	3 vrae → toets	Interaksie: kommentaar Vrae: kennis, begrip, selfstudie-kontrole,		Demonstrasie Inoefening Terugvoer Gimnasium lidmaatskap (ervaringsleer)
1: 26 2: 38; 25; 28	Groepwerk NB IPV; deelname;		Vrae: verrykende oefeninge; stimuleer interaksie, deelname, kritiese denke, beroepsvoorbereiding	Studievennoot	Ervaringsleer in praktyk; internskap; groepleiding & supervisie (PP & dosent); terugvoer
1:25; 25	Stimuleer interaksie;	Verrassingstoets: Diagnosties;	Dosent: duiwelsadvokaat;	Reflektiewe leer	Dosent; kliniese begeleiers; PP

2:25	Gevallestudies; Gestruktureerde groepsaktiwiteit e; Artikel analise		stimuleer denke, diversiteit van moontlike regte antwoorde		Portuurgp ass; selfass Ervaringsleer Terugvoer / refleksie Praktyk / teorie integrasie
1: 9 2: 9; 180; 70	Scenario: Stimuleer interaksie, denke, toepassing		Baie vrae: interaksie, stimuleer denke, opsies; begrip		Portuurgp begeleiding/hulp; foute herstel; inoefening
1: 25; 23 2: 25; 23	Beperk: fisiese opset; Scenario's	Verrassingstoets: diagnosties	Vrae: vinnige terugvoer; interaksie; kennis, begrip; deelname	Referaat: "feed- forward"	Dosent, kliniese begeleiers, PP Simulasie; demonstrasie, inoefening, ervaringsleer in praktyk,
1:170;9;12;9 2:10	Program skryf; Gevallestudies; Voordragte (3); Artikel-analise Verdedig besluite Kritiek / kommentaar	3 vrae →, toets	Vrae: voorkennis, begrip, interaksie; kritiese denke; deelname	Portuurgp ass Memoranda	Programontwikkeling
1:350 2:380	Groepwerk: scenario; toepassing in lewe; Gevallestudies; Gestruktureerde groepsaktiwiteit e Terugvoer: alternatiewe opsies	Verrassingstoets: diagnosties	Vrae: stimuleer gedagtes, begrip, interaksie Dosent: duiwelsadvokaat;	Reflektiewe-, Interaktiewe leer; Assessering inherente deel van leerproses	NvT
1: 30;254;23 2: 55;35	Kleingrp opdragte;		Vrae: voorkennis, begrip; Kleingrp besprekings	Speletjies: ("Pictionary"; Blokiesraaisel) e-Fundi	Dosent Gestruktureerde groepsodragte; weeklikse assesserings
1: 45 2: 45; 120	Kleingrp: debat (HONNS); interaksie; deelname; portuurass	Verrassingstoets: diagnosties,	Vrae: kennis, begrip, deelname, interaksie, bou selfvertroue		NvT
1: 40;29;20 2: 0		Verrassingstoets: gebruik min			Groepbegeleiding: Dosent, PP Internskap Ervaringsleer Terugvoer; Selfassessering

FORMELE ASSESSERING (Puntedraend)

