

HOOFSTUK 2

DIE AARD VAN EN KRITERIA VIR EFFEKTIEWE ASSESSERING VAN DOSENTE IN HOËR ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n literatuuroorsig te gee oor die aard van assessering soos dit verstaan word binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Dié besondere fokus word ondersteun deur die ontwikkeling wat plaasvind op die gebied van vaardigheidontwikkelingsfasiliteerders (*workplace skills developers*), werksplekvaardigheidsplanne (*workplace skills plans*), en die opleiding en sertifisering van werksplekassessors (*workplace assessors*).

Nader omskryf is die navorsingsdoelwitte met hierdie hoofstuk om vanuit die literatuur:

- te bepaal wat assessering is;
- te bepaal wat bedoel word met assessering van dosente binne 'n uitkomsgerigte onderwys en -opleidingstelsel;
- te bepaal watter perspektiewe op assessering bestaan binne die konteks van menslike hulpbronontwikkeling;
- 'n analise te maak van die beginsels van assessering;

- te bepaal watter tipes instrumente gebruik kan word tydens assessering;
- die verband tussen professionele ontwikkeling en assessering uit te lig;
- te bepaal wat die verband is tussen akademiese kwaliteit en die assessering van dosente;;
- te bepaal wat die verband tussen assessering en evaluering is.

Die hoofstuk word met 'n kort samevatting afgesluit.

2.2 ASSESSERING VAN DOSENTE IN DIE KONTEKS VAN DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK

2.2.1 Inleiding

Verskeie lande oor die wêreld heen is op soek na beter maniere om hul landsburgers op te voed en op te lei. Onderwys- en opleidingstelsels word herorganiseer om te verseker dat lande aan die voorpunt bly van die toenemend kompeterende globale ekonomiese omgewing. Bydraend hiertoe is die snelveranderende tegnologiese omgewing wat verdere druk op onderwys- en opleidingstelsels plaas om steeds groter pogings aan te wend om kreatiewe, effektiewe en aanpasbare mense te vorm (Stacy *et al.* 1993, Bellis, 2000:25; Coetzee, 2002:3).

Kwalifikasieraamwerke is reeds in lande soos die Verenigde Koninkryk, Australië en Nieu-Seeland gebruik om transformasie in hul onderwys- en opleidingstelsels teweeg te bring. Die breë strategie wat in elk na vore gekom het is:

- die gebruik van kwalifikasieraamwerke om die beheer oor die “reg van uitreiking” van ‘n kwalifikasie te sentraliseer en
- die deregulering van wie onderwys en opleiding moet voorsien en hoe, wanneer en waar dit moet plaasvind (Coetzee, 2002:5).

Suid-Afrika beskik oor ‘n drievoudige hoëronderwysstelsel wat bestaan uit universiteite, teknikons en kolleges (Fourie & Alt, 2000:115). Vir die doel van hierdie studie word egter slegs gefokus op staatsgesubsidieerde universiteite en teknikons. Opleidingsafdelings by dié universiteite en teknikons wat verantwoordelik is vir die opleiding van dosente behoort die metodes wat gevolg word om dosente op te lei drasties onder die vergrootglas te plaas of selfs te hersien om voorsiening te maak vir die uitkomsgerigte onderwys en opleidingsmodel. Die bestaande metodes wat deur dosente gevolg word in die Hoër Onderwys- en Opleidingsomgewing is nie noodwendig doelgeskik of bevorderlik vir ‘n uitkomsgerigte onderwys en -opleidingstelsel nie. Vanweë die unieke aard van uitkomsgerigte onderwys en opleiding en die bevoegdhede en prestasies wat van dosente verwag word, behoort dosente ook opgelei of heropgelei te word om suksesvol binne die nuwe onderwys- en opleidingstelsel met al die gepaardgaande veranderinge en verwagtinge te kan funksioneer. Hieronder kan daar geen sprake wees van ‘n objektiewe beoordeling of assessering van dosente se bevoegdhede of prestasies binne die veranderde en veranderende hoëronderwyswerksomgewing nie.

Daar bestaan volgens McDonnell (2002:11) egter geen eenvoudige “een vir almal metodologie” wanneer dit kom by assesseringspraktyke in organisasies nie. So behoort individue wat betrokke is by die assessering van werknemers altyd hul organisatoriese omgewing in ag te neem.

Indien dosente nie behoorlik opgelei en as bevoeg gesertifiseer is nie, kan daar in geen mate van dosente verwag word om bevoeg op te tree nie en kan daar ook nie sprake wees van prestasie en prestasiemeting nie, aangesien

bevoegdheidsertifisering eers moet plaasvind (sien figuur 2.11; vraelys afdeling A, vrae 12, 13, 14, 15, 16 en 17 en Anon, 1997). Jordaan (2002b:17) wys daarop dat 'n enorme werklading vir akademici geskep is deur uitkomsgerigte programontwikkeling (sien vraelys afdeling B, vrae 2, 14, 22, 23, 24, 30), die bykomende ontwikkeling en aanbieding van oorbruggings- en toelatingsprogramme, asook voor- en nagraadse sertifikaatprogramme ter aansluiting by die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (sien vraelys afdeling A, vraag 11). Voeg daarby die tydsdruk van parallel- of dubbelmediumonderrig aan meertalige instellings (sien vraelys afdeling A, vraag 9), die verhoogde gemeenskapsbetrokkenheid (sien vraelys afdeling B, vraag 21), deelname aan die ontwikkeling van afstandsonderrigeriewe en die tyd wat bestee word om innoverende selfstandige leergeleenthede (sien vraelys afdeling B, vraag 17) vir 'n nuwe geslag studente te skep dra alles daartoe by dat daar duidelik min tyd vir navorsing oorbly (sien 3.3.5; vraelys afdeling B, vrae 25, 26, 29, 33, 35). Fourie en Alt (2000:120) meen verder dat die befondsing van onderwys en die verandering in subsidieformules finansiële probleme skep, met die gevolg dat personeel verminder word, gebrekkige personeelontwikkeling plaasvind en probleme ervaar word om bekwame en goed gekwalifiseerde personeel te werf en te behou (sien 2.11.2). Dit word beskou as van die nadeligste faktore vir die kwaliteit van onderrig en leer.

Al het die apartheidsbedeling daarin geslaag om universiteitsinstellings (en teknikonsinstellings) uit te bou en wetenskaplikes van wêreldformaat op te lei, was dit 'n uiters kunsmatige en duur poging. Daarby het dit gelei tot uitsluiting en ontneming en die rampspoed van die swak presterende histories swart universiteite. Verder het dit, veral in die menswetenskappe, gelei tot misleidende onakkurate en onsensitiewe leerplanne en enorme kennisgapings oor die leefwêreld en mensekrag van die politiek benadeeldes. Nou, in die nuwe politieke bedeling, word outonomie in die hoëronderrigswet erken, maar dit word in dieselfde asem gekwalifiseer met die beginsel van verhoogde aanspreeklikheid (Jordaan, 2002a:17) (sien vraelys afdeling C, vraag 1). Wat die rol van dosente in dié aanspreeklikheid behels verdien sekerlik kwalifisering.

Daar heers verder by vele akademici groot kommer en ontsteltenis oor outoritêre, sentristiese neigings in owerheidsplanne en -optrede, burokratiese oorregulering, 'n gebrekkige bestuursinligtingstelsel en enorme beplanningsprobleme. Dit plaas stres op personeel en dosente is breinflou, gedaan en gedemotiveerd (Jordaan, 2002a:17) (sien vraelys afdeling A, vraag 11). Akademici kla ook dat hulle akademiese vryheid ingeperk word deur die "korporatiewe beeld"-idee (Venter, 2002b). Die gevolg van die "idee" is dat die verwagte werksplekstandaarde in die hoërondewysomgewing en gepaardgaande prestasie-uitsette verander sonder dat dosente tydig daarvoor gereed gemaak word (sien figuur 2.13).

Of daar effektief aandag aan voorgenoemde aspekte gegee word deur bestuurslui in hoër onderwys en die uitwerking daarvan op dosente se bevoegdheid en prestasie in die werksplek (in hierdie geval hoërondewys- en opleiding) is onseker (sien vraelys afdeling C, vrae 3 en 4 en 2.9 van hierdie studie).

2.2.2 Onderwys- en opleidingstelsel

'n Onderwys- en opleidingstelsel word beskou as 'n struktuur wat uit verskeie komponente of dele bestaan. Die primêre doel van dié struktuur is om in die onderwys- en opleidingsbehoefte van 'n bepaalde groep mense te voorsien (Steyn, 1997:12; Steyn *et al.* 1998:2). Een komponent van die struktuur word deur Stone (1981:132) geïdentifiseer as onderwysinrigtings, wat volgens Gee (1995) doelbewuste strategieë behoort te formuleer wat alle assesseringspraktyke omskryf om sodoende die institusionele etos te bevorder. 'n Logiese uitvloeisel hiervan behoort te wees dat assesseringspraktyke vir die student sowel as dosent geformuleer word (sien 3.3.3). Die rede vir die insluiting van die dosent is die feit dat dosente hulself in die veranderende omgewing van die hoër onderwys bevind en verbind moet bly tot 'n lewenslange leerproses (Nicholls, 2000:370) (sien 3.3.5; vraelys afdeling B, vraag 9 en afdeling C, vraag

1). Vir 'n uiteensetting van die veranderende omgewing en die verbintenis tot lewenslange leer sien Jacobsz, (2002c). Jordaan (2002a:17) sluit hierby aan deur te verwys na die heropleiding van afgestudeerdes (in hierdie geval graduandi en diplomandi) volgens die eietydse eis van lewenslange leer.

Assesseringspraktyke moet bepaal of die betrokke leerder/werker (wat ook 'n dosent kan wees) aan die gestelde bevoegdheid- of prestasiekriteria voldoen of nie. Die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk het dit verder genoodsaak dat assesseringspraktyke van menslike hulpbronne (studente, werkers/dosente) onder die vergrootglas geplaas word.

Indien daar na vaardighede en produktiwiteit (wat 'n uitvloeisel of produk van die onderwys- en opleidingstelsel behoort te wees) gekyk word, word Suid-Afrika deur Tyres (2001b:2) bestempel as die derde swakste land in die wêreld wat vaardigheidsvlakke betref (sien vraelys afdeling B, vraag 12). Die mark (in hierdie geval die staat, donateurs, maatskappye, markkragte en alumni) is volgens Jordaan (2002a:17) 'n aandeelhouer in sover dit afgestudeerde studente na waarde takseer en in diens neem of nie (sien vraelys afdeling B, vraag 32 en 3.4.2.5 van hierdie studie). Landman (soos aangehaal deur Nieuwoudt, 2001:11) meen dat daar 'n krisis in die onderwys bestaan, van skole tot universiteite, omdat leerders nie toegerus word met vaardighede wat hulle kan verkoop nie. Vir 'n verdere bespreking oor die swak resultate van die onderwys sien Lackay, (2000:12) en Rademeyer, (2001c:14). Anon (2002c:2) meen dat 'n skuif plaasgevind het vanwaar 'n afgestudeerde student hom/haarself moes vestig in 'n bestaande hiërargie en self die pad na bo moes uitwerk, terwyl die sekuriteit vandag slegs lê in employeerbaarheid (*employability*). Landman (soos aangehaal deur Nieuwoudt, 2001:11) maak ook die volgende skokkende opmerking: "Die stelsel druk mense wat nie daar hoort nie, universiteite toe terwyl hulle eerder in teknikons opgelei moet word. Suid-Afrika se probleem is nie soseer werkloosheid nie as 'n probleem van mense wat weens 'n gebrek aan basiese vaardighede nie in diens geneem kan word nie." (sien vraelys afdeling B, vraag 13). Die amalgamering van sekere

universiteite met teknikons kan moontlik in die toekoms sulke gevalle tot die minimum beperk (sien Joubert, 2000:8 en Jacobson, 2002:12). Dit is egter nie die doel van hierdie studie om enige verskille te identifiseer tussen universiteit- en teknikongraduandi en -diplomandi nie. Vir 'n vollediger uiteensetting van die situasie sien Middleton *et al.* (soos aangehaal deur Van Dyk *et al.* 2001:7) en Kulutbanis (1999:22). Sulke opmerkings laat egter die gevaarligte vir die onderwys- en opleidingstelsel flikker.

Dit is tog primêr die onderwys- en opleidingstelsel se taak om te verseker dat menslike hulpbronne op 'n deurlopende basis doeltreffend en effektief ontwikkel word. Hierdie ontwikkeling behoort verder ook tot voordeel van die ekonomiese groei van die land te strek. Suid-Afrika is volgens Connellan (2002:34) nou (in 2002) beter geposisioneer as tevore om die kapasiteit van die werksmag te verbeter as gevolg van die ingestelde wetgewing vir die bevordering van vaardigheidsontwikkeling (sien figuur 2.13 en de Lange, 1999:16).

2.2.3 Uitkomsgerigte onderwys en opleiding

Om die deskundigheid- en vaardigheidstekort aan menslike hulpbronne wat tans bestaan te help verlig, is 'n nasionale standarde- en uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsbenadering voorgestel (Tyres, 2001b:2). Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheidwet (58/1995) onderskryf hierdie benadering met die duidelike fokus op:

- ontwikkeling (van menslike hulpbronne);
- investering (in mensontwikkeling) en wins op dié investering (*return on investment*);
- noue verbintenis tussen werk en leer; en
- versekering van kwaliteit leer en werk (Bellis, 2000:13).

Hierdie benadering behoort as die hoeksteen gesien te word in die beplanning vir 'n onderwys- en opleidingstelsel wat Suid-Afrika se belange die beste sal dien. Gedurende die 21ste eeu sal dié benadering 'n aanpasbare, reaktiewe, kwaliteitgefokusde stelsel van assessering en leervoorsiening bied deur die registrasie van dié nasionale standaarde en kwalifikasies. Dit behoort alle onderwys en opleiding saam te voeg onder 'n enkele, gekoördineerde stelsel wat so ontwerp is dat die beste kwaliteit in assessering, leervoorsiening en lewenslange leer bevorder kan word (Phillips, *ed.* 1997:1). Vir 'n vollediger uiteensetting sien van Dyk *et al.* (2001:44) (sien ook 3.3.5).

Met die nuwe benadering waarna Tyres (2001b:2) en Phillips *ed.* (1997:1) verwys word 'n paradigmaskuif in werking gestel. Die aanvaarding van 'n nuwe paradigma impliseer egter 'n nuwe benadering tot 'n bepaalde probleem of omstandighede vanuit 'n totaal nuwe vertrekpunt met nuwe denke sowel as denkkonstrukte (Olivier, 2001:29). Dié verandering in die onderwys- en opleidingsparadigma het veroorsaak dat alle rolspelers anders moes begin dink oor dit wat hulle gedoen het, tans mee besig is en dit wat beplan word om in die toekoms gedoen te word. Of alle dosente en hul bestuurders sinvol deelneem aan hierdie herbesinning is egter nie seker nie (sien vraelys afdeling C, vraag 14).

Die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsparadigma word algemeen beskou as (deel van) die oplossing om die vaardigheid- en gepaardgaande deskundigheidskort in Suid-Afrika te help verminder (sien vraelys afdeling B, vrae 7, 8, 12 en 13).

Om 'n gekoördineerde en suksesvolle uitkomsgerigte onderwys- en opleidingstelsel te ontwikkel wat kwaliteit uitsette lewer in die opleiding- sowel as werksplek is egter geen geringe taak nie (sien vraelys afdeling B, vraag 1). 'n Stelsel ter bevordering van kwaliteit menslikehulpbronne met 'n gepaardgaande verhoging in produktiwiteit sal onder andere vereis dat die rolspelers (onder

andere dosente) in die openbare- sowel as privaatsektor wat funksioneer binne die onderskeie Nasionale Kwalifikasieraamwerk se “bande” van onderwys en opleiding, by name die Algemene, Verdere en Hoër Onderwys en Opleidingsband, daadwerklike regstellende aksiestappe sal moet doen om kwaliteit uitsette te kan lewer (Steyn *et al.* 1998:71; Coetzee *et al.*, 1998?:28; Tyres, 2001b:2,16,17; Olivier, 2001:10) (sien 2.8.1).

Gronlund en Linn (soos aangehaal deur Campbell & Evans, 2000) verwys na Tyler, wat reeds in 1950 daarop gewys het dat assesseringstrategieë altyd duidelik geformuleer moet wees voordat die onderrigproses enigsins kan begin. Dit is egter te betwyfel of die aanbeveling egter (altyd) toegepas word deur dosente (wat ook as assessors optree), hul onderskeie bestuurders (wat ook soms as werksplekassessors van dosente optree) en menslikehulpbron-ontwikkelingsbeamptes betrokke by die opleiding, ontwikkeling en assessering van dosente verbonde aan hoëronderwysinstellings. Bellis (2000:20) wys in dié verband daarop dat die Nasionale Kwalifikasieraamwerk juis daar is om regverdige assesseringspraktyke te verseker wat prestasies (vir die leerder en werker) meet teen duidelik geformuleerde standaarde (sien vraelys afdeling A, vrae 23, 24, 25, 27, afdeling B, vrae 8, 11, 18, 28 en afdeling C, vraag 8).

2.2.3.1 *Bevoegdheid binne uitkomsgerigte onderwys en opleiding en die rol van dosente*

Daar word dikwels gevra of leerders (en ook dosente) wat na afloop van ‘n betrokke opleidingsintervensie toetree tot of terugkeer na die werksplek werklik kan doen wat van hulle verwag word (sien vraelys afdeling A, vraag 16). In wese gaan dit dus oor die bevoegdheid en gepaardgaande prestasievermoë van sogenaamde afgestudeerdes of gegradueerdes. Bevoegdheid gaan egter nie net oor vaardighede en kennis nie. Om prestasie te verkry moet die betekenis van werksplekbevoegdheid weer ondersoek word (sien 2.4.2.1). Organisasies kan nie meer bekostig om werknemers in diens te neem wat onbevoeg is en nie verantwoordelik gehou kan word vir die verwagte werksplek-

prestasiestandaarde nie (Kulutbanis, 1999:22) (sien ook figure 2.11; 2.12 en 2.13). Werkgewers is op soek na menslike hulpbronne wat “gekwalifiseerd” is, maar so dikwels gebeur dit dat werkgewers kla dat die “gekwalifiseerdes” eenvoudig nie in staat is om te presteer in die werksplek nie en sodoende ook geen bydrae lewer tot die effektiwiteit van die organisasie nie (Bellis, 2000:64). Dié scenario word verder uitgelig deur opmerkings in die media dat Suid-Afrika nie kompetend met die buiteland is nie as gevolg van ‘n gebrek aan vaardighede, bevoegdheid en deskundigheid (Tyres, 2001b:2). Indien die aanname ondersteun kan word dat Suid-Afrika nie kompetend is nie as gevolg van onbevoegde menslike hulpbronne, behoort daar tog ondersoek ingestel te word na die rol wat dosente vervul in die aflewering van bevoegde menslike hulpbronne. Dosente verbonde aan hoërondewysinstellings vervul sekerlik ‘n primêre funksie om te verseker dat bevoegde leerders die betrokke instellings verlaat en bekwaam is vir die wêreld van werk waar daar ‘n hoë premie op bevoegdheid en prestasie geplaas word (sien vraelys afdeling B, vrae 7, 8, 12, 13, 28 en 31). Vir ‘n volledige uiteensetting oor die karaktereenskappe vir ‘n persoon om ‘n ekonomiese bydrae te kan lewer in die wêreld van werk sien Raven (1997:32).

Die groot nuwe uitdaging vir universiteite (en teknikons) wêreldwyd is dat hulle studente só sal moet oplei dat hulle ondernemend kan werk en verkieslik ook werk kan skep (Reinecke, soos aangehaal deur Swart 2001:4). Om dit te kan verwesenlik sal leerders onder geen omstandighede gesien moet word as kruike wat “net gevul moet word” nie, maar eerder as “lampe wat gevul moet word om lig te kan verskaf” (Olivier, 2001:1). Tyres (2001b:22) ondersteun Olivier en merk in dié verband op dat die fokus in ‘n uitkomsgerigte onderwys- en opleidingstelsel nie moet wees op dit wat onderrig word nie, maar op dit wat geleer word en hoe dié kennis in die praktyk gebruik en toegepas sal word.

Dosente se rol en verantwoordelikheid in die aflewering van bevoegde menslike hulpbronne kan nooit oorbeklemtoon word nie (sien figuur 2.13). In die Verenigde State van Amerika bestaan daar volgens ‘n navorsingstudie ‘n erns

by die meerderheid dosente om te verseker dat hulle studente gereed is vir hul onderskeie loopbane sowel as vir voortgesette onderwys en opleiding nadat hulle gegradueer het (Palomba & Banta, 1999:91). Of dieselfde erns by die meerderheid dosente in Suid-Afrika waargeneem kan word is egter nie seker nie. Dit kan selfs wees dat dosente en opleidingsbestuurders meen dat dosente se belangrikste rol nie noodwendig leerfasilitering en die gepaardgaande assessering van studenteleer is nie, maar die onderneming van navorsing ensovoorts (sien vraelys afdeling A, vraag 23).

Daar bestaan egter ook kritiek op die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingstelsel. Snail (soos aangehaal deur Smith, 2001) is van mening dat selfs Bantoe-onderwys beter was as die mislukking waarin die regering se uitkomsgerigte onderwys- en opleidingstelsel ontaard het. Snail het dit juis teen die nabootsing van onderwysstelsels soos dié van Australië en Kanada. Snail noem dat die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingstelsel oor sy eie eise beskik waaraan die regering van Suid-Afrika eenvoudig nie kan voldoen nie. Volgens hom moet die onderwysstandaard en -gehalte van die bevolking waarin die stelsel toegepas word besonder hoog wees; die land moet ekonomies welvarend wees; alle onderwys moet gratis wees; onderwysers moet goed opgelei wees; die mense wat dit in werking stel moet hoogs vaardig en toegewyd wees; daar moet eenvormige onderwys landwyd wees; hulpbronne soos biblioteke, laboratoriums en rekenaarsentrums moet eweredig versprei wees en dit moet op die werkersklas gerig wees. Dan eers kan die uitkomsgerigte onderwys en opleidingstelsel volgens Snail suksesvol wees (sien vraelys afdeling B, vrae 1, 2, 34 en afdeling C, vrae 11, 12 en 13). Vir 'n bespreking oor die verband tussen die beskikbaarheid van hulpbronne en prestasie, sien Belfield en Thomas (2000).

2.2.3.2 Kennisvermeerdering en uitkomsgerigte onderwys en opleiding

Die verwagte onderwys en opleiding waarna Bellis (2000:64), Reinecke (soos aangehaal deur Swart, 2001:4), Olivier (2001:1), Tyres (2001b:22) en Snail (soos aangehaal deur Smith, 2001:4) verwys, is gewis nie 'n eenvoudige taak nie. Dosente moet ook met ander faktore rekening hou, soos die feit dat kennis tans elke agtien maande verdubbel, en dit terwyl ons maar aan die begin van die inligtingsontploffing staan (Muller, 2001:19; Spady, 1994:30) (sien ook vraelys afdeling B, vraag 20).

Volgens Murphy (2000) vermeerder en vernuwe wetenskaplike en tegniese kennis as gevolg van globalisering so vinnig dat die fondament wat gelê word deur universiteite ontoereikend en onvoldoende vir almal is. Dié opmerking behoort in 'n ernstige lig beskou te word. Die vermoë en bevoegdheid van dosente om tydig die korrekte "aanpassings" met betrekking tot die vermeerdering van kennis te kan maak, behoort aan assessering onderwerp te word. Globalisering het onder andere daartoe gelei dat hervormings in onderwys begin plaasvind het met die fokus op enkele sake soos standarde, kwaliteit en dosente en onderwysers van hoë gehalte (Jegede, 2000; Sebatane, 2000:403; sien ook MacPherson, 2000:1-3). Fourie en Alt (2000:122) meen dat dit noodsaaklik is om verby die tegniese aanleer van inligting te kyk. Hoewel laasgenoemde belangrik is, moet daar gesoek word na leer wat die kapasiteit om te kan skep (*create*) vergroot.

Volgens Moore (2000:184) het die regering juis deur die implementering van 'n programbenadering in hoër onderwys gepoog om by die globale neiging te hou deur die lewering van aanpasbare vaardige gegradueerdes. Hierdie programbenadering verteenwoordig 'n beplande kombinasie van leernitkomste met 'n gedefinieerde doel en die lewering van leerders wat hul bevoegdhede kan toepas. Hierdeur word die basis gevorm vir verdere leer. Deur die tydige hersiening van leernitkomste op 'n gereelde basis kan verseker word dat leerders byhou met die verwerwing van onder andere nuwe kennis.

Die verdoemende opmerking deur Tyres (2001b:14) dat baie van dit wat “ons” op skool, kollege of universiteit geleer het eenvoudig van geen of min waarde was in die “regte” wêreld van werk nie, is moontlik deels toe te skryf aan die pas waarteen nuwe kennis in die hoër onderwys en -opleidingsektor geakkommodeer word. Ondervindings soos dié kan moontlik toegeskryf word daaraan dat dosente eenvoudig nie hul rolvervullings en gepaardgaande take holisties en geïntegreerd benader nie (sien figuur 2.13 en ook 3.3 van hierdie studie). Die totale eindproduk en profiel van die student (en dosent) is moontlik nie voldoende aan ‘n diagnosties-analistiese proses onderwerp nie (sien figure 2.1, 2.11 en vraelys afdeling C, vrae 9 en 10). Dié proses word juis onderskryf in die uitkomstgerigte onderwys- en opleidingsparadigma. Een van die sleutelareas sal die identifisering en assessering van uitkomste wees wat direk in verband staan met die wêreld van werk (Stithem, 2000) (sien vraelys afdeling C, vraag 8). ‘n Logiese kohesie moet gesoek word vir die integrering van verskillende “dissiplinêre kennis” (Moore, 2000:185). Of kennisintegrasie en die gepaardgaande geïntegreerde assesseringsbenadering maklik deur dosente geïmplementeer sal kan word is nie seker nie.

