

**ASSESSERING-VIR-LEER
IN GEOGRAFIE-KLASSE IN DIE
VERDERE-ONDERWYS- EN OPLEIDINGSBAAN**

Peter Allan Dumont Beets

Hons.-B.A., S.O.D., M.A., GPD (Onderwysontwikkeling)



Proefskrif ingelewer vir die graad

**Doktor in die Wysbegeerte
(Kurrikulumstudie)**

aan die

Universiteit van Stellenbosch

Promotor: Prof L.L. le Grange

Desember 2007

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Datum: 22-11-2007

Kopiereg ©2007 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou.

OPSOMMING

Die doel van die studie is om 'n genuanseerde perspektief te ontwikkel van die aard van assesseringspraktyke in Geografie-onderrig en die mate waartoe dié praktyke, in ooreenstemming met beleidsveranderinge ten grondslag van 'n beweging vanaf 'n behavioristiese na 'n meer sosiaal-konstruktivistiese onderrig- en leerbenadering, gerig is op die bevordering van leer.

Hierdie perspektief is ontwikkel deur enersyds kennisname van literatuur oor opvoedkundige assessering en my ervaring as Geografie-onderwyser en andersyds deur my observasie en belewenisse van assesseringspraktyke in graad 10-Geografieklasse. Die navorsing het gefokus op assessering-*vir*-leerpraktyke aan hoërskole in en om Stellenbosch ten einde die aksies van en interaksies tussen die verskillende deelgenote aan die onderwysgebeure in uiteenlopende kontekste vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma te ontleed en te verstaan.

Die navorsing bevestig dat die proses van die implementering van kurrikulumvernuwing hoogs kompleks is en medebepaal word deur faktore wat binne die mikro-konteks (die klaskamer, die skool) en die makro-konteks (nasionaal, globaal) figureer. Genoemde kompleksiteit word verder verhoog deur die voortdurende wisselwerking tussen die kontekste. Laasgenoemde is tydens die navorsing duidelik geïllustreer deur 'n sterk behoudende ingesteldheid tot assesseringpraktyke kenmerkend van 'n assessering-*van*-leer-regime enersyds en dwang om aan beleids- en beroepsverwagtinge andersyds te voldoen – sonder behoorlike inagneming van die implikasie wat dit moontlik vir assessering *vir* leer kan inhou.

Die studie voer aan dat die begroning van onderrig-, assessering- en leerpraktyke in produktiewe pedagogieë en dienooreenkomstige beleidmaking en indiensopleiding van onderwysers die fokus op assessering-*vir*-leer kan vestig ter ondersteuning van gehalteleer en -onderrig in Geografie-klasse in hoërskole.

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop a nuanced perspective of the nature of assessment practices in Geography teaching and the extent to which such practices are aimed at promoting learning, in agreement with policy changes that underpin a shift from a behaviourist to a more social-constructivist teaching and learning approach.

I developed this perspective through taking cognisance of the literature on educational assessment and my experience as a Geography teacher, as well as through my observation and experiences with regard to the assessment practices prevalent in Grade 10 Geography classes. The study focused on practices in assessment *for* learning in high schools in and around Stellenbosch in order to analyse and understand the actions of and interaction between the various role players in the educational activities that take place in differing contexts. This was done from within an interpretative research paradigm.

The research confirms that the process of implementing curriculum renewal is highly complex and that it is co-determined by factors that operate both within the micro-context (the classroom, the school) and the macro-context (nationally, globally). The aforementioned complexity is further increased by the ongoing interaction between the contexts. The latter was illustrated clearly in the course of the research through a strongly conservative approach to assessment practices that is typical of an assessment-*of*-learning regime on the one hand and pressure to comply with policy and career expectations on the other – without properly considering the possible implications for assessment *for* learning.

The study argues that the grounding of teaching, assessment and learning practices in productive pedagogies and the corresponding policy making and in-service training of teachers could direct the focus on assessment *for* learning in support of quality teaching and learning in Geography classes in high schools.

ERKENNINGS

My opregte dank en waardering aan:

- my promotor, prof. Lesley le Grange vir sy bekwame en meelewende begeleiding;
- die onderwysers en leerders aan die vier skole waar die navorsing gedoen is, vir hulle bereidwilligheid om hulle dade en denke met my te deel;
- my vriend en geesgenoot, dr. Trevor van Louw vir sy onbaatsugtige ondersteuning;
- my kollegas, familie en vriende, vir hulle bystand en aanmoediging;
- my broer, sy vrou en dogter vir hul diepe belangstelling en geloof;
- my ouers vir hulle voorbeeld, leiding en vertrouwe; en in besonder
- my vrou Lydia en kinders Joseph en Liza vir hulle volgehoue liefde en onderskraging te midde van vele opofferings.

Bowenal, my dank aan die Goeie Gewer vir die voorreg en genade om hierdie navorsing af te handel.

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
Verklaring van oorspronklikheid	ii
Opsomming	iii
Abstract	iv
Erkennings	v
Inhoudsopgawe	vi
Akronieme	x
Lys van tabelle, figure en bylaes	xi

HOOFSTUK 1: My pad met assessering tot hier

1.1	Inleiding	1
1.2	My beleving van assessering	2
1.3	Die assesseringsdebat – globaal en plaaslik	4
1.4	Rasionaal vir die studie	6
1.5	My gesitueerdheid as navorser	9
1.6	Eenheid van ontleding	11
1.7	Die steekproef	11
1.8	Navorsingsontwerp	15
1.9	Lewering van data	21
1.10	Data-ontleding en interpretasie	32
1.11	Geldigheid van die bevindings	36
1.12	Reflektiwiteit	39
1.13	Etiese aspekte in die studie	42
1.14	Samevatting	43

HOOFSTUK 2: Assessering in die onderwys

2.1	Inleiding	44
2.2	Benadering tot die literatuuroorsig	44
2.3	Sleutelrol van assessering	46
2.4	Konsepverklaring	46
2.5	Dimensies van assessering	49
2.6	Veranderende rol van assessering	60
	2.6.1 Klem op meting	60
	2.6.2 Klem op leerdere sukses	60
	2.6.3 Klem op opvoedkundige standaarde	61
2.7	Internasionale konteks	62
2.8	Sluit (formatiewe) assessering-vir-leer summatiewe assessering in?	64
2.9	Ter definiëring van assessering-vir-leer	68
2.10	Terug- en vorentoevoer as onderskeidende komponente van die moment van assessering-vir-leer	72
2.11	Samevatting	78

HOOFSTUK 3: Assessering, onderrig en leer

3.1	Inleiding	80
3.2	Assessering en die Geografie-kurrikulumkonteks	81
3.3	Die impak van assessering op leerdervordering	85
3.4	Verskille ten opsigte van skole en sukses ten opsigte van leerdervordering	86
3.5	Konvergente en divergente assessering	89
3.6	Onderrig- en leerbenaderings	92
	3.6.1 Individuele perspektiewe op leer	92
	3.6.2 Sosio-kulturele perspektiewe op leer	95
3.7	Onderwyser-leerderinteraksie en die rol van mag	101
3.8	Rasionaal vir 'n sosio-kulturele perspektief op assessering-vir-leer in die navorsingsprojek	103
3.9	Samevatting	105

HOOFSTUK 4: Geografie-onderwys en assessering in Suid-Afrika

4.1	Inleiding	108
4.2	Historiese perspektief op veranderinge in Geografie-onderwys	110
4.3	Veranderinge in die aard van Geografie op universiteitsvlak	111
4.4	Veranderinge in die aard van Geografie-onderwys op skoolvlak	116
	4.4.1 Geografie-kurrikulumveranderinge voor kurrikulumtransformasie	117
	4.4.1.1 Geografie-onderwys in die 1940's in Suid-Afrika	118
	4.4.1.2 Geografie-onderwys in die 1950's in Suid-Afrika	122
	4.4.1.3 Geografie-onderwys in die 1960's in Suid-Afrika	124
	4.4.1.4 Geografie-onderwys in die 1970's in Suid-Afrika	125
	4.4.1.5 Geografie-onderwys in die 1980's in Suid-Afrika	128
	4.4.1.6 Geografie-onderwys in die Wes-Kaap in die 1990's	132
	4.4.2 Verandering van die Geografie-kurrikulum ná kurrikulumtransformasie: die Nasionale Kurrikulum-verklaring vir Geografie (Grade 10 tot 12)	136
4.5	Samevatting	140

HOOFSTUK 5: My bevindinge tydens die navorsing

5.1	Inleiding	143
5.2	Assesseringspraktyk 1	146
	5.2.1 Sosiohistoriese konteks	146
	a) Historiese agtergrond	146
	b) Sosio-ekonomiese omstandighede	146
	c) Skoolbestuur en -organisasie	147

	Bladsy	
5.2.2	Assesseringspraktyke	150
	a) Onderwyserbeskouing van assessering	150
	b) Leerderbeskouing van assessering	152
	c) Waargenome klaskamerpraktyk	156
	d) Insameling van bewyse van leerdervordering	160
	e) Asseseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer	164
5.3	Assesseringspraktyk 2	167
5.3.1	Sosiohistoriese konteks	167
	a) Historiese agtergrond	167
	b) Sosio-ekonomiese omstandighede	167
	c) Skoolbestuur en -organisasie	169
5.3.2	Assesseringspraktyke	170
	a) Onderwyserbeskouing van assessering	170
	b) Leerderbeskouing van assessering	173
	c) Waargenome klaskamerpraktyk	177
	d) Insameling van bewyse van leerdervordering	181
	e) Asseseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer	183
5.4	Assesseringspraktyk 3	185
5.4.1	Sosiohistoriese konteks	185
	a) Historiese agtergrond	185
	b) Sosio-ekonomiese omstandighede	186
	c) Skoolbestuur en -organisasie	187
5.4.2	Assesseringspraktyke	188
	a) Onderwyserbeskouing van assessering	188
	b) Leerderbeskouing van assessering	193
	c) Waargenome klaskamerpraktyk	196
	d) Insameling van bewyse van leerdervordering	199
	e) Asseseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer	201
5.5	Assesseringspraktyk 4	202
5.5.1	Sosiohistoriese konteks	202
	a) Historiese agtergrond	202
	b) Sosio-ekonomiese omstandighede	203
	c) Skoolbestuur en -organisasie	203
5.5.2	Assesseringspraktyke	205
	a) Onderwyserbeskouing van assessering	205
	b) Leerderbeskouing van assessering	208
	c) Waargenome klaskamerpraktyk	211
	d) Insameling van bewyse van leerdervordering	216
	e) Asseseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer	217
5.6	Samevatting	219

HOOFSUK 6: Assessering-vir-leerpraktyke in oënskou

6.1	Inleiding	220
6.2	Ter ontwikkeling van perspektiewe	220
6.3	Perspektiewe oor assesseringspraktyke	223
	6.3.1 Sosiohistoriese konteks	224
	6.3.2 Impak van die taal van onderrig en leer	235
	6.3.3 Onderwyserbeskouing van onderrig en leer	242
	6.3.4 Leerdersiening van en betrokkenheid by assessering	249
	6.3.5 Onderrig-, assessering- en leerpraktyk(e) waargeneem	253
	6.3.6 Assesseringsbeleid en implementering	263
6.4	Gevolgtrekking ten opsigte van assessering-vir-leerpraktyke	266
6.5	Professionele ontwikkeling van onderwysers	270
	6.5.1 Indiensopleiding van onderwysers	272
	6.5.2 Produktiewe pedagogieë as 'n veranderingsbestuurstrategie	275
	6.5.3 Assessering vir leer en die Quality Teaching-model	282
6.6	Slotopmerkings	287
	Bronnelys	290
	Bylaes	318

AKRONIEME

AOO	: Algemene-Onderwys- en Opleidingsbaan
ARG	: Assessment Reform Group
AS	: Asseseringstandaarde
CA	: Continuous Assessment
DASS	: Deurlopende assesseringstelsel
ERIC	: Educational Resources Information Center
INSET	: Inservice education and Training
ISI	: The Institute for Scientific Information
LU	: Leeruitkomste
NKV	: Nasionale Kurrikulumverklaring
NOKK	: Nasionale Onderwyskoördineringskomitee
NEPI	: National Education Policy Initiative
NSW	: New South Wales (Australië)
OBOS	: Onderwys-, Bestuur- en Ontwikkelingsentrum
SAKO	: Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid
SB	: Senior Bestuurspan
SSCI	: Social Sciences Citation Index
UGO	: Uitkomsgebaseerde Onderwys
VOO	: Verdere-Onderwys- en Opleidingsbaan
WKOD	: Wes-Kaapse Onderwysdepartement