Groep-grootte	Opdrg/Ref	Toetse	Ander	Eksamen	Assessors
1:428; 2:245	Grp-opdrg x1	X 2		Teorie	Dosent + PP
1: 80; 15 2: 170; 80; 20; 15	Ind opdrg x1	X + Verras toets		Teorie + Prakties	Dosent
1: 22 2: 22	Grp-voordrg	X4	Voordragpt: = Portuurgr+ Selfass+ Dosent Praktika: portefeulje	Teorie + Prakties (praktyk)	T: Dosent P: 2x Assessors
1: 0 2: 20	Grp-projek	X 2		Teorie Projek voordrag	T: Dosent Projek: Paneel
1: 30; 14 2: 97	Grp opdg x1 Indi opdg x2	X3 + Verras toets	Prakties:	Teorie + Prakties	T: Dosent P: Dosent
1: 160; 10 2:180; 140	Grp opdg x1 Ind opdg x9 (SG) Bib opdg x1	X 4 + Verras toets	Prakties:	Teorie + Prakties	Dosent
1: 26 2: 38; 25; 28	Opdg x6-10 Ref x1 Grp-opdg x1	X 1	Band-opn / Video Film eval Portuurass Selfass SASPER	Teorie + Mondeling (3e+4e jr)+ Praktika: portefeulje	T: Dosent Mondeling: paneel Praktika: Dosent + PP+ Student
1:25; 25 2:25	Voordrag Ref x 1 Opdg óf plakaat	X	Portuur-ass Selfas Praktika: Portfolio	Teorie + Prakties (praktyk)	T: Dosent P: 2x Assessors
1: 9 2: 9; 180; 70		X 5	Prakties: x6	Teorie + Prakties	T: Dosent P: Dosent +PP
1: 25; 23 2: 25; 23	Grp-opdg x1 Ref x1	X 4 Verras toets	Ref: "Feed-forward" Praktika: portefeulje	Teorie + Prakties (praktyk)	T: Dosent P: 2x Assessors
1: 170;9; 12; 9 2: 10	Grp-opdg x Voordrg: x 3	x Verras toets	3 jr: ekstrm ass paneel Buite-kursusse:	Teorie + Prakties	T: Dosent P: Dosent + PP
1: 350 2: 380	2x indiv opdragte Terugvoer: indiv & alg	x 2 + Verras toets		Teorie	Opdragte: Dosent Toetse: Assistente (Honns) Eksamen: Dosent +PP
1: 30; 254; 23 2: 55; 35		X 4	P: weeklikse ass	Teorie	T: Dosent +Assessor P: Dosent
1: 45 2: 45; 120	1x Indiv 1x Grp	Verras toets: 3-5 per sem per module 2X Gesked	Voordrag	Teorie	T: Dosent
1: 40; 29; 20 2: 0		x Verras toets	Band-opn / Video Portuurass Selfass SASPER	Teorie + Mondeling (3e+4e jr Praktika: portefeulje	T: Dosent Mondeling: paneel Praktika: Dosent + PP+ Student

4. Verduidelik wat u as leemtes of struikelblokke ervaar t.o.v. assessering.

- Groot groepe per dosent; duplisering; kontrole, admin bemoeilik; onpersoonlik; dosent ken nie studente nie
- Tyd: kwartaalmodules (7 weke, 3 assesserings; omkeertyd); herkurrikulering; reistyd vir praktika begeleiding en assessering
- Studente laat in klas begin van semester: kursusverandering
- Gebrekkige kommunikasie tussen vakgroepe: studente afwesig a.g.v. praktika verpligtinge, sportverpligtinge; dosent hoor eers na afwesigheid van rede
- Studente: klasbywoning (60%); net formele, geskeduleerde assesserings; verwag ekstra hulp voor eksamen
- Diversiteit van dissiplines in 1e jr modules; "stopvak"
- Motivering van studente; nie erns met studies; neem nie verantwoordelikheid vir eie leer nie; swak of geen voorbereiding, deelname
- "Rugryers": groepwerk
- Integriteit van studente: "afskryf"; dosente: onderrig 'n "bysaak"; verg streng strukture wat kreatiwiteit kortwiek
- Sisteem vir gemiddelde student; beperk "uitdaging" aan sterk student en meer tyd aan swakker student
- Dosent onseker: doen ek reg?
- Dosente: styl van leerbegeleiding en assessering
- Merkwark, groot groepe: volstaan by toetse; tydsaspek (kwartaalmodules)
- Vakinhoud: groot; kontaktyd beperk groepaktiwiteite
- Fisiese klassituasie: "sit soos worse ingeryg"
- Akademiese eise: bemoeilik sinvolle voorbereiding
- Standaard van praktykgeleenthede; ondersteuning, begeleiding deur praktisyns; gebrek aan rolmodelle
- Opleidingsfasiliteite: (simulasie laboratorium): inoefening voor praktykblootstelling; beplanning en selfbestuur van praktyk-leer
- "Ongelyke" moeilikheidsgraad van praktiese eksamens in werklike situasie
- Studente: gebrek aan analise vaardighede; seleksie van belangrike aspekte, inligtingsverwerking; taalvaardigheid
- Dosente: vaardigheid in assessering; leerbegeleiding
- Tradisies; rigiditeit; rigiede strukture
- Afhanklikheid van geld: beperk praktykgeleenthede; teorie en praktyk integrasie
- Hoë premie op navorsing
- Motivering van dosente: toewyding aan onderrig