Bernstein (1996:21) (soos aangehaal deur Moore, 2000:186) meen dat sterk dissiplinêre identiteite juis oor die vermoë beskik om hulself af te sonder van ander dissiplines *“If that insulation is broken, then a category is in danger of losing its identity, because what it is, is the space between it and another category. Whatever maintains the strenghts of the insulation, maintains the relations between the categories and their distinct voices Attempts to change degrees of insulation reveal the power relations on which the classification is based and which it reproduces.”* Wat dosente met die interdissiplinêre benadering tot kennis binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk gaan doen, is nie seker nie. Dit is egter nie die doel van hierdie studie om dit vas te stel nie.

Dit is nodig om duidelikheid te kry oor wat bedoel word met kennis binne die uitkomstgerigte onderwys- en opleidingsparadigma. In dié geval is kennis nie

dieselfde as inligting, data of feite nie. Informasie word beskou as rou ongeprosesseerde feite, terwyl data geprosesseerde en gekategoriseerde informasie is. Feite op hul beurt is informasie wat vervat is in konsepte of formules. Sodoende word kennis gedefinieer as die denkkonstrukte wat leerders moet opbou as reëls, konsepte, beginsels, kodes en formules en dus kan kennis beskou word as informasie, data, feite, teorieë en konsepte wat gekontekstualiseer is (Olivier, 2001:37). Hierdie kontekstualisering is egter 'n kontroversiële en komplekse aangeleentheid as gevolg van die heterogene klasgroeperings. (Vir meer inligting sien Moore, 2000:183-199).

Die pas waarteen kennis toeneem (soos reeds aangedui) sal dosente egter dwing om op 'n deurlopende basis aanpassings te maak en om aktief betrokke te raak by lewenslange leer en navorsing (sien 3.3.5). Die primêre ontwikkelingsfokus wat gerig is op die uitbouing van individuele vakkundigheid (sien 3.3.8) behoort ondersteun te word deur 'n sekondêre fokus, naamlik die vestiging (deur opleiding), uitbouing (deur ontwikkeling) en assessering van individuele bevoegdheid- en prestasie betreffende onderrig en leer en die gepaardgaande onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsgerigte rolle in die hoërondewyskonteks (sien 3.3 en figure 2.11 en 2.13).

Die vinnige vermeerdering in kennis kan sekerlik ook toegeskryf word aan deurlopende navorsing wat gedoen word. Die navorsingsbydrae van akademië verbode aan hoërondewysinstellings moet nie buite rekening gelaat word nie. Navorsingsuitsette deur akademië word as die primêre fokuspunt beskou deur die meeste hoërondewysinstellings (Reinecke soos aangehaal deur Swart, 2001:19). Die vraag kan gevra word of die navorsingsfokus waarna Reinecke verwys nie moonlik meer aandag geniet ten koste van ander rolverwagtinge nie (sien vraelys afdeling A, vraag 22 en 3.3.5 van hierdie studie).

Om te verseker dat aanpasbare bekwame gegraduateerdes die uitkomsgerigte onderwys en opleidingsomgewing verlaat, het die regering deur middel van die beplande kombinasie van leeruitkomste met 'n toepassingsbevoegdheid

gepoog om 'n fondament te lê vir verdere leer (Moore, 2000:183). Bellis (2000:29) meen verder dat die skerp verwydering uit die weg geruim moet word tussen die akademie en toegepaste leer; teorie en praktyk; kennis en vaardighede; en verstand en hand om sodoende die kennis te kan optimaliseer.

2.2.4 Bevoegdheid en Prestasie-assessering van dosente

Die CPD (1996:105) definieer die woord *bevoeg* soos volg "Iemand wat bevoeg is in iets kan dit bevredigend doen." Prestasie word gedefinieer as "hoe suksesvol 'n mens is" (CPD, 1996:393). Dit is duidelik dat die woorde "bevredigend" en "suksesvol" beskrywend is van bevoegdheid en prestasie en dat dit in beide gevalle direk gekoppel word aan die mens. Volgens Bellis (2000:66) moet enige aanstelling plaasvind op grond van die persoon se vermoë, terwyl vergoeding plaas behoort te vind in ooreenstemming met sy/haar vaardighede en bevoegdhede. Die betrokke persoon se kapasiteit behoort binne 'n prestasiebestuurstelsel beoordeel te word (sien figuur 2.12 en Pretorius, 2000:2).

Bevoegdheidsassessering (evaluering) in die nuwe onderwysbedeling moet herbedink word op grond van die verskuiwing in verwagtings wat aan sekondêre en tersiêre inrigtings gestel word. Veral die gemeenskap se eis tot aanspreeklikheid van die onderwysprofessie vir die heropbou en ontwikkeling van die breë bevolking en navorsing oor onderrig en leer gee hiertoe aanleiding. Hierbenewens word in die konteks van 'n nierassige demokrasie en die ekonomiese en sosio-kulturele behoeftes van die land ook vereis dat die bevoegdhede van onderwysers (dosente) bevestig word. Rekonstruksie en verandering in onderwysverband noodsaak dus die optimale professionele en persoonlike ontwikkeling van elke onderwyser (dosent) (Van der Merwe en Grobler, 1995:24) (sien figure 2.8, 2.9 en 2.10).

Raven (1997:2) beskryf enkele patrone van motivering wat as essensieël beskou behoort te word in die moderne gemeenskap. Hieronder beskryf hy

patrone (*patterns*) wat van toepassing is op die hoërondewysomgewing met die fokus op bevoegdheid. Dit word beklemtoon dat hoë vlakke van bevoegdheid benodig word in 'n moderne samelewing.

Die sinvolle deurlopende en effektiewe assessering van dosente se bekwaamheid-, geskiktheid- sowel as prestasievlakke om aan al die rolverwagtinge wat gestel word binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te voldoen moet dus as imperatief beskou word (sien figure 2.11, 2.12, 2.13; vraelys afdeling B, vrae 3, 10, 11, 15, 16 en afdeling C, vrae 2, 6, 8 en 10). Die moontlikheid om die betrokke taksering of assessering deur middel van summatiewe en formatiewe assesseringsintervensies te loods deur bevoegde assessors (bestuurders) behoort ook plaas te vind teen die agtergrond van die eise wat gestel word deur onder andere die inligtingsera, die deurlopende veranderings in die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsparadigma en die norme, standarde en kriteria wat gestel word deur die Nasionale Standaard Liggaam vir Onderwys, Opleiding en Ontwikkeling sowel as die Raad op Hoër Onderwys wat as Onderwys- en Opleidingkwaliteitversekeraar optree, algemeen bekend as *ETQA* (sien 2.4.3.7 en 2.4.3.8).

Die bydraes wat deur dosente gemaak word tot die ontwikkeling en verbetering van die algemene beeld van hoër onderwys binne die raamwerk van die inligting- of informasie-era moet dus deurlopend aan assessering onderwerp behoort word (Reinecke soos aangehaal deur Swart 2001:19) (sien vraelys afdeling A, vrae 20, 21, 30, 31). In dié verband merk Reinecke verder op dat universiteite voortaan 'n goeie saak sal moet uitmaak om byvoorbeeld geld vir navorsing te kry. Hulle sal bewese prestasie moet wys, soos navorsingsartikels en nagraadse studente wat afstudeer (sien vraelys afdeling B, vrae 9, 26, 27, 33). Reinecke se opmerking sluit aan by Stithem (2000), wat van mening is dat in die proses om kompetering vir hulpbronne, programme in hulle uitkomdata duidelik sal moet aantoon in watter mate afgestudeerde studente in die werksmag opgeneem word (sien vraelys afdeling B, vrae 12, 13). Die rol van die dosent in die bereiking van sulke doelwitte is onontbeerlik. Die arbeidsmark

kan sekerlik nie bekostig dat dosente nie korrek opgelei en geassesseer is om die nuwe uitdagings die hoof te bied nie (sien vraelys afdeling A, vraag 16). Wat die prys is wat skoolgaande leerlinge gaan betaal vir swak opgeleide onderwysers sal ook nog gesien moet word. Sommige van hierdie leerlinge gaan ook later na die hoërondewysomgewing vir studies aan 'n universiteit of technikon. Bellis (2000:38) merk in dié verband op dat: "...teachers who had to implement the Outcomes-based Curriculum were shockingly poorly prepared for this" (sien Garson, 2000:38 en Jansen, 2000:20). Wat die situasie in die hoërondewysomgewing is, sal vasgestel moet word (sien vraelys afdeling A, vrae 10 en 11).

Bevoegdheid, in onderwysverband, word in die eerste plek beskou as 'n professionele bevoegdheid, 'n reg en 'n magtiging om wel beroepsgewys onderwys te kan gee. 'n Gepaste onderwyskwalifikasie word beskou as 'n *prima facie*-bewys van 'n onderwyser (dosent) se bevoegdheid en verseker dat die onderwyser (dosent) wel aan die minimum vereistes voldoen om die taak, gegrond op die bevoegdheid, te kan uitvoer. Professionele bevoegdhede verseker egter nie noodwendig die effektiewe uitvoering van die taak nie maar wel die potensiële in-staat-wees-daartoe. Professionele bevoegdheid word soms gelykgestel aan tegniese bevoegdheid. Bevoegdheid verwys ook na die vermoë of bekwaamheid van die onderwyser (dosent) om die taak werklik ten uitvoer te bring. 'n Groter klem word op die praktiese uitvoering of toepassing van kundighede en vaardighede geplaas. Derhalwe behoort onderwysers (dosente) se vermoë om hulle take en verantwoordelikhede ten uitvoer te bring aan uitkomst, optredes en prestasies wat op duidelike, gespesifiseerde standaarde berus, gemeet te word (Van der Merwe en Grobler, 1995:24).

Die rol wat tegnologie vervul in die inligtingsera en die gepaardgaande implikasies vir die onderrig- en leeromgewing sal verder vereis dat dosente deurgaans aandag moet gee aan hul professionele ontwikkeling in die gebruik van die nuutste, toepaslike en bekostigbare tegnologie ter bevordering van onderrig en leer (Zirkle, 2000; Macpherson, 2000:275; Connellan, 2002:35;

Anon, 2002d) (sien vraelys afdeling B, vraag 4). Die optimalisering van tegnologie as komponent van die ondersteuningstelsel in hoër onderwys kan 'n groot bydrae lewer in die verwerking en analisering van die massas nuwe kennis wat daaglik beskikbaar is. Olivier (2001:28) voeg by dat inhoud wat bemeester moet word altyd besig is om te verander, sowel as die vaardighede wat nodig is om dit te kan toepas. Die manier waarop dit geleer word, hoef egter nie te verander nie.

Om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van die produktiwiteit- en kwaliteitversekering het die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (wat funksioneer volgens Wet 58/1995) die instelling van Onderwys- en Opleidingkwaliteitversekeraars ingestel om onder andere te verseker dat kwaliteit onderwys-, opleiding-, assessering- en modereringsintervensies deur opleidingsvoorsieners gelever word (sien 2.8, 2.9 en vraelys afdeling B, vrae 4, 6, 7, 8, 18, 22, 23 en 28). Onderwys- en Opleidingkwaliteitversekeraars vervul dus die rol van kwaliteitversekeraar sowel as verifieerder in die betrokke onderwys- en opleidingkonteks (Anon, 2001b). Die Raad op Hoër Onderwys is (soos reeds aangedui) primêr verantwoordelik vir dié taak by alle hoërondewysinstellings in Suid-Afrika (sien die Wet op Hoër Onderwys, 101/1997).

Daar bestaan tog optimisme dat die hoër onderwys- en opleidingsektor 'n sinvolle verandering kan maak met die nuwe kwalifikasieraamwerk vir hoër onderwys en die gepaardgaande programbenadering waar alle onderrigprogramme se uitkomste beskryf moet word en die leerders aan die hand van die gestelde uitkomste aan assessering onderwerp word (Reinecke, soos aangehaal deur Swart, 2001:4) (sien vraelys afdeling B, vraag 1). Hierdie programbenadering en die inkorporering van uitkomste kan dus 'n positiewe uitwerking hê ná al die negatiewe kritiek op hoërondewysinstellings en die gehalte van studente wat afstudeer.

Een van die sleutelareas in die identifisering en meting van onderwysuitkomst in die nuwe eeu sal die vermoë wees om assessering te verbind (lees:te skakel) met die beroepswêreld (Stithem, 2000). Dié assesseringsbeginsel behoort te geld vir die student maar ook vir die dosent wat self in die beroepswêreld funksioneer. So beskryf Davey (1991:121-132) die evaluering (assessering) van onderriggewers (dosente) se bevoegdheid deur middel van prestasie-assesseringstake. Hy voeg by dat prestasie-assessering filosofies gesproke, 'n baie moeilike "toetsmetode" is.

Onderwyser- of dosentbevoegdheid kan gedefinieer word as 'n breë spektrum van komplekse professionele en persoonlike werksaktiwiteite wat in 'n verskeidenheid van kontekste plaasvind en wat gepaard gaan met 'n substansiële graad van persoonlike bekwaamheid, verantwoordelikheid en outonomie. Bevoegdheid is dus meer as die somtotaal van die individuele kundighede en vaardighede van die onderwyser (dosent) (sien figure 2.3 en 2.4). Bevoegdheidsverklaring is die beskrywing van daardie handeling wat gebaseer is op die verwerwing, integrasie, samestelling en toepassing van 'n aantal verbandhoudende vaardighede en kundighede deur die onderwyser (dosent). Onderriggewers (dosente) moet dus nie slegs opgelei word om oor die potensiaal tot bevoegdheid te beskik nie, maar moet ook bemaagtig word om die potensiaal in die praktyk te realiseer. Die suksesvolle en bevredigende evaluering (assessering) van sodanige bevoegdheid vereis 'n meervoudige evalueringsbenadering wat die professionele en persoonlike ontwikkeling van onderwysers (dosente) ten doel stel (Van der Merwe en Grobler, 1995:25).

Die wyse waarop dosente se konseptualisering, implementering en toepassing van die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsparadigma binne die Hoër Onderwys- en Opleidingsband onderneem word, behoort op 'n deurlopende basis aan assessering onderwerp te word as deel van die proses om kwaliteit in hoër onderwys binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te verseker (sien figure 2.11, 2.12 en 2.13).

Connellan (2002:35) meen dat dit daagliks belangriker word vir alle ondernemings om te verseker dat hulle volgens kapasiteit presteer (*perform*). Die bestuur van prestasie (*performance*) is egter 'n deurlopende proses wat balanseer tussen die skepping van doelwitte en die meting van mense (werkers/dosente) se bydrae tot die bereiking van die gestelde doelwitte.

Die bestuur van prestasie wentel verder ook om die assessering van effektiwiteit deur sleutelprestasie-indikatore en die neem van korrektiewe aksies wat insluit dat werkers toegerus word met die nodige vaardighede (Connellan, 2002:35) (sien 3.4.6.4).

Werkgewers (in hierdie geval universiteite en teknikons) behoort deur middel van vaardigheidoudits die werknemers (dosente) se kapasiteit te kan bepaal en dan te vergelyk met die doelwitte van die onderneming (universiteit of technikon) (sien figuur 2.13). Dit lei tot die indentifisering van sleutelprestasie-indikatore wat elke individu (dosent) se vermoëns en waarde vir die organisasie (universiteit of technikon) bepaal. Die meerderheid individue sal meen dat dié oefening kompleks van aard is en verder 'n groot hoeveelheid werk in beslag sal neem. Al wat egter nodig is, is 'n duidelike visie, doelwitte, 'n kritiese selfanalise en effektiewe kommunikasiestruktuur. Indien motivering en produktiwiteit die doelwitte is van 'n prestasiebestuurstelsel moet die doelwitte wat vir individue (dosente) gestel word aan evaluering (of assessering) onderwerp word vir die praktiese waarde daarvan. Alleenlik wanneer hierdie doelwitte aan verifiëring onderwerp en as bereikbaar gesertifiseer is kan daar sprake wees van kwaliteit leerintervensies. 'n Skerper fokus op die kwaliteit van die genoemde proses kan 'n groot verbetering by individue (dosente) teweeg bring ten opsigte van effektiwiteit, bevoegdheid en produktiwiteit (Connellan, 2002:36) (sien figuur 2.13).

Die deurlopende ontwikkeling van dosente behoort dus binne die raamwerk van al die veranderlikes in die onderwysomgewing hoog op die agenda van universiteite en teknikons te wees. Veel is al geskryf oor die professionele

ontwikkeling van dosente in die hoërondewysomgewing Daar sal egter ter agtergrond van die studie 'n kort oorsig van die betekenis gegee word.

2.2.4.1 *Professionele ontwikkeling van die dosent*

Professionele ontwikkeling word deur Buchmann (1990:1) omskryf as al daardie aktiwiteite wat bydra tot die persoonlike groei en die ontwikkeling van vaardighede van 'n mindere posisie in die organisasie tot 'n posisie wat hoër en/of beter is. Hy beklemtoon ook die feit dat professionele ontwikkeling en groei van 'n persoon in 'n spesifieke pos nooit werklik ophou nie, maar verbeter kan word. Mentz (1999:9) is weer van mening dat professionele ontwikkeling 'n kumulatiewe vernuwingsproses is waardeur dit vir elke individu moontlik gemaak word om sy/haar potensiaal ten volle te ontwikkel deur sy/haar kreatiwiteit, kennis en probleemoplossingsvaardighede in die praktyk toe te pas om sodoende effektiewe onderwys tot gevolg te hê (vir 'n uiteensetting van kreatiwiteit sien Raven, 1997:30).

Professionele ontwikkeling word deur Clement en Vanderberghe (1997:10) beskou as 'n lewenslange leerproses wat die resultaat is van voortdurende wisselwerking tussen die individu (in dié geval die dosent) en sy/haar professionele omgewing (verwysend na onder andere sy/haar kollegas, studente en bestuurders). Die dosent benodig genoeg leerruimte om die uitdagings wat veranderinge en vernuwing aan hom/haar stel, te verwerk en in 'n positiewe lig aan te pak. Die leerervaringe, as resultaat van hierdie interaksie tussen leergeleenthede vir die betrokke persone en die leerruimte wat daarvoor geskep word, lê die basis vir professionele ontwikkeling. Hierdie proses van vernuwing verwys nie net na 'n verandering in die dosent se gedrag nie, maar ook na 'n verandering in sy/haar denkwysie oor die aard en nut van sy/haar beroep as opvoeder en die onderliggende redes vir die beoefening daarvan. Daar bestaan dus 'n positiewe verband tussen die denke en handeling van die betrokke persoon (Anon, 1994:138).

Professionele ontwikkeling verwys verder na 'n lewenslange ontwikkelingsprogram wat fokus op 'n breë spektrum kennis, vaardighede en houdings van 'n individu ten einde effektief en produktief in 'n pos te kan funksioneer (Guthrie & Reed, 1991:346). Daresh en Playko (1992:74) omskryf professionele ontwikkeling as drie duidelike fases van 'n persoon se loopbaan, te wete voordiensopleiding, induksie en deurlopende indiensopleiding. Kelchtermans (1993:443) benader professionele ontwikkeling as 'n resultaat van lewenslange leer en die ontwikkeling van vaardighede en vermoëns.

Die doel van professionele ontwikkeling is volgens Calitz (1998:14) om die primêre doelwitte van die onderwysstelsel te dien sodat 'n beter onderrig- en leerkultuur geskep kan word.

Professionele ontwikkeling kan verder plaasvind in óf die vakkundige (primêr), die onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsgebied (sekondêr) óf beide gebiede waarin die betrokke dosent hom/haarself bevind (sien figuur 2.11).

In die lig van bogenoemde kan professionele ontwikkeling beskou word as 'n deurlopende, lewenslange, stelselmatige en kumulatiewe proses wat deur middel van intellektuele uitdagings die vermoëns, kennis en vaardighede van dosente optimaal ontwikkel sodat 'n wesenlike bydrae gemaak en deurlopende verbetering bewerkstellig kan word in die hoëronderrigomgewing.

Daar moet egter verseker word dat die professionele ontwikkeling van die dosent plaasvind as deel van die dosent se loopbaan- en individuele ontwikkeling. Verder moet dit deel vorm van die betrokke organisasie se ontwikkeling (Pace, *et al.*, 1991:6) (sien figuur 2.14 en 3.4.7 in hierdie studie).

So dikwels gebeur dit dat daar opleiding plaasvind in die werksplek sonder die doel van sertifisering. Die wyse van assessering is 'n duidelike aanduiding of geskiktheid (*capability*) of bevoegdheid (*competence*) ter sprake is. Met die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk begin al hoe meer

organisasies egter gebruik maak van eenheidstandaarde wat relevant is vir die betrokke industrie. Aaneenlopend hiermee word gebruik gemaak van gekwalifiseerde werksplekassessors om assesseringspraktyke en -strategieë te koördineer en te implementeer (McDonnell, 2002:11).

Die Vaardigheidsontwikkelingwet (97/1998) en die Vaardigheidsontwikkelingheffingwet (9/1999) maak voorsiening vir die aanstelling van Vaardigheidsontwikkelfasiliteerders (*SDF's*). Hierdie *SDF's* is verantwoordelik vir die inisiëring, implementering, bestuur en fasilitering van entiteite/ organisasies se vaardigheidsbeplanningsproses. Die verantwoordelikheid van vaardigheidsontwikkelfasiliteerders sluit ook in dat hulle 'n strategiese sowel as 'n operasionele rol binne die bepaalde onderneming vervul (Connellan, 2002:34) (sien figuur 2.13 en Steiner, 1979).

Sonder 'n beplande assesseringstrategie en 'n gekwalifiseerde assessor in die werksplek (hoër onderwysomgewing) kan daar moeilik bepaal word of dosente oor die nodige bevoegdheid beskik wat wel verlang word deur die betrokke universiteit of technikon. Die verdere gebruikmaking van beginsels wat bevorderlik is vir volwassene leer in die werksplek word deur Nesbit (1999) beklemtoon deurdat hy verwys na die kompleksiteit van realiteite wat volwassenes telkens moet deurgaang wanneer daar verandering te sprake is (sien ook Kowalski, 1988 en Knowles, 1996:253-264).

2.2.4.1.1 Individuele ontwikkeling

Individuele ontwikkeling behels die identifisering van werknemers (dosente) se sterk- en swakpunte, die uitbou van die sterkpunte, die korrigerende van swakpunte en die gebruik van die individu (dosent) se volle potensiaal om 'n bydrae te lewer tot die effektiwiteit van die organisasie (hoër onderwysinstelling) en die bereiking van persoonlike doelwitte (Pace *et al.*, 1991:6) (sien vraelys afdeling C, vrae 6, 9 en 10).

2.2.4.1.2 Loopbaanontwikkeling

Loopbaanontwikkeling se fokus is primêr daarop om die individu (dosent) te vergelyk met die beskikbare poste binne die organisasie en om te bepaal hoe die werker (dosent) presteer en gevorm is vir 'n bepaalde posisie (Pace *et al.*, 1991;6) (sien vraelys afdeling C, vrae 15). (Vir 'n kwalitatiewe analise oor loopbaanontwikkeling van dosente sien Fugate en Amey, 2000).

2.2.4.1.3 Organisasie-ontwikkeling

Organisasie-ontwikkeling fokus op die stelsel, die strukturering en funksionering daarvan en die prosesse van verandering wat effektiewe inter- en intra-eenheid verhoudinge kan verseker (Pace *et al.*, 1991;6) (sien vraelys afdeling C, vrae 1, 3, 4, 6, 11 en 13). Vir 'n uiteensetting van die verband tussen organisasie-ontwikkeling en die leerorganisasie sien Jacobsz (2002b).

2.2.4.2 Die doel van professionele ontwikkeling van die dosent

Die vraag na groter aanspreeklikheid en 'n verbetering in die kwaliteit van onderrig in die hoërondewysomgewing het in die afgelope jare 'n ernstige besprekingspunt geword, aldus Coaldrake en Stedman, (1998); Ramsden, (1991) en Wilson *et al.*, (1997) (soos aangehaal deur Ballantyne *et al.*, 2000:221) (sien 2.8). In reaksie op dié behoefte het regerings sowel as hoër-ondewysinstellings beleid en praktyke begin ontwikkel om "goeie onderrig" te kan meet en te beloon (Ballantyne *et al.*, 2000:221). Om die praktyke te bevorder is dit egter nodig om aan die professionele ontwikkeling van die dosent aandag te skenk.

Die doel van professionele ontwikkeling is volgens Calitz (1998:14) om die primêre doelwitte van die onderwysstelsel te dien sodat 'n beter onderrig- en leerkultuur geskep kan word. Krugell (1983:1) meen dat professionele ontwikkeling omskryf kan word as 'n stimulering van die brein met die doel om

'n persoon in staat te stel om die beste gebruik te maak van sy/haar latente vermoëns. Deur middel van professionele ontwikkeling word die individu (dosent) dus in staat gestel om groter verantwoordelikheid te aanvaar en om sy/haar vaardighede en vermoëns aan te wend tot voordeel van hom-/haarself sowel as van die organisasie waarin hy/sy werksaam is.

Byna alle besigheids-, opvoedkundige, regerings- of diensorganisasies maak gebruik van drie soorte hulpbronne, naamlik fisiese, finansiële en menslike hulpbronne. Menslike hulpbronne binne enige van die organisasies streef elk na ietwat verskillende doelwitte, naamlik die skepping van die stelsel, die onderhouding van die stelsel en die verbetering van die stelsel (Pace *et al.*, 1991). Hierdie hulpbronne het egter kontinue ontwikkeling nodig om effektief in hul onderskeie posisies te presteer (sien figuur 2.14). Om deurlopende verbetering te verseker moet daar sinergie wees tussen loopbaanontwikkeling, individuele ontwikkeling en organisasie-ontwikkeling. Vir die doel van hierdie navorsing word daar ook gekonsentreer op die dosent se rolle binne die hoërondewysomgewing as deel van dié sinergisme.

