

HOOFTUK 3

ONTLEDING VAN ASSESSERINGSPRAKTYKE

3.1 INLEIDING

Ben-David (2000) meen dat die assessering van lewenslange leerders wat ook as werknemers (dosente) in diens van 'n onderneming staan deeglike beplanning sowel as goed ontwerpte modelle vereis (sien hoofstuk 6). Volgens dié skrywer is dit ook belangrik om te weet hoe menslike hulpbronne in die werksplek leer. Daar moet duidelik onderskeid getref word tussen “by-die-werk-opleiding” (werkgerigte opleiding) en “by-die-werk-leer” (werkgerigte leer) (sien Mentz, 2000:69-81). Werkgerigte leer het volgens Ben-David (2000) ook verskeie eienskappe, waaronder:

- informele leer, of 'n intensionele poging van die leerder (dosent) om deur 'n selfgerigte poging of ervaringsleer die verlangde inligting te versamel; en
- insidentele leer, of nie-intensionele leer waar die leerder (dosent) deur middel van eksperimentele aktiwiteite werkverwante ervarings interpreteer. Die organisering en interpretering van ervarings word deur die leerder (dosent) self onderneem.

Sonder doeltreffende ingryping en terugvoer aan die kandidaat (dosent) kan dié informele leerervaring gewenste of ongewenste rigtings inslaan, met moontlike negatiewe gevolge (Ben-David, 2000) (sien vraelys afdeling A, vraag 17).

Benaderings tot assessering behoort die wese van werkgerigte leer te ontdek en te bevorder. Indien gestruktureerde leerervarings beskikbaar is met die gepaardgaande terugvoerstrategieë, kan daar aangeneem word dat die verwagte bevoegdhede aan assessering onderwerp sal word binne die konteks van die betrokke uitkomst van die leerprogram. Indien gestruktureerde leerervarings egter nie beskikbaar is nie, behoort die assesseringspraktyke die betrokke leerervaring te bevorder, aan te moedig of te ondersteun, en behoort die bewyse gevind te word dat die leerder (werker/dosent) die verantwoordelikheid aanvaar om self te soek na leerervarings. Hierdie leerder (dosent) behoort dan egter die geleentheid gegun te word tot 'n refleksie van wat geleer is deur kontak te maak met kollegas (portuurgroep), mentors en tutors. Alle assesseringsintervensies behoort oor 'n onderliggende meganisme van deurlopende terugvoer te beskik (Ben-David, 2000) (sien vraelys afdeling C, vraag 8).

Moontlik kan Ben-David (2000) se argument dat leer deur middel van assessering (assessering vir leer) moet plaasvind eerder as die assessering van leer, in meer besonderhede ontleed word. Dit is in die besonder van belang in die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks waar dosente by 'n *"trial and error"* proses betrokke is in hul individuele pogings om te kan voldoen aan die kriteria en verwagtinge van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (sien vraelys afdeling A, vrae 13 en 35 en afdeling C, vrae 6, 11 en 13).

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n ontledende literatuuroorsig te gee oor aspekte wat direk of indirek skakel of in verband staan met assesseringspraktyke. Die fokus is ontledend op die rolle wat die dosent in die hoërondewyssektor moet vervul om 'n bydrae te lewer tot kwaliteitversekering soos gestel binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (sien SGB, 2001). Verder word daar in die literatuur gekyk na menings oor bestaande assesseringspraktyke en -benaderings hetsy direk of indirek, wat aansluiting vind by dié geïdentifiseerde rolle.

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

- te bepaal wat die praktykbeginsels behels vir die funksionering van dosente in die hoërondewysomgewing (sien 3.2);
- 'n analise te maak (aan die hand van beskikbare literatuur) van die rolle wat vervul moet word deur dosente in Suid-Afrikaanse hoërondewys (sien 3.3);
- enkele ontwikkeling- en/of assesseringspraktyke, -benaderings, -standpunte of -modelle binne die konteks van kwaliteitversekering te beskryf/ontleed (sien 3.4); en
- 'n analise te maak van die konteks waarbinne die assessering van die rolle wat deur dosente vervul moet word moet plaasvind (sien 3.5).

Die hoofstuk word met 'n kort samevatting afgesluit.

3.2 HOËRONDERWYSPRAKTYK AS FUNKSIONERINGSBASIS VIR DOSENTE

In hierdie afdeling word eerstens 'n kort oorsig gegee van praktykbeginsels in die VSA, en daarna word kritiek bespreek op praktyke in Suid-Afrika en enkele ander lande.

3.2.1 Praktykbeginsels in die Verenigde State van Amerika

Die American Association for Higher Education (AAHE, 2000) het in 2000 'n studie onderneem om te bepaal wat as die 10 beste praktykbeginsels in hoër onderwys gesien behoort te word vir dosente om effektief te kan funksioneer. Die fokus van dié praktykbeginsels is primêr om riglyne te voorsien aan nuwe

dosente, senior dosente, voorsitters, en andere wat betrokke is by hoër onderwys (sien vraelys afdeling A, vraag 19). Dié 10 beginsels word kortliks saamgevat in drie onderafdelings, naamlik:

- Verbetering van ampsbekleding (*tenure*)

Goeie praktyk is:

- kommunikeer verwagtinge vir prestasie (sien vraelys afdeling C, vraag 2);
- verskaf terugvoer op vooruitgang (sien vraelys afdeling A, vraag 17);
- portuurgroepoorsig (*overview*) prosesse (sien vraelys afdeling A, vraag 32);
- skep aanpasbare tydraamwerke vir ampsbekleding (sien vraelys afdeling B, vraag 2).

- Aanmoediging van portuurgroepverhoudings

Goeie praktyk is:

- moedig mentorskap deur senior dosente aan;
- verleng mentorskap en terugvoer na gegradueerde studente wat aspireer om as dosente aangestel te word;
- erken die departementshoof of voorsitter as 'n loopbaanborg.

- Vermindering van stres ten opsigte van tyd en balans (sien vraelys afdeling A, vraag 26).

Goeie praktyk is:

- ondersteun onderrig, veral op voorgraadse vlak;

-ondersteun vakkundige ontwikkeling (sien vraelys afdeling C, vraag 9)
en

-bevorder 'n balans tussen professionele en persoonlike lewe.

Terwyl dié navorsing soos onderneem deur die AAHE (2000) 'n aanduiding is van wat goeie praktykbeginsels behels, het Margetson (1997) kort voor die identifisering van dié praktykbeginsels aangedui dat praktyke daarop dui dat akademici 'n geweldige toename in werk ervaar, met gepaardgaande werkverwante stres, dalende moraal en verslegtende werkomstandighede - beide intellektueel en materieel (sien vraelys afdeling C, vrae 1, 6, 11, 12 en 15).

3.2.2 Kritiek op enkele praktyke in Suid-Afrika, die Verenigde Koninkryk, Australië, Kanada en die VSA

3.2.2.1 Suid-Afrika

Of sommige van dié beginsels (sien 3.2.1) in die Suid-Afrikaanse hoërondewysomgewing as van belang geag word, word deur Jansen (2002:15) bevraagteken met opmerkings dat dosente onseker is van hul toekoms as gevolg van die transformasie in hoër onderwys en die onsekerheid rondom 'n begrip soos hoërondewys-otonomie (sien vraelys afdeling C, vraag 15 en figuur 2.13). Hierdie onsekerheid kan moontlik 'n bydaë lewer tot hoër stresvlakke by dosente, maar dit op sigself word nie in hierdie navorsingsprojek ondersoek nie.

Jansen (2002:15) noem byvoorbeeld verder dat die "grootskeepse aanstelling van jong swart akademici as volle professore sonder dat hulle enige geskiedenis het van akademiese prestasie reeds sy tol begin eis". Dit wil dus voorkom asof sommige van die praktykbeginsels soos voorgestel deur die AAHE (2000) nie in die Suid-Afrikaanse hoërondewysomgewing van toepassing gemaak word nie. Die uiteindelijke assessering van akademici wat

eenvoudig nie “die mas opkom nie” kan potensieel negatiewe gevolge inhou vir verskeie rolspelers (sien 3.4.2.5).

3.2.2.2 Verenigde Koningryk, Australië en VSA

Pederson (1998:154) skets 'n donker prentjie vir die akademiese professie in die Verenigde Koninkryk. Sy noem onder meer dat dit 'n professie is wat gevul word deur 'n “ouerwordende generasie” wat in 'n onseker werksomgewing moet funksioneer en onder enorme stres moet werk, terwyl daar ook vinnig beweeg word na deeltydse en kontrakaanstellings. Volgens Margetson (1997) bestaan daar 'n toename in die afskaffing van ampstermyne in die Verenigde Koninkryk, Australië en die Verenigde State van Amerika. Die groot tekort aan biblioteke en ander hulpbronne sowel as die agteruitgang van geboue is verder nie bemoedigende tekens wat kan dien as ondersteuningsbasis vir die geïdentifiseerde praktykbeginsels nie (sien 3.2.1). Dié situasie is verseker nie bevorderlik vir kwaliteit nie. Vir 'n bespreking oor die implikasies van die assessering van kwaliteit in Engeland (en die Verenigde Koninkryk) sien Thomas en Chalkley, (1994).

Kwaliteitversekeringsprosedures en die vereiste dokumentering en rapportering staan nie geïsoleerd van hierdie gevalle nie. Die komitee vir kwaliteitversekering in hoër onderwys in Australië het byvoorbeeld self erken dat die kwaliteitoudits wat onderneem word om kwaliteit te verseker, sterk bevraagteken kan word (Margetson, 1997) (sien 2.4.3 en 2.8). Vir 'n bespreking oor die assessering van kwaliteit in Australië se hoër onderwysomgewing sien Golding, (1995).

3.2.2.3 Kanada

In Kanada het die beginsels waaronder dosente in die hoër onderwysomgewing funksioneer onlangs onder die vergrootglas gekom met 'n studie wat onderneem is deur Farquhar (2001). Farquhar (2001) wys onder andere daarop dat 'n afname in regeringsondersteuning hoër onderwysinstellings gedwing het om kostes te besnoei deur verhoogde effektiwiteit, wat die afbetaling van

sekere akademici ingesluit het (sien vraelys afdeling C, vraag 15). Dit het ook gelei tot frustrasie onder die bestuurders. Die frustrasies kon sekerlik nie 'n positiewe uitwerking gehad het op die funksionering van die betrokke dosente nie (sien vraelys afdeling C, vrae 3 en 4).

Farquhar (2001) gaan verder en wys daarop dat daar met 'n nuwe proses in Kanada begin is waardeur dosente gewerf en gekeur is vir die hoërondewysomgewing (sien 2.11.2 en 2.11.3). So meen die skrywer dat multidissiplinêre bevoegdheid van dosente vereis word maar dat daar min kandidate bestaan wat oor die verlangde multidissiplinêre bevoegdheid beskik (sien vraelys afdeling B, vraag 24). Farquhar (2001) meen dat dié bevoegdheid eerder "ontwikkel" moet word as wat dit "gevind" moet word (sien vraelys afdeling C, vrae 9 en 10). Die bekommernis hieroor is volgens Farquhar (2001) dat dosente wat aangestel word en wat oor multidissiplinêre bevoegdheid beskik, uiteindelik dubbel soveel werk sal moet verrig (sien afdeling B, vraag 34). Dit kan vir seker nie bydra tot die vermindering van stres nie (sien AAHE, 2000 en vraelys afdeling A, vraag 11).

Die fokus op wat goeie praktykbeginsels is, is sekerlik noodsaaklik. Die kritiek wat soms uitgespreek word, behoort analiseer te word, en indien nodig moet daaruit geleer word, sodat dieselfde "foute" nie herhaal word nie. Om 'n breër fokus op die dosent en sy/haar funksie in die hoërondewysomgewing te motiveer, sal daar vervolgens gefokus word op die rolle wat dosente vervul in die konteks van die Nasionale kwalifikasieraamwerk.

3.3 ROLVERWAGTINGS VAN DOSENTE IN HOËR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

In hierdie afdeling word 'n oorsig gegee van die rolverwagtings van dosente soos dit gestel word binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

3.3.1 Inleiding

Om riglyne vir die effektiewe assessering van dosente in staatsgesubsidieerde hoërondewysinstellings daar te stel, is dit noodsaaklik om 'n kort oorsig te verskaf van die rolverwagtings wat aan dosente gestel word binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Daar kan sekerlik ook ander rolle geïdentifiseer word in die literatuur sowel as deur dosente wat hulself reeds jare in dié omgewing bevind. Dit is egter nie die doel van hierdie studie om dié menings te ondersoek nie. Die bestaan van ander rolverwagtings word dus hiermee erken, en kan moontlik binne die riglyne wat uit hierdie studie voortvloei verdiskonteer word in enige assesseringsaksies van dosente se bevoegdheid of prestasie.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se Veld 5, wat die opleiding en ontwikkeling van onderwys-, opleiding- en ontwikkelingpraktisyns hanteer het sewe generiese rolle geïdentifiseer wat toepaslik is vir elke onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyn (onderwyser, dosent, opleier, ens). Alle praktisyns funksioneer in die onderskeie subvelde, naamlik die skool, vroeë kindontwikkeling, volwassene-leer, beroepsgerigte onderwys, opleiding- en ontwikkelingspraktyke en die hoërondewys- en opleidingpraktyk. Die fokus van die ontwikkeling is egter beperk tot die onderwys-, opleiding- en ontwikkelingdeskundigheid en nie op enige ander beroepsgerigte veld ook nie. Prestasie in die onderskeie rolle sal afhang van die betrokke vakdeskundigheid (SGB, 2001 en Welsch, 2001c).

'n Praktiese voorbeeld is die vermoë om wiskundeleer te kan fasiliteer en assessee. Dit sal voorafgegaan moet word deur voldoende begrip van die vakgebied (wiskunde), begrip en bevoegdheid ten opsigte van algemene fasilitering- en assesseringsbeginsels en –benaderings en begrip van die leerder en die doel van leer (vir 'n volledige uiteensetting sien Weber en Somers, 1998:430-437).

Aangesien die oorblywende elf velde binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk voorsiening maak vir die betrokke vakareas, inhoude en beroepsbevoegdheid, is die fokus van veld 5 slegs op hoe onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns met hierdie inhoude, kennis en beroepsbevoegdheid te werk gaan in en tydens die onderrig- en leerproses (SGB, 2001).

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk beoog die ontwikkeling van 'n getransformeerde, geïntegreerde onderwys- en opleidingstelsel (sien figuur 2.15). Die implementering daarvan behoort steeds plaas te vind in bestuurbare fases. Die ontwikkeling van uitkomste en standaarde kan nie transformasie afdwing op 'n nie-getransformeerde stelsel nie aangesien hierdie standaarde en uitkomste in bestaande onderrigsentra gebruik moet word (SGB, 2001) (sien figuur 2.15).

Ter ondersteuning van die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is onderliggende beginsels geïdentifiseer wat in aanmerking geneem moet word deur alle belanghebbende partye, waaronder dosente, tydens die uitvoering van hul onderskeie rolle. Hierdie beginsels is:

- Reëls vir toegang: Die kennis, vaardighede, houdings en waardes waaroor die leerder moet beskik voordat met studie in 'n program begin kan word, moet duidelik gestel word.
- Artikulasie: Verskillende programme en instellings is verbind en leerders moet dus toegelaat word om tussen verskillende komponente van die afleweringstelsel te beweeg.
- Samehang (*coherence*): Die raamwerk moet konsekwent wees betreffende beginsels en sertifisering.

- Geloofwaardigheid: Die standarde en kwalifikasies moet nasionaal geakkrediteer wees deur een van die Nasionale Standaardeliggame (NSB) en waar moontlik, internasionaal aanvaar word.
- Soepelheid: Verskillende weë tot dieselfde leerdoele moet bestaan.
- Integrasie: 'n Verenigende benadering tot onderwys en opleiding word gevolg.
- Legitimiteit: Alle belanghebbendes neem deel aan die beplanning en koördinerings van die raamwerk.
- Oordraagbaarheid: Leerders moet in staat wees om krediete of kwalifikasies van een leerkonteks na 'n ander oor te dra.
- Vooruitgang (*progression*): Beweging, of horisontaal (na 'n ander kwalifikasie op dieselfde vlak) of vertikaal (na 'n kwalifikasie op die volgende vlak) is nodig.
- Erkenning van vorige leer: Deur assessering moet erkenning van vorige toepaslike leer, bv. deur werkservaring, gegee word.
- Relevansie: Die behoeftes van die samelewing moet ondervang word (PU vir CHO, 1999:4; Bellis, 2000:20; Van Dyk *et al.*, 2001:44; Coetzee, 2002:4).

Om dié beginsels te implementeer sal moontlik vereis dat dosente 'n aanpassing sal moet oorweeg ten opsigte van die tyd wat hulle aan bepaalde rolle spandeer. Om bloot te aanvaar dat nou meer gedoen sal word van die een sonder dat daar minder gedoen word van die ander word bevraagteken deur Stacy *et al.* (1993).

Hoewel generiese rolle geïdentifiseer is vir die onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsprofessie en daar verskillende spesialisrigtings (soos onderwysers, dosente, volwassene opvoeders, vroeë-kindontwikkeling-praktisyns en beroepsgerigte opleiers) is, kan die spesialiseringsrigtings van dosente en beroepsgerigte opleiers (indien verbesonder) in dieselfde afdeling geplaas word aangesien daar dieselfde bevoegdhede van beide verwag word, hoewel die kontekste kan verskil (Gunthorpe, 2001; SGB, 2001).

Pace *et al.*, (1991) kategoriseer 'n verskeidenheid rolle vir praktisyns wat betrokke is by die ontwikkeling van menslike hulpbronne onder die volgende afdelings, naamlik:

- Instrumentele rolle: Instrukteur, Fasiliteerder, Organisasie veranderings-agent en Bemarker;
- Analitiese rolle: Behoeftbepaler, Navorsers en Evalueerder/ Assessor;
- Ontwikkelingsrolle: Programontwerper en Materiaalontwikkelaar;
- Mediasierolle: Administrateur, Individuele loopbaan- en ontwikkelingsadviseur.

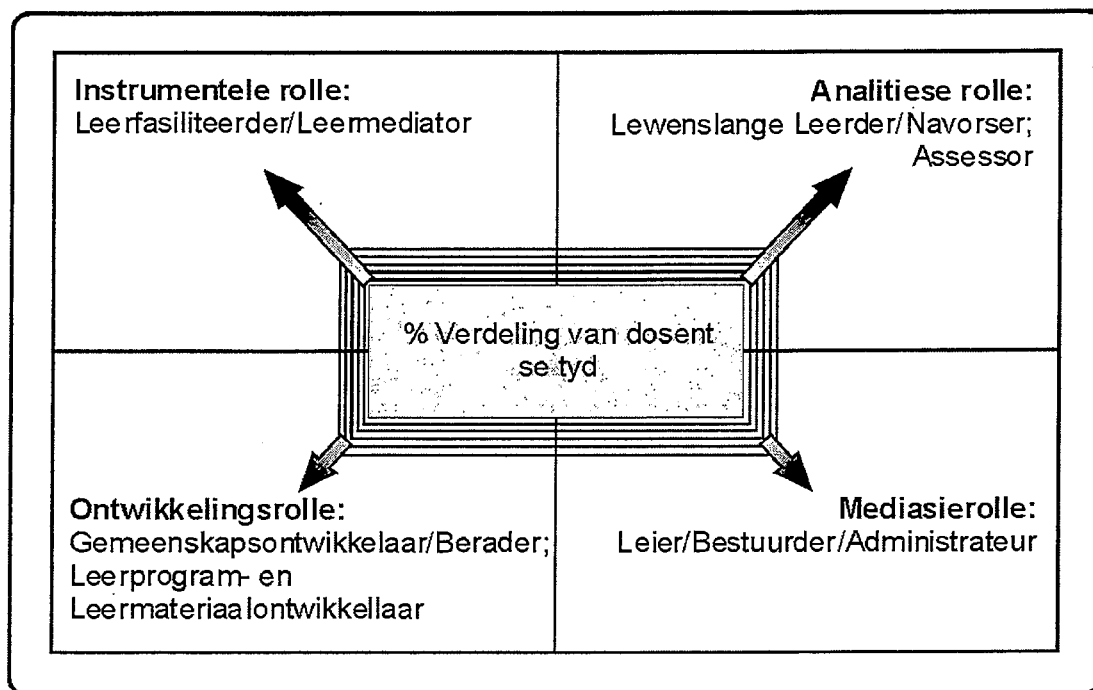
Deur die gebruikmaking van die assesseringskriteria wat ontwikkel is as deel van die standaard vir die bepaalde rolle soos geïdentifiseer in Suid-Afrika kan dit die taak van assessors wat verantwoordelik is vir die bevoegdheids-assessering, -sertifisering en of prestasie-assessering en -sertifisering van dosente aansienlik vergemaklik (sien SGB, 2001 en figuur 3.1). Of al die rolle oor gebruikswaarde beskik binne die konteks van die hoërondewysomgewing is onseker. Brand (2000) meen dat dosente tydens 'n transformasieproses in hoër onderwys hulself die vraag moet afvra of onderrig, navorsing en gemeenskapsdiens voldoende is.

Spady (1994:129) meen dat opleidingspersoneel (dosente) hul rolle totaal verskillend gesien het na die implementering van Uitkomsgerigte Onderwys en Opleiding by 'n betrokke onderwysinstelling. So was daar:

- 'n sterker ingesteldheid op navorsing om altyd te soek na maniere om dinge beter te doen (sien vraelys afdeling B, vraag 33);
- 'n bewuswording dat daar van ou praktyke afstand gedoen moes word (sien vraelys afdeling C, vraag 14);
- 'n hoër verwagting vir kwaliteit-prestasie as gevolg van groter betrokkenheid (sien vraelys afdeling B, vrae 4, 5 en 6) en
- 'n verhoging in die professionaliteit van personeel (dosente) aangesien hulle in-diepte opleiding ontvang het en die geleentheid gehad het om hul werk tydens opleidingssessies en konferensies te kon voorhou en bespreek (sien vraelys afdeling A, vrae 13, 14, 15, afdeling B, vraag 27 en afdeling C, vraag 14).

Die generiese rolle wat deur onderwys-, opleiding- en ontwikkelingpraktisyns (ook dosente) vervul moet word en aan bevoegdheid- en/of prestasie-assessering (sien 2.2.4) onderwerp behoort te word as deel van kwaliteitversekering (sien 2.8) deur middel van paslike assesseringsinstrumente (sien 2.7), sal nou kortliks bespreek word (sien ook figuur 2.11).

Figuur 3.1 Rolverdeling van dosente binne die hoër onderwysomgewing



Nota: Die rol wat vervul word as vakspesialis/vakkundige (bv, Wiskundige, Ingenieur, Ekoonom, Teoloog ens.) word nie in figuur 3.1 aangedui nie.

3.3.2 Leerfasiliteerder of leermediator

Uitkomsgerigte onderwys en opleiding volg 'n belewenis- of ervaringsbenadering tot die fasilitering van leer. Hierdie leer sluit in dat dit aktief is en dat persoonlike ervarings en algemene konsepte beide in teorie sowel as in aksie vergestalt word (Coetzee, 2002:131). Die benadering kan van die dosent as leerfasiliteerder kreatiwiteit vereis wat bevorderlik kan wees vir 'n omgewing van opgewondenheid, nuuskierigheid en egte studente-leer (*genuine student learning*) (Simplicio, 2000) (vir 'n uiteensetting van kreatiwiteit sien Raven, 1997:30). Dié kreatiwiteit moet nie verwar word deur te dink dat dit die gebruik van tegnologie beteken nie (Moore & MacLarty, 1993:94).