Behoeftes aangespreek:

- Lesersvriendelike studiegids; leiding deur dosent t.o.v. reflektiewe leer
- Kreatiewe assesseringsmetodes, verskeidenheid van metodes om verskillende leerstyle te akkommodeer
- Studievennoot
- "Buigsaamheid" in assessering: gereedheid vir summatiewe assessering
- Dosente: opleiding in assesseringsmetodes en -vaardighede;
- Interaksie tussen dosente: kreatiewe idees/praktyke t.o.v. assessering

BYLAAG: N

DATA IN TEMAS SORTEER VIR BESPREKING

FOKUSGROEPE: STUDENTE

ERVARING VAN DOSENTE SE ASSESSERINGSPRAKTYKE:

INFORMELE KLAS-ASSESSERING (Informatief)

- Opinie verdeeld:
 - Baie goed, groepwerk, scenario's, gevalle-studies, voordragte
 - "non-existent"; "wil aan die slaap raak"

FORMELE ASSESSERING (Puntedraend)

TOETSE:

- Mees algemene tipe assessering; veelkeuse (1e + 2e jr); gevallestudies (3e jr)
- Aantal per module: 2-7 per module; 5-50 punte (groot geskeduleerde toets in plek van semester toets); soms weekliks; "werk ou toetse uit"
- "Vinnig"; "gou-gou leer"; "cram"; kort-termyn geheue
- "Papegaai-werk"; teorie; "leer woorde; maak nie sin nie"; sien nie doel van toets nie
- Hoë lading van toetse aan einde van semester (4 per dag); stres; moedeloos
- Onseker oor wat verwag word
- Sommige deelnemers verkies druk wat met toetse gepaard gaan: leer beter onder druk; ander verkies opdragte; funksioneer nie goed onder stres nie
- Sommige modules: opsionele toetse / opdragte om punte te verbeter

Nasien:

- Deelnemers verskil:
 - Dosente sien toetse na
 - Assistentie sien toetse na: geen vertroue; merk streng volgens memorandum; "onregverdig" slegs punt
 - Omkeer tyd: 3-7 dae; "maande"

Terugvoer:

- Deelnemers se ervaring verskil:
 - Goeie terugvoer deur dosent: skriftelik op antwoordstel; toets in klas bespreek; uitnodiging tot persoonlike afspraak met dosent vir hulp; memorandum beskikbaar
 - Geen terugvoer; kry nie antwoordstel terug nie; slegs punt op bord; navraag by dosent: "vra vir **assistent**";

Punte:

- Deelnemers in akkoord t.o.v. belang van punte:
 - beteken slaag/druip; plek in koshuis; wil studies voltooi; goeie punte impliseer meriete beurs;
 - Stel net belang in assesserings wat "punte tel"
 - Strewe na goeie punte impliseer:
 - Leer selektief
 - Memoriseer

- Behoefte om “regte” antwoord te ken (memorandum)
- Soek kort paaie om maksimum punte te bekom
- “Hoekom kry ons nie punte vir klasbywoning nie?”

OPDRAGTE / REFERATE:

- Deelnemers verskil in opinie t.o.v. die waarde van opdragte as assesseringsmetode
- Sommige deelnemers verkies toetse bo opdragte: “doen beter in toetse as in opdragte”
- Voorstanders van opdragte beskryf die waarde as:
 - Doen self, soek inligting, bedink dit; aktiewe deelname
 - Proses van voorbereiding 3-4 dae, onthou beter, kry ’n beter “prentjie”; toepassing van teorie
 - Groepopdragte: “lekker om saam met ander te werk”; ondersteuning;
 - Minder stres; “voel in beheer”;
 - Probleem: studente wat “afskryf”; “rugryers”.
- Nagesien deur assistente: geen terugvoer, net ’n punt
- Nagesien deur dosent: sinvolle kommentaar / terugvoer; leiding hoe om te verbeter
- Sommige dosente gee oorwegend opdragte, ander toetse
- Verwarring t.o.v. terminologie: opdragte/referate