Met die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk kan dit dus as imperatief beskou word dat die beginsels, werking en implementering van die NKR deel sal uitmaak van die professionele ontwikkeling van dosente. Daar word immers van dosente verwag om binne die veranderde konteks steeds te presteer (sien figure 2.11, 2.13 en 2.15; vraelys afdeling A, vrae 13 en 14 en afdeling C, vrae 6, 9, 10, 13). Indien die werkslading verhoog en dosente nie meer genoeg tyd het nie, kan dié druk 'n impak tot gevolg hê op die kwaliteit van onderrig en leer (Ballantyne *et al.* 2000:221) (sien vraelys afdeling B, vraag 34 en 3.3).

2.3 DIE BEGRIP ASSESSERING BINNE DIE ONDERRIG-, LEER- EN WERKSOMGEWING

Uit die literatuur blyk dit dat die begrip *assessering* oor verskillende betekenisse beskik, waaronder dat dit:

- 'n beoordeling is om te bepaal of 'n leerder se prestasie voldoende is om krediet daarvoor te kan ontvang (Phillips *ed.* 1997:8);
- 'n proses is waartydens bewyse van prestasie versamel word en aan evaluering onderwerp word teen bepaalde kriteria (SAQA, 2000c:6);
- help in die verbetering van prosesse en uitkomste (Kerby & Weber, 2000);
- die sistematiese versameling, interpretering en gebruik van inligting oor leerdereienskappe, die opvoedkundige omgewing, leeruitkomste en kliënt-tevredenheid is ter verbetering van prestasie en professionele sukses (Gainen & Locatelli, 1995:851);
- 'n proses is waardeur die kwaliteit van 'n leerder se prestasies beoordeel, aangeteken en verslag oor gedoen kan word (Malan, 1997:24);
- behoort te fokus op refleksiewe bevoegdheid- wat die vermoë is om prestasie, besluitneming en begrip te integreer (Coetzee *et al.*, 1998?:18) (sien figuur 2.2);
- 'n sistematiese versameling, oorsig en gebruik van inligting oor opvoedkundige programme is, wat onderneem is met die doel om studente se leer en ontwikkeling te verbeter (Palomba & Banta, 1999:4);

- slegs kan plaasvind indien kennis, vaardighede en die toepassing daarvan in sinergie plaasvind (Olivier soos aangehaal deur Van Dyk *et al.*, 2001:235);
- 'n goed gebalanseerde intervensie is (Olivier soos aangehaal deur Van Dyk *et al.*, 2001:235);
- die versameling van bewyse is van leerders se bevoegdhede sodat 'n oordeel van die leerders se prestasies gemaak kan word. Hierdie besluit sal egter afhang van 'n verskeidenheid veranderlikes (Anon, 2001b);
- moet plaasvind aan die hand van duidelik geformuleerde kriteria (Olivier soos aangehaal deur Van Dyk *et al.*, 2001:235);
- deurlopend plaasvind, kumulatief van aard is en aan die opleier of fasiliteerder wat optree as assessor 'n profiel van die leerder se vermoëns, prestasies en gesindhede verskaf (Van der Westhuizen soos aangehaal in Van Dyk *et al.*, 2001:236);
- formatief of summatief kan plaasvind (Coetzee *et al.*, 1998?:13; Orsmond *et al.* 2000) (sien 2.4.3.7 en 2.4.3.8);
- gesien moet word deur beide die leerder en die assessor as deel van 'n ontwikkelingsintervensie en nie noodwendig as 'n beoordelingsintervensie nie (Coetzee *et al.*, 1998?:24);
- 'n gestruktureerde proses is waarby 'n verskeidenheid assesseringsmetodes betrokke is om bewyse te versamel dat die leerder se prestasie voldoen aan die nasionale standaard (International Competency Network soos aangehaal deur Tyres, 2001b:30) (sien figure 2.11, 2.12 en 2.13);

- 'n strategie is om kennis, gedrag, prestasie, waardes en gesindhede te meet deur middel van 'n dataversamelingstrategie. Die meting van data help om 'n evaluering te kan doen (Tyres, 2001b:30) (sien figure 2.8, 2.9 en 2.10);
- 'n wyse is om te bepaal wat iemand weet, wat hy/sy verstaan en wat hy/sy kan doen (Pahad, 1997:2);
- 'n deurlopende proses is waaraan leerders (werkers) onderwerp word aan die hand van 'n verskeidenheid kriteria (Olivier, 2001:147);
- 'n proses is waardeur 'n leerder (werker) 'n verdere geleentheid gegee kan word om bewys te lewer dat die verwagte uitkomst wel bereik is (Olivier, 2001:147);
- nie as 'n aktiwiteit beskou moet word waar daar van 'n leerder (werker) verwag word om "dinge" op papier neer te skryf nie (Harrison & Sheail, 2000:1) (sien 3.3.3);
- as hulpmiddel gebruik word in die leerproses deur te bepaal watter leer plaasgevind het en of 'n opleidingsprogram suksesvol was (Yorke, 1998) (sien figure 2.5 en 2.6);
- die beoordeling van mense, dinge, idees, en waardes is, dit alles as deel van 'n proses om sin te maak van die werklikheid van waar ons staan op enige gegewe situasie (Broadfoot soos aangehaal deur Leach, *et al.*, 2000:2);
- gebruik word as 'n instrument om leer te bevorder (Vos, 2000);
- gebruik word as vorming van elke leerervaring (Orsmond, *et al.*, 2000);

- professionele horisonne verbreed (David & Friedman, 2000);
- die evaluering van die integrasie van begrip en vaardigheid is (Technisa, 2000:9);
- 'n deurlopende proses is waardeur geldige en betroubare inligting ingewin word oor prestasie (kennis, vaardigheid en begrip) van 'n leerder teen duidelik gedefinieerde kriteria deur die gebruik van 'n verskeidenheid metodes, instrumente, tegnieke en kontekste, die aantekening van bevindings, verslaggewing deur positiewe, ondersteunende en motiverende terugvoer aan leerders en ander belangegroepe (Technisa, 2000:9) (sien 3.3.3 en figuur 2.13).
- al die metodes omvat wat gebruik word om 'n student (werker) se sukses vir elke eenheid en die program in geheel mee te evalueer (Johnston & Chalkley, 1994);
- gebruik word as 'n generiese term vir die proses van inligtingversameling oor die kwaliteit van 'n produk of prestasie (Spady, 1994:189);
- die gebruik van metodes impliseer, alles behalwe die tradisionele pen en papier toetsingsmetode (Spady, 1994:189);
- die versameling van voldoende bewys is om te kan aandui dat 'n persoon (student of werker) voldoen aan die gespesifiseerde standarde vir 'n spesifieke rol (sien 3.3).

Voortspruitend uit bostaande menings kan assessering binne die onderrig-, leer- en werksomgewing beskryf word as:

- 'n gedetailleerde proses om die bevoegdheid en/of prestasie van 'n leerder of werker te bepaal deur gebruik te maak van 'n kombinasie van formatiewe en summatiewe assesseringsintervensies;
- 'n beplande intervensie waar gebruik gemaak word van geldige, betroubare, objektiewe en bekostigbare instrumente waar beide die leerder of werker en assessor presies weet wat aan assessering onderwerp sal word op 'n ooreengekome tyd en plek;
- 'n aktiwiteit om die leerder of werker te rig tydens die ontwikkeling en uitbreiding van die leerder of werker se kennis, vaardighede, gesindhede, waardes, idees, gedrag en prestasies.

Na aanleiding van voorafgaande kan assessering binne die onderrig-, leer- en werkskonteks soos volg gedefinieer word:

Assessering is 'n gebalanseerde, beplande, geldige, betroubare, objektiewe en bekostigbare bevoegdheid- of prestasiebepalingsintervensie waar van kwalitatiewe en kwantitatiewe instrumente in 'n kombinasie van formatiewe en summatiewe prosesse gebruik gemaak word om kennis, vaardighede, gesindhede, waardes, gedrag en/of prestasie te bepaal ter bevordering van menslike hulpbronontwikkeling.

Nadat die begrip assessering hierbo ontleed is, sal daar in die volgende afdeling voortgegaan word om enkele perspektiewe op assessering binne die konteks van menslikehulpbronontwikkeling te ondersoek.

2.4 ENKELE PERSPEKTIEWE OP DIE BEGRIP ASSESSERING BINNE DIE KONTEKS VAN MENSLIKEHULPBRONONTWIKKELING

2.4.1 Oriëntering

Dit blyk uit die literatuur dat daar 'n wye verskeidenheid definisies vir assessering bestaan (sien 2.3). Dit kan die saamstel van riglyne vir die effektiewe assessering van dosente (as menslike hulpbronne) binne die Hoëronderrys - en Opleidingsomgewing bemoeilik aangesien daar konsensus bereik behoort te word om standaardisering in alle assesseringspraktyke van menslike hulpbronne te verseker (sien hoofstuk 6).

Opvoedkundige assessering het in die laaste dekade 'n reeks veranderinge ondergaan en sommige skrywers is van mening dat assessering 'n paradigmaskuif ondergaan het (Dwyer, 2000). Ten spyte van konstante veranderinge in assessering bly dit steeds een van die belangrikste komponente van enige onderwys- en opleidingstelsel (Sebatane, 2000:401).

Struikelblokke in die pad van konstante verbetering in assesseringspraktyke kan voor die deur gelê word van konseptuele en tegniese interpretasies. Dit sluit die enorme kompleksiteit rondom die taak van die ontwerp en implementering van assessering in.

'n Diskrepans is egter die verskillende sienings van psigometriste en opvoeders oor wat beskou moet word as kennis en leer (Dwyer, 2000). Dit wil voorkom asof psigometriste en onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns assessering verskillend kan vertolk as gevolg van 'n bepaalde professionele ingesteldheid tot onderrig en leer, wat weer die gevolg is van die enorme kompleksiteit van die ontwerp en implementering van assessering in die menslikehulpbronomgewing.

Die kompleksiteit van assesseringspraktyke is ook uitgelig deur Yorke (1998), wat daarop wys dat dit wil voorkom asof die bestuur van assessering nie altyd duidelik gedefinieer is nie en dus ressorteer tussen 'n verskeidenheid Hoër Onderwys- en Opleidingverwante aspekte, waaronder onderrig en leer, assesseringspraktyke self, onderwysbestuur en kwaliteitversekering. Nogtans is dit van kardinale belang vir die student/werker se ervaring en het dit uiteindelik implikasies vir die bereiking van uitkomst soos gestel in die leer- of werksomgewing.

2.4.2 Die doel van assessering

Assessering kan om 'n verskeidenheid redes uitgevoer word, onder andere:

- Tydens die proses van personeelwerwing (sien figuur 2.12);
- Vir die erkenning van vorige leer (sien figuur 2.11);
- Vir die bepaling van onderwys- en opleidingsbehoeftes (sien figure 2.1 en 2.11);
- Vir klassifikasie tydens die verskuiwing van personeel van een vlak na 'n volgende (sien figure 2.1 en 2.12);
- Vir krediettoekenning waartydens 'n persoon gelisensieer of geregistreer word om in 'n bepaalde professie te mag arbeid (sien figure 2.11 en 2.12);
- Vir versekering van leerderprogressie tydens die formatiewe proses van onderrig en leer (Anon, 2001a:69) (sien 2.4.3.7).

Bogenoemde uiteensetting is van besondere belang vir dosente in Hoër Onderwys en Opleiding aangesien hulle in dié unieke werksomgewing self op

een of ander stadium aan assessering onderwerp word (sien figure 2.11, 2.12 en 2.13) (sien vraelys afdeling C, vrae 2 en 8).

2.4.2.1 Bevoegdheid-, uitkomsgerigte en prestasie-assessering

Heelwat word deesdae gesê en geskryf om onderwys en opleiding te verbeter. Vir baie mense voel dit goed om in die “onderwysbesigheid” te kan wees, om iemand te kan “opvoed” en “op te lei” om ‘n “beter” mens te word. Dit is prysenswaardig, maar weet die onderriggewer altyd waarom en waarvoor die leerder opgelei word? Dit wil dikwels voorkom asof die onderriggewer die onderwys- en opleidingsproses as ‘n eindproduk op sigself beskou. Wat die leerder met hom- of haarself gaan doen nadat “onderwys en opleiding” verskaf is, is egter vaag en nie primêr van belang nie. Die uitkomsgerigte benadering wil van hierdie scenario wegstap deur te fokus op wat die leerder ken en in staat is om te kan doen met die nuutverworwe kennis. Daar moet sinergie wees tussen “hoof, hande en hart” of kennis, vaardighede en gesindhede (Technisa, 2000:2).

Binne uitkomsgerigte onderwys en -opleiding moet die fokus en organisasie van alles in die onderwysstelsel georden word rondom dit wat essensieel is vir die studente (ook dosente) om te kan doen aan die einde van hul onderskeie leerervarings. Die sleutel tot ‘n uitkomsgerigte stelsel is om duidelike leeruitkomste te ontwikkel wat ondersteun word deur die onderskeie komponente van die onderwysstelsel en om die voorwaardes en geleenthede te bepaal binne die betrokke sisteem wat leerders sal aanmoedig om die betrokke uitkomst te bereik (Spady, 1994:1,2).

Binne dié raamwerk moet assessering plaasvind om te bepaal of die betrokke leerder (wat ook ‘n dosent kan wees) wel aan die gestelde uitkoms- en assesseringskriteria voldoen het al dan nie (sien 3.3.3 en figuur 2.13).

'n Stelsel gebaseer op uitkomst gee primêr aandag aan eindresultate om te verseker dat leer plaasvind. Hierdie stelsel plaas dikwels die tradisionele determinante, naamlik tyd, prosedures, programme, onderrig en die kurrikulum in 'n ondergeskikte posisie. Die essensiële verskuiwing van 'n tydbenadering na 'n bevoegdheidsbenadering veroorsaak dat daar 'n botsing ontstaan met tyd, skedules, en die kalender. 'n Uitkomsgerigte benadering impliseer dat die uitkomst self belangriker is as die tydfaktor (Spady, 1994:3,4). Deur die definiëring van leeruitkomst word studente en die gemeenskap in die algemeen ingelig presies wat 'n bepaalde kwalifikasie verteenwoordig (Fitzpatrick, 1995).

Dit is egter te betwyfel of die determinante waarna Spady (1994) verwys in die Suid-Afrikaanse konteks volledig gerealiseer het of selfs gaan realiseer. Alle programme word byvoorbeeld steeds aan tyd gekoppel hoewel die uitkomsgerigte benadering geïnkorporeer is. Volgens Olivier (2000) is Spady na 'n onlangse besoek aan Suid-Afrika glad nie ingenome met die wyse waarmee die uitkomsgerigte benadering geïmplementeer word nie en distansieer hy homself van die "unieke Suid-Afrikaanse benadering".

Hoewel die assessering van kennis (inhoud) steeds baie belangrik is, is die toepassing van die kennis in 'n praktiese konteks belangriker. Dus kan die assesseringspraktyke wat tradisioneel gebruik is om kennis in 'n inhoud-gebaseerde onderwys- en opleidingstelsel te toets steeds bruikbaar wees tydens uitkomsgerigte assessering, hoewel dit nie as die enigste assesseringswyse gebruik moet word nie (Anon, 2001b).

Dit is dus duidelik dat 'n uitkomsgerigte benadering tot onderwys en opleiding direk gekoppel is aan 'n bevoegdheidsgerigte onderwys- en opleiding-benadering. Bellis (2000:47) som dit soos volg op met die woorde: *"It is worth reminding ourselves, however, that both the new education dispensation and the entire structure, as is the entire structure of the NQF, is outcomes/competence-based. In that system, qualification will mean that*

learners have become competent, have achieved learning outcomes and are able to perform." Hiermee word daar duidelik onderskeid getref tussen twee aspekte van dit wat uiteindelik aan assessering onderwerp word, naamlik die assessering van bevoegdheid en die assessering van prestasie (sien figuur 2.11).

Raven (1997:168) meen dat dit ondoeltreffend is om motivering of die vermoë om tot bevoegdheidsgerigte gedrag verbind te wees aan assessering te onderwerp indien dit nie direk in verband staan met waardevolle doelwitte nie. Die groot hoeveelheid komponente waaruit die begrip *bevoegdheid* bestaan veroorsaak dat heelparty van hierdie komponente onafhanklik van mekaar is; sommige is meer kognitief van aard terwyl andere meer affektief van aard is.

Menslike hulpbronontwikkeling word gedefinieer as die integrasie van individuele, loopbaan- en organisasie-ontwikkeling om die maksimum produktiviteit, kwaliteit, geleenthede en bevrediging vir die lede van 'n organisasie te verseker terwyl hulle werk om die doelwitte van die betrokke organisasie te bereik (sien figuur 2.14). Tydens individuele ontwikkeling word werknemers gehelp om hul sterk- en swakpunte te identifiseer, op die sterkpunte uit te bou en te werk aan die korrigerende van die swakpunte, terwyl hul volle potensiaal gebruik word om by te dra tot die effektiwiteit van die organisasie sowel as die bereiking van hul persoonlike doelwitte. Organisasie-ontwikkeling se fokus is op die stelsel self, die struktuur en funksionering daarvan en die prosesse wat verseker dat intereenheidverhoudinge gesinchroniseer is. Loopbaanontwikkeling se fokus is primêr om die individu met die betrokke werk in die organisasie te skakel, en om te sien na die vorming en prestasie van die betrokke werknemer in die werksomgewing (Pace *et al.*, 1991: 6,7) (sien figure 2.1 en 2.12; 2.2.4.1.1; 2.2.4.1.2 en 2.2.4.1.3 van hierdie studie).

Indien daar nie beplande sinergie is tussen individuele, loopbaan- en organisasie-ontwikkeling nie, bestaan die moontlikheid dat een komponent afgeskeep of nadelig beïnvloed kan word (sien figuur 2.14). Dosente se

individuele en loopbaanontwikkeling as deel van professionele ontwikkeling binne die konteks van die Nasionale Kwalifiksieraamwerk behoort dus aandag te geniet (sien 2.2.4.1; vraelys afdeling A, vrae 13, 17 en 31 en afdeling C, vrae 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10 en 11).

Konsepte en hul onderskeie betekenis wat volgens Bellis (2000:65) direk verband hou met bevoegdheid en wat meer duidelikheid kan verskaf op die Nasionale Kwalifikasieraamwerkperspektief is die volgende:

- **Vermoë:**
Dit ressorteer binne die individu self; dit kan ook beskryf word as potensiaal.
- **Vaardigheid:**
Dit is die vermoë van die individu en word uitgedruk in terme van die vermoë tot prestasie in enige gegewe domein.
- **Geskiktheid / Bevoegdheid / Uitkoms (*Outcome*):**
Dit is die uitvoering van vaardighede in 'n bepaalde konteks, volgens bepaalde standaarde met die integrasie van kennis en toepassing.
- **Kapasiteit:**
Dit is wanneer daar 'n persoonlike verbintenis gemaak is deur die individu en die gepaardgaande gebruik van persoonlike eienskappe en waardes wat die heelmens omsluit (sien figuur 2.12).
- **Prestasie / Bydrae / Uitset (*Output*):**
Dit is wanneer bevoegdheid en kapasiteit saamgevoeg word in 'n werksomgewing waar die stelsels prestasie ondersteun of beperk (sien figuur 2.12).

Om enigsins 'n dosent aan prestasie-assessering te onderwerp, sal vereis dat goed bepaalde en beplande kriteria beskikbaar is waarteen die prestasie

gemeet sal word (sien figure 2.11 en 2.12). Kriteria wat volgens Brown *et al.* (1996) aandag moet geniet is:

- elke bevoegdheidselement moet in 'n verskeidenheid aksies omskryf wees wat gedemonstreer kan word;
- elke prestasiekriterium moet demonstreerbaar wees;
- elke bevoegdheidselement moet oor 'n verskeidenheid prestasiekriteria beskik;
- oorweging moet geskenk word aan 'n reeks hibriede prestasiekriteria;
- die omstandighede waaronder die prestasie-assessering sal plaasvind, moet geskik wees;
- die vlakke waarteen die prestasie aan assessering onderwerp sal word, moet vooraf gedefinieer wees om te verseker dat dit wel bereik is (sien 2.5 en figure 2.5 en 2.6);
- die aard van die bewyse waarteen prestasie aan assessering onderwerp word moet geskik wees;
- die assessor moet nie te ambisieus wees nie, aangesien die assesseringskriteria slegs die basis vorm van die prestasie-assesseringsproses (sien 3.3.3).

2.4.3 Enkele beginsels, voorwaardes en kriteria vir kwaliteitversekering tydens assessering

Feitlik regdeur die ontwikkelde en ontwikkelende wêreld is daar kommer oor die kwaliteit van elke komponent van die onderwys- en opleidingstelsel. Daar

bestaan instellings van hoë gehalte wat kwaliteit onderrig en leer en kwaliteit bestuursbetrokkenheid verseker, maar die teenoorgestelde is egter ook waar (Bellis, 2000:113) (sien PU vir CHO, 1999:10). In 'n kennisgebaseerde organisasie behoort besluite geneem te word deur persone wat oor die korrekte informasie beskik en nie deur diegene wat toevallig die geskikte posisie in die korporatiewe hiërargie beklee nie (Bennett, 2002:1).

Voorafbepaalde beginsels aan die hand waarvan assessering plaasvind is van kardinale belang in enige assesseringsmilieu. Indien beginsels ontbreek kan die assesseringsproses traumaties ervaar word deur beide die assessor en die ge-assesseerde. Fundamentele beginsels waarna omgesien moet word tydens assessering, en dus die gepaardgaande gebruik van een of ander assesseringsinstrument, blyk uit die literatuur die volgende te wees (sien 3.3.3) (sien figuur 2.13):

2.4.3.1 Geldigheid

Die vraag word dikwels gevra of die instrument werklik meet wat dit veronderstel is om te meet. Die geldigheid van die instrument moet dus onder die vergrootglas geplaas word. Messick (1988:33) beskryf geldigheid as 'n evalueringsbeoordeling gefundeer op empiriese bewyse, teoretiese rationale sowel as die toepaslikheid van die gevolgtrekkings en aksies wat gebaseer is op toetsuitslae. De Wet *et al.* (1981:145) beskryf geldigheid as die mate waarin 'n toets meet wat dit veronderstel is om te meet. Ary *et al.* (1972:200) (soos aangehaal deur De Wet *et al.* (1981:145) waarsku egter daarteen dat geldigheid nie as 'n algemene kenmerk van 'n meetinstrument beskou moet word nie, aangesien geldigheid slegs op 'n spesifieke taak betrekking het.

Daar behoort egter ook aandag gegee te word aan:

- inhoudsgeldigheid waarin die assesseringsinstrumente die uitkomste, bevoegdhede en/of prestasievlakke dek wat dit moet assesseer.

Gekoppel hieraan is gesigsgeldigheid, wat verwys na 'n oppervlakkige evaluasie deur die persoon wat aan die toetsing onderwerp word, dus of die toets geldig lyk vir die persoon wat dit moet aflê, en steekproefgeldigheid, wat gegrond is op 'n verteenwoordigende steekproef van die leerstof. Steekproefgeldigheid word verkry deur 'n noukeurige omskrywing van die gedrag, eienskappe, of leerstof wat gemeet word en deur 'n sistematiese onderverdeling van die gedrag, eienskappe of leerstof in kategorieë wat verteenwoordigend daarvan is;

- voorspellingsgeldigheid, wat die mate is waarin 'n meetinstrument die toekomstige prestasie van 'n individu kan voorspel;
- samevallende en voorspellingsgeldigheid, wat dui op die korrelasie tussen 'n persoon se prestasie in 'n bepaalde toets en 'n toekomstige taak;
- operasionele geldigheid, wat dui op die mate waarin 'n meetinstrument 'n aanduiding is van konstrakte wat waarskynlik die prestasies in 'n toets bepaal. Hierdie vorm van geldigheid beskik gewoonlik nie oor 'n duidelik omskrewe kriterium nie. Indirekte metings moet gevolglik gebruik word om die operasionele geldigheid van 'n meetinstrument te bepaal (De Wet *et al.*, 1981 en Palomba & Banta, 1999:90-91) en
- konstruktgeldigheid, veral waar die assesseringsinstrument in die gedragswetenskappe aangewend word (Robie *et al.*, 2000).

Om geldigheid te verseker of te verhoog tydens assessering word die volgende vereis:

- die assessor moet ten volle bewus wees van presies wat assesseer moet word;

- bewyse moet versamel word vanuit aktiwiteite, take, gedrag ens. wat duidelik verband hou met die betrokke standaard of uitkoms;
- versamelde bewyse moet daarop dui dat daar voldoen is aan die gestelde assesseringskriteria; en
- genoeg en voldoende bewyse moet versamel wees om bevoegdheid te bewys (Tyres, 2001b:40).

Enige gegewe assesseringsinstrument behoort dus die toets van geldigheid te deurstaan voordat dit enigsins sinvol en effektief in die onderrig-, leer- of werksomgewing gebruik kan word. Kerby en Weber (2000) meen egter dat daar geen instrument bestaan wat “perfek geldig” is nie. Vir ‘n volledige bespreking oor geldigheid en assessering sien Brookhart en Loadman (1992:347-357).

2.4.3.2 Betroubaarheid en Regverdigheid

Betroubaarheid is ‘n moeilike kwessie wanneer dit kom by prestasiegebaseerde assessering (sien figure 2.11 en 2.12). Daar is egter konsensus dat betroubaarheid verhoog kan word deur die opleiding van assessors sowel as deur die ontwikkeling van duidelike, artikulerende bepuntingsraamwerke (Cherry & Meyer, 1993; Erwin, 1991 en Linn & Baker, 1996 soos aangehaal deur Palomba & Banta, 1999:89) (sien vraelys afdeling A, vrae 30, 31 en afdeling B, vrae 3, 11 en 16). Die betroubaarheid van die assesseringsinstrument verwys ook na die korrektheid van meting en of ‘n soortgelyke aksie weer dieselfde data sal kan verskaf (Van der Vleuten, 2000).