Die memorisering van inhoud moet plek maak vir 'n in-diepte eksplorاسie van kwessies en 'n verbintenis tot komplekse projekte. Verder moet fasiliteerders (dosente) studente onderrig oor die betekenis van kwaliteit-leer (Spady,

1994:128). Om dit te kan vermag, is volgens Harden en Crosby (2000) gewis nie 'n maklike taak nie. Hulle beskryf die rol van onderriggewer (leerfasiliteerder) as kompleks en beslis nie 'n rol wat deur enige dosent vervul kan word nie.

Verder kan van dosente verwag word om leerders as verbruikers en kliënte te beskou en dienoreenkomstig te hanteer (sien 3.4.2.3). Die moontlikheid word geopper dat die akkommodering van leerstyle dalk 'n foutiewe benadering kan wees. Die vraag word gestel of dit nie eerder vervang moet word met 'n soeke na hoe leerders graag wil leer nie (Cohen, 2001). Dit behoort moontlik voorafgegaan te word deur 'n paradigmaskuif aan die kant van dosente. Wilmot (1999:257) meen juis dat Suid-Afrikaanse onderwys besig is met 'n paradigmaskuif.

Volgens die CPD (1995:194) is die betekenis van fasilitering om te help om iets makliker te laat gebeur. In die onderrig- en leerkonteks verwys dit beslis daarna dat die leerder sal leer. Pace *et al.* (1991:13) meen dat dit die fasiliteerder se rol is om inligting aan te bied en om gestruktureerde leerervarings, groep-besprekings en groepprosesse te bestuur. Of dit werklik in die onderrigsituasie gebeur, word betwyfel deur Engelbrecht (soos aangehaal deur Rademeyer, 2001b:13) wat in 'n onlangse studie die faktore geïdentifiseer het wat akademiese prestasie benadeel. Sommige hiervan sluit in dat studente onseker is van wat die dosente presies van hul verwag, negatiewe dosent-studentverhoudinge, dat die tempo waarteen leesstof afgehandel word onvoldoende is en die verskillende wyses waarop dosente hul lesings aanbied. Die faktore sluit aan by die rol van leerfasiliteerder of leermediator wat deur die dosent vervul moet word.

In 'n leeromgewing waar die dosent optree as leerfasiliteerder deel die dosent die verantwoordelikheid met die leerder om beheer uit te oefen oor die leerproses. Die fasiliteerder skep 'n geleentheid vir die leerders om relevante ondervinding op te doen wat verband hou met die verwagte leeruitkomste wat

bereik moet word. Verder word die leerder aangemoedig om 'n terugskouing te doen van die betrokke ondervinding en om in 'n oop gesprek daaroor te tree. Die geleentheid vir die toepassing van hierdie ervarings word geskep in die opleidingslokaal, in die werksplek of in lewenswerklike kontekste deur praktiese projekte of opdragte wat verkieslik in samewerking met die relevante werkgewer saamgestel word (Coetzee, 2002:131).

Om in 'n onderrig- en leeromgewing as effektiewe leerfasiliteerder gesertifiseer te word behoort die dosent (wat funksioneer as leerfasiliteerder) in staat te wees om 'n omgewing en klimaat te skep wat bevorderlik is vir leer. Tydens die leerfasiliteringsproses word daar ook verwag dat die dosent interaktiewe leergeleentheid en leermateriaal sal kan voorsien. Die fasiliteerder moet ook vraagtegnieke bemeester het en kan besluit wanneer die geskikste tyd is vir vrae sowel as mondelinge riglyne aan leerders tydens die leerfasiliteringsproses. Die hulp aan leerders om verbande te trek en om betekenis aan inligting te gee om relevante toepassings te kan maak en om enige gapings wat verband hou met die leerders en die leerproses te identifiseer, is deel van die fasiliteringsrol van die dosent. Die formatiewe assessor tree op as direkte ondersteuner vir die fasiliteerder. Terwyl die leerfasiliteringsproses aan die gang is, maak die dosent van kwalitatiewe waarnemings gebruik om vas te stel of leer plaasvind as deel van die assesseringstaak (SGB, 2000).

Volgens Radley (soos aangehaal deur Brockbank & McGill, 1998) het die tradisionele leeromgewing in hoër onderwys gefokus op verwydering en isolasie, wat tot gevolg gehad het dat leerders vervreemd geraak het van mekaar en hul dosente. As pasiewe deelnemers in dié proses is die gedoseerde vak voorgehou as die produk van die betrokke dosent en is dit dikwels slegs 'n tafel vol idees wat totaal vreemd vir die leerder is. Deur hierdie benadering is die kritiese denke van studente ongestimuleerd gelaat deur dosente. McMahon (1999) noem dat daar te dikwels aanvaar word dat die hoëronderrigsomgewing kritiese denke stimuleer. Die taak is egter om studente toe te rus met die nodige akademiese en fisiese vaardighede met die

gepaardgaande vermoë om krities vir hulself te kan dink en op dié basis te kan funksioneer. In praktyk beteken dit dat die hoër onderwyssektor onderrig- en leerstrategieë moet implementeer wat leerders in staat stel om teen die tyd wat hulle afstudeer, selfgerigte ondersoeke te kan doen en die resultate van die betrokke ondersoek te kan beoordeel. Om dit te kan doen moet hulle egter vir hulself kan dink en outonoom kan funksioneer wanneer dit by leer kom. Hierdie vaardighede is net so belangrik as die betrokke vakinhoud self. Binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk sal dosente wat as fasiliteerders optree van die kritiekekruisvelduitkomst gebruik maak om vaardighede soos dié by leerders te vestig. Die kritiekekruisvelduitkomst wat deur fasiliteerders (en assessors) gebruik behoort te word, sluit die volgende in:

- identifisering en oplossing van probleme;
- werk effektief saam met andere in 'n groep of gemeenskap;
- organisasie en bestuur van jouself en aktiwiteite op verantwoordelike en effektiewe wyse;
- kommunikeer effektief (in verskillende kontekste);
- die effektiewe en kritiese gebruik van tegnologie en wetenskap terwyl 'n verantwoordelikheid teenoor die omgewing en gesondheid van andere getoon word; en
- demonstreer begrip van die wêreld as 'n stel verwante stelsels deur die erkenning daarvan dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie (SAQA, 2000d).

In navolging van die proses soos hierbo uiteengesit word dosente se fokus ingestel op studente-uitkomst wat gerig is op die ontwikkeling van intellektuele vaardighede maar ook op die student se persoonlike uitkomst om in die proses leer te verseker (Rama *et al.*, 2000:1).

Volgens Fitzpatrick (1995) is die verbintenis van die dosent tot die sukses van die student van kardinale belang in 'n uitkomsgerigte omgewing. Wisseling in onderrigtyd en deurlopende ondersteuning verseker dat die gepaste uitkomst bereik word. Die uitkomst moet deurentyd as die konstante geld terwyl die leertyd en tipes onderrigstrategieë en die ontwerp van assesseringsinstrumente as die veranderlikes beskou kan word in die onderrig- en leerverhouding.

Brockbank en McGill (1998) het verder die teorieë van Carl Rodgers en Gerhard Egan bestudeer en vorendag gekom met die aanname dat fasilitering van leer berus op persoongesentreerde leer. Verdere afleidings wat gemaak word, is dat:

- alle mense 'n natuurlike nuuskierigheid en potensiaal het om te leer;
- leer makliker bereik kan word indien eksterne bedreigings tot die minimum beperk kan word;
- ervaring weldeurdag geproseseer kan word tydens die leerervaring en dat
- leerfasilitering plaasvind indien die leerder aktief deelneem aan die proses en dat self geïnisieerde leer ter sprake is waar die heelpersoon (*whole person*) ter sprake is.

Enkele beginsels van persoongesentreerde leer is onder andere dat die fasiliteerder:

- deurgaans poog om 'n wye reeks leerhulpbronne beskikbaar te stel;
- poog om hom/haarself as 'n buigbare hulpbron te beskou wat deurgaans die groep benut en self gebruik kan word (sien SAQA, 2000d);
- bewus bly van alle gevoelsmatige uitdrukkings en intellektuele inhoud en aan elk die graad van belangrikheid toeken soos wat nodig is vir die groep of die individu;

- bewus moet wees van sy/haar tekortkominge en dit moet erken, en
- die inisiatief moet neem om sy/haar gevoel en denke te deel met die groep op gepasde wyses (Brockbank & McGill, 1998).

Verskeie nasionale en internasionale debatte in hoër onderwys het onderrig al hoe meer in die kern van effektiewe studenteleer begin plaas, met die veronderstelling dat goeie onderrig lei tot effektiewe leer (Nicholls, 2000:371) (sien vraelys afdeling B, vraag 17). So byvoorbeeld is daar in die Verenigde State van Amerika 'n neiging onder die publiek om te glo dat navorsing nie meer die hoofprioriteit moet wees van 'n dosent nie, maar eerder onderrig (Walters, 1995) (sien figuur 3.1) (sien vraelys afdeling A, vraag 24).

Leerdergesentreerdeleer het in die afgelope tien jaar 'n revolusie ondergaan as gevolg van konsepte soos studentebemagtiging, leergemeenskappe, die leerparadigma, en lewenslange leer. Al hierdie benaderings beklemtoon dit dat die student (werker) die hoofagent van leer is wat nie net meer inisiatief neem nie maar dit ook doen in samewerking met ander studente (werkers) om leer sosiaal-interaktief eerder as 'n eendimensionele oordrag van vooraf verpakte inligting te hanteer en te beleef (Hansen & Stephens, 2000).

Vervolgens sal die rol van assessor bespreek word.

3.3.3 Assessor

Die taak van die assessor is assessering. Assessering word beskryf as die belangrikste komponent in enige onderwysstelsel (Sebatane, 2000:402) (sien vraelys afdeling A, vraag 23). Volgens SAQA (2000c:22) verwys die term assessor na 'n praktisyn wat verantwoordelik is vir die assessering van die bereiking van leeruitkomste. Die implikasie hiervan is dat onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns (wat dosente insluit) en die rol van leerfasiliteerder vervul, nou wetlik erken word as assessors (Coetzee, 2002:72).

Internasionale belangstelling deur akademici in die assessering van uitkomste binne die hoërondewysomgewing het begin toeneem na die eerste publikasie van *Assessment & Evaluation in Higher Education* in die middel sewentiger jare. Met die neiging na toerekeningsvatbaarheid (*accountability*) het nuwe publikasies verskyn soos *Assessment Update, Progress, Trends, and Practices in Higher Education* in 1989. Met die populariteit van strategiese beplanning as deel van die bestuursbenadering in hoërondewysinstellings is verder aandag begin gee aan institusionele assessering en uitkomsassessering (Miller, 1983 en Steeples, 1988 soos aangehaal deur Kameoka & Lister, 1991; Henninger, 1994). Dié aksie word deur Pace *et al.* (1991:13) beskryf as die identifisering van die impak van 'n intervensie op individuele of organisasiesukses.

Om die effektiewe bestuur van uitkomsgerigte assessering te verseker en te laat slaag moet die samewerking van alle personeel sowel as netwerkvoorsieners verseker word. Hierdie personeel vorm die basis van die assesseringsproses en behartig ook die administrasie daarvan. Assessering van uitkomste behoort met dieselfde entoesiasme en volharding hanteer te word as die waardes van die betrokke organisasie en sy lede (Koch, 2000) (sien vraelys afdeling B, vraag 8). Volgens Clarck en Clark (2000) behoort dosente aanspreeklik gehou te word vir die verbetering van studenteprestasies deur onder andere te verseker dat paslike assesseringstrategieë geïmplementeer word. Die gebruik van tutors kan byvoorbeeld dien as ondersteuning om te verseker dat assessering uiteindelik bydra tot die kwaliteit van studenteleer (Farmer, 1994). Lecroy (1999) wys daarop dat daar tydens assessering strategies beplan behoort te word. Die begin hiervan blyk te wees die gebruikmaking van beide formatiewe en summatiewe assesseringsmetodes.

Kameoka en Lister (1991) wys daarop dat die literatuur oor assessering in hoër onderwys duidelik aandui hoeveel voordele daar werklik bestaan indien dosente 'n doelgerigte poging aanwend om werklik die uitkomste te assesser soos verwag. Indien die poging verhinder word deur ander faktore soos gebrekkige tyd en 'n gebrek aan menslike hulpbronskapasiteit en assesseringsbevoegdheid

kan dit 'n negatiewe uitwerking hê op die beeld van hoër onderwys (sien vraelys afdeling B, vraag 18). 'n Verdere terugslag is wanneer eksamens glad nie korreleer met dit wat van die student verwag word sodra hy/sy gegradueer het nie (Boud soos aangehaal deur Ritter, 2000:308). Die verband tussen leer en assessering word duidelik uitgelig deur Vos (2000) deurdat hy daarop wys dat effektiewe assessering bevorderlik is vir die verbetering van leer. Verder word gemeen dat die fasiliteerder (dosent) nie noodwendig alleen betrokke hoef te wees tydens die assessering van studente nie. So kan selfassessering deur studente ook benut word (Gopinath, 1999; Orsmond *et al.*, 2000).

Dit word uitgewys dat assessering in enige bepaalde konteks koste-effektief uitgevoer moet word. Indien dit te duur begin raak kan dit teenproduktief wees en kan die kredietwaardigheid daarvan bevraagteken word (Anon, 2001a). Die sentrale plek wat assessering inneem in die hoëronderwysomgewing word deur Ritter (2000:1) uitgelig waar die skrywer noem dat dit 'n formatiewe en 'n summatiewe proses is. Sy wys nietemin daarop dat dit moeilik is om die prosesse te sinchroniseer en dat die summatiewe proses gewoonlik verkies word ten koste van die formatiewe proses.

Ritter (2000:307) postuleer verder dat dosente assessering uitvoer bloot om te voldoen aan die verwagtinge van die betrokke instelling (universiteit of teknikon) of omdat dit eenvoudig deel uitmaak van die betrokke kursus. Hierdeur ervaar studente die assesseringsproses as geforseerd en niks meer nie as 'n proses van bemagtiging vir die assessor. Bellis (2000:28) is ook van mening dat assesseringspraktyke soos eksamens, toetse en bepunte van dit wat "geleer" is dikwels as onregverdig, bevooroordeeld en geheimsinnig was en dat daar nie korrekte besluite geneem kon word oor die belangrike aspekte van leer nie. Bellis (2001:41) het verder opgemerk dat die kwessie van assessering en die kwaliteit daarvan nie slegs handel oor hoe die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se stelsel veronderstel is om te werk nie, maar oor hoe leer plaasvind. Verder beklemtoon Bellis (2001:41) dat die wyse waarop

onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns self onderrig, opgelei en ontwikkel is, sal bepaal of hulle kan assesseer (sien figuur 2.11).

Die primêre doel van assessering is egter om elke leerervaring van 'n student (of werker) te help vorm (Orsmond *et al.*, 2000). Die persoon wat die assessering behartig staan bekend as die assessor en 'n assessor is 'n vakspesialis wat leerders evalueer teen voorafbepaalde standaarde (Technisa, 2000) (sien figure 2.8; 2.9 en 2.10). Hoewel die ideaal is dat die assessor aan al die verwagtinge sal voldoen wat aan 'n assessor gestel word, kan gevra word hoeveel studente nie moontlik kan getuig van 'n dosent wat "sommers so op die ingewing van die oomblik" 'n toets wat uit een of twee "vragies" bestaan aan hulle gee vir beantwoording tydens 'n onderrigsituasie nie. In baie gevalle sal die "toetspunt" dan 'n groot persentasie uitmaak van die "finale punt" wat aan die student toegeken word. Of die student se bevoegdheid werklik deur dié toegekende punt gereflekteer word, is te betwyfel. Studente wat die toets drup, kry dan ook gewoonlik nie weer 'n geleentheid om die toets te herhaal nie aangesien hulle kwansuis onvoorbereid sou wees. Dié praktyk is binne die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsparadigma ondenkbaar (Spady, 1994:82). Papier-en-pentoetse moet plek maak vir aktiewe demonstrasies van komplekse leer- en prestasieportefeuljes om te bepaal of leer plaasgevind het (Spady, 1994:128) (sien hoofstuk 1).

Vrae rondom effektiewe assessering van studente wat dosente behoort te vra is:

- Kry die student "dit"?
- Hoe weet ek?
- Wat dra by tot aanvaarbare werk?
- Wat kan ek doen om my studente te help om suksesvol te wees?
- Wat verstaan ek onder die begrip assessering?

- Leer my studente wat ek dink ek onderrig?

Die uiteindelijke doel van al die vrae moet wees om seker te wees dat leer by studente plaasgevind het (Hutchings & Marchese, 1990) (sien vraelys afdeling B, vrae 7, 8, 12 en 13).

Om probleme soos die voorgenoemde te voorkom het die Standaard Genererende Liggaam (SGB) vir Assessors standarde ontwikkel vir assessors, sowel as vir moderators en verifieerders. Dié generiese standarde is bedoel vir persone wat leerders/werkers assesser of van voorneme is om dit te doen. Persone wat aan dié standarde voldoen behoort in staat wees om assessering te onderneem in hul onderskeie vakgebiede of dissiplines. Hierdie standarde behoort 'n bydrae te lewer in 'n verskeidenheid onderwys-, opleiding en ontwikkeling- sowel as menslike hulpbronverwante leerprogramme (Van Rooyen, 2001).

SAQA (2000c:22) beskryf die rolle van die assessor as dat die assessor:

- welbekend moet wees met die betrokke kwalifikasie (soos bv. aangebied by universiteit of technikon) en/of eenheidstandaard;
- assessering moet kan beplan;
- assesseringsinstrumente moet kan ontwerp;
- bewyse moet kan versamel van leerderprestasie;
- bewyse moet kan evalueer en beoordeel; en
- 'n besluit moet kan neem of die leerder bevoeg is of nog nie bevoeg is nie (*not yet competent*).

Aansluitend hierby meld SAQA (2000c:22) ook dat alle assessering moet plaasvind volgens die beginsels en beleid van die betrokke ETQA (RHO), dat

assesseringsprosesse gereeld onder die vergrootglas geplaas moet word, dat veranderinge aangebring moet word indien nodig en dat voldoen moet word aan alle modereringsvereistes. Om dit te kan doen vereis SAQA (2000c:22) dat die assessor moet seker wees dat:

- die student presies weet waarom die betrokke kwalifikasie en/of eenheidstandaard handel;
- die student weet wanneer assessering sal plaasvind, en
- dat die student geadviseer sal word betreffende die tegniese aspekte tydens die insameling van bewyse vir assessering.

Persone wat aan die betrokke standaard vir assessors voldoen en dus daarvolgens geassesseer is, sal in staat wees om op hul beurt leerders of werkers te assesseer teen bepaalde standaarde en kwalifikasies wat geregistreer is by die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, deur die gebruikmaking van vooraf ontwerpte instrumente. Hierdie assessering moet uitgevoer word op 'n billike, geldige, betroubare en praktiese wyse wat vry van enige vooroordele of diskriminasie is (sien 2.4.3). Die standaard staan bekend as "Beplanning en uitvoering van assessering van leeruitkomst". Persone wat aan die standaard voldoen sal ook aan die volgende spesifieke uitkomst voldoen het, naamlik:

- beplan en berei voor vir assessering;
- berei kandidate voor vir assessering;
- voer die assessering uit;
- evalueer die versamelde data en maak assesseringsbeoordelings; en
- verskaf terugvoer aan die betrokke partye; en
- hersien die assessering (Van Rooyen, 2001).

Voorleer wat ter sprake is, is dat voornemende kandidate in staat moet wees om kwalifikasies en eenheidstandaarde te kan analiseer en interpreteer. Verder word dit aanbeveel dat voornemende assessors bevoeg verklaar moet wees ten opsigte van die standaard wat handel oor “die ontwerp van assesserings-instrumente” voordat die standaard vir “die beplanning en uitvoering van assessering” aangepak word. Hierdie standaard word beskou as generiese assesseringseenheidstandaarde en kandidate kan geassesseer word in enige leerveld wat korreleer met hul betrokke vakkundigheid (Van Rooyen, 2001).

Volgens Van Rooyen (2001) is dié standaard ontwikkel vir alle persone wat betrokke is by assessering in ‘n leer- of werksomgewing. Dit sluit ook dosente in die hoër onderwysomgewing in. Volgens Du Plessis (2001) sal dosente verbonde aan tersiêre instellings nie aan dié standaard hoef te voldoen nie. Die tyd sal egter aandui wat die geskikste opsie was.

Daar word voorsiening gemaak vir die interim registrasie van assessors op grond van ervaring en vorige kwalifikasies, maar hulle moet steeds bevoegdheid demonstreer volgens die betrokke standaard se uitkomste binne ‘n typerk van 6 maande (Van Rooyen, 2001).

Die aanbevelings vir die registrasie van assessors bepaal dat kandidate:

- moet voldoen het aan die standaard “beplanning en uitvoering van assessering van leeruitkomste”;
- moet kan aantoon wat hul begrip is van die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk en Uitkomsgerigte Onderwys en Opleiding (sien vraelys afdeling A, vraag 12 en afdeling C, vrae 6, 11, 13 en 14);
- oor evalueringsbevoegdheid moet beskik in die betrokke veld waar geregistreer gaan word as assessor (sien 2.10) (sien vraelys afdeling B, vrae 8, 18 en 28);

- moet voldoen aan statutêre vereistes waar van toepassing in bepaalde velde;
- moet kan bewys lewer van voortgesette professionele ontwikkeling (sien vraelys afdeling C, vrae 9 en 10); en
- moet kan bewys lewer van hul verbintenis tot die saak van assessering; indien nie, kan registrasie geskrap word (Van Rooyen:2001).

McMahon (1999) is van mening dat die outoritêre strukture van hoërondewys-instellings leerders nogtans aanmoedig om alleenlik hul assessors tevrede te stel (sien 2.2). Die idee hier is vir die student om “veilig te speel”, deur die dosent tevrede te hou. Studente glo dat dit die sleutel tot sukses in die onderwys is. McMahon (1999) voer ook aan dat navorsing oor studenteleer daarop dui dat die wyse waarop studente aan assessering onderwerp word die enkele belangrikste faktor is wat ‘n invloed uitoefen op hoe studente leer. Dit bepaal in die besonder of die student ‘n kritiese of dosent-afhanklike (konfirmistiese) houding gaan inneem.

Die gebruik van koöperatiewe leer, waar studente saam met medestudente werk om uitkomst te kan bemeester en dan aan assessering onderwerp te word, word algemeen in die hoërondewysomgewing gebruik. Die wyse waarop dosente die assesseringstaak benader, waar die klem uiteindelik gelê word op individuele bevoegdheid en prestasie, veroorsaak dat studente nie aan die leerproses wil deelneem nie (Boud *et al.*, 1999) (sien SAQA, 2000d).

McMahon (1999) beskryf vier navorsingsprojekte oor assessering kortliks soos volg en noem dat Perry reeds in 1970 daarop gewys het dat doeltreffende assesseringsprosesse van kardinale belang is vir die bevordering van kritiese begrip in die verstaan van relativistiese kennis (sien vraelys afdeling B, vraag 28). Ramsden (1998) beweer dat dit nie die struktuur en ontwerp van die assessering op sigself is wat wat individuele en outonome benaderings by

leerders sal bevorder nie, maar eerder die waarneming van studente van wat die werklike intensie is van die assessering. Dit is 'n refleksie van die bevindings van Miller (1987) wat aantoon dat studente altyd op soek is na wenke in die dinge wat dosente sê en doen, om sodoende te bepaal wat hulle moet leer en hoe dit uiteindelik voorgehou sal word. Laurilland (1993) beskryf weer hoe wetenskapstudente se persepsies van die assesseringskriteria hulle onderskeie benaderings tot probleemoplossing beïnvloed het. Hierdeur is onder andere aangetoon dat indien onderrig- en leerprogramme kritiese denke wil bevorder, die leerders moet glo dat die assesseringstelsel bewyslewering van kritiese denke sal vergoed.