LYS VAN TABELLE, FIGURE EN BYLAES

		Bladsy
Tabel		
1	Verskille tussen die vier skole	15
2	Verloop van die dataleweringsproses	22
3	Verskille tussen summatiewe en formatiewe assessering	64
4	Eise/verwagtinge aan onderwysers en leerders in die assesseringsproses	77
5	Onderrigpraktyk en konvergente en divergente assessering	89
6	Voorgraadse kurrikulum aan Suid-Afrikaanse universiteite, 1938-2000	113
7	Noodsaaklike faktore vir 'n werkbare kurrikulumstelsel	117
8	Assesseringsvernuwing in die WKOD Interim Geografie-sillabus 1996	135
9	Dimensies en elemente van die NSW Quality Teaching-model	282
Figuur		
1	Refleksiewe vrae	40
2	Verband tussen summatiewe en formatiewe assessering asook assessering-vir-leer	69
3	Diagrammatiese voorstelling van die kategorieë wat gebruik is in die data-ontleding	145
Bylae		316
1	Senior Sertifikaat-sillabus van 1946	
2	Sillabus vir die Senior Sekondêre-kursus in Geografie 1 Januarie 1956	
3	Aard en doelstellings van die sillabus wat in 1965 in standerd 9 geïmplementeer is	
4	Kernsillabus vir Aardrykskunde Standerds 8 in 1981 (wysigings)	
5	Instruksies vir die navorsings- en kreatiewe responstaak asook groepwerk (Assesseringspraktyk 1)	
6	Klaswerkopdrag (Assesseringspraktyk 2)	
7	Assesseringswerkopdrag met leeruitkomste en assesseringstandaarde (Assesseringspraktyk 3)	
8	Kriteriumverwysende assessering (Assesseringspraktyk 3)	
9	Instruksies in verband met die samestelling van 'n demografiese profiel (Assesseringspraktyk 4)	
10	Nagesiene assesseringstaak van leerder (Assesseringspraktyk 4)	

HOOFSTUK 1

MY PAD MET ASSESSERING TOT HIER

1.1 Inleiding

My bemoeienis met onderwys – met inbegrip van die goeie en minder aangename – het my feitlik vanaf my eerste lewenslig vergesel. As eersteling van twee onderwysers was ek in 'n sekere sin by verstek 'n slagoffer van onderwysomstandighede. As ek vandag terugdink aan my ouers as onderwysers, dan het ek meer herinneringe oor die laat nagte se geswoeg met en spanning oor eksamenvraestelle en nasienwerk, as oor gesprekke wat met suksesse in die klas verband hou. Van dit wat hulle ten goede met leerders by Laerskool W.F. Loots op Wolseley kon regkry, kon ek maar net ervaar as leerder in hulle klasse en uit die deernisvolle vertellings van die eenvoudige, maar trotse plattelandse mense te hore kom.

Die stoepkamer waar ons as gesin tot en met die aardbewing van 29 September 1969 die soet en suur van die lewe moes deurmaak, het hierdie taak inderdaad nie makliker gemaak nie. Te midde van die nauurse werk as onderwysers was daar ook nog die groter gemeenskapsaansprake deur ander, verlam deur armoede, min skoling en 'n onvermoë om op eie houtjie hulle lewensvraagstukke die hoof te bied.

Uit my kinderlike perspektief was dit moeilik om te verstaan waarom alles vir sommige Wolseleyaners skynbaar ten goede geloop het, maar vir andere nie. Veral toe dit gelyk het asof die aardbewing meegehelp het om dié wat nog weerstand gebied het teen grondonteiening tot “anderkant die treinspoor na Ceres” te verskuif, was dit moeilik om die wêreld waarin ek groot geword het, te verstaan. Verder het die dopstelsel op die omliggende plase waar my wortels lê, en die afdwing van apartheidswetgewing op die dorp, die laaste bietjie waardigheid uit die agtergestelde gedeelte van die inwoners van die omgewing gepeers.

1.2 My belewing van assessering

Teen hierdie agtergrond van my belewinge as kind het ek gou besef dat dit net deur sukses op skool sal wees dat ek die moeilike lewensomstandighede van vele saam met wie ek opgegroeï het, sou kon vryspring. Eksamenskryf het meer betekenis gekry as bloot 'n meganisme om van een standerd na 'n ander standerd bevorder te word. Dit het vir my die verskil beteken tussen swaarkry op Wolseley en 'n kans om hoërskool toe te gaan met die hoop op 'n beter lewe in die stad. Assessering (toe hoofsaaklik net die drie eksamens – Junie, September en die einde van die jaar) was vir my iets wat aan die einde van die kwartaal voor die skoolvakansie gebeur, iets waaroor ons die hele kwartaal of jaar deur die onderwysers gewaarsku is dat “ons sal dan sien wie laaste lag”, iets wat te doen het met straf en nie in my belang gedoen word nie, iets wat my hoop op sukses en 'n beter toekoms eerder kan laat verdwyn.

My rapport aan die einde van standerd 6 het net gesê: Jy slaag! Veels geluk! Oor die vlak van bekwaamheid wat ek toe bereik het, is niks gerapporteer nie. Tog het ek in my stil oomblikke gewonder of ek wel gereed is vir die hoërskool – was dit wat ek in die skadu van die Witzenberge geleer het voldoende om die uitdagings van die hoërskool die hoof te bied? Die euforie was egter van korte duur, want dieselfde assesseringstelsel het my by Esselin Park Senior Sekondêre Skool op Worcester weer in die gesig gestaar. Nou was die vrees nog erger, want aan die einde van die hoërskoolloopbaan wag die groot matriekeksamen. Ek onthou nog hoe ons kwartaal na kwartaal voor die skoolsaal saamgedrom het om te sien “hoeveelste jy staan” as die standerduitslae agter die glasdeure opgeplak word. Dit het nie oor vordering as individuele leerder gegaan nie – wat jy weet en nie weet nie, wat jy kan doen en nie kan doen nie! Wat die leerder se aansien bepaal het, was of sy of haar naam onder die eerste 10, waaronder 'n dik rooi lyn getrek was, gestaan het. En net toe ek dink hoërskool is iets van die verlede, lyk dit vir 'n wyle of alles aan skerwe lê. Die September-eksamen, voor die matriekeksamen is gereeld onderbreek wanneer traangas van die onlustepolisie die eksamenlokale gevul het. Sonder dat ek dit toe besef het, het die impak van wat op 16 Junie 1976 gebeur het, dalk die begin van die einde aan die enkele eksamen waarvolgens 'n leerder se lot bepaal is, beteken. Nagte van

papegaaieler aan bladsye feite wat die volgende dag weer herroep moes word, het uiteindelik in matriek sukses gebaar.

Die skynbare bevryding van 'n eksamengedrewe assesseringstelsel aan die enigste universiteit wat ek toe kon bywoon, het in 'n oogwink verander ná my eerste ontmoeting met een van die Geografie-dosente: "Dames en here, kyk na die twee persone regs van jou en dan na die twee links van jou. Net een van julle vyf gaan slaag want daar is net plek vir 32 in die tweedejaarsklas!". Soos gesê is, het dit toe gebeur. Weereens het ek met 'n skok beseft dat die uitkoms van assessering net een betekenis het – slaag of druip – met ander woorde 'n kans om verder te studeer of om terug te gaan Wolseley toe. In plaas van ondersteuning wat ek as student gehoop het om te geniet, was die ervaring van leer en vordering bevestig met die kilheid van dié assesseringstelsel.

My eerste pos as onderwyser het ek op die Kaapse Vlakte aanvaar in 'n gemeenskap wat toe steeds met die nagevolge van uitsettings uit Distrik Ses geworstel het. As 'n skool wat 'n arm gemeenskap, deurtrek met vele sosiale probleme, gedien het, was die naam Beauvallon ("Pragtige Vallei") Sekondêre Skool betekenisvol. Die uitgangspunt van die personeel was dat hierdie skool die oase in die woestyn van swaarkry en moedeloosheid moes wees. Gou het ek beseft dat die bal nou dié keer in my kampie was – gaan ek as onderwyser ook die leerders deur dieselfde trauma sit deur dieselfde pedagogie te gebruik of gaan ek poog om assessering te gebruik as ondersteuning tot die bereiking van leerders se maksimum potensiaal? Die besluit was nie maklik nie. Met 'n oorlaaide, inhoudgedrewe Aardrykskunde-syllabus wat afgehandel moes word en vakadviseurs wat primêr kom kyk of jy (as onderwyser, nie die leerders nie) na wense vorder, was die kans om anders te dink oor wat jy doen om leerders meer te ondersteun, minimaal. Deur leerders onder andere toe te laat om self die memoranda vir toetse uit te werk en dan mekaar se antwoordskrifte na te sien, het ek eintlik die eerste treë na selfassessering begin gee. Maar die stryd om die syllabus te dek sodat leerders vir die matriekeksamen voorbereid kon wees (en ek 'n goeie simboolverspreiding kon kry) was 'n belangrike prioriteit. Gevolglik het min van my aanvanklike drome 'n werklikheid geword.

Die groter vryheid wat ek daarna, eers as dosent aan drie onderwyskolleges en later as kurrikulumadviseur in die Wes-Kaapse Onderwysdepartement geniet het, het die ruimte geskep waarin ek kon werk aan en besin oor konkrete strategieë om weg te beweeg van 'n assesseringstelsel wat gedomineer word deur assessering *van* leer na een waarin die klem geplaas word op assessering *vir* leer en ook assessering *as* leer.

Hierdie belewenisse reflekteer die onderwyswerklikhede waaraan ek as navorser blootgestel was. Dit is die sosiohistoriese agtergrond waarteen my ervaring van 'n nie-ondersteunende assessering van leer-regime asook my drome en ideale vir 'n ondersteunende assessering vir leer-regime ingebed is. Dié navorsingsprojek is daarom my eerste betekenisvolle tree op die pad na 'n soeke na ruimtes waarin herbesin kan word oor die soort assessering wat ondersteunend kan wees tot gehalteleer en wat deel is van 'n produktiewe pedagogie.

1.3 Die assesseringsdebat – globaal en plaaslik

Oor die afgelope drie dekades het onderwysstelsels wêreldwyd transformerende veranderinge ondergaan, nie net wat betref organisasie en bestuur nie, maar ook veral op die vlak van kurrikulum. Anil Khanjee (2000:161) wys in 'n boekoorsig getiteld *Investigating Formative Assessment: teaching, learning and assessment in the classroom* op twee aanhalings uit een van die belangrike werke oor formatiewe assessering (Torrance en Pryor, 1998) wat nie net die situasie in Engeland destyds beskryf nie, maar ook relevant was (en is) vir die situasie in Suid-Afrika: ... *assessment was perceived as a formal activity oriented to producing valid and reliable summative measures of performance, and teacher assessment was assumed to be part of this process* (bl. 23) en ... *teachers regarded assessment as a distinct activity from 'teaching' and one which they were being asked to conduct in order to gather data for third parties – rather than to benefit themselves and or the pupils*" (bl. 43). Die besef dat hierdie bevindinge ook waar is van die onderwys waaraan ek in Geografieklasse blootgestel was en ook van dit waaraan ek ander leerders blootgestel het, het bygedra tot my passie om 'n beter begrip van die proses van assessering vir leer in die Geografieklasse te ontwikkel.

Volgens Rambuda en Fraser (2004:10) is een van die onderwysveranderinge sedertdien die skuif weg van 'n filosofie wat hoofsaaklik fokus op die oordrag van inligting tot 'n beskouing wat die konstruktivistiese paradigma van onderrig en leer ondersteun. In Suid-Afrika word hierdie skuif gemanifesteer in 'n Uitkomsgebaseerde Kurrikulumraamwerk wat ten doel het om die bestaande pedagogiese styl van papagaai-leer te vervang met 'n meer leerdergesentreerde pedagogiese benadering.

Shepard (2000:6) voer aan dat daar 'n verband is tussen assessering vir leer of klaskamerassessering en die konstruktivistiese beweging wat suggereer dat leer 'n aktiewe proses is, dat dit op vorige kennis, ervarings, vaardighede en belangstellings voortbou. Hiermee saam word dit wat verstandelik ontwikkel word, gesien as sosiaal en kultureel gesitueerd, terwyl ontwikkeling en leer gesien word as sosiale prosesse. Dit wat byvoorbeeld in die Geografieklas onderrig en geleer word, behoort verband te hou met die wêreld buite die skool sodat bekwaamhede ontwikkel word om nuutverworwe kennis en vaardighede in werklike-wêreldsituasies toegepas kan word. Hierdie elemente is gegrond in die aanname dat “alle leerders kan leer”. Volgens Shepard (2000:7) is laasgenoemde aanname bedoel om vroeëre uitgangspunte, dat slegs 'n elitegroep leerders uitdagende vakinhoud kan bemeester, te weerlê.

Dit is belangrik dat ek reg aan die begin moontlike verwarring tussen of gelykstelling van “assessering vir leer” en die meer bekende term “formatiewe assessering” uit die weg ruim, want daar is nuanseverskille tussen dié twee prosesse. Stiggens (2002:758-759) verklaar die verskil deur daarop te wys dat assessering vir leer veel breër strek as formatiewe assessering wat in hoofsaak fokus op *testing frequently or providing teachers with evidence so that they can revise instruction ...* Vir hom sluit assessering vir leer genoemde stappe in, maar dit strek ook verder, naamlik ... *we now understand that assessment for learning must involve students in the process.* In hierdie studie sal die definisie van die Assessment Reform Group (ARG) in die Verenigde Koninkryk vir assessering vir leer as die vertrekpunt dien. Hulle (ARG, 2002) omskryf assessering vir leer as *the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.*

Die idee van assessering vir leer is gevolglik 'n verbreding van dit wat beskou word as formatiewe assessering. Anders gestel, as gevolg van bogenoemde konseptuele beperkinge van formatiewe assessering en as kritiek daarop word die integrale rol van die leerder en die wyse waarop die onderwyser en die leerders saamwerk om leer in die opvatting van assessering vir leer te bevorder en te rig, ook erken. Die konseptualisering van assessering vir leer kan daarom nie losgemaak word van die begrip van formatiewe assessering nie. Ten einde hierdie studie teoreties te begrond, word daar in hoofstuk 2 verwys na teoretisering in die literatuur oor die gebruik van assessering ter bevordering van leer ingebed in die idee van formatiewe assessering asook die oënskynlike verskille daarvan met summatiewe assessering. Die verwysing na debatte oor formatiewe assessering word in die studie dus gebruik ter verheldering van die nosie van assessering vir leer waaroor hierdie navorsingsprojek handel.

1.4 Rasionaal vir die studie

Gardner (2006:2) voer aan dat, as die eenvoudige definisie van assessering vir leer ten opsigte van klaskamerpraktyk ontleed word, dan onthul dit 'n komplekse verweefdheid van aktiwiteite wat pedagogiese styl, leerder-onderwyser-interaksie, selfrefleksie deur leerders en onderwysers, motivering en 'n verskeidenheid assesseringsprosesse insluit. Dit is juis hierdie verweefdheid wat die huidige studie poog om in die vier graad 10-Geografieklasse te ontsluit. Dis belangrik dat ons verstaan wat die werklike aard van assessering-vir-leerpraktyk is en wat die aksies en besluite daarvoor informeer. Die navorsingsproses kan ook die onderwysers en die leerders daartoe lei om, as gevolg van die vrae wat aan hulle in die onderhoude en fokusgroep besprekings gevra is, anders te dink oor wat in die klaskamer ten opsigte van assessering vir leer gebeur.

Ten spyte van inisiatiewe om deurlopende assessering (DASS) in skole te vestig, en 'n reeks assesseringsbeleids- en riglyndokumente die skole in te stuur, toon die uitslae van leerders, soos dié van die graad 10's in 2006, dat verhoogde leer deur assessering steeds net 'n droom bly. Gegrand op 'n aanname uit die literatuur (Black en Wiliam, 2006:9) dat die verbetering van onderwysers se assessering-vir-leerpraktyk(e) tot die verbetering van leerders se prestasie kan lei, is dit belangrik dat daar opnuut gekyk

word na die mate waartoe hierdie moment in die assesseringsprogram tot gehalteleer vir alle leerders kan bydra.

Dit is gevolglik noodsaaklik om vas te stel wat in Geografieklasse ten opsigte van assessering vir leer plaasvind. Word beleid en riglyne gevolg of handel onderwysers soos wat hulle voel klaskamerassessering gedoen behoort te word? Wat is die rasionaal vir die onderwyser se handeling? Waar pas die leerder in die prentjie in? Word assessering vir leer slegs gedoen as 'n tegnisiestiese handeling om die verlangde punte vir voorgeskrewe assesseringsaktiwiteite op te teken? Wat informeer die onderrig- en assesseringspraktyk(e) van onderwysers? Sien onderwysers assessering vir leer as 'n onnodige ekstra wat buite onderrig val of maak dit vir hulle deel uit van 'n pedagogie wat gemik is op verhoogde leer by leerders? Bied beleidsdokumente 'n rasionaal vir die nodige veranderinge in assesseringspraktyk of is dit eerder gerig op verantwoordbaarheid en werkverrigting? 'n Verdere kernaspek het te make met die leerders en wat hulle uit die assesseringsproses waaraan hulle blootgestel word, kry. Waar pas leerders in die assesseringsprentjie in? Is dit iets wat aan hulle of met hulle gedoen word? Wat is leerders se verwagting van assessering vir leer en hoe beleef hulle dit wat tans in hulle klasse gebeur?

Bostaande vrae is myns insiens van die sleutelvrae wat beantwoord sal moet word indien huidige praktyke verbeter moet word om verhoogde leer in Geografieklasse te bewerkstellig. Slegs as die praktyke deeglik verstaan kan word en daar 'n begrip vir die impak van sosiokulturele faktore op assessering vir leer is, kan die meer genuanseerde verstaan van assessering dien as 'n basis vir verdere gerigte navorsing en effektiewe intervensies wat tot verbeterde Geografie-onderrig sowel as leer in die vak kan lei.

Hierdie studie is verder ook belangrik om die onderstaande redes:

- a) Statutêre liggame en organisasies soos onderwysdepartemente (nasionaal en provinsiaal) en Umalusi skep deur beleidmaking 'n onderwyskonteks waarbinne assesseringspraktyke *vir* (formatief) en *van* (summatief) leer ingevolge die verklaarde vereistes en protokolle veronderstel is om plaas te vind. Hiermee saam

word die assesseringsprosesse en -produkte deur beide organisasies geïnspekteer en geëvalueer ten einde onderwysers se vermoë om suksesvolle leerders te lewer asook hulle verantwoordbaarheid ten opsigte van die nakoming van assesseringsbeleid en -riglyne te monitor. Tot op hede is die grondslag van hierdie beleidsrigtings geskoei op oorsese onderwys- en of assesseringsmodelle. Dit is juis in dié opsig dat hierdie navorsing 'n belangrike bydrae kan maak daar dit poog om die situasie soos dit in die tipiese Suid-Afrikaanse omstandighede manifesteer, weer te gee. Die bevindings kan 'n meer realistiese vertrekpunt bied van waar beleidmaking in dié verband kan plaasvind. Met die toenemend swakker uitslae en onderprestasie van leerders is dit belangrik dat navorsingsgebaseerde inligting oor assessering wat die moontlikheid het om leer te bevorder, verskaf word.

- b) Die pedagogie wat onderwysers besig en in besonder hulle motivering vir hulle praktyk in die konteks van kurrikulumverandering is van groot belang omdat dit 'n betekenisvolle invloed het op die prioritering van óf assessering *vir* leer óf assessering *van* leer (summatiewe assessering). Die insigte wat uit hierdie navorsingsverslag na vore kom, kan dien as 'n vertrekpunt vir hernieude refleksie en besinning oor klaskamerpraktyke wat op leer fokus. Meer nog, dit kan dien as 'n basis op grond waarvan onderwysers professionele keuses en motiverings vir 'n meer produktiewe pedagogiese benadering kan regverdig. Omdat hierdie studie op bepaalde benaderings en beginsels in verband met assessering-vir-leerpraktyke fokus, behoort dit ander navorsers en onderwysers te motiveer om die navorsing in hulle besondere vakspecialiteite te repliseer.
- c) 'n Studie soos hierdie kan moontlik die debat oor assessering (vir leer) in die Suid-Afrikaanse onderwysopset (met betrekking tot al die verskillende sektore) weer as 'n navorsingsarea wat steeds braak lê, prioritiseer. Dit kan dus moontlik gebeur dat akademici nie net ten opsigte van hoër onderwys nie, maar ook veral ten opsigte van onderwysersopleiding in verskillende vakdidaktieke en as spesialis in 'n bepaalde skoolvak(ke), deur navorsing en teoretisering 'n belangstelling kan toon.

1.5 My gesitueerdheid as navorser

My aanname dat assessering vir leer nie tot sy volle reg kom nie en nie die positiewe effek op leer het wat die navorsingsliteratuur beweer dit kan hê nie, is ingebed in my ervaring as Geografieonderwyser, as dosent in onderwysersopleiding en as jong navorser oor die impak wat assessering op gehalteleer in Geografie kan hê. In 'n vorige navorsingsprojek (Beets, 2006) oor Geografieonderwysers se persepsies van deurlopende assessering is bevind dat die meeste onderwysers tans assessering-vir-leer, as komponent van deurlopende assessering (DASS), bloot doen om aan beleid- en riglynvereistes te voldoen eerder as wat dit gebruik word om leer by alle leerders te bevorder. In my rol as provinsiale moderator en as eksterne Umalusi-evalueerder van die matriekeksamen vir Geografie HG het ek bewus geword van die teenstrydigheid tussen dit wat leerders in Geografie behoort te leer en dit wat in die eksamen geassesseer word. Dit het verdere vrae by my laat ontstaan oor hoe assessering *vir* leer inskakel by assessering *van* leer, of andersom.

Airasian (1998:6) voer aan dat 'n fokus op summatiewe assessering om bevordering of sertifisering te bepaal, die onderrig van onderwysers beïnvloed wanneer hy sê: *The consequence associated with test performance will force an instructional response and the content of the test will "drive" instruction. The higher the stakes, the greater the impact on instruction.* Genoemde en ander navorsing (Gipps, 1994:32; Dann, 2002:52) wat toon dat "high stakes" of kritieke toetse en byvoorbeeld eksamens, soos die matriekeksamen, 'n groot invloed uitoefen op die pedagogie wat onderwysers besig, en dit laat legio vrae ontstaan oor veral die teoreties-filosofiese geankertheid van die praktyke van onderwysers in Geografieklasse in die VOO-band.

As sameroeper van die paneel wat die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir Geografie geskryf het, voel ek dat ek saam met ander rolspelers medeverantwoordelik is om by te dra tot prosesse wat Geografie-leer van 'n hoër gehalte sal ondersteun. Soos in die literatuurnavorsing in hoofstukke 2 en 3 uitgewys word, lê die bereiking hiervan deels opgesluit in die integrering van onderrig, leer en assessering asook die gebruik van produktiewe pedagogieë (wat dus leer bevorder). Dit is teen hierdie

agtergrond dat die onderstaande navorsingsvraag (asook die sekondêre navorsingsvrae) wat tydens hierdie studie ondersoek word, gestalte gekry het:

Hoe beoefen Geografieonderwysers assessering-vir-leer en wat is die rasionaal vir hulle praktyk?

Hierdie werklike-lewe empiriese navorsingsprobleem kan volgens Mouton (2003:52) geklassifiseer word as 'n Wêreld 1-onderwerp wat te make het met bepaalde menslike aksie(s) binne die hoërskool- en vakkonteks. Dit is uiteraard 'n opvoedkundige probleem wat in die skool plaasvind, maar wat sosiokultureel gesitueerd is en daarom ook dienooreenkomstig beïnvloed word.

Tot op hede, veral ten opsigte van onderrig- en leerpraktyke in skole met die implementering van die nuwe kurrikulum, is daar baie min navorsing op die terrein van Geografieonderrig gedoen. Ten einde 'n soort "eerste tree" in hierdie rigting te gee, beskou ek die navorsing as ondersoekend. Dié soort navorsing word deur Ruane (2005:12) soos volg beskryf: *Exploratory research is typically conducted in the interest of "getting to know" or increasing our understanding of a new or little research setting, group or phenomenon; it is used to gain insight into a research topic.* Om die navorsingsondersoek dus te fokus, is die onderstaande drie sekondêre navorsingsvrae geformuleer:

- a) *Wat is die huidige assessering-vir-leerpraktyke in Geografie-onderrig in graad 10?*
- b) *Beskou onderwysers en leerders assessering-vir-leer as 'n manier om Geografieleer te bevorder?*
- c) *Kan die Quality Teaching-model dien as produktiewe pedagogie waarvan assessering vir leer 'n integrale komponent uitmaak?*

1.6 Eenheid van ontleding

Die eenheid van ontleding in hierdie studie is die agente (onderwysers en leerders) en hulle optrede met betrekking tot assessering-vir-leerpraktyke in graad 10-Geografie-klasse aan vier verskillende hoërskole in Stellenbosch. 'n Begrip van hulle optrede en hulle motiverings vir hulle optrede kan waardevol wees in die skep van 'n onderwyskultuur waarin assessering *vir* leer prioriteit bo assessering *van* leer geniet. Babbie en Mouton (2001:85) dui aan dat daar 'n neiging is *to describe and explain social groups and interactions by aggregating and manipulating the descriptions of individuals*. Net so kan die bevindinge gebaseer op die navorsing met die vier onderwysers asook hulle leerders, moontlik gebruik word om nuwe insigte te ontwikkel oor die effektiewe gebruik van assessering vir leer wat gehalteleer in Geografie sal bevorder. Die toepassing van hierdie insigte kan plaaslike sowel as nasionale relevansie hê.

1.7 Die steekproef

Neuman (2000:196) voer aan kwalitatiewe navorsers *focus less on a sample's representativeness or on detailed techniques for drawing a probability sample. Instead, they focus on how the sample or small collection of cases, units or activities illuminates social life*. In ooreenstemming met hierdie argument was die belangrike oorweging in die samestelling van die steekproef was dat dit skole (met inbegrip van die betrokke onderwyser en leerders) moes insluit wat al die moontlike betekenisvolle dimensies en nuanses betrokke by assessering-vir-leerpraktyke sal besit. Op grond daarvan is besluit om 'n nie-waarskynlikheidsteekproef te gebruik.

Die bepaling van die steekproef in hierdie studie het beide 'n ewekansige sowel as 'n nie-ewekansige element ingesluit. Omdat hierdie navorsing oor 'n tydperk van drie jaar gedoen sou word waartydens ek aan die Stellenbosch Universiteit sou werk, was die nabyheid van die skole 'n belangrike oorweging. 'n Ander oorweging was dat die skole in die studie so verteenwoordigend moontlik moes wees van die spektrum van skole wat ten minste in die Wes-Kaap aangetref word.

Omdat ek intens daarvan bewus is dat skole en die aktiwiteite wat daarin plaasvind sosiaal, kultureel en polities gesitueerd is, was ek ook daarop bedag dat dié verskille waarskynlik 'n invloed op dit wat pedagogies in die klaskamer gebeur, sou kon hê. Daar 'n aanname dat skole oënskynlik op grond van faktore soos bevoordeling of benadeling in die voor-1994 politieke bestel, betrokkenheid van die ouergemeenskap, toegang tot finansiële en ander hulpbronne, beweerde hoër gehalte onderwys en leeromgewing, ensovoorts, verskil. So is daar byvoorbeeld die klassifikasie van skole as sogenaamde Model C-skole en township-skole waarmee verskillende persepsies van onderwysgehalte geassosieer word. Ten einde hierdie dimensies in die navorsing te verreken, is genoemde verskille tussen skole wel in my aanvanklike besinning ten opsigte van steekproefneming oorweeg.

Aan die ander kant was daar ook praktiese oorwegings in verband met die inpas van besoeke aan die skole wat in ag geneem moes word. Om die assessering-vir-leerpraktyke in Geografie-onderrig en die optrede van onderwysers en leerders so intens, so deeglik en so gedetailleerd moontlik te verstaan, het ek saam met die onderwysers besluit om 'n bepaalde graad 10-klas per skool vir 'n tydperk van amper 'n maand vir al hulle Geografie periodes te volg. Hierdie (byna) longitudinale studie sou my beter in staat stel om te sien hoe formele en nieformele assessering vir leer in die onderrigopset oor 'n tydperk gebruik of nie gebruik word nie. Nie net sou ek kon agterkom of die onderrigpraktyk oor tyd assessering en die bewyse daaruit integreer nie, maar sou ek ook kon sien watter gebruikswaarde die assesseringsinligting vir leerders en onderwysers inhou. Dit het eintlik elke skool uit die groep waarvan die steekproef geselekteer is, 'n gelyke (ewe) kans gebied om deel van die steekproef te wees.

In 2006 is daar aan my ses maande studieverlof toegestaan waartydens die grootste gedeelte van my empiriese navorsing afgehandel moes word. Omdat ek die opeenvolgende Geografieperiodes in die verskillende skole moes observeer, het dit gebeur dat ek daagliks tussen verskillende skole moes beweeg. Ek moes daarom ook die fisiese afstand tussen die skole in ag neem. Op grond daarvan het ek besluit om die steekproef te haal uit die nege hoërskole wat deel is van Kring 1 in die Weskus-

Wynland Onderwys- en Bestuursontwikkelingsentrum (OBOS). Die geselekteerde skole is dus so gekies dat almal in en om Stellenbosch geleë is.

Ek het in 2005 met die skoolhoofde van al nege skole afsprake gereël waartydens ek aan hulle die doel van die navorsing, wat in 2006 sou begin, bespreek het. Toevallig was 2006 ook die jaar waarin die nuwe Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) inkrementeel vanaf graad 10 geïmplementeer is. By al die skole was daar 'n onmiddellike bereidwilligheid om deel van die studie te wees, veral omdat, soos een skoolhoof dit gestel het: “Die nuwe assessering is vir ons 'n kopseer”. Dit was opvallend hoe sommige skoolhoofde onmiddellik die moontlikheid raak gesien het om my vorige betrokkenheid by die kurrikulumadviesdienste van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement te gebruik (of selfs te misbruik) om die krisis met die implementering van die nuwe kurrikulum by hulle skole die hoof te bied – soos die woorde van nog 'n skoolhoof reflekteer: “Dan kan meneer sommer ook 'n bietjie leiding gee met die implementering van die NKV!” Hierdie en ander soortgelyke opmerkings het getoon dat baie skoolhoofde as kurrikulumleiers in die duister was oor wat presies die praktiese implikasies is van die nuwe uitkomsgebaseerde kurrikulum wat die inhoudgedrewe Report 550-sillabusse (Departement van Onderwys, 1996a) vervang. Dit het by my onmiddellik die vraag laat ontstaan of daar by die skole intern werklik ingeligte leiding gegee word in soverre dit die vernuwende assesseringspraktyke aangaan (Departement van Onderwys, 2003c; 2005).

By feitlik al die skole het die skoolhoofde ook die Geografie-onderwysers vir graad 10 ingeroep om te verseker dat die saak gefinaliseer en afgehandel is. Hoewel van die onderwysers oënskynlik bekommerd voorgekom het aangesien ek, vir 'n tydperk van 'n maand of meer soos ek 'n bepaalde klas volg, tydens Geografie-onderwys in die klas sou wees, het hulle wel ingestem om by die navorsing betrokke te raak. Hulle reaksie is verstaanbaar, as in ag geneem word dat kurrikulumadviseurs sedert die tagtigerjare met die skoolboikotte en politieke aksies nie in klasse toegelaat is nie. Daarbenewens was hulle laaste kontak met en belewenis van my juis in my kapasiteit as kurrikulumadviseur. Gevolglik het baie van hulle ook aangedui dat ek welkom is in hulle klasse solank ek hulle sal ondersteun. Ten einde die integriteit van die navorsing te verseker, kon ek as navorser egter nie tot so iets instem nie. Ek het my dit ten doel

gestel om dit aan die onderwysers tuis te bring dat ek as navorser in hulle klasse gaan wees en die onderhoude gaan voer en nie as kurrikulumadviseur of as universiteitsdosent nie.

Al die skole is versoek om die rooster van hulle graad 10-Geografieklasse aan my te verskaf. 'n Hele paar van die fakse met die roosters is opgevolg deur telefoonoproepe van onderwysers wat oor die moontlikheid dat 'n bepaalde klas gebruik word, wou onderhandel. Dit was opvallend dat die oproepe meestal gehandel het oor die feit dat onderwysers wou hê dat ek die graad 10-klas met die kleinste leerdertal moes kies. Almal het te kenne gegee dat onderrig beter sou wees by klasse met kleiner leerdertalle en dat daardie klasse ook beter beheerbaar is. Deur begrip te toon en hulle te verseker dat dit, waar moontlik, oorweeg sou word, kon ek aan hulle 'n mate van geborgenheid in die onsekere omstandighede bied. Aan die ander kant het dit ook 'n wantroue weerspieël ten opsigte van die bepaalde pedagogie wat die onderwyser besig en het ek besef dat vertoon 'n faktor is wat ek in die lewering van data in berekening sou moes neem.

Omdat daar veral tussen die Model C-skole op Stellenbosch 'n praktyk bestaan waar 'n onderwyser tussen skole gedeel word en ook dat leerders sekere vakke by buurskole neem, is dit so dat graadroosters by dié betrokke skole min of meer dieselfde is. Die implikasie was dat ek twee van hierdie skole met dieselfde rooster nie kon besoek nie. By die ander skole was daar weer baie periodes waar Geografie bloot per toeval in dieselfde tydgleuwe geval het. Ek was gevolglik verplig om 'n graad 10-Geografieklas by 'n skool te kies waarvan geneen van dié klasse se periode vir die week of siklus bots met dié van 'n ander skool nie. Na deeglike oorweging van moontlikhede was die maksimum aantal skole wat ingepas kon word, vier skole. So is my aanvanklike oorweging van wat Flick (1998:41) beskryf as ... *their relevance to the research topic rather than their representativeness*, gestand gedoen (sien onderstaande tabel). In dié opsig en ook omdat ek gepoog het om soveel moontlik skole in te sluit (Neuman, 2000:200), kan die wyse waarop die steekproef geïdentifiseer is, as doelgerigte steekproefneming beskou word.

Die onderstaande tabel dui op die verskille tussen die vier skole waar die gevalle van assesseringspraktyke in die steekproef voorkom:

Tabel 1: Verskille tussen die vier skole

SKOOL	1	2	3	4
Slegs een geslag			✓	✓
Gemengde skool (beide geslagte)	✓	✓		
Voorheen bevoordeelde skool (Model C)			✓	✓
Voorheen agtergestelde skool	✓	✓		
Klasgrootte	38	36	28	10
Huistaal	A/X	X	A/E/X	E/X
Taal van onderrig en leer	A	E	A/E	E

1.8 Navorsingsontwerp

Denscombe (2003:3) voer aan dat goeie navorsing nie afhanklik is bloot van die slaafse navolging van 'n stel 'gebooe' oor wat reg of wat verkeerd is nie, maar eerder dat *The crucial thing of good research is that the choices are reasonable and that they are made explicit as part of any research report*. Vir hom is die toets eerder of die navorsingsontwerp toepaslik is vir die navorsingsvrae wat beantwoord moet word. In dié verband stel Mouton (2003:57) dit dat *When we attempt to classify different types of studies, different design types, it is not surprising that we do so according to the type of questions they are able to answer*. Die navorsingvraag wat hierdie studie wil beantwoord, naamlik **Hoe beoefen Geografie-onderwysers assessering-vir-leerpraktyke en hoekom doen hulle wat hulle doen?** is volgens die klassifikasie wat Mouton (2003:53-55) bied, empiries van aard omdat dit 'n werklike lewe-probleem die hoof probeer bied. Hierdie navorsingsvraag het beide 'n verkennende en ook 'n beskrywende dimensie en fokus op assessering-vir-leerpraktyke soos wat dit plaasvind in die vier gevalle (die vier graad 10-klasse aan die vier verskillende skole).

Hierdie navorsingsprojek is aangepak met die wete dat die Geografie-onderwysers die groeipyne van die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Geografie in graad 10 sal ervaar. Wat sentraal in die studie egter is, is dat die studie fokus op assessering-vir-leerpraktyke van die onderwysers. Hierdie praktyke behoort egter nie vreemd te wees vir die ervare Geografie-onderwysers nie. Reeds met die implementering van die Interim Aardrykskunde Sillabus in die Senior Sekondêre Fase (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 1996) is van onderwysers verwag om 'n groter klem te plaas op assessering wat deurlopend gerig is op leer. In die dokument word onderwysers aangemoedig om wat toe “waardebepaling” genoem is te beskou as 'n integrale deel van onderrig en die leerproses; om voorsiening te maak vir individuele verskille; om deursigtig te wees en die leerder te betrek asook om die leerder te ondersteun en te motiveer. Gedagtig aan die gestelde vereistes in terme van assessering in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2003c) kan is die veronderstelling dat onderwysers meer as van te vore 'n beleidsraamwerk as platform het om assessering-vir-leerpraktyke te beoefen.

Met die implementering van die juis deur die nuwe kurrikulum bevoirder word. Robert Yin, wat volgens Robson (2002:178) baie gedoen het om gevallestudies as 'n ernstige opsie in sosiale navorsing te laat herleef, definieer gevallestudie soos volg: *Case study is a strategy for doing research which involves an empirical investigation of a particular contemporary phenomenon within its real life context using multiple sources of evidence.* Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2004:32) word assessering vir leer in die studie beskou as 'n *bounded system ... bounded by parameters and that shows a specific dynamic and relevance, revealing information that can be captured within these boundaries.* Die doel van hierdie gevallestudie-navorsingsontwerp is om 'n deeglike begrip van assessering-vir-leerpraktyk in die graad 10-Geografieklasse by vier verskillende skole in Stellenbosch te verkry asook om vas te stel watter betekenis dit inhou vir diegene wat by die proses betrokke is.

Merriam (1998:18-19) is van mening dat *The interest is in the process rather than the outcomes, in context rather than a specific variable, in discovery rather than confirmation.* Ten einde dit te doen is 'n multimetodestrategie gebruik om soveel moontlik data oor die proses, soos dit normaalweg plaasvind, te versamel. Gay, Mills

en Airasian (2006:400) voer in dié verband aan dat *findings should be derived from research conducted in real-world settings in order to have relevance to real-world settings*. Die spesifieke metodes wat gebruik is en die rasionaal sowel as ander relevante besonderhede word later in die hoofstuk in breër trekke verduidelik.

In die aanvanklike beplanning sou die data hoofsaaklik deur die klasobservasies en semi-gestruktureerde onderhoude met die onderwysers gelewer word. Maar op grond van nuwe insigte en die identifisering van data-behoeftes het hierdie navorsingontwerp, soos Fouché (De Vos, 2002:271) ook redeneer, verander. 'n Voorbeeld hiervan in die studie was toe fokusgroepbesprekings met leerders later gebruik is om ook hulle persepsies van assessering vir leer te verstaan. Hierdie werkswyse word ondersteun deur Lincoln en Guba (1985:225) as hulle aanvoer dat die *design of naturalistic (interpretive) inquiry cannot be given in advance; it must emerge, develop, unfold*.

Die assesseringspraktyk het fundamenteel te make met menslike aksie gerig op die lewering van inligting oor wat 'n leerder se eintlike vlak van ontwikkeling is sodat hy/sy met die nodige ondersteuning (terugvoer en vorentoevoer) deur 'n meer kundige ander langs wat Vygotsky (Daniels, 2001:56) die *zone of proximal development* noem, gelei kan word om sy/haar potensiele of verwagte vlak van ontwikkeling te kan bereik. Die beantwoording van die navorsingsvraag verg gevolglik 'n navorsingsontwerp wat primêr menslike aksie en interaksie sal kan beskryf en verklaar. Maar ten einde 'n meer holistiese en genuanseerde beeld van dié praktyke te konstrueer, is inligting ook versamel oor strukture wat hierdie optrede moontlik kan beïnvloed. Die klaskamergebeure en menslike aksie is egter sosiaalkultureel gesitueerd. Om dit te verstaan en te ontleed, is die navorsingsprojek in 'n interpretatiewe navorsingsparadigma gelokaliseer waarin die menslike aksie betrokke by assessering vir leer bestudeer word vanuit wat Babbie en Mouton (2001:53) *the insiders' perspective (also referred to as the 'emic' perspective)* noem. Die interpretatiewe navorsingsbenadering word deur Neuman (2000:71) gedefinieer as *the systematic analysis of socially meaningful action through the direct detailed observation of people in natural settings in order to arrive at understandings and interpretations of how people create and maintain their social worlds*.

Die wyse waarop in hierdie navorsingsprojek tot kennis oor assessering-vir-leerpraktyke gekom word, kan as die epistemologie genoem word. Die term *epistemologie* is afkomstig van die Griekse woord *epistēmê*. In Krauss (2005:758-9) se woorde: *Epistemology is intimately related to ontology and methodology; as ontology involves the philosophy of reality, epistemology addresses how we came to know that reality while methodology identifies the particular practices used to attain knowledge of it.* Die epistemologiese posisie wat hier ingeneem word, is teenstrydig met wat volgens Connole (1993:19) in die natuurwetenskappe aangetref word, naamlik dat *understanding occurs by the method of causal explanation from the outside (erklären)*. Sy (ibid) beweer: *In the human sciences, understanding (verstehen) is a method of studying humanity through an empathic identification with the other, a grasping of their subjective experience.* Die klem is, volgens Babbie en Mouton (2001:33), in hierdie opsig op interpretatiewe verstaan of begrip eerder as op 'n oorsaaklike en nomotetiese verduideliking wat betref universeel geldige wette. Babbie en Mouton (2001:53) redeneer verder dat die doel van kwalitatiewe navorsing omskryf kan word as beskrywing en verstaan eerder as verduideliking en voorspelling van menslike gedrag.

Die aanname van hierdie interpretatiewe (verklarende) perspektief is dat daar rede(s) vir alle menslike aksie is en dat dié aksie voorafgegaan word deur intensies en daarna weer deur moontlike reflektering vergesel word. Die handeling vind plaas binne 'n struktuur van sosiale reëls waarbinne die handeling betekenis het vir beide die akteur (doener) en die waarnemer. Volgens Carr en Kemmis (1986) word die betekenis deur middel van taal, ander vorme van simbolisme asook deur onderhandeling gegeneer en gedeel. Een van die uitdagings vir my as navorser ten einde die assesseringspraktyk(e) te verstaan, lê daarom in my vermoë om te begryp watter betekenis(se) die bepaalde menslike aksies, wat uit verskillende interaksies voortspruit, vir die onderwysers en leerders (akteurs) inhou. Kelchtermans, Vandenberghe en Schratz (1994:245) ondersteun die beredenering wanneer hulle sê: *Human behavior is meaningful behavior. Situations, events and interactions are subjectively interpreted and given meaning. These meanings are the basis for subsequent action. Meaning results from actions with the material, institutional, social and cultural environments and is constructed through these interactions. Understanding human behavior (e.g.*

teaching, learning, etc.) requires grasping the meaning these acts have for actors. Die fokus van die navorsingsontwerp van die studie is daarom gerig op die menslike aksie en interaksie op die onderrig-leer-assesseer raakvlak in die klaskamer. Meer nog, binne dié perspektief is die fokus gerig op beskrywing, ontleding en verklaring van dit wat bepaalde menslike aksie(s) aan die basis lê – hetsy menslike bedoelings en aspirasies (intern) ingebed in die vervulling van persoonlike en/of gemeenskapsgeoriënteerde behoeftes asook die impak van strukture (ekstern) soos byvoorbeeld onderwysbeleid en -regulasies van die onderwysdepartement, die skool en die skoolbeheerliggame.

Omdat dit wat menslike aksie binne bepaalde tyd-ruimtelike kontekste ten grondslag lê, verskillende betekenis kan hê, is dit ook in hierdie studie belangrik om te kan beskryf en verklaar of assesseringspraktyke dieselfde gebly het en of dit verander het en wat daardie prosesse teweeg gebring het. Die lewering van die bepaalde assesseringspraktyk in die verskillende skole is volgens Giddens (1976:15-16) *a skilled performance, sustained and 'made to happen' by human beings* waartydens daar gewoonlik op 'n ongedwonge en geroetineerde wyse uit hulle kennis en teorieë geput word.

As navorser kom ook ek met bepaalde ervarings, teorieë en kennis oor assesseringspraktyke in Geografie-klasse na die navorsingsterrein. Giddens (ibid) verwys na hierdie hulpbronne betrokke by die navorsingsproses as “mutual knowledge”. Die uitdaging vir my as navorser lê daarom juis in my vermoë om die hulpbronne wat verskillende akteurs in die assesseringspraktyk gebruik om hulle aksies te informeer en so die bestaande assesseringspraktyke te reproduseer of nuwe praktyke te produseer, te kan identifiseer. In ooreenstemming met Connole (1993:20) verg die navorsingsproses, met inagneming van my bepaalde sosiale bekwaamhede en beperkinge, *detachment but active involvement in the process of negotiated meaning*. Met die klem op hierdie proses van wederkerige betekenisgeving en -gewing is die doel om sekere patrone en tendense te kan identifiseer en op grond daarvan afleidings te maak en 'n dieper begrip te genereer.

Tydens die proses van interpretatiewe ondersoek wat, volgens Smith (1992:102) op betekenisvolle menslike vorme van uitdrukkings fokus – hetsy geskrewe, verbaal en/of fisies – word twee konsepte, naamlik menslike aksie en sosiale aksie, belangrik. Menslike aksie is daardie optrede of uitdrukkings deur mense wat ingebed is in bepaalde redes, intensies en motiverings. Om aan hierdie aksie betekenis te gee, moet die konsep van die sosiale bygevoeg word (Smith, 1992:102) omdat menslike aksie of handeling slegs verstaan kan word in 'n sosiale konteks of in 'n web van sosiale betekenisse. Simon (1982:24) ondersteun die standpunt wanneer hy beweer:

What is distinctive about ... human action ... is that it is meaningful ... The meaning of an action, furthermore, is not necessarily given by the agent's intentions alone, but also depends on a system of social relations that determine the conditions of ascription of responsibility.

As navorser was dit vir my gevolglik belangrik dat ek kennis sou neem van die sosiale akteur se redes asook die sosiale konteks van die betekenisvolle aksie.

Garrick (in Henning et al. 2004:21) som van die voorgenoemde bespreking op in wat hy as die ses fundamentele aannames van 'n interpretatiewe paradigma identifiseer:

- a) individue word nie as passiewe wesens in sosiale, politieke en historiese sake beskou nie, maar het innerlike vermoëns wat individuele oordele, persepsies en besluitnemingsgesag (agentskap) koester;
- b) die mening dat enige gebeurtenis of aksie ten opsigte van veelvuldige faktore wat op mekaar inwerk, gebeurtenisse en prosesse verklaar word;
- c) 'n aanvaarding van die ekstreme probleem om volle objektiwiteit te handhaaf veral in die waarneming van mense wat gebeure verwar en sin maak daarvan, gebaseer op hulle individuele stelsel van betekenisgewing;
- d) die siening dat die doel van ondersoek is om 'n begrip van individuele gevalle te ontwikkel, eerder as universele wette of voorspelbare veralgemenings;
- e) die beskouing dat die wêreld uit meerdimensionele werklikhede bestaan wat die beste as 'n geheel bestudeer word, terwyl die betekenis van die konteks waarin dit plaasvind, erken word; en
- f) die erkenning dat 'n ondersoek altyd waarde-gelaai is en dat daardie waardes die wyse waarop die navorsing gekontekstualiseer, gefokus en uitgevoer word, beïnvloed.

Ten spyte hiervan is my beskrywing van die assesseringspraktyke en veral ook van die betekenis wat die rolspelers/akteurs aan hulle aksies gee, altyd 'n sekondêre weergawe (Neuman, 2000:74). As navorser kan ek net poog om so na moontlik aan die akteurs te kom sodat ek in staat sal wees om die aard van menslike aksies en dit wat die aksies ten gronde lê, te kan beskryf. Om hieraan te voldoen, voer Smart (1976:100) aan, moet die interpretatiewe verduideliking “postulate of adequacy” hê. Wat laasgenoemde bied, omskryf hy (ibid) soos volg:

The postulate of adequacy asserts that if a scientific account of human action were to be presented to an individual actor as a script it must be understandable to that actor, translatable into action by the actor, and furthermore comprehensible to his (sic) fellow actors in terms of a common sense interpretation of everyday life.

1.9 Lewering van data

Anders as wat in baie tekste oor navorsing in die sosiale wetenskappe die geval is, gebruik ek, soos Le Grange (2001:80), eerder die term *datalewing* as *data-insameling* aangesien ons nie data insamel asof dit daar buite is nie, maar eerder data lewer deur menslike wil en bedoeling. Hierdie standpunt is gegrond op Gough (1999:264) se argument dat:

(W)e produce data by our own acts of will and intent. While this does not preclude treating data with at least some of the moral connotations of the “gathering metaphor” – that is “with all the love and care with which we gather the fruits of the earth,” – data most assuredly are not “fruits” of anything but our own invention. Many fruits of the earth are not our own creation and are produced as effects of causes that do not include human agency, but this is never true of “data”, which are always already fashioned by human purpose and action.

Volgens McMillan en Schumacher (2006:340) is kwalitatiewe navorsing ... *interactive, face-to-face research, which requires a relatively extensive amount of time to systematically observe, interview, and record processes as they occur*

naturally. In hierdie studie is 'n multimetodestrategie gebruik om data oor verskillende aspekte van die assessering-vir-leerpraktyke te produseer. Gay et al. (2006:413) stel dit dat kwalitatiewe navorsers *descriptive-narrative and visual-nonnumerical* data produseer ten einde 'n diepe begrip en interpretasie van die gestelde probleem te ontwikkel. Die gebruik van so 'n strategie het dit moontlik gemaak om andersyds data gelewer deur verskillende metodes te bevestig, maar andersyds ook om aannames en insigte wat ontwikkel, te trianguleer. So, byvoorbeeld, kon data verkry uit die onderhoude met onderwysers en leerders die intensies bevestig wat tydens die klasobservasies geopenbaar is.

Verskillende dataleweringsmetodes soos klasobservasies, semi-gestruktureerde onderhoude, fokusgroepbesprekings, ontleding van beleidsdokumente en -riglyne asook my eie waarnemings van relevante aspekte in en om die skole is gebruik. Alhoewel ek die wyse en die tydskedule van die datalewing vooraf beplan het, is ek gelei deur die voorkeure en beskikbaarheid van die onderwysers en leerders, die programme by skole asook invloede van buite die skool.

Die onderstaande skedule (Tabel 2) bied breedweg 'n verloop van die dataleweringsproses:

Tabel 2: Verloop van die dataleweringsproses

WANNEER?	AKTIWITEIT?	DOEL?
Januarie tot Februarie 2006	Aanvanklike gesprekke met onderwysers	Bou aan 'n vertrouensverhouding met onderwysers en leerders. Klaar onduidelikhede op en skenk aandag aan praktiese probleme. Begin data inwin.
Maart 2006	Klasobservasies en neem van veldnotas	Neem onderwysers se onderrig- en assesserings-praktyke en die wyse waarop hulle leer in die Geografieklas daarmee ondersteun, waar. Praat ook met ander onderwysers en ingeligte persone.
Mei 2006	Onderhoude met onderwysers	Win data in oor onderwysers se beskouing van onderrig en leer, faktore wat 'n rol speel en ook die rede(s) vir sekere aksies. Ontleed beleidsdokumente.
Oktober en November 2006	Fokusgroep-besprekings met leerders	Versamel data oor leerders se beskouing van onderrig en assessering asook dit wat hulle as belangrik vir leer ag.
Januarie en Februarie 2007	Data-ontleding en opvolggesprekke	Begin om geldigheid van aannames en tendense wat betekenisvol na vore begin kom, te verifieer met respondente en ander ingeligtes. Ontleed assesseringsportefuljes.

Maart en April 2007	Opvolg-klasobservasie	Klaar onduidelikhede met onderwysers op, neem klaskamerpraktyke en leerderbetrokkenheid waar. Verifieer bevindings
Junie en Julie 2007	Gesprekke met senior bestuurspanede en beheerraadslede	Verifieer impak van sosiohistoriese konteks asook die invloed van organisatoriese en bestuursprioriteite.

Vir my, as primêre instrument van datalewering en data-ontleding, was dit belangrik om die konteks waarin onderwysers en leerders assessering vir leer doen en gebruik te verstaan sodat ander data wat oor die proses gelewer word, binne die genoemde realiteite gesitueer kan word. Merriam en medeskrywers (2002:5) ondersteun die standpunt as hulle aanvoer dat *Since understanding is the goal of this research, the human instrument, which is able to be immediately responsive and adaptive, would seem to be the ideal means of collecting and analysing data.* Hulle huldig dié standpunt met inbegrip van die erkenning dat die menslike instrument tekortkominge en vooroordele het. Hulle voer dus verder aan dat, in plaas van te probeer om die vooroordele en subjektiwiteite te elimineer, dit belangriker is om te identifiseer en te monitor hoe dié vooroordele en subjektiwiteite dalk die lewer en interpretasie van die data kan beïnvloed.

Die onderstaande is enkele van die ander instrumente (strategieë) wat gebruik is om data vir die beantwoording van die navorsingsvraag te lewer:

a) *Klasobservasies*

Ten einde die onderwysers eers kans te gee om hulle voete te vind met die implementering van die NKV en ook om die kitsopleiding tydens die September 2005-skoolvakansie van die vorige jaar te verwerk, het ek in ooreenstemming met die onderwysers besluit om die klasobservasies tydens Maart 2006 te doen. My vertrekpunt was daarop gemik om onderwysers en leerders waar te neem soos die onderrig-assessering-leerpraktyk in die klaskamer ontvou. Die klem was, soos Gay et al. (2006:413) omskryf, op *understanding the natural environment as lived by the participants, without altering or manipulating it.*

As 'n interpretatiewe navorser besef ek dat *observation is fallible and has error* (Henning et al., 2004:19), maar anders as in die kwantitatiewe navorsingstradisie, was my navorsingsdoel nie om soos die positivis te glo *that the goal of science is to uncover the truth* (ibid) nie. Inteendeel, soos vroeër reeds verduidelik, het ek die doel van die navorsing gesien as 'n doelgerigte poging om die werklikheid of verskillende werklikhede omtrent assessering *vir* leer in die vier graad 10-Geografieklasse te ontsluit – selfs al kon die doel nooit ten volle bereik word nie. Ek was daarom deurlopend bewus daarvan dat die data wat gelewer word, persepsies bevat wat deur my eie beskouinge en ervarings geïnfiltreer sou wees (McMillan & Schumacher, 2006:345).

Ten einde 'n goeie observasie van nie net die gebeure in die klas nie, maar ook die fyner nuanses van die interaksies tussen die onderwyser en leerders te maak, het ek gepoog om in die middel van 'n ry aan die kant van die klas tussen die leerders stelling in te neem. Vandaar kon ek, met die inspanning van alle sintuie, die gesigsuitdrukings, onderlinge opmerkings deur leerders en ook die dinamiek tussen die onderwyser en leerders ten beste waarneem. Die data wat tydens die sessies gelewer is, is so volledig moontlik as veldnotas opgeteken en was beskrywings van die pedagogiese gebeure in die klas. Hierdie proses is opgevolg deur die skryf van refleksienotas direk ná die waarnemingsessie. Die belangrikste gebeure, handeling en tentatiewe interpretasies is opgeteken terwyl vrae vir onderhoudsessies geïdentifiseer is. Wat dus inderwaarheid gebeur het, is dat ek tydens die observasie die pedagogiese gebeure met inbegrip van die gesitueerdheid daarvan geïnterpreteer het en dan agterna weer my waarnemings geïnterpreteer het om tot 'n begrip te kom van die assessering-vir-leerpraktyke in die klasse. Metodoloë verwys hierna as die “double hermeneutic” (Henning et al., 2004:82). Hierdie interpretasies is gedoen teen die agtergrond van insigte wat ek ontleen het aan navorsingsliteratuur oor assessering *vir* leer en produktiewe pedagogieë. (Hiermee word meer breedvoerig in hoofstuk 3 omgegaan.)

Die klasobservasies soos beplan, kan in die navorsingsprojek beskou word as die primêre dataproduceringstrategie. Data en insigte verkry uit die ander strategieë wat vervolgens bespreek word, dra almal (in die vorm van ‘stene’) aanvullend by

tot die bou van die muur (begrip van assessering vir leer in die graad 10-Geografieklassse). Hierdie manier van doen is 'n poging van my as navorsers-bricoleur om te vestig wat Henning et al. (2004:84) omskryf as *making the texture of the artefact of bricolage stronger and more reliable*.

b) *Semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers*

Ruane (2005:146) voer aan *Of all the data collection techniques available in our search for information, the interview strikes many as the single best device for promoting understanding and "getting at the truth*. Valentine (in Flowerdew en Martin, 2005:111) beskryf onderhoude as *a conversation with a purpose* wat die voordeel het dat dit sensitief en mensgeoriënteerd is, dat dit die respondente (onderwysers) toelaat om hulle eie weergawes van hulle ervarings te konstrueer en te verduidelik waarom hulle sekere dinge doen of nie doen nie. Die onderhoude het my verder in staat gestel om data te bekom wat ek, gebaseer op die observasies alleenlik, nie kon verkry nie.

Volgens Gay et al. (2006:419) is die doel van ongestruktureerde onderhoude *not to get answers to predetermined questions, but rather to find out where the participants are coming from and what they have experienced*. In hierdie studie was die onderhoude met die onderwysers inderdaad een van die metodes waarin ek gevoel het dat na beide my behoeftes asook dié van die onderwyser omgesien is. Die onderhoude is gevoer na die reekse klasobservasies waarin ek onderrig-assessering-leerpraktyke van die onderwysers waargeneem het. Die onderhoude het in dié verband ook 'n forum gebied waar ek onderwysers direk kon nader om hulle intensies of redes vir sekere handeling te verduidelik. Ek het ook die gevoel gekry dat die onderwysers entoesiasies was oor die geleentheid om met my in gesprek te tree – miskien bloot as gevolg van die mens se sosiale aard (Ruane, 2005:147). Die onderhoude het myns insiens ook aan die onderwysers 'n geleentheid gebied om dinge wat hulle gevoel het ek nie verstaan nie, in perspektief te plaas.

Omdat ek met die studie ondersoekende navorsing gedoen het en gepoog het om 'n gedetailleerde beskrywing van assessering-vir-leer in die vier graad 10-Geografieklasse te ontwikkel en meer spesifiek om begrip vir die perspektiewe wat die onderwysers oor onderrig, leer en assessering huldig, te ontwikkel, het ek gevoel dat 'n ongestruktureerde onderhoud meer effektief sou wees. Ten spyte van die feit dat ek wel vooraf riglyne opgestel het oor wat ek spesifiek uit die onderhoude wou hê (soos byvoorbeeld biografiese inligting, onderwysers se belewenisse van assessering op skool, hulle onderwysersopleiding, hoe hulle vandag die aard en doel van assessering verstaan en wat hulle as die voor- en nadele van die gebruik van assessering vir leer beskou), het die ongestruktureerdheid van die onderhoude onderwysers die ruimte gebied om 'n eie weergawe van hulle storie te gee. Die volgorde waarin die vrae gestel is asook die bewoording daarvan het ooreenkomstig die dinamiek van die onderhoud ontwikkel (McMillan en Schumacher, 2006:351). 'n Verdere voordeel wat die onderhoude in die studie gebied het, word deur Ruane (2005:150) soos volg gestel: *Unstructured interviewing can also be an effective strategy for countering memory failure or respondent resistance*. Onderwysers het die indruk geskep dat hulle in beheer van die tempo van die onderhoud was. Dit het waarskynlik daartoe gelei dat hulle op maniere wat vir hulle gemaklik was, hulle kennis en rasionaal vir hulle aksies sowel as persepsies oor leerders se handelinge, asook dit wat hulle praktyk(e) beïnvloed, met my kon deel.

Alhoewel die gebruik van 'n bandopnemer 'n sigbare ongemak (soos afgelei uit hulle lyftaal en gesigsuitdrukking) veroorsaak het, het ek hulle deur die versekering dat hulle name nooit gebruik sal word nie, wel oortuig dat die bandopnemer gebruik kon word. Al die onderhoude is ná skool op plekke wat die onderwyser geval het, gevoer. Drie van die onderhoude is uiteindelik op die skoolperseel en een in my kantoor by die universiteit gevoer. Wat my veral tydens die onderhoude opgeval het, is dat hulle deurgaans hulle kommer oor die korrekte beantwoording van die vrae uitgespreek het. Nie net het dit my 'n blik gegee oor hoe hulle assessering beskou nie, maar het dit my ook 'n kykie gegee op die verkreeë insigte wat hulle interaksie met leerders bepaal.

'n Aspek wat by nabetrugting negatief kon inwerk op die diepte van die data wat uit die onderhoude gegeneer is, is die feit dat ek op grond van die meeste literatuur niks van myself in die onderhoude gedeel het nie. Ek het dit eers beseft na die afhandeling van die onderhoude toe ek die werk van Oakley (2004:261-268) oor feministiese navorsing gelees het. Dié outeur argumenteer dat navorsers die ondervraagdes van hulle eie ervarings behoort te vertel sodat die onderhoud 'n wedersydse samewerkingsgebeurtenis kan wees. Oakley (2005:266) voer verder aan dat

the mythology of 'hygienic' research with its accompanying mystification of the researcher and the researched as objective instruments of data production be replaced by the recognition that personal involvement is more than dangerous bias – it is the condition under which people come to know each other and to admit others to their lives.

Hierdie insig(te) het ek wel later in die fokusgroeppesprekings met leerders gebruik.

Te midde hiervan het die gebruik van ongestruktureerde onderhoude onderwysers die geleentheid gebied om oor 'n komplekse praktyk hulle menings te lug en ook my te help ontdek watter dinamiek werklik ten opsigte van assessering *vir* leer in die Geografieklas aan die werk is. Die opnames van die gesprekke is almal getranskribeer en later ontleed.

c) Fokusgroeppesprekings met leerders

Conradson (in Flowerdew en Martin 2005:129) is van mening dat fokusgroepe as navorsingstrategie die navorser 'n wyse bied om insig te kry in:

- die spektrum persepsies wat individue oor 'n bepaalde kwessie huldig, en
- die aard van hulle interaksie en dialoog oor die kwessie.

Volgens De Vos (2002:305) is fokusgroeponderhoude 'n metode om beter te verstaan hoe mense (in hierdie geval leerders) voel en dink oor 'n kwessie, 'n produk of 'n diens (assessering *vir* leer). Alhoewel die gebruik van fokusgroepe in hierdie studie aanvanklik beplan was om die persepsies van leerders oor assessering *vir* leer te verstaan, is dit uiteindelik ook gebruik om aspekte wat

tydens die klasobservasies of tydens die onderhoude met onderwysers uitgelig is, te trianguleer.

Ek het tydens die klasobservasies byvoorbeeld agtergekom dat nie alle leerders op dieselfde wyse reageer wanneer daar vrae aan hulle gevra word, wanneer hulle take ontvang of wanneer hulle met die onderwyser in gesprek tree nie. Dit was vir my belangrik om te probeer verstaan waarom leerders op sodanige wyse optree en hoe hulle die aard en doel van assessering *vir* leer sien. Leerders het die fokusgroepbesprekings ook waardeur aangesien dit hulle beter in die prentjie geplaas het oor waarom ek gedurende Maart 2006 in hulle klasse was.

Powell, Single en Lloyd (1996:499) is van mening dat die basiese formaat van 'n fokusgroep is dat dit *a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of research* is. Ek het aan die onderwysers gevra om 'n groep van tussen agt en tien leerders uit die betrokke klasse bymekaar te bring wat verteenwoordigend van verskillende prestasievlakke is en wat uit vrye wil met my in gesprek sou tree oor assessering *vir* leer. 'n Verdere versoek was dat dit leerders moes wees wat die moed sou hê om in die groepsituasie hulle menings oor die onderwerp te lug. Op aanbeveling van die onderwysers het ek besluit om nie die onderhoude op band op te neem nie. Ek het daarom 'n assistent (nagraadse student) gebruik om die gesprekke te dokumenteer aangesien die leerders self voor die fokusgroepbesprekings ook nie geneë was dat dit op band vasgelê word nie. Die assistent se taak was ook om te let op liggaamstaal, interessante relevante interpersoonlike dinamiek asook bystand met die interpretasie van die data. Onmiddellik na elke fokusgroepbespreking is 'n gespreksessie gehou tussen myself en die navorsingsassistent om veral sekere opmerkings van leerders in die konteks van hulle skoolbelewenis en leeromgewing te plaas. Die assistent het die gesprekke sowel as interpretasies daarvoor vir verdere ontleding en interpretasie gedokumenteer.

By die skole van Assesseringspraktyke 3 en 4 is die fokusgroepbespreking tydens onderrigtyd gedoen. Hierdie reëling was noodsaaklik omdat leerders by dié skole,

behalwe vir koshuisleerders, aan die einde van die skooldag deur familieledede gehaal is of op rygeleenthede aangewese was. Alhoewel die sessies nuwe insigte na vore gebring het, het beperkte tyd beskikbaar my as gespreksleier asook die leerders onder druk geplaas. By Asseseringspraktyke 1 en 2 het die onderhoude ná skool plaasgevind alhoewel die betrokke onderwysers aangedui het dat hulle bekommerd was oor die leerders se veiligheid indien hulle alleen en nie saam met al die ander leerders nie huis toe moes gaan.

d) Asseseringportefeuljes van onderwysers (met inbegrip van die gepaardgaande beleids- en riglyndokumente)

Assesering vir leer strek oor 'n breë spektrum – van informele strategieë soos vraagstelling tot meer formele asseseringsopdragte soos navorsingstake. In hoofstuk 2 word die soorte asseseringsaktiwiteite wat vir Geografie in graad 10 voorgeskryf word, volgens die tersaaklike onderwysbeleid en provinsiale asseseringsriglyne in groter detail bespreek. Van onderwysers word verwag om 'n portefeulje by te hou oor deurlopende asseseringsaktiwiteite wat gedurende die jaar met leerders behandel word. Wat in die portefeuljes gereflekteer word, is uiteraard die formele assesering-vir-leeraktiwiteite. Verslaghouding oor informele assesering-vir-leer-aktiwiteite in die portefeuljes is nie volgens die beleidsdokumente en riglyne verpligtend nie.

Die belang van portefeuljes lê nie net in 'n opgaaf van die aard en hoeveelhede asseseringsaktiwiteite wat gedurende die jaar in die vak gedoen word nie. Dit artikuleer ook die perspektiewe van onderwysers oor die aard en praktyk van assesering sowel as elemente van hulle beskouing van leerders en leer. Deur die verskillende soorte asseseringsaktiwiteite noukeurig te ontleed, kan byvoorbeeld 'n beter begrip ontwikkel word van watter ondersoek- of prosesvaardighede (Leeruitkoms 1) die onderwyser as belangrik beskou in die konstruksie van geografiese kennis en begrip (Leeruitkoms 2). Die aktiwiteite behoort ook 'n aanduiding te gee van die klem wat die onderwyser plaas op die toepassing van die verworwe vaardighede, kennis en impak wat waardes en houdings vir die volhoubare voortbestaan van die mens en die omgewing (Leeruitkoms 3) inhou.

Op 'n ander vlak reflekteer die assesseringsportefeuljes ook die aard van die pedagogie wat in die klas gebruik en gevestig word. Deur te kyk na die soort vrae (ten opsigte van kognitiewe vlakke) wat gestel word of opdragte wat gegee word, kan 'n beeld gevorm word van die soort intellektuele gehalte wat in die onderrig en assessering nagestreef word. Dit vertel ook 'n storie omtrent die soort leeromgewing wat geskep word en die geleenthede om vorige kennis, kulturele kennis en akademiese kennis te integreer, ter ondersteuning van leerders om hulle maksimum potensiaal te bereik. Hierdie dimensies van pedagogieë word meer breedvoerig in hoofstuk 6 beskryf.

Die aard en hoeveelheid assesseringsaktiwiteite in die portefeuljes bied ook insig in die manier waarop die onderwysers huidige onderwysbeleid, veral ten opsigte van die uitkomstgebaseerde onderwysbenadering, interpreteer. Gesien teen die agtergrond van die onlangse kurrikulumverandering behoort dit insiggewend te wees om te sien of onderrig- en assesseringpraktyke dienooreenkomstig verander het, al dan nie, asook wat die onderwysers se rasionaal vir die bepaalde handeling is. Die tersaaklike dokumente wat hier as basis gebruik word, is die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Geografie (Graad 10-12) (Departement van Onderwys, 2003a), die Kwalifikasie en Assesseringsbeleidsraamwerk Grade 10-12 (Algemeen) (Departement van Onderwys, 2003c) en die Nasionale Assesseringsriglyne vir die Senior Sertifikaat-Eksamen: Geografie (Departement van Onderwys, 2005).

Indien interne skoolreëlins in die vorm van omsendbriewe van die skoolhoof of departementshoofde ingesluit word, behoort dit ook 'n beeld te gee van wat McMillan en Schumacher (2006:357) onderskei as *the official chain of command and ... clues about leadership style and values*. 'n Ontleding van die puntelyste en veral die strategieë ten opsigte van individuele leerderprestasie (bo-gemiddelde sowel as onderprestasie), leerders wat probleme ervaar en leerders wat presteer, behoort 'n blik te gee op die algemene vlak van leer, en vorentoevoer en of assessering gebruik word om verdere leer te bevorder. Verslae in die assesseringsportefeuljes oor enige intervensie ten opsigte van spesifieke leerders

behoort ook te toon wat gedoen is en watter terugvoer aan die leerder sowel as die ouer(s) of voog(de) gegee is.

e) *Ander bronne*

Soos die navorsingsproses gedy het, het die braakareas in my begrip van die assesseringpraktyk in die verskillende skole my bewustelik laat soek na bykomende inligtingsbronne wat ek nie aanvanklik as deel van die navorsingsontwerp beskou het nie. By vele geleenthede het ek in gesprekke met ander onderwysers by die betrokke skole vrae gestel of die gesprek in rigtings gestuur wat moontlik lig op die saak sou werp. Hierdie prosesse moes ek baie versigtig hanteer, ten einde te verseker dat dit wat ek in die klas waargeneem het (soos ooreengekom), vertroulik sou bly. Hierdie persone was goeie inligtingsbronne aangesien hulle my gehelp het in die konstruering van nuwe insigte in die skoolkultuur en breër agtergrond waarteen onderrig, assessering en leer in die klas by hulle skool plaasvind.

My belewing van die atmosfeer by die skool, hoe buitelanders (ouers en ander besoekers) behandel word en selfs die algemene netheid en instandhouding van die skool is almal aanduiders van die etos wat by die skool heers en van die invloed wat dit het op wat in die klas gebeur. Hierdie indrukke oor die sosiokulturele konteks van skool is ook aangevul deur onder andere koerantberigte in die plaaslike koerante en terugvoer van student-onderwysers ná hulle praktiese onderwysessies.

Alhoewel die metodes (soos hierbo bespreek) wat interpretatiewe navorsers gebruik meestal dieselfde is, is daar volgens Smith (1992:103) tog drie aspekte wat interpretasie onderskei van ander vorme van kwalitatiewe ondersoek.

- a) Self-ondersoek, in die vorm van self-refleksie oor die redes en motivering waarom ek as navorser doen of aan ander of met ander doen, is belangrik ten einde 'n deeglik genuanseerde begrip van onderwysers se interaksies met ander te ontwikkel. Hierdie aspek het groot betekenis vir my as navorser omdat ek, op grond van my eie professionele groei en akademiese blootstelling, met bepaalde

standpunte na die navorsingsproses toe kom. Dit wat gelei het tot my beskouinge oor assessering *vir* leer in die Geografieklas is nie presies dieselfde as dit wat aanleiding gegee het tot die wyse waarop die vier onderwysers hulle gebruik of aanwending van assessering verstaan en rasionaliseer nie.

- b) Keuses oor wat ek as navorser sal doen om 'n interpretasie te lewer, is nie gebind aan reëls en wette nie, maar kan van een opset na 'n ander verskil. Wanneer iets onduidelik is in byvoorbeeld 'n bepaalde klaswaarnemingsessie, kan ek op grond van my aanvoeling van hoe die onderwyser sal reageer, wel oorweeg om hom/haar weer te nader om die onduidelikheid of verwarring op te klaar.
- c) Die prosedurele keuses wat ek as navorser maak, is onder andere keuses van 'n morele aard – dit gaan oor hoe ek as navorser optree en ook hoe ek teenoor die onderwysers en leerders optree. Dit is veral belangrik aangesien ek as navorser deur die onderwysers as't ware in hulle 'private' ruimte ten opsigte van hulle onderrig wat ten gronde van hulle onderrig-assessering-leerpraktyk lê, toegelaat word. Die delikaatheid van die situasie het geveer dat ek as navorser sensitief sou wees vir die voorkeure van die akteurs en dat ek met integriteit teenoor hulle sou optree.

1.10 Data-ontleding en interpretasie

Hierdie twee prosesse is kritieke stadia in die navorsingsproses en verg dat die navorser beide die verworwe data ken en verstaan. Bogdan en Biklen (2007:159) onderskei soos volg tussen die twee navorsingsprosesse:

- *Analysis involves working with the data, organizing them, breaking them into manageable units, coding them, synthesizing them and searching for patterns.*
- *Interpretation involves explaining and framing your ideas in relation to theory, other scholarship, and action, as well as showing why your findings are important and making them understandable."*

Volgens Patton (1990:372) neem hierdie twee prosesse teen die agtergrond van 'n interpretatiewe navorsingstudie, soos hierdie, 'n bepaalde oriëntering aan:

... there are no absolute rules except to do the very best with your full intellect to fairly represent the data and communicate what the data reveals given the purpose of the study ... This does not mean that there are no guidelines to assist in analysing data. But guidelines and procedural suggestions are not rules ... Because qualitative [interpretive] inquiry depends, at every stage, on the skills, training, insights, and capabilities of the researcher, qualitative analysis ultimately depends on the analytical intellect and style of the analyst. The human factor is the great strength and the fundamental weakness of qualitative inquiry and analysis.