Tydens ‘n betroubare assesseringsintervensie word daar gebruik gemaak van metodes en prosedures wat verseker dat standarde en uitkomste konsekwent toegepas en geïnterpreteer word van kandidaat tot kandidaat en van konteks tot konteks. Sonder betroubare assessering word die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk se beginsels van toegang, artikulasie en progressie benadeel

aangesien een leerder se kriteria nie vergelykbaar is met dié van 'n ander nie. Betroubaarheid en geldigheid kan verhoog word indien die uitkomst duidelik gedefinieer is, die assesseringsinstrumente by die bepaalde leeruitkoms pas, gedetailleerde assesseringskriteria opgestel is en indien subjektiewe foute tot die minimum beperk kan word (Tyres, 2001b:41). Crous (1989:379) is van mening dat die betroubaarheid van 'n meetinstrument daarop dui dat daar met opeenvolgende toepassings by dieselfde individue naastenby dieselfde resultaat verkry sal word.

Die betroubaarheid van 'n meetinstrument beïnvloed die geldigheid daarvan: hoe laer die betroubaarheid, hoe laer sal die geldigheid daarvan wees. Dit is reeds deur navorsers aangetoon hoe die betroubaarheid van 'n meetinstrument die geldigheid daarvan beperk. Hoë betroubaarheid verseker egter nie hoë geldigheid nie, want betroubaarheid het niks te make met wat die meetinstrument evalueer nie, maar slegs met die konstantheid en akkuraatheid waarmee geëvalueer word. Geldigheid dui die mate aan waarin die meetinstrument daarin slaag om dit te meet waarvoor dit opgestel is. 'n Geldige meetinstrument sal ook 'n betroubare meetinstrument wees (sien Mason & Bramble, 1978 en Van der Walt, 1970 soos aangehaal deur de Wet *et al.* 1981:149-150). Kerby en Weber (2000) meen egter dat daar geen instrument bestaan wat "perfek betroubaar" is nie.

Assessering kan beskou word as regverdig indien dit geen spesifieke persoon benadeel nie. Regverdigheid kan verkry word deur te verseker dat:

- die geassesseerde duidelik verstaan wat van hom/haar verwag word;
- die geassesseerde weet dat hy/sy geassesseer gaan word;
- die assessering geen spesifieke persoon of groep persone in besonder sal bevoordeel nie;
- die assesseringsprosedure leer ondersteun;

- die geassesseerde saam met die assessor betrokke is by die ontwikkeling van die assesseringsproses;
- die assessering so regverdig as moontlik sal plaasvind teenoor verskillende rasse, geslagte, etniese agtergronde of liggaamsongeskikte persone; en dat
- die materiaal wat gebruik word tydens die assesseringsproses geen taal of inhoud bevat wat die geassesseerde mag afstoot nie (Tyres, 2001b:42).

2.4.3.3 Objektiviteit

'n Meetinstrument moet objektief wees. Objektiviteit impliseer dat die prosedure vir die toepassing van 'n meetinstrument so duidelik uiteengesit is dat 'n ander navorser of assessor dit op dieselfde wyse sal toepas. Die wyse van punte-toekenning moet sodanig wees dat dit die persoonlike vooroordeel van die assessor sal uitskakel; verskillende assessors moet dus dieselfde punte-toekenning kan maak (sien De Wet *et al.*, 1981:151) of dieselfde kwalitatiewe interpretasie kan maak van 'n betrokke persoon se bevoegdheid- of prestasievlak (sien figure 2.11 en 2.12).

2.4.3.4 Bekostigbaarheid

In die uitkomsgerigte benadering waar uitkomste, bevoegdhede en prestasies aan assessering onderwerp word om te verseker dat leerders of werkers in staat is om 'n bepaalde taak of take te kan verrig, kan die proses vir die assessor moontlik tydrowend en duur wees. Volgens Hallendorf (1999) is die klem in die uitkomsgerigte benadering juis daarop dat alle uitkomste aan assessering onderwerp moet word en nie slegs 'n seleksie of steekproef daarvan nie. Die bruikbaarheid van 'n meetinstrument of reeks meetinstrumente wat bepaal word deur die ekonomiese konteks in terme van geld en tyd, eenvoud van administrasie en gereedheid vir interpretasie kan dus nadelig deur

Hallendorf (1999) se benadering beïnvloed word (sien De Wet *et al.*, 1981:151).

Palomba en Banta (1999:92) sluit hierby aan en wys daarop dat dosente altyd wil weet hoeveel tyd afgestaan gaan word aan die assessering van leerprogrameffektiwiteit en studente. Die bekommernis hier is dat assessering kosbare tyd van ander belangrike rolvervullings en gepaardgaande take wat verrig moet word, in beslag sal neem (sien figuur 2.13). Die koste-aspek of bekostigbaarheid verbonde aan assessering is dus direk verwant aan die beskikbaarheid van tyd en menslikehulpbronskapasiteit. Dit geld vir die dosent wat optree as assessor vir die student, maar ook vir die verantwoordelike persoon, persone, entiteit of entiteite wat verantwoordelik is vir die assessering van die dosent.

2.4.3.5 Bewyslewing van assessering

Alle bewyse wat versamel word tydens die assesseringsproses moet dus:

- geldig wees en voldoen aan die doel deur dit so na as moontlik aan werksplekomstandighede te doen;
- voldoen aan betroubaarheid deur te verseker dat afgehandelde aksies deur die leerder self voltooi is;
- voldoende wees deur te bepaal of daar voldoen is aan die assesseringskriteria en of die geassesseerde die betrokke prestasie sal kan herhaal (Tyres, 2001b:45).

'n Kombinasie van direkte (waarneming of observasie in die werksplek, simulaties ens.), indirekte (multikeusetoetse, geskrewe eksamens, mondelinge verslag van werksprosesse en -prosedures) en historiese gegewens (gevallestudies van vorige ondervindings, sertifikate, werksgeskiedenis, getuigskrifte ens.) kan 'n gebalanseerde refleksie wees van 'n bepaalde leerder se

bevoegdheid (Anon, 2001a:62). Daar behoort egter duidelik onderskeid getref te word tussen bevoegdheid- en prestasie-assessering (sien figuur 2.11).

Tydens die proses van assessering moet die volgende besluite geneem word oor die geassesseerde:

- Is die leerder (werker) in staat om 'n bepaalde taak te kan doen, verstaan die leerder dit, en kan die leerder die kennis in 'n verskeidenheid situasies aanwend?
- Is die leerder (werker) voldoende voorbereid om met 'n bepaalde leerpad te begin?
- Oor watter (ander) leer behoort die leerder (werker) te beskik voordat hy/sy as bevoeg verklaar kan word deur die assessor? (Anon, 2001b) (sien 2.8.4).

2.4.3.6 Diagnostiese assessering

Tydens 'n diagnostiese assesseringsintervensie word die onderwys- en opleidingsbehoefte gewoonlik bepaal. Dit word ook 'n behoeftebepalingsproses genoem (Anon, 2001a:69). In enige omgewing waar onderrig en leer plaasvind (ook die werksomgewing) is die fokus volgens Bellis (2000:196) primêr om die vaardighede, bevoegdhede en uitkomst waarop 'n leerprogram gebaseer is, te formuleer, die karaktereienskappe van die leerders te bepaal en om te bepaal op watter vlak van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk die betrokke uitkoms(te) sal ressorteer (sien figure 2.5 en 2.6). Dié diagnostiese proses help dus om uitkomst te identifiseer en te formuleer deur die gebruikmaking van vraagtegnieke (dataversamelingsinstrumente) om die relevante inligting te verkry wat van waarde is om die korrekte besluite te kan neem. Om die korrekte uitkoms-, bevoegdheid- en prestasiekriteria te kan bepaal, behoort sekere vrae egter gevra te word en gepaardgaande analitiese metodes gebruik te word (sien figuur 2.1).

Figuur 2.1 Diagnostiese assessering (Bellis, 2000:196)

Vrae wat gevra moet word:	Die moontlike analitiese metodes kan wees:	Doel:
• Wat gaan die leerder doen? • Wat is die elemente van die werk of take wat verrig gaan word?	• Taakanalise • Taakdetailtering	• Taakbepaling
• Waarvoor is die leerder verantwoordelik in gevolge die totale besigheid- of organisasiedoelwitte? • Wat is die spesifieke bydrae wat die persoon maak? • Wat is die verwagte verskil wat deur die persoon teweeggebring sal word?	• Rolverklaring • Rolbeskrywing • Identifisering van impakareas • Beskrywing van sleutelprestasie	• Rol- en waardebe-paling
• Wat behels die spesifieke produk van die verrigte werk?	• Produksiestatistiek • Aanduidende beskrywings • Beskrywing van "bevoegde personeelwerk"	• Uitsette
• Wat gebeur tydens die operasionele proses? • Watter vaardighede word benodig om die proses te volvoer volgens standaard?	• Prosesanalise • Funksionele analise • Prosesvloei-diagramme	• Proses
• Wat behels die hooftake van wat verrig moet word in die betrokke professie? • Watter hulpbronne of toerusting sal gebruik of bestuur word? • Wat is die verband tussen die werk en ander werk in 'n soortgelyke area?	• Werkanalise	• Werk-beskrywing

Vrae wat gevra moet word:	Die moontlike analitiese metodes kan wees:	Doel:
• Wat is die bekwaamhede wat uitgedruk word volgens take, nietake, gedrag, gesindhede, interaksies en intellektuele bydraes	• Kritiese-insidentanalise • Doelanalise	• Ideale prestasie-profiel
• Wat is die ideale karakter-eienskappe vir die bepaalde professie? • Wat word vereis om in die betrokke professie te funksioneer?	• Assessering-sentrums • Gestratifiseerde sisteme (loopbaan-beoordeling)	• Eienskappe
• Oor watter vermoëns behoort 'n "gegraduateerde" te beskik? • Watter dissiplines en metodes moet bemeester wees? • Wat is die omvang van teoretiese materiaal wat hanteer behoort te word?	• Identifiseer die professionele vereistes. • Identifiseer vermoëns van gekwalifiseerde.	• Kwalifikasie
• Komplekse vaardighede in bepaalde kontekste: • Wat is die hoofvaardighede wat 'n bydrae lewer tot die komplekse vaardigheid? • Wat is die instaatstellende vaardighede wat benodig word vir terminale prestasie?	• Bepaling van professionele vereistes. • Identifiseer die vermoëns van gekwalifiseerde.	• Vaardigheds-hiërargie *Hoofvaardighede *Instaatstellende vaardighede

Indien die vrae nie noukeurig gevra en die analitiese metodes (soos na verwys in figuur 2.1) nie noukeurig uitgevoer is nie en die data daarvan nie beskikbaar is ter insae vir die persoon (soos die dosent) wat aan assessering onderwerp gaan word nie, kan daar onder geen omstandighede gepoog word om die bevoegdheid van 'n persoon na afloop van 'n opleidingsintervensie (hoe lank of hoe kort ook al) te assesser nie, en nog minder die prestasie van die betrokke

individue in die werksplek. Die uitsondering is egter wanneer daar 'n proses van erkenning van voorleer betrokke is. 'n Leerder of werker moet in so 'n geval oor die nodige voorkennis beskik om 'n nuwe probleem te kan interpreteer, verstaan en te kan kontekstualiseer (sien figuur 2.11).

Tydens die proses van diagnostiese assessering binne 'n organisasiekonteks word inligting derhalwe versamel oor die werkers, hulle take, die organisasie se stelsels en ander produktiwiteitverwante opsies om te bepaal waar probleme of leemtes bestaan. Indien enige probleme of leemtes bestaan, is die taak hier om te bepaal wat werkers verhoed om hulle take produktief te kan uitvoer (Pace *et al.*, 1991:69) (sien 3.5 en Coetzee, 2002:137). Leimbach en Baldwin (1997:29) meen dat navorsing rakende behoeftebepalings (*needs analysis*) in die wêreld van werk foutiewelik fokus op die vaardighede van 'n betrokke werk (pos), terwyl daar eerder gefokus behoort te word op die identifisering van bevoegdhede wat benodig word om die organisasie se strategiese doelwitte mee te bereik (vir 'n volledige uiteensetting van die karaktereenskappe van 'n persoon wat ekonomies 'n bydrae lewer in die wêreld van werk sien Raven, 1997:32). Vir 'n uiteensetting van die ekonomie, die arbeidsmag, opleiding en ontwikkeling sien Jacobsz, (2002a:13). Jacobs (1997:47) meen verder dat navorsing ter ondersteuning van menslikehulpbronontwikkeling as essensiële praktyk beskou moet word en nie as 'n opsionele aktiwiteit indien dit gerieflik is of indien dit finansiële haalbaar is nie (sien vraelys afdeling C, vrae 9 en 10).

2.4.3.7 *Formatiewe assessering*

Formatiewe assessering verwys na assessering wat plaasvind tydens die onderrig- en leerproses (Van Rooyen, 2001) wat diagnosties vir die onderrig- en leerproses is en verder ontwikkelingsgerig van aard is vir die leerder (Technisa, 2000:83; Orsmond *et al.*, 2000). Dit lewer voorts ook 'n bydrae tot en ondersteun leer deur die advisering van die leerder van sy/haar tempo van progressie teenoor die bevoegdheidstandaarde (Anon, 2001a:69) en om 'n verbetering in prestasie te verseker (Coetzee, 2002:137).

Black en William (1998) meen dat formatiewe assessering as aktiwiteite beskryf kan word wat alle ondernemings insluit deur opvoeders en/of deur hul studente met die doel om inligting te verskaf wat sal dien as terugvoer vir die modifikasie van die onderrig- en leeraktiwiteite waartoe beide groepe verbind is.

2.4.3.8 Summatiewe assessering

Summatiewe assessering is waar 'n beoordeling gemaak word van doelwitbereiking. Dit word voltrek wanneer 'n leerder gereed is om aan assessering onderwerp te word aan die einde van 'n leerprogram (Van Rooyen, 2001; Orsmond *et al.*, 2000). Verder word bepaal of 'n leerder die bepaalde leeruitkoms bereik het vir die doel van formele erkenning en sertifisering van opleiding (Anon, 2001a:69). Royer (1996) meen dat summatiewe assessering eg moet wees en moet voldoen aan die kriteria van 'n gedissiplineerde ondersoek met die gepaardgaande integrasie van kennis. Coetzee (2002:137) meen dat summatiewe assessering 'n opsomming is van 'n leerder se prestasie. Dit sluit alle vorme van assessering in wat saamgevoeg word om te dien as 'n samevatting aan die einde van 'n bepaalde intervensie.

'n Studie wat onderneem is deur die "Schools Curriculum and Assessment Authority" in Engeland en Wallis het 'n reeks bewyse gevind wat daarop dui dat formatiewe en diagnostiese assessering maklik oorskadu kan word deur summatiewe assessering (Leat & Nichols, 2000). Die rede hiervoor kan moontlik daarin lê dat summatiewe assessering alleenlik aan die einde van 'n "leerproses" plaasvind en dus nie soveel tyd in beslag neem soos formatiewe en diagnostiese assessering nie.

2.4.3.9 Holistiese assessering

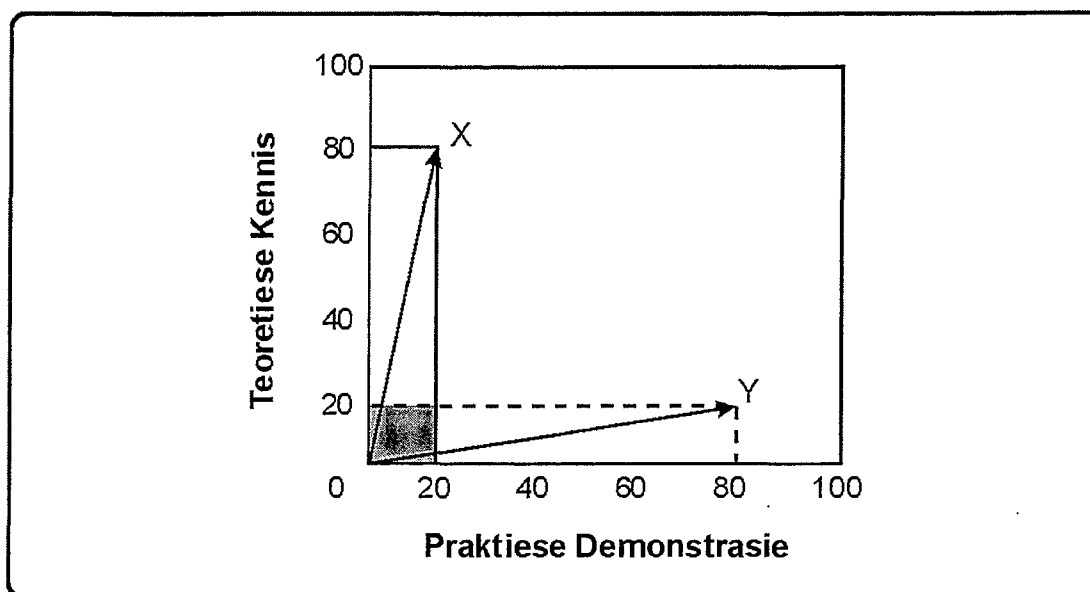
Die integrasie van teoriekennis en praktykvaardigheid word ondersteun in die uitkomstgerigte benadering. So dikwels word gehoor van 'n persoon wat slegs oor die teoretiese agtergrond beskik maar nie oor die praktiese vermoë nie of andersom. Dié toedrag van sake beïnvloed die refleksiewe bevoegdheid van

die betrokke persoon direk. Indien 'n persoon se teoretiese "kennis" gekwantifiseer word as 80/100 en die praktiese vermoë as 20/100, kan die refleksiewe bevoegdheid diagramaties voorgestel word (soos in figuur 2.2).

Refleksiewe bevoegdheid word omskryf as die gedemonstreerde vermoë om prestasie (*performance*) te skakel of te integreer met die verstaan (begrip) van wat nodig is om die betrokke prestasie te kan demonstreer (Bellis, 2000:59) (sien figuur 2.2).

Dit is moontlik dat daar in sekere beroepe vereis sal word dat daar 100 vir beide die teoretiese kennis sowel as die praktiese demonstrasie behaal moet word. Dink hier byvoorbeeld aan 'n vuurpylingenieur: so 'n persoon kan eenvoudig geen foute bekostig nie.

Figuur 2.2 Die verband tussen teoretiese kennis, praktiese demonstrasie en refleksiewe bevoegdheid (x en y).



Volgens figuur 2.2 lê $X = (20:80)$ en $Y = (80:20)$ se verskil daarin dat die persoon wat volgens X presteer het oor meer teoretiese kennis beskik as die vermoë om prakties te demonstreer, terwyl die persoon wat volgens Y presteer

het, nie oor die nodige teoretiese fondament beskik nie, hoewel hy/sy in staat is om prakties te demonstreer. Hierdie toepassing kan in byna enige beroep van toepassing gemaak word. Vir die doel van hierdie studie word egter gefokus op die dosent binne die hoërondewysomgewing. 'n Dosent kan dus bv. 80 (sien X) behaal vir die teoretiese komponent van sy/haar opleiding in verband met uitkomsgerigte onderwys en opleiding terwyl hy/sy nie die toepassing daarvan in die praktyk bemeester nie. Die omgekeerde kan egter ook gebeur, waar 'n dosent die praktyk bemeester deur 80 te behaal (sien Y) maar die teoretiese fondament onvoldoende is (sien vraelys afdeling A, vraag 16).

2.4.3.10 Voorspellende assessering

Voorspellende assessering is die meting van die vermoë om te leer en die potensiaal om aan die gestelde standarde te voldoen (Anon, 2001a:69).

2.4.3.11 Assessering van vorige leer

SAQA (2000a) definieer erkenning van vorige leer as: *"the comparison of the previous learning and experience of a learner howsoever obtained against the learning outcomes required for a specified qualification, and the acceptance for purposes of qualification of that which meets the requirements."* Deur die assessering van voorleer word bepaal of 'n persoon reeds die standaardbevoegdheidsvlakke bereik het wat nog nie voorheen formeel aan assessering onderwerp is nie, sodat krediet toegeken kan word of toegang verleen kan word tot erkende leerprogramme (Anon, 2001a:69).

Daar is egter geen fundamentele verskille tussen die assessering van voorheen verworwe vaardighede en kennis aan die een kant en dié wat verwerf is tydens 'n nuwe leerprogram aan die ander kant nie. Enige leerder wat krediet verlang vir voorleer moet steeds voldoen aan die vereistes soos beskryf in die betrokke eenheidstandaard of kwalifikasie. Die verskil is egter dat die leerder nie die leerprogram hoef by te woon nie. Uitkomsgerigte onderwys en opleiding is nie afhanklik van die hoeveelheid tyd wat die leerder in die klas deurgebring het nie

maar gaan eerder oor sy/haar gereedheid om bevoegdheid te kan demonstreer. Enige leerder wat voel dat hy/sy gereed is om aan assessering onderwerp te word, moet die verlangde bewyse soos benodig deur die leeruitkomste en assesseringskriteria kan voorsien. Dieselfde beginsels wat tydens die normale assesseringsproses geld is ook hier van toepassing (Van Rooyen, 2001).

Erkenning van vorige leer word gebaseer op die feit dat volwassenes uit ervaring leer en dat dit die akkumulasie van hierdie ervarings is wat hulle leer onderskei van die leer wat by jonger leerders plaasvind (PU vir CHO, 1999:11).

2.4.3.12 Inhoudgebaseerde assessering

Deur middel van inhoudgebaseerde assessering word die leerder se vermoë om inhoude te kan "onthou" getoets, normaalweg deur die gebruik van toetse en eksamens (Tyres, 2001b:27; Coetzee, 2002:137). Dit wat deur die dosent onderrig is (inhoud), behoort net so weergegee te word (inhoud) deur 'n toets of eksamen. Dit is algemeen bekend dat dié metodes algemeen (en dikwels as die enigste) gebruik word in die Hoër Onderwys- en Opleidingsomgewing. Dit is 'n assesseringsmetode wat volgens Tyres (2001b:20) nie in die uitkomsgerigte onderwys en opleidingbenadering tuishoort nie (sien hoofstuk 1). Met die implementering van 'n uitkomsgerigte benadering behoort dosente 'n aanpassing te maak in hul assesseringsintervensies van studente aangesien die metodes van toetse en eksamens waarna Tyres (2001b:27) verwys in die algemeen as die voorkeur assesseringsmetodes aanvaar word. Die praktyk dui egter daarop dat tersiêre instellings enkele wysigings aangebring het maar dat die kwantitatiewe benadering om byvoorbeeld 50% te verwerf om te slaag, steeds toegepas word.

Hierdie benadering van inhoudgebaseerde assessering se uitkoms lê gewoonlik daarin dat opleidelinge, leerders of werkers (dosente) met "vlieënde vaandels" slaag of ten minste net 50% verwerf. Hierdie tipe assessering lewer nie 'n bydrae tot die suksesvolle bereiking van uitkomste in die werksplek nie (Olivier, 2001:108). Bellis (2000:35) meen ook dat sommige kwalifikasies so

gestruktureer is dat die leerder (of werker) eenvoudig die inligting moet memoriseer wat hom/haar ingevoer is en dit dan tydens die eksamens net so moet weergee. Hierdeur word veroorsaak dat daar net genoeg gememoriseer is om te kan slaag en daardeur dus ook te kwalifiseer, hoewel bitter min van dit wat gememoriseer is, verstaan word.

Inhoudgebaseerde assessering voorsien slegs 'n eendimensionele perspektief op die bekwaamhede van opleidings, studente, leerders of werkers (dosente) en reflekteer nie al die bevoegdhede wat benodig word om 'n uitkoms te bereik wat inpas in die wêreld van werk nie (Olivier, 2001:108) (sien figure 2.2, 2.5, 2.6 en Raven, 1997:32).

Hoewel inhoudgebaseerde assessering in die uitkomsgerigte benadering dus nie veel steun geniet nie, het De Wet *et al.* (1981:243) tog daarop gewys dat die doeltreffendheid van opvoeding (wat onderrig insluit) gedeeltelik bepaal word deur die mate van retensie wat daar is. Retensie is op sy beurt die mate waarin leerstof wat voorheen geleer is, bewaar gebly het. De Wet *et al.* (1981:244) beskryf verder die geheue van die mens as 'n kognitiewe funksie wat gebruik word om inligting wat hy/sy geleer het as 'n soort neerslag oor 'n bepaalde tydperk te behou, of te berg en dan weer te gee en te gebruik.

2.4.3.13 Normgebaseerde assessering

Normgebaseerde assessering is wanneer daar 'n siening gemaak word tussen die prestasies van verskillende geassesseerdes (Tyres, 2001b:27).

Terwyl daar in hierdie afdeling 'n oorsig gegee is van 'n aantal perspektiewe op assessering, word erkenning gegee aan die perspektiewe wat nie hier bespreek is nie. Daar word vervolgens kortliks gefokus op Bloom se taksonomie tydens assessering.

2.5 BLOOM SE TAKSONOMIE

Bloom se taksonomie is welbekend en daar is oor baie jare veel daaroor geskryf. Daar bestaan 'n verskeidenheid ander beskouinge en modelle sowel as verdere navorsing nav Bloom se taksonomie. Die doel van hierdie studie is nie om verskillende taksonomië en modelle met mekaar te vergelyk en te bespreek nie. Vir die doel van hierdie studie word volstaan met die beskouing van Bellis (2000) soos gesien binne die konteks van die NKR. Met die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die gepaardgaande infasering van uitkomstest en die skakeling daarvan met die betrokke Nasionale Kwalifikasieraamwerk se 8 vlakke het baie vrae ontstaan rondom die gebruik en waarde van Bloom se taksonomie tydens assessering.

Bloom se taksonomie kan in drie dele verdeel word, naamlik:

- die kognitiewe, wat insluit kennis, begrip, toepassing, analisering, sintese en evaluering;
- die affektiewe, wat die gevoelsaspek, emosie of die graad van aanvaarding of verwerping omsluit, en
- die psigomotoriese, wat ten doel het om die motoriese vaardigheid, bepaalde manipulasies van materiaal en objekte of sekere handelinge wat bepaalde motoriese vaardighede vereis, na te streef (Bloom *et al.*, 1971:10,11,55).