Daar bestaan gebrekkige navorsingsliteratuur oor die bevoegdheid van dosente se assesseringsvermoëns en -praktyke. In 'n reeks onlangse studies het Patton, Dasher-Alston, Ratteray en Kait (1996) en Peterson, Einerason, Trice en Nichols (1997) (soos aangehaal deur Palomba & Banta, 1999:46) wel bevind dat hoewel die evaluering van die assesseringsproses baie belangrik is in die tersiêre omgewing, praktyke by 'n verskeidenheid tersiêre instellings daarop dui dat min instellings in die Verenigde State van Amerika die effektiwiteit van hul assesseringsinstrumente en -praktyke aan evaluering onderwerp (sien figure 2.8; 2.9 en 2.10). Wat die toedrag van sake in Suid-Afrika is, is nog onbekend.

Palomba en Banta (1999:45) wys egter daarop dat tersiêre instellings as deel van hul beplanning 'n evaluering van die assesseringsprogram moet onderneem (sien figure 2.8; 2.9 en 2.10). Die belangrikste oorweging hiervoor sal wees om te verseker dat assessering lei tot die verbetering van die akademiese onderrig- en leerprogramme. Studente moet byvoorbeeld die geleentheid gegee word om kritiek te kan lewer op die assesseringsproses. Kritiek kan tot 'n groot mate geminimaliseer word indien voldoende aandag geskenk word aan duidelike assesseringskriteria en voldoende reëlins vir terugvoer aan studente (Orsmond *et al.*, 2000). Daar is baie geskryf oor assesseringsinstrumente en -strategieë wat deur dosente in verskillende

kontekste gebruik kan word (Manning & Manning, 1997; McMahon, 1999; Farmer, 1994; Gopinath, 1999 en Zahn & Rajkumar, 1996).

Indien die Raad op Hoër Onderwys, wat funksioneer as Onderwys en Opleiding Kwaliteitversekeraar (*ETQA*) vir alle tersiêre instellings, nie gaan vereis dat dosente ook aan die betrokke standaard vir assessors voldoen nie, kan dit moontlik lei tot 'n herhaling van die negatiewe kritiek op tersiêre instellings uit die vorige onderwysbedeling (sien hoofstuk 1 en 2.2.1).

Hoewel dosente verbonde aan hoëronderwysinstellings ook soms as moderators optree, is die bepaalde rol nie as een van die generiese rolle vir die onderwys-, opleiding- en ontwikkelingsprofessie geïdentifiseer nie. Die Standaard Genererende Liggaam vir Assessors het ook standaard ontwikkel vir moderators en verifieerders, soos reeds aangetoon. Dat sommige dosente as moderators gesertifiseer moet word, is sekerlik 'n gegewe. Ondersoek kan ingestel word na die bruikbaarheid van die betrokke standaard in die opleiding, assessering en sertifisering van dosente as bevoegde assessors. Dit is egter nie die doel van hierdie studie om dié funksie te vervul nie.

Coetzee (2002:73) meen verder dat assessors oor interpersoonlike vaardighede moet beskik om in staat te wees om effektief met leerders te kan kommunikeer. Tydens die assesseringsproses moet daar 'n oop verhouding met die leerders wees om hulle in staat te stel om optimaal te kan presteer. Verder speel integriteit, die vermoë om vertroulikheid te handhaaf en die implementering van goeie assesseringsbeginsels 'n groot rol. Om so te kan funksioneer, meen Coetzee (2002:73), moet die assessor ook 'n vakkundige (*SME*) wees met kennis oor die betrokke eenheidstandaarde of kwalifikasie.

Wat die modereringsaksie betref, lig SAQA (2000c:30) dit uit dat die doel hiervan is om:

- te verseker dat die persone wat aan assessering onderwerp was aan 'n konsekwente, akkurate en goed beplande proses deel gehad het waar

die assessor sigbare assesseringsmetodes gebruik het om leerder-prestasie te kan bepaal; en

- moderering van assessering te onderneem, intern (by die diensverskaffer van opleiding) sowel as ekstern deur middel van die ETQA.

Dit is egter die verantwoordelikheid van die ETQA (dus die RHO) om (ekstern) te verseker dat die aanbieding van eenheidstandaarde en/of kwalifikasies by diensverskaffers (universiteite en teknikons) aan 'n modereringstelsel en -prosedures onderwerp is (SAQA, 2001; Coetzee, 2002:75). Hoewel dit nie die doel van hierdie studie is om ondersoek in te stel na modereringstelsels en -aksies nie kon die gedagte dat moderering binne die raamwerk van kwaliteit-versekering gesien moet word nie nigeer word nie (sien Coetzee, 2002:77).

3.3.4 Leier, bestuurder en administrateur

In die meerderheid literatuur word daar gewoonlik aangetoon wat bestuursfunksies behels, maar daar word nagelaat om aan te toon watter soort mens in hierdie soort pos verlang word. In die meeste van gevalle is dit nie soseer die aard van die funksies wat 'n bestuurder suksesvol maak nie, maar sy/haar persoonseienskappe wat hom/haar 'n minsame / gevreesde / onaan-gename / swak / goeie bestuurder maak. 'n Leier moet oor bepaalde persoons-hoedanighede beskik om 'n sukses van enige bestuursfunksie te maak. Hierdie persoons-hoedanig-hede kan soos volg beskryf word:

- vermoë om te beplan;
- vermoë om te organiseer;
- vermoë om te kommunikeer;
- vermoë om mense te inspireer;
- vermoë om te koördineer; en die

- vermoë om te kontroleer (Botes *et al.*, 1992:255) (sien figuur 2.12).

Die rol van 'n administrateur binne die onderrig- en leeromgewing is om te verseker dat die koördinerende en ondersteunende dienste verrig word in die aflewering van 'n leerprogram (Pace *et al.*, 1991:13). Mwamwenda (1994) noem dat akademici nie net navorsing doen en publiseer nie, maar ook administratiewe verantwoordelikhede het (sien vraelys afdeling B, vraag 19).

Om die administratiewe funksie te verrig moet daar volgens Pace *et al.*, (1991:160) vier fases in ag geneem word, naamlik die behoeftebepalingsproses, waaruit die "wat" bepaal word. Die "wat" verskaf 'n aanduiding van wat aandag moet kry in die opleiding. Die beplanning vir opleiding en die "waar" volg nou. Hier moet besluite geneem word oor waar die opleiding sal plaasvind, met ander woorde wat die geskikste opleidingsomgewing of -lokaal vir die betrokke opleidingsintervensie is. Besluite soos dié hang egter af van die beskikbare begroting en fasiliteite. Die vraag "wanneer" volg daarop en hier behoort aspekte soos verloop, werkslading en beskikbaarheid van hulpbronne onder die vergrootglas geplaas word. Die volgende vraag is *wie* die betrokke opleiding sal hanteer. Dikwels moet departementshoofde of direkteure dié besluite neem, wat hoofsaaklik administratief van aard is. Die verantwoordelikhede wat ressorteer onder hierdie rol sentreer hoofsaaklik rondom reëlings vir dosente, logistieke hulp, verbruikbare en nie-verbruikbare voorraad, onderrigmateriaal, onderrighulpmiddels, kos en verversings (indien nodig), samestelling van bemarkingsmateriaal, die registrasie van studente en vervoerreëlings (Pace *et al.*, 1991:162). Die skrywer stel voor dat onderrigkomitees dié funksie vervul maar dit is egter nie die doel van hierdie navorsingsprojek om te fokus op die funksie van onderrigkomitees nie. Vir meer inligting sien Pace *et al.* (1991:162) (sien figuur 2.7).

Tight (2002:21) wys daarop dat die literatuur daarop dui dat die fokus vir akademici in hoër onderwys val op bestuur eerder as op leierskap, of op bestuursleierskap eerder as op akademiese leierskap. Tight (2002:22) voer aan

dat sommige instellings se praktyke daarop dui dat akademici ook instaat moet wees om as bestuurder op te tree.

Becher en Kogan (1992) (soos aangehaal deur Tight, 2002:24) het in 'n navorsingsbevinding oor prosesse en strukture in hoërsonderwys daarop gewys dat die mag van akademici geërodeer het in die afgelope dekade deurdat leiersposisies aan nie-akademici toegeken word binne fakulteite en departemente. Die titel van professor is verder aan nie-akademici toegeken terwyl diegene soms net administratief aangewend is in byvoorbeeld registrateursposte. Verder is daar met die transformasie van universiteite en "*polytechnics*" in die Verenigde Koninkryk professorate toegeken aan persone wat dit nooit in die "ou universiteitsomgewing" sou ontvang het nie. Die skakeling tussen leierskap-, bestuur- en administratiewe funksies van akademici blyk 'n potensieel problematiese gebied te wees.

Die verskeidenheid interpretasies, analyses, ontledings, navorsingspublikasies en definisies rakende die verskille en ooreenkomste wat mag bestaan ten opsigte van leierskap, bestuur en administrasie, word hiermee erken (sien Raven, 1997:20). Vir die doel van die navorsingsprojek sal dié benamings nie met mekaar ontleed word nie aangesien so 'n ontleding beskou kan word as 'n navorsingsprojek in eie reg. Die standaard wat ontwikkel word vir die leier, bestuurder en administrateur behoort verder toeligting te gee hoe om bevoegdheid vir akademici te kan assesser en te sertifiseer.

3.3.5 Lewenslange leerder en navorser

Die konsep van lewenslange leer het in die afgelope tyd in baie skrywers en akademici se argumente en beredenering na vore begin tree. Lewenslange leer word ook as een van die riglyne vir die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk aanvaar (Coetzee *et al.*, 1998?:25).

In 'n verskeidenheid lande word doelbewuste pogings aangewend om leer vir verskillende ouderdomsgroepe van 'n bepaalde land so aangenaam as moontlik

te maak (Davey, 2000). Indien 'n omgewing wat bevorderlik is vir leer nie geskep word nie, kan dit moontlik nadelige gevolge inhou vir beide die assesseringsproses as lewenslange leer.

Indien die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk korrek toegepas word, behoort dit 'n bydrae te lewer tot leerders se leerervaring. Hierdeur word die betekenis van en die konteks waarbinne 'n lewenslange leerproses plaasvind ondersteun deur die deurlopende ontwikkeling van lewensvaardighede (sien Tyres, 2001b:14).

Die politieke en ekonomiese kragte agter die debat oor lewenslange leer word egter nie verklaar nie (Murphy, 2000). Murphy verklaar verder dat verskeie navorsers, soos Baptiste, (1999); Duke, (1996); Hake, (1999); Tobias, (1999) en Williamson, (1998) reeds die alomteenwoordigheid van lewenslange leer erken en aanvaar. Lewenslange leer en die kulminering daarvan in die vorm van verhoogde bevoegdheid en produktiwiteit in die werksplek behoort op 'n deurlopende basis aan assessering onderwerp te word (sien 3.5.5).

Die rede waarom dosente betrokke raak by navorsing en die lewering van publikasies is nie slegs om te voldoen aan die doelwitte van die universiteit (of teknikon) nie maar ook om individuele, ekonomiese en psigologiese behoeftes te bevredig (Mwamwenda, 1994). Anon (2002b) meen verder dat navorsing deel moet uitmaak van 'n dosent se "kontrak".

Die begrip "lewenslange leer", wat direk verband hou met dié van navorsing, is 'n begrip wat al hoe meer in die literatuur begin verskyn. Ongelukkig besef diegene wat dit so maklik gebruik moontlik nie regtig die implikasies van lewenslange leer nie. Diegene wat geneig is om die begrip die graagste te gebruik sluit in regerings, akademici en die media. Professionele ontwikkeling is een aspek van lewenslange leer en dosente sal moet verstaan waarom hulle moet aangehou om te leer in die praktyk, hetsy formeel of informeel. Verder sal begryp moet word dat professionele ontwikkeling 'n metode is om die kwaliteit

van onderrig en leer in die hoërondewyssektor te verhoog en om verder 'n kultuur van lewenslange leer te help vestig (Nicholls, 2000:370-372).

Met die uitbreiding van die hoërondewyssektor het alle soorte instellings begin om die "navorsingsuniversiteit-model" slaafs na te volg. Hier is van die aanname uitgegaan dat almal navorsing sou doen. Tog kan almal nie navorsing doen nie en daarom word die stelsel versteur (Walters, 1995). Navorsing is egter tradisioneel as die sleutelwoord beskou in hoër onderwys en gevolglik het dit die kern van alle aktiwiteite uitgemaak (Nicholls, 2000:371). Die rede waarom die klem moontlik na navorsing verskuif het, kan gevind word in Mwamwenda (1994) se opmerking dat dosente in 'n groot mate afhanklik is van navorsing en publikasies om te verseker dat hulle wel salarisverhogings sal ontvang. Hiervolgens kan moontlik geargumenteer word dat dié navorsing en publikasies nie noodwendig 'n konstruktiewe praktykbydrae maak nie. Hieromtrent meen Boshoff (2002:14) dat akademici moet begin beseef dat hulle die praktyk tydens navorsing nie net nodig het vir geld nie, maar om via die wisselwerking tussen teorie en praktyk hul teorieë nader aan die werklikheid te bring en daardeur ook by te dra tot probleemoplossing.

Die praktyk van onderrig en leer, en die skakeling daarvan met die rol van die navorser en onderwyser (leerfasiliteerder) word deur Nicholls (2000:373) onderstreep in sy opmerking dat die rol van navorser afhanklik is van 'n verskeidenheid faktore, waaronder sosiale, politieke en ideologiese kontekste, veral in 'n tyd van verandering.

Navorsing en publikasies word as deel van 'n dosent se onderrigloopbaan gesien om verskeie intrinsieke sowel as ekstrasieke redes. Een hiervan is dat navorsing kan lei tot oplossings vir plaaslike, nasionale en internasionale probleme. Navorsing word as imperatief beskou vir veral universiteitsdosente (sien tabel 5.4, vraag 23). Daar bestaan 'n meganisme waardeur navorsing en publikasies op 'n gereelde basis gemonitor word vir die behoud van akademici se bevorderings en salarisverhogings (Mwamwenda, 1994). Onderrig,

navorsing en dienslewering word beskou as die drie rolle wat bevordering beïnvloed (Schultz, *et al.* 1989:109; Mauer en Watkins, 1994:16). Uys (2002) meen dat dosente nie met 'n navorsingslas oorlaai moet word nie (sien 3.5.2). Boshoff (2002:14) vra in hierdie opsig of al die sogenaamde akademiese navorsing nie dalk net "breingimnastiek in hersenskimme" is nie omdat dit nie veel met die Suid-Afrikaanse werklikhede te doen het nie.

Navorsingsuitsette is tradisioneel die waarmerk van 'n gehalte universiteit (hoëronderwysinstelling) wat nuwe kennis voortbring en internasionaal kan meeding. So dui navorsing wat onlangs onderneem is daarop dat 63% van die navorsingsuitsette deur slegs 5 van die 21 universiteite in Suid-Afrika gelewer word, hoewel die beoogde nuwe finansieringsformule 'n belangrike gewig gaan toeken aan 'n universiteit se navorsingsuitset (Jordaan, 2002b:17).

Die rol van navorser is verder om te voorsien in die identifisering, ontwikkeling en toetsing van nuwe inligting (teorieë, konsepte, tegnologie en modelle) en die verwerking hiervan wat sal dien as verbetering (Pace *et al.*, 1991:14). Die navorsing sluit in die skep en definiëring van konsepte, teorieë en modelle, praktiese toetsing, ontwikkeling van navorsingsontwerpe, saamstel van verslae oor afgehandelde navorsing, die skryf van artikels vir publikasie (Pace *et al.*, 1991:77) en die aanbied van referate by nasionale en internasionale konferensies (sien vraelys afdeling B, vraag 27).

Navorsing is die essensie vir die bestaan van wetenskap. Indien uitnemendheid nie in die wetenskap bestaan nie, sal uitnemendheid ook nie in onderrig, opleiding en diens bestaan nie (Omari, soos aangehaal deur Mwamwenda, 1994). Mwamwenda (1994) gaan voort en noem dat daar in studie bevind is dat akademici betrokke raak by navorsing en publikasies om hul status en kwaliteit te verhoog en te konsolideer, maar ook as gevolg van druk deur hul portuurgroep of werkgewer. Hierdie druk is gewoonlik direk of subtiel en akademici vind dat dit nie weerstaan kan word nie.

Navorsers word verder ook aan assessering onderwerp deur organisasies soos die Nasionale Navorsingstigting. Die stigting gee aan navorsers toegang tot finansiering vir hul navorsing en A-graderings word byvoorbeeld aan navorsers toegeken wat as wêreldleiers op hul navorsingsgebied gesien word (Anon, 2002a:6). Ten spyte van die beskikbaarheid van finansiering vir navorsing vind dosente navorsing en die lewering van publikasies kognitief veeleisend, uitputtend maar ook 'n bron van plesier indien publikasies in nasionale en internasionale joernale verskyn (Mwamwenda, 1994). Aitkin (soos aangehaal deur Mwamwenda, 1994) meen dat akademici gedryf word deur die behoefte om geëer te word deur hul onderskeie portuurgroepe en kollegas. In die hoërondewysomgewing is daar slegs een wyse waarop agting verwerf kan word en dit is deur navorsing (Mwamwenda, 1994). Dan gebeur dit dat diegene wat verbind bly tot navorsing diegene is wat bevordering ontvang en wat ook as die "beste" akademici bekend staan (Aitkin, soos aangehaal deur Mwamwenda, 1994) (sien Anon, 2002a:6).

Tydens bevordering van akademici by hoërondewysinstellings kan dit as 'n bron van bevrediging beskou word deur dié wat aan die vereistes voldoen, maar vir diegene wat nie aan die vereistes voldoen nie kan dit 'n groot bron van verontnugtering, frustrasie en lae moraal wees. Die rol wat navorsing en publikasies speel in die proses van bevordering kan nie oorbeklemtoon word nie (Mwamwenda, 1994) (sien 3.5.8).

Wat betref die verband tussen die rol van navorser en ander rolle is Walters (1995) van mening dat dosente langer ure behoort onderrig te gee en minder tyd aan navorsing behoort te spandeer. Walters (1995) gee die voorbeeld van 'n professor wat gemiddeld 60 tot 65 ure per week vir die betrokke universiteit werk, waarvan slegs 12 ure spandeer word aan die onderrig van studente. Dit is een rede waarom die staat Ohio in die Verenigde State van Amerika wetgewing deurgevoer het waarin vereis word dat daar 'n tien persent toename in die onderrigtyd by universiteite moes plaasvind (Walters, 1995).

Twaalf state in die Verenigde State van Amerika het studies onderneem om die werklading, produktiwiteit en aanspreeklikheid van dosente te bepaal. Wetgewers het geëis dat meer tyd aan onderrig spandeer moes word, anders sou befondsing eenvoudig teruggehou word (Walters, 1995) (sien 3.2.1) (vir 'n volledige bespreking van dosente se produktiwiteit sien Hernon, 2001).

Professionele ontwikkeling binne die konteks van lewenslange leer beteken onder andere:

- die ontwikkeling van 'n nuwe stel denke;
- die aanleer van die bemaking en bevordering van vaardighede, netwerkskakeling en die kultivering van verhoudinge;
- die ontwikkeling van selfinsig en die opneem van persoonlike beheer, en
- die ontwikkeling van 'n reeks bevoegdhede (Watkins & Drury, soos aangehaal deur Nicholls, 2000:371).

Dit is egter ook raadsaam om te kyk wat die betekenis van 'n professionele dosent is aangesien dit ook implikasies het vir die rol van vakkundige (sien 3.3.8). In die literatuur word dit aangedui as:

- iemand wat 'n lang termyn van professionele opleiding in 'n skool van abstrakte kennis ondergaan het en oor ervaring beskik in die betrokke veld (Goode (1960), Hughes (1985) en Coulsin (1986) soos aangehaal deur Nicholls, 2000:371), in die geval onderrig;
- iemand wat beheer word deur 'n stel etiese kodes en professionele waardes (Barber (1963), Hughes (1985), en Coulsin (1986) soos aangehaal deur Nicholls, 2000:371);
- iemand wat verbind is tot die kernbesigheid van die betrokke organisasie soos byvoorbeeld die kwaliteit van studenteleer (Coulsin, 1986 soos aangehaal deur Nicholls, 2000:371);

- wat die geleentheid het om hul waardestelsels onder herooring te neem, en om enige konflikte wat mag bestaan in 'n respekvolle, oop, ondersteunende en eerlike atmosfeer te lug (Raven, 1997:132).

In 'n samevatting dui Nicholls (2000:371) aan dat professionele ontwikkeling die verbetering van kennis, vaardighede en begrip van individue of groepe is in 'n bepaalde leerkonteks wat self geïdentifiseer is of deur die betrokke instelling geïdentifiseer is (sien 2.2.4.1).

3.3.6 Gemeenskapsontwikkelaar met 'n pastorale rol (berader)

Dié rolvervulling is onder andere om persoonlike hulp te verleen aan individue in die assessering van hul persoonlike bevoegdhede, waardes en doelwitte en om hulle by te staan in die identifisering en implementering van ontwikkelingsgerigte aksies (Pace *et al.*, 1991:13). As fasiliteerder en assessor behoort dosente dus ook om te sien na die affektiewe van studente. Dié betrokkenheid kan 'n positiewe uitwerking hê op akademiese sukses van studente. Faktore wat deur navorsing geïdentifiseer is wat 'n besliste bydrae lewer tot akademiese sukses van studente is onder andere:

- persoonlike vertroue en 'n gevoel van bevoegdheid in die leersituasie;
- 'n hoopvolle maar realistiese projeksie van toekomstige beroep- en sosiale rolle; en
- emosionele stabiliteit.

Faktore wat egter 'n bydrae gehad het tot akademiese mislukking, is onder andere:

- 'n gebrek aan vasberadenheid;
- vreesbevange en onrealistiese projeksies van toekomstige beroep- en sosiale rolle;

- emosionele onstabiliteit wat gekenmerk word deur, of totale onttrekking van, of oorgretigheid tot deelname in die onderrigssituasie;
- 'n totale afhanklikheid van dosente; en
- 'n negatiewe gevoel as gevolg van 'n verwerping van die betrokke kursus wat toegeskryf kan word aan die strukturering van onderrig.

Voorstelle wat gemaak word om akademiese mislukking tot die minimum te beperk, sluit onder andere in:

- die verkleining van klasgroottes;
- verhoogde kontak met dosente;
- meer formatiewe assessering;
- die uitlig van die verbande tussen verskillende modules;
- bespreking van loopbaangeleenthede met studente;
- aanmoediging van studente om hul persoonlike probleme rondom leer te kom bespreek;
- die gebruik van 'n verskeidenheid onderrigbenaderings;
- 'n afwisseling in die metodes van assessering; en
- 'n afname in eksamenvrees (Wankowski 1991, soos aangehaal deur Cassidy, 2000).

Die verdere identifisering van leerafwykinge by studente en die sinvolle hantering daarvan deur die dosent in die onderrig- en leersituasie behoort aandag te geniet (Zera, 2001). Die rol van die dosent om studente te help en van sinvolle raad te bedien in moeilike omstandighede om akademies

sukcesvol te wees en emosioneel stabiel deur die leerproses te vorder, word gewoonlik nie ernstig opgeneem nie.

