

**ONDERSOEK NA UITKOMSGEBASEERDE
ASSESSERING
IN
SUID-AFRIKAANSE SKOLE**

deur
SAMUEL LUNDIE

Voorgelê vir die graad
Magister Educationis
in
Leer en Onderrig
aan die
Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier:
PROF. L.W. MEYER

MAART 2010
Potchefstroom

BEDANKINGS

Die volgende persone en instansies het 'n waardevolle bydrae gelewer tot die voltooiing van hierdie navorsing. Ek betuig my dank aan:

- Prof. Lukas Meyer vir sy bekwame en professionele leiding
- Die Onderwysdepartement vir die goedkeuring verleen om navorsing in skole te mag doen
- Skoolhoofde, departementshoofde en onderwysers vir die voltooiing van die vraelyste
- Dr. Suria Ellis van Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit vir hulp verleen met die ontleding van die navorsingsdata
- Me. Sanette Schutte vir die taalversorging van die verhandeling en die vertaling van die opsomming
- Prof. Casper Lessing vir die nagaan van die bronnelys
- Me. Susan van Biljon vir die formatering en grafiese versorging
- Die personeel van die Ferdinand Postma vir die opspoor van bronne
- Direkteur Prof. Hercules Nieuwoudt en kollegas van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe vir ondersteuning en aanmoediging
- My wonderlike vrou, Anina, my seun, Louis-Robert en my dogter Riana vir my afwesigheid en begrip daarvoor. Baie dankie dat julle ongeag my afwesigheid my steeds aangemoedig en ondersteun het. Julle is alles in my lewe. Ek het ongelooflike inspirasie uit julle geput. Baie dankie.
- My anker in die lewe, my God vir krag, liefde en insig wat my in staat gestel het om hierdie studie te kon voltooi.

Opgedra aan my ouers, Robert en Babsie Lundie

Gerrit Dekkerstraat 1

POTCHEFSTROOM

2531

22 Julie 2009

Mnr S Lundie

VERKLARING: NASIEN VAN BRONNELYS

Hiermee verklaar die ondergetekende dat hy die Bronnelys vir die MEd.-studie van mnr S Lundie volgens die voorskrifte van die Senaat van die Noordwes-Universiteit tegnies nagesien en versorg het.

Die uwe

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'CJH Lessing', written in a cursive style.

Prof CJH LESSING

H.S. Schutte

BA-vertaling (PU vir CHO)

Tel.: 011 4769110/084 5560724

E-pos: hss@zmail.co.za

Mei 6, 2010

HEIL DIE LESER

RE: VERHANDELING VIR MEESTERSGRAAD: S. LUNDIE

Hierdie brief dien as bevestiging dat die bogenoemde verhandeling taalversorg is.

Kontak asseblief die skrywer vir enige verdere inligting.

Die uwe,

H.S. SCHUTTE



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (018) 299 1111 Faks (018) 299 2799
<http://www.puk.ac.za>

Statistiese Konsultasiediens

Tel: (018) 299 2550

Faks: (018) 299 2557

22 Junie 2009

Re: Verhandeling Mnr. S. Lundie, studentenommer 13177419

Hiermee word bevestig dat Statistiese Konsultasiediens die data verwerk het en ook betrokke was by die interpretasie van die resultate.

Vriendelike groete

Dr. S.M. Ellis (Pr. Sci. Nat)
Hoof Statistiese Konsultasiediens

OPSOMMING

Die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) in Suid-Afrikaanse skole het radikale veranderinge vir die onderwysprofessie teweeggebring. Die oorgang na 'n UGO-kurrikulum het 'n diepgaande impak op onderwysers se assesseringspraktyke gehad en het grootskaalse wysigings van onderrig- en leeraktiwiteite ingehou.

Uitkomsgebaseerde assessering (UGA) verlang nie net van onderwysers om toepaslike assesseringsplanne, assesseringsprogramme en assesseringstrategieë te ontwerp nie, maar ook om aan leerders uitgebreide en toepaslike geleenthede te bied om volgens hulle vermoë te presteer.

Dit is dus uiters belangrik dat daar in die opleiding van onderwysers nie net gelet sal word op wat UGA van die leerder vereis nie, maar spesifiek op wat UGA van die onderwyser verwag. Die hoofdoel van assessering is om onderrig en leer te bevorder en onderwysers moet dus op so 'n wyse assesser dat dit kwaliteitinligting oor leerderprestasie lewer. Die onderwyser moet hierdie inligting noukeurig rekorder en interpreteer, sodat professionele en verantwoordbare besluite oor leerderprestasie geneem kan word en op 'n konstruktiewe wyse aan leerders en hulle ouers oorgedra kan word.

Makliker gesê as gedaan! Die implementering van UGO, en in besonder UGA, het 'n hewige debat en felle kritiek uit verskillende oorde ontklok. Talle koerantberigte het sedert die implementering van UGO die negatiewe van onderwysers, opvoedkundiges en ander rolspelers teenoor UGO en in die besonder UGA weerspieël. UGO en UGA het 'n problematiese en kontroversiële aangeleentheid in Suid-Afrika geword.

Teen die agtergrond van bogenoemde, was die doel van hierdie ondersoek om die aard, omvang en oorsake van die UGO-assesseringsknelpunte in Suid-Afrikaanse skole te bepaal en om met praktykgerigte, hulpverlenende aanbevelings na vore te kom om die situasie te verlig en/of te verbeter.

Ten einde die problematiek van UGA empiries te bepaal is daar van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak. 'n Gestruktureerde vraelys (met geslote en oop items) is aan 'n verteenwoordigende steekproef van Suid-Afrikaanse staatskole gestuur. Die ingesamelde data is kwalitatief en kwantitatief geanaliseer en die volgende hoofbevindinge het uit die ondersoek voortgespruit:

1. Die opleiding wat onderwysers van die onderwysdepartement ontvang, is ontoereikend vir die suksesvolle implementering van UGA in Suid-Afrikaanse skole.
2. Onderwysers se kennis van UGO, en meer spesifiek UGA, is te oppervlakkig om UGA prakties suksesvol te implementeer.
3. Die assesseringspraktyke van onderwysers weerspieël dat hulle nog nie van die tradisionele en konvensionele tipes van assessering wegbeweeg het, na outentieke UGA toe nie. Assessering word ook oorwegend vir summatiewe doeleindes aangewend en nie vir formatiewe doeleindes, soos dit veronderstel is om te gebeur nie.
4. Onderwysers word ook nie toereikend deur die onderwysdepartement ondersteun en bemagtig om UGA suksesvol te implementeer nie.

Aan die hand van die bevindinge is aanbevelings, ter bevordering van UGA-implementering in skole, gemaak.

Trefwoorde: uitkomsgebaseerde onderwys (UGO), assessering, UGO-assessering (UGA), assesseringstrategieë/-metodes/-tipes, assesseringsprobleme

SUMMARY

The implementation of outcomes-based education (OBE) in South African schools brought radical changes to the teaching profession. The transition to an OBE curriculum exerted a great impact on teachers' assessment practices and required a major revision of teaching and learning activities.

Outcomes-based assessment (OBA) does not only require of teachers to design appropriate assessment plans, assessment programmes and assessment strategies, but it also implies that learners should be provided with expanded and appropriate opportunities to achieve in accordance with their abilities.

Thus, it is of the utmost importance that the training of teachers should not only focus on the demands that OBA make on the learner, but specifically on what OBA expects from the teacher. The main aim of assessment is to promote teaching and learning, which implies that teachers must assess in such a way that quality information about learner performance will be produced. The teacher must record and interpret this information carefully, in order to enable professional and accountable decisions about learner performance and to give constructive feedback to learners and their parents.

Easier said than done! The implementation of OBE and specifically OBA elicited serious debates and fierce criticism from a variety of sources. Since the implementation of OBE, quite a number of newspaper reports reflected the negativity of teachers, educationists and other role players towards OBE and particularly OBA. OBE and OBA have become problematic and controversial issues in South Africa.

In light of the above mentioned, the purpose of this study was to determine the nature, scope and causes of the problems experienced with OBA in South African schools and come forward with practical, supportive recommendations that could alleviate and/or improve the situation.

In order to determine the difficulties experienced with OBA empirical, quantitative and qualitative research methods were utilised. A structured questionnaire, with closed and open items, was sent to a representative sample of South African public schools. The resultant data was qualitatively and quantitatively analysed and the following main findings emerged from the research:

1. The training that teachers receive from the education department is inadequate for the successful implementation of OBA in South African schools.
2. Teachers' knowledge of OBE, and more specifically OBA, is too superficial to implement OBA successfully.
3. The assessment practices of teachers reflect that they have not yet made the transition from traditional and conventional types of assessment to authentic OBA. Assessment is primarily used for summative purposes and not for formative purposes, as is supposed to be the case.
4. The education department do not adequately support and empower teachers for the successful implementation of OBA.

In light of the research findings, recommendations were made to promote the implementation of OBA in schools.

Key words: *outcomes-based education (OBE), assessment, OBE assessment (OBA), assessment strategies/methods/types, assessment problems*

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS		ii
OPSOMMING		i
SUMMARY		iii
INHOUDSOPGAWE		v
LYS VAN TABELLE		xii
LYS VAN FIGURE		xv
HOOFSTUK 1	INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PLAN VAN ONDERSOEK.....	1
1.1.	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.3	DOEL VAN ONDERSOEK.....	7
1.4	METODE VAN ONDERSOEK	7
1.4.1	Literatuurstudie.....	8
1.4.2	Empiriese ondersoek.....	8
1.4.3	Populasie en steekproef	8
1.4.4	Meetinstrument.....	8
1.4.5	Data-analise	9
1.4.6	Etiese aspekte.....	9
1.4.7	Prosedure.....	9
1.5	PLAN VAN ONDERSOEK.....	10
1.6	BYDRAE VAN DIE STUDIE	10
HOOFSTUK 2	UITKOMSGEBASEERDE ASSESSERING (UGA) BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS	11
2.1.	INLEIDING	11

2.2	BEGRIPSVERKLARING: UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO).....	12
2.3	DIDAKTIESE GRONDSLAE VAN UGO.....	14
2.3.1	Bevoegdheidsgebaseerde onderwys.....	15
2.3.2	Bemeesteringsleer.....	16
2.4	FILOSOFIESE GRONDSLAE VAN UGO	18
2.4.1	Behaviorisme.....	18
2.4.2	Postmodernisme	19
2.4.3	Konstruktivisme	21
2.4.4	Die sosio-kulturele perspektief.....	22
2.5	DIE WESENSKENMERKE VAN UGO.....	25
2.6	SLEUTELBEGINSELS VAN UGO	26
2.6.1	Helderheid van fokus op kulminerende uitkomste van belang	27
2.6.2	Terugwaartse ontwerp vanaf die uiteindelijke uitkomste.....	28
2.6.3	Hoë verwagtinge dat almal kan slaag	30
2.6.4	Meervoudige geleenthede en ondersteuning vir sukses	30
2.7	BENADERINGS TOT UGO	32
2.7.1	Tradisionele UGO.....	32
2.7.2	Transisionele UGO	33
2.7.3	Transformasionele UGO.....	34
2.8	UGO IN SUID-AFRIKA	36
2.8.1	Inleiding.....	36
2.8.2	Die Nasionale Kurrikulumverklarings (NKV)	38
2.8.2.1	Inleiding - vanaf UGO tot 2005 tot die HNKV tot die NKV	38
2.8.2.2	Die Nasionale Kurrikulumverklarings (NKV)	41
2.8.3	Die huidige stand van UGO in Suid-Afrikaanse skole	42
2.9	SAMEVATTING EN GEVOLGTREKKINGS	50
HOOFSTUK 3	UITKOMSGEBASEERDE ASSESSERING (UGA)	51
3.1.	INLEIDING	51

3.2	BEGRIPSVERKLARING: ASSESSERING vs. EVALUERING	51
3.3	ASSESSERINGSHERVORMING	53
3.4	DOEL VAN ASSESSERING	57
3.5	ASSESSERINGSTIPES	59
3.5.1	Formatiewe assessering.....	60
3.5.2	Summatiewe assessering.....	63
3.5.3	Diagnostiese assessering.....	63
3.5.4	Normgerigte assessering.....	65
3.5.5	Kriteriumgerigte assessering	66
3.5.6	Standaardgerigte assessering	68
3.5.7	Assesseringstipes wat tans in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer word.....	69
3.6	SLEUTELBEGINSELS VAN UGO-ASSESSERING.....	70
3.6.1	Geldigheid	70
3.6.2	Betroubaarheid.....	73
3.6.3	Regverdigheid	75
3.7	DIE VERGESTALTING VAN DIE BEGINSELS VAN UGO EN UGA BINNE DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING (NKV).....	77
3.8	UGA-STRATEGIEË.....	80
3.8.1	Assesseringsmetodes	88
3.8.2	Assesseringstegnieke.....	95
3.8.3	Assesseringsinstrumente.....	99
3.8.4	Die rekordering en rekordhouding van assessering	111
3.9	SAMEVATTING.....	126
HOOFSTUK 4	METODE VAN NAVORSING	127
4.1	INLEIDENDE ORIËTERING	127
4.2	PROBLEEMSTELLING	127
4.3	DOEL VAN DIE ONDERSOEK.....	127
4.4	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	128

4.4.1	Populasie en steekproef	129
4.4.2	Data-insamelingsinstrument	132
4.4.3	Data-insamelingsprosedure.....	134
4.4.4	Data-analise	135
4.5	ETIESE ASPEKTE	136
4.6	SAMEVATTING.....	137
HOOFSTUK 5	RESULTATE, BESPREKING EN GEVOLGTREKKINGS.....	138
5.1	INLEIDING	138
5.2	KWANTITATIEWE RESULTATE.....	138
5.2.1	UGA-opleiding	138
5.2.2	Die implementering van UGA in skole met betrekking tot die aanwesigheid van 'n assesseringsbeleid en assesseringspan.....	140
5.2.3	Die implementering van UGA in die leerarea/-fase van onderrig.....	142
5.2.4	Die aanwending van assesseringsmetodes.....	146
5.2.5	Die aanwending van assesseringsinstrumente	148
5.2.6	Die aanwending van assesseringstegnieke	150
5.2.7	Die aanwending van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en - instrumente om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer.....	153
5.2.8	Die aanwending van die nasionale kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste.....	154
5.2.9	Rapportering oor leerders se vordering	155
5.2.10	Probleme wat met UGA ervaar word	156
5.3	SAMEVATTING VAN DIE KWANTITATIEWE RESULTATE	157
5.4	KWALITATIEWE RESULTATE.....	160
5.4.1	Leemtes met UGA-opleiding ervaar.....	160
5.4.2	Behoeftes vir verdere UGA-opleiding	160
5.4.3	Aanbevelings ter bevordering van die implementering van UGA	160
5.5	BESPREKING VAN RESULTATE	161

5.5.1	Bespreking van kwantitatiewe resultate	161
5.5.2	Bespreking van kwalitatiewe resultate	191
5.6	GEVOLGTREKKINGS.....	222
5.6.1	Gevolgtrekkings oor die aard en omvang van probleme rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole	222
5.6.2	Gevolgtrekkings oor die oorsake van die probleme rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole.....	223
5.7	SAMEVATTING.....	228
HOOFSTUK 6	AANBEVELINGS	230
6.1.	INLEIDING	230
6.2	AANBEVELINGS VIR DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS	230
6.2.1	Opleiding van onderwysers	230
6.2.2.	Samewerking.....	234
6.2.3	Hersiening van assesseringsbeleid	235
6.3	AANBEVELINGS VIR UNIVERSITEITE EN ANDER INSTANSIES WAT ONDERWYSEROPLEIDING AANBIED	237
6.3.1	Onkundigheid oor UGO en UGA.....	240
6.3.2	Aantal opleidingsgeleenthede.....	240
6.3.3	Voldoende opleidingstyd	240
6.3.4	Kwaliteit van ondersteuningsmateriaal.....	241
6.3.5	Standaardisering van opleiding, formate en implementering.....	241
6.3.6	Ooradministratiewe aard van UGA	242
6.3.7	Beplanning van assessering	242
6.3.8	Verdere aanbevelings ten opsigte van opleidingsinhoud	242
6.4	AANBEVELINGS VIR SKOLE	246
6.4.1	Skoolhoofde	246
6.4.2	Aanbevelings vir die daarstelling van 'n skoolassesseringspan (SAS) vir die ontwikkeling van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid.....	247

6.4.3	Aanbevelings vir die sleutelkenmerke van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid	248
6.5	AANBEVELINGS VIR ONDERWYSERS	253
6.5.1	Aanwesigheid van 'n skoolassesseringspan (SAS) en assesseringsprogram in skole	259
6.5.2	Toepassing van 'n verskeidenheid assesseringstipes.....	259
6.5.3	Fokus van assessering	260
6.5.4	Bekendheid met die leeruitkomste.....	261
6.5.5	Aanwending van 'n verskeidenheid van toepaslike assesseringsmetodes.....	261
6.5.6	Aanwending van 'n verskeidenheid van toepaslike assesseringsinstrumente	261
6.5.7	Aanwending van 'n verskeidenheid van toepaslike assesseringstegnieke	262
6.5.8	Aanwending van alternatiewe metodes, tegnieke en instrumente van assessering om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer.....	262
6.5.9	Aanwending van die nasionale kodesistiem vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste.....	263
6.5.10	Wyse van rapportering	263
6.5.11	Waaroor gerapporteer word.....	264
6.5.12	Aanbevelings ten opsigte van probleemareas	264
6.6	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	265
6.7	SAMEVATTING.....	265
6.8	SLOTGEDAGTE	266
BIBLIOGRAFIE		268
BYLAAG A	VRAELYSSTE / QUESTIONNAIRES	278
BYLAAG B	TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE NASIONALE ONDERWYSDEPARTEMENT	298
BYLAAG C	BEGELEIDENDE BRIEF.....	299

BYLAAG D	VERBATIM – DIREKTE AANHALINGS (ONVERWERK).....	300
BYLAAG E	VOORBEELD VAN ‘N REKORDERINGKAART VIR GRADE 10-12	317
BYLAAG F	VOORBEELD VAN ‘N KUMMULATIEWE REKORDERINGS- KAART VIR DIE GRONDSLAG EN INTERMEDIÊRE FASE	319
BYLAAG G	VOORBEELD VAN ‘N RAPPORT VIR GRONDSLAGFASE (GRADE R-3)	321
BYLAAG H	VOORBEELD VAN ‘N RAPPORT VIR INTERMEDIÊRE (GRADE R-4-6)	322
BYLAAG I	VOORBEELD VAN ‘N RAPPORT VIR SENIOR FASE GRADE 7-9)	323
BYLAAG J	KOMMENTAAR OP VRAELYTE -LOODSONDERSOEK	324

LYS VAN TABELLE

TABEL 2.1:	‘n Vergelyking van nasionale vraestelle van 1992 en 2003 volgens intellektuele eise wat dit aan die kandidate stel moeilikheidsvlak van senior sertifikaatvraestelle.....	45
TABEL 3.1:	Verskille tussen konvensionele en UGO-assessering	54
TABEL 3.2:	Rubriek vir die assessering van ‘n navorsingsopdrag.....	98
TABEL 3.3:	Onderwyser- en leerderportefeuljes	103
TABEL 3.4:	Kontrolelys om joernaalinskrywing te assesseer	105
TABEL 3.5:	Voorbeeld van ‘n holistiese rubriek.....	107
TABEL 3.6:	Voorbeeld van ‘n analitiese rubriek	108
TABEL 3.7:	Proses vir die ontwerp van assesseringsrubrieke.....	111
TABEL 3.8:	Kodes en beskrywers vir die rekordering en rapportering van leerderprestasie in die Grondslagfase: Grade R-3:	114
TABEL 3.9:	Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake vir Grade R-3	115
TABEL 3.10:	Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake vir Grade 4-6	116
TABEL 3.11:	Kodes en persentasies vir rekordering en rapportering in Grade 7-9.....	116
TABEL 3.12:	Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake vir Grade 7-8	117
TABEL 3.13:	Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake in Graad 9	118
TABEL 3.14:	Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake in Grade 10 tot 11	119
TABEL 3.15:	Vereistes vir formeel gerekordeerde assessering in Graad 12	120
TABEL 3.16:	Kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie	122
TABEL 4.1	Biografiese besonderhede van die deelnemers.....	130
TABEL 5.1:	UGA-opleiding ontvang.....	138

TABEL 5.2:	Aanbieder van opleiding.....	139
TABEL 5.3:	Geskiktheid van UGA-opleiding	139
TABEL 5.4:	Behoeftte aan verdere UGA-opleiding.....	139
TABEL 5.5:	Die aanwesigheid van 'n UGA-assesseringsbeleid in skole.....	140
TABEL 5.6:	Nuttigheid van assesseringsbeleid vir deelnemers om UGA met groter mate van sukses toe te pas	140
TABEL 5.7:	Die aanwesigheid van 'n assesseringspan in die skool	141
TABEL 5.8:	Deelname aan 'n assesseringspan	141
TABEL 5.9:	Bepaling van die invloed van deelname aan 'n assesseringspan vir meer doeltreffende implementering van UGA	142
TABEL 5.10:	Deurlopende assessering van leerders se prestasie/vordering in 'n leerarea/-fase van onderrig	142
TABEL 5.11:	Die gebruik van 'n assesseringsprogram.....	143
TABEL 5.12:	Assesseringstipes toegepas.....	143
TABEL 5.13:	Die fokus van assessering van leerders	144
TABEL 5.14:	Bekendheid met die leeruitkomste van die leerarea van onderrig	145
TABEL 5.15:	Aansluiting van die assesseringstandaarde, waarvolgens die leerders beoordeel word, by die leeruitkomste in die leerarea geïdentifiseer	146
TABEL 5.16:	Aanwending van verskillende tipes van assesseringsmetodes.....	147
TABEL 5.17:	Tipes van assesseringsinstrumente gebruik.....	149
TABEL 5.18:	Assesseringstegnieke tydens assessering toegepas	151
TABEL 5.19:	Akkommodering van leerders met spesiale behoeftes deur gebruikmaking van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en - instrumente	154
TABEL 5.20:	Die gebruik van die nasionale kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste	154

TABEL 5.21:	Wyses van rapportering oor leerders se vordering	155
TABEL 5.22:	Aspekte waaroor gerapporteer word tydens terugvoering	155
TABEL 5.23:	Ervaring van probleme met UGA	156
TABEL 5.24:	Die aard van die probleme met UGA ervaar.....	156
TABEL 6.1:	Doel en status van die relevante assesseringsdokumente vir die AOO-band:.....	238
TABEL 6.2:	Doel en status van die relevante assesseringsdokumente vir die VOO-band:.....	239
TABEL 6.3:	Beplanning binne 'n assesseringsbeleid.....	255
TABEL 6.4:	Bestuur van DASS binne 'n assesseringsbeleid.....	255
TABEL 6.5:	Administrasie van portefeuljes	255
TABEL 6.6:	Administrasie van profiele	256
TABEL 6.7:	Interne moderering.....	256
TABEL 6.8:	Rekordhouding.....	257
TABEL 6.9:	Rapportering	257
TABEL 6.10:	Vordering en bevordering.....	257
TABEL 6.11:	Intervensie en ondersteuning	258
TABEL 6.12:	Appèlprosedure.....	258

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 3.1:	Geïntegreerde onderrig, leer en assessering	81
FIGUUR 3.2:	Siklus vir geïntegreerde onderrig, leer en assessering.	83

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING, DOEL, METODE EN PLAN VAN ONDERSOEK

1.1. INLEIDING

Onderwys in Suid-Afrika het 'n onstuimige verlede en die onderwysstelsel van die apartheidsjare kan as “pynvol, verdelend, afbrekend en selfverdelend” beskryf word (Mda & Mothata, 2000:vi). Die totstandkoming van 'n demokratiese “nuwe” Suid-Afrika in 1994 het diepgaande transformasie in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel genoodsaak wat dit ten doel gestel het om die onderwysbehoefte van alle Suid-Afrikane aan te spreek en om die grondslag vir die bou van 'n nuwe Suid-Afrika te lê.

Ten einde bogenoemde transformasie te bewerkstellig, is Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) as die nuwe onderwysmodel vir Suid-Afrika aanvaar. Die aanvaarding en implementering van UGO het 'n paradigmaskuif, ten opsigte van onderrig en leer, ingehou en die omvang en diepgang van hierdie skuif is tot 'n groot mate deur die onderwysbeleidmakers onderskat. Die implementering van die nuwe kurrikulum (Kurrikulum 2005) het ongelukkig 'n periode van verwarring in Suid-Afrikaanse onderwys teweeggebring.

Volgens Naicker (1999:69) is die verwarring grotendeels veroorsaak deur die konseptuele spronge wat gedurende beleidontwikkelingsprosesse gemaak is. In baie gevalle was die verskillende beleidskuiwe onverenigbaar en kon baie opvoed- en onderwyskundiges nie die een met die ander verbind nie. Naicker (1999:69) voer aan dat alhoewel werkswinkels, seminare en ander opleidingsgeleenthede oor UGO en Kurrikulum 2005 vir onderwysers aangebied is, het opvolgevaluasies aangedui dat daar oor die algemeen nie betekenisvolle metodologiese skuiwe in onderwysers se onderrig- en assesseringstrategieë waargeneem is nie. Hierdie toedrag van sake was problematies aangesien onderwys nou veronderstel was om konseptueel en teoreties in 'n nuwe onderrig-, leer- en assesseringsraamwerk te funksioneer wat nie sigbaar in klaskamers geïmplementeer is nie.

Reynecke (2008:46) haal Vandeyar en Killen (2003) aan wat verduidelik dat verwarring en gegriefdheid in Suid-Afrikaanse skole ontstaan het, as gevolg van die onbesonne klem wat tydens opleiding op die sogenaamde “paradigmaskuif” geplaas is. Vandeyar en Killen redeneer dat die basiese didaktiese beginsels van onderrig, leer en assessering nie verander het met die instelling van UGO, Kurrikulum 2005, later die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) en uiteindelik die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) nie.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Teen die agtergrond van die verwarring wat daar van meet af aan in onderwysgeledere oor UGO en Kurrikulum 2005 bestaan het, is die stroom van felle kritiek wat sedert die implementering van die onderwysmodel en die kurrikulum ontstaan het, te verwagte.

Talle koerantartikels het sedert die implementering van UGO onderwysers, opvoedkundiges en ander rolspelers se negatiwiteit teenoor UGO, en in die besonder Uitkomsgebaseerde Assessering (UGA), weerspieël. Sekere kommentators het gewaarsku dat UGO in ander lande van die wêreld klaaglik misluk het. In dié verband verwys Bentham, in die *Sunday Times* (1995) onder die opskrif "*Passing in school but failing in life*", na die "*Back to school basics – project*" waarop Brittanje in plek van 'n UGO-benadering besluit het. Volgens Viljoen (1999:24) het Brittanje meer as tien jaar en miljoene ponde gemors, voordat die mislukte UGO-model gestaak is. Hier te lande, het ouers ook in briewekolomme van koerante gewaarsku dat die implementering van UGO in Suid-Afrika sal lei tot 'n algemene verlaging van onderwysstandaarde en tot funksionele ongeletterdheid, soos wat dit in die VSA gebeur het (Anon., 2002).

Rademeyer (2003) berig soos volg in Beeld: "*Uitkomsgerigte onderrig is 'n bom wat skole getref het en duisende kinders en onderwysers 'vermink' het*". In die artikel skryf sy, onder andere, van oorwerkte onderwysers wat nie weet wat van hulle verwag word nie en dat onderwysers se verwarring aan 'n gebrek van steun of leiding van die onderwysdepartement toegeskryf moet word. In die artikel word verder vermeld dat groepswerk een van die grootste wroegings vir onderwysers is en wat oënskynlik in die meeste skole tot chaos in die klaskamers aanleiding gee. Onderwysers weet nie wat hulle moet doen om kinders te beheer en elkeen in 'n groep betrokke te kry nie. Dikwels gebeur dit dat uitblinkers al die werk doen, terwyl almal punte daarvoor kry. In dieselfde artikel word 'n skoolhoof van 'n Wes-Randse skool aangehaal wat beweer dat UGO 'n stelsel is wat ongeletterde kinders met hope selfvertroue gaan oplewer. Daar word ook melding van onderwysers se bekommernis oor Graad 8- en Graad 9-leerders gemaak wat aan UGO gewoon geraak het, maar wat nog die senior sertifikaat-eksamen moet skryf omdat die departement nie vroeër gereed was om die stelsel in werking te stel nie.

De Vries (2004) haal die voormalige Minister van Onderwys, Me. Naledi Pandor, soos volg in Rapport aan: "*Dis A-B-C en klaar! Sê Minister*". Pandor het in die artikel haar "*opregte besorgdheid*" oor die uitwerking en inwerkingstelling van UGO erken. De Vries verwys ook in die artikel na Pandor se parlementêre begrotingsrede, waartydens sy haar misnoeë uitspreek het oor hoërskoolleerlinge wat na vyf jaar, nog nie oor die basiese vaardighede in lees, skryf en wiskunde beskik nie. De Vries (2004) berig verder dat Pandor tydens die begrotingsrede gesê het dat dit moontlik is dat inligting oor die toepassing van UGO nie

korrek oorgedra is nie, maar dat daar nie fout met die beleid as sodanig is nie. Pandor het ook aangedui dat daar met senior departementele amptenare ooreengekom sou word oor die verbetering van opleiding en die opstel van duidelike en ondubbelsinnige assesseringsriglyne, aangesien dit lewensbelangrik is dat leerders op laerskoolvlak kan lees en skryf.

Rademeyer (2008a) skryf in Beeld dat dit aan die lig gekom het dat daar 'n kommerwekkende neiging is om matrikulante se punte vir deurlopende assessering (DASS) op te blaas. In die berig word Prof. Servaas van der Berg, verbonde aan die ekonomie-departement van die Universiteit van Stellenbosch (US), aangehaal wat gesê het dat onakkurate DASS-punte die verkeerde boodskap aan matrikulante deurgee. Van der Berg het 'n ontleding van DASS- en eindeksamenpunte gedoen, deur die data van al die matrikulante in al nege provinsies tussen 2003 en 2005 te ontleed. Volgens Van der Berg mislei die skoolstelsel se swak assesseringsvermoë leerlinge en hou dit ernstige gevolge vir leerders se benadering en voorbereiding vir die eindeksamen in. Die groot gaping tussen DASS- en die eindeksamepunte veroorsaak dat Graad 12-kandidate 'n optimistiese beeld van die matrikulasie proses verkry. Van der Berg het verder in die artikel daarop gewys dat die verswakkeende eksamenpunte die groeiende ongelykheid tussen dit wat in die skole geleer en geassesseer word en dit wat in die eksamen, in ooreenstemming met die nasionale kurrikulum, geassesseer word aandui. Volgens Van der Berg is bevind dat onakkurate assessering meestal plaasvind in kategorie 1-, 2- en 3-skole wat hoofsaaklik histories swart arm skole is. Die onakkurate assessering kom in sowat 19% van skole voor, waarvan die meeste in KwaZulu-Natal, Mpumalanga en die Oos-Kaap is.

Kruger (2008) berig in Rapport dat Mnr. Rufus Poliah, Nasionale Direkteur van Assessering van Verdere Onderwys en Opleiding, van oordeel is dat daar 'n mate van twyfel oor die betroubaarheid van deurlopende assessering (DASS) bestaan. Volgens Poliah beskik onderwysers nie oor voldoende opleiding vir die implementering van DASS nie, die wyse van punttoekenning wissel van onderwyser tot onderwyser, deurlopende assessering skep 'n groter werkklas vir leerders en onderwysers; skole volg verskillende assesseringsbenaderings; en leerders kan hulp van ouers, onderwysers of maats ontvang om assesseringstake te voltooi. Volgens Kruger (2008) se berig, voer Poliah verder in die artikel aan dat DASS op skool-, skoolgroep- en provinsiale vlak gemodereer behoort te word, maar dit gebeur nie oral doeltreffend nie. Poliah beweer ook dat daar 'n tekort aan vakadviseurs is en dat vakadviseurs nie noodwendig leiers op hul gebied is nie.

Rademeyer (2007a) berig in Beeld dat die hoë druipsyfer onder die vorige jaar se Graad 10-leerders (drie uit tien leerders) geen verrassing was nie, as in ag geneem word hoeveel probleme daar met die opleiding van onderwysers en leermateriaal ervaar is. Rademeyer (2007a) se berig verduidelik Prof. Kobus Maree wat aan die Fakulteit Opvoedkunde by die

Universiteit van Pretoria verbonde is, dat alles wat rakende die oorhaastige instelling van die nuwe kurrikulum vir UGO voorspel is, bewaarheid is en dat die verhewe ideale wat die departement met UGO in vooruitsig gestel is, nie gerealiseer het nie. Volgens Maree was daar te veel ondoeltreffendheid met die opleiding van onderwysers wat tot gevolg gehad het dat baie van hulle nie voldoende kennis aan die leerlinge kon oordra nie en dat dit tragies is dat voorheenbenadeelde leerders net verder benadeel is.

Rademeyer (2007b) berig in Beeld dat skoolrapporte nie meer voorsiening maak vir die gebruik van terme “slaag” en “druip” nie.” Volgens Prof. Johan Beckmann, onderwysregkenner aan die Universiteit van Pretoria, dat ’n kind en sy ouers die reg het om te weet waar hy staan en dat die skoolrapport geen waarde het, as ’n mens nie daaruit kan aflei of ’n kind “*dit gaan maak of nie*”. Beckmann is van opinie dat dit verkeerd is om deur vae omskrywings die indruk te wek dat alle kinders aanvaarbaar presteer en dat dit in die kind en sy ouers se beste belang is om te hoor as die kind nie na die volgende graad kan vorder nie. Mnr. Paul Coldits, Uitvoerende Hoof van die Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse skole (Fedsas), het ook kritiek op dié beleid uitgespreek. Volgens Coldits kry Fedsas gereeld klagtes van ouers dat skole hulle van te min inligting, oor hulle kinders se vordering, voorsien en dat ouers nie weet dat hulle kinders sukkel op skool nie.

Rademeyer (2008b) berig in Beeld dat Dr. William Spady, ’n internasionale UGO-deskundige, in ’n artikel wat in die Tydskrif vir Geesteswetenskappe sou verskyn het, gesê het dat UGO in Suid-Afrika misluk het en dit jammer is dat die boodskap wat hy in 1997 oorgedra het, min tot geen invloed op die opvoedkundige hervormingsbeleid van die land uitgeoefen het nie. Een van Spady se argumente is dat leerlinge en onderwysers binne ’n “*tydsgebonde*” stelsel versink het. Hy voer in Beeld aan dat UGO baie min of geen invloed op die Suid-Afrikaanse opvoedkundige hervormingsbeleid gehad het nie. Volgens Spady was daar groot teenstrydighede tussen die Suid-Afrikaanse regering se Kurrikulum 2005-strategie en die fundamentele beginsels van egte UGO. Na ’n dekade van verwarring oor UGO, moedig Spady sy Suid-Afrikaanse kollegas aan om nie meer na die Suid-Afrikaanse kurrikulum as ’n UGO-kurrikulum in enige vorm te verwys nie. Volgens Spady het dit nooit in 1997 bestaan nie en sedertdien al hoe meer van die toneel verdwyn.

Volgens Spady is die werklike uitdaging wat Suid-Afrika in die gesig staar, om ’n onderwysstelsel te mobiliseer wat betroubaar is en ’n betekenisvolle verskil in die lewens van alle Suid-Afrikaanse leerders sal maak (Rademeyer, 2009b). Rademeyer (2008b) verwys, in aansluiting daarmee, na Prof. Billy Fraser, kurrikulumkundige aan die Universiteit van Pretoria (UP), se stelling dat Suid-Afrika se onderwysstelsel nog nie so gesofistikeerd is dat daar buite die “roosterdinamiek” gedink word nie. Volgens Prof. Mary Metcalfe, Dekaan van die Skool vir Opvoedkunde aan die Universiteit van die Witwatersrand, is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te stadig was om meganismes in werking te stel wat onderwysers kon

ondersteun en dat die probleme wat die onderwysstelsel ervaar aan die swak vakkennis van onderwysers toegeskryf kan word. Rademeyer (2008b) berig dat Prof. Gawie du Toit, verbonde aan die Departement van Kurrikulumstudies aan die Universiteit van die Vrystaat, is van mening dat die klem in Suid-Afrikaanse skole te veel op assessering val wat 'n groot administratiewe las op die onderwyser plaas en dat dit die fokus van doeltreffende leer wegvat.

Kruger berig in Rapport (2008) dat UGO opnuut in die spervuur is en dat die land se grootste onderwysvakbond twyfel aan die effektiwiteit daarvan. Mnr. Thabule Ntola, President van die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie (SADOU) sê dat UGO, tesame met die hele onderwysstelsel en al sy probleme, ondersoek moet word. Die vakbond was een van die belanghebbendes op 'n "indaba" waar 'n "onderwyspadkaart" opgestel is, met 'n voorstel dat UGO hersien word en "indien nodig die doodsertifikaat moet kry". Ntola sê dat die "padkaart" baie verskillende menings bevat en nie 'n konsensusdokument is nie. Konsensus bestaan egter dat die kurrikulum tot frustrasie lei, aangesien Suid-Afrikaanse kinders na 11 jaar nie kan lees, skryf of reken nie.

Retief (2008) haal vir Professor Jonathan Jansen, tans die Rektor van die Universiteit van die Vrystaat, soos volg in Rapport aan: *"Ek soek die minister wat die balls het om te sê, uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is 'n fiasko en ons is nou kláár met die blêddie ding"*. Jansen is van mening dat daar na die basiese aspekte van onderwys in skole teruggekeer moet word. Onderwysers moet presies weet hoe om te werk te gaan en dit moet bloot wees waarvoor hulle opgelei is.

Van Rhee (2009), die Uitvoerende Hoof van die Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans, voer in sy artikel getiteld *"UGO – ramp of redding"* aan dat assessering en die probleme daarvan die *"oortjies van die seekoei"* is. UGO gaan hand aan hand met ander kurrikulêre verpligtinge wat dikwels in die konteks van oorvol klasse en vele andere eksterne sosiale, maatskaplike en interne bestuursfaktore doeltreffende onderrig ernstig aan bande lê. Een van die mees belemmerende interne faktore is dat onderrig dikwels, op aandrang van ouers en leerlinge, in 'n tweede en vir sommige leerders in 'n derde taal geskied, met gebrekkige of selfs geen ondersteuning nie.

Prof. Jonathan Jansen voorspel in Beeld dat daar teen die einde van Junie 2009 'n massiewe druipsyfer onder eerstejaar universiteitstudente gaan voorkom. Volgens Jansen is universiteite vanjaar oorstroom met matrikulante wie se matriekuitslae gemanipuleer is (Rademeyer, 2009a).

Bo en behalwe die negatiewe kritiek wat daar teenoor UGO en UGA in die pers uitgespreek is, het die resultate van sistemiese evaluasies en ander nasionale en internasionale ondersoeke ook aangedui dat alles nie wel is in Suid-Afrikaanse onderwys nie.

In September 2001 is 5% van die Graad 3-leerders (108 000 leerders) in Suid-Afrika aan 'n sistemiese evaluasie onderwerp. Die evaluasie het 'n nasionale gemiddelde prestasie van 35% in Geletterdheid (luistervaardighede) en 30% vir leesbegrip en skryf opgelewer (SA, 2002:viii; Buhlungu *et al.*, 2007:479). Leerders wat die geleentheid gehad het om in hul huistaal geassesseer te word, het aansienlik beter gevaar as dié wat in 'n tweede of selfs derde taal geassesseer is (SA, 2002:viii). 'n Verdere evaluasie wat in 2003 deur die Departement van Onderwys onderneem is, om die geletterdheidsvlakke van Graad 3-leerders te bepaal, het met die bevindinge van die 2001-evaluasie gekorreleer en het aangetoon dat 61% van die leerders wat getoets is, nie op die toepaslike vlakke vir hul ouderdom kon lees of skryf nie (Centre of Evaluation and Assessment, 2006:8). In Oktober 2007 het die Departement van Onderwys 'n tweede sistemiese evaluasie in die Grondslagfase geloods. 'n Toevallige steekproef van 53 927 Graad 3-leerders, afkomstig van 2 327 primêre skole, het aan die opname deelgeneem. Soos in 2001 is assessering deur middel van gestandaardiseerde geskrewe toetse uitgevoer, om die vlakke van sukses in terme van graadspesifieke kurrikulumuitkomste vir Geletterdheid en Gesyferdheid te bepaal. Hierdie sistemiese evaluasie het slegs 'n geringe verbetering in leerderprestasie, teenoor die resultate van die 2001-evaluasie, aangedui - 'n gemiddelde prestasie van 36% is onderskeidelik in Geletterdheid en 35% in Gesyferdheid behaal (Pandor, 2008; SA, 2008:1). Hierdie lae prestasievlakke, ten opsigte van Geletterdheid en Gesyferdheid was vir Pandor (2008) onaanvaarbaar, aangesien dit 'n negatiewe invloed op toekomstige akademiese sukses uitoefen. Die vermoë om te kan skryf en met begrip te kan lees "... *enhance opportunities of success when pursuing learning beyond the Foundation Phase*" (Pandor, 2008).

Resultate van die *Monitoring Learning Achievement (MLA)* ondersoek het aangetoon dat leerders in die Noordwesprovinsie 'n gemiddelde van 45.2% in Geletterdheid behaal het wat ongunstig vergelyk met die gemiddelde van 60.68% wat in die Wes-Kaap behaal is. Die nasionale gemiddelde was 48.10% (Buhlungu *et al.*, 2007:476).

Rademeyer (2007c) berig in Beeld, onder die opskrif "*SA vaar swakste in toets*" dat Suid-Afrikaanse leerders wat aan die *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006* deelgeneem het, heel laaste gekom het. Die bevindinge is deur Prof. Sarah Howie van die Sentrum vir Evaluasie en Assessering, by die Universiteit van Pretoria wat die ondersoek nasionaal gekoördineer het, bekend gemaak. Behalwe dat Suid-Afrikaanse leerders heel laaste gekom het, het hulle prestasies ook ver onder die internasionale gemiddelde geval.

Wanneer bogenoemde navorsingsresultate (nasionaal sowel as internasionaal) ontleed word, is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse leerders in die laaste graad van die Grondslagfase,

onder andere, beduidende lees- en skryfagterstande toon en nie toegerus vir die skolastiese eise van Graad 4 is nie.

Ondersoeke uitgevoer deur Reynecke (2008) en Warnich (2008), om onderskeidelik die UGA van Engels Eerste Addisionele Taal in die Verdere Onderwys en Opleiding Band en die assessering van Geskiedenis in Graad 10 te ondersoek, het ook aan die lig gebring dat onderwysers wesenlike probleme met die implementering van UGA ervaar.

Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit dat die implementering van UGO en UGA 'n problematiese en kontroversiële aangeleentheid in Suid-Afrika geword het. Hierdie is 'n kommerwekkende toedrag van sake wat indien dit sou voortduur, sal afstuur op die misloop van die kritiese en ontwikkelingsuitkomst wat die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiesowerheid in 1996, as die onderliggende basis vir alle onderwys en opleiding in Suid-Afrika geïdentifiseer het.

Dit is dus van wesenlike belang dat die onderhawige navorsing op die volgende navorsingsvrae gerig sal wees:

Wat is die aard en omvang van die probleme wat rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole bestaan?

Wat is onderliggend aan die probleme wat rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole ervaar word?

Watter voorkomende, bemagtigende en regstellende maatreëls kan aangewend word, om die UGA-problematiek in Suid-Afrikaanse skole te verlig en/of te verbeter?

1.3 DOEL VAN ONDERSOEK

In die lig van die bogenoemde navorsingsvrae is die doel van die ondersoek om die aard, omvang en oorsake van die UGO-assesseringsknelpunte in Suid-Afrikaanse skole te bepaal en om met praktykgerigte, hulpverlenende strategieë na vore te kom om die situasie te verlig en/of te verbeter.

1.4 METODE VAN ONDERSOEK

Ten einde die bogenoemde navorsingsvrae te beantwoord en die doel van die ondersoek te verwesenlik, sal daar van die volgende metodes gebruik gemaak word.

1.4.1 Literatuurstudie

'n Uitgebreide literatuurstudie sal onderneem word om die terrein van assessering en, meer spesifiek, UGO-assessering te ondersoek. Die doel van die literatuurstudie is ook om 'n teoretiese basis daar te stel vir die empiriese ondersoek na die problematiek van UGO-assessering in Suid-Afrikaanse skole. Literatuursoektogte na resente en relevante primêre en sekondêre bronne sal deur middel van die Internet onderneem word, waartydens verskeie elektroniese tydskrifbasse soos EBSCOhost, Academic Search Premier, ERIC en SCIENCEdirect geraadpleeg sal word.

Die volgende trefwoorde sal in die soektogte gebruik word:

uitkomsgebaseerde onderwys, assessering, UGO-assessering, assesseringstrategieë/-metodes/-tipes, assesseringsprobleme

1.4.2 Empiriese ondersoek

Opnamenavorsing sal in die empiriese gedeelte van die ondersoek gebruik word. Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data sal ingewin word om die aard, omvang en oorsake van die UGO-assesseringsproblematiek in Suid-Afrikaanse skole te ondersoek.

1.4.3 Populasie en steekproef

'n Verteenwoordigende, gestratifiseerde, nasionale steekproef van 800 skole sal, op 'n sistematiese wyse, uit die populasie van Suid-Afrikaanse staatskole getrek word. By elke skool sal drie respondente (die hoof, 'n departementshoof en 'n onderwyser) versoek word om 'n vraelys voltooi.

1.4.4 Meetinstrument

Die tersaaklike inligting sal by wyse van 'n gestruktureerde vraelys ingesamel word.

Die volgende inligting sal deur die vraelys ingewin word:

Biografiese besonderhede: Hierdie gedeelte van die vraelys sal biografiese inligting rakende die deelnemers inwin.

UGO-assessering:

- Opleiding: Hierdie gedeelte sal hoofsaaklik fokus op die deelnemers se blootstelling aan UGA-opleidingsprogramme, die effektiwiteit van die opleiding en die behoefte aan verdere opleiding.

- UGO-assessering in die skool: Hierdie gedeelte sal hoofsaaklik probeer bepaal tot in watter mate die aanwesigheid van 'n assesseringsbeleid asook deelname in 'n assesseringspan deelnemers help om UGA, met 'n groter mate van doeltreffendheid, te implementeer.
- Onderwysers se kennis en vaardighede ten opsigte van UGA: Hierdie gedeelte sal hoofsaaklik daarop gerig wees om inligting oor die deelnemers se kennis en vaardighede rakende UGA in te win en in watter mate die kennis en vaardighede binne hul onderskeie leerareas/vakke toegepas word.
- Knelpunte, leemtes en behoeftes: Hierdie gedeelte sal inligting inwin oor die knelpunte, leemtes en behoeftes wat die deelnemers met die implementering van UGA ervaar.
- Aanbevelings: Hier sal deelnemers uitgenooi word om aanbevelings te maak ter verbetering van die UGA-praktyk.

1.4.5 Data-analise

Die kwantitatiewe data sal hoofsaaklik deur middel van beskrywende statistiese tegnieke verwerk word.

Die kwalitatiewe data sal kwalitatief deur middel van 'n oop-koderingsmetode geanaliseer word.

1.4.6 Etiese aspekte

Toestemming vir die navorsing sal van die Nasionale Departement van Onderwys asook die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente en die Etiese Komitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verkry word. Daar sal aan al die voorgeskrewe etiese riglyne en voorwaardes van die onderskeie instansies voldoen word.

1.4.7 Prosedure

Die volgende prosedure sal gevolg word:

- 'n Literatuurondersoek sal onderneem word.
- Toestemming vir die ondersoek sal van die Nasionale Departement van Onderwys asook die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente verkry word.
- 'n Loodsondersoek sal met die konsepvraelys onderneem word.
- Die vraelys sal gefinaliseer word.

- Die steekproef sal getrek word.
- Daarna sal die vraelys aan die geïdentifiseerde skole (wat in die steekproef opgeneem is) gestuur word en aan die deelnemers vir voltooiing voorgelê word.
- Die ingevulde vraelyste sal gekodeer word en die data sal in die rekenaar ingevoer en geanaliseer word.
- Die resultate sal geïnterpreteer word en aanbevelings, ter verbetering van die UGO-assesseringspraktyk, sal gemaak word.

1.5 PLAN VAN ONDERSOEK

Die volgende hoofstukke sal in die verhandeling ingesluit word:

- Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling, doel, metode en plan van ondersoek
- Hoofstuk 2: Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) binne die Suid-Afrikaanse konteks
- Hoofstuk 3: Uitkomsgebaseerde assessering (UGA)
- Hoofstuk 4: Metode van navorsing
- Hoofstuk 5: Resultate, besprekings en gevolgtrekkings
- Hoofstuk 6: Aanbevelings

1.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Op die oomblik is daar 'n gebrek aan navorsing wat die aard en omvang van die UGO-assesseringsproblematiek in Suid-Afrikaanse staatskole weergee en die ondersoek sal 'n wesenlike bydrae in dié verband lewer. Die UGA-knelpunte en -probleme sal nie net op 'n wetenskaplike wyse blootgelê word nie, maar die ondersoek sal ook met praktykgerigte aanbevelings voor die dag kom om die situasie te verbeter.

Die ondersoek is een van die subprojekte van die Assesseringsprojek van die Navorsingsfokusarea, van die Fakulteit Opvoedingwetenskappe, en daar word geantisipeer dat die bevindinge van hierdie ondersoek 'n wesenlike bydrae sal lewer tot die bereiking van die doelwitte van die navorsingsprojek en die ontwikkeling van praktykgerigte en hulpverlenende strategieë, soos werkswinkels en relevante opleidingsprogramme vir voornemende en diensdoenende onderwysers.

Vervolgens sal UGO in die Suid-Afrikaanse konteks in Hoofstuk 2 bespreek word.

HOOFSTUK 2

UITKOMSGEBASEERDE ASSESSERING (UGA)

BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

2.1. INLEIDING

In Hoofstuk 1 is die standpunt gehuldig dat die implementering van uitkomsgebaseerde assessering (UGA) oor die algemeen problematies in Suid-Afrikaanse skole is en dat die onderrig- en leersituasie daardeur belemmer word.

In hierdie hoofstuk sal daar gepoog word om uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) te omskryf, in terme van die onderliggende filosofie, wesenskenmerke en beginsels ten einde 'n basis daar te stel vir Hoofstuk 3 en die empiriese ondersoek na die aard, omvang en oorsake van die UGA-knelpunte binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Onderwyservorming kan deur middel van 'n hele aantal verskillende kurrikulumbenaderinge bewerkstellig word. UGO is net een so 'n poging tot onderwyservorming.

In 1998 het Suid-Afrikaanse onderwysbeleidmakers besluit op UGO as die voertuig vir die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysstelsel, waar alle ongelykhede en diskriminasie uitgeskakel word. Die doelwit wat vooropgestel was, is om aan alle leerders gelyke geleenthede te gee om tot volwaardige burgers van die land te ontwikkel wat opgewasse is om die eise te hanteer wat die samelewing aan die mens van die een-en-twintigste eeu stel. UGO is dus geïmplementeer om ongelykhede wat deur apartheidsonderwys teweeggebring is, uit die weg te ruim deur 'n kurrikulum daar te stel wat vir alle leerders toeganklik is en nie net aan alle leerders se lewensbehoefte voldoen nie, maar ook aan die behoeftes van Suid-Afrika as deel van 'n globale gemeenskap soos aangedui in Chisholm (2000:10) se verslag getiteld *C2005 Report*.

Volgens Lubisi, Parker en Wedekind (1998:61-62) was ekonomiese, politiese en sosiale oorweginge en dit wat as waardevolle kennis en vaardighede vir landsburgers beskou is, 'n aantal van die redes wat aangevoer kan word vir die implementering van UGO in Suid-Afrika.

2.2 BEGRIPSVERKLARING: UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)

Spady (2005:1) identifiseer en omskryf, in sy artikel getiteld: *“OBE Reform in Search of a Definition”*, die komponente van ’n uitkomsgebaseerde sisteem soos volg: *“OBE is a comprehensive approach to focusing, defining, and organizing all aspects of the instructional and credentialing systems of schools”*. Die bogenoemde twee sisteme kan binne die uitkomsgebaseerde benadering beskryf word as die onderrig- en assesseringsisteme in skole. Die onderrigsisteem bevat elemente soos doelwitstelling, beplanning, kurrikulum, onderwys, onderrig- en leersteunmateriaal asook assessering van leer (Spady, 2005:4). Die geloofwaardigheidsisteem sluit elemente in soos evaluering, nasien, kreditering, rapportering en bevordering. Binne ’n uitkomsgebaseerde benadering word hierdie komponente volgens die behoeftes en vermoëns van die leerders bepaal en georganiseer. Die vertrekpunt vir onderrig, leer en assessering is dus die leerder en nie die kurrikulum self nie.

Botha (2002:364) beskryf die uitkomsgebaseerde stelsel as ’n leerdergesentreerde benadering tot onderrig en leer. Hierdie leerdergesentreerde benadering beweeg duidelik weg van die sillabusgedrewe stelsel, waar die onderrigdoelwitte en leerdoelwitte vooropgestel is. Botha (2002:364) stel dit soos volg: *“...the emphasis is not on what the teacher wants to achieve, but rather on what the learner should know, understand, demonstrate (do) and become”*. Wat die leerder leer en of die leerder leer is dus belangriker as wanneer en hoe die leerder leer.

Anderson (2004:257) hou, in aansluiting met Botha (2002:364), die volgende definisie voor: *“Outcomes-based Education is an approach in which decisions about the curriculum are driven by the exit learning outcomes that the students should display at the end of the course.”*

Harden *et al.* (1999:7-14) sê verder dat UGO opgesom kan word as “resultaatgeoriënteerde denke” en dat dit die teenoorgestelde van “insetgebaseerde onderwys” is, waar die klem op die onderrigproses val en die resultate daarvan goedsmoeds aanvaar word. In UGO rig die leeruitkomste die onderrig-, leer- en assesseringsproses.

Volgens die Nasionale Kurrikulumverklarings (NKV) vir Graad 9 (SA, 2003:4) word UGO omskryf as ’n leerdergesentreerde onderwysproses omdat dit die kennis en vaardighede (leeruitkomste), waaroor die leerders aan die einde van die leerproses moet beskik, beklemtoon.

Spady (2005:1) dui aan dat hierdie leeruitkomste deur duidelike waarneembare demonstrasies van leer waargeneem word, tydens of aan die einde van ’n wesentlike stel leerervarings. Hy redeneer dat hierdie demonstrasies of prestasies dikwels die sleutel-

elemente weerspieël, naamlik: 1. die leerder se kennis; 2. wat die leerder daadwerklik kan doen met die kennis; en 3. die leerder se selfvertroue en motivering gedurende die demonstrasie. In teenstelling met die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007:7), sluit leer volgens hom nie waardes, houdings, gevoelens, oortuigings, aktiwiteite, opdragte, doelwitte, tellings, grade of gemiddeldes (soos vele mense glo) in nie.

Die kern van UGO is dus nie die aanvaarding van “enige” resultate nie, maar ’n gefokusde benadering om duidelike gedefinieerde en voorafbepaalde uitkomst te bereik.

Die sleutelbeginsel van UGO, asook die rede agter die onderwysstelsel se verbintenis tot UGO, is dus leerders se fokus op die leeruitkomst en die waarneembare demonstrasie van die bereiking van die leeruitkomst.

Oliver (1999), soos aangehaal deur De Witt en Lessing (2001:273), verduidelik dat ’n *“...outcomes-based learning approach intends to focus equally on knowledge, skills, the process of learning and the final outcome/result/product...”*. Hierdie klemverskuiwing verskil van die inhoudsgebaseerde benadering in die sin dat UGO op die leerproses gerig is, in lyn met die beoogde leeruitkomst asook die bemeestering van kennis en vaardighede, om die uitkomst te bereik.

Cretchley en Castle (2001:487) ondersteun die voorafgaande definisies van UGO en beklemtoon ook UGO se leerdergesentreerde aard. Volgens hulle beteken leerdergesentreerdheid dat die leeruitkomst; onderrig- en assesseringsstrategieë; inhoud; en leertempo van die leerder gesamentlik deur die onderwyser en leerder bepaal word.

Ramaprasad (2001:287) sluit by Cretchley en Castle (2001:487) aan, in terme van die leerdergesentreerdheid van UGO, deur die volgende definisie van die Nasionale Onderwysdepartement (SA, 1997) aan te haal: *“...the outcomes-based education approach is defined as an approach, which should ... be driven by the outcome displayed by the learner at the end of the educational experience (process)”*. Die onderwyser ondersoek dus die ontwikkelingsvlak en behoeftes van die leerders vir die identifisering van die leeruitkomst en assesseringsstandaarde.

Die bogenoemde definisies en omskrywings beskryf die UGO-benadering dus as ’n onderwysbenadering wat op die bereiking van voorafbepaalde leerresultate gerig is. Die UGO-paradigma behels met ander woorde dat dit wat die leerder leer en of die leerder leer, belangriker is as wanneer en hoe die leerder leer. In UGO word daar sterk gefokus op die ontwikkeling van kennis en vaardighede, volgens die vermoë en tempo van die leerder. Die aanname wat uit die bogenoemde definisies gemaak kan word, is dat UGO daarop gerig is om alle leerders in staat te stel om suksesvol te leer wat op die standpunt berus dat sukses verdere sukses kweek. Die individualiteit en behoeftes van die leerder word erken in ’n

leerdergesentreerde benadering wat dan ook as vertrekpunt vir die onderrigproses dien. Die fokus van leer is op die bemeestering van voorafbepaalde kennis en vaardighede.

2.3 DIDAKTIESE GRONDSLAE VAN UGO

Spady (2005:1) haal sy artikel getiteld “*OBE Reform in Search of a Definition*” aan, waarvolgens UGO met die eerste oogopslag as a fenomeen van die negentigerjare beskou kan word. Hy sê verder dat tot en met 1999, het min mense buite die grense van Noord-Amerika van UGO gehoor. Diegene wat wel daarmee bekend was, was instruktors in byvoorbeeld vliegskole, ski-skole, die weermag, musiekkonservatoriums en die besigheidswêreld. Hierdie instruktors het na hul onderrig- en assesseringsbenadering as “bekwaamheidsgebaseerd” of “verrigtingsgebaseerd” verwys. Vandag praat baie onderwysers, in baie lande regoor die wêreld, van hierdie benadering as die UGO-benadering.

Taylor en Vinjevold (1999:108) sluit by die konsep van “bekwaamheidsgebaseerd” aan, as hy UGO as ’n bevoegdheidsgebaseerde benadering klassifiseer. Hy onderskei ook tussen ’n prestasiegebaseerde en bevoegdheidsgebaseerde benadering tot die kurrikulum. Die prestasiegebaseerde benadering skenk groter aandag aan spesifieke leerinhoud en die onderwyser vervul ’n meer ower (openlike) en aktiewe rol. Die bevoegdheidsgebaseerde benadering is op die eindresultaat gerig, met ander woorde, op die leeruitkomst wat die leerder bemeester het of op die bevoegdheidde waaroor hy/sy aan die einde van ’n leerervaring beskik. Die leerder tree aktief, kreatief en selfregulerend op, terwyl die onderwyser ’n minder aktiewe en meer koverte (verskuilde) fasiliteringsrol vervul.

Van der Horst en McDonald (2008:7) beklemtoon die voorafgaande rolverandering van die leerder en onderwyser binne die onderrig- en leerproses. Hulle verduidelik dat UGO se oorsprong in vroeëre opvoedkundige leerteorieë of denkrigtings gevind kan word. Hulle glo dat die meeste onderwysers vertrou is met terme soos doel en doelwit ter beskrywing van wat leerders behoort te bereik, teen die einde van die leerproses. Volgens hulle beskryf al hierdie terme die voorneme van die onderrigproses (dit is wat die onderwyser wil bereik en wat die leerder in staat moet wees om te doen). Wanneer hierdie voornemens gerealiseer het, word die eindproduk ’n onderriguitkomst of leeruitkomst genoem. Spady (2005:1) beskryf ’n leeruitkomst soos volg: “... *clear, observable demonstrations of student learning that occur at or after the end of a significant set of learning experiences.*”

Roy Killen (1996:28) baseer die UGO-benadering op die vroeëre werk oor onderwysdoelwitte (Mager, 1962); bevoegdheidsgebaseerde onderwys (Franck, 1978); bemeesteringsleer (Block, 1971) en kriteriumgerigte onderwys (Master & Evans, 1968). Bykomend tot die lys van voorgangers van die UGO-benadering, is ook die aktiwiteitsanalise van Bobbit (1923);

die doelwitte van Tylor (1994) en Arjun (1998:5); asook Bloom se bemeesteringsleer, gegrond op sy taksonomie van leerdoelstellings (Carl, 1997).

Warnich (2008:20) voer aan dat UGO se oorsprong in 'n aantal geïntegreerde onderrig- en leerbeginsels gevind kan word, afkomstig uit 'n evolusie van leerteorieë. Van der Horst en McDonald (2008:7) huldig ook die mening dat die teoretiese grondslag van UGO rondom vier opvoedkundige denkrigtings neergelê is, naamlik: doelwitte, bevoegdheidsgebaseerde onderwys, bemeesteringsleer en kriteriumgerigte assessering. Baie van die elemente van hierdie vier denkrigtings is in UGO geïntegreer.

Vervolgens sal bevoegdheidsgebaseerde onderwys en bemeesteringsleer as didaktiese grondslae van UGO bespreek word.

2.3.1 Bevoegdheidsgebaseerde onderwys

Bevoegdheidsgebaseerde onderwys is teen die einde van die sestigerjare in Amerika ingestel (Van der Horst & McDonald, 2008:8). Die implementering van bevoegdheidsgebaseerde onderwys was hoofsaaklik die gevolg van standpunte, vanuit die arbeidsektor, oor die onvoldoende toerusting van leerders vir die industrie en die beroepslewe na skool. Voorstanders van bevoegdheidsgebaseerde onderwys was van mening dat so 'n benadering sou fokus op die integrasie van uitkomsdoelwitte, onderrigervaringe en assesseringsinstrumente.

Anderson *et al.* (2005:259) onderskei tussen uitkomst, bevoegdheid en doelwitte. In die breedste sin van die woord beteken bevoegdheid die vermoë om optimaal binne 'n werkkonteks te kan funksioneer. In teenstelling met doelwitte wat die opvoedkundige konteks van onderrig en leer weerspieël, dui bevoegdheid op die vaardighede wat die individu veronderstel is om onafhanklik binne die werkplek te kan uitvoer. Alhoewel bevoegdheid die ontwikkeling van beroepsvaardighede reflekteer, gaan uitkomst primêr oor die oordrag van hierdie vaardighede na nuwe werkkontekste. Die term “doelwit” fokus eerder op die intensies van die onderwyser, as op die beoogde resultate aan die einde van die leergebeure.

Van der Horst en McDonald (2008:8) karakteriseer die bevoegdheidsgebaseerde onderwysprogram volgens die leeruitkomst wat duidelik geformuleer is, in ooreenstemming met die vereiste vaardighede (leeruitkomst) en die vlak van bekwaamheid wat van hierdie vaardighede (assesseringstandaarde) vereis word. Die gebruikmaking van 'n verskeidenheid onderrigaktiwiteite wat leer asook kriteriumgerigte assessering fasiliteer, word as van die komponente van 'n bevoegdheidsgebaseerde onderwysprogram beskou.

Du Toit en Du Toit (2004), soos na verwys in Warnich (2008:18), onderskei tussen bevoegdheidsgebaseerde onderwys en UGO. Warnich (2008:18) dui aan dat bevoegdheidsgebaseerde onderwys hoofsaaklik (op 'n geïsoleerde wyse) op die bemeestering van vaardighede berus. UGO is gerig op die bemeestering en toepassing van kennis, vaardighede, houdings en waardes binne 'n toepaslike konteks. Bevoegdheidsgebaseerde onderwys toon ook 'n sterk ooreenkoms met bemeesteringsleer.

Die gebruikmaking van 'n verskeidenheid van onderrigaktiwiteite om leer te fasiliteer asook die aanpasbaarheid van tyd en die onderrigprogram, om optimale leiding aan die leerder te verseker, is van die sleutelkenmerke van bevoegdheidsgebaseerde onderwys sowel as bemeesteringsleer.

2.3.2 Bemeesteringsleer

Van der Horst en McDonald (2008:10) verduidelik dat Bloom en sy kollegas geglo het dat indien onderwysers gepaste onderrig- en leertoestande skep, 90-95% van leerders die meeste van hulle leerdoelwitte sal kan bereik. Binne bemeesteringsleer val die onus op die onderwyser om die mees gepaste toestande vir effektiewe leer te voorsien. Van der Horst en McDonald (2008) verduidelik verder dat bemeesteringsgeoriënteerde leerders op doelwitte fokus omdat hulle waarde aan prestasie heg en vermoë beskou as iets waarop verbeter kan word. Die algemene doel van bemeesteringsleer is dus om deur middel van 'n toepaslike leeromgewing, leermateriaal en onderrigbystand te verseker dat leerders die geleenthede kry om suksesvol in die meeste leertake te wees.

Bemeesteringsleer en ook bevoegdheidsgebaseerde onderwys draai dus nie so seer om die inhoudelike nie, maar fokus eerder op die proses ter bemeestering van die inhoud. Warnich (2008:16) dui ooreenstemmend aan dat die oorkoepelende doel van bemeesteringsleer die voorsiening van uitgebreide geleenthede aan die leerder is, om optimaal volgens sy/haar vermoë sukses te behaal. Hy huldig die standpunt dat enige leerder, ongeag sy vermoë, suksesvol sal leer as die onderrig op standaard is en die leerder oor genoegsame tyd beskik om die beoogde uitkomst te bemeester. Hierdie aanname van bemeesteringsleer is in ooreenstemming met UGO wat aanvoer dat elke leerder kan leer, maar op sy/haar eie wyse en teen sy/haar eie pas. Bemeesteringsleer fokus dus op die leerproses en die verantwoordelikheid berus by die onderwyser om toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë vir effektiewe leer te skep.

Uitkomsgebaseerde leer verskil van tradisionele inhouds- of bevoegdheidsgebaseerde leer, in die sin dat hierdie tipes van leer hoofsaaklik inhouds- of vaardigheidsgedrewe asook onderwyser- of onderriggesentreerd is. Bemeesteringsleer is gerig op die bemeestering van kennis, met ander woorde, die temas van 'n leerarea word in 'n sillabus "ingepak" en

inligtingsbronne is hoofsaaklik handboeke en die onderwyser self. In UGO is die leerproses leerdergedrewe en is dit, hoewel nie altyd nie, gerig op die bereiking van spesifieke uitkomst. UGO fokus dus op die leerproses, ter bereiking van die leeruitkomst. Alternatiewe onderrig-, leer- en assesseringstrategieë word deur die onderwyser aangewend om leerders tot die bereiking van die leeruitkomst te lei. Die fokus is dus op die leerder en die beoogde leeruitkomst en nie op die bedoelings/intensies van die onderwyser nie.

UGO vind grondslag in bemeesteringsleer, in die sin dat die onderwyser alles moontlik moet doen om suksesvolle leer te verseker. Soos in die geval van die UGO-benadering, speel die onderwyser in bemeesteringsleer 'n uiters belangrike rol in die beplanning van die leerproses. Killen (2000:10) voer die volgende aan: *"Outcomes-based programming has some useful benefits for students, particularly when a mastery approach to learning is emphasised"*. Ames en Archer (1988), soos aangehaal deur Killen (2000:10), het bevind dat *"... in classrooms that emphasised mastery, students were more likely to use effective learning strategies and to attribute their success to effort"*. Volgens Killen (2000:10) het die bemeesteringsbenadering ook die leerders se onsekerheid oor hulle vermoëns verminder (as gevolg van 'n verhoogde sin van werkzaamheid) en hulle aangemoedig om uitdagende take aan te pak. Ames en Archer (1988), soos na verwys in Killen (2004:10), se voorstelle ter verbetering van leerdermotivering, is in direkte aansluiting met die filosofie van UGO. Hierdie voorstelle sluit die volgende in: die voorafkommunikasie van bereikingsverwagtinge; die beklemtoning van leerdervordering; die onderskraging van leer en leerpogings; die gerusstelling dat foute en mislukking deel van leer is; die daarstelling van billike verwagtinge; die fokus op die rol van inset en strategie in leer; gradering en meting van leerderprestasie teenoor voorafbepaalde kriteria, op bepaalde vlakke; die kommunisering van positiewe verwagtinge; en samewerking met leerders tot verbetering van leeruitkomst en leerderprestasie. Kortliks gestel, bemeesteringsleer en UGO maak alle onderrig vir leerders doelgerig. Dit is ook bemagtigend van aard, aangesien dit aan leerders demonstreer hoe hulle werkywer 'n uitwerking op hulle leerprestasie sal hê.

Samevattend kan daar gesê word dat daar duidelike raakpunte bestaan tussen UGO en bevoegdheidsgebaseerde onderwys en bemeesteringsleer. In UGO is dit belangrik vir onderwysers om te verstaan hoe om die teorie en filosofie van UGO in praktiese aksie om te skakel in hulle beplanning, onderrig en assessering van leerders se leer. Vervolgens sal die filosofiese grondslae van UGO ondersoek en bespreek word.

2.4 FILOSOFIESE GRONDSLAE VAN UGO

2.4.1 Behaviorisme

Een van die mees kenmerkende filosofiese grondslae van UGO is behaviurisme. Die beginsels van behaviorisme en die geassosieerde tegnieke van gedragsmanipulasie gaan so ver terug as Ivan Pavlov (1849-1936) en John B. Watson (1878-1958), maar dit was Burrhus F. Skinner (1904-1990) wat dit beskryf het as *"...an educational method that is more practical and produces greater results than any other"* (Ozman & Craver, 2003:212). Beets (2007:90) voer aan dat behaviorisme sy oorsprong in 'n onderrigmodel het wat in die twintigste eeu ontstaan het, waar leer en gedrag met mekaar verbind is. Ryan en Lynch (2006), soos aangehaal deur Beets (2007:90), voer aan dat die leerder se gedrag altyd deur eksterne faktore beheer word en dat die onderwyser hierdie eksterne invloedssfeer moet aanwend om leer te fasiliteer. Beets (2007:90) verduidelik dat die grondslag van hierdie benadering is dat indien gedrag beloon word, die kans baie goed is dat die gedrag onder soortgelyke omstandighede herhaal sal word.

Behavioristiese tegnieke binne die opvoedingsituasie is hoofsaaklik daarop gerig om gedrag te verander en dit in meer gewenste rigtings te lei. Ozman en Craver (2003:213-214) verwys na Skinner ter staving van hulle standpunt dat dit vermag word deur sistematiese en betekenisvolle kondisionering wat gewenste gedrag onderskraag en deur middel van ekstrinsieke of intrinsieke beloning van die leerder.

Die implikasie van hierdie benadering is dat die leerder as 'n reaktiewe objek gesien word, met min of geen eie keuse nie.

Ozman en Craver (2003:213-214) deel die visie van die Suid-Afrikaanse regering en onderwysdepartement dat UGO 'n nuwe samelewing kan bemiddel. Dit kom daarop neer dat die samelewing se gedrag moet verander. Ozman en Craver (2003:223) waarsku egter dat *"history is replete with examples of individuals and groups who thought that they and only they could lead society in proper directions. History also shows the disastrous effects of such thinking"*.

In die NKV vir grade R-9 (SA, 2003:5) is die doel van onderwys, soos bepaal in die Suid-Afrikaanse Grondwet, om die leerders as volwasse landsburgers voor te berei. Geïnspireer deur die Grondwet, het die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiesowerheid (SAKO/SAQA) beheer oor die opvoedingsproses geneem deur die kritiese en ontwikkelingsuitkomstevir onderwys en opleiding in Suid-Afrika te formuleer wat weer as leeruitkomstevir die spesifieke leerareas in die verskillende skoolbande, geïnterpreteer is. Assesseringstandaarde beliggaam die kennis, vaardighede, houdings en waardes wat vereis word om die leeruitkomstevir te bereik.

Assesseringstandaarde beskryf die vlak waarop die leerders hul bereiking van die leeruitkomste moet demonstree en die wyses (diepte en breedte) waarop hierdie prestasie gedemonstree word. Die aksiewerkwoord, as 'n ontwerpkenmerk in die assesseringstandaard, vereis dat die leerder sy/haar kennis en vaardighede duidelik waarneembaar sal demonstree deur die bereiking van die leeruitkoms(te). Hierdie aksiewerkwoorde hou met aspekte van waarneembare en meetbare gedrag verband. Voorts moet hierdie gedrag of uitkomste in 'n spesifieke konteks bereik word. (SA, 2003:5)

Konteks is die situasie of kondisie waarbinne leerinhoud sin en betekenis kry. Reynecke (2008:23) dui aan dat ongeag hoe nuttig behavioristiese onderrigtegnieke ook al in die klaskamer mag wees, bly gedragsmanipulasie, beheer en outokratiese werkwyses kontroversiële kwessies. In teenstelling met UGO, word die leerder binne die behavioristiese onderrig- en leerbenadering die reg ontnem om self te reflekteer en 'n eie kritiese oordeel oor die kennis en die vaardighede wat hy/sy moet bemeester, te fel. Houdings en waardes, soos in die leeruitkomste vervat, impliseer ook bepaalde gedragsontwikkeling/-veranderings wat vir die leerder in die vooruitsig gestel word.

Alhoewel die behavioristiese benadering kommerwekkende filosofiese en humanistiese vraagstukke opper oor omgewingsbeheer en manipulasie, speel die leefwêreld waarbinne die leerder leer 'n belangrike rol in die effektiewe leer van die leerder. Die leerder is nie net afhanklik van stimulasie vanuit die omgewing nie, maar die leerinhoud kry ook sin en betekenis as dit vir die leerder in konteks van sy lewens- en wêreldbeskouing geplaas word. Konteksskepping van bepaalde leerinhoud is een van die uitdagings wat UGO aan die onderwyser stel.

Dit is ook gerusstellend dat die NKV berus op beginsels, soos sosiale geregtigheid en Ubuntu, en meer balans vind in ander filosofiese denkrigtings, soos postmodernisme, waar die individualiteit van die leerder erken word as 'n kritiese kreatiewe wese. Dit voorkom dat die mens tot 'n wetenskaplike objek gereduseer word.

2.4.2 Postmodernisme

Reynecke (2008:24) haal Fredrick Jameson aan, as hulle die volgende oor postmodernisme bemerk: *"...practically any characteristic of the post-modern can be attributed as easily to the modern..."*. Die aanhaling kan geïnterpreteer word as dat die wêreld gesien kan word as *"a set of related systems"* en dat die mens deel daarvan is. Die mens word dus gesien as deel van en beïnvloed deur sy verlede. Niks is finaal nie en is daar deurgaans 'n konstante verandering. Volgens Reynecke (2008) gee Jameson ook te kenne dat postmodernisme 'n gevolg van die opstandige sestigerjare was, waar alle aanvaarde waarhede bevraagteken is en 'n verskeidenheid van "aanstootlike" lewenstyle en beskouinge na vore getree het.

Voorbeelde ter staving van sy redenasie oor bevraagtekening van aanvaarde waarhede is die dekolonisering van derdewêreldse lande, die afname in steun van kommunisme en teenkanting teen die Viëtnam-oorlog in die Verenigde State van Amerika.

Volgens Ozman en Craver (2003:351-355) konfronteer diversiteit en verskillende realiteite van die lewe die mens met 'n verskeidenheid van style en interpretasies. Niks blyk meer universeel of seker te wees nie en die definiëring van raamwerke vir menslike denke blyk om te verdwyn.

Ozman en Craver (2003:351-355) identifiseer die volgende kenmerke van postmodernisme wat 'n praktiese invloed op kurrikulumontwikkeling en -implementering het:

- Inhoud is vereenvoudig. Algemene formatiewe onderwys hou verband met die bemeestering van algemene bekwaamhede en fundamentele lewensverhoudinge.
- Die klem verskuif vanaf begrensde vakinhoud na die integrasie van enige relevante nuwe kennis binne die kurrikulum.
- 'n Holistiese benadering word gevolg, deur die interpretasie van konsepte en konseptuele raamwerke. Inhoud word rondom temas en probleme georganiseer, in stede van rondom enkele dissiplines.
- Gevestigde wetenskaplike waarhede word bevraagteken. Wetenskaplike feite word nie as rigied of absoluut beskou nie en is oop vir verskillende persepsies, interpretasies en behoeftes.
- Die kurrikulum is sensitief vir die uiteenlopende waardes van verskillende rasse, kulture en geslagte en akkommodeer ook verskillende leerstyle.
- Samewerkende en meewerkende leerervaringe word geskep wat 'n onderwyser-gesentreerde en onderwyserafhanklike benadering ontmoedig.

Bogenoemde kenmerke van postmodernisme vorm deel van die grondslae van UGO en toon sodoende duidelike ooreenkomste met UGO. Kenmerke wat inherent aan UGO is, is onder meer:

- aktiwiteitsgebaseerde onderrig en leer - waar die leerder bemeestering van leeruitkomst moet demonstreer;
- koöperatiewe onderrig en leer - dui op samewerkende en meewerkende leerervarings;
- sensitiwiteit vir en akkommodasie van diversiteit ten opsigte van. ras, kultuur en geslag;
- individualiteit van die leerder - erkenning van en voorsiening vir verskillende leerstyle;
- bemeestering van bevoegdheids/bekwaamhede - die leerder moet nie net demonstreer wat hy/sy weet (kennis) nie, maar dit ook kan toepas (vaardighede); en
- 'n holistiese benadering – fokus op leerder in totaliteit.

Gesien in die lig van die bogenoemde ooreenstemmende kenmerke, is dit duidelik waarom postmodernisme beskou kan word as een van die filosofiese grondslae van UGO.

2.4.3 Konstruktivisme

Beets (2007:92) dui, in oorleg met Parkinson aan dat konstruktivisme leer beskou as 'n komplekse en diverse proses. Die leerder word as 'n individu, binne 'n bepaalde konteks en agtergrond van sy leefwêreld, gesien. Volgens hierdie siening van leer gee die leerder op 'n unieke en eiesoortige wyse sin en betekenis aan sy wêreld vanuit sy lewens- en wêreldbeskouing. Carlile en Jordan (2005), soos aangehaal deur Beets (2007:92), verduidelik dat konstruktivisme die diversiteit van leer beklemtoon. Indien die onderwyser sensitief is vir die diverse behoeftes en leerstyle van die leerders, sal die onderwyser weg beweeg van 'n "*one size fits all*" onderrig- en leerbenadering na een wat gebruik maak van alternatiewe onderrig-, leer- en assesseringsgeleenthede. Die onus is dus op die onderwyser om die leeromgewing so te konstrueer dat daar optimale leergeleenthede vir die leerder gebied word. Killen (2000:5) bevestig die sterk ooreenkomste tussen konstruktivisme en UGO wanneer hy verduidelik dat onderwysers en administrateurs 'n mate van beheer oor die uitkomste van onderwys het en ook oor 'n groot mate van vryheid in die keuse van inhoud en onderrig- en assesseringsmetodes, waarmee hulle leerders kan help om uitkomste te bereik, beskik. Beheer word deur die spesifikasie van uitkomste bewerkstellig en die vryheid is as gevolg van die keuses (oor inhoud, onderrig, metodes en assessering) wat aan skole en individuele onderwysers oorgelaat word.

Cretchley en Castle (2001:492) bevestig die kontras tussen die konstruktivistiese benadering en die tradisionele inhoudsgebaseerde benadering. Hulle onderskei tussen die sogenaamde inhoudmodel en prosesmodel. Volgens die inhoudmodel (in kontras met die konstruktivistiese model) besluit die onderwyser vooraf watter kennis en vaardighede oorgedra moet word; rangskik inhoud in logiese eenhede; selekteer die doeltreffendste wyse van kennisoordrag; en ontwikkel 'n plan vir die aanbied van die inhoudseenhede, volgens 'n bepaalde volgorde. Hierdie model, waar die onderwyser se intensies vooropgestel is, beteken dat die leerder van die besluitnemingsproses uitgesluit is. Die onuitgesproke indruk word geskep dat die leeruitkomste of –doelwitte in die inhoudsmodel van die konsepte en strukture van die bepaalde dissipline verkry word, in plaas van die behoeftes en belangstellings van die leerder. In kontras hiermee stel Knowles (1984), soos aangehaal deur Cretchley en Castle (2001:492), 'n prosesmodel voor waarvolgens die onderwyser die leerproses konstrueer sodat dit duidelik met die volgende elemente van die konstruktivistiese benadering ooreenstem:

- Die daarstelling van 'n bevorderende leerklimaat
- Die skep van 'n meganisme vir gemeenskaplike beplanning waarby alle rolspelers betrek is
- Die diagnose van leerbehoefte
- Die formulering van leeruitkomst, vir die bevrediging van die bogenoemde leerbehoefte
- Die ontwerp van 'n leeruitkomst binne die ervaringswêreld van die leerder
- Die bereiking van die leeruitkomst binne die konteks van die leefwêreld van die leerder, met behulp van toepaslike tegnieke en materiaal
- Die evaluering van leeruitkomst, ter herdiagnose van leerbehoefte

In kort, beteken konstruktivisme 'n proses waarbinne die leerder se behoeftes gediagnoseer word; toepaslike leeruitkomst geformuleer word; voldoende onderrig en leermateriaal geïdentifiseer word; en die implementering van toepaslike onderrig-, leer-, en assesseringstrategie ter bemeestering van die leeruitkomst.

Bogenoemde element stem sterk met die beginsels van UGO ooreen, betreffende die konstruering van 'n kurrikulum wat op leeruitkomst gebaseer is.

2.4.4 Die sosio-kulturele perspektief

In aansluiting met die konstruktivistiese benadering, fokus die sosio-kulturele perspektief sterk op die konteks waarbinne die leerder leer. James (2006), soos aangehaal deur Beets (2007:93), voer aan dat leer in die gemeenskap plaasvind, as 'n interaksie tussen die leerder en sy sosiale omgewing.

Killen (2000:14) beklemtoon die geïntegreerdheid tussen leer in die klaskamer en leer in die sosiale omgewing van die leerder. Hy verwys na multidisiplinêre perspektiewe, waar leeruitkomst van verskillende leerareas/-vakke binne 'n bepaalde konteks met mekaar geïntegreer word. Killen (2000:13) verduidelik soos volg: *"It seems that long-term outcomes are best achieved by having learners develop knowledge, skills and dispositions through a system that puts learning in context and integrates different fields of study so that all learning is pertinent and relevant"*. Die kontekstualisering en integrering van die leerinhoud, binne die leefwêreld van die leerders, lei wel tot groter sin en betekenis aan die inhoud en daarmee saam effektiewe leer. Dit is egter afhanklik en berus op die leerder se vermoë om verbande tussen die konsepte en vakspesifieke vaardighede te tref asook die algehele toepassing van hierdie kennis en bekwaamheid in die werklike lewe.

Integrasie en konteksskepping is ook belangrike komponente in die UGO-benadering en volgens Killen (2004:14) mag dit makliker wees vir leerders om kennis en vaardighede te

ontwikkel en gebruik as die konteks en onderrigprosesse integrasie beklemtoon, deur 'n aantal van die kunsmatige grense tussen vakke te verwyder.

In ooreenstemming met die konstruktivistiese benadering van UGO, konsentreer die sosio-kulturele perspektief op die konstruering van betekenisvolle leerervaringe. Killen (2000:16) dui aan “... *to be meaningful, each outcome must be placed within an appropriate context (so that it will be relevant for the students)*”. Killen verduidelik verder dat “... *assessment should take into account the context in which the outcomes should be demonstrated and the standard of achievement that you expect from students*”. Die gevolgtrekking of aanname wat gemaak kan word, uit die sosio-kulturele perspektief, is dat dit diversiteit kan bevorder deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid onderrig-, leer- en assesseringstrategieë, aangesien die leeruitkomste voorsiening vir 'n verskeidenheid van leertipes maak. Die leeruitkomste bied ook 'n raamwerk vir toepassing in 'n verskeidenheid van diverse kontekste. In ooreenstemming met die konstruktivistiese benadering, is die onus op die onderwyser om die mees gepaste konteks te konstrueer wat nie net toepaslik vir die leeruitkomste is nie, maar ook toepaslik vir die leefwêreld van die leerder is. Volgens die sosio-kulturele perspektief kry inhoud dus sin en betekenis vir die leerder as dit binne 'n relevante konteks vir die leerder geplaas word.

Onderrig word dus, volgens Killen (2000:10), soos volg gesien: “*Teaching is no longer defined as the transmission of knowledge; instead it is defined as the process of helping students to understand information and to transform it into their own personal knowledge*”. Die sosio-kulturele perspektief verteenwoordig dus 'n radikale rolverandering in die onderrig van die onderwyser. “*The goal of having all students succeed in achieving a set of meaningful learning outcomes implies that teachers must be innovative and creative in order to develop ways of helping students to achieve that goal.*”

Onderwysers moet 'n positiewe leeromgewing skep, waarbinne die leerproses bevorder kan word. Volgens Killen (2000:11) sal hierdie positiewe leeromgewing tot 'n groot mate op 'n positiewe en ondersteunende verhouding tussen die onderwyser en leerder berus. Cowie (2005), soos aangehaal deur Beets (2007:94), voer aan dat leerders in hul sosio-kulturele gesitueerdheid, nie geskei kan word van hulle interaksie met ander leerders en onderwysers nie. Leerder-leerder-interaksie asook leerder-onderwyser-interaksie het ook bepaalde implikasies vir die onderwyser se onderrig-, leer- en assesseringstrategieë. In ooreenstemming met die kenmerke van konstruktivisme en UGO, dui die sosio-kulturele perspektief op 'n sterk leerdergesentreerde benadering. Volgens Beets (2007:94) asook Gipps (2002:73) plaas die leerdergesentreerde benadering 'n veel groter klem op die leerder se rol in die leerproses, soos byvoorbeeld koöperatiewe leer en leerdernavorsing.

Volgens die sosio-kulturele perspektief, soos in die geval van UGO, is die fokus op die leerder se behoeftes. Die hoofokus is op leer, eerder as onderrig. Betekenisvolle leer word verkry deur 'n gunstige leeromgewing te skep wat bevorderlik vir effektiewe leer is. Leeruitkomste word geïdentifiseer in ooreenstemming met die leerder se bestaande kennis en word in 'n relevante konteks, binne die leefwêreld van die leerder, geplaas.

Samevatting

Samevattend kan gesê word dat daar 'n sterk onderlinge verwantskap tussen die grondslae van bevoegdheidsgebaseerde onderwys, bemeesteringsleer, die sosio-kulturele perspektief, konstruktivisme en UGO bestaan. Die onderlinge verbande is:

- leerdergesentreerdheid;
- interaksie met omgewing (konteksskepping);
- koöperatiewe onderrig en leer;
- die skep van 'n gunstige leeromgewing;
- die implementering van 'n verskeidenheid onderrig-, leer- en assesseringstrategieë;
- buigsaamheid, ten opsigte van tempo van onderrig en leer;
- die klem op individualiteit;
- lewenslange leer;
- integrasie;
- 'n holistiese benadering ten opsigte van onderrig, leer en assessering; en
- duidelike waarneembare demonstrasies van leeruitkomste.

Voordat daar gekyk word na die wesenskenmerke van UGO, is dit belangrik om die volgende vergelykbare beginsels en praktyke van UGO, bevoegdheidsgebaseerde onderwys, bemeesteringsleer, die sosio-kulturele perspektief en konstruktivisme te aksentueer.

- Papegaai-leer en leerarea-/vakgesentreerde onderrig word vervang met onderrig wat leerders se bekwaamheid, rakende bevraagtekening en probleemoplossing, uitdaag.
- Leerders is aktief; skep en bou oorspronklike idees; gaan deurlopend op 'n doelgerigte en aktiewe wyse met leerarea/vakinhoud, onderwysers en medeleerders om; en identifiseer en los probleme deur die toepassing van kreatiewe en kritiese denke (bevoegdheidsgebaseerde onderwys en konstruktivisme) op.
- Leer is kind- of leerdergesentreerd en die klem val nie op wat die onderwyser beoog om te bereik nie, maar eerder op die kennis, begrip en vaardighede wat die leerder moet verwerf (konstruktivisme).
- Die individuele behoeftes en belangstellings van die leerder is van kardinale belang (sosio-kulturele perspektief).

- Koöperatiewe leer bevorder entoesiasme by leerders sodat hulle bevraagteken, debatteer en sosialiseer in 'n demokratiese leeromgewing wat die gemeenskapslewe weerspieël (sosio-kulturele perspektief).
- Innoverende en vooruitstrewende leerder- en gemeenskapsgesentreerde onderwys kan net plaasvind in 'n demokratiese omgewing en skoolstruktuur (konstruktivisme).
- Die essensiële rol van lewenslange leer na skool word erken (konstruktivistiese asook sosiale kulturele perspektief).
- Onderwysers is minder op eksamenprestasies gerig en meer op die bevordering van gesonde waardes en die vorming van 'n gebalanseerde persoonlikheid (behaviorisme).

2.5 DIE WESENSKENMERKE VAN UGO

In aansluiting met die voorafgaande, definieer Spady (1994:1) UGO soos volg:

“Outcomes-based Education means clearly focusing and organising everything in an educational system around what is essential for all students to be able to do successfully at the end of their learning experiences. This means starting with a clear picture of what is important for students to be able to do, then organising the curriculum, instruction, and assessment to make sure this learning ultimately happens.”

Killen (2000:2) meld, in aansluiting met die bogenoemde definisie dat die uitkomste wat beskou word as *“...essential for all students to be able to do”* voorafbepaal kan word en dat dit moontlik is om hierdie uitkomste te bereik, deur middel van die toepaslike organisasie van die onderwyssisteem en deur doeltreffende klaskamerpraktyke. Uit Spady se definisie van UGO blyk dit ook duidelik dat alle leerders suksesvol kan wees, ongeag hoeveel hulle leer of teen watter tempo hulle vorder. Elke leerder leer (vorder) teen sy/haar eie pas en volgens sy/haar eie leerstyl. Alle leerders leer, net nie op dieselfde wyse en tyd nie. Hierdie positiewe leerdergesentreerde filosofie is omvat in UGO se twee formele voornemens, naamlik.:

- die versekering dat alle leerders toegerus word met die kennis, bevoegdhede en kwaliteite wat na skoolverlating vereis word; en
- die strukturering en bestuur van skole, sodat hierdie uitkomste deur alle leerders bereik kan word.

Spady (1994), soos aangehaal deur Killen (2000:3), verduidelik dat UGO op drie basiese grondslae gebaseer is, naamlik:

- alle leerders kan leer en suksesvol wees, maar nie teen dieselfde tempo of op dieselfde wyse nie;
- suksesvolle leer bevorder verdere suksesvolle leer; en
- skole (en onderwysers) beheer die toestande wat bepaal of leerders suksesvol leer of nie.

Volgens Killen (2000:3) vind bogenoemde grondslae soos volg gestalte in die filosofiese basis van Mamary (1991) se bespreking van uitkomsgebaseerde skole:

- Alle leerders het potensiaal en dit is skole se verantwoordelikheid om dit te ontwikkel.
- Dit is die skool se taak om wyses te vind waarvolgens leerders kan slaag.
- Wedersydse vertroue is die dryfkrag agter alle goeie uitkomsgebaseerde skole.
- Uitnemendheid is vir alle leerders moontlik en nie net vir sommige nie.
- Die nodigheid vir aanpassings sal verminder word deur leerders elke dag vir die leersukses van die volgende dag voor te berei.
- Leerders behoort saam te werk, in leersituasies, in stede van te kompeteer.
- So ver as moontlik, moet geen kind van enige onderrig- en leeraktiwiteite van die skool uitgesluit te word nie.
- Positiewe houdings en verwagtinge van die onderwyser is van die uiterste belang. (As jy glo dat jy elke leerder voortreflik kan laat leer, dan sal hulle ook.)

Volgens Killen (2000:3) bereik UGO-implementeerders bogenoemde doelwitte en beginsels deur hulle aksies doelgerig, konsekwent, kreatief en gelyktydig rondom vier sleutelbeginsels uit te voer. Hierdie vier beginsels verteenwoordig die hart van die UGO-benadering. Hulle verander en verbeter, in samewerking met mekaar, die geleentheid wat onderwysers en leerders tot leersukses het. Sonder die konsekwente en stelselmatige implementering daarvan, bestaan UGO nie. Tydens die hervorming van die ou Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (voor 1997), is die nuwe kurrikulumbenadering as uitkomsgebaseerd voorgehou (SA, 1997a:29). 'n Ondersoek na die grondigheid van hierdie bewering noodsaak 'n bespreking van die vier sleutelbeginsels van UGO.

2.6 SLEUTELBEGINSELS VAN UGO

Spady (2005:4) skryf in *"Reform in search of a definition"* dat UGO die doelbewuste, volgehoue, stelselmatige, kreatiewe en gelyktydige toepassing van die vier hoofbeginsels op al die belangrike onderrig- en kredensialiseringskomponente van 'n onderwysstelsel van toepassing is. Hy identifiseer die vier sleutelbeginsels as:

- helderheid van fokus op kulminerende uitkomst van belang;

- terugwaartse ontwerp vanaf uiteindelijke uitkomst;
- hoë verwagtinge dat almal kan slaag; en
- meervoudige geleenthede en ondersteuning vir sukses.

Spady (2005:3) dui aan dat as hierdie vier beginsels nie die middelpunt van 'n instelling se implementeringsbeleid vorm nie, kan dit nie as "uitkomsgebaseerd" beskou word nie. Hoe spesifieke skole of programme egter daar uitsien of wat hulle doen om die sleutelvoornemens van UGO uit te voer en die vier sleutelbeginsels na te volg, kan grootliks van mekaar verskil. Die goeie nuus wat hierdie buigsaamheid betref, is dat UGO in skole geïmplementeer kan word om aan plaaslike behoeftes en vermoëns te voldoen. As dit gedoen word, binne die gees en doelwitte van die twee voornemens en vier sleutelbeginsels, kan verbetering in leerders se leerresultate hoogs indrukwekkend wees. Die slegte nuus is dat die vier sleutelbeginsels somtyds op onvolledige of ontoepaslike wyse aangewend word en dit skep probleme waarvoor skole en onderwysers dikwels geen oplossings het nie. Gewoonlik redeneer onderwysers dan dat UGO "nie werk nie".