Bellis (2000:50) noem dat skrywers van mening is dat Bloom se taksonomie binne die uitkoms-/bevoegdheidsgerigte benadering tot assessering nie as geldig beskou kan word nie en dat Bloom se Taksonomie nie 'n refleksie is van hoe 'n mens leer of presteer (*perform*) nie. Die skrywers waarna Bellis (2000:50) verwys het bedenkinge oor die gebruik van Bloom se Taksonomie (sien Figure 2.5 en 2.6). Mentz (2000:68) is van mening dat daar bepaalde

ooreenkomste bestaan tussen UGO en Bloom se taksonomie. Mentz (2000:68) wys daarop dat daar juis in 'n hoër mate (in UGO) na die hoër vlakke, naamlik begrip, toepassing, analisering, sintese en evaluering van Bloom se taksonomie gekyk word.

Bellis (2000:49,50) is verder van mening dat daar ten spyte van die verskillende teorieë oor die klassifikasie van kennis, leer en die gepaardgaande doelwitte en uitkomsteg tog belangrike insigte verkry word oor een komplekse saak naamlik menslike leer en dit wat gedoen word ("*human learning and doing*"). Hierdie metode van klassifikasie help om dinge te visualiseer, help om te verstaan hoe dinge kan wees op verskillende vlakke, hoe hoër vlakke meer kompleks kan wees aangesien dit uit verskeie elemente bestaan en hoe leeruitkomsteg skakel kan word met ('n) spesifieke aksie(s). Om die verskillende vlakke (1 tot 8) van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te verstaan en te begryp, is dit egter nodig om die vaardigheidshiërargie te analiseer. Daar moet egter in ag geneem word dat:

- dit selde gebeur tydens menslike leeraktiwiteite dat vaardighede van slegs een bepaalde kategorie gebruik word;
- die gebruik van 'n werkwoord nie outomaties aandui op watter vlak die betrokke uitkoms is nie; en
- dat kennis en hoe dit genereer, verwerf en oorgedra word 'n komplekse saak is en dat dit nie 'n poging is om dit te klassifiseer nie maar eerder leeruitkomsteg te klassifiseer en te organiseer.

Bellis (2000:51) sê dus dat Bloom se Taksonomie tog gebruikswaarde het deur dit slegs "teruste te lê" ("*laid to rest*") (sien figuur 2.5). 'n Praktiese voorbeeld is dié van 'n manlike werker wat 'n moer moet vasdraai (sien figuur 2.6). Dit blyk uit figuur 2.6 dat die werker in beide die kognitiewe en psigomotoriese domeine op hoër vlakke van die betrokke vaardigheidshiërargie funksioneer as wat

algemeen aanvaar sou wou word. Dit sou presies dieselfde wees in die geval van byvoorbeeld 'n mediese chirurg wat in die hoërondewysomgewing opgelei word. Siegel (1996) meen byvoorbeeld dat 'n professionele geneesheer se diagnostiese kennis en vaardigheid gereflekteer word in die uitset of uitkoms naamlik die gezondheidstoestand van die pasiënt. Daar is volgens Bellis (2000:51) twee aspekte wat 'n verskil maak, naamlik:

- die konteks of die soort werk wat verrig word en die aard van die intellektuele aktiwiteit en
- die kompleksiteit van die betrokke konteks - is die persoon alleen, in 'n groep, is 'n enkelvaardigheid of multivaardighede ter sprake, of is dit 'n enkele taak of veelvoud van take wat verrig moet word?

Dus word voorgestel dat Bloom se Taksonomie op al agt vlakke van die Nasionale Kwalifiksieraamwerk geïntegreer moet word (sien figure 2.5 en 2.6). Dit is 'n benadering wat moontlik nie dadelik deur alle dosente aanvaar sal word nie (sien vraelys afdeling B, vrae 18, 28 en afdeling C, vrae 2 en 8). Aan die ander kant kan dit ook moontlike gevolge inhou vir die assessering van dosente se bevoegdheid en prestasie in die werksomgewing van die hoër onderwys (sien figuur 2.13 en vraelys afdeling A, vraag 32).

Anon (2001a) se evaluering van Bloom se Taksonomie verskil van Bellis (2000:51) en hy noem dat die meerderheid van alle onderwys, opleiding en assessering plaasvind op die onderste twee vlakke (kennis en begrip); dat uitkomsgerigte onderwys, opleiding en assessering slegs die inkorporering van die derde vlak (toepassing) wil inkorporeer en dat die kritiese kruisvelduitkomst die inkorporering van die boonste drie vlakke (analise, sintese en evaluering) verseker. Anon (2001a) is verder van mening dat die toepassingsvlak eers in die werksplek kan begin realiseer en dat die boonste drie vlakke gewoonlik glad nie aandag geniet nie.

Presies hoe werksplekassessors (of bestuurders) die dosente se bevoegdheid- en prestasiesertifisering binne die hoërondewys-sektor gaan hanteer, is egter nog onseker en verdien verdere aandag (sien vraelys afdeling A, vraag 32). Mc Gregor soos aangehaal deur Siegel, (1996) meen dat daar gelet moet word op die produk of uitset wat gelewer word (sien figuur 2.13 en 3.4.2.2). Dit is dus soortgelyk aan Bellis (2000:51) se mening.

Dit kan gestel word dat dit onbillik sou wees om van 'n dosent te verwag om die toepassing van 'n betrokke uitkoms of bevoegdheid te moet demonstreer hoewel hy/sy oor geen kennis of begrip daarvan beskik nie (sien figure 2.11 en 2.12). Die integrering van kennis, vaardighede, gesindhede en waardes binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is algemeen bekend (Coetzee *et al.* 1998?:33; Farquhar, 2001). Die uitkoms van dié integrasie is bevoegdheid.

Indien kennis, vaardighede, gesindhede en waardes elk individueel aan assessering onderwerp word en die waardes van elk bymekaar getel word, kan daar 'n totaal (bevoegdheid) verkry word (sien figuur 2.3). Indien kennis, vaardighede, gesindhede en waardes afhanklik van mekaar is, en die een dus nie sonder die ander kan funksioneer nie, moet die berekening van die uitkoms moontlik na 'n vermenigvuldigingsformule verander. Dit kan negatiewe gevolge vir die opleiding- en werkomgewing inhou (sien figuur 2.4).

Vir die doel van hierdie studie sal daar nie gefokus word op die verskillende soorte benaderings tot leer nie. So 'n fokus sou kon insluit bevoegdheidsleer, bemeesteringsleer, die konstruktivistiese benadering tot leer, sosiale konstruktivisme, radikale konstruktivisme, persoonlike konstruktivisme, behaviorisme, kritiese teorieë, pragmatisme, geprogrammeerde leer, individuele onderrig en koöperatiewe leer (sien Mentz, 2000:69-81).

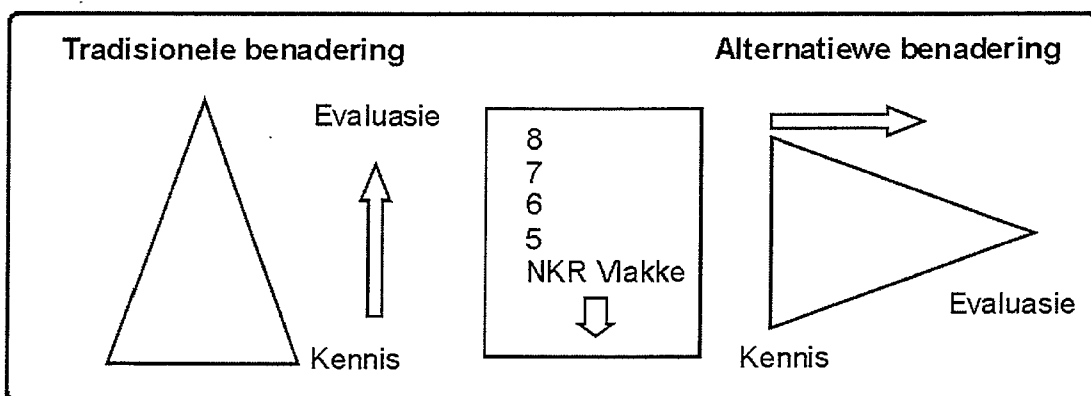
Figuur 2.3 Kwantifisering van bevoegdheid deur middel van toevoeging.

$$\begin{array}{ccccccc} \text{Kennis} & + & \text{Vaardighede} & + & \text{Gesindhede} & + & \text{Waardes} & = & \text{Bevoegdheid} \\ (30) & + & (20) & + & (0) & + & (15) & = & 65 \end{array}$$

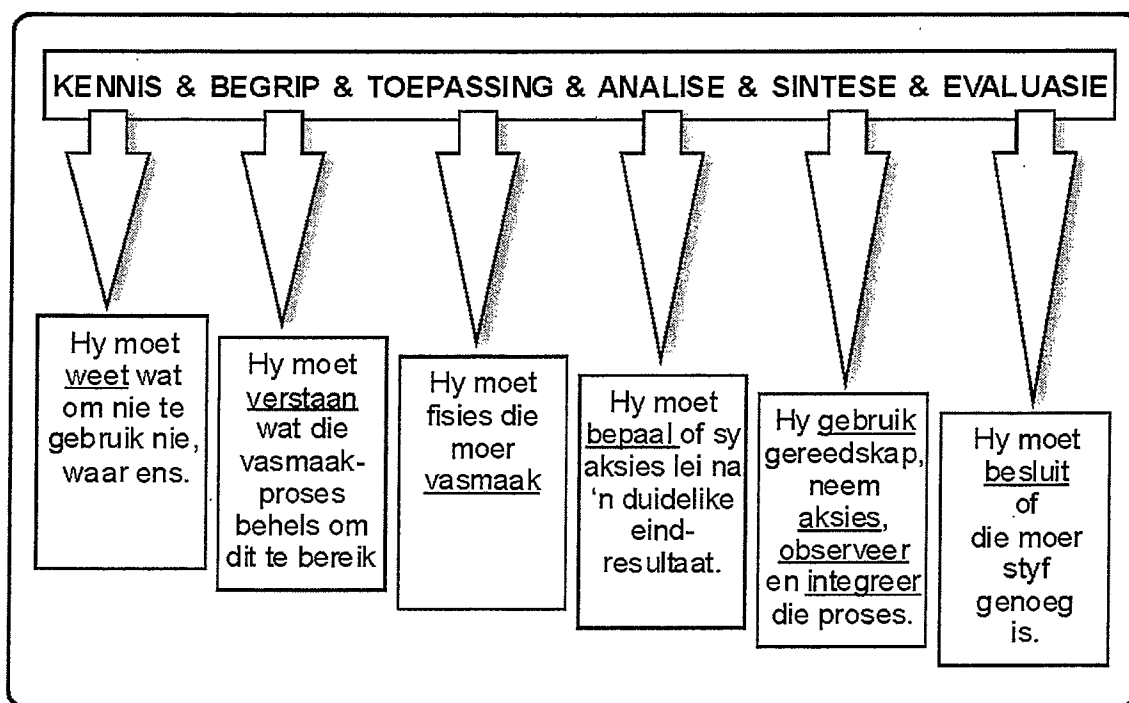
Figuur 2.4 Kwantifisering van bevoegdheid deur middel van vermenigvuldiging.

$$\begin{array}{ccccccc} \text{Kennis} & \times & \text{Vaardighede} & \times & \text{Gesindhede} & \times & \text{Waardes} & = & \text{Bevoegdheid} \\ (30) & \times & (20) & \times & (0) & \times & (15) & = & 0 \end{array}$$

Figuur 2.5 Voorstelling vir die gebruik van Bloom se Taksonomie binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Bellis, 2000:51).



Figuur 2.6 Die integrering van die affektiewe, die psigomotoriese en die kognitiewe op alle vlakke soos deur Bloom beskryf (Bellis 2000:51).



Na aanleiding van die perspektiewe op assessering, in 2.4 en Bloom se taksonomie en die voorstelle wat hieromtrent gemaak word vir assessering (2.5) word die fokus vervolgens in 2.6 verskuif na die bereiking van uitkomste en die verband met assessering.

2.6 BEREIKING VAN UITKOMSTE EN DIE VERBAND MET ASSESSERING

Die assessering van uitkomste word, soos reeds aangedui, as 'n nuwe paradigma of hervorming beskou (Ben-David, 2000) in die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingsomgewing. Leerfasiliteerders wat ook optree as assessors behoort self aan die standaard vir assessors, soos ontwikkel deur die Standaard Genererende Liggaam vir Assessors aan assessering onderwerp te

word (sien SGB, 2001). Palomba en Banta (1999:92) is ook van mening dat dosente wat betrokke is by uitkoms-/bevoegdheidsgerigte assessering tyd moet afstaan om opgelei te word in presies hoe punte toegeken word en hoe skrifte (*papers*) nagesien behoort te word.

Hoewel dosente nie noodwendig 'n module volg of vir 'n bepaalde kursus of leerprogram geregistreer is nie, beteken dit nie dat dosente outomatiese vrywaring geniet van assesseringintervensies nie. Dosente se bevoegdheid en/of prestasie behoort deurgaans aan sinvolle assessering onderwerp te word as bydrae tot die kwaliteitversekering in Hoër Onderwys en Opleiding (sien vraelys afdeling A, vraag 31 en 2.8 van hierdie studie). Bellis (2001:47) beklemtoon dit egter dat enige leerder (selfs die dosent) eers bevoeg verklaar moet word, wat beteken dat bepaalde uitkomste bereik is. Eers hierna is die leerder (dosent) in staat om te presteer (*perform*) (sien figuur 2.11).

Verskeie instellings het met die implementering van 'n uitkomsgerigte benadering tot onderrig en leer aanpassings aangebring aan die wyses hoe assessering plaasgevind het (Moore, 2000:192). Areas van assessering wat besondere aandag gekry het, was onder andere: assesseringsbenaderings; innoverende assessering; progressie-assessering; assessering van kennis, assessering van werkgebaseerde leer, assessering van foutbestuur ("*error management*") en assessering van portefeuljes (Ben-David, 2000).

In die geval van dosente sal daar sekerlik ook van assessering in 'n werkgebaseerde omgewing ter sprake wees. Deesdae soek werkgewers in hul kontrakte met werknemers na "commitment" ('n verbintenis) en in ruil hiervoor bied die werkgever aan om te investeer in die opleiding en ontwikkeling van werknemers, om deurgaans hul emplojeerbaarheid te verbeter (Bennett, 2002:1). Die rede hiervoor kan sekerlik gesoek word in die rol van 'n lewenslange leerder/navorsers wat deur dosente vervul moet word (sien 3.3.5).

Na aanleiding van die bondige bespreking oor uitkomste en die verband met assessering sal daar vervolgens in 2.7 gefokus word op 'n kriptiese samestelling van assesseringsinstrumente wat potensieël gebruik kan word tydens 'n assesseringsintervensie.

2.7 ASSESSERINGSINSTRUMENTE

Die aard en tipe van assesseringsinstrument wat gebruik sal word om bevoegdheid of prestasie mee te bepaal, sal afhang van die bepaalde konteks en of die betrokke assesseringsintervensie plaasvind tydens 'n formatiewe of summatiewe proses.

Bepalende faktore tydens die seleksie van 'n gepaste instrument is onder andere:

- die waarde wat dit gaan hê vir die geassesseerde;
- die tegniese kwaliteit daarvan;
- die voorbereidingstyd;
- die teikengroep en
- die waarde vir lewenslange leer (Palomba & Banta, 1999:102-103).

Die gebruik van 'n verskeidenheid instrumente tydens assessering blyk egter beperk te wees weens 'n verskeidenheid redes, soos gebrekkige tyd, finansies, menslikehulpbronskapasiteit en 'n gebrek aan assesseringsbevoegdheid (sien 3.3.3).

Om effektief te kan assesseer, behoort die korrekte assesseringsinstrument(e) egter geselekteer en saamgestel te word om te kan verseker dat die resultate 'n betroubare en geldige refleksie is van die bevoegdheid of prestasie van die geassesseerde in die onderrig-, leer- en/of werksomgewing. Baie is in die literatuur geskryf oor assesseringsinstrumente.

Dit is egter nie die doel van hierdie studie om ondersoek in te stel na al die tipes instrumente wat gebruik kan word tydens assessering nie, maar om riglyne te verskaf aan die hand waarvan effektiewe assesseringspraktyke van dosente se bevoegdhede en prestasies verseker kan word. Skrywers is dit eens dat onder andere die volgende instrumente sinvol gebruik kan word:

- Eksamens, Toetse en Taakopdragte (Palomba & Banta, 1999:149; West & Crighton, 1999; Ben-David, 2000; Tyres, 2001b:16);
- Kommersiële meetinstrumente (Palomba & Banta, 1999:157);
- Portefeuljes (Gellman, 1992:39; Zahn & Rajkumar, 1996; Cosser, 1996:130-137; Reavill, 1997; Wilkinson & Buchner, 1998:88-95; Paloma & Banta, 1999:50; Syre, 2001; Technisa, 2000; Ben-David, 2000; Fourie en Alt, 2000:122; Gaskin, 2002)
- Mondelinge eksaminering (Palomba & Banta, 1999:90; McMahon, 1999; Guest & Murphy, 2000);
- Projekte (Palomba & Banta, 1999:95; Technisa, 2000;);
- Demonstrasies (Palomba & Banta, 1999:95; PU vir CHO, 2001a);
- Gevallestudies (Palomba & Banta, 1999:95);
- Observasies (Technisa, 2000; Anon, 2001b; Mc Taggard, 2002);

- Simulasies (Palomba & Banta, 1999:95; Technisa, 2000);
- Rekenaargesteunde assessering (Palomba & Banta, 1999:95; Stephens & Bull, 1998);
- Paneelaanbiedings (Palomba & Banta, 1999:96; Tyres, 2001b:19);
- Internskappe (Palomba & Banta, 1999:96);
- Internetgebaseerde assessering (Anon, 2000);
- Vraelyste (Palomba & Banta, 1999:96);
- Telefoniese onderhoude (Palomba & Banta, 1999:96);
- Groepevaluering (Farmer, 1994);
- Selfevaluering (Gopinath, 1999; PU vir CHO, 2001a);
- Selfassessering (Truter, 1991:82; Technisa, 2000; Orsmond *et al.*, 2000; Marienau, 1999)
- Portuurgroepassessering (Gopinath, 1999; Technisa, 2000; Orsmond *et al.*, 2000; Trigwell, 2002; Gaskin, 2002);
- Kontrolelyste (Tyres, 2001b:20);
- Leerkontrakte (Williams & Williams, 1999);
- Gestruktureerde onderhoude (Tyres, 2001b:22);

- Onderhandelde assessering (Gosling, 2000);
- Werkgebaseerde assessering (Ben-David, 2000)

Die bruikbaarheid van bogenoemde instrumente om dosente se bevoegdheid en prestasie aan assessering te onderwerp, behoort ondersoek te word. Dit is egter nie die doel van hierdie studie om 'n ondersoek te loods na die bruikbaarheid van verskillende bevoegdheid- of prestasiegerigte assesserings-instrumente nie.

Die sinvolle seleksie van paslike assesseringsinstrumente vir die assessering van dosente se bevoegdheid en/of prestasie kan 'n bydrae lewer tot die versekering van kwaliteit in hoër onderwys, soos bespreek in 2.8.

2.8 KWALITEIT IN HOËR ONDERWYS

2.8.1 Inleiding

Volgens Tight (1999:3) is akademiese literatuur wat handel oor hoër onderwys relatief klein, geselekteerd, gespesialiseerd maar in 'n groeifase. Ten spyte hiervan sal die konteks van kwaliteit in die hoër onderwysomgewing kortliks bespreek word.

Die afgelope jare het regerings regoor die wêreld gepoog om uitgawes aan hoër onderwys te besnoei maar om terselfdertyd groter getalle studente te huisves. Dit het dadelik vrae oor gehalte laat ontstaan. Regerings in baie lande het gevolglik nasionale kwalifiseringsliggame in die lewe geroep. Daar het met verloop van tyd 'n konsensus ontwikkel dat kwaliteitversekeringstelsels doeltreffender is as die hoofmotivering ontwikkeling is, eerder as dat toerekenbaarheid aan 'n eksterne liggaam gedemonstreer word (PU vir CHO, 1999:10). Vir 'n bespreking oor die impak van eksterne-kwaliteitmonitering in hoër onderwys sien Newton, (1999).

Die Wet op Hoër Onderwys (101/97) vereis dat die Raad op Hoër Onderwys (RHO) deur middel van sy permanente Komitee vir Gehalte in Hoër Onderwys:

- gehalteversekering in die hoër onderwys bevorder;
- die gehalteversekeringsmeganismes in inrigtings vir hoër onderwys ouditeer; en
- programme vir hoër onderwys akkrediteer.

Bogenoemde moet op so 'n wyse onderneem word dat aan die beleid en kriteria van die SAQA-wet (58/ 1995) voldoen word.

Kwaliteitversekering in die hoër onderwys is veelkantig. Hier kan gedink word aan beleid en beplanning, programontwikkeling, leerinhoud- en kursus-materiaalontwikkeling, leerderondersteuning, leerevaluering, navorsings-ontwikkeling, bemarking van deskundigheid, menslike hulpbronontwikkeling, bestuur en administrasie, akademiese ondersteuningsdienste, georganiseerde studentelewe, inligting en bemarking die kwaliteitversekeringstelsel self ens. In die nuwe bedeling vir hoër onderwys is dit nou nodig dat kwaliteitversekering beplan, gekoördineer en geformaliseer word, met die oog op ontwikkeling en ook met skakeling met die Komitee vir Gehalteversekering in Hoër Onderwys en die gehaltebeheerliggame van statutêre professionele rade. Gehalte-versekering moet nie gesien word as nog 'n byvoegsel nie maar as 'n integrale deel van die werksaamhede van 'n universiteit of technikon (sien PU vir CHO:1999:11). Om dié rede word die assessering van dosente beskou binne die breër konteks van gehalte- en kwaliteitversekering in hoër onderwys.

Bellis (2000:32) onderskei tussen kwaliteit van onderwys, opleiding en ontwikkelingsprosesse en die stelsel wat die bestuur van kwaliteit in onderwys, opleiding en ontwikkeling moet behartig. Binne die stelsel word bepaalde insette

gemaak, maar die transformasieprosesse van die bepaalde insette bepaal die uitset, gebruikmaking en benutting daarvan in die omgewing (sien figuur 2.15). Ten spyte van hierdie onderskeid bestaan 'n verskeidenheid van rolspelers in die gemeenskap wat direk 'n belang het by kwaliteit in hoër onderwys. Bellis (2000:32-33) beskou die volgende rolspelers as belangrik in die poging van kwaliteitversekering vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief:

- ouers gee om omdat hulle kinders se toekoms op die spel is;
- studente gee om omdat hulle kan sien hoe swak onderwys en opleiding hul ontwikkeling en moontlikhede om 'n produktiewe lewe en loopbaan te lei tot 'n groot mate beperk;
- dosente gee om omdat hulle reputasie en kredietwaardigheid as professie bevraagteken kan word en verder kan dit die resultate van hul werk negatief beïnvloed;
- werkgewers gee om omdat kwaliteit 'n direkte invloed uitoefen op die tipe persone wat beskikbaar sal wees vir indiensneming en wat uiteindelik verantwoordelik sal wees vir die "produk" van 'n betrokke organisasie;
- gemeenskapsleiers gee om omdat hulle bekommerd is oor die vermoëns van mense om vredevolle, produktiewe en energieke gemeenskappe te help skep;
- die regering moet omgee om die algemene lewenskwaliteit te help verhoog en om opleidingsinstellings se kwaliteit te verskerp aangesien hulle deurlopend moet kompeteer met instellings vanuit Europa, die VSA en Australië.

Aansluitend by Bellis (2000:33) se argument het Hutchings en Marchese (1990) ook gemeen dat die algemene publiek 'n groot vertroue in hoërondewys-instellings het en dit as iets goeds vir hul kinders beskou. Fourie en Alt (2000:123) meen verder dat om na kwaliteit te strewe daar ook 'n kwalitatiewe fokus (*gaze*) op die volgende gerig moet word:

- assessering, eksaminering en nuwe vorme van die evaluering van studenteleer (sien vraelys afdeling B, vrae 18 en 28);
- individuele werk met studente (sien vraelys afdeling B, vraag 31);
- skakels tussen onderrig en navorsing en hoe dit mekaar ondersteun (sien vraelys afdeling B, vrae 18 en 21);
- studente terugvoerstelsels en ander terugvoerstelsels (sien vraelys afdeling B, vrae 8 en 19);
- die gebruik en ontwikkeling van onderrigtegnologie (sien vraelys afdeling B, vraag 17);
- studentprogressie, emplojeerbaarheid en arbeidsmarkte (sien vraelys afdeling B, vrae 7, 8, 13 en 32);
- koöperatiewe en portuurgroepwerk (sien vraelys afdeling B, vraag 5, 9 en 20); en
- kurrikulumontwerp en programbeplanning en -ontwikkeling (sien vraelys afdeling B, vraag 22).

Die ondersoek na die assessering van dosente vind plaas binne die raamwerk van kwaliteitversekering van hoër onderwys (sien vraelys afdeling A, vraag 31).

Wat die betekenis van *kwaliteit* binne die bepaalde konteks is, behoort egter van naderby beskou te word.

Met die totstandkoming van SERTEC (Sertifiseringsraad vir Technikon Onderwys) in 1989 is gepoog om 'n sertifiseringstelsel te ontwikkel wat ook verantwoordelik was vir programakkreditasie by Technikons. By universiteite het die Kwaliteitbevorderingseenheid in 1996 tot stand gekom. Dié eenheid het tot in 1999 gefunksioneer as 'n nie-statutêre liggaam. Die benadering tot kwaliteitversekering wat gevolg is was gerig op die ouditering van institusionele kwaliteitbestuurstelsels. Dié benadering het egter die diversiteit van instellings erken met 'n "geskik vir die doel" benadering in die hoop dat dit in 'n mindere mate as 'n bedreiging aanvaar sou word en hopelik sou lei tot kwaliteitverbetering. Voor die liggaam se totstandkoming is die tradisionele metodes gevolg wat ingesluit het eksterne eksamens, portuurgroepoorsig van navorsingsuitsette en departementele evalueringe waartydens uiteenlopende metings van die effektiwiteit vir kwaliteitverbetering gebruik is. Aanvullend hiertoe het professionele programme, wat ongeveer 50%-60% van alle programme uitgemaak het onder die vergrootglas gekom by professionele assosiasies en verenigings (Fourie & Alt, 2000:115) (sien vraelys afdeling A, vraag 32).