Daar behoort ernstige aandag gegee te word aan die opneem van die pastorale rol om akademiese sukses te help verseker. Uit die literatuur blyk dat die rol diagnosties en adviserend van aard is. 'n Reeks aktiwiteite is hierby betrokke, soos probleemidentifisering, probleemhantering en probleemoplossing (Pace *et al.*, 1991:158). Die dinamika van die proses lê egter in die gebruik van drie tegnieke, naamlik onderhoudvoering, interpretering en die gebruik van beroepsgerigte inligting (Crites soos aangehaal in Pace *et al.* 1991:158). Die beroepsgerigte inligting dui ook op die vakkundige veld waarin die student hom/haarself wil bekwaam en waarin die dosent op sy/haar beurt reeds bekwaam is (sien 3.3.8). Deur persoonlike kontak met die student te bewerkstellig word algemene aanpassings van die student versnel en word die persoonlike ontwikkeling van die student versterk (Pace *et al.*, 1991:159) (sien vraelys afdeling B, vrae 21 en 31). Die rol van die dosent om ook 'n aktiewe diens in die gemeenskap te vervul, word ondersteun deur Mwamwenda (1994) (sien ook 3.5.6).

3.3.7 Leerprogram en leermateriaalontwikkelaar

Die begrip "leerprogram" dui op stelle leeraktiwiteite waartydens die leerder betrokke sal wees en werk na die suksesvolle bereiking van een of meer uitkomst, of alternatief kan leerprogramme dien as vervoermiddels waardeur die kurrikulum geïmplimenteer word by plekke waar leer plaasvind (Bellis, 2000:177). Volgens Pace *et al.* (1991:13) is die programontwikkelaar verantwoordelik vir die voorbereiding van uitkomst (doelwitte), die afbakening en bepaling van die inhoud en die seleksie en ordening van aktiwiteite vir 'n bepaalde intervensie, terwyl die materiaalontwikkelaar verantwoordelik is vir die produsering van geskrewe of elektroniese onderrigmateriaal. SAQA (1998:3) definieer 'n leerprogram soos volg: "*Learning programme means a structured set of learning offerings and related assessment and attainment requirements within a particular field of learning which leads to a qualification.*"

‘n Kwalifikasie word deur SAQA (1998:4) as volg gedefinieer: “A qualification is the formal recognition of the achievement of the required number and range of credits and such other requirements at specific levels of the National Qualifications Framework as may be determined by the relevant bodies registered for such purpose by the South African Qualifications Authority”

Vanweë die snelveranderende leef- en wêreldomstandighede waarin die moderne mens hom/haarself bevind, is dit (soos reeds duidelik uit die voorafgaande) nodig om leerprogramme, die kurrikulum en die inhoude op wetenskaplike wyse aan te pas. Sodra ‘n verbeterde of nuwe kurrikulum geïmplementeer word, is dit nodig dat die geskiktheid daarvan voortdurend evalueer word om te sorg dat die uitkomste, inhoude en die daarmee-gepaardgaande riglyne ten opsigte van die organisatoriese of die didaktiese hantering daarvan betyds reggestel of verbeter kan word (sien Wagner, 1999). Die ontwikkeling van die kurrikulum en die ontwerp van onderrigstrategieë, leeraktiwiteite en ‘n stelsel vir die assessering van studenteleer moet in oorleg gedoen word met die betrokke leeruitkomste. Hieronder kan ‘n uitkomsgerigte benadering nie effektief funksioneer nie (Fitzpatrick, 1995).

Voortdurende evaluering van die kurrikulum in aksie is dus ‘n vereiste vir optimale geskiktheid van onderwysinhoud. Die evaluering van ‘n bepaalde kurrikulumvernuwing of -verbetering, soos die uitkomsgerigte model wat in die onderwys- en opleidingspraktyk geïmplementeer word, is ‘n omvattende aangeleentheid en kan nie beperk word tot slegs die bestudering van byvoorbeeld leerderprestasies in toetse of eksamens nie. Hoewel dit ‘n belangrike aspek kan wees, moet die prestasies in die regte lig beoordeel word met die inagneming van die faktore wat ‘n invloed daarop het.

Die effek van die implementering van ‘n nuwe of verbeterde kurrikulumbenadering moet dus nie net gesien word as kognitiewe of motoriese prestasies nie, maar daar moet ook aandag gegee word aan die moeilik meetbare maar

tog waarneembare nie-kognitiewe uitinge en belewinge van leerders. Dit is verder nodig om die geskiktheid daarvan vas te stel vanuit die oogpunt van die gemeenskap, en in besonder die toekomstige werkverskaffer (sien vraelys afdeling B, vraag 32). Daar vind dus 'n beoordeling plaas van die geskiktheid van die leerprogram met die gepaardgaande uitkomst as weg tot die bevordering van loopbaangereedheid (sien vraelys afdeling B, vraag 13). Die bemeestering van die betrokke uitkomst moet nie uit die oog verloor word nie, want die ewewigtige bestaan van die mens, asook die voortbestaan en vooruigang van die gemeenskap, is in 'n groot mate gefundeer in sinvolle, verantwoordbare en suksesvolle beroepsbeoefening (sien Hill, 1983).

Volgens PU vir CHO (1999:7) word programontwikkeling nie as 'n eenvoudige saak beskou nie en word gemeen dat daar in gedagte gehou moet word dat daar benewens die inhoudelike dimensies van programme soos doel, uitkomst, inhoud, geïntegreerde evalueringskriteria en struktuur ook instrumentele dimensies soos die administrasie, befondsing en infrastruktuur is. Die instrumentele dimensies het waarskynlik in die verlede 'n groot rol gespeel in programontwikkeling en meegebring dat programme in so 'n mate administrasievriendelik ontwikkel is dat leerdergesentreerdheid in die slag gebly het (sien Matari, 2001:16). Verder meen PU vir CHO (1999:7) dat daar ook kontekstuele dimensies soos die karakter van 'n universiteit (of teknikon) en die transformasie van hoër onderwys in die land is wat tydens programontwikkeling in ag geneem moet word (sien vraelys afdeling B, vrae 22; 23 en afdeling C, vraag 1 en figuur 2.15)

Programontwikkeling is nie 'n eenvoudige saak nie en met 'n radikale ingreep soos deur 'n programbenadering vereis, sal hoë eise aan akademiese bestuurders gestel word om weerstand teen die veranderinge in strukture en denkwyses van baie jare suksesvol te bestuur (PU vir CHO, 1999:7).

Volgens Bellis (2000:57) is daar met die infasering van uitkomstgerigte onderwys en opleiding in Suid-Afrika deur heelwat dosente kosmetiese

veraderinge aan bestaande opleidingsmateriaal aangebring (sien vraelys afdeling C, vraag 14). Groot volumes handleidings is eenvoudig opgebreek in kleiner eenhede wat nou modules genoem word. Verder is doelwitte net so oorgeneem en uitkomste genoem met 'n bevoegdheidverklaring voor in die betrokke module wat die leerder aan die einde van die module moet kan doen. Die probleem met dié benadering is dat daar nie 'n behoorlike analise gemaak is van die bevoegdhede wat leerders kan of behoort te ontwikkel nie (sien figuur 2.1 en figuur 2.5). Aansluitend hierby is die wyse hoe leer plaasvind en die fokus van leer nie verander nie. Hier word dus nie uitkomste geassesseer nie, maar die toetsing van die betrokke student se vermoë om inligting te memoriseer en weer te gee in verband met die verlangde uitkoms word getoets. Dit is 'n uitkoms op 'n lae kognitiewe vaardigheidsvlak, ongeag die verklaarde intensie van die betrokke leerprogram (Bellis, 2000:58). Volgens PU vir CHO (1999:7) is daar jare gelede met 'n proses van kurrikulering aan die PU vir CHO begin waar die doelgerigte benadering in vakverband gevolg is, en daar word gemeen dat dié stap nou verder gevoer kan word deur uitkomsgerigtheid tot die volle konsekwensies van programuitkomste en programontwikkeling te voer. Dié tipe stap kon moontlik aanleiding gee tot die kritiek soos uitgespreek deur Bellis (2000:58).

Fourie en Alt (2000:16) merk op dat akademici wat nog nie blootgestel is aan sistematiese programassessering of -akkreditasie nie heelwat nuwe uitdagings in die gesig staar. Akademici wat met professionele liggame skakel, kan dit moontlik makliker vind. Die uitdagings is egter van so 'n aard dat die meerderheid akademici eenvoudig nie sal kans sien daarvoor nie. Hierdie take wat deur akademici verrig moet word, benodig nuwe vaardighede maar ongelukkig is dit nie duidelik hoe akademici aan hierdie vaardighede sal kom nie en is dit ook nie duidelik presies hoe dit gebruik sal word nie (sien vraelys afdeling B, vrae 22 en 23; afdeling C, vrae 1, 4 en 11).

3.3.8 Vakspesialis

Vakkundigheid word onder andere verwerf deur die verwerwing van 'n kwalifikasie in een van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se onderskeie velde. Dosente verwerf in die algemeen 'n aanvaarbare beroepsgerigte kwalifikasie om as dosent op te tree in 'n fakulteit aan 'n universiteit of technikon (sien vraelys afdeling A, vrae 5 en 34 en figuur 2.11).

Die akroniem "SME" (*Subject Matter Expert*) word dikwels gebruik om aan te dui dat die betrokke persoon 'n vakkundige is (Technisa, 2000; Coetzee, 2002:73). Daar bestaan nie duidelike riglyne in die literatuur hoeveel "krediete" of "kwalifikasies" 'n persoon moet verwerf het om as 'n vakkundige gereken te word nie. Dit blyk 'n kwalitatiewe waarneming te wees om tot die gevolgtrekking of aanname te kom dat 'n persoon as vakkundige gereken kan word.

In die hoërondewysomgewing (veral die universiteitsomgewing) is dit egter algemeen dat junior dosente en dosente oor ten minste 'n Magistergraad in die betrokke vakdissipline moet beskik om as dosente aangestel te word. Daar is egter ook uitsonderings (veral by die technikonomgewing) (sien vraelys afdeling A, vraag 5).

In die Verenigde Koninkryk beskik die meerderheid dosente in die hoërondewysomgewing oor 'n doktorsgraad en verder het baie van hulle ook 'n professionele kwalifikasie, terwyl die primêre fokus van hul werk bestaan uit onderrig en navorsing (Anon, 2002b:4). Dit is egter nie die doel van hierdie studie om enige verskille tussen die kwalifikasievlakke van universiteit- en teknikondosente te ondersoek nie.

Binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word dit as imperatief gestel dat alle leerders (ook dosente) verbind sal bly tot die proses van lewenslange leer. Daar kan dus aangeneem word dat dosente die verantwoordelikheid sal aanvaar om deurlopend hul onderskeie bevoegdheidsvlakke in die vakdissipline waar hul betrokke is, te verbeter. Dit word ook nagestreef deur hul verbintenis tot

deurlopende navorsing (sien 3.3.5). Pace *et al.* (1991:134) noem dat die aanstelling van 'n persoon op grond van vakkundigheid daarin gesetel is dat die tegniese kwalifikasies voldoende is, eerder as die politieke, familie- of ander konnotasies.

In die Verenigde State van Amerika word druk geplaas op dosente om 'n bydrae te lewer in die uitbouning van hul onderskeie dissiplines, maar aan die ander kant word daar ook vereis dat meer en beter onderrigging moet plaasvind (Maeroff, soos aangehaal deur Walters, 1995) (sien vraelys afdeling B, vrae 29 en 33).

In die Verenigde Koninkryk het heelwat debattering plaasgevind oor die betrokke regering se verbintenis tot lewenslange leer vir dosente in hoër onderwys maar die uiteinde was dat daar 'n balans gevind moes word tussen onderrig, navorsing en die uitbouing van vakkundigheid. Die gevolg van die debat was die vestiging van die instituut vir onderrig en leer (Blackmore, 2002; Nicholls, 2000:371) (sien 3.3.5).

'n Oorsig is gegee van beskikbare plaaslike sowel as internasionale literatuur deur dit te plaas in die konteks van die rolle wat vervul (behoort te) word deur dosente in Suid-Afrika. Vervolgens sal enkele beskouings wat primêr of sekondêr verwant is aan assesseringspraktyke van dosente (akademici) kortliks bespreek word (sien 3.4). Hierna sal daar deur middel van enkele literatuurverwysings verwys word na die konteks waarbinne die assessering van voorgenoemde rolle plaasvind. Afdelings 3.3; 3.4 en 3.5 moet dus nie as losstaande eenhede beskou word nie, maar as 'n geheel. Dit is ter ondersteuning daarvan om die konsep van assessering van dosente te kontekstualiseer vir die besondere omstandighede waarbinne die hoër-onderwyssektor tans bestaan.

3.4 ENKELE BESKOUINGS OOR ONTWIKKELING- EN ASSESSERINGS PRAKTYKE

3.4.1 Algemeen

Ten spyte van die skakeling met kundiges in die Verenigde State van Amerika, Australië, Nieu-Seeland en die Verenigde Koninkryk, het byna alle respondente gemeen dat hulle oor geen unieke model beskik om dosentassessering mee te benader nie (Blackmore, 2002; Vickerstaff, 2002; Ritter, 2002; Mylonas, 2002 & Robson, 2002). Clifford (2002) het 'n sterk uitspraak gemaak met die volgende opmerking: "*You will not find definitive answers to this in Australia, Nieu-Zeeland or the United Kingdom, basically academics resist any form of assessment of them as lecturers.*" Imenda (1993:148) het gemeen dat slegs dosente wat bekommerd is oor hulle onderrig 'n aanduiding moet gee dat hulle assessering verlang. Byna elke instelling beskik oor een of ander opleidingsprogram vir nuwe dosente en na afhandeling hiervan is dosente feitlik aan hul eie lot oorgelaat (Clifford, 2002).

Daar is egter al 'n verskeidenheid assessering- en evalueringstelsels saamgestel om die effektiwiteit van instellings met betrekking tot studenteleer te bepaal. Die fokus het by sommige gewentel om studente wat hul eerste graad voltooi het en die student se vermoë om te kan voldoen aan die altyd-veranderende werksvereistes en vaardighede. In ander gevalle is studentretensie en effektiewe onderrig geteiken as areas van belangrikheid (Dowlatshahi, 1996). Ander literatuur fokus op die assessering van menslike hulpbronne en skakel direk met die betrokke organisasie se missie (Collins, 1997). Vaughn *et al.* (2000) beskryf dit dat assessering vanuit twee perspektiewe beskou kan word, naamlik 'n progamevalueringsperspektief en tweedens om die vlakke van studentesukses te bepaal.

Daar is egter weinig literatuur beskikbaar met die eksklusiewe fokus op die assessering van die dosent in 'n verskeidenheid van rolle binne die hoërondewysomgewing. Dit wil dus voorkom asof die dosent indirek aan

assessering onderwerp word. Die fokus van assessering is derhalwe primêr op die diens, produk of uitset en die kwaliteit daarvan wat gelewer word deur die betrokke instelling. Die bydrae (uitset) wat die werknemers (dosente) lewer word sekondêr aan assessering onderwerp (sien figuur 2.15 en 3.4.2).

Elke universiteit en technikon behoort oor 'n program te beskik wat daarop gemik is om die kwaliteit van akademiese personeel te verbeter en om meriete te identifiseer en te beloon (sien PU vir CHO, 2001a:1). Die toerekeningsvatbaarheid vir die lewering van kwaliteit uitsette deur dosente kan deur 'n goed beplande assesseringstelsel verseker word (sien 3.4.8). Die versekering dat 'n dosent bevoeg is, behoort egter enige verwagte toekomstige prestasie vooraf te gaan (sien figuur 2.11). Of dié praktyk werklik toegepas word met die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, word betwyfel.

Volgens Fourie en Alt (2000:12) het dosente tydens 'n navorsingstudie oor die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk by die Universiteit van die Vrystaat onder andere aangedui dat:

- hulle nie goed opgelei is vir hul professie nie;
- meer gedoen kan word vir die opleiding van personeel;
- die werkslading onhoudbaar is as gevolg van afskaling in personeel;
- kwaliteitversekering problematies kan raak as gevolg van 'n tekort aan personeel en personeel wat nie effektief aangewend word nie; en
- dat daar 'n gebrek aan tyd vir kapasiteitsbou aktiwiteite bestaan.

In die Verenigde Koninkryk het die konsepte van toerekeningsvatbaarheid en effektiwiteit in die afgelope jare sentraal begin stelling inneem in regeringsbeleid, spesifiek vir aktiwiteite in die openbare sektor soos hoër onderwys, wat 'n aansienlike hoeveelheid van die belastinginkomste verbruik het (Reavill, 1997).

In Suid-Afrika subsidieer die staat 70% van tersiêre instellings se onkoste terwyl studentegeld sowat 27% daarvan dek, die laaste 3% word opgemaak uit skenkings deur donateurs (Jordaan, 2002:17) (sien vraelys afdeling A, vraag 28). Hieruit kan afgelei word dat die staat deur middel van sinvolle strukture en stelsels behoort te verseker dat hierdie investering in menslikehulpbron-ontwikkeling die nodige resultate lewer.

Davies *et al.* (2001:1025) meen dat hoërondewysinstellings 'n fenomenale hoeveelheid veranderinge ondergaan wat aangedryf word deur die rolspelers, soos regerings, studente, gemeenskappe ensovoorts as gevolg van hul betrokkenheid. Die tradisionele wyse waartydens dié instellings as kollegiaat (*collegiate*) bestuur is deur slegs te fokus op die ontwikkeling van kennis, beide deur studentebywoning en navorsing moet nou verander deur te fokus op 'n besigheidsgedrewe inisiatief. Dié inisiatief vereis egter dat 'n georkestreerde (*concerted*) poging aangewend word om hiervan 'n sukses te maak. Die addisionele las wat op dosente geplaas word om byvoorbeeld ook derde geldstroom geld te genereer, het 'n klemverskuiwing by die oorspronklike rol van 'n dosent teweeg gebring. Selfs die onderwerping aan 'n proses waar daar tot getender moet word vir ontwikkeling- en navorsingsprojekte (Davies *et al.*, 2001:1026). Die rolle wat dosente moet vervul en hul belewenis daarvan in dié gewysigde benadering behoort van naderby beskou te word.

Daar sal hieronder hoofsaaklik gepoog word om uit die bestaande literatuur 'n ontleding te gee van beskouings ten opsigte van assesseringspraktyke van dosente se bevoegdhede en/of prestasies (*performance*) by sekere hoërondewysinstellings, of sekondêr van hul afdelings/departemente.

3.4.2 'n Beskrywing deur Reavill (1997)

3.4.2.1 Oriëntering

Reavill (1997) beskryf enkele modelle van kwaliteitbestuur en -assessering in hoër onderwys in die Verenigde Koninkryk. In alle gevalle soos deur Reavill beskryf, staan die assessering van die dosent nie outonoom nie maar word dit beskou as 'n geïntegreerde proses waarby baie fasette betrokke is en die dosent in verskeie rolle moet funksioneer.

3.4.2.2 Die produk-/prosesmodel

Die aanname van die model is dat onderrig van voorgraadse studente 'n proses is wat 'n produk aflewer en dus die roete van 'n produksieproses volg. Die inset is studente met potensiële vermoëns. 'n Transformasieproses, naamlik onderrig, word uitgevoer op die studente en die eindproduk word gegradueerdes genoem. Dié produk (student) word individueel getoets en volgens kwaliteit gradeer. Kwaliteitskontrole word ook toegepas deur die selektiewe assessering van die rou materiaal (voornemende studente). Prosesseeraanlegte (universiteite of teknikons) wat populêr is, is in staat om die hoër kwaliteit rou materiaal (studente) te aanvaar. Die kliënt in dié geval is die werkgever wat die produk sal gebruik.

3.4.2.3 Die diens-/ prosesmodel

Dié alternatiewe model volg 'n diensindustrie-analoog. Onderwys word beskou as 'n diens wat gelewer word terwyl kliënte (studente) wat hul onderwysvlak wil verhoog die betrokke diens (onderwys) kan aankoop in voldoende hoeveelhede om hulself te kan transformeer. 'n Verskeidenheid organisasies (universiteite en teknikons) is beskikbaar in die mark om hierdie diens aan te bied in 'n verskeidenheid formate. Die betrokke diens kan direk deur die student self aangekoop word of deur 'n tweede party. In beide gevalle kan die student beskou word as die kliënt.

3.4.2.4 Die stelselbenadering

Volgens Reavill (1997) laat die wetenskap van stelsels die analis daarvan toe om die betrokke stelsel van belang te kan definieer. Daarom word die stelsel van belang in dié geval as hoër onderwys gedefinieer. Hoër onderwys sluit onder andere dosente, studente, administrateurs, ondersteuningspersoneel, die fisiese infrastruktuur ens in. Dié stelsel van belang word op sy beurt weer deur 'n "groter stelsel van belang" omring waarmee dit skakel. Laasgenoemde stelsel beskik op sy beurt weer oor substelsels wat met mekaar skakel, soos byvoorbeeld die sekondêre-onderwysstelsel, potensiële studente, gegradueerdes, werkgewers, die regering ens. Dié groter stelsel van belang is weer omring deur die omgewing waarmee dit skakel, wat onder andere insluit die ekonomie, handel, industrie en die gemeenskap ens. Al die genoemde fasette het 'n indirekte invloed op die hoëronderwysstelsel.

Reavill (1997) haal ook vir Checkland (1981) aan wat 'n hoëronderwysinstelling beskou as 'n "sagte stelsel." Checkland, 1981 (soos aangehaal deur Reavill, 1997) se sagtestelselmetodologie (SSM) identifiseer ses komponente van 'n sagte stelsel, naamlik:

- kliënt (studente of werkgewers) - wat die begunstigde van die stelsel is;
- akteur (dosente, administrateurs, ondersteuningspersoneel) – wat die aktiwiteite uitvoer in die stelsel;
- transformasie (van studente se bevoegdheid) – insette wat getransformeer word na uitsette (sien figuur 2.15);
- "weltanschauung" – die wêreldbeskouing wat die stelsel betekenisvol maak;
- eienaar (soos gereflekteer in die konstitusie van die betrokke instelling) – die kontroleur van die stelsel; en

- omgewingshindernisse – omgewingsaspekte wat as gegewe aanvaar word deur die stelsel.

3.4.2.5 Die aandeelhouermodel

Die “Sagtestelselmodel” (SSM), soos omskryf deur Checkland (1981), toon ooreenkomste met dié soos omskryf in die “Algemestelselteorie”. Daar bestaan soms probleme met die differensiasie tussen kliënte, akteurs, eienaars en aandeelhouers. Die rede hiervoor kan wees omdat sommige aandeelhouers soms meer as twee rolle kan vervul. Daarom formuleer Reavill (1997) die aandeelhouermodel soos volg:

- student – die direk begunstigde uit die transformasieproses. ‘n Kliënt in beide die Diens- en SSM-model. Die student befonds die proses direk of indirek;
- werkgewer – ‘n indirekte begunstigde van die proses wat opgeleide personeel benodig en bereid is om daarvoor te betaal. Die aankoper in die produkmodel;
- familie en afhanklikes van die student – ouers van die jonger student en afhanklikes van die ouer student. In beide gevalle word ‘n bydrae gelewer tot die koste van die proses, hetsy direk deur middel van goedhartigheid of indirek;
- universiteit (of technikon) en hul werkgewers – ‘n entiteit met werknemers waarvoor ‘n bestaansomgewing geskep word;
- die verskaffers van goedere en dienste – die volhoubare lewensvatbaarheid van die hoërondewysinstelling is noodsaaklik vir organisasies wat dit as kliënt beskou;

- die sekondêre onderwyssektor – voorsiener van menslike inset (*human input*) tot die hoëronderwysstelsel. 'n Verskaffer van inset in die produkmodel en kliënte in die diensmodel;
- ander hoëronderwysinstellings – teenwoordig in die groter stelsel van belange en wat beskou word as mededingers;
- handel en industrie – indirekte begunstigdes. Die aktiwiteite in die hoëronderwyssektor lewer 'n bydrae tot die beskikbaarheid van opgeleide personeel;
- die nasie, soos verteenwoordig deur die regering – dit word algemeen aanvaar dat onderwys op watter vlak ook al tot voordeel van die nasie se vooruitgang strek; en
- belastingbetalers – indien die nasie bevoordeel word deur die uitset wat die hoëronderwyssektor lewer is die belastingbetaler die een wat die rekening betaal deur middel van belasting.