Die data-ontledingsproses in hierdie studie het deurlopend plaasgevind – tydens die datalewing (ook genoem *interim ontleding*) sowel as die ontledingsproses nadat die voorgename proses voltrek is. Soos die navorsingsproses gedy het, het die interim ontleding twee belangrike behoeftes wat ook deur McMillan en Schumacher (2006:366-367) uitgewys word, uitgewys:

- a) om dataleweringsbesluite te neem gegrond op die deurwerk van data wat tot op 'n bepaalde tydstop, soos ná die klasobservasies, gelewer is. Dit kan moontlik 'n verandering in strategie (soos die besluit om fokusgroepbesprekings met die leerders te hê) insluit, en
- b) om uit al die verskillende datalewingstrategieë herhalende onderwerpe, idees of betekenis (byvoorbeeld die nakoming van beleid) wat temas kan word, te identifiseer.

Volgens Tesch (1990:78), wat aan die voorpunt was van die kwalitatiewe data-ontledingsdebat tot haar dood in 1994 (Babbie en Mouton, 2001:490), kan vier soorte kwalitatiewe data-ontleding, gebaseer op die bepaalde navorsingsbelangstelling, geïdentifiseer word:

- a) die eienskappe van taal, enersyds as kommunikasie en andersyds soos dit kultuur weerspieël;
- b) die ontdekking van reëlmatighede deur óf die identifisering van kategorieë van elemente en die vasstelling van hulle verbintenisse, óf die identifisering van patrone;

- c) die begrip van die betekenis van teks of aksie deur enersyds die ontdekking van temas of andersyds deur interpretasie; en
- d) refleksie.

Hierdie studie wat fokus op die verstaan van vier assesseringspraktyke in graad 10-Geografieklasse in Stellenbosch, kan gevolglik grotendeels gelokaliseer word in die derde kategorie soos hierbo geïdentifiseer.

Robson (2002:459) is van mening dat die sentrale vereiste in kwalitatiewe ontleding helder denke deur die ontleder is. Dis teen dié agtergrond dat hy (2002:459) aanvoer: *Qualitative analysis remains much closer to codified common sense than the complexities of statistical analysis of quantitative data.* Die perspektiewe wat ek ontwikkel, gebaseer op die tendense, ooreenkomste en verskille wat ek kon identifiseer, hou dus direk verband met my bekwaamheid om juis dit te kan doen.

As gevolg van die narratiewe, beskrywende en nie-numeriese aard van die data wat gelewer is oor veral die afgelope twee jaar, is dit soos Gay et al. (2006:467) dit stel: *not possible to "number crunch" and quickly reduce the data to a manageable form, as in quantitative studies.* Cantrell (1993:98) voer verder aan dat, alhoewel daar geen praktiese metode vir data-ontleding in interpretatiewe studies is nie, is daar 'n hele aantal ontledingsbenaderings wat gebruik en teoreties in die literatuur onderskryf word. Alhoewel hierdie benaderings baie uiteenlopend is, is daar tog herhalende kenmerke soos die onderstaande lys wat Miles en Huberman (1994:9) beskryf as *a fairly classic set of analytic moves*:

- kodifisering van die aanvanklike data gelewer deur observasie, onderhoude, dokumentêre ontleding, ens.;
- byvoeging van kommentaar, insigte, onduidelikhede, refleksies, ens.;
- werk deur data ten einde ooreenstemmende frases, patrone, temas, verwantskappe, opeenvolgings, verskille tussen subgroepe, ens.;
- gebruik van hierdie patrone, temas, ens. om die daaropvolgende reeks datalewing (in die skole) te fokus;
- geleidelike uitbreiding van die stel veralgemenings wat konstanthede wat in die data opgemerk word, dek; en

- die in verband bring van die veralgemenings met 'n formele kennisgeheel in die vorm van konstrunkte of teorieë.

Alhoewel die bostaande stel ontledingstrategieë tot 'n meerdere of mindere mate in die data-ontleding in die studie neerslag gevind het, is die argument van Le Grange (2001:90) dat hierdie benadering deur positivistiese aannames ondersteun word, ter harte geneem. Le Grange (ibid) redeneer soos volg:

Firstly, reducing data (representing human actions and interactions) to its small components, such as words, phrases, behaviours, and events is little different from reducing data to numerals. Secondly, using only information that emerges as a part of a pattern or trend ignores what is not part of the pattern/trend (empirical anomalies).

Dit is teen hierdie agtergrond dat ek in hierdie verhandeling poog om die vier gevalle van assessering-vir-leerpraktyke met inbegrip van hulle uniekheid en diverse kontekste as holistiese weergawes te beskryf, en die menslike aksies en ervarings daarmee geassosieer, probeer verstaan.

In belang van 'n strewe om gehaltenavorsing te doen en ook omdat my finale interpretasies betekenis behoort te hê vir diegene met wie ek gewerk het, het ek gepoog om die onderstaande tegnieke, gebaseer op die werk Wolcott and Stringer, soos vertolk deur Gay et al. (2006:479), in die interpretasie van die data te integreer:

- Uitbreiding van die ontleding* deur nog verdere vrae oor die studie en die data te stel wat tot ander interpretasies of nuwe nuanses tot reeds gevormde interpretasies kan lei.
- Verbind bevindings met persoonlike ervaring.* Kwalitatiewe navorsing is uiteraard 'n persoonlike saak. My persoonlike ervaring sal na alle waarskynlikheid ook in my bevindings neerslag vind.
- Soek die advies van kritiese vriende.* Dit is wenslik om interpretasies met kritiese vriende te deel omdat dit kan bydra tot verdere verheldering of herinterpretasies van perspektiewe waartoe reeds gekom is.
- Kontekstualiseer die bevindings in die literatuur.* Die literatuurnavorsing ten opsigte van assessering van leer wat die studie voorafgegaan het, het my 'n konseptuele raamwerk gebied waaruit ek na die assessering-vir-leerpraktyke kon

kyk. Dit het my verder in staat gestel om te bepaal op welke wyse die navorsing 'n bydrae maak tot die bestaande insigte aangaande die proses.

- e) *Wend jou tot teorie*. Gay et al. (2006:479) sien 'n tweeledige funksie vir die raadpleging van teorie: *Firstly, theory provides a way for qualitative researchers to link their work to broader issues of the day. Secondly, theory allows the researcher to search for increasing levels of abstraction and to move beyond a purely descriptive account.* Hierdie studie gebruik 'n sosiokulturele perspektief (Hoofstuk 3) om die assessering-vir-leerpraktyke in die skole te verstaan. Hierdie benadering het my bepaalde analitiese werktuie gebied waarmee ek op 'n dieper vlak na die navorsingsprobleem kon kyk (Hoofstuk 3 en 6).
- f) *Weet wanneer om te sê: "Dit is genoeg!"* Die geneigdheid om verder en verder te wil interpreteer oor bepaalde kategorieë, patrone, interaksies, ooreenkomste en verskille, ensovoorts kan daartoe lei dat interpretasies gemaak word waarvoor daar nie werklik stawende bewyse is nie. Laasgenoemde het telkens as aanduider gedien dat die proses interpretatiewelik (teoreties) versadig is.

1.11 Geldigheid van die bevindings

'n Aspek wat vir my as navorser veral van belang was, was die mate waartoe die data gelewer en die uitkoms van die interpretasie van die data werklik 'n noukeurige peiling was van dit wat ek wou ondersoek – met ander woorde hoe geldig die navorsing was. Algaande die gewildheid van kwalitatiewe navorsing in die laat 1970's en vroeg 1980's toegeneem het, is daar al meer aanspraak gemaak op die feit dat hierdie navorsers die akkuraatheid en die geloofwaardigheid van hulle navorsing en hulle interpretasies moet kan regverdig en verdedig (Gay et al., 2006:403). Guba tree in 1981 (1981:75-91) tot die gesprek toe deur aan te voer dat die geldigheidsaspek van navorsing die hoof gebied word deur geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. In 2006 voer Gay et al. (2006:403) aan dat twee alledaagse terme, naamlik *betroubaarheid* en *begrip (verstehen)* gebruik word om geldigheid in kwalitatiewe navorsing te beskryf.

Al hierdie geldigheidsbeginsels is tydens die dataleweringsproses in ag geneem, alhoewel dit eers tydens die prosesse van data-ontleding en data-interpretasie was waar ek as navorser werklik die patrone en insigte onder andere aan die beginsels getoets het. Die volgende is voorbeelde van aksies wat ek geïmplementeer het om geldigheid so ver moontlik te verseker.

Daar die studie op vier gevalle van assessering *vir* leer in sosiale ruimtes wat sosiokultureel verskillend gesitueerd is, fokus, het dit bepaald 'n uitdaging gestel om nie slegs deur die verskille oorweldig te word nie, maar om deur, onder andere, nougesette en volgehoue bywoning en observering van die geïdentifiseerde klasse vir bykans 'n maand 'n dieper begrip van patrone en ander kompleksiteite te ontwikkel. Een van die kompleksiteite wat op verskillende maniere in die skole gemanifesteer het, was byvoorbeeld hoe tweede- of derdetaalonderrig leerders se leer beïnvloed. Deur in hierdie proses gedetailleerde data en beskrywings van die konteks van elke geval (skool, onderwysers, leerders) te lewer en te ontwikkel, is ek in staat gestel om te oordeel of sekere patrone of tendense *oordraagbaar* kan wees na die ander gevalle op grond van die verskil of ooreenstemming van daardie kontekste. 'n Voorbeeld hiervan was die tendens dat leerders afkomstig uit sosio-ekonomies beter oerhuise of gemeenskappe se beskouing van die doel van onderwys en spesifiek leer, oor die algemeen betekenisvol verskillend was van dié van leerders wat uit oerhuise/gemeenskappe kom wat sosio-ekonomies swakker daaraan toe is.

Die verskillende akteurs in die sosiale aksie het ook as gevolg van diverse sosiaal-historiese redes verskillende motiverings vir en intensies met hulle aksies. Ten einde te poog om geldige aannames oor die invloed hiervan op assesseringspraktyk(e) in die graad 10-Geografieklasse van die vier skole te maak, het ek, wanneer nodig, ná observasiesessies weer met die onderwysers gesels om te korreleer of my begrip korrek is. Op verskeie stadia van die navorsing was dit juis hierdie verduidelikings van die onderwyser(s), ander onderwysers by die skole, kurrikulumadviseurs of die leerders wat my gehelp het om dieper insigte oor assesseringspraktyke te ontwikkel.

Met die klankopnames van die tweede ronde waarnemings in die klasse het ek probeer om my begrip en vorming van insigte van gebeure weer later te trianguleer. Ten einde

verder te bevestig dat my aannames wel steek hou, het ek byvoorbeeld onderwysers se assesseringsprogram ontleed om vas te stel of dit wat hulle sê hulle assessee in die werklikheid wel uitgevoer word. 'n Hele aantal data-leweringstegnieke is deur die loop van die navorsing gebruik, waarvan die klasobservasies en die onderhoude met onderwysers die kernmetodes was. "Member checks", fokusgroepbesprekings met leerders, beleidsdokumente en die onderwysers se assesseringsportefeuljes is onder andere gebruik om as 'n multimetodestrategie verdere triangulasie van data moontlik te maak. In hierdie verband voer McMillan en Schumacher (2006:325) aan: *Different strategies may yield different insights about the topic of interest and increase the credibility of findings.*

Ten spyte van voorkennis wat ek gehad het oor wat in Geografieklasse gebeur of behoort te gebeur, ook volgens beleid en riglyne, het ek 'n doelbewuste poging aangewend om nie voortydig aannames te maak oor die aksies en verhoudings wat onder andere gestalte gee aan die tersaaklike assesseringspraktyke nie. Soos die navorsingsproses gevorder het, het sekere patrone, verhoudings, invloede, en so meer duideliker begin word. Dit het egter ook tot gevolg gehad dat ek, anders as wat aanvanklik beplan is, my navorsingsontwerp verander het om inligting in te samel wat ek besef het my sal help om die proses beter te verstaan. 'n Voorbeeld hiervan was die fokusgroepbesprekings met die leerders. Ek het aanvanklik aangeneem dat 'n fokus op slegs die onderwysers my genoeg betekenisvolle insigte sou gee oor die aard van, rasionaal vir en beïnvloedende faktore met betrekking tot assessering vir leer. Die meeste literatuur (oor assessering *vir* leer of baie maal genoem *formatiewe assessering*) wat ek geraadpleeg het, het op die rol van die onderwysers in die prosesse gefokus. My eie bagasie, naamlik dat assessering 'n proses is wat deur onderwysers beplan, uitgevoer en aan leerders gedoen word, het waarskynlik ook tot hierdie aanname bygedra.