Soos reeds aangedui, het die Wet op Hoër Onderwys, 101 van 1997 voorsiening gemaak vir die samestelling van 'n statutêre Hoër Onderwys Kwaliteitskomitee wat verantwoordelik sal wees vir kwaliteitversekering en -verbetering in die totale hoërondewyssektor. Volgens Fourie en Alt (2000:115) is dit egter 'n baie moeilike proses, gesien in die lig van die feit dat daar soveel verskillende benaderings tot kwaliteit is tussen universiteite, teknikons, kolleges en histories bevoordeelde en benadeelde instellings.

Oor die etiese aspek van kwaliteit in die akademie kan baie geskryf word. Sinistere motiewe om toesig is moeilik versoenbaar met hoër onderwys, veral wanneer toesig of beheer verbind kan word met oorheersing. Die terminologie

wat die kontemporêre oorheersing ondersteun vind neerslag in woorde soos *toerekeningsvaatbaarheid*, *burokratiese rasionaliteit* en *professionaliteit*. Dit is ruileenhede wat volgens Inglis (1989:37) slegs by 'n bank omgeruil kan word vir geld en nie versoenbaar is as regte waardes van onderwys nie. Met die afname in outonomieit van hoërondewysinstellings en die verpligting deur die regering om deel te neem aan die kwaliteitversekeringsaksies, kan die bydrae van sekere rolspelers in die hoërondewysomgewing van die regeringsmotiewe as sinister beskryf word.

In die bepaling van kwaliteit is daar ook altyd sprake van befondsing. Wanneer befondsing ter sprake kom, word die kwaliteit gewoonlik uitgedruk in 'n bondgenootskap van tabelle wat aandui dat die instellings wat die beste presteer het ook die meeste vergoeding ontvang. Indien kwaliteit werklik ter sprake is, behoort die befondsing juis omgekeer te word en sal die instellings onder aan die tabel die meeste befondsing ontvang om die nodige ontwikkeling te kan ondersteun. Dit maak egter nie saak wat die omstandighede is nie, die politieke klimaat sal altyd 'n invloed uitoefen op die verspreiding van fondse al word daar enige ander regverdiging vir die betrokke aksie voorgehou (Margetson, 1997).

Die redes vir kwaliteitversekering in hoër onderwys word deur Thomas en Chalkley (1994) soos volg beskryf:

- om te verseker dat onderwys waarvoor befondsing ontvang word, van bevredigende of goeie gehalte is en dat regstellings van onbevredigende kwaliteit gemaak kan word en
- om 'n verbetering in die kwaliteit van hoër onderwys aan te moedig deur die publiserings van assesseringsverslae in 'n jaarverslag.

Underwood (2000) wys daarop dat die assessering van kwaliteit nie 'n groot gunsteling in die hoërondewysomgewing is nie, moontlik as gevolg van die "oorinspektering" van die hoër onderwys, soos in die geval van Brittanje.

Hopelik sal Suid-Afrika nie dieselfde foute begaan nie. McDonnell (2002:11) ondersteun dié argument deur aan te voer dat die implementering van 'n assesseringsmodel 'n enorme taak kan wees indien 'n organisasie nie oor die infrastruktuur beskik wat vereis word ter ondersteuning van kwaliteitversekering nie.

Vir die doel van hierdie studie sal daar egter nie gefokus word op die detail van kwaliteitversekering en die prosesse daaraan verbonde nie. Dit moet egter gestel word dat die rol van die dosent om kwaliteit te help verseker in hoër onderwys nie ongesiens gelaat moet word nie. Juis daarom word gefokus op die samestelling van riglyne vir die assessering van dosente binne die kwaliteitgedrewe benadering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

2.8.2 Verbetering van kwaliteit onderrig en leer

Die rol en betekenis van onderrig en leer en die deurlopende verbetering daarvan is al goed nagevors en daar is baie daaroor geskryf.

Vir akademië hou die nuwe ontwikkelings op nasionale vlak met betrekking tot kwaliteitversekering egter heelwat nuwe uitdagings in. Hoewel kwaliteit nie vir akademië 'n onbekende kwessie is nie, bestaan daar wel gevestigde, soms semi-formele kwaliteitversekeringspraktyke op departementele en fakulteitsvlakke. Die uitkomst word egter nie teruggevoer na die institusionele stelsel nie en die gevolg is dat daar 'n gebrek bestaan in die stelsel om onderrig en leer te verbeter. Daar behoort binnekort van dosente verwag te word om selfevalueringstelsels in hul departemente en fakulteite in werking te stel om te beantwoord aan die vereistes van institusionele kwaliteitbestuurstelsels en eksterne kwaliteitversekeringsvereistes (Fourie & Alt, 2000:116).

Om 'n verbetering in onderrig en leer te bewerkstellig was Hutchings en Marchese (1990) van mening dat daar egter 'n paar vrae gevra word wat die fundamentele kwessies van 'n instelling se doel na die oppervlak bring, naamlik:

- Wat is die instelling se bydrae tot leer en wat is bekend omtrent die betrokke bydrae?
- Kan die gegradueerdes doen wat die betrokke kwalifikasie meen hulle kan doen? Hoe word dit verseker? (sien hoofstuk 1 en vraelys afdeling B, vrae 12 en 13).
- Waartoe lei al die kursusse en onderrig wat aan studente gegee word? Leer hulle wat die dosente onderrig? (sien hoofstuk 1 en vraelys afdeling B, vrae 12 en 13).
- Watter kennis en vermoëns word gemeen moet studente verwerf? Het hulle die geleentheid om dit te kan verwerf? Is hulle suksesvol? Op watter vlak? Is die vlak goed genoeg?
- Hoe kan die kwantifisering en kwalifisering van studenteleer verbeter word? Watter kombinasie van die instelling en student se pogings sal dit neem om hoër vlakke van prestasie te verseker?

Die rol wat dosente vervul om sinvolle vergestaltung aan antwoorde op bogenoemde vrae te gee in verband met onderrig en leer moet nie onderskat word nie (sien vraelys afdeling B, vrae 7, 8, 12 en 13). Daarom kan die moontlike beplande en sinvolle assessering van dosente 'n bydrae lewer in die deurlopende strewe na kwaliteit onderrig- en leeraktiwiteite aan staats-gesubsidieerde hoëronderrigsin stellings.

2.8.3 Assessering as komponent van kwaliteitverbetering in hoër onderwys

'n Effektiewe kwaliteitversekeringstelsel binne die Uitkomstgerigte Onderwys- en Opleidingsparadigma sal verseker dat leerders (en werkers) die verlangde uitkomst bereik deur middel van 'n holistiese en geïntegreerde benadering wat sistematies ontwikkel en goed beplan is (Coetzee, 2002:92).

Spady (1994:131) meen dat met die implementering van 'n kwaliteitgedrewe Uitkomsgerigte Onderwys- en Opleidingstelsel daar beslis na onder andere die volgende gekyk moet word voordat dit kan werk:

- die ontwikkeling van prestasieraamwerke in sinergie met die uitkomste om personeelbeplanning en studenteleer te rig;
- intense investering in personeelbeplanning, tyd en ondersteuning wat personeel in staat sal stel om uitdagende, interdisiplinêre instruksionele eenhede te ontwikkel wat studente sal motiveer en aanmoedig (sien 2.11.2 en 2.11.3) en
- 'n sterk gefokusde personeelontwikkelingsprogram (dosente ontwikkelingsprogram) met 'n deurlopende oorsig van nuwe navorsingsneigings, kwaliteitprestasie en kwaliteitassessering as kern (sien figure 2.11 en 2.12).

Coetzee (2002:92) gaan verder en beskryf die kwaliteitversekeringsiklus soos volg:

Stap 1: Versamel, analiseer en identifiseer institusionele en individuele opleiding- en ontwikkelingsbehoefte (sien 2.2.4.1.1).

Stap 2: Ontwikkel opleiding- en ontwikkelingsmateriaal, leerfasilitering- en assesseringsmetodes en -prosedures (sien figuur 2.11).

Stap 3: Lewer die leerprogram af deur middel van effektiewe leerfasilitering en ondersteuningsdienste (sien figuur 2.11).

Stap 4: Voer assessering uit om te bepaal of progressie plaasgevind het en of die doel bereik is (sien figuur 2.11).

Stap 5: Evalueer die leerprogram en die totale Uitkomsgerigte Onderwys- en Opleidingsproses se effektiwiteit en beplan vir verbeterings.

Stap 6: Dokumenteer en rapporteer leerders se prestasie aan die betrokke instelling en kwaliteitversekeraar (*ETQA*).

Die Uitkomsgerigte Onderwys- en Opleidingkwaliteitsiklus kan dus voorgestel word soos blyk uit figuur 2.7.

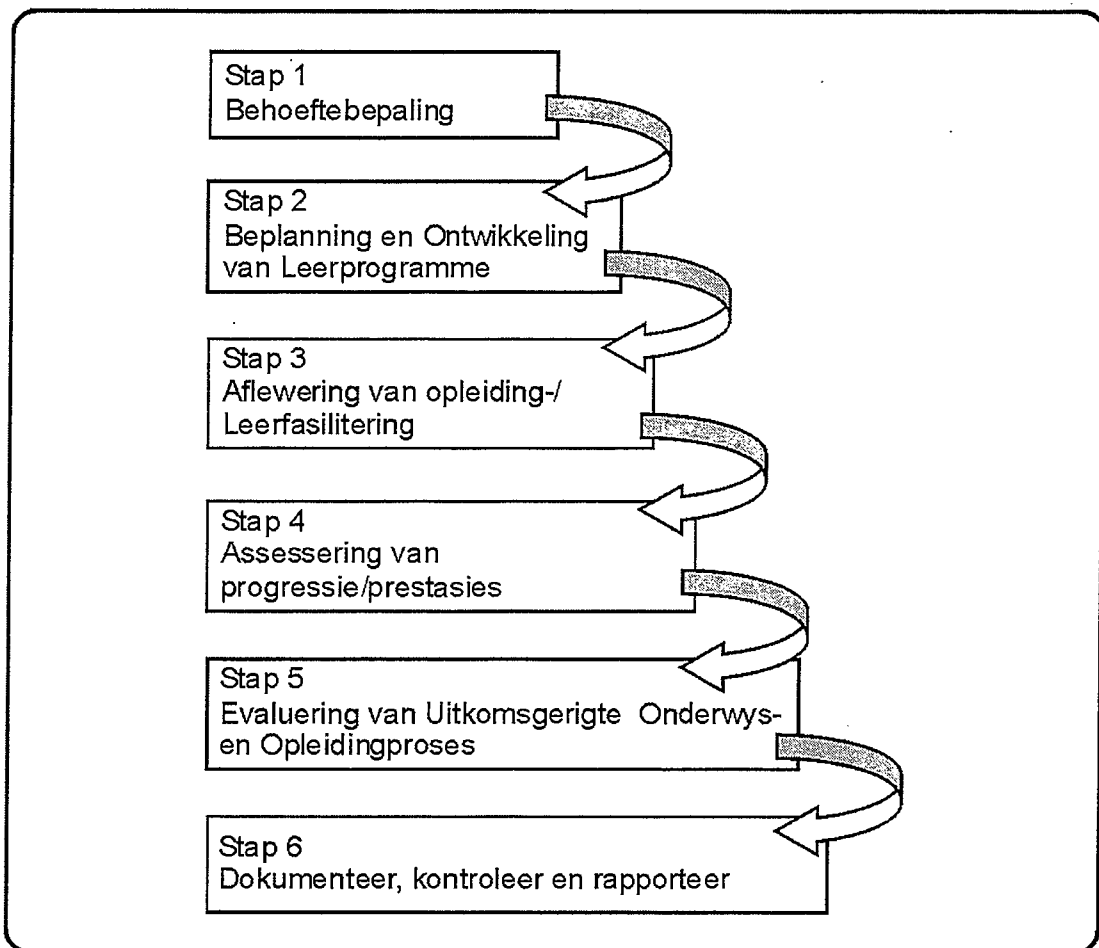
Dié kwaliteitsversekeringsiklus is volgens Coetzee (2002:92) van toepassing op elke persoon (student of werker/dosent) wat op een of ander stadium aan 'n opleiding- of assesseringsintervensie blootgestel sal word. Dit kan dus geld vir die student in Hoër Onderwys en Opleiding, sowel as enige werknemer binne organisasieverband, soos die dosent by die Universiteit of Technikon (sien vraelys afdeling A, vraag 16). Opleiding en die assessering van dosente se bevoegdheid en prestasie wat verband hou met hul onderwys, opleiding- en ontwikkelingsdeskundigheid behoort dus gedokumenteer te word en moontlik gerapporteer te word aan die *ETQA* vir Onderwys, Opleiding en Ontwikkeling (sien figuur 2.11). Op dié wyse kan daar ook fondse verkry word vanuit die vaardigheidsontwikkelingsfonds vir die afgehandelde opleiding (sien figuur 2.13). Beplanning tydens die samestelling van die vaardigheidontwikkelingsplan kan bydra tot die suksesvolle opleiding en assessering van dosente se bevoegdheid en/of prestasie (sien Vaardigheidsontwikkelingswet 97/1998 en Vaardigheidsontwikkelingsheffing Wet 9/1999).

Met verwysing na kwaliteitversekering meen Halpern (soos aangehaal deur Kameoka en Lister, 1991) dat daar beperkte definisies en meetinstrumente bestaan om onderwyskwaliteit te kan bepaal. Daar word gereeld na die kwaliteit van hoër onderwys verwys sonder dat daar werklik 'n poging aangewend word om te verduidelik presies wat daarmee bedoel word.

Reavill (1997) het na vore gekom met enkele modelle om kwaliteit in hoër onderwys te kan assessee (sien 3.4). Daar word ook verder gegaan en genoem dat selfs die kwaliteit van kwaliteitassessering steeds verbeter kan

word. Hierdeur word verseker dat die metodes om kwaliteit te bepaal self aan 'n kwalitatiewe meting onderwerp word.

Figuur 2.7 Uitkomsgerigte Onderwys en Opleidingkwaliteit-versekering-siklus (sien Coetzee, 2002:92).



Daar kan sekerlik gevra word wat die doel is met die ontwikkeling en assessering van dosente in Hoër Onderwys en Opleiding en hoe die ontwikkeling en assessering uiteindelik aan die doel sal beantwoord (sien Rothwell, in Craig *ed.*, 1996:50). Die eise van die tyd vereis goed opgeleide en bekwame menslike hulpbronne (Bennett, 2002:1) (vir meer inligting oor die ontwikkeling van menslike hulpbronne sien Jacobsz, 2000). Wetgewing bestaan reeds wat help om 'n konteks te skep vir deurlopende menslikehulp-bronontwikkeling en lewenslange leer. Die wetgewing wat verband hou met die

ontwikkeling van menslike hulpbronne behoort nooit in isolasie beskou te word nie. Daar is 'n duidelike skakeling tussen die verskillende wette. Die wetgewing hier ter sprake is die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (58/1995); die Wet op Vaardigheidsontwikkeling (97/1998); die Wet op Vaardigheidsontwikkelingheffing (9/1999) en die Wet op hoër onderwys en opleiding (101/1997). Elk van die genoemde wetgewing ondersteun mekaar in die poging om van menslike hulpbronontwikkeling 'n sukses te maak.

Om 'n verbetering in die Suid-Afrikaanse onderwys- en opleidingstelsel teweeg te bring moet daar van 'n stelselbenadering gebruik gemaak word. Indien onderwys, opleiding en menslikehulpbronontwikkeling as aparte stelsels of konsepte beskou word, sal 'n geïntegreerde stelsel nooit in werking gestel word nie, om nie eens te praat van die moontlikheid vir dinamiese en deelnemende leergeleenthede met 'n relevante eindpunt vir almal nie (Bellis, 2000:116) (sien 2.2.4.1.1; 2.2.4.1.2 en 2.2.4.1.3).

2.8.4 Die rol en funksie van die assessor in die werksplek

Die assessor speel in die werksplek 'n belangrike rol. Die assessor kan beskou word as 'n vakkundige wat beskik oor uitstekende kommunikasie- en goeie administrasievaardighede wat in staat is om beoordelings te maak van persone se bevoegdheid en prestasies en wat gerespekteer word as 'n etiese persoon binne die betrokke organisasie. Hul primêre funksie is dus die bevestiging dat toepaslike vaardighede en kennis gekonsolideer is en dat dit dienooreenkomstig toegepas word in die werksplek. Die assessor kan egter slegs dit assesseer wat binne sy/haar betrokke beroepsbevoegdheid ressorteer op vlakke laer as sy/haar eie vlak van bevoegdheid binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (McDonnell, 2002:12) (sien figuur 2.13). Veel is geskryf oor die rol van die assessor maar daar word volstaan met dié kort opsomming.

2.8.5 Die Vaardigheidsontwikkelingsfasiliteerder

Die vaardigheidsontwikkelingsfasiliteerder se taak word duidelik omskryf as die persoon wat verantwoordelik is vir:

- die ontwikkeling en beplanning van 'n organisasie se ontwikkelingstrategie, en
- skakeling met die betrokke SETA (Bellis, 2001:156).

Dit word verder gestel dat die persoon 'n werknemer van die betrokke organisasie moet wees en bekwaam moet wees om die funksie van vaardigheidontwikkelingsfasiliteerder te vervul (Bellis, 2001:158).

Dit is nie die doel van hierdie studie om die skakeling of verband tussen die rolle van werksplekassessor en vaardigheidontwikkelingsfasiliteerder te ondersoek nie; daarom word hiermee volstaan.

Kwaliteit in hoër onderwys is gewis 'n gewigtige en komplekse saak waarby 'n verskeidenheid van wetgewing en kwessies betrokke is binne 'n Uitkomsgerigte Onderwys- en Opleidingsparadigma soos uitgewys in 2.8. Die bestuur van *kwaliteit* sal vervolgens bespreek word.

2.9 BESTUUR EN KWALITEIT

2.9.1 Inleiding

Oor kwaliteit in die hoëronderwyssektor en die bestuur daarvan is veel geskryf (Madsen & Carlsson, 1995; Steward, 1996; Siegel, 1996; Dowlathshahi, 1996; Reavill, 1997; Macukow, 2000).

Die bestuur van kwaliteit berus volgens Zink en Hauer (1994) op vier elemente, naamlik:

- kwaliteit as korporatiewe doelwit;
- 'n multidimensionele definisie van kwaliteit;
- kwaliteit as besigheidstaak en
- kwaliteit as voorsorg.

2.9.2 Totale Kwaliteitbestuur

Die beginsel van kwaliteit en die bestuur daarvan deur middel van Totale Kwaliteitsbestuur binne die konteks van opvoedkundige instellings (hoër-onderwysinstellings) is aanvaarbaar net soos wat dit die geval is in die private en openbare sektore. Hoewel die beginsels van totale kwaliteitbestuur in opvoedkundige instellings toegepas kan word kan dit verskil van dié in die private en openbare sektore. Die fokus van kwaliteit kan wees op ondersteuningspersoneel of op dosente. Beide verdien egter aandag. Opvoedkundige instellings is redelik bewus van kwaliteitversekering maar nie van totale kwaliteitbestuur nie. Verder wil opvoedkundige instellings nie graag na kwaliteit kyk onder die etiket van totale kwaliteitbestuur nie (Madsen & Carlsson, 1995).

Madsen en Carlsson (1995) lig verdere aspekte uit wat deur 'n totale kwaliteitbestuursbenadering binne 'n onderwysgerigte instelling aandag moet geniet, naamlik:

- Leierskap: Opleiding van leiers in *coaching*, desentralisering, bemagtiging en sagte vaardighede soos kommunikasie en spanwerk;
- Kliëntfokus: 'n Diens moet gelewer word vir 'n duidelik gedefinieerde kliënt;

- Werknemerfokus: Die fundamentele basis van kwaliteit is die werknemers in die organisasie, en hulle behoort dienoooreenkomstig bemagtig te word;
- Bestuur: Werknemers moet nie deur middel van vrees gemanipuleer word nie. 'n Totale kwaliteitbenadering vereis almal se deelname en daarom moet werknemers gemotiveer word, al is dit deur middel van ekonomiese (monetêre) motivering.

'n Verskeidenheid van literatuur bestaan wat hierby aansluit. Die fokus is uitbreidend en ondersteunend tot die benadering van totale kwaliteitbestuur. Dit sluit onder andere in:

- totale kwaliteitassessering (Reavill, 1997, Robinson, 1999);
- kwaliteitkoste (Dahlgaard & Kristensen, 1992; Shan & Mandel, 1999);
- onderwyskwaliteit (Macukow, 2000);
- portefeuljes in die totale kwaliteitbestuur klaskamer (Zahn & Rashkumar, 1996);
- personeel en kwaliteit (Steward, 1996);
- posanalise in 'n kwaliteitbestuursomgewing (Siegel, 1996);
- totale kwaliteitbestuur in Hoër Onderwys (Dowlatsahi, 1996) en
- menslike karaktereienskappe en totale kwaliteitbestuur (Russel, 1993).

'n Totale kwaliteitbestuursbenadering word beskou as mensgerig en deelnemend. Dit is ook bevorderlik in die skep van 'n organisasieklimaat vir die vestiging van 'n kwaliteitkultuur (SAQA, 2001). Vir 'n volledige bespreking van totale kwaliteitbestuur sowel as 'n vergelyking met die "*conformance to specifications*" model sien SAQA, (2001). Vir die doel van hierdie studie word daar nie 'n vergelyking gedoen om verskillende modelle van kwaliteitbestuur te analiseer nie. Vir 'n uiteensetting oor die geskiedenis van totale kwaliteitbestuur sien Dahlgaard en Kristensen (1994), en Hermel (1997).

2.9.2.1 Kwaliteitoudit

In 'n kwaliteitoudit wat onderneem is om die bestuur van kwaliteit te ondersoek is daar by die Universiteit van Otago in Nieu-Seeland volgens Meade *et al.* (1999) aangedui dat die leierskorps moet kapitaliseer op die volgende prioriteitsareas naamlik:

- navorsing en nagraadse studentebegeleiding en -ondersteuning;
- personeelterugvoer en kommunikasiestelsels om personeel meer betrokke te maak by besluite wat hulle direk raak;
- die verhoging van die kwaliteitterugvoer wat personeel kry, en
- die versekering dat daar erkenning en waardering uitgespreek word vir die werk wat gedoen word, om sodoende 'n klimaat van vertroue te vestig.

Selfs iets so eenvoudigs soos erkenning en dank aan dosente deur bestuurders kan dus 'n moontlike sinvolle bydrae lewer tot die effektiwiteit van die strewende na kwaliteit.

Dit is algemeen bekend dat akademici se ontwikkeling onderneem word deur buro's, afdelings of institute by tersiêre instellings (sien 2.2.4). Binne die

Nasionale Kwalifikasieraamwerk sal daar egter aan die bestuurders van dosente, dosente self en personeel verbonde aan dié betrokke afdelings, buro's en institute nuwe eise en uitdagings gestel word (sien vraelys afdeling A, vrae 13, 16 en 17).

Jansen (2002:38) meen dat dit noodsaaklik is vir universiteite en teknikons om in hierdie nuwe eeu gelei te word deur mense wat geloofwaardige geleerdes, sterk bestuurders en etniese leiers is. Hulle moet verder die vermoë hê om die nuwe instellings op die nuwe hoërondewyslandskap te skep en te definieer. Dié skrywer meen verder dat daar min sulke mense is, maar dat hulle opgelei, ontwikkel en ondersteun moet word.

2.9.3 Bestuurstake en -funksies

Oor bestuurstake in Hoër Onderwys is baie geskryf en daar is deur die jare verskillende sienings daaroor gehuldig. Van belang in hierdie studie is die feit dat die bestuur in verskillende bestuurstake of -funksies verdeel kan word en dat daar 'n behoefte aan ondersteuning op die verskillende terreine kan wees.

Een indeling van die bestuurstake van 'n bestuurder by 'n onderrigplek is dié van Erlandson en Hoyle (1991:279), wat die bestuurstake soos volg verdeel:

- Bestuursfunksies, waaronder administrasie, uitoefening van invloed en beheer, oordedingsvermoë, personeelontwikkeling en personeel-evaluering, en
- Leierskapsfunksies, waaronder evaluering, toekomsgerigtheid en motivering.

Hierdie funksies is afgelei uit die doelstellings van die onderrigplek en staan nie los van mekaar nie. Daar is meestal 'n wisselwerking tussen twee of meer funksies. Die bestuurstake behoort so hanteer te word dat dit geskied volgens die behoefte van die onderrigplek, maar ook volgens die behoefte van die

personeel. Dit is belangrik dat die dosent, direkteure en dekane die nodige hulp, leiding en ondersteuning sal ontvang om hul take suksesvol uit te voer in belang van doeltreffende onderrig en leer binne die uitkomsgerigte omgewing.

2.9.4 Bestuur in 'n uitkomsgerigte omgewing

Koch (2000) beskryf hoe personeel in 'n uitkomsgerigte onderneming (byvoorbeeld die hoër onderwysomgewing) behoort te werk te gaan. Aangesien alle personeel (ook dosente) op een of ander stadium aan assessering onderwerp gaan word, behoort personeel direk betrokke te wees by die ontwerp en samestelling van die totale proses. Of dosente werklik bewus is op grond waarvan hulle binne hul bepaalde instellings aan assessering onderwerp word binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, is onseker (sien vraelys afdeling A, vraag 20 en afdeling C, vrae 2 en 8).

Koch (2000) noem ook kortliks dat die volgende areas binne 'n uitkomsgerigte bestuurstelsel aandag behoort te geniet:

- die seleksie van relevante en bruikbare indikatore;
- die ontwikkeling van praktiese en effektiewe prosedures;
- die formulering van geskikte dataversamelingsprosedures;
- die toepassingsgebruik van inligting.