Reavill (1997) meen dat daar sekerlik nog veel aandeelhouders by die lys gevoeg kan word. Die skrywer meen dat navorsing gedoen behoort te word om elkeen se bydrae te bepaal en vas te stel in watter mate elkeen bevoordeel word.

3.4.2.6 Assessering

Reavill (1997) beskryf die doelwitte van die hoëronderwyssektor soos dit toegepas word in Engeland deurdat daar gefokus word op:

- waarde as gevolg van die publieke investering;
- kwaliteitverbetering;
- inligting aan publiek/ aandeelhouer (nasie en belastingbetalers); en

- toerekeningsvatbaarheid en prestasieverbetering.

Met dié doelwitte word die assessering van kwaliteit gesien as 'n metode om verslag te doen aan die publiek wat op hul beurt die investeerders is. Die assesseringsprosedures maak voorsiening vir selfassessering, en assesseringsbesoeke, assesseringsbeoordelings en -verslae. Dié assesseringsaksies maak voorsiening om ondersoek in te stel na die volgende:

- doelwitte van kursusse (sien 3.3.7);
- data van studente en dosente;
- hulpbronne;
- studentprogressie en -prestasies (sien 3.3.3);
- kurrikulumontwerp (sien 3.3.7);
- inhoud en organisering daarvan (sien 3.3.2 en 3.3.7);
- onderrig (sien 3.3.2);
- leer en assessering (sien 3.3.3);
- studentondersteuning en -leiding (sien 3.3.6);
- leerhulpbronne (sien 3.3.7); en
- kwaliteitversekering en -verbetering (sien 2.8).

Elk van bogenoemde word beoordeel op 'n vierpuntskaal wat uit 'n verskeidenheid kriteria bestaan. Reavill (1997) noem dat navorsingsresultate bestaan wat daarop dui dat dié assesseringsproses kwaliteitverbetering positief stimuleer.

Van die assessors wat betrokke is by die proses kom 90% vanuit die hoërondewyssektor terwyl slegs 10% uit die industrie, handel en professionele liggaame kom (sien tabel 5.3 vraag 32).

Reavill (1997) meen dat daar 'n breër verteenwoordiging van assessors behoort te wees vir kursusse wat lei tot die verwerwing van 'n professionele kwalifikasie. Die skrywer merk ook op dat waarnemings gedoen is dat daar 'n verskille bestaan het in die beoordelings van verskillende assersingspanne as gevolg van die feit dat die assessors nie die take op 'n daaglikse basis verrig het nie. Reavill (1997) stel voor dat daar permanente assessors aangestel moet word om dié taak te vervul.

3.4.3 'n Beskrywing van Mwamwenda (1994)

3.4.3.1 Navorsingspublikasies

Hoewel daar baie verskillende wyses is waarop akademici aan evaluering (assessering) onderwerp kan word, blyk dit dat publiseerbare navorsing volgens Mwamwenda (1994) die wetenskaplikste hiervan kan wees. Dit is wetenskaplik in die sin dat, anders as onderrig (fasilitering) en administrasie, publikasies getel kan word en daar sodoende bepaal kan word of dié publikasies in aanvaarbare joernale gepubliseer is of nie. Aanvullend hierby word voorleggings wat vir publikasie bedoel is aan intensiewe resensie onderwerp deur gesiene resensente in 'n bepaalde vakgebied. Eers wanneer daar konsensus bestaan dat die betrokke publikasie vakkundig en oorspronklik is, word dit gepubliseer. Selfs na publikasie word die skrywer se artikel blootgestel aan beoordeling. As gevolg hiervan word daar relatief hoë waarde geheg aan die waarde van navorsing en publikasies tydens die bevordering van dosente (Mwamwenda, 1994). Of daar binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk tyd en kapasiteit sal wees hiervoor, moet egter vasgestel word (sien vraelys afdeling B, vrae 20, 26 en 27)

3.4.3.2 *Leerfasiliteerders en navorsers*

Daar moet toegegee word dat sekere dosente beter is in bepaalde rolle as in ander. So is daar navorsers wat glad nie by leerfasilitering betrokke behoort te raak nie, of andersom. Min akademici kan sterk vooruitgang maak in beide leerfasilitering en navorsing. Dit beteken egter nie dat een rol totaal geïgnoreer moet word nie. Betrokkenheid by beide rolle sal 'n bydrae lewer tot 'n meer gebalanseerde akademikus (Mwamwenda, 1994) (sien 3.5; figuur 3.1 en vraelys afdeling A, vraag 23).

3.4.4 'n Beskouing van MacPherson (2000)

3.4.4.1 *Akademie ontwikkelingseenhede*

MacPherson (2000:275) vra die vraag: "Watter strategiese response behoort akademiese ontwikkelingseenhede te maak as gevolg van die impak van inligting- en informasietegnologie?" MacPherson (2000:276) voer aan dat dié eenhede wat verantwoordelik is vir die ontwikkeling van akademici skaars aandag skenk aan die ideologieë en imperatiewe wat geanker is in onderrig- en organisasie-tegnologie.

3.4.4.2 *Organisasie-analise*

'n Verdere voorstel van MacPherson (2000:277) is dat 'n konstruktivistiese metode van organisasie-analise oorweeg moet word deur leiers wat verantwoordelik is vir organisasieleer. Verder moet daar skakeling bewerkstellig word met teoretici wat geïnteresseerd is in die reproduksie en transformasie van organisasies.

3.4.4.3 *Universiteit van Auckland (Nieu-Seeland)*

Macpherson (2000:277) beskryf 'n studie wat onderneem is by die Universiteit van Auckland in Nieu-Seeland. Hierdie universiteit word beskou as die grootste in Nieu-Seeland en ook as die vlagskip vir navorsing in daardie land. Met sowat 1700 akademiese personeel, sowat 1800 ondersteuningspersoneel en sowat 26

000 studente word daar gearbei in sewe fakulteite. Dié universiteit se missie is om sy posisie as universiteit van hoë internasionale aansien te verbeter.

3.4.4.3.1 Professionele ontwikkeling van akademiese personeel

Daar is verder 'n Sentrum vir Professionele Ontwikkeling of CPD (*Centre for Professional Development*). Die missie van die CPD is onder andere om hulp te verleen aan akademiese personeel om hul in staat te stel om die hoogste moontlike standaarde in hul werksaamhede te bereik. Die volgende strategieë is onder andere geformuleer om dié missie te kon bereik in 2000, naamlik:

- die voorsienning van relevante, professionele en persoonlike ontwikkeling en opleiding aan akademiese personeel (sien vraelys afdeling C, vraag 9);
- die bevordering van buigsame, innoverende en effektiewe onderrig en leer;
- advisering, ontwikkeling en ondersteuning van bestuurders;
- hulpverlening aan personeellede om 'n aktiewe rol te speel in hul loopbaanontwikkeling (sien 2.2.4.1.2 en figuur 2.14);
- die voorsienning van evalueringsdienste en opvolg ondersteuning;
- hulpverlening om die beleid van die universiteit te hervorm sodat erkenning, ondersteuning en vergoeding vir uitstaande onderrig, leer en navorsing gedoen kan word (sien vraelys afdeling B, vraag 34);
- die verskaffing van professionele ontwikkelingsgeleenthede (sien 2.2.4.2 en vraelys afdeling C vrae 9 en 10);
- die bevordering van 'n kritiese refleksie op bestaande praktyke en verwante internasionale, nasionale en regionale sake, neigings en navorsing;

- deurlopende skakeling met doelmatige groepe binne die universiteit om te bepaal wat die bestaande behoeftes behels maar ook toekomstige rigtingbepaling (sien figuur 2.1); en
- die verhoging in navorsingsproduktiwiteit (sien afdeling B, vraag 26)..

3.4.4.3.2 Organisasie-ontwikkeling

Om organisasie-ontwikkeling te bevorder rapporteer MacPherson (2000:287) verder dat die CPD 'n sesfase-siklus ingestel het wat jaarliks deurloop moet word (sien figuur 2.14 en 2.2.4.1.3). Hierdie siklus sluit in evaluasie, beplanning en begroting deur aandag te skenk aan die volgende:

- 'n jaarlikse progamevaluasie in Junie/Julie waar gebruik gemaak word van 'n navorsingsproses wat bestaan uit 'n veelfaset van hulpbronne, data, programuitkomste en prestasie-indikatore;
- 'n toeligtingsessie in Julie deur senior personeel van die universiteit om hul strategiese doelwitte vir die komende jaar uiteen te sit;
- konsultasiesessies met fakulteite en outonome eenhede gedurende Junie/ Julie en navorsingsondersoeke by kliënte en personeel om sodoende 'n behoeftebepaling te formuleer en prioriteite dienooreenkomstig saam te stel;
- 'n beplanningssessie vir personeel van die CPD gedurende Julie / Augustus om die metodes wat gevolg word in die evaluasie van programme, die seleksie van kliëntgroeperings, strategieë en afleweringstelsels weer te bespreek en moontlik aanpassings te maak aan die missie;
- prestasie-onderhoude met akademiese personeel gedurende November/ Desember om sodoende hul persoonlike bydraes te evalueer en

toekomstige verbintenisse te formaliseer wat insluit persoonlike groeistrategieë (sien vraelys afdeling C, vraag 8); en

- bemarking van dienste deur programspanne gedurende November/ Desember.

Die CPD word beskou as 'n sentrale ondersteuningseenheid wat primêr fokus op die ontwikkelingsbehoefte van akademiese personeel. Dit vereis egter 'n sistematiese, inklusiewe en subtiële beplanningsproses (MacPherson, 2000:287).

Aan die Universiteit van Auckland bestaan daar verder gedetailleerde assesseringskriteria vir prestasiemeting van dosente (sien vraelys afdeling C, vraag 8). Elke departement formuleer kriteria wat ook by die breë doelwitte van die universiteit moet inskakel. Hierdeur word gepoog om hoë kwaliteit leer te bevorder deur die voorsiening van eersteklas onderrig deur dosente wat verbind is tot uitnemendheid, 'n strewe na kennis en die publikasie en disseminasie van navorsing en kreatiewe werk van die hoogste internasionale standarde (Anon, s.a:1)

3.4.5 'n Beskrywing deur Siegel (1996)

3.4.5.1 Oriëntering

Die onderliggende filosofiese beginsel van kwaliteit is die deurlopende verbetering daarvan. Indien hoë kwaliteit verseker wil word behoort 'n verbetering ook waargeneem te word in ander prestasiemetings soos produktiwiteit. Die fokus moet egter wees op die prosesse en die meting van kwaliteit.

Siegel (1996) is 'n voorstander van 'n kwaliteitbenadering tot assessering van menslike hulpbronne in die werksomgewing (hoërondewysomgewing). Om kwaliteit te verseker behoort personeelstelsels te verander om 'n kwaliteitbenadering te akkommodeer en te verseker. Daar bestaan weinig

beginpunte of modelle om assessering te beskryf. Om kwaliteit te verseker vereis egter die bestuur daarvan.

3.4.5.2 Totale Kwaliteitbestuur

Tydens 'n Totale Kwaliteitbestuursbenadering (*TQM*) behoort daar op die vloei van prosesse gefokus te word wat die resultate en uitsette van die betrokke organisasie insluit en deurlopende verbetering beklemtoon (sien 2.9.2)

Sonder 'n sterk verbintenis tot Totale Kwaliteitbestuur deur die leierskorps in 'n organisasie sal dit moeilik wees om 'n stelselverbetering te verseker wat op die beginsels van Totale Kwaliteitbestuur berus. 'n Verbetering in aktiwiteite sal deelname vereis in meer as een stelsel of substelsel. Potensiële probleme is die volgende:

3.4.5.3 Professionele Personeel

Professionele personeel wat om een of ander rede weier om met kollegas met 'n laer status of in 'n ander spesialisingsveld saam te werk.

3.4.5.4 Kliënte

Die kliënt word beskou as die finale arbiter van kwaliteit. Hoewel dit die geval is, lewer almal wat deel vorm van die proses 'n bydrae. Of hulle onder of bo in die hiërargie van die onderneming staan, maak nie saak nie.

Om 'n beter diens te kan lewer behoort die hoeveelheid vlakke (rapporteringsvlakke) in 'n onderneming gereduseer te word en behoort werknemers (dosente) bemaagtig te word om self struikelblokke uit die weg te ruim om sodoende 'n vloeiende proses te kan verseker.

3.4.5.5 Werwing, seleksie en opleiding van personeel.

Binne die konsep van minder rapporteringsvlakke word die horisontale vloeï van natuurlike werkseenhede deur middel van selfgerigte werkspanne ontwikkel. Dit kan egter vereis dat personeel in 'n verskeidenheid rolle moet kan optree. 'n Mengsel van kennis, vermoëns, vaardighede en persoonlike eienskappe is dus hier ter sprake. Kruisopleiding is gewoonlik moontlik om alle take te kan verrig en om aan werksverwagtinge te kan voldoen.

Die beklemtoning van deurlopende opleiding en die ontwikkeling van werknemers vorm deel van Totale Kwaliteitsbestuur (TQM) (sien 2.9.2). Effektiewe groep-prosesse word vereis om maksimum deelname en bydraes van alle lede in die bepaalde groep te verseker. Aansluitend hierby vereis werknemers toenemende veranderings, keuses, buigsaamheid en afwisseling in hul werk, terwyl loopbaanprogressie meer horisontaal van aard is as vertikaal. Die fokus vir die bemagtiging van werknemers moet dus nie ressorteer in die promovering na hoër vlakke van bestuur nie maar eerder in die ontwikkeling van die individu as menslike kapitaal (*human capital*) (sien 2.2.4.1).

Die waarde van menslike kapitaal word verbeter deur die verkryging van beter prestasiepotensiaal deur middel van nuwe take, funksies, kennis, vermoëns, vaardighede en persoonlike eienskappe (sien figuur 2.11). 'n Verhoging in prestasiekapasiteit begin deur beplande gestruktureerde metodes waarbinne kruisopleiding plaasvind met deurlopende evaluering op die basis dat die toepassing daarvan in die werksplek plaasvind (sien figuur 2.11).

Die werwing en seleksie van personeel bied unieke uitdagings (sien 2.11.2 en 2.11.3). Behalwe vir die take wat verrig moet word, behoort daar ook gekyk te word na die vermoë om in 'n span te kan funksioneer, die vermoë om vinnig te kan leer en die gepaardgaande motivering. Bykomend hiertoe behoort die normale taakbeskrywing vervang te word deur 'n beskrywing van hoe daar in groepverband gefunksioneer moet word, wat die verhoudinge tussen natuurlike

werkseenhede en die verwante interaksie behels en wat die finale uitset vir kliënte behels.

3.4.5.6 Die stelselkonsep en posanalise

Die persoon wat verantwoordelik is vir posanalise moet die stelsels en substelsels waarbinne die werk deur 'n bepaalde individu in 'n pos verrig word, verstaan. Dit gebeur gewoonlik dat 'n posisie toegedeel word aan 'n funksionele eenheid binne 'n organisasie, hoewel die prestasievereistes van die betrokke posisie verwant is aan 'n verskeidenheid substelsels. 'n Tipe "padkaart" behoort saamgestel te word wat vir die analis as hulp kan dien en om 'n aanduiding te kan gee watter data geëvalueer moet word tydens die verrigting van individuele take as deel van die funksionering van 'n stelsel.

3.4.5.7 Tipes data

Die betrokke organisasie se filosofie en uiteindelijke verwagtinge van werknemers is fundamenteel in 'n kwaliteitgedrewe organisasie. Die mate en aard van 'n organisasie en die leierskorps daarvan bepaal die verbintenis tot kwaliteit. Die kwaliteitkultuur kan egter van organisasie tot organisasie verskil. In die assessering van 'n werknemer se werk word voorgestel dat aandag gegee moet word aan die volgende data:

- organisasiefilosofie en -struktuur (die werk in die organisasiestruktuur);
- lisensiëring- en regeeringsvereistes;
- verantwoordelikhede (van werknemer);
- professionele standaarde (sien figuur 2.13);
- konteks van werk (werksomgewing) (sien vraelys afdeling C, vrae 1, 3 en 4);
- produkte en dienste (uitset) (sien figuur 2.13);

- gereedskap, hulpmiddels en toerusting om werk te kan verrig (sien vraelys afdeling C, vraag 12);
- werkprestasië-indikatore (bv. werkstandaarde) (sien vraelys afdeling C, vrae 2, 8 en 13)(sien figuur 2.13);
- persoonlike werksbehoefte (sien 2.2.3.1);
- basiese en elementêre werksaktiwiteite;
- werkereise (kennis, vermoëns, vaardighede en persoonlike eienskappe) (sien figuur 2.12); en
- kritieke insidente (uitstaande en swak prestasies).

3.4.6 Oorsig oor die Potchefstroomse Universiteit

3.4.6.1 Oriëntering

Die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys beskik oor 'n algemene personeelontwikkelingsprogram (PU vir CHO, 2001b), 'n program vir die verbetering van die kwaliteit van akademiese personeel (VERKA) (PU vir CHO, 2001a), 'n beleid en prosedures vir die toepassing van die prestasie-bestuurstelsel vir akademiese personeel (PU vir CHO, 2001c) en geïdentifiseerde evalueringsterreine en kriteria vir die bepaling van meriete van akademiese personeel (PU vir CHO, 2001d).

3.4.6.2 Personeelontwikkeling

Die doel van die personeelontwikkelingsprogram is om onder andere aan akademiese personeel begrotingstoekennings beskikbaar te stel vir aanwending deur die betrokke personeel om ten einde loopbaanontwikkeling te bevorder. Die bestuurshoof beheer sodanige ontwikkelingsrekening en fondse kan aangewend word vir:

- die bywoning van ontwikkelings- en opleidingsgeleenthede (bv. kursusse, kongresse en seminare);
- die aankoop van vakkundige literatuur (bv. boeke, opleidingsmateriaal en opleidingsvideo's); en
- die aankoop en/of opgradering van persoonlike rekenaars en programmatuur vir Universiteitswerk (PU vir CHO, 2001b).

3.4.6.3 VERKA

Die VERKA-toekennings is gefokus op die verbetering van die kwaliteit van akademiese personeel. Finansiële toekennings word gemaak vir navorsingsartikels, patente, boeke en bydraes wat vir navorsingssubsidie-doeleindes kwalifiseer en deur die owerheid aanvaar word tot die publikasie-uitset van die betrokke jaar. Daar word voorts 'n finansiële toekenning gemaak aan personeellede wat volgens die goedgekeurde reglement en prosedures vir geëvalueerde prestasie op die gebied van onderrigleer presteer.

Indien dosente in aanmerking wil kom vir 'n VERKA-toekenning word aansoek gedoen daarvoor en vind daar evaluering in die volgende kategorieë plaas, met die aangeduide gewigswaarde by elk:

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| • studente-evaluering van onderrig | 20% |
| • portuurgroepevaluering | 20% |
| • studiegidse | 20% |
| • evaluering | 15% |
| • gebruik van onderwysmedia | 5% |
| • onderrigleerstrategie | 10% |
| • gehalte van voorgeskrewe materiaal | 5% |

- bydrae tot programontwikkeling en modules 5%

Die VERKA-program is egter nie bedoel om navorsing ten koste van onderrig te oorbeklemtoon nie. Die instelling van die program maak daarom ook daarvoor voorsiening om die kwaliteit van opleiding deur akademiese personeel te erken en te verbeter. Dit word verder beklemtoon dat die primêre taak van dié universiteit is om kwaliteit opleiding aan studente te verskaf (PU vir CHO, 2001a) (sien vraelys afdeling B, vraag 12).

3.4.6.4 Taakooreenkoms

Aan die begin van elke jaar word 'n taakooreenkomsvorm deur elke dosent voltooi in samewerking met die dekaan/direkteur (sien figuur 3.2). Die doel met hierdie taakooreenkoms is om:

- deur gesamentlike beplanning en gesprek tussen die betrokke direkteur(e) en die akademiese personeellid tot afsprake te kom met betrekking tot die deelname en doelwitte van die personeellid op die terreine van onderrigleer, navorsing en ander funksies, ter verwesenliking van die doelwitte en beplande uitsette van die fakulteit, skool en navorsingsfokusarea;
- as gespreksbasis te dien vir die formulering van personeelontwikkelingsdoelwitte (sien vraelys afdeling C, vraag 9); en
- om as basis te dien vir selfevaluering deur die betrokke personeellid en vir merietebepaling deur die betrokke dekaan/direkteur(e) (PU vir CHO, 2001e).

Die taakooreenkomsvorm word jaarliks deur die personeellid self voltooi, en dan deur gesprek met die betrokke direkteur(e) uitgeklaar en gefinaliseer (PU vir CHO, 2001e). Die dekaan/direkteur moet verder toesien dat die taakooreenkoms strekdoelwitte insluit wat voorsiening maak vir die moontlike bereiking van meriete-uitsette en voldoen aan die minimum vereistes wat vir die betrokke posvlak gestel is (PU vir CHO, 2001c).

Figuur 3.2 Taakooreenkomsinligting vir akademiese personeellede by die PU vir CHO

Afdeling 1

Onderrigleer (% van Tyd)

- Voorgraads en nagraads (uitgesonder skripsies en verhandelinge).
- Wyse waarop onderrigleer geïmplementeer en ontwikkel gaan word.
- Bemaking van deskundigheid (ter generering van derde geldstroom).
- Besondere take en verbandhoudende doelwitte ten opsigte van onderrigleer (bv. Skryf van eenheidstandaarde vir SAQA, vakvoorsitter ens.).
- Persoonlike ontwikkelingsdoelwitte ten opsigte van onderrigleer (kursusse, verbetering van kwalifikasies, studiereise ens.).

Afdeling 2

Navorsing en Nagraadse Opleiding (% van Tyd)

- Navorsingsfokusarea van navorsing.
- Navorsingsdoelwitte vir die jaar.
- Navorsingsdoelwitte vir volgende drie jaar.
- Beplande navorsingsuitsette (bv. Artikels, boeke, bydraes in boeke, konferensievoordragte, navorsings- of projekverslae, patente).
- Doelwitte vir die jaar t.o.v bestuursinsette betreffende navorsing (slegs bestuurders in fokusarea of leier van subprogram).
- Leiding aan M- en D-studente ten opsigte van skripsies, verhandelinge en proefskrifte.
- Bemaking van navorsingsdeskundigheid (derde geldstroom).
- Ontwikkelingsdoelwitte as navorser (verwerwing van kennis en vaardighede) en metodes ter realisering (kursusse, studiereise, verbetering van kwalifikasies ens).
- Deelname aan aktiwiteite van die breë akademiese en navorsingsgemeenskap (bv. Vakverenigings, redaksierade, professionele rade ens.).

Afdeling 3

Ander belangrike funksies/take wat gerig is op die strategiese doelwitte van die fakulteit / skool / navorsingsfokusarea (% van Tyd).

Die totale ooreengekome beraamde tydsbesteding vir al drie afdelings moet optel na 100%.

Die deurlopende monitering en terugvoering moet onderneem word deur die onderskeie direkteure/dekane. Hierdie terugvoer moet op geïndividualiseerde wyse plaasvind. Dit impliseer dat 'n gestruktureerde program met 'n junior personeellid tydens die proefjaar gevolg sal word, terwyl kort en informele gesprekke met 'n senior kollega voldoende is. Hierdeur word verseker dat wysigings in die doelwitbeplanning (en dus in die taakooreenkoms) sowel as afwykings in of probleme met doelwitbereiking, tydig geïdentifiseer en aktief bestuur kan word (PU vir CHO, 2001c).