PRAKTYK- ASSESSERING

- Deelnemers verskil in opinie: die met blootstelling aan praktyk en die sonder enige werklike Praktykblootstelling
- Die met blootstelling: vanaf eerste jaar; duidelike kriteria, weet presies wat verwag word:
 - Informele portuurgroep-assessering; begeleiding deur professionele praktisyns, dosente; ervaar ondersteuning; inoefening, terugvoer; geleentheid vir selfassessering; toepassing van kennis; “veeleisend maar lekker”
 - Formele assessering: paneel van 2 assessors
- Die sonder blootstelling aan praktyk;
 - 1e en 2e jr : slegs multirespons- en kort vrae; 3e jr: toepassing van kennis in groepwerk / scenario’s/ gevallestudies; geen blootstelling aan werklike praktyk; “weet nie eers of ek daarvan gaan hou nie”
- Die met blootstelling vanaf 3e jr:
 - 1e en 2e jr net teorie; Praktykblootstelling dmv groepwerk, scenario’s; blootstelling aan werklike praktyk in 3e en 4e jr

EKSAMEN (SUMMATIEF)

- Meeste deelnemers voel eksamen is baie belangrik: afskaf van eksamen: “’n ramp”; “ons sal geen punte hê nie, hier sit vir ewig”.
- Enkele deelnemers: “opleiding moet van so aard wees dat eksamen nie nodig is nie”, deurlopende assessering, verskillende metodes, nie net toetse nie”
- “Maak staat op afbakening”; “leer net spesifieke goed”; “ Eksamenpunt nie ’n refleksie van wat ek weet nie”

STRUIKELBLOKKE ERVAAR IN ASSESSERING:

STUDENT

- Ervaar angs en onsekerheid t.o.v. gereedheid vir toetrede tot beroep: gebrek aan praktykblootstelling; vaardigheid om kennis toe te pas

- Studente met Praktijkblootstelling ervaar 'n gaping in "wat die boeke sê en in die praktyk gebeur"; bevraagteken dosente se praktyk ervaring
- Frustrasie wanneer skedules gewysig word; inligting t.o.v. geskeduleerde opdragte nie beskikbaar is nie; onduidelike kommunikasie
- Vol studente lewe (koshuise), baie toetse "meng in met beplande aksies". "PUK word geadverteer as universiteit met beste studente lewe, maar ons skryf heeltyd toetse"
- Tydsbestuur: eise t.o.v. prakties, koshuisverpligtinge, klas. "Dosente verstaan nie"; "Skip" klas om vir toets te leer;
- Semester toetse afgestel, skryf nou nog meer toetse; "Groot klastoetse (50punte) in een periode, kry nie klaar nie, "skip" volgende periode om toets klaar te skryf"

DOSENT

- Modules in isolasie: "vergeet van 1e na 3e jr; gebrekkige integrasie van modules
- Min / geen begeleiding in toepassing van teorie / kennis; klem op teorie
- Onredelike verwagtings t.o.v. toetse/ werkopdragte die week voor eksamen
- Dosente is ongeorganiseerd; geen assesseringsplan; belowe inligting oor opdrag, dag voor inhandigingsdatum nog uitstaande
- Hou nie by skedules nie; voorbereiding moeilik
- Dosente nie beskikbaar vir hulp nie; gee nie aandag aan studente se klagtes nie; studente nie gemaklik om dosent te kontak nie
- Sommige modules: geen terugvoer: "ek wil net weet wat ek verkeerd doen"
- Sommige dosente nie konsekwent met reëls nie: inhandigingsdatum / tyd vir opdragte; "voortrekkery"
- Nie oral riglyne vir assessering nie: punte toekenning (? ½ / 1);

FAKULTEIT / UNIVERSITEIT

- Riglyne t.o.v.:
 - Rol / funksie van assistente
 - Assesseringsgeleentheid: nie net toetse of net opdragte
 - Eenvormigheid: "elke Skool doen sy eie ding"