Indien dosente binne die hoër onderwysomgewing weerstand bied teen die wyse waarop hulle aan assessering onderwerp word, behoort die betrokke bekommernisse ernstig opgeneem te word, veral in 'n omgewing waar die kliënt genader word om te bepaal of aan bepaalde uitkomstevoldoen is al dan nie. Personeel is volgens Koch (2000) onder andere bevrees dat:

- die data (resultate) moontlik teen hulle gebruik kan word en

- dit nie werklik 'n waardetoevoegingsaktiwiteit is nie.

Enkele leierskapsuitdagings word deur Fitzpatrick (1995) vir die bestuur gestel van 'n uitkomsgerigte onderwysinstelling. Om die tipe instelling suksesvol te laat funksioneer, meen sy dat die volgende belangrik is:

- Daar moet koherensie wees met betrekking tot uitkomste vir studente-leer wat gebaseer is op 'n gedeelde visie van 'n bekwame goed opgevoede gegradueerde.
- Daar moet kongruensie wees in die ontwikkeling van die kurrikulums en die ontwerp van onderrigstrategieë en leeraktiwiteite. Verder moet die stelsel vir die assessering van studente-leer (werkers) in lyn gebring word met die voorgenome leeruitkomste.
- Daar moet 'n *commitment* wees vir studentsukses deurdat onderrigtye en ondersteuning van so 'n aard is dat studente (werkers) wel die leeruitkomste bereik.

2.9.5 Bestuursverbintenis

Na aanleiding van voorgenoemde bespreking behoort senior- en middelbestuur hulle verbintenis en entoesiasme tot die betrokke proses te verseker. Dit behoort egter nie net gesê te word nie, maar moet ook oorgaan in daad. Die investering van tyd en hulpbronne in die ontwikkeling van 'n effektiewe bestuurstelsel deur die gebruik van uitkomste in die modellering van verwagte gedrag en optrede van personeel kan daartoe bydra dat personeel meer gewillig sal wees om hul samewerking ten opsigte van assessering van uitkomste/bevoegdheid en prestasie te gee. Die gebruik van data wat versamel is om dienste te verbeter kan verder 'n bydraende faktor wees tot gewillige samewerking deur personeel (Koch, 2000). Fourie en Alt (2000:120) meen

egter dat akademiëci interne en eksterne kwaliteitstelsels en kwaliteitmonitering sien as bestuursinstrumente wat hul akademiese en professionele outonomie bedreig.

Scriven (1994:149) beskryf die transdissiplinêre model van evaluering. Hy wys daarop dat dit 'n objektivistiese siening van evaluering is wat kliëntgedrewe is eerder as bestuursgeoriënteerd, en dat dit die veralgemening is van evalueringskonsepte oor die breë spektrum van menslike kennis en praktyke, en wat 'n aansienlike hoeveelheid tegniese kennis en metodologieë van ander dissiplines benodig. Scriven (1994:161) gaan voort en som dit soos volg op: *"It rejects decision support - which is support of management decisions - as the main function of evaluation although it aims to provide (management) - decision support as a byproduct. Instead it regards the main function of an applied evaluation field to be the determination of the merit and worth of programs (etc.) in terms of how effectively and effeciently they are serving those they impact, particularly those receiving - or should be receiving - the services the programs provide, and those who pay for the program - typically the taxpayers or their representatives."*

Aansluitend hierby verwag wetgewing onder andere van die bestuur van onderwys- en opleidingvoorsiëners om:

- te verseker dat daar 'n kwaliteitbestuurstelsel in plek is met hersienings-meganismes wat verseker dat die gedefinieerde kwaliteitbestuursbeleid en -prosedures toegepas word en effektief bly;
- te kan aandui dat daar deur middel van die kwaliteitbestuurstelsel oor die kapasiteit en vermoë beskik word om leerprogramme aan te bied en te evalueer wat kulmineer in Nasionale Kwalifikasieraamwerkstandaarde en/of -kwalifikasies;

- doeltreffende beleid in plek te hê vir die uitoefening van personeelseleksie (sien 2.11.2 en figuur 2.12), taksering (assessering) en ontwikkeling (sien figuur 2.11) (sien vraelys afdeling C, vraag 2) en
- doeltreffende beleid vir die uitoefening en bestuur van assessering (SA, 2000:52).

2.9.6 Beweging van taktiese na strategiese

Pace *et al.* (1991:48) vra wat gebeur nadat bevoegdheid bereik is deur 'n betrokke individu. Die beweging na prestasie en "kwaliteit" word as die antwoord voorsien. Analitiese vaardighede, konseptuele vaardighede, die vermoë om die totale prentjie te sien en die vermoë om te beweeg van die taktiese na die strategiese, is die sterkpunte wat bestuurders in staat sal stel om 'n effektiewe bydrae te lewer tot die kwaliteitproses. 'n Meer deelnemende proses behoort gevolg te word om te verseker dat menslike hulpbronne effektief kan funksioneer. Meer betrokkenheid van senior bestuurders by die lynbestuursfunksie om die ontwikkeling van die gepaste hulpbronne te fasiliteer, moet aandag geniet (sien figuur 2.11).

Volgens Fourie en Alt (2000:121) het die Universiteit van die Vrystaat se bestuur 'n beleidsbesluit geneem om die kwaliteit van onderrig en leer te volhou (sien 2.8.2). Die volgende meganismes en prosedures is as die belangrikste uitgewys wat aandag moet kry:

- departementele selfevaluerings;
- toelatingsprosedures vir studente;
- ondersteuningsdienste;
- eksamens;
- programbeplanning en

- personeelontwikkeling (dosentontwikkeling) (sien 2.2.4.1 en Murray, 2001).

Die bestuur van kwaliteit (ook binne 'n uitkomsgerigte omgewing) is kernagtig saamgevat en daar sal nou kortlik verwys word na die verband tussen evaluering en assessering.

2.10 VERBAND TUSSEN EVALUERING EN ASSESSERING

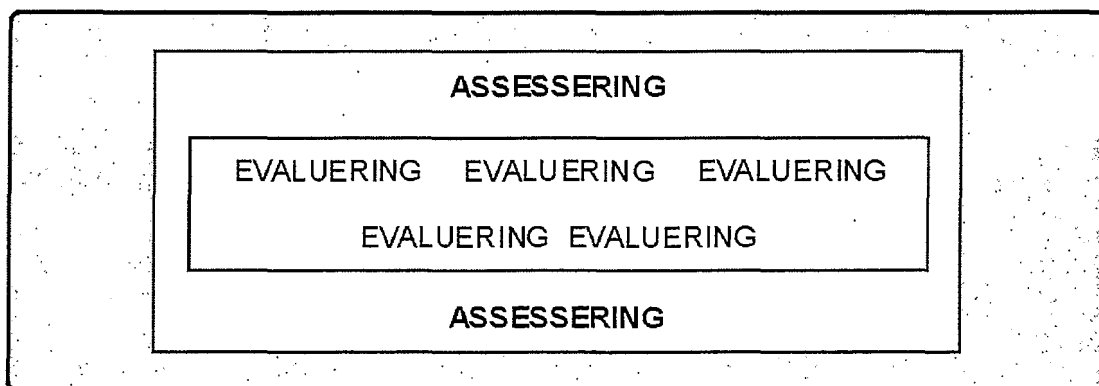
Bitzer (2001) noem dat evaluering in die Europese konteks as die oorkoepelende term en dus die norm en vertrekpunt gebruik word, wat assessering en meting insluit. In die Verenigde State van Amerika word assessering as die oorkoepelende term en dus die norm en vertrekpunt gebruik, wat meting en evaluering insluit. In beide gevalle dui meting op 'n kwantitatiewe proses waar van instrumente, skale en norme gebruik gemaak word. So dui evaluering op 'n inklusiewe, holistiese, waardegedrewe refleksie van programme, inrigtings en personeel, terwyl daar tydens assessering primêr gefokus word op leer, hetsy formatief, summatief, kwalitatief of kwantitatief van aard. Evaluering moet dus dien as beoordeling, motivering, en verbetering.

Pahad (1997:2) merk in dié verband op dat assessering 'n wyse is om uit te vind wat 'n persoon weet, wat die persoon verstaan en wat die persoon kan doen, maar dat evaluering die interpretasie is van die assesseringsproses se uitslae.

Dit is egter nie die doel van hierdie studie om 'n indiepte ondersoek te loods na die verskille en ooreenkomste tussen assessering en evaluering nie. Die sensitiwiteit rondom hierdie saak is duidelik uit die verskillende standpunte wat bestaan. Deur nie duidelik onderskeid te tref tussen assessering en evaluering nie en deur dit as ekwivalente te beskou, sal daar van die bestaande vertrekpunt van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, naamlik assessering gesoek word na riglyne vir die effektiewe assessering (en evaluering) van dosente in hoërsonderwysinstellings.

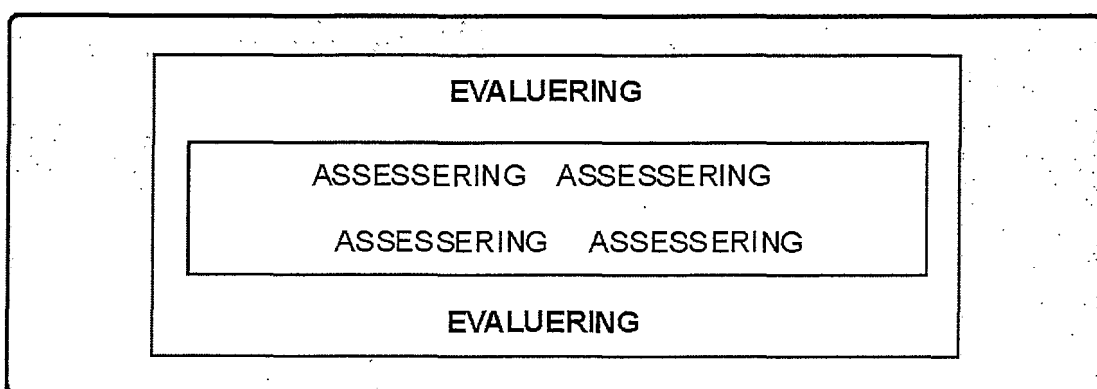
Soos blyk uit die voorgenoemde word die verband tussen assessering en evaluering grafies voorgestel in figure 2.8; 2.9 en 2.10.

Figuur 2.8 Assessering as vertrekpunt en evalueringsintervensies as subkomponente



Dit blyk uit figuur 2.8 dat assessering plaasgevind het sodra die gedefinieerde en geformuleerde bevoegdheid- of prestasie-uitkoms aan een of meer evalueringsintervensies onderwerp is.

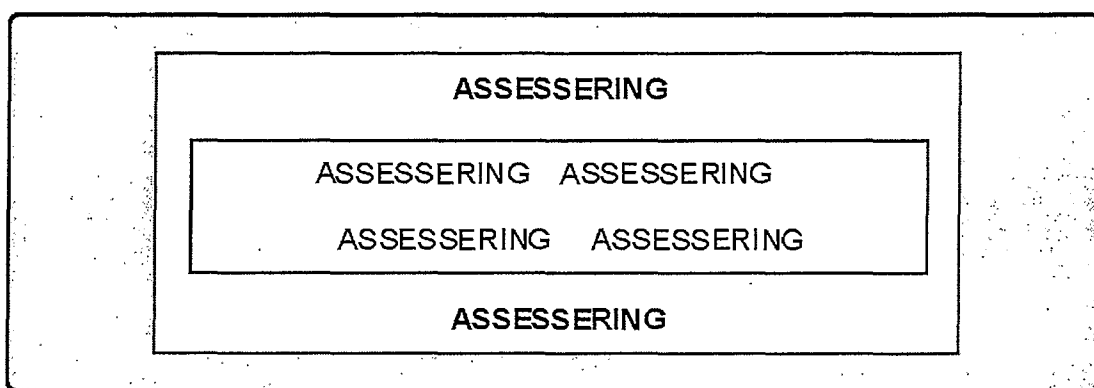
Figuur 2.9 Evaluering as vertrekpunt en assesseringsintervensies as subkomponente



Net so stel figuur 2.9 voor dat evaluering plaasvind nadat die gedefinieerde en geformuleerde bevoegdheid- of prestasie-uitkoms aan een of meer assesseringsintervensies onderwerp is.

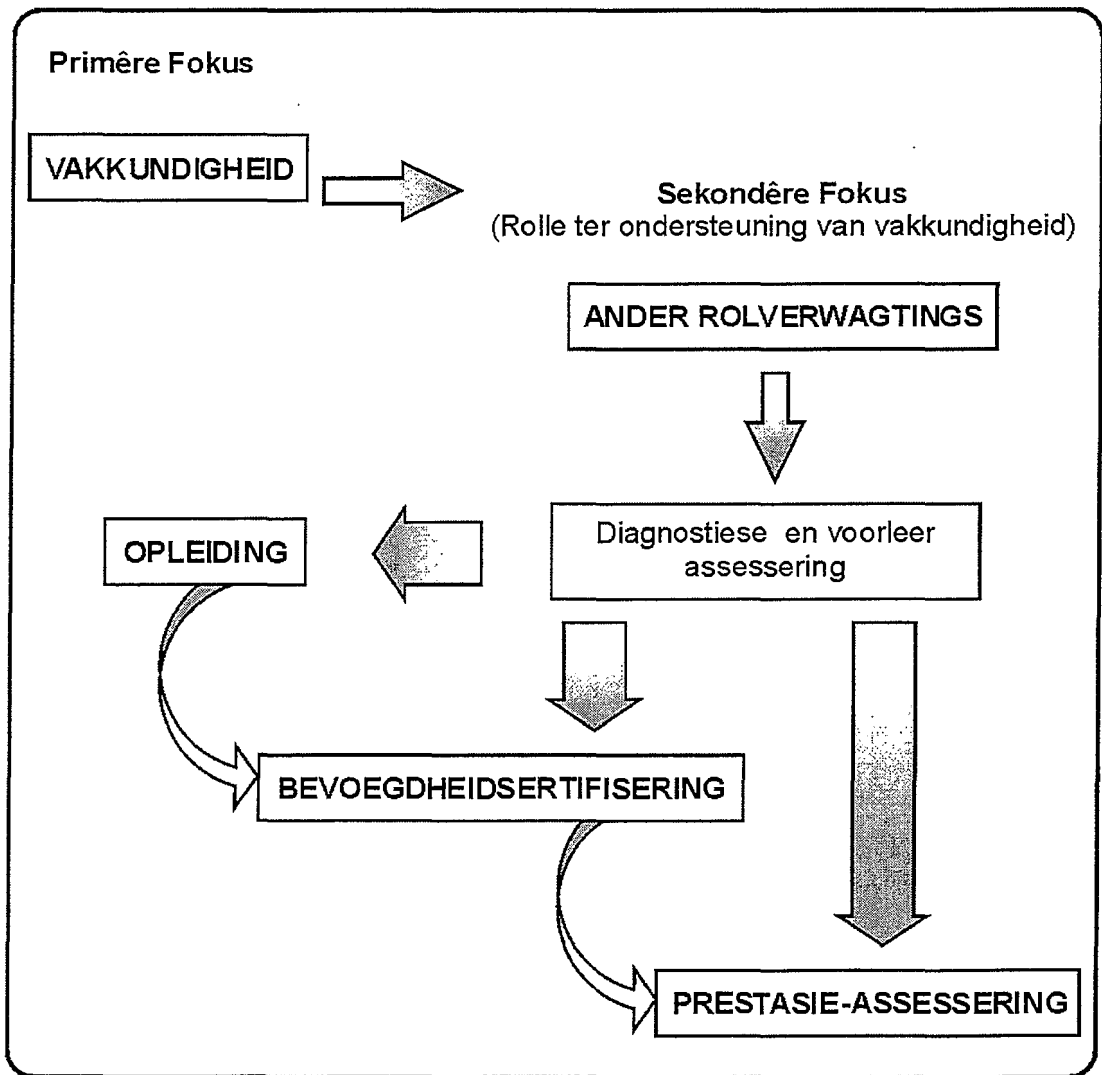
Hallendorf (1999) is van mening dat daar nie van bevoegdheidsertifisering sprake kan wees indien elke geformuleerde uitkoms nie aan 'n reeks assesseringsintervensies onderwerp is nie. Dit wil voorkom asof hy nie eens die begrip evaluering noem nie. Om geldigheid en betroubaarheid te verhoog tydens prestasie-assessering kan daar sekerlik van dieselfde argument, soos deur Hallendorf (1999) genoem, gebruik gemaak word (sien PU vir CHO, 1994a en PU vir CHO, 1994b). Die laaste voorstelling, soos gesien kan word in figuur 2.10, maak in geen mate voorsiening vir die begrip evaluering nie, maar beskou assessering as die vertrekpunt of geheel wat bestaan uit sub assesseringsintervensies.

Figuur 2.10 Assessering as vertrekpunt en assesseringsintervensies as subkomponente



Soos blyk uit die literatuur in 2.1 tot 2.10 behoort onder andere onderskeid getref te word tussen diagnostiese-, bevoegdheid- en prestasieassessering van personeel (dosente). Dit kan grafies voorgestel word soos gesien in figuur 2.11. Die primêre en sekondêre fokus waarbinne dosente funksioneer sal in hoofstuk 3 in verdere detail bespreek word.

Figuur 2.11 Skematiese voorstelling van die primêre en sekondêre fokus tydens die aanstelling van dosente en die assessering van die verwagte bevoegdheids en/of prestasie binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.



Vervolgens sal 'n oorsig gegee word van onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsdeskundiges en hoe hul dienste bekom (kan) word. Dié kort oorsig verwys onder andere ook na werwing en keuring. Verwante konsepte word ook grafies voorgestel soos van toepassing in 'n menslikehulpbronsstelsel binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

2.11 ONDERWYS-, OPLEIDING- EN ONTWIKKELINGSDESKUNDIGHEID VAN DOSENTE IN STAATSGESUBSIDIEERDE HOËRONDERWYS-INSTELLINGS

2.11.1 Oriëntering

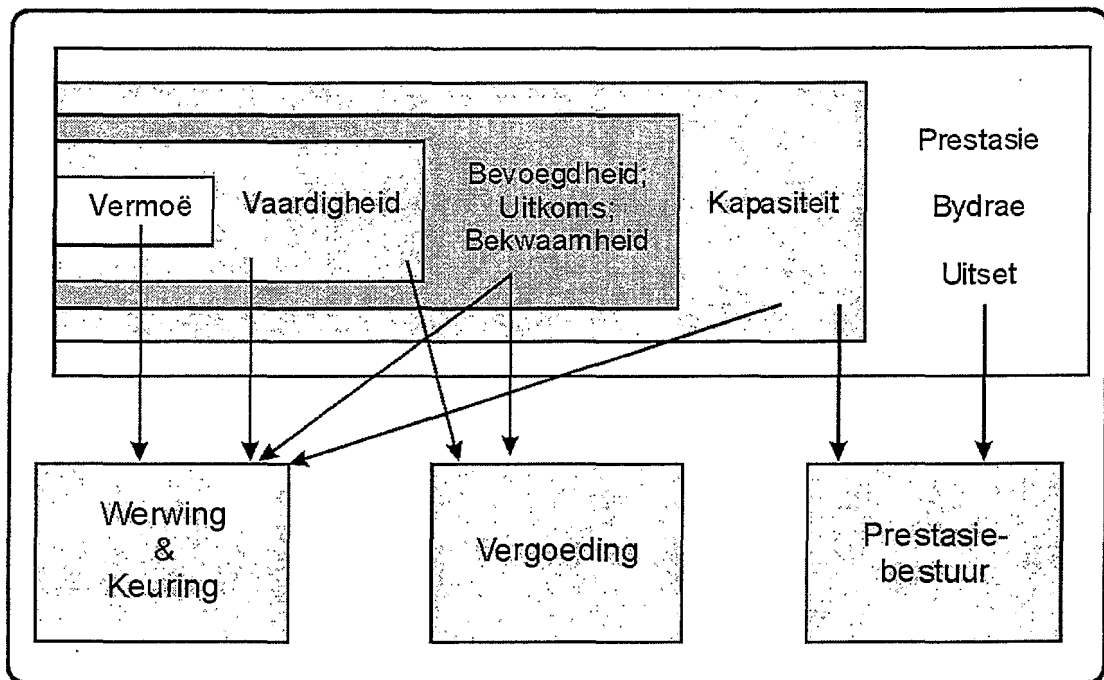
Dit is algemeen bekend dat dosente aangestel word by staatsgesubsidieerde hoëronderwysinstellings op grond van uitnemendheid in een of ander spesialisingsveld of vakgebied(e) (MacPherson, 2000:287) (sien hoofstuk 1). Hiermee voldoen die dosent outomaties aan die rolverwagting as vakspesialis (sien 3.3.8). Dit is verder algemeen bekend dat dosente hul nagraadse studies ook in die betrokke vakgebied voltooi het en dus op grond hiervan aangestel word. Dikwels beskik dosente eenvoudig nie oor die vermoë om dadelik te voldoen aan al die sekondêre rolverwagtinge wat gestel word nie (sien figuur 2.11). Hierdie verwagtinge het met die infasering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk daagliks hoër eise aan dosente begin stel.

In 'n studie wat by die Universiteit van die Vrystaat deur Fourie en Alt (2000:121) onderneem is, het dosente die volgende beklemtoon: *"Attention must first be given to the development of staff that will empower them to develop students"* en *"More could be done to develop staff"*. Uitroepe soos dié dui daarop dat daar iewers sekerlik iets verkeerd moet wees met die infasering van die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsbenadering binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

Die vraag kom egter weer na vore of dosente eers opgelei moet word om binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te funksioneer, en daarna aan assessering onderwerp moet word (om as bevoeg gesertifiseer te word om die bepaalde rolle wat verwag word te vervul) en daarna eers aan prestasie-assessering (deur bestuurders, kollegas of studente) onderwerp moet word. 'n Volledig betroubare diagnostiese en voorleerassessering van dosente se bevoegdheide word nie altyd onderneem nie en kan moontlik in die toekoms problematies blyk te wees (sien figure 2.1, 2.6, 2.7, 2.11, 2.12 en 2.13).

Binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk bestaan enkele konsepte wat nou verwant is aan mekaar, maar dikwels met mekaar verwar word. Hierdie konsepte en hul onderskeie skakelings word grafies voorgestel in figuur 2.12. Dié figuur word nie bespreek nie hoewel daar telkens in die literatuur na verwys word ter ondersteuning van die betrokke bespreking.

Figuur 2.12 Verwante konsepte binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die toepassing daarvan in die Menslike-hulpbronsstelsel (Bellis, 2000:66).



Volgens Palomba en Banta (1999:70) het dosente in die algemeen 'n vrees vir die verband tussen studente-assessering en dosentassessering. Daar word gewoonlik aangeneem dat die twee prosesse een en dieselfde is. Dit is dus nodig om duidelik onderskeid te tref tussen die twee prosesse. Die inligting wat versamel word deur assessering van leerders word hoofsaaklik gebruik vir die evaluering van onderrig- en leerprogramme en nie vir die assessering van dosente nie. Hoewel dit die geval is, genereer studente-assesseringsaktiwiteite dikwels resultate wat 'n refleksie kan wees op dosente. Dié skrywers meen egter dat hierdie inligting wel beskikbaar gestel behoort te word aan die betrokke dosente met die doel om verbeterings aan te bring. Dit behoort egter nie gebruik te word vir bevordering of salarisdoeleindes nie (sien 3.5.3). 'n

Essensiële faktor om te verseker dat assessering van studente slaag, is om te verseker dat dosente bewus is daarvan dat die betrokke data nie vir 'n ontoepaslike doel gebruik sal word nie. 'n Duidelike verskil moet dus gemaak word tussen die vergoeding van assesseringsaktiwiteite deur dosente en die gebruik van assesseringsbevindings. Dus behoort dosente vergoed te word vir hul tyd en energie wat investeer word in die assesseringsverwante aktiwiteite van studente.

Die onderwerping van dosente in die hoërondewysomgewing aan bevoegdheidsassessering sowel as prestasie-assessering om effektief binne die veranderende en veranderde onderrig en leeromgewing te kan funksioneer, is van kardinale belang (sien figuur 2.11). Hoewel die Standaard Genererende Liggaam vir Opvoeders in Hoër Onderwys tans besig is met die samestelling van 'n formele kwalifikasie of 'n reeks kwalifikasies vir dosente wat moontlik uit eenheidstandaarde sal bestaan, is dit algemeen bekend dat dosente nie graag registreer vir 'n formele leerprogram om hul onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsdeskundigheid uit te brei nie (sien SAQA, 2000a).

Hoewel die rol van dosente met die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk nie bereken is nie en daar nie veel literatuur daarvoor bestaan nie, moet die moontlike positiewe of negatiewe impak daarvan nie buite rekening gelaat word nie. Lank nadat dosente begin het om die nuwe onderwys- en opleidingsparadigma te implementeer, sal daar eers 'n formele kwalifikasie beskikbaar wees waartydens hulle kan "leer" wat en hoe om hul onderskeie rolle te vervul binne die hoërondewysomgewing aan die hand van dit wat binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk van hul verwag word.