3.4.6.5 *Selfevaluering en merietebepaling*

Gedurende September/Okttober jaarliks voltooi elke dosent 'n selfevalueringsvorm, en gebruik dit as basis vir 'n ontwikkelingsgerigte evalueringsgesprek met die dekaan/direkteur. Die dekaan/direkteur evalueer die doeltreffendheid relatief tot die taakooreenkoms en verkry sodoende inligting as inset vir merietebepaling. Die merietebepaling geskied aan die hand van die kategorieë soos uiteengesit in figuur 3.3. Die betrokke bestuurshoof voltooi 'n "uitsetkolom" vir die betrokke personeellid in ooreenstemming met dit wat in die personeellid se taakooreenkoms (sien figuur 3.2) beplan was en op grond van aantoonbare uitsette. Die merietebepaling geskied verder aan die hand van die evalueringsterreine en -kriteria soos aangedui in figuur 3.3.

Figuur 3.3 Kategorieë waarvolgens merietebepaling geskied vir akademiese personeel by die PU vir CHO.

Kategorie 3: Oortref die doelwitte/verwagtinge soos ooreengekom, d.w.s.:

- Lewer beter werkverrigting met betrekking tot maatstawwe as wat vereis word; en
- funksioneer selfstandig met min bestuursleiding; en/of
- gebruik eie inisiatief om uitsette en prosesse te verbeter.

Kategorie 2: Voldoen aan die doelwitte/ verwagtinge soos ooreengekom d.w.s.:

- Lewer werkverrigting met betrekking tot maatstawwe soos wat vereis word; en
- benodig beperkte bestuursleiding; en/of
- implementeer voorstelle vir verandering.

Kategorie 1: Voldoen nie aan die doelwitte/verwagtinge soos ooreengekom nie/is ontwikkelbaar relatief tot die gestelde vereistes van die pos, d.w.s.:

- Lewer swakker werkverrigting met betrekking tot maatstawwe as wat vereis word; en/of
- benodig deurlopende bestuursleiding; en/of
- voorsien/reageer nie op verandering nie; en/of
- 'n ontwikkelingsfase staan nog afgehandel te word; en/of
- 'n prestasiehindernis verhoed effektiewe funksionering.

Figuur 3.4 Meriete bepaling van akademiese personeel (PU vir CHO)

Evalueringsterreine		Kriteria vir evaluering
Onderrigleer	* * * * * * * * *	- Gehalte van studiegidse en studiemateriaal - Geskiktheid en variasie van onderrigmetodes en -media - Integrering van onderwysbeginsels - Vermoë om 'n doeltreffende leeromgewing te skep - Sukseskoers van studente - Evaluering deur studente - Bydrae tot kursusontwikkeling - Bywoning van kursusse en seminare oor onderrigverbetering - Terugvoer uit interne en eksterne moderering
Navorsing	* * * * * * * * *	- Inskakeling van eie navorsing by geïdentifiseerde fokusareas - Publikasies in erkende vaktydskrifte waar keuring plaasvind - Insette in navorsingsbeplanning - Navorsingsbronne gegenereer (bv. fondse, infrastruktuur, toerusting) - Getal nagraadse studente afgelewer - Kongresdeelname, skakeling met vakgenote en buitebenoemings - Erkenning deur ander vakwetenskaplikes - Bemaking van (des-)kundigheid, en gevolglike bydrae tot derde geldstroom
Akademiese en professionele kwalifikasies en registrasies	* * *	- Akademiese kwalifikasies in toepaslike vakdisipline (s) - Gepaste hoër onderwyskwalifikasies (bv DTO) - Professionele kwalifikasies en registrasies
Bydraes tot Christelike grondslag, waarde-stelsel en wetenskaps-beoefening	* * * *	- Handhawing/uitbouing van Christelike grondslag en waardestelsel in vakverband - Bydrae tot kennis oor grondslae van die vakwetenskap - Bydrae tot vorming van studente in Christelike wetenskapsbeoefening - Uitleef van Christelike grondslag en waardes binne en buite die Universiteit.

Evalueringsterreine		Kriteria vir evaluering
Dienslewering	* Dienslewering binne die Universiteit : komitees en kommissies : administratiewe of bestuurstake in fakulteit/skool/afdeling: betrokkenheid by studente lewe * Dienslewering buite die Universiteit: diens in besture, komitees en redaksies in vakkundige verband.	
Werkverwante gedrag	* Interpersoonlike verhoudings teenoor hoofde en kollegas * Ondersteuning van Universiteit se institusionele kultuur en * waardestelsel * Gerigtheid en optrede t.o.v. kliënte * Aanpasbaarheid en bydrae tot veranderingsbestuur * Intrinsieke motivering en inisiatief * Leierskap- en bestuursvaardighede * Samewerking binne spanverband.	

Op grond van die totale evalueringspunt voltooi die bestuurshoof 'n aanbeveling en moet een van die volgende keuses uitgeoefen word:

- bevordering;
- vordering verby slagboom;
- sneller vordering;
- merietebonus;
- benoeming na voltooiing van proeftydperk;
- kerfaanpassing; of
- bevriesing/vermindering van salaris, verlaging van posvlak of ontslag.

Vir akademiese poste met 'n spesifieke posinhoud mag bestuurshoofde die evalueringfaktore en prioriteitswaardes aanpas soos nodig terwyl daar in alle gevalle terugvoer aan personeel gegee moet word oor die uitkoms van die merietebepaling. Op die merietebepalingevalueringvorm word aangedui wat

die verwagte evalueringpunt is vir elke betrokke posvlak. Dieselfde vorm word vir alle fakulteite en skole gebruik.

Slegs na afhandeling van die selfevaluering en merietebepaling, voltooi die bestuurshoof en die personeellid gesamentlik die persoonlike ontwikkelingsplan (sien vraelys afdeling C, vraag 9). Hierdie beplanning moet gefokus wees op die ontwikkeling van leemtes in die aangeduide bevoegdheidsterreine, binne die raamwerk van die universiteit se vaardigheidsontwikkelingsplan (sien vraelys afdeling C, vraag 10).

3.4.7 Beskouing van Kerby en Weber

3.4.7.1 Indirekte assessering van dosente

Volgens Kerby en Weber (2000) het sekere staatswetgewers in die Verenigde State van Amerika wetgewing geïmplementeer wat universiteite en akademiese programme gedwing het om bewys te lewer dat daar voldoen word aan hul onderskeie missies. Die skrywers beskryf die assesseringsprosesse wat gevolg is by die Besigheidskool van die Truman State University. Die rolle wat dosente daarin vervul en die assessering daarvan word indirek verdiskonteer in die betrokke prosesse. Die assessering van die dosent staan dus nie eksplisiet of outonoom nie.

3.4.7.2 Assessering as proses

Dié assesseringsprosesse word beskou as 'n "sikliese proses" wat voortdurende verbetering kan verseker deur die skakeling van die missie, doelwitte, aksie-items, uitkomste, die meting daarvan, verantwoordelikheid en terugvoer. Die implementering van dié assesseringsiklus se resultaat was dat dosente sistematies te werk gegaan het om doelwitte op 'n jaarlikse basis te hanteer. Sodoende is 'n medium gevind om missieverwante doelwitte in aksie te plaas.

3.4.7.3 *Assessering as program*

Die skrywers verwys ook na die siklus as 'n assesseringsprogram wat uiteindelik 'n positiewe invloed gehad het op onderrig. Die data wat verkry is uit die assesseringsprogram is gebruik vir potensiële verbetering. So het dosente dan sistematies te werk gegaan om aanpassings te maak aan bepaalde akademiese programme. Alle dosente het meegedoen aan die assesseringsprogram om hulle die geleentheid te gee om krities die missie en doelwitte van dié besigheidskool te evalueer. Sodoende is bepaal of die metodes wat gebruik word om die missie te bereik, sinvol was al dan nie. Die assesseringsprogram het gedien as 'n konstante herinnering van dit wat belangrik was en het sodoende dosente gerig om die korrekte keuses uit te oefen in die klaskamer. Volgens die skrywers was die grootste voordeel van die assesseringsprogram die verskerping van fokus en die doeltreffende formulering van 'n strategiese plan vir dié besigheidskool.

3.4.7.4 *Praktykbeginsels van assessering*

Kerby en Weber (2000) gebruik die tien praktykbeginsels in assessering soos beskryf deur Banta (1997), naamlik dat assessering:

- begin by opvoedkundige waardes;
- die effektiëste is indien dit reflekteer dat leer verstaan word as multidimensioneel, geïntegreerd en wat onthul word deur prestasie oor 'n verloop van tyd;
- prakties werk indien die program wat verbeter moet word oor duidelik geformuleerde doelwitte beskik;
- aandag moet skenk aan uitkomst maar ook aan die ervarings wat lei tot die bereiking van dié uitkomst;
- werk indien dit 'n deurlopende proses is en nie slegs eenmalig nie;

- 'n breër verbetering tot gevolg het indien verteenwoordigers vanuit die totale onderwysgemeenskap betrokke is (sien vraelys afdeling A, vraag 32);
- 'n verskil maak indien dit begin by sake wat belang het op die gebruikswaarde van assessering en die uitskakeling van vrae wat vir mense van belang is;
- kan lei tot verbetering indien dit deel is van 'n groter stel voorwaardes wat bevorderlik is vir verandering (sien vraelys afdeling C, vraag 11);
- die verantwoordelikheid nagekom word teenoor studente en die publiek, en
- effektief is indien dit onderneem is in 'n omgewing wat ontvanklik, ondersteunend en bevorderlik daarvoor is.

3.4.7.5 Legitimisering van assessering

Kerby en Weber (2000) verduidelik dit dat slegs individue wat oor erkende outoriteit, leierskap en ervaring beskik, by die proses van assessering betrokke moet wees. Die institusionalisering van die assesseringsfunksie is bevorderlik vir die legitimisering van die betrokke individue se outoriteit (sien vraelys afdeling A, vraag 32). 'n Verdere bydrae word gelewer deur die aanstelling van 'n departementele assesseringskomitee. Hierdie komitee moet funksioneer met die goedkeuring van dosente en behoort ondersteuning te ontvang om hul verantwoordelikhede na te kom (sien vraelys afdeling A, vraag 20).

3.4.7.6 Koste-analise van assessering

Die skrywers meen dat alle assessering wat onderneem word aan 'n koste-analise onderwerp moet word terwyl daar dan ook 'n duidelike verband aangedui moet word vir die gebruik van die betrokke assesseringsinstrumente (sien 2.4.3.4 en 2.7). Diskressie, diversiteit en aanpasbaarheid moet gehand-

haaf word. Dosente bied weerstand teen assessering, aangesien dit kan uitloop op 'n vorm van penalisering.

3.4.7.7 *Assesseringsinstrumente, samewerkingsooreenkomste en organisasiestrukture*

'n Veelvoud van assesseringsinstrumente kan nietemin bevorderlik wees vir aanpasbaarheid van die assesseringsprogram. Internasionale koalisies en koöperatiewe samewerkingsooreenkomste kan ondersteunend inwerk op die assesseringsproses. Verder moet die proses ook aanpasbaar wees by die betrokke organisasiestrukture om te kan dien as 'n organisatoriese veranderingsagent (sien 2.2.4.1.3). Alle individue wat betrokke is by die assesseringsprogram moet presies verstaan hoe 'n assesseringsprogram die behoefte aan organisasiestabiliteit kan akkommodeer terwyl daar bewyse moet bestaan dat enige veranderings sal lei tot verbetering (sien vraelys afdeling A, vraag 31). Die samelewing wat betrokke is of geraak word deur die betrokke assessering moet die assessering na waarde ag. Die waardes wat ondersteunend is vir assessering sluit in eksperimentering, redelike risiko's wat geneem kan word en samewerking.

Dié waardes waarna verwys word, vereis die perspektief dat prestasies van individue en opvoedkundige eenhede interafhanklik van mekaar funksioneer.

Die gebruik van 'n reeks assesseringsinstrumente word aangemoedig om deurlopende verbetering in onderrigeffektiwiteit te verseker (sien 2.7). Die gevolg is dat dosente 'n onderrigportefeulje saamstel wat byvoorbeeld die volgende insluit: 'n opsomming van studentevaluerings, resultate van 'n divisie adviesondersoek en bewys van portuurgroepassessering ten opsigte van onderrig en akademiese aktiwiteite. Die fakulteit se ontwikkelingskomitee beoordeel en rapporteer die resultate van die portefeulje-assessering aan die betrokke divisie- of afdelingshoof wat op sy/haar beurt die resultate met die betrokke dosent bespreek tydens die jaarlikse oorsig van die dosent se prestasie.

3.4.8 Voorgestelde assesseringsmodel by Technikon Northern Gauteng

Pieterse, (s.a) het 'n konsepbeleidsdokument opgestel vir moontlike implementering by dié genoemde instelling. Daar was geen alternatiewe of ondersteunende dokumentasie beskikbaar wat hierby kon aanluiting vind ten tye van dié verslagdoening nie.

3.4.8.1 Doel met dié beleidsdokument

Die doel met die voorgestelde beleid is om akademië van algemene riglyne, meganismes en prosedures te voorsien vir die deurlopende assessering van onderrigkwaliteit deur die gebruikmaking van studentet terugvoer. Die uitgangspunt is dat die uiteindelijke doel met dié assessering is om onderrigvaardighede van dosente te verbeter ten einde die kwaliteit van studente se leerervaringe te verhoog. Dit word gestel dat dié voorgestelde beleid ook duidelik aansluit by nasionale wetgewing, die Wet op Hoër Onderwys en die raamwerke vir "institusionele oudits" en "program-akkreditering" deur die Hoër Onderwys Kwaliteitskomitee.

3.4.8.2 Beginsels

Dié technikon beskou die onderrigpersoneel as die hoofbates. Juis daarom word daar gepoog om die professionaliteit, integriteit en akademiese vryheid van dosente te koester terwyl daar ook aandag gegee word aan nasionale beleid wat die instelling raak. Die volgende beginsels word uitgelig as imperatief in die samestelling van 'n beleidsdokument om die moontlike spanning wat inherent deel kan uitmaak van enige assesseringsproses, tot die minimum te beperk:

- Die assessering van dosente se onderrig is 'n meganisme om akademië in te lig oor die kwaliteit daarvan soos dit ervaar word deur studente. Hierdeur kan dosente self swak punte identifiseer wat ontwikkeling kan vereis. Die assessering van onderrig word daarom as 'n ontwikkelingsinstrument beskou en nie as 'n bestuursinstrument nie.

- Die assessering van onderrig moet in geen mate ervaar of beskou word as 'n polisiëringse meganisme nie. Die verantwoordelikheid wat gepaard gaan met akademiese vryheid word in dieselfde lig gesien as die verantwoordelikheid om onderworpe te wees aan gereelde assesseringsprosesse.
- Beide formatiewe en summatiewe vorme van assessering word beskou as essensiële komponente van 'n effektiewe evalueringstelsel (sien figuur 2.9). Bewys van beide vorme van assessering moet deur akademici gelewer word in die vorm van relevante dokumentasie, byvoorbeeld portefeuljes.
- Die betrokkenheid van 'n onpartydige party in dié stelsel is essensieel om die kredietwaardigheid daarvan te verhoog. Die uitvoering van alle administratiewe pligte word vir die doel gesentraliseer.
- Die voorsiening van geleenthede vir deurlopende professionele ontwikkeling vorm 'n integrale deel ter bevordering van dié evalueringstelsel (sien figuur 2.9). Akademici word ook aangemoedig om hul professionele vaardighede te ontwikkel deur deurlopende kontak met hul professie-, studie- en navorsingsveld (sien 2.2.4.2).

3.4.8.3 Wat word aan assessering onderwerp?

Die kern van akademici se funksie word beskou as “die vermoë om 'n leerervaring te kan fasiliteer vir studente”. Die volgende kategorieë bevoegdhede kan gebruik word as indikatore om dosente se prestasie en kwaliteit van onderrig te beoordeel (sien figuur 2.11). Dit word duidelik gestel dat studente nie in 'n posisie is om alle attribute van dosente te beoordeel nie. Hierdie indikatore vorm die basis vanwaar gedetailleerde vraelyste ontwikkel kan word. Die volgende word aan assessering onderwerp:

- Leerfasilitering
 - o Voorbereiding
 - o Vakkennis
 - o Resentheid van inhoud
 - o Kommunikasie en aanbiedingstyl
 - o Tutorvaardighede
 - o Gebruik van onderrighulpmiddels
 - o Integrasie van vak/dissipline inhoud
 - o Integrasie van kritieke kruisvelduitkomst
 - o Terugvoer oor studenteprestasie
 - o Integrasie van teorie en praktyk
 - o Integrasie van teorie en praktiese werk
 - o Hantering van praktiese sessies
 - o Ondersteuning tydens praktiese sessies
- Die skep van 'n leeromgewing
 - o Kennis en die gebruik van 'n diversiteit onderrig metodes/ benaderings
 - o Kennis van en sensitiwiteit teenoor leerdiversiteit
 - o Openlikheid
 - o Dosent-student-interaksie
- Gesindhede teenoor
 - o Studente
 - o Vakgebied
 - o Professie
 - o Instelling
- Assessering van studente se prestasie
 - o Diversiteit van assesseringsmetodes
 - o Assessering in lyn met sillabus/kwalifikasie en vlak van studente
 - o Taalsensitiwiteit

- o Tydigheid van terugvoer aan studente
 - o Beskikbaarheid van memorandums vir toetse en eksamens
- Administrasie
 - o Hantering van punte
 - o Produksie en bestuur van tydroosters
- Tydbestuur
 - o Tydige terughandiging van toetse en take
- Onderrigmateriaal
 - o Geskiktheid/relevansie
 - o Kwaliteit
 - o Bronverwysings
- Professionaliteit
 - o Professionele voorkoms en gesindheid
 - o Oordrag van professionele etiek
 - o Terugvoer oor studentevaluering van onderrig

3.4.8.4 *Wie word aan assessering onderwerp?*

Die volgende word aan assessering onderwerp:

- dosente (voltydse en deeltydse personeel)
- laboratoriumtechnici
- akademiese ontwikkelingspraktisyns (personeel- en studente-ontwikkeling)
- tutors
- mentors

- moderators, en
- nagraadse studieleiers

3.4.8.5 'n Gekoördineerde assesseringstelsel

'n Gesentraliseerde eenheid in die departement vir kwaliteitversekering sal oorhoofs verantwoordelikheid aanvaar vir die administrering en uitvoering van hierdie assesseringstelsel. 'n Persoon wat bevoeg is om kwaliteitversekering te kan doen, sal in beheer staan en verantwoordelik wees vir die analisering en interpretasie van resultate. Op grond hiervan sal aanbevelings gemaak word vir moontlike opleiding- of ontwikkelingsbehoefte.

3.4.8.6 Assesseringsinstrumente

Daar word gebruik gemaak van 'n verskeidenheid assesseringsinstrumente. Dosente kan kies watter bepaalde instrument behoort te pas by hul besondere onderrigstyl of -metodologie wat gebruik word. Die opsies wissel van informele metodes soos "voorstelbokse" tot formele opsies soos vraelyste. Die opsie wat geselekteer word moet egter goed gedokumenteer wees en kan bewys dat assessering wel plaasgevind het en dat dit van waarde was ten opsigte van kwaliteitverbetering.

3.4.8.7 Metodes, prosedures en prosesse

Die metodes, prosedures en prosesse word goed gedokumenteer terwyl daar onderskeid getref word tussen:

- selfassessering (korttermynstrategie)
- selfassessering (mediumtermynstrategie); en
- formele eksterne assessering.

Alle assessering vind plaas binne 'n institusionele kwaliteitversekeringsbeleid wat onder die dekmantel van "Totale Kwaliteitsbestuur" bedryf word en gevolglik al die betrokke beleid, stelsels, strukture, hulpbronne en aktiwiteite beskryf. Laasgenoemde beleid staan direk in verband met die verwagtinge soos gestel deur die Hoër Onderwys Kwaliteitskomitee se sesjaarlikse institusionele oudits.

Aanluitend by 3.3 en 3.4 word die konteks waarbinne die dosent aan assessering onderwerp word, vervolgens bespreek. Afdeling 3.5 moet dus in samehang met afdelings 3.3 en 3.4 gelees word.

3.5 ASSESSERING VAN ROLLE BINNE DIE KONTEKS VAN KWALITEITVERSEKERING

Daar is pas gekyk na enkele voorbeelde van direkte of indirekte beskouings tot die assessering van dosente in die hoërondewysomgewing. Aansluitend hierby word kortliks gefokus op enkele literatuur wat in besonder verwys na die rolle van dosente.

3.5.1 Inleiding

Dié afdeling, waarin die konteks waarin dosente aan direkte of indirekte assessering onderwerp (kan) word, word kortliks bespreek en moet nie beskou word in isolasie van die bespreking van die rolle van dosente nie (sien 3.3).

Die assessering van die rolle wat deur dosente vervul moet word in die hoërondewysomgewing behoort versigtig benader te word. Soos reeds gestel, moet daar duidelik gedifferensieer word tussen bevoegdheid- en prestasie-assessering (sien figuur 2.11). Dit is onbillik om van 'n dosent te verwag om 'n bepaalde rol te vervul terwyl die betrokke dosent besef dat hy/sy nie in staat is om te presteer in die betrokke rol nie as gevolg van (byvoorbeeld) gebrekkige opleiding, gebrekkige professionele ontwikkeling of 'n omgewing wat nie bevorderlik is vir prestasie nie (sien vraelys afdeling B, vraag 24) (sien figuur 2.11). Verder is dit nie seker of dosente blootgestel word aan die korrekte

hoeveelheid en soort opleiding om aan die rolverwagtinge te voldoen nie (sien vraelys afdeling C, vrae 9 en 10). Om eenvoudig te aanvaar dat 'n dosent in al die rolle kan funksioneer is dus nie billik nie (sien figuur 3.1). Of die dosent self volle verantwoordelikheid moet aanvaar vir enige leemtes wat mag bestaan of ontstaan in sy/haar professionele mondering of toerusting, behoort ondersoek te word, maar dit is nie die doel van hierdie studie om dit te bepaal nie.

Dit word sekerlik ook nie van elke dosent in hoër onderwys binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk verwag om in al die rolle te kan optree nie (sien figuur 3.1). Pederson (1998:155) tref tydens 'n navorsingsondersoek in die Verenigde Koninkryk onderskeid tussen akademici wat net navorsing doen, dié wat net onderrig gee en dié wat onderrig en navorsing doen.

So sal daar dosente wees wat navorsing belangriker ag as byvoorbeeld leerfasilitering (of onderrig) (sien vraelys afdeling A, vraag 23) (sien 3.4.3). Die verwagtinge wat deur die werkgewer (hoërondewysinstellings) aan 'n dosent in sy/haar bepaalde pos gestel word sal moontlik dié keuse beïnvloed. Die verband tussen bevoegdheid in 'n bepaalde rol en prestasie in dié rol moet nie verwar word nie (sien figuur 2.11).

Kelly (1967) (soos aangehaal deur Russel, 1993) meen dat indien beter begrip by bestuurders vir die elemente betrokke by menslike karakterassessering bestaan, dit sal lei tot 'n verbetering van die prestasie in die werksplek. Die mening word soos volg opgesom: *"An employer who knows the characteristics essential for good performance in each job and has the necessary techniques for assessing these essential characteristics is in a more favorable position to select productive employees than if he must select among applicants on a random basis"* (sien figuur 2.12).

Assessering van dosente is egter 'n deel van 'n groter geheel, naamlik 'n institusionele oudit. Die verskil tussen 'n akademiese oudit en die assessering van kwaliteit is dat die oudit by die kern van die instelling begin en na buite

werk, terwyl assessering begin by die individuele onderrig, departemente en eenhede en na buite werk (Underwood, 2000). Mouton, (1993:62) meen dat deeglike, deurlopende personeeëvaluering (-assessering), essensieël is omdat dit ten nouste saamhang met die voorsiening van gehalte-onderwys en – opvoeding (sien 2.8).