STUDENTE SE BEHOEFTE T.O.V. ASSESSERING

- Praktijkblootstelling: toepassing van kennis; gevallestudies; werklike situasie; praktyk vaardighede (Kommunikasie, Psigologie)
- Terugvoer: regstel van leer uit foute; memorandum (Kommunikasie, Psigologie)
- Groepwerk in klasse: begeleiding t.o.v. groepwerk / toepassing van kennis in 1e en 2e jr
- Aktiewe begeleiding van dosente in praktyk (VPK); dosente "werk" saam met studente in praktyk; interaksie, "daar wees vir hulp, ondersteuning, navrae"
- Teorie / praktyk integrering in klassituasie: diskrepans tussen teorie en praktyk (Amerikaanse handboek/ "kort paaie" in praktyk
- Deurlopende assessering regdeur semester: spasiëring van toetse; dosente bewus van ander beplande toetse; kleiner, meer dikwels toetse / opdragte
- Byvakke; groot groepe, kompliseer assessering

BYLAAG: O

SKEDULE:

FOKUSGROEP: LEERBEGELEIERS

1. Inligting:

- Bedank vir deelname
- Herinner aan:
 - Vertroulikheid van data
 - Reg tot staking van deelname, aanmoediging om enduit deel te neem
 - Belang van eerlike response
 - Fokusgroeponderhoud op band opgeneem vir transkripsie en analise

2. Reëls

- Deelname van almal
- Een persoon praat per keer
- Praat hard ter wille van bandopname
- Moenie dosente/ modules per naam identifiseer nie
- Nie groep verlaat voordat sessie verby is nie: 45 -60 min

3. Agtergrond

Navorsing as deel van PhD studie: Assessering in gesondheidswetenskap-programme aan 'n hoër onderwysinstelling: 'n kritiese etnografiese studie. Onderzoek na dosente se assesseringspraktyke en studente se ervaring (beleving) van die assesseringspraktyke wat by hierdie universiteit beoefen word.

Hierdie fokusgroep-onderhoud het ten doel om die data wat tot nou toe ingesamel is met u te kontroleer en 'n paar verdere kwessies te ondersoek

4. VRAE:

1. **Waar lê die fokus van u belangstelling:**
 - Onderrig
 - Navorsing
 - Gemeenskapsdiens
2. **Uitklaring van terminologie:**
 - Opdrag
 - Taak
 - Referaat
3. **Watter uitdagings hou assessering in vir**
 - Die NWU
 - Fakulteit Gesondheidswetenskappe
 - Skool
 - U self as dosent

BYLAAG: P

BERAAMDE TYDSRAAMWERK VIR STUDIE

WANNEER	WAT	HOE
Jan – Mrt 2007	Voorstel Hoofstuk 1	Literatuur soektog Voorstel voorbereiding Registrasie (Mrt 2007)
April -Jul 2007	Aansoek vir etiese goedkeuring Briewe uit vir deelnemers Werk aan hoofstuk 2	Voorstel na Etiekkomitee Voorstel verdedig Populasie & Steekproef Ingeligte toestemming
Aug - Okt 2007	Data-insameling: Stadium 1-3 Werk aan hoofstuk 3	Waarneming Semi-gestruktureerde onderhoude(dosente) Fokusgroepe (studente) Fokusgroep (dosente) Fokusgroepe (studente) Voorlopige analise
Nov –Jan 2008	Werk aan hoofstuk 3	Analise Literatuurverkenning, -interpretasie en -integrasie en -integrasie Rekordering
Feb -April 2008	Werk aan hoofstuk 4	Analise Literatuurverkenning, -interpretasie en -integrasie en -integrasie Rekordering
Mei-Jul 2008	Hoofstuk 5 Stadium 4	Teoretiese raamwerk Rekordering Sintese
Aug –Sept 2008	Hoofstuk 6 & 7 Stadium 5	Strategie ontwikkel Rekordering Sintese Gee kennis van inhandiging
Okt –Nov 2008	Afronding	Tegniese & taalversorging Inhandiging: 14 Nov 2008