Al registreer 'n dosent vir 'n formele kwalifikasie om hom-/haarself beter te bekwaam in onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsaangeleenthede, behoort die take van die dosent soos die doseer-, en assesseringstaak voort te gaan, moontlik ten koste van die student (en toekomstige werkgewers) self, soos reeds uitgewys. Die uiteindelijke assessering van die dosent se onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsdeskundigheid sal in die praktyk waar hy/sy

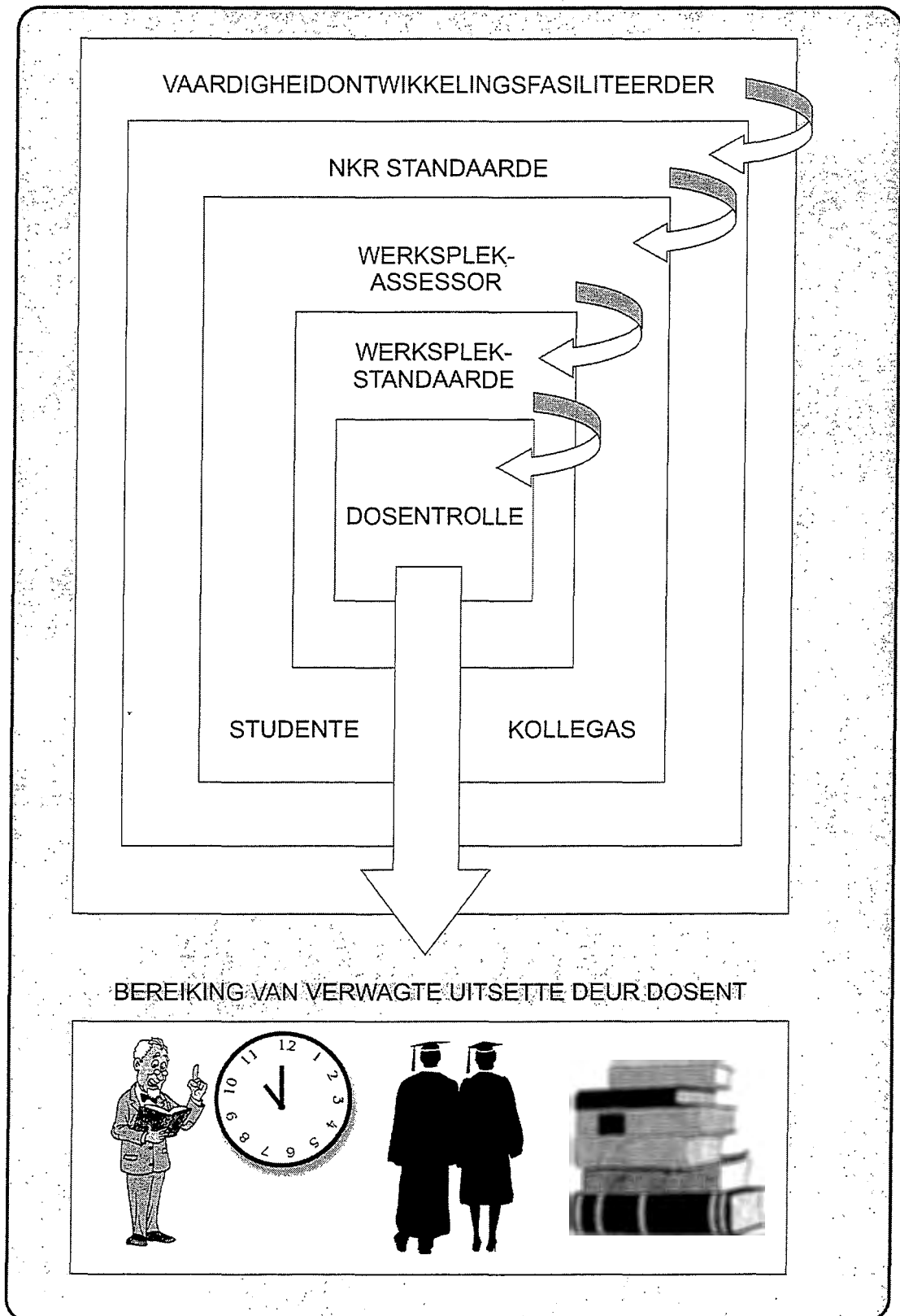
werkzaam is aan assessering onderwerp moet word. Dié assessering kan moontlik geskied teen die kriteria soos bepaal deur die betrokke Standaard Genererende Liggaam.

Volgens Jackson (1995) behoort dosente egter self verantwoordelikheid vir hul eie leerkurwe in die werksplek te aanvaar (sien vraelys afdeling B, vraag 10). Indien dit die geval is, kan die kwaliteit van die uitsette moontlik onder verdenking wees. Die selfbepaling van die leerkurwe behoort egter plaas te vind binne die konteks van individuele-, loopbaan- en organisasie-ontwikkeling (sien 2.2.4.1).

Die praktykopleiding van dosente staan in die literatuur bekend as internskappe of koöperatiewe onderwys. Verder bestaan die geleentheid dat 'n verskeidenheid leeruitkomste bereik kan word deur leer in die werksplek en die gepaardgaande uitbreiding van die dosent se professionele status. Die assessering in die praktyk is egter 'n gekompliseerde aksie en verskillende benaderings lewer verskillende swak- en sterkpunte (Toohey & Ryan, 1996) (sien 2.2.4.1). Vir 'n beskrywing van die na-opleidingsfase sien Khoza, (1999:40-45).

Professionele ontwikkeling is van kardinale belang vir die dosent en het aansienlike implikasies vir lewenslange leer en diegene betrokke in hoër onderwys (Nicholls, 2000:370) (sien 2.2.4). Die sinvolle bemagtiging van dosente en die bydrae wat gelewer word tot organisasieleer word deur Marks en Louis (1999) onderstreep. Indien deurlopende opleiding en assessering van dosente se bevoegdhede en prestasie in die onderskeie rolverwagtings nie effektief beplan en uitgevoer word nie, bestaan die moontlikheid en gevaar dat die student wat betrokke is by die onderrig- en leerproses sowel as sy/haar toekomstige werksomgewing moontlik 'n prys hiervoor kan betaal, soos blyk uit hoofstuk 1. Die vermoë, vaardigheid, bekwaamheid, bevoegdheid, uitkomste, kapasiteit, bydraes en uitsette wat die dosent uiteindelik demonstreer en die moontlike assessering daarvan binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word skematies voorgestel in figure 2.12 en 2.13.

Figuur 2.13 Skematiese voorstelling van die assessering van die rolle van die dosent in die onderrig- en leeromgewing (werksplek).



Scriven (1994:147) noem dat daar 'n behoefte is aan 'n teoretiese raamwerk vir alle tipes evaluering en om die logika van evaluering of die "kerndissipline" wat die veld aanmekaar hou, te analiseer (sien 2.10). Scriven gaan voort en identifiseer ses toegepaste areas: progamevaluering, personeevaluering, prestasie-evaluering, produkevaluering, beleidsevaluering en die evaluering van voorleggings. Scriven (1994:147) voeg nog twee by naamlik meta-evaluering en dissiplinespesifieke (vakgebied-) evaluering (sien 3.5.8). Daar is ooreenkomste tussen dié geïdentifiseerde areas soos deur Scriven (1994:147) uitgelig en die areas waarbinne dosente vandag bepaalde rolle behoort te vervul (sien 3.3). Scriven (1994:147) se argument rondom evaluering is soortgelyk aan assessering.

Voordat oorgegaan kan word na die assessering van dosente of die samestelling van instrumente, behoort die volgende vrae onder andere gevra te word oor die beplande intervensie:

- Is dit 'n produk of 'n proses?
- Is dit vakkennis of die gebruik daarvan?
- Is dit 'n individuele of groeppoging?
- Is dit onderrig of leer?
- Is dit formatief of summatief?
- Is dit 'n konvergerende of divergerende aksie?
- Is die metodologie deurlopend of eindpuntgerig?
- Word diepte-, oppervlakkige of strategiese leer bevorder?

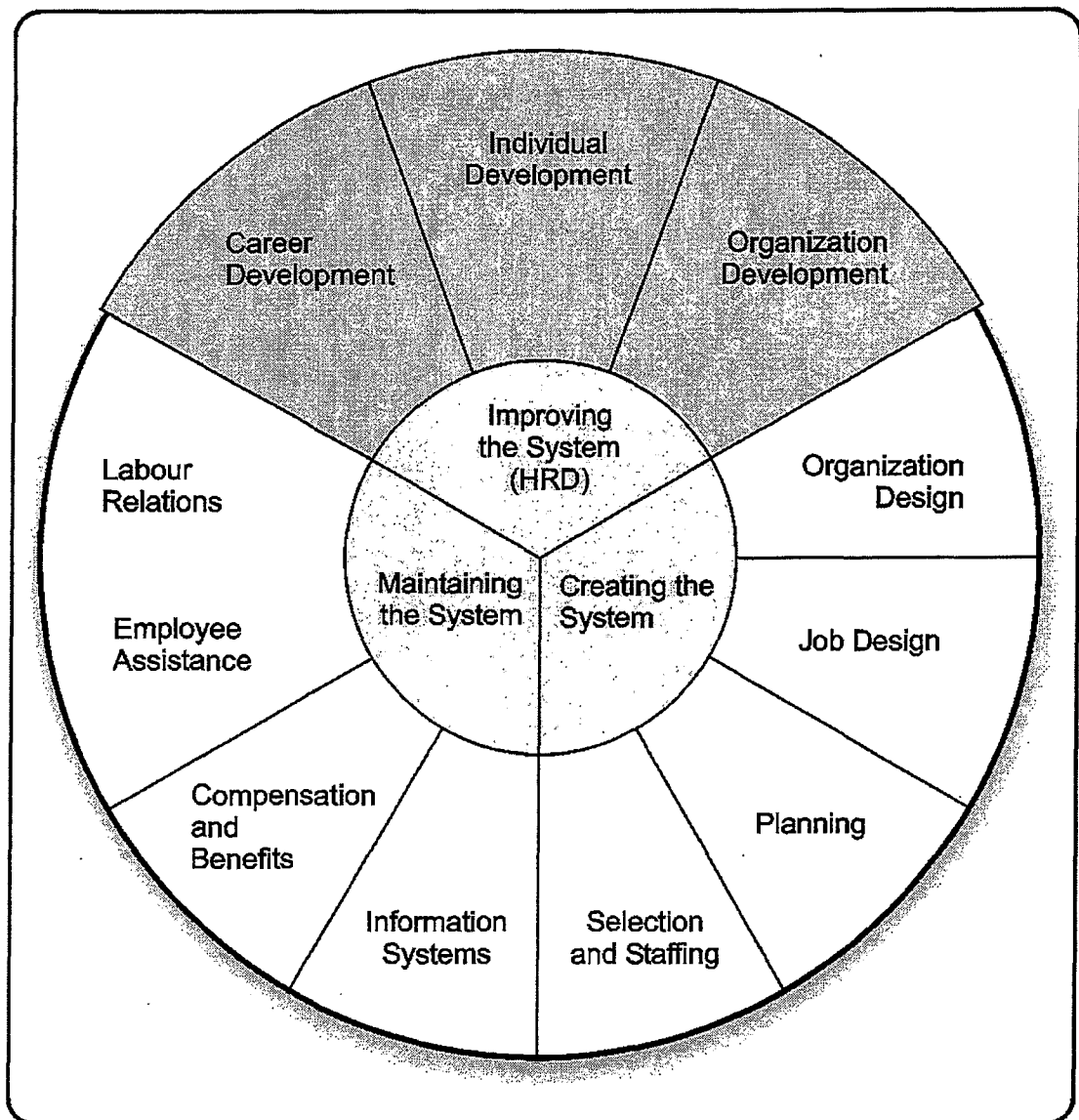
- Is dit 'n holistiese of periodieke proses?
- Is dit 'n tyd-/ konteksspesifieke of dogmatiese proses?
- Is dit 'n norm-, kriterium- of uitkomsgerigte proses? (Brown *et al.*, 1997).

Deur die stel van dié vrae word gepoog om 'n bydrae te lewer tot kwaliteit in hoër onderwys. Die strewe na verhoogde kwaliteit in hoër onderwys word as geldig beskou as gevolg van die noue skakeling van hoër onderwys met die ekonomie (sien 3.4.2.5). Indien hoër onderwys ooit in 'n ivoortoring was, is dit om hierdie een rede nie meer die geval nie (Margetson, 1997). Ongelukkig kan die opmerking nie universeel geldend beskou word nie soos blyk uit 'n vroëre opmerking deur Inglis (1989:36): *"In education the procedures of assessment, appraisal, evaluation, staff development, management itself and most recently and forcefully legislation, all bear witness to the grand and extravagant surveillance of ourselves and our children in ways so invasive and pervasive we think of them as normal life."*

2.11.2 Werwing van dosente

Lipson (2002:1) meen dat enige organisasie alleenlik sy doelwitte sal bereik indien werknemers effektief benut word. Daarom moet die werwing ook selektief en planmatig geskied. Werwing is 'n proses waardeur beskikbare, bekwame en toepaslik gekwalifiseerde werkers deur 'n organisasie gelok word om aansoek te doen vir 'n betrekking. Die doel van werwing kan gevolglik gesien word as die poging wat aangewend word om die beste moontlike kandidate te beïnvloed om aansoek te doen vir 'n vakante pos (PU vir CHO, 1994c:7). Die posisionering van die werwingsproses (binne die konteks van menslikehulpbron-aktiwiteite kan dus grafies voorgestel word soos geïllustreer in figuur 2.14. Vir 'n uiteensetting van werwingsaksies en die gepaardgaande kompetisie wat ontstaan tussen onderwysinstellings, VSA, sien Winter, (2001:639).

Figuur 2.14 Die Menslikehulpbron-aktiwiteitsareawiel (Pace et al.,1991:4)



Bestuurders wat personeel versigtig werf, oordeelkundige keuring toepas en weldeurdagte opleidingsprogramme implementeer, behoort groter sukses met personeel te behaal as diegene wat nie aan hierdie aangeleenthede aandag gee nie. Versuim om duidelike riglyne in die vorm van personeelbeleid te formuleer, skep probleme vir alle soorte ondernemings (Crous, 1989:369).

Die voordeel wat 'n goed beplande werwing- en aanstellingsproses inhou is dat bekwame personeel aangestel kan word. 'n Goed gemotiveerde dosentekorps kan vir enige hoëronderriginstelling die verskil tussen sukses en mislukking

beteken. Die daarstelling en instandhouding van die beste dosentekorps vereis noukeurige doeltreffende en effektiewe menslikehulpbronbestuur. Die omvang en kompleksiteit van menslike hulpbronbestuur word ondersteun deur Crous (1989:367). Daar word die volgende aannames daaroor gemaak:

- Dit is 'n kontinue en multidimensionele proses.
- Die hantering van personeel word deur verskeie menslike faktore gekompliseer.
- Personeelbeleid het 'n direkte invloed op die individu binne organisatoriese verband.
- Die bestuur van personeel, gegewe die unieke heterogene Suid-Afrikaanse bevolkingsamestelling, word met unieke probleme gekonfronteer.
- Hierdie ondernemingsaktiwiteit word dikwels as ondergeskik aan ander funksionele gebiede beskou en hanteer.

Die feit dat personeelsamestellings meer verteenwoordigend moet word, binne die raamwerk en mikpunte van die Wet op Gelyke Indiensneming, bring 'n eie problematiek mee. Oor die algemeen vind die proses stadig plaas. Swart mense en vroue is steeds onderverteenvoordig in senior akademiese poste. Navorsing bevestig hoe moeilik dit vir vroue- en swart dosente is om hulle as gerekende geleerdes te handhaaf in 'n omgewing wat deur wit mans oorheers word. Hul aanstelling en bevordering word dikwels sonder meer verbind aan bevoorregting deur regstellende aksie (Jordaan, 2002b:17).

2.11.3 Keuring van dosente

Personeelkeuring kan omskryf word as die proses wat deur 'n organisasie aangewend word en waardeur die organisasie uit die lys beskikbare kandidate die geskikste persoon vir 'n besondere pos kan selekteer en aanstel (PU vir CHO, 1994c:12) (sien figuur 2.14). Crous (1989:376) is van mening dat daar tydens die keuringsproses ook gepraat kan word van 'n seleksieproses. Hierdie seleksieproses bestaan uit veel meer as bloot net 'n keuse tussen alternatiewe. Keuring as 'n faset van die totale indiensnemingsproses moet veel eerder as 'n siftingsproses beskou word.

Die keuringsproses is al dikwels vergelyk met 'n hinderniswedloop. Slegs die individu wat alle hindernisse kan baasraak, sal uiteindelik in 'n pos aangestel word. Hierdie hinderniswedloop skei individue wat die potensiaal tot prestasie toon van daardie enkelinge wat oor min of geen relevante prestasievermoë beskik nie (Crous, 1989:376) (sien figuur 2.12).

2.11.4 Keuringstoetse

Keuringstoetse wat opgestel word deur bedryfsielkundiges word redelik algemeen gebruik by verskeie organisasies. Die waarde van die keuringstoets is veral daarin geleë dat dit 'n objektiewe vorm van keuring is (PU vir CHO, 1994c:16).

Die huidige kennisvlak, ontwikkelingspeil en ontwikkelingspotensiaal van individuele werkers kan slegs deur middel van toetsing op 'n objektiewe wyse bepaal word. Die bekendste toetse wat tydens die keuringsproses gebruik kan word, is onder andere die volgende:

- intelligensietoetse wat ontwikkel is om die intellektuele vermoëns van die aansoeker te bepaal;

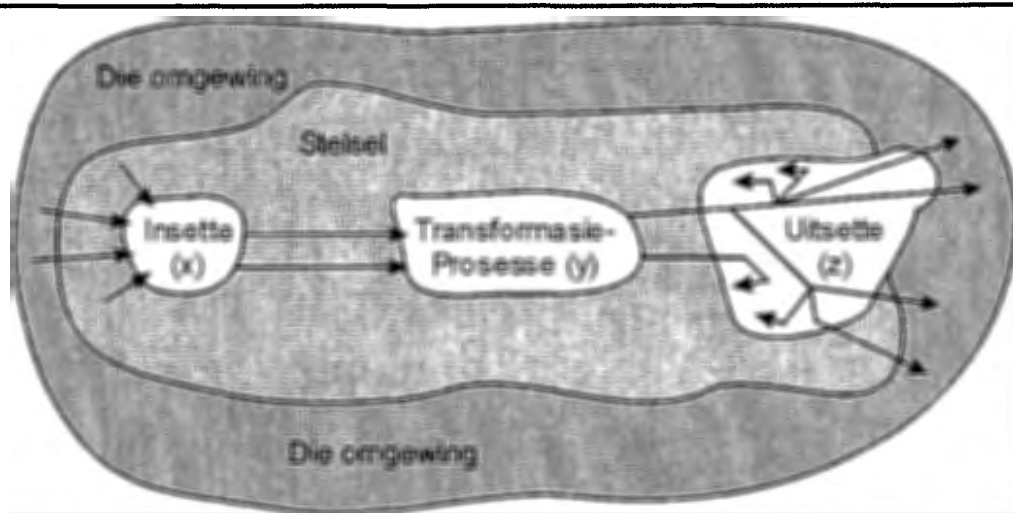
- aanlegtoetse waarmee die aangebore vermoëns van individuele werkers blootgelê word; en
- belangstellingsvraelyste, prestasietoetse en persoonlikheidsevalueringe.

Voordat hierdie toetse egter as doeltreffend beskou kan word, moet die toetse betroubaar sowel as geldig wees. 'n Sinvolle kombinasie van meer as een meetinstrument sal daartoe lei dat die regte individu tot die regte pos toegelaat word (Crous, 1989:379,380) (sien PU vir CHO, 1994c:16).

Die noodsaaklikheid vir die korrekte prosedures tydens die werwing, keuring en aanstelling van dosente kan sekerlik nie oorbeklemtoon word nie. Hoewel daar verskillende benaderings tot die stappe mag bestaan, is dit nie die doel van hierdie studie om die werwing en aanstellingsprosedures van dosente te beoordeel nie. Dit is egter belangrik om kennis te neem van die bepaalde prosesse omdat dit moontlik in die toekoms gewysig mag word om voorsiening te maak vir die riglyne wat uit hierdie studie na vore sal kom en aan die hand waarvan dosente aan assessering onderwerp kan word binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

Daar word telkens in hierdie navorsingstudie verwys na onder meer transformasieprosesse, uitsette (onder meer van die universiteit, technikon of dosent) en die omgewing waarbinne dit plaasvind. Ter ondersteuning van die bespreking word figuur 2.15 hierby ingesluit.

Figuur 2.15 Die Stelsel- en prosesbenadering (Bellis, 2000:34)



Insette (x):

- Behoeftes en vereistes van die ekonomie.
- Behoeftes en verwagtinge van die gemeenskap.
- Die natuurlike, finansiële, menslike en tegnologiese hulpbronne.
- Sentrale idees en konsepte.

Prosesse (y):

- Ondersteunende wetgewing.
- Gestruktureerde kwalifikasies.
- Ontwikkeling van leerpaaie (learning paths).
- Voorsiening van onderwys- en opleidingsgeleenthede.
- Strukturering van die stelsel.
- Bestuur van die stelsel.

Uitsette (z):

- Internasionaal aanvaarde kwalifikasies.
- Gekwalifiseerde individue.
- Professionele onderwys, opleiding en ontwikkelingspraktisyns (dosente).
- Effektief bestuurde strukture en prosesse.
- Optimaal benutte hulpbronne.

2.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die aard van en kriteria vir effektiewe assessering bespreek. Daar is daarop gewys dat die dosent binne die konteks van die onderwys- en opleidingstelsel funksioneer (sien 2.2.2). Die verbintenis tussen werk en leer sowel as die versekering van bevoegdheid is uitgelig soos dit voorkom binne die uitkomsgerigte onderwys en opleidingbenadering (sien 2.2.3). Die deurlopende verbintenis van die dosent tot 'n proses van lewenslange leer binne die konteks van individuele-, loopbaan- en organisasie-ontwikkeling is beklemtoon (sien 2.2.4). Die verbintenis tot ontwikkeling word as imperatief beskou om volgehoue prestasie (*performance*) in die werksplek (hoëronderwysomgewing) te kan verseker (sien 2.2.4).

Die begrip *assessering* soos wat dit toegepas word binne die onderrig-, leer- en werkomgewing is onder die vergrootglas geplaas om geldig, betroubare, objektiewe en bekostigbare data mee te versamel van die geassesseerde. Die begrip *assessering* is ook gedefinieer (sien 2.3) en daar is gefokus op die aard van en kriteria vir assessering binne die konteks van menslikehulpbron-ontwikkeling (sien 2.4).

Die rol wat Bloom se taksonomie tydens assessering vervul is kortliks saamgevat soos van toepassing binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (sien 2.5). Assessering is verder in verband gebring met uitkomst (sien 2.6) en daar is 'n opsomming gemaak van bestaande assesseringsinstrumente wat moontlik gebruik kan word in die assessering van dosente se bevoegdheid of prestasie (sien 2.7).

Daar is ook aangedui dat die assessering van dosente 'n bydrae behoort te lewer tot kwaliteitversekering in die hoër onderwysomgewing. Dié omgewing bestaan uit verskillende rolspelers wat op direkte of indirekte wyse geraak word (sien 2.8). Die bestuur van kwaliteit is ook kortliks uitgelig (sien 2.9).

Die verband tussen evaluering en assessering is grafies voorgestel en daar is gewys op die verskillende standpunte wat hieroor mag bestaan (sien 2.10). Die omgewing waarbinne dosente funksioneer en waar hulle aan bevoegdheid- of prestasie-assessering onderwerp word is verduidelik. Die gebruikmaking van beide bevoegdheid- en prestasie-assessering is beklemtoon ter ondersteuning van kwaliteitversekering (sien 2.11 en figuur 2.11).

Enkele begrippe wat van belang is tydens die werwing en keuring van dosente en hul verband met mekaar is grafies voorgestel soos van toepassing binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (sien figuur 2.12).

Gevolgtlik behoort die dosent self aan assesseringspraktyke in die werksomgewing onderwerp te word om te kan voldoen aan die eis van kwaliteitversekering, soos daarna gestrewe word binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Dié assesseringspraktyke behoort egter nie slegs op prestasiegerigte assessering te fokus nie maar ook op bevoegdheids-assessering. Dit gaan hier om bevoegdheid om effektief as dosent te kan funksioneer binne 'n geglobaliseerde, kompeterende en veranderende wêreld.

Daar is aandag gegee aan die beginsels van menslikehulpbronassessering in die onderrig-, leer- en werksomgewing. Die direkte verband tussen uitkomst, bevoegdheidsgerigte assessering en prestasiegerigte assessering is uitgelig. Daar is aangedui dat daar aandag gegee moet word aan die verwagtinge wat die Suid-Afrikaanse werksomgewing het van hoër onderwys, deur die suksesvolle implementering van die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Hierdeur kan daar verseker word dat bevoegde dosente onder andere 'n bydrae lewer tot die afstudering van bevoegde menslike hulpbronne (studente) aan tersiêre instellings om sodoende produktief aangewend te kan word in die werksplek of wêreld van werk (sien Raven, 1997:32).

Om dit egter te kan bereik, is beklemtoon dat dosente self aan relevante assesseringskriteria onderwerp moet word om te verseker dat hulle bevoeg is

om die verwagte rolle te kan vervul, maar ook in staat is tot prestasie (*performance*) in die onderskeie rolle. Die generiese rolle vir onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns sal kortliks in die volgende hoofstuk bespreek word. Die posisie en belangrikheid van die rolle binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk sal onderstreep word.

Die verwagting van die tersiêre onderwys- en opleidingsektor se bestuur dat dosente in staat moet wees om te presteer (*perform*) in rolle waarin hulle moontlik nie eers behoorlik opgelei is nie of ten opsigte waarvan hulle nie aan beplande bevoegdheid- en uitkomsgerigte assesseringsintervensies onderwerp is nie, is onbillik. Die onbillikheid kan moontlik daartoe bydra dat studente en selfs toekomstige werkgewers die prys daarvoor sal moet betaal.

Die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk plaas verder 'n groot verantwoordelikheid op dosente sowel as bestuur binne die konteks van kwaliteitversekering om byvoorbeeld te verseker dat bevoegde menslike hulpbronne wat in aanvraag sal wees in beide die openbare- en privaatsektore die hoërondwyssektor verlaat. Daarom is daar ook kortliks gefokus op die kwessie van kwaliteit en die bestuur daarvan.

In hoofstuk 3 sal spesifiek gekyk word na die rolverwagtinge wat deur dosente vervul moet word. 'n Ontleding sal gegee word van bestaande assesseringspraktyke, die teorieë daaragter en die funksionaliteit van assessering van dosente (en hul werksaamhede) binne die raamwerk van kwaliteitversekering in hoër onderwys.