Spady (2005:4) verduidelik dat omdat hierdie beginsels op verskillende wyses binne opvoedkundige omgewings gedefinieer en toegepas kan word, kan 'n mens nie praat van die implementering van "DIE" een model van UGO nie. As skole en onderwysers egter hierdie beginsels konsekwent en gelyktydig toepas, bemerk 'n mens die kenmerkende karakter van uitkomsgebaseerde onderwys.

Vervolgens sal die vier beginsels in meer besonderhede bespreek word.

2.6.1 Helderheid van fokus op kulminerende uitkomste van belang

Helderheid van fokus op kulminerende uitkomste van belang is die begin- en eindpunt van 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum. Skole moet sorgvuldig verseker dat die kurrikulum, onderrig en assessering met die wesentlike kriteria en prosesse van die voorgenome uitkomste belyn (of verbind) is. Spady (2005:4) verduidelik dat helderheid van fokus vereis dat kurrikulumbeplanners en onderwysers duidelik op wat hulle uiteindelik suksesvol moet kan doen, moet fokus. Hulle gebruik dan daardie kulminerende uitkomste as die vaste fondasies vir beplanning, onderrig, assessering, nasien, rekordering en rapportering van leerders se verrigting en vordering. Dit vereis, volgens Vandeyar en Killen (2003:123) dat die onderrig-, leer- en assesseringstrategieë uitdruklik en duidelik met goedgedefinieerde uitkomste verbind moet word. Hierdie verbinding is onontbeerlik vir die maak van geldige gevolgtrekkings oor leerders se vordering. Mens kan ook redeneer dat die basiese beginsel van regverdigheid vereis dat leerders nie geassesseer word op leerinhoud waarvoor hulle nie onderrig ontvang het nie. Onderwysers behoort ook nie te assesser as hulle nie

duidelikheid het oor presies wat, hoe en hoekom hulle assessee nie. Hierdie eerste beginsel vereis dat onderwysers konsekwent elke leerder se uiteindelijke leersukses duidelik voor oë moet hou en dat dit, in stede van die afhandeling van die kurrikulum, die hoofdoel in hulle onderrig en assessering moet word. Onderwysers en leerders is dan beide bewus van watter uitkomst hulle nastreef om te bereik en waarom.

Sekere UGO-instellings gebruik die term “uitreevlakuitkomst”, ter beskrywing van die uiteindelijke bereiking van opvoedkundige demonstrasies van belang. Hulle beplan en bou dan hulle oorhoofse kurrikulumontwerpe daarvandaan “af” of “terug”.

Voorts sal die terugwaartse ontwerp vanaf die uiteindelijke uitkomst bespreek word.

2.6.2 Terugwaartse ontwerp vanaf die uiteindelijke uitkomst

Hierdie tweede beginsel is, volgens Spady (2005:4), onlosmaaklik verbind tot die beginsel van helderheid van fokus. Spady (2005:4) verduidelik dat die beginsel van terugwaartse ontwerp beteken dat skole hulle kurrikulum- en onderrigbeplanning moet begin waar hulle wil hê die leerders moet eindig. Daar word dus duidelik gefokus op die eindresultaat van die leergebeure, waarvandaan terugontwerp word. Volgens Van der Horst en McDonald (2008:22) behoort kurrikulum- en onderrigontwerp inherent versigtig terug te werk vanaf die kulminerende demonstrasies (uitkomst), waarop alles uiteindelik fokus en berus, om daarmee te verseker dat alle komponente van ’n suksesvolle demonstrasie (die bereiking van die uitkomst) in plek is.

Dit beteken dus dat die instelling se kulminerende uitreevlakuitkomst van belang die beginpunt van kurrikulumontwerp is en dat die kurrikulum en die essensiële boublokke van kennis en bekwaamheid dan vandaar af terug opgebou word. Alhoewel hierdie terugwaartse karteringstrategie tegnies baie moeiliker is, as die tradisionele kurrikulumontwikkelingsproses, verseker dit vir onderwysers en leerders ’n duidelike roete tot die bereiking van die uiteindelijke uitkomst van belang. Hierdie stelselmatige en logiese proses bring onderwysers ook tot die besef dat sekere kurrikuluminhoude nie werklik essensieel vir leerders om te leer en te bemeester is nie. Die uitdaging is dus om die minder essensiële inhoude te vervang, met dit wat werklik van belang is vir leerders oor die langtermyn. Die gevolgtrekking kan ook gemaak word dat toepassing van hierdie beginsel die onderwyser in staat sal stel om meer effektief en geldig te assessee (assessee dit wat veronderstel is om geassessee te word) en nie om bloot te assessee omdat dit van die onderwyser verwag word om te assessee nie.

Vandeyar en Killen (2003:123) verduidelik dat die beginsel van terugwaartse ontwerp ook op die idee berus dat elke deel van die kurrikulum tot die bereiking van korttermynuitkomst bydra. Dit gee weer aanleiding tot die bereiking van meer komplekse uitkomst en loop dan

uiteindelik uit op die bereiking van die uittreevlakuitkomste wat vir die program geïdentifiseer is. Die toepassing van hierdie beginsel vereis die beskrywing van elke assesseringstaak in terme van (a) hoe dit inligting oor leerders se bestaande kennis, vaardighede en houdings voorsien, (b) hoe dit inligting oor leerders se gereedheid vir die volgende stap van leer voorsien en (c) hoe dit inligting oor elke leerder se vordering tot langtermynuitkomste voorsien.

Die terugwaartse ontwerp vanaf die uiteindelijke uitkomste vereis ook van die onderwyser om aanvanklik die leerbehoefte van individuele leerders te bepaal. Hierna word die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde geïdentifiseer. Sodra die onderwyser 'n duidelike voorstelling het van dit wat hy/sy wil hê die leerders moet leer, ontwerp hy/sy die toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë. Terugwaartse ontwerp is ook duidelik sigbaar in die skoolkurrikulum, waar daar eers vanaf die leeruitkomste en assesseringstandaarde 'n faseprogram (byvoorbeeld Grondslagfase) of leerprogram (makroplan) vir 'n bepaalde vak/leerarea opgestel word. Vanuit die leerprogram (ook genoem 'n vakraamwerk vir Grade 10-12) word 'n werkskedule (mesoplan) vir 'n vak/leerarea van 'n spesifieke graad (ook genoem 'n jaarplan) opgestel. Die ontwerp van 'n leerprogram en werkskedule vereis van onderwysers om oor die grade en leerareas heen saam te werk vir integrasie- en beplanningsdoeleindes. Vanuit die werkskedule ontwerp onderwysers dan individuele lesplanne vir hulle klas.

Warnich (2008:21) onderskei, in sy verduideliking van terugwaartse ontwerp, tussen lae-orde-uitkomste en uittreevlakuitkomste. Die uittreevlakuitkomste dui, volgens hom, op die hoogste vlak van uitkomste. Die afleiding wat gemaak kan word is dat die assesseringstandaarde van die leeruitkomste boublokke is vir die bereiking van die uittreevlak-/leerarea-uitkomste. Die implikasie vir kurrikulumontwerp is dat onderwysers in die terugwaartse ontwerp van hul leerprogramme, werkskedules en lesplanne rekening sal hou met die konseptuele progressie van hoe leerders dink en leer. Die onderwyser moet leer so struktureer dat dit nie net vir alle leerders sin- en betekenisvol sal wees nie, maar dat alle leerders volgens hul vermoë sal leer en die optimale uitkomste waartoe hulle in staat is suksesvol sal bemeester. Killen (2000:4) sê dat *“outcomes at the lesson, unit programme, subject level would all be seen as enabling outcomes that lead ultimately to achievement of the exit outcomes. Curriculum strategies, such as integration would have to be interwoven with his hierarchical wells of enabling outcomes”*.

Vervolgens word die derde beginsel van UGO bespreek, naamlik hoë verwagtinge dat alle leerders kan slaag.

2.6.3 Hoë verwagtinge dat almal kan slaag

Die UGO-beginsel van hoë verwagtinge is gebaseer op onderwysers se verwagtinge dat alle leerders volgens hulle vermoëns sal presteer en hoë standaarde kan bereik. Hierdie beginsel sluit aan by die aannames van UGO dat alle leerders kan leer, dat sukses verdere sukses bevorder en dat skole gunstige omstandighede vir suksesvolle onderrig en leer moet skep. Dié UGO-beginsel impliseer ook dat alle leerders hoë standaarde kan bereik, wanneer die toepaslike geleenthede voorsien word. Van der Horst en McDonald (2008:22), asook Vandeyar en Killen (2003:123), voer aan dat uitkomst 'n hoë vlak van uitdaging aan leerders moet stel. Daar moet van alle leerders verwag word om hierdie uitkomst mettertied en op hoë prestasievlakke te bereik, waarvoor hulle dan ook die nodige erkenning moet geniet. Hierdie beginsel van hoë verwagtinge beteken vir Spady (2005:2) dat die skool hoë standaarde vir prestasie vir leerders moet instel en leerders die geleenthede en ondersteuning moet kry om die standaarde te bereik, voordat hulle prestasies as “finaal” aanvaar word. Spady (2005:4) illustreer sy stelling deur die “*Boys and Girls Scouts*” as voorbeeld voor te hou, waar duidelike en hoë standaarde gestel word vir die verwerping van 'n merietewapen of ordeteken. Die padvinder moet aan al die ordeteken se kriteria voldoen, voordat dit toegeken word.

Volgens Vandeyar en Killen (2003:123) is hierdie beginsel die rede waarom UGO die gebruik van kriteriumgerigte, in teenstelling met normgerigte, assessering voorstaan. Dit hou verband met die algemene beginsel van regverdigheid wat beteken dat leerders se prestasies nie met dié van ander leerders vergelyk word nie, maar met duidelike gedefinieerde kriteria. Die fokus is op hoe die leerder progressief, op sy eie tempo en wyse, teenoor die leeruitkomst vorder. Die beginsel van hoë verwagtinge sluit by Bloom se bemeesteringsleer aan wat van mening is dat 95% van leerders suksesvol kan wees, as leeromstandighede gunstig is. Gunstige leeromstandighede behels die skep van toepaslike leergeleenthede vir leerders. Gesien in die lig van “onderskeid” en “individualiteit” asook dat alle leerders nie op die dieselfde tyd en dieselfde wyse leer nie, is dit belangrik om vir alternatiewe of uitgebreide leergeleenthede voorsiening te maak.

Vervolgens sal die vierde beginsel van UGO bespreek word, naamlik meervoudige geleenthede en ondersteuning vir sukses.

2.6.4 Meervoudige geleenthede en ondersteuning vir sukses

Vandeyar en Killen (2003:123) skryf dat meervoudige geleenthede die beginsel verteenwoordig dat alle leerders, met genoegsame tyd en geleenthede tot hulle beskikking, kan slaag. Suksesvolle leer is wat uiteindelik tel en nie leer op 'n spesifieke wyse of binne 'n

spesifieke tydperk nie. Leerders wat nie die toepaslike hoë vlakke van begrip met die eerste poging bereik nie, moet van verdere geleenthede om te leer en daardie leer te demonstreer, voorsien word. Leer is natuurlik onderhewig aan sekere praktiese beperkinge (byvoorbeeld die vasgestelde aantal skooldae per jaar), maar onderwysers moet desnieteenstaande hulle onderrig aanpas by die behoeftes van hulle leerders. Dit noodsaak ook die ondersoek van alternatiewe assesseringsmetodes en die bevraagtekening van tradisionele benaderings tot assessering, byvoorbeeld rigiditeit rondom inhandigingsdatums van opdragte.

Van der Horst en McDonald (2008:22) sluit hierby aan en skryf dat tyd as 'n aanpasbare en buigsame hulpmiddel gebruik moet word om leerders te ondersteun. Hiermee saam behoort onderrig-, leer- en assesseringstrategieë ook so aangepas te word om die spesiale en spesifieke behoeftes van die leerders in ag te neem. Onderwysers behoort doelgerig leerders meer as een uniforme en roetine geleentheid te gee om die uitkomste suksesvol te bemeester.

Volgens Spady (2005:4) beteken die beginsel van meervoudige geleenthede dat onderwysers alles moontlik moet doen om geleenthede vir voortgesette leer en verbetering tot leerders se beskikking te stel. Sodoende word leerders aangemoedig om aan te hou verbeter, op hulle aanvanklike prestasies, en om uiteindelik in staat te wees om die uittreevlakuitkomste op die hoogste moontlike vlakke te kan demonstreer. Hierdie UGO-beginsel is nou verbind met die basiese assesseringsbeginsel van regverdigheid. 'n Mens kan nie, vanweë die diversiteit van leerders, van alle leerders verwag om binne dieselfde tydperk te leer (en gereed te wees vir assessering) nie. Dit is ook nie billik om leerders se vordering volgens 'n baie beperkte aantal geleenthede vir demonstrasie van kennis te beoordeel nie. Omdat hierdie beginsel gebaseer is op die feit dat nie alle leerders teen dieselfde tempo of op dieselfde wyse leer nie, implementeer UGO-skole gewoonlik tyd- en onderrigmetodes op 'n verskeidenheid van buigsame wyses. Sodoende word leerders se behoeftes ten beste bevredig. UGO-onderwysers verstel dus die onderrig-, tyd-, leer- en assesseringstrategieë om aan te pas by wat elke leerder suksesvol op 'n gegewe tydstip kan verrig. Begaafde leerders hoef nie te wag dat almal eers 'n taak bemeester, voordat hulle oorgaan na meer uitdagende take nie.

Die ondersteuningsaspek van hierdie beginsel is geleë in die skep van meervoudige geleenthede deur 'n verskeidenheid van onderrig-, leer- en assesseringsmetodes wat vir die leerder 'n billike geleentheid bied om sy kennis en vaardighede na die beste van sy vermoë te demonstreer. Ondersteuning word ook aan die leerders voorsien deur genoegsame tyd vir die demonstrasie van die voorafbepaalde leeruitkomste te gee. Hierdie benadering beweeg weg van die tradisionele "een-grootte-pas-almal-benadering", na 'n benadering waar die diverse behoeftes en vermoëns van die leerders in ag geneem word.

Killen (2000:4) gee toe dat die tradisionele organisasie van skole dit moeilik maak vir onderwysers om meervoudige geleenthede aan alle leerders te voorsien. Die praktiese hindernisse tot die voorsiening van meervoudige geleenthede moet egter opgeweeg word teen die langtermynvoordele verbonde aan die bevordering van sukses vir alle leerders.

Die konsekwente toepassing van die sleutelbeginsels van UGO het verreikende implikasies vir die ontwerp van die skoolkurrikulum en die implementering daarvan. Dit is belangrik om daarop te let dat UGO vele vorme kan aanneem. Spady en Marshall (1991:8-71) onderskei, byvoorbeeld, tussen drie algemene benaderings, naamlik die tradisionele benadering, die oorgangsbenadering en die transformasionele benadering. Die verskille tussen hierdie benaderings is duidelik sigbaar in die toepassing van die bogenoemde beginsels en hoe die beginsels as vertrekpunte gebruik word in kurrikulumontwerp en die beplanning van onderrig-, leer- en assesseringstrategieë. Hierdie benaderings sal nou kortliks bespreek word.

2.7 BENADERINGS TOT UGO

2.7.1 Tradisionele UGO

Volgens hierdie benadering is die bestaande kurrikulum die beginpunt vir die formulering van uitkomste, in plaas van andersom. Net soos doelwitte, word uitkomste direk uit die bestaande sillabusinhoud van tradisionele vakke geneem. Onderrigbeplanning en implementering is, met ander woorde, gebaseer op vakinhoud en staan ook as die dissiplinêre benadering bekend. Daar is nie 'n duidelike voorstelling van leer nie en ook nie van hoe hierdie uitkomste met mekaar in die samelewing verband hou nie. Hierdie uitkomste is dus nie veralgemeenbaar na ander leerareas in kontekste buite die skool nie (Spady, 1994:18-19).

Reynecke (2008:27) sluit by bogenoemde verduideliking aan, as sy sê dat sekere aspekte van die kurrikulum as basis vir die nuwe kurrikulum gebruik word. Die vasgestelde uitkomste is op die inhoudsgedrewe afdelings gebaseer, maar hulle besit min of geen relevansie vir die eise en ervarings van die werklike lewe nie. Die skool en klaskamer word die konteks waarbinne akademiese bevoegdheid nagevolg word. Volgens Maree en Fraser (2004:12) neig hierdie benadering meer tot die behavioristiese benadering tot kurrikulumontwikkeling.

In die toepassing van die sleutelbeginsels van UGO, sal die fokus op die bestaande leerinhoud val wat die leerders moet kan leer en bemeester. Sodra die onderwyser die essensiële elemente van die inhoudelike geïdentifiseer het, ontwerp die onderwyser vanaf die geïdentifiseerde inhoudelike aspekte na die toepaslike onderrig-, leer- en

assesseringstrategieë toe. Die doel van leer is dus die bemeestering van die inhoudelike en die kurrikulum word nie deur die bemeestering van uittreevlakuitkomst aangedryf nie (Warnich, 2008:29). Die eindresultaat fokus hoofsaaklik op kennisverwerwing en min, indien enige, voorsiening word vir die skakeling met die werklike lewe of met ander leerders gemaak. Volgens hierdie sillabusgedrewe benadering wat ook tydsgebonde is, is inhoud die begin- en eindpunt. Gesien in die lig dat die fokus op die bemeestering van inhoud val, sal intellektuele eise hoofsaaklik beperk tot memorisering en reproduksie van kennis wees en min voorsiening word vir die ontwikkeling van hoëordekognitiewe bekwaamhede van leerders gemaak.

2.7.2 Transisionele UGO

Transisionele of oorgangs-UGO fokus op die verwerwing van hoëordekognitiewe bekwaamhede en die moontlike integrasie met ander leerareas. Hierdie benadering kan omskryf word met die term “interdisiplinêr” (Spady, 1994:195). Leeruitkomste word gesien as “riglyne” vir inhoud en dien as die vertrekpunt en raamwerk vir die identifisering, seleksie en ordening van leerinhoud. Spesifieke soorte kennis en inligting word meer of minder beklemtoon, aangesien die leeruitkomste ’n wye verskeidenheid van leer verteenwoordig. Kurrikulumontwerpprosesse begin met uitkomste en nie met die bestaande sillabus nie. Hierdie uitkomste is ook *“relatively complex ... are generalisable across content areas and require substantial degrees of integration, synthesis and functional application.”* (Spady, 1994:19)

Reynecke (2008:28) verduidelik dat hoëorde kognitiewe bekwaamhede wat as essensieel vir die lewe en leersituasies beskou word, volgens hierdie benadering beklemtoon word. Leeruitkomste word geformuleer om nie net die leerder in staat te stel om die kennisaspekte van die uitkomste te bemeester nie, maar ook die toepassing (doen) daarvan te demonstreer. Die uiteindelijke doel van die oorgangsbenadering is om die leerder te bemagtig as ’n produktiewe landsburger wat naskools aan die eise van die samelewing kan voldoen. Vaardighede soos kritiese denke, effektiewe kommunikasie, tegnologiese toepassings en probleemoplossing is vaardighede wat leerders in werklike situasies/kontekste in die klaskamer moet kan bemeester (Reynecke, 2008:28). Hierdie benadering lê op die kontinuum tussen die behavioristiese en konstruktivistiese benaderinge tot kurrikulumontwikkeling (Maree & Fraser, 2004:12).

Volgens Warnich (2008:30) onderskei die oorgangsmodel ook drie ontwikkelingsfases wat geleidelik nader aan die transformasionele benadering beweeg. Die fases is soos volg:

- Die eerste fase hou inhoud as ’n middel tot ’n doel voor, naamlik die bemeestering van die leeruitkomste. Slegs die inhoud wat noodsaaklik en genoegsaam is vir die

bemeestering van die beoogde leeruitkomste word geïdentifiseer, geselekteer en georden. Die leeruitkomste bestaan nie (soos by K2005) in 'n vakuum nie, maar is deeglik in toepaslike inhoud ingebed.

- Die tweede fase is 'n stelselmatige wegbeweeg van begrensde vakke na leerareas. Die ontwerp van leerprogramme maak voorsiening vir die integrering van leeruitkomste, toepaslik oor en tussen die leerareas. Die integrasie van leeruitkomste ondersteun nie net die onderlinge bemeestering van bepaalde leeruitkomste nie, maar ook die demonstrasie van toegepaste bekwaamhede in die uittreevlakuitkomste. Hierdie hoërorde- bekwaamhede dien as riglyne vir die ontwerp van toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë.

In die toepassing van die UGO-beginsels is daar dus 'n klemverskuiwing. Die transisionele UGO-benadering fokus duidelik op die leeruitkomste wat 'n wye verskeidenheid leertipes beskryf. Die onus is op die onderwyser om die toepaslike inhoud en konteks te selekteer vir die uiteindelijke bereiking van die leeruitkomste. Transisionele UGO, waar daar 'n balans tussen die inhoud en vaardighede (demonstrasie van leeruitkomste) is, word op 'n geïntegreerde basis en 'n multi-dissiplinêre wyse geïmplementeer.

- Warnich (2008:30) verwys na die derde fase as die “herdefiniëringsfase” en beskou dit as die laaste fase voor die transformasionele fase. Tot dusver is die inhoudelike aangewend tot bereiking en demonstrasie van kennis, vaardighede, houdings en waardes. Dan, volgens Warnich (2008:30), neem die doel en betekenis van inhoud 'n hoër vorm aan en kennis (inhoud) word ter oplossing van probleme en vraagstukke aangewend.

2.7.3 Transformasionele UGO

Spady en Marshall (1991:68) beskou transformasionele UGO as 'n samewerkende, buigsame, kruisdissiplinêre, uitkomsgebaseerde, oopstelsel- en bemagtigingsgeoriënteerde benadering tot leer wat daarop gerig is om alle leerders met die kennis, bekwaamheid en oriëntasie vir lewenssukses toe te rus.

Volgens Reynecke (2008:28) vereis hierdie benadering 'n radikale wegbreek van bestaande strukture en werkwyses binne skole. Anders as die tradisionele en oorgangsbenaderinge, word vakke nie in transformasionele UGO herken nie en is die fokus op die werklike lewensrolle wat bekwame burgers moet vervul om aan die eise van die samelewing te voldoen.

Wanneer 'n kurrikulum ontwerp word rondom langtermynuitkomste, soos die kruiskurrikulêre en ontwikkelingsuitkomste wat verband hou met die toekomstige lewensrolle van leerders,

word dit transformasioneel genoem (Spady, 1994). Die sosio-kulturele perspektief wat as filosofiese grondslag vir UGA genoem is, het juis ten doel om 'n nuwe samelewing daar te stel. In die “nuwe” Suid-Afrika, waar daar groot druk was vir snelle sosiale verandering, het transformasionele UGO as die mees aantreklike opsie voorgekom. Volgens Reynecke (2008:28) vereis hierdie benadering 'n wesenlike verandering van bestaande strukture en werkwyses binne skole. Suid-Afrika het besluit op transformasionele UGO wat die mees radikale en komplekse van die drie benaderings is, aangesien die gevoel bestaan het dat die vorige onderwysstelsel en -kurrikulum die ontwikkeling van 'n nuwe samelewing gekelder het en nie aan die werklike langtermynlewensbehoeftes van leerders voldoen het nie.

Die kritiese uitkomstestel wat later in meer detail behandel sal word, beskryf die pakket van bevoegdhede in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes wat leerders sal benodig om lewenslange leerders te wees. Spady (1994:19) beklemtoon dat transformasionele uitkomstestel die hoogste mate van eienaarskap, integrasie, sintese en funksionele aanwending van voorkennis vereis, omdat hulle moet reageer op die kompleksiteit van werklike lewensprestasies. Spady (1998:26-27) maak dit baie duidelik dat hierdie uitkomstestel wesenlike prestasievermoëns is en nie net inhoud, punte, gemiddeldes, persentasies of krediete nie. Spady (1998:26) dring ook daarop aan dat hierdie uitkomstestel die kurrikulum moet dryf en nie andersom nie.

Van der Horst en McDonald (2008:21) dui aan dat transformasionele UGO toekomsgerig is. Dit streef dus om leerders te skep wat:

- betrokke burgers sal wees wat tot die verbetering van hulle eie welsyn, en die van andere, asook tot die lewenskwaliteit van hulle eie samelewings- en wêreldomgewings sal bydra;
- selfgerigte presteerders sal wees wat onafhanklik en met verantwoordelikheid sal leef en werk, ter bereiking van doelwitte wat op positiewe waardes gebaseer is; en
- probleemoplossers sal wees, met die vermoë om probleme vooruit te loop, te identifiseer en op te los deur middel van kritiese denkvaardighede en om sodoende hulleself en ander te bemagtig om hulle samelewing en wêreld te verbeter.

Van der Horst en McDonald (2008) (soos vervat in Spady & Marshall, 1991) voorsien die volgende opsomming van die sleutelkenmerke van hierdie benadering, waarvolgens transformasionele UGO:

- deur uitkomstestel gedefinieer is;
- uitgebreide geleentheid voorsien;
- op sukses van verrigtingsuitkomstestel gebaseer is – die kennis en vaardighede wat die leerder behoort te hê;

- die bereiking van uitkomstende ondersteun, deur toepaslike onderrig (leerders ontvang leiding deur middel van terugvoer en verduideliking);
- konsepte integreer - dit volg 'n kruiskurrikulêre benadering tot die uitkomstende van leerareas;
- op die kulminerende bereiking van leeruikostende gebaseer is;
- deur hoë verwagtinge en inklusiwiteit gekenmerk word – leerders vorder volgens hul eie vermoë en teen hulle eie tempo;
- deur koöperatiewe onderrig en leer gekenmerk is – samewerkende of groepsonderrig en -leer; en
- kriteriumgerig en nie normgerig is nie – dit meet leerderprestasie teenoor voorafbepaalde kriteria.

Die bogenoemde bespreking wys dus dat onderwyservorming deur 'n hele aantal verskillende kurrikulumbenaderinge bewerkstellig kan word en UGO is net een wyse om dit te vermag. Onder die kragtige beginsels wat vervat word in UGO, is 'n verbintenis tot suksesvolle leer vir alle leerders. Tradisionele, transisionele en transformasionele UGO word onderskei deur elkeen se bepaalde vertrekpunt tot kurrikulumbeplanning en implementering. In Suid-Afrika het onderwysbeleidmakers op die transformasionele uitkomsgebaseerde benadering besluit, strewend na die transformasionele uitkomstende wat met die teoretiese raamwerke verbind kan word, om andere kwessies soos sosiale herkonstruksie, kritiese denke en probleemoplossing aan te spreek. Vervolgens sal daar nou gekyk word na UGO in Suid-Afrika.

2.8 UGO IN SUID-AFRIKA

2.8.1 Inleiding

Dikgole (2004:3) skryf dat die Departement van Onderwys in Suid-Afrika voor 'n yslike taak gestaan het om met 'n nuwe post-apartheidkurrikulum vorendag te kom. Volgens hom was dit in reaksie op die ou apartheidbestel se voorsiening van onderwys volgens rasselyne wat diepgaande ongelykhede en ongelukkigheid tot gevolg gehad het. Hy vermeld ook die volgende probleme wat in die vorige kurrikulum aanwesig was:

- Die kurrikulum was inhoudsgebaseerd en het rondom die memorisering en reproduksie van kennis gewentel.
- Dit het 'n oormaat vakke bevat wat feitlik glad nie met mekaar verband gehou het nie.
- Die kurrikulum was onsensitief vir die behoeftes van leerders en die samelewing.

- Die kurrikulum was ontoeganklik vir die meerderheid van leerders vanweë lewensvreemde inhoud wat nie ooreenstem met hulle lewenservaringe, agtergrond en kultuur nie. Die oorgrote meerderheid van leerders in die land kon hulle nie vereenselwig met die konteks van die inhoud nie. Die beweeglikheid tussen werkbane en instellings was ook beperk vanweë die vakspesifiekheid en begrensde van die kurrikulum. Die vorige kurrikulum was oor die algemeen met inhoud oorlaai en het ook min voorsiening vir die toepassing daarvan gemaak.

Dikgole (2004:4) dui verder aan dat daar nie net probleme met die kurrikulum opsig self was nie, maar ook met die wyse waarop dit geïmplementeer is en die wyse waarop assessering uitgevoer is. Hy verduidelik dat baie onderwysers op onderrigmetodes gesteun het wat leerders nie tot aktiewe leer gelei het nie. Onderwysers was eenvoudig daarop gerig om deur die sillabus te jaag, ter voorbereiding vir die eksamen. Volgens hom het assesseringspraktyke leerders gedryf tot papegaai-leer en die lewering van feitelike inligting. Leerders kon nie hulle kennis op nuwe situasies toepas nie. Die eksamen van die vorige Senior Sertifikaat het daarom eindelose kritiek ontlok. Die matriekuitslae was nie 'n effektiewe voorspeller van akademiese sukses in hoër opvoedkundige instellings, soos universiteite, nie en het leerders ook nie vir die werkplek voorberei nie. Hierdie faktore het, onder andere, die behoefte aan 'n "nuwe" kurrikulum genoodsaak (Dikgole, 2004:4).

Volgens Warnich (2008:95) was sommige opvoedkundiges ook van mening dat die tradisionele kurrikulum hervorming moes ondergaan. Volgens hom was die akademici se vernaamste besware teen die tradisionele kurrikulum dat:

- die kurrikulum nie vir alle leerders toeganklik was nie en het dit ook nie die diversiteit van alle leerders in ag geneem nie;
- dit inhoudsgebaseerd was en min tyd of geleentheid vir toepassing van inhoud gebied het;
- die fokus hoofsaaklik op die weergee van inligting (geheue en begrip) was en min aandag aan die hoërorde kognitiewe vaardighede, byvoorbeeld kritiese evaluering en kreatiwiteit, geskenk is;
- dit onderwysergedrewe, eerder as leerdergesentreerd, was;
- leerderprestasie hoofsaaklik formeel bepaal is en nie in terme van groei, ontwikkeling en vordering nie; en
- assessering hoofsaaklik normgerig was, waar leerders se prestasie met die van ander leerders, in terme van klas- of vakgemiddeldes, vergelyk is en nie kriteriumgerig was nie.

Die transformasionele UGO-kurrikulum is op 1 Januarie 1998 in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer en het op daardie stadium as Kurrikulum 2005 (K2005) bekend gestaan.

2.8.2 Die Nasionale Kurrikulumverklarings (NKV)

2.8.2.1 Inleiding - vanaf UGO tot K2005 tot die HNKV tot die NKV

Die *Report of the review committee on curriculum 2005*, saamgestel deur Prof. Linda Chisholm (2000:11), voer aan dat K2005 waarskynlik die belangrikste kurrikulumhervorming in Suid-Afrikaanse onderwys oor die laaste eeu was. Dit het ten doel gestel om tegelykertyd die nalatenskap van apartheidsonderwys om te keer, sowel as om Suid-Afrika op die 21ste eeu te rig en dit was 'n vooruitstrewende en revolusionêre kurrikuluminnovasie.

Hierdie kurrikulummodel is gevorm volgens 'n verskeidenheid van idees wat relevant is vir die internasionale omgewing, en by plaaslike toestande aangepas is.

Chisholm (2000:11) verduidelik dat die implementeringsdatum vir die nuwe kurrikulum in al die grade (R-12) aanvanklik vir 2000 geskeduleer is. In 1997 is die implementeringskedule verskuif na 2005 en het die nuwe kurrikulum dienoooreenkomstig as Kurrikulum 2005 bekend geword.

Alhoewel K2005 'n nuwe bedeling in Suid-Afrikaanse onderwys ingelei het, het die implementering plaasvind in toestande wat nie die bereiking van sosiale of persoonlike onderwysdoelwitte toegelaat het nie. Die onmiddellike naverkiesingskonteks, waarbinne K2005 ingestel is, was gekenmerk deur verhoogde sosiale druk vir onmiddellike en waarneembare verandering. Hierdie konteks het 'n onmiddellike en direkte impak op die formulering en implementering van die kurrikulum gehad. Die formulering en ontwerp van K2005 was kompleks en ongebalanseerd. In die oorgang van beleid na praktyk, is K2005 deur 'n gebrek aan hulpbronne en kapasiteit gekelder. Streng tydsraamwerke het pogings om ondersteuning aan onderwysers te voorsien belemmer. 'n Nuwe konteks het na vore gekom, waar dit moontlik geword het om die kurrikulum en implementering te hersien en om 'n werkwyse te beplan wat op die langtermyn sowel as die medium- en korttermyn fokus. Op die korttermyn het kurrikulumverandering onder die druk van snelle sosiale verandering gebuk gegaan. Op die medium- en langtermyn is die versekering van 'n bemagtigende en gebalanseerde kurrikulum, gerig op sosiale en persoonlike transformasie, moontlik. Dit het genoodsaak dat K2005, in sy destydse vorm, uitgefaseer is en 'n nuwe hersiene en belynde kurrikulum, gebaseer op beginsels wat onderwyservorming in Suid-Afrika sou bevorder, ingefaseer is (Chisholm, 2000:88-89).

Die oriënteringsprogram vir Graad R-9 van die NKV (SA, 2006c:21) beskryf die volgende aanpassings wat gemaak is om K2005 te vereenvoudig en te versterk:

- Die ontwerpkenmerke is verminder van 66 spesifieke uitkomst na 36 leeruitkomst.
- Die assesseringskriteria, omvangstellings en prestasie-aanduiders is almal vereenvoudig tot graadspesifieke assesseringstandaarde.
- Die rol en die inhoud van die fase- en programorganiseerders is vergestalt in die hersiene leeruitkomst en assesseringstandaarde.
- In K2005 was die beginsels duidelik, maar nie in elke leerarea nie. In die NKV is die beginsels in al die leerareas duidelik. Die NKV het vyf beginsels wat alle leerareas en assesseringstandaarde rig, naamlik:
 - ❖ sosiale geregtigheid, gesonde omgewing, menseregte en inklusiwiteit;
 - ❖ uitkomsgebaseerde onderwys;
 - ❖ 'n hoe vlak kennis en vaardighede vir almal;
 - ❖ duidelikheid en toeganklikheid; en
 - ❖ progressie en integrasie.

Hierdie beginsels is in alle leeruitkomst en assesseringstandaarde in die NKV vervat. Inhoud is by K2005 byna heeltemal aan die diskresie van die onderwyser oorgelaat, maar in die NKV gee die assesseringstandaarde 'n aanduiding van inhoud. Tydstoedeling is ook vereenvoudig en is duidelik in die NKV gespesifiseer. In K2005 is progressievlakke aan die einde van die fase gestel, deur gebruik te maak van assesseringskriteria wat fasegebaseerd was. In die NKV word assesseringstandaarde vir elke graad voorsien en hierdie assesseringstandaarde bepaal die rigting en progressie in elke graad. Progressie word in die NKV deur assesseringstandaarde aangedui wat in breedte en omvang verskil, met ander woorde leer neem van graad tot graad toe en word progressief meer kompleks. Die ontwikkeling van K2005 is versterk deur konstitusionele waardes en gelei deur die kritieke en ontwikkelingsuitkomst. K2005 was uitkomsgebaseerd en die doel daarvan was om transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing te ondersteun. Die NKV is op dieselfde waardes geskoei en is ook 'n uitkomsgebaseerde benadering wat deur kritiese en ontwikkelingsuitkomst gelei word. Dit poog verder om transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing te ondersteun. (SA, 2006c:20).

Thabo Pudi (2006:100), in sy artikel *"From OBE to C2005 to RNCS"*, voer aan dat daar 'n evolusionêre rangskikking en onderlinge verband tussen uitkomsgebaseerde onderwys, K2005 en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklarings (HNKV) is. Hy voer verder aan dat transformasie van die onderwys die patroon van "UGO tot K2005 tot HNKV" volg en dat hierdie beweging of skuif inklusief is, in die sin dat elke stap in hierdie ketting of vordering nuut en onafhanklik van die vorige een is. Daar word na die afhandeling van die

hersieningsproses en met die voltooiing van Graad 12 se kurrikulum slegs na die NKV verwys (en nie na die HNKV). Die NKV sal nou van naderby beskou word.

2.8.2.2 Die Nasionale Kurrikulumverklarings (NKV)

Die NKV (SA, 2001a:1) stel dit dat die Grondwet die waardes vir ontwikkeling in Suid-Afrika voorsien. Die aanhef verklaar dat die doelwitte van die Grondwet is om:

- die verdelings van die verlede te heel en 'n samelewing te skep gegrond op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte;
- die lewenskwaliteit van alle burgers en die potensiaal van elke mens te ontsluit;
- die grondslag vir 'n demokratiese en oop samelewing te vestig, waarin regering op die wil van mense gebaseer is en elke burger gelyk onder die wet beskerm is; en
- 'n verenigde en demokratiese Suid-Afrika te bou wat sy regmatige plek as 'n soewereine staat in die gemeenskap van nasies kan inneem.

Soos die Departement van Onderwys in die NKV (SA, 2002:1) aandui, speel onderwys en die kurrikulum 'n belangrik rol in die verwesenliking van hierdie doelwitte. Die kurrikulum streef daarna om die volle potensiaal van elke leerder, as 'n burger van 'n demokratiese Suid-Afrika, te ontwikkel.

UGO vorm die grondslag van die kurrikulum in Suid-Afrika. Dit streef daarna om alle leerders daartoe in staat te stel om hulle volle potensiaal te bereik. Ten einde te bepaal of leerders wel hulle potensiaal bereik het, word hulle vordering teen die agtergrond van voorafbepaalde uitkomst beoordeel. Die NKV baseer leeruitkomste op die kritiese en ontwikkelingsuitkomste wat deur die Grondwet geïnspireer is (SA, 2000:4).

Die kritiese uitkomste van die NKV stel leerders in die vooruitsig wat in staat is om:

- probleme te identifiseer en op te los asook om besluite, deur middel van kritiese en kreatiewe denke, te kan neem;
- doeltreffend saam met ander te werk as deel van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap;
- hulleself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en effektief te organiseer en bestuur;
- inligting te versamel, analiseer, organiseer en krities te evalueer;
- op verskillende wyses, effektief te kommunikeer deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede;
- wetenskap en tegnologie effektief en krities te kan gebruik en verantwoordelik met die omgewing en gesondheid van ander om te gaan; en
- begrip van die wêreld as 'n stel verwante stelsels te demonstreer, deur herkenning dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie (SA, 2000:4).

Die ontwikkelingsuitkomst van die NKV stel leerders in die vooruitsig wat in staat is om:

- 'n verskeidenheid van strategieë tot meer effektiewe leer te ondersoek en te oorweeg;
- as verantwoordelike burgers in die lewe van plaaslike, nasionale en globale gemeenskappe deel te neem;
- kultureel en esteties sensitief in 'n verskeidenheid van sosiale kontekste te wees;
- opvoedings- en loopbaangeleenthede te ondersoek; en
- ondernemingsgeleenthede te ontwikkel en om ondernemend te wees (SA, 2000:4).

Die sleutelaspekte van die NKV is die volgende:

(a) Leerareaverklarings

Al die leerareas poog om 'n bewustheid van die verhouding tussen sosiale geregtigheid, menseregte, 'n gesonde omgewing en inklusiwiteit te bewerkstellig. Leerders word ook aangemoedig om kennis en 'n begrip van die ryke diversiteit van Suid-Afrika te ontwikkel, insluitend die kulturele, godsdienstige en etniese komponente van hierdie diversiteit (SA, 2002:2).

Elke leerarea-/vakverklaring identifiseer die uittreevlak leeruitkomst wat teen die einde van Graad 9 en 12 bereik moet word en spesifiseer ook die assesseringstandaarde, waarteen die bereiking van die leeruitkomst beoordeel sal word. Assesseringstandaarde word vir elke graad gedefinieer en beskryf die omvang van die beoogde kennis en vaardighede wat elke leerder behoort te vertoon. Elke leerareaverklaring se assesseringstandaarde beskryf ook hoe konseptuele en vaardighedsontwikkeling oor tyd kan plaasvind. Assesseringstandaarde kan binne grade sowel as oor grade heen geïntegreer word (SA, 2002:2).

(b) Assessering

Elke leerareaverklaring omvat 'n volledige afdeling oor assessering. 'n Uitkomsgebaseerde raamwerk maak van assesseringsmetodes gebruik wat uiteenlopende kontekstuele faktore kan akkommodeer. Assessering behoort leerderprestasie op die mees effektiewe en doeltreffende wyse moontlik te weerspieël asook te verseker dat leerders vaardighede integreer en toepas. Assessering behoort leerders daartoe te lei om hulle eie vordering te beoordeel, doelwitte vir vordering te stel en verdere leer na te streef (SA, 2002:2).

(c) Die soort onderwyser wat in die vooruitsig gestel word

Volgens die NKV (SA, 2002:3) is alle onderwysers belangrike vennote in die transformasie van onderwys in Suid-Afrika. Die NKV stel onderwysers in die vooruitsig wat gekwalifiseer, bekwaam, toegewyd en besorg is en wat ook oor die vermoë

beskik om die verskillende rolle soos uiteengesit in die *Norms and Standards for Educators* (SA, 1998) te vervul. Hierdie rolle is soos volg: (1) fasiliteerders van leer; (2) interpreteerders en ontwerpers van leerprogramme en -materiaal; (3) leiers, administrateurs en bestuurders; (4) vakkundiges, navorsers en lewenslange leerders; (5) gemeenskapslede; (6) burgers en beraders; (7) assessors en leerarea- of fasedeskundiges (SA, 2002:3), soos aangehaal in die *Norms and Standards for Educators* (1998).

(d) Die soort leerder wat deur die NKV in die vooruitsig gestel word

Die bevordering van waardes is nie net belangrik vir persoonlike ontwikkeling nie, maar ook om te verseker dat die nasionale Suid-Afrikaanse identiteit op waardes gebou word wat heeltemal verskil van daardie waarop apartheidsonderwys berus het. Die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word sal deur hierdie waardes geïnspireer word en sal optree ter bevordering van 'n samelewing wat op respek vir demokrasie, gelykheid, menslike waardigheid, die lewe en sosiale geregtigheid gebaseer is. Die kurrikulum streef om 'n selfversekerde en onafhanklike; geletterde; gesyferde; veelvaardige; deernisvolle en lewenslange leerder te skep wat respek vir die omgewing openbaar en oor die vermoë beskik om krities en aktief deel van die samelewing te wees (SA, 2002:3).

2.8.3 Die huidige stand van UGO in Suid-Afrikaanse skole

Die implementering van 'n transformasionele tipe van UGO in Suid-Afrika is gerig op die daarstelling van 'n nuwe en verbeterde onderwysstelsel. Killen (2004:1) voer aan dat die kwaliteit van 'n onderwysstelsel aan drie maatstawwe beoordeel kan word, naamlik: (1) die insette tot die stelsel; (2) die werking binne die stelsel; en (3) die uitsette van die stelsel.

Die insette tot die stelsel het te doen met fondse, hulpbronne, infrastruktuur. Die werking van die stelsel het hoofsaaklik te doen met die prosesse wat onderrig en opleiding organiseer sowel as beheer en die uitsette het hoofsaaklik met die kwaliteit van die produkte of resultate van onderrig te doene het.

Dit kan aangevoer word dat alle aspekte van onderwys belangrik is en dat kwaliteit nie vanuit 'n noue perspektief beoordeel behoort te word nie. Oor die afgelope jare is daar egter toenemende beroepe vanuit die openbare en private sektore gedoen dat groter aandag aan die uitkomste van onderwys gegee moet word, sodat die investering in onderwys (veral openbare onderwys) geëvalueer kan word (Killen, 2004:1). Daar is veral twee tipes van uitkomste wat tydens evaluasies aandui in hoe 'n mate 'n onderwysstelsel daarin slaag om kwaliteit onderrig te lewer (Killen, 2004:1). Die eerste tipe van uitkoms het te doen met verrigtingsaanduiders, soos gestandaardiseerde toetsuitslae, voltooiingskoerse, indiens-

stellingskoerse, ensovoorts. Die tweede tipe van uitkoms is minder meetbaar en het te doen met leerders se kennisvlakke, vaardigheidsvlakke, houdings, waardes en persoonlike ontwikkeling as gevolg van die opvoeding wat hulle ontvang. Daar word gewoonlik na die tweede tipe van uitkoms verwys wanneer die effektiwiteit van UGO bespreek word.

Vandeyar (2005:461) skryf dat een van die veronderstellings van 'n nasionaalgedrewe onderwyservormingsproses is dat onderwysers beide gewillig en in staat sal wees om hulle onderrig- en assesseringspraktyke te wysig. Veranderinge in onderwysbeleid stel egter nuwe en meer uitdagende eise aan onderwysers wat dikwels in konflik met hulle bestaande oortuigings en waardestelsels is en wat hulle gewilligheid om hulle onderrig- en assesseringspraktyke te wysig aan bande lê. Van hierdie eise is teenstrydig in aard, naamlik: 'n verandering in assesseringsbeleid en 'n verandering in beoogde leerderpopulasie.

Die konflik blyk te vloei uit die feit dat UGO 'n radikale verandering in assesseringsfilosofie en –praktyk impliseer asook die rol en verhouding daarvan tot leer verander. Dit beteken 'n skuif van 'n uitsluitlik normgerigte summatiewe assesseringswyse, binne 'n inhouds-gebaseerde onderwysstelsel, na kriteriumgerigte formatiewe assessering, volgens 'n UGO-stelsel. Die rol van die onderwyser word toenemend groter in assesseringspraktyke. Deurlopende assessering is vir vele onderwysers 'n nuwe en onbekende konsep. Kommer word uitgespreek oor die implementering en werking van hierdie assesseringsvorm asook die intense papierafhanklike proses vir die rekordering van leerdervordering (Vandeyar, 2005:462).

Vandeyar (2005:462) verduidelik dat die verandering in die leerderpopulasie, migrasie en integrasie van die leerders tot groter druk op onderwysers bygedra het. Die oopstelling van skole in Suid-Afrika het die skuif na multikulturele onderrig, in teenstelling met die eksklusiewe onderrig van een rasgroep, bemoontlik. Baie onderwysers het hulle aanvanklike opleiding as onderwysers in die voorafgaande gesegregeerde onderwysbedeling voltooi, met dien verstande dat hulle 'n spesifieke rasgroep sou onderrig. Sommige onderwysers moet hulle nou vereenselwig met die voorsiening van onderrig in hulle tweede taal, aan leerders wat nie in die onderrigtaal bedrewe is nie. Dit plaas geweldige druk op onderwysers en beïnvloed hulle identiteite, oortuigings en waardestelsels. Verandering in assesseringsbeleid en 'n verandering in teikenleerderpopulasie stel nuwe en meer uitdagende eise aan onderwysers wat dikwels teenstrydig met hulle oortuigings en waardestelsels is.

Beets (2007:267) verwys na die dringendheid waarmee die regering die ongelykhede in die samelewing wou regstel. Die gebruik van die onderwys of meer spesifiek transformasionele UGO as voertuig om hierdie ongelykhede en diskriminasie reg te stel, het egter vanweë die onhaalbare tydskedules, nie die beoogde suksesse bereik nie.

In aansluiting by Beets (2007:267) is dit verbasend om te besef dat die foute wat met die implementering van K2005 gemaak is, met die implementering van NKV herhaal word. Soos in die K2005-verslag (Chisholm, 2000:12) aangedui is, plaas die kombinasie van veranderinge en die vereiste tempo van implementering verskriklike druk op die stelsel, ten spyte van die wesentlike inspanning en harde werk deur die Nasionale en Provinsiale Departemente van Onderwys. Implementering van die NKV, soos met K2005, word nie sorgvuldig deurdink nie, nie behoorlike bestuur of ondersteun nie en dit plaas gevolglik enorme druk op alreeds oorlaaide skoolhoofde en onderwysers in grootliks uiteenlopende onderwyskontekste. Terwyl skole met beter hulpbronne die mas opkom, is daar tog klagtes oor die oormatige papierwerk en skole wat alreeds gebrekkig is aan hulpbronne, word verder gekortwiek deur swak infrastruktuur, groot klasse en 'n gebrek aan onderwystegnologieë soos basiese opvoedkundige hulpbronne wat handboeke, oefeningboeke en skryfbehoeftes insluit. Volgens (Jansen, 1997; Christie, 1999) soos aangehaal deur Chisholm (2000:12) verduur die filosofie van uitkomsgebaseerde onderwys ook kritiek van akademici. Binne hierdie konteks, beveel teenstanders van UGO aan dat daar afstand van die UGO-kurrikulum gedoen moet word en 'n "terug na die basiese" benadering gevolg moet word (Chisholm, 2000:12).

Indien die bevindinge van die *C2005 Review Committee* (Chisholm, 2000) in ag geneem word, wil dit voorkom of daar nie veel in die transformasie en verbetering van onderwys vir alle Suid Afrikaners gevorder is nie.

Inteendeel, navorsing gedoen deur Umalusi (2005) soos aangehaal deur Niebuhr (2007) tydens 'n opleidingssessie illustreer die verlaging in onderwysstandaarde. 'n Voorbeeld hiervan is 'n afname in die moeilikheidsvlakke van Senior Sertifikaatvraestelle.

Die onderstaande tabel is deur Niebuhr (2007) tydens 'n opleidingssessie aan die NWU voorgehou.

TABEL 2.1: 'n Vergelyking van nasionale vraestelle van 1992 en 2003 volgens intellektuele eise wat dit aan die kandidate stel moeilikheidsvlak van senior sertifikaatvraestelle

VAK/VRAESTEL 2003	INTELLEKTUELE EISE IN VERGELYKING MET 1992
Biologie HG + SG	Makliker as 1992
Alle taalvraestelle	Makliker as 1992
Wiskunde	Makliker as 1992 en twee keer makliker as die IEB se vraestel
Natuurwetenskappe: fisiese afdeling	Bietjie makliker as 1992
Natuurwetenskappe: chemie-afdeling	Bietjie moeiliker as 1992
Geskiedenis	Nasienproses verydel onderskeidingspoging

Alhoewel die “nuwe” UGO-eksamen vir die Senior Sertifikaat (Graad 12) eers in 2008 geskryf is en dit op die oomblik vanweë onvolledige inligting en uitstaande resultate moeilik is om die effektiwiteit van UGO daarvolgens te probeer peil, is daar reeds kommerwekkende tekens ten opsigte van die effektiwiteit van UGO in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

Die sistemiese evaluasie van 2004 (Intermediêre Fase, Graad 6-leerders), se uitslae was soos volg (Niebuhr, 2007):

- In die Natuurwetenskappe het minder as die helfte van die leerders die geassesseerde leeruitkomste bemeester. 'n Gemiddelde persentasie van 41% is behaal.
- In Geletterdheid het net twee uit elke vyf leerders die geassesseerde leeruitkomste bereik. 'n Gemiddelde persentasie van 38% is behaal.
- In Wiskunde het net een uit elke vyf leerders die geassesseerde leeruitkomste bereik. 'n Gemiddelde persentasie van 27% is behaal.

Volgens Mellet (2008:10) se artikel “Gehalte onderwys in SA se krisis – vaardigheidstekort is bevestig – regering moet standarde regruk!” dui die *Progress in international reading literacy study* aan dat slegs 2% van Suid-Afrika se tienjariges op die internasionale leesvaardigheidspeil is. Suid-Afrika se Graad 4's en Graad 5's het die laaste plek uit 40 lande, in 'n lees-en-geletterdheidstoets, behaal. Mellet (2008) haal ook Staatskoerant Nr. 29851, van 30 April 2007, aan wat aandui dat leerders wat een van hulle sewe vakke druipe en 30% vir drie van hulle ander vakke kry, nog steeds die Nasionale Senior Sertifikaat verwerf. Sulke leerders beskik dan oor weinig kennis en vaardighede om naskools werklik 'n suksesvolle lewe te lei.

Bogenoemde inligting dui daarop dat ten spyte van die implementering van UGO wat dit juis ten doel het om onderrig en leer te bevorder, akademiese standaarde besig is om agteruit te gaan.

Die volgende faktore is volgens Mellet (2008:10) verantwoordelik vir die agteruitgang van onderrig- en leerderstandaarde en moet aandag kry:

- Die gebrekkige opleiding van onderwysers
- Die ongemotiveerdheid van onderwysers
- Onderwysers moet weens ontoereikende begrotings en posbesnoeiings, vakke aanbied waarvoor hulle nie opgelei is nie
- Die onderrig van leerders in oorvol klasse, sonder die nodige hulp- en ondersteuningsbronne, veral in die geval van voorheenbenadeelde skole
- Die groter lading van papierwerk en administrasie wat aan onderwysers, as gevolg van UGO, opgelê word
- Teenstrydighede in departementele kurrikulumdokumentasie
- Die onbekendheid van onderwysers met die UGO-stelsel
- Die onbekendheid van sekere onderwyshoofde en beplanners met die toestande in klaskamers op voetsoolvlak
- Stakings deur onderwysers
- Leermateriaal wat nie betyds by skole opdaag nie
- Moedertaalonderrig wat nie op alle skoolvlakke aangebied word nie

Dit is baie interessant om van Spady (2008:17), in sy artikel *"Its time to end the decade of confusion about OBE in South Africa"*, te verneem dat daar min tekens of bewyse van die UGO-benadering in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gevind kan word. Spady (2008:18) skryf: *"The fundamental organisational, structural and operational features of their schools didn't change at all. They were still time-based and boxed in all aspects"*. Volgens hom was die enigste verandering in Suid-Afrikaanse onderwys sedert 1998 met die implementering van UGO, *"the demarcation of both the society and the education system; but the curriculum did not represent a major paradigm shift in educational theory and practice"*. Spady (2008:19) is van mening dat daar nie sprake van UGO in Suid-Afrika is nie. Hy motiveer dat die fundamentele, strukturele en operasionele eienskappe sedert 1998 onveranderd gebly het en dat:

- die sogenaamde transformasionele UGO-kurrikulum rondom die tradisionele akademiese vakke/leerareas en graadvlakke aangepas is;
- die konseptuele grondslag, aannames en konsepte sowel as die vakinhoud van die tradisionele kurrikulum grootliks onveranderd gebly het;

- onderwysers voortgaan met bekende, tradisionele onderrig- en assesseringspraktyke;
- daar van leerders verwag word om inhoud te verwerk en dit te demonstreer tydens konvensionele papier-en-pen-toetse;
- die klem hoofsaaklik op gestandaardiseerde akademiese prestasie val, byvoorbeeld die Graad 12-eksamen;
- die inhoudspesifieke benadering onveranderd bly - die stelsel bly steeds georganiseer rondom inhoud en konsepte wat opvoedkundiges wil hê leerders moet verwerk, memoriseer, verstaan en glo;
- demonstrasies van bekwaamhede/vaardighede/toepassings gelyk gestel kan word aan “mikro-memorisering van uitkomst” wat fokus op “mikro-afdelings” van inhoud wat relevant is tot “mikroblokke” van kulminerende uitkomst;
- inhoudsleer eendimensioneel is wat die toepassing van kognitiewe vermoëns binne die komplekse rolverwagtinge van die moderne lewe beperk;
- formele onderwys nog steeds rondom bepaalde tydsblokke gedefinieer en georganiseer word – met ander woorde van skoolvlakke tot skooljare en graadvlakke; tot semesters, termyne, weke, dae en klasperiodes;
- toetsing, nasien en verslagdoening aan bogenoemde institusionele tydblokke verbind word;
- skole oor die algemeen nie buigsaam in hulle gebruik van tyd en geleentheid is nie wat beteken dat leerders nie regtig “uitgebreide geleentheid” gebied word om te verbeter en hoër prestasievlakke te bereik nie; en
- klasonderwys voortduur, dit is een onderwyser vir ’n gegewe groep of graadvlak, vir ’n vasgestelde tydspanne (semester of skooljaar) wat die daarstelling van koöperatiewe onderrig- en leersituasies bemoeilik asook die hantering van diversiteit in leerwyses en -leerstyle onder leerders.

Spady (2008:25) voer aan dat die volgende veranderinge essensieel vir die suksesvolle implementering van UGO is:

- Die nasionale of provinsiale onderwysstelsel moet ’n raamwerk van toekomsgerigte uittreevlakuitkomst daarstel waarop onderwys gebaseer, gedefinieer, ontwerp, gebou en georganiseer kan word. Sonder so ’n raamwerk is dit onmoontlik om onderwys op “kulminerende uitkomst van belang” te baseer.
- Die suksesvolle implementering van UGO vereis diepgaande vlakke van veranderinge in:
 - ❖ paradigmadenke;
 - ❖ missies en doelwitte;

- ❖ die organisatoriese en strukturele samestelling van die kurrikulum, met daadwerklike betekenis vir effektiewe onderrig en leer;
- ❖ die strukturerings en gebruik van tyd;
- ❖ hulpbrontoedeling;
- ❖ professionele opleiding;
- ❖ voorsiening, bemagtiging en ondersteuning van 'n goedopgeleide onderwyskorps
- ❖ die globale rol van die onderwysstelsel – binne sy sosiale en ekonomiese milieu; en
- ❖ die aktiewe en positiewe betrokkenheid van politieke, kulturele en ekonomiese leiers.

Kruger (2008) berig dat “*UGO opnuut in die spervuur*” is en dat selfs die grootste vakbond in die land bereid is om UGO te heroorweeg. In die berig word daar verwys na 'n grondplan wat aanbevelings bevat vir die hersiening van UGO en indien dit nodig sou wees “'n doodsertifikaat” moet kry. Die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) beveel aan dat UGO, asook die algehele onderwysstelsel en alle verbandhoudende probleme, ondersoek moet word. Verskeie akademiese standpunte word ook soos volg in die berig voorgehou:

- Prof. J.D. Jansen, ereprofessor by Wits en pas aangestelde rektor van UV, dui aan dat daar terugkeer moet word na die basiese in skole. Hy dui verder aan dat onderwysers presies moet weet wat hulle doen en dat dit bloot moet wees waarvoor hulle opgelei is.
- Dr. G. Niebuhr, van die SAOU, voer aan dat die goeie van UGO behou moet word en dat die “baba nie met die badwater uitgegooi word nie!” Hy dui verder aan dat onderwysers moeg vir voortdurende beleidswysigings is en stel ook voor dat die probleme wat met UGO gepaard gaan, aangespreek moet word eerder as om weer van vooraf te begin.
- Prof. L. Le Grange, van US, waarsku dat nie net UGO vir die krisis in die onderwys geblameer kan word nie en stel voor dat daar met die onderwysers begin word en nie net met beleid, raamwerk of stelsels nie.

In die grondplan, vir die aanbevelings vir die hersiening van UGO soos vroeër aangedui, word bevestig dat die meeste onderwysers nie toegerus is vir die implementering van UGO nie; die meeste skole nie oor die nodige hulpmiddele beskik nie; en die geletterdheids- en syfervaardigheidsvlakke van die meeste leerders so laag is dat Suid-Afrikaanse leerders laaste is in elke groot internasionale geletterdheids- en syfervaardigheidstoets.

Die berig oor die “onderwyskrisis” (Mellet, 2008) beveel aan dat die noodplan vir disfunksionele skole groter en doeltreffer moet wees, as wat tans die geval is, en dat die akute tekort aan bronne in arm skole ’n prioriteit gemaak moet word.

Volgens Van der Horst en McDonald (2008:4) moet UGO nie as die towerkuur vir die regstelling van al die vorige en huidige gebreke in die Suid-Afrikaanse onderwys beskou word nie. Daar bestaan eenvoudig nie ’n perfekte kurrikulum, onderrig- en leerstrategie of -metode wat te alle tye toepaslik is nie. Die suksesvolle implementering van UGO is nie afhanklik van die onderliggende beginsels waarop die benadering berus nie, maar steun op die onderwyser se vermoë om so ’n benadering te kan implementeer aangesien dit harde werk, baie beplanning en ’n grondige kennis van en sensitiwiteit vir die onderrigleerproses behels. Ten einde UGO effektief en suksesvol te implementeer, is strategiese kurrikulumbeplanning en behoorlike en effektiewe bestuur van die kurrikulum van die uiterste belang.

In kort, UGO impliseer behoorlike en effektiewe bestuur sowel as strategiese beplanning vir die bereiking van die beoogde uitkomst. “Wat” onderrig word en “hoe” dit onderrig word moet op duidelik geformuleerde uitkomst gebaseer wees. Die onderwyser moet eerstens die kennis, vaardighede en gedrag bepaal wat leerders na afloop van die voltooiing van ’n gedeelte van die werk, sal moet demonstrear. Onderwysers behoort aan die begin van alle programme, modules, eenhede en lesse die uitkomst, waaraan leerders moet kan voldoen, duidelik aan hulle te verduidelik. Dit beteken dat die leersfokus en assesseringstandaarde in ooreenstemming met die leersuitkomst moet wees. Leerders behoort, te alle tye, bewus te wees van die doel wat nagestreef word deur die bereiking van leerervaringe, watter kriteria gebruik sal word om hulle vordering te assesser en waar hulle funksioneer met betrekking tot die bereiking van die uitkomst.

’n Groot aantal goeie onderwysers gebruik al vir jare UGO in hulle klaskamers, sonder om van die term “UGO” bewus te wees. Daardie onderwysers wat handboekgebonde was, sal egter voordeel trek uit die blootstelling aan en die toepassing van die basiese beginsels van UGO. Dit sal hulle help om weg te beweeg van ’n suiwer inhoudsgedrewe kurrikulum, met ander woorde om net die bemeesterde inhoud, konsepte, vaardighede en intellektuele gewoontes aan te bied of te dek, voor daar na nuwe inhoud beweeg word.

Killen (2000:18) skryf dat wanneer beplanning en onderrig op uitkomst gerig word, die logiese gevolg is dat die mate waartoe individuele leerders hierdie uitkomst kan bemeester, ook oorweeg sal word. Dit beteken dat onderwysers goed oor assessering moet nadink. Goeie onderrig- en assesseringspraktyke in UGO verskil egter fundamenteel glad nie van goeie onderrig- en assesseringspraktyke in enige ander onderwysstelsel nie.

2.9 SAMEVATTING

Die instelling van UGO in die Suid-Afrikaanse onderwysmilieu het nuwe eise aan onderwysers en klaskamerpraktyk gestel.

UGO is egter veel meer as net 'n didaktiese filosofie of onderrigstrategie wat toegepas moet word. Dit vereis 'n deeglike kennis en begrip van onderliggende fundamentele beginsels en terminologie.

UGO moedig onderwysers aan om weg te beweeg van die klassieke oordrag van kennis en om meer spesifiek op didaktiese strategieë wat effektiewe onderrig en leer bevorder, te fokus.

Een van hierdie strategieë is om assessering as 'n integrale deel van onderrig en leer te beskou. In Hoofstuk 3 sal daar in meer besonderhede aandag aan uitkomsgebaseerde assessering (UGA) gegee word.

HOOFSTUK 3

UITKOMSGEBASEERDE ASSESSERING (UGA)

3.1. INLEIDING

In Hoofstuk 2 is uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) bespreek en is kommer uitgespreek oor die kapasiteit van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om UGO suksesvol te implementeer. Daar is ook verwys na die tekens wat daarop dui dat die standaard van onderwys in Suid-Afrika besig is om agteruit te gaan.

Rowntree (2003), soos aangehaal in SAQA (2005:14), beklemtoon die belangrike rol wat assessering binne 'n onderwysstelsel speel. Hy sê dat:

"...if we wish to discover the truth about educational systems, we must look into its assessment procedures. What student qualities and achievements are actively valued and rewarded by the system? How are its purposes and intentions realised? To what extent are the hopes and ideals, aims and objectives professed by the system ever truly perceived, valued and striven for by those who make their way within it?"

Die onderhawige hoofstuk sal dus spesifiek uitkomsgebaseerde assessering (UGA) behandel.

3.2 BEGRIPSVERKLARING: ASSESSERING vs. EVALUERING

Die konsepte assessering en evaluering is dikwels met die verloop van tyd as sinonieme gebruik. Van der Horst en McDonald (2008:80) voer aan dat hierdie terme twee verskillende prosesse verteenwoordig en dat baie van die terme binne die vaktaal van assessering onderling verbind is, maar dat die eindpunt is altyd evaluering. Dit beteken dat die proses waarvolgens 'n besluit aangaande die leer van die leerder gemaak word, gebaseer is op die inligting wat deur formele en informele assessering verkry is. Evaluering vereis dat jy die leerder se kennis, werkverrigting of prestasie asook waardes of houdings beoordeel. Assessering is dus die oorkoepelende begrip waaronder meting en evaluering val.

Hodnett (2001:1-2) ondersteun die onderskeiding tussen die bogenoemde terme, deur te redeneer dat evaluering en assessering twee komponente is wat oorweeg moet word vir toepassing in die klaskamer. Volgens hom word dié woorde dikwels afwisselend gebruik, maar die woordeboek gee dit as twee verskillende konsepte aan. Evaluering is die bepaling

van belangrikheid of waarde; die beoordeling van die effektiwiteit of waarde van opvoedkundige programme. Assessering is 'n raming ("*rating*") en ook 'n aktiwiteit wat 'n leerder se leer meet, sowel as ander menslike eienskappe. Hodnett (2001:2) verduidelik dat "assessering" twee betekenisse het. Die eerste verwys na 'n spesifieke instrument of meting. Enige toets is 'n vorm van assessering. Die tweede verwys na die proses bestaande uit die ontwerp van meetinstrumente en die gebruik daarvan om kritiese beoordelingsdata oor elke leerder se vordering te versamel.

Nair en Pillay (2006:303) beskou leer as 'n komplekse proses. Dit behels nie net leerders se kennis nie, maar ook hulle vermoë om daardie kennis toe te pas. Dit handel nie net oor kennis en vermoëns nie, maar ook waardes en houdings wat 'n groot invloed op suksesvolle leer het. Assessering behoort kennis, vaardighede, waardes en houdings in te sluit asook die toepassing daarvan binne realistiese tydraamwerke.

Nair en Pillay (2006:304) definieer assessering as "*...any method used to better understand the current knowledge that a learner possesses*". Dit veronderstel dat assessering so eenvoudig kan wees as 'n onderwyser se subjektiewe oordeel, gebaseer op 'n enkele waarneming van leerderprestasie, of so kompleks as 'n vyfjaar gestandaardiseerde toets. Die huidige kennis oor assessering impliseer dat 'n leerder se kennis altyd verander en dat ons oordele oor 'n leerder se verrigting, deur middel van vergelykings oor 'n bepaalde tydspanne, kan maak.

Assessering kan beskou word as 'n proses waar die onderwyser inligting rakende die leerder se prestasie versamel, verwerk, interpreteer en dan daarvoor 'n besluit neem. Die besluitnemingsmoment verwys na evaluering. Evaluering is dus 'n onlosmaaklike deel van assessering. In UGA is daar nie wegbeweeg vanaf evaluering na assessering nie, maar bied vir die evalueerder 'n proses aan. Dié proses voorsien nie net inligting oor kennis nie, maar ook prestasie-inligting oor vaardighede, houdings en waardes. Assessering is dus 'n meer omvattende begrip as evaluering en omvat die laasgenoemde.

UGA kan dus gedefinieer word as 'n deurlopende proses waartydens geldige en betroubare inligting rakende leerders se prestasies en vordering, volgens duidelike gedefinieerde kriteria en deur middel van 'n verskeidenheid assesseringsmetodes, -tegnieke, -instrumente en in verskillende kontekste versamel word. Assessering word ook uitgevoer vir die doeleindes van positiewe en ondersteunende asook motiverende terugvoer aan leerders, onderwysers en ouers. Assessering streef daarna om 'n meer geldige en betroubare beeld van die leerder se vordering en prestasies daar te stel en ook om leer te bevorder.

3.3 ASSESSERINGSHERVORMING

Tradisionele eksamens en toetsing het ontoereikend geword vir die bepaling van leerderbehoefte en -prestasies. Soos Louw (2003:22) skryf: "*The standard paper and pencil tests were not getting to the heart of what I was trying to teach ...*" Dit het volgens haar al hoe duideliker geword dat leerders nie gememoriseerde feitelike kennis vir lank kon onthou nie. Wat wel by leerders inslag gevind het was projekte wat diepgaande navorsing, referate, uitstappies, toneelstukke of ander leerervaringe bevat het en temas of kwessies aangespreek het wat hulle belangstelling aangryp het. Volgens Louw (2003:22), moet onderrig veel meer as net die oordrag van kennis vermag. Wanneer die waarde van assesseringsmetodes geanaliseer word, is dit nodig om te bepaal of leerders net 'n spesifieke stuk leerinhoud gememoriseer het en of die verwerwing van hoër kognitiewe vaardighede ook deur die metode geassesseer is.

Dikgole (2004:6) voer aan dat die veranderinge wat die UGO-kurrikulum teweeggebring het, ten beste verstaan kan word deur 'n goeie begrip van die konsep assessering. Die groot aantal definisies van assessering omskryf assessering as 'n deurlopende proses wat op die begrip en verbetering van onderrig en leer gerig is. Assessering behels die stel van toepaslike kriteria en hoë verwagtinge vir leerkwaliteit, die sistematiese versameling van inligting en die analise asook interpretasie daarvan om te bepaal of 'n leerder aan verwagtinge en standaarde voldoen.

Die verandering na die UGO-kurrikulum het 'n diepgaande impak op assesseringspraktyke gehad. Mothata, Van Niekerk en May (2005:87) gee 'n samevatting in Tabel 3.1 wat die diepgaande verskille tussen "konvensionele" en "uitkomsgebaseerde" assesseringspraktyke reflekteer:

TABEL 3.1: Verskille tussen konvensionele en UGO-assessering

KONVENSIONELE ASSESSERING	UGO-ASSESSERING
Assessering van enkele eienskappe: geïsoleerde kennis of diskrete vaardighede	Multidimensionele assessering van kennis, vermoëns, denkprosesse, metakognisie en emosionele faktore
Gedragbenadering tot leer en assessering; ophoping van losstaande feite en vaardighede; assesseringsaktiwiteite word geskei van leer; diskrete, losstaande kennis en vaardighede word geassesseer	Kognitiewe benadering tot leer en onderrig; toepassing en gebruik van kennis, assessering word geïntegreer met onderrig en leer; geïntegreerde en kruisdisiplinêre assessering vind plaas
Assessering fokus op die behoud van kennis	Assessering is breed en dek 'n hele aantal assesseringskriteria wat vaardighede, kennis, begrip, gesindheid, waardes en ingesteldheid dek
Assessering deur onderwysers/opleiers en eksterne eksaminatore wat die werk nasien en die finale uitslag bereken in numeriese terme	Assessering sluit onderwyser-assessering, selfassessering en eweknie-assessering in en lei tot 'n beskrywende stelling van 'n leerder se bereiking van bepaalde leeruitkomste
Hoofsaaklik individuele assessering vind plaas: leerders word individueel geassesseer, met 'n groot mate van geheimhouding rondom die toetsproses en die --resultate	Assesseringskriteria word met die leerders bespreek; groep-, eweknie- en selfassessering vind plaas; koöperatiewe leergeleenthede word geskep en die uitkomste hiervan word geassesseer.
'n Grootliks voorafbepaalde kurrikulum-struktuur, met 'n rigiede assesserings- en akkrediteringstelsel	Kurrikulum en assessering word as buigbaar beskou en assesseringsinstrumente toepaslik tot die voorafbepaalde leeruitkomste
Kurrikulum- en assesseringstelsels word as doel opsig self beskou en nie as meganisme om leer te bevorder nie	Assessering is op 'n duidelik uiteengesette raamwerk van leeruitkomste gebaseer
Vergelykende (normgerigte), toets-/ eksamengedrewe wyse van assessering	Kriteriumgerigte en deurlopende assessering vind plaas
Assessering vind meestal eenmalig plaas deur toetse of eksamens te gee wat die leerder se kennis toets	Assesserings vind oor tyd plaas en fokus op demonstrasies van leerders se kennis, vaardighede en houdings

KONVENSIONELE ASSESSERING	UGO-ASSESSERING
Rekords van leerderprestasié word as vasgestel en finaal beskou	Rekords van leerderprestasié word as bereikingsprofiel van progressie en ontwikkeling beskou
Assessering word as losstaande entiteite en gefragmenteerd beskou	Assessering dui as bewysstukke van progressie oor 'n bepaalde tydperk, byvoorbeeld portefeuljes
Punte reflekteer bemeestering van leeruitkomst	Demonstrasie en uitvoering reflekteer bemeestering van leeruitkomst
Leer en krediete word aan voorafbepaalde en geskeduleerde tyd gekoppel	Leer en krediete word aan die uitvoering en demonstrasie daarvan gekoppel
Assessering fokus op pen-en-papier-toetsing; handboekgebaseerde kennis, akademiese oefeninge en vasgestelde kriteria	Assessering fokus op die gebruik van kennis in werklike lewe; betekenisvolle kontekste, eksplisiete assesserings-kriteria
Foute word destruktief beskou, deel van 'n permanente rekord wat ophoop as 'n konstante herinnering van vorige foute	Foute word konstruktief, onvermybaar en as deel van die ontwikkeling van die leerder beskou

Holroyd (1994) word aangehaal in Dikgole (2004:6) wat aanvoer dat leerderassessering diepgaande verandering in onderrig- en leeraktiwiteite teweegbring. Assessering, as 'n integrale deel van onderrig en leer, bring onder andere verandering mee deur die:

- toenemende klem op die leerbevorderingsaspek van assessering, eerder as die sertifiserings- en rekenskapsdoeleindes daarvan;
- toenemende aandag op formatiewe, in teenstelling met summatiewe, aspekte;
- groter klem op 'n standaardmodel van assessering, met kriteriumgerigte assessering, en minder klem op 'n metingsmodel, met normgerigte assessering;
- meer gereelde voorsiening van beskrywende kommentaar en opbouende terugvoer en is minder gerig op die onderwyser se intensies tot punte en persentasies;
- skuif van afhanklikheid op een oorhoofse assesseringsmetode (en einde-van-kursus-assesserings), na die ontplooiing van 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes (en binne-kursus-assesserings);
- kleiner/geringer afhanklikheid op onderwyserassessering en 'n groter mate van self-, portuur- en onderwyser- of ouerbetrokkenheid by assessering; en

- groter beklemtoning van assessering as integrale deel van onderrig, in plaas daarvan om assessering as 'n afsonderlike aktiwiteit ter afsluiting van onderrig te beskou.

Volgens Huysamen (2002:84) is 'n kernbeswaar van die voorstanders van UGO teen konvensionele onderrig, leer en assessering dat dit leerders nie voorberei vir effektiewe funksionering in die werkplek en as volwassenes nie. Leerders word toegelaat om inhoud op een of ander wyse te assimileer en klakkeloos in potlood-en-papier-eksamens weer te gee, sonder dat hulle in staat is om die gewenste kennis en vaardighede in die praktyk te demonstreer.

McLean en Lockwood (1996:41) voer aan dat die gemeenskaplike doel van opvoeders, ouers en onderwysbeleidsmakers die verbetering van die onderwys moet wees en dat assessering moet streef om hierdie gemeenskaplike doel te bereik. Onderwyservorming moet dus tot 'n groot mate deur assesseringspraktyke en assesseringsresultate gedryf word.

In bogenoemde verband skryf Huysamen (2002:84) dat opvoedkundige hervormers daarop aangedring het dat assessering:

- a) op teoretiese kennis gegrond moet wees;
- b) die aktiewe produksie of verrigting van werk (in plaas van die passiewe seleksie van voorafgekonstrueerde keuses) moet behels; en
- c) liefs uit betekenisvolle take moet bestaan wat in 'n bepaalde konteks uitgevoer word (in plaas van opdragte wat op grond van hulle maklike formulering en bepunting, gekies is).

Khatti en Sweet (1996), in Huysamen (2002:84), voer aan dat assesseringservorming uitloop het op wat bekend staan as verrigtingsassessering ("*performance assessment*"). In verrigtingsassessering word die leerder met 'n probleem gekonfronteer wat 'n bepaalde aktiwiteit vereis, en die leerder moet dan inligting/kennis verkry om die probleem binne 'n bepaalde konteks op te los. Die leerproses behels dat die opdrag gestruktureer word; kennis en inligting verkry word; en dan toegepas word om die bepaalde probleem op te los. Gevolglik is nie net die kenniskomponent (inhoud) belangrik nie, maar word daar deur die proses van kennisversameling en -toepassing in 'n bepaalde konteks, ter oplossing van die probleem, 'n verskeidenheid van vaardighede ontwikkel.

Leerders se gebrek aan vaardighede om kennis toe te pas en die effek wat dit op die arbeidsmark het, was een van die hoofredes vir die implementering van verrigtingsassessering in Suid-Afrika (Huysamen, 2002:83). Huysamen (2002:83) voer aan dat werkgewers in die industrie werknemers verlang wat kreatief kan dink, probleme kan oplos,

vermoëns skriftelik kan demonstreer, aanpasbaar in die werksituasie kan wees en oor sosiale vaardighede beskik om in groepsverband te kan werk. Die vorige onderwyskurrikulum in Suid-Afrika het gefokus op inhoud asook die tyd waarin dit bemeester moes word en nie op kennis, begrip en vaardighede nie (SA, 1997b:33).

Huysamen (2002:83) beklemtoon verder dat die konstruktivistiese benadering bepaalde insigte ten opsigte assessering na vore gebring het. Volgens hierdie benadering word kennis met bestaande temas verbind. Vanweë hul individualiteit, konstrueer leerders kennis volgens hulle persoonlike leerstyle en is die “een-grootte-pas-almal-benadering” ontoepaslik en onvoldoende.

Alhoewel die implementering van UGO in Suid-Afrika hoofsaaklik deur transformasionele doeleindes gedryf is en nie deur verrigtingsassessering nie, word daar in die NKV (SA, 1997c:xv) spesifiek na verrigtingassessering as 'n integrale deel van UGO verwys. Verrigtingsassessering (“*performance-based assessment*”) word spesifiek in die NKV (SA, 1997c:xv) genoem as 'n assesseringswyse. Die leerareas se leëruikomme en assesseringstandaarde vereis ook dat die leerder die toepassing van spesifieke kennis, vaardighede, houdings en waardes in 'n bepaalde konteks moet kan demonstreer.

Ellery en Sutherland (2004), soos aangehaal deur Nair en Pillay (2006:304), skryf dat die daarstelling van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiesowerheid (SAKO/SAQA) daartoe gelei het dat assessering wegbeweeg het vanaf die tradisionele eksamengedrewe benadering, na een wat groter opvoedkundige waarde blyk te hê vir die soort van onderrig en leer wat dit aanmoedig. SAQA ondersteun assessering wat deurlopend, formatief, leerdergesentreerd en kriteriumgerig is en ook hoëruordenkvaardighede beklemtoon. Hierdie skuif vanaf tradisionele toetsing na alternatiewe assessering impliseer 'n groter verskeidenheid van assesseringstrategieë en -tegnieke soos byvoorbeeld oopeindige vrae, uitstallings, demonstrasies, werklike uitvoer van eksperimente en rekenaarsimulasies en portefeuljes van leerderwerk wat oor tyd plaasvind.

3.4 DOEL VAN ASSESSERING

Louw (2003:22) beskryf die doel van assessering soos volg:

“The common goal of educators, parents and policymakers is to improve the education of students. Each of these groups sees tests and assessment as playing a role in this endeavour.”

Assessering het dus 'n impak op alles en almal in die onderwysstelsel en onderwyservorming behoort deur assessering en assesseringsresultate gedryf te word. McLean en Lockwood (1996), soos aangehaal deur Louw (2003:22), verduidelik soos volg:

“Student testing has been part of education enterprise since its inception ... for the following purposes:

- *To ascertain how well students have learned a specific lesson*
- *To determine each student's strengths and weaknesses so that instruction can be directed to appropriate areas*
- *To determine student's grades for reporting purposes*
- *To measure a student's progress over time”*

Ter bereiking van hierdie doel, moet assessering op 'n deurlopende basis regdeur 'n onderrigperiode (formatief) sowel as teen die einde van die onderrigperiode (summatief) plaasvind. SAQA (2005:14) koppel, in *Guidelines for Integrated Assessment*, die doel van assessering hoofsaaklik aan die ondersteuning van leerders. Die NKV vir Graad 10-12 (SA, 2002:23) voorsien, byvoorbeeld, 'n hele aantal redes vir die assessering van leerderprestasies, naamlik vir moniteringsdoeleindes; diagnostiese doeleindes; vir doeleindes van seleksie; vir begeleiding en ondersteuning van leerders, om leerdervordering te peil; en vir sertifiseringsdoeleindes. Keeves (1994:364) sê in aansluiting hiermee dat assessering die basis van alle onderrigbesluite vorm, naamlik basislynbesluite, formatiewe besluite en summatiewe besluite.

Die eerste en belangrikste rede vir assessering is die ondersteuning en bevordering van leer. In hierdie verband sê Le Grange en Reddy (1998), soos aangehaal deur Nair en Pillay (2006:304), behels assessering “... *the assessment of the whole learner on an ongoing basis over a period of time where cumulative judgements of the learners' abilities in specific areas are made in order to facilitate further positive learning*”. Assessering word dus hoofsaaklik gesien as iets wat in diens van leer en die leerder staan. Mothata *et al.* (2005:86) ondersteun hierdie standpunt soos volg: “... *the overall message (emerging from the new approach to assessment) is that assessment is now more about learning than testing; assessment for the benefit of the learners and their teachers rather (than) for accountability to some outside body or programme*”.

SAQA (2005:19) voer verder aan dat assessering ook as 'n kwaliteitversekeringsproses dien om die kwaliteit van assesseringsinstrumente en die verrigting van assessors te verseker.

SAQA (2005:20) beskou assessering slegs empiries betekenisvol as dit met onderrig en leer geïntegreer word. Assessering moet besluite lei oor die aktiwiteite wat leer sal ondersteun en bevorder. Dit behoort ook nie 'n toevoegsel (“*add-on*”) te wees wat aan die einde van 'n leerprogram, in die vorm van 'n eenmalige geskrewe eksamen, uitgevoer word nie. Hierdie

soort van summatiewe eksaminering voorsien nie aan leerders of onderwyser die geleentheid om leemtes te identifiseer en remediëring te onderneem nie.

Louw (2003:22) sluit by bogenoemde standpunt aan dat effektiewe assessering 'n essensiële rol in die diagnosering van leerdervordering en leerprobleme moet speel. Louw (2003:22) verduidelik verder dat assessering op individuele leerdervlak, vir die groep of die algehele onderwysstelsel van toepassing is.

Die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:8) omskryf die doel van assessering as:

- die bepaling of die vereiste leer vir die bereiking van die gestelde leeruitkomste plaasgevind het en of enige struikelblokke ondervind word;
- die rapportering aan leerders, ouers asook ander rolspelers en belanghebbendes oor die bereikingsvlakke van 'n reeks bekwaamhede wat gedurende die leerproses vermag is, en die daarstelling van 'n leerderprestasiëprofiel;
- die voorsiening van inligting, ter evaluering en wysiging van leerprogramme wat in die klaskamer geïmplementeer word;
- die verbetering van leerders se toegang tot kennis, vaardighede, waardes en houdings, soos dit in die nasionale kurrikulumbeleid gedefinieer word;
- hulpverlening met die vroegtydige identifikasie van leerders met moontlike hindernisse tot leer en ontwikkeling, asook om hulle van toereikende ondersteuning te voorsien; en
- die monitering van die vordering van elke leerder.

Die doel van assessering kan opgesom word as 'n proses wat vir die onderwyser inligting kan voorsien oor die leerder se bekwaamheidsvlakke, knelpunte en areas waarin ondersteuning benodig word. Hierdie inligting stel die onderwyser in staat om nie net sy/haar onderrigstrategieë te verbeter nie, maar kan ook aangewend word om konstruktiewe terugvoer aan die leerder oor sy/haar leer te gee. Om hierdie doel te verwesentlik, is dit belangrik dat formatiewe assessering deurlopend tydens die onderrigperiode sal plaasvind (Louw, 2003:22).

3.5 ASSESSERINGSTIPES

Volgens SAQA (2005:6) het assessering formatiewe, summatiewe, basislyn- en diagnostiese doeleindes. Die assesseringstipes word dus afgelei uit die doel van assessering. 'n Formatiewe tipe van assessering is toepaslik as die doel van assessering groei, ontwikkeling en vordering is. Indien die onderwyser 'n oorkoepelende idee wil verkry oor die leerder se

vordering, sal hy/sy summatiewe assesseringstipes gebruik. Basislyn- en diagnostiese assesseringstipes sal die onderwyser in staat stel om nie net dit wat die leerders weet en kan doen te bepaal nie, maar ook om bepaalde sterkpunte en leerhindernisse te identifiseer (SAQA, 2005:6). Die afleiding wat gemaak kan word is dat die doel en assesseringstipe deur die onderwyser se beoogde aanwending van assesseringsinligting bepaal word. Vervolgens sal die doel van assessering in samehang met die verskillende assesseringstipes bespreek word.

3.5.1 Formatiwew assessering

SAQA (2005:6) beskryf formatiewe assessering as assessering wat plaasvind gedurende die onderrig- en leerproses, met die doel om leerders se vordering progressief te ontwikkel.

- Bell (2005), soos aangehaal deur Beets (2007:69), ondersteun die geïntegreerde aard van onderrig, leer en assessering met die standpunt dat formatiewe assessering deurlopend en geïntegreerd met onderrig en leer moet plaasvind om sodoende onderrig, leer en assessering deel van dieselfde proses te maak. Beets (2007:69) onderskei egter soos volg tussen formele, formatiewe assessering en informele, formatiewe assessering:
- Informele, formatiewe assessering verwys na assessering wat verband hou met die daaglikse monitering van leerderprestasies wat 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses behoort te wees. Volgens die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:8) is informele assessering die daaglikse monitering van leerdervordering. Dit word gedoen deur middel van observasies, besprekings, leerder-onderwyserkonferensies, informele klaskamerinteraksies, ensovoorts. Informele assessering kan so eenvoudig wees as om leerders gedurende die les waar te neem of om die vordering van leer met leerders te bespreek. Informele of daaglikse assessering behoort gebruik te word om terugvoer aan leerders te voorsien en onderrig te verbeter. Die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:8) beskou die rekordering van die resultate van informele, formatiewe assesserings as onnodig.
- Formele, formatiewe assessering verwys na assessering wat op 'n sistematiese en gestruktureerde wyse uitgevoer word. Volgens die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:7) voorsien formele assessering onderwysers van 'n sistematiese wyse vir die evaluering van leerdervordering, in 'n graad en in 'n bepaalde leerprogram/leerarea, en die onderwysdepartement vereis dat formele assessering gerekordeer word. Hierdie formele assesseringstake fokus hoofsaaklik op die integrasie van leeruitkomste en assesseringstandaarde, maar dit

kan ook vir verrykingsdoeleindes of 'n tweede tipe van informele assessering van 'n bepaalde leeruitkoms en gepaardgaande assesseringstandaarde aangewend word. Voorbeelde van formele assesseringstake is onder andere projekte, mondelinge voordragte, demonstrasies, toetse, eksamens, praktiese demonstrasies, ensovoorts.

Informele en formele formatiewe assessering het ten doel om inligting te verkry rakende die leerder se vordering; die effektiwiteit en toepaslikheid van onderrig; en die leerder se gereedheid om 'n volgende tema, les of eenheid aan te pak

Die integrasie en deurlopendheid van assessering in die onderrig- en leerproses word deur die onderwysdepartement beklemtoon (SA, 2000:95). Volgens die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:11) kan formatiewe assessering wat 'n noue verweeftheid met deurlopende assessering vertoon, aangewend word om:

- ❖ 'n meer omvattende reeks van bewyse van leer te versamel;
- ❖ verskillende en verskeie geleenthede vir die versameling van bewyse van leer te voorsien;
- ❖ assessering regdeur die leerproses te versprei, in plaas daarvan om dit eers aan die einde van die leerproses te doen; en
- ❖ onderwysers te help om meer effektiewe, nuttige en regverdigte assesseringstrategieë te beplan, sodat onderwysers verskillende tipes van bewyse van leer, op verskillende tye, kan versamel.

Stiggens (2005:326-328) beskou formatiewe assessering as die sleutel tot suksesvolle leer en verwys na formatiewe assessering as assessering vir leer. Die gebruik van 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes voorsien leerders, onderwysers en ouers met 'n deurlopende stroom van bewyse oor leerdervordering met betrekking tot die bemeestering van kennis en vaardighede. Volgens Stiggens (2005) verwys assessering vir leer na 'n assesseringsbenadering wat oor die volgende kenmerke beskik:

- ❖ Leerders word aan die begin van die leerproses aan uitkomste en bereikingstandaarde bekend gestel. Hulle raak bewus en verkry 'n begrip van die stellasioe wat hulle moet klim om die uitkomste en die standaarde te bereik.
- ❖ Leerders en onderwysers werk saam om deurlopend hulle huidige bereikingsvlakke, teen voorafbepaalde uitkomste en standaarde te monitor, sodat hulle doelwitte vir verdere leer kan stel en leerders dus ook 'n rol in die bestuur van hulle eie vordering kan speel.
- ❖ Leerders neem gedurende die leerproses hulle eie groei waar, voel in beheer van hulle eie sukses en glo dat verdere sukses met volgehoue ywer moontlik is.

- ❖ Daar word daagliks geassesseer, terwyl leerders die kurrikulumstellasie klim om die leeruitkomste en assesseringstandaarde te bereik.
- ❖ Leerdersukses berus nie net op onderwysers se verwerking van die assesseringresultate en hoe doeltreffend dit gerekordeer word nie. Alhoewel dit wel tot leerdersukses kan bydra, berus sukses op wat leerders met hierdie resultate doen.
- ❖ Die doeltreffende implementering van assessering vir leer ontlok gewoonlik optimistiese reaksies oor assesseringsresultate by die leerders. Dit begin deur leerders te voorsien van 'n duidelike, leerdervriendelike weergawe van die bereikingsdoelwitte, insluitend modelle van goeie en swak werk. Hierdie voorbeelde voorsien die leerders van 'n begrip van die beoogde doelwitte.
- ❖ Onderwysers voorsien leerders van deurlopende toegang tot beskrywende terugvoer wat nie net uit punte of persentasies bestaan nie, maar wat ook gefokusde leiding aan leerders verskaf oor hoe om spesifieke leermikpunte te bereik.
- ❖ Leerders word geleer hoe om die kwaliteit van hulle werk stap vir stap te verbeter en hulle eie vordering oor tyd te monitor, sodat hulle die gaping tussen hulle huidige leerprestasies en die beoogde leervlak kan verklein.

Stiggins (2005:326-328) stel die volgende vereistes vir die doeltreffende implementering van assessering en die optimale bevordering van leerdersukses:

- ❖ Bereikingsdoelwitte (leeruitkomste en assesseringstandaarde) moet duidelik uiteengesit/geformuleer word.
- ❖ Assesseringstandaarde moet gedekonstrutueer ("*unpacked*") word in kurrikulumplanne wat binne en oor graadvlakke heen artikuleer.
- ❖ Assesserings- en inligtingsbestuurstelsels moet geskep word om die behoeftes van alle rolspelers, insluitend leerders, te bevredig.
- ❖ Alle assesserings – veral die wat deur klaskameronderwysers ontwikkel is en geïmplementeer word – moet akkuraat wees en betroubare bewyse van leer in verskillende kontekste en tye van implementering lewer.
- ❖ Onderwysers moet die aard en tydsberekening van assessering, rekordhouding en rapportering doeltreffend bestuur.

Bogenoemde voorwaardes omvat assesseringsverantwoordelikhede wat verskil van dié van die verlede. Baie min onderwysers is tot op hede die geleentheid gegee om toepassing van die beginsels van assessering vir leer aan te leer, maar met behoorlike professionele ontwikkeling en ondersteuning moet hulle die geleentheid gebied word om formatiewe assessering sinvol te kan implementeer.

3.5.2 Summatiewe assessering

Nair en Pillay (2006:304) definieer summatiewe assessering as assessering wat uitgevoer word na afsluiting van die leerproses en 'n "opsomming" van leerdervordering voorsien.

Summatiewe assessering word, volgens SAQA (2005:6), onderneem om werkverrigting aan die einde van 'n leerprogram te beoordeel.

Van der Horst en McDonald (2008:183) beaam dat summatiewe assessering aan die einde van 'n les, 'n eenheid of 'n kursus plaasvind. Dit is die finale assessering van dit wat geleer is en vind meestal in die vorm van eksamens plaas. Summatiewe assessering kan leeruitkomste meet, maar is dikwels beperk tot die assessering van parate kennis. Alternatiewe metodes van summatiewe assessering, soos projekte, is nodig om 'n ware beeld van hoërordedenke, bekwaamhede en individuele leer te verkry. Van der Horst en McDonald (2008:183) is van mening dat sou summatiewe assessering goed beplan en geïmplementeer word, dit wel die onderwyser van inligting oor die kwaliteit van onderrig en leer wat oor 'n tydperk plaasgevind het, kan voorsien.

Summatiewe assessering word soms as assessering van leer beskryf. Alhoewel baie mense in die onderwys geneig is om summatiewe en formatiewe assessering van mekaar te skei, voer Taras (2005), in Beets (2007:64), aan dat formatiewe en summatiewe assessering mekaar in die assesseringsproses behoort te komplimenteer. Soos in die vorige paragraaf aangedui, is die doel van formatiewe assessering hoofsaaklik om terugvoer aan die leerder te verskaf wat gerig is op sy/haar verdere groei, vordering en ontwikkeling. Die terugvoer dien hoofsaaklik as aanduiding van wat die leerder moet doen om na 'n volgende vlak te vorder of by die oplossing van die probleem uit te kom. Die "terugvoer" by summatiewe assessering rapporteer oor die leerder se progressie wat oor 'n gegewe periode plaasgevind het, en vind gewoonlik aan die einde van 'n eenheid, les of program plaas.

Hodnett (2001:4) beaam hierdie punt en sê dat summatiewe assessering beslis 'n wesenlike bydrae tot die leerder se finale uitslae lewer. Hodnett (2001) skryf dat sodra leerders die geleentheid gehad het om te leer, realiseer bewyse van die leer wat plaasgevind het in die vorm van 'n summatiewe meting wat 'n eksamen, 'n eenheidstoets, opdrag, 'n demonstrasie, ensovoorts kan wees. Finale uitslae oor leerdervordering behoort dus op die kumulatiewe som van summatiewe assesserings gebaseer te wees.

3.5.3 Diagnostiese assessering

Hodnett (2001:3) voer aan dat die onderwyser se assesseringsproses vereis om naby, of aan die begin van elke kursus, program of les en voordat onderrig begin, leerders se kennis-

en vaardigheidsvlakke te bepaal. Die resultate van diagnostiese assessering moet nie, soos in die geval van summatiewe assessering, tot die finale uitslae van die leerder bydra nie, maar die onderwyser moet dit gebruik om toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë te ontwikkel wat leerders sal help om maksimaal te vorder.

Onderwysers mag met die uitvoer van 'n diagnostiese assessering vind dat leerders alreeds, voordat onderrig aanvang neem, oor bepaalde kennis en vaardighede beskik. In sulke gevalle sal dit onnodig wees om reeds verworwe kennis en vaardighede weer te onderrig en te leer. Die teenoorgestelde is egter ook waar - leerders mag onverwagte leemtes in hulle kennis en vaardighede openbaar en die onderwyser moet dan toepaslike onderrig- en leerstrategieë implementeer om daardie leemtes of tekortkominge aan te vul. Andersins kan leer/konseptuele progressie nie plaasvind nie. Byvoorbeeld: In die Wiskundeklas word daar van die leerder verwag om langdeling te bemeester. 'n Diagnostiese assessering wat voor die aanvang van die onderrig van langdeling uitgevoer is, het aangedui dat sommige leerders nie aftreksomme kan doen nie wat 'n voorvereiste vaardigheid vir die bemeestering van deelsomme is. Enige poging om te begin met die onderrig van deelsomme sal dus vrugtelos wees. Dit is dus belangrik dat die onderwyser eers aandag aan aftreksomme sal gee, voordat verdere onderrig in deelsomme kan begin. Die voordeel van diagnostiese assessering is dus dat dit 'n leemte vroegtydig identifiseer kan word wat met intervensies, betyds reggestel kan word.

Van der Horst en McDonald (2008:182) beklemtoon, in aansluiting met Hodnett (2001:3) dat diagnostiese assessering uitgevoer moet word voordat enige onderrig begin. Diagnostiese assessering kan formeel of informeel plaasvind. Byvoorbeeld: Die onderwyser kan op 'n ongestruktureerde wyse informele diagnostiese assessering uitvoer deur vrae aan die leerders te stel. Die inligting wat op hierdie manier verkry word, help die onderwyser om leerders se intreevlakke van kennis en vaardighede te bepaal. Die alternatief mag 'n formele diagnostiese assessering wees wat geskeduleerd en gestruktureerd plaasvind. 'n Algemene vorm van formele diagnostiese assessering is 'n vooraftoets (basislynassessering) wat leerders se voorkennis en vaardighede bepaal.

Doeltreffende onderwysers diagnoseer leerders se kennis en vaardighede tydens elke les. Hierdie deurlopende soort van diagnostiese assessering kan ook gelykgestel word aan formatiewe assessering.

UGA is leerdergesentreerd en die ontwikkelingsvlak asook die leerstyle van die leerders dien as 'n vertrekpunt vir onderrig en leer. Diagnostiese assessering kan die onderwyser help om die presiese leerbehoefte van die leerder te bepaal en daarna die toepaslike leeruitkomst te identifiseer. Na die identifisering van die toepaslike leeruitkomst en eweneens die

toepaslike assesseringstandaarde, ontwerp die onderwyser dan toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë.

Vervolgens sal daar aandag aan normgerigte en kriteriumgerigte assessering gegee word. Killen (2005:142) onderskei ook standaardgerigte assessering.

3.5.4 Normgerigte assessering

Killen (2005:142) beskryf normgerigte assessering as 'n benadering waar:

- leerders se prestasie met dié van ander leerders vergelyk word;
- toetsing gestandaardiseer is;
- 'n puntstelsel gebruik word;
- 'n gemiddelde (norm) bereken word;
- uitslae dikwels statisties gemanipuleer word;
- leerders met mekaar meeding;
- leerders se prestasies in 'n rangorde geplaas word;
- rapportering van leerders se prestasie in persentasies asook klasposisie aangedui word; en
- evaluering van leerders se vordering in terme van “slaag” of “druip” aangedui word.

In aansluiting met bovermelde beskrywing van normgerigte assessering, sê Vermeulen (2000:25) ook dat leerders se prestasies deur persentasies en gemiddeldes (norme) met mekaar vergelyk word en dat die prestasierangordes van leerders sodoende bepaal word. Dit beteken dat leerders se prestasies dikwels met die normale verspreidingskurwe vergelyk word, om 'n bepaalde waarde aan die leerders se prestasies te heg. Indien te veel leerders onder die gemiddelde norm van 50% presteer, word die vraestel as te moeilik beskou en word die punte aangepas om 'n normale standaardverspreiding te verkry. Indien te veel leerders oor die gemiddelde norm (50%) presteer, word die vraestel weer as te maklik beskou en punte word verder aangepas of gemanipuleer. Hierdie benadering tot assessering is in essensie mededingend van aard en gee daartoe aanleiding dat 'n klein minderheid van leerders uitmuntende prestasies behaal en die groot meerderheid bloot gemiddeld presteer.

Hodnett (2001:5) beaam Vermeulen (2000) se standpunt dat normgerigte assessering leerders se prestasies met mekaar vergelyk en voer aan dat normgerigte assessering

daarna mik dat leerders se punte 'n "normale" verspreiding, rondom 'n gemiddelde of mediaan, binne voorafbepaalde grense moet vertoon. Leerders se prestasies word teen groepprestasie geëvalueer en in bepaalde rangordes geplaas. Prestasierangordes word dus bepaal, in stede van die evaluering van leerders se groei en ontwikkeling. In teenstelling met die doel van UGA, val die fokus dus nie op die bevordering van leer nie en normgerigte assessering kan 'n demotiverende invloed op verdere leer en ontwikkeling uitoefen. Hodnett (2001:179) stel dit soos volg "... *this grading technique does not encourage growth.*" Trouens, normgerigte assessering kan verpletterend vir baie leerders wees, aangesien swakker leerders vinnig besef dat hulle werk ongunstig met die van die "goeie" leerders vergelyk en dat hulle nie dieselfde prestasievlakke kan ewenaar nie. Leerders wat deurgaans as "ontoereikend" bestempel word en nie presteer nie, weier later om konstruktiewe leerpogings aan te wend en gevolglik vind daar nie optimale leerderontwikkeling plaas nie.

Alhoewel onderlinge mededinging tussen leerders nie noodwendig negatief hoef te wees nie, lewer normgerigte assessering min bewyse van die bevordering van die kwaliteit en progressie van leer.

3.5.5 Kriteriumgerigte assessering

Killen (2005:142) beskryf kriteriumgerigte assessering as 'n tipe van assessering waar:

- verrigtingskriteria vir elke leeruitkoms bepaal word;
- daar 'n verwagting is dat alle leerders in staat is om aan die minimum kriteria te voldoen;
- toetsing individueel of in groepe plaasvind;
- leerderprestasie teen bepaalde kriteria, en nie teen die prestasies van ander leerders nie, vergelyk word;
- leerderprestasies aan die hand van terme soos "bereik, gedeeltelik bereik, nie bereik nie" beskryf word, in plaas van "slaag" of "druip";
- puntstelsels onnodig is en leerders se prestasies aan die hand van bepaalde vlakke, waarvolgens leeruitkomste bemeester is, beoordeel word; en
- rapportering die vlak waarop die uitkomste bereik, of nie bereik is nie, aandui.

Hodnett (2001:5) skryf dat kriteriumgerigte assessering leerdergroei aanmoedig en bevorder. Elke assesseringstaak word volgens 'n skaal (hierdie skaal kan 'n "rubriek" genoem word) geassesseer wat die verskillende kwaliteitsgrade, waarvolgens leerderprestasie beoordeel

word, aandui. Alhoewel alle leerders nie op dieselfde tydstip aan al die kriteria gaan voldoen nie, sal alle leerders wel die geleentheid en voldoende tyd kry om al die kriteria suksesvol te kan bemeester. Daar kan aanvaar word dat kriteriumgerigte assessering leer gaan bevorder, aangesien alle leerders sukses kan beleef as hulle die geleentheid kry om progressief te kan vorder. Die suksesbeleving en positiewe selfbeeld wat dit tot gevolg het, is bevorderlik vir effektiewe leer.

Volgens Van der Horst en McDonald (2008), soos aangehaal in Hodnett (2001:5), verwys kriteriumgerigte assessering na die assessering van leerderprestasie gemeet aan voorafbepaalde kriteria. Kriteriumgerigte assessering behels die assessering van baie spesifieke leeruitkomste. Hierdie voorafgespesifiseerde leeruitkomste impliseer dat die onderwyser en die leerder presies weet wat en hoe goed leer (kennis, vaardighede, houdings) gedemonstreer moet word en word volgens 'n skaal met verwagte prestasievlakke gemeet. Hodnett (2001:5) skryf dat rubrieke ideale meetinstrumente vir die beoordeling van werkverrigting is en beskryf 'n rubriek as 'n instrument van werkverrigtingsbeoordeling. 'n Rubriek is 'n maatstaf of riglyn waarvolgens die assessor 'n gegewe kwaliteit aan 'n leerder se poging kan toeken. Rubrieke word nie gebruik vir toetse wat meervoudige keuse items, invul van antwoorde, paring van items of waar/vals items insluit nie. Meer komplekse take, soos 'n opstel, kan egter nie geldig en betroubaar sonder 'n rubriek' beoordeel word nie. Volgens Van der Horst en McDonald (2008:10), kan rubrieke leerderprestasie op verskillende vlakke beoordeel.

Dit is duidelik dat kriteriumgerigte assessering 'n kragtige rol in die bevordering van onderrig en leer kan speel. Stiggins (2005:324) redeneer dat die samelewing se verwagtinge van skole en leerderprestasies besig is om te verander. Die plasing van leerders in bepaalde prestasierangordes word as onbillik beskou en daar word vereis dat leerders uitgebreide geleenthede gebied word, om volgens hulle spesifieke vermoëns te kan presteer. Hiermee saam het die doel en wyse van assessering ook verander. Stiggins (2005) meld dat die samelewing besig is om die rol van skole te herdefinieer. Skole mag nie meer leerders rangskik en klassifiseer slegs volgens prestasie nie, maar moet plekke wees waar alle leerders bekwaamhede kan verwerf, waar alle leerders voorgeskrewe standaarde kan bereik en aan alle leerders geleenthede gebied word om suksesvol te wees. Beleidmakers wend hulle al hoe meer na assessering as die kragtoerusting wat skole sal dwing om hierdie nuwe rol te vervul. Laasgenoemde ingesteldheid weerspieël die samelewing se toenemende afhanklikheid van assessering.

Robert de Blois (2005:307) beskryf in sy artikel, *When to promote students*, 'n skool waar leerders volgens graad en bemeestering van assesseringskriteria bevorder word. De Blois (2005) noem dat die leerders die konsep van kriteriumgerigte assessering verwelkom het –

of hulle nou geleer het of nie. Die skool moes egter 'n wyse vind om die assesseringskriteria meer geldig en betroubaar te maak. Nie alle leerders in dié skool het egter die relevansie van die kurrikulum vir die gemeenskap ingesien nie. Dit is belangrik dat die leerders die assesseringskriteria binne die konteks van hulle leefwêreld bemeester, aangesien die leerders sin en betekenis uit die inhoude verkry as dit binne 'n bekende konteks aangebied word.

Kriteriumgerigte assessering is belangrik om leerderprestasie in 'n bepaalde faset/afdeling van 'n leerarea te assesseer, maar onderwysers en leerders benodig egter ook 'n assesseringstelsel waarvolgens leerders se vordering oor die hele leerarea of graad heen geassesseer kan word. Dit noodsaak 'n bespreking van standaardgerigte assessering.

3.5.6 Standaardgerigte assessering

Killen (2005:142) beskryf standaardgerigte assessering as 'n benadering waar:

- 'n verrigtingsstandaard vir elke uitkoms gestel word;
- daar verwag word dat leerders sal streef om die hoogste moontlike standaard te bereik;
- leerders individueel of in groepe geassesseer kan word;
- vergelyking tussen leerders onnodig is; en
- standaarde vir elke uitkoms en groeupuitkoms gerapporteer kan word.

Killen (2005:142) beskou standaardgerigte assessering as 'n integrale deel van die skoolkurrikulum. Die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2006b:2) kan ook in hierdie verband soos volg aangehaal word: "*The National Curriculum Statements is the formal curriculum in South African schools. As such the National Curriculum Statements provide a framework for assessment in Grades R – 12 which is based on the principles of outcomes-based education*". Die NKV (SA, 2006c:42) skryf voor dat die skool leerprogramme binne die konteks van die skool sal ontwerp. Die leeruitkomstestel en assesseringstandaarde dien as vertrekpunte vir die ontwikkeling van leerprogramme, werkskediule en lesplanne. Die assesseringstandaarde (in ander woorde, die minimum kriteria waaraan leerders moet voldoen binne die leeruitkomstestel) rig die onderrig-, leer- en assesseringsproses. Wat standaarde betref, word die assesseringstandaarde as die minimum beskou en word daar van die onderwyser verwag om ver bo die minimum te onderrig. Die leeruitkomstestel en assesseringstandaarde verskaf ook 'n verwysingsraamwerk met betekenisvolle beskrywings van wat 'n leerder aan die einde van elke fase en graad moet bereik. Hierdie verwysingsraamwerk of riglyne lei die onderwyser om toepaslike onderrig-, leer- en assessering-

strategieë te ontwikkel wat in ooreenstemming met die leeruitkomste en assesseringstandaarde is. Die assesseringstandaarde rig en stuur die assesseringsproses. Alhoewel die leerder se bereiking van leeruitkomste teen die assesseringstandaarde gemeet word, word die assesseringstandaarde nie vir promosiedoeleindes gebruik nie. Daar kan geredeneer word dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n vorm van "standaardgerigte assessering" implementeer, aangesien die NKV bepaalde assesseringstandaarde daarstel. Die assesseringstandaarde dien egter om leer en vordering aan te dui en word nie vir promosiedoeleindes aangewend nie.

3.5.7 Assesseringstipes wat tans in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer word

Die assesseringspraktyke van onderwysers, in ooreenstemming met die voorskrifte van departementele beleid en riglyne, dui aan dat normgerigte assessering nog steeds voorkom. Die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:13) dui aan dat onderwysers nog steeds van punte en persentasies gebruik kan maak en stipuleer spesifiek dat onderwysers punte aan 'n taak moet toeken en nie vir die leeruitkomste nie. Die beleid skryf wel 'n nasionale kodesistiem voor wat bepaal dat leerderprestasie op 'n bepaalde vlak gemeet word en wat 'n voorbeeld van kriteriumgerigte assessering is. Die beleid (SA, 2007:13) beveel by die ontwerp van assesseringstake ook die gebruik van rubrieke aan wat op kriteriumgerigte assessering wys. Die wyse waarop onderwysers die kodes interpreteer en aanwend kan lig werp op die vlak waarop onderwysers UGA implementeer. Die aanname word egter gemaak dat die onderwysers eers die punte vir 'n taak of leerarea bereken, voordat hulle die skale of nasionale kodesistiem raadpleeg. Dit lei tot die gevolgtrekking dat die onderwyser eers 'n kwantitatiewe, normgerigte (punte/persentasies) assesseringsbenadering volg en dan na 'n kwalitatiewe (kriteriumgerigte) benadering beweeg. In UGA, waar die klem op kriteriumgerigte assessering val, behoort die onderwyser eers leerderprestasie teen kriteria (kwalitatief) te interpreteer en verwerk voordat daar 'n bepaalde punt (kwantitatief) toegeken kan word.

'n Nadere blik op die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:12-15) weerspieël duidelike tekens van standaardgerigte assessering in die kurrikulum. In die VOO-kurrikulum (Graad 10-12) is daar weinig inhoud wat die onderwyser verder kan byvoeg en word die assesseringstandaarde as die maksimum beskou waarna daar in onderrig en leer gestreef moet word. In die VOO-band, anders as in die AOO-band, is daar ook 'n skaal met minimum vereistes vir promosiedoeleindes. Die gemeenskaplike assesseringstake (Graad 9) asook die eksamens in Graad 12 is almal tekens van standaardisering en voorbeelde van

standaardgerigte assessering. Die maksimum word gestel, met die verwagting dat alle leerders daarna sal streef om dit te bemeester.

In die lig van die duidelike tekens van normgerigte en standaardgerigte assessering in die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007), is dit geen wonder dat Vandeyar en Killen (2003:13) die vraag stel: “Het kurrikulumhervorming in Suid-Afrika werklik die assesseringspraktyke verander?”

3.6 SLEUTELBEGINSELS VAN UGO-ASSESSERING

Vervolgens sal aandag gegee word aan die sleutelbeginsels waarop UGO-assessering gebou moet word.

3.6.1 Geldigheid

Geldigheid en betroubaarheid is twee sleutelbeginsels van assessering wat moeilik afsonderlik bespreek kan word. Die twee beginsels gaan hand aan hand. Hoe meer geldig die assessering is, hoe meer betroubaar sal die resultate wees en omgekeerd.

Die *Council on Higher Education (CHE)* (2001:113) hou vol dat 'n ernstige ondersoek van assessering vereis dat daar bepaal word hoe geldigheid en betroubaarheid met die assesseringspraktyk verband hou en te besef dat daar 'n kompromis tussen hierdie twee sleutelkenmerke van assessering behoort te bestaan.

Geldigheid weerspieël die toepaslikheid, nuttigheid en betekenisvolheid van die gevolgtrekkings wat oor assesseringsresultate gemaak word (CHE, 2001:114). Geldigheid verwys dus na “*measuring what it says it is measuring, be it knowledge, understanding, subject content, skills, information, behaviour*” (SAKO, 2005:17). Die vrae “assesseer ons die regte dinge?” en “assesseer ons korrek?” is belangrik en behoort leiding te gee in terme van die toepaslikheid van assessering (CHE, 2001:114).

Dit blyk dus, volgens die *Council on Higher Education* (CHE, 2001:116) dat hoe beter die assessering met die onderrig- en leerproses korreleer, hoe geldiger, korrekter en regverdiger sal dit wees.

Huysamen (2002:85) voer aan dat soos dit met alle metingsprosedures die geval is, moet al die metingsresultate ook geldig en betroubaar wees. Die doel met enige assessering wat 'n integrale deel van UGO uitmaak, is om geldige en betroubare gevolgtrekkings oor die leerder se leer te kan maak.

Volgens Vandeyar en Killen (2003:121) moet onderwysers nie net die geldigheid van die relevante assesseringsinstrument maksimaliseer nie, maar hulle moet ook poog om hulle

gevolgtrekkings so betroubaar as moontlik te maak. Onderwysers moet kan vasstel of die toepaslike leeruitkomst en assesseringstandaarde geassesseer word. Die leerders se behoeftes; leerstyle; die toestande waaronder die assessering plaasvind; en mees belangrik, die teoretiese en empiriese bewyse waaroor hulle beskik vir die maak van gevolgtrekkings oor leerders se leer; moet ook in ag geneem word.

Alle assessering vereis dat leerders 'n taak of aktiwiteit uitvoer. 'n Geldige taak behoort werklike kennis en/of vaardighede te weerspieël, nie net gememoriseerde inhoud nie. Geldige take behoort leerders te betrek en deelname te bevorder; hulle te motiveer om na die beste van hul vermoëns te presteer; en ook lewensgetrou wees. Met ander woorde, die assesseringstaak moet binne die konteks van die leerder se leëwêreld gesetel wees, oftewel lewenswerklik ("*authentic*") wees.

Die *North Central Regional Educational Laboratory* (2006:1) identifiseer 3 faktore wat 'n invloed op die geldigheid van assessering uitoefen, naamlik: take, inmenging van buite en gevolge:

- Inmenging van buite vind plaas wanneer iets leerders se vermoëns belemmer om hulle verworwe kennis en vaardighede tydens assesserings te demonstreer. Voorbeelde van eksterne faktore kan, onder andere, insluit: die vermoë om die konteks te lees en verstaan; fisieke beperkinge; of agtergrondsinligting wat nie met die leerder se kennis of vaardighede verband hou nie.
- Geldige assesserings minimaliseer negatiewe gevolge. Negatiewe gevolge van assessering kan insluit: die manipulasie van die kurrikulum, sodat dit makliker geassesseer kan word; eng vertolkings oor die aard van die vak/leerarea; en die onbedoelde kommunikasie van boodskappe oor mag, beheer of sosiale status.

Warnich (2008:125) verwys na Killen (2003), Black (1998) en McMullen (1997) wat geldigheid as 'n multidimensionele konstruk beskou. Volgens hom fokus onderwysers eerder op die inhoudsgeldigheid van assessering omdat dit makliker regverdigbaar is. Huysamen (2002:85) onderskei tussen inhouds-, kriteriumgerigte en konstrukgeldigheid.

- **Inhoudsgeldigheid** verwys na die mate waartoe die take in die assessering verteenwoordigend is van die **universum** van sodanige take wat potensieel in die assessering ingesluit sou kon word. Daar is byvoorbeeld 'n potensieë lys van spelwoorde, in 'n spesifieke graad, waarvan slegs sommige ('n steekproef) tydens 'n speltoets ingesluit kan word. Inhoudsgeldigheid het betrekking op hoe verteenwoordigend sodanige steekproef van die toepaslike universum is. Volgens Warnich (2008:125) dui inhoudsgeldigheid op die toepaslikheid of relevansie van 'n taak/-

aktiwiteit. Die relevansie van 'n taak of aktiwiteit berus op die onderwyser se oordeel. Die toepaslike assesseringstaak word op grond van die onderwyser se kennis en begrip van die betrokke leeruitkoms(te) ontwerp (Huysamen, 2002:85).

- **Kriteriumgerigte geldigheid** verwys na die mate waartoe die resultate van 'n assesseringstaak met 'n toepaslike kriterium korreleer. Warnich (2008:125) voer aan dat kriteriumgerigte geldigheid in die vergelykbaarheid van die resultate geleë is, ten opsigte van toepaslike of verwante kriteria. Die onderlinge verband en vergelykbaarheid van assesseringsresultate bied geleentheid vir die integrasie van die leeruitkomste, aangesien verskillende leeruitkomste oor verskillende vakke en leerareas heen soms dieselfde tipe van leer en ooreenstemmende resultate beskryf (Huysamen, 2002:85).

Tydens 'n ASEESA-assesseringskonferensie by die Universiteit van Johannesburg, het Poet (2006) van die Nasionale Departement van Onderwys geïntegreerde assessering binne die konteks van kriteriumgerigte assessering met die volgende voorbeelde geïllustreer:

Voorbeeld 1: Lewensoriëntering in die Intermediêre Fase se Leeruitkoms 1 is: *“The learner is able to make informed decisions regarding personal, community and environmental health”*

'n Kriteriumgerigte assesseringstaak/-aktiwiteit is, byvoorbeeld, aksienavorsing. Aksienavorsing bied die leerder die geleentheid om inligting in te win wat hom/haar in staat sal stel om 'n ingeligte besluit te kan neem.

Voorbeeld 2: Sosiale Wetenskappe (Aardrykskunde) in die Intermediêre Fase se Leeruitkoms 1 lees: *“The learner is able to use enquiry skills to investigate geographical and environmental concepts and processes”*.

Verwante kriteria tussen bogenoemde twee leeruitkomste is dus nie net *“informed decisions”* en *“enquiry skills to investigate”*, maar ook ander konsepte soos *“environmental”*.

Verskillende leeruitkomste ontsluit dus verwante kriteria. Hierdie ooreenstemming van verwante kriteria verhoog betroubaarheid. Dit is egter krities belangrik dat daar noue samewerking tussen onderwysers by die integrasie van leeruitkomste sal wees.

- **Konstruktorgeldigheid** verwys na die mate waartoe resultate van 'n assesseringstaak of -aktiwiteit die konstruk wat dit voorgee om te assesseer, weerspieël en nie ander konstrunkte nie. Die konstruktorgeldigheid van 'n intelligensietoets verwys dus na die mate waartoe resultate van so 'n toets ooreenstemmend of aanduidend van intelligensie is en nie van 'n ander konstruk, soos byvoorbeeld persoonlikheid, nie. Dit vereis dat die assesseringsaktiwiteit of -taak so gekonstrueer word dat die beoogde resultate daardeur ontsluit word (Huysamen, 2002:85).

Inhouds-, kriterium- en konstruktgeldigheid het dus bepaalde implikasies vir die onderwysers se assesseringsbeplanning.

Die NKV bepaal dat onderwysers die beoogde leerinhoud beskryf. Die leeruitkomste voorsien riglyne vir die bereiking van toepaslike kennis, vaardighede, waardes en houdings. Assessering behoort te bepaal of, en in watter mate, leerders hierdie leeruitkomste bereik het. Geldigheid is 'n baie kragtige beginsel en het 'n aantal onmiddellike praktiese implikasies, naamlik:

- Onderwysers moet verseker dat hulle assesserings met die NKV belyn is.
- Assessering behoort nie die leeruitkomste te oorskry nie. As die leeruitkoms spesifiseer dat leerders in staat moet wees om, byvoorbeeld, “'n sekere reeks teorieë te gebruik in die analise van vrae en probleme ...” dan behoort die assesseringstaak binne hierdie grense te bly.
- Die assesseringstaak moet toepaslik vir die leeruitkoms wees. Meeste leeruitkomste verskyn in die vorm van “*die leerder moet in staat wees om te...*” Die enigste redelike manier om te bepaal of 'n leerder 'n aksie kan uitvoer is: Vra, eerstens, dat hulle dit doen, gee 'n voorbeeld daarvan en assesser dan hoe vinnig en goed hulle dit uitvoer.

3.6.2 Betroubaarheid

Assessering word as betroubaar beskou wanneer dieselfde resultate verkry word, ongeag van wanneer die assessering plaasvind en deur wie dit uitgevoer word. Betroubaarheid impliseer verder dat daar duidelike bewyse van die reëlmatigheid of konsekwentheid van resultate in die interpretasies van onderwysers en assesseringsgeleenthede behoort te wees.

Volgens Huysamen (2002:89) verwys die betroubaarheid van assessering na die konsekwentheid van resultate en interpretasies wat deur herhaling of deur omruilbare toepassings, van 'n assesseringssprosedure verkry sou kon word. Een manier om dit te ondersoek is om dieselfde assesseringsinstrument daaropvolgend, met 'n voldoende tydverloop tussenin (om geheue-oordrag te beperk), op dieselfde individue toe te pas. Die korrelasie tussen die resultate wat uit die twee geleenthede verkry is, dui dan op die betroubaarheid of die konsekwentheid waarmee die instrument oor tyd meet. 'n Verdere metode om betroubaarheid te bepaal is die ontwikkeling van sogenaamde parallelle vorme van die assesseringsinstrument. Parallelle vorme word as omruilbaar beskou omdat dit op so 'n wyse opgestel is dat alhoewel dit uit verskillende take bestaan, dit dieselfde konstruksie doeltreffend vir dieselfde groep mense meet. Daar behoort dus 'n konsekwentheid of

korrelasie van resultate te wees, wanneer die parallelle vorme van die assesserings-instrument op dieselfde persone toegepas is.

SAQA (2005:21) bevestig dat betroubare assessering ooreenstemmende uitslae oor geleenthede, leerders en assessors heen lewer. SAQA (2005) waarsku egter dat dit nie so maklik is om betroubaarheid met geldigheid en egtheid van assessering te versoen nie. In die verlede is die geldigheid, van baie gestandaardiseerde assesseringsinstrumente, ter wille van betroubaarheid opgeoffer SAQA (2005:21). Hargreaves *et al.* (2001:1163) redeneer byvoorbeeld dat gestandaardiseerde toetse nie altyd 'n betroubare beeld van leerprestasies voorsien nie. Volgens hom “verlaag” verantwoordbaarheid leerkwaliteit tot 'n “numeriese formule” en hy beskou hierdie benadering as “oorvereenvoudig en ontoepaslik om baie belangrike aspekte van leer te evalueer”.

Volgens SAQA (2005:22) is die taak van die onderwyser, as ontwerper van assesseringstrategieë, om so ver moontlik die vereistes van geldigheid en betroubaarheid te balanseer. Die volgende strategieë kan die geldigheid en betroubaarheid van assessering verhoog:

- Bepaal duidelike en algemeen meetbare assesseringskriteria.
- Pas interne moderering toe (waar onderwysers, gedurende en na die assessering, interpretasies van kriteria vergelyk).
- Stel raamwerke (rubrieke) op om konsekwentheid, in die gebruik van punte en vlakbeskrywings, te verseker.
- Gebruik 'n groot aantal van assesseringstake asook 'n reeks van assesseringsmetodes.
- Evalueer assesseringskriteria vir toepaslikheid en relevansie.

Huysamen (2002:89) verduidelik dat die bepaling van betroubaarheid van assesseringsresultate in UGO problematies is, as gevolg van die groot mate van buigsaamheid toegelaat in die keuse van assesseringstake. Leerders word soms aangemoedig om probleme in groepe op te los. Enige sodanige toegewing verminder onvermydelik die vergelykbaarheid van assesseringsresultate en beperk dus die betroubaarheid daarvan. Namate die assesseringstake van leerder tot leerder verskil, hoe meer is die resultate wat 'n leerder in 'n spesifieke assesseringstaak (of groepstaak) behaal afhanklik van wat hy of sy (of die groep) moes voltooi. Huysamen (2002:89) dui verder aan dat betroubaarheid verhoog kan word as twee assessors 'n assesseringstaak asseeser.

Volgens Huysamen (2002:89) kan betroubaarheid ook verhoog word deur middel van eksterne moderering, mits daar eenstemmigheid tussen die eksaminator en die eksterne moderator is oor die toepaslikheid van leeruitkomste sowel as die assesseringstandaarde wat toegepas gaan word/is.

Die gebruik van prestasievlakke, in stede van 'n numeriese punt of persentasie, sal die betroubaarheid van assessering verder verhoog (Huysamen, 2002:89) as gevolg van die groter ooreenstemming tussen assessors oor die vlakke waarbinne 'n bepaalde prestasie val.

Betroubaarheid het dus die volgende implikasies vir die assessering van leeruitkomste (Huysamen, 2002:89):

- Leeruitkomste en assesseringstandaarde moet eksplisiet gestel word.
- Assessering moet toepaslik en in ooreenstemming met hierdie leeruitkomste uitgevoer word.
- Betroubaarheid van assessering word meer oortuigend verseker wanneer assessering volgens eksplisiete leeruitkomste en assesseringskriteria uitgevoer word, as deur dubbele nasien.
- Dubbele of meervoudige nasien kan egter nuttig wees vir die ontwikkeling van betroubare assesseringsinstrumente en -stelsels.
- Die gradering van leerders se prestasies (bekwaamhede) volgens prestasievlakke, in plaas van persentasies, verhoog die betroubaarheid van assessering.

'n Verdere aspek wat onontbeerlik is vir die betroubaarheid van assessering, is die kwessie van regverdigheid. Hoe meer konsekwent of betroubaar en geldig die assessering is, hoe regverdiger is die besluite van die onderwyser rakende leerderprestasie.

3.6.3 Regverdigheid

Volgens die *North Regional Educational Laboratory* (2006:1) beteken regverdigheid dat assessering "... *should allow for students of both genders and all backgrounds to do equally well. All students should have equal opportunity to demonstrate the skills and knowledge being assessed*". Die regverdigheid van die assessering word onder verdenking gestel as daar vooroordeel by die assesseringstaak of die assessor bestaan.

Die regverdigheid of billikheid van assessering impliseer dat daar tydens assessering aan alle leerders gelyke geleentheid voorsien word. Vandeyar en Killen (2003:124) voer aan dat

die assesseringskriteria waarteen die leerder se prestasie gemeet word, nie deur faktore soos die leerder se kulturele, taal-, of sosio-ekonomiese agtergrond beïnvloed moet word nie.

Louw (2003:24) beskou veral die konteks waarbinne leer plaasvind as 'n moontlike bedreiging tot die billikheid van assessering. Sy haal Speck (1998) aan om haar teenkanting van tradisionele assesseringsmetodes wat soms onbillik aangewend is, te illustreer: *"It is often argued that traditional tests are culturally biased and tend to favour white, middle-class native-English speaking students...In the South African context we need to look especially at the diversity of our learners. For example, South Africa has twelve official recognised languages. The language in which the assessment is done, has a major influence on the outcomes obtained. Alternative assessment is the best method of accommodating the rich diversity found in South Africa"*.

Brown en Knight (1994:9) is van mening dat kriteriumgerigte assessering tot 'n groter mate van regverdigheid kan aanleiding gee en maak die volgende aanbeveling, sou die assesseringskriteria duidelik/eksplisiet en deursigtig wees:

- Dit is regverdiger en billiker wanneer leerders weet wat hulle veronderstel is om te bereik, as wat hierdie inligting geheim gehou word en in die nasiener se gedagtes verskuil is. Dit vermy die vermorsing van tyd en energie op aspekte wat nie van hulle vereis word nie, sodat leerders op belangriker aspekte kan fokus.

Leerdergesentreerdheid (die inagnome van leerders se behoeftes) is dus 'n belangrike reverdigheidsbeginsel vir assessering.

Die *North Regional Educational Laboratory* (2006:9) verduidelik dat wanneer leerders kennis dra van die kriteria, waarvolgens hulle geassesseer sal word, is hulle geneig om die vereiste leeruitkomste doeltreffender te bereik en om beter resultate te behaal. Die *North Regional Educational Laboratory* (2006:9) het bevind dat kriteriumgerigte assessering nie net regverdiger is nie, maar ook tot beter resultate as normgerigte assessering lei.

Volgens Louw (2003:24) bied alternatiewe assesseringstegnieke, soos joernale, projekte, selfassessering, mondelinge aanbiedinge, skriftelike eksemplare aan die leerder 'n regverdige geleentheid om sy/haar kennis en vaardighede te demonstreer. Pennington en Bodgette (2001), soos aangehaal deur Louw (2003:24), sê in dié verband dat *"...alternative assessment can also help instructors further to understand what students are learning and know when to adjust their teaching ..."*

Die regverdigheid van assessering is, tesame met die assesseringsbeginsels van geldigheid en betroubaarheid, in die toepaslikheid van die assessering geleë. Die toepaslikheid,

verduidelik Louw (2003:24), word verkry deur die assesseringskriteria met die assesseringsmetodes te belyn.

3.7 DIE VERGESTALTING VAN DIE BEGINSELS VAN UGO EN UGA BINNE DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING (NKV)

Die spesifieke assesseringriglyne wat aan die einde van elke stel leerarea-verklarings in die NKV voorsien word, poog uitdruklik om assesseringspraktyke met die beginsels van UGO te verbind. Hierdie riglyne begin met die stelling: *“The assessment framework of the National Curriculum Statement Grades R-9 (schools) is based on the principles of outcomes-based education”* (SA, 2000:93).

Bogenoemde aanhaling lei tot die vraag of die beginsels van assessering soos uiteengesit in die NKV, wel 'n grondige basis vir assessering bied. Dit kan geredeneer word dat die NKV meeste van die assesseringsbeginsels aan die beginsels van UGO koppel. Die NKV verskaf egter geen riglyne aan die onderwyser oor hoe om die beginsels van assessering asook die beginsels van UGO gesamentlik binne die NKV en klaskamerpraktyk te implementeer nie. Die NKV asook die nasionale assesseringsbeleid stipuleer net dat die assessering geldig, betroubaar, regverdig moet wees en dat onderwysers voorsiening moet maak vir voldoende tyd asook uitgebreide geleenthede vir die leerders om die leeruitkomste te bereik. (SA, 2000:94).

Geldigheid, betroubaarheid en regverdigheid word egter nie duidelik in die NKV en die aangehegte assesseringswoordelys gedefinieer nie wat impliseer dat daar van die veronderstelling uitgegaan word dat onderwysers met hierdie terme vertrouwd moet wees en weet hoe dit in assesseringspraktyke moet manifesteer. Die gebrekkige of afwesigheid van duidelike riglyne is 'n groot leemte in die NKV, aangesien ervaring al bewys het dat alle onderwysers nie noodwendig verstaan en weet hoe om hierdie beginsels in hulle assesseringspraktyke in te bou nie.

Voorbeelde van hoe die UGO-beginsels wel aan die assesseringsriglyne vervat in die NKV gekoppel kan word, is soos volg:

- In terme van die beginsel van **helderheid van fokus**, word dit beklemtoon dat assessering duidelik met die leeruitkomste en toepaslike assesseringstandaarde verbind moet word. Daar word ook spesifiek vermeld dat die assesseringsmetodes toepaslik vir die assesseringstandaarde moet wees en dat die betrokke leerders en onderwysers 'n duidelike begrip van die doel van assessering moet hê (SA, 2000:95).

Indien die onderrig- en leeraktiwiteite duidelik fokus op dit wat die onderwyser wil hê die leerders moet leer (leeruitkomste en assesseringstandaarde), sal die assessering geldiger wees (assesseer wat veronderstel is om te assesseer). As die leeruitkomste duidelik uitgespel word, sal leerders vooraf presies weet wat die onderwyser van hulle verwag. Spesifieke kennis en vaardighede wat leerders moet verwerf, sal deur die onderwyser uitgestippel word en assesseringsmetodes sal daarvolgens ontwikkel word. Helderheid van fokus dwing die onderwyser om meer toepaslike assesseringstrategieë te ontwikkel wat meer betroubare resultate sal oplewer.

- Die beginsel van die voorsiening van **uitgebreide assesseringsgeleenthede** word ook redelik duidelik in die NKV beskryf. Die NKV stel voor dat nie alle leerders terselfdertyd of op dieselfde wyse geassesseer hoef te word nie (SA, 2000:95). Dit laat ruimte vir veelvoudige en 'n verskeidenheid van assesseringsgeleenthede waartydens leerders hulle bemeesterde kennis en vaardighede kan demonstreer. Hierdie riglyn word onderstreep deur die stelling dat die keuse van assesseringstrategie subjektief en afhanklik van die onderwyser se professionele oordeel is (SA, 2000:95).

Die beginsel van uitgebreide assesseringsgeleenthede ondersteun dus die standpunt dat alle leerders kan vorder, net nie noodwendig op dieselfde tyd en wyse nie. Leerders se leerstyle en -tempo verskil en die aanwending van alternatiewe assesseringstipes, op verskillende geleenthede, sal meer regverdigde assessering in die hand werk. Die implementering van hierdie beginsel veronderstel 'n duidelike wegbeweeg van 'n "*one size fits all*" tipe van onderrig en assessering na 'n meer inklusiewe leerdergesentreerde benadering, waar die spesiale behoeftes en individualiteit van elke leerder in ag geneem word.

- Die toepassing van die beginsel van **terugwaartse ontwerp** veronderstel dat die onderwyser eers die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde as vertrekpunt sal identifiseer voordat toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë ontwerp word. Die leeruitkomste word beskou as riglyne tot inhoud wat tipes leer beskryf en assesseringsstandaarde verwys na die vlak waarop die inhoud bemeester moet word. Daar bestaan egter onsekerheid by sommige onderwysers oor die term "terugwaartse" of "afwaartse ontwerp". Die assesseringstandaarde dui op 'n progressie vanaf redelik lae prestasievlakke, na hoër vlakke van bereiking vir elke leeruitkoms. Dit is egter nie duidelik in die NKV of huidige assesseringsstandaarde na-onder of na-bo ontwerp is nie. Terugwaartse ontwerp impliseer dat die leeruitkomste in die kritiese uitkomstebesondering ingebed is. Terugwaartse ontwerp word dan van toepassing gemaak op die ontwikkeling van leerprogramme, in die sin dat die toepaslike kritiese uitkomste eers

geïdentifiseer word en daarvandaan word die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde geïdentifiseer (SA, 2000:95).

Die beplanning van leerprogramme, werkskedules en lesplanne volg ook 'n terugwaartse ontwerp. Die ontwikkeling van die skoolkurrikulum behels die ontwikkeling van 'n faseleerprogram. Vanuit die faseleerprogram word 'n werkskedule vir 'n bepaalde vak en graad ontwikkel en die onderwyser ontwerp dan volgens die werkskedule 'n lesplan. Die terugwaartse ontwerpproses moet 'n toepaslike en logiese en opeenvolgende proses wees, met duidelike fokus op die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde.

Terugwaartse ontwerp in die assesseringsproses beteken dat die onderwyser eers die beoogde kennis en vaardighede moet bepaal. Nadat die onderwyser 'n besluit geneem het oor wat die leerders moet leer, word die ooreenkomstige en toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë beplan en ontwikkel. Die ontwikkeling van die skoolkurrikulum, met die NKV as raamwerk, word as 'n aaneenlopende en opeenvolgende proses beskou en kan vergelyk word met growwe koring wat stelselmatig fyngemaal word, totdat die koring (kurrikulum) binne die konteks van die skool en klaskamer implementeerbaar is. Soos reeds aangedui, bring duidelike fokus en terugontwerp groter geldigheid, toepaslikheid, billikheid, voldoenbaarheid en betroubaarheid mee. Laasgenoemde sleutelbeginsels van assessering is 'n onlosmaaklike en integrale deel van UGO (SA, 2000:95).

- In terme van die beginsel van **hoë verwagtinge**, is daar 'n algemene verwysing in die NKV na die ondersteuning van leerders om hulle volle potensiaal te bereik en na die siening dat deurlopende assessering die groei en ontwikkeling van leerders moet ondersteun (SA, 2000:95). Daar is egter geen direkte riglyne of voorbeelde van die ontwikkeling van toepaslike leergeleenthede wat die onderwyser kan volg, om die bereiking van hoë standaarde vir alle leerders te bemoontlik nie. Dit noodsaak die onderwyser om self gunstige en toepaslike en/of alternatiewe onderrig-, leer- en assesseringsgeleenthede te ontwikkel asook die toepaslike tydsaanpassings te maak sodat alle leerders hulle volle potensiaal sal bereik. Die beginsel van hoë verwagtinge hou verband met die regverdigheidsbeginsel waarvolgens die onderwyser nie net realistiese prestasieverwagtinge sal voorhou nie, maar ook toepaslike geleenthede en ondersteuning vir die leerder om suksesvol te wees sal bied. Alle onderwysers beskik ongelukkig nie oor die kennis, kundigheid en tyd om dit selfstandig te kan verrig nie.

3.8 UGA-STRATEGIEË

Die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Training Band* (SA, 2007:7) omskryf assesseringstrategieë soos volg: “... *the approaches taken to assess a learner’s performance, using a number of assessment forms appropriate to the task and the level of the learner’s understanding.*” Die *National Curriculum Statements for Grades R-9* (SA, 2007:8) vereis die gebruik van ’n verskeidenheid van toepaslike assesseringstrategieë wat leerders se werkverrigting voldoende assesseer en hulle vaardighede vir lewenslange leer ontwikkel. Die strategieë en assesseringsvorme wat gebruik word behoort toepaslik vir die kennis, vaardighede of houdings en die omvang van bekwaamhede wat geassesseer word, te wees sowel as vir die ouderdom en ontwikkelingsbehoefte van die leerders. Die tipe leer asook die tipe leerder is dus bepalend vir die ontwerp van assesseringstrategieë. Hierdie assesseringstrategieë behoort sorgvuldig ontwerp te word om die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die leerprogramme/-leerarea te dek. Die take behoort dus van so ’n aard te wees dat dit die assessering van ’n verskeidenheid van kennis, vaardighede, houdings en waardes verseker (SA, 2007:8).

Die departementele beleidsdokumente, soos die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Training Band* (SA, 2007:9) asook die addendum tot die beleid, naamlik die *National Senior Certificate: A qualification at level 4 on the National Qualifications Framework (NQF) regarding the National Protocol for Recording and Reporting (Grades R-12)* (SA, 2006b:9), stel duidelik dat assessering ’n integrale deel van onderrig en leer is en dat daarvoor beplan moet word wanneer leerprogramme, werkskodes en lesplanne ontwikkel word. Daar word egter nie altyd genoegsaam verwys na die ontwerp van assesseringstrategieë wat duidelik tussen assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente onderskei nie.

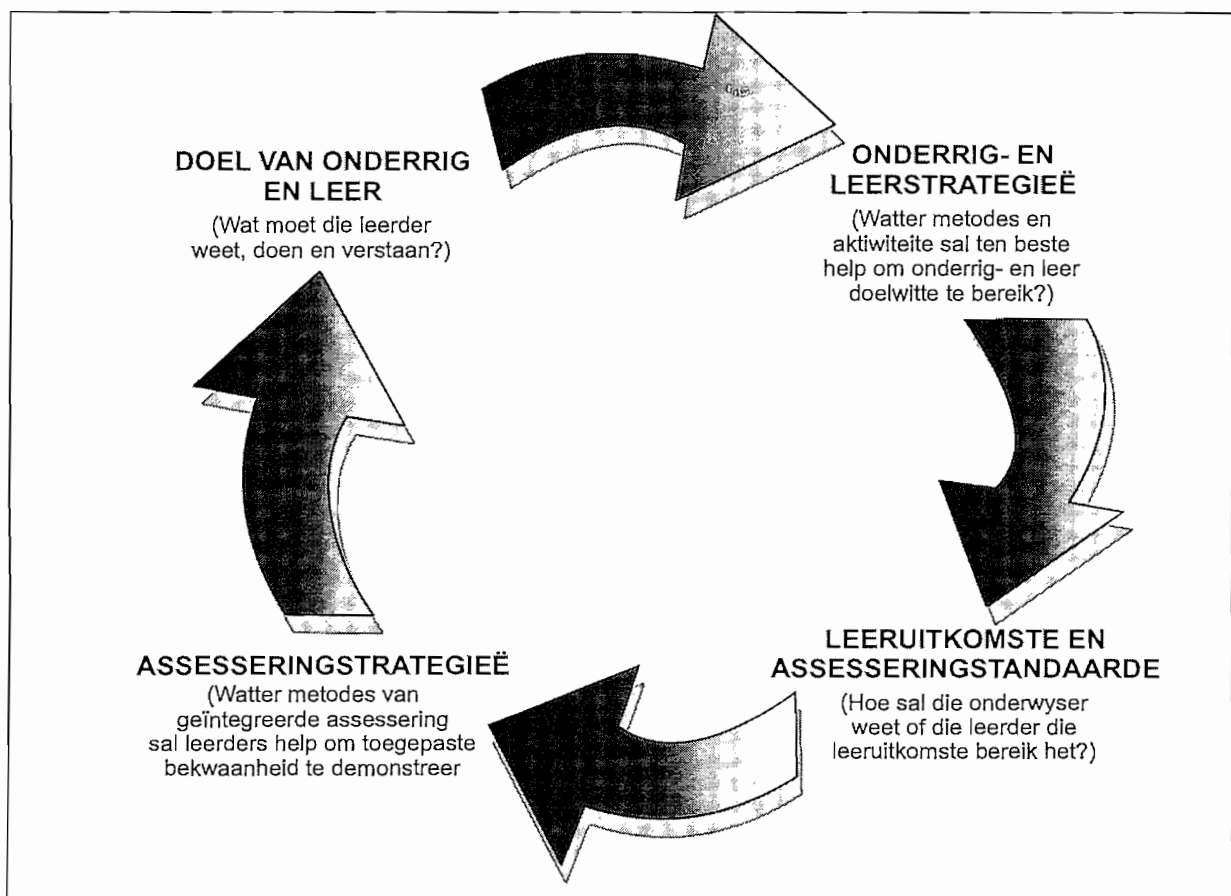
Die *National Protocol for Recording and Reporting (Grades R-12)* (SA, 2006d:5) verwys nie spesifiek na “*geïntegreerde assesseringstrategieë*” nie, maar brei egter meer uit oor die hantering van assesseringsinligting om onderrig en leer te bevorder. Volgens die protokol behoort gerekordeerde inligting:

- die beplanning van onderrig- en leeraktiwiteite te informeer;
- intervensiestrategieë te informeer;
- gebruik te word om terugvoer oor die werkverrigting van leerders aan ouers, en ander rolspelers, te voorsien;

- gebruik te word om konstruktiewe terugvoer aan leerders, oor hulle vordering, te voorsien; en
- onderwysers en ander oor die vordering van leerders in te lig.

Voordat daar gepoog word om 'n onderskeid tussen die onderskeie assesseringsmetodes, - tegnieke en -instrumente te tref, sal geïntegreerde assessering as 'n bepaalde assesseringstrategie bespreek word.

Die SAQA-beleidsdokument, *Guidelines for Integrated Assessment* (SAQA, 2005:7), dui spesifiek aan dat assessering 'n integrale deel van onderrig- en leeraktiwiteite moet wees en ook deel van die kurrikulum- en leerprogramontwikkeling moet vorm. 'n Sleutelbeginsel is dat geïntegreerde assessering afhang van geïntegreerde onderrig en leer. Figuur 3.1 wat ontleen is van die *Guidelines for Integrated Assessment* (SAQA, 2005:7), demonstreer hoe onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite tot 'n samehangende proses ontwikkel moet word wat op die progressiewe bereiking van die leeruitkomste en assesseringstandaarde fokus.



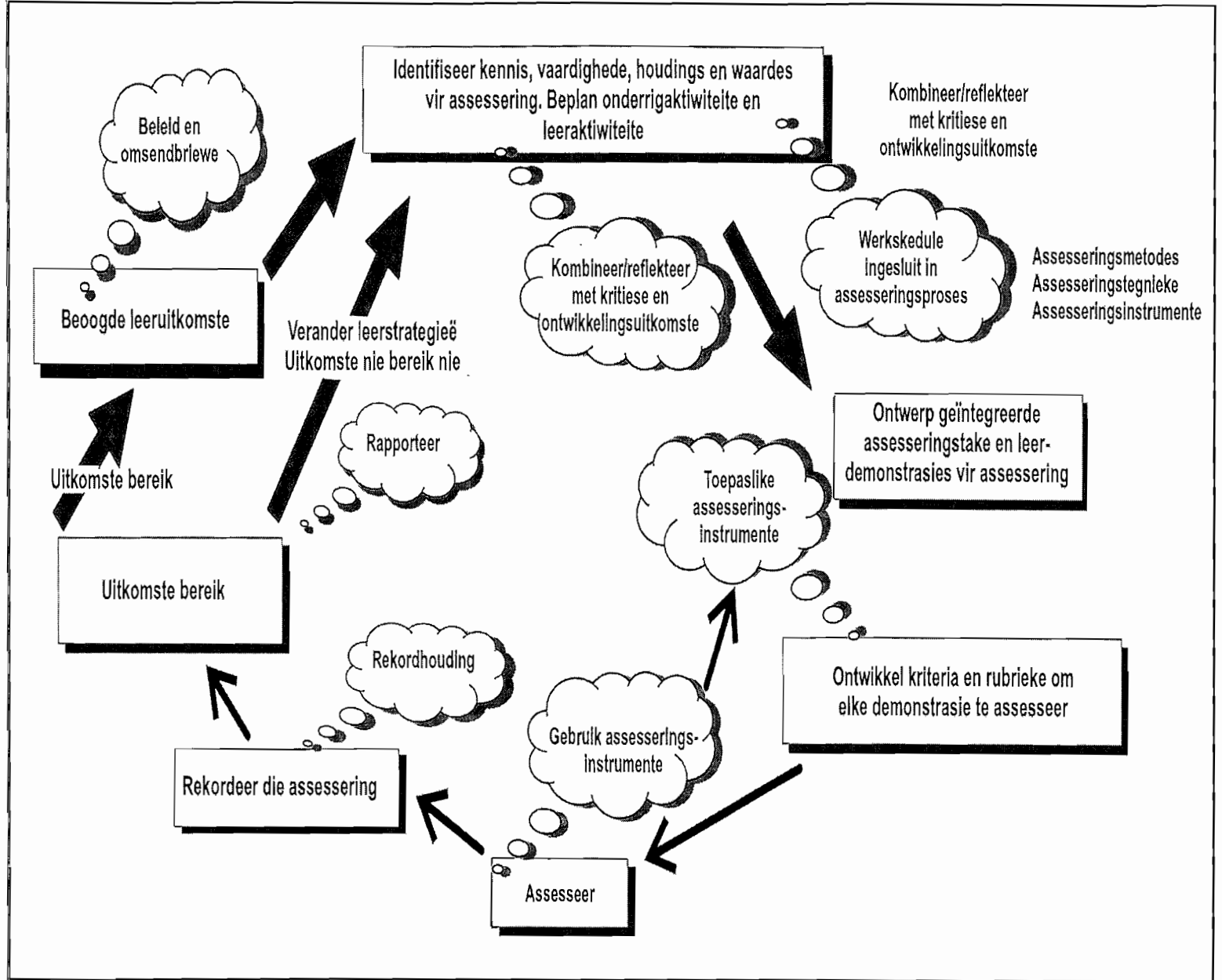
FIGUUR 3.1: Geïntegreerde onderrig, leer en assessering

Die bovermelde beleidsdokumentasie stel 'n duidelik verwagting rakende geïntegreerde assessering en alhoewel daar spesifiek verwys word na *“Assessment is a continuous planned process of identifying, gathering and interpreting information about the performance of learners. It involves four steps: generating and collecting evidence of achievement; evaluating this evidence against the outcomes; recording the findings of this evaluation and using this information to understand and thereby, assist the learners’ development and improve the process of learning and teaching (SA, 2007:7),* skiet die beleidsdokument asook die gepaardgaande *National Senior Certificate: a qualification at level 4 on the National Qualifications Framework (NQF) regarding the National Protocol for Recording and Reporting (Grades R-12) (SA, 2006b:9)* juis as 'n “protokol” te kort om die onderwysers stap-vir-stap die assesseringsproses te illustreer.

Die aangeduide leemte in die departementele beleidsdokumentasie kan dit vir onderwysers moeilik maak om geïntegreerde assessering te beplan, aangesien hulle onseker voel oor die hoekom, wat, hoe en wanneer van assessering, rekordering en rapportering.

Daar word in die beleidsdokumentasie van die onderwysdepartement verwys na *“assessment process”, “strategies”, “assessment plan of a school” en “assessment programme”* en aangedui dat assessering deel vorm van die beplanning van die leerprogram, werkskedule en lesplan. Daar is egter nie direkte voorbeelde van 'n “assesseringsplan” vir 'n bepaalde leerarea of vak nie.

Die volgende siklus wat onderwysers kan volg in die beplanning van geïntegreerde onderrig, leer en assessering verskyn in 'n assesseringshulpbronnepakket van die Weskaapse Onderwysdepartement (SA, 2001c:3):



FIGUUR 3.2: Siklus vir geïntegreerde onderrig, leer en assessering.

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (SA, 2001c:3) som die stappe soos volg op:

1. **Stap 1** → (a) Identifiseer die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde in die NKV
2. **Stap 2** → (a) “Unpack” die assesseringstandaarde, in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes
3. **Stap 3** → (a) Kombineer/reflekteer leeruitkomste en assesseringstandaarde met die kritiese en ontwikkelingsuitkomste
4. **Stap 4** → (a) Ontwerp terug na toepaslike onderrig-, leer- en assesseringsmetodes
5. **Stap 5** → (a) Ontwerp geïntegreerde assesseringstegnieke (-take) om demonstrasies van leer te assesseer
6. **Stap 6** → (a) Ontwerp meetbare kriteria om elke demonstrasie te assesseer
→ (b) Maak gebruik van toepaslike assesseringsinstrumente, byvoorbeeld rubrieke, om prestasie te assesseer
7. **Stap 7** → (a) Voer assessering uit
(b) Gebruik assesseringsinstrumente
8. **Stap 8** → (a) Rekordeer formele assessering per taak (toepaslike leeruitkomste geïnkorporeer/geïntegreer)
(b) Reflekteer en hersien
9. **Stap 8-9** → (a) Besluit watter leeruitkomste en assesseringstandaardebereik is en op watter vlak die leeruitkomste bereik is
(b) Rapporteer aan leerders, onderwysers en ouers
(c) Besluit watter leeruitkomste nog nie bereik is nie
(d) Verander onderrig- en leerstrategie

Die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Training Band* (SA, 2007:9) voer aan dat “*The assessment process, strategies and forms, and the decision about which assessment tasks are to be recorded form part of the planning of the learning programme, work schedule and lesson plan.*” Die navorser is egter van mening dat die onderwyser op ’n assesseringstrategie moet besluit voordat die leerprogram, werkskedule en les beplan word. Die voorafontwikkeling van ’n assesseringstrategie is tot voordeel van die onderwyser, aangesien hy/sy dan ’n pro-aktiewe benadering tot assessering sal volg en in staat sal wees om assessering tot voordeel van onderrig en leer te implementeer, in plaas daarvan om assessering soos ’n swaar sak aartappels van agteraf rond te sleep.

Onderrig, leer en assessering is dus nou met mekaar verweef en kan nie in isolasie van mekaar uitgevoer word nie. Onderwysers assesseer om toepaslike inligting te verkry om verdere onderrig en leerervaringe asook assessering te beplan. Leerprogramme, werkskedules en lesplanne verteenwoordig die verskillende stadiums van beplanning. Al hierdie stadiums moet planne **vir** assessering **vir** leer (formatiewe assessering) sowel as assessering **van** leer (summatiewe assessering) insluit. Dit is dus krities noodsaaklik dat die onderwyser, benewens ’n assesseringstrategie, ook oor ’n assesseringsplan moet beskik vir die vak/leerarea waarvoor hy/sy verantwoordelik is. Alhoewel die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Training Band* (SA, 2007:9) na ’n assesseringsplan vir ’n skool verwys, is daar nêrens melding gemaak van ’n onderwyser se assesseringsplan binne ’n bepaalde leerarea/vak nie.

Die assesseringstrategie, waarvan daar in die bogemelde beleidsdokumentasie melding gemaak word, dui hoofsaaklik aan **hoe?** (assesseringmetodes, -tegnieke en -instrumente), **wanneer?** (assesseringsprogram) en **wat?** (leeruitkomste en assesseringstandaarde) geassesseer moet word.

Alhoewel die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Training Band* (SA, 2007:15) na die program van assessering (wanneer assessering moet plaasvind) verwys, word dit nie in die assesseringsbeleid as deel van ’n assesseringstrategie of assesseringsplan beskou nie. Dit word aanbeveel dat onderwysers, bykomstig tot die bogenoemde beleid, van duidelike riglyne oor die opstel van ’n assesseringsplan vir bepaalde vakke/leerareas voorsien word. Sodanige riglyne behoort die volgende aspekte in te sluit:

- **Waarom** word daar geassesseer (doel van assessering)?
 - (a) Basislyn assesseringsdoeleindes
 - (b) Diagnostiese assesseringsdoeleindes
 - (c) Formatiewe assesseringsdoeleindes
 - (d) Summatiewe assesseringsdoeleindes
- **Wat** word geassesseer?
 - (a) Leeruitkomste en assesseringstandaarde, met duidelike kriteria in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes
 - (b) Kritiese en ontwikkelingsuitkomste
- **Hoe** word geassesseer?
 - (a) Duidelike onderskeid tussen die verskeie metodes, tegnieke en instrumente van assessering
 - (b) Geïntegreerde assesseringstake en rubrieke
- **Wanneer** word geassesseer?
 - (a) Informele en formele assesseringsprogramme
- **Wanneer** en hoe word oor progressie gerapporteer?
 - (a) Konstruktiewe en formatiewe terugvoer aan leerders, onderwysers en ouers

Die assesseringsriglyne vir die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (SA, 2003:3) haal die Staatskoerant (SA, 2000) aan wat die rol van die onderwyser as assessor op die volgende wyse uitspel:

“Die onderwyser sal verstaan dat assessering ’n wesentlike aspek van die onderrig- en leerproses is en weet hoe om dit te integreer in hierdie proses. Die onderwyser sal ’n begrip hê van die doele, metodes en uitwerkinge van assessering en in staat wees om bruikbare terugvoering aan leerders te voorsien. Die onderwyser sal beide formatiewe en summatiewe assesserings ontwerp en bestuur op maniere wat gepas is vir die vlak en doel van leer en wat aan die vereistes van akkrediteringsliggame voldoen. Die onderwyser sal gedetailleerde en diagnostiese rekords van assessering hou. Die onderwyser sal verstaan hoe om assesseringsresultate te vertolk en te gebruik vir invoering in prosesse vir die verbetering van leerprogramme. Die assesseringsriglyne val binne die raamwerk, die professionele oordeel van die onderwyser wat die basis vorm van die assesseringsbeleid, -proses, -program en -strategie wat binne die riglyne van die raamwerk ontwikkel moet word.”

Die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Training Band* (SA, 2007:7) verduidelik dat assessering beide formeel en informeel kan wees. Formele assessering voorsien onderwysers van 'n sistematiese wyse van evaluering van leerdervordering in 'n graad asook 'n bepaalde leerprogram/leerarea en behoort gerekordeer te word. Die formele assesseringstake mag fokus op 'n integrasie van leeruitkomste en assesseringstandaarde, maar kan vir verrykings- of versterkingsdoeleindes op 'n bepaalde leeruitkoms en die assesseringstandaard(e) fokus. Voorbeelde van formele assessering sluit in projekte, mondelinge voordragte, demonstrasies, prestasies, toetse, eksamens, praktiese demonstrasies, ensovoorts. Informele of daaglikse assessering is die monitering van leerders se vordering. Dit word uitgevoer deur waarneming, besprekings, leerder-onderwyserkonferensies, informele klaskamerinteraksie, ensovoorts. Vir die doeleindes van hierdie navorsing is dit belangrik om by die assesseringstrategieë, hetsy formeel of informeel, te onderskei tussen assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente.

In die ontwerp van die NKV, meer spesifiek die leeruitkomste en assesseringstandaarde, is die tempo van leer en spesifieke behoeftes, leerstyle en diversiteit van leerders in ag geneem. Die leeruitkomste beskryf ook 'n wye verskeidenheid van leer en is dit dus noodsaaklik dat 'n wye verskeidenheid assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente oorweeg word. Volgens Warnich (2008:130) is 'n assesseringstrategie 'n benadering wat onderwysers kan volg om toepaslike assesseringstake aan te wend om die prestasies van leerders te meet. Die toepaslikheid van die assesseringstake is geleë in die ooreenstemming met die leeruitkomste asook die behoeftes van die leerders. Alhoewel Warnich (2008:130) aandui dat die keuse van die assesseringsmetode, -tegnieke en -instrumente subjektief is en op professionele oordeel berus, behoort die UGO-beginsels van “ontwerp terug”, “duidelike fokus”, “uitgebreide geleentheid” en “hoe verwagting” toegepas te word om die toepaslike assesseringsmetode, -tegniek en -instrument te bepaal. Die geldigheid en betroubaarheid van die assessering gaan dus merendeels van die toepaslikheid van die assessering afhang. In hierdie verband sê Killen (2004), tydens 'n werkswinkel vir die Weskaapse Onderwysdepartement, Kaapstad, die volgende:

“Learning outcomes and assessment standards describe a very wide range of different types of learning.”

Killen (2004) voer tydens die werkswinkel verder aan dat onderwysers 'n sistematiese benadering moet volg vir onderrig, leer en assessering. Taksonomieë/klassifikasiesisteme stel onderwysers in staat om die tipes van uitkomste te formuleer wat hulle wil hê leerders moet bemeester en om hulle onderrig en assessering dienoreenkomstig aan te pas.

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word is dat die onderwyser in die keuse van assesseringstegnieke en -metodes, eers die “tipe van leer” (kennis, vaardighede, houdings en waardes) asook leerders se spesiale behoeftes en leerstyle sal bepaal en daarvolgens die toepaslike assesseringstake sal ontwerp. Killen (2004) stel dit duidelik dat indien die assessering nie met die leeruitkomste en assesseringstandaarde belyn word nie, sal die assessering nie geldig en betroubaar wees nie. Die implikasie hiervan is dat die onderwyser nie ’n subjektiewe keuse ten opsigte van toepaslike assesseringstake sal maak nie, maar dat ’n sistematiese benadering gevolg moet word om die mees toepaslike assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente te ontwerp.

Vervolgens sal die onderskeie assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente bespreek word. Aandag sal ook aan rekordering en rapportering gegee word.

3.8.1 Assesseringsmetodes

3.8.1.1 Selfassessering

Selfassessering bied aan leerders die geleentheid om hul eie prestasies teen vooraf-bepaalde kriteria te interpreteer en te beoordeel. Warnich (2008:139) verduidelik dat selfassessering hoofsaaklik vir formatiewe doeleindes gebruik word en hy onderskei tussen formele formatiewe assessering en informele formatiewe assessering. Formele formatiewe selfassessering dui daarop dat die leerder, op grond van die terugvoer van die onderwyser, sy/haar sterkpunte en tekortkominge besef. Informele formatiewe assessering verwys, volgens Warnich (2008:139), na leerders se deurlopend bewustheid van die vordering wat gemaak is. Informele selfassessering hou verband met die vaardighede van die leerder om hul eie vordering te beoordeel, terwyl formele selfassessering betrekking het op die selfassessering wat deur die onderwyser beplan word. Selfassessering, hetsy formeel of informeel, voeg waarde tot die leerproses. Die vernaamste voordele wat dit inhou is waarskynlik die bevordering van leerderbetrokkenheid in die leerproses asook die bevordering van bepaalde vaardighede, soos kritiese selfrefleksie wat noodsaaklik vir effektiewe leer is. Volgens Warnich (2008:140) bevorder selfassessering nie net persoonlike ontwikkeling nie, maar skool dit die leerder ook vir lewenslange leer.

Selfassessering is dus vir leerders ’n wesentlike stap tot selfgereguleerde leer en dit help hulle om beheer oor hulle eie leer te neem. Dit is ’n noodsaaklike vaardigheid wat leerders moet aanleer, op die pad van lewenslange leer (Jones & Tanner, 2006:60).

3.8.1.2 Portuurgroepassessering

'n Alternatief tot die onderwyser as enigste assessor is portuurgroepassessering. Dit help leerders vaardighede ontwikkel om hulle eie vordering te assesser, soos kommunikasievaardighede, selfevalueringsvaardighede, waarnemingsvaardighede en selfkritiek. Portuurgroepassessering behels die assessering van 'n leerder deur een of meer van sy/haar klasmaats. Die essensiële verskil tussen selfassessering en portuurgroepassessering is dat by selfassessering die leerder oor sy/haar eie leer reflekteer, terwyl dit by portuurgroepassessering gaan oor die refleksie van ander leerders se leer (Dreyer, 2000:273).

Self- en portuurgroepassessering behoort beperk te word tot situasies waar die leerders oor toereikende kennis beskik oor dit wat geleer word/is. Warnich (2008:143) sê dat portuurgroepassessering ook aan leerders die geleentheid bied om hulle kennis verder te verbreed en dat hierdie verworwe kennis weer tot eie voordeel aangewend kan word. Portuurgroepassessering gaan dus, eerstens hoofsaaklik oor die uitbreiding van die kennis en vaardighede van die leerders wat die assessering “doen” of uitvoer en tweedens, help en ondersteun dit ook die leerders wat geassesseer word. Saddler en Andrade (2004) asook Marnewick en Roahani (2004), soos aangehaal deur Warnich (2008:142), beklemtoon die feit dat onderwysers hierdie assesseringsvaardighede stelselmatig by leerders moet ontwikkel sodat al die leerders (die wat assesser en die wat geassesseer word) maksimaal voordeel uit die assessering sal trek. Portuurgroepassessering wat behoorlik beplan en uitgevoer word, bied dus 'n uitstaande leerervaring vir alle betrokkenes en bevorder leerders se kritiese denke. Volgens Warnich (2008:143) bevorder portuurgroepassessering diepgangleer. Die nuttigheid daarvan noodsaak egter dat leerders opgelei moet word in die vaardighede van waarneming en assessering. Hy verwys na Saddler en Andrade (2004) asook Marnewick en Roahani (2004) wat verduidelik dat dit ook veronderstel dat leerders gelei moet word tot 'n konstruktiewe, positiewe beoordeling van die leersituasie, hulle portuurgroep en 'n begrip van die sisteem van strukture wat hulle opvoedingsomgewing vorm.

Portuurgroepassessering vervang nie onderwyserassessering nie – dit verryk net die assesseringsproses.

3.8.1.3 Groepassessering

Volgens die assesseringshandboek van die The Robert Gordon University (1999:42) kan groepwerk waardevolle samewerkingsvaardighede by leerders ontwikkel. Groepwerk kan egter ook probleme vir assessering inhou. Die volgende groepassesseringswyses is volgens die assesseringshandboek van die The Robert Gordon University (1999:42) moontlik:

- (1) Die groep kan 'n enkele werkstuk lewer, waaraan die onderwyser 'n enkele punt of simbool toeken.

Punte kan op die volgende wyses aan elke groeplid toegeken word.

- Elke groeplid kan dieselfde punt verdien. Dit moedig samewerking aan om 'n bepaalde groeppunt te verwerf, maar dit beloon passasiers en aktiewe groeplede op 'n gelykmatige wyse wat onregverdig is.
- Leerders kan die algehele groeppunt self toeken. Dit kan wrywing tussen groeplede veroorsaak of daartoe lei dat dieselfde punt aan almal toegeken word, om konflik te vermy. Laasgenoemde probleem kan vermy word deur die vereiste dat dat daar aan elke leerder in die groep 'n ander punt toegeken word.
- Leerders kan 'n algehele groeppunt toeken, volgens kriteria wat deur die onderwyser voorsien of deur die groep ooreengekom is. Dit verminder, maar voorkom nie noodwendig konflik nie.

- (2) Groeplede kan elkeen hulle eie werkstuk lewer wat individueel deur die onderwyser – gegradeer/bepunt word. Dit verhoog die hoeveelheid nasienwerk wat gedoen moet word, maar kan die onderwyser seker laat oor elke leerder se bydrae tot die projek/groepopdrag.

- (3) Die groep kan 'n enkele projek-/groepverslag lewer, waaraan 'n enkele simbool/punt toegeken word en 'n gedeelte van die simbool/punt word dan aan elke leerder toegeken. Elke leerder kan dan 'n individuele verslag voorberei, waarin hulle deelname aan die projek beskryf word en hulle die projek krities kan beoordeel. Hierdie individuele verslae word dan individueel nagesien.

Die primêre voordeel van groepassessering lê daarin dat leerders se vermoë tot spanwerk ontwikkel word en die individuele spanlede se bevoegdheid om gesamentlik die taak te voltooi, geassesseer kan word. Warnich (2008:145) haal Van Rheede, van Oudtshoorn en Hay (2004) aan wat aanvoer dat alhoewel daar bepaalde nadele aan groepassessering verbonde is, dit ook bepaalde voordele vir die leerproses inhou. Die leerder leer, onder andere, hoe om aktief in 'n groep saam te werk en ontwikkel die vaardighede om krities te reflekteer en selfregulerende leervaardighede te ontwikkel.

3.8.1.4 Onderhoude

Die onderhoud is waarskynlik die oudste en bekendste wyse van assessering. Warnich (2008:135) voer aan dat die onderhoud twee assesseringsmetodes kombineer, naamlik waarneming en vraagstelling. 'n Onderhoud is 'n dialoog tussen die assessor en die leerder

wat geleenthede vir vrae skep. Onderhoudblaaie is nuttig vir die rekordering van die onderwyser se waarnemings, gedurende die interaksie met die leerder en dit bestaan gewoonlik uit 'n lys van vrae wat aan die leerder gerig word, tesame met ruimte vir die rekordering van die leerder se response.

3.8.1.5 Observasie/waarneming

Direkte waarneming van 'n leerder se vordering en prestasies word beskou as die hoeksteen van prestasie-assessering ("*performance-based assessment*"). Die waarneming van leerders is die mees algemene assesseringsmetode vir die beoordeling van leerderprestasie en vordering. 'n Dokument van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD), getiteld: *WCED Foundation Phase Subject Advisors* (SA, 2001c:13), voer aan dat wanneer waarneming saam met ander assesseringsmetodes gebruik word, dit onskatbare inligting oor 'n individuele leerder kan verskaf. Waarneming stel die onderwyser in staat om nie net geldige en betroubare assesserings van leerders se skoolwerk te konstrueer nie, maar ook om leidrade oor die oorsake van leerders se gedrag of gebrek aan begrip te vind.

Alhoewel hierdie assesseringsmetode so oud soos die berge is, het dit volgens die WKOD-dokument (SA, 2001c:13) die volgende twee beperkings:

- Waarneming kan onbetroubaar wees, as gevolg van moontlike subjektiwiteit van die waarnemers.
- Leerders tree anders op as hulle weet hulle word waargeneem.

Hierdie beperkinge kan egter uitgeskakel word, deur sorgvuldig beplande waarneming waar die onderwyser alreeds vooraf bepaal het wat en hoe waargeneem moet word. Dit is veral moontlik as die onderwyser tydens die waarneming met 'n oorsiglys, graderingskaal of soortgelyke geskrewe waarnemingskedisple werk.

Sistematiese waarneming stel die onderwyser in staat om 'n wyer begrip van die leerder se vordering te verkry (SA, 2001c:13). Warnich (2008:132) onderskei tussen proseswaarneming en produkwaarneming. Volgens hom behels proseswaarneming die waarneming van die leerder se demonstrasie van kennis, vaardighede, houdings en waardes. Proseswaarneming kan op 'n sistematiese (formele) of onsistematiese (informele) wyse uitgevoer word. Waar daar tydens die onsistematiese waarneming informeel op leerderaktiwiteite gefokus word, berus sistematiese waarneming op duidelike voorafbepaalde assesseringskriteria (Warnich, 2008:132).

Die WKOD-dokument (SA, 2001c:13) verskaf die volgende riglyne waarvolgens waarneming behoort te geskied:

- Waarneming behoort beplan te word en deurlopend plaas te vind.
- Waarneming behoort deur die dag en week te varieer.
- Waarneming behoort spontane verslaghouding van uitsonderlike en onverwagte optrede asook ongewenste gedrag in te sluit.
- Waarneming behoort van leerders se vermoë om koöperatief met ander te werk verslag te hou.
- Waarneming vereis dat 'n notaboek/waarnemingsblad byderhand gehou word, vir die aantekening van waarnemings.
- Waarneming fokus op verskillende leerders/groepe tydens groepsessies.

3.8.1.6 Die vraag-en-antwoordmetode

Die vraag-en-antwoordmetode is nie noodwendig 'n afsonderlike assesseringsmetode nie en kan deel vorm van enige ander assesseringsmetode en -tegniek. Dit kan aangewend word om die mate van bemeestering van bepaalde uitkomst deur die leerders te bepaal (Airasian, 1998:11). Die vraag-en-antwoordmetode kan ook op 'n formele sowel as informele wyse aangewend word. Warnich (2008:135) voer aan dat die subjektiwiteit van die onderwyser se oordeel die geldigheid en betroubaarheid van hierdie assesseringsmetode kan beïnvloed, ten opsigte van vorige ervarings en assesserings. Die onderwyser sal die verskillende leerstyle van die leerder in ag moet neem. Leerders wat meer auditief-vokaal dominant is sal hulle kennis beter kan verbaliseer, as leerders wat meer visueel-motories ingestel is. Leerders wat meer taalvaardig is kan dus 'n voordeel hê bo leerders wat nie so taalvaardig is nie, wanneer die vraag-en-antwoordmetode as assesseringsmetode gebruik word.

Volgens die assesseringshandboek van die Robert Gordon University (1999:35) kan die vraag-en-antwoordmetode vinnige terugvoer aan onderwysers gee rakende die effektiwiteit van hulle onderrig en aan leerders oor die kwaliteit van hulle leer. Die vraag-en-antwoordmetode is waarskynlik meer geskik by formatiewe assessering. Die gebruik daarvan kan ook leerders se konsentrasievlakke en leerderbetrokkenheid verhoog. Die volgende implementeringswyses en -voordele van die vraag-en-antwoordmetode word aan die hand gedoen:

- Onderwysers kan vrae sorgvuldig voorberei, waarby elke vraag daarop gerig is om 'n bepaalde leeruitkoms te toets. Andersins kan 'n onderwyser ook spontaan vrae vra, wanneer hy/sy onseker is of die leerders 'n konsep ten volle verstaan het.

- Onderwysers kan ook vrae aan die begin van 'n les stel, ter hersiening van die vorige lesinhoude.
- 'n Stel vrae kan ook aan die einde, gedurende of na die les gestel word, om vas te stel of nuwe leerinhoude/-uitkomste gerealiseer/vasgelê is en om die lesinhoud saam te vat.
- Die soort vrae wat gedurende klas gestel word, behoort waarskynlik net eenvoudige antwoorde te vereis (Robert Gordon University, 1999:35).

3.8.1.7 Prestasie-assessering

Lundie (2008:145) haal McCown (1996) aan en verduidelik dat hierdie soort van assessering die leerder se vermoë om hulle kennis en vaardighede te gebruik, om hulle werk te lewer, beklemtoon. Dit sluit in aanbiedinge, navorsingstukke, ondersoeke, projekte, demonstrasies, uitstallings, sang, toesprake, ensovoorts. Hierdie soort van assessering vereis van leerders om 'n vaardigheid van bekwaamheid te demonstreer deur die leerders te vra om iets te skep, lewer of doen, dikwels in situasie wat werklike lewe toepassing behels. Die onderwyser behoort nie net die eindproduk te assesseer nie, maar ook die aanwending van vaardighede van die leerders om die taak te voltooi.

Lundie (2008:145) voer verder aan dat wanneer daar van leerders vereis word om 'n prestasiegebaseerde taak te voltooi, moet die beskrywing van die taak:

- die uitkomste vir assessering insluit;
- beskrywings van wat die leerder vereis is om te doen, insluit;
- die groep- of individuele hulp wat toegelaat word, aandui;
- die nodige hulpbronne aandui;
- die rol van die onderwyser aandui;
- die administratiewe prosedures aandui; en
- die bepuntingsprosedure of die kriteria, waarvolgens die finale produk geassesseer sal word, aandui.

Volgens Lundie (2008:145) dui McCown (1996) aan dat prestasietake as "egte assessering" beskou word, omdat hulle opsigself waardevolle aktiwiteite is en omdat hulle take behels wat direk verband hou met lewenswerklike probleme. Dit is take wat op leerders se toepassing van kennis, vaardighede en houdings fokus, binne 'n verskeidenheid van realistiese situasies en kontekste.

McCown (1996) voorsien, volgens Lundie (2008:145), die volgende redes vir onderwysers se aanwending van prestasietake:

- Hulle voorsien duidelike riglyne aan leerders oor die onderwyser se verwagtinge (die leeruitkomste).
- Hulle weerspieël lewenswerklike situasies, probleme en uitdagings.
- Hulle akkommodeer leerders se verskillende style en belangstellings.

Jamentz (1994), soos aangehaal deur Lundie (2008:146), stel riglyne in die beplanning en ontwerp van prestasiegebaseerde take. Volgens Jaments (1994), soos aangedui deur Lundie (2008:146), behoort die volgende vrae gevra te word:

- Watter kennis en vaardighede moet die leerders kan vermag?
- Hoe kan bereiking bepaal word?
- Watter hulpbronne is nodig om te verseker dat alle leerders kan slaag?
- Hoe kan onderrig gestruktureer en gereguleer word, sodat alle leerders voorbereid is om goed te presteer?

McCown (1996), soos aangehaal in Lundie (2008:146), wys daarop dat hierdie vrae 'n beginpunt voorsien asook kriteria vir die bepaling van die toepaslikheid van prestasietake. Die verwagte leeruitkomste sal bepaal of en hoe die onderwyser prestasie-assessering gaan gebruik. Sekere soorte vaardighede kan net deur middel van prestasietoetsing gemeet word, volgens McCown (1996) (soos aangehaal in Lundie, 2008). Byvoorbeeld, die taalonderwyser weet of leerders in staat is om korrekte leestekens te gebruik, eenvoudig deur leerders skryfstukke te laat doen wat aan sekere kriteria moet voldoen, om aanvaarbaar te wees. Prestasie-assessering is toepaslik vir die meting van metakognitiewe sowel as kognitiewe ontwikkeling. Moontlike metakognitiewe doelwitte van prestasie-assessering is: hoe goed leerders beplan, of hulle bekwaam is in die monitering en assessering van hulle eie werk en hoe vaardig hulle in terme van refleksie is (McCown, 1996). Prestasie-assessering is dus dikwels criteriumgerig, in terme van die vereistes gestel vir die demonstrasie van 'n taak teen voorafbepaalde prestasiekriteria.

Soos in die geval van portefeuljes, sal prestasietake dienlik tot die verklaring van leeruitkomste vir leerders wees. Hulle sal ook aanleiding tot die evaluering van onderrig gee om te verseker dat die leerders voorbereid is om die take, op sekere vlakke van bekwaamheid, te verrig (Lundie, 2008:146).

3.8.2 Assesseringstegnieke

Volgens die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (SA, 2007:7) kan assesseringstegnieke beide formeel en informeel aangewend word. Formele assessering voorsien onderwysers van sistematiese inligting rakende leerders se vordering in 'n graad en in 'n bepaalde leerprogram/-leerarea/vak. Volgens die bogenoemde beleid moet slegs formele assessering gerekordeer word en skryf die vereiste aantal formele assesseringstake vir elke vak/leerarea, in 'n bepaalde graad, voor. Voorbeelde van formele assesserings sluit in projekte, mondelinge voordragte, demonstrasies, toetse, eksamens, praktiese demonstrasies, ensovoorts. Informele of daaglikse assessering behels die deurlopende monitering van leerders se vordering. Dit word uitgevoer deur waarneming, besprekings, leerder-onderwyserkonferensies en informele klaskamerinteraksies. Volgens die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:7) vereis die NKV die gebruik van 'n verskeidenheid van toepaslike assesseringstrategieë wat leerderverrigting en ontwikkeling van vaardighede, vir lewenslange leer, voldoende sal assesseer. Die strategieë en assesseringsvorme moet toepaslik wees om die kennis, vaardighede of houdings en reeks van bekwaamhede te geassesseer en moet ook aansluit by die ouderdom- en ontwikkelingsbehoefte van die leerder. Hierdie assesseringstake behoort sorgvuldig ontwerp te word, om die leeruitkomste en assesseringstandaarde van die leerprogram/leerarea te dek (SA, 2007:7).

Vervolgens sal 'n aantal van die assesseringstegnieke kortliks bespreek word.

3.8.2.1 Toetse en eksamens

Lundie (2008:173) haal Woolfolk (1995) aan wat sê dat leer meer veronderstel as die gee van 'n korrekte antwoord. Skoolopvoeding is nie slegs op die oordrag en ontsluiting van kennis gerig nie, maar moet ook op die ontwikkeling van leerders se denke en probleem-oplosingsvaardighede ingestel wees. Leerders moet egter oor kennis (feite, idees, konsepte, beginsels, teorieë, verduidelikings, redenasies, en opinies) beskik wat as basis dien vir verdere ontwikkeling van denke. Goedontwerpte tradisionele toetse en eksamens kan leerders se kennis effektief evalueer. Lundie (2008:166) verwys verder na Freiburg en Driscoll (1996) wat riglyne daarstel vir die opstel van 'n uitkomsgebaseerde toets- en eksamenvraestel.

Volgens Freiberg en Driscoll (1996) moet die vertrekpunt by die opstel van uitkomsgebaseerde toets- en eksamenvraestelle die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde en leerders se ontwikkelingspeil wees. Verder moet die items in die vraestel kennis, vaardighede, waardes en houdings van verskillende moeilikheidsgrade (van lae-

ordeleer na hoëvlakleer), in aansluiting met byvoorbeeld Bloom se taksonomiemodel, assesseer. Hierdie proses staan in skrilte kontras met 'n "gooi dit die aand voor die toets saam" tipe van benadering.

Warnich (2008:130) onderskei tussen geselekteerde en gekonstrueerde response. Volgens hom vereis geselekteerde response van die leerders om 'n toepaslike keuse uit 'n aantal opsies te maak en dui geselekteerde response op laerordetipe vrae wat hoofsaaklik feitelike kennis toets. Gekonstrueerde response dui op hoër intellektuele eise wat aan die leerder gestel word. Alhoewel pen-en-papier-toetse/-eksamens nie altyd aan die leerder volle geleentheid bied om die bemeestering van alle tipes van leeruitkomst en meer spesifiek vaardighede, houdings en waardes te demonstreer nie, kan daar tog waardevolle inligting oor die leerder se prestasie deur middel van toetse en eksamens ingewin word (Warnich, 2008:131). Die volgende is voorbeelde hiervan:

- **Kennis:** Toetse en eksamens assesseer meestal feitelike kennis.
- **Begrip:** Die vermoë om inligting te interpreteer of te verwerk kan deur toetse/-eksamens geassesseer word.
- **Toepassing:** In 'n toets/eksamen kan die leerder se vermoë om toepassings van kennis te maak geassesseer word.
- **Analise:** Gegewe of gememoriseerde inligting kan geanaliseer of vergelyk word en situasies/scenarios kan aan die hand van bepaalde modelle/teorieë geanaliseer word, om bepaalde aanleidende faktore of wesenskenmerke te identifiseer.
- **Sintese:** Inligting kan tot 'n nuwe geheel gesintetiseer word. Leerders word beperk tot die sintetisering van data wat in die toets/eksamen voorsien word, dit wat hulle gememoriseer het of wat hulle saam met hulle in die toets/eksamen kan inneem.
- **Evaluasie:** Leerders se vermoë om te kan beoordeel of evalueer kan in 'n toets of eksamen geassesseer word. Hierdie vermoë berus op inligting waaroor die leerders reeds beskik of inligting wat in die toets/eksamen aan hulle verskaf word (Robert Gordon University, 1999:29).

Die implikasies vir assessering, deur middel van toetse/eksamens, is soos volg:

1. Toetse en eksamens kan 'n wye verskeidenheid van leeruitkomst toets en kan as geldige en betroubare assesseringstegnieke geïmplementeer word, indien dit weldeurdag en noukeurig opgestel word.
2. Toetse en eksamens kan egter nie as die enigste assesseringstegnieke deur onderwysers geïmplementeer word nie en daar moet ook deurlopend van 'n

verskeidenheid van ander assesseringstipes en -metodes gebruik gemaak word, in die assessering van leerders se prestasies en vordering.

3.8.2.2 Projekwerk

'n Projek is gewoonlik, volgens Warnich (2008:134) en Lundie (2008:156), 'n langtermyn-opdrag wat individueel of in groepsverband uitgevoer word. 'n Projek kan uit 'n hele aantal aktiwiteite bestaan wat verband hou met die leeruitkomste wat vir die projek geformuleer is. Dit kan aktiwiteite insluit soos die maak van voorwerpe of modelle; die identifisering van en oplos van probleme; eksperimentering met en die aanbied van brongebaseerde inligting. 'n Projek moet so gestruktureer word dat elke voorafgestelde leeruitkoms geassesseer kan word.

Voordele van projekwerk is dat 'n omvattende reeks van leerdervaardighede geassesseer kan word en dat aktiwiteite wat verskillende leerareas/vakke dek, in een projek geïntegreer kan word (Warnich, 2008:134; Lundie, 2008:156).

3.8.2.3 Navorsingsprojekte

Soos in die geval van gewone projekte, bied navorsingsprojekte ook aan onderwysers die geleentheid om 'n verskeidenheid van leeruitkomste en assesseringstandaarde te assesseer. Moontlike tekortkominge wat aan navorsingsprojekte gekoppel kan word is (1) dat die onderwyser nie altyd met sekerheid kan bepaal of die navorsingsverslag die leerder se eie werk is nie; (2) die leerder op die beskikbaarheid van hulpbronne aangewese is, om die navorsing uit te voer en om 'n navorsingsverslag van 'n goeie kwaliteit te kan skryf; en (3) die langdurigheid van die navorsingsprojek die motivering van die leerder kan laat taan (Robert Gordon University, 1999:77).

Ten einde vir bogenoemde tekortkominge te kompenseer, moet die onderwyser deurlopend die verloop van die navorsingsprojek assesseer en die nodige terugvoering en leiding aan die leerder gee, byvoorbeeld: die ontwikkeling en kwaliteit van die navorsingsvoorstel; die literatuuroorsig; die inwin en analise van data; en die rapportering van die resultate, bevindinge en aanbevelings. Hierdie werkswyse sal aan die onderwyser die versekering gee dat die werk die leerders se eie is en sal ook help dat die leerder gemotiveerd bly.

Die volgende voorbeeld van 'n rubriek kan gebruik word om 'n navorsingsprojek te assesseer:

TABEL 3.2: Rubriek vir die assessering van 'n navorsingsopdrag

VLAKKE	4 70%-100%	3 50%-69%	2 40%-49%	1 0%-39%
Verkryging van data	Verkryging van data uit 'n wye verskeidenheid toepaslike bronne	Verkryging van data uit 'n verskeidenheid bronne	Verkryging van data uit 'n aantal bronne	Verkryging van min data uit ontoepaslike bronne
Analise/Verwerking van data	Analise van data vir die maak van ingeligte keuses, toepaslike besluite en kreatiewe voorspellings	Analise van data vir die maak van ingeligte keuses, besluite en voorspellings	Analise van data vir die maak van beperkte keuses en besluite	Analise van data wat nie tot die maak van keuses lei nie
Aanbieding van data	Aanbieding van data deur 'n wye verskeidenheid metodes	Aanbieding van data deur 'n verskeidenheid metodes	Aanbieding van data deur 'n beperkte aantal metodes	Aanbieding van data deur een of geen vasgestelde metode

(Lundie, 2008:230-231)

3.8.2.4 Debatte

Die debat as assesseringstegniek bied aan onderwysers die geleentheid om 'n wye verskeidenheid van kennis, vaardighede, houdings en waardes binne 'n lewenswerklike konteks te assesser (Warnich, 2008:136).

Leerders kry, onder andere, die geleentheid om vaardighede te ontwikkel vir die versameling van inligting, die verwerking daarvan en die vorming van standpunte. Tydens die debat word daar aan leerders die geleentheid gebied om standpunt in te neem, vir of teen 'n bepaalde stelling, en kan leerders op 'n duidelik waarneembare wyse hoër kennisvlakke, soos analise, sintese en evaluering demonstreer. Dit is dus belangrik dat die onderwyser voorbereid en gereed sal wees om die leerder se duidelike waarneembare demonstrasies, teen vooraf-bepaalde kriteria, te assesser (Warnich, 2008:136).

3.8.2.5 Rollespel

Volgens Du Plessis *et al.* (2007:86) word leerders tydens rollespel met 'n situasie gekonfronteer, byvoorbeeld 'n probleem of 'n insident, waarop hulle moet reageer deur 'n bepaalde rol aan te neem. Die rollespel kan onvoorbereid plaasvind of die onderwyser kan aan leerders riglyne voorsien oor hoe om die bepaalde rolle te speel. 'n Wyse reeks van vaardighede kan gedurende rollespel geassesseer word, byvoorbeeld ekspressiewe

taalvaardighede, kennis van 'n bepaalde onderwerp, asook gedrags- en interpersoonlike vaardighede.

3.8.2.6 Voorstellings

Voorstellings weerspieël werklike aktiwiteite of toestande. Hulle is toepaslik vir assessering waar demonstrasies en waarneming betroubare en geldige resultate sal lewer. Dit is egter nie altyd moontlik om voorstellings van lewenswerklike situasies te assesseer nie. Die voorstelling as assesseringstegniek moet so beplan en ontwerp word dat voorafbepaalde aspekte soos kennis, vaardighede, houdings en waardes betroubaar geassesseer kan word (Warnich, 2008:133; Du Plessis *et al.*, 2007:86; Lundie, 2008:156).

3.8.2.7 Demonstrasies

Warnich (2008:133) voer aan dat praktiese oefeninge aan leerders die geleentheid bied om hulle kennis, vaardighede, houdings en waardes binne bepaalde aktiwiteite prakties toe te pas/te demonstreer. Kriteria moet vooraf ontwikkel word om progressie tydens die demonstrasie en die eindproduk te assesseer.

3.8.2.8 Ander assesseringstegnieke

Ander assesseringstegnieke wat by bogenoemde gevoeg kan word, is dramatiserings, paneelbesprekings, konstruksiemodelle, musiek-/sangsketse, vloedigramme, breinkaarte, ontwerpe, speletjies en ander fisieke aktiwiteite.

3.8.3 Assesseringsinstrumente

Assesseringstegnieke word meestal aangewend met behulp van assesseringsinstrumente. Asseseringsinstrumente is assesseringsmateriaal wat die onderwyser of die leerder aanwend, om die assesseringsaktiwiteit mee uit te voer. Enkele assesseringsinstrumente sal vervolgens bespreek word.

3.8.3.1 Portefeuljes

Volgens Paris en Ayres (1994), in Lundie (2008:157), het onderwysers entoesiasies die gebruik van portefeuljes vir leerderassessering aangeneem. 'n Rede vir hierdie entoesiasme kan toegeskryf word aan die feit dat portefeuljes in diverse leerareas en opvoedingsvlakke gebruik kan word. Die entoesiasme kan egter ook toegeskryf word aan die voordele wat portefeulje-assessering vir beide onderwysers en leerders inhou. Portefeuljes bied waardevolle alternatiewe vir tradisionele assessering omdat portefeuljes selfgeregleerde

leer aanmoedig op wyses wat pen-en-papier toetse nie kan nie. Portefeuljes het die potensiaal om onderrig en leer te verbeter, omdat dit beide die onderwyser en die leerder in reflektiewe selfevaluering betrek.

Werkopdragte en toetse/eksamens verskaf nie opsigself 'n geheelbeeld van leerders se kennis en vaardighede nie (Lundie, 2009:7). Baie werkopdragte fokus net op spesifieke leeruitkomste en nie op leeruitkomste en leerareas in die geheel nie. Ten einde 'n duideliker beeld van die leerder se algehele prestasie en vordering te verkry, moet daar vir die leerder bykomende geleenthede gebied word om sy/haar vermoëns te demonstreer. Lundie (2009:7) dui aan dat die prestasies wat leerders in toetse/eksamens lewer dikwels grootliks verskil van wat die leerders werklik in die klaskamer geleer het. Leerderportefeuljes kan die onderwyser en leerder help om 'n meer realistiese beeld van leerders se kennis, vaardighede en houdings saam te stel.

Boschee en Baron (1993), in Lundie (2008:158), motiveer die gebruik van die leerderportefeulje as 'n geldige assesseringsinstrument soos volg:

- Dit assesseer leerders se bereiking van leeruitkomste.
- Dit assesseer die kwaliteit van leerders se volgehoue werk.
- Dit gee aan leerders die geleentheid om hulle eie belangstellings en vermoëns ten toon te stel.
- Dit moedig die ontwikkeling van eienskappe soos trots in eie werk, selfevaluering en die deursettingsvermoë om take aan te pak en te voltooi, aan.

Kuhs (1994), in Lundie (2008:158), beveel aan dat nie slegs die “beste werk” by portefeuljes ingesluit moet word nie. 'n Verskeidenheid van verteenwoordigende leerderwerk sal leerders in staat stel om hulle eie vordering, vanaf die eerste pogings tot 'n finale produk, te kan waarneem. Kuhs (1994) stel voor dat onderwysers 'n inhoudsgids ontwerp, om leerders te help om toepaslike inhoud vir hulle portefeuljes te selekteer. Leerders is geneig om alles moontlik te wil insluit, as demonstrasie van hulle werk. Die volgende is 'n voorbeeld van 'n inhoudsgids vir probleemoplossing in Wiskunde:

Kies 'n voorbeeld van iets wat jy gedoen het wat:

- jy veral moeilik gevind het;
- jy geniet het om te doen;
- jou die geleentheid gebied het om tegnologie te gebruik;
- wys dat jy Wiskunde in 'n werklike situasie kan toepas;

- kennis van meetkunde vereis het; en
- jou vermoëns in probleemoplossing geïllustreer het.

Kuhs (1994), in Lundie (2008:158), het ook voorgestel dat leerders in groepe saamwerk tydens die seleksie van werk vir hulle portefeuljes. In hierdie groepe kan leerders meer uitvind oor die strategieë wat deur hulle klasmaats gebruik word, leer hoe hulle klasmaats probleme benader en waarneem hoe klasmaats hulle werk organiseer.

Volgens Boschee en Baron (1993), in Lundie (2008:159), behoort dokumente en rekords wat 'n toepaslike leerderportefeulje sal uitmaak, die volgende in te sluit:

- tradisionele toetsresultate;
- toetse, projekte en opstelle;
- joernaalbladsye en –inskrywings;
- rekords van leerders se selfassessering;
- sketse en tekeninge;
- bewys van kennisversameling en vaardigheidsontwikkeling, in spesifieke inhoudsareas;
- aanduiders van leerders se groei;
- geletterdhedsmylpale;
- bewys van vordering tot die bereiking van spesifieke leeruitkomste;
- waarnemingsrekords; en
- anekdotiese notas.

Woolfolk (1995), in Lundie (2008:159), voorsien ook die volgende riglyne vir die implementering van portefeuljes:

- Leerders behoort by die seleksie van werkstukke wat by die portefeulje ingesluit sal word, betrokke te wees.
- 'n Portefeulje behoort inligting wat leerders se selfrefleksie en selfkritiek weerspieël, te bevat.
- Die portefeulje moet die leerders se leeraktiwiteite weerspieël.
- Die portefeulje kan verskillende funksies, op verskillende tye van die jaar, dien.

- Portefeuljes moet leerdergroei demonstreer.
- Leerders moet geleer word om portefeuljes te skep en te gebruik.

Woolfolk (1995), in Lundie (2008:160), voorsien riglyne aan onderwysers vir die assessering van leerderportefeuljes:

- Die eerste riglyn is om 'n punt aan elke taak, in die portefeulje, toe te ken en 'n gemiddelde punt te bereken.
- Die tweede riglyn is om punte aan leerderwerk vir elke leeruitkoms toe te ken.
- Die derde riglyn is om 'n rubriek/assesseringskaal te ontwikkel en te gebruik om leerderwerk in die portefeulje as 'n geheel te assesseer.

Die Nasionale Protokol vir Assessering (NPA) (SA, 2006d:17-18) vereis twee tipes portefeuljes vir assesseringsdoeleindes, naamlik: onderwyserportefeuljes en leerderportefeuljes.

Tabel 3.3 voorsien 'n opsomming van onderwyser- en leerderportefeuljes.

TABEL 3.3: Onderwyser- en leerderportefeuljes

ONDERWYSERPORTEFEULJE	LEERDERPORTEFEULJE
Doel: Voorsien 'n rekord waarteen die leerderportefeulje geëvalueer kan word. Dit is 'n samestelling en rekord van al die take vir skoolgebaseerde assessering. Die portefeulje moet leerareaspesifiek wees. Moet insluit: • Alle formele assesseringstake • Ander assesseringstake (nie formeel aangetekende bewysstukke nie) • Jaarlikse program vir assessering • Leerareaverslagbladsye, ensovoorts • Leeruitkomste en assesseringstandaarde wat gebruik is, in elke assesseringstaak en in elke assesseringsaktiwiteit Gebruik vir: • Monitor eie vordering (reflektiewe praktyk) • Monitor vordering van individuele leerders • Verdere beplanning vir assessering • Kwaliteitsbeheer vir die assesseringsproses Formaat: Kan 'n houer, boek, lêer of enige ander toepaslike geskikte bergingstelsel wees.	Doel: Voorsien 'n versameling bewyse wat leerdervordering, -groei en -prestasië, met betrekking tot elke leerarea, aan die leerder, ouers, onderwysers en andere ten toon stel. Moet insluit: • Alle bewysstukke (formeel en ander assessering) • Alle aangetekende take moet ingesluit word in die leerderportefeulje • Bewysstukke moet reflekteer dat 'n verskeidenheid vaardighede geassesseer is, deur 'n verskeidenheid assesseringsvorme te gebruik. Gebruik vir: • Slegs die formeel aangetekende bewysstukke word gebruik, om progressie of vordering na die volgende graad te bepaal. • Die aangetekende take moet duidelik gemerk en maklik identifiseerbaar wees. Formaat: Bewyse van leer kan bewaar word in lêers, omslae, houters, bindlêers, oefenboeke, toonbankboeke of 'n kombinasie hiervan. 'n Natuurlike Wetenskappeleerder kan 'n praktiese werkboek en 'n klaswerkboek vir take gegee word. Vir Kuns en Kultuur kan 'n leerder 'n toetsboek hê.

(SA, 2006d:112).

Met die implementering van die Nasionale Protokol vir Rekordering en Rapportering (NPRR) (SA, 2007) wat die Nasionale Protokol vir Assessering (NPA) (SA, 2006d) vervang het, word daar nêrens melding gemaak van leerderportefeuljes nie. Navraag by die Nasionale Departement van Onderwys het aangedui dat waar die NPA (SA, 2006d) aanbeveel het dat slegs die formeel aangetekende assesserings by die leerderportefeulje ingesluit moet word, vereis die NPRR (SA, 2007) dat alle assesserings (formeel en informeel) tot die leerder se portefeulje gevoeg word. Alle bewyse van prestasie moet deel vorm van die leerder se aangetekende prestasie en word dus nie beperk tot 'n portefeulje in 'n houer nie. Moontlik

vanweë die koste verbonde aan die leerderportefeulje asook die feit dat onderwysers slegs verantwoordelik en aanspreeklik vir formele assesserings gehou is, het die onderwysdepartement laat besluit om weg te beweeg van leerderportefeuljes wat uitsluitlik van formele assesserings rekord hou.

Die nasionale beleidsdokument (SA, 2006b:3) dui aan dat van onderwysers verwag word om leerders se werkverrigting in alle formele assesseringstake aan te teken of te rekordeer. Dit beteken dat die resultate van alle formele assesserings, aangeteken en gebruik moet word om te bepaal of 'n leerder na die volgende graad bevorder moet word. Daar word nie van onderwysers verwag om werkverrigting in informele of daaglikse assesseringstake te rekordeer nie. Die beleidsdokument stel ook geen vereistes, riglyne of formaat ten opsigte van die rekordering of die byhou van bewyse, soos in die geval van die NPA (SA, 2006) wat met die NPRR (SA, 2007) vervang is, nie. Daar is dus geen voorskrifte of vereistes in terme van hoe onderwysers te werk moet gaan om bewyse van leerderprestasie, hetsy uit formele assessering of informele assessering, te konsolideer nie. Hierdie leemte skep onsekerheid by onderwysers ten opsigte van die bestuur van bewyse van leerderprestasie.

3.8.3.2 Observasievorms

Warnich (2008:146) verwys na observasievorms/waarnemingsverslae as anekdotiese rekorderingsverslae wat berus op die onderwyser se waarneming. Die onderwyser fokus in sy waarneming op die leerder se gedrag met die doel om veral die sosiale en emosionele gedragsdimensies aan te teken. Volgens die oriënteringsprogram van die NKV (SA, 2006c:103) is waarnemingsbladsye soortgelyk aan kort vraelyste, maar word gebruik wanneer leerders waargeneem word. Waarnemings rig die onderwyser se aandag op die leerders se handeling en hoe hulle in 'n spesifieke konteks. Warnich (2008:147) voer ook aan dat min onderwysers van observasievorms gebruik maak, aangesien observasies tydrowend is.

3.8.3.3 Joernale

Woolfolk (1995), soos aangehaal in Lundie (2008:173), verduidelik dat skryf meer behels as om bloot uiting aan gedagtes te gee; dit is 'n manier om die leerder se kennis te bepaal en te ontdek hoe die leerder oor 'n bepaalde onderwerp voel en dink. Joernale bied as assesseringsinstrumente vir leerders die geleentheid om idees te ontdek, te vorm en te verduidelik. Die artikulasie en verbalisering van idees dra by tot die vergestaltung van hierdie idees in die werklikheid. Onderwysers en leerders mag dalk nie bewus wees van die waarde van joernale om hulle begrip van onderwerpe te verhoog nie. Joernale is kragtige assesseringsinstrumente en hulle waarde en voordele behoort deur leerders en onderwysers besef en toegepas te word.

TABEL 3.4: Kontrolelys om joernaalinskrywing te assesseer

KONTROLELYS LEERPROGRAM: GELETTERDHEID			
NAAM VAN LEERDER:	GRAAD:		JAAR:
KRITERIA	J	N	KOMMENTAAR
Vertel stories oor: geskrewe, gelese of vanaf prente			
Identifiseer hoofgedagte uit gelese stories en prente			
Identifiseer plek, tyd en volgorde, byvoorbeeld naby, ver, voor, middel, na, ensovoorts			
Herken die skrywer se doel			
Organiseer inligting uit gelese stories en prente in volgorde			
Waag voorspelling in gelese stories en prente			
Gebruik vorige kennis om bekende stories te dramatiseer			
Identifiseer voor- en agterblad, rug- en titelbladsy			
Volg woorde van links na regs, van bo na onder op gedrukte bladsy			
Assosieer betekenis met gedrukte blaaie			
Benoem hoof- en kleinletters			
Onderskei tussen letters en woorde			
Identifiseer en gebruik beginkonsonante in eenlettergrepige woorde			
Pas klank met simbole (letters)			
Lees eenlettergrepige en hoëfrekwensie-woorde			
Identifiseer rymwoorde			
Gebruik begin- en endkonsonante, as eenlettergrepige woorde geklank word			
Demonstreer betrokkenheid in lees deur te respondeer op gelese teks of die kunste			
Onderskei tussen werklikheid en verbeelding			
Gebruik punktuasie wat vir Grondslagfase (punte, vraagtekens, ensovoorts) gepas is			
Skryf toevallige letters, groep van letters, woorde en sinne			
Dikteer beskrywende sinne wat reaksies, gevoelens en gedagtes weergee. Dikteer etikette, titels, byskrifte en stories			

(SA, 2001:31)

Lundie (2008:173) voer aan dat leerders aanvanklik negatief mag voel oor joernale, omdat hulle mag dink dat joernale net in sekere leerareas, soos byvoorbeeld in tale, toepassingswaarde het. Joernaalinskrywings in ander leerareas/vakke laat leerders toe om:

- by die leergebeure betrokke te raak deur die skriftelike kommunikasie van idees, vrae of voorstelle wanneer hulle te skaam of geïntimideer voel om dit mondeling voor die hele klas te doen;
- vrylik te skryf, sonder bekommernis oor spelling, puntuasie, styl, ensovoorts;
- idees op te som, te organiseer, oor te dra en te assosieer;
- temas te hersien;
- oor lesse te reflekteer deur doelwitte, strategieë, reaksies, prestasies of frustrasies op te som; en
- positiewe en negatiewe gevoelens en frustrasies te verwoord.

Leerders reageer positief as hulle die waarde van joernaalskryf besef. Leerders is gewoonlik gretig om die onderwyser se kommentaar op hulle idees te kry (Lundie, 2008:173).

3.8.3.4 Vraelyste

Lundie (2008:154) verduidelik dat 'n vraelys 'n gestruktureerde geskrewe onderhoudsvorm is wat uit 'n stel vrae bestaan wat op 'n bepaalde onderwerp gerig is.

Vraelyste kan sinvol as assesseringsinstrumente gebruik word, wanneer die onderwyser meer van leerders se houdings, gevoelens, belangstellings en ervarings oor 'n bepaalde saak, kwessie of onderwerp te wete wil kom. Die onderwyser kan byvoorbeeld 'n koerant-artikel, spotprent, video-insetsel, diagram, ensovoorts aan die leerder voorhou en aan die hand daarvan 'n vraelys vir leerders gee om in te vul.

3.8.3.5 Rubrieke

Lundie, (2008:220) verduidelik dat rubrieke graderingskale is. Rubrieke word formeel gedefinieer as bepuntingsgidse, bestaande uit spesifieke voorafbepaalde verrigtingskriteria wat gebruik word om die vlak van leerderprestasie aan te dui. Volgens Warnich (2008:152) is die uiteindelijke doel van rubrieke nie net om te bepaal of die leeruitkoms bereik is nie, maar ook tot in watter mate - met ander woorde tot op watter vlak die leeruitkoms bemeester is.

Die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2006b:11) stel voor dat die onderwyser 'n formele assesseringstaak in sy geheel bepunt, sonder om leeruitkomste of assesseringsstandaarde

afsonderlik te beoordeel. Die onderwyser behoort vir hierdie doeleinde van 'n holistiese rubriek gebruik te maak.

'n Voorbeeld van 'n holistiese rubriek word in Tabel 3.5 gegee:

TABEL 3.5: Voorbeeld van 'n holistiese rubriek

KODEBESKRYWING
7
Kan meer as een werkgeleentheid beskryf, met duidelike en relevante verduideliking van die verband met eie konteks en toekomsplanne; toon <i>aansienlike insig</i>
6
Kan meer as een werkgeleentheid beskryf, met duidelike en relevante verduideliking van verband met eie konteks en toekomsplanne; toon <i>sommige insig</i>
5
Kan meer as een werkgeleentheid beskryf, met <i>duidelike</i> en <i>relevante verduideliking van verband met eie konteks en toekomsplanne</i>
4
Kan <i>meer as een werkgeleentheid</i> beskryf, met genoegsame verduideliking van verband met eie konteks en toekomsplanne
3
Kan <i>meer as een werkgeleentheid</i> bespreek, met <i>vae</i> verduideliking van verband met eie konteks en toekomsplanne
2
Kan een werkgeleentheid beskryf, maar geen verband met eie konteks en toekomsplanne nie
1
Kan glad nie die taak verrig nie

Lundie (2008:222)

Volgens Lundie (2008:221) val die fokus van 'n holistiese rubriek op die algehele kwaliteit, bekwaamheid of begrip wat die leerder demonstreer en behels dit assessering op 'n eendimensionele vlak. Holistiese rubrieke assesseer dus die leerproduk as geheel. Dit verskaf 'n algehele beeld van die standaard wat vereis word, en het meestal gebruikswaarde by summatiewe assessering.

Die NKV (SA, 2006c:108-110) verduidelik dat analitiese rubrieke gewoonlik gebruik word om prestasietake te assesseer, waarby daar een of twee aanvaarbare response mag wees en kreatiwiteit nie 'n essensiële eienskap van die leerder se respons is nie. Voorts, voorsien analitiese rubrieke aanvanklik 'n hele aantal punte, gevolg deur 'n berekende totale punt – die gebruik daarvan verteenwoordig assessering op 'n multidimensionele vlak. Die gebruik

van analitiese rubrieke kan die bepuntingsproses aansienlik vertraag, hoofsaaklik omdat dit assessering van 'n aantal verskillende vaardighede of eienskappe vereis en die onderwyser die produk 'n aantal kere moet assesser. Daar is wesenlike voordele aan die gebruik van analitiese rubrieke, byvoorbeeld die kwaliteit van terugvoer aan onderwysers en leerders is meer omvattend as in die geval van 'n holistiese rubriek. Leerders verkry spesifieke terugvoer oor hulle verrigting, rakende elkeen van die individuele bepuntingskriteria – wat nie die geval by holistiese rubrieke is nie. Dit is dan moontlik om 'n “profiel” van spesifieke leerdersterkpunte en -swakpunte saam te stel. Ten einde sodanige profiel te kan trek, moet die onderwyser in staat wees om die kwaliteit van kennis, vaardighede, houdings en waardes te kan analiseer (“unpack”).

In Tabel 3.6 word 'n voorbeeld van 'n analitiese rubriek verskaf:

TABEL 3.6: Voorbeeld van 'n analitiese rubriek

ANALITISE RUBRIEK	
KODEBESKRYWING	
1	Taak glad nie bereik nie
2	Onvoldoende
3	Gedeeltelik
4	Voldoende
5	Bevredigend
6	Verdienstelik
7	Uitstekend

ANALITIESE RUBRIEK

KODES

KRITERIUM 1

Verduidelik die skakel tussen persoonlike belange en vermoëns en moontlike toekomstige loopbaankeuses

- Kan persoonlike belange en vermoëns verduidelik, maar geen verband met moontlike loopbaankeuse word getoon nie
- Kan persoonlike belange en vermoëns verduidelik, met vae verband met moontlike loopbaankeuse
- Kan persoonlike belange en vermoëns verduidelik, met genoegsame verband met moontlike loopbaankeuse
- Kan persoonlike belange en vermoëns en duidelike en relevante verband met moontlike loopbaankeuse beskryf
- Kan persoonlike belange en vermoëns en duidelike en relevante verband met moontlike loopbaankeuse beskryf; vertoon aansienlike insig oor die verband tussen self en vereistes van moontlike loopbaankeuse

KRITERIUM 2

Beskryf eie kontekstuele faktore en hul impak op moontlike loopbaankeuse

- Kan een of twee eie kontekstuele faktore beskryf, maar nie die impak op moontlike loopbaankeuse nie
- Kan een of twee eie kontekstuele faktore beskryf, met beperkte skakels tot moontlike loopbaankeuse
- Kan genoegsaam die implikasies van 'n reeks kontekstuele faktore op moontlike loopbaankeuses beskryf
- Kan die implikasies van 'n reeks kontekstuele faktore op moontlike loopbaankeuses duidelik beskryf en sommige insigte toon
- Kan die implikasies van 'n reeks kontekstuele faktore op moontlike loopbaankeuses duidelik beskryf en aansienlike insig toon

KRITERIUM 3

Beskryf die strekking van werkgeleenthede in die werkplek

- Kan een of meer van die werkgeleenthede in 'n spesifieke werkskonteks, met beperkte akkuraatheid, beskryf
- Kan meer as een van die werkgeleenthede in 'n spesifieke werkskonteks, met beperkte akkuraatheid, beskryf
- Kan meer as een van die werkgeleenthede in 'n spesifieke werkskonteks genoegsaam beskryf en skakels tussen hulle identifiseer
- Kan meer as een van die werkgeleenthede in 'n spesifieke werkskonteks genoegsaam beskryf en identifiseer die skakels tussen hulle met 'n mate van insig
- Kan meer as een van die werkgeleenthede in 'n spesifieke werkskonteks genoegsaam beskryf, die skakels tussen hulle identifiseer en vertoon aansienlike insig

(SA, 2006c:110)

Voor 'n spesifieke rubriek ontwerp word, moet 'n onderwyser besluit of die leerderprestasie of -produk holisties of analities geassesseer gaan word. Ongeag die tipe van rubriek wat gebruik gaan word, moet spesifieke verrigtingskriteria en waarneembare aanduiders van prestasie geïdentifiseer word. Die besluit rakende die gebruik van 'n holistiese of analitiese rubriek berus op bepaalde oorweginge. Byvoorbeeld, indien 'n algehele summatiewe punt verlang word, sal 'n holistiese rubriek meer gewens wees. As formatiewe terugvoer die doelwit is, behoort 'n analitiese rubriek gebruik te word. Dit is belangrik om te onthou dat die een soort rubriek nie inherent beter as die ander een is nie en die onderwyser moet 'n rubriek gebruik wat die assesseringsdoelwitte ten beste dien. Ander oorweginge wat in aanmerking geneem behoort te word, by die keuse van 'n rubriek, sluit die volgende in: die tydvereistes, die aard van die taak opsigself en die spesifieke assesseringskriteria (Lundie, 2008:224).

'n Stap-vir-stapproses vir die ontwerp van assesseringsrubrieke word in Tabel 3.7 deur Lundie (2008:220-225) voorgestel:

TABEL 3.7: Proses vir die ontwerp van assesseringsrubrieke

STAP 1	<i>Hersien die leerdoelwitte vir die beoogde taak.</i> Dit bemoontlik die belyning van die bepuntingsgids met die doelwitte en onderrig.
STAP 2	<i>Identifiseer spesifieke waarneembare eienskappe wat leerders moet demonstreer (asook dié wat hulle nie moet demonstreer nie) in hulle produk, proses of verrigting.</i> Spesifiseer die kenmerke, vaardighede of gedrag waarna gekyk sal word asook ongewenste algemene foute.
STAP 3	<i>Bepaal kenmerke wat elke eienskap beskryf.</i> Identifiseer wyses om die bogenoemde gemiddeld en onderstaande gemiddelde verrigting, vir elke waarneembare eienskappe in Stap 2 geïdentifiseer, te beskryf.
STAP 4A	<i>Vir holistiese rubrieke, skryf duidelike verhalende beskrywings vir uitstaande werk asook swak werk en integreer elke kenmerk met die beskrywing.</i> Beskryf die hoogste en laagste vlakke van verrigting en kombineer die beskrywers vir alle eienskappe.
STAP 4B	<i>In analitiese rubrieke, skryf duidelike verhalende beskrywings vir uitstaande werk asook swak werk en integreer elke individuele kenmerk met die beskrywing.</i> Beskryf die hoogste en laagste vlakke van verrigting, deur die beskrywers vir elke eienskap afsonderlik te gebruik.
STAP 5A	<i>Vir holistiese rubrieke, voltooi die rubriek deur ander vlakke op die kontinuum wat strek van uitstaande na swak werk, vir die kollektiewe eienskappe te beskryf.</i> Skryf beskrywings vir alle intermediêre verrigtingsvlakke
STAP 5B	<i>Vir analitiese rubrieke, voltooi die rubriek deur ander vlakke op die kontinuum wat strek van uitstaande na swak werk, vir elke eienskap te beskryf.</i> Skryf beskrywings vir alle intermediêre verrigtingsvlakke, vir elke eienskap afsonderlik.
STAP 6	<i>Versamel bewyse/voorbeelde van leerders se werk wat elke vlak verteenwoordig.</i> Hierdie bewyse/voorbeelde sal toekomstige bepunting vergemaklik, deur as beginpunte te dien.
STAP 7	<i>Verstel die rubriek, soos nodig.</i> Wees voorbereid om te reflekteer op die effektiwiteit van die rubriek en aan te pas voor die volgende implementering.

3.8.4 Die rekordering en rekordhouding van assessering

In die voorafgaande afdeling is daar verwys na assesseringsinstrumente wat aangewend kan word, om leerderprestasie aan te teken/te rekordeer.

Vervolgens sal daar gepoog word om tussen rekordering en rapportering te onderskei.

Die NPRR (SA, 2006d:4) definieer rekordering soos volg:

*“Recording is a process in which the teacher documents **the level** of the learner’s performance. In South African schools, this should indicate the process towards the achievement of outcomes set in the National Curriculum Statements. Records of learner performance should provide evidence of the learner’s conceptual progression within a grade on her/his readiness to progress to the next grade. Records of learner performance should also be used to verify the **progress** made by teachers and learners in the teaching and learning process. Records should be used to monitor learning and to plan ahead.”*

Rekordering kan dus beskou word as 'n proses waar die onderwyser die leerder se progressie aanteken. Die aanteken van progressie dui op 'n opname en konsolidering van assesseringsinligting teenoor toespaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde. Die konsolidering van leerderprogressie vind op verskillende vlakke plaas naamlik, die konsolidering van leerderprogressie in assesseringsaktiwiteite om meting te voorsien vir die bereiking van die assesseringstandaarde. Die volgende vlak van rekordering behels die konsolidasie van leerderprogressie binne die leeruitkomste om meting te voorsien vir die bereiking van die leerareas. Laastens word leerderprogressie in die leerareas gekonsolideer om meting te voorsien of die leerder voldoen aan die vereistes van die van die leerareas/vakke binne die graad. Die aanteken of dokumentering van leerderprogressie op die verskillende vlakke kan dus beskou word as rekordering.

Die NPRR (SA, 2006d:4) definieer rekordhouding soos volg:

*“Rekord-keeping is the **product** of the process of recording. The teacher must keep all the recorded information. This information must reflect the learner’s **overall competency** and is used to monitor the learner’s progress and to report this progress to the learner, his parents and teachers. In OBE, it is important that a variety of information, that reflects the learner’s development in the various outcomes set within a learning program, is presented in a way that will be readily understood by those for whom it is intended.”* (SA, 2006d:4)

Rekordhouding volg op die rekoderingsproses waar al die aangetekende of gerekordeerde inligting bewaar word. Die gerekordeerde inligting kan as die somtotaal of produk van die leerder se progressie wat tot op 'n gegewe stadium gelewer is, beskou word. Die somtotaal van die leerder se gerekordeerde progressie moet die algehele bekwaamheid van die leerder tot op daardie tydstip reflekteer. Die gerekordeerde inligting stel die onderwyser in staat om

oor die progressie asook algehele vlak van bekwaamheid van die leerder aan die leerder self, ouers en ander onderwysers te rapporteer.

3.8.4.1 Doel van gerekordeerde inligting

Die doel van gerekordeerde inligting is volgens die NPRR (SA, 2006d:5) om:

- onderwysers en andere oor leerderprestasie in te lig;
- konstruktiewe terugvoer aan leerders, oor hulle vordering, te voorsien;
- terugvoer oor leerdervordering aan ouers en ander rolspelers te voorsien;
- die beplanning van lees- en leeraktiwiteite toe te lig; en
- intervensiestrategie toe te lig.

3.8.4.2 Beginsels van rekordering

Volgens die NPRR (SA, 2006d:5) onderlê die volgende beginsels die benadering tot rekordering:

- Leeruitkomste en assesseringstandaarde moet gebruik word om die beplannings- en ontwikkelingstake toe te lig. Rekordering en rapportering hou egter met leerderprestasie in formele assesseringstake verband (sien Bylaag E – Rekorderingsblad).
- Onderwysers se portefeuljes moet aantoon dat alle leeruitkomste deur die assesseringstake gedek is.
- Nasionale kodes en/of punte, persentasies en kommentaar kan vir rekorderings- en rapporteringsdoeleindes gebruik word.

3.8.4.3 Rekorderingstelsel

Volgens die NPRR (SA, 2006d:5) is die volgende toepaslik vir rekordering en rapportering in elke fase:

- Grondslagfase (Grade R-3) – Onderwysers rekordeer en rapporteer in nasionale kodes met vlakbeskrywers
- Intermediêre Fase (Grade 4-6) – Onderwysers rekordeer en rapporteer in nasionale kodes met vlakbeskrywers en persentasies
- Senior Fase (Grade 7-9) – Onderwysers rekordeer en rapporteer in nasionale kodes met vlakbeskrywers of persentasies

- Grade 10-12 – Onderwysers rekordeer en rapporteer in kodes met ooreenstemmende persentasies

Die bovermelde riglyne oor die aanwending van kodes, vlakbeskrywers en persentasies dui dat onderwysers 'n keuse in die Senior Fase (Grade 7-9) tussen die gebruik van vlakbeskrywers en persentasies het en dat die gebruik van vlakbeskrywers glad nie vir die Verdere Onderwys en Opleidingsfase (Grade 10-12) voorgestel word nie. Laasgenoemde rekorderings- en rapporteringspraktyk wat hoofsaaklik fokus op kwantitatiewe rekordering en rapportering, strook nie met die filosofie van UGO wat vereis dat assesseringsresultate sodanig beoordeel en gerekordeer moet word dat daar 'n gedetailleerde rekord oor leerdervordering, met betrekking tot die bereiking van leeruitkomste, beskikbaar is nie (Siebörger & Macintosh, 1998:62). Die rekorderingspraktyk wat die NPRR (SA, 2006d:5(a)) voorstel, naamlik dat rekordering teenoor die taak plaasvind en nie teenoor die leeruitkomste nie, is ook 'n duidelike wegbeweeg van die sleutelbeginsels van UGO, naamlik “duidelike fokus” op en “terugwaartse ontwerp” van die leeruitkomste. Die “vervaging” van uitkomste kan die geldigheid en betroubaarheid van assessering in gedrang bring. Die verwagting is ook daar dat onderwysers eerder die maklike en eenvoudige opsie van die rapportering van persentasies sal uitoefen. Die implikasie hiervan is dat UGA in die VOO-band steeds oorwegend normgerig bly.

Volgens die NPRR (SA, 2006d:7) moet die volgende kodes en beskrywers vir Grade R-3 gebruik word.

TABEL 3.8: Kodes en beskrywers vir die rekordering en rapportering van leerderprestasie in die Grondslagfase: Grade R-3:

GRADERINGSKODE	BESKRYWING VAN BEKWAAMHEID
4	Uitstaande/Voortreflike bereiking
3	Bereiking
2	Gedeeltelike bereiking
1	Nie bereik nie

In die Grondslagfase moet die rekordering en rapportering van leerderprestasie in die drie leerprogramme plaasvind, naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede. Die vereistes vir formeel gerekordeerde assesserings vir Grade R-3 word in die volgende tabel uiteengesit. Dit voorsien ook die aantal assesseringstake wat in die verskillende termyne/-kwartale vir elke leerprogram in die Grondslagfase vereis word.

TABEL 3.9: Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake vir Grade R-3

LEERPROGRAMME	TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4	TOTAAL
Geletterdheid (Tale)	4	4	4	4	16
Gesyferdheid (Wiskunde)	3	3	3	3	12
Lewensvaardighede (Lewensoriëntering)	1	1	1	1	4

3.8.4.4 Intermediêre Fase

Die NPRR (SA, 2006d:8) verwag dat onderwysers die voorgestelde graderingskode saam met persentasies of vlakbeskrywers, soos aangedui in Tabel 3.9, in die Intermediêre Fase (Grade 4-6) moet gebruik word om leerderprestasie te rapporteer.

In die Intermediêre Fase (Grade 4-6) moet die rekordering en rapportering van leerderprestasie, binne die agt leerareas wat in die NKV vir Grade R-9 (SA, 2002) voorgeskrif is, plaasvind.

Die vereistes vir die aantal formeel gerekordeerde assesserings vir Grade 4-6 word in Tabel 3.10 uiteengesit. Die tabel voorsien ook die aantal gerekordeerde assesseringstake vir elke leerarea in die Intermediêre Fase. Onderwysers moet daarop let dat die assesseringsprogram by die ontwikkeling van die leerprogram, werkskediule en lesplan geïntegreer moet word.

TABEL 3.10: Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake vir Grade 4-6

LEERAREA	TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4	TOTAAL
Taal 1	2	2	2	2	8
Taal 2	2	2	2	2	8
Taal 3 (opsioneel)	1	1	1	1	4
Wiskunde	2	2	2	2	8
Natuurlike Wetenskappe	1	2	1	2	6
Sosiale Wetenskappe	1	2	1	2	6
Tegnologie	1	1	1	1	4
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	1	1	1	1	4
Lewensoriëntering	1	1	1	1	4
Kuns en Kultuur	1	1	1	1	4

3.8.4.5 Senior Fase

Die nasionale kodes, tesame met of die beskrywers of persentasies voorsien in Tabel 3.11, moet gebruik word vir die rekording en rapportering van leerderprestasie in Grade 7-9. Kommentaar moet ook ter kwalifisering van prestasie gelever word.

TABEL 3.11: Kodes en persentasies vir rekording en rapportering in Grade 7-9

GRADERINGSKODE	BESKRYWING VAN BEKWAAMHEID	PERSENTASIE
7	Uitstaande bereiking	80-100
6	Verdienselike bereiking	70-79
5	Aansienlik bereiking	60-69
4	Genoegsame bereiking	50-59
3	Middelmatige bereiking	40-49
2	Elementêre bereiking	30-39
1	Nie bereik nie	0-29

Die vereistes vir die aantal formeel gerekordeerde assesserings vir Grade 7 en 8 word in Tabel 3.12 hieronder uiteengesit. Onderwysers moet daarop let dat die assesseringsprogram met die ontwikkeling van die leerprogram, werkskedule en lesplan geïntegreer moet word (SA, 2006d:10).

TABEL 3.12: Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake vir Grade 7-8

LEERAREA	TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4	TOTAAL
Taal 1	3	2	3	2	10
Taal 2	2	2	2	2	8
Taal 3 (opsioneel)	2	1	2	1	6
Wiskunde	3	3	3	3	12
Natuurlike Wetenskappe	2	2	2	2	8
Sosiale Wetenskappe	2	2	2	2	8
Tegnologie	1	1	1	1	4
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	1	1	1	1	4
Lewensoriëntering	1	1	1	1	4
Kuns en Kultuur	1	1	1	1	4

Onderwysers kan 'n keuse uitoefen om leerderprestasie in terme van persentasies (%) en/of vlakbeskrywers te beskryf. Die verwagting is dat die meeste onderwysers steeds van persentasies gebruik sal maak en dus op die tradisionele wyse sal rekordeer.

Die NPRR se voorskrifte vir formeel gerekordeerde assessering in Graad 9, asook die aantal rekorderings vir elke leerarea in die twee grade, word in Tabel 3.13 weergegee (SA, 2006d:11):

TABEL 3.13: Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake in Graad 9

LEERAREA	TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4	TOTAAL
Taal 1	3	2	3		8
Taal 2	2	2	2		6
Taal 3 (opsioneel)	2	1	2		5
Wiskunde	3	3	3		9
Natuurlike Wetenskappe	2	2	2		6
Sosiale Wetenskappe	2	2	2		6
Tegnologie	1	1	1		3
Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	1	1	1		3
Lewensoriëntering	1	1	1		3
Kuns en Kultuur	1	1	1		3

In Graad 9 verteenwoordig die interne assesseringsprogram 75% van die finale resultate van die leerders en bewyse van leerders se werk in hierdie take moet gelewer kan word. Die eksterne algemene take vir assessering ("*Common Tasks for Assessment – CTA*") in Graad 9 tel 25% van die finale assessering en die assesseringstaak vind in die vierde kwartaal plaas.

Dit wil voorkom asof die rekordering in Graad 9 eerder kwantitatief as kwalitatief plaasvind en dat daar eerder van persentasies, as vlakbeskrywers gebruik gemaak word om leerderprestaties te beskryf. Die rekorderings- en rapporteringskaart verskaf ook nie 'n duidelike aanduiding van die vlak waarteen leerarea-uitkomst bereik/bemeester is nie. Slegs die formele assesseringstake word gemodereer en die risiko bestaan dat informele assessering hierdeur verwaarloos kan word.

3.8.4.6 Verdere Onderwys- en Opleidingsband (Grade 10-12)

Die nasionale kodes en verwante persentasies vir die rekordering en rapportering van leerderprestasië in Grade 10-12 is dieselfde as vir die Senior Fase (Grade 7-9) (sien Tabel 3.12). Dit word aanbeveel dat onderwysers leerderprestasië deur middel van kommentaar kwalifiseer. Die voorskrifte vir die interne assesseringsprogram vir Grade 10 tot 11 word in die onderstaande tabel opgesom (SA, 2006d:12)

TABEL 3.14: Aantal formeel gerekordeerde assesseringstake in Grade 10 tot 11

VAKKE		TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4	TOTAAL
Taal 1: Huistaal		4	4*	4	4*	16
Taal 2: keuse	HT	4	4*	4	4*	16
tussen HT of						
EAT	EAT	4	4*	4	4*	16
Lewensorientasie		1	1	1	2	5
Wiskunde of	Wiskundige	2	2*	2	2*	8
Geletterdheid						
Vakkeuse 1		2	2*	2	1*	7
Vakkeuse 1		2	2*	2	1*	7
Vakkeuse 1		2	2*	2	1*	7

* Een van hierdie take moet 'n eksamen wees

Dieselfde opmerking wat in die geval van die ander fases gemaak is, ten opsigte van rekordering en rapportering, is ook hier van toepassing: in Grade 10-11 vind rekordering (rekordhouding) nie teenoor die leeruitkomste plaas nie, maar per assesseringstaak. Dit sal dus moeilik vir onderwysers wees om die vlak te bepaal waarop die leerder die leeruitkomste bemeester het. Tale en Wiskunde vereis 'n eksamen, maar geen vereiste eksamen word vir die ander vakke in Grade 10-11 gestel nie.

In Graad 12 sluit alle vakke 'n interne assesseringskomponent in en dit tel 25% van die finale assesseringspunt. Die vereistes vir formeel gerekordeerde assessering in Graad 12 word in die onderstaande tabel weergegee (SA, 2006d:12).

TABEL 3.15: Vereistes vir formeel gerekordeerde assessering in Graad 12

VAKKE		TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4	TOTAAL
Taal 1: Huistaal		5	5*	4*		14
Taal 2: keuse tussen HT of EAT	HT	5	5*	4*		14
	EAT	5	5*	4*		14
Lewensoriëntasie		1	2	2		5
Wiskunde of Wiskundige Geletterdheid		3	2*	2*		7
Vakkeuse 1		2	2*	(2*) 3*		(6#) 7
Vakkeuse 1		2	2*	(2*) 3*		(6#) 7
Vakkeuse 1		2	2*	(2*) 3*		(6#) 7

* Een van die take in termyn 2 en/of 3 moet 'n eksamen wees

Die aantal interne take per vak verskil van 6 tot 7, soos gespesifiseer in Afdeling 3 van die vakassesseringsriglyne

Die opmerking wat gemaak kan word, ten opsigte van rekordering en rapportering in Graad 12, geld ook vir die Senior Fase (Grade 7-9) behalwe dat die interne assesseringskomponent (CASS) 25% in Graad 12 tel teenoor die 75% van die eksamenpunt. Die oorwig van 75% wat geld vir die finale eksamen, dui daarop dat assessering in Graad 12 steeds oorwegend normgerig, insetgebaseerd en summatief van aard is. Toetse en eksamens is tipiese insetgebaseerde assesseringstegnieke en die gebruik van persentasies in Graad 12 maak die assessering ook sterk normgerig. Volgens Earl (2004), in Beets (2007:258), dui hierdie soort van formele assessering op die volgende:

“Typically, they don’t give much indication of the mastery of particular ideas or concepts because the test content is generally too limited and the scoring is too simplistic to represent the broad range of skills and knowledge that has been covered.” Beets (2007:259) voer verder aan dat punte/persentasies nie werklik 'n aanduiding van leerderprestasie, ten opsigte van die demonstrasie van die bemeestering van leeruitkomste, gee nie. Die NPRR (SA, 2006d:13) dui ook net aan dat formele assesseringstake deel van die onderwysers se assesseringsprogram moet vorm en dat die assesseringsprogram met die leerprogramme en werkskediules geïntegreer moet word. Geen duidelike riglyne of voorbeelde word egter vir die ontwerp van 'n assesseringsprogram gegee nie.

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die doel van assessering (om onderrig en leer te bevorder) nie werklik realiseer wanneer daar oorwegend van eksamens en toetse

gebruik gemaak word om leerders te assesseer nie. Kwantitatiewe resultate (punte/-persentasies) is ook nie outentieke maatstawwe om leerderprestasie te reflekteer nie. Beets (2007:262) ondersteun hierdie gevolgtrekking en hy beweer dat daar 'n traagheid by onderwysers is om die beleidsveranderinge wat deur UGA vereis word, te implementeer. In die nasionale assesseringsriglyndokument (SA, 2006b) word groot klem op kwantiteit geplaas, met ander woorde die gebruik van persentasies om leerderprestasie te beskryf en die vereiste aantal assesseringstake wat binne 'n bepaalde graad voltooi moet word. Die Departement van Onderwys verwag ook dat net die formele assesseringstake gemodereer moet word. Hierdie voorskrif impliseer dat die konseptuele progressie van die informele, deurlopende assessering nie so belangrik geag word nie. Indien 75% van leerders se prestasies op grond van die finale eksamenpunt bereken word, is dit moeilik om leerders en onderwysers te oortuig van die belangrikheid van formatiewe assessering. Dit kan daartoe lei dat onderwysers aanhou assesseer soos wat hulle nog altyd geassesseer het.

3.8.4.7 Bestuur van skoolassesseringrekords

Volgens die NPRR (SA, 2006d:17) word daar van onderwysers verwag om 'n doeltreffende en opgedateerde rekord van leerdervordering by te hou. Daar word verwag dat sorgvuldig saamgestelde rekords en/of bewyse van leerderprestasie gehou moet word om die finale gradering wat 'n leerder aan die einde van die jaar verkry, te regverdig. Onderwysers moet ook leerdervordering elektronies of skriftelike rekordeer. 'n Voorbeeld van sodanige assesseringsrekord is rekorderingskaart wat ten minste die volgende inligting moet bevat (sien voorbeeld van 'n rekorderingskaart in Bylaag E):

- a. Leerprogram/leerarea/vak
- b. Graad en klas
- c. Leerders se name
- d. Assesseringsdatums
- e. Benamings van die formele assesseringstake
- f. Die resultate van die formele assesseringstake
- g. Kommentaar vir ondersteuningsdoeleindes, wanneer en waar toepaslik

Volgens die NPRR (SA, 2006d:17) moet die rekorderingskaart gebruik word om vorderingsverslae, eenmaal per kwartaal, saam te stel. Alhoewel die NPA (SA, 2006b) aanbeveel dat leeruitkomste op die rekorderingskaart moet voorkom, word leeruitkomste nie op die voorbeeld van rekorderingskaart van die NPRR (SA, 2006d:26) aangedui nie. Alhoewel die NPRR (SA, 2006d:12) ook pertinent aandui dat die nasionale kodes asook verwante

persentasies gebruik moet word vir rekordering- en rapporteringsdoeleindes, word daar nie in die voorbeelde van die voorgestelde rekorderingskaarte voorsiening gemaak vir die rekordering en rekordhouding van die kodes nie. Alhoewel die nasionale kodesisteen die 4-vlakkige prestasieskaal (Grade R-6) en die 7-vlakkige prestasieskaal (Grade 7-12) voorskryf, is daar geen aanduiding in die NPRR (SA, 2006d) van hoe onderwysers te werk moet gaan om die kodesisteen aan te wend nie.

Die aanname word gemaak dat die nasionale kodesisteen slegs aangewend word vir rapporteringsdoeleindes en dat onderwysers hoofsaaklik kwantitatief te werk gaan en punte vir elke taak bereken. Die persentasie wat in 'n leerarea of vak behaal word, word dan gekorreleer met die ooreenstemmende kode. Sodanige werkswyse is teenstrydig met die kwalitatiewe benadering wat deur die NPRR (SA, 2007:7) voorgestel word, naamlik:

“Recording is a process in which the teacher documents the level of a learner performance.”

Die veronderstelling is dus dat die onderwyser, in sy assesseringstrategie, leerderprestasie eers kwalitatief tot vlakke van prestasie (kodes) sal gradeer en dit dan met die ooreenstemmende persentasie sal korreleer. Gesien in die lig van die doel van assessering en dat kwalitatiewe data vereis word om die progressie van leer in rapportering te reflekteer, is dit dus belangrik om van kwalitatiewe data (kodes/vlakke) na kwantitatiewe data (persentasies) te beweeg. Beets (2007:264) het juis in sy navorsing bevind dat die insigte wat verkry word uit assesseringsinligting, onderwysers in staat stel het om geldige besluite rakende leerderprestasies te kan neem en om terugvoer asook “vorentoevoer” aan leerders te verskaf wat hulle in staat stel om beter te kan vorder.

Die leemte in die NPRR kan moontlik met die volgende voorstel ondervang word (Lundie, 2008:236):

Die algehele prestasie van 'n leerder kan aan die hand van die volgende viervlakkige kodesisteen beoordeel word.

TABEL 3.16: Kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie

LEERDER	LEERAREA				
A	LO* 1	LO* 2	LO* 3	LO* 4	LO* 5
	4	3	3	2	3

* Leerruitkomste

- Wanneer 'n leerder 'n “3” in meer as die helfte van die leeruitkomste verwerf, het hy/sy aan die vereistes van die leerarea in die bepaalde graad voldoen.
- Wanneer 'n leerder 'n “4” in meer as die helfte van die leeruitkomste verwerf, het hy/sy die vereistes van die leerarea in die bepaalde graad oortref.
- Wanneer 'n leerder 'n “2” in meer as die helfte van die leeruitkomste verwerf, het hy/sy gedeeltelik aan die vereistes van die leerarea in die bepaalde graad voldoen.
- Wanneer 'n leerder 'n “1” in meer as die helfte van die leeruitkomste verwerf, het hy/sy nie aan die vereistes van die leerarea in die bepaalde graad voldoen nie.

Hierdie inligting rakende die bereiking van die vlak van die uitkomste (wat die onderwyser oor 'n leerder se prestasie versamel en gekonsolideer het), moet dan na 'n rekorderingskaart oorgedra word.

3.8.4.8 Rapportering van leerderprestasie

Killen (2004) het tydens 'n werkswinkel vir die Wes-Kaapse Departement van Onderwys, Kaapstad, rapportering omskryf as *“a process of communicating information about student achievement and progress gained from the assessment process.”*

Die NPRR (SA, 2006d:4) omskryf rapportering as 'n *“process of communicating learner performance to learners, parents, schools and the other stakeholders such as the employers, tertiary institutions, etc.”* Leerderprestasie kan skriftelik of mondelings op 'n aantal wyses gerapporteer word, byvoorbeeld deur middel van rapportkaarte, skoolbesoekdae, ouer-onderwyserkonferensies, telefoonoproepe, briewe, klas- of skoolnuusbriewe, ensovoorts.

Die hoofdoel van rapportering is om:

- leerders en ander betrokkenes van gereelde terugvoer te voorsien – hierdie terugvoer moet ontwikkelend en ondersteunend van aard wees;
- ouers/voogde deurlopend oor die vordering van hulle kinders in te lig; en
- inligting aan skole, distrikte of streekkantore oor leerders se huidige vlak van prestasie te gee.

Volgens Killen (2004) en die NPRR (SA, 2007:21) behoort onderwysers ook oor die volgende aspekte te rapporteer:

1. Bereikte prestasievlak in 'n bepaalde leerarea

2. Leerareas (of afdelings van leerareas) waarin leerders goed presteer of verdere ondersteuning benodig – konstruktiewe formatiewe terugvoer
3. Huidige leerderprestasie teenoor vorige prestasie

Bogenoemde voorstelle is tot 'n groot mate afwesig in die rekordering en rapportering van leerderprestasie in die Senior en VOO-fase, aangesien rapportering hoofsaaklik kwantitatief en nie kwalitatief is nie. Hierdie leemte ontnem die onderwyser sowel as die leerder en sy/haar ouers/voogde van kwalitatiewe terugvoer wat die leerder verderaan doelmatig kan ondersteun.

Beets (2007:260) haal in hierdie verband vir Cohen, Bond en Sampson (2001) aan wat die bogenoemde standpunt soos volg onderskryf:

"The giver of feedback has to identify what constitutes good work in a given subject area and express these ideas in a coherent form, while also communicating effectively with the prospective receivers about their feedback needs. The recipient of feedback benefits from identifying and articulating these needs, from receiving detailed comments from a peer who has faced a similar challenge and from responding appropriately to feedback."

Beets (2007:260) het egter in sy navorsing gevind dat die wyse waarvolgens onderwysers assessering administreer hulle primêre taak, naamlik om in die leerbehoefte van leerders te voorsien, oorskadu. Onderwysers is eerder daarop gefokus om aan te toon dat hulle aan stelselverwagtinge voldoen het, as om die leerderverwagtinge en/of -behoefte aan te spreek. Die onderwyser demonstreer dus 'n groter aanspreeklikheid teenoor sy werkgewer, die onderwysdepartement, as teenoor die leerders. Rapportering gaan dus vir die onderwyser eerder oor aanspreeklikheid en stelselverwagtinge, as om gehalteleer te bevorder.

Killen (2004) voer aan dat onderwysers oor voldoende bewyse moet beskik om oor die vordering en prestasie van leerders te rapporteer. Die NPRR (SA, 2004:12) stipuleer dat gerekordeerde bewysstukke deur 'n verskeidenheid van assesseringsvorme daargestel moet word.

In Warnich (2008:155) se opinie doen die tradisionele skoolrapport nie volledig genoeg verslag oor die assesseringsproses nie en voorsien ook nie bewyse waarvolgens die leerders se vordering beoordeel kan word nie. Killen (2004) stem hiermee saam en dui aan dat die volgende bewyse versamel moet word, om die inhoud van die skriftelike rapport te ondersteun.

- Die waarneming en rekordering van leerderprestasies, soos dit werlik gebeur het, byvoorbeeld mondelinge voordragte, bewegingsvaardighede, taalontwikkeling, ensovoorts
- Die kartering van leerdervordering deur leerderwerkvoorbeelde wat oor 'n sekere periode versamel is
- Voorbeelde van take wat die toepassing van kennis, begrip en hoëordeleerprosesse demonstreer
- Voorbeelde van nie-drukgebaseerde leerderwerk in areas soos Kreatiewe en Praktiese Kunste, Wetenskap en Tegnologie
- Voorbeelde van geskrewe toetse/eksamens

3.8.4.9 Rapporte

Die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (SA, 2007:18) spesifiseer dat rekorderingskaarte gebruik moet word om 'n skedule op te stel wat gebruik sal word om rapporte, eenkeer per kwartaal, voor te berei. 'n Skedule is 'n kwartaallikse rekord wat die vordering van alle leerders in 'n spesifieke graad opsom. 'n Skedule moet gebruik word, om rapporte mee op te stel, vir rapportering oor die algehele vordering van leerders in elke graad.

Volgens die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (SA, 2007:20) skryf die NKV (Grade R-9) voor dat formele rapporte eenkeer per kwartaal aan ouers gestuur moet word. Die rapporte moet 'n duidelike holistiese beeld van die leerder se prestasies in verskillende leerprogramme/leerareas voorsien en kwartaallikse leerderprestasie moet op die rapport weerspieël word. Die einde-van-die-jaar-rapport moet die kumulatiewe leerderprestasie vir die jaar aandui. Die prestasiegradering op 'n rapport moet deur middel van 'n kombinasie van nasionale kodes aangedui word, tesame met beskrywings of persentasies en kommentaar. Die kommentaar behoort verdere inligting oor die sterkpunte en ontwikkelingsbehoefte van elke leerder te voorsien.

Die rapport moet inligting oor die volgende essensiële komponente insluit (voorbeelde van rapporte word in Bylaag G ingesluit):

- **Persoonlike besonderhede:** naam, graad en klas van die leerder; geboortedatum; en skoolbywoningsprofiel
- **Amptelike skoolbesonderhede:** jaar en termyn; skool se naam; handtekening en kommentaar van ouers of voog, onderwyser en hoof; datums van sluiting en opening van skool; skoolstempel; en 'n verduideliking van die nasionale koderingstelsel

- **Prestasiebesonderhede:** 'n nasionale kode, tesame met beskrywers of persentasies wat die prestasievlak per leerarea/leerprogram aandui en 'n beskrywing van die sterkpunte en ontwikkelingsbehoefte van die leerder
- **Konstruktiewe terugvoer:** terugvoer moet kommentaar oor leerderprestasie, verwant aan vorige prestasie, bevat

3.9 SAMEVATTING

Die implementering van UGO in Suid-Afrikaanse skole het radikale veranderinge vir onderwysers se assesseringspraktyke te weeg gebring. Die skuif van insetgebaseerde, normgerigte, summatiewe assessering na uitkomsgebaseerde, kriteriumgerigte, formatiewe assessering hou verreikende implikasies vir die onderwyser se assesseringspraktyk in. Kriteriumgerigte assessering wat as die hart van UGA beskou word, vereis dat die beginsels van UGO (d.i. helderheid van fokus, terugwaartse ontwerp, hoë verwagtinge en uitgebreide geleenthede) in die assesseringspraktyke geïnkorporeer moet word om geldige, betroubare en regverdigde besluite rakende leerderprestasie moontlik te maak.

UGA vereis nie net van onderwysers om toepaslike assesseringsplanne, assesseringsprogramme en assesseringstrategieë te ontwerp nie, maar ook om aan leerders uitgebreide en toepaslike geleenthede te bied om volgens hulle vermoë te presteer. Dit is dus uiters belangrik dat daar in die opleiding van onderwysers nie net gelet sal word op wat UGA van die leerder vereis nie, maar spesifiek op wat UGA van die onderwyser vereis. Die hoofdoel van assessering is om onderrig en leer te bevorder. Die onderwyser moet dus op so 'n wyse assesser dat dit kwaliteitinligting rakende leerderprestasie sal daarstel. Die onderwyser moet hierdie inligting noukeurig rekodeer en interpreteer sodat professionele en verantwoordbare besluite oor leerderprestasie geneem kan word en op 'n konstruktiewe wyse aan leerders en hulle ouers oorgedra kan word.

Die hoofdoel van hierdie navorsing is juis om te bepaal tot watter mate onderwysers daarin slaag om UGA effektief in Suid-Afrikaanse skole te implementeer en om moontlike probleme en die oorsake daarvan te identifiseer, wat die doeltreffende implementering van UGA kan belemmer.

In Hoofstuk 4 sal die navorsingsmetode wat in die onderhawige ondersoek gevolg is, aan die orde kom.

HOOFSTUK 4

METODE VAN NAVORSING

4.1 INLEIDENDE ORIËTERING

In Hoofstuk 2 is uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) omskryf in terme van die onderliggende filosofie, wesenskenmerke en beginsels met spesifieke verwysing na die Suid-Afrikaanse konteks waarbinne dit funksioneer. In Hoofstuk 3 is aandag aan uitkomsgebaseerde assessering (UGA) gegee.

In hierdie hoofstuk sal die navorsingsmetode wat in die empiriese gedeelte van die ondersoek gevolg is, bespreek word.

4.2 PROBLEEMSTELLING

Die navorser huldig die standpunt dat die implementering van UGA in Suid-Afrikaanse skole oor die algemeen problematies is en dat dit die onderrig- en leersituasie belemmer.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing is die volgende navorsingsvrae geformuleer:

- 4.2.1 Wat is die aard en omvang van die probleme wat rondom uitkomsgebaseerde assessering in Suid-Afrikaanse skole bestaan?
- 4.2.2 Wat is onderliggend aan die probleme wat rondom uitkomsgebaseerde assessering in Suid-Afrikaanse skole ervaar word?
- 4.2.3 Watter voorkomende, bemagtigende en regstellende maatreëls kan aangewend word, om die probleme rondom uitkomsgebaseerde assessering in Suid-Afrikaanse skole te verlig?

4.3 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

In die lig van die bogenoemde is die doel van die ondersoek om die aard, omvang en oorsake van die probleme rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole te bepaal en om dan met praktykgerigte, hulpverlenende strategieë na vore te kom, ten einde die huidige stand van sake te verlig en/of te verbeter.

4.4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Ten einde bostaande navorsingsvrae te beantwoord en om die doel van die ondersoek te bereik, het die navorser opnamenavorsing onderneem. Die opname is gedoen deur middel van 'n 'n semi-gestruktureerde vraelys wat gestruktureerde (geslote) en ongestruktureerde (oop) items ingesluit het en wat onderskeidelik kwantitatiewe en kwalitatiewe data ingewin het (sien Bylaag A). Die gekose navorsingsmetode, naamlik kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe data-insameling, is aangewend en stem ooreen met die gemengde metode ("mixed method"). Volgens Creswell (2009:4) is die gemengde navorsingsmetode 'n ondersoekbenadering wat kwalitatiewe en kwantitatiewe vorme kombineer of verbind. Dit behels filosofiese aannames; die gebruik van kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings; en die meng van beide benaderinge in 'n studie.

Die gekose gemengde navorsingsmetode is toegepas want dit is meer as net die versameling en analise van beide soorte data, dit behels ook die gelyktydige gebruik van beide benaderinge wat die algehele impak van die studie net soveel groter maak (Creswell, 2009:4).

Creswell onderskei duidelik tussen vier verskillende wêreldbeskouinge, naamlik: postpositivisme, konstruktivisme, voorspraak/partisipasie en pragmatisme.

Die gemengde metode van die onderhawige studie vind sy beslag hoofsaaklik in die pragmatisme. Die pragmatisme, as wêreldbeskouing, groei uit aksies, situasies en gevolge in plaas van voorafgaande toestande (soos by positivisme). Dit handel, soos in die onderhawige studie, oor effektiewe toepassing (implementering van uitkomsgebaseerde assessering) en probleemoplossing (Creswell, 2009:10). Volgens Creswell (2009:10) is pragmatisme nie tot een stelsel van filosofie en realiteit beperk nie. Dit is van toepassing op gemengde metodenvorsing in die sin dat dit ryklik steun op beide kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe aannames gedurende navorsing.

Die kwantitatiewe data het die navorser van antwoorde voorsien rakende die aard, omvang en oorsake van probleme wat rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole bestaan.

Die kwalitatiewe data het die navorser van antwoorde voorsien rondom die voorkomende, bemagtigende en regstellende maatreëls wat aangewend kan word, om die probleme rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole te verlig.

Die kwantitatiewe en kwalitatiewe data het gesamentlik vir die navorser gehelp om 'n beter begrip en 'n meer holistiese beeld rondom die problematiek van UGA in Suid-Afrikaanse skole te verkry.

4.4.1 Populasie en steekproef

'n Lys van 28 000 skole is van die Nasionale Departement van Onderwys se EMIS-afdeling verkry. 'n Ewekansige steekproef van 800 skole is uit hierdie lys van skole getrek. Drie vraelyste (rug aan rug in Afrikaans en Engels gedupliseer) is aan elk van hierdie skole gestuur met die versoek dat die skoolhoof, 'n departementshoof asook 'n onderwyser (posvlak 1) die vraelys sal invul. Onderskeid tussen die deelnemers in terme van hoofde, departementshoofde en onderwysers word gemaak aangesien elkeen se verantwoordelikhede by die implementering van uitkomsgebaseerde assessering verskil.

Skoolhoofde is die verantwoordelike beampte ("accountable officer") wat oorhoofs die aanspreeklikheid vir die effektiewe implementering van UGA dra. Saam met die skoolhoof is die skoolbestuurspan, oftewel die departementshoofde gesamentlik en afsonderlik, verantwoordelik vir die effektiewe bestuur van assessering in die verskillende fases (naamlik Grondslag-, Intermediêre, Senior en VOO-fase). Departementele regulasies betreffende assessering verskil ook van fase tot fase. In die klaskamer is die onderwyser, van die betrokke fase, vir die effektiewe en suksesvolle implementering van assesseringsbeleid verantwoordelik. Die navorser het dus in die vooruitsig gestel dat die respons van die hoofde, departementshoofde en onderwysers sal verskil, aangesien die konteks waarin hulle funksioneer eiesoortig is. Die navorser het verder in die vooruitsig gestel om aanbevelings, ter verbetering van assesseringspraktyke, relevant tot die hoofde, departementshoofde en onderwysers te maak. Uit die 2 400 vraelyste wat uitgestuur is, is net 185 vraelyste in die voorafgeadresseerde en gefrankeerde koevert terugontvang. Die totaal van 185 deelnemers verteenwoordig 'n terugsendingsyfer van 7.7% en as gevolg van hierdie lae terugsendingsyfer, kan die deelnemers nie as 'n verteenwoordigende steekproef van die Suid-Afrikaanse populasie van onderwysers beskou word nie. Biografiese besonderhede van die deelnemers word in Tabel 4.1 aangetref.

TABEL 4.1: Biografiese besonderhede van die deelnemers

ITEM			
A1	GESLAG	F	%
	Manlik	60	32.61
	Vroulik	124	67.39
	TOTAAL	184	100.00
A2	OUDERDOM	F	%
	20-29	5	2.72
	30-39	50	27.17
	40-49	84	45.65
	50-59	40	21.74
	60+	5	2.72
	TOTAAL	184	100.00
A3	JARE ONDERWYSERVARING	F	%
	0-5	9	4.86
	06-10	17	9.19
	11-15	48	25.95
	16-20	38	20.54
	21-25	32	17.30
	26-30	27	14.59
	31-35	13	7.03
	36-40	1	0.54
	TOTAAL	185	100,00
A4	HOOGSTE KWALIFIKASIES	F	%
	Onderwysdiploma	100	54.05
	Onderwysgraad	5	2.70
	Graad + onderwysdiploma	37	20.00
	Honneurs	31	16.76
	Magister	3	1.62
	Ph.D.	1	0.54
	Nie een van bogenoemde nie	8	4.33
	TOTAAL	185	100.00

ITEM			
A5	POSVLAK	F	%
	1 Onderwyser	89	48.63
	2 Departementshoof	44	24.04
	3 Adjunkhoof	13	7.10
	4 Hoof	37	20.22
	TOTAAL	183	100.00
A6	TIPE SKOOL WAARIN ONDERWYS GEGEE WORD	F	%
	1. Laerskool	125	68.68
	2. Hoërskool	31	17.03
	3. Gekombineerde skool	26	14.29
	TOTAAL	182	100.00
A7	FASE WAARIN ONDERWYS GEGEE WORD	F	%
	1. Grondslagfase	40	21.62
	2. Intermediêre fase	43	23.24
	3. Senior fase	47	25.40
	4. Verdere Onderwys- en Opleidingsfase	11	5.94
	5. Meer as een fase	44	23.80
	TOTAAL	185	100.00

Die biografiese besonderhede, soos vervat in Tabel 4.1, dui die volgende aan:

- Die meerderheid van die deelnemers is.
- Die meerderheid van die deelnemers kan, in terme van hulle ouderdom en jare van onderwyserervaring, as ervare onderwysers bestempel word.
- Die meerderheid van die deelnemers beskik oor 'n onderwysdiploma (54.05%), maar 'n beduidende aantal (41.6%) beskik oor 'n onderwysgraad; graad en onderwysdiploma; en nagraadse kwalifikasies. Dit blyk dus dat die deelnemers oor die algemeen toepaslik vir die onderwysberoep gekwalifiseer is.
- Die aantal deelnemers in posvlak 1 onderwysbetrekkinge (48.63%) is ongeveer dieselfde as die aantal deelnemers (51.36%) wat meer senior poste (departementshoof, adjunkhoof, skoolhoof) beklee.
- Die meeste van die deelnemers onderrig in laerskole vir leerders in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband.

4.4.2 Data-insamelingsinstrument

'n Vraelys met verskillende afdelings wat gestruktureerde (geslote) en ongestruktureerde (oop) items insluit, is vir die doeleindes van die ondersoek ontwikkel (sien Bylaag A).

4.4.2.1 Inhoud van die vraelys

Vervolgens gaan die inhoud van die vraelys, kortliks bespreek word:

Afdeling A: Biografiese besonderhede (Items 1 tot 8). Hierdie gedeelte van die vraelys het biografiese inligting rakende die deelnemers ingewin.

AFDELING B: UGO-ASSESSERING:

B1: Opleiding (Items 1.1 tot 1.4). Hierdie gedeelte het hoofsaaklik gefokus op die deelnemers se blootstelling aan UGA-opleidingsprogramme, die effektiwiteit van die opleiding en die behoefte aan verdere opleiding. Al die items in hierdie gedeelte van die vraelys was gestruktureerde/geslote items wat kwantitatiewe data ingewin het.

B2: UGO-assessering in die skool (Items 2.1 tot 2.5) Hierdie gedeelte het hoofsaaklik probeer om te bepaal tot in watter mate die aanwesigheid van 'n assesseringsbeleid asook deelname in 'n assesseringsplan deelnemers help om UGA met 'n groter mate van doeltreffendheid te implementeer. Al die items in hierdie gedeelte was gestruktureerde/-geslote items wat kwantitatiewe data ingewin het.

B3: Onderwysers se kennis en vaardighede ten opsigte van UGA (Items 3.1 tot 3.6) Hierdie gedeelte was hoofsaaklik daarop gerig om inligting oor die deelnemers se kennis en vaardighede rakende UGA in te win en in watter mate die kennis en vaardighede binne hul onderskeie leerareas/vakke toegepas word. Inligting is ook versamel om te bepaal of die deelnemers hul leerders se vordering deurlopend assesseer, van 'n assesseringsprogram gebruik maak, 'n verskeidenheid van assesseringstipes toepas en waarop die deelnemers fokus tydens die assesseringsproses. Die deelnemers se kennis en vaardighede is bepaal deur hul bekendheid met die leeruitkomste van die leerarea wat hulle onderrig te peil. Daar is ook gepoog om vas te stel of die deelnemers begrip vertoon dat die assesseringstandaarde, waarvolgens hulle leerders beoordeel, toepaslik en inlyn met die leeruitkomste moet wees.

Items 3.7 tot 3.13 het aan die deelnemers die geleentheid gebied om te demonstreer dat hulle van 'n assesseringstrategie gebruik maak. Met hierdie items wou die navorser nie net vasstel of die deelnemers gebruik maak van 'n verskeidenheid assesseringsmetodes nie, maar ook dat die deelnemers se begrip van so aard is dat hulle in staat is om 'n duidelike onderskeid tussen 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente te tref. Inligting is ook ingewin om te bepaal of die deelnemers leerders met spesiale behoeftes

akkommodeer, deur alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente aan te wend. Verdere inligting is ook ingewin rakende die deelnemers se gebruik van die nasionale kodesistiem om leerderprestasie, op verskillende vlakke binne die leeruitkomst, te assesseer. Laastens is inligting ook ingewin oor hoe die deelnemers oor leerders se prestasies rapporteer. Al die items in hierdie gedeelte was gestruktureerde/geslote items wat kwantitatiewe data ingewin het.

B4.1-B4.2 Hierdie gedeelte het inligting ingewin oor die knelpunte, leemtes en behoeftes wat die deelnemers ervaar het, met die implementering van UGA.

Die volgende ongestruktureerde (oop) items is in hierdie afdeling ingesluit om kwalitatiewe data in te win:

Item 1.4 het gepoog om inligting in te win oor die vernaamste probleme wat deelnemers met UGA ervaar.

Item 1.6 het aan die deelnemers die geleentheid gebied om hulle behoeftes ten opsigte van verdere opleiding te weer te gee.

Item 1.7 het aan die deelnemers die geleentheid gebied om aanbevelings te maak, ter verbetering van die UGA-praktyk.

4.4.2.2 Die ontwikkeling van die vraelys

Die volgende stappe is geneem, ten einde te verseker dat die vraelys geldige inligting inwin:

1. Die verkryging van kundiges se menings oor die inhoud van die vraelys

Ten einde die inhoudsgeldigheid van die vraelys te verhoog, is die konsepvraelys aan die volgende kundiges voorgehou vir evaluasie en kommentaar:

- Die hoof- en adjunkhoof-onderwyskundiges van die AOO- en VOO-bande van die Mpumalanga Onderwysdepartement
- Die assesseringskoördineerder van die Nasionale Departement van Onderwys
- 'n Konsultant wat in assessering spesialiseer en betrokke was by die *Gauteng Institute of Curriculum Development* (GICD)
- 'n Akademikus wat die sistemiese evaluasie van die Grondslagfase in 2001 gelei het

Bogenoemde kundiges het waardevolle kommentaar oor die inhoud van die vraelys gelever en bepaalde aanbevelings aan die hand gedoen, om die inhoud van die vraelys te verbeter. Die navorser het al hierdie aanbevelings deurgevoer en 'n loodsstudie met die vraelys onderneem.

2. Die loodsstudie

Anderson en Arsenault (2000), soos aangehaal deur Warnich (2008:235), wys daarop dat vrywilligers uit die studiepopulasie by 'n loodsstudie betrek moet word, om die vraelys te voltooi en kommentaar daarop te lewer.

Die navorser het sodanige loodsstudie in die Laeveldstreek van Mpumalanga uitgevoer. Veertig onderwysers het, op 'n vrywillige basis, aan die loodsondersoek deelgeneem. Dit het onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde van beide geslagte ingesluit en die onderwysers was verteenwoordigend van stedelike, plattelandse, plaas- en sogenaamde "townshipskole".

Die deelnemers van die loodsstudie het die vraelyste ingevul en kommentaar op die inhoud van die vraelys gelewer. Op grond van hulle kommentaar is verdere veranderinge aan die vraelys aangebring en is die vraelys in sy finale vorm gefinaliseer.

Omdat die doel van die vraelys nie was om die prestasies van die deelnemers te bepaal in terme van hoë, gemiddelde en lae prestasies nie, en die items van die verskillende afdelings nie bydra tot berekening van sub-totaaltellings vir elke afdeling en 'n groottotaaltelling vir die vraelys in die geheel nie, is betroubaarheidskoëffisiënte soos byvoorbeeld Chronbach se alpha-koëffisiënt nie bereken nie.

4.4.3 Data-insamelingsprosedure

Die volgende data-insamelingsprosedure is gevolg:

1. Toestemming om die navorsing te onderneem is van die Nasionale sowel as Provinsiale Onderwysdepartemente verkry (sien Bylaag B).
2. Nadat toestemming vir die ondersoek verkry is en alle etiese voorwaardes nagekom is, is die vraelyste (met ingeslote teruggeadresseerde en gefrankeerde koeverte) met 'n begeleidende brief (sien Bylaag C) na die skoolhoofde van die geselekteerde skole in die steekproef gestuur. In die begeleidende brief is toestemming van die skoolhoof gevra om die ondersoek by die skool te doen. Die begeleidende brief het die volgende inligting bevat:
 - Die bekendstelling van die navorser
 - Die doel van die navorsing
 - Die belangrikheid van onderwysers se deelname
 - Die prosedure vir voltooiing en terugsending van die vraelys
 - Die versekering dat die anonimiteit van die skole en deelnemers gehandhaaf sou word en dat al die ingewinde data vertroulik hanteer sou word

3. Die skoolhoof is versoek om self die vraelys in te vul en om 'n departementshoof en 'n posvlak 1-onderwyser te nader om dit ook in te vul.
4. Skole wat na 'n maand van versending nog nie op die versoek gereageer het nie, is telefonies gekontak om seker te maak dat die vraelys wel ontvang is en 'n versoek om deelname is weer telefonies aan die skole gerig.
5. Die terugontvangde vraelyste is deur die navorser gekodeer en die data is in die rekenaar ingevoer.
6. Nadat die korrektheid van die data geverifieer is, is dit statisties verwerk deur die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) se afdeling Statistiese Konsultasie Dienste.

4.4.4 Data-analise

4.4.4.1 Kwantitatief

Die deelnemers se response, op die gestruktureerde items in die vraelys, is getabuleer en in frekwensietabelle aangebied. Gray (2004) soos aangehaal deur Warnich (2008:239), voer aan dat frekwensieverspreiding algemeen vir die doeleindes van kwantitatiewe data-analise aangewend word.

4.4.4.2 Kwalitatief

Die navorser se belangstelling was ook gerig op die knelpunte, leemtes en behoeftes wat onderwysers rondom die implementering van UGA ervaar. Die deelnemers is verder versoek om aanbevelings te maak, ter verbetering/regstelling van die UGA-implementeringspraktyk. Tesch (1990), soos aangehaal deur Beets (2007:33), verduidelik dat kwalitatiewe data-analise “... *die ontdekking van reëlmatighede of die identifisering van kategorieë van elemente en die vasstelling van hulle verbintenisse of identifisering van patrone...*” behels.

Die ongestruktureerde (oop) items in die vraelys het voorsiening gemaak vir die insameling van kwalitatiewe data (vgl. Par. 4.4.2 en Bylaag A).

Die deelnemers se mededelings, op hierdie items, is verbatim oorgeskryf (sien Bylaag D vir transkripsies). Die navorser het versigtig deur die getranskribeerde data gelees en dit in betekenisvolle segmente verdeel en kodes (beskrywende woorde) is aan die verskillende segmente toegeken. Hierdie koderingsproses het aan die navorser die geleentheid gebied om al die stukkies data sorgvuldig te beoordeel en dit op grond van gemeenskaplikhede in bepaalde segmente saam te groepeer. Hierdie proses staan ook bekend as die

sogenaamde “oop” koderingsproses, want in stede daarvan om die inligting in voorafbepaalde kategorieë te plaas, is dit in gemeenskaplike segmente wat na vore gekom het, geplaas soos die navorser deur die data gelees het. Die navorser het met die proses volgehou, totdat al die mededelings wat op 'n bepaalde item na vore gekom het, in bepaalde segmente saamgegroepeer is. Daarna is die verwante segmente in kategorieë saamgegroepeer en is daar 'n beskrywende etiket aan elke kategorie toegeken. Hierdie kategorieë is dan beskou as die bevindinge wat uit die kwalitatiewe data-analise, na vore getree het.

4.5 ETIESE ASPEKTE

McMillan en Schumacher (2001), soos aangehaal deur Van der Walt (2008:165), omskryf etiek as “*oortuigings van wat reg of verkeerd, aanvaarbaar of onaanvaarbaar en goed of sleg is*”. Beets (2007:41) wys daarop dat die navolging van etiese riglyne van uiterste belang in navorsing is. Gay *et al.* (2006), soos aangehaal deur Beets (2007:41), ondersteun hierdie standpunt soos volg: “*Respect and concern for your own integrity and for your participants; dignity and welfare are the bottom lines of ethical research*”.

In die onderhawige navorsing is die volgende stappe geneem om aan die etiese voorwaardes te voldoen:

- Toestemming om die navorsing te onderneem is van die Nasionale sowel as Provinsiale Departemente van Onderwys verkry (vgl. Par. 4.4.3 en Bylaag B).
- 'n Begeleidende brief het die vraeys vergesel wat die volgende etiese aspekte beklemtoon het (sien Bylaag A):
 - Deelname is vrywillig, niemand is gedwing om aan die navorsing deel te neem nie.
 - Alle mededelings is privaat en vertroulik hanteer.
- Die doel van die navorsing is aan die deelnemers verduidelik.
- Daar is met die Nasionale Departement van Onderwys en die provinsiale onderwysdepartemente ooreengekom om die bevindinge, voortspruitend uit die navorsing, beskikbaar te stel.
- Daar is gewaak teen vooroordele en resultate is so objektief as moontlik geanaliseer en geïnterpreteer.
- Die identiteit van deelnemers en skole is ook beskerm.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetode beskryf. In Hoofstuk 5 sal die resultate, voortspruitend uit die empiriese ondersoek, weergegee en bespreek word.

HOOFSTUK 5

RESULTATE, BESPREKING EN GEVOLGTREKKINGS

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 is die metode van die ondersoek bespreek. In hierdie hoofstuk sal die resultate (kwantitatief en kwalitatief) wat uit die empiriese ondersoek voortgespruit het, weergegee en bespreek word en op grond daarvan sal gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak word.

5.2 KWANTITATIEWE RESULTATE

5.2.1 UGA-opleiding

Die doel van die items in Afdeling B van die vraelys was om vas te stel of (i) die deelnemers opleiding in UGA ontvang het, (ii) wie die opleiding aangebied het, (iii) of die opleiding die deelnemers toereikend professioneel toegerus het om UGA suksesvol te implementeer en (iv) of die deelnemers verdere opleiding wil ontvang. Tabelle 5.1 tot 5.4 verskaf inligting in dié verband.

TABEL 5.1: UGA-opleiding ontvang

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 1.1	Ja	160	86.96
	Nee	20	10.87
	Onseker	4	2.17
	TOTAAL	184	100.00

Die inligting in Tabel 5.1 toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (86.96%) opleiding in die implementering van UGA ontvang het. Slegs 10.87% het aangedui dat hulle nie opleiding ontvang het nie en 2.17% het aangedui dat hulle onseker is.

TABEL 5.2: Aanbieder van opleiding

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 1.2	Departement van Onderwys	119	90.14
	Onderwysvereniging/-unie	7	5.30
	Universiteit/teknikon/kollege	2	1.52
	Skoolhoof	2	1.52
	Ander persone/instansies	2	1.52
	TOTAAL	132	100.00

Die inligting in Tabel 5.2 dui aan dat die oorgrote meerderheid (90.14%) van die deelnemers opleiding vanaf die Departement van Onderwys ontvang het. Slegs 5.30% het opleiding vanaf onderwysverenigings/-unies ontvang. 1.52% het opleiding vanaf die skoolhoof of ander persone/instansies ontvang.

TABEL 5.3: Geskiktheid van UGA-opleiding

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 1.3	Ja	88	50.57
	Nee	59	33.91
	Onseker	21	12.07
	N.V.T.	6	3.45
	TOTAAL	174	100.00

Uit Tabel 5.3 blyk dit dat net meer as die helfte van die deelnemers (50.57%) aangedui het dat die opleiding wat hulle ontvang het, hulle voldoende toegerus het om UGA suksesvol te implementeer. 33.91% van die deelnemers het aangedui dat hulle nie voldoende toegerus is om UGA suksesvol te implementeer nie en 12.07% het aangedui dat hulle onseker voel of hulle voldoende toegerus is.

TABEL 5.4: Behoeftte aan verdere UGA-opleiding

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 1.4	Ja	106	60.57
	Nee	56	32.00
	Onseker	13	7.43
	TOTAAL	175	100.00

Dit blyk uit Tabel 5.4 dat die meerderheid deelnemers (60.57%) 'n behoefte aan verdere UGA-opleiding het. Slegs 32.00% het aangedui dat hulle nie 'n behoefte het nie, met 7.43% wat onseker voel of hulle 'n behoefte aan verdere UGA-opleiding het.

5.2.2 Die implementering van UGA in skole met betrekking tot die aanwesigheid van 'n assesseringsbeleid en assesseringspan

Tabelle 5.5 tot 5.9 voorsien inligting ten opsigte van die implementering van UGA in skole.

Inligting oor die aanwesigheid van 'n UGA-assesseringsbeleid in skole word in Tabel 5.5 aangetref.

TABEL 5.5: Die aanwesigheid van 'n UGA-assesseringsbeleid in skole

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
2.1	Ja	123	67.21
	Nee	45	24.59
	Onseker	15	8.20
	TOTAAL	183	100.00

Uit Tabel 5.5 blyk die meerderheid deelnemers (67.21%) aangedui het dat hulle skool oor 'n assesseringsbeleid beskik. 24.59% het aangedui dat hulle skool nie oor 'n assesseringsbeleid beskik nie, met 8.20% wat onseker is of hulle skool oor 'n assesseringsbeleid beskik.

Tabel 5.6 weerspieël of die assesseringsbeleid die deelnemers gehelp het om UGA met 'n groter mate van sukses toe te pas.

TABEL 5.6: Nuttigheid van assesseringsbeleid vir deelnemers om UGA met groter mate van sukses toe te pas

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 2.2	Ja	103	73.57
	Nee	23	16.43
	Onseker	14	10.00
	TOTAAL	140	100.00

Dit blyk uit Tabel 5.6 dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (73.57%) aangetoon het dat hulle skool se assesseringsbeleid hulle gehelp het om UGA met 'n groter mate van sukses toe te pas. Slegs 16.43% het aangedui dat die skool se assesseringsbeleid hulle nie

gehelp het nie en 10.00% het aangedui dat hulle onseker voel of die assesseringsbeleid hulle gehelp het om UGA meer suksesvol toe te pas.

Tabel 5.7 dui aan of die deelnemers se skole oor 'n assesseringspan beskik.

TABEL 5.7: Die aanwesigheid van 'n assesseringspan in die skool

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 2.3	Ja	116	63.39
	Nee	60	32.79
	Onseker	7	3.83
	TOTAAL	183	100.00

Uit Tabel 5.7 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (63.39%) aangedui het dat hulle skool wel oor 'n assesseringspan beskik. 32.79% van die deelnemers het aangedui dat hulle skool nie oor 'n assesseringspan beskik nie, terwyl 3.83% onseker gevoel het of hulle skool wel oor 'n assesseringspan beskik.

Inligting rondom die deelnemers se deelname aan 'n assesseringspan word in Tabel 5.8 voorsien.

TABEL 5.8: Deelname aan 'n assesseringspan

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 2.4	Ja	89	64.96
	Nee	45	32.85
	Onseker	3	2.19
	TOTAAL	137	100.00

Uit Tabel 5.8 blyk dit dat die meerderheid deelnemers (64.96%) aangedui het dat hulle deel van 'n assesseringspan is. 32.85% het aangedui dat hulle nie deel is nie en 2.19% het aangedui dat hulle onseker is of hulle wel deel van die skool se assesseringspan is.

In Tabel 5.9 word aangedui of die deelnemers se deelname aan 'n assesseringspan hulle gehelp het om UGA, met 'n groter mate van doeltreffendheid, te implementeer.

TABEL 5.9: Bepaling van die invloed van deelname aan 'n assesseringspan vir meer doeltreffende implementering van UGA

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 2.5	Ja	77	65.25
	Nee	18	15.25
	N.V.T.	15	12.72
	Onseker	8	6.78
	TOTAAL	118	100.00

Dit blyk uit Tabel 5.9 dat die meerderheid van die deelnemers (65.25%) aangedui het dat hulle deelname aan 'n assesseringspan hulle gehelp het om UGA, met 'n groter mate van doeltreffendheid, te implementeer. 15.25% het aangedui dat hulle deelname aan die assesseringspan hulle nie gehelp het nie, terwyl 6.78% aangedui het dat hulle onseker voel of die deelname aan 'n assesseringspan hulle gehelp het, al dan nie.

5.2.3 Die implementering van UGA in die leerarea/-fase van onderrig

Tabel 5.10 verskaf inligting rakende die deurlopende assessering van leerders se prestasie/vordering in 'n leerarea/-fase van onderrig.

TABEL 5.10: Deurlopende assessering van leerders se prestasie/vordering in 'n leerarea/-fase van onderrig

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.1	Ja	168	92.31
	Nee	7	3.85
	Onseker	7	3.85
	TOTAAL	182	100.00

Uit Tabel 5.10 blyk dit dat die oorgrote meerderheid van deelnemers (92.31%) hul leerders se prestasie/vordering, in die leerarea/-fase van onderrig, op 'n deurlopende basis assessee. Slegs 3.85% van die deelnemers het aangedui dat daar nie op 'n deurlopende basis geassesseer word nie en net 3.85% het aangedui dat hulle onseker is of hulle op 'n deurlopende basis assessee.

Inligting rondom die gebruik van 'n assesseringsprogram word in Tabel 5.11 weergegee.

TABEL 5.11: Die gebruik van 'n assesseringsprogram

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.2	Ja	152	85.39
	Nee	17	9.55
	Onseker	9	5.06
	TOTAAL	178	100.00

Uit Tabel 5.11 blyk dit dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (85.39%) wel van 'n assesseringsprogram, waarvolgens hulle deur die jaar assessee, gebruik maak. Slegs 9.55% het aangedui dat hulle nie'n assesseringsprogram gebruik nie, terwyl 5.06% van die deelnemers aangedui het dat hulle onseker is of hulle van 'n assesseringsprogram gebruik maak.

Inligting rondom die assesseringstipes wat die deelnemers toepas, is in Tabel 5.12 vervat.

TABEL 5.12: Assesseringstipes toegepas

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD
B 3.3				
3.3.1	Basislynassessering	16 (9.58%)	57 (34.13%)	94 (56.29%)
3.3.2	Diagnostiese assessering	23 (13.94%)	65 (39.39%)	77 (46.67%)
3.3.3	Formatiewe assessering	1 (0.58%)	31 (18.02%)	140 (81.40%)
3.3.4	Summatiewe assessering	1 (0.56%)	28 (15.82%)	148 (83.62%)

Tabel 5.12 wys die volgende:

- Die meerderheid van die deelnemers (56.29%) het aangedui dat hulle gereeld van basislynassessering gebruik maak, terwyl 34.13% van die deelnemers aangedui het dat hulle net soms van basislynassessering gebruik maak. Slegs 9.58% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van basislynassessering gebruik maak nie.
- Minder as die helfte van die deelnemers (46.67%) het aangedui dat hulle gereeld van diagnostiese assessering gebruik maak, terwyl 39.39% aangedui het dat hulle soms

van diagnostiese assessering gebruik maak. 13.94% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van diagnostiese assessering gebruik maak nie.

- Die oorgrote meerderheid (81.40%) van die deelnemers het aangedui dat hulle van formatiewe assessering gebruik maak, terwyl net 18.02% aangedui het dat hulle soms van formatiewe assessering gebruik maak. Slegs 0.58% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie formatiewe assessering gebruik nie.
- Die oorgrote meerderheid deelnemers (83.62%) het aangedui dat hulle summatiewe assessering toepas, terwyl slegs 15.82% van die deelnemers aangedui het dat hulle soms summatiewe assessering toepas. Slegs 0.56% het aangedui dat hulle nie summatiewe assessering toepas nie.

Inligting rondom die fokus van deelnemers se assessering word in Tabel 5.13 aangetref.

TABEL 5.13: Die fokus van assessering van leerders

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD
B 3.4				
3.4.1	Kennis		23 (13.14%)	152 (86.86%)
3.4.2	Kreatiewe denke		75 (41.67%)	105 (58.33%)
3.4.3	Probleemoplossingsvaardig- hede	3 (1.73%)	62 (35.84%)	108 (62.43%)
3.4.4	Kommunikasievermoëns	3 (1.70%)	38 (21.59%)	135 (76.70%)
3.4.5	Waardes en houdings	4 (2.33%)	71 (41.28%)	97 (56.40%)
3.4.6	Groepdeelname	7 (3.98%)	82 (46.59%)	87 (49.43%)
3.4.7	Besluitnemingsvaardighede	7 (2.54%)	99 (35.87%)	170 (61.59%)

Uit Tabel 5.13 blyk die volgende:

- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (86.86%) fokus gereeld op kennis. Slegs 13.14% het aangedui dat hulle net soms op kennis fokus.

- Die meerderheid van die deelnemers (58.33%) het aangedui dat hulle gereeld op kreatiewe denke fokus, teenoor die 41.67% wat aangedui het dat hulle soms op kreatiewe denke fokus.
- Die meerderheid van die deelnemers (62.43%) het aangedui dat hulle gereeld aandag aan probleemoplossingsvaardighede gee, terwyl 35.84% aangedui het dat hulle net soms op probleemoplossingsvaardighede fokus. Slegs 1.73% het aangedui dat hulle glad nie op probleemoplossingsvaardighede fokus nie.
- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (76.70%) het aangedui dat hulle op kommunikasievermoëns fokus, terwyl 21.59% aangedui het dat hulle net soms op kommunikasievermoëns fokus.
- Alhoewel die meerderheid van die deelnemers (56.40%) aangedui het dat hulle gereeld op waardes en houdings fokus, het 41.28% - net minder as die helfte – aangedui dat hulle net soms op waardes en houdings fokus. Slegs 2.33% het aangedui dat hulle glad nie op waardes en houdings fokus nie.
- Minder as die helfte van die deelnemers (49.43%) het aangedui dat hulle gereeld op groepdeelname fokus, teenoor die 46.59% wat aangedui het dat hulle soms op groepdeelname fokus.
- Die meerderheid van die deelnemers (61.59%) het aangedui dat hulle op besluitnemingsvaardighede fokus, teenoor die 35.87% wat aangedui het dat hulle soms op besluitnemingsvaardighede fokus. 2.54% het aangedui dat hulle glad nie op besluitnemingsvaardighede fokus nie.

Tabel 5.14 voorsien inligting rondom die deelnemers se bekendheid met die leeruitkomste van die leerarea van onderrig.

TABEL 5.14: Bekendheid met die leeruitkomste van die leerarea van onderrig

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.5	Ja	166	90.22
	Nee	8	4.35
	Onseker	10	5.43
	TOTAAL	184	100.00

Uit Tabel 5.14 blyk dit dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (90.22%) aangedui het dat hulle bekend is met die leeruitkomste wat hulle onderrig. Slegs 4.35% het aangedui

dat hulle nie bekend is met die leeruitkomste nie, terwyl 5.43% aangedui het dat hulle onseker is of hulle met die leeruitkomste bekend is.

Inligting rondom die aansluiting van assesseringstandaarde met die leeruitkomste wat in die leerarea geïdentifiseer is, word in Tabel 5.15 aangetref.

TABEL 5.15: Aansluiting van die assesseringstandaarde, waarvolgens die leerders beoordeel word, by die leeruitkomste in die leerarea geïdentifiseer

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.6	Ja	160	87.91
	Nee	4	2.20
	Onseker	18	9.89
	TOTAAL	182	100.00

Tabel 5.15 toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers (87.91%) oortuig is dat die assesseringstandaarde, waarvolgens die leerders beoordeel word, aansluit by die leeruitkomste wat in die leerarea geïdentifiseer is. Slegs 2.20% het aangedui dat hulle nie oortuig is dat die assesseringstandaarde, waarvolgens die leerders beoordeel word, by die leeruitkomste wat in die leerarea geïdentifiseer is, aansluit nie. 9.89% het aangedui dat hulle onseker is of die assesseringstandaarde, waarvolgens die leerders beoordeel word, by die leeruitkomste wat in die leerarea geïdentifiseer is, aansluit.

5.2.4 Die aanwending van assesseringsmetodes

Inligting rondom die deelnemers se aanwending van verskillende tipes van assesseringsmetodes word in Tabel 5.16 aangedui.

TABEL 5.16: Aanwending van verskillende tipes van assesseringsmetodes

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD	TOTAAL
B 3.7					
3.7.1	Selfassessering	14 (8.19%)	96 (56.14%)	61 (35.67%)	171 (100.00%)
3.7.2	Portuurgroep-/ maatassessering	14 (8.38%)	97 (58.08%)	56 (33.53%)	167 (100.00%)
3.7.3	Groepsassessering	16 (9.25%)	95 (54.91%)	62 (35.84%)	173 (100.00%)
3.7.4	Onderhoude	56 (34.78%)	80 (49.69%)	25 (15.53%)	161 (100.00%)
3.7.5	Konferensiebesprekings	80 (54.42%)	56 (38.10%)	11 (7.48%)	147 (100.00%)
3.7.6	Observasie/waarneming	9 (5.42%)	66 (39.76%)	91 (54.82%)	166 (100.00%)
3.7.7	Vraag-en-antwoord- metode	1 (0.56%)	26 (14.61%)	151 (84.83%)	178 (100.00%)
3.7.8	Prestasie-assessering	9 (5.39%)	53 (31.74%)	105 (62.87%)	167 (100.00%)

Uit Tabel 5.16 blyk die volgende:

- Slegs 35.67% van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van selfassessering gebruik maak, terwyl net meer as die helfte (56.14%) aangedui het dat hulle soms van selfassessering gebruik maak. 8.09% het aangedui dat hulle glad nie van selfassessering gebruik maak nie.
- Slegs 33.53% het aangedui dat hulle gereeld van maatassessering gebruik maak en dat meer as die helfte (58,08%) soms van maatassessering gebruik maak. 8.38% het aangedui dat hulle glad nie van maatassessering gebruik maak nie.
- Slegs 35.84% van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van groepsassessering gebruik maak, terwyl net meer as die helfte van die deelnemers (54.91%) aangedui het dat hulle soms van groepsassessering gebruik maak. 9.25% het aangedui dat hulle glad nie van groepsassessering gebruik maak nie.
- Minder as die helfte van die deelnemers (49.69%) het aangedui dat hulle soms van onderhoude gebruik maak, terwyl 34.78% aangedui het dat hulle glad nie van onderhoude gebruik maak nie. Slegs 15.53% het aangedui dat hulle gereeld van onderhoude gebruik maak.

- Meer as die helfte van die deelnemers (54.42%) het aangedui dat hulle glad nie konferensiebesprekings gebruik nie, terwyl 38.10% aangedui het dat hulle wel soms van konferensiebesprekings gebruik maak. Slegs 7.48% maak gereeld van konferensiebesprekings gebruik.
- Meer as die helfte van die deelnemers (54.82%) het aangedui dat hulle gereeld van observasie/waarneming gebruik maak, terwyl 39.76% aangedui het dat hulle soms observasie/waarneming gebruik. Slegs 5.42% het aangedui dat hulle glad nie van observasie/waarneming gebruik maak nie.
- Die oorgrote meerderheid deelnemers (84.83%) het aangedui dat hulle gereeld van die vraag-en-antwoord-metode gebruik maak, terwyl slegs 14.61% aangedui het dat hulle soms van die vraag-en-antwoord-metode gebruik maak. Slegs 0.56% het aangedui dat hulle glad nie van die vraag-en-antwoord-metode gebruik maak nie.
- Die meerderheid deelnemers (62.87%) het aangedui dat hulle gereeld van prestasie-assessering gebruik maak, terwyl 31.74% aangedui het dat hulle soms van prestasie-assessering gebruik maak. Slegs 5.39% het aangedui dat hulle glad nie van prestasie-assessering gebruik maak nie.

5.2.5 Die aanwending van assesseringsinstrumente

Tabel 5.17 verskaf inligting rondom die tipes van assesseringsinstrumente waarvan gebruik gemaak word.

TABEL 5.17: Tipes van assesseringsinstrumente gebruik

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD	TOTAAL
B 3.8					
3.8.1	Portefeuljes	12 (7.10%)	39 (23.08%)	118 (60.82%)	160 (100.00%)
3.8.2	Observasievorms	33 (21.15%)	78 (50.00%)	45 (28.85%)	156 (100.00%)
3.8.3	Werkkaartassessering	24 (15.00%)	60 (37.50%)	76 (47.50%)	160 (100.00%)
3.8.4	Joernale	57 (41.30%)	62 (44.93%)	19 (13.77%)	138 (100.00%)
3.8.5	Vraelyste	20 (12.66%)	57 (36.08%)	81 (51.27%)	158 (100.00%)
3.8.6	Assesseringsmatrikse	42 (30.66%)	39 (28.88%)	56 (40.88%)	137 (100.00%)
3.8.7	Rubrieke	16 (9.82%)	59 (36.20%)	88 (53.99%)	163 (100.00%)
3.8.8	Uitstallings	41 (27.89%)	76 (51.70%)	30 (20.41%)	147 (100.00%)
3.8.9	Vraestelle/toetse	8 (4.88%)	27 (16.46%)	129 (78.66%)	164 (100.00%)

Die volgende blyk uit Tabel 5.17:

- Die meerderheid van die deelnemers (69.82%) maak gereeld van portefeuljes gebruik. 23.08% maak soms van portefeuljes gebruik, terwyl slegs 7.10% glad nie van portefeuljes gebruik maak nie.
- Die helfte van die deelnemers (50.00%) het aangedui dat hulle soms observasievorms gebruik, terwyl net 28.85% aangedui het dat hulle gereeld van observasievorms gebruik maak. 21.15% het aangedui dat hulle glad nie van observasievorms gebruik maak nie.
- Minder as die helfte van die deelnemers (47.50%) het aangedui dat hulle gereeld van werkkaarte gebruik maak, terwyl 37.50% van die deelnemers aangedui het dat hulle soms van werkkaarte gebruik maak. 15.00% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van werkkaarte gebruik maak nie.
- Slegs 13.77% van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van joernale gebruik maak, terwyl 41.30% van die deelnemers aangedui het dat hulle glad nie van joernale

gebruik maak nie. 44.93% van die deelnemers het aangedui dat hulle soms van joernale gebruik maak.

- Net meer as die helfte van die deelnemers (51.27%) het aangedui dat hulle gereeld van vraelyste gebruik maak, terwyl 36.08% aangedui het dat hulle soms van vraelyste gebruik maak. 12.66% van die deelnemer het aangedui dat hulle glad van vraelyste gebruik maak nie.
- Slegs 40.88% van die deelnemers het aangedui dat hulle van assesseringsmatrikse gebruik maak, terwyl 30.66% van die deelnemers aangedui het dat hulle glad nie van assesseringsmatrikse gebruik maak nie.
- Net meer as die helfte van die aantal deelnemers (53.99%) maak van rubrieke gebruik, terwyl 36.20% soms van rubrieke gebruik maak. 9.82% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van rubrieke gebruik maak nie.
- Slegs 20.41% van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van uitstallings gebruik maak, terwyl 27.89% aangedui het dat hulle glad nie van uitstallings gebruik maak nie. Net meer as die helfte van die deelnemers (51.70%) het aangedui dat hulle soms van uitstallings gebruik maak.
- Die oorgrote meerderheid deelnemers (78.66%) het aangedui dat hulle gereeld van vraestelle en toetse gebruik maak, terwyl 16.46% aangedui het dat hulle soms van vraestelle en toetse gebruik maak. Slegs 4.88% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van vraestelle en toetse gebruik maak nie.

5.2.6 Die aanwending van assesseringstegnieke

Tabel 5.18 voorsien inligting oor die verskillende assesseringstegnieke wat deur die deelnemers toegepas word.

TABEL 5.18: Assesseringstegnieke tydens assessering toegepas

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD	TOTAAL
B 3.9					
3.9.1	Toetse	6 (3.53%)	36 (21.18%)	128 (75.29%)	170 (100.00%)
3.9.2	Eksamens	26 (16.35%)	40 (25.16%)	93 (58.49%)	159 (100.00%)
3.9.3	Projekwerk	3 (1.82%)	79 (47.88%)	83 (50.30%)	165 (100.00%)
3.9.4	Navorsingsopdragte	8 (4.97%)	88 (54.66%)	65 (40.37%)	161 (100.00%)
3.9.5	Opnames	31 (19.50%)	66 (41.51%)	62 (38.99%)	159 (100.00%)
3.9.6	Debatte	50 (33.11%)	73 (48.34%)	28 (18.54%)	151 (100.00%)
3.9.7	Rolspel	36 (22.50%)	77 (48.13%)	47 (29.38%)	160 (100.00%)
3.9.8	Drama	61 (40.94%)	59 (39.60%)	29 (19.46%)	149 (100.00%)
3.9.9	Voorstellings	45 (30.82%)	71 (48.63%)	30 (20.55%)	146 (100.00%)
3.9.10	Paneelbesprekings	69 (46.94%)	64 (43.54%)	14 (9.52%)	147 (100.00%)
3.9.11	Demonstrasies	28 (18.30%)	74 (48.37%)	51 (33.33%)	153 (100.00%)
3.9.12	Konstruksiemodelle	40 (26.32%)	75 (49.34%)	37 (24.34%)	152 (100.00%)
3.9.13	Musiek/sang	52 (33.55%)	58 (37.42%)	45 (29.03%)	155 (100.00%)
3.9.14	Sketse	21 (12.96%)	71 (43.83%)	70 (43.21%)	162 (100.00%)
3.9.15	Vloeidiagramme/-breinkaarte	28 (17.95%)	76 (48.72%)	52 (33.33%)	156 (100.00%)
3.9.16	Ontwerp van speletjies	57 (38.00%)	72 (48.00%)	21 (14.00%)	150 (100.00%)
3.9.17	Fisiese aktiwiteite	34 (20.86%)	61 (37.42%)	68 (41.72%)	163 (100.00%)

Uit Tabel 5.18 blyk die volgende:

- Die oorgrote meerderheid deelnemers (75.29%) pas gereeld toetse as assesseringstegniek toe.
- Meer as die helfte van die aantal deelnemers (58.49%) het aangedui dat hulle gereeld eksamens as assesseringstegniek gebruik.
- Die helfte van die aantal deelnemers (50.30%) pas projekwerk as assesseringstegniek toe, terwyl 47.88% soms projekwerk toepas.
- Alhoewel net 40.37% van die aantal deelnemers aangedui het dat hulle navorsingsopdragte, as assesseringstegniek toepas, het meer as die helfte van die aantal deelnemers (54.66%) aangedui dat hulle navorsingsopdragte net soms toepas.
- Net 38.99% van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld opnames as assesseringstegniek toepas en 41.51% het aangedui dat hulle soms opnames toepas.
- Slegs 18.54% van die deelnemers het aangedui dat hulle debatte as assesseringstegniek toepas, terwyl 48.34% aangedui het dat hulle soms debatte toepas. 33.11% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle glad nie debatte as assesseringstegniek toepas nie.
- Net minder as die helfte van die aantal deelnemers (48.13%) het aangedui dat hulle soms rolspel as assesseringstegniek gebruik, terwyl slegs 29.38% dit gereeld toepas. 22.50% van die aantal deelnemers maak glad nie van rolspel gebruik nie.
- Minder as die helfte van die deelnemers (48.63%) maak soms van voorstellings gebruik, terwyl 30.82% glad nie van voorstellings gebruik maak nie. Net 20.55% maak gereeld van voorstellings gebruik.
- Slegs 9.52% van die aantal deelnemers maak gereeld van paneelbesprekings gebruik, terwyl byna die helfte van die deelnemers (46.94%) glad nie van paneelbesprekings gebruik maak nie. 43.54% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle soms van paneelbesprekings gebruik maak.
- Alhoewel net minder as die helfte van die aantal deelnemers (48.37%) aangedui het dat hulle soms van demonstrasies gebruik maak, het 33.33% aangedui dat hulle gereeld van demonstrasies gebruik maak. Slegs 18.30% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van demonstrasies gebruik maak nie.
- Alhoewel byna die helfte van die aantal deelnemers (49.34%) aangedui het dat hulle soms konstruksiemodelle aanwend, het 26.32% aangedui dat hulle glad nie van

konstruksiemodelle gebruik maak nie. Slegs 24.34% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van konstruksiemodelle gebruik maak.

- Slegs 29.03% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van sang en musiek as assesseringstegniek gebruik maak, terwyl 33.55% aangedui het dat hulle glad nie van sang en musiek as assesseringstegniek gebruik maak nie. 37.42% het aangedui dat hulle soms van sang en musiek gebruik maak.
- Byna die helfte van die aantal deelnemers (43.21%) het aangedui dat hulle gereeld van sketse gebruik maak, terwyl byna net soveel deelnemers (43.83%) aangedui het dat hulle soms daarvan gebruik maak. Slegs 12.96% van die aantal deelnemers maak glad nie van sketse gebruik nie.
- Net minder as die helfte van die aantal deelnemers (48.72%) het aangedui dat hulle soms vloei-diagramme/breinkaarte gebruik, terwyl 33.33% dit gereeld gebruik.
- Slegs 14.00% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle die ontwerp van speletjies gereeld as assesseringstegniek gebruik, terwyl 38.00% dit glad nie gebruik nie. Minder as die helfte van die aantal deelnemers (48.00%) maak soms van die ontwerp van speletjies gebruik.
- Minder as die helfte van die aantal deelnemers (41.72%) het aangedui dat hulle gereeld van fisiese aktiwiteite gebruik maak, terwyl 37.42% aangedui het dat hulle soms van fisiese aktiwiteite gebruik maak. 20,86% van die deelnemers het aangedui dat hulle glad nie van fisiese aktiwiteite gebruik maak nie.

5.2.7 Die aanwending van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer

Tabel 5.19 dui die aanwending van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en –instrumente, ter akkommodering van leerders met spesiale behoeftes, aan.

TABEL 5.19: Akkommodering van leerders met spesiale behoeftes deur gebruikmaking van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.10	Ja	103	58.52
	Nee	60	34.09
	Onseker	13	7.39
	TOTAAL	176	100.00

Uit Tabel 5.19 blyk die volgende:

- Alhoewel meer as die helfte van die aantal deelnemers (58.52%) aangedui het dat hulle alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente aanwend om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer, het 34.09% aangedui dat hulle nie van alternatiewe assessering gebruik maak nie en 7.39% was onseker of hulle van alternatiewe assessering gebruik maak.

5.2.8 Die aanwending van die nasionale kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste

In Tabel 5.20 word die deelnemers se aanwending van die nasionale kodesisteen, vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste, aangedui.

TABEL 5.20: Die gebruik van die nasionale kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.11	Ja	108	66.67
	Nee	27	16.67
	Onseker	27	16.67
	TOTAAL	162	100.00

Uit Tabel 5.20 blyk dat:

- die meerderheid aantal deelnemers (66.67%) van die nasionale kodesisteen gebruik maak vir die beoordeling van leerderprestasie, binne die leeruitkomste, 16.67% van die deelnemers aangedui het dat hulle nie van die nasionale kodesisteen gebruik maak nie of onseker is of hulle van die nasionale kodesisteen gebruik maak.

5.2.9 Rapportering oor leerders se vordering

Tabel 5.21 verskaf inligting oor die wyse van rapportering wat deur die deelnemers gebruik word, om leerders se vordering aan te dui.

TABEL 5.21: Wysies van rapportering oor leerders se vordering

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 3.12	Mondelinge terugvoer	12	10.81
	Skriftelike terugvoer	99	89.19
	Ander		
	TOTAAL	111	100.00

Uit Tabel 5.21 blyk dit dat die oorgrote meerderheid deelnemers (89.19%) skriftelik rapporteer oor die leerders se vordering, terwyl 10.81% aangedui het dat hulle verkies om mondelinge terugvoer te gee.

Tabel 5.22 verskaf inligting oor die aspekte waaroor daar tydens terugvoering gerapporteer word.

TABEL 5.22: Aspekte waaroor gerapporteer word tydens terugvoering

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD	TOTAAL
B 3.13	Uitkomst deur leerders bemeester	13 (7.78%)	48 (28.74%)	106 (63.47%)	167 (100.00%)
3.13.1	Leerders se sterkpunte	7 (4.05%)	53 (30.64%)	113 (65.32%)	173 (100.00%)
3.13.2	Leerders se swakpunte	7 (4.05%)	56 (32.37%)	110 (63.58%)	173 (100.00%)
3.13.3	Aspekte wat verdere ondersteuning en/of hulpverlening benodig	10 (5.88%)	42 (24.71%)	118 (69.41%)	170 (100.00%)

Uit Tabel 5.22 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (63.47%) gereeld oor die leeruitkomst wat die leerders bemeester het, die leerders se sterkpunte (65.32%), die leerder se swakpunte (63.58%) asook aspekte wat verdere ondersteuning en/of hulpverlening benodig (69.41%) rapporteer. Daar is slegs 'n geringe aantal deelnemers wat glad nie oor die leeruitkomst wat die leerders bemeester het (7.78%), die leerders se sterkpunte (4.05%), die leerder se swakpunte (4.05%) asook aspekte wat verdere ondersteuning en/of hulpverlening benodig (5.88%), rapporteer nie.

5.2.10 Probleme wat met UGA ervaar word

Tabel 5.23 verskaf inligting rondom die omvang van probleme wat met UGA ervaar word.

TABEL 5.23: Ervaring van probleme met UGA

ITEM	RESPONS	FREKWENSIE	PERSENTASIE
B 4.1	Ja	107	59.44
	Nee	62	34.44
	Onseker	11	6.11
	TOTAAL	180	100.00

Uit Tabel 5.23 blyk dit dat die meerderheid van die deelnemers (59.44%) probleme met UGA ervaar. Slegs 34.44% het aangedui dat hulle nie probleme met UGA ondervind nie en 6.11% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle onseker is of hulle probleme ervaar.

In Tabel 5.24 word die aard van die probleme wat deur die deelnemers ervaar word, weergegee.

TABEL 5.24: Die aard van die probleme met UGA ervaar

ITEM	RESPONS	GLAD NIE	SOMS	GEREELD	TOTAAL
B 4.2					
4.2.1	Onkundig oor toepassing	34 (48.57%)	27 (38.57%)	9 (12.86%)	70 (100.00%)
4.2.2	Gebrek aan opleidings-geleenthede in UGA	35 (46.05%)	27 (35.53%)	14 (18.42%)	76 (100.00%)
4.2.3	Afwesigheid van departementele leiding oor UGA-beleid	29 (37.66%)	28 (36.36%)	20 (25.97%)	77 (100.00%)
4.2.4	Afwesigheid van skool-gebaseerde assesseringsbeleid	45 (62.50%)	15 (20.83%)	12 (16.67%)	72 (100.00%)
4.2.5	Tydrowendheid van UGA	12 (11.88%)	35 (34.65%)	54 (53.47%)	101 (100.00%)
4.2.6	Omslagtigheid van UGA	16 (21.05%)	20 (26.32%)	40 (52.63%)	76 (100.00%)
4.2.7	Glo nie aan UGA nie	39 (60.00%)	16 (24.62%)	10 (15.38%)	65 (100.00%)

Uit Tabel 5.24 blyk die volgende:

- Net minder as die helfte van die aantal deelnemers (48.75%) het aangedui dat hulle glad nie probleme met UGA ervaar, in terme van onkundigheid oor die toepassing daarvan, nie. 38.57% van die deelnemers het aangedui dat hulle soms onkundig voel en nie weet hoe om UGA toe te pas nie, terwyl 12.86% van die deelnemers aangedui het dat hulle gereeld onkundig voel en nie weet hoe om UGA toe te pas nie.
- Meer as die helfte van die deelnemers (53.95%) het aangedui dat hulle soms of gereeld probleme, ten opsigte van die gebrek aan opleidingsgeleenthede oor UGA, ervaar.
- Net 37.66% van die aantal deelnemers het aangedui dat hulle glad nie probleme betreffende die afwesigheid van departementele leiding oor UGA-beleid ervaar nie, terwyl 62.33% aangedui het dat hulle soms of gereeld probleme, ten opsigte van die afwesigheid van departementele leiding oor UGA-beleid, ervaar.
- Die meerderheid van die deelnemers (62.50%) het aangedui dat hulle glad nie probleme met die afwesigheid van die skoolgebaseerde assesseringsbeleid ervaar nie, teenoor 'n geringe aantal (20.83%) wat soms probleme ervaar en net 16.67% wat gereeld probleme ervaar, as gevolg van die afwesigheid van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid.
- Meer as die helfte van die deelnemers (53.46%) het aangedui dat hulle die tydrowendheid van UGA as 'n probleem ervaar, met 34.65% wat soms probleme daarmee ondervind. Slegs 'n geringe aantal deelnemers (11.88%) het aangedui dat hulle glad nie die tydrowende aard van UGA as probleemarea ervaar nie.
- Die meerderheid van die deelnemers (52.63%) het aangedui dat hulle gereeld probleme met die omslagtigheid van UGA ervaar, met 'n verdere 26.32% wat soms probleme met die omslagtigheid ervaar. Slegs 21.05% het aangedui dat hulle glad nie probleme met die omslagtigheid van UGA ervaar nie.
- Die meerderheid van die deelnemers (60.00%) het aangedui dat hulle in UGA glo en slegs 'n geringe aantal deelnemers (15.38%) het aangedui dat hulle nie daarin glo nie. 24.62% van die deelnemers het aangedui dat hulle soms twyfel in UGA.

5.3 SAMEVATTING VAN DIE KWANTITATIEWE RESULTATE

'n Samevatting van die kwantitatiewe resultate word vervolgens gegee.

- Die oorgrote meerderheid deelnemers het opleiding in UGA ontvang (86.96%).

- Die oorgrote meerderheid het hulle opleiding van die Departement van Onderwys ontvang (90.14%).
- Slegs die helfte (50.57%) van die deelnemers het aangedui dat die opleiding hulle toereikend toegerus het om UGA suksesvol te implementeer.
- 'n Beduidende aantal deelnemers (60.57%) het te kenne gegee dat hulle graag verdere opleiding sou wou ontvang.
- Die meerderheid van die deelnemers (62.21%) het aangedui dat hulle skool oor 'n assesseringsbeleid beskik wat hulle gehelp het om UGA, met 'n groter mate van sukses, te implementeer.
- Die meerderheid van die deelnemers (63.39%) het ook aangedui dat hulle skole oor 'n assesseringsplan beskik en dat hulle deelname aan die assesseringsplan hulle gehelp het om UGA, met 'n groter mate van doeltreffendheid, te implementeer.
- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (92.31%) het aangedui dat hulle leerders se prestasie/vordering op 'n gereelde basis assesseer.
- 'n Groot aantal van die deelnemers (85.39%) maak van 'n assesseringsprogram gebruik, waarvolgens hulle deur die jaar assesseer.
- 'n Groot meerderheid van die deelnemers (81.40%) maak van formatiewe assessering gebruik en 83.61% van summatiewe assessering, waarby basislynassessering (56.29%) en diagnostiese assessering (46.67%) in 'n mindere mate aangewend word.
- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (86.86%) fokus gereeld op kennis en kommunikasievaardighede, in hulle assessering. Groepdeelname (49,43%) en besluitnemingsvaardighede (61.59%) kry die minste fokus/aandag tydens assessering.
- Die gewildste assesseringsmetodes wat gereeld deur die meeste (84.83%) van die deelnemers gebruik word, is die vraag-en-antwoord-metode. In teenstelling daarmee, word konferensiebesprekings (54.42%) en onderhoude (34.78%) nie gereeld aangewend nie.
- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (90.22%) is bekend met die leeruitkomste van die leerareas wat hulle onderrig.
- 'n Groot meerderheid van die deelnemers (78.65%) het aangedui dat hulle vraestelle en toetse as assesseringsinstrumente verkies. Assesseringsmatrikse (30.66%) en uitstallings (27.89%) is aangedui as assesseringsinstrumente wat nie gereeld aangewend word nie.

- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (87.91%) het aangedui dat hulle oortuig is dat die assesseringstandaarde, waarvolgens hulle die leerders se prestasie beoordeel, by die leeruitkomste van hulle leerarea aansluit.
- 'n Groot aantal van die deelnemers (75.29%) het ook aangedui dat toetse die gewildste assesseringstegniek is, terwyl debatte (33.11%), drama (40.94%) en paneel-besprekings (46.94%) nie gereeld as assesseringstegnieke deur die deelnemers aangewend word nie.
- Alhoewel die meerderheid van die deelnemers (58.52%) aangedui het dat hulle van alternatiewe assessering gebruik maak, om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer, het 34.09% aangedui dat hulle nie van alternatiewe assessering gebruik maak nie.
- Die meerderheid van die deelnemers (66.67%) het aangedui dat hulle van die nasionale kodesisteen gebruik maak om leerderprestasie, binne die leeruitkomste, te beoordeel en slegs 16.67% het aangedui dat hulle onseker is of glad nie van die nasionale kodesisteen gebruik maak om leerderprestasie, binne die leeruitkomste, te beoordeel nie.
- Die oorgrote meerderheid van die deelnemers (89.19%) het aangedui dat hulle skriftelik, ten opsigte van, die leerders se vordering, rapporteer.
- Die meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld ten opsigte van die uitkomste wat die leerders bemeester het (63.47%), leerders se sterkpunte (65.32%), leerders se swakpunte (63.58%) en aspekte wat verdere ondersteuning en/of hulpverlening verg, rapporteer.
- Die meerderheid van die deelnemers (59.44%) het aangedui dat hulle probleme met UGA ervaar, teenoor 34.44% wat aangedui het dat hulle nie probleme ondervind nie.
- Meer as die helfte van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld probleme met die tydrowendheid (53.47%) en omslagtige aard van UGA (52.63%) ervaar.
- Die meerderheid van die deelnemers (62.33%) het aangedui dat hulle soms of gereeld, as gevolg van die afwesigheid van departementele leiding oor UGA, probleme met UGA ervaar.
- Onkundigheid oor die toepassing van UGA, die afwesigheid van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid en 'n gebrek aan vertroue in UGA is aangedui as faktore wat die minste oorsaaklik is tot die probleme wat die deelnemers met UGA ervaar het.

5.4 KWALITATIEWE RESULTATE

Die volgende is 'n uiteensetting van die resultate wat die kwalitatiewe analise oor die deelnemers se mededelings op Items 1.4, 1.6 en 4.3 gelewer het (sien Bylaag D vir die volledige mededelings van die respondente).

5.4.1 Leemtes met UGA-opleiding ervaar

Die vernaamste leemtes (hoogste frekwensie) wat die deelnemers met die UGA-opleiding ervaar het, is die volgende:

- Beperkte aantal opleidingsgeleenthede
- Gebrek aan fasiliteerders
- Onbekwame fasiliteerders
- Beperkte opleidingstyd
- Gebrek aan praktiese implementeringsriglyne
- Onduidelike opleiding
- Gebrek aan ondersteuningsbronne
- Afwesigheid van opvolgopleiding
- Gebrek aan gestandaardiseerde opleidings- en implementeringsformate
- Ooradministratiewe aard van UGO-opleiding

5.4.2 Behoeftes vir verdere UGA-opleiding

Die vernaamste behoeftes wat die deelnemers aan verdere UGA-opleiding uitgespreek het, is soos volg:

- Die beplanning van assessering
- Die toepassing/implementering van assessering
- Die evaluering van die sukses/effektiwiteit van assessering

5.4.3 Aanbevelings ter bevordering van die implementering van UGA

Die deelnemers het die volgende aanbevelings gemaak, ten einde die implementering van UGA-praktyk te verbeter:

- 'n Gestandaardiseerde assesseringsstelsel
- Beter departementele ondersteuning
- Samewerking tussen provinsies en skole
- Beter opleiding en beter toegeruste fasiliteerders
- Duidelike implementeringsriglyne en -formate
- Opvoeder- en leerderondersteuningsmateriaal
- Vereenvoudiging van assesseringstelsel
- Opvolg deur opleidingsverskaffers

5.5 **BESPREKING VAN RESULTATE**

Die kwantitatiewe en kwalitatiewe resultate, voortspruitend uit die empiriese ondersoek, sal vervolgens bespreek word:

5.5.1 **Bespreking van kwantitatiewe resultate**

5.5.1.1 **UGA-opleiding**

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle indiensopleiding ontvang het en die meeste van hierdie deelnemers het aangedui dat die opleiding deur die Departement van Onderwys aangebied is. Alhoewel die helfte van die deelnemers van oordeel was dat die indiensopleiding hulle professioneel voldoende toegerus het om UGA suksesvol te implementeer, het die meerderheid van die deelnemers tog te kenne gegee dat hulle probleme met die implementering van UGA ervaar en dat hulle graag verdere opleiding in dié verband sou wou ontvang.

In die lig van bogenoemde, kan aanvaar word dat die meerderheid van die deelnemers wel indiensopleiding oor UGA ontvang het. Die deelnemers mag ook van oordeel wees dat die opleiding hulle toereikend vir die implementering van UGA toegerus het. Die vraag is egter: *Tot op watter vlak van UGA-implementering was die opleiding toereikend?* 'n Analise van die navorsingsresultate dui daarop dat assessering as 'n byvoeging ("*add on*") beskou word en nie as 'n integrale deel van onderrig en leer nie. Die sterk fokus op die vraag-en-antwoord-metode weerspieël dat die assesseringsbenaderings van die deelnemers steeds op die tradisionele onderrig- en assesseringsmodel geskoei is, waar die onderwyser se intensies vooropgestel word, eerder as die leeruitkomste wat bereik wil word.

Die bevinding dat die meeste van die deelnemers hoofsaaklik nog op die vraag-en-antwoord-metode steun en dat toetse/vraestelle steeds die primêre assesseringstegniek bly, ten koste van alternatiewe assesseringstegnieke, dui daarop dat deelnemers UGA nog op 'n oppervlakkige wyse implementeer. Die lae voorkoms van diagnostiese en basislyn-assessering wek die kommer of die deelnemers werklik leerdergesentreerd, in hulle assessering, te werk gaan. Dit lei ook tot die vraag of die riglyne, soos vervat in die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band* (SA, 2007) asook die *National Policy regarding Further Education and Training Programmes: Approval of the Policy Document; an addendum to the Policy Document, The National Senior Certificate; a qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regarding The National Protocol for Assessment (Grades R-12)* (SA, 2006b), prakties in die klaskamer realiseer. (Daar sal in die vervolg na voorafgaande beleid slegs na die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) asook die nasionale assesseringsbeleid vir die VOO-band (SA, 2006b) verwys word.)

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band dui, byvoorbeeld, aan dat: *“Assessment instruments and procedures must be appropriate to the intensity and the nature of the support needed by a learner ... The result of such assessment should be used to develop support programmes”* (SA, 2007:9).

Bogenoemde voorbeelde van assesseringsmetodes en -tegnieke, waaraan die deelnemers steeds voorkeur gee, wys dat die deelnemers UGA nie werklik verstaan of weet hoe om die UGA-benadering en -beleid tot sy volle konsekwensies te implementeer nie. Hierdie tipe van assesseringspraktyke skep ernstige twyfel ten opsigte van die kwaliteit van indiensopleiding wat deur die onderwysdepartemente aangebied word/is. Daarmee saam moet die onderwysdepartement(e) se benadering tot indiensopleiding van onderwysers hoofsaaklik as “oriëntering” beskou word en die onderwysers is op ander diensverskaffers van opleiding, soos universiteite en vakbonde, aangewese. Die bevinding dat die meeste van die deelnemers deur die Departement van Onderwys opgelei is, wek ernstige kommer of die onderwysers wel toereikend en professioneel bemaatig is om UGA suksesvol te implementeer. Die gevolgtrekking is dat onderwysers wel “georiënteer” is ten opsigte van UGA, maar dat die indiensopleiding van UGA en die bemaatiging van onderwysers om UGA, in sy volle konsekwensies en op 'n hoë vlak te implementeer, ernstig tekortskiet. Die aanname wat deur die navorser gemaak word, is dat die meerderheid onderwysers onderrig en assesser soos wat hulle nog altyd tradisioneel gedoen het.

Beets (2007:267) ondersteun hierdie aanname en beskou die aard van die indiensopleidingsessies, ter bemaatiging van onderwysers om die kurrikulum vir uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) te implementeer, as een van die grootste knelpunte sedert die implementering van UGO. Hierdie siening word ook deur Sedibe (1998:277) gestaaf wat

bevind het dat die suksesvolle implementering van UGO afhanklik is van effektiewe onderwysersopleiding en die beskikbaarheid van gepaste onderrig- en leermateriaal. Beets (2007:269) dui 'n verdere leemte in die UGO-indiensopleiding van onderwysers aan, naamlik die gebrek aan opleiding ten opsigte van die pedagogiese vertrekpunte waarbinne die kurrikulumverandering gekontekstualiseer moet word. Volgens hom het onderwysers nog nie hul bestaande onderrig- en assesseringspraktyke in lyn met UGO-praktyke gebring nie.

Reynecke (2008:121), met verwysings na Vandeyar en Killen (2003); Combrink (2003); Schiebush en Thobedi (2005); en Kaiser (2007), twyfel glad nie dat onderwysers moontlik mag dink dat hulle voldoende bemagtig is om die kurrikulumverandering te hanteer, nadat hulle teoretiese opleiding oor UGO en UGA ontvang het. Die praktiese implementering van die UGO-kurrikulum plaas onderwysers egter voor geheel en al nuwe eise en uitdagings, waarvoor die teoretiese aard van die indiensopleidingsgeleenthede hulle nie toereikend voorberei het nie.

Bogenoemde navorsingsbevindinge en uitsprake is nie enig tot die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks nie. Vandeyar (2005:464) bevestig dat sekere uitdagings, waarmee Suid-Afrikaanse onderwysers gekonfronteer word, nie uniek is nie en dat onderwysers in ander lande ook probleme met UGA-implementering ervaar. Warnich (2008:283) verwys in sy navorsing na lande soos Engeland, Australië, die VSA en Nieu-Seeland waar onderwysers ook sukkel met die implementering van UGA. Die verskil in aard en omvang van die probleme het egter te make met die vlak van UGO-implementering. In Australië, byvoorbeeld, is baie onderwysers nie voldoende toegerus om assesseringskriteria te interpreteer en assesseringsvlakke te beoordeel nie (Warnich, 2008:283). In Suid-Afrika, soos aangedui deur die onderhawige navorsing, maak onderwysers nog hoofsaaklik in assessering van toetse en eksamens asook punte gebruik en word daar nog met die paradigmatuif vanaf normgerigte assessering na kriteriumgerigte assessering geworstel. Hierdie tendens is 'n leemte wat deur goeie gestruktureerde kwaliteitindiensopleiding aangespreek moet word, sodat formatiewe assessering (assessering vir leer) tot sy reg in Suid-Afrikaanse skole kan kom.

5.5.1.2 Implementering van UGA in skole

(a) Die aanwesigheid van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid

Alhoewel die meerderheid van die deelnemers aangedui het dat hul skole oor 'n assesseringsbeleid beskik en dat die assesseringsbeleid hulle gehelp het om assessering met 'n groter mate van sukses te implementeer, het 32.78% van die deelnemers tog aangedui dat hulle skool nie oor 'n assesseringsbeleid beskik nie. Indien daar egter 'n nadere blik op assessering in skole gewerp word en hoe dit uitgevoer word, word daar tog

gewoonlik 'n soort van informele assesseringsbeleid bemerk. Hierdie beleid is gewoonlik 'n mengsel van departementele asook skoolregulasies, met ander woorde die standaard assesseringsprosedures soos voorgeskryf deur die skoolhoof en departementshoofde sowel as die assesseringsgebruike of -voorkeure van individuele onderwysers in hulle klaskamers. Alhoewel daar niks met enige van hierdie elemente verkeerd is nie, sou dit tog raadsaam wees om te bepaal of hierdie informele assesseringsbeleide, in 'n algehele sin, die mees effektiewe wyse van assessering veronderstel.

Die navorser spreek die hoop uit dat in gevalle waar skole nie oor 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid beskik nie, leerders volgens die bestaande riglyne van die onderwysdepartement geassesseer word. Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:6) voorsien aan onderwysers die riglyne waarvolgens hulle moet rekordeer en rapporteer. Een van vele beleide waarmee opvoeders veral sedert 1996, met die instelling van die Nasionale Onderwyswet (27/1996), gekonfronteer moes word is die *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General and Education Training Band* (SA, 2007). Die beleid word soos volg omskryf:

"This policy provides a framework for assessment and qualifications for all public and private schools and community-based sites. It consolidates assessment provisions contained in the NCS, and should therefore be read together with the NCS." (SA, 2007:6)

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (2007:6) asook die nasionale assesseringsbeleid vir die VOO-band (2006b:8) voorsien dus 'n raamwerk waarbinne die skool sy assesseringsbeleid kan ontwikkel. Die doel van die genoemde assesseringsbeleide is die standaardisering van die rekordering- en rapporteringsproses. Dit is belangrik dat die skoolgebaseerde assessering volgens die vereistes van hierdie beleid moet geskied.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) stel, onder andere, die volgende vereistes aan skoolgebaseerde assessering:

- *"Assessment is a continuous planned process of identifying, gathering and interpreting information about the performance of the learners."* (SA, 2007)

Die resultate van die onderhawige navorsing dui egter daarop dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers die vraag-en-antwoord-metode verkies, ten koste van ander prestasiegebaseerde assesseringsmetodes.

- *"Assessment should be authentic, continuous, multi-dimensional, varied and balanced."* (SA, 2007:7)

Dit is egter duidelik uit die onderhawige navorsing dat die oorgrote meerderheid van deelnemers steeds verkies om toetse/vraestelle as assesseringsinstrumente te gebruik, in plaas van ander toepaslike assesseringsinstrumente soos rubrieke en assesseringsmatrikse. Net 'n klein persentasie van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld tydens assessering van joernale gebruik maak. Joernale is seker een van die mees toepaslike assesseringsinstrumente om inligting, rakende die waardes en houdings van leerders, te bekom. Die inligting in Tabel 5.13 toon ook aan dat meeste van die deelnemers in hulle assessering slegs op kennis fokus en aspekte soos houdings, waardes en besluitnemingsvaardighede verwaarloos. Hierdie tendens dui daarop dat assessering nie gebalanseerd plaasvind nie.

- *“Take into consideration the diverse needs of learners and the context. Various assessment strategies should therefore be used.” (SA, 2007:7)*

Volgens die bevindinge, van die onderhawige ondersoek, gebruik minder as die helfte van die deelnemers gereeld diagnostiese assessering en net meer as die helfte maak van basislynassessering gebruik. Dit lei tot die volgende vrae:

Hoe word leerders met spesiale leerbehoefte geïdentifiseer?

Hoe word bepaal wat die leerders reeds weet en kan doen?

Hoe word die mees toepaslike assesseringstake ontwerp wat nie net in lyn met die leeruitkomst is nie, maar ook aangepas moet word om voorsiening vir diverse leerbehoefte van leerders te maak?

- *“... in the main be criterion-referenced, be accurate, objective, valid, fair, manageable and time-efficient.” (SA, 2007:7)*

Die ondersoek se resultate weerspieël die deelnemers se eendimensionele benadering tot assessering en alhoewel die meerderheid beweer dat hulle van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente gebruik maak, wys die resultate dat pen-en-papier-toetse steeds praktyke oorheers. Hierdie tendens is in direkte teenstelling met die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) wat bepaal dat assessering hoofsaaklik kriteriumgerig moet wees, vele vorme moet aanneem, inligting van verskillende bronne bekom moet word en verskillende bekwaamhede en gebruike moet insluit.

Een van die grootste probleemareas van implementering, in die onderhawige ondersoek geïdentifiseer, is die tydrowendheid en omslagtigheid aard van UGA.

In die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) bevat self teenstrydighede, waarvan enkele voorbeelde soos volg verskaf word:

“(b) states that the performance of learners should be measured against the assessment standards of the learning outcomes in a grade” en dan weer verder “8 (g) in main, be criterion-referenced.”

Verder dui no. 35 (a) van die nasionale assesseringsbeleid in die AOO-band (SA, 2007:11): *“Learning Outcomes (LO’s) and Assessment Standards (Ass) should be used to inform the planning and development of assessment tasks. However, the recording and reporting of learner performance take place against the assessment task and not the learning outcome.”* Die laasgenoemde wyse van rekordering en rapportering beweeg weg van kriteriumgerigte assessering. Kwalitatiewe, formatiewe en konstruktiewe terugvoer gaan sodoende moeilik realiseer.

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat alhoewel die meerderheid van die deelnemers aangedui het dat hulle skole oor ’n assesseringsbeleid beskik en dat die skoolgebaseerde assesseringsbeleid hulle gehelp het om UGA, met ’n groter mate van sukses toe te pas, die aard van die gerapporteerde assesseringspraktyke teendeel weerspieël.

Vandeyar (2005:462) voer aan dat die UGA-beleid ’n radikale vertrekpunt in die assesseringsfilosofie is en dat daar wegbeweeg moet word van ’n normgerigte, inhoudsgebaseerde summatiewe assesseringsbenadering na ’n kriteriumgerigte formatiewe assesseringsbenadering. Die resultate van die ondersoek dui egter op die teenoorgestelde.

Dit blyk uit die ondersoek dat die voorskrifte en riglyne vervat in die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007) dalk te ambisieus is en moontlik net oppervlakkig in skole geïmplementeer word. Daar is weinig bewyse van die implementering van die UGA-beginsels in die gerapporteerde assesseringspraktyke gevind.

(b) Die aanwesigheid van ’n assesseringsplan en assesseringsprogram in skole

Die meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hul skool oor ’n assesseringsplan beskik en dat hulle deelname aan die assesseringsplan hulle gehelp het om UGA, met ’n groter mate van sukses, te implementeer. Meeste van die deelnemers het ook bevestig dat hulle van ’n assesseringsprogram gebruik maak.

Item (20) op p. 9 van die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) bepaal die volgende: *“The assessment programme is planned by the teacher to meet the needs of learners in the classroom and to facilitate teaching and learning. Each assessment programme contributes to the compilation of an assessment plan of a school.”*

Item (12) van die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:8) bepaal die volgende: *“NCS requires the use of a variety of appropriate assessment strategies that adequately assess learner achievement and develop skills for lifelong learning. The strategies and forms of assessment used should be appropriate for the knowledge, skills or*

attitudes and the range of competencies being assessed as well as for the age and developmental needs of the learners. These assessment tasks should be carefully designed to cover the Learning Outcome and Assessment Standard of the Learning programme/Learning area. These tasks should therefore be designed in such a way as to ensure that a variety of skills are assessed."

Die funksie van die assesseringspan is die ontwikkeling, implementering en monitering van die skoolgebaseerde assesseringsbeleid. Die assesseringsprogram vorm deel van die skool se assesseringsplan. Die skool se assesseringsplan en assesseringsprogram het as doel die inwerkingstelling van die skool se assesseringsbeleid.

Die onderhawige ondersoek toon dat die fokus van assessering steeds oorwegend op kennis bly en dat die assessering nog hoofsaaklik eendimensioneel is, waar daar grotendeels van die vraag-en-antwoord-metode en pen-en-papier-toetse in die assessering gebruik gemaak word. Hierdie tendense dui daarop dat die assesseringsprogram hoofsaaklik vir summatiewe doeleindes aangewend word. Die lae voorkoms van kriterium- en prestasiegerigte assesseringstake dien as bewys dat assessering nog hoofsaaklik inhoudsgebaseerd is.

Dus, alhoewel die meerderheid van die deelnemers aangedui het dat hulle skool oor 'n assesseringsprogram en -span beskik en dat hulle deelname aan die assesseringsprogram/-span hulle gehelp het om UGA, met groter sukses te implementeer, moet die skool se assesseringspan let op die verskeidenheid van assesseringstegnieke wat in die assesseringsprogram gebruik word asook die toepaslikheid van die assesseringstake. Dit is reeds gestel dat die assesseringstake toepaslik vir die assesseringstandaarde en die leeruitkomste asook vir die verskillende leerstyle en spesifieke behoeftes van die leerders moet wees. Die toepaslikheid van die assesseringstake moet ook met die geldigheid en betroubaarheid van assessering verband hou en dit impliseer dat daar van 'n wye verskeidenheid assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente gebruik sal moet word.

Dit lei tot die gevolgtrekking dat die toepaslikheid van die assesseringstake in die assesseringsprogram bevraagteken moet word, aangesien die meerderheid van die deelnemers se assesseringstake hoofsaaklik op kennis fokus en daar oorwegend van summatiewe assesseringstegnieke gebruik gemaak word.

Warnich (2008:291) het ook in sy navorsing bevind dat onderwysers meer praktykgerigte opleiding verlang in terme van die aanwending van die verskillende assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente.

Dit is dus van wesentlike belang dat onderwysers wat deel is van 'n assesseringspan, bekend moet wees met die verskillende leeruitkomste en assesseringstandaarde sodat toepaslike assesseringstake ontwerp kan word wat aan die vereistes van die leeruitkomste voldoen. Dit sal die primêre taak van die assesseringspan wees om nie net die implemen-

tering van die skool se assesseringsbeleid te monitor nie, maar ook die toepaslikheid, geldigheid en betroubaarheid van die assesseringstake in die assesseringsprogram te kontroleer. Indien die assesseringstake nie meet wat dit veronderstel is om te meet nie (kennis, vaardighede, houdings en waardes), sal die assessering nie geldig en betroubaar wees nie en word assessering 'n mors van tyd.

Beets (2007:243) het ook in sy navorsing bevind dat onderwysers hoofsaaklik van toetse en eksamens as assesseringstegnieke gebruik maak en dat onderwysers nie assesseringstake ontwikkel en aanpas om aan leerders se behoeftes te voldoen nie. Hy dui verder ook aan dat baie van die assesseringstake wat onderwysers gebruik, direk uit handboeke afkomstig is.

Dit blyk dat onderwysers se deelname in die assesseringsplan hulle nie werklik help met die belangrike UGA-strategieë, soos die ontwikkeling van 'n toepaslike verskeidenheid van assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente nie. Die ontwerp van 'n sulke toepaslike assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente is noodsaaklik vir die ontwikkeling van 'n assesseringsprogram vir elke vak/leerarea binne elke graad. Bekwame assesseringsplanne moet opgelei en daargestel word vir die implementering en monitering van die assesseringsprogram. Sodoende sal deelname aan 'n assesseringsplan die effektiewe implementering van UGA bevorder.

(c) Die aanwending van assesseringstipes

Volgens die meerderheid van die deelnemers maak hulle gereeld van formatiewe en summatiewe assessering gebruik. Meer as die helfte van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van basislynassessering gebruik maak en minder as die helfte van die deelnemers het aangedui dat hulle van diagnostiese assessering gebruik maak.

Dit is belangrik om te let dat die aanwending van die assesseringstipe met die doel van die assessering vereenselwig kan word.

In *Guidelines for Integrated Assessment* (SAQA, 2005:14) word die doel van assessering as 'n primêre funksie van leerondersteuning verstaan en die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir Grade 10-12 (SA, 2002:23) verduidelik die redes vir assessering soos volg:

"...there are many reasons why learners' performances are assessed. These include assessment for monitoring progress, diagnosing or remediating barriers to learning, selection, guidance, supporting learning, certification and for promotion."

Die doel van assessering sluit dus in: formatiewe of moniteringsbesluite, diagnostiese besluite, summatiewe of bereikingsbesluite.

Gesien in die lig van die bogenoemde en veral met betrekking tot die doel van assessering, kan formatiewe assessering met informele assessering en summatiewe assessering met formele assessering vergelyk word. Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) is duidelik in sy verduideliking van die doel van informele assessering, of daaglikse assessering, waar dit oor die monitering van leerderprogressie gaan. Informele assessering wat ook onder die vaandel van deurlopende assessering (DASS) geplaas kan word, kan gedoen word in die vorm van waarneming, besprekings, leerder-onderwyser-konferensies, informele klaskamerinteraksies, ensovoorts. Voorbeelde van formele assesseringstake soos voorgestel deur die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) sluit in projekte, mondelinge aanbiedinge, demonstrasies, toetse, eksamens en praktiese demonstrasies.

Volgens die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:8) is die doel van 'n informele assessering om terugvoer oor leerders te gee en om onderrig en leer te bevorder. Hierdie vorm van assessering vir leer dui op die formatiewe doeleindes van assessering. 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word, is dat formele assesseringstake wat vir rapporterings- en progressiedoeleindes gerekordeer moet word, 'n summatiewe doel het.

Die beleid van die Departement van Onderwys om net die formele assesseringstake te modereer, beteken dat die fokus nog steeds primêr op summatiewe assessering val. Die klem is dus steeds op aanspreeklikheid en die bepaling van 'n punt/gradering, eerder as op die aanwending van assesseringsinligting ter bevordering van leer. Die deelnemers se oormatige gebruik van toetse/vraestelle om leerderprestasie te meet, is waarskynlik omdat die interpretasie van die kwantitatiewe resultate verkry uit toetse/vraestelle, makliker interpreteerbaar en verantwoordbaar is, as byvoorbeeld kwalitatiewe inligting verkry uit kriteriumgerigte assessering. Die verklarende aard van kriteriumgerigte assessering is ook 'n moeisame en omslagtige proses. Laasgenoemde sluit prestasiegebaseerde assesseringstake soos praktiese demonstrasies, voorstellings, rolspel, ensovoorts in wat die deelnemers die minste gebruik.

Die lae voorkoms van basislyn- en diagnostiese assessering, in vergelyking met formatiewe en summatiewe assessering, impliseer dat die deelnemers hulself die geleentheid ontnem om vir individuele verskille van leerders voorsiening te maak. Die onderbenutting van veral diagnostiese assessering minag die volgende bepaling in die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:4) (15):

"It is important that learners who might experience barriers to learning and development are identified early, assessed, and provided with learning support. All assessment tasks should therefore be adopted to accommodate these learning needs."

Hierdie bepaling sal egter net 'n ideaal en 'n droom bly indien basislyn- en diagnostiese assessering nie werklik tot hul reg kom nie.

Reynecke (2008:124) bevind in haar navorsing dat onderwysers in die VOO-band wel die belangrikheid van 'n verskeidenheid van assesseringsinstrumente besef, aangesien die onderwysdepartement 'n verskeidenheid van assesseringstake wat formeel geassesseer moet word, in die *Subject Assessment Guidelines* voorskryf. Die voordeel van hierdie voorgeskrewe assesseringstake is dat dit toepaslik tot die leeruitkomste en assesseringstandaarde is. Die nadeel is dat die assesseringstake nie aanpas by individuele verskille en die behoeftes van leerders nie. Die onderwyser word ook ontnem van die geleentheid en denkproses om self toepaslike assesseringstake wat in lyn met die leeruitkomste en assesseringsdoelwitte is, te ontwikkel.

(d) Die fokus van assessering

Volgens hierdie studie fokus die oorgrote meerderheid van die deelnemers gereeld op kennis tydens assessering en kry kommunikasievermoëns en probleemoplossingsvaardighede dieselfde aandag. Net meer as die helfte van die deelnemers se assessering fokus op houdings en waardes, terwyl groepdeelname en besluitnemingsvaardighede die minste aandag in assessering van leerders kry.

Wanneer die effektiewe assessering van leeruitkomste beplan word, moet die volgende essensiële vrae beantwoord kan word. Fokus die assessering op wat belangrik is, wat van waarde is en wat die leerders benodig om suksesvol in die toekoms te kan optree?

Die oormatige gebruik van pen-en-papier-toetse en -vraestelle asook die klem op vraag-en-antwoord-metodes en portefeuljes lei direk daartoe dat assessering nog oorwegend op kennis gerig is. Hierdeur word nie geïmpliseer dat kennis nie belangrik is nie. Kennis is inderdaad belangrik en vaardighede kan nie in 'n vakuum verwerf word nie, maar moet in die kennis ingebed wees. Indien assessering hoofsaaklik op kennis fokus en aspekte soos houdings en waardes; besluitnemingsvaardighede; en groepdeelname in assessering verwaarloos word, ontstaan daar 'n situasie waar kennis 'n struikelblok kan word, in plaas van 'n middel tot 'n doel. Dit was juis 'n bevinding van die K2005-verslag (Chisholm, 2000:23) dat die tradisionele kurrikulum (sillabus) met kennisinhoud oorlaai was en dat daar nie werklik geleenthede in die kurrikulum was vir die ontwikkeling van vaardighede nie.

Dit is belangrik om daarop te let dat assesseringstandaarde kennis, vaardighede, houdings en waardes omvat. In hierdie verband bepaal die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:8) die volgende:

“Maximise learners’ access to the knowledge, skills, values and attitudes defined in the national curriculum policy ... determine the progression of each learner through the acquisition of knowledge and a range of competencies.”

Die leeruitkomste in die NKV beskryf nie net die leer van kennis nie, maar 'n verskeidenheid leertipes. Dit is dus belangrik dat die leerder se vordering nie net aan die bemeestering van kennis gemeet moet word nie, maar ook aan ander tipes leer en die bekwaamheid om die leer toe te pas. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde dui duidelik aan dat dit gaan oor wat die leerder in staat is om te doen. Hierdie “in staat wees” verwys na bepaalde bekwaamhede, dus meer as net kennis wat gedemonstreer moet word. Die veronderstelling is dat die “kennis” ook binne 'n bepaalde konteks en op 'n bepaalde vlak toegepas moet word wat 'n verskeidenheid van vaardighede vereis. Die onderwyser se bekendheid met die leeruitkomste en assesseringstandaarde is dus van uiterste belang. Vir assessering om betekenisvol te wees, is dit belangrik dat dit ten volle met onderrig en leer geïntegreer moet wees en assessering behoort aangewend te word om onderrig en leer te ondersteun en bevorder. Assessering moet dus nie net vir die kognitiewe aspekte in die leeruitkomste voorsiening maak nie, maar ook vir affektiewe en psigomotoriese aspekte van leer. Volgens Killen (2004), tydens 'n werkwinkel van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, is die eerste assesseringsbesluit wat die onderwyser moet neem, die identifisering van toepaslike leerdomeine (kognitief, affektief, psigomotories) in die leeruitkoms. Die tweede assesseringsbesluit is om die toepaslike vlak van leer in die leerdomein te bepaal. Die hoofdoelwit is om in geïntegreerde onderrig, leer en assessering 'n balans binne die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leerdomeine te handhaaf.

UGA is dus meer as net die assessering van kennis. Dit behels die ontwikkeling van leerders se vermoëns en vaardighede om konsepte, idees en aksies in 'n lewenswerklike konteks te integreer.

Die onderhawige ondersoek het bevind dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers pen-en-papier-toetse as assesseringstegniek verkies, met 'n oormatige fokus op kennis wat aandui dat assessering steeds as 'n “toevoeging” (“*add on*”) beskou word en die geïntegreerde aard van onderrig, leer en assessering nie ten volle benut word nie.

Die aanwending van basislyn- en veral diagnostiese assessering is dus nie net belangrik om leerders se kennisvlak en vaardighede te bepaal nie, maar ook om dimensies en assesseringstandaarde (kennis, vaardighede, houdings en waardes) vir die ontwerp van toepaslike assesseringstake te identifiseer. Hierdie assesseringstake moet dan ook toepaslike resultate in terme van vaardighede, houdings en waardes ontsluit. Leer is nie net kognitief nie, gevoelens en houdings gaan hand aan hand met die intellektuele – emosies affekteer, met ander woorde, die kwaliteit van leer. Onderwysers wat onkundig oor

kurrikulering is, sal die belyningsproses tussen assessering en die tipe van kennis, vaardighede, houdings en waardes wat verwerf moet word, ingewikkeld vind. Dit word aanbeveel dat die AOO-band ook vakassesseringsriglyne voorsien wat die onderwyser in die belyningsproses help om nie net die proses effektief te rig nie, maar wat ook praktiese voorbeelde voorsien.

(e) Bekendheid met die leeruitkomste van die leerarea

Meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle bekend is met die leeruitkomste wat hulle onderrig en net 'n baie klein persentasie het hulle onkunde daaroor herken.

Dit is belangrik dat die onderwyser nie net deeglike kennis oor die leeruitkomste van die leerarea beskik nie, maar ook die presiese betekenis en rol van 'n leeruitkoms begryp.

Deelnemers se oormatige fokus op kennis asook eendimensionele aanwending van assesseringstipes, -metodes, -tegnieke en -instrumente tydens assessering, noodsaak 'n ondersoek van die deelnemers se begrip asook vlak van begrip van leeruitkomste. Die oormatige gebruik van vraag-en-antwoord-metodes, vraestelle en toetse weerspieël die eendimensionaliteit van assessering en dat die onderwyser se intensies, eerder as die leeruitkomste, vooropgestel word. Bekendheid met die leeruitkomste gee die onderwyser 'n beter begrip van die verwantskap tussen intensies en resultate.

Killen (1996:3) lewer in hierdie verband die volgende kommentaar:

"The real issue is that statements of aims, goals and objectives describe the intent of some educational process. If these intentions are realised, the end product of the educational process can be referred to as an educational outcome. It is this link between intentions and results that is the heart of outcomes-based education. Statements of intent or statements of desired educational outcomes focus attention on the purpose of instruction, rather than on the content or learning experiences that are the vehicles for instruction."

Beets (2008:243) se navorsing bevind dat onderwysers, tydens die ontwerpproses van assesseringstrategieë, hulle nie deur die leeruitkomste en assesseringstandaarde laat lei nie en dat 'n groot aantal van die assesseringstake wat leerders uitvoer, direk uit skoolhandboeke kom. Warnich (2008:291) stem gedeeltelik hiermee saam wanneer hy aandui dat assesseringswyse in UGO die onderwyser se ervaring en intuïsie asook tyd in beslag neem. Hierdie is die vernaamste aspekte wat in gedagte gehou moet word, in die bepaling van assesseringstrategieë.

UGA impliseer, veral in terme van die ontwerp van bepaalde onderrig-, leer- en assesseringstrategieë dat die rol van die onderwyser verander het en dat die onderwyser nou ook die rol van kurrikuleerder aanneem. Assesseringstandaarde binne die leeruitkomste dien as die vertrekpunt waarvolgens die onderwyser bepaalde leerprogramme/vakraamwerke, werkskediules en lesplanne ontwerp. Volgens die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007:8) vorm die assesseringstrategieë deel van die assesseringsraamwerk.

Dit maak bekendheid met die leeruitkomste en assesseringstandaarde van kardinale belang, aangesien die leeruitkomste en die toepaslike assesseringstandaarde die ontwerp en implementering van onderrig-, leer- en assesseringstrategieë rig.

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers is oortuig daarvan dat die assesseringstandaarde, waarvolgens hulle leerders beoordeel en wat progressievlakke aandui, by die leeruitkomste aansluit.

Alhoewel die deelnemers aangedui het dat hulle bekend is met die leeruitkomste van hul leerarea/vak en dat hulle weet hoe assesseringstandaarde by die leeruitkomste aansluit, dui die lae aanwending van assesseringstake wat op die meting van vaardighede, houdings en waardes gerig is, daarop dat hulle moontlik slegs kennis van die feitlikhede van die leeruitkomste dra en nie oor watter “tipe leeruitkoms” dit is nie. Hierdie gebrek aan die bepaling van die “tipe leeruitkoms” lei direk daartoe dat onderwysers óf die aard van die leeruitkoms ignoreer óf bloot nie weet hoe om assesseringstrategieë te ontwikkel wat mees toepaslik vir die “tipe leeruitkoms” of tipe leer sal wees nie. Soos in item (d) aangedui, is die eerste stap in die onderwyser se assesseringsbesluit, die identifisering van die toepaslike leeruitkoms en die bepaling vir watter leerdomein die leeruitkomste ontwikkel is. Die tweede stap is die vasstelling van toepaslike vlakke van leer binne die leerdomein. Die navorser kon geen bewyse in enige departemente beleid vind van die voorsiening van riglyne of prosedures aan onderwysers vir die aanwending van die klassifikasiesisteme of leertaksonomieë.

Killen (2004) het, tydens 'n werkswinkel van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, progressie tussen vlakke (assesseringstandaarde) soos volg geïllustreer:

Volgens Killen (2004) kan onderwys as 'n reis beskou word en verteenwoordig dit 'n liniêre kontinuum. Leeruitkomste en assesseringstandaarde verteenwoordig straatname op hierdie reis en wys die pad aan. Om te bepaal waar leerders op hulle reis is, moet hulle die geleentheid gegee word om hulle kennis en vaardighede te demonstree. Assesseringstake voorsien aan leerders hierdie geleentheid en assesseringstandaarde verteenwoordig die “mylpale” op die reis.

Killen (2004) verduidelik in hierdie verband dat die onderwyser die volgende belangrike vrae in sy/haar onderrig en assessering, moet beantwoord:

- Watter belangrike dinge moet leerders leer?
- Hoe kan onderrig beplan en oorgedra word, om hoë vlakke van leer by leerders te bereik?
- Watter assesseringsinstrumente en prosedures sal akkurate inligting oor leerders se vlak van leer voorsien?
- Hoe kan onderwysers verseker dat uitkomst, onderrig en assessering met mekaar belyn is?

Dit is dus belangrik dat onderwysers nie net met die feitlikhede van die leeruitkomst bekend sal wees nie, maar ook met die “tipe” van leeruitkoms. Aspekte wat die interpretasie van leeruitkomst bemoeilik, is die diversiteit binne die skoolkonteks en dat die leeruitkomst voorsiening vir ’n wye verskeidenheid van leertipes moet maak. Dit is dus voor die hand liggend dat onderwysers van klassifikasiesisteme of leertaksonomieë gebruik sal moet maak om die tipe leer, binne die bepaalde leerdomeine, te omskryf. Daar bestaan, volgens Van der Horst en Macdonald (2008:30-42), verskillende leertaksonomieë waarvolgens onderwysers die tipe leer kan omskryf. ’n Leertaksonomie, soos Gagne se taksonomie van leeruitkomst, is ’n omvattende klassifikasiesistelsel wat leer in die kognitiewe (intellektuele), affektiewe (emosionele) en psigomotoriese (fisiese) domeine van menslike werking insluit. Leer is nooit uitsluitlik kognitief nie – emosies en houdings gaan hand aan hand met die intellektuele. Krathwohl het ’n taksonomie of klassifikasiesistelsel spesifiek vir die emosionele domein ontwikkel. Kohlberg se taksonomie is op die beginsel gebaseer dat leerders deur verskillende fases van morele ontwikkeling, in lyn met hulle intellektuele vaardighede, beweeg. Alhoewel Kohlberg se taksonomie dus met die houdings-/waardesdimensie van leeruitkomst verband hou, het dit ’n sterk intellektuele verband. Harrow se taksonomie is weer vir die fisiese domein ontwikkel. Hierdie taksonomie, ontwikkel vir die psigomotoriese domein, kan in vele onderrigsfere gebruik word, soos Liggaamsopvoeding, Kuns en Drama. ’n Taksonomie wat dikwels in onderwys aangewend word, is die van Benjamin Bloom. In plaas van die oorweging van die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese domeine van leer, binne dieselfde taksonomie, het Bloom ’n taksonomie net vir die kognitiewe domein ontwikkel. Van der Horst en Macdonald (2008:31) verduidelik dat leertaksonomieë die onderwyser dus met ’n sistematiese benadering voorsien om dit wat die onderwyser wil hê die leerder moet bemeester (leeruitkoms en assesseringstandaard) te beskryf en klassifiseer. Die taksonomie voorsien ook onderrigstrategieë wat aangewend kan word, om die leerders te help om te leer en toepaslike assesseringsprosedures wat inligting oor leerders se leer kan voorsien.

Die lae voorkoms van basislynassessering weerspieël onderwysers se gebrekkige begrip van wat leerders “moet weet en kan doen”, in terme van die bereiking van leeruitkomste. Onderwysers kan nie met sekerheid aandui dat hulle oortuig is dat die assesseringstandaarde by die leeruitkomste aansluit, as hulle nie die verskil tussen ’n “lae vlak” van bereik en ’n “hoë vlak” van bereik van die leeruitkomste kan bepaal nie.

Die voorafgaande bespreking toon hoe bekendheid met die leeruitkomste en die oortuiging dat assesseringstandaarde by die leeruitkomste aansluit, uiters relatief van aard kan wees en op subjektiewe oordeel mag berus.

Reynecke (2008:121) het in dié verband in haar navorsing bevind dat alhoewel onderwysers beweer het dat hulle toegerus is om UGA suksesvol te kan implementeer, slegs 14.44% in staat gevoel het om assesseringstandaarde uiteen te sit (“unpack”) en leeruitkomste vas te stel.

Onderwys mag moontlik bekend wees met die leeruitkomste en assesseringstandaarde in hulle vak of leerarea, maar dit beteken egter nie dat hulle daartoe in staat is om toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë uit die leeruitkomste en assesseringstandaarde te ontwikkel nie. Dit is noodsaaklik dat onderwysers kennis oor die leeruitkomste en toepaslike assesseringstandaarde so deeglik is dat nadat hulle die leeruitkoms en toepaslike assesseringstandaarde geïdentifiseer het, hulle ook die toepaslike leerdomeine (kognitief, affektief en psigomotoriese) en domeinvlakke sal bepaal sodat dit met die toepaslike assesseringsmetodes verbind kan word. Indien laasgenoemde proses gevolg word en die leeruitkoms op toepaslike taksonomieë soos dié van Bloom, Gagne, Krathwohl, Kolhberg en Harrow gebaseer word, sal die onderwyser in staat wees om ’n verskeidenheid van toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë te ontwikkel en aan te wend. Die assesseringstrategieë sal dan nie net in lyn met die leeruitkoms en assesseringstandaard wees nie, maar sal ook ander aspekte van die leeruitkoms (soos vaardighede, houdings en waardes) assesseer.

(f) Aanwending van assesseringsmetodes

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle gereeld van die vraag-en-antwoord-metode gebruik maak en dat hulle net soms self-, portuurgroep-/maat- en groepsassessering gebruik. Onderhoude en konferensies blyk assesseringsmetodes te wees wat baie selde gebruik word.

Die oormatige toepassing van die vraag-en-antwoord-metode weerspieël die sterk invloed wat tradisionele assesseringspraktyke, gebruik voor die instelling van UGO, nog steeds op assesseringspraktyke het. Die fokus bly steeds on die onderwyser se intensies wat voorop gestel word, eerder as op wat leerders moet kan vermag. ’n Aanhaling uit *Appendix E* deur

die Departement van Onderwys (SA, 1996:2) ondersteun hierdie bevinding, in terme van hoe die tradisionele benadering die intensies van onderrig teenoor die resultate van leer beïnvloed. Beets (2008:244) se navorsing het ook bevind dat die pedagogiese aanslag van onderwysers kurrikulumgedrewe en nie leergedrewe is nie. Hierdie bevinding verklaar moontlik die lae aanwending van self-, maat- en groepsassessering en Beets (2008:244) bevestig ook dat die gebruik van portuur- en selfassessering nog nie 'n integrale plek in assessering inneem nie.

Die vraag-en-antwoord-metode is nie noodwendig 'n alleenstaande assesseringsmetode nie en kan deel van waarneming/observasie of enige andere assesseringsmetode wees. Alhoewel die vraag-en-antwoord-metode die basis van 'n dinamiese interaktiewe assesseringsprogram kan vorm, is dit noodsaaklik dat dit eerder aangewend word om alternatiewe assesseringstrategieë te ondersteun, in stede van 'n assesseringsmetode te wees wat op sy eie gevolg word. Dit is interessant dat konferensiebesprekings en onderhoude wat deur die oorgrote meerderheid van die deelnemers in die onderhawige ondersoek glad nie as assesseringsmetode gebruik word nie, juis op die vraag-en-antwoord-metode gebaseer is. Die onvermoë om die verband tussen die assesseringstegnieke te onderskei dui op gebrekkige kennis van die doel asook die verskeidenheid van die assesseringstegnieke.

Slegs 'n klein persentasie van die deelnemers het aangedui dat hulle van selfassessering gebruik maak. Selfassessering is veral noodsaaklik tydens refleksie in die leerproses asook die ontwikkeling van metakognitiewe vaardighede. Die waarde van selfassessering word dus nog nie ten volle benut nie. Selfassessering is 'n voorwaarde vir selfregulerende leer omdat dit die leerder help om beheer oor sy eie leer te neem en om vaardighede te ontwikkel om sy/haar eie leer te bevorder.

Portuurgroep-/maatassessering voeg baie waarde tot die onderrig-, leer- en assesseringsproses en voorsien aan leerders 'n wyse om hulle kennis, vaardighede, houdings en waardes in 'n meer gemaklike omgewing te demonstreer. Maatassessering bied aan leerders die geleentheid om hulself met groter vrymoedigheid uit te druk. Portuurgroep-/maatassessering wat veral die ontwikkeling van kritiese denke kan bevorder, vervang nie die onderwyser se assessering nie, maar ondersteun dit eerder.

Onderhoude is seker een van die oudste en mees bekende assesseringsmetodes, ter ontsluiting van inligting van die leerder. Hierdie metode, in kombinasie met die vraag-en-antwoord-metode, voorsien aan die onderwyser 'n verskeidenheid van toepassingsmoontlikhede. Die stel van oopvrae ("*open-ended questions*") stel die leerder in staat om self die vraag te interpreteer en om 'n individuele antwoord te gee.

Beets (2008:244) het in sy navorsing bevind dat portuur-/maat- en selfassessering nog nie integrale elemente van onderwysers se assesseringstrategieë uitmaak nie. Groepswerk is ook nie, volgens hom, deel van die globale klaskamerpraktyk nie.

Alhoewel baie onderwysers besef dat groepswerk die ideale geleentheid skep vir koöperatiewe leer en om leerders se probleemoplossingsvaardighede te verbeter, assesseer onderwysers dikwels nie hierdie groepwerksessies nie.

Die grootste probleemarea met UGA wat deur die meerderheid van die deelnemers in die onderhawige navorsing uitgewys is, hou verband met die tydrowende aard van assessering. Dit is belangrik dat onderwysers juis alternatiewe metodes van assessering soos self-, maat- en groepsassessering sal aanwend, want behalwe vir die voordele en waarde wat die assesseringsmetodes vir leerders inhou, kan die onderwyser ook baie tyd spaar met die gebruik van alternatiewe assesseringsmetodes.

Die gebruik van alternatiewe assesseringsmetodes moet egter, soos met enige ander assesseringsmetode, ook in lyn met die leeruitkomste en assesseringstandaarde wees. Vanuit 'n assesseringsperspektief gaan dit steeds om die verkryging van toepaslike, geldige en betroubare inligting rakende die progressie en bereiking van die tersaaklike leeruitkomste en assesseringstandaarde.

(g) Aanwending van assesseringsinstrumente

Volgens die navorsing gebruik die oorgrote meerderheid van deelnemers gereeld vraestelle/toetse en portefeuljes as assesseringsinstrumente en dat die helfte van die deelnemers soms van observasievorms en uitstallings gebruik maak. Joernale en assesseringsmatrikse is van die assesseringsinstrumente wat die minste aangewend word.

Dit is kommerwekkend dat slegs 28.85% van die deelnemers van observasievorms gebruik maak, aangesien observasie een van die mees toepaslike en intensiewe assesseringstegnieke is wat in prestasiegebaseerde assessering (*"performance-based assessment"*) gebruik word. Prestasiegebaseerde assessering is ook essensieel vir die assessering van leerders se progressie. Prestasietake (*"performance tasks"*) fokus juis op die toepassing van die leerder se kennis, vaardighede en houdings in 'n verskeidenheid van realistiese situasies en kontekste.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:9) bepaal die volgende:

"Assessment instruments and procedures must be appropriate to the intensity and the nature of the support needed by a learner."

Die observasie van leerders vorm die mees algemene basis vir die beoordeling van leerdersgedrag en -progressie. Waarneming stel die onderwyser nie net in staat om lewenswerklike assesseringsinstrumente te ontwerp nie, maar help ook die onderwyser om moontlike oorsake van leerders se gedrag of gebrek aan begrip te identifiseer. Die rede waarom daar weinig deur onderwysers van basislyn- en diagnostiese assessering in die onderhawige ondersoek gebruik gemaak is, kan ook voor die deur van ontoereikende aanwending van observasie as assesseringsinstrument geplaas word.

Lae aanwending/gebruik van observasievorms kan ook moontlik aan die siening dat die assesseringstipe te subjektief van aard is en dat inligting wat deur observasies verkry word, onbetroubaar is toegeskryf word. Onderwysers voer ook dikwels aan dat leerders se gedrag verander wanneer hulle weet dat hulle waargeneem word.

'n Interessante bevinding wat uit die onderhawige ondersoek voortgespruit het, is dat naas vraestelle/toetse, die meerderheid van die deelnemers gereeld van portefeuljes as assesseringsinstrumente gebruik maak.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band, (SA, 2007:17) verskaf breedvoerige inligting ten opsigte van die organisasie en bestuur van die onderwyserportefeulje, maar maak glad nie melding van die leerderportefeulje nie. Die onderwysdepartement het weggedoen met die leerderportefeulje, hetsy in die vorm van 'n houer of lêer, sodat die bewyse van leerderprestasie en -bekwaamheid nie tot 'n houer of lêer beperk word nie. Die aanvanklike gedagte was dat die formele assesseringstake deel van die leerderportefeulje sal vorm. Dit het egter gelei tot onderwysers se uitbuiting van die stelsel, deur net rekenskap van leerderprestasie en -progressie op grond van die inhoud van die leerderportefeulje te gee. Assesseringstake is ontwikkel vir die doeleindes van die leerderportefeulje wat dan as 'n tipe oëverblindery ("*window dressing*") gedien het. Gesien in die lig van die waarde wat informele assesseringsaktiwiteite tot die progressie en bevordering van onderrig en leer toevoeg, behoort die informele assesseringstake ook as deel van die leerder se portefeulje beskou te word. Desnieteenstaande die waarde van die informele formatiewe assesseringstake, is dit die beleid van die onderwysdepartement om slegs die formele assesseringstake te rekordeer en te modereer. Hierdie kan 'n ernstige leemte in die stelsel wees asook teenstrydig met die UGA-paradigma wat klem op formatiewe assessering plaas, aangesien die formele assesseringstake wat vir summatiewe doeleindes gebruik word, slegs dien as die finale assessering vir rekordering en rapporteringsdoeleindes. Daar vind geen eksterne moderering van die informele assesseringstake plaas nie en bestaan die assesseringsprogram van die onderwyser uit informele en formele assesseringstake wat vir 'n jaar geskeduleer is. Die informele take moet so ontwerp en geskeduleer word dat die ontwikkeling van kennis, vaardighede, houdings en waardes progressief sal opbou en aansluit by die finale formele assesseringstaak. In UGA, met die klem op formatiewe

assessering, is dit dus van uiterste belang dat die informele take wat hoofsaaklik 'n formatiewe funksie het, se aansluiting by die formele take wat hoofsaaklik 'n summatiewe funksie het, ook gemodereer sal word.

Aangesien in UGA die veronderstelling is dat assessering op leer fokus, behoort die informele formatiewe assesseringstake ook gemodereer te word. Dit is dus uiters noodsaaklik dat die skool se assesseringsbeleid vir 'n interne modereringsproses voorsiening sal maak, om die onderwyser se assesseringsprogram, bestaande toepaslike geskeduleerde en aansluitende informele en formele assesseringstake, te modereer. Die assesseringsproses behoort kontinue leer deurlopend informeel en formeel te assesseer. Die moderering van formele en gerekordeerde assesseringstake het slegs waarde as die moderator die waarborg het dat die informele assesseringstake logies by die formele assesseringstake aansluit. Volgens navorsers soos Reynecke (2008), Warnich (2008) en Beets (2007) ervaar onderwysers juis probleme met die interpretasie van kriteria en kan 'n waarborg van begrip deur onderwysers dat die assesseringstandaarde by die leeruitkomste aansluit en die informele assesseringstake artikulerend by die finale formele assesseringstake aansluit, nie sonder 'n deeglike kwaliteitsversekering of modereringsproses sonder meer aanvaar word nie.

(h) Aanwending van assesseringstegnieke

Soos in die geval van assesseringsinstrumente, het die oorgrote meerderheid van die deelnemers aangedui dat hulle gereeld van toetse gebruik maak. Eksamens en projekwerk is ook assesseringstegnieke wat dikwels gebruik word, maar paneelbesprekings en drama word feitlik nooit deur deelnemers aangewend nie.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) stipuleer dat assessering deurlopend asook geïntegreer met onderrig en leer moet plaasvind. Daar word die volgende oor formele assessering gesê: *"It provides teachers with a systematic way of evaluating how well learners are progressing in a grade and in a particular learning programme/learning area. Formal assessment should be recorded. These formal assessment tasks may focus on an integration of Learning Outcomes and Assessment Standards, but could, for enrichment or reinforcement purposes, be focused on a particular Learning Outcome and its Assessment Standard(s). Examples of formal assessments include projects, oral presentations, demonstrations, performances, tests, examinations, practical demonstrations, etc."*

Volgens bogenoemde aanhaling moet toetse en eksamens as formele assesseringstake beskou word en dra toetse en eksamens dus dieselfde gewig as enige ander formele assesseringstaak.

Die feit dat die oorgrote meerderheid deelnemers van toetse en eksamens gebruik maak, blyk ten koste van ander assesseringstegnieke plaas te vind. Daar word, byvoorbeeld, baie min van praktiese demonstrasies in assessering gebruik gemaak.

Projekwerk en voorstellings is ook ideale assesseringstegnieke om 'n verskeidenheid van vaardighede, soos gedrags- en interpersoonlike vaardighede, te assesseer en leen hulle ook daartoe om 'n verskeidenheid van aktiwiteite te integreer wat die werkslading en administratiewe lading van die onderwyser verlig.

Dit word aanbeveel dat die gewig wat tans aan toetse en eksamens, in die formele assesseringsprogram, toegeken word gebalanseer word met ander toepaslike assesseringstegnieke wat ook aan die leerder die geleentheid bied om die teorie in die praktyk toe te pas.

Die *International Encyclopedia of Education*, soos aangehaal in *Guidelines for Integrated Assessment* (SAQA, 2005:16), gee 'n goeie samevatting van die bogenoemde bespreking:

"... the intent of instruction is to promote students' abilities as thinkers, problemsolvers and inquirers, if they are to be aligned with current views on instruction and human learning, must more closely resemble meaningful learning tasks and assess the acquisition of high-level thinking and reasoning abilities as integral to subject-matter knowledge.

Integrated assessment approaches must therefore support integrated learning approaches and should seek to develop and measure those abilities in learners to not only understand the underpinning theory, but to apply the theory in authentic contexts and to reflect on what they are doing, and why."

Spady (1994:2) is nie van die oortuiging dat leeruitkomste waardes, oortuigings en houdings insluit nie. Alhoewel dit deel is van die NKV se leeruitkomste, verduidelik Spady dat *"outcomes are what learners can actually do with what they know and have learned."* Toetse en eksamens, soos enige ander assesseringstegniek, het steeds 'n plek en 'n belangrike funksie om te vervul en vraestelle kan so ontwerp word dat die resultate op die vraestelle inligting oor die bemeestering van die leeruitkomste en assesseringstandaarde verskaf. Die eerste stap, by die ontwerp van die vraestel, sal wees om die inhoud waarop die vroeë fokus in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes te oorweeg. Deur van die leerdomeine asook die leertaksonomiemodel/klassifikasiesisteme gebruik te maak, kan vroeë gestruktureer word wat voorsiening maak vir suksesvolle bemeestering, deur stadige sowel as begaafde leerders.

Indien die vroeë so geformuleer word dat dit inligting oor die bemeestering van leeruitkomste en toepaslike assesseringstandaarde verskaf, kan die resultate van die toets/eksamen

formatief sowel as summatief benut word. Dit is belangrik dat leerders in die assesserings-program die geleentheid gebied word om hulle leer te demonstreer, deur middel van die aanwending van 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente.

(i) Aanwending van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer

Alhoewel meer as die helfte van die deelnemers aangedui het dat hulle van alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente gebruik maak om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer, het 'n hele aantal deelnemers erken dat hulle nie van alternatiewe assessering gebruik maak nie.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) bepaal die volgende:

- *“Assessment should take into consideration the diverse needs of learners and the context. Various assessment strategies should therefore be used;*
- *be free from bias and sensitive to gender, race, cultural background and abilities; and*
- *in the main, be criterion-referenced.”*

In die verband bepaal die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:9) ook verder:

“It is important that learners who might experience barriers to learning and development are identified early, assessed, and provided with support. All assessment tasks should therefore be adopted to accommodate these learning needs.”

Alhoewel die meerderheid van die deelnemers te kenne gegee het dat hulle van alternatiewe assessering gebruik maak om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer, het min van hulle aangedui dat hulle basislyn- en diagnostiese assessering gebruik.

Die aanwending van basislyn- en veral diagnostiese assessering is juis belangrik om leerders met leerhindernisse vroegtydig te identifiseer. Dit bemoontlik tydige intervensie om potensiële probleme aan te spreek, voordat dit in ernstige leerprobleme ontwikkel.

Die resultate van die ondersoek dui egter daarop dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers toetse en eksamens as assesseringstegnieke aanwend. Dit is veral kriteriumgerigte assesseringstegnieke, soos demonstrasies; konstruksiemodelle, vloedigramme en breinkaarte; die ontwerp van speletjies; paneelbesprekings; dramas; debatte; en rolspel wat ten koste van toetse en eksamens onderbenut word.

Dit is belangrik om te onthou dat in UGA die assesseringsbenadering leerdergesentreerd behoort te wees. Dit impliseer dat daar by die onderwyser 'n bewustheid en 'n sensitiwiteit ten opsigte van elke leerder se sterkpunte en behoeftes behoort te wees wat binne 'n inklusiewe klaskamer geakkommodeer word, sodat elke leerder volgens sy/haar eie vermoë, teen sy/haar eie tempo en tyd die leeruitkomste op individuele vlakke sal kan bemeester.

Dit noodsaak dat onderwysers bemagtig sal word om leerders op verskillende vlakke te kan assessee. Reynecke (2008:127) het in haar navorsing bevind dat onderwysers nie die diskriminasie tussen vlakke, in die konteks van assessering, verstaan nie en dat veral begaafde leerders op hierdie wyse verwaarloos word.

In die beplanning en implementering van toepaslike alternatiewe assessering is dit dus nie net noodsaaklik dat die assesseringstake in lyn met die toepaslike assesseringstandaarde moet wees nie, maar ook volgens die behoeftes (vlakke) van die leerders aangepas word.

Die vasstelling van kennis- en vaardigheidsvlakke vereis die toepassing van basislyn-assessering asook diagnostiese assessering. Die "diagnose" sal die onderwyser nie net in staat stel om die leerder se prestasie te klassifiseer en volgens die assesseringstandaarde op toepaslike vlak te plaas nie, maar sal ook waardevolle inligting oor leerders se sterkpunte en leemtes verskaf.

Willa Louw (2003:23) beklemtoon dat die diversiteit van leerders, binne die Suid-Afrikaanse konteks, van groot belang is en verwys, onder andere, na Suid-Afrika se twaalf amptelike tale en dat die taal waarin assessering uitgevoer word 'n groot invloed op die bereiking van leeruitkomste het. Sy voer aan dat alternatiewe assessering die beste vir die taaldiversiteit in Suid-Afrika voorsiening kan maak. Sy haal Speck (1998) soos volg aan: *"It is often argued that traditional tests are culturally biased and tend to favour middle-class native English speaking students."*

Outentieke assessering, psigomotoriese assessering en affektiewe assessering, soos verduidelik deur Louw (2003:23), kan 'n aktiewe rol in die verandering van onderwys in Suid-Afrika speel. Sy verwys ook na alternatiewe assessering as 'n vorm van "verrigtings-assessering" en as "outentieke assessering". Alternatiewe assessering word nie net anders ontwerp en gestruktureer as tradisionele toetsing nie, maar word ook anders gegradeer en bepunt. Onderwysers definieer die assesseringstandaarde (verrigtingaanduiders) as kriteria wat die leerder se sterkpunte beklemtoon, in plaas van hulle swakpunte. Leerders word holisties op hulle kennis en vaardighede geassesseer en goeie toepassing daarvan word beklemtoon.

Dit is dus noodsaaklik dat die onderwysdepartement meer duidelike riglyne voorsien vir die ontwerp van 'n omvattende alternatiewe assesseringstrategie.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:9) (19) bepaal die volgende:

"For learners with special educational needs the principle of inclusion should be applied, using special conditions such as the adaptation of the assessment task, adjustment of time allocated for a task, individualised assessment techniques and strategies, and providing expanded opportunities."

Makliker gesê as gedaan! Combs (1997), soos aangehaal deur Louw (2003:24), beweer dat die sukses van alternatiewe assessering afhang van die duidelike instruksies aan die onderwyser, tesame met eenvoudige riglyne en goeie voorbeelde van rubrieke.

Die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007) behoort riglyne en duidelike raamwerke daar te stel vir die ontwikkeling van 'n assesseringsplan deur die onderwyser. In hierdie assesseringsplan moet die assesseringstrategie asook assesseringsprogram duidelik uiteengesit word. Dit is dan belangrik dat die onderwyser leerders met spesiale leerbehoefte akkommodeer deur voldoende voorsiening vir alternatiewe assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente te maak.

(j) Aanwending van die nasionale kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste

Die meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle van die nasionale kodesisteen gebruik maak om leerderprestasie te beoordeel. Desnieteenstaande die bogenoemde bevinding is dit insiggewend dat 'n klein persentasie van die deelnemers aangedui het dat hulle glad nie die nasionale kodesisteen gebruik nie en dat 'n beduidende persentasie van die deelnemers wat wel van die kodesisteen gebruik maak, dit nie met vertroue aanwend nie. Hierdie stand van sake het verreikende implikasies vir die beoordeling van leerderprestasie.

Die nie-aanwending van en die onsekerheid oor die gebruik van die kodesisteen kan moontlik aan verskeie faktore toegeskryf word.

Eerstens, die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) voorsien nie duidelike voorskrifte oor die aanwending van die nasionale kodesisteen, nie.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (2007:13) bepaal die volgende:

"Grade R-3-(37) The National codes and their descriptors should be used for recording and reporting learning performance in the Foundation phase (Grades R-3). Comments should be used to qualify learner performance. (38) In the Foundation Phase, the recording and reporting of learner performance should take place based on the three learning programmes."

- Probleemarea 1 vir Grondslagfase-onderwysers is dat die vlakbeskrywers van die nasionale kodesisteen nie werklike verwagte vlakke van prestasie beskryf nie. Terminologie soos “*satisfactory, outstanding/excellent*” dui op relatiewe evalueringsterme, waar daar eerder ’n waardeoordeel uitgespreek word, in vergelyking met duidelike vlakbeskrywers soos “*achieved*” en “*exceeded*”. Die “*achieved*” gedeelte moet die standaard/vereistes aandui waaraan voldoen moet word, in ooreenstemming met die kriteria wat in die leeruitkomste gestel is.
- Probleemarea 2 is dat die kommentaar (“*comments should be used to qualify learner performance*”) kriteriumgerig, formatief en konstruktief gegee moet word. Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:11) 35(a) bepaal egter dat die rekordering en rapportering van leerderprestasie teen die assesseringstaak moet plaasvind en nie die leeruitkomste nie. Indien die leeruitkomste en assesseringstandaarde nie eksplisiet is nie en as daar ook nie ’n duidelike fokus op die leeruitkomste is nie, sal die onderwyser dit moeilik vind om kommentaar ter kwalifisering van leerderprestasie te lewer. Die bepunting van leerderprestasie vir die taak in sy geheel kan moontlik help om leerderprestasie te kwantifiseer, maar indien dit nie binne die uitkomste (kriteria) kan plaasvind nie, gaan die onderwyser dit moeilik (indien enigsins moontlik) vind om leerderprestasie in terme van die bereiking asook die vlak van bereiking van die leeruitkomste te kwalifiseer. Warnich (2008:282) het in dié verband bevind dat onderwysers sukkel om te bepaal of leerders voldoen aan die vereistes wat deur die assesseringstandaarde gestel word, en om besluite oor die bereiking van leeruitkomste te neem. Warnich (2008) het veral die korrelasie tussen leerderprestasie en die bereiking van ’n bepaalde leeruitkoms as ’n probleemarea geïdentifiseer. Dit is ook reeds voorheen vermeld dat Reynecke (2008:127) in haar navorsing bevind het dat onderwysers nie die diskriminasie tussen vlakke, in die konteks van assessering, verstaan nie en dat veral begaafde leerders sodoende verwaarloos word.
- Probleemarea 3 sentreer rondom die meting van leerderprestasie, ten einde te bepaal of leerders aan die vereistes van die leeruitkomste en assesseringstandaarde, binne die vak/leerarea, voldoen het en besluite wat oor leerderprogressie geneem moet word. Die rekordering van leerderprestasie teenoor die assesseringstaak, en nie die leeruitkoms nie, skep dikwels probleme by die bepaling van leerderprestasie. Ten einde binne die bepaalde leerprogramme (Grondslagfase), leerareas (Intermediêre en Senior Fase) en vakke (VOO-fase) te rapporteer of die leerder die leeruitkomste van die leerarea/vak/leerprogram bemeester het, is dit noodsaaklik dat meting van leerderprestasie teenoor die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde moet plaasvind.

Die nasionale kodesistees word slegs aangewend om leerderprestasie op die vlak/leerarea, leerprogram/vak te beoordeel. Op die vlak van kriteria, assesseringstandaarde of selfs leeruitkomste, gebruik onderwysers hulle eie assesseringskodes/-rubrieke.

Die konsolidasie van leerderprestasie (vanaf die assesseringsaktiwiteite tot op die vlak van die leerarea of vak) word bemoeilik deur die feit dat die leeruitkomste geïntegreer word en dat daar volgens die nasionale assesseringsbeleid (SA, 2007) vir assesseringstake punte gegee word en nie vir die leeruitkomste nie. Dit gaan moeilik vir die onderwyser wees om in die bepunting/grading van leerderprestasie, binne die leeruitkomste, te reflekteer. Dit sal ook moeilik wees om progressie in die leeruitkomste te rekordeer en rapporteer.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:14-15) se instruksies is ook verwarrend, waar daar in die Intermediêre Fase (Graad 4-6) die volgende bepaal word:

“The National codes, together with either percentages or descriptors should be used for recording and reporting learner performance ...”

In die Senior Fase word die volgende voorgeskryf:

“The National codes, together with either the descriptors or percentages provided, should be used for recording and reporting learner performance in Grades 7-9.”

Die afleiding wat hieruit gemaak kan word en wat waarskynlik nog in die meeste skole die praktyk is, is dat die onderwysers in die gebruik van die nasionale kodesistees ’n keuse tussen gebruik van vlakbeskrywers en persentasies kan uitoefen. In die VOO-fase word die skryf van kommentaar om leerderprestasie te kwalifiseer nie vereis nie.

Die keuse tussen persentasies of vlakbeskrywers is in essensie die keuse tussen normgerigte en kriteriumgerigte assessering, oftewel die navolg van die tradisionele assesseringswyse (soos wat hulle nog altyd geassesseer het) en die kriteriumgerigte wyse van UGA.

Onderwysers se worsteling met die interpretasie van kriteria en die begrip “vlak”, kan daartoe aanleiding gee dat onderwysers kriteriumgerigte assessering vermy en meer van kwantitatiewe resultate (punte en persentasies) wat van die assesseringstake verkry is, gebruik maak. Alhoewel die nasionale assesseringsbeleide vir die AOO-band (SA, 2007:17-18) en vir die VOO-band (SA, 2006b:13) die gebruik van kodes in die onderskeie fase voorskryf, voorsien dit geen riglyne of prosedures vir die konsolidasie van leerderprestasie

vir rekordering en rapportering, tot op die vlak van die vak of leerarea, nie. Konsolidasie van leerderprestasie vind op verskillende vlakke plaas wat beteken dat die onderwyser leerderprestasie op die eerste vlak in die verskillende assesseringsaktiwiteite sal konsolideer, om meting op die vlak van die assesseringstandaarde te verkry. Leerderprestasie op die vlak van die assesseringstandaarde word weer gekonsolideer om meting op die vlak van die leeruitkomste te verkry. Leerderprestasie, binne die leeruitkomste, word aan die einde van die kwartaal gekonsolideer en gerekordeer om meting op die vlak van die leerarea te voorsien. Die onderwyser sal nou gereed wees om oor leerderprestasie op die vlak van die vak/leerarea of leerprogram, soos voorgeskryf in die nasionale assesseringsbeleide, te rapporteer. Aangesien daar nie duidelike riglyne vir die konsolidasie van leerderprestasie tot op die vlak van die leerprogram/leerarea of vak bestaan nie, is die gevolgtrekking dat leerderprestasie deur onderwysers kwantitatief bereken. Huidige assesseringspraktyke dui daarop dat onderwysers punte vir take toeken. 'n Gemiddelde persentasie word uit die take vir die leerarea/vak bereken en die persentasie word met die vlakbeskrywers wat daarmee ooreenstem, vergelyk. Die vlak, waarop die leerder die vak/leerarea bemeester het, word dus prosedureel kwantitatief bereken en nie kwalitatief nie. Die keuse in die gebruik van persentasies/punte of vlakbeskrywers, soos wat dit in die nasionale kodesisteme voorgehou word, is normgerig, teenproduktief en in teenstelling met die UGA-paradigma van leer. Die gebruik van persentasies bied nie 'n ware beeld van die vlak waarop die leerder die leeruitkomste/leerarea/vak bereik het nie. Byvoorbeeld, 'n kode 3 beteken die leerder voldoen aan die vereistes van die leerarea en word beoordeel dat die leerder die vereistes van die leeruitkomste op die vlak van die leerarea bereik ("achieved") het. Die persentasieskaal vir "bereik" wissel vanaf 50%-69% en die vraag is of 50% werklik beteken dat die leerder aan die minimumvereistes, soos gestel in die assesseringstandaarde van die leeruitkomste, voldoen het. Die logiese redenasie is dat indien die leerder aan die vereistes van die leeruitkomste op die vlak van die graad voldoen het, behoort die leerder met 'n kriteriumgerigte assesseringsbenadering mos 100% te kry. Daar bestaan groot verwarring in die interpretasie en die beoordeling van leerderprestasie en die aanwending van die nasionale kodesisteme. Hierdie bevinding bevestig Beets (2007:264) se siening dat UGA nie werklik assesseringspraktyke verander/verbeter het nie. UGA word tans grotendeels geïmplementeer soos wat onderwysers nog altyd tradisioneel geëvalueer het: 'n punt word aan leerderprestasie toegeken en sodoende word 'n jaarpunt bereken, waarvolgens bepaal word of die leerder 'n graad sal slaag of druipt. Hierdie wyse van assessering dui sterk op normgerigte assessering en weerspieël nie die mate waartoe die leerder 'n leeruitkoms bereik het nie.

Indien die onderwyser nie van 'n assesseringsproses gebruik maak om kwalitatiewe inligting met betrekking tot leerderprestasie en -progressie te bekom nie, sal die onderwyser ook nie

in staat wees om konstruktiewe en formatiewe terugvoer aan die leerder te gee nie. Die doel van assessering, om onderrig en leer te bevorder, sal ook nie bereik word nie.

(k) Wyses van rapportering

Meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle skriftelike terugvoering verskaf, terwyl mondelinge terugvoering slegs in 'n geringe mate gegee word.

Die voorkeur wat onderwysers aan skriftelike terugvoer gee, kan heel waarskynlik aan die departementele vereiste in dié verband toegeskryf word. Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:20) (73) bepaal die volgende:

"The National Curriculum Statements states that formal report cards should be sent to parents once a term. The report cards must provide a clear holistic picture of the learner's achievements in different learning programmes/learning areas."

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007), soos vroeër aangedui, bepaal ook dat slegs die leerderprestasie vir formele assesseringstake vir rekordering- en rapporteringsdoeleindes aangewend word. Dit behoort 'n algemeen aanvaarde terugrapporteringstryk te wees dat waar formele assesseringstake skriftelik gerekordeer en gerapporteer word, die onderwyser ook mondelings oor die informele assesseringstake, uitgevoer vir monteringsdoeleindes, moet rapporteer. Gesien in die lig hiervan, is dit belangrik om die doel van assessering voor oë te hou. Die doel van die informele assessering sal waarskynlik op formatiewe doeleindes fokus, waar inligting hoofsaaklik gebruik sal word om onderrig en leer te bevorder. Assessering is dus op groei, ontwikkeling en vordering van onderrig en leer gerig. Die formele assessering wat net op 'n bepaalde/geskeduleerde tydstip plaasvind, sal vir summatiewe doeleindes aangewend word en sal die onderwyser in staat stel om aan die einde van die kwartaal terugvoer oor leer te kan gee.

Die resultate van die onderhawige ondersoek lei die navorser tot die gevolgtrekking dat assessering nog hoofsaaklik formeel en summatief plaasvind. 'n Verdere afleiding wat gemaak kan word, is dat die punte wat vir toetse en eksamens bereken word, hoofsaaklik tot die kwartaal- en later die jaarpunt bydra. Die punte en persentasies wat bereken word, dui daarop dat onderwysers steeds hoofsaaklik inhoudsgebonde en normgerig assesseer.

'n Verdere rede waarom onderwysers hoofsaaklik formeel en normgerig assesseer en skriftelik oor assessering rapporteer het waarskynlik met die burokratiese houding van die onderwysdepartement te make. Die tipe van leierskap en bestuur ten opsigte van kwaliteitsversekering wat vakadviseurs vertoon, is hoofsaaklik gerig op monitering en

kontrolering en word onderwysers beoordeel op die mate waartoe hulle hierdie beleid implementeer. Daar word van die onderwyser vereis om konkreet rekenskap te kan gee van dit waarvoor die onderwysdepartement hom/haar aanspreeklik hou, in plaas daarvan dat die fokus eerder leerdergerig op die leerder en sy/haar vordering val.

Beets (2007:261-262) stem saam dat monitering, regulering en administrasie eerder op beleid fokus, as op pedagogie. Onderwysers se strewe om te demonstree dat hulle aan hul werkgewer se verwagtinge voldoen, oorskadu hul kernfunksie om in die behoeftes van die leerders, vir wie hulle verantwoordelik is, te voldoen.

Vertroue in en samewerking met mekaar kan hierdie situasie verbeter. Namate onderwysers met die onderwysdepartement saamwerk, sal vertroue herstel en verstewig word. Onderwysers se professionaliteit sal tot sy reg kom in 'n werkkultuur waar die onderwysdepartement die status as professionele opvoeder, individualiteit en afhanklikheid erken.

Onderwysers sal meer gereeld van self-, maat-/portuur- en groepsassessering gebruik maak, namate daar groter vertroue en samewerking tussen onderwysers bestaan. Tans toon assesseringspraktyke dat onderwysers leerders nie vertrou nie, net soos wat die onderwysdepartement nie onderwysers vertrou nie.

(I) Waaroor gerapporteer word

Die aspekte waaroor die meerderheid van die deelnemers rapporteer stem oor die algemeen met mekaar ooreen, naamlik die uitkomst wat die leerders bemeester het, leerders se sterkpunte, leerders se swakpunte en aspekte wat verdere ondersteuning benodig.

Voordat daar gelet word op die aspekte waaroor gerapporteer word, moet die assessering- en rekorderingsproses wat die rapporteringsproses voorafgegaan het, eers ondersoek word. Dit sal ook betekenisvol wees om te bepaal hoe leerderprestasie geanaliseer, geïnterpreteer en gekonsolideer is, voordat rapportering plaasgevind het. Die feit dat onderwysers UGA as omslagtig en tydrowend beskou, beteken dat onderwysers dikwels onder druk kommentaar op rapporte lewer en dit soms nie werklik moontlik is om konstruktiewe formatiewe kommentaar te gee nie.

Kriteriumgerigte assessering wat die hart van UGA is, vereis dat die leeruitkomst en assesseringskriteria eksplisiet gestel moet word en dat assessering, rekordering en rapportering dus volgens die leeruitkomst uitgevoer word. Die geldigheid van die assessering verhoog wanneer assessering volgens eksplisiete leeruitkomst en assesseringstandaarde uitgevoer word. Die gradering van leerderprestasie binne die leeruitkomst (met behulp van die assesseringstandaarde), in plaas van persentasies, maak die assessering ook meer betroubaar.

Indien onderwysers die bemeestering van leeruitkomste en assesseringstandaarde betroubaar en geldig geassesseer het, sal hulle in staat wees om kwalitatief daaroor te rapporteer. Die betroubaarheid en geldigheid van die assessering is afhanklik van die verskeidenheid en toepaslikheid van die assesseringstake wat gebruik word. Sou onderwysers hoofsaaklik van toetse en eksamens as assesseringstegnieke gebruik maak (wat wel die geval is), sal hulle hoofsaaklik oor die kennisgedeeltes van die leeruitkomste kan rapporteer. Die gebruik van verrigtingsassesseringsmetodes – soos demonstrasies, konstruksiemodelle en voorstellings - (wat nie die geval is nie) sal onderwysers in staat stel om oor die progressievlakke van die vaardighede wat die leerders bereik het, te kan rapporteer.

Dit is kommerwekkend dat die meerderheid van die deelnemers hoofsaaklik in hulle assessering van pen-en-papier-toetse gebruik maak. Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:11) bepaal dat bepunting en rekordering teenoor die assesseringstaak moet plaasvind en nie teenoor die leeruitkoms nie. Soos vroeër in die hoofstuk vermeld, ervaar onderwysers probleme met die interpretasie van kriteria en vlakke. Die gevolg is dat onderwysers nie in staat is om kwaliteit terugvoer, in terme van die bemeestering van leeruitkomste en die vlakke van bemeestering, aan die leerders te gee nie.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:21) vereis ook, onder andere dat die onderwyser tydens skriftelike rapportering 'n beskrywing van die sterkpunte en behoeftes van die leerders moet gee.

Rapportering van die sterkpunte en areas waarin die leerder ondersteuning benodig vereis van die onderwyser om leerderprestasie, in terme van die vereistes van die assesseringstandaard, te interpreteer. Die sterkpunte sal waarskynlik tydens assesseringsaktiwiteite na vore kom, waar die leerder gedemonstreer het dat hy die vereistes van die assesseringstandaarde binne bepaalde leeruitkomste oorskry het. In die geval van areas waarin die leerder ondersteuning benodig, sal die onderwyser deur middel van basislyn- en diagnostiese assessering die assesseringstandaarde waaraan die leerder nog nie voldoen het nie moet bepaal en wat die moontlike leerhindernisse is wat daartoe aanleiding gegee het dat die verwagte standaarde nie bereik is nie. Indien onderwysers dus slegs volgens prestasies in die assesseringstake assesseer en rekordeer en nie binne leeruitkomste en assesseringstandaarde nie, gaan dit moeilik wees om oor die sterkpunte, swakpunte en hoe hulpverlening verleen kan word te rapporteer. Die lae aanwending van basislyn- en diagnostiese assessering vererger net hierdie probleem.

Dit is dus van uiterste belang dat onderwysers van 'n assesseringstrategie gebruik maak wat deurlopend, formatief, leerdergesentreerd en kriteriumgerig is en die spesiale behoeftes van leerders identifiseer.

Die navorser stem saam met Louw (2003:26) dat leerders en onderwysers hulle in die “grysfase” tussen tradisionele assessering en alternatiewe assessering bevind en dat dit uiters belangrik is dat onderwysers bemaagtig word om die UGA-beleid suksesvol te kan implementeer.

(m) Probleme met UGA

Die meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle probleme met UGA ervaar, waarby die tydrowende en omslagtige aard van UGA die meeste kritiek ontlok het. Die afwesigheid van ’n skoolgebaseerde assesseringsbeleid was ’n probleem wat die deelnemers die minste gepla het. Meeste van die deelnemers glo egter in UGA en het ’n positief gesindheid daaroor.

As die meerderheid van die deelnemers in UGA glo, waarom kan dit nie behoorlik geïmplementeer word nie? Dit blyk dat die omslagtige en tydrowende aard van UGA van die grootste struikelblokke in die suksesvolle implementering van UGA is.

Navorsing wat Stiggins, lank voor die implementering van UGA in Suid-Afrika uitgevoer het, wys dat onderwysers van ’n derde tot die helfte van hulle professionele tyd by assesseringsverwante aktiwiteite betrokke is (Stiggins, 1992:211). Volgens onderwysers is die onsuksesvolle implementering van UGA grotendeels as gevolg van die tyd wat aan die beplanning, uitvoering en administrasie van assessering bestee moet word, sedert die implementering van die NKV in die AOO- sowel as die VOO-bande. Dit lei tot die gevolgtrekking dat indien onderwysers nie meer tyd vir beplanning en voorbereiding vir UGA asook toepaslike professionele ontwikkeling kry nie, sal die vele potensiële voordele van UGA nie realiseer nie.

Onderwysers moet ook besef dat die verskuiwing van normgerigte assessering na kriteriumgerigte assessering bepaalde implikasies vir die werkslading van die onderwyser inhou. Die omslagtigheid van UGA het te make met die noukeurige en verklarende aard van kriteriumgerigte assessering wat ’n meer volledige analise van die leerder se vermoëns vereis, in teenstelling met die omvang van ’n struktuurlose normgerigte assessering. Akkurate diagnose in veral verrigtingsassessering is ’n onontbeerlike eerste stap in die verbetering van onderrig en leer.

Alhoewel ’n geringe aantal deelnemers hulle onkundigheid oor UGA en die toepassing daarvan te kenne gegee het, het die oorgrote meerderheid aangedui dat hulle tydens assessering hoofsaaklik op kennis fokus. ’n Lae aanwending van verrigtingsassessering vir progressiedoeleindes is ook gerapporteer.

Die afleiding wat hieruit gemaak kan word is dat die meerderheid van die deelnemers waarskynlik onkundig is rakende UGA en dat hulle hoofsaaklik konvensioneel assesseer. In

UGA gaan dit oor multidimensionele assessering, naamlik: die assessering van kennis, vermoëns, denkprosesse, metakognisie en houdings en waardes. Waar dit binne konvensionele assessering oor die behoud van kennis gaan, gaan dit in UGA oor 'n hele aantal assesseringskriteria wat begrip, gesindheid, waardes en houdings insluit (Mothata, Van Niekerk & May, 2005:87).

Die kundige toepassing van UGA behels die stel van toepaslike uitkomste en assesseringstandaarde; hoë verwagtinge, ten opsigte van leerderprestasie; die sistematiese versameling van inligting; en die analise en interpretasie van inligting, om die kwaliteit van onderrig en leer te kan bepaal.

Die skuif na UGA het 'n diepgaande impak op tradisionele en konvensionele assesseringspraktyke. Die resultate van die kwantitatiewe gedeelte van die ondersoek bevestig egter dat onderwysers nog hoofsaaklik konvensioneel assesser en dat daar weinig en baie oppervlakkig van die suksesvolle implementering van UGA sprake is.

Indien daar nie voldoende beplanning in skole plaasvind nie; onderwysers nie voldoende opgelei word en voldoende tyd gegun word nie; voldoende bronne en ondersteuning nie voorsien word nie; asook 'n onderrig- en leerkultuur van samewerking ("*collaboration*") gevestig word nie; sal UGA nie suksesvol geïmplementeer kan word nie.

5.5.2 Bespreking van kwalitatiewe resultate

Die vraelys het drie kwalitatiewe oopvrae aan die deelnemers gestel (sien Items 1.4, 1.6 en 4.3 van die vraelys).

Item 1.4 het die deelnemers die geleentheid gebied om die tekortkominge in hulle UGA-opleiding weer te gee. By Item 1.6 moes hulle aandui oor watter aspekte hulle graag verdere opleiding oor UGA sou wou ontvang en by Item 4.3 kon die deelnemers voorstelle maak ter verbetering/uitskakeling van die probleme wat met UGA ervaar word.

5.5.2.1 Tekortkominge in UGA-opleiding

Die deelnemers se mededelings op Item 1.4 is soos volg gekategoriseer:

- a) Beperkte aantal opleidingsgeleenthede
- b) Gebrek aan fasiliteerders
- c) Onbekwame fasiliteerders
- d) Beperkte opleidingstyd
- e) Gebrek aan praktiese implementeringsriglyne

- f) Onduidelike opleiding
- g) Gebrek aan ondersteuningsmateriaal
- h) Gebrek aan gestandaardiseerde opleiding en implementering
- i) Administratiewe oorlading van UGO

(a) Beperkte aantal opleidingsgeleenthede

Alhoewel die meerderheid van die deelnemers die indiensopleiding ontvang van die Departement van Onderwys as toereikende toerusting vir die implementering van UGA beskou het, het die oorgrote meerderheid van die deelnemers die aantal opleidingsgeleenthede wat aangebied is, as heeltemal onvoldoende vir die implementering van UGA bestempel. In sommige gevalle het onderwysers, veral dié wat vir die onderrig van Graad 12-leerders verantwoordelik is, aangedui dat hulle deur die skoolhoof verbied is om die opleidingsgeleenthede by te woon. Dit is baie moeilik vir onderwysers om hulle klasse vir meer as twee dae sonder 'n onderwyser te los om opleidingsgeleenthede by te woon, aangesien daar by die meeste skole nie fondse vir plaasvervangers is nie.

Volgens Reynecke (2008:143) is dit onmoontlik om veranderinge suksesvol in 'n onderwysstelsel te bewerkstellig, as daar nie daadwerklik in die professionele ontwikkeling van onderwysers belê word nie. Sedibe (1998), soos aangehaal deur Beets (2007:267), verduidelik dat die suksesvolle implementering van UGA van doeltreffende indiensopleiding en die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal afhanklik is.

Die K2005-verslag (Chisholm, 2000:4) het reeds met die instelling van K2005 die tydskedules vir die implementering van die kurrikulum as onrealisties en onhaalbaar beskryf. Wat die implementering van UGA betref, blyk dit dat daar nie uit die bevindinge van die hersieningskomitee geleer is nie en dat die Departement van Onderwys steeds voortgegaan het om die NKV en hiermee saam UGA, met twee dae se "oriëntering" en 'n jaar se voorbereiding te implementeer. Hierdie "*top-down*" en oorhaastige benadering lei dus daartoe dat UGA nie suksesvol in skole geïmplementeer kan word nie.

(b) Gebrek aan fasiliteerders

Die tekort aan fasiliteerders vir UGA-opleiding is deur die meerderheid van die deelnemers genoem. Die beperkte aantal opleidingsgeleenthede kan waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat die onderwysdepartement se vakadviseur- of kurrikulumimplementeringsposte nie gevul is nie of dat daar 'n tekort aan hierdie poste is.

(c) Onbekwame fasiliteerders

Volgens die deelnemers word die bogenoemde situasie nog verder gekompliseer deurdat die fasiliteerders wat wel opleiding aangebied het dikwels onbekwaam, onopgelei en onervare is.

Deelnemers het veral ten opsigte van die praktiese implementering van assessering gepleit vir meer praktiese voorbeelde. Die vakadviseurs en kurrikulumimplementeerders blyk self onseker oor die teoretiese inhoud van UGA, die riglyne verbonde aan hierdie stelsel en die toepassing daarvan te wees en fasiliteerders is dikwels nie daartoe in staat om vrae duidelik en beslis te antwoord nie (byvoorbeeld oor assesseringsmetodes wat in groot klasse van 53 plus leerders gebruik kan word). In sommige gevalle herhaal hulle net die inligting wat die departement voorsien het of lees hulle eenvoudig die beleidsdokumente aan die deelnemers voor. 'n Gebrek aan voorbereiding en onkundigheid oor die uitdagings wat inherent aan die huidige skoolsituasie is, byvoorbeeld die gebrek aan hulpbronne en die swak leeringesteldheid by onderwysers, is bykomende faktore ter verslegting van die situasie. Sommige deelnemers het selfs so ver gegaan as om sommige fasiliteerders “onnosel” te noem.

Die bekommernis is dat onderwysers nie in staat gaan wees om UGA-teorie met die assesseringspraktyk te integreer as hulle nie voldoende daartoe opgelei is nie. Die aanbieding van “oriënteringssessies” is nie voldoende nie. Tans fokus die UGA-opleiding, volgens die deelnemers, slegs op teoretiese aspekte en terminologie. Die aanbieding van praktykgerigte UGA-opleiding, volgens die “beste assesseringspraktyke”, is noodsaaklik om onderwysers in staat te stel om die skuif van die UGA-teorie na die praktyk te maak.

Soloshna Vandeyar (2005:462) skryf dat die meeste onderwysers traag is om veranderinge te aanvaar omdat hulle voor eise te staan kom wat in stryd met hulle oortuigings, aannames en waardestelsels is. Die skuif in UGA van 'n normgerigte assesseringstelsel na 'n kriteriumgerigte assesseringstelsel het groot implikasies vir die assesseringsrol van die onderwyser.

Dit is dus uiters belangrik dat die fasiliteerders nie net hoogs bekwaam in die UGA-benadering en hul vak is nie, maar ook goeie opleiding in dié verband moet verskaf. Hoe onderwysers beleidsdokumente interpreteer en reageer op veranderinge moet deur fasiliteerders in ag geneem word. Die fasiliteerders moet besef dat onderwysers hulle begrip van beleidsdokumente deur die filter van hulle professionele identiteite bekom en dat assessering, soos uitgevoer in skole, *“is far from a technical problem, rather it is deeply social and personal.”* (Johnston *et al.*, 1995:359)

(d) Beperkte opleidingstyd

Daar is oorweldigende konsensus onder die deelnemers dat die UGA-opleidingsgeleenthede eenvoudig te kort is. Dit word as geheel en al onmoontlik beskou om die ontsaglike hoeveelheid inligting en die vereiste vaardighede vir die volledige implementering van UGA in 'n week, twee dae of, in sommige gevalle, minder as 'n dag te verwerf. Die fasiliteerders het eenvoudig nie die tyd tot hulle beskikking om veel meer as net teorie in hulle opleiding oor te dra nie. Die beperkte opleidingstyd maak dit vir fasiliteerders onmoontlik om die UGA-

teorie behoorlik uiteen te sit - om van die voorsiening van konkrete assesseringsmetodes en –tegnieke, vir die implementering van die teorie, nie eers te praat nie.

Anderson (1998:13) bevestig dat voldoende opleidingstyd 'n bepalende faktor is vir suksesvolle opleiding. Die wegbeweeg van tradisionele assessering na UGA impliseer diepgaande veranderinge en dit neem tyd om hierdie veranderinge behoorlik in opleiding te verreken. Dit is byvoorbeeld belangrik vir fasiliteerders om teen 'n stadige pas deur die inhoud te werk en die doel en rasionaal van UGA behoorlik te verduidelik. Die fasiliteerders moet ook sensitief vir die behoeftes en omstandighede van onderwysers wees, moet na hulle luister, met hulle onderhandel en aan hulle terugvoer gee. Hierdie tydsame proses sal aan beide die fasiliteerders en onderwysers beter insig gee oor wat in UGA werk en wat nie werk nie.

(e) Gebrek aan praktiese implementeringsriglyne

Die deelnemers het deurgaans aangedui dat alhoewel hulle UGA-opleiding ontvang het, die opleiding nie praktykgerig genoeg was nie. Een deelnemer het dit soos volg gestel: *“Opleiding moet in praktyk geskied. Die teorie klink maklik, maar die toepassing is moeilik”*. Selfs wanneer 'n deeglik aanbieding van die teoretiese inhoud van UGA tydens opleiding geskied, ontvang onderwysers dikwels nie die tipe van opleiding wat die praktiese implementering van die teorie in die klaskameromgewing daadwerklik moontlik maak nie. Terminologie word dikwels nie behoorlik verduidelik nie en daar is 'n groot behoefte aan inligtingstukke en standaarde. Voorts word onderwysers ook dikwels nie van praktiese riglyne voorsien wat hulle in staat sou stel om rubrieke, matrikse, lesplanne, leerprogramme, ensovoorts suksesvol op te stel nie. Daar blyk 'n algemene gebrek aan opleiding en leiding te wees oor assesseringsmetodes vir die voorbereiding van leerders vir die eksamen, assesseringstegnieke asook leerprogramme, rekordering, relevante voorbeelde formate, ensovoorts.

Beets (2007:267) het ook in sy navorsing bevind dat vakadviseurs daarin faal om duidelike riglyne ten opsigte van die praktiese implementering van die UGO-benadering aan onderwysers deur te gee. Volgens hom het onderwysers bevestig dat hulle UGO sal implementeer as hulle meer duidelikheid oor UGO verkry het. Hierdie standpunt is deur die meerderheid van die deelnemers van die onderhawige studie beaam. Hulle aanvaar die teoretiese grondslae en beginsels van UGA, maar sukkel met die implementering daarvan.

(f) Onduidelike opleiding

'n Verdere probleem wat die deelnemers dikwels vermeld het, is die gebrek aan duidelikheid in die aanbieding van opleiding. 'n Aantal aanhalings van die deelnemers dien as illustrasie hiervan:

“Inligting wat van verskillende leerareas ontvang is, verskil.”

“In elke leerarea het elke aanbieder ’n ander storie.”

“Geen tyd is afgestaan aan die verduideliking van assessering nie. Dit lyk of die fasiliteerders self nie duidelikheid het nie.”

“Die onderwysdepartement se fasiliteerders het nie ’n ‘clue’ nie.”

“Aanbieders nie toegerus en onseker oor al die riglyne.”

Deelnemers het opleidingsinhoud as ongestruktureerd bestempel en aangedui dat dit mank gaan aan voldoende verduidelikings oor die beplanning, kriteria en metodes wat inherent aan UGA is. Dikgole (2004:9) beskou dit as uiters belangrik dat onderwysers duidelikheid oor assessering moet hê en dit is waar die belangrike UGO-beginsel van “heldere fokus” te sprake kom. Dikgole (2004:9) noem dat geen opvoeder of leerder iets behoort te assesseer as hulle nie kan verduidelik wat hulle assesseer, hoekom hulle dit assesseer en hoe hulle dit doeltreffend sal vermag nie. In dié verband rapporteer deelnemers dat *“die assesseringstandaarde is duidelik nou belyn met die leeruitkomst, maar tydsbestuur word ’n prioriteit. Onderrig en leer moet deurlopend wees en assessering moet op ’n gereelde grondslag plaasvind. Ek het ’n probleem om te besluit op watter assessering gerapporteer moet word.”*

(g) Gebrek aan ondersteuningsmateriaal

Nog ’n leemte wat deur die deelnemers uitgewys is die gebrek aan toereikende ondersteuningsdokumentasie en/of -materiaal wat tydens UGA-opleidingsgeleenthede of deur die departement beskikbaar gestel word. ’n Aantal aanhalings dien as illustrasie in dié verband:

“Aanbieders nie altyd bekend met die situasie/omstandighede in skole, bronne nie altyd beskikbaar, gebrek aan werketiek by leerders”

“Onvoldoende bronne wat werk (‘working resources’)”

“Geen voorbeelde van assessering is gegee ... geen materiaal”

“Gebrek aan bronne – handboeke gebrek of nie afgelewer nie”

“Assesseringsbeleid ontbreek”

“Ons het ’n voorbereide skemaboek nodig vir alle fases”

Die implementering van UGA vereis nie net nuwe assesseringsvaardighede en kennis nie, maar ook nuwe ondersteuningsmateriaal. Die wegbeweeg van normgerigte assessering,

waar die fokus oorwegend op die aanwending van pen-en-papier-toetse was, na kriteriumgerigte assessering, waar daar veral gebruik gemaak word van verrigtings-assessering, noodsaak voldoende en toereikende ondersteuningsmateriaal. Dit is veral die verrigtingsassessering (*“performance-based assessment”*) wat op toepaslike onderrig-ondersteuningsmateriaal en leerderondersteuningsmateriaal staatmaak. Combs (1997:8) dui aan dat *“before embarking on a comprehensive alternative assessment strategy, a teacher should develop a plan which includes a display of completed products.”*

’n Beduidende aantal deelnemers het die gebrek aan praktiese voorbeelde (eksemplare) as ’n tekort in die opleiding aangedui. ’n Aantal aanhalings dien as illustrasie hiervan:

“Die voorsiening van voldoende en relevante leerbronne, hulpmiddels byvoorbeeld boeke, kaarte, oudiovisuele materiaal, laboratorium (beide taal en wetenskaplik)”

“Daarstelling van ’n handleiding vir rubrieke, matrikse vir elke maandelike opdrag in leerarea (Afrikaans huistaal.)”

“Die protokol dui op dokumente wat benut moet word, maar nie beskikbaar is nie – dis sleg en swak en onaanvaarbaar! Hoe kan daar van ons verwag word om die beleid te implementeer sonder alle dokumente”

Volgens Reynecke (2008:159) se navorsing vind onderwysers dit moeilik om hul eie onderrigmateriaal wat tot die bemeestering van leeruitkomste sal lei, te ontwikkel. Dit is baie duidelik dat UGA nie doeltreffend kan funksioneer as daar nie voldoende en toepaslike hulpbronne, soos onderrig-leersteunmateriaal asook leerderondersteuningsmateriaal, voorsien word nie. Die onderwysbegroting, ten opsigte van die leerder-onderwyser-verhouding, behoort dus drasties aangepas te word. Dit gaan nie net oor kleiner klasse (dus meer onderwysers) nie, maar ook die voorsiening van ’n goeie kwaliteit van onderrig-leersteunmateriaal asook leerderondersteuningsmateriaal om UGA meer suksesvol te kan implementeer.

(h) Gebrek aan gestandaardiseerde opleiding en implementering

’n Verdere kwelpunt wat ’n groot mate van verwarring tydens opleiding skep, is die teenstrydige inligting wat oor die verskillende leerareas aan onderwysers deurgegee word. Die implikasie hiervan is dat onderwysers net ten volle opgelei kan word, as hulle UGA-opleidingsgeleenthede vir elke leerarea bywoon. Dit blyk egter nie praktiese haalbaar te wees nie.

Daar blyk ook nie ’n gestandaardiseerde opleidingsformaat vir UGA-opleiding te wees nie. Opvoeders het teenstrydighede tydens verskillende UGA-opleidingsgeleenthede opgemerk wat betrekking het op definisies van konsepte; die nasionale en provinsiale assesserings-

beleide; die assesseringskodes wat gebruik word, in die Intermediêre en Sekondêre Fases; en standaardvlakke vir skole. Verwarring onder onderwysers kan net voorkom word deur duidelike riglyne.

Die feit dat UGA-opleidingsgeleenthede soms teenstrydighede bevat en verwarring veroorsaak kan ook verband hou met die bekwaamheidsvlakke van vakadviseurs. Die aantyging dat sommige fasiliteerders onbekwaam is, beteken dat verskillende vakadviseurs teenstrydige boodskappe uitstuur. In dié verband doen sommige deelnemers die volgende aanbevelings aan die hand: *“...kry spesialiste om in ’n video te verduidelik en na skole te stuur”* en ook *“Leerderondersteuningsmateriaal moet duidelik wys wat gedoen moet word in elke leeruitkoms”*. Dit is dus ’n duidelik behoefte aan spesifieke en eenvormige UGA-voorskrifte. Dit wil voorkom of die term “riglyne” die assesseringsbeleid aan verskillende interpretasies en selfs waninterpretasies blootstel. Sommige onderwysers is ook nie gereed vir die “open ended” aard van UGO nie. Onderwysers is gewoond aan ’n burokratiese sisteem wat inhoud, tydsraamwerke en werkwyses duidelik spesifiseer en hulle vind dit moeilik om die ruimte en vryheid wat die UGO bied, te hanteer. Dit noodsaak die professionalisering van UGA, sodat onderwysers verantwoordelikheid neem om self opgelei te word om UGA doeltreffend uit te voer.

Van die deelnemers het ook te kenne gegee het dat die assessering van leerders in een skool *“nie dieselfde sal wees as in ’n ander skool nie.”*; *“Assessering kan nie dieselfde wees vir alle skole nie.”*; *“Die opvoeder se werkslading moet in ag geneem word sowel as die agtergrond van die leerder. Dit is veral t.o.v. die agtergrond van die leerders, sy leerstyl asook sy vermoë wat in die pad staan van ’n gestandaardiseerde implementering van assessering. Dit is dus belangrik om die diversiteit van die leerder in ag te neem.”*; *“swak leerders verdwyn”*; *“Eise van VOO onrealisties.”*

Shavelson (2003:1, 7) dui aan dat die diversiteit van leerders en die vlak en konteks die belangrikheid van die aanwending van ’n verskeidenheid van toepaslike assesseringstegnieke beklemtoon. Die implementering van ’n gestandaardiseerde stelsel sal onderwysers weer laat verval in ’n “een-grootte-pas-almaal-mentaliteit” wat tot die miskiening van die spesiale en spesifieke behoeftes van die leerders sal lei.

Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:9) bepaal: *“...for learners with special educational needs the principle of inclusion should be applied, using special conditions such as the adaptation of the assessment task, adjustment of time allocated for an assessment task, individualised assessment techniques and strategies, and providing expanded opportunities.”*

Alhoewel dit belangrik is dat die standaard van UGA-opleidingsprogramme geakkrediteer behoort te word en die opleidingsprogramme aan kwaliteitsversekeringsprosesse onderwerp

moet word, kan 'n gestandaardiseerde implementering 'n miskenning van die diversiteit van leerders tot gevolg hê. Speck (1998:6) ondersteun hierdie gedagte as hy skryf: *"It is often argued that traditional tests are culturally biased and tend to favour middle-class native English speaking students"*. Dit is egter belangrik dat onderwysers sowel as leerders ondersteun moet word, in die oorgang van tradisionele assessering (wat meer inhoudsgebaseerd en gestandaardiseer was) na 'n meer multidimensionele, kriteriumgerigte assessering wat sterk steun op die onderwyser se interpretasie van leerderprestasie. Dit vereis egter verdere opleiding en bemagtiging van onderwysers in die ontwerp van rubrieke wat onderwysers se interpretasies en besluite rakende leerdervordering meer objektief kan maak. Daar behoort dus sinvolle maniere gevind te word, ten opsigte van 'n meer gestandaardiseerde implementering van UGA, as net 'n "een-grootte-pas-almal-benadering". Soos deur een deelnemer gestel: *"keer terug na sillabusse, toetse, kennis en orde!"*

(i) Ooradministratiewe aard van UGO

Deelnemers het UGA ook van administratiewe oorlading beskuldig. In hierdie verband het sommige van die deelnemers soos volg gerepondeer:

"Meer admin as onderrig"

"Te veel administratiewe kwessies"

"Protokol: te veel papierwerk lei dat minder aandag aan leerders gegee word wat addisionele hulp nodig het!"

"Terminologie ('jargon') te veel"

"Verminder papierwerk"

"Bied ondersteuning aan opvoeders – laat toe dat die leerder jaar herhaal waar nodig sonder te veel 'red tape'."

"Geheim van sukses – hou dit eenvoudig – tans is dit nie eenvoudig nie en baie tydrowend. Ons is net besig met papierwerk en leer word verwaarloos"

"Jy sal nie kry dat hier onderwysers is die papierwerk doen nie – hulle verwaarloos net hulle klasse meer."

"Moet 130+ aspekte per leerder assesseer vir 4 punt/7 punt skaal op rapport. Werk met 4 grade en 2 leerareas, wil alles perfek hê dus breek dit my selfbeeld af."

Reynecke (2008:161) se navorsing het die oorlading wat deur DASS veroorsaak word as een van die struikelblokke in die pad van die suksesvolle implementering van UGA, in die VOO-band vir Engels Eerste Addisionele Taal, geïdentifiseer. Die deelnemers in Warnich

(2008:281) se navorsing het soortgelyk die groot administratiewe las wat UGA teweegbring, as 'n knelpunt gerapporteer.

Die vraag is dan: Word leerders werklik “oorgeassesseer” of lê die probleem by die aard van UGA? Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:7) definieer assessering as “ *a continuous planned process of identifying, gathering and interpreting information about the performance of learners. It involves four steps: generating and collecting evidence of achievement, evaluating this evidence against the outcomes, recording the findings of the evaluation, and using this information to understand and thereby assist the learners’ development and improve the process of learning and teaching*”. Hierdie definisie van assessering het verreikende implikasies vir onderwysers se arbeidslas, aangesien dit die implementering van 'n omvattende proses veronderstel en dat daar nie 'n “kortpad” in assessering is nie. Dit beteken egter nie dat onderwysers die leerders herhaaldelik moet assesseer nie wat lei tot die vraag: *Indien 'n leerder 'n leeruitkoms bereik het, is dit nodig dat die leeruitkoms weer en weer (herhaaldelik) geassesseer moet word?* Indien tyd dit sou toelaat, kan assesseringstandaarde waarskynlik in diepte en omvang verryk word. Dit word ook aanbeveel dat onderwysers op SAQA (2005) se beleid ag slaan. In *Guidelines for Integrated Assessment* (SAQA, 2005) word riglyne vir geïntegreerde assessering aan onderwysers voorgehou. Geïntegreerde assessering stel 'n assesseringstaak (wat een of meer assesseringsaktiwiteite veronderstel) voor wat 'n aantal leeruitkomste en toepaslike assesseringstandaarde terselfdertyd dek. Dit is moontlik dat onderwysers die leeruitkomste nog te gefragmenteer assesseer. Onderwysers kan heelwat tyd en energie spaar asook hulle administratiewe las verminder deur hoofsaaklik op kruiskurrikulêre en ontwikkelingsuitkomste te fokus en dan die leeruitkomste daarmee in verband te bring. Onderwysers moet egter besef dat om meer geldig en betroubaar te assesseer, sal bepaalde tydsimplikasies vir hulle assesseringspraktyk inhou. Voeg hierby dat assessering lewenswerklik, deurlopend, veeldimensioneel, gevarieer en gebalanseerd behoort te wees, dan kan die onderwyser maar aanvaar dat assessering meer tyd en administrasie gaan verg. Indien die verkreeë assesseringsinligting egter gebruik word om leer en onderrig te bevorder asook onderrig verder te ontwikkel, sal die tydrawende aard van UGO-assessering egter op die ou einde die moeite werd wees.

Louw (2003:23) stel dit duidelik dat alternatiewe assessering nie net anders ontwerp en gestruktureerd as tradisionele toetsing is nie, maar ook anders gegradeer en bepunt word. Leerderprestasie word aan kriteria of assesseringstandaarde gemeet wat leerders se sterkpunte beklemtoon en ook areas van ondersteuning/hulpverlening aandui. Hierdie proses verg omvattende analise, rekordering, rekordhouding en rapportering. Laasgenoemde kan deur onderwysers as “ooradministratief van aard” ervaar word. Daar is egter 'n rede daarvoor en as gevolg van die leerderdiversiteit in Suid-Afrikaanse skole laat dit

onderwysers geen keuse, sou hulle daarop wil roem dat hulle assessering billik en regverdig is.

Dit is dus belangrik dat onderwysers heropgeleiding in geïntegreerde assessering ontvang wat gerig is op die bevordering van leer en meer doeltreffende onderrig.

Onderwysers wat eers met assesseringstake teen rapporteringstyd begin, beskou assessering as onafhanklik van onderrig en sien UGA as 'n groeiende en sware arbeidslas. Onderwysers wat 'n oorfloed van leeruitkomste assesses, beskou UGO as bedreigend tot hul tyd en professionele doelwitte. Onderwysers wat oor elke leeruitkoms wil rapporteer verwar die assesseringsraamwerk met die rapporteringsraamwerk en sodoende word nie net die leerders verwar nie, maar ook ouers.

5.5.2.2 Aspekte van UGA wat verdere opleiding verlang

Uit die vorige afdeling het dit duidelik geblyk dat die deelnemers vele aspekte van die UGA-opleiding wat hulle ontvang het, as ontoereikend ervaar het. Onder andere, het die deelnemers gerapporteer dat daar in die opleiding te min aandag aan die sleutelbeginsels van UGO en die praktiese implementering van UGA afgestaan is. Hierdie leemtes in hulle opleiding het deelnemers grotendeels aan swak fasilitering en 'n te teoretiese tipe van opleiding toegeskryf. Die volgende mededelings dien as illustrasie in dié verband:

“Terminologie wat in UGO gebruik word, is bokant ons kennisbegrip.”

“As die departement kan affilieer met 'n universiteit wat opvoeders kan help in die assessering van UGO. Miskien die daarstelling van 'n volledige kursus in UGA.”

“Fasiliteerders het 'n gebrek aan kennis.”

“Facilitators also ‘in the dark’”

“Geen duidelike begrip van wat verwag word nie”

Teen die agtergrond van bogenoemde, het die deelnemers die volgende behoeftes aan verdere UGA-opleiding uitgespreek:

(a) Beplanning van assessering

Die meerderheid van die deelnemers het verdere opleiding oor die metodologie van UGA en praktiese implementering daarvan versoek. Die volgende direkte mededelings dien as illustrasie van hierdie behoefte:

“Opleiding moet in praktyk geskied.”

“Die teorie klink maklik maar die toepassing moeilik”

"Hoe om die inhoud toe te pas"

"Om begelei te word in die funksionering van 'n assesseringsplan en beleid in die skool"

"Groter duidelikheid oor die protokol"

"Opleiding in die nuwe protokol, maar slegs wanneer die teenstrydighede uitgesorteer is"

"Oorkoepelende riglyne wat uniforme toepassing moet hê"

"Opleiding in die uitvoering van die hele assesseringsproses"

"Assesseringsplan: duideliker opleiding in assessering en beplanning"

"Beplanning van leerprogram, werkskediule en lesplan"

"OBE is a process as we learn everyday about its dynamics"

"Optekening van assessering en beplanning"

"Duidelike beleid oor deurlopende assessering"

Uit bogenoemde blyk dit dat die deelnemers nie oor 'n duidelike plan beskik wat die waarom, wat, waar en wanneer van UGA omvat nie. Opleiding betreffende die ontwerp van 'n eie assesseringsplan vir leerareas is dus noodsaaklik. Hierdie assesseringsplan wat 'n assesseringstrategie en assesseringsprogram inkorporeer, sal heelwat van die opleidingsbehoefte ondervang.

Die suksesvolle toepassing van assesseringspraktyke vereis dat assessering op so 'n wyse beplan word dat die implementering daarvan die mees effektiewe en doeltreffende resultate moontlik sal lewer. Dit noodsaak dat onderwysers voldoende opleiding ontvang, sodat hulle oor die kennis en vaardighede beskik om 'n betroubare assesseringsplan te ontwikkel waarvolgens assessering uitgevoer kan word:

- 'n Deeglike en duidelike uiteensetting van die nasionale en provinsiale beleid asook die Nasionale Protokol vir Rekordering en Rapportering (NPRR) oor assessering
- In aansluiting met die bogenoemde, 'n konkrete uiteensetting van assesseringstandaarde en -kriteria
- Duidelike en ondubbelsinnige omskrywing van assesseringsterminologie
- Opleiding in die samestelling van 'n oorkoepelende assesseringsplan waarin die beplanning vir die leerareas, leerprogramme, werkskediule, lesplanne, assesseringstrategie en assesseringsprogram geïntegreer kan word

- 'n Assesseringsplan wat aandui hoe om doelwitgerigte assessering te struktureer, in terme van wanneer geassesseer moet word; wanneer resultate gerekordeer moet word; en hoe dikwels geassesseer moet word

UGA veronderstel veranderinge in denkraamwerke en werkwyses en hierdie veranderinge impliseer nie net heropleiding van onderwysers in UGA nie, maar ook 'n herstruktureering van werkwyse. In die tradisionele onderwysbenadering het onderwysers individueel volgens vaksillabusse beplan en voorberei. Die ontwerp van 'n gedesentraliseerde kurrikulum veronderstel dat onderwysers self vir die ontwikkeling van leerprogramme, werkskedules en lesplanne verantwoordelik is - onderwysers funksioneer dus as kurrikuleerders. Onderwysers kan hierdie taak nie in isolasie doen nie, maar slegs in samewerking met ander. Die herstruktureering verander die rol van die onderwyser asook die onderrig- en leerkultuur, waarby daar wegbeweeg word van 'n individualistiese na 'n meer koöperatiewe onderrig- en leerbenadering om saam met ander onderwysers te werk aan die beplanning en voorbereiding van onderrig, leer en assessering. Hierdie samewerkende onderrig- assesserings- en leerkultuur sal die werkklas wat tans deur onderwysers ervaar word, aansienlik verlaag.

Alhoewel die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:6) die beleid as 'n raamwerk vir assessering beskryf, stel dit nie altyd duidelike riglyne vir die ontwikkeling van 'n assesseringsplan nie.

Dit is dus belangrik dat daar doelgerig tydens indiensopleiding aandag gegee word aan die ontwerp van 'n plan om die assesseringsbeleide, binne die UGA-benadering, suksesvol in werking te stel.

Spady (2008:25) bevestig, in sy artikel *Its time to end the decade of confusion about OBE in South Africa* dat die suksesvolle implementering van UGA heropleiding, herstruktureering, herkulturering en herontginning van hulpbronne vereis. Spady (2008:25) wys daarop dat die implementering van UGA diepgaande veranderinge inhou betreffende beplanningsvlakke; paradigmadenke; missies en doelwitte; organisatoriese en strukturele reëlings; die struktureering en gebruik van tyd; die toewysing van hulpbronne; professionele opleiding, ontplooiing en ondersteuning; en die rol van die hele sisteem binne die gemeenskap se sosiale samestelling en ekonomie. Dit is dus krities dat die algehele omvang van die implementering van hierdie stelsel, tydens die indiensopleiding van onderwysers, in gedagte gehou moet word en dat onderwysers binne 'n duidelike raamwerk gestruktureerd sal assessee. Wanneer 'n grondige raamwerk eers daargestel is, moet opvoeders ook toereikend toegerus word om assessering uit te voer. Dit behels diepgaande opleiding oor die volgende:

- Die verskillende soorte van assessering
- Leeruitkomste en assesseringstandaarde
- Praktiese riglyne vir die samestelling van rubrieke, waarnemingslyste, matrikse, assesseringstake, lesse, ensovoorts
- Leiding en eksemplare vir die ontwerp van assesseringstake en -prosedures
- Die analise, rekordering en rekordhouding van leerderprestasie
- Assessering in veelgradige klasse
- Die integrasie van leerareas
- Groepsassessering en groepbeheer
- Assessering van lewensvaardighede
- Assessering van leerders met leerhindernisse

Dit is van kardinale belang om praktiese voorbeelde, waarvolgens onderwysers hulle beplanning en implementering van assessering kan doen, deurgaans in die opleiding in te sluit.

(b) Evaluering van die sukses van assessering

Die meerderheid van die deelnemers se response, in terme van behoeftes aan verdere UGO-indiensopleiding, het in 'n mindere mate rondom teoretiese opleiding en in 'n meerdere mate rondom praktiese vaardighede gesentreer.

Die norme en standaarde vir opvoeders verduidelik die rol van die assessor se vereiste bekwaamhede in detail.

In die *Norms and Standards for Educators* (SA, 1998:52) word nie net die grondliggende bekwaamhede en die praktiese bekwaamhede uiteengesit nie, maar ook die refleksiewe bekwaamhede. Tot op hede is daar slegs in die bespreking van die kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe resultate, op die grondliggende bekwaamhede (waar die assessor 'n begrip van die kennis en denke onderliggend aan assesseringsaktiwiteite demonstreer) asook die praktiese assesseringsbekwaamhede (waar die assessor die vermoë demonstreer om in 'n outentieke konteks 'n reeks moontlikhede vir aksie te oorweeg, 'n keuse tot 'n bepaalde aksie te maak en uit te voer) gefokus. Geen bespreking is egter nog oor die refleksiewe bekwaamhede van die assessor gevoer nie omdat die mededelings van die deelnemers, ten opsigte van aspekte waarin hulle graag verdere opleiding sou wou ontvang, nie direk met refleksiewe bekwaamhede verband gehou het nie. Dit afwesigheid van verwysings na verdere opleiding, in terme van begripvolle uitvoering en besluitneming; die vermoë om by

verandering en onvoorsienbare omstandighede aan te pas; asook om die redes agter hierdie aksies te verstaan, ontbloot die oppervlakkigheid van die deelnemers se kennis oor UGA en hulle vermoë om effektief te assesseer.

Alhoewel die assesseringsbeleide van die verskillende onderwysdepartemente na die sleutelbeginsels van assessering verwys (naamlik geldigheid, toepaslikheid, betroubaarheid, billikheid en betekenisvolheid tot leer), is daar geen aanduiding hoe hierdie beginsels van assessering binne 'n bepaalde leerarea toegepas moet word nie. Hierdie leemte maak dit ook moeilik vir onderwysers om die geldigheid en betroubaarheid van assessering te bepaal. UGA-indiensopleiding behoort op so 'n vlak plaas te vind dat onderwysers, in terme van hulle kennis en vermoëns, voldoende toegerus word om die metakognitiewe en refleksiwede vaardighede, soos waarna in die *Norms and Standards for Educators* (SA, 1998:52) verwys word, effektief in hulle assessering te kan toepas. Volgens die *Norms and Standards for Educators* (SA, 1998) sal refleksiwede bekwaamhede:

- assesseringsontwerpbesluite asook die keuse van assesseringstake regverdig;
- onderwysers help om oor die toepaslikheid van assesseringsbesluite wat in bepaalde onderrig-leersituasies geneem is, te reflekteer en om assesseringstake dienooreenkomstig aan te pas; en
- onderwysers toerus om assesseringsresultate te kan interpreteer, ter verbetering van onderrig en leer.

Dit is dus belangrik dat die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) asook die nasionale assesseringsbeleid vir die VOO-band (SA, 2006b); Die Nasionale Kurrikulumverklarings vir Grade R-9 (SA, 2002) en Grade 10-12 (SA, 2004), *Education White Paper 6: Special Needs Education* (SA, 2001b), *Language in Education Policy* (SA, 1997c), *South African Schools Act* (SA, 1996) en die verskillende vakassesseringsriglyne in lyn met die norme en standaarde vir opvoeders gebring moet word, in terme van die sewe rolle van die onderwyser en meer spesifiek met die bekwaamhede van die assessor - veral ten opsigte van die refleksiwede bekwaamhede wat tot op hede geïgnoreer word. Die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:10) stel byvoorbeeld in (22) die volgende:

“Continuous assessment (CASS) is an assessment model that encourages the integration of assessment into the teaching and development of learners through ongoing feedback.”

Daar word egter geen verduideliking gegee van hoe assessering met die NKV asook met 'n toepaslike onderrig- en leerstrategie belyn moet word nie. Slegs die beginsel van

“terugwaartse ontwerp” word bespreek, maar praktiese riglyne oor hoe om vanaf die leeruitkomste “terug te ontwerp” na ’n toepaslike onderrig-leer- en assesseringstrategie word nie verskaf nie.

Dit is dus noodsaaklik om nie net te fokus op die aspekte waaroor die deelnemers verdere opleiding verlang nie, maar ook om te let op die bekwaamhede waaroor die onderwyser as assessor moet beskik (soos in die norme en standaard vir opvoeders vervat). Die navorser kom dus tot die slotsom dat die deelnemers se kennis en bekwaamhede tans so oppervlakkig is dat hulle die behoefte aan verdere opleiding in refleksiewe bekwaamhede nie kon identifiseer nie.

Indien onderwysers doelmatig opgelei kan word om die effektiwiteit van hulle eie assessering te evalueer, dan sal hulle die vermoë ontwikkel om te bepaal of hulle “die regte dinge” assesseer en ook of hulle “dinge reg” assesseer. Die *Council on Higher Education* (2001:114) beklemtoon die belangrikheid van die assessering van die “regte dinge”, in terme van die toepaslikheid van en toepaslikheid vir assesseringsdoeleindes.

Opleiding moet onderwysers dus bemagtig in die ontwerp van hulle assesseringstrategieë en om die geldigheid en betroubaarheid van hulle eie assessering te kan evalueer.

5.5.2.3 Deelnemers se voorstelle ten opsigte van die verbetering van UGA

Die deelnemers het ’n aantal voorstelle gemaak ter verbetering van die UGA-praktyk wat in die volgende kategorieë geplaas is:

- ’n Gestandaardiseerde assesseringstelsel
- Departementele ondersteuning
- Samewerking tussen skole en die onderwysdepartement
- Verdere opleiding deur bekwame fasiliteerders
- Implementeringsriglyne en -formate
- Onderwyser- en leerderondersteuning
- Vereenvoudiging van die stelsel
- Opvolg

(a) ’n Gestandaardiseerde assesseringstelsel

Die meerderheid van die deelnemers het ’n gestandaardiseerde assesseringstelsel voorgestel, met ’n vasgestelde raamwerkprosedure, waarvolgens hulle moet assesseer. Die bogenoemde weerspieël onderwysers se onsekerheid met assessering en hulle behoefte

aan eenvormige riglyne. Die deelnemers het die volgende mededelings in dié verband gemaak:

“Die aanbieder het nie definitiewe antwoorde vir vrae wat gevra word nie.”

“Vasgestelde, voorgeskrewe rubrieke, matrikse, observasievorms vir die hele land”

“Alle nuwe beleide, protokolle of wat ook al behoort eers vir ’n tydperk van 1-3 jaar in proefskole getoets te word en alle probleme geïdentifiseer en uitgepluis te word voor implementering.”

“Groter uniformiteit/beheer van standaarde – nodig om assessering meer eenvormig te implementeer”

“Daarstelling van handboeke met leerprogramme - demonstrasies van wyses van assessering en hoe om te assesser om eenvormigheid in kwaliteit standaard van leer en onderrig te bewerkstellig/handhaaf”

“Riglyne vir kriteria implementering wat opgevolg word deur departement”

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat onderwysers ’n “een-grootte-pas-alles-benadering” wil volg wat in direkte teenstelling is met UGA wat uitgebreide assesseringsgeleenthede vereis.

Willa Louw (2003:15) skryf in haar artikel, *My love affair with alternative assessment* dat assesseringsmetodes gediversifiseer moet word en verduidelik hierdie standpunt soos volg:

“A steady diet of assessment activities of the same form can bore students. It is not a professional obligation to entertain students but striving to engage them is.”

Alhoewel die UGA-benadering leerdergesentreerd en die inagnam van die unieke vermoëns en leerstyle van leerders voorstaan, is dit ook belangrik om die druk wat onderwysers ervaar, in terme van die paradigmaskuif en die veranderde skoolkonteks, in ag te neem (Vandeyar, 2005:462). Onderwysers benodig dus, volgens Vandeyar (2005:462), ’n interpretasieraamwerk om die menige brokkies assesseringsinligting, verbonde aan breë leerdoelwitte, te koördineer. Dit is egter belangrik dat onderwysers bemagtig sal word om te besef dat die assesseringsproses nie net ’n eenvoudige navolging van tegniese prosedures en beleide is nie, maar ook ’n sosiale, persoonlike en professionele saak is.

Ten einde betroubare assesseringspraktyke te ontwikkel wat ’n ware beeld van leerders se vermoëns en werkbemeesterings voorsien, is dit nodig dat die doeltreffendheid van hierdie praktyke vóór implementering getoets word. Die sukses van sodanige assesseringspraktyke is ook afhanklik van die doeltreffende en geordende implementering daarvan. Met ander

woorde, elke onderwyser sal moet weet wat om te assesseer en hoe om dit te doen. Dit noodsaak die inwerkingstelling van 'n gestandaardiseerde nasionale assesseringstelsel wat duidelike en uniforme voorskrifte oor beleid, doelwitte, kriteria, prosedure en standarde voorsien. Konsekwentheid van assesseringsprosedures, -voorskrifte en -opleiding word as voorwaardes vir suksesvolle UGA-implementering beskou en sal daartoe bydra dat verwarring of onsekerheid by onderwysers uitgeskakel word.

Alhoewel die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) 'n assesserings-raamwerk vir alle openbare en private skole voorsien, gee dit egter net 'n aanduiding van WAT geassesseer moet word, maar nie HOE dit gedoen moet word nie. Indien duidelike voorskrifte vir die ontwerp van assesseringsplanne, assesseringstrategieë en assesserings-programme voorsien kan word, sal onderwysers meer tot die HOE, WAT en WANNEER van assessering bemagtig word.

Long (2006) soos aangehaal deur Reynecke (2008:156), beveel aan dat onderwysers groepe moet vorm waar hulle nie net 'n geleentheid kry om vaardighede en kennis met mekaar te deel nie, maar ook bronne. Dit is belangrik dat daar 'n "gemeenskaplike begrip" van die assesseringsbeleid tussen onderwysers sal wees. Die vorming van groepe kan ook die probleem van vakadviseurs se verskillende interpretasies oor die implementering van beleidsaspekte oplos.

Die assesseringstandaarde beskryf wel wat geassesseer moet word. Dit skryf egter nie enige spesifieke metodes voor oor hoe en wat die onderwyser moet onderrig, sodat die leerder die spesifieke assesseringstandaard kan bemeester, nie. Die assessering-standaarde is dus oop vir verskillende interpretasies deur verskillende onderwysers.

Dit word voorgestel dat daar 'n assesseringsraamwerk (-beleid) vir elke leerarea ontwikkel word. Assessering behoort gerig te wees op:

- wat geassesseer sal word;
- hoe geassesseer sal word;
- wanneer geassesseer sal word;
- puntetoekenning en -gewig; en
- assesseringsmetodes.

Geen onderwyser of leerder behoort enige iets te assesseer as hulle nie seker is dat hulle kan verduidelik wat hulle assesseer, hoekom hulle dit assesseer en hoe hulle beplan om doeltreffend te assesseer nie. Assessering moet met die kurrikulum belyn word en opvoeders moet dan met instrumente vorendag kom wat met die uitkomste belyn is.

Tans is opvoeders veronderstel om hulle eie assesseringsrubrieke en matrikse te ontwikkel. Die hoofprobleem met skoolgebaseerde assessering hou verband met die gebrek aan onderwyserbekwaamheid om leerderprestasie teen assesseringskriteria te assesser. Duideliker voorskrifte vir skoolgebaseerde assessering behoort in die verskillende leerareas voorsien te word en die monitering en verifiëring van skoolgebaseerde assessering behoort deurlopend uitgevoer te word, ten einde te verseker dat die kwaliteit van assessering voortdurend verbeter kan word. Skoolgebaseerde assesseringstrategieë, assesseringsprogramme, assesseringsplanne, en assesseringsbeleide behoort vir die leerareas ontwikkel te word.

(b) Departementele ondersteuning

Uit die resultate, van die onderhawige ondersoek, blyk dit dat die deelnemers 'n groot behoefte aan meer deurlopende en doeltreffende departementele ondersteuning het. Hieronder volg 'n aantal direkte mededelings ter illustrasie:

"Opvolgbesoeke aan skole"

"Opvoeders moet gemotiveer word."

"Departemente moet finaal besluit wat hulle wil bereik en dit toepas."

"Onderwyser hulp"

"Ondersteuning in leerderondersteuningsmateriaal (LTSM)"

"Ondersteuning in addisionele bronne"

"Onderwysdepartement moet konsulteer met NGO's om opvoeders maandeliks op te lei."

"Die departement moet alle opvoeders oproep na werksinkels vir UGA en nie 'n minimum van 2 opvoeders nie."

"Departement moet opleiding en implementering moniteer."

"Regering moet opleiding subsidieer."

"Die onderwyser-leerverhouding moet 1-20 wees."

"Daarstelling van handboek met leerprogramme"

"Opvoeders moet studieverlof gegee word."

"Moniteer gereeld wat opvoeders leer en implementeer"

"Riglyne vir kriteria implementering wat opgevolg word deur departement" "Behoorlike leiding deur departement en skool"

Die bogenoemde mededelings toon duidelik die deelnemers se afhanklikheid op die ondersteuning van die onderwysdepartement, vir die suksesvolle implementering van UGA. Die kapasiteit van die onderwysdepartemente om sodanige ondersteuning te bied word egter bevraagteken.

Die wegbeweeg van tradisionele normgerigte assessering, na 'n meer kriteriumgerigte wyse van assessering, veronderstel radikale en diepgaande veranderinge. Dit is dus essensieel dat onderwysers toereikend in hierdie veranderingstydperk/oorgangstydperk ondersteun sal word, aangesien die verandering 'n swaarder werkslading tot gevolg het. Spady (2008:25) verwys in sy artikel, *It's time to end the decade of confusion about OBE in South Africa*, na die diepgaande veranderinge wat ook diepgaande ondersteuning vereis. Die diepgaande vlakke van verandering impliseer ook diepgaande ondersteuning van die onderwyser “...in die strukturering en gebruik van tyd, in die toewysing van hulpbronne, in professionele opleiding, ontplooiing, en ondersteuning, en in die rol van die hele sisteem binne die gemeenskap se sosiale samestelling en ekonomie.” Vanweë die omvangrykheid van UGO, doen Spady 'n beroep in sy artikel dat die ondersteuning wyer as net die onderwysdepartement moet strek en dat die politieke, kulturele en ekonomiese leiers van die land ook ondersteuning sal moet aanbied.

Departementele ondersteuning word as van die uiterste belang vir die suksesvolle implementering en regulering van assesseringspraktyke beskou. Die onderwysdepartement behoort 'n instrumentele rol te speel in terme van die herstrukturering van skole; tydsindeling van onderrig en leer; heruitreiking van leer-, onderrig- en ondersteuningsmateriaal; en herkulturering – met ander woorde, die wegbeweeg van individualisme tot samewerking onder onderwysers.

Almal wat met onderwys gemoeid is, behoort egter verantwoordelikheid vir die suksesvolle implementering van UGA te aanvaar. Die onderwysdepartement beskik nie oor die kapasiteit vir genoegsame ondersteuning nie en as die onderwysdepartement net 'n oriënteringsrol kan speel, moet verantwoordelikheid en gesag na ander opleidingsinstansies en nie-regeringsorganisasies afgewentel word.

(c) Samewerking tussen skole en die onderwysdepartement

'n Beduidende aantal deelnemers het voorstelle gemaak ter verbetering van die samewerking tussen skole en die onderwysdepartement. Hieronder volg 'n aantal direkte mededelings ter illustrasie:

"Moniteer gereeld wat opvoeders leer en implementeer."

"Skole moet kluster om mekaar te help."

"Gereelde terugvoer en insette van opvoeders"

"Het universiteite se hulp nodig"

"Plaaslike omstandighede moet inaggeneem word."

"As die onderwysdepartement kan affilieer met 'n universiteit wat opvoeders kan help in die assessering van UGO. Miskien die daargestelling van 'n volledige kursus in UGA."

"Regering se nasionale beleid verskil van die departementele amptelike beleid." "Bied werkswinkels in assessering aan. Laat die wat praktiseer ander help want hulle het eerstehandse kennis."

Uit die voorstelle van die deelnemers blyk dit duidelik dat samewerking op vele vlakke voorgestel word, naamlik samewerking tussen onderwysers (koöperatiewe onderwys) en samewerking tussen leerders (koöperatiewe leer); samewerking tussen die assesseringspan en die assessors (onderwysers); samewerking tussen die personeel en skool se bestuurspan wat mekaar ook moet ondersteun en saamwerk. Dit is egter 'n vennootskap, van samewerking en ondersteuning, tussen die onderwysdepartement en skole wat 'n vereiste en noodsaaklikheid vir die suksesvolle implementering van beleid is. Hierdie vennootskap moet gekenmerk word deur 'n onderlinge samewerking waar kennis, vaardighede, bronne en leierskap met mekaar gedeel word. Deelnemers het ook voorgestel dat universiteite by die vennootskap betrek moet word. Dit sal nie net 'n netwerk skep waarby skole en opvoeders aan mekaar ondersteuning bied nie, maar sal ook die oorgang van leerders van een skool na 'n ander vergemaklik.

Sodanige vennootskap tussen onderwysers en die onderwysdepartement sal egter moeilik realiseer, omdat daar uit die deelnemers se mededelings afgelei kan word dat hulle 'n negatiewe ingesteldheid teenoor die onderwysdepartement ontwikkel het. Hieronder volg 'n aantal mededelings ter illustrasie van hierdie negatiwiteit:

"Onderwysdepartement se fasiliteerders het nie 'n clue nie."

"Dokumentasie van die onderwysdepartement word nie volledig ontvang nie" "Keer terug na die sillabus, toetse en orde"

"Fasiliteerders is onbekwaam"

Samewerking tussen die beleidmakers en die beleidsimplementeerders, waar onderwysers optree as veranderingsagente, is egter onontbeerlik. Beets (2007:268) voer aan dat die

kurrikulumondersteuningsdienste nie al die implikasies van UGA besef nie en soms word dit vir vakadviseurs 'n magspel om onderwysers wat by tye oor meer kennis as die vakadviseurs beskik, deur middel van stelselverwagtinge onder druk te hou. Beets (2007:271) wys verder daarop dat leer 'n sosiale interaksie is – nie net tussen leerder en onderwyser nie, maar ook tussen ander rolspelers, agente en strukture wat 'n impak op assessering kan hê. Die skool kan nie van die gemeenskap waarin hy staan losgemaak word nie. Beets ondersteun die geïntegreerde aard en noue verwantskap tussen die verskillende rolspelers. Hy verwys ook nie net na die fisiese, sosiale, kulturele, historiese en ekonomiese gesitueerdheid van onderrigspraktyke nie, maar beaam ook Spady (2008:5) se verwysing na die rol van die hele sisteem binne die gemeenskap se sosiale samestellings en ekonomie. Die onderlinge verwantskappe tussen kultuur, gemeenskap, politiek en ekonomie noodsaak samewerking binne klas- en skoolverband asook die onderwysdepartement, sowel as in die breë gemeenskap.

Volgens Pudi (2006:100-112) is die sukses van enige kurrikulum van belanghebbendes se aanvaarding en begrip afhanklik. Onderwysers moet een met die gees van kurrikulumverandering en -implementering wees en verstaan wat die kurrikulum behels om dit te kan implementeer. Hierdie begrip omvat die filosofiese grondslae van die kurrikulum en die empiriese toepassings daarvan. Die filosofiese grondslae hou met die teoretiese komponente van die kurrikulum verband wat onderwyserrolle, -funksies en -verantwoordelikhede insluit. Die empiriese grondslae verwys na klaskamerrealiteite, soos die ontwikkeling van leerprogramme, assessering en ook algemene onderrig en fasilitasie (Pudi, 2006:110). Pudi wys verder daarop dat onderwysers die verskillende fasette van die kurrikulum moet verstaan, insluitend die ontvouende veranderinge binne die kurrikulum, om in staat te wees om leerprogramme te ontwikkel en te implementeer. Wanneer onderwysers die kennis en 'n begrip van die kurrikulum en die ontvouende aard daarvan verkry het, sal hulle die bepalinge van die beleidsdokument met insig verstaan en leerprogramme kan ontwikkel wat die behoeftes van die kurrikulum, soos die akkommodering van leerders met uiteenlopende leerbehoefte, aanspreek (Pudi, 2006:110).

Die mededeling van die meerderheid deelnemers toon dat alhoewel hulle in UGA glo, hulle ontevrede met die implementering daarvan is. Hierdie ontevredenheid en onwilligheid tot implementering is veroorsaak deur onderwysers se uitsluiting by die ontwikkeling van die NKV. Geen bewyse kon gevind word waar die onderwysdepartement onderwysers geraadpleeg het oor 'n implementeringstrategie en -skedule nie. Pudi (2006:103) voer aan dat onderwysers wat 'n integrale deel van die implementeringsproses van die kurrikulum en die versterking van opvoedkundige verandering is, moet oor kennis en 'n begrip van die opvoedkundige verandering hê en ook daarin deel. Volgens Pudi (2006:100) wat die African National Congress (ANC) (1995) aanhaal, “ *almost any educational and training policy will*

come to grief in practice if it does not win the support of two essential constituencies: those who are expected to benefit from it, and those who are expected to implement it". Onderwysers is veronderstel om 'n integrale deel van die implementering van kurrikulumverandering te wees. Fulton en Stiëgelbauer (1993:127), stel dit dat onderwysers net effektiewe vennote sal word as hulle by alle fases van die kurrikulummoorgangsproses betrokke is. Ongelukkig was die UGO- en UGA-implementering 'n oorhaastige van "bo-na-onder-proses".

Daar is twee vereistes, volgens Pudi (2006:100-112), vir effektiewe vennootskappe tussen onderwysers en die onderwysdepartement: eerstens, deurlopende aansporingsmaatreëls om onderwysers aan te vuur en om hulle entoesiasme vir verandering en ontwikkeling te behou en tweedens, om onderwysers direk by die ontwikkeling van innoverende kurrikulumpraktyke te betrek. Beide vereis die skep van vertroue en 'n verskuiwing van mag vanaf die beleidmakers na die onderwysers. In stede van aanmoediging en ondersteuning wat slegs in die vorm van inligting geskied, behoort aansporing en ontwikkeling ook in die vorm van toegedeelde tyd en hulpbronne (fondse) plaas te vind wat onderwysers volgens goeie dinge vir hulle ontwikkelingswerk kan aanwend.

'n Samewerkingsbenadering is nodig, waar assesseringkoördineerders en vakadviseurs van die onderwysdepartement 'n netwerk van betrokkenheid kan skep wat skole in alle opsigte kan bystaan. Pudi (2006:100-112), verduidelik die stigting van 'n samewerkingsbenadering soos volg: *"Learning for teachers, researchers and policy makers in this project is not simply about the acquisition of knowledge and skills, but has to involve learning how to transform communities of practice"*. Hierdie samewerksbenadering is afhanklik van transformasionele leer en daarvolgens word onderwysers nie voorgeskryf nie, maar uitgenooi om met innoverende benaderinge tot assessering te eksperimenteer, alternatiewe te ontwikkel en die effektiwiteit daarvan te evalueer. Hierdie samewerkingsmodel en netwerk van betrokkenheid tussen die onderwysdepartement, universiteite en skole sal net tot sy reg kom wanneer assesseringskoördineerders grootskaalse programvergaderings organiseer, met insette van navorsers en entoesiastiese onderwysers wat self by 'n verskeidenheid van kurrikulum inisiatiewe en alternatiewe assesseringstrategieë betrokke was. Gereelde geleenthede moet in die netwerke tussen skole, universiteite en die onderwysdepartement geskep word om nie slegs kennis, vaardighede en hulpbronne te deel nie, maar ook om die aktiewe bespreking van aktiwiteite, idees en suksesse te inisieer. Simpson (2006), soos aangehaal deur Pudi (2006:100-112), voer aan dat 'n hoë vlak van betrokkenheid, selfvertroue en entoesiasme onontbeerlike faktore vir die suksesvolle implementering van 'n kurrikulum is.

Dit is dus belangrik dat die onderwysdepartement die daarstelling van 'n samewerkingsmodel inisieer asook 'n klimaat vir optimale samewerking met onderwysers vestig wat tot voordeel van die suksesvolle implementering van UGA kan strek.

(d) Verdere opleiding deur bekwame fasiliteerders

Die deelnemers het 'n oorweldigende behoefte aan verdere opleiding wat deur bekwame fasiliteerders aangebied word, gerapporteer. Hieronder volg 'n aantal mededeling ter illustrasie in dié verband:

“Deeglike opleiding vir onderwysers”

“Gereelde werksinkels in UGA”

“Spesiale opleiding in assessering – dit moet die formaat van die assesseringsbeleid insluit”

“Indiensopleiding is nodig – stuur opvoeders na kolleges”

“Voldoende tyd vir opleiding deur departement”

“Onderwysdepartement moet konsulteer met NGO's om opvoeders maandeliks op te lei.”

“Vakadviseurs moet meer kennis dra en ingelig wees.”

“Demonstrasies van wyses van assessering en hoe om te assesser om eenvormigheid in kwaliteit standaard van onderrig en leer te bewerkstellig” “Opvoeders moet studieverlof gegee word.”

“Om opleiding te ontvang in alle aspekte van assessering”

Die bespreking van die kwantitatiewe resultate het reeds genoem dat alhoewel die deelnemers gerapporteer het dat die opleiding vanaf die onderwysdepartement hulle toereikend en professioneel toegerus het, dit tog voorkom asof die opleiding baie oppervlakkig was en dat daar nog verskeie aspekte is waaroor die deelnemers verdere opleiding sou wou ontvang. Die meerderheid van die deelnemers het ook aangedui dat die vakadviseurs nie werklik bekwame leiding verskaf nie en dat die tydsduur van die opleiding onvoldoende was. Daar is ook al voorheen in die bespreking van die resultate geredeneer dat as gevolg van onderwysers se gebrek aan diepgaande kennis oor UGA, die implementering daarvan oppervlakkig is. Indien, soos Spady (2008:25) dit stel, “*werklike UGO*” in Suid-Afrika geïmplementeer word, sal dit diepgaande vlakke van verandering ten opsigte van kennis en vaardighede verg. Onderwysers mag dalk vind dat as outentieke uiteindelik geïmplementeer moet word hulle nie toereikend professioneel toegerus is om dit te implementeer nie. Volgens Spady (2008:25) manifesteer “*werklike UGO*” nog nie in Suid-Afrika nie. Talle van die deelnemers het ook teenstrydighede tussen UGA-praktyke en die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) geïdentifiseer asook die probleme wat hulle hiermee ervaar. Hieronder is 'n aantal mededelings ter illustrasie hiervan:

“UGO is ’n mislukking in die algemeen. Dit is hoekom die resultate van UGO produkte so swak is.”

“Het nie tyd om te konsentreer op onderrig. Altyd net papierwerk”; “regering se nasionale beleid verskil van die Departementele amptelike beleid.”

“Opleiding in die nuwe protokol maar slegs wanneer die teenstrydighede uitgesorteer is”

Die teenstrydighede verwys, onder andere, na onderwysers se assessering en rekordering van die taak, in plaas van die leeruitkoms. Hierdie werkwyse beweeg weg van kriteriumgerigte assessering, waar die leerder se prestasie ten opsigte van die bemeestering van leeruitkomste en assesseringstandaarde gemeet moet word. Dit bemoeilik die konsolidasie van leerderprestasie binne die leeruitkomste, aangesien die leeruitkomste binne die take en aktiwiteite geïntegreer is. Die bepaling en inagnome van gewigswaarde van die assesserings vir rapportering oor die leerarea, tydens die konsolidasie van leerderprestasie, sal moeilik kan gebeur. Hieronder volg twee aanhalings ter illustrasie:

“Ek het ’n probleem om te besluit op watter assessering gerapporteer moet word.”

“Hoe kodes, persentasies, uitkomstes en die berekening daarvan toets”

Effektiewe implementering van assesseringspraktyke is van deurlopende en deeglike opleiding van onderwysers afhanklik. Dit sal diepgaande, veelvoudige en deurlopende opleidingsgeleenthede (wat verkieslik in die moedertaal aangebied word) vereis wat deur opgeleide en bekwame fasiliteerders (wat oor eerstehandse kennis van al die komponente en detail van UGO beskik), aangebied moet word.

Dit is ook essensieel dat opleiding prakties georiënteerd en op werklike klaskamerrealiteite gebaseer is. Hieronder volg ’n aantal mededelings ter illustrasie:

“UGO werk net vir begaafde en bevoorregte leerders.”

“Leerders uit ‘townships’ het nie die nodige ondersteuning of hulpmiddele nie – die onderwyser moet alles voorsien – onmoontlik met die werkklas en groot klasse (baie leerlinge) – keer terug na die basiese.”

Reynecke (2008:159) het ook in haar navorsing bevind dat onderwysers, as gevolg van ontoereikende opleiding, onbekwaam voel om UGO en UGA te implementeer en dat die onderwysdepartement nie ernstig in die professionele ontwikkeling van onderwysers investeer nie. Warnich (2008:282) se navorsing het gewys dat opleiding deur die onderwysdepartement nie professioneel bemagtigend was nie. Hy voer egter aan dat daar

nie net vinger na die onderwysdepartement gewys kan word nie en dat ontoereikende opleiding in UGA nie uniek aan die Suid-Afrikaanse konteks is nie. Hy verwys ook na lande soos die VSA, Nieu-Seeland, Australië en Engeland waar die noodsaaklikheid van toereikende en bemagtigende indiensopleiding beklemtoon word.

Dit is dus belangrik dat die behoeftes van onderwysers, in terme van indiensopleiding, geïdentifiseer en geanaliseer word. Deurlopende, gestruktureerde en geakkrediteerde indiensopleiding is noodsaaklik om die onderwysers voldoende toe te rus om UGA effektief, volgens die UGO-benadering en die ooreenstemmende assesseringsriglyne en -beleid van die onderwysdepartement, te implementeer. Veelvoudige en deurlopende opleiding sal verseker dat opvoeders nie net teoretiese opleiding ontvang nie, maar ook toegerus sal word met praktiese vaardighede vir effektiewe toepassing.

(e) Voorsiening van implementeringsriglyne en -formate

Die deelnemers het die volgende voorstelle gemaak ten opsigte van implementeringsriglyne en -formate:

“Duideliker voorskrifte vir rubrieke”

“Opleiding moet in praktyk geskied, die teorie klink goed maar die toepassing moeilik”

“Tegniek om te assesseer”

“Groter duidelikheid oor die nuwe protokol”

“Om begelei te word in die funksionering van ’n assesseringspan en beleid in die skool”

“Hoe om te rapporteer”

“Hoe om ’n matriks saam te stel/ontwerp vir assessering”

“Implementering in groot klasse”

“Hoe om kontrole lys te maak”

“Hoe om my eie instrumente van assessering en prosedures te ontwerp om te volg”

“Optekening van assessering en bepaling van assessering”

“Hoe om die nasionale kodes te implementeer”

“Duidelike beleid op deurlopende assessering”

Die bogenoemde voorstelle van die deelnemers weerspieël die groot behoefte aan implementeringsriglyne en -formate. Opleiding sal presiese en ondubbelsinnige inligting oor aspekte soos beleid, terminologie, protokol, prosedures en leeruitkomste moet insluit. Onderwysers moet ook opleiding ontvang oor die verskillende assesseringstipes, -strategieë,

-tegnieke en -metodes wat hulle kan gebruik vir assessering, rekordering en rapportering oor leerders se vordering. Tesame daarmee, benodig onderwysers ook deeglike kennis oor die relevante kriteria vir die samestelling van instrumente soos rubrieke, matrikse en observasievorms omdat deelnemers duidelik 'n behoefte aan opleiding vir die ontwerp van assesseringsinstrumente vir “verrigtingsassessering” (“*competence-based assessment*”) het. Hierdie tipes van assesseringsinstrumente moet ook so ontwerp word dat onderwysers geldige en betroubare besluite rakende die vordering van die leerders kan neem. Implementeringsriglyne en -formate (voorbeelde) vir die ontwerp van die volgende assesseringsinstrumente wat die onderwyser kan help om leerderprogressie teen bepaalde kriteria te kan beoordeel, word aanbeveel:

- Assesseringsinstrumente wat leerderprogressie in waarneembare demonstrasies beoordeel en rekordeer, byvoorbeeld mondelinge aanbiedings, bewegingsvaardighede en taalontwikkeling
- Assesseringsinstrumente wat die leerderprogressie in die skepping van produkte binne 'n bepaalde leertydperk demonstreer
- Assesseringsinstrumente wat leerderprogressie in die toepassing van begrip en leerprosesse, binne 'n vasgestelde projek, aandui
- Assesseringsinstrumente vir die analise van konkrete leerprodukte in leerareas soos die Kreatiewe en Praktiese Kunste, Wetenskap en Tegnologie
- Assesseringsinstrumente (rubrieke) vir die beoordeling van 'n skriftelike UGA-toets/-eksamen

Die implementering van die bogenoemde aspekte van assessering sou grootliks vergemaklik word as die onderwysdepartement 'n reeks duidelike, gestandaardiseerde en realistiese formate van assesseringsinstrumente soos rubrieke, matrikse, ensovoorts aan onderwysers kan voorsien. Dit is ook van die uiterste belang dat hierdie formate deur kenners, met werklike klaskamer- en praktykgerigte onderwyservaring, opgestel word. Duideliker riglyne moet ook oor die aanpassing van assesseringstandaarde en assesseringspraktyke, vir begaafde leerders en leerders met hindernisse, voorsien word. Indien hierdie toepaslike assesseringsinstrumente in 'n loodsprojek binne die klaskamer op die proef gestel kon word, sal die implementering daarvan verder vergemaklik.

Alhoewel daar vakassesseringsriglyne vir elke vak in die VOO-band bestaan, ontbreek hierdie assesseringsriglyne vir die leerareas in die AOO-band. Die doel van die assesseringsriglyne is om, inaggenome die nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band

(2007) en VOO-band (2006b), 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid vir elke vak of leerarea te ontwikkel.

Die ontwikkeling en inwerkingstelling van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid wat riglyne en formate vir 'n assesseringsplan, assesseringstrategie (verskeidenheid assesseringsmetodes, -tegnieke, -instrumente) sowel as assesseringsprogram (informele assesseringsprogram asook formele assesseringsprogram) voorsien, is ook van dringende belang. Hierdie skoolgebaseerde implementeringsriglyne en praktykgerigte formate behoort 'n raamwerk aan die onderwyser te verskaf wat vir hom/haar groter duidelikheid kan gee oor die *waarom, wat, hoe* en *wanneer* van assessering, rekordering en rapportering.

Alhoewel die NKV riglyne rakende inhoud voorsien en die minimum kennis, vaardighede, waardes en houdings wat leerders moet bereik uiteensit, is daar geen verwysing na die leerdomeine/-taksonomieë nie.

Die leeruitkomste beskryf 'n wye reeks van leertipes wat beteken dat onderwysers 'n "eenvoudige, gemeenskaplike, algemene taal" benodig om leer te beskryf. Die taksonomieë kan so 'n "taal" voorsien.

Dit word voorgestel dat onderwysers by die ontwikkeling van leerprogramraamwerke die klassifikasiesisteme/taksonomieë, soos vroeër aangedui is, sal raadpleeg. Die klassifikasiesisteme/taksonomieë (byvoorbeeld Krathwohl se taksonomie vir die affektiewe domein) voorsien 'n sistematiese benadering tot die beskrywing en klassifisering van die doelwitte wat onderwysers wil hê leerders moet bereik (uitkomst), die onderrigstrategieë wat onderwysers gebruik om hulle te help leer, en die assesseringsprosedures wat meet wat hulle geleer het. Sonder die aanwending van die klassifikasiesisteme/taksonomieë vir die interpretasie van die leeruitkomste en assesseringstandaard, sal die onderwyser nie in 'n posisie wees om 'n toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategie te ontwikkel nie. Die klassifikasiesisteme rig die onderwyser om die toepaslike leerdomeine in die leeruitkomste en assesseringstandaarde te identifiseer. Die eerste assesseringsbesluit wat die onderwyser in sy assesseringstrategie moet neem, is om die toepaslike leerdomein in die leeruitkoms te identifiseer. Indien die fokus van die leeruitkoms "houdings en waardes" is, sal Krathwohl se taksonomie vir die affektiewe domein toepaslik wees. Die volgende assesseringsbesluit sal wees om die toepaslike vlakke van die affektiewe domein met die assesseringstrategie (assesseringsmetodes, -tegnieke, -instrumente) te belyn/korreleer.

Warnich (2008:282) het in sy navorsing die volgende probleemareas, waarmee onderwysers worstel, geïdentifiseer: die korrelasie tussen leerderprestasie en die bereiking van 'n bepaalde leeruitkoms, die interpretasie van assesseringskriteria asook die beoordeling van leerderprestasie op bepaalde vlakke. Die rede hiervoor is waarskynlik aan die afwesigheid van kognitiewe modelle wat as 'n teoretiese begronding dien, toegeskryf word. Die

kognitiewe modelle, byvoorbeeld Bloom se taksonomiemodel, beskryf die leeruitkoms in terme van die soort kennis asook die soort kognitiewe proses. Die kognitiewe model sal die onderwysers ondersteun in besluite oor watter kennis en op watter kognitiewe vlak geassesseer gaan word. Dit sal onderwysers nie net help met die interpretasie van die kriteria nie, maar ook help om die “vlak”, waarteen leerders die bereiking van die uitkoms demonstreer, te bepaal.

(f) Onderwyser- en leerderondersteuning

Dit het duidelik, uit die onderhawige navorsing, geblyk dat UGA as 'n arbeidsintensiewe en tydrowende praktyk beskou word. Die volgende mededelings dien as illustrasie hiervan:

“Opvolgbesoeke aan skole”

“Vereenvoudig die stelsel – stelsel te omslagtig”

“Te veel papierwerk”

“Minder kriteria – minder papierwerk”

“Te veel tyd word spandeer aan papierwerk, rekordering en word die onderwyser besig gehou met onnodighede – UGO is 'n mislukking in die algemeen. Dit is hoekom die resultate van UGO-produkte so swak is. Het nie tyd om te konsentreer op onderrig. Altyd net papierwerk”

“Maak voorsiening vir buite die klas/skool vir leerderondersteuning”

“Bronne moet uitgebrei word”

“Te veel administrasie – dit moet meer ‘gestreamline’ word”

“Ouerondersteuning tuis”

“Onderwysers moet studieverlof gegee word”

“Het universiteite se hulp nodig”

Bogenoemde mededelings weerspieël onderwysers se frustrasie en soeke na ondersteuning. Die implementering van UGA veronderstel 'n radikale wysiging van die onderwyser se assesseringspraktyke. Die skuif van 'n normgerigte en summatiewe assessering na 'n criteriumgerigte formatiewe assessering dui daarop dat die rol van onderwysers in die beplanning, ontwerp en implementering van assessering drasties verander het. Hierdie verandering in assesseringspraktyke het onderwysers as uiters moeilik en stresvol ervaar, as gevolg van die ontoereikende voorbereiding wat hulle ontvang het (Vandeyar & Killen, 2003:114). Volgens hulle het vele onderwysers uitstel vir die implementering van UGO gevra, totdat hulle deeglik opgelei en met die toepaslike

hulpbronne toegerus is. Hierdie versoek het, volgens Vandeyar (2005:462), op dowe ore geval het en in plaas daarvan is druk op onderwysers geplaas vir die implementering van die kurrikulum. Hierdie nuwe assesseringseise asook die eise wat multikulturele klaskamer-kontekste aan die onderwyser stel, het onderwysers se reaksies op die voorgeskrewe kurrikulumveranderings laat fluktueer tussen entoesiasme, gelatenheid en weerstand. Een van die grootste bronne van weerstand, was die kwessie van assessering en verslagdoening. Hierdie weerstand is ook sigbaar in die deelnemers se mededelings, naamlik:

“Geen skielike veranderings gedurende die jaar”

“UGO is ’n mislukking in die algemeen. Dit is hoekom die resultate van UGO-produkte so swak is.”

“Eise van VOO onrealisties”

“UGO werk net vir begaafde en bevoorregte leerders”

“Leerders uit ‘townships’ het nie die nodige ondersteuning en hulpmiddele nie – die onderwyser moet alles voorsien – onmoontlik met die werkklas en groot klasse (baie leerlinge) keer terug na die basiese”

Onderwysers sal UGA net effektief kan implementeer as die volgende ondersteuningsmaatreëls in plek gestel word:

- Toepaslike leersteunmateriaal vir leerders vir die bevordering van effektiewe leer soos skryfbehoeftes, handboeke, werkkaarte, rekenaars met toepaslike programme en sagteware, ensovoorts
- Toepaslike onderrigsteunmateriaal vir onderwysers ter bevordering van effektiewe onderrig soos gebruikersvriendelike oudiovisuele middele, kaarte, ensovoorts
- ’n Handleiding met voorbeelde van rubrieke, matrikse, lesplanne, ensovoorts
- Materiaal met praktiese voorbeelde van leerprogramme, werkskedsules, lesplanne waarby assesseringsplanne, -programme, -strategieë vir alle leerareas uiteensit is
- Voldoende ondersteuning van bekwame vakadviseurs en kringbestuurders
- Voldoende hulpbronne vir die ondersteuning van minderbevoorregte leerders
- Beskikbaarheid van verwysingsbronne vir onderwysers en leerders
- Leerderondersteuningsgeleenthede wat buite geskeduleerde klastyd geskied
- Deurlopende motivering van opvoeders wat die ingewikkelde en swaar werkklas ontmoedigend vind

Die effektiewe implementering van UGA behels 'n arbeidsintensiewe asook omvattende administratiewe stelsel. Dit is duidelik dat daar 'n behoefte aan ondersteuningsmeganismes vir beide die onderwyser sowel as die leerder is. Met ander woorde, die daargestelling van ondersteuningsnetwerke om departementele riglyne en interskoolsamewerking te bevorder. Duidelike implementeringsriglyne en 'n databasis van formate, voorsien deur die Nasionale Departement van Onderwys, sal nie net meer effektiewe UGA-implementering verseker nie, maar ook die standaardisering van UGA-praktyke tot gevolg hê.

(g) Opvolg

Dit blyk uit die deelnemers se mededelings dat na die aanvanklike opleidingssessies, die onderwysdepartement geen opvolg- of moniteringsaksies geloods het nie. Hieronder volg 'n aantal direkte aanhalings ter illustrasie hiervan:

“Protokol dui op dokumente wat benut moet word maar nie beskikbaar is nie – dis sleg en swak en onaanvaarbaar!”

“Ons het 'n skoolgebaseerde werkswinkel nodig onder die monitering van die distrik.”

“Meer hulp van leerareabestuurders”

“Opvolgbesoeke aan skole”

“Onderwysdepartement moet konsulteer met NGO's om opvoeders maandeliks op te lei.”

“Riglyne vir implementering van kriteriagerigte assessering wat deur die departement opgevolg word”

Om die sukses van opleiding en die implementering van assesseringspraktyke te bepaal, moet 'n stelsel van deurlopende opvolg bewerkstellig word. Dit sal die tipe van terugvoer voorsien wat nie slegs vordering aandui nie, maar ook areas sal identifiseer waar verdere opleiding benodig word. So 'n stelsel sal die implementering en kwaliteit van UGA deurlopend verbeter.

Samevattend uit die deelnemers se assesseringspraktyke is die volgende wesenskenmerke geïdentifiseer wat sterk ooreenstem met die tradisionele onderwysbenadering:

- Assesseringspraktyke is steeds vak-/leerareagesentreerd wat op die memorisering van kennis fokus en min geleenthede/aktiwiteite vir vaardigheidsontwikkeling bied.
- Assesseringspraktyke fokus steeds een dimensioneel op inhoud en bied nie werklik geleentheid vir die toepassing daarvan nie.
- Assesseringspraktyke maak nie werklik van assesseringstrategieë wat hoëkognitiewe denke en die toepassing van kritiese en kreatiewe denke realiseer, gebruik nie.

- Assesseringspraktyke toon dat die leerders steeds passief is en min geleentheid vir die oplos van probleme kry.
- Assesseringspraktyke dui daarop dat assesserings steeds as 'n losstaande proses beskou word en nie as 'n integrale deel van onderrig en leer nie.
- Assesseringspraktyke se doel bly die beoogde doelwitte van die onderwyser, naamlik om 'n bepaalde waarde aan die leerder se prestasie toe te ken.
- Assesseringspraktyke toon dat onderwysers steeds dink dat alle leerders teen dieselfde tempo leer, leerders word steeds gelyktydig en op dieselfde wyse geëksamineer.
- Assesseringspraktyke weerspieël die gebrekkige interaksie tussen leerders in die klas en dat die aanwending van koöperatiewe groepsassessering en portuurassessering laag is.
- Assesseringspraktyke toon dat min geleentheid vir leerders gebied word vir bevraagtekening, debattering en sosialisering in 'n demokratiese leeromgewing wat die gemeenskapslewe weerspieël.
- Assesseringspraktyke is steeds gefokus op eksamenprestasies en min op die bevordering van gesonde waardes en die vorming van gebalanseerde persoonlikhede.
- Assesseringspraktyke dui daarop dat skole nog nie geherstruktureer vir die suksesvolle implementering van UGA nie.
- Assesseringspraktyke weerspieël onderwysers se onkunde oor presies wat, hoe en hoekom hulle assesseer. Onderwysers kan nie werklik bepaal wat is werklik essensieel vir die leerders om te leer nie en het verval in die omslagtigheid en rompslomp van assessering.
- Assesseringspraktyke toon die ongunstige leertoestande wat leerders steeds beleef en die gebrek aan voorsiening vir die spesifieke en spesiale behoeftes van leerders. Leerders word verwag om op dieselfde tyd gereed te wees vir 'n beperkte aantal assesseringsgeleentheid en 'n assesseringsmetode wat onbuigsaam is.
- Assesseringspraktyke is steeds onderhewig aan beperkinge soos onvoldoende opleiding, tyd, bronne en infrastruktuur.
- Assesseringspraktyke dui daarop dat onderwysers steeds onwillig en onbekwaam is om hulle assesseringspraktyke te wysig en te deversifiseer.

Die beginsels van UGO en assessering word onvolledig en op 'n ontoepaslike wyse aangewend en hierdie assesseringspraktyke skep probleme vir onderwysers waarvoor skole

en onderwysers dikwels geen oplossings het nie. Konsekwente toepassing van UGA is geheel en al afwesig en die kenmerkende karakter van UGA word nie in Suid-Afrikaanse skole bemark nie.

UGA het dus nie daarin geslaag om onderwyservorming te bewerkstellig nie en kwessies soos sosiale herkonstruksie, kritiese denke en probleemoplossing is nog nie aangespreek nie. Volgens die bevindinge van die navorsing wil dit voorkom of daar nie veel transformasie en verbetering in onderwys vir alle Suid-Afrikaners is nie. Intendeel, verskeie akademici het bevestig dat onderrig- en leerstandaarde besig is om agteruit te gaan. Onderrig- en assesseringsisteme word volgens die behoeftes en vermoëns van die leerders bepaal en georganiseer wat lei tot die gevolgtrekking dat die onderwyssisteem nie aan die behoeftes van die leerders voldoen nie. Die bevindinge ten opsigte van die aard en oorsake van die probleme word vervolgens bespreek.

5.6 GEVOLGTREKKINGS

Teen die agtergrond van die bevindinge, uit die onderhawige ondersoek verkry, is gevolgtrekkings ten opsigte van die volgende navorsingsvrae (sien Hoofstuk 4, Metode van ondersoek, paragraaf 4.2) gemaak:

- Wat is die aard en omvang van die probleme wat rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole bestaan?
- Wat is onderliggend aan die probleme wat rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole ervaar word?

5.6.1 Gevolgtrekkings oor die aard en omvang van probleme rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole

- Die opleiding wat die onderwysers van die departement ontvang is ontoereikend vir die suksesvolle implementering van UGA in Suid-Afrikaanse skole.
- Onderwysers se kennis van UGO is oppervlakkig en hulle beskik nie oor die vaardighede om UGO prakties suksesvol te implementeer nie.
- Die assesseringspraktyke van onderwysers toon dat hulle nog nie van tradisionele en konvensionele tipes van assessering, na outentieke UGA-assessering, beweeg het nie.
- Onderwysers word nie toereikend deur die departement ondersteun en bemaatig om UGA suksesvol te implementeer nie.

5.6.2 Gevolgtrekkings oor die oorsake van die probleme rondom UGA in Suid-Afrikaanse skole

- Die aantal opleidingsgeleenthede wat deur die onderwysdepartement aangebied is, was heeltemal onvoldoende vir die suksesvolle implementering van UGA.
- Daar is 'n gebrek aan deurlopende, deeglike, diepgaande veelvoudige opleidingsgeleenthede in die moedertaal van die onderwysers.
- Die tekort aan vakadviseursposte en kurrikulumposte het gelei tot 'n gebrek aan 'n voldoende aantal fasiliteerders.
- Onbekwame fasiliteerders veroorsaak verwarring, met teenstrydige boodskappe, tydens opleidingsessies.
- Onbekwame fasiliteerders doen nie die nodige voorbereiding oor die uitdagings wat inherent aan die huidige skoolsituasie is, nie.
- Onbekwame fasiliteerders toon 'n gebrek aan oordeel en sensitiwiteit vir die feit dat onderwysers se begrip van beleidsdokumente deur die filter van hulle professionele identiteit plaasvind.
- Onderwysers is traag om die veranderinge te aanvaar omdat hulle voor eise te staan kom wat in stryd is met hulle oortuigings, aannames en waardestelsels.
- Onderwysers se kennis en vaardigheidsvlakke van UGA is so oppervlakkig dat hulle begrip van UGO en UGA nie korreleer nie en hulle is ook nie in staat is om die refleksiewe bekwaamhede van die assessor, soos vereis in die norme en standaarde vir opvoeders, uit te voer nie.
- Die gebrek aan refleksiewe bekwaamhede van die onderwyser as assessor hou verband met die afwesigheid van begrip oor die uitvoering van besluite, 'n onvermoë tot aanpassing by verandering en onvoorsienbare omstandighede, asook 'n gebrek aan begrip vir die redes agter die verskillende aksies.
- Daar is 'n groot gebrek aan praktiese implementeringsriglyne, formate en voorbeelde om die praktiese implementering van teorie in die klaskamer daadwerklik te maak.
- Opleiding is nie praktiese georiënteerd nie en ook nie op die werklikhede binne die klaskamer gebaseer nie.
- Die aanbieding van die opleiding is dikwels onduidelik en die opleidingsinhoud ongestruktureerd. Voldoende verduidelikings oor beplanning, kriteria en metodes inherent aan UGA word ook nie voorsien nie.

- Daar is 'n algehele gebrek aan opleiding en leiding oor toepaslike assesseringsplanne, assesseringsprogramme, assesseringstrategieë en relevante voorbeelde, formate, ensovoorts.
- Onderwysers word ook nie oor die pedagogiese vertrekpunte, waarbinne die verandering in kurrikulum gekontekstualiseer word, ingelig nie.
- Die tydskedules vir die implementering van die kurrikulum was onrealisties en onhaalbaar. Die burokratiese “*top-down*” en oorhaastige benadering het direk daartoe gelei dat UGA nie suksesvol in skole geïmplementeer is nie.
- Onderwysers word nie van voldoende tyd vir beplanning en voorbereiding vir die implementering van UGA asook professionele ontwikkeling voorsien nie.
- Onderwysers word nie van voldoende tyd en toegedeelde bronne (fondse), vir hulle ontwikkelingswerk, voorsien nie.
- Dit blyk dat beleidmakers nie oor 'n begrip van die diepgaande verandering wat UGA impliseer, beskik nie en ook nie dat implementering 'n langdurige proses sal wees nie.
- Die gebrek aan 'n nasionale opleidingstrategie en kohesie in opleiding veroorsaak verskillende interpretasies en implementering van beleid. Die afwatering van opleiding, as gevolg van die “*cascade-model*”, veroorsaak dat gestandaardiseerde UGA-opleiding en -implementering 'n onmoontlik saak word.
- Teenstrydige inligting wat oor verskillende leerareas verkondig word, veroorsaak verwarring en negatiwiteit by onderwysers.
- Die onsekerheid onder onderwysers oor praktiese implementering dui die gebrek aan 'n assesseringsbeleid en assesseringsplan wat onderwysers kan rig en 'n raamwerk kan daarstel vir die ontwerp en ontwikkeling van assesseringstrategie en assesseringsprogramme.
- Alhoewel die NKV na die beginsels van assessering asook die beginsels van UGO verwys, is daar geen aanduiding van hoe hierdie beginsels in assesseringspraktyke toegepas kan word nie.
- Alhoewel die meerderheid van die deelnemers aangedui het dat hulle in UGO glo, weerspieël deelnemers se response hulle frustrasie met die feit dat skole nog nie sodanig gestruktureer is om die UGA-benadering en assesseringsbeleid effektief te implementeer nie, byvoorbeeld meer tyd vir klasaktiwiteite asook meer tyd aan onderwysers vir beplanning en voorbereiding. Die meeste skole se stelsels en sisteme bly onveranderd. Die onderrig- en leerbenadering is nog sterk individualisties en 'n samewerkende kultuur tussen onderwysers ontbreek.

- Alhoewel onderwysers te kenne gegee het dat hulle van alternatiewe assessering gebruik maak, dui die resultate egter daarop dat daar steeds 'n oormatige aanwending van toetse en eksamens, en 'n fokus op kennis is. Die lae aanwending van assesseringsmetodes en -tegnieke soos joernale, paneelbesprekings, selfassessering, ensovoorts is 'n duidelike indikatie dat onderwysers nog nie die skuif na kriteriumgerigte assessering gemaak het nie.
- 'n Verdere knelpunt is onderwysdepartemente se gebrek aan begrip vir die omslagtigheid van die assesseringstelsel en hulle skynbare onvermoë/onwilligheid om iets daaraan te doen.
- Onderwysers volg nie die riglyne vir geïntegreerde assessering, om die omslagtigheid daarvan en gepaardgaande werklast te verminder, nie.
- Onderwysers poog steeds om 'n oorfloed van leeruitkomst te assesser en wil oor elke leeruitkomst rapporteer. Hierdie onderwysers verwar 'n assesseringsraamwerk met 'n rapporteringsraamwerk en hierdie praktyk verwar nie net die leerders nie, maar ook die ouers.
- Daar is 'n gebrek aan toepaslike en kwaliteit opleidingsmateriaal en ondersteuningsmateriaal. Die materiaal wat tydens UGA-opleidingsgeleenthede deur die onderwysdepartemente beskikbaar gestel word, is ook ontoereikend.
- Dit is duidelik dat die departementele voorsiening en bestuur van voldoende onderrig- en leerderondersteuningsmateriaal asook die opleidingsbenadering wat gevolg word, die visie van die NKV ondermyn.
- Begrotingstoedelings en die voorsienings-, evaluerings- en seleksieprosesse beïnvloed die beskikbaarheid van toepaslike handboeke. Die kwaliteit van toepaslike handboeke in skole is onder verdenking as gevolg van die onbetroubaarheid van die evalueringsproses. Swak beplanning en ongelyke vaardigheidsvlakke by ontwikkelaars/-skrywers kelder die kwaliteit van die kurrikulumondersteuningsmateriaal wat deur die onderwysdepartemente daargestel word. Onderwysers benodig handboeke sowel as ondersteuningsmateriaal en moet ook opgelei word in die effektiewe gebruik daarvan. Onderwysers het net nie die tyd, hulpbronne of vaardigheid om hulle eie materiaal te ontwikkel nie (alhoewel dit ook aanbeveel word).
- 'n Verdere leemte is die gebrek aan die implementering van 'n gestandaardiseerde nasionale assesseringsbeleid wat duidelike uniforme voorskrifte oor beleid, doelwitte, kriteria, prosedure en standaarde voorsien. Assesseringsprosedures en voorskrifte word, weens onbekwaamheid, inkonsekwent toegepas wat bydra tot verwarring en onsekerheid by onderwysers.

- Onderwysers word ook nie van opleiding in die belyning van onderrig, leer en assesseringstrategieë voorsien nie. Daar word van die onderwyser verwag om 'n skoolkurrikulum (leerprogram, werkskedules en lesplanne) te ontwikkel, maar daar is geen raamwerk, formaat, riglyne of kriteria waarvolgens onderwysers te werk moet gaan nie. Die afwesigheid van 'n model, waarvolgens belyning kan plaasvind, maak implementering van UGA vir die onderwyser moeilik, aangesien hulle nie die rangskikking en ordening van inhoud in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes kan regverdig nie. Die denkproses agter die ontwikkeling van 'n kurrikulum, waarvan assessering 'n integrale deel is, word die onderwyser ontnem. Hierdie leemte dra daartoe by dat:
 - onderwysers sukkel om toepaslike assesseringstake wat in lyn met assesseringstandaarde is, te ontwerp;
 - onderwysers dit moeilik vind om die korrelasie tussen leerderprestasie en bereiking van die leeruitkomste te bepaal;
 - onderwysers probleme met die interpretasie van kriteria ondervind; en
 - onderwysers probleme met die beoordeling van leerderprestasie, op bepaalde vlakke, ondervind.
- Onderwysdepartemente loods nie toereikende opvolg- of moniteringsaksies na die aanvanklike opleidingssessies, nie en onderwysers word nie van opvolgondersteuning voorsien nie. Daar is feitlik geen volgehoue ondersteuning en ontwikkeling as hulle van oriëntasie en opleiding by werkswinkels terugkeer nie. Daar word eenvoudig van onderwysers verwag om te “swem of sink” na aanvanklike opleiding. Geen ondersteuningstrukture is daargestel om onderwysers met die klaskamerimplementering te help nie. Hierdie toestand word grootliks aan 'n tekort aan opgeleide personeel op provinsiale en distriksvlakke asook 'n tekort aan vervoer- en ander infrastruktuurbehoefte toegeskryf wat weer met hulbronbeperkinge verbind word. Skoolhoofde en departementele amptenare op distriks- en kringvlakke is ook nie by kurrikulumontwikkeling en die implementeringsproses betrokke nie en verstaan dus nie altyd die behoeftes van die onderwyser nie.
- Daar bestaan nie 'n samewerkende onderrig-, leer- en assesseringskultuur tussen skole en onderwysers nie wat addisionele druk op onderwysers se werkklas plaas.
- Samewerking tussen die beleidmakers en beleidimplementeerders ontbreek ook, veral tussen die vakadviseurs van die onderwysdepartement en onderwysers. Laasgenoemde kan toegeskryf word aan die magspel tussen hierdie twee kante, waarby vakadviseurs stelselverwagtinge gebruik om onderwysers te onderdruk.

- Daar is nie net 'n gebrek aan onderlinge samewerking binne die klas, skool en onderwysdepartemente nie, maar ook in die breë gemeenskap as gevolg van taal-, kulturele, gemeenskaps-, politiese en ekonomiese verskille.
- Daar bestaan nie 'n samewerkingsmodel en -netwerk van betrokkenheid tussen die onderwysdepartemente, universiteite en skole nie. Onderwysers se gebrek aan betrokkenheid en selfvertroue belemmer suksesvolle implementering nog verder.
- Onderwysdepartemente beskik nie altyd oor die kapasiteit om diepgaande, deurlopende doeltreffende departementele ondersteuning aan onderwysers te bied nie.
- 'n Arbeidsintensiewe assesseringsbenadering soos UGA vereis die effektiewe implementering van ondersteuningsmeganismes wat tans ontbreek. Die instelling van sulke meganismes vir beide die onderwyser sowel as vir die leerder sal die daarstelling van ondersteuningsnetwerke bemoontlik om departementele riglyne en interskoolsamewerking te bevorder.
- Duidelike voorskrifte vir die monitering, moderering en verifiëring van UGA binne die leerareas, met ander woorde kwaliteitversekeringsisteme, soos doeltreffende assesserings- en modereringsisteme ontbreek.
- Fasiliteerders en vakadviseurs blyk nie in staat te wees om onderwysers op te lei in die gebruik van klassifikasiesisteme/taksonomieë om toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë te ontwerp nie.
- Sommige skole en skoolgemeenskappe is nie in staat of bereid om hulle praktyke te struktureer vir suksesvolle implementering van UGO nie. Die ou gesegde van “moet nie ou wyn in nuwe sakke gooi nie!” blyk hier van toepassing te wees. Die navorsingsresultate toon dat deelnemers die onderliggende beginsels van UGO ondersteun, maar probleme ervaar met die praktiese implementering daarvan.

Daar is bevind dat onderwysers oor die algemeen nog steeds tradisionele assesseringspraktyke volg. UGA vereis die daarstelling van nuwe strukture en vaardighede om die suksesvolle implementering daarvan te vermag. Die gebrek aan voldoende opleiding hang nou saam met die ontwikkeling van nuwe strukture en sisteme vir doeltreffende implementering. Toepaslike onderrig- en leersteunmateriaal word nie net vereis nie, maar ook 'n totale nuwe didaktiese benadering tot koöperatiewe onderrig en leer. Daar word nog steeds nie van individualisme wat kenmerkend is van die tradisionele onderwysbenadering, wegbeweeg na 'n samewerkende (“*collaborative*”) benadering nie.

5.7 SAMEVATTING

Die bevindinge van hierdie ondersoek toon sterk ooreenkomste met die oorsake van die probleme wat met die implementering van K2005 ervaar is. Dit lei tot die vraag of daar noemenswaardige vordering sedert die hersiening van K2005 plaasvind. Die volgende kwessies wat in die onderhawige navorsing geïdentifiseer is verskyn ook, onder andere, as bevindinge en aanbevelings in die K2005 verslag (Chisholm, 2000:23-27) van die hersieningskornitee.

- Alhoewel die vereenvoudige struktuur en ontwerp van die NKV implementering bevorder het, ervaar onderwysers nog steeds probleme met terminologie, interpretasie van assesseringskriteria en die rekordering en rapportering van leerderprestasie.
- Alhoewel 'n nasionale assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007) asook 'n nasionale assesseringsbeleid vir die VOO-band (SA, 2006b) gepubliseer is, is daar steeds 'n behoefte aan 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid asook 'n assesseringsbeleid vir elke leerarea. Teenstrydighede bestaan ook tussen UGA-beginsels en -praktyke en die nasionale assesseringsbeleid. Bewyse is ook gevind van wisselvallige intepretasies en onkonsekwente implementering van die nasionale assesseringsbeleid.
- Die model, tydsduur, die kwaliteit van opleiding sowel as die bekwaamheid van opleiers lewer steeds probleme op. Na opleiding is departementele opvolg en ondersteuning steeds ontoereikend.
- Die gebrek aan voldoende, toepaslike en gestandaardiseerde opleidingsmateriaal lei steeds tot verwarrende interpretasie van UGA en die NKV.
- Gebrekkige onderrig- en leersteunmateriaal beïnvloed steeds die effektiewe implementering van UGA.
- Onderwysdepartemente gaan steeds met oorhaastige beleidsimplementering voort. Daar is onder meer van onderwysers verwag om die NPRR te implementeer, voordat die opleidingssessies afgehandel was.
- Die gebrek aan praktiese riglyne en voorbeelde bly steeds een van die grootste hindernisse vir die suksesvolle implementering van UGA.

Die navorser kom tot die slotsom dat die gebrek aan leierskap en bestuursvaardighede, gepaardgaande met 'n gebrekkige professionaliteit en kapasiteit op nasionale, provinsiale, distriks- asook skoolvlakke, waarskynlik die belangrikste oorsake vir die gebrekkige

implementering van UGO en UGA is. Die hooforsaak vir die ontoereikende implementering van UGO en UGA moet dus binne die onderwysstelsel gesoek word.

Die suksesvolle implementering van UGA hang af van diepgaande veranderinge in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Hierdie veranderinge behels, onder meer, 'n herstrukturering (*“restructuring”*) van die onderwysstelsel, heropleiding van onderwysers (*“retraining”*), herkulturering (*“reculturing”*) van onderwysers, ouers, leerders en plaaslike gemeenskappe, hertoedeling van bronne (*“re-resourcing”*) aan skole (veral in die agtergeblewe gemeenskappe) en 'n herskedulering van tyd (*“retiming”*). Die volgende hoofstuk maak bepaalde aanbevelings in hierdie verband.

HOOFSTUK 6

AANBEVELINGS

6.1. INLEIDING

In Hoofstuk 5 is 'n aantal gevolgtrekkings gemaak rondom die aard en oorsake van die probleme wat met die implementering van uitkomsgebaseerde assessering (UGA) in Suid-Afrikaanse skole ervaar word.

Aan die hand van die bogenoemde gevolgtrekkings, sal daar in hierdie hoofstuk bepaalde aanbevelings, ter verbetering van die UGA-praktyk, gemaak word. Die hoofstuk bevat ook aanbevelings oor verdere navorsing wat in dié verband, onderneem behoort te word. Die bogenoemde aanbevelings word op grond van die resultate van die empiriese navorsing asook die professionele ervaring van die navorser gemaak.

6.2 AANBEVELINGS VIR DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

6.2.1 Opleiding van onderwysers

Die onderwysdepartement bly as werkgewer verantwoordelik vir die opleiding (voor- en indiensopleiding) van sy onderwysers. Indiensopleiding impliseer dat onderwysers, op 'n deurlopende wyse, verder professioneel vir hulle taak toegerus moet word. In gevalle waar onderwysers ontoereikende indiensopleiding ontvang het (soos dit die geval met UGA-opleiding blyk te wees) sal heropleiding ook aangebied moet word. Die opleiding/heropleiding van onderwysers in UGA moet holisties beskou word en deel van 'n nasionale strategie vorm om onderwysers beter professioneel toe te rus. Die aanbevelings rakende opleiding/heropleiding kan in twee kategorieë verdeel word, naamlik 'n lang- en korttermynstrategie.

6.2.1.1 Langtermynstrategie vir opleiding/heropleiding

In aansluiting by die K2005-verslag (Chisholm, 2000:82) se aanbevelings, word aanbeveel dat die opleiding/heropleiding van onderwysers vir die implementering van UGA holisties en geïntegreerd, binne die raamwerke en riglyne van die norme en standaarde vir onderwysers (SA, 1998:52) en meer spesifiek die nasionale assesseringsbeleide, soos *The National Senior Certificate; Qualification at level 4 on the National Qualifications Framework (NQF)*,

regarding the National Protocol for Recording and Reporting (Grade R-9), (SA, 2006b) aangebied word. Die opleiding/heropleiding sal ook nou by bestaande departementele dokumentasie moet aansluit, soos die *The National Curriculum Statements Grades R-9* (SA, 2002) and *Grades 10-12* (SA, 2004); *Education White Paper 6: Special Needs Education* (SA, 2001b); *Language in Education Policy* (SA, 1997c); en die *South African Schools Act* (SA, 1996). Warnich (2008:293) haal Fourie (2004) aan wat die navorser se aanbeveling ondersteun dat die onderwysdepartement 'n indiensopleidingsmodel, ooreenkomstig die Voortgesette Professionele Ontwikkelingstelsel of soos dit bekend staan as CPD (*Continuous Professional Development*), moet volg. Volgens die indiensopleidingsmodel verdien 'n onderwyser punte/krediete vir geakkrediteerde kursusse gevolg en die aantal krediete word dan in aanmerking geneem wanneer bevordering en bonusse ter sprake kom. Verpligte deurlopende professionele indiensopleiding sal ook, volgens Fourie (2004), tot die verhoging van onderwysstandaarde lei.

Dit word ook aanbeveel dat die onderwysdepartement 'n meer voorskriftelike benadering volg, waar die riglyne van die beleidsdokumente as "beleid" geïnterpreteer word en nie bloot as "riglyne" nie. Hiermee saam word 'n uniforme opleidingsbenadering aangemoedig, om 'n groter mate van konsekwentheid en eenvormigheid in die implementering van UGA in skole te bewerkstellig.

Met verwysing na die statutêre voorskrifte vir onderwyseropleiding by hoër-opvoedkundige inrigtings, is dit van die uiterste belang dat sodanige inrigtings tot die opleiding van onderwysers (voor- en indiens) bydra om geakkrediteerde assessors te word. Die K2005-verslag (Chisholm, 2000:52) het reeds in 2000 daarvan melding gemaak dat die betrokkenheid van tersiêre onderwys ontbreek by die implementering van die UGO-kurrikulum.

Diepgaande UGA-opleidingsgeleenthede (verkieklik in die moedertaal) moet op 'n kontinue basis deur die onderwysdepartement aangebied word en deur ervare en bekwame fasiliteerders wat oor eerstehandse teoretiese en praktiese kennis van UGA beskik, aangebied word. Dit is belangrik dat die inhoud van die opleiding met die spesifieke behoeftes van die onderwysers verband sal hou, sodat onderwysers nie slegs teoretiese opleiding ontvang nie, maar ook toegerus word met die nodige kennis en vaardighede vir die praktiese implementering van UGA.

6.2.1.2 Korttermynstrategie vir opleiding/heropleiding

Dit word aanbeveel dat die onderwysdepartement die korttermynstrategie vir opleiding/heropleiding evalueer en versterk, om opleiding te verbeter. Hierdie korttermynstrategie is tans op die sogenaamde "watervalmodel" ("*cascade model*") geskoei wat nie

effektief blyk te wees nie. Ten einde hierdie opleidingsmodel te verbeter, moet die volgende stappe geneem word:

1. Voorsien geakkrediteerde en gestandaardiseerde UGA-opleiding aan nasionale, provinsiale en distrikassesseringskoördineerders, vakadviseurs en kurrikulumimplementeerders om geakkrediteerde assessors en moderators in UGA te word. Hierdie opleiding moet in lyn met die voorskrifte en inhoude van die twee eenheidstandaarde van die Suid-Afrikaanse Kwaliteitversekeringsowerheid (SAQA) ("*Conduct outcomes based assessment*" en "*Design and develop outcomes-based assessment*", op onderskeidelik vlakke 5 en 6 van die Nasionale Kwalifikasiesraamwerk (NKR), soos gestel deur die *Education and Training Development Quality Assurance (ETDQA)* (SA, 2003:10), aangebied word. Die ETDQA se *Guidelines for Assessment* word as volg aangehaal: "*Assessment that leads to the achievement of credits or qualifications on the NQF must be conducted by a registered assessor. One of the requirements for registration as an assessor is that the assessor must achieve the assessor unit standard 'Plan and conduct assessment of learning outcomes'. An assessor who is expected to design assessments needs to achieve the unit standard 'Design and develop outcomes-based assessment'*" (SA, 2003:10).
2. Hierdie opgeleide en geakkrediteerde kerngroep van UGA-deskundiges kan dan verder op skoordistrikvlak geakkrediteerde UGA-opleiding (volgens SAQA- voorskrifte en -riglyne) vir onderwysers aanbied en ook vir onderwysers met die implementering van UGA ondersteun. Die effektiwiteit van die UGA-implementeringsproses kan dan ook terselfdertyd gemonitor word.
3. Opgeleide en geakkrediteerde onderwysers kan op hulle beurt weer hulle kollegas op skoolvlak met assessoropleiding toerus.

* Departementele amptenare en onderwysers wat met eersgenoemde eenheidstandaard geakkrediteer word, sal in staat wees om:

- 'n duidelike begrip van UGA te demonstreer;
- leerders vir assessering voor te berei;
- UGA geldig en betroubaar uit te voer;
- analise, rekordering en rapportering van leerderprestasie uit te voer; en
- eie assessering te hersien.

** Departementele amptenare en onderwysers wat met die laasgenoemde eenheidstandaard geakkrediteer word, sal in staat wees om:

- 'n begrip vir die ontwerpbeginsels van UGA te demonstree;
- UGA te ontwerp;
- assesseringsaktiwiteite te ontwerp;
- assesseringsgidse/-rubrieke te ontwerp; en
- assesseringsontwerpe en assesseringsgidse/-rubrieke te evalueer.

Die implementering van assessering-en-modereringsisteme op nasionale, provinsiale en skoolvlakke sal nie net help om te verseker dat die departementele beleid geïmplementeer word nie, maar sal ook bydra tot die kwaliteitsversekering van assessering. 'n Kwaliteitsversekeringsstelsel word dus op alle vlakke van die onderwyssektor aanbeveel, aangesien assesserings- en modereringsaktiwiteite nie in isolasie van die breër kwaliteitsbestuurstelsel plaasvind nie. Die volgende sleutelareas behoort, by die ontwikkeling van 'n kwaliteitsbestuurstelsel, ingesluit te word:

- Assessorbekwaamheid
- Assessors se ontwikkelingsbehoefte
- Assessors se vlak van begrip van UGO, UGA en die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV)
- Die belyning van beleid en klaskamerpraktyke
- Die implementering van assesserings- en modereringsgidse en -beleide
- Die evaluering van die assesseringsproses

Bogenoemde opleidingstrategie kan deur die vorming van "skoolklusters" ("*clusters*") aangevul word. Voorsien aansporingsmaatreëls aan onderwysers om as geakkrediteerde assessors en moderators opgelei te word, sodat hulle in die verskillende "skoolklusters" geakkrediteerde assessor- en moderatoropleiding vir hulle kollegas kan aanbied. Hierdie groep van geakkrediteerde onderwysers kan ook verdere praktiese ondersteuning, in die implementering van UGA, vir hulle kollegas bied.

Waar sodanige "skoolklusters" nie oor die nodige kapasiteit beskik om geakkrediteerde assessor- en moderatoropleiding aan te bied nie, kan departementele beurse aan onderwysers toegeken word om geakkrediteerde assessors- en moderatoropleiding by 'n universiteit te ontvang.

6.2.2. Samewerking

Die ontwikkeling van vennootskappe tussen provinsiale onderwysdepartemente, universiteite en nie-regeringsorganisasies moet aangemoedig word, om deurlopende professionele opleiding, ondersteuning en ontwikkeling van onderwysers (met betrekking tot UGA) op skoolvlak te bevorder. Ten einde dit te bewerkstellig, moet samewerkingsnetwerke/-vennootskappe gestig word en is dit belangrik dat onderwysers as professionele vennote by hierdie samewerkingsnetwerke betrek word. Samewerking op die verskillende netwerkvlakke behoort soos volg plaas te vind:

- Samewerking tussen onderwysers op skoolvlak (in skole en “skoolklusters”)
- Samewerking tussen onderwysers en skoolassesseringspanne (SAS)
- Samewerking tussen onderwysers en die skool se bestuurspan (SBS)
- Samewerking tussen die onderwysdepartement en skole
- Samewerking tussen die onderwysdepartement, skole en universiteite
- Samewerking tussen die onderwysdepartement, skole en nie-regeringsorganisasies

Samewerkende professionaliteit impliseer dat die onderwyser en die onderwysdepartement ’n bepaalde verantwoordelikheid teenoor mekaar het. Hierdie professionele verantwoordelikheid behels dat onderwysers hulle daartoe verbind om, op ’n deurlopende basis, verdere professionele ontwikkeling te ondergaan en dat die departement onderwysers van geleenthede sal voorsien om verdere kennis en vaardighede te verwerf wat die onderwyser dan in die klaskamer sal toepas. Onderwysdepartemente is ook verantwoordelik teenoor onderwysers en leerders om ’n bepaalde infrastruktuur met toereikende ondersteuningsmateriaal te voorsien, waarbinne doeltreffende onderrig, leer en assessering kan plaasvind.

Die onderhawige navorsing het aangedui dat departementele ondersteuning beslis sal moet verbeter, ten einde bogenoemde samewerkende professionaliteit tussen die departement en die onderwyser te versterk en die onderwyser te bemagtig om meer effektief te onderrig en assesser.

Toereikende departementele ondersteuning word as van die uiterste belang vir suksesvolle implementering en regulering van UGO-assesseringspraktyke beskou. Die onderwysdepartement moet ’n wesenlike ondersteuningsrol speel, in terme van:

- die voorsiening van ’n toereikende fisiese infrastruktuur, waarbinne doeltreffende onderrig en leer kan plaasvind;

- die voorsiening van menslike infrastruktuur, in terme van die aanstelling van meer onderwysers, sodat UGO nie deur oorvol klaskamers belemmer word nie;
- die voorsiening van deurlopende geleenthede vir die verdere professionele ontwikkeling van onderwysers;
- die voorsiening van toereikende en professionele departementele leiding, ondersteuning en monitering in terme van die praktiese implementering van UGO en UGA; en
- die voorsiening van toereikende onderrig- en leersteunmateriaal, ter voldoening aan die brongedrewe ("*resource hungry*") aard van die UGO-benadering.

6.2.3 Hersiening van assesseringsbeleid

Die onderwysdepartement behoort 'n gestandaardiseerde stelsel op nasionale vlak daar te stel wat presiese en eenvormige voorskrifte oor beleid, doelwitte, kriteria, prosedure en standarde voorsien. Konsekwentheid in die prosedures, voorskrifte en opleiding sal verwarring en onsekerheid oor UGA-implementering wat deur die teenstrydighede tussen die grondbeginsels van UGO en die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007) veroorsaak word, uitkakel. Dit behels dus die daarstelling en konsekwente implementering van 'n assesseringsbeleid wat die ontwikkeling van 'n gestandaardiseerde assesseringsstelsel asook assesseringsproses sal bemoontlik. 'n Duidelik uiteengesette assesseringsproses sal die onderwyser in staat stel om 'n assesseringsplan, assesseringstrategie asook assesseringsprogram te ontwikkel waarvolgens hy/sy effektief kan assesser. Sonder 'n duidelike assesseringsstelsel sal onderwysers onseker en verward bly.

Dit is noodsaaklik dat die Nasionale Departement van Onderwys duidelikheid moet gee oor die onversoenbaarheid en toenemende teenstrydighede (veral ten opsigte van die VOO-band) wat daar tussen die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007) en die filosofie van UGO bestaan. 'n Verklaring word vereis vir die klaarblyklike navolging van 'n inhouds-gebaseerde onderwysbenadering, eerder as 'n UGO-benadering, aangesien die departement heel duidelik "terugkrabbel" na die verlede toe.

Duidelike departementele voorskrifte vir die organisering en bestuur van leerderportefeuljes moet verskaf word. Alhoewel die Nasionale Protokol vir Assessering (NPA) (SA, 2004) na leerderportefeuljes verwys, word die leerderportefeulje as assesseringstegniek geheel en al verswyg in die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007). Die waarde van die leerderportefeulje lê daarin dat dit beter belyning tussen die kurrikulum, onderrig en assessering kan bewerkstellig.

Die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007) se voorskrifte rakende die nasien/assessering en rekordering/rekordhouding, van die formele assesseringstake, is onduidelik en rekordering per formele taak en nie per leeruitkoms nie, skep verwarring. Onderwysers moet ook oor deeglike voorskrifte betreffende die assessering en beoordeling van leerderprogressie, teenoor die gestelde leeruitkomste en assesseringstandaarde, beskik. Voorskrifte en prosedures vir die belyning van die formele assesseringstake met die leeruitkomste is ook nodig.

Onderwysers moet van prosedures voorsien word wat aandui hoe om leerderprestasie en -progressie te konsolideer, en om 'n beter belyning tussen die assesseringstandaarde en leeruitkomste te verkry. Duidelike prosedures vir die konsolidasie van leerderprestasie sal onderwysers in staat stel om resultate oor die vlak van bereiking van assesseringstandaarde en leeruitkomste te voorsien. Die onderwyser kan dan, deur middel van die konsolidasieproses, kwalitatief oor die leerderprestasie in die leerarea rapporteer.

Duidelike voorskrifte vir skoolgebaseerde assessering moet in verskillende leerprogramme/-leerareas/vakke opgestel word wat gepaardgaan met interne asook eksterne moderering en verifiëring van skoolgebaseerde assessering. Moderering en verifiëring kan verseker dat die geldigheid en betroubaarheid van assessering verbeter.

Die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007) moet duidelike prosedures vir beide formatiewe en summatiewe assessering deurgee. In die geval van toegepaste bekwaamheid, moet teorie met praktyk geïntegreer word en die verskeidenheid, balans en gewig van assesseringsaktiwiteite moet met die leeruitkomste korreleer. Die bogenoemde prosedures moet dan eksplisiet aan onderwysers deurgegee word.

Onderwysers benodig duidelike voorskrifte en nie slegs riglyne nie, vir die aanwending van die nasionale kodesisteen, vlakbeskrywers vir prestasie en die aanwending van presentasies/punte. Volledige voorskrifte en prosedures vir kriteriumgerigte, konstruktiewe en formatiewe terugvoer, rakende die progressie van leerders, moet ontwikkel word.

Die assesseringsbeleide, -prosedures en -praktyke moet die doel van die NKV, naamlik uitkomsgebaseerde onderwys, weerspieël en ondersteun, waar huidige assesseringspraktyke steeds hoofsaaklik insetgebaseerd (toetse en eksamens), normgerig (punte en persentasies) en summatief (klem op meting, rekordering, rapportering en prestasiebereiking) van aard is. UGO beklemtoon kriteriumgerigte (klem op die bereiking van voorafbepaalde kennis, vaardighede, waardes en houdings) en formatiewe assessering (klem op progressie).

6.3 AANBEVELINGS VIR UNIVERSITEITE EN ANDER INSTANSIES WAT ONDERWYSEROPLEIDING AANBIED

Die volgende aanbevelings is ontwikkel aan die hand van die bevindinge wat uit die onderhawige ondersoek voortgespruit het. Verdere aanbevelings word op grond van die professionele ervaring van die navorser gemaak wat as dosent by die Noordwes-Universiteit asook die Universiteit van Stellenbosch, betrokke in die opleiding van student as geakkrediteerde assessors is. Sinvolle onderwyseropleiding wat onderwysers sal bemagtig om die UGO-kurrikulum effektief te kan implementeer en in die besonder ook effektief te kan assessee, is nie moontlik tensy onderwyseropleidingsinstansies op 'n deurlopende en noue basis met onderwysdepartemente, die georganiseerde onderwysprofessie, skole en onderwysers saamwerk nie. Dit is ook belangrik dat universiteite op 'n kontinue basis navorsing oor UGO en UGA sal onderneem en dan hierdie navorsingsbevindinge met alle belanghebbendes (onderwysdepartemente, die georganiseerde onderwysprofessie, skole en onderwysers) sal deel en onderwyseropleiding daardeur deurlopend sal informeer.

Dit is verder ook belangrik dat die inhoud van onderwyseropleidingsprogramme in UGO en UGA nie slegs teoreties van aard sal wees nie, maar dat die opleiding gekontekstualiseer en praktykgerig sal plaasvind. Sodoende sal onderwysers hulle assesseringspraktyke sinvol met die teorie kan versoen.

In aansluiting met bogenoemde, word die volgende aanbevelings vir onderwyseropleidingsinstansies aan die hand gedoen:

- Die opleiding van onderwysers moet toereikende aandag aan die teoretiese aspekte van UGO en UGA gee, sodat onderwysers oor 'n goedgefundeerde teoretiese basis beskik vir die praktiese implementering daarvan.
- Onderwysers moet sodanig opgelei word dat hulle 'n goeie begrip van die assessorrol en die toegepaste bekwaamhede wat volgens die *Norms and Standards for Educators* (SA, 1998) en die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding (NRO) (SA, 2006b) vereis word, kan verkry.
- Onderwysers moet deeglike blootstelling aan die inhoud van die departementele dokumentasie wat handel oor assessering, kry. In hierdie verband word daar eers verwys na die Algemene Onderwys en Opleidingsband (AOO) en daarna die Verdere Onderwys en Opleidingsband (VOO).

Die volgende tabel toon 'n uiteensetting van die doel en status van die relevante assesseringsdokumentasie.

TABEL 6.1: Doel en status van die relevante assesseringsdokumente vir die AOO-band:

DOKUMENT	STATUS & DATUM	DOEL	NOTA
<i>National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy Overview</i> – Engels (SA, 2002)	Nasionale onderwysbeleid 2002	• Voorsien die agtergrond tot die HNKV • Verwys na die Grondwet, waardes en nasiebou as die basis vir kurrikulumtransformasie • Beskryf die beginsels van die NKV • Beskryf die struktuur en konsepte gebruik in die leerareaverklarings • Voorsien definisies en uitkomst vir die agt leerareas	Hierdie dokument asook die agt leerareaverklarings, gepubliseer as addenda, verteenwoordig die NKV
<i>NCS Grades R-9 [General] Policy: Technology</i>	Nasionale onderwysbeleid 2002	• Beskryf die definisies, doel, unieke eienskappe en omvang van die leerareas • Bevat die assesseringstandaarde vir elke leeruitkoms, die inhoud en konteks van die vak • Behels 'n generiese benadering tot assessering	
<i>NCS Grades R-9 [General] Teacher's Guide for the Development of LP's: Technology DOE</i>	Nasionale onderwysriglyne 2003	• Ten doel om onderwysers en skole te help in die beplanning vir die instelling van die NKV • Stel voor hoe onderrig van 'n vak deur die beginsels onderliggend aan die NKV toegelig moet word	
<i>National Curriculum Statement Grades R-9 [General] Learning Area Assessment Guidelines: Technology</i> (SA, 2007)	Nasionale onderwysriglyne 2007	• Riglyne oor assessering binne die NKV • Assesseringsriglyne spesifiek tot elke vak	
'n Addendum tot beleidsdokument, <i>The National Senior Certificate: a Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regard'ng the National Protocol for Recording, Keeping and Reporting (Grades R-12)</i> (SA, 2006b)	Nasionale onderwysbeleid Grade R-11 1 Januarie 2007 Graad 12 1 Januarie 2008	• Standaardiseer die rekorderings- en rapporteringsprosesse vir skole (Grade R-12) binne die NKV-raamwerk – Grade R-9 en 10-12 • Voorsien 'n regulerende raamwerk vir die: – bestuur van skoolassesseringsrekords; en – basiese vereistes vir leerderprofile, onderwyser-portefeuljies, rapporte, rekorderingskaarte en skedules.	Assesseringsriglyne
<i>National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band</i> (SA, 2007)	Nasionale onderwysbeleid Grade R-9 2007	• Voorsien 'n raamwerk vir assessering en kwalifikasies vir openbare, private en gemeenskapsgebaseerde terreine met leerders in die AOO-band geregistreer • Konsolideer assesseringsbepalings, omvat in die NKV Grade R-9 (skole) (NKV) – behoort saam met die NKV gelees word	• Herroep Assessment Policy in the GETC band in R-9 and ABET van 1998 • Herroep Framework for the Assessment and Promotion of Learners in Grade 9: Interim Policy (SA, 2003) • Integreer en konsolideer rekorderings- en rapporteringsbepalings omvat in die NPA (SA, 2005)

TABEL 6.2: Doel en status van die relevante assesseringsdokumente vir die VOO-band:

DOKUMENT	STATUS & DATUM	DOEL	NOTA
<i>The National Senior Certificate: a Qualification at level 4 on the National Qualifications Framework (NQF)</i> (SA, 2005)	Nasionale onderwysbeleid Graad 10: 2006 Graad 11: 2007 Graad 12: 2008	- Beskryf die regulasies, reëls en bepalinge vir die toekenning van NKV op Vlak 4 van die NKR - Gebaseer op norme en standaarde waaraan alle assesseringsliggame moet voldoen	Herroep: <i>NCS Grades 10-12 (General) Overview</i> (SA, 2003) <i>Qualifications and NCS Grades 10-12 (General) Assessment Policy Framework</i> (SA, 2003) en <i>Report 550 (2001/08)</i> . Almal onderworpe aan implementeringsdatums van NKV Vlak 4.
<i>Minimum admission requirements for Higher Certificate, Diploma and Bachelor's Degree Programmes requiring a NSC</i> (SA, 2005)	Nasionale onderwysbeleid 1 Januarie 2009	Gee die statutêre minimum toelatingsvereistes vir hoërprovoeding – NKV – bereiking op verskillende vlakke	Nie NKV, maar beïnvloed implementering
'n Addendum tot beleidsdokument, <i>The National Senior Certificate: a Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regarding Learners with Special Needs</i> (SA, 2006b)	Nasionale onderwysbeleid 1 Januarie 2007	Beskryf die regulasies, reëls en bepalinge vir die toekenning van kwalifikasies gestipuleer in par. 2(1) (b)	Lees saam met: <i>NCS Grades R-9</i> (SA, 2006c) <i>NCS Grades 10-12</i> (SA, 2004) <i>Education White Paper 6: Special Needs Education</i> (SA, 2001b) <i>Language-in-Education Policy</i> (SA, 1997d) <i>South African Schools Act</i> (SA, 1996) <i>Assessment Guidelines</i>
'n Addendum tot beleidsdokument, <i>The National Senior Certificate: a Qualification at Level 4 on the National Qualifications Framework (NQF), regarding the National Protocol for Recordkeeping and Reporting (Grades R-12)</i> (SA, 2006b)	Nasionale onderwysbeleid Grade R-11 Graad 12 1 Januarie 2008	- Standaardiseer die rekorderings- en rapporterings-prosesse vir skole (Grade R-12) binne die NKV-raamwerk – Grade R-9 en 10-12 - Voorsien 'n regulerende raamwerk vir die: - bestuur van skoolassesseringsrekords; en - basiese vereistes vir leerderprofile, onderwyser-portefeuljes, rapporte, rekorderingskaarte en skedules.	
<i>National Curriculum Statement Grades 10-12 (General) Policy</i> (SA, 2004)	Nasionale onderwysbeleid 2004	- Beskryf die definisie, doel, unieke eienskappe en omvang van die vak - Bevat die assesseringstandaarde vir elke vak, die inhoud en konteks van die vak - Handel oor 'n generiese benadering tot assessering	
<i>NCS Grades 10-12 [General] Teacher's guide for the Development of LP's</i> (SA, 2005)	Nasionale onderwysriglyne 1 Januarie 2006	- Ten doel om onderwysers en skole te help in die beplanning vir die instelling van die NKV - Stel voor hoe onderrig van die vak deur die beginsels onderliggend aan die NKV toegelig moet word	
<i>National Curriculum Statement Grades 10-12 (General) Subject Assessment Guidelines</i> (SA, 2007)	Nasionale onderwysriglyne 1 Januarie 2007	- Riglyne oor assessering binne die NKV - Assesseringsriglyne spesifiek tot elke vak	Herroep <i>Subject Assessment Guidelines</i> (SA, 2005)

Die volgende aanbevelings is direk gebaseer op die bevindinge voortspruitend uit die ondersoek en is ook in ooreenstemming met die riglyne van die bogenoemde kurrikulum-dokumentasie.

6.3.1 Onkundigheid oor UGO en UGA

UGO vereis deeglike kennis en begrip van die onderliggende fundamentele beginsels en terminologie wat opleiding in die didaktiese grondslae, filosofiese grondslae, wesenskenmerke, sleutelbeginsels en verskillende benaderings tot UGO impliseer. Effektiewe en suksesvolle implementering is afhanklik van 'n duidelike begrip van die UGO-paradigma. As onderwysers oor die bogenoemde kennis beskik, sal hulle UGO effektief kan implementeer (Beets, 2007:267).

Onderwysers sal net in staat wees om die skuif van die UGA-teorie na die praktyk te maak as hulle van praktykgerigte UGA-opleiding, volgens die “beste assesseringspraktyke”, voorsien word.

Universiteite en opleidingsinstansies kan die bogenoemde opleidingsinhoud deurlopend verstewig met navorsing op die gebied van UGA.

6.3.2 Aantal opleidingsgeleenthede

Die oordrag van opleidingsinhoud kan net geskied as voldoende en deurlopende opleidingsgeleenthede vir onderwysers geskeduleer word. Universiteite en opleidingsinstansies kan 'n waardevolle rol speel, deur saam met die verskillende provinsiale onderwysdepartemente te werk om voldoende opleidingsgeleenthede wat deur bekwame en voldoende aantal fasiliteerders aangebied word, te voorsien.

6.3.3 Voldoende opleidingstyd

Effektiewe implementering van assesseringspraktyke is van deurlopende en deeglike opleiding van onderwysers afhanklik. Diepgaande, veelvoudige en deurlopende opleidingsgeleenthede (wat verkieslik in die moedertaal aangebied word) is noodsaaklik en moet deur opgeleide en bekwame fasiliteerders (wat oor eerstehandse kennis van al die komponente en besonderhede van UGO beskik) aangebied word. Dit is ook essensieel dat die opleiding praktykgerig sal wees en op werklike klaskamerrealiteite gebaseer sal word.

Onderwysers se indiensopleidingsbehoefte moet dus geïdentifiseer word, sodat deurlopende, gestruktureerde en geakkrediteerde indiensopleiding ontwikkel kan word en onderwysers voldoende toegerus kan word om UGA effektief, volgens die UGO-benadering en die ooreenstemmende assesseringsriglyne en -beleid van die onderwysdepartement, te implementeer. Veelvoudige en deurlopende opleiding sal verseker dat opvoeders nie net teoretiese opleiding ontvang nie, maar ook oor die praktiese vaardighede vir effektiewe toepassing sal beskik.

6.3.4 Kwaliteit van ondersteuningsmateriaal

Die voorsiening van voldoende en toepaslike hulpbronne, soos onderrig-leersteunmateriaal asook leerderondersteuningsmateriaal, is noodsaaklik vir die doeltreffende opleiding en funksionering van UGA.

Die onderwysbegroting, ten opsigte van die leerder-onderwyserverhouding, vereis drastiese aanpassings sodat 'n goeie kwaliteit van onderrig-leersteunmateriaal asook leerderondersteuningsmateriaal, om UGA meer suksesvol te implementeer, voorsien kan word.

Die opleiding van onderwysers moet van so 'n aard wees dat dit onderwysers professioneel kan bemagtig om hulle eie onderrig- en leersteunmateriaal te ontwikkel.

6.3.5 Standaardisering van opleiding, formate en implementering

Dit is belangrik dat onderwysers sowel as leerders ondersteuning ontvang tydens die oorgang van tradisionele assessering (wat meer inhoudsgebaseerd en gestandaardiseerd was), na 'n meer multidimensionele kriteriumgerigte assessering wat sterk op die onderwyser se interpretasie van leerderprestasie steun.

Die bogenoemde oorgang noodsaak geakkrediteerde UGA-opleidingsprogramme, waar opleidingsprogramme aan bepaalde kwaliteitversekeringsprosesse onderwerp word. Die uitkomst van die opleidingsprogramme, ontwikkel vir onderwysers se indiensopleiding, sal dus moet ooreenstem met die modules wat vir studente op kampus/voordiensopleiding aangebied word en die kortkursusse vir onderwysers, soos die assessorkursus, moet op eenheidstandaarde binne die veld van die ETDP-SETA gebaseer wees. Dit sal daartoe aanleiding gee dat die opleiding wat deur verskillende opleidingsinstansies aangebied word, aan kwaliteitverbeteringsprosesse van die HEQC (*Higher Education Quality Committee*) van die Departement van Onderwys asook die ETQA (*Education Training Quality Authority*) van die Departement van Arbeid onderwerp word. Dit maak 'n "Memorandum of Understanding" ("MOU") tussen die ETQA en die HEQC ten opsigte van die endossering, standaardisering, kwaliteitsversekering en akkreditering van die opleiding krities noodsaaklik. Beide dié twee

kwaliteitversekeringsliggame (HEQC en ETQA) kan daartoe bydra dat die opleidingsprogramme wat deur opleidingsinstansies aangebied word, aan voorafbepaalde standarde voldoen.

6.3.6 Ooradministratiewe aard van UGA

Onderwysers moet heropleiding in geïntegreerde assessering ontvang wat op die bevordering van leer en meer doeltreffende onderrig gerig is. Onderwysers kan ook heelwat tyd en energie spaar, asook hulle administratiewe las verminder, deur hoofsaaklik op kruiskurrikulêre en ontwikkelingsuitkomste te fokus en dan die leeruitkomste hiermee in verband te bring. Dit word aanbeveel dat opleidingsinstansies op SAQA (2005) se beleid in *Guidelines for Integrated Assessment* (SAQA, 2005) let, waar riglyne vir geïntegreerde assessering aan onderwysers voorgehou word. Geïntegreerde assessering stel die onderwyser in staat om 'n aantal leeruitkomste en assesseringstandarde in 'n enkele assesseringstaak te dek. Geïntegreerde assessering veronderstel ook die integrasie van teorie in praktyk wat as 'n knelpunt deur die onderhawige ondersoek geïdentifiseer is.

6.3.7 Beplanning van assessering

Opleiding in UGA-metodologie en die praktiese implementering daarvan is onontbeerlik. Hierdie opleiding sal ook die ontwerp van 'n eie assesseringsplan vir leerareas insluit en aangesien dit 'n assesseringstrategie en assesseringsprogram inkorporeer, sal heelwat van die opleidingsbehoefte ondervang word. Die suksesvolle toepassing van assesseringspraktyke vereis dat assessering op so 'n wyse beplan word dat die implementering daarvan die mees effektiewe en doeltreffende resultate moontlik sal lewer. Onderwysers sal net oor die kennis en vaardighede beskik om 'n betroubare assesseringsplan te ontwikkel, as hulle voldoende opleiding ontvang.

6.3.8 Verdere aanbevelings ten opsigte van opleidingsinhoude

- Bied opleiding in die ontwerp van alternatiewe assessering, om sodoende voorsiening vir leerders met spesiale leerbehoefte.
- Voorsien opleiding aan onderwysers in die ontwerp van kriteriumgerigte assessering soos demonstrasies, konstruksiemodelle, vloeiagramme, breinkaarte, dramas, die ontwerp van speletjies, debatte en rolspel wat inligting en bewyse oor leerders se bevoegdheidsvlakke kan verskaf.

- Onderwysers moet opleiding oor die ontwerp van assesseringsinstrumente verkry, soos rubrieke wat onderwysers in staat kan stel om tussen vlakke van prestasie te diskrimineer en te kan beoordeel.
- Dit is ook belangrik dat onderwysers die geleentheid gebied sal word om oor hul eie onderrigstrategieë te reflekteer en daardeur hulle eie metakognitiewe vaardighede in te span, “om te dink oor wat om te doen wanneer hulle nie weet wat om te doen nie”.
- Tydens opleiding, moet fasiliteerders fokus op aspekte wat relevant en belangrik is. Die redes vir die belangrikheid daarvan moet ook verduidelik word. Die volgende belangrike aspekte kan aandag kry, naamlik: (a) onderlinge verbintenisse van UGO en assessering kan aantoon, (b) met abstrakte idees kan werk, (c) die oorhoofse doel kan raaksien, (d) alternatiewe assessering kan identifiseer, (e) UGA binne en buite konteks kan aanwend en (f) teenstrydighede kan hanteer. Sodoende sal onderwysers oor ’n “diepe begrip” beskik wat hulle daarin sal help om UGA suksesvol te implementeer.
- Onderwysers moet opgelei word in die gebruik van toepaslike en ’n verskeidenheid van assesseringsmetodes, assesseringstegnieke en assesseringsinstrumente asook hoe om assesserings met assesseringstandaarde; kennis, vaardighede, houdings en waardes te belyn.
- Die ontwerp van toepaslike assesseringstake is noodsaaklik vir geldige, billike en betroubare assessering.
- Dit is nie net noodsaaklik dat die assesseringstake toepaslik sal wees in terme van die onderrig-, leer- en assesseringstrategie nie, maar dat dit ook toepaslik sal wees ten opsigte van die leeruitkomste en assesseringstandaarde sowel as die behoeftes van leerders. Onderwysers moet dus die kurrikulum toeganklik vir alle leerders maak en moet ook, deur die ontwerp en gebruikmaking van ’n verskeidenheid assesseringstake, voorsiening maak vir leerders met spesiale behoeftes en leerders wat leerhindernisse ervaar.
- Assesseringspraktyke moet op die diversiteit van die leerders in die klas let en onderwysers moet oor ’n intervensiebeleid en prosedure beskik wat voorsiening vir tydigse identifisering en ondersteuning van leerders met leerprobleme maak.
- Opleiding in die aanwending van basislyn- en diagnostiese assessering word aanbeveel, sodat die individuele verskille van leerders in ag geneem en toereikend geassesseer kan word.
- Opleiding van onderwysers in die aanwending van die taksonomie/ klassifikasiemodel om die verskillende leertipes in die leeruitkomste te beskryf sal onderwysers se assessering meer geldig en betroubaar maak, ten opsigte van die minimumvereistes

wat in die leeruitkomste en assesseringstandaarde gestel word. Dit is onontbeerlik dat die onderwysers opgelei sal word om eers die tipe leerdomein asook die toepaslike vlakke binne die leerdomeine te bepaal, voordat hulle die toepaslike onderrig-, leer- en assesseringstrategieë ontwerp. Die aanwending van die taksonomie/klassifikasiesisteme (kognitief, affektief en psigomotories) bemoontlik die klassifikasie en sistematisering van kennis en vaardighede wat onderwysers wil assesseer.

- Die rol van die leeruitkoms, by die ontwerp van leerprogramme en ook hoe die assesseringstandaarde daarby aansluit, moet deur opleiding gedek word. Daarmee saam is die ontbondeling ("*unpacking*") van die assesseringstandaarde in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes ook nodig vir die ontwerp van toepaslike assesseringstake. Die onderwysers moet dus opgelei word om die klassifikasiesisteme/taksonomieë aan te wend om die leertipe en -vlak wat deur die besondere leeruitkoms veronderstel word, te assesseer.
- Onderwysers moet praktiese opleiding ontvang in die ontwerp van assesseringsplanne, assesseringstrategieë en assesseringsprogramme vir die implementering van die skool se assesseringsbeleid.
- Opleiding in die aanwending van self- en portuurgroepassessering sal van groot waarde wees, aangesien hierdie soort van assesseringsmetodes inligting oor leerderprestasie verskaf en ook bydra tot die ontwikkeling van die leerder se vaardighede om eie leer te monitor en te assesseer.
- Dit is noodsaaklik dat onderwysers opleiding ontvang wat hulle in staat stel om 'n betroubare struktuur te skep, waarvolgens assessering uitgevoer kan word. Die bogenoemde is afhanklik van:
 - 'n deeglike uiteensetting van die nasionale en provinsiale beleid en protokol op assessering;
 - in aansluiting met die bogenoemde, 'n konkrete uiteensetting van assesseringstandaarde en -kriteria;
 - duidelike en ondubbelsinnige omskrywing van assesseringsmetodologie; en
 - opleiding in die samestelling van 'n assesseringsplan vir die relevante leerfase, waarin die beplanning van leerareas, leerprogramme, werkskediule, lesplanne, assesseringstrategieë en 'n assesseringsprogram geïntegreer word.
- Tans is onderwysers se selfvertroue- en innovasievlakke laag, in terme van die "*open-ended*" aspek van assessering, as gevolg van onderwysers se behoefte aan 'n betroubare assesseringsraamwerk, waarbinne hulle gestruktureerd kan assesseer.

- Voorts moet daar ook in die opleiding van onderwysers gefokus word op:
 - die verskillende soorte/tipes assessering;
 - die interpretasie van leeruitkomste en assesseringstandaarde;
 - praktiese riglyne vir die samestelling van rubrieke en matrikse;
 - eksemplare vir die ontwerp van assesseringsprosedures en –take;
 - analise, rekordering en rekordhouding van leerderprestasie;
 - bestuur en implementering van assessering in kleiner skole, met multigraadklasse;
 - die integrasie van die leerareas;
 - groepsassessering en groepsbeheer;
 - die assessering van lewensvaardighede; en
 - die assessering van leerders met leerhindernisse.
- Dit sal ook baie waardevol wees om voorbeelde/eksemplare te voorsien, waarvolgens onderwysers hulle UGA-beplanning en -implementering kan doen.
- Indiensopleiding moet diepgaande en volledig wees, sodat onderwysers bemaatig kan word tot op 'n vlak waar hulle oor bepaalde refleksiewe bekwaamhede beskik. Hierdie refleksiewe bekwaamhede sluit in:
 - die rasionaal vir die assesseringsontwerp, ter regverdiging van assesseringsbesluite asook keuses van assesseringsbenaderings;
 - die vermoë om te reflekteer oor die toepaslikheid van assesseringsbesluite wat in bepaalde leersituasies gemaak word, en hoe om assesseringstake en –benaderinge aan te pas;
 - die interpretasie en aanwending van assesseringsresultate, ter verbetering van leerprogramme; en
 - die begrip en vermoë om by veranderinge en onvoorsienbare omstandighede aan te pas.
- Die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007) dui aan dat net die formele assesseringstake gerekordeer en gemodereer word. Onderwysers moet dus as moderators opgelei word, om 'n interne modereringsstelsel te ontwikkel en in werking te stel. Die skool se assesseringsbeleid moet voorsiening maak vir 'n interne modereringsproses, waar die informele assessering ook gemodereer kan word. Hierdie informele assessering is uiters belangrik vir die ordening (“*sequencing*”) van leer en die assessering van (konseptuele) progressie.

6.4 AANBEVELINGS VIR SKOLE

Ten einde UGA effektief in skole te implementeer, word die volgende aanbevelings vir skole gemaak:

6.4.1 Skoolhoofde

- Skoolhoofde moet die oorhoofse verantwoordelikheid aanvaar vir die bestuur van die suksesvolle implementering van UGA in skole en as sodanig is dit skoolhoofde se verantwoordelikheid om:
 - te verseker dat die voorskrifte en riglyne van nasionale en provinsiale assesseringsbeleide deurlopend in skole geïmplementeer word;
 - toe te sien dat die voorskrifte en riglyne van bogenoemde beleide in 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid saamgevat word en dat die inhoud daarvan aan al die belanghebbendes (onderwysers, ouers en leerders) gekommunikeer word;
 - 'n SAS, met verteenwoordigers van elke leerarea/fase, saam te stel wat die implementering van die skool se assesseringsbeleid sal koördineer, fasiliteer en moniteer;
 - ondersteuningsmeganismes en -maatreëls te ontwikkel wat onderwysers kan bemagtig om meer effektief te kan assesseer;
 - aan te dring op verslagdoening oor die implementering van UGO en UGA in die leerareas; en
 - te verseker dat die volgende beleide saamgestel word: assesseringsbeleid, intervensiebeleid, modereringsbeleid asook 'n vordering- en bevorderingsbeleid.
- Die SBS moet die implementering van 'n assesseringsbeleid by die skool bestuur. 'n SAS (verteenwoordigers van elke leerarea) moet die implementering van die beleid fasiliteer.
- Die betrokkenheid van skoolassesseringspanne, skoolbestuursliggame, onderwys-ondersteuningsdienste, leerders en ouers moet verseker word.
- Die SBS moet sorg dat die skool se assesseringsbeleid gereeld, in terme van provinsiale en nasionale ontwikkelings, opgedateer word en alle ontwikkelings moet aan alle belanghebbendes gekommunikeer word. Inligtingsaande moet vir ouers aangebied word, ten opsigte van UGA en die implikasies daarvan vir die ouer en sy kind.

- Onderwysers moet aangemoedig word en, indien moontlik, gesubsidieer word om opleidingskursusse by te woon.
- Assessering-en-modereringsisteme moet ontwikkel en geïmplementeer word.
- Dit sal ook voordelig wees om netwerke met omliggende skole te bewerkstellig, om onderlinge kennis, vaardighede, onderrig n leersteunmateriaal uit te ruil.

6.4.2 Aanbevelings vir die daarstelling van 'n skoolassesseringspan (SAS) vir die ontwikkeling van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid

Die Nasionale Assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007:6) asook die Nasionale Assesseringsbeleid vir die VOO-band (SA, 2006b:8) voorsien 'n raamwerk waarbinne die skool sy assesseringsbeleid kan ontwikkel. Die beleid bepaal *“This policy provides a framework for assessment and qualifications for all public and private schools and community-based sites. It consolidates assessment provisions contained in the NCS, and should therefore be read together with the NCS”* (SA, 2007:6). Hierdie assesseringsbeleide het ten doel om die rekorderings- en rapporteringsprosesse te standaardiseer en dit is belangrik dat die assesseringsbeleid van die skool in lyn met hierdie vereistes is.

Die volgende riglyne (Lundie, 2008:27-271) word vir die ontwikkeling van 'n assesseringsbeleid vir skole aanbeveel.

- Elke skool-/leerfase moet 'n SAS saamstel. Die doel van die SAS sal wees om 'n nuwe skoolassesseringsbeleid te ontwikkel wat 'n integrale deel van algehele skoolbeplanning sal wees.
- Die SAS moet ook die implementering van 'n skoolassesseringsbeleid behartig en monitor. Hierdie beleid moet dan op 'n deurlopende basis geëvalueer word en, indien nodig, gewysig word.

Stap 1 Vorm 'n span om die proses te dryf

Al die onderwyspersoneel by die skool behoort genader te word, om kandidate te nomineer. Ten beste sal die span bestaan uit onderwysers wat 'n aktiewe belangstelling in assessering toon, en een of twee lede van die SBS.

Stap 2 Onderzoek die bestaande assesserings-, rekorderings- en rapporteringsprosedures van leerdervordering

Dit behels 'n ondersoek na onderwysers se huidige assesserings- en rekorderingsprosesse. Die assesseringspan lewer 'n geskrewe verslag oor hulle bevindinge om die sterkpunte en tekortkominge van huidige skoolpraktyke aan te dui. Die verslag behoort met al die onderwyspersoneel bespreek te word, om te

verseker dat hulle die bevindinge verstaan en oor die algemeen daarmee saamstem.

Stap 3 Definieer nuwe beleidsdoelwitte

Daar moet weereens deeglike besprekings met onderwysers gevoer word. Dan moet die SAS die beoogde kennis en vaardighede wat leerders moet bereik, duidelik uiteensit en ook aandui hoe dit akkuraat geassesseer, gerekordeer en gerapporteer kan word. Hierdie uiteensetting moet uiteraard korreleer met provinsiale beleid.

Stap 4 Ontwerp 'n nuwe skoolassesseringsbeleid

Sodra breë konsensus oor die beleidsdoelwitte verkry is, kan die SAS op elke aspek uitbrei om sodoende 'n konsepbeleid te ontwerp. Op hierdie stadium kan praktiese prosedures vir die bestuur van die assesseringsbeleid, in die klaskamer en die skool in sy geheel, voorgestel word.

Stap 5 Sirkuleer die konsepbeleid vir insette en aanvaar die finale weergawe van die skoolassesseringsbeleid

Sirkuleer die konsepbeleid tussen al die onderwyspersoneel, vir informele bespreking tydens departementele of algemene personeelvergaderings (spesifiek vir daardie doel geskeduleer). Die beheerliggaam moet ook uitgenooi word om die konsepbeleid te ondersoek en daarop kommentaar te lewer, veral in terme van die ouers se perspektief.

Sodra die nodige wysigings of aanpassings gemaak is en genoegsame konsensus bereik is, word die finale weergawe van die beleid amptelik by 'n vergadering van die SAS en SBS aangeneem.

Stap 6 Ontwikkel 'n aksieplan om die nuwe beleid te implementeer

Die SBS moet stappe ontwikkel om die nuwe beleid standaardpraktyk te maak. Dit behels die uiteensetting van kommunikasieprosedures, die verdeling van take, die toewysing van verantwoordelikheid, die bepaling van die tydraamwerk vir monitering, ensovoorts (Lundie, 2008:272).

6.4.3 Aanbevelings vir die sleutelkenmerke van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid

Daar moet aan die volgende sleutelemente voldoen word.

6.4.3.1 Die rasional van die beleid

- Bepaal die doel van 'n skoolassesseringsbeleid.
- Bepaal die rol en sistemiese funksie daarvan.
- Bly bewus van die individuele aanpasbare aard van so 'n beleid.
- Baseer die beleid op nasionale en provinsiale beleid.
- Verwys na die amptelike beleidsdokumente.

6.4.3.2 Die rol van die hoof, onderwyser, ouer en departementele amptenaar

- Bepaal die aanspreeklike persoon.
- Definieer die rol van die onderwyser.
- Besluit oor die rol van die ouer.
- Bepaal die rol van die kurrikulumadviseur, kringbestuurder en ander departementele amptenare.

6.4.3.3 Die beplanning en implementering van deurlopende assessering (DASS)

- Gebruik verskillende assesseringstrategieë.
- Baseer DASS op beleid, naamlik:
 - Vakassesseringsriglyne (VAR)
 - Leerprogramriglyne (LPR's)
- Identifiseer die soorte assesseringstrategieë en integreer dit met die assesseringsplan.
- Doen die beplanning volgens die leerprogramme, werkskodes en lesplanne.
- Stel 'n verantwoordelike party vir die bestuur van DASS aan.
- Pas die beleid aan.

6.3.4.4 Rekordering

- Stel duidelike prosedures vir rekordering en rapportering op.
- Ontwikkel rekordboeke/rekorderingskaarte.
- Reguleer toegang en sekuriteit tot rekords.
- Bepaal die tyd, plek en metode van rekordering.
- Volg die assesseringskodes (vanaf 2007 bestaan daar 'n nasionale kodesistiem vir Grade R-11).

6.4.3.5 Bewyse van leerderwerk en onderwyserportefeuljes

- Versameling van bewyse van leerderwerk en onderwyserportefeuljes is beleid en elke onderwyser is verplig om 'n portefeulje te saam te stel.

- Nasionale beleid (NPRR en NPAQ) skryf die vereistes vir bewyse en portefeuljes voor.
- Bepaal die bewaringsprosedure vir bewyse en portefeuljes.
- Stel 'n verantwoordelike party vir die administrasie daarvan aan.
- Skep 'n moniteringsprosedure, waarvolgens 'n bepaalde party sekere aspekte op 'n bepaalde tydstip nagaan.
- Bepaal die periode wat leerbewyse gehou word.
- Bepaal wat met leerbewyse aan die einde van die jaar gedoen word.

6.4.3.6 Profiele

- Definieer die gebruik van profile.
- Volg die provinsiale departementele formaat (NPRR).
- Verseker vertroulikheidsprosedures.
- Skep 'n prosedure vir die voltooiing daarvan.
- Hou die profile op datum.
- Bepaal wanneer hierdie opdatering plaasvind.
- Wys 'n verantwoordelike party aan.
- Bewerkstellig 'n bewaringsmetode.
- Skep toegangsmaatreëls.

6.4.3.7 Intervensiebeleid – proses en prosedures

- Identifiseer leerders wat meer geleenthede benodig deur middel van:
 - observasie;
 - bespreking;
 - ekstra take;
 - kontak met ouers; en
 - verwysing na onderwyserondersteuningspanne (OOS's).

Die beleid oor intervensie (SA, 2006a) plaas die verantwoordelikheid om ondersteuning aan leerders wat meer geleenthede benodig, op die “sisteme”. Dit noodsaak die ontwikkeling van intervensiestrategieë.

Intervensies het sodoende 'n direkte invloed op bevordering en moet as sulks 'n integrale deel van die assesseringsbeleid, by enige openbare skool, uitmaak.

- Bepaal die wyse waarop daar rekord van leerderprofile gehou word.

- Skep prosedures vir die rekordering van verwysings asook verslae van die ondersteuningsgroepe en skoolklinieke. Rekord van telefoniese konsultasies asook briewe aan ouers/voogde moet ook gereeld aangeteken word.
- Verseker die ondertekening van rapporte deur ouers.
- Skep 'n aantal skoolondersteuningsmeganismes.
- Hou volledige presensielyste en notules van vergaderings.
- Ontwikkel formate vir agendas en briewe vir ouervergaderings.
- Onderzoek alternatiewe assesseringswyses.

6.4.3.8 Bevorderingsbeleid

- Die skool se bevorderingsbeleid moet volgens nasionale en provinsiale beleid geïmplementeer word.
- Ontwikkel ondersteuningsmeganismes vir leerders wat nie na die volgende graad vorder nie.

6.4.3.9 Eksamineringsbeleid

- Bepaal die verantwoordelike persoon in beheer van eksaminering.
- Identifiseer personeel wat opgelei is in die opstel van uitkomsgebaseerde vraestelle.
- Verseker dat die eksaminering van vakke volgens die vakassesseringsriglyne plaasvind.
- Verseker dat kritiese-en-ontwikkelingsuitkomste en assesseringstandaarde gedek is.
- Ontwikkel 'n eksamineringsmatriks vir elke vak.

6.4.3.10 Skedules

- Implementeer skedules (een per span) volgens die NPRR en NPAQ se voorskrifte, aangesien dit 'n regsdocument is.
- Maak voorsiening vir ondertekening deur die onderwyser, hoof en ouer.

6.4.3.11 Beleid oor die rol van die onderwyserondersteuningspan (OOS)

- Definieer die konsep van 'n OOS.
- Bepaal die verskillende rolle en funksies en samestelling van die OOS.
- Stel die OOS in werking.

6.4.3.12 Alternatiewe assessering van leerders met spesiale behoeftes

- Bepaal die skool se beleid oor alternatiewe assessering, in terme van die prosedures wat gevolg moet word.

- Bepaal hoe ouers en die onderwysdepartement ingelig moet word.
- Raadpleeg die amptelike beleid oor leerders met spesiale behoeftes (SA, 2006a).

6.4.3.13 Appèlprosedures

- Bepaal die skool se appèlproses.
- Bepaal ooreenkomste daarvan met die distriks- en provinsiale proses.

6.4.3.14 Interne verifikasie van assessering/monitering

- Bepaal die implementering van beleid in die leerareas.
- Bepaal die verskeidenheid assesseringsmetodes, -instrumente en -tegnieke wat gebruik word.
- Fokus op uitkomste.
- Verseker dat assesseringspraktyke kriteriumgerig is.
- Bepaal hoe assessering gemonitor sal word.

6.4.3.15 Interne moderering

- Raadpleeg die modereringsprotokol (SA, 2002), NPRR en NPAQ.
- Omskryf die rasionaal vir interne moderering.
- Bepaal die relevante prosedures.
- Bepaal spesifieke tydsraamwerke.
- Identifiseer die verantwoordelike persone.

6.4.3.16 Rapportering

- Bepaal of rapportering volgens departementele riglyne/beleid plaasvind.
- Raadpleeg die NPRR en NPAQ oor die gebruik van kodes of persentasies.
- Verseker dat die kodes duidelik uiteengesit word.
- Bepaal die gereeldheid van rapportering.

6.4.3.17 Klusterondersteuningsgroepe

- Bepaal die verantwoordelike persoon vir die bestuur van klusters.
- Struktureer 'n terugvoerproses vir klusters.

6.4.3.18 Opleiding van personeel

- Bepaal hoe onderwysers op hoogte van ontwikkelinge in assessering gaan bly.
- Ondersoek die ontwikkeling van rubrieke en ander elektroniese assesseringsprogramme.
- Oorweeg die bywoning van assessorsopleiding.

6.5 AANBEVELINGS VIR ONDERWYSERS

Die volgende aanbevelings is ontwikkel, aan die hand van die bevindinge wat uit die onderhawige ondersoek voortgespruit het:

a. Aanbevelings in verband met opleiding in UGA (sien 5.2.1)

Die suksesvolle implementering van UGA is afhanklik van die onderwyser se aanvaarding van en begrip vir die noodsaaklikheid van opleiding asook van alle lede van die onderwysprofessie se bereidheid om verantwoordelikheid vir suksesvolle assessering te aanvaar. Met ander woorde, doeltreffende UGA-implementering noodsaak dat onderwysers een met die gees van kurrikulumverandering en die implementering daarvan sal wees.

Die begrip van UGA omsluit die filosofiese grondslae van UGO en die praktiese toepassing daarvan. Die filosofiese grondslae van UGO hou met die teoretiese komponente van die kurrikulum verband en beskryf onderwysrolle, -funksies en -verantwoordelikhede. Die praktiese grondslae verwys na klaskamerrealiteite, soos die ontwikkeling van leerprogramme, assessering en ook algemene onderrig en fasilitering.

Onderwysers moet die verskillende fasette van die UGO-kurrikulum verstaan, insluitend die ontvouende veranderinge binne die kurrikulum, om in staat te wees om leerprogramme te ontwikkel en te implementeer. Wanneer onderwysers die kennis en 'n begrip van die kurrikulum en UGA asook die ontvouende aard daarvan verkry het, sal hulle oor groter insig van die bepalinge van die beleidsdokumente beskik en leerprogramme kan ontwikkel wat die behoeftes van die kurrikulum en leerders sal aanspreek.

Onderwysers moet self die inisiatief en verantwoordelikheid neem om met ander skole te skakel vir die deel van kennis, vaardighede en hulpbronne asook vir die aktiewe bespreking van aktiwiteite, idees en suksesse. 'n Hoë vlak van betrokkenheid, selfvertroue en entoesiasme is onontbeerlike faktore vir die suksesvolle implementering van UGA. Optimale samewerking binne 'n bepaalde leerarea, in die skool, met ander skole en die onderwysdepartement sal tot voordeel van die suksesvolle implementering van UGA strek.

Onderwysers se professionaliteit is in hulle verantwoordelikheid teenoor mekaar en die leerder geleë. Onderwysers moet dus vanuit hulle professionele rol self die verantwoordelikheid neem om deurlopende, gestruktureerde en geakkrediteerde indiensopleiding te volg en hulleself voldoende toe te rus om UGA effektief volgens die UGO-benadering en ooreenstemmende assesseringsriglyne en -beleid van die onderwysdepartement te implementeer. Deelname aan veelvoudige en deurlopende

opleiding sal verseker dat onderwysers nie net voldoende teoretiese opleiding ontvang nie, maar ook met praktiese vaardighede vir doeltreffende toepassing toegerus sal word.

b. Aanwesigheid van 'n skoolgebaseerde assesseringsbeleid

Onderwysers moet hulle vergewis van die wetlike raamwerk van die beleidsdokumentasie betreffende assessering (soos bespreek in Tabel 6.1 en 6.2). Die doel van die beleidsdokumentasie is om aan die skool 'n raamwerk te voorsien, waarbinne die skool 'n assesseringsbeleid kan ontwikkel. Die skool se assesseringsbeleid spreek slegs die generiese aspekte van die assesseringsproses aan en dit is die leerarea-/vakonderwyser se verantwoordelikheid om, vanuit die skool se assesseringsbeleid, 'n assesseringsbeleid vir 'n spesifieke vak of leerarea te ontwikkel. Die skool se assesseringsbeleid dien dus as 'n raamwerk vir elke vak/leerarea se assesseringsbeleid wat verder verfyn en gekontekstualiseer word, volgens die eiesoortige aard en spesifikasies van die vak/leerarea.

Die volgende tabelle (Lundie, 2008:117) voorsien 'n uiteensetting waarvolgens onderwysers 'n eie assesseringsbeleid, vir 'n spesifieke vak of leerarea, kan ontwikkel.

TABEL 6.3: Beplanning binne 'n assesseringsbeleid

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal assessering plaasvind? Datums en tydsraamwerke vir elke graad/fase/leerarea	Wie sal assessering uitvoer? Wie sal die kriteria vir assessering opstel? Wie sal die kennis, vaardighede, houdings en waardes vir onderrig en assessering bepaal?	Watter aktiwiteit sal geassesseer word, op bereiking van WATTER uitkoms? Watter vaardighede, kennis, houdings en waardes sal geassesseer word?	Assessering is deel van beplanning, NIE 'n byvoegsel ("add-on") nie. Duidelike kriteria en die leerpad moet geïdentifiseer word. Die instrument moet ontwerp en goedgekeur word.	Wie sal verseker dat beplanning plaasvind? Wie sal die kwaliteit van assesseringstake en -instrumente verseker? Assesseer dit die beoogde kennis en vaardighede?	As alles nie in plek is nie, wie gaan sorg dat elke onderwyser op die regte pad is? Wanneer sal monitoring, rapportering en mentorprogramme plaasvind?

TABEL 6.4: Bestuur van DASS binne 'n assesseringsbeleid

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Tydsraamwerke, sodat onderwysers by die jaarplan bly	Wie sal DASS bestuur? Wie sal die pas bepaal, die lesplanne, werkskedules, ens. ontwikkel en verseker dat hulle gevolg word?	Wat behels DASS vir elke graad en leerarea?	Hoe sal die monitoringspan en leerarea hoof verseker dat almal dieselfde inligting en begrip van die verwagtinge van elke leerarea het?	Wie sal bepaal wat en wanneer gemoniteer word?	As alles nie op standaard is nie, is daar ondersteuningsmaatreëls vir die DASS-proses?

TABEL 6.5: Administrasie van portefeuljes

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer moet die portefeulje ingedien word? Hoe dikwels sal dit gebeur? Hoe lank sal dit gehou word? Waar sal dit gestoor word?	Wie sal die portefeuljes stoor? Wie sal verseker dat dit gereed is vir moderering? Wie sal aksie neem as dit nie voltooi is nie?	Watter formaat sal die portefeuljes volg? Wat sal die leerderportefeulje bevat? Waar sal leerarea-beleid gehou word? Watter assesserings-instrumente sal gebruik word? Is dit in die portefeulje?	Sal portefeuljes na leerders se huise gestuur word? Sal dit by die leerder/in die klaskamer/stoorkamer, ens. gehou word? Hoe sal leerareas bestuur word dat alle leerders regverdig behandel word? Hoe sal ouers ingelig en betrek word by die proses?	Wie sal bepaal wat en wanneer gemoniteer word? Hoe en wie sal onderwysers aanspreeklik hou?	As portefeuljes nie van die leerder se huis terugkom nie, hoe sal dit opgevolg word? Watter prosedure sal in elke graad gevolg word as items nie ingehandig word nie?

TABEL 6.6: Administrasie van profile

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal begin word? Wanneer moet dit voltooi wees? Wanneer moet daartoe toegevoeg word? Wanneer moet dit na die volgende graad of hoërskool gestuur word?	Wie sal dit opdateer? Wie sal dit hou/stoor? Wie sal dit na die volgende graad of hoërskool stuur?	Wat sal die profiel bevat?	Waar sal dit gehou word? Hoe sal dit gebruik word? Hoe sal die vertroulikheid hanteer word?	Wie sal dit nagaan en wanneer? Hoe gereeld sal dit opgedateer word?	Verband tussen klasonderwyser, departementshoof, SBS en SAS.

TABEL 6.7: Interne moderering

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal begin word? Wanneer moet standarde gestel word? Wanneer moet vergader word? Wanneer moet terugvoer gegee word?	Wie sal watter aspektemodereer? Leerareahoof, onderwys-departement of visehoof?	Alle voltooide werk? Alle uitkomste behandel? Wat sal gemodereer word?	Standaardstelling Prosesmoderering Watter hulpmiddele sal gebruik word by moderering? Hoe sal kwaliteit verseker word? Portuurgroep-moderering, groepsmoderering, klas/sig/"kluster"? Hoe sal terugvoer oor die proses geskied?	Rol van bestuur in interne moderering moet geformuleer word	Wie sal die verslae oor die modereringsproses opvolg?

TABEL 6.8: Rekordhouding

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal gerekordeer word?	Wie sal rekordering uitvoer?	Wat sal gerekordeer word?	In punte, kodes of persentasies? Volgens portefeulje-items? Volgens die NKV-uitkomste? Op klaslyste of in rekorderingsboeke? Eie sisteem?	Rol van bestuur van interne monitering moet bepaal word. Onderwysdepartement moet verseker dat berekeninge korrek gedoen word.	Wie sal die rekorderingsstelsel nagaan en verseker dat alles in plek is – terugvoer – terugrapporteeringsstelsel

TABEL 6.9: Rapportering

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal gerapporteer word?	Wie sal die formaat bepaal? Wie sal die voltooiing daarvan verseker? Wie sal dit onderteken? Wie sal terugvoer van ouers verkry? Wie sal dit opvolg?	Wat sal elke termyn gerapporteer word?	Hoe sal die rapporteringsproses bestuur word? Hoe sal die verslag voltooi word? Hoe sal die skool verseker dat ouers/voogde ingelig word?	Rol van bestuur in interne monitering moet geartikuleer word.	Wie sal die rapporteringsstelsel nagaan en verseker dat alles in plek is vir terugvoer – terugrapporteeringsstelsel

TABEL 6.10: Vordering en bevordering

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer moet dit bespreek word? Wanneer moet skedules en kaarte voltooi word?	Wie sal deel in die besprekings? Wie sal die besluite maak?	Wat is nodig dat die bevorderings- en bevorderingsproses glad verloop, teen die einde van die jaar?	Die proses binne die skool Wat en wanneer sal gebeur? Hoe sal besluite gemaak word?	SBS se rol	Bevordering met ondersteuningsplanne, soos appèl en verantwoordelikheid?

TABEL 6.11: Intervensie en ondersteuning

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal rekordering plaasvind?	Wie sal wat doen op die verskillende skoolvlakke?	Versameling van bewyse? Wat sal as bewys dien?	Intervensievlakke Optekening van inligting en instelling van OOS-stelsels	OOS en SBS	OOS en SBS

TABEL 6.12: Appèlprosedure

WANNEER	WIE	WAT	HOE	MONITERING	OPVOLG
Wanneer sal dit gebeur? Presiese tydsraamwerke	Wie? – wees baie spesifiek Wie sal in kennis gestel word?	Watter bewyse sal benodig word?	Watter formate of briewe sal gebruik word? Hoe sal die proses in die skool verloop na die OBOS?	Hoofrol van SBS	Terugrapportering aan alle rolspelers op 'n gestruktureerde wyse en bewyse sal behou word.

6.5.1 Aanwesigheid van 'n skoolassesseringspan (SAS) en assesseringsprogram in skole

Alhoewel die meerderheid van die deelnemers aangedui het dat hulle skool oor 'n assesseringsprogram en -span beskik en dat hulle deelname aan die SAS hulle gehelp het om UGA met groter sukses te implementeer, moet onderwysers tog let op die verskeidenheid van assesserings tegnieke wat in die assesseringsprogram gebruik word, asook die toepaslikheid van 'n verskeidenheid van assesserings take.

Assesserings take moet ontwerp word wat toepaslik vir die assesserings standarde en die leeruitkomste is, sowel as vir die verskillende leerstyle en spesifieke behoeftes van die leerders. Die take se toepaslikheid hou ook met die geldigheid en betroubaarheid van assesserings verband en dit impliseer dat onderwysers 'n wye verskeidenheid van assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente sal gebruik.

Alhoewel die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2006b; SA, 2007) bepaal dat slegs formele assesserings take in die assesseringsprogram gerekordeer word, word aanbeveel dat die informele (formatiewe assesserings) ook in aanmerking geneem word vir progressie-, rekorderings- en rapporteringsdoeleindes. Selfs al word informele assesserings nie gerekordeer of in aanmerking geneem vir bevorderingsdoeleindes nie, behoort informele take so ontwerp en geskeduleer te word dat die ontwikkeling van kennis, vaardighede, houdings en waardes progressief sal opbou en aansluit by die formele assesserings take.

6.5.2 Toepassing van 'n verskeidenheid assesserings tipes

Onderwysers moet besef dat die toepassing van assesserings tipes verband hou met die doel van assesserings en dat elke assesserings tipe 'n regmatige plek in die onderwyser se assesseringsproses en assesseringsprogram volstaan.

Assesserings tipes soos basislyn-, diagnostiese, formatiewe en summatiewe assesserings word aanbeveel omdat dit deel van die doel van assesserings vorm:

- Basislynassesserings bepaal leerders se kennis- en vaardigheidsvlak.
- Diagnostiese assesserings identifiseer hoofsaaklik leerhindernisse, sodat hulp aan leerders met spesiale behoeftes verleen kan word.
- Formatiewe assesserings meet groei, progressie en vordering. Die doel van informele assesserings, of daaglikse assesserings, is om leerprogressie te monitor wat onder die vaandel van deurlopende assesserings geplaas word.
- Summatiewe assesserings of formele assesserings word hoofsaaklik vir rekorderings- en rapporteringsdoeleindes aangewend.

Dié **balans** in die aanwending van die verskillende assesseringstipes is noodsaaklik vir doeltreffende assessering. Alhoewel die klem binne die UGO-paradigma op formatiewe assessering val (assessering vir leer), moet onderwysers besef dat elkeen 'n plek en doel in die assesseringsproses het en aangewend moet word.

6.5.3 Fokus van assessering

Tydens die beplanning van effektiewe assessering van leeruitkomste, is dit essensieel om te bepaal of die assessering gerig is op wat belangrik is, van waarde is en wat leerders nodig om suksesvol in die toekoms te wees. Dit vereis dat onderwysers die rol van leeruitkomste verstaan en is dit belangrik dat onderwysers besef dat assesseringstandaarde in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes geïnterpreteer (*“unpacked”*) moet word. In hierdie verband word onderwysers se aandag op die bepalings van die Nasionale Assesseringsbeleid (SA, 2007:8) gevestig:

“Maximise learners’ access to the knowledge, skills, values and attitudes defined in the national curriculum policy ... determine the progression of each learner through the acquisition of knowledge and a range of competencies.”

Onderwysers moet van 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes, -tegnieke en -instrumente gebruik maak, om leerdervordering by die bemeestering van kennis te meet asook aan ander tipes leer en die bekwaamheid om die leer toe te pas. Die onderwyser se kennis van die vereistes van die leeruitkomste en assesseringstandaarde is dus van uiterste belang.

Onderwysers moet besef dat assessering 'n integrale deel van onderrig en leer is en so aangewend behoort te word, dat dit onderrig en leer bevorder. Onderwysers moet dus in hulle assessering, soos deur die navorsing aangedui, vir die kognitiewe aspekte in die leeruitkomste voorsiening maak en ook vir die affektiewe en psigomotoriese aspekte (houdings en waardes) van leer.

Dit word aanbeveel dat onderwysers se eerste assesseringsbesluit die identifisering van toepaslike leerdomeine (kognitief, affektief, psigomotories) in die leeruitkomste sal wees. Die tweede assesseringsbesluit behels die bepaling van die toepaslike vlak van leer in die leerdomein. Hierdie belyningsproses sal die onderwyser in staat stel om in geïntegreerde onderrig, leer en assessering 'n balans tussen die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese leerdomeine te handhaaf. Indien 'n onderwyser hom-/haarself kan bemagtig om op hierdie vlak van kurrikulering te funksioneer, sal redenasies soos *“back to basics”* nie meer deel van haar/sy denke vorm nie.

6.5.4 Bekendheid met die leeruitkomste

Onderwysers moet nie net oor deeglike kennis van die leeruitkomste binne die leerarea beskik nie, maar ook die presiese betekenis en rol van die leeruitkoms begryp. Bekendheid met die leeruitkomste en assesseringstandaarde is van kardinale belang, aangesien die leeruitkomste en toepaslike assesseringstandaarde die ontwerp en implementering van onderrig-, leer- en assesseringstrategieë rig. Onderwysers moet dus nie net met die feitlikhede van die leeruitkomste bekend wees nie, maar ook met die “tipe” leeruitkoms. Die assesseringstandaarde wat die assesseringsproses rig, behoort as vertrekpunt te dien vir die onderwyser se ontwerp van bepaalde leerprogramme, vakraamwerke, werkskedules en lesplanne.

Dit word aanbeveel dat onderwysers van klassifikasiesisteme of leertaksonomieë gebruik maak om die tipe leer, binne die bepaalde leerdomeine, te omskryf. Die leertaksonomieë voorsien die onderwyser met 'n sistematiese benadering tot die beskrywing en klassifikasie van die beoogde inhoud wat die onderwyser wil hê die leerder moet bemeester (leeruitkomste en assesseringstandaarde). Die taksonomie voorsien ook onderrigstrategieë wat aangewend kan word, om leerders te help om te leer, en toepaslike assesseringsprosedures wat inligting oor die leerders se leer kan voorsien.

6.5.5 Aanwending van 'n verskeidenheid van toepaslike assesseringsmetodes

Die grootste probleem wat die meerderheid van die deelnemers met UGA ervaar het, is die tydrowende aard van assessering. Onderwysers word aangeraai om van alternatiewe assesseringsmetodes, soos self-, portuur- en groepsassessering, gebruik te maak wat nie net voordele en waarde vir die leerders inhou nie, maar ook die onderwyser baie tyd kan spaar.

Die gebruik van alternatiewe assesseringsmetodes moet egter, soos met enige ander assesseringsmetode, ook in lyn met die leeruitkomste en assesseringstandaarde wees. Vanuit 'n assesseringsperspektief, gaan dit steeds om die verkryging van toepaslike, geldige en betroubare inligting rakende die progressie en bereiking van die toepaslike leeruitkomste en assesseringstandaarde.

6.5.6 Aanwending van 'n verskeidenheid van toepaslike assesseringsinstrumente

Die gebruik van observasievorms is ideaal, aangesien observasie een van die mees toepaslike en intensiewe assesseringstegnieke is wat in prestasiegebaseerde assessering

(*“performance-based assessment”*) gebruik word. Prestasiegebaseerde assessering is essensieel vir die assessering van leerders se vordering, aangesien prestasietake (*“performance tasks”*) die toepassing van die leerders se kennis, vaardighede en houdings in ’n verskeidenheid van realistiese situasies en kontekste meet. Waarneming stel die onderwyser nie net in staat om lewenswerklike assesseringsinstrumente te ontwerp nie, maar ook om moontlike oorsake van leerders se gedrag of gebrek aan begrip te identifiseer.

6.5.7 Aanwending van ’n verskeidenheid van toepaslike assesseringstegnieke

Dit word aanbeveel dat die gewig wat tans aan toetse en eksamens in die formele assesseringsprogram toegeken word, gebalanseer word met ander toepaslike assesseringstegnieke. Toetse en eksamens moet steeds gebruik word, maar in samewerking met ander assesseringstegnieke. Vraestelle moet so ontwerp word dat die resultate inligting oor die bemeestering van leeruitkomste en assesseringstandaarde voorsien. Die eerste stap, by die ontwerp van die vraestel, sal wees om die inhoud van die vrae in terme van kennis, vaardighede, houdings en waardes te oorweeg. Onderwysers word ook aanbeveel om van die leerdomeine asook die leertaksonomiemodel/klassifikasiesisteme gebruik te maak, sodat vrae stadige sowel as begaafde leerders in ag geneem word. Indien die vrae so geformuleer word dat dit inligting oor die bemeestering van die leeruitkomste en toepaslike assesseringstandaarde kan verskaf, kan die resultate van die toets/eksamens formatief sowel as summatief benut word.

Projekwerk en voorstellings is ideale assesseringstegnieke om ’n verskeidenheid van vaardighede, soos gedrag en interpersoonlike vaardighede te assesseer.

6.5.8 Aanwending van alternatiewe metodes, tegnieke en instrumente van assessering om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer

Onderwysers moet onthou dat UGA se assesseringsbenadering leerdergesentreerd is. Dit impliseer dat onderwysers ’n bewustheid en sensitiwiteit van elke leerder se sterkpunte en behoeftes behoort te hê wat binne ’n inklusiewe klaskamer geakkommodeer word, sodat elke leerder volgens sy/haar eie vermoë, teen sy/haar eie pas en tyd op individuele vlak kan bemeester.

Dit word aanbeveel dat onderwysers alternatiewe assessering sal beplan en implementeer wat aansluit by die toepaslike assesseringstandaarde en die spesiale en spesifieke behoeftes (vlakke) van die leerders.

Die bepaling van leerders se kennis en vaardigheidsvlakke vereis die gebruik van basislynassessering asook diagnostiese assessering. Die “diagnose” sal die onderwyser nie net in staat stel om die leerder se prestasie meer akkuraat te beoordeel nie, maar ook om waardevolle inligting oor leerders se sterkpunte en leemtes verskaf.

6.5.9 Aanwending van die nasionale kodesisteen vir die beoordeling van leerderprestasie binne die leeruitkomste

Dit word aanbeveel dat onderwysers ’n gestruktureerde proses sal volg om leerderprestasie te konsolideer, vir die meting van progressie, en dat hulle daarna prestasie in die vak/leerarea volgens die nasionale kodesisteen sal aandui.

- (a) Leerderprestasie word eers in die verskillende assesseringsaktiwiteite gekonsolideer vir meting op die vlak van die assesseringstandaarde. Rubrieke dui op hierdie vlak die bereikingsvlak van die assesseringstandaard aan.
- (b) Leerderprestasie in die verskillende en toepaslike assesseringstandaarde word weer gekonsolideer vir meting op die vlak van die leeruitkomste. Onderwysers kan op hierdie vlak ook nog holistiese of analitiese rubrieke gebruik, om die vlak van bereiking binne die leeruitkomste aan te dui.
- (c) Leerderprestasie in die verskillende leeruitkomste word weer gekonsolideer vir meting op die vlak van die leerarea/vak. Daar word aanbeveel, in ooreenstemming met die onderwysbeleid, dat die nasionale kodesisteen hiervoor aangewend word.

Die bogenoemde assesserings- en konsolidasieproses sal kwalitatiewe inligting, met betrekking tot leerderprestasie en -progressie aan die onderwyser voorsien en hom/haar in staat te stel om kwalitatiewe, konstruktiewe, formatiewe terugvoer aan die leerder te gee. Hiermee saam sal die onderwyser die doel van assessering bereik, naamlik om onderrig en leer te bevorder.

6.5.10 Wyse van rapportering

Alhoewel die Nasionale Assesseringsbeleid vir die AOO-band (SA, 2007), soos vroeër aangedui, bepaal dat slegs leerderprestasie vir formele assesseringstake vir rekordering- en rapporteringsdoeleindes aangewend word, word dit aanbeveel dat die onderwyser ook inligting wat deur middel van die informele assesseringstake ingewin is, moet rapporteer.

Rapportering moet van so 'n aard wees dat dit onderrig en leer bevorder, in plaas daarvan dat dit slegs aan die onderwysdepartement se verwagtinge oor monitering, regulering en administrasie van die beleid voldoen.

Rekordering en rekordhouding moet deeglik en akkuraat wees en sistematies aangewend word om die data vir graderings-, seleksie-, voorspellings- en hersieningsdoeleindes te gebruik.

6.5.11 Waaroor gerapporteer word

Rapportering behoort kriteriumgerig te wees wat vereis dat die leeruitkomste en die assesseringstandaarde eksplisiet gestel word en dat assessering, rekordering en rapportering volgens die leeruitkomste uitgevoer word. Die geldigheid van die assessering verhoog wanneer assessering volgens eksplisiete leeruitkomste en assesseringstandaarde uitgevoer word. Die gradering van leerderprestasie binne die leeruitkomste (met behulp van die assesseringstandaarde), in plaas van persentasies, maak assessering ook meer betroubaar.

Indien onderwysers die bemeestering van leeruitkomste en assesseringstandaarde betroubaar en geldig geassesseer het, sal hulle in staat wees om kwalitatief daaroor te rapporteer.

6.5.12 Aanbevelings ten opsigte van probleemareas

Onderwysers moet besef dat die verskuiwing van normgerigte assessering na kriteriumgerigte assessering bepaalde implikasies vir hulle werkklas inhou. Die omslagtigheid van UGA kan aan die noukeurige en verklarende aard van kriteriumgerigte assessering toegeskryf word wat 'n meer volledige analise van die leerder se vermoëns vereis, in teenstelling met struktuurlose normgerigte assessering. Die kundige toepassing van UGA behels die stel van toepaslike uitkomste en assesseringstandaarde; hoë verwagtinge, ten opsigte van leerderprestasie; en die sistematiese versameling van inligting om die kwaliteit van onderrig en leer te kan bepaal.

Onderwysers moet ook besef dat die assesseringsproses nie net 'n eenvoudige navolging van tegniese prosedures en beleide is nie, maar 'n sosiale, persoonlike en professionele saak is.

Ten einde betroubare assesseringspraktyke te ontwikkel wat 'n ware beeld van leerders se vermoëns en werksbemeestering voorsien, is dit nodig dat die doeltreffendheid van hierdie praktyke vóór implementering getoets word. Die sukses van sodanige assesseringspraktyke is ook afhanklik van die doeltreffende en geordende implementering daarvan. Met ander

woorde, elke onderwyser moet weet **wat** om te assesser en **hoe** om dit te doen. Dit noodsaak die inwerkingstelling van 'n gestandaardiseerde nasionale assesseringstelsel wat duidelike en uniforme voorskrifte oor beleid, doelwitte, kriteria, prosedure en standaarde voorsien. Konsekwentheid van assesseringsprosedures, -voorskrifte en -opleiding word as voorwaardes vir suksesvolle UGA-implementering beskou en sal daartoe bydra dat verwarring of onsekerheid by onderwysers uitgeskakel word.

6.6 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Alhoewel skole in Suid-Afrika volgens 'n geïntegreerde kwaliteit-versekeringsstelsel (*Integrated Quality Management System - IQMS*) beoordeel word, is daar tans (2009) nog geen werklike navorsing gedoen oor die mate waartoe UGA effektiewe leer in Suid-Afrikaanse skole bevorder het nie. Die navorser beveel dus aan dat navorsing gedoen moet word, oor die kwaliteitsversekering van onderrig, leer en assessering in Suid-Afrikaanse skole.

Daar moet ook navorsing gedoen word oor die gereedheid van die eerste groep Graad 12-leerders wat die UGO-kurrikulum in 2008 voltooi het, om met tersiêre onderwys te begin. Met ander woorde, het die UGO-kurrikulum leerders opgelewer wat voldoen aan die akademiese verwagtinge van universiteite?

Verder is daar ook nog min navorsing oor die ontvangers van die UGO-kurrikulum, met ander woorde die leerders, gedoen. Navorsing word benodig om te bepaal in hoe 'n mate die UGO-kurrikulum hulle bemagtig het om aan die gestelde kritiese en ontwikkelingsuitkomst te voldoen.

6.7 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsing was om die aard, omvang en oorsake van die UGA-knelpunte in Suid-Afrikaanse skole te bepaal en om dan met voorkomende, bemagtigende en regstellende aanbevelings voor die dag te kom om die UGA-problematiek te verlig en/of verbeter.

In Hoofstuk 1 is daar 'n rasionaal vir die navorsing verskaf en is die leser ingelig ten opsigte van die metodologie wat in die ondersoek gevolg is.

In Hoofstuk 2 is 'n teoretiese eksposisie van UGO verskaf. In hierdie hoofstuk is daar onder andere aandag aan die filosofiese grondslae, wesenskenmerke, verskillende benaderings en sleutelbeginsels van UGO gegee.

In Hoofstuk 3 is UGA bespreek in terme van die doel, tipes en sleutelbeginsels van assessering. Daar is na verskillende tipes van assesseringstrategieë verwys en 'n onderskeid is tussen die verskillende tipes van assesseringsvorme, assesseringsmetodes, assesseringstegnieke en assesseringsinstrumente getref. Verder is die assesseringsproses bespreek, met spesifieke verwysing na die rekorderings- en rapporteringsproses.

Hoofstuk 4 het 'n uiteensetting van die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die empiriese ondersoek gevolg is, voorsien.

In Hoofstuk 5 is die navorsingsresultate gerapporteer en bespreek en gevolgtrekkings is gemaak.

Hoofstuk 6 bevat bepaalde aanbevelings ter verligting en/of verbetering van die assesseringsknelpunte, soos dit uit die navorsing na vore gekom het.

6.8 SLOTGEDAGTE

Die navorser het in hierdie navorsing bevind dat die implementering van UGA in Suid-Afrikaanse skole steeds 'n problematiese aangeleentheid is. Hierdie bevinding is kommerwekkend en sou hierdie toedrag van sake voortduur, sal dit afstuur op die misloping van die kritiese en ontwikkelingsuitkomst wat die Suid-Afrikaanse owerheid in 1996 as die onderliggende basis vir alle onderwys en opleiding in Suid-Afrika geïdentifiseer het. William Spady wat as die vader van UGO beskou word, het reeds in die K2005-verslag (Chisholm, 2000:18) aangevoer dat *“South African OBE is more a professional embarrassment than those making the suggestions ... will ever realise”*. Net soos 'n dekade gelede, word die implementering van die onderwysbeleid gekniehalter deur 'n gebrek aan hulpbronne en kapasiteit om die sosiale en persoonlike transformasie wat vir Suid-Afrika in die vooruitsig gestel is, te vermag.

Die vraag ontstaan nou: Hoe lyk die pad vorentoe en watter alternatiewe moet oorweeg word?

Onderwys in Suid-Afrika kan nie terugkeer na 'n geïdealiseerde verlede waar “almal” kon lees, skryf en reken nie. Die feit is dat die meerderheid Suid-Afrikaners dit nie kon doen nie. Dit is ook nie meer voldoende vir leerders om net te leer lees, skryf en reken nie. Lees, skryf en reken is wel fundamentele skoolastiese vaardighede wat leerders moet kan bemeester, maar daar word hoër vlakke van geletterdheid en gesyferdheid van hedendaagse leerders verwag as in die verlede.

'n Inisiatief wat deur die nuutverkose regering (2009) aangekondig is, is om twee onderwysdepartemente vir Suid-Afrika in die lewe te roep: een vir basiese onderwys en een vir hoër onderwys.

Die belangrikste prioriteit vir die Departement vir Basiese Onderwys is om robuuste veranderinge in die skolestelsel te bewerkstellig, sodat gehalte basiese onderwys aan alle leerders voorsien kan word en dat die gestelde kritiese en ontwikkelingsuitkomst vir Suid-Afrikaanse onderwys kan realiseer. Volgens Taylor (2008:12-15) is gehalte basiese onderwys primêr afhanklik van die rehabilitasie van kundigheid. Dit is voor die hand liggend dat die rehabilitasie van kundigheid by onderwysers moet begin, aangesien slegs kundige onderwysers leerders kan help om kundigheid te verwerf.

BIBLIOGRAFIE

- AIRASIAN, P.W. 1998. Measurement-driven instruction: a closer look. *Educational measurement: issues and practices*, 7:6-11.
- ANDERSON, H.M. 2004. Student learning outcomes assessment: a component of program assessment. (PLD address.) Lexington, University of Kentucky.
- ANDERSON, H.M., ANAYA, G., BIRD, E. & MOORE, M.S. 2005. Student learning outcomes assessment: a component of program assessment. *American journal of pharmaceutical education*, 69(2):258-268.
- ANDERSON, R.S. 1998. Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessments to alternative assessment: *New direction for teaching and learning*, 74:5-16.
- ANON. 2002. Onderwys: ons moet net hard met regering praat. *Beeld*: 10, 4 Mei. <http://152.111.1.88/argief/berigte/beeld/2002/05/04/10/6.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- BEETS, P.A.D. 2007. Assessering vir leer in geografie-onderwys in die VOO-baan. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif – Ph.D.)
- BENTHAM, J. 1995. Passing in school but failing in life. *Sunday Times*, 29 Jan.
- BOTHA, M. 2009. Onderwys kry volpunte vir gehalte. *Rapport*: 15, 13 Jan. <http://152.111.1.87/argief/berigte/rapport/2009/01/13/RH/15/DoELead.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- BOTHA, R.J. 2002. Outcomes-based education and educational reform in South Africa. *International journal of leadership in education*, 5(4):361-371. Available: Academic Search.
- BROWN, S. & KNIGHT, P. 1994. Reducing assessment workloads: speedier assessment. London: Kogan Page.
- BUHLUNGU, S., DANIEL, J.P., SOUTHALL, R.N. & LETCHMAN, J. 2007. State of the nation. Cape Town: HSRC Press. 586 p.

CEA **kyk** CENTRE OF EVALUATION AND ASSESSMENT

CENTRE OF EVALUATION AND ASSESSMENT (CEA). 2006. PIRLS of wisdom: the what, where, when and how international reading, literacy study in South-Africa. Pretoria: University of Pretoria. 12 p.

CHISHOLM, L. 2000. A South African curriculum for the twenty first century. (Report of the Review Committee on Curriculum 2005). Pretoria: Government Printer.

CRESWELL, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska.

COMBS, D. 1997. Using alternative assessment to provide options for student success. *Middle school journal*: 3-8, Sep.

CHE **kyk** COUNCIL ON HIGHER EDUCATION

COUNCIL ON HIGHER EDUCATION (CHE). 2001. A new academic policy for programmes and qualifications in higher education. Discussion document. Pretoria: Council on Higher Education.

CRETCHLEY, G. & CASTLE, J. 2001. OBE, RPL and adult education: good bedfellows in higher education in South Africa. *International journal of lifelong education*, 20(6):487-501, Nov.

DE BLOIS, R. 2005. When to promote students: the urban collaborative accelerated program. *Phi Delta Kappa*: 306-310.

DEPARTMENT of Education **kyk** SOUTH AFRICA. Department of Education.

DE VRIES, A. 2004. Dis A-B-C en klaar! Sê Minister. *Rapport*: 4, 27 Jun. <http://152.111.1.87/argief/berigte/rapport/2004/06/27/R1/4/02.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.

DE WITT, M.W. & LESSING, A.C. 2001. Teaching reading in an OBE framework. Pretoria: Unisa.

DIKGOLE, K.S.C. 2004. Challenges of aligning assessment with the national curriculum statements (NCS): is quality assurance of assessment the solution to bridging the gap? (Voordrag gelewer by ASEESA-konferensie, 1-4 September 2004, by die Universiteit van Johannesburg.)

- DREYER, C. 2000. Assessment in outcomes-based education: a guide for teachers. *Journal for language teaching*, 34(3):266-284, Nov.
- DU PLESSIS, P., CONLEY, L. & DU PLESSIS, E. 2007. Teaching and learning in South African schools. Pretoria: Van Schaik. 165 p.
- FULLAN, M. & STIEGELBAUER, S. 1993. The new meaning of education change. New York: Teachers College Press.
- GIPPS, C.V. 2002. Socio-cultural aspects on assessment. (In Wells, G. & Claxton, G., eds. Learning for life in the 21st century. Oxford: Blackwell. p. 73.)
- HARDEN, R.M., CROSBY, J.R. & DARIS, M.H. 1999. AMEE guide no. 14: outcomes-based education: part 1 - an introduction to outcomes-based education. *Medteach*, 21:7-14.
- HARGREAVES, A., WHITFORD, B.L. & JONES, K. 2001. International handbook of educational change, v. 5. London: Kluwer. p. 1059-1073.
- HODNETT, F. 2001. Education vs. assessment. <http://mathstar.nmsu.edu/educ621/frank20011-3.html> Date of access: 18 September 2007.
- HUYSAMEN, G.K. 2002. Verrigtingsassessering: potensiele achilleshiel van uitkomsgebaseerde onderwys. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 42(2):81-93.
- JOHNSTON, P., GUICE, S., BAKER, J., MALONE, J.C. & MICHELSON, N. 1995. Assessment of teaching and learning in literature-based classrooms. *Teaching and teacher education*, 11:359-371.
- JONES, S. & TANNER, H. 2006. Assessment: a practical guide for secondary teachers. 2nd ed. London: Continuum. 137 p.
- KEEVES, J.P. 1994. Methods of assessment in schools. (In The international encyclopedia of education, 1:364.)
- KHATTRI, N. & SWEET, D. 1996. Assessment reforms: promises and challenges. (In Kane, M.B. & Mitchell, R., eds. Implementing performance assessment: promises, problems, and challenges. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 1-21.)
- KILLEN, R. 1996. Outcomes-based education: rethinking teaching. (Paper presented at Unisa, Pretoria.)

- KILLEN, R. 2000. Outcomes-based education: principles and possibilities. http://www.schools.nt.edu.au/curricbr/cf/outcomefocus/killen_paper.pdf. Date of access: 5 June 2009.
- KILLEN, R. 2004. Outcomes-based assessment. (Paper delivered at Western Cape Education Department, Cape Town.)
- KILLEN, R. 2005. Programming and assessment for quality teaching and learning. Southbank: Thompson.
- KRUGER, C. 2007. G'n wonders verwag. *Rapport*. 1, 24 Des. <http://152.11.87/argief/berigte/rapport/2007/12/24/RH/1/ckmatriek.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- KRUGER, C. 2008. UGO opnuut in die spervuur. *Rapport*. 2, 15 Nov. <http://152.11.1.87/argief/berigte/rapport/2008/11/19/RH/2/ckuitkoms.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- LOUW, W. 2003. My love affair with alternative assessment: integrating quality assessment into OBE courses for distance education. Pretoria: Unisa.
- LUBISI, C., WEDEKIND, V. & PARKER, B. 1998. Learning guide to understanding outcomes-based education: knowledge, curriculum and assessment in South Africa. Cape Town: CTP Books.
- LUNDIE, S. 2008. Design and conduct outcomes based assessment: accredited assessor course manual. Potchefstroom: Platinum Press.
- LUNDIE, S. 2009. Outcomes-based assessment. Potchefstroom: North-West University. (Study guide EDCC 512.)
- MAREE, G. & FRASER, W.J., eds. 2004. Outcomes-based assessment. Sandown: Heinemann.
- McLEAN, C. & LOCKWOOD, R.E. 1996. Why we assess students - and how? Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- MDA, T. & MOTHATA, S. 2000. Introduction. (In Mda, T. & Mothata, S., eds. Critical issues in South African education - after 1994. Cape Town: Juta. p. vi-viii.)

- MELLET, A. 2008. Gehalte onderwys 'n SA krisis - vaardigheidstekort is bevestig - regering moet standarde regruk! *Beeld*: 10, 23 Jan. <http://152.111.1.88/argief/berigte/beeld/2008/01/24/B1/10/ekonoommellet.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- MOTHATA, S., VAN NIEKERK, L. & MAY, T. 2005. Learner assessment in practice: lessons from the NPDE. *Perspectives in education*, 21(1):81-99.
- NAICKER, S.M. 1999. Curriculum 2005: a space for all. Cape Town: Tafelberg.
- NAIR, P.A.P. & PILLAY, C.J. 2006. Exploring the validity of continuous assessment strategy in higher education institutions. Johannesburg: Technikon Witwatersrand.
- NCREL **kyk** NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATION LABORATORY
- NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATION LABORATORY (NCREL). 2006. Reliability, validity and fairness of classroom assessment. info@ncrel.org. Date of access: 5 June 2009.
- NIEBUHR, G. 2007. (Voordrag gelewer tydens 'n Opleidingsessie vir Dosente aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.) (Ongepubliseer.)
- OZMAN, H.A. & CRAVER, S.M. 2003. Philosophical foundations of education. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall. 400 p.
- PANDOR, G.N.M. 2008. (Speech delivered by the Minister of Education, Naledi Pandor, at the Foundation Phase Conference, 30 September 2008.) <http://www.info.gov.za/speeches.htm> Date of access: 3 March 2009.
- POET, N. 2006. (Voordrag tydens 'n ASEESA-assesseringskonferensie op 1-4 September by die Universiteit van Johannesburg.) Johannesburg. (Ongepubliseer.)
- PUDI, T. 2006. From OBE to C2005 to RNCS: are we still on track? *Africa education review*, 3(1/2):100-112.
- RADEMEYER, A. 2003. Skoolbom: Dit vermink sê leerkragte; S.A. kan beste ter wêreld daarmee wees sê kenner. *Beeld*: 13, 1 Okt. <http://152.111.88/argief/berigte/beeld/2003/10/01/B1/13/01.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2007a. Onderwysers se opleiding kelder gr. 10's. *Beeld*: 30 Jan. <http://152.111.88/argief/berigte/beeld/2007/01/31/B1/5/targr10.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.

- RADEMEYER, A. 2007b. 'Slaag' druipe unie se reëls oor rapporte. *Beeld*: 4, 24 Jul. <http://152.111.88/argief/berigte/beeld/2007/07/25/B1/4/tarrapport.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2007c. SA vaar slegste in toets. *Beeld*: 2, 30 Nov. <http://www.152.111.1.88/berigte/beeld/2007/11/30/B1/2/tarlaaste.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2007d. Leerlinge getoets vir vaardighede. *Beeld*: 6, 9 Aug. <http://152.111.88/argief/berigte/beeld/2007/08/10/B1/6/tartoets.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2008a. Skole mislei matrikulante. *Beeld*: 2, 10 Jan. <http://www.152.111.1.88/berigte/beeld/2008/03/12/B1/2/tarvals.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2008b. UGO het nie heeltemal misluk nie. *Beeld*: 5, 10 Mar. <http://152.111.88/argief/berigte/beeld/2008/03/12/B1/5/tarkomment.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2008c. Maak onderwys 'n prioriteit. *Beeld*: 6, 16 Des. <http://152.111.88/argief/berigte/beeld/2008/12/6/B1/6/targroep.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2009a. Verwag dat baie eerstejaars vanjaar sal druipe. *Beeld*: 6, 3 Mar. <http://152.111.1.88/argief/berigte/beeld/2009/03/04/B1/6/tarjan.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RADEMEYER, A. 2009b. Uitkoms-onderrig misluk. *Beeld*: 1, 9 Mar. <http://152.111.1.88/argief/berigte/beeld/2008/03/12/B1/1/tarspady.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- RAMAPRASAD, A. 2001. Strategy for teacher involvement in curriculum development. *South African journal of education*, 21(4):287-292.
- RETIEF, H. 2008. Verras deur vreugde. *Rapport*: 17, 25 Nov. <http://152.111.87/argief/berigte/rapport/2008/11/25/RH/17/hrjansen.html> Datum van gebruik: 5 Junie 2009.
- REYNECKE, E.M. 2008. A model for outcomes-based assessment of English first additional language in the further education and training band. Potchefstroom: North-West University. (Thesis – Ph.D.)

SA *kyk* SOUTH AFRICA

- SEDIBE, K. 1998. Dismantling apartheid education: an overview of change. *Cambridge journal of education*, 28(3):1-10, Nov. Available: Academic Search.
- SIEBÖRGER, R.C. & MACINTOSH, H. 1998. Transforming assessment: a guide for South African teachers. Kenwyn: Juta.
- SHAVELSON, R.J. 2003. Responding responsibility to the frenzy to assess learning in higher education. *Change*, 35(1):10-19.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1996. South African Schools Act, 84 of 1996. *Government gazette*, 1867.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997a. Assessment policy in the general education and training phase - grade R to grade 9: adult basic education. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997b. Foundation phase learning programmes: literacy. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1997c. Language in education policy. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 1998. Norms and standards for educators 2000. *Government gazette*, 2084: 415, 04 Feb.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2000. National Curriculum Statements for Grade R-9 (general). Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001a. National Curriculum Statements for Grade R-9. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2001b. The White Paper on Special Needs Education. Pretoria: Government Printer. (WPB-6.)
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2002. Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (schools) Policy: overview. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2003. National Curriculum Statements for Grade R-9. Pretoria: Government Printer.

- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2004. National Curriculum Statements for Grade 10-12. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2006a. Implementation of policy on intervention: learners with special needs. *Government gazette*, 29466:3, 11 Dec.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2006b. National policy regarding further education and training programmes: approval of the policy document; an addendum to the policy document, the national senior certificate; a qualification at level 4 on the national qualifications framework (NQF), regarding the national protocol for assessment (grades R-12). *Government gazette*, 29467:3, 11 Dec.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2006c. National Curriculum Statements for Grade R-9. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2006d. The National Protocol for Recording and Reporting. Pretoria: Government Printer.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2007. National policy on assessment and qualifications for schools in the general education and training band. *Government gazette*, 29696:3, 12 Feb.
- SOUTH AFRICA. Department of Education. 2008. Report of systemic evaluation: summary. 12 p. <http://www.info.gov.za/report.htm>. Datum van gebruik: 11 November 2008.
- SOUTH AFRICA. Western Cape. Department of Education. 2001c. Foundation phase subject advisors. Cape Town: Government Printer.
- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY (SAQA). 2005. Guidelines for integrated assessment. <http://www.saqa.org.za/> Datum van gebruik: 26 August 2008.
- SPADY, W.G. 1994. Outcomes-based education: critical issues and answers. Arlington, Va.: American Association of School Administrators.
- SPADY, W.G. 1998. Organising for results: the basis of authentic restructuring and reform. *Educational leadership*, 46(2):4-10, Oct. Available: Academic Search Premier.
- SPADY, W.G. 2005. OBE: Reform in search of a definition. (Paper delivered at Western Cape Education Department, Cape Town.) (Unpublished.)

- SPADY, W.G. 2008. It's time to end the decade of confusion about OBE in South Africa. <http://edulibpretoria.files.wordpress.com/2008/08/spadyobeconfusionpaper.pdf> Date of access: 26 August 2008.
- SPADY, W.G. & MARSHALL, K.J. 1991. Beyond traditional outcomes-based education. *Educational leadership*, 49(2):67-72, Oct. Available: Academic Search Premier.
- SPECK, B.W. 1998. Unveiling some of the mystery of professional judgement in classroom assessment: new direction for teaching. No. 74. Memphis, Tenn.: University of Memphis.
- STIGGENS, R.J. 1992. High quality classroom assessment: what does it really mean? *Educational measurement: issues and practice*, 12:211-215.
- STIGGENS, R.J. 2005. From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi delta kappan*, 87(4):324-328.
- TAYLOR, N. 2008. What's wrong with our schools and how can we fix them? *Naptosa insight*, 3(1):12-15.
- TAYLOR, N. & VINJEVOLD, P. 1999. Getting learning right: report of the president's education initiative research project. Johannesburg: Joint Education Trust.
- THE ROBERT GORDON UNIVERSITY. Academic Affairs Department. 1999. The assessment handbook. Aberdeen: The Robert Gordon University. 58 p.
- VAN DER HORST, H. & McDONALD, R. 2008. Outcomes-based education: theory and practice. Pretoria: Kagiso Publishers.
- VANDEYAR, S. 2005. Conflicting demands: assessment practices in three South African primary schools undergoing desegregation. Pretoria: University of Pretoria.
- VANDEYAR, S. & KILLEN R. 2003. Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices and what promise does the revised National Curriculum Statements hold? *Perspectives in education*, 21(1):119-134.
- VERMEULEN, L.M. 2000. Kurrikulum 2005: skool- en klaskamerorganisasie en assessering vir die senior fase (graad 7-9). Vanderbijlpark: PU vir CHO. 95 p.
- VAN DER WALT, M.S. 2008. Aanpassing van die studie-oriëntasie vraelys van wiskunde vir die intermediêre fase. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Skripsie – Ph.D.)

VAN DER RHEEDE, C. 2009. UGO - ramp of redding. *Rapport*, 9 Jan. http://www.news24.com/Rapport/InDiepte/0,,752_2462_2450762,00.html Datum van gebruik: 5 Junie 2009.

VILJOEN, J.H.C. 1999. Education hijackers. *Mail and guardian*: 15, 14 Jan.

WARNICH, G.W. 2008. Uitkomsgebaseerde assessering van Geskiedenis in Graad 10. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif – Ph.D.)

BYLAAG A

VRAELYS TE / QUESTIONNAIRES

Questionnaire/Vraelys

VRAELYS OOR ASSESSERING

**Kantoorgebruik
alleenlik**

1	2	3	4

A. BIOGRAFIESE BESONDERHEDE

1	Geslag	Manlik	1	Vroulik

2	Ouderdom	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">20</td><td style="width: 10px; text-align: center;">-</td><td style="width: 50px; text-align: center;">29 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">39 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">49 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">59 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">60 jr.</td><td style="text-align: center;">+</td><td></td></tr> </table>	20	-	29 jr.	30	-	39 jr.	40	-	49 jr.	50	-	59 jr.	60 jr.	+	
20	-	29 jr.															
30	-	39 jr.															
40	-	49 jr.															
50	-	59 jr.															
60 jr.	+																

3	Onderwyservaring in jare	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; text-align: center;">0</td><td style="width: 10px; text-align: center;">-</td><td style="width: 50px; text-align: center;">5 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">6</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">10 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">11</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">15 jr.</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">16</td><td style="text-align: center;">-</td><td style="text-align: center;">20 jr.</td></tr> </table>	0	-	5 jr.	6	-	10 jr.	11	-	15 jr.	16	-	20 jr.
0	-	5 jr.												
6	-	10 jr.												
11	-	15 jr.												
16	-	20 jr.												

21	-	25 jr.
26	-	30 jr.
31	-	35 jr.
36	-	40 jr.
41 jr.	+	

2		5

1		
2		
3		6
4		
5		

1		
2		
3		
4		
5		7
6		
7		
8		
9		

Questionnaire/Vraelys

4 Kwalifikasies

Onderwysdiploma
Onderwysgraad
B.-graad + Onderwysdiploma
Hons. B.Ed.-graad + Onderwysdiploma
M.-graad + Onderwysdiploma
Ph.D.-graad + Onderwysdiploma

1

2

3

4

5

6

8

5 U posvlak

Onderwyser
Departementshoof
Adjunkhoof
Hoof

1

2

3

4

9

6 In watter soort skool is u
werksaam?

Laerskool
Hoërskool
Gekombineerde Laer- & Hoërskool

1

2

3

10

7 In watter fase onderrig u?

Grondslagfase
Intermediêre fase
Senior fase
Verdere Onderwys- en Opleidingsfase

1

2

3

4

11

8 Skryf asb. die vakke/leerareas wat u onderrig hieronder neer.

12

13

14

15

16

17

B. UGO-ASSESSERING**1. OPLEIDING**

1.1 Het u opleiding ontvang in UGO-assessering

Ja
Nee
Onseker

1
2
3

☐ 18

1.2 Indien u wel opleiding ontvang het, wie het dit aangebied?

Departement van Onderwys

1

Onderwysersvereniging/Unie

2

Universiteit/Technikon/Kollege

3

Die skoolhoof van u skool

4

☐ 19

Ander instansie/persone

5

Nie van toepassing

6

Weet nie

7

1.3 Indien u wel opleiding ontvang het, het dit u toereikend professioneel toegerus om UGO-assessering te implementeer?

Ja
Nee
Onseker
N.V.T.

1
2
3
4

☐ 20

1.4 Indien u NEE of ONSEKER hierbo gemerk het, watter leemtes het daar in die opleiding bestaan? (Vul asb. u kommentaar in die onderstaande ruimtes.)

1.

☐ 21

2.

☐ 22

3.

☐ 23

4.

☐ 24

☐ 25

1.5 Sou u graag verdere opleiding in UGO-assessering wil ontvang?

Ja
Nee
Onseker

1

2

3

26

1.6 Indien u JA by vraag 1.5 hierbo gemerk het, dui asb. aan in watter aspekte van UGO-assessering u verdere opleiding sou wil ontvang. (Vul asb. u kommentaar in die onderstaande ruimtes in.)

1.

2.

3.

4.

27
 28
 29
 30
 31

UGO-ASSESSERINGS IN U SKOOL

- 2.1 Beskik u skool oor 'n skoolgebaseerde UGO-assesseringsbeleid?

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 32
3

- 2.2 Indien u JA by vraag 2.1 hierbo gemerk het, het u skool se UGO-assesseringsbeleid u gehelp om assessering met 'n groter mate van sukses in u werk toe te pas?

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 33
3

- 2.3 Beskik u skool oor 'n assesseringspan?

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 34
3

- 2.4 Indien u JA op vraag 2.3 hierbo geantwoord het, is u deel van hierdie assesseringspan?

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 35
3

- 2.5 Indien u JA op vraag 2.4 hierbo geantwoord het, help u deelname aan die assesseringspan u om meer doeltreffend te assesseer?

Ja
Nee
N.V.T.
Onseker

1
2 ☐ 36
3
4

DIE IMPLEMENTERING VAN UGO-ASSESSERING IN DIE LEERAREAS/-FASE WAT U ONDERRIG

- 3.1 Word die prestasies/vordering van die leerders in u leerareas/fase van onderrig op 'n deurlopende basis geassesseer?

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 37
3

- 3.2 Maak u gebruik van 'n assesseringsprogram waarvolgens u deur die jaar assesseer?

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 38
3

- 3.3 Watter van die volgende assesseringstipes pas u toe?

	Glad nie	Soms	Gereeld
Basis-/ Grondlynassessering: Dit word gewoonlik aan die begin van 'n graad/fase gebruik om vas te stel wat leerders reeds weet.			
Diagnostiese assessering: Dit word gebruik om vas te stel wat die aard en oorsaak van spesifieke leerders se leerstruikelblokke is.			
Formatiewe assessering: Word gebruik om leerders se vordering te monitor en om die nodige leerder-ondersteuning aan te bied.			
Sommerende assessering: Gee 'n geheelbeeld van die leerder se vordering op 'n gegewe tydstip, soos aan die einde van die kwartaal of jaar.			
Geeneen van bogenoemde assesseringstipes nie.			

1 ☐ 39
2 ☐ 40
3 ☐ 41
4 ☐ 42
5 ☐ 43

3.4 Waarop fokus u in die assessering van u leerders?

	Glad nie	Soms	Gereeld
Kennis			
Kreatiewe denke			
Probleemoplossingsvaardighede			
Kommunikasievermoëns			
Waardes en Houdings			
Groepsdeelname			
Besluitnemingsvaardighede			
Ander (spesifiseer asb.)			

1		44
2		45
3		46
4		47
5		48
6		49
7		50
8		51

3.5 Is u bekend met die leeruitkomste van die leerarea(s) wat u onderrig?

Ja
Nee
Onseker

1		
2		52
3		

3.6 Sluit die assesseringstandaarde waarvolgens u die leerder beoordeel aan by die leeruitkomste wat in die leerarea geïdentifiseer is?

Ja
Nee
Onseker

1		
2		53
3		

3.7 Tot watter mate maak u van die volgende assesseringsmetodes gebruik wanneer u leerders assesseer?

	Glad nie	Soms	Gereeld
Selfassessering			
Portuurgroep/maatassessering			
Groepassessering			
Onderhoude			
Konferensiebesprekings			
Observasies/waarnemings			
Vraag- en antwoordmetode			

1		54
2		55
3		56
4		57
5		58
6		59
7		60

Prestasie-assessering

8 61

Ander (spesifiseer asb.)

9 62

3.8 Watter van die volgende assesseringsinstrumente gebruik u tydens assessering?

	Glad nie	Soms	Gereeld
Portefeuljes			
Observasievorme			
Werkkaarte			
Joernale			
Vraelyste			
Assesseringsmatrikse			
Rubrieke			
Uitstallings			
Vraestelle/toetse			
Ander (spesifiseer asb.)			

1 632 643 654 665 676 687 698 709 7110 72

3.9 Watter assesseringstegnieke pas u toe tydens assessering?

	Glad nie	Soms	Gereeld
Toetse			
Eksamens			
Projekwerk			
Navorsingsopdragte			
Opnames			
Debatte			
Rolspel			
Drama			
Voorstellings			
Paneelbesprekings			
Demonstrasie			
Konstruksiemodelle			
Musiek/Sang			
Sketse			
Vloeiogramme/breinkaarte			
Ontwerp van speletjies			

1 732 743 754 765 776 787 798 809 8110 8211 8312 8413 8514 8615 8716 88

Questionnaire/Vraelys

Fisiese aktiwiteite				17		89
Ander (spesifiseer asb.)				18		90

3.10 Maak u gebruik van alternatiewe assesseringsmetodes, – tegnieke en –instrumente om leerders met spesiale behoeftes te akkommodeer?

Ja	1		
Nee	2		91
Onseker	3		

3.11 Gebruik u die nasionale kodesistiem vir die beoordeling van leerderprestasies binne die leeruitkomste?

Ja	1		
Nee	2		92
Onseker	3		

3.12 Op watter wyses rapporteer u leerders se vordering?

Mondelinge terugvoer	1		93
Skriftelike terugvoering	2		94
Ander (spesifiseer asb.)	3		95

3.13 Waarvoor rapporteer u tydens terugvoering?

	Glad nie	Soms	Gereeld			
Uitkomste wat leerders bemeester het				1		96
Leerders se sterkpunte				2		97
Leerders se swakpunte				3		98
Aspekte wat verdere ondersteuning en/of hulpverlening verg				4		99
				5		100

PROBLEME MET UGO-ASSESSERING

4.1 Ervaar u probleme met UGO-assessering

Ja
Nee
Onseker

1
2 ☐ 101
3

4.2 Indien u JA op vraag 4.1 hierbo geantwoord het, wat is die aard van die probleme?

	Glad nie	Soms	Gereeld
Onkundig: Weet nie hoe om dit toe te pas nie			
Afwesigheid van opleidings-geleenthede oor UGO-assessering			
Afwesigheid van departementele leiding oor UGO-assessingsbeleid			
Afwesigheid van skool-gebaseerde assesserings-beleid.			
Tydrowendheid van UGO-assessering			
Omslagtigheid van UGO-assessering			
Glo nie aan UGO-assessering nie			
Ander (spesifiseer asb.)			
Nie van toepassing nie			

1 ☐ 102
2 ☐ 103
3 ☐ 104
4 ☐ 105
5 ☐ 106
6 ☐ 107
7 ☐ 108
8 ☐ 109
9 ☐ 110

Postgraduate School for Education

Tel (018) 018-299 1876

Fax (018) 018-293 5251

E-mail : soosl@puk.ac.za

1 August 2006

Dear Colleague,



RESEARCH ON ASSESSMENT

Informal discussions with colleagues in the education profession indicate that assessment (particularly within the OBE context) has become a problematic issue.

In order to investigate this issue and to make scientifically and supportive recommendations, the Faculty of Education Sciences at the North-West University (Potchefstroom Campus) decided to launch an extensive research project on assessment.

The questionnaire, which follows, is one of the instruments, which will be used to obtain your valuable inputs as a professional educator. We know that you have a very busy schedule, and that the implications of this questionnaire will place an additional burden on your time, but we cannot conduct valid research and make meaningful and protocol recommendations without obtaining your professional opinions.

In addition, we would like to assure you that no persons or institutions will be identified and that all information will be treated confidentially. You may therefore respond to the questions in a frank and honest manner.

I urgently request you to give priority to this questionnaire and please return the completed form on 30 September 2006 in the accompanying envelope and to the above address.

Thank you very much for your willingness to participate in this research project. Your professional insights are extremely important to us and it will make a significant contribution towards the improvement of assessment practice.

Kind regards

Mr S. Lundie



QUESTIONNAIRE ON ASSESSMENT

Please complete the following questionnaire by marking the box of your choice with an X, and by supplying additional information in the applicable space(s).

Office use only

1	2	3	4

A. BIOGRAPHICAL DETAILS

1 Gender

Male

1

Female

2 Age

20 - 29 yrs

30 - 39 yrs

40 - 49 yrs

50 - 59 yrs

60 yrs +

3 Years of teaching experience

0 - 5 yrs

6 - 10 yrs

11 - 15 yrs

16 - 20 yrs

21 - 25 yrs

26 - 30 yrs

31 - 35 yrs

36 - 40 yrs

41 yrs +

4 Qualifications

Teaching Diploma

Education Degree

B Degree + Teaching Diploma

Hons B.Ed Degree + Teaching Diploma

M Degree + Teaching Diploma

Ph.D Degree + Teaching Diploma

2

1

2

3

4

5

1

2

3

4

5

6

7

8

9

1

2

3

4

5

6



5	Your post level	Teacher	1	☐ 9
		Head of department	2	
		Vice-principal	3	
		Principal	4	
6	In which type of school are you working?	Primary School	1	☐ 10
		Secondary School	2	
		Combined primary and secondary school	3	
7	Which phase are you teaching?	Foundation phase	1	☐ 11
		Intermediary Phase	2	
		Senior Phase	3	
		Further Education and Training Phase	4	
8	Please write down the subjects/learning areas which you are teaching			☐ 12
				☐ 13
				☐ 14
				☐ 15
				☐ 16
				☐ 17

B. OBE ASSESSMENT

1. TRAINING

1.1	Did you receive training in OBE assessment?	Yes	1	☐ 18
		No	2	
		Uncertain	3	
1.2	If you did receive training, who presented it	Department of Education	1	☐ 19
		Teacher Association/Union	2	
		University/Technikon/College	3	



The principal of your school

Another institution/persons

Not applicable

Do not know

4
5
6
7

- 1.3 If you received training, did it adequately equipment you professionally to implement OBE assessment?

Yes
No
Uncertain
NA

1
2
3
4

20

- 1.4 If you marked *NO* or *UNCERTAIN* above, which shortcomings existed in the training? (Please write down your remarks in the space below?)

1.

2.

3.

4.

21
 22
 23
 24
 25

- 1.5 Would you like to undergo further training in OBE assessment?

Yes
No
Uncertain

1
2
3

26

- 1.6 If you marked *YES* for question 1.5 above, please indicate about which aspects of OBE assessment you would like to receive further training. (Please write down your remarks in the space below)

1.

2.

3.

4.

27
 28
 29
 30
 31



2. OBE ASSESSMENT IN YOUR SCHOOL

2.1 Does your school have a school-based OBE assessment policy?

Yes
No
Uncertain

1

2

3

☐ 32

2.2 If marked YES for question 2.1 above did your school's OBE assessment policy help you to implement assessment with more success in our work.

Yes
No
Uncertain

1

2

3

☐ 33

2.3 Does your school have an assessment team?

Yes
No
Uncertain

1

2

3

☐ 34

2.4 If you marked YES for question 2.3 above are you part of this assessment team?

Yes
No
Uncertain

1

2

3

☐ 35

2.5 If you marked YES for question 2.4 above, does your participation in the assessment team help you to assess more efficiently?

Yes
No
Na
Uncertain

1

2

3

4

☐ 36

3. THE IMPLEMENTATION OF OBE ASSESSMENT IN THE LEARNING AREAS/PHASES WHICH YOU TEACH

3.1 Is the achievement/progress of the learners in your learning areas/phases of education assessed on a continuous basis?

Yes
No
Uncertain

1

2

3

☐ 37



- 3.2 Do you use an assessment programme according to which you assess throughout the year?

Yes
No
Uncertain

1
2 ☐ 38
3

- 3.3 Which of the following assessment types do you apply?

	Never	Often	Regu- larly
Basis-/Baseline assessment: This is usually done at the beginning of a grade/phase, to determine what learners already know.			
Diagnostic assessment: This is used to determine the nature and causes of specific learners learning barriers.			
Formative assessment: This is used to monitor the progress of learners and to offer the necessary learner support.			
Summative assessment: This provides an overall profile of the learner's progress at a given point in time for instance at the end of the term or year.			
None of the above types of assessment			

1 ☐ 39
2 ☐ 40
3 ☐ 41
4 ☐ 42
5 ☐ 43

- 3.4 On what do you focus in the assessment of your learners?

	Never	Often	Regu- larly
Knowledge			
Creative thinking			
Problem solving skills			
Communication skills			
Values and attitudes			
Group participation			
Decision making skills			
Other (Please specify)			

1 ☐ 44
2 ☐ 45
3 ☐ 46
4 ☐ 47
5 ☐ 48
6 ☐ 49
7 ☐ 50
8 ☐ 51



- 3.5 Are you familiar with the learning outcomes of the learning area(s) you are teaching.

Yes
No
Uncertain

1
2
3

☐ 52

- 3.6 Do the assessment standards according to which you assess the learner relate to the learning outcomes identified for the learning area?

Yes
No
Uncertain

1
2
3

☐ 53

- 3.7 Which of the following assessment methods do you use when you assess learners?

	Never	Often	Regu- larly
Self-assessment			
Peer group/classmate assessment			
Group assessment			
Interviews			
Conference discussions			
Observations			
Question-and-answer method			
Performance assessment			
Other (Please specify)			

1
2
3
4
5
6
7
8
9

☐ 54
☐ 55
☐ 56
☐ 57
☐ 58
☐ 59
☐ 60
☐ 61
☐ 62

- 3.8 Which of the following assessment instruments do you use during assessment?

	Never	Often	Regu- larly
Portfolios			
Observation forms			
Work charts			
Journals			
Questionnaires			
Assessment matrices			
Rubrics			

1
2
3
4
5
6
7

☐ 63
☐ 64
☐ 65
☐ 66
☐ 67
☐ 68
☐ 69



Exhibitions

8

	70
	71
	72

Question papers/test

9

Other (Please specify)

10

3.9 Which assessment techniques do you apply during assessment?

	Never	Often	Regu- larly
Tests			
Examinations			
Project work			
Research assignments			
Recordings			
Debates			
Role-play			
Drama/Theatre			
Representations			
Panel discussions			
Demonstrations			
Construction models			
Music/Singing			
Drawings			
Flow charts/Mind maps			
Designing games			
Physical activities			
Other (Please specify)			

1

	73

2

	74

3

	75

4

	76

5

	77

6

	78

7

	79

8

	80

9

	81

10

	82

11

	83

12

	84

13

	85

14

	86

15

	87

16

	88

17

	89

18

	90

3.10 Do you use alternative assessment methods techniques and instruments to accommodate learners with special needs?

Yes
No
Uncertain

1

	91

2

	91

3



- 3.11 Do use the national coding system assess different when you of learner performance against the learning outcomes?

Yes
No
Uncertain

1
2 ☐ 92
3

- 3.12 In which ways do you report on learners progress?

Oral feedback
Written feedback
Other (please specify)

1 ☐ 93
2 ☐ 94
3 ☐ 95

- 3.13 What do you report in reports/feedback?

	Never	Often	Regu- larly
Outcomes which learners have mastered			
Learners strengths			
Learners weaknesses			
Aspects which require further support and/or assistance			
Other (please specify)			

1 ☐ 96
2 ☐ 97
3 ☐ 98
4 ☐ 99
5 ☐ 100

4. PROBLEMS/DIFFICULTIES WITH OBE ASSESSMENT

- 4.1 Do you experience problems with OBE assessment?

Yes
No
Uncertain

1
2 ☐ 101
3

- 4.2 If you marked YES for question 4,1 above what is the nature of the problems?

	Never	Often	Regu- larly
Ignorance: Do not know how to apply it			
No training opportunities on OBE assessment			
No department guidance on OBE assessment			
No school-assessment policy			
Time-consuming nature of OBE assessment			

1 ☐ 102
2 ☐ 103
3 ☐ 104
4 ☐ 105
5 ☐ 106



Tediousness of OBE
assessment

Do not believe in OBE
assessment

Other (please specify)

Not applicable

6

7

8

9

107

108

109

110

4.3 If you marked YES for question 4.1 above and *experience problems* with OBE assessment which suggestions can you make to improve the situation?

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

Thank you very much for you cooperation.



BYLAAG B

TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE NASIONALE ONDERWYSDEPARTEMENT



DEPARTMENT OF EDUCATION
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA
Private Bag X895, Pretoria, 0001
Sol Plaatje House, 123 Schoeman Street, Pretoria, 0001, South Africa
Tel: +27 12 312 5811, Fax: +27 12 321 8770
www.education.gov.za

Prof L.W Meyer (D. Ed)
North West University
PO Box X6001
POTCHERSTROOM
2520

Fax: : 018 299 1888

Dear Prof Meyer

Permission to undertake research

This letter serves to formally inform you of the Department's in principle support of North West University's research on assessment. I wish to remind you that permission to visit schools should be sought with the Heads of Education Departments in each province.

It is expected that North West University would inform the Department of Education of its findings. We hope that your work will contribute to the enhancement of curriculum transformation in our country.

With my best wishes.

Yours sincerely

R. Cassius Lubisi, PhD

Deputy Director-General: General Education

Date: 5/05/2005



*Tiriso: Working together to build a South African education
and training system for the 21st century*

BYLAAG C

BEGELEIDENDE BRIEF

Questionnaire/Vraelys



YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NORTH-WEST UNIVERSITY
NOORDWES-UNIVERSITEIT

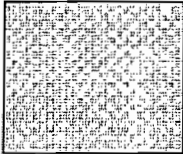
Nagraadse Skool vir Opvoedkunde en
Opleiding

Tel.: 018-299 1876

Faks: 018-299 1909

E-pos: soosl@puk.ac.za

Geagte Kollega



Navorsing oor assessering

Informele gesprekke met kollegas in die onderwysprofessie dui daarop dat assessering (veral binne die UGO-konteks) huidiglik 'n aansienlike knelpunt is.

Ten einde hierdie aangeleentheid op 'n wetenskaplike wyse te ondersoek en met prakties-toepaslike en hulpverlenende aanbevelings na vore te kan kom, het die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) besluit om 'n omvattende navorsingsprojek oor assessering van stapel te stuur en ook om ons finale jaar studente bloot te stel aan aksienavorsing in die onderwyspraktik.

Die vraelys wat volg is een van die instrumente wat gebruik gaan word om u waardevolle insette as professionele opvoeder te bekom. Ons is terdeë daarvan bewus dat u 'n baie besige program het en dat die invul van die vraelys 'n addisionele tydlas op u plaas, maar ons kan nie 'n geldige ondersoek loods en met sinvolle en prakties-toepaslike aanbevelings na vore kom, sonder om u professionele menings te peil nie.

Ons wil u verder verseker dat geen persone of instellings geïdentifiseer sal word nie en dat alle inligting met die grootste vertroulikheid hanteer sal word. U kan dus onbevange op die vroe antwoord en u eerlike menings uitspreek.

Ek versoek dat u die vraelys met prioriteit sal invul en weer terug sal pos met die bykomende koevert en die bogenoemde adres, voor of op 30 September 2006.

By voorbaat baie dankie dat u gewillig is om deel te wees van die navorsingsprojek. U professionele insigte is vir ons van kardinale belang en dit sal 'n betekenisvolle bydrae lewer te opsigte van die verbetering van die assesseringspraktik.

Vriendelike groete

Mnr. S. Lundie

BYLAAG D

VERBATIM – DIREKTE AANHALINGS (ONVERWERK)

TERUGVOER (ONVERWERK)

1. WATTER ASPEKTE OPLEIDING ONTVANG?

- Formatiewe assessering in wiskunde klas.
- Rekordering
- Assessering/rubrieke
- Assessering tipes, metodes, instrumente en tegnieke.
- Assessering tipes, metodes, instrumente en tegnieke.
- Hoe om te rapporteer?
- Lesbeplanning.
- Assesseringsmetodes.
- Assessering tegnieke
- Assessering tegnieke
- Maats / "peer" assessments
- Maats / "peer" assessments
- Terminologie
- Unpacking (ontleding) van assesseringstandaarde.
- Assessering in die algemeen
- Rekordering
- Beplanning
- Rekordering
- Beplanning
- Assessment in place of safety schools.
- Rekordering
- Rapportering
- Assessering in die algemeen
- Daaglikse assesseringsvorme
- Tipes assessering.
- Alle aspekte aangesien tyd te min was.
- Beplanning.
- Gebruik van assesseringsinstrumente.
- Rekordering
- Beplanning
- Hoe om assessering te struktureer?
- Assesseringsinstrumente.
- Beplanning van leerprogramme, werkskedules en lesplan.
- Rekordering van al aktiwiteite.
- Diagnostiese assessering.
- Assessering strategie.
- Groter duidelikheid op leeruitkomste en assesseringstandaarde.
- Integrering.
- Rekordering en rapportering.
- Assessering geletterdheid en taalkomponente.
- Hoe om 'n matriks saam te stel / ontwerp vir assessering?

- Alle aspekte van UGO-assessering.
- UGO-assessering beplanning.
- Ontwerp van 'n assesseringsbeleid.
- Formulering van rubrieke.
- Rekordering van assessering.
- Rapportering na rolspelers in onderwys.
- Korrekte assesseringsbeleid.
- Beplanning – onduidelik
- Assessering – onduidelik
- Alle aspekte van assessering.
- Assessering tegnieke e.g. rekordering.
- Maats ("peer") assessering (en rubrieke)
- Diagnostiese assessering.
- Hoe om leerders te assesser?
 - Wanneer om leerders te assesser?
 - Hoe om assesseringsinstrument ("tool") te gebruik.
 - Hoe om terugvoer te gee na assessering?
 - Hoe om assesseringsinstrument te gebruik?
- Rubrieke.
- Groepassessering
- Maatassessering ("peer")
- Multi-grade teaching
 - Phase beplanning
 - Werkskediule.
- Assesseringstegnieke en die implimentering van die assesseringstegnieke.
- First-time recording.
- Basis/grondlynassessering.
- Diagnostiese assessering.
- Verskeidenheid metodes van assessering.
- Wanneer om te assesser?
- Hoe gereeld moet ek assesser?
- Watter aspekte moet ek gebruik vir assessering?
- "How deeply can I control shouting learners"? / Hoe om leerders in lewensvaardighede te assesser: Evaluering is 'n groot probleem.
- Progressie van leerders met spesiale leerbehoefte.
- Duidelikheid ten opsigte van assessering van leerder in klas as 'n geheel asook leerders met spesiale leerbehoefte
 - Behoort leerders wat sukkel om te lees en te skryf vorder na die LOO of moet hulle klaarmaak met AOO en na 'n ander studieveld beweeg? Onderwysers wil net duidelikheid hê vrot volgens haar het sommige leerders ernstige probleme.
- Rubrieke.
- Assessering van werksopdragte oor in periode van tyd.
- Groepassessering op formele wyse en ook die rekordering van assessering.
- Beheer oor groepe.
- Hoe om leerders te help om vloeiend (vlot) te wees in taal van onderrig?
- Hoe om skaam leerders aan te moedig om deel te neem?
- Assesseringstake.
- Vorm / soorte / tipes assessering.
- Spesifieke uitkomst en leeruitkomst.
- ("OBE is a process as we learn everyday about its dynamics.")

Duidelike opleiding in assessering & beplanning.

- Hoe om van die tegnieke in die grondslagfase te gebruik?
 - Instrumente en tegnieke.
 - Spesifieke uitkomst!?
 - Spesifieke uitkomst!?
 - Assessering van die verskillende leerareas.
 - Implimentering in grootklasse.
 - Leerders met leerprobleme.
 - Het werkwinkel bygewoon – daar is nie meer UGO nie.
 - Integrering van leerareas.
 - Assesseringsmetodes, tegnieke en instrumente.
 - Assesseringsmetodes, tegnieke en instrumente.
 - Rekordering
 - Rekordering.
 - Rubrieke.
 - Waarnemingsblaaie.
 - Alle aspekte.
 - Metodes.
 - Wat word verwag en hoe word assessering gedoen?
 - Hoe om my eie instrumente van assessering en procedures te ontwerp om te volg.
 - Meer spesifiek in terme van protocol.
 - Hoe om verskillende tipes assessering te gebruik?
 - Beplanning van assessering.
 - Bestuur van die assessering.
 - Hoe om kontrolelyste te maak.
 - Groepwerk.
 - Assessering.
 - Tydsbestuur.
 - “Rubrieke”.
 - Metodes
 - Maats assessering
 - Optekening van assessering en beplanning vir assessering.
 - Groter duidelikheid in assesseringstake.
 - Praktiese toepassing met klein skaal multi-graad klasse.
 - Hoe deur te “cope” met groot klasse?
 - Waarnemingsvorme.
 - Rubrieke – hoe begin ek?
-
- Wees meer doelgerig. Hoe moet assessering plaasvind?
 - Alle aspekte.
 - Waarneming, rekordering, tegnieke, strategie, beleide
 - Tipes assessering, rekordhouding.
 - Leerders met spesiale leerbehoefte (LSEN)
 - Hoe om die kodes te implimenteer?
 - Duidelike beleid op deurlopende assessering.

2. WATTER LEEMTES WAS DAAR IN U OPLEIDING?

- Opstel van rubrieke.
 - Fasiliteerders onseker.
 - Slegs 2 dae opleiding – onder 1 dag = onvoldoende.
 - Fasiliteerders nie beskikbaar nie.
 - Inligting wat van verskillende leerareas ontvang verskil.
 - In die leerarea het elke aanbieder 'n ander storie.
 - Om dit in praktyk toe te pas soos voorgeskryf, is daar nie tyd vir onderrig.
 - Die aanbieder het nie definitiewe antwoorde vir vrae wat gevra word nie.
 - Die aanbieder is onseker oor die “metodes” wat gevolg moet word in groot klasse bv. ±53 leerders in 'n klas.
 - Onvoldoende opleiding.
 - Geen tyd is afgestaan aan die verduideliking van assessering nie. Dit lyk of die fasiliteerders self nie duidelikheid het nie.
 - Die onderwys departement se fasiliteerder het nie 'n “clue” nie.
 - Onderwyser kon nie werkswinkel bygewoon het nie, want hy is 'n Graad 12 onderwyser wat nie toegelaat is om die werkswinkel by te woon nie.
 - Opvolg deur die departement.
 - Relevantheid van rubrieke.
 - Geen vergoeding – onderwyser is gedemovakseer.
 - Onderwysers het slegs in 'n baie kort tyd opleiding bygewoon en was daar ook geen opvolg nie.
 - Aanbieders nie toegerus en onseker oor al die riglyne.
 - Fasiliteerders is nie seker oor wat hulle doen nie (nie duidelik genoeg nie).
 - Nie genoeg tyd in werkswinkel om teorie en praktyk te implimenteer nie
 - Antwoorde van fasiliteerder nie duidelik nie – gedurige wondering van konsepte. Die klasgrootte nie inaggeneem nie – meer admin as onderrig.
 - Vorme van assessering word nie duidelik verduidelik nie.
 - Die gebruik van assesseringstegnieke word nie gehanteer nie.
 - Onvoldoende tyd
 - Eenvormigheid
 - Al die leerareas word tegelyk aangebied – onderwyser onderrig al die leerareas en is dit onmoontlik om opleiding in al die leerareas by te woon.
 - Te min oor assessering.
 - Tyd is te min.
 - Geen opvolg na werkswinkel nie.
 - Opleidingstyd te kort.
 - Te veel inligting / te vinnig oor detail.
-
- Eise van VOO onrealisties.
 - Aanbieders nie beland met die situasie / omstandighede in skole, bronne nie altyd beskikbaar, gebrek aan werksetiek by leerders.
 - Terminologie – te veel “Jorgan” terme.
 - Te veel administratiewe kwessies.
 - Opleiding is nie praktyk/praktus.
 - Nie vir groot klasse nie.
 - Fasiliteerders is nie bevoeg (ervare).
 - Daar is te veel akademiese “oplossing”.
 - Assessering.
 - Rekordering.

- Nodige dokumentasie.
 - Departement van Onderwys was self nie toegeerus om assessering te verduidelik nie.
 - Deur self navorsing te doen kon ek assessering verduidelik.
 - Na opleiding vir een week kan daar nie verwag word dat onderwysers wonderwerke verrig nie.
 - Protocol – te veel papierwerk lei dat minder aandag aan leerders gegee word wat addisionele hulp nodig het.
 - Geen opvolg in die eerste termyn om leerders te ondersteun nie – gebrek aan mannekrag in eerste kwartaal – het meer fasiliteerders nodig om te implimenteer.
 - Lesbeplanning.
 - Assesseringsvorme en standaarde.
 - Leerprogramme.
 - Tydsraamwerk.
 - Terminologie.
 - Te veel papierwerk / lees.
 - Geen opvolg.
 - Assessering.
 - Onvoldoende werkswinkels in assessering.
 - Opleiding het in week plaasgevind en toe dit by die implimentering kom wat dit nie moontlik aangesien alles in “hurry” was.
 - Dit is nie duidelik hoe om en watter handboeke te gebruik.
 - Onvoldoende bronne wat werk (“working resources”).
 - Tyd is te min.
 - Te veel inligting word in te min tyd deurgegee.
 - Sekere tegnieke is vergete voordat daar met die implimentering begin word.
 - Assessering geletterdheid en taalkomponente.
 - Hoe om ‘n matriks saam te stel vir assessering?
 - Fasiliteerders weet nie – dit is nuut vir almal.
 - Maak net ‘n uitstekende video by spesialiste en stuur dit vir skool.
-
- “No command by the educators”.
 - Geen duidelikheid ten opsigte van inhoud van die werkswinkel.
 - Geen duidelikheid ten opsigte van inhoud van die werkswinkel.
 - Gebrek aan materiaal.
 - Gebrek aan materiaal.
 - Regering se Nasionale Beleid verskil van Departementele amptelike beleid.
 - Onderwyser was betrokke by rekenaaropleiding tydens opleiding in UGO-assessering.
 - Beplanning – onduidelikheid.
 - Assessering – onduidelikheid.
 - Nie praktykgerig.
 - Nie haalbaar in groot klasse nie.
 - Geen voldoende bronne.
 - Mense wat oplei is te teoreties. Misluk om teorie in klaskamersituasie te implimenteer.
-
- Periode vir opleiding was te kort.
 - Fasiliteerders ook in ‘n leerproses.
 - Departement gee nie volle ondersteuning af opvolg.
 - Kodes verskil van die intermediêre- tot seniorfase. Geen klem op die eksamen wat leerders toerus (“equip”) om te studeer.
 - Halfdag werkswinkel en dit was al.

- Gedurende die aanvanklike opleiding was daar te veel in 'n te kort tyd aangebied. Latere sessies was meer betekenisvol en van waarde.
- Alles het so vinnig gebeur dat onderwysers onseker is oor hoe om 'n rubriek te ontwerp.
- Kriteria is onduidelik.
- Geen voorbeelde van assessering is gegee.
- Assesseringssisteme is tydrowend.
- Kursus is in 'n week aangebied – te kort. Groepwerk is 'n probleem aangesien sommige leerders passief is.
- Assessering.
- Dit was moeilik om te verstaan.
- Moeilik om UGO-metodes te verstaan.
- Assessment records.
- Persone van die onderwysdepartement weer minder as ek!
- Fasiliteerders het 'n gebrek aan kennis.
- Te veel veranderings.
- Opleidingsessies ver te kort.
 - Onvoldoende opleiding.
 - Fasiliteerders ook "in the dark" as vele.
 - Te veel vrae onbeantwoord.
- Praktiese ervaring.
- Meer opleiding word benodig.
- Opleiers was nie bekwaam.
- Assessering was 'n klein gedeelte van bespreking.
- Fasiliteerders interpreter material wat hulle het ten opsigte van OBA.
- Een dag vir opleiding.
- Geen material.
- Fasiliteerders het geen kennis.
- Geen duidelike begrip van wat verwag word.
- Protokol.
- Slegs material is uitgegee vir onderwysers wat dit self moes studeer.
- Tyd was te kort.
- Praktiese voorbeelde.
- Aanbieders was self onseker.
- Gereelde wondering het verwarring veroorsaak.
- Geen duidelikheid van metodes van onderrig.
- Metodes van assessering nie duidelik gedefinieer nie.
- Tipes rekordering verwarrend.
- Die grootste probleem net dit wat aangebied is, is nie altyd moontlik met groot getalle. Die leerprogramme per jaar kan nie voltooi word met die aantal assesserings. By tye kon leerders voorheen benadeelde agtergrond kon nie "cope" met die getalle eise wat aan hulle gestel word nie.
- Metodes nie duidelik uiteengesit nie.
- Lê klem op diskriminasie in plaas van leerinhoud.
- Verskaf nie direkte inhoudelike
- Gee uitkomstes – doen lesbeplanning.
- Leertake verwarring sonder handboeke.

- Skoolsituasie nie altyd toereikend.
 - Is soos die opleiers – nie volledig opgelei nie. Gebrek aan opleidingsvaardighede.
 - “If we asked them questions, they would tell us that is how they were told.”
-
- Voldoende tyd om te konseptualiseer.
 - Gebrek aan kennis van fasiliteerders.
 - Metode van aanbieding maak die voorsiening vir duidelike en verdere verduidelikings.
-
- Tyd is te kort.
 - Studeerde verskil van skool tot skool.
 - Fasiliteerders was soms onvoorbereid vir lesings wat net van beleidsdokument aflees en ander het opleidings in assessering uitgedeel.
 - Nie alle skole volg die beleid nie.
 - Die kodes 1 – 4: Nie doeltreffend genoeg nie.

3. WATTER ASPEKTE VAN UGO-ASSESSERING U VERDERE OPLEIDING SOU ONTVANG?

- Duideliker voorskrifte vir rubrieke.
- Vasgestelde assesserings vir elke assesseringstandaard bv. Mondelings, lees, rolspel.
- Assesserings tydens intervensie/hulpverlening.
- Verskillende vlakke van werk
- Wat te assesseer?
- Hoe om te assesseer?
- Wanneer te assesseer?
- Alle aspekte van assessering.
- Opleiding moet in praktyk geskied – die teorie klink maklik maar die toepassing moeilik.
- Tegnieke om te assesseer.
- Instrumente om te assesseer.
- Hoe om deurlopende assessering te implimenteer in 'n klas van meer as 50 leerders daaglik.
- Wanneer om te rekordeer?
- Opleiding in toepassing, terminologie en lesvoorbereiding en assessering.
- Hoe om die inhoud toe te pas?
- Hoe om leerders te assesseer?
- Hoe om 120 leerders in een klas te groepeer.
- Groter duidelikheid oor nuwe protocol.
- Hoe kodes, persentasies uitkomstes en die bereiking daarvan toets?
- Voorbeelde hoe waardes en houdings objektief geassesseer kon word.
- Opleiding in die nuwe protocol maar slegs wanneer die teenstrydigheid uitgesorteer is.
- Alle aspekte van assessering.
- Assessering – ondersoek.
- Riglyne vorm aspekte van UGO.
- Opvolg deru departement.
- Assesseringstrategie wat voldoende is moet gebruik word as 'n instrument ("tool").
- Oorkoepelende riglyne wat uniforme toepassing moet hê.
- Spesiale opleiding vir die implimentering van assesseringsmetodes, -tegnieke en –instrumente – om begelei te word in die funksionering van 'n assesseringspan en beleid in die skool.
- Onderrig en leertegnieke – assesseringstandaarde.
- Onderwyser onderrig in al die leerareas. Kon nie by opleiding uitkom in al die leerareas nie.
- Assesseringstake, leerderprojekte, instrumente, metodes – meer spesifiek maats / "peer".
- Opleiding in die uitvoering van die hele ("entire") assesseringsproses.

- Aspekte:
 - Progressie / herhaling ("retention").
 - Assesseringstandaarde en criteria.
 - Assesseringsbeleid.
- Aspekte:
 - Assesseringstandaarde, strategie, instrumente.
- Lesplan.
- Assesseringsplan.
- Meer kreatiewe wyses van assessering.
- Rekordering van assessering.
- Assessering in groot klasse.
- Praktiese assessering.

VOORSTELLE DEUR ONDERWYSERS OM SITUASIE TE VERBETER

- Vasgestelde, voorgeskrewe rubrieke, matrikse, observasie vorms vir die hele land.
- Samewerking tussen verskillende provinsies, in belang van kind wat verplaas word.
- Meer hulp van leerarea bestuurders.
- Duideliker riglyne.
- Meer werkswinkels in assessering.
- Assesseringswerkswinkels.
- Duideliker riglyne van Departement van Onderwys.
- Beskikbaarheid van materiaal.
- Indiensopleiding.
- Persone met klaskamerondervinding moet reëls opstel.
- UGO werk vir begaafde en bevoorregte leerders.
- Leerders uit "townships" het nie die nodige ondersteuning of hulpmiddels nie – die onderwyser moet alles voorsien – onmoontlik met die werkklas en groot klasse (baie leerlinge) keer terug na die basies.
- UGO gee lui onderwysers 'n rede om niks te bereik of uitdagings te stel nie.
- Toegewyde onderwysers het al twintig jaar terug sekere aspekte van UGO toegepas.
- Bied werkswinkels in assessering aan. Laat die wat dit praktiseer ander help, want hulle het eerstehandse kennis.
- Assesseringsprosedure moet realisties wees en laat daar minder papierwerk wees.
- Departementele fasiliteerders behoort hul materiaal meer gebruikersvriendelik te maak.
- Opvolgbesoeke aan skole.
- Verskillende assesseringsstandaarde vir leerders met leerhindernisse.
- Deeglike opleiding vir onderwysers.
- Geen duidelike veranderings gedurende die jaar.
- Meer onderwysers se opleidingsessies.
- Geen oorbevolkte klaskamers.
- Genoegsame bronne vir verskeidenheid assesseringsmetodes/strategie.
- Meer opleiding.
- Opleiding in lesvoorbereiding.
- Meer bronne moet voorsien word.
- Hoe om te assesser deur die gebruikmaking van verskillende assesseringsmetodes.
- Vereenvoudig die stelsel – stelsel te omslagtig.
- Te veel papierwerk.
- Te veel veranderings.
- Lees vir leerders moet ernstig opgeneem word asook skryf.
- Alle nuwe beleide, protokolle of wat ook al behoort eers vir 'n tydperk van 1 – 3 jaar in proefskole getoets te word en alle probleme geïdentifiseer en uitgepluis te word voor implimentering.
- Minder kriteria – minder papierwerk.
- "Clearer numbering in OBE manuals."
- Benodig beter bronne.
- Groter uniformiteit / beheer van standaarde.
- Nodig om assessering meer eenvormig te implimenteer.
- Gereelde werkswinkels in UGO-assessering.
- Minder papierwerk
- Opvoeders moet gemotiveer word.
- Opleiding van opvoeders.

- Seminar / werskwinkels l.t.v. kursus met die minder as 3 dae moet deur die Departement aangebied word.
 - Departement moet in beleid saamstel waar een opvoeder per leerarea opgelei word.
 - Te veel tyd word spandeer aan papierwerk, rekordering en word die onderwyser besig gehou met onnodighede – UGO is 'n mislukking in die algemeen. Dit is hoekom die resultate van UGO-produkte so swak is. Het nie tyd om te konsentreer op onderrig. Altyd net papierwerk.
 - Verminder papierwerk.
 - Opleiding in protokol.
 - Hoe om gekombineerde grade te kombineer met al die leerareas.
 - Beplan ons vir een graad of vir beide?
 - Wat doen die regering?
 - Sal u uitvind hoe ons die papierwerk kon verlig vir gekombineerde grade in al die leerareas sodat die leerders effektief gehelp kon word in UGO?
 - Departement moet finaal besluit wat hulle wil bereik en dit toepas.
 - Groot onsekerheid bestaan oor watter vakke geneem moet word vir verskillende studierigtings.
 - Om spesiale opleiding te ontvang in assessering. Die moet insluit / die format van 'n assesseringsbeleid, "its constitution".
 - Hoe om assesseringsinstrumente en metodes toe te pas in 'n regte klaskamer situasie. Die navorser die Hoofonderwyskundiges (first education specialist) sal ondersteun in die verband.
 - Kleiner klasse (klasgroottes tussen 25 – 30).
 - Onderwyser hulp.
 - Afskaal van leerareas.
 - 100% deurlopende assessering.
 - Van "die skool" tegnieke vir grondslagfase moet ingesluit word.
 - Werkslading moet die vermoë van leerders akkommodeer.
 - Maak voorsiening vir "buite die klas / skool" vir leerderondersteuning.
 - Bronne moet uitgebrei word.
 - "Learners are not applying themselves." Opdragte / take word nie ingedien want leerders neem aan dat hulle in elk geval sal slaag.
 - Strenger progressie vereistes word benodig.
 - Indiensopleiding is nodig. Stuur opvoeders na kolleges.
 - Te veel admin – dit moet meer "streamline" gemaak word.
 - Meer opleiding geleenthede. Nasionale take moet voorsien word.
 - Duideliker riglyne ten opsigte van kriteria.
 - Gemeenskaplike taakassessering (CAT) vir Grade 3, 6, 9 & 12.
 - Meer gespesialiseerde vaardighede nodig om voorbeeld rubrieke te ontwikkel waaruit opvoeders kan kies.
 - Deeglike en gereelde opleiding.
 - Ondersteuning in leerderondersteuningsmateriaal (LTSM).
 - Ondersteuning in addisionele bronne.
 - Werkswinkels word benodig.
 - Voldoende tyd vir opleiding deur die Departement.
 - Genoeg bronne vir UGO.
 - Ons het 'n databasis nodig vir goeie rubrieke.
 - Te veel leerders per klas.
 - Tydrowend – minder tyd vir onderrig.
-
- Onderwysdepartement moet konsulteer met NGOs om opvoeders maandeliks op te lei.

- Die Departement moet alle opvoeders groep na werksinkels vir UGO en die vra vir 'n minimum van 2 opvoeders hê.
- Die Departement moet opleiding en implimentering monitor.
- Skole moet kluster om mekaar te help met lesbeplanning en assessering.
- Departement moet bronne voorsien vir skole wat behoefte is.

- Voltydse opleiding in UGO.
- Departement moet opvoeders oplei in skofte.
- Regering moet opleiding subsidieer.
- Daar moet voorsiening gemaak word vir 2 jaar opleiding.
- "Learning outcomes – how can one successfully assess achievement."
- Die onderwyser-leerder verhouding moet 1:20 wees.
- Taalprobleem moet aangespreek word.
- Afwesigheid moet aangespreek word.
- Meer werksinkels.
- Vakadviseurs moet meer kennis dra en ingelig wees.
- Onderwysers moet spesialiseer en landelike opvoeders insluit.
- Die sisteem self moet verander.
- Dit is moeilik om handboeke te kies vir leerders weens die feit dat daar (te) min hoeveelhede na skole geallokeer word.
- Plek van veiligheid vir skole moet voorsiening gemaak word.

- Daarstelling van handboeke met leerprogramme – demonstrasie van wyses van assessering en hoe om te assesser om eenvormigheid en kwaliteit standard van leer en onderrig te bewerkstellig / handhaaf.

- Gereelde werksinkels.
- Verskaffing van boeke en handboeke.
- Skole moet voorsien word met voldoende bronne.
- Opvoeders moet studieverlof gegee word.
- Lesbeplanning.
- Lesbeplanning.
- Assessering.
- Assessering.
- Integrering.
- Integrering.
- Gebrek aan bronne.
- Gebrek aan bronne.

- Om opleiding te ontvang in alle aspekte van assessering.
- Om gereelde opleiding te ontvang in assessering gebaseer op elke item.
- Gereelde terugvoer en insette van opvoeders.

- (Revisiting) Monitor gereeld wat opvoeders leer en implimenteer.

- Opleiding in assessering word benodig.

- Riglyne vir kriteria implimentering wat opgevolg word deur Departement.

- Behoorlike opleiding.
- Behoorlike leiding deur Departement en skool.

- Lees meer oor assessering.
- Assesseer gereeld (deurlopende assessering).
- Verander die houdings.
- Opvoeding van ouers.
- Vra ander onderwysers.
- Doen 'n kursus in assessering (as daar een is).
- Het Universiteit se hulp nodig.
- Verdere opleiding is nodig.
- Ondersteun die Onderwysdepartement.
- Samewerking tussen onderwysers / kolleges
- Oplossing vir oorvol klaskamers.
- Voorsiening van voldoende en relevante leerbronne / hulpmiddels bv. Boeke, karate, audio-visuele-materiaal, labaratorium (beide taal en wetenskaplik).

- Daarstelling van 'n handleiding vir rubrieke / matriks vir elke moontlike opdrag in leerarea: Afrikaans huistaal.

- Afrikaans huistaal kry geen erkenning vir ons streek nie. Hier is net 2 skole wat voorsiening maak vir afrikaanse huistaal.
- Alle werkswinkels is gerig op eerste en tweede addisionele taal. Ons het nie 'n vakadviseur vir Afrikaans. Werkswinkels word in setswana aangebied met 'n bietjie engels tussen in. so hoe kon die Departement van ons verwag om te weet hoe om te assessee!?

- Fasiliteerders onbekwaam. Kry spesialiste om in 'n video te verduidelik en na skole te stuur.
- Geheim van sukses – hou dit eenvoudig.
- Tans is dit nie eenvoudig nie en baie tydrowend. Ons is net besig met papierwerk en lees word verwaarloos.
- Al die assessering sal nie die onderrig verbeter nie.
- Jy sal nie kry dat lui onderwysers al die papierwerk doen nie – hulle verwaarloos net hul klasse meer.

- Onderwysers moet voorsien word van indiepte opleiding vir UGO. Opvolg kursusse moet ook voorsien word om te sien hoe goed die onderwysers gevorder het.

- Werkswinkels in assessering.
- Werkswinkel in die protokol van assessering.

- Omvattende werkswinkel in assessering asook die protokol in assessering.

- Leerders se afwesigheid – nodig om beleid aan te pas.
- Nie indiening van projekte – nodig om beleid aan te pas.
- Leerders apathies – nodig om beleid aan te pas.

- Gebrek aan bronne – handboeke laat of nie afgelewer.
- Meer befondsing vir leerders.
- Plaaslike omstandighede moet inaggeneem word wanneer Nasionale riglyne opgestel word.

- Bied beter handboeke aan.
- Kleiner klasse of assistente vir assessering.

- Vorming van clusters.
- Prioritiseer die probleem.
- Vra vir ander wat die probleem beter verstaan en vra vir 'n werkswinkel.
- UGO het nie 'n probleem nie. Ons vra tyd vir 'n werkswinkel.
- Onderrig en leermateriaal moet beskikbaar gemaak word.
- Deeglike opleiding in UGO-assessering.
- Volle betrokkenheid van die Departement om seker te maak dat UGO 'n sukses is.
- Terminologie wat in UGO gebruik word is bokant ons kennis / begrip.
- Leerderondersteuningsmateriaal moet duidelik wys wat gedoen moet word in elke leeruitkomst.
- Verdere opleiding.
- Verminder papierwerk.
- Lei fasiliteerders deeglik op.
- Leerareas verminder – slegs leerprogramme en lesplanne.
- Kennis moet domineer.
- Ondersteuning vir opvoeders gegee word.
- Gereelde werksinkels moet gehou word om vergaderings moet verminder word.
- Daar moet opleidings geleenthede wees. Skole moet leiding hê.
- Het meer opleiding nodig, meer werksinkels.
- Onderwyser nie seker wat om te doen op 'n praktiese daaglikse basis.
- Verbetering van onderrig praktyke.
- Meer begrip van die onderwysers se omstandighede.
- Beperkte tyd en werkslading ten opsigte van administratiewe werk.
- Dalk 'n assistent wat leerders met spesiale behoeftes kan ondersteun.
- Ons moet gereelde ondersteuning kry van die Onderwys departement.
- Ons moet gereelde ondersteuning kry van leerarea-bestuurders.
- Ons moet sertifikate kry van werkswinkel.
- Assesseringsbeleid ontbreek.
- Ons meng tans ou metode met 'n nuwe benadering.
- Ons het steeds verdere opleiding in UGO nodig.
- Ons het 'n skoolgebaseerde werkswinkel nodig onder die monitering van die distrik.
- Ons het 'n opeenhoping van Grade / Standards, e.g. Grade 1 & 2, Grade 3,4 & 5 en Grade 6 & 7.
- Ons het 'n voorbereide skema boek nodig vir alle fases.
- As die departement kon affilieer met 'n universiteit wat opvoeders kon help in die assessering van UGO. Mesken die daarstelling van volledige kursus in UGO-assessering.

- Meer uitgebreide opleiding.
- Skole ondersteuning sisteme.
- Voorbeelde van assessering metodes moet duidelik uiteengesit word.
- Minder tydverbruik wyses van assessering.

- Meer tyd is nodig vir opleiding.
- Verskillende wyses van assessering moet deeglik hanteer word.

- Nie noodwendig problematies nie maar het baie uitdagings.

- Gebruik die 4 puntskaal van Graad 4.

- Die assesseringsstandaarde is duidelik en belyn met die leëruikomste, maar tydsbestuur word 'n prioriteit. Onderrig en leer moet voortgaan / (deurlopend) wees en assessering moet op 'n gereelde grondslag plaasvind. Ek het net 'n probleem om te besluit op watter assessering gerapporteer moet word.

- Minder groe-passerings aangesien dit raserig word en steun swakker leerders op maats om die werk te doen.

- Te veel leerders in 'n klas – deurlopende assessering kon nie geimplimenteer word tot die beste van elkeen se vermoë nie.
- Gedifferensieë assessering kon nie geimplimenteer word aangesien dat daar te veel leerders en een klas is.
- Opvoeders word nie riglyne of opleiding gegee hoe om leerders met leerbehoefes te assesser. Ons het dit onder die departement se aandag gebring, maar het tot op datum geen terugvoering ontvang nie.
- Vir assessering in UGO – om suksesvol te wees het ons 'n onderwyser-leerder verhouding nodig van 1:25.

- Verminder papierwerk.
- Verminder verwagtings.
- Versoek proaktiewe “cascading” van onderwys departement se inligting e.g. assesseringsvereistes e.g. vordering.

- Het opleiding nodig.

- Leerders moet te veel op hul eie werk en is nie instraat daartoe nie. Ouers help ook te veel met projekte. Afwesigheid van leerders 'n groot probleem.

- UGO-assessering moet verfyn word.
- Leiding hoe om assessering instrument te ontwerp.

- Assessering van 'n leerder in een skool sal nie dieselfde wees as in 'n ander skool nie.

- Assessering kan nie dieselfde wees vir alle skole nie.
- Die opvoeder se werkslading moet in ag geneem word sowel as die agtergrond van die leerders.

- Moet 130+ aspekte per leerder assesser vir een 4-punt / 7-punt skaal op rapport. Werk met 4 grade en 2 leerareas. Wil alles perfek hê, dus breek my selfbeeld af?

- Assessering plus voorbereiding van 12 voorbereidings verg onmoontlike hoeveelheid tyd.
- Die onderwyser-leerderverhouding moet in berekening gebring word.
- Daar is 'n behoefte vir 'n beter infrastruktuur en meeste skole e.g. skool klinieke.
- Vir leerders met hindernisse is dit nodig dat onderwysers opgelei word en hul werkslading wat verminder moet word.
- Tyd.
- Groepe te groot.
- Tyd.
- Swak leerders verdwyn.
- UGO-assessering kan slegs in kleingroepe werk.
- Duidelike riglyne.
- Dokumentasie word nie volledig vanaf die departement af ontvang nie.
- Protocol dui op dokumnete wat benut moet word, maar nie beskikbaar is nie – dis sleg en swak en onvaarbaar!
- Hoe kon daar van ons verwag om beleid te implimenteer sonder alle dokumente!
- Vereenvoudig die sisteem nog meer. Die GDE moet leerprogramme en werkskedges voorsien vir skol in die AOO bond.
- Gee genoeg opleiding.
- Papierwerk moet verminder.
- Genoen ondersteuning moet duer die Departement van Onderwys gegee word.
- Dinge moet nie elke dag verander nie (assessering).
- Kan nie self-assessering gebruik as 'n punt nie. Te veel tyd word gebruik by assessering.
- Verminder papierwerk.
- Voorsien assesseringsmateriaal.
- Gee 'n volle jaar opleiding.
- Assessering gedoen op 'n weeklikse basis.
- Ontwikkelingsprogramme wat gemaak word op 'n kwartaallikse basis.
- Gee 'n geleentheid om te studeer in assessering.
- Om opgelei te word in assessering.
- Werkswinkel in assessering.
- Een volle jaar opleiding in UGO-assessering.
- Voorsiening van assesseringsinstrumente.
- Hersien die UGO-assesseringsbeleid.
- 5-puntskaal eerder as 4-puntskaal.
- Ons het opleiding en werkswinkels nodig en deeglike opleiding in rekordering.
- Opleiding en werkswinkels in UGO-assessering.
- Verminder die papierwerk.

- Gaan terug na 'n meer gedissiplineerde volskaalse eksamen-sisteem om leerders se progressie te toets.
- Gee voldoende opleiding aan opvoeders wat ten volle bemagtig sal wees in die taak wat hulle in die gesig staal.
- Maak bronne meer beskikbaar.
- Bied ondersteuning aan opvoeders – laat toe dat leerders jaar herhaal waar nodig sonder te veel “red tape”.
- Keer terug na syllabus, toets, kennis en orde!
- Rekordering van multi-graad.
- Heropleiding.
- Heropleiding.

BYLAAG E

VOORBEELD VAN 'N REKORDERINGSKAART VIR GRADE 10-12

BYLAAG E: VOORBEELD VAN 'N REKORDINGSKAART VIR GRADE 10-12

VAK:

GRAAD:

KLAS:

		TERMYN 1				TERMYN 2				TERMYN 3				TERMYN 4				Finale Punt
NAAM VAN TAAK																		
ASSESSERINGSDATUM					Totaal				Totaal				Totaal				Totaal	
LEERDERNAAM	PUNT																	400
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		

NOTA: Vakke wat 'n Praktiese of Prestasie-assesseringstaak (PAT) insluit, kan 'n ekstra kolom byvoeg om leerderprestasie in sulke take te rekordeer.
 Taalonderwysers sal 2-3 kolomme per termyn moet byvoeg.
 (SA, 2006:33)

BYLAAG F

VOORBEELD VAN 'N KUMMULATIEWE REKORDERINGSKAART VIR DIE GRONDSLAG EN INTERMEDIÊRE FASE

KUMMULATIEWE VERSLAGKAART VIR DIE GRONDSLAG EN INTERMEDIÊRE FASE

BYLAAG F									
%					VLAKAANDUIDERS			KODE	
70-100%					Uitstaande				
50-69%					Bereik				
35-49%					Gedeeltelik bereik				
1-34%					Nie bereik nie				
GRAAD	JAAR	TLO	Ander	RESULTATE					
				GELETTERDHEID	GESYFERDHEID	LEWENS- VAARDIGHED	KOMMENTAAR	AANTAL DAE AFWESIG	BEVORDE RING Y/N

INTERMEDIÊRE FASE (Gebruik asb. 'n SWART pen om bereikingsvlakke in te vul)

GRAAD	JAAR	TLO	TALE HT/EAT/TAT			2. WISKUNDE	3. NS	4. TEG.	5. SOSIALEWETE NSKAPPE	6. EBW	7. K&K	8. LO	KOMMENTAAR	AANTAL DAE AFWESIG	BEVOR- DERING Y/N

(SA, 2007:39)

BYLAAG G

VOORBEELD VAN 'N RAPPORT VIR GRONDSLAGFASE (GRADE R-3)

BYLAAG G				
VOORBEELD VAN 'N RAPPORT VIR GRADE R-3				
NAAM VAN SKOOL:				
JAAR:		TERMYN:		
NAAM VAN LEERDER:		GRAAD:		KLAS:
GEBOORTEDATUM:				
VAK	TERMYN 1 Kode & Vlak- beskrywer	TERMYN 2 Kode & Vlak- beskrywer	TERMYN 3 Kode & Vlak- beskrywer	TERMYN 4 Kode & Vlak- beskrywer
Geletterdheid: Moedertaal/Eerste Addisionele Taal – Landstaal				
Gesyferdheid				
Lewensvaardighede				
Dae afwesig				

Kommentaar:

(Kommentaar moet vir elke leerprogram en stelling rondom bevordering gemaak word.)

Skool sluit op _____ en heropen op _____

Handtekeninge:

Datum:

Kommentaar

Hoof

Onderwyser				
Ouer				

GRADERINGSKODE	BESKRYWING VAN BEKWAAMHEID	
7	Uitstaande bereiking	SKOOL STEMPEL
6	Verdienstelike bereiking	
5	Aansienlik bereiking	
4	Genoegsame bereiking	
3	Middelmatige bereiking	
2	Elementêre bereiking	
1	Nie bereik nie	

(SA, 2007:42)

BYLAAG H

VOORBEELD VAN 'N RAPPORT VIR INTERMEDIÊRE (GRADE R-4-6)

BYLAAG H				
VOORBEELD VAN 'N RAPPORT VIR GRADE 4-6				
NAAM VAN SKOOL:				
JAAR:		TERMYN:		
NAAM VAN LEERDER:		GRAAD:		KLAS:
GEBOORTEDATUM:				

VAK	TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4
	Kode/%	Kode/%	Kode/%	Kode/%
Taal 1: Moedertaal – Landstaal				
Taal 2: <i>Staatsvlak – Landstaal</i>				
Taal 3: <i>as van toepassing</i>				
Lewensoriëntering				
Wiskunde				
Natuurlike Wetenskappe				
Ekonomiese Bestuurswetenskappe				
Kuns & Kultuur				
Sosiale Wetenskappe				
Tegnologie				
Dae afwesig				

Kommentaar:

(Kommentaar moet vir elke leerprogram en stelling rondom bevordering gemaak word.)

Skool sluit op _____ en heropen op _____

Handtekening:

Datum:

Kommentaar

Hoof

Onderwyser				
Ouer				

GRADERINGSKODE	BESKRYWING VAN BEKWAAMHEID	PERSENTASIE
4	Uitstaande bereiking	70-100
3	Aanvaarbare bereiking	50-69
2	Gedeeltelike bereiking	35-49
1	Nie bereik nie	1-34

**SKOOL
STEMPEL**

(SA, 2007:43)

BYLAAG I

VOORBEELD VAN 'N RAPPORT VIR SENIOR FASE GRADE 7-9)

BYLAAG I'				
VOORBEELD VAN 'N RAPPORT VIR SENIOR FASE (GRADE 7-9)				
NAAM VAN SKOOL:				
JAAR:		TERMYN:		
NAAM VAN LEERDER:		GRAAD:	KLAS:	
GEBOORTEDATUM:				

VAK	TERMYN 1	TERMYN 2	TERMYN 3	TERMYN 4
	Kode/%	Kode/%	Kode/%	Kode/%
Taal 1: Huistaal – Landstaal				
Taal 2: Staatsvlak – Landstaal				
Taal 3: as van toepassing				
Lewensoriëntering				
Wiskunde				
Natuurlike Wetenskappe				
Ekonomiese Bestuurswetenskappe				
Kuns & Kultuur				
Sosiale Wetenskappe				
Tegnologie				
Dae afwesig				

Kommentaar:

(Kommentaar moet gelewer word en 'n stelling moet rondom bevordering gemaak word. In die geval van Graad 9, sal die kommentaar oor bevordering wees.)

Skool sluit op _____ en heropen op _____

Handtekeninge:

Datum:

Kommentaar

Hoof

Onderwyser				
Ouer				

GRADERINGSKODE	BESKRYWING VAN BEKWAAMHEID	PERSENTASIE	
7	Uitstaande bereiking	80-100	
6	Verdienstelike bereiking	70-79	
5	Aansienlik bereiking	60-69	
4	Genoegsame bereiking	50-59	
3	Middelmatige bereiking	40-49	
2	Elementêre bereiking	30-39	
1	Nie bereik nie	0-29	

(SA, 2007:44) SKOOL STEMPE

BYLAAG J

KOMMENTAAR OP VRAELYS -

LOODSONDERSOEK

Lukas Meyer - Memo PROF L Meyer Vordering Navorsingsprojek Assesseringsvraelys I27022004.doc

Page 1

LAERSKOOL

MALELANE

PRIMARY SCHOOL

POSBUS/P.O. BOX 65, MALELANE 1320 TEL: (013) 790 0309 / 790 0558 FAX (013) 790 0064
E-POS: laermal@mvweb.co.za



27 FEBRUARIE 2004

MEMORANDUM

AAN : PROF L MEYER

VAN : S LUNDIE

INSAKE : VORDERING NAVORSINGSPROJEK : ASSESSERINGSVRAELYS

Ek is in proses om die terugvoering t.o.v. die loodsvraelys te verwerk.

Die vraelys is tot op datum by die volgens persone en instansies geloods:-

- * 10 X Laerskole in die Laeveld (Afrikaans & Engels)
- * 8 X Plaasskole en "township skole"
- * Hoof en adjunkhoofonderwyskundiges op streeks en Hoofkantoorvlak binne die AOO en VOO band (Kurikulum afdeling) : Mpumalanga Onderwysdepartement (MOD)
- * "Cluster" van Natuurwetenskap onderwysers (plaas, township en stadskole).
- * Ek het kontak gemaak met die GICD. Die Gauteng Institute of Curriculumdevelopment was ons werkstasie tydens die ontwikkeling van die HNKV. (Implementeringswerkgroep). 'n Konsultant wat spesialiseer in assessering is aan my toegewys om die vraelys te evalueer. Lg toon ook groot belangstelling in die navorsingsprojek.
- * Die waarnemende Direkteur vir skoolopvoeders van die Nasionale Onderwysdepartement, Me Lucy Mojane het ook aangedui dat Me Saleka Sokoko wat nasionaal oorhoofs oor assessering is waarde sal toevoeg tot die konstruering van die vraelys. Ek poog nog om met Me Sokoko kontak te maak.

Ek het die voorreg gehad om namens die MOD verlede jaar die Nasionale Coloquium vir Sistemiese Evalueering in Kaapstad by te woon. Prof Strauss (Universiteit van die Vrystaat) wat die sistemiese evalueering geloods het in die Grondslagfase (gr 3) het gister 26 Februarie 2004 die Sistemiese Evalueering vir die Grondslagfase in Mpumalanga hanteer. Ek het hom genader om kommentaar te lewer op die vraelys.

- 2 -

Tydens die Sistemiese Evaluering is daar gebruik gemaak van **kontekstuele vraelyste** wat die toestande van onderrig en leer vir die verskillende skole in ag neem. Bevindinge dui juis daarop dat variasies beduidend is van skool tot skool, streek tot streek asook tussen die verskillende provinsies. Alhoewel daar gedebateer kan word t.o.v. die geldigheid en betroubaarheid rondom die sistemiese evaluering voel ek dat ons nuttige wenke kan kry uit prof Strauss se ondersoek veral t.o.v. die diversiteit tussen skole en provinsies. Die doel is om die vraelys so te konstrueer dat dit gerig is op werklikhede binne skole op alle vlakke.

Ek het Dinsdag, 2 Maart 2004 'n telefoniese onderhoud met prof Strauss t.o.v. die konstruering van die vraelys. Hy het ook aan my genoem dat hy verlede jaar die IIEP (International Institute Education Planning) in Parys bygewoon het wat relevante inligting vir ons insluit. Sy advies is dat ons ook Internasionaal moet beweeg in ons navorsing. Hy het onder andere verwys na David Anrich wat artikels in tydskrifte geskryf het oor vraelyste en assesserings. Hy het ook geadviseer dat ons die Rash-analise moet gebruik in die evaluering van die vraelys. Baie van die begrippe is nog vir my onbekend. Ek hoop na ons gesprek Dinsdag is daar groter duidelikheid.

Oral waar ek onderhoude en gesprekke voer t.o.v. die navorsingsprojek word nie net 'n dringende behoefte uitgespreek vir die identifisering van die knelpunte nie maar is daar ook afwagting vir hulpverleningsprogramme. Dit is ook een van die **aanbevelings van die sistemiese evaluering** wat nasionaal uitgevoer is nl opleiding van opvoeders in assesserings (assessors). Die Ehlanzeni Regional Office (MOD) se Streeksdirekteur en hoofonderwyskundige het reeds in antispasie toestemming verleen vir die navorsing (misverstand !)

Ek hoop daar is nog tyd om die genoemde afsprake af te handel en die inligting te verwerk in die vraelys (sou daar enige wees). U moet asb reghelp of keer as ek oorboord gaan!

Ek geniet die skakeling, belangstelling en insette van die verskillende persone.

Groete



SAMPIE LUNDIE

KOMMENTAAR OP VRAELYSTE

Shirley Shy

Comments on "Questionnaire on Assessment"

1. The principal strengths of this questionnaire are:

- 1.1. Its logical structure and simple language, which makes it easy-to-use and therefore more likely to elicit a response from teachers and the to improve the quality of their responses.
- 1.2. Its focus on the teachers' actual classroom practice rather than on theoretical issues. It is always difficult to get a comprehensive picture from statistical data, but I think this questionnaire will definitely produce useful information.

→ 2. Section A, Q7 is the most important question in this section and for this reason should perhaps be asked first. My point is that teachers in the different phases are currently using different curricula: Grades 1-3 and Grade 10 should be on the new NCS. Grades 4-9 are on the original C2005. Grades 11 and 12 are still on the old NATED curriculum. The assessment practices and procedures required by these curricula are very different and all responses to this questionnaire should be interpreted in the light of curriculum requirements.

3. Some comments on Section B:

→ 3.1. Q1.1 and 1.2 ask whether the respondent has received any OBE-Assessment training and, if so, who presented it. Would it not also be useful asking the duration of the training? Some teachers have received quite a lot, others very little. There might be link between duration of training received and responses to other questions in Section B.

→ 3.2. Q2.1 asks whether the respondent's school has a school-based assessment policy. I would also ask whether the respondent has seen or has access to any of the national policy documents on OBE-assessment and, if so, which ones. This might throw some light on the vexed but important question of which policy documents actually reach the teachers who are supposed to implement them.

3.3. Further to Q2.2, I would also ask the respondents to give an example of how the school's assessment policy has helped or not helped them with their own assessments.

3.4. Similarly in Q2.5 I would ask for an example of how membership of school assessment team has helped or not helped the respondent. The GDE experimented with school, circuit and district assessment teams in 1999-2000. It was a dismal failure and it would be useful to know whether recent experience has produced better results.

[As mentioned in par 1.1 above, I realise that there is always a trade-off between the need for easy-to-collate responses and the desire for full information, but I think some really useful information might come out of the responses to these additional questions]

→ 3.5. Q3.4 lists 7 possible focal points of assessment. I am not sure where this list came from and I would be worried that teachers might interpret it as pointing to 7 things they *should* be focusing on. Unless there is a particular reason why these 7 aspects were chosen, I would recommend listing a recognised hierarchy of educational outcomes like Bloom's (Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis and Evaluation) or Quellmatz's (Recall, Analysis, Comparison, Inference and Evaluation). The advantage of doing this would be that it encourage teachers to

Duration of training

National Policy documents Availability access in schools.

improve their assessments by going beyond the usual focus on recall of information. I am always conscious of the washback effect of "official" documents on teachers.

→ 3.6. Q3.13: I would suggest changing the options here to reflect the official requirements of school reports, namely:

3.7. I really like Q4.2 and 4.3 at the end. I expect that you will get some of your most useful and insightful information from responses to these two questions.

4. One other point (which you may already have fully taken into consideration) is that the teachers' responses will, of course, be based upon their perceptions of what OBE-assessment means and of their own practices. These perceptions may not always be well-informed. For example, the May 2000 *Report of the Review Committee on C2005* (the "Chisholm Report") noted that:

"Available evidence of teacher understanding of C2005 is generally weak and there is a wide gap between what teachers say they know and what they actually do.... The mismatch between what teachers say they understand and how they externalise their understanding became very clear during the site visits... Teachers show evidence that they had embraced the form rather than the spirit and the content of the ideas." (p63)

It would therefore be ideal if this questionnaire went hand-in-hand with a few in-depth interviews with selected teachers or observation of a few selected teachers in their classrooms in order to verify (or qualify) the conclusions reached on the basis of responses to the questionnaire.

AB

Hope this helps!

KOMMENTAAR OP VRAELYSTE

SAOU *(Noord)

* Translated as South African Teachers Union
Tel: (012) 348-9641 Faks/Fax: (012) 365-1977 / (012) 348-9658

MEMORANDUM

01 Desember 2003

Aan: Prof L.Meyer
Prof C. Wolhuter

CC Dr G Niebuhr : Kurrikulumkoördineerder (SAOU)

Van: Sampie Lundie

Insake: Terugvoer: Vraelys oor assessering en moontlik verwante sake :

Graag gee ek vir u terugvoer t.o.v die bogenoemde aangeleentheid.

- Die vraelys is sonder inspanning deur 20 personeellede voltooi.
- Dit moet dalk in ag geneem word dat die personeel van Laerskool Malelane heelwat blootstelling die afgelope 5 jaar ontvang het t.o.v UGO en assesseringsopleiding.
- Die vraelys slaag egter tog daarin om knelpunte te identifiseer wat deur hulpverleningstrategieë aan gespreek kan word.
- Die waarde wat die vraelys vir ons as personeel van L/S Malelane gehad het is dat sekere behoeftes geïdentifiseer is wat nie voorheen verklank is nie en waar daar aanvaar is dat die personeel wel oor die vaardighede beskik.
- Daar word besef dat die vraelys nie te omslagtig moet wees nie, tog wil ek voorstel dat die volgende elemente van assessering binne die vraelys op 'n manier geakkomodeer word.
 1. Waarom assesser ?
 - Aanspreeklikheid.
 - Ontwikkeling.
 2. Beplanning van assessering - geïntegreerde assessering - verwys na koöperatiewe onderrig en leer.
 3. Kriteria gerigte vs normgerigte assessering.
 4. Vormatiewe vs Summatiewe assessering.
 5. Gebruik van rubriek (beoordelingskale) en kontrole (werkverigting).
 6. Leerdergesentreerde benadering.
 7. Progressie in leerruitkomst en assesseringstandaarde.
 8. Minimum vereistes - Beweging deur grade / fase.

- 9. Moderering - gehalteversekering (slaag of druip).
 - Konsekwenheid.
 - Vergelykbaarheid.
- 10. Konsolidasie van leerderprestasie om meting te voorsien.
 - Gewigswaarde / tydstoewysing / krediete
- Daar bestaan huidiglik heelwat knelpunte t.o.v die bogenoemde. Ek wil graag voorstel dat ons tyd inruim om die "issues" te beredeneer vir moontlike insluiting.
- Enkele knelpunte wat geïdentifiseer is deur die vraelys (20 personeellede van L/S Malelane).
 - ~ Interpretasie van assesseringstandaarde.
 - ~ Puntetoekenning (leveling)
 - ~ Konsekwenheid, vergelykbaarheid
 - ~ Konsep t.o.v UGO (paradigma) - Verwys na bylaag "UGO is assessering"
 - ~ Tekortkominge van 'n 4 puntskaal teenoor voordele van 6 - 8 puntskaal.
 - ~ Onderrig en leersteunmateriaal in sekere leerareas ontoereikend.
 - ~ Klasse groter as 35 maak leerdergesentreerde onderrig moeilik haalbaar.
 - ~ Betroubaarheid by groe-passessering - kulture verskil.
 - ~ Assesseringstegnieke en metodes vereis dikwels langer periodes as 55 minute.
 - ~ Inklusiwiteit
 - ~ Konseptuele verbindings / pregressie
 - ~ Alles insluitende onderrig
- Die meeste van die knelpunte is verwant aan die ervaringsvlakke van die opvoeders t.o.v UGO en assessering. Meer betroubare inligting kan versamel word van personeel wat reeds UGO op 'n bepaalde vlak implementeer as personeel wat in proses is om te implementeer of glad nie, bv. nuutaangestelde personeel.
- Die verwagting is dat die kennis en vaardigheidsvlakke van 'n opvoeder sowel as die vlak waarop HNKV geïmplementeer word beduidend gaan wees t.o.v die voltooiing van die vraelys asook die identifisering van knelpunte.
- Die vlak / graad van implementering ("degree of implementation") moet sover moontlik bepaal word wat verbandhoudend kan wees t.o.v knelpunte. Hulpverleningstrategie kan dan op 'n bepaalde vlak gestruktureerd aangebied word.

Vriendelike groete

.....
SAMPHE LUNDIE