‘n Assesseringsomgewing wat nie as ‘n bedreiging deur dosente ervaar word nie, moet egter voorkeur geniet (Fourie & Alt, 2000:122). Dosente moet assessering nie as veroordelend (*judgemental*) ervaar nie maar as ‘n ontwikkelingsgeleentheid (*developmental*) (sien 3.4.8.5).

Dit is duidelik dat die dosent se rol en funksie hoofsaaklik binne sy/haar betrokke departement, eenheid of skool ressorteer (sien figuur 2.11). Vir die doel van hierdie navorsing word riglyne saamgestel vir die assessering van dosente binne so departement, eenheid of skool. Fourie en Alt (2000:122) dui aan dat die samestelling van ‘n omvattende onderrigportefeulje deur elke dosent van sy/haar aktiwiteite en afgehandelde werk ‘n bydrae kan lewer tot kwaliteitversekering (sien 3.4.6.3). Fourie en Alt (2000:122) haal vir Zubizaretta (1995) aan wat van mening is dat so ‘n portefeulje ‘n instrument is wat “groei vanuit ‘n analise van harde artefakmateriaal van onderrig” wat vir dosente ‘n kredietwaardige stelsel bied vir die assessering van prestasie. Dit is egter nie die doel van hierdie studie om ‘n omvattende ondersoek in te stel na die instrumente wat gebruik kan word in die assessering van dosente nie (sien 2.7).

Tight (2002:15 – 32) meen dat die enigste riglyne by sy betrokke instelling vir assessering met die doel vir bevordering was dat die kandidaat uitsonderlik presteer het deur as outoriteit gereken te word, erkenning geniet in sy/haar betrokke vakgebied en dat die kandidaat oor ‘n gevestigde reputasie beskik ten opsigte van navorsing en publikasies ter uitbreiding van een of meer kennisdomeine (sien 3.3.5).

Tight (2002:21) verwys daarna dat daar baie geskryf is oor die assessering van dosente se onderrig en navorsing sowel as die kwaliteit daarvan. Verder is veel geskryf oor die opleiding van akademici, hoewel die fokus deurentyd was op die verbetering van onderrig en bestuurstake.

As deel van kwaliteitversekering versoek SAQA (2001) dat opleidingsvoorsieners (universiteite of teknikons) die volgende moet kan verskaf ten opsigte van personeel (dosente):

- Wat is die kriteria wat gebruik word tydens die seleksieproses? (sien 2.11.2, 2.11.3 en figuur 2.12)
- Wie selekteer die personeel in die organisasie? (sien figuur 2.12).
- Wat is die seleksieprosedures wat gevolg word? (sien 2.11.4)
- In watter mate word die riglyne van die Wet op Gelyke Indiensneming nagekom tydens die seleksieproses?
- In watter mate beskik dosente oor toegepaste en geïntegreerde bevoegdhede as onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns? (sien 2.11.1 en figuur 2.11).
- Hoe verseker personeel die integrering van teorie en praktyk tydens die aflewering van die betrokke programme? (sien 3.3.2).
- In watter mate verseker die opleidingsvoorsiener dat personeel toegang het tot deurlopende vorme van professionele ontwikkeling om sodoende as lewenslange leerders beskou te kan word? (sien 2.2.4.1, 2.2.4.2 en 3.3.5).
- In watter mate word verseker dat die betrokke instelling se navorsingsbevindinge, monitering en ouditering van programme sinvolle veranderinge teweeg bring, of word die veranderinge bloot aangebring op grond van intuïsie? (sien 2.9).

- Hoe word verseker dat bevoegde personeel (dosente) verantwoordelik is vir die uitvoering van assesseringsaktiwiteite deur middel van 'n toegepaste en geïntegreerde wyse? (sien 3.3.3).

Die bestaan van standarde, spesifieke uitkomste en assesseringskriteria waarteen assessering onderneem kan word vir die doel van bevoegdheid-sertifisering van onderwys-, opleiding- en ontwikkelingspraktisyns word hiermee erken (sien SGB, 2001). Die moontlike diversifisering en verskille in enige van die standarde vir onderwysers, beroepsgerigte opleidingspraktisyns, volwassene basiese onderwys en opleidingsfasiliteerders, dosente en vroeëkind-ontwikkelingsfasiliteerders word ook erken. Daar sal vir die doel van hierdie studie nie oor die betrokke standarde verslag gedoen word nie, en dit sal verder ook nie analities bespreek word nie as gevolg van die volume wat dit mag beslaan. Die analisering en ontleding van die betrokke standarde, spesifieke uitkomste en assesseringskriteria kan met reg as 'n outonome navorsingsprojek benader word. Daar sal wel kortliks na relevante standarde verwys word binne die konteks van die bestaande literatuur oor die onderwerp. Bestaande literatuur sal hieronder kortliks ontleed en saamgevat word onder enkele van die geïdentifiseerde rolle.

3.5.2 Konteks vir die assessering van die dosent se rol as leerfasiliteerder en -mediator

Die assessering en evaluering (sien figure 2.8; 2.9 en 2.10) van dosente se vermoë om effektief te kan funksioneer as leerfasiliteerder is kompleks sowel as kontroversieel. Die literatuur oor die onderwerp is omvattend, in besonder dié vanuit die Verenigde State van Amerika (McKeachie & Solomon, 1958; Blackburn & Clark, 1975; Aleamoni, 1981; Arubayi, 1986; House, 1999; Read, 2001), Israel (Miron, 1988), Skotland (Entwhistle & Tait, 1990), Australië (Moses, 1988), Verenigde Koninkryk (Elton, 1984, 1988a, 1988b; de Winter Hebron 1984; Husbands, 1998) en Kanada (Murray & Newby, 1982).

Uys (2002) sluit aan by Walters (1995) se opmerking dat die kwaliteit van onderrig en leerfasilitering moeilik kwantifiseerbaar is en noem dat dosente wat hulself wil toespits op onderrig (fasilitering) oor geen kriteria beskik waarvolgens hul aan assessering onderwerp sal word nie. Dus bestaan daar vir so 'n dosent geen bevordering in sy/haar vakgebied nie. Volgens Uys (2002) word die rol van leerfasiliteerder na die sylyn gerangeer aangesien die enigste vraag wat gevra word tydens bevordering is: "Hoeveel artikels het jy die afgelope jaar gepubliseer en watter navorsingsinsette is gelewer?" (sien 3.3.5). Hierdie opmerking word deur Tight (2002:23) bevestig wanneer hy noem dat persone wat bevordering kry tot die amp van professor 'n groter gerigtheid het tot navorsing as onderrig, en dat hulle gevolglik meer tyd beskikbaar het vir die publisering van artikels en boeke (sien ook vraelys afdeling B, vrae 26 en 35).

Om die hoeveelheid onderrigtyd te verhoog as poging om onderrig te verbeter kan moontlik daartoe lei dat minder tyd aan individuele studente spandeer sal word (sien vraelys afdeling B, vraag 31). Die gevolg daarvan kan 'n afname in effektiwiteit wees (Rubin, soos aangehaal deur Walters, 1995). Uys (2002) meen dat daar in die uitkomsgerigte onderwys- en opleidingsbenadering 'n sogenaamde verbetering is in die studiemateriaal wat aan die student gegee word, met die gevolg dat onderrigtyd (ongelukkig) afgeskaal word. Uys (2002) vra voorts of die student nou self met sy/haar studiegids sal praat en sodoende (byvoorbeeld) 'n nuwe taal kan aanleer en of die gids die student sal help indien hy/sy 'n fout maak? Binne die raamwerk van uitkomsgerigte onderwys en opleiding behoort dié tipe vrae ernstig opgeneem te word. Anon (1997) dui egter aan dat daar 'n klimaat bestaan vir "massa hoër onderwys" waar die uiteindelijke gevolg sal wees dat daar minder kontaktyd tussen student en dosent sal wees (sien ook Venter, 2002a).

Die rol wat studente speel om te bepaal wat die kwaliteit van onderrig (fasilitering) is, is reeds nagevors. Die gebruik van studente-evaluerings om die kwaliteit van onderrig te bepaal sowel as die betroubaarheid en geldigheid daarvan is reeds intensief bestudeer. Hierdie evaluering deur studente kan

formatief (gedurende die onderrig- en leerproses) of summatief (aan die einde van die onderrig- en leerproses) plaasvind (sien 3.4.8). Kirkup (1986:71) doen egter aan die hand dat evalueringsmodelle so verfyn moet word dat dit toepaslik is vir die betrokke opvoedkundige situasie (sien vraelys afdeling A, vraag 21; 2.10 en figure 2.8, 2.9 en 2.10). Fitzgerald en Hammon (1999) wys daarop dat die gebruik van opinie-data soos die terugvoer vanaf studente egter nooit geglo word deur mense nie, totdat die uitslag daarvan die “ongelowiges” se opinie ook verteenwoordig. Al word modelle soos dié verfyn, kan gevra word wat daarin lê vir dosente. Husbands (1998) merk op dat die gebruik van studente-evaluerings slegs gesien moet word as (een) deel van ‘n omvattende assesseringsperspektief. In die besonder tydens die geleentheid waartydens bestuurders (assessors) die bevoegdheid van dosente se onderrig aan assessering onderwerp. Hy wys daarop dat dit belangrik is om te let op die voorkoms van faktore, hoe dit korreleer en dat bestuurders (assessors) dit baie goed moet verstaan om te kan interpreteer. Dit is ook gedokumenteer dat studente-evaluerings beskou word as ‘n metode om die onderrig prestasie van dosente te assesser (Read, 2001). Read (2001) toon ook aan dat in die literatuur baie geskryf is oor kritiek op studente-evaluerings omdat heelwat van die vrae waaroor studente ‘n mening moet uitspreek eenvoudig van so ‘n aard is dat studente nie oor die kapasiteit, insig of bevoegdheid beskik om ‘n onbevooroordeelde mening daaroor uit te spreek nie.

Maerhoff (soos aangehaal deur Walters, 1995) meen dat bestuurders al jare praat oor die vergoeding van dosente vir die onderrig (en navorsing) wat gedoen word, maar indien na die werklike praktyke gekyk word sal gevind word dat daar maar wynig veranderinge was (sien vraelys afdeling B, vraag 34).

Die gebruik van studente om dosente te assesser kom telkens in die literatuur voor. Die geldigheid van dié praktyk word soms in twyfel getrek. Abrami *et al.* (1990:219) vra onder andere wat bedoel word met studentevaluerings-geldigheid en kom dan na vore met twee verskillende standpunte. Die eerste is dat studente se evaluerings geldig is indien dit ‘n akkurate refleksie is van

studente se opinies oor die kwaliteit van onderrig, omdat die mening van die studente as kliënte waardevol is om te ken. As gevolg hiervan word studente-evaluerings selde gekritiseer. 'n Tweede standpunt is dat studente-evaluerings geldig is indien dit 'n akkurate refleksie is van die effektiwiteit van onderrig (fasilitering) (beide die proses en die uitkoms), maar dit is hier waar kritiek dikwels gelykmatig is weens die gebrek aan statistiese ondersteuning tydens die analisering van data (sien vraelys afdeling A, vraag 32).

Scriven (1981:4) waarsku dat die geldigheid van studente-evaluerings ondermyn kan word weens 'n verskeidenheid faktore onder andere weens:

- die gebrek aan voldoende verduidelikings aan studente wat die belangrikheid van hul evaluerings werklik is;
- die gebruik van dosente (instrukteurs) om die data in te samel en terug te besorg om hul eie meriete mee te bepaal;
- die gebrek aan beheer oor dosente wat vra om genade en simpatie kort voor die uitdeel van die evalueringsvorme;
- die toestaan van onvoldoende tyd vir die voltooiing van die evalueringsvorme;
- die feit dat daar nie altyd 'n aanvaarbare hoeveelheid evalueringsvorme ingegee word nie.

Hoewel studente-evaluerings nog steeds bevraagteken kan word, wys McKeachie (1990) daarop dat, daar ten spyte van die bevraagtekening van studente se vermoëns om goeie onderrig te waardeer, navorsing tog aandui dat studente in die algemeen goeie beoordelaars is en dat die data van waarde is. Die enkele potensiële veranderlikes wat wel 'n invloed op die beoordeling kan hê soos die tyd van die dag waarop dit gedoen is, die klasgrootte en of dit 'n keuse of verpligte vak is, kan wel 'n invloed uitoefen maar die moontlikheid dat 'n goeie dosent as swak geklassifiseer sal word as gevolg van die enkele

veranderlikes, is tot die minimum beperk. March (soos aangehaal deur Ballantyne *et al.* 2000:221) meen dat student-evaluerings van onderrig-effektiwiteit van dosente duidelik multidimensioneel, redelik betroubaar en geldig is en dat dit relatief ongekontamineerd is deur 'n verskeidenheid veranderlikes wat moontlik 'n bron van bevooroordeelung kan wees. Verder word dit as sinvol ervaar deur studente, dosente en administrateurs (bestuurders).

Dowlatsahi (1996) beskryf 'n geval waar studente hul studies by 'n bepaalde besigheidskool moes staak en daarna die instrukteurs (dosente/fasiliteerders) blameer het vir die inhoud en kurrikulum. Aan die ander kant het dosente die studente blameer vir swak studiemetodes en 'n gebrek aan akademiese voorbereiding. Daar kan dus afgelei word dat beide partye (dosente en studente) vooraf presies moet weet wat van elkeen verwag word in die onderrig- en leersituasie.

Die gebruik van studente om evaluerings van dosente te onderneem is egter beperk tot sekere rolle wat die dosent moet vervul in die hoëronderrig-omgewing. So byvoorbeeld kan die student nie die dosent se vermoë om navorsing te doen, beoordeel nie.

Wat die beoordeelung deur kwaliteitversekeringsagente of -instansies behels, ervaar dosente in die Verenigde Koninkryk dit as 'n oorweldigende regime wat hul gees wil breek. Verder word die beperkings wat daar op dosente geplaas word nie as 'n verbetering ervaar nie maar eerder as 'n inmenging in akademiese vryheid en die skepping van burokratiese pligte. Dit is wanneer dosente gestroop word van die agting wat hul vir hulself het dat hul kwaliteitbeoordelings van hul werk bloot 'n rituele karakter aanneem en hulle as misrabele figuurtjies erken word deur hul oorsese portuurgroep en kollegas (Triesman, soos aangehaal deur Underwood, 2000) (vir 'n vollediger uiteensetting van akademiese vryheid en kwaliteitbeheermeganismes sien Nixon, 2001).

Met die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk het die taak nog meer kompleks geword en sal die opleiding en sertifisering van werksplekassessors moontlik kan help om die komplekse taak te verrig (sien 2.8.4 en figuur 2.13). Of die kapasiteit en fondse binne die hoëronderrys-omgewing dit egter sal toelaat, is 'n ope vraag.

3.5.3 Konteks vir die assessering van die dosent se assesseringsvermoë

Moore (2000:183) wys daarop dat daar binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk heelwat probleme met betrekking tot assessering kan voorkom aangesien dit moeilik is om dosente tot 'n konsensusbesluit te bring met betrekking tot dié praktyk. Die toename in studente en die verwagting dat dosente geïntegreerde assesseringspraktyke moet toepas is soms onder verdenking (James, 2000:353-367). Ten spyte van die moeilike proses om assesseringspraktyke te wysig en om konsensus daarvoor te verkry tussen akademici meen SAUVCA (1999:27) dat akademici al hul leeruitkomste en die gepaardgaande assesseringskriteria moet voorlê vir publieke beoordeling. Kurrikulums moet ook deur programspanne saamgestel word eerder as individuele pogings.

Kerby en Weber (2000) meen dat studies wat onderneem is deur Banta (1997) daarop dui die opvallendste struikelblok ten opsigte van assessering juis die gebrek aan samewerking en ondersteuning van dosente is (sien vraelys afdeling A, vrae 23, 24, 25 en 27). Volgens Kerby en Weber (2000) beskou dosente die assesseringstaak gewoonlik as "meer werk" waarvoor hulle addisionele vergoeding en erkenning wil ontvang. Om dié rede meen Hadden en Davies (2002:258) dat daar goeie samewerking behoort te wees tussen administratiewe leiers (wat onder andere ook soms dosente kan wees) en dosente. Indien daar gebrekkige sinergie tussen die twee groepe bestaan, kan daar nie 'n verbetering in leer plaasvind nie en sal die algemene beplanning en begroting van die assesseringsproses daaronder lei. As motivering vir dié (effektiewe) samewerking tussen akademici en administratiewe leiers noem Hadden en Davies (2002:258) dat studente-assessering een van die

vernaamste komponente geword het om institusionele effektiwiteit mee te bepaal. Dit is duidelik uit dié argument dat die rol van assessor nie eksklusief deur die dosent vervul kan word nie maar dat daar 'n verskeidenheid personeel by betrokke is om die sukses daarvan te kan verseker.

Binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk waar assessering van leerder-bevoegdheid en -prestasië van belang is word die taak van die moderator en verifieerder duidelik omskryf in die toepaslike eenheidstandaarde. Die doelmatige gebruik van moderators en verifieerders in die hoërondewys-omgewing binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk om die assesseringsvermoëns van dosente van naderby te bekijk, behoort aandag te geniet (sien SGB, 2001). Dié oorweging sluit aan by die opmerkings van Kerby en Weber (2000) dat daar gewoonlik ernstige beperkings bestaan ten opsigte van die assesseringsinstrumente en -metodes wat gebruik word deur dosente.

Kerby en Weber (2000) meen verder dat dit soms gebeur dat wanneer dosente as assessors moet optree daar selfs geen assesseringsinstrument bestaan nie. Die vraag kan sekerlik gevra word of dosente wat sò funksioneer 'n geldige en betroubare assesseringsintervensie sal uitoefen op hul studente se bevoegdheid en/of prestasië. Wat die negatiewe uitwerking hiervan op die student se bevoegdheid, toekomstige professie en produktiwiteit kan hê, is reeds bespreek (sien hoofstuk 1, 2.2.2 en 2.2.3). Binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word daar juis voorsiening gemaak vir die geleentheid om as bevoeg gesertifiseer te word in die ontwikkeling en gebruik van assesseringsinstrumente deur te voldoen aan die betrokke standaard en geassosieerde assesseringskriteria (sien SGB, 2001, en 2.2.3). Dit is 'n geleentheid wat moontlik deur ontwikkelingsbestuurders by universiteite en teknikons aangegryp moet word.

Hadden en Davies (2002:248) meen dat dit dikwels gebeur dat dosente bevrees is dat negatiewe resultate na afloop van die assessering van studente teen hulle (dosente) en hul programme gehou kan word. Sommige dosente gebruik

slegs die data van goeie “prestasië” van studente indien daar gemerk word dat die studente “goed” presteer het en dat dit tot hul (dosente se) voordeel aangewend kan word (sien ook Banta, 1997:79-91).

3.5.4 Konteks vir die assessering van die dosent as leier, bestuurder en administrateur

Hoewel die funksies van leier, bestuurder en administrateur as een rol gegroepeer word, dui die literatuur daarop dat daar in wese onderskeid te tref is tussen die rolle (sien 3.3.4). So meen (Davies *et al.* 2001:1027) dat bestuur handel oor die hantering van kompleksiteit terwyl leierskap die hantering van verandering is. Davies *et al.* (2001:1027) haal vir Zelenik (1996) aan wat die volgende opmerk: *“Leadership inevitably requires using power to influence the thought and actions of other people ... a managerial culture emphasises rationality and control. Whether the energies are directed toward goals, resources, organisation structures, or people, a manager is a problem solver.”* (sien 3.3.4).

Die profilering van leierskap en bestuur is reeds onderneem. Daar is onder andere vorendag gekom met ‘n selfassesseringsinstrument wat uit 36 vrae bestaan. Die helfte van die vrae fokus op leierskap en die ander helfte op bestuursaspekte. Die vrae handel onder andere oor kommunikasie, die organisasie se fokus (*direction*), vermoë om andere te kan inspireer, die wyse waarop prestasie herbevestig (*reinforce*) word en hoe goed operasionele aspekte gerig word. Die samestellers van die instrument wys daarop dat die wêreld van werk begin aanvaar dat sagte vaardighede (*soft skills*) nie meer werklik so sag is nie. Die bewys hiervan lê onder andere daarin dat bestuurders wat indrukwekkende besigheidstrategieë ontwikkel nie altyd in staat is om dit tot uitvoering te bring nie (Anon, 1999). Dit is algemeen om van bestuurs-konsultante gebruik te maak vir die assessering van bestuurs-, en leiersvaardighede in ‘n onderneming. Tydens dié proses moes dié of ‘n ander assessering- of meetinstrument gebruik word om die effektiwiteit van die betrokke persone te “meet”. Die praktyk vind ook plaas in die

hoëronderwysomgewing, in besonder tydens die assessering van senior bestuurslede. Hoe dié praktyk ook geïmplementeer kan word op laer posvlakke (direkteur, vakhoof ens.) van die akademiese korps en of die menslikehulpbronskapasiteit daarvoor bestaan vir die kwalitatiewe verwerking en interpretering van data wat verkry word, is onseker.

Hadden en Davies (2002:243) wys daarop dat die rol van die dosent nie verhef is bo die taak van administrasie nie. Die fokus van die twee skrywers is besonder ingestel op die ontwikkeling van administratiewe leierskap en assesseringsprogramme. Verder fokus Hadden en Davies (2002:244) op die skep van 'n kultuur wat bevorderlik is vir assessering deur die benutting van leierseienskappe wat toegepas kan word deur die gebruikmaking van die Hersey en Blanchard se situasie-leierskapsmodel. Gevolglik behoort die missie en visie van administratiewe leiers (dosente) onder andere aandag te skenk aan luistervaardighede en die uitbreiding van hul kennis ten opsigte van dit wat noodsaaklik is. Ten opsigte van assessering behoort administratiewe leiers (dosente) ook oor 'n duidelike missie en visie te beskik (Hadden & Davies, 2002:253-260). Vir 'n volledige bespreking oor leierskapsbevoegdheid binne die veranderende Suid-Afrikaanse konteks sien Spangenberg *et al.* (1999).

3.5.5 Konteks vir die assessering van die dosent se rol as lewenslange leerder en navorser

Tight (2002:15) beskryf hoe hy as navorser bevordering gekry het tot die amp van professor. Hierna het hy begin vra wat die bevordering werklik behels en wat die kriteria was om te bepaal dat hy bevorder kon word tot professor. Tight (2002:15) meen dat hy slegs 'n kort en onvoldoende lysie van kriteria ontvang het wat slegs geskik is vir die assessering van 'n beperkte aantal komponente van sy werk. Tight (2002:15) het hierna navorsing onderneem en gevind dat daar verwarring heers tussen die rol van professor (as akademikus/navorser) en dié van akademiese bestuurder (sien 3.5.4).

Daar bestaan toekennings by tersiêre instellings om die verbetering van die kwaliteit van akademiese personeel te bevorder. Hierdeur word finansiële toekennings gemaak aan personeellede wat permanent of vir 'n termyn of tydelik aangestel is. Tydens hierdie aanstellingstyd word gefokus op navorsingsartikels / patente / boeke of bydraes hiertoe, wat vir navorsing-subsidiedoeleindes kwalifiseer en deur die owerheid aanvaar word, vir die publikasie-uitset van die betrokke jaar (sien PU vir CHO, 2001a:1).

Ten spyte van die toekennings wat bestaan vir navorsing behoort dit nie ten koste van onderrig oorbeklemtoon te word nie (PU vir CHO, 2001a:4). Ten spyte hiervan meen Roach *et al.* (2001:369) dat navorsingsgerigte instellings daarop aanspraak maak dat navorsing die onderrigelement bevoordeel deur tydige inligting. Die argument dat navorsing dus belangriker is as onderrig kom hier duidelik na vore.

Akademici staar 'n nuwe stel kriteria vir navorsing en die befondsing daarvan in die gesig, wat 'n direkte invloed op hul werkstoestande kan hê. Die Nasionale Navorsingstigting (NRF) is die hoof befondsingsliggaam vir navorsing in natuur-, mens- en sosiale wetenskappe. Die fokus sal egter val op spannavorsing waar histories bevoordeelde en benadeelde instellings saamwerk; dus op die opleiding van navorsers vanuit voorheen benadeelde bevolkingsgroepe en/of geslagte en sosiaal relevante navorsing. Die klemverskuiwing van deskundigheid na verteenwoordigendheid kan egter deur verskeie akademici ervaar word as 'n kompromittering vir/van kwaliteit (Fourie & Alt, 2000:118).

Ten spyte van toekennings wat bestaan vir navorsing wat onderneem word, kan akademici volgens Hodge (2001:28) besitlik wees oor hul werk deur al die roem vir hulself in te oes. Gevolglik beperk hulle dikwels samewerking tot 'n netwerk van "vriende" of begunstigde kollegas. Die opmerking van Hodge (2001:28) behoort in 'n ernstige lig beskou te word binne die konteks van lewenslange leer en die waarde wat enige betrokke navorsing mag inhou vir die mens of sy/haar omgewing.

Fourie en Alt (2000:123) is van mening dat indien akademiese personeel (dosente) belas gaan word deur die samestelling en konformerings van formele kwaliteitversekeringsprosedures, hulle aandag moontlik afgelei sal word van onderrig en navorsing.

3.5.6 Konteks vir die assessering van die dosent se rol as gemeenskapsontwikkelaar en berader

Vir die doel van hierdie studie sal die verband en interaksie tussen berading en gemeenskapsontwikkeling nie ondersoek word nie. Die konteks waarbinne die dosent (moontlik) aan assessering onderwerp kan word sal vir beide prosesse kortliks bespreek word.

3.5.6.1 Gemeenskapsontwikkeling

Gemeenskapsontwikkeling word deur middel van 19 definiesies beskryf deur Christensen en Robinsen (1980) (soos aangehaal deur MacIntyre, 1997:1290). Hierdie definiesies kan saamgevat word deur gemeenskapsontwikkeling te beskou as 'n proses, 'n metode of 'n beweging.

Die ontwikkeling van die gemeenskap word deur MacIntyre (1997:1290) beskryf as "voetsoolvlak" (*grassroots*) en die beginpunt waarop regerings gewoonlik fokus, met die doel om ongelykhede en gemarginaliseerdes daaruit te verhef. Verder noem MacIntyre (1997:1290) dat akademici gemeenskapsontwikkeling beskryf as 'n "teoretiese plato" wat vër verwyderd staan van die werklikheid.

Om die gemeenskap nader aan akademici te bring meen Kennedy (1999:197) dat universiteite (en teknikons) toeganklik behoort te wees vir hul gemeenskappe. Dié instellings moet nie slegs beskou word as onderriggewers nie maar daar moet ook gefokus word op hul rol van ekonomiese bemagtiging in hul onderskeie gemeenskappe. Kennedy (1999:198) verwys na gevalle by

hoër-onderwys-instellings in Massachusetts (VSA) wat aktief betrokke geraak het by vennootskappe met die gemeenskap en wat die volgende ingesluit het;

- ekonomiese ontwikkeling;
- sekondêre onderwys;
- gesondheid;
- humanitêre dienste; en
- investering in hul woongebiede.

'n Sterk bewoorde versoek word deur Kennedy (1999:198) gerig dat hoër-onderwysinstellings aktief betrokke moet wees by vennootskappe met die gemeenskap.

Daar kan sekerlik van dosente verwag word om betrokke te wees by soortgelyke projekte. Die visie en die missie van die betrokke hoër-onderwysinstelling sal die bepalende faktor wees vir sulke "prosesse, bewegings of metodes". Of dosente oor die kapasiteit en kundigheid beskik om dit wel te kan onderneem, sal ook vooraf bepaal moet word deur byvoorbeeld die implementering van 'n diagnostiese assesseringsproses (sien figuur 2.1).

Die terugvoer (na aanleiding van assessering) wat vanuit gemeenskappe ontvang kan word na afloop van of tydens die deelname van hoër-onderwysinstellings se betrokkenheid, moet goed beplan en gekoördineerd plaasvind sodat die bevindinge as betroubaar beskou kan word. Indien goeie beplanning, koördinasie, verwerking en interpretasie van die verkreeë data nie plaasvind nie, kan dit potensieel 'n negatiewe beeld van die dosent (as verteenwoordiger van die universiteit of teknikon) tot gevolg hê.

Dosente se uitreiking na die gemeenskap word dikwels beskryf as 'n professionele- of gemeenskapsdiens. Hierdie uitreiking word as belangrik geag

tydens die prestasie-assessering van dosente (Knox, 2001). Vir 'n volledige uiteensetting van die assessering van dosente se uitreikaksie na die gemeenskap sien Knox (2001).

3.5.6.2 Berading

Daar word gereeld van dosente verwag om informele berading te kan doen vir studente wat onder stres verkeer in die hoërondewysomgewing. Ten spyte hiervan beskik dosente oor weinig of geen opleiding in die nodige hulpmetodes om as berader te kan funksioneer nie. Daar is tydens 'n studie by die Universiteit van Portsmouth bevind dat 94% van dosente op een of ander stadium in die voorafgaande jaar betrokke was by hulpverlening aan een of meer studente wat onder 'n stresstoestand verkeer het (Van Laar & Easton, 1994).

In 'n navorsingstudie wat onderneem is deur Mack (1979:457) by 'n Nigeriese universiteit is bevind dat studente beslis 'n behoefte gehad het aan beradingsdienste, hoewel dit ernstig gekortwiek is deur 'n gebrek aan fasiliteite, opgeleide personeel en die traak-my-nie-agtigheid van studente. Die uiteindelijke aanbeveling was dat parameters opgestel moes word om die effektiwiteit van beradingsdienste by die betrokke instelling te kan meet.

Gewoonlik word dosente genader deur studente met 'n direkte of indirekte versoek vir advies of berading. Sommige van hierdie studente mag hoë vlakke van stres ervaar. Aangesien dosente die eerste kanaal van moontlike hulp is, kom hulle met baie meer gevalle van studente onder stres in aanraking as mediese en beradingsdienste (Van Laar & Easton, 1994).

Van Laar en Easton (1994) is van mening dat die berading van studente nie die werk van dosente is nie, aangesien hulle nie daarvoor gekwalifiseerd is nie en ook nie vir dié doel in diens geneem is nie. Sommige dosente sien die rol van berader as deel van hul rolle, hoewel dit nie in enige van hul indiens-

nemingsvoorwaardes gespesifiseer is nie. Die menings van dosente oor die rol van 'n berader sal beslis hul prestasie beïnvloed in die vervulling van dié rol.

Die tipiese probleme waarmee dosente vir studente moet help word deur Van Laar en Easton (1994) saamgevat as;

- eksamenvrees;
- loopbaan- en kursusbesluite;
- finansiële probleme;
- akkommodasieprobleme;
- gesondheidsprobleme;
- oorwerktheid;
- gebrek aan selfvertroue;
- beursprobleme;
- depressie;
- verhoudingsprobleme; en
- verlange na die huis.

Om die diens wat deur 'n berader gelewer word aan assessering te onderwerp, is moeilik kwantifiseerbaar. Elliot en Williams (2002) het 'n kwalitatiewe evaluering onderneem van 'n beradingsdiens by 'n onderneming. Tydens dié studie is die perspektiewe van die kliënt, berader en die organisasie gedokumenteer. Semigestruktureerde vrae is tydens onderhoude aan vorige kliënte gevra. Hierdie onderhoude het plaasgevind tussen 6 en 20 maande na afloop van die berading wat hulle ontvang het. Die berader is versoek om 'n vraelys te voltooi wat betrekking gehad het op elkeen van die betrokke kliente.

Die fokus van dié vraelys was op konseptualisering, proses en uitkoms, impak op die organisasie, professionele kwessies en persoonlike kwessies wat geopper word binne die werkskonteks. Die organisasiedata wat verkry is, is ook deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude gevoer met sleutelrolspelers in die betrokke onderneming. Alle data wat verkry is, is geanaliseer en geïnterpreteer. 'n Verslag is daarna opgestel.

Indien die proses soos hierbo uiteengesit in die hoërondewysomgewing gevolg moet word om betroubare data te bekom oor die funksionering van dosente as beraders, behoort daar beslis gebruik gemaak te word van ewekansige steekproewe. Dit sal feitlik onmoontlik wees om dié tipe proses na te volg vir die assessering van elke dosent se bevoegdheid en/of prestasie om as berader op te tree.

3.5.7 Konteks vir die assessering van die dosent se rol as leerprogram- en leermateriaalontwikkelaar

Alle kwalifikasies moet geregistreer wees binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk om akkreditasie van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAQA) te ontvang en om uiteindelik subsidie daarvoor te kan ontvang. Om dit te kan doen word van akademici verwag om 'n reeks diskoerse te bemeester, by name:

- konseptualisering;
- beplanning en implementering van programme;
- markanalises vir die behoefte aan die betrokke program;
- finansiële lewensvatbaarheid;
- bemarking van programme; en

- regionale, nasionale- en internasionale samewerking met vennote (Fourie & Alt, 2000:117) (sien PU vir CHO, 1999:10-11).

Die verwagting om te presteer, soos uitgewys deur Fourie & Alt (2000:117), behoort egter voorafgegaan te word deur die bevoegdheidsertifisering van die dosent (sien figuur 2.11).

3.5.8 Konteks vir die assessering van die dosent se rol as vakkundige

Daar sal vervolgens kortliks gefokus word op aspekte wat belang het op die omgewing van die vakkundige (sien 3.5.8.1), die lewering van referate en publikasies (sien 3.5.8.2) en die moontlike bevordering tot professor (sien 3.5.8.3).

3.5.8.1 *Veranderende omgewing waarin funksioneer moet word as vakkundige*

Akademici het eerstens 'n verbintenis tot sy/haar eie vakgebied, maar dissipline- en departementele grense word afgebreek met die toenemende interdisiplinêre benadering tot program beplanning en –ontwikkeling binne die konteks van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (sien vraelys afdeling C, vraag 1). Akademici is egter bewus van hierdie vereistes wat aan hulle gestel word maar is versigtig en onseker oor die effek van interdisiplinêre programbeplanning en wat die invloed daarvan sal wees op die kwaliteit van onderrig en leer (Fourie & Alt, 2000:19) (sien figuur 2.11).

Navorsing in die dosent se betrokke vakgebied om vakkundigheid uit te bou is toenemend onder druk. 'n Ondersteunende omgewing is naamlik nodig vir goeie navorsing maar die verskeidenheid brug- en dienskursusse wat aangebied word verhinder dat navorsing die aandag kry wat dit behoort te kry. 'n Verdere las wat navorsing in die wiele ry is die toename in administratiewe verantwoordelikhede van dosente as gevolg van nuwe strukture en prosesse

wat deur die regering en hoëronderrysbestuur daargestel is (Fourie & Alt, 2000:120) (sien vraelys afdeling B, vrae 26 en 33).

3.5.8.2 Publikasies en referate

Die publiserings van navorsingsartikels, studiehandleidings, monografieë, boeke en die voordrag van referate tydens nasionale en internasionale konferensies word algemeen aanvaar as erkende metodes om vakkundige navorsing en ontwikkeling met ander akademici, navorsers en deskundiges in die betrokke vakgebied te deel en om sodoende hul kommentaar daarop te verneem (sien vraelys afdeling B, vrae 26, 27, 29, 33 en 35). Die beperking van navorsingsresultate tot 'n geslote groep van "bekende vriende" kan negatiewe gevolge tot gevolg hê (sien Hodge, 2001:28).

3.5.8.3 Vakkundigheid en die aanstelling as of bevordering tot professor

Tight (2002:20) vra verskeie vrae, maak enkele opmerkings en verwys na gevalle wat aangeteken is deur Sisman (1994:246-250) en Sheppard (1996:31) en wat betrekking het op die vakkundigheid van 'n akademikus en die gepaardgaande bevordering tot die posvlak van professor. Hieronder tel die volgende:

- Bevordering (in diens) na die amp van professor is meer veeleisend en waardevol as die aanvanklike (direkte) aanstelling as professor.
- Bevoordeling ten opsigte van ouderdomsvlak vind gereeld plaas – sommige akademici bereik die vlak van professor op 'n relatief jong ouderdom terwyl andere vir baie jare hard moet werk om die status te kan bereik. Sommiges ontvang nooit dié erkenning nie ten spyte van 'n verskeidenheid publikasies en 'n goeie openbare reputasie.
- Om as die eerste professor aangestel te word in 'n bepaalde vakgebied (as vakkundige) by 'n betrokke universiteit (of teknikon) het baie prestige en is waardevoller as om 'n voorganger op te volg.

- Onderskeid moet getref word tussen “besoekende, emiritus- en industrieel aangestelde professore” wat net nou en dan ‘n lesing by die plaaslike instelling kom gee. Verder is die spreekwoord van “eenmaal ‘n professor altyd ‘n professor” ietwat verdag omdat die persoon wat in die amp staan meer prestige waardig is as die afgetrede of uitgetrede kollega.

Dit is egter nie ‘n doelstelling van hierdie studie om die amp van professor te ondersoek nie. Die afleiding kan sekerlik gemaak word dat die vakkundigheid- en deskundigheidsvlakke van ‘n dosent en die (moontlike) bevordering tot die vlak van professor in sinergie behoort plaas te vind.

3.6 SINTESE VAN VERSKILLENDEN STANDPUNTE INSAKE ASSESSERINGS-PRAKTYKE

Soos in die voorafgaande paragrafe beskryf, het verskillende skrywers en entiteite verskillende aspekte en kenmerke (direk of indirek) van assesseringspraktike uitgelig en standpunte daarvoor gehuldig, sommige daarvan binne die konteks van kwaliteitversekering. Uit ‘n ontleding van hierdie standpunte insake assesseringspraktike kan die volgende sinteses gemaak word.

3.6.1 Sintese van die verskillende standpunte

Dit blyk dat daar ‘n mate van eenstemmigheid is dat assesseringspraktike bedoel is om kwaliteit te verhoog, te ondersteun en uit te bou om sodoende te verseker dat alle rolspelers bevoordeel kan word deur die effektiewe benutting van die hoërondewyssektor en die versekering dat kwaliteit diens en produkte gelewer word (sien 3.4.2.2 en 3.4.2.3).

Die kwaliteitversekeringsaksies en –handelinge staan egter primêr, terwyl die assessering van dosente ‘n sekondêre handeling is wat moontlik uit kwaliteit-

versekeringsaksies en –handelinge kan voortvloei (sien 2.2, 2.3, 2.4, 3.2, 3.3, 3.4.1, 3.4.2, 3.4.5.2, 3.4.6.1, 3.4.7, 3.4.8.5, 3.4.8.7 en 3.5.1).

Die konteks van Totale Kwaliteitbestuur word telkens ondersteun (sien 3.4.5.2 en 3.4.8.7), selfs tydens die werwing, seleksie en professionele ontwikkeling van dosente (sien 3.4.5.3 en 3.4.5.5). Aansluitend hierby word die konteks van 'n kwaliteitkultuur binne 'n organisasie ook beskryf (sien 3.4.5.7, 3.4.6.1 en 3.4.8.1).

Sommige entiteite beskryf volledig wat ontwikkeling behels en watter toekennings (as motivering) bestaan om 'n bydrae te kan lewer tot kwaliteit (sien 3.4.6.2 en 3.4.6.3). Verder word dit wat verwag word van die dosent deur weinig instellings gedokumeteer (sien 3.4.6.2). Die gepaardgaande metodiek waarvolgens meriete van dosente bepaal word, is ook nie deur alle skrywers aangehaal nie (sien figure 3.3 en 3.4).

Die afleiding kan moontlik gemaak word dat assessering van dosente nie beskou word as die enigste noodsaaklikheid vir kwaliteitversekering in hoër onderwys nie, maar as een van vele pilare wat ondersteunend inwerk tot kwaliteitversekering. Die skakeling van hierdie “pilare” is egter nie vir die doel van hierdie studie nagevors nie.

Verskeie skrywers het reeds bestaande assessering- en evalueringstelsels saamgestel om die effektiwiteit van instellings te kan bepaal. Van die stelsels het gefokus op die effektiwiteit van studente leer (sien 3.4.1 en 3.4.8.3) en onderrig (3.4.7.3 en 3.4.8.3) terwyl andere fokus op produkte, dienslewering, prosesse en stelsels (sien 3.4.2). Sommige skrywers lig die praktykbeginsels vir assessering uit (sien 3.4.7.4) en ook hoe om die assesseringsproses te legitimiseer (sien 3.4.7.5). Andere formuleer indikatore wat gebruik kan word tydens assessering van spesifieke rolle (en take) (sien 3.4.6.3 en 3.4.8.3). Die funksie van selfassessering word ook onderstreep, hoewel sekere literatuur

daarna verwys as selfevaluering (sien 3.4.6.5 en 3.4.8.7). Dié verwysings kom ooreen met bevindinge vanuit die literatuur in hoofstuk 2 (sien 2.7).

Sommige skrywers stel dit dat slegs persone wat geskik is vir die taak van assessor by dié proses betrokke moet raak (sien 3.4.7.5 en 3.4.8.2) en dat daar nie bloot aangeneem kan word dat persone (onder andere bestuurders) die taak kan verrig nie.

Sommige skrywers se vertrekpunt word nie eksplisiet gestel as sou dit deel uitmaak van 'n kwaliteitversekeringsproses nie, maar eerder as 'n ontwikkelingsgerigte intervensie wat onderneem word binne die konteks van 'n organisasie-analise (sien 3.4.4). Hier word die deurlopende ontwikkeling van die dosent die primêre fokuspunt wat aansluiting vind by die ontwikkeling van die organisasie (sien 3.4.4.3.2). Dit stem ooreen met die literatuur soos beskryf in 2.2.4.1 en figuur 2.14.

Sommige skrywers sonder die rolle wat vervul moet word as leerfasiliteerders en navorsers uit as dié wat vervul moet word deur dosente. Daar word gemeen dat dit 'n gebalanseerde akademikus skep. Dié rolle kan ook makliker aan assessering onderwerp word omdat die resultaat daarvan blykbaar makliker gekwantifiseer kan word (sien 3.4.3).

3.6.2 Leemtes in die verskillende standpunte

Wanneer van die standpunte van die betrokke skrywers of entiteite krities beskou word, word benewens die (enkele uitgeligte) positiewe aspekte in die argumente (sien 3.6.1) ook enkele leemtes opgemerk. Die volgende word beskou as die belangrikste:

- Die gebrek aan onderskeiding tussen bevoegdheid en prestasie van dosente.

- Die kwantifisering van die tyd wat 'n dosent aan sy/haar werk spandeer. (Die verwysing daarna dat die totale tyd wat 'n dosent aan sy/haar werk spandeer 100% moet "opmaak" is binne die konteks van hierdie studie onvoldoende) (sien figuur 3.2);
- Die gebrek aan behoefte-analises (of diagnostiese assessering, sien figuur 2.1) om tydlig die leemtes (gebrek aan bevoegdheid) in die profiel van dosente te identifiseer, kom sterk na vore. Die kwalitatiewe afleiding wat byvoorbeeld aan die einde van 'n betrokke akademiese jaar gemaak word (na aanleiding van "swak" prestasie), dat die betrokke dosent professionele ontwikkeling (opleiding) benodig, is onvoldoende. Die gebruik van dié summatiewe metode word ondersteun, maar dan in sinergie met 'n verskeidenheid van ander pro-aktiewe formatiewe assesseringsintervensies.
- Die gebrek aan 'n omvattende uiteensetting van rolspelers en hul onderskeie funksies (ook in hul beoordeling of assessering) van dosente binne die konteks van die NKR kom duidelik na vore. Daar bestaan wel enkele (kort) verwysings hierna in sommige beskrywings (sien 3.4.8.1 en figuur 3.4).
- Die gebrek aan kwantifiseringsmeganismes om onderrig en navorsing as gelykwaardige rolle te kan beskou.

In die volgende afdeling sal kortliks gemotiveer word hoekom riglyne saamgestel behoort te word wat gebruik kan word tydens die assessering van dosente.

3.7 MOTIVERING VIR DIE SAMESTELLING VAN RIGLYNE WAT GEBRUIK KAN WORD TYDENS DOSENTASSESSERING

Dit wil voorkom asof daar 'n gebrek aan konsensus en duidelik geformuleerde riglyne bestaan ten opsigte van dosentassesseringspraktyke soos toegepas

binne die konteks van kwaliteitversekering en die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk.

'n Wye reeks assesseringsinstrumente, -metodes en -interpretasietegnieke word gebruik in die assessering van dosente. Verder word daar nie noodwendig van kundiges gebruik gemaak om die assesseringsaksies te onderneem nie. Dit word aanvaar dat die bestuurders van dosente in staat is om dié funksie te vervul, hoewel daar nie literatuur bestaan wat kan aandui dat hulle wel bevoeg is om dit te kan doen nie. Studentemenings word ook onder meer gebruik in die assessering van dosente. Die literatuur toon egter dat daar leemtes bestaan in die toepassing van dié metode en dat die resultate nie altyd betroubaar is nie.

Daar word wel telkens verwys na die konteks van kwaliteitversekering in die hoërondewysomgewing. Die gebrek aan 'n direkte en omvattende benadering tot dosentassessering ter ondersteuning van kwaliteitversekering kom duidelik na vore. Die gebrek kan moontlik veroorsaak word deur 'n verskeidenheid faktore, waaronder die uitgerekte proses om die tipe assesseringstelsels te kan saamstel en te implementeer.

Enige onwilligheid aan die kant van dosente om aan 'n geldige en goed beplande assesseringsintervensie blootgestel te word kan verder negatief op dié pogings inwerk. Alhoewel dosentassessering op 'n indirekte wyse hanteer word deur middel van byvoorbeeld eksterne kwaliteitoudits wat op versoek van die bestuurders van die onderskeie instellings (universiteite en/of teknikons) onderneem word, kan die gebrek aan direkte aanspreeklikheid van dosente na afloop van 'n bevoegdheid- en prestasie-assessering nie negeer word nie.

Hoewel die literatuur aandui dat dosente nie altyd te vinde is vir die assessering van hul bevoegdhede en prestasies nie, is dit tog noodsaaklik dat daar binne die veranderde en steeds veranderende hoërondewys-en-opleidingskonteks in Suid-Afrika herbesin sal word hieroor. Met die fokus op kwaliteitversekering in hoër onderwys en opleiding moet die rol(le) wat die dosent vervul in die

lewing van kwaliteit, vir seker aan assessering onderwerp word. Of dosente meen dat dit 'n bydrae sal lewer tot die lewing van kwaliteit, moet egter bepaal word (sien vraelys afdeling A, vraag 31).

Teen hierdie agtergrond wil dit voorkom asof dit nodig is om riglyne te ontwikkel wat 'n bydrae kan lewer vir die effektiewe assessering van dosente in die hoër-onderwys-en-opleidingsomgewing (sien hoofstuk 6).

3.8 SAMEVATTING

In die lig van die standpunte soos omskryf in hoofstukke 2 en 3 en binne 'n konteks waar kwaliteitversekering 'n primêre posisie inneem, sal daar aan die hand van 'n empiriese ondersoek (sien hoofstuk 5) verder ondersoek ingestel word om uiteindelik riglyne vir die effektiewe assessering van dosente binne Hoër Onderwys en Opleiding binne die Nasionale Kwalifikasieraamwerk voor te stel (sien hoofstuk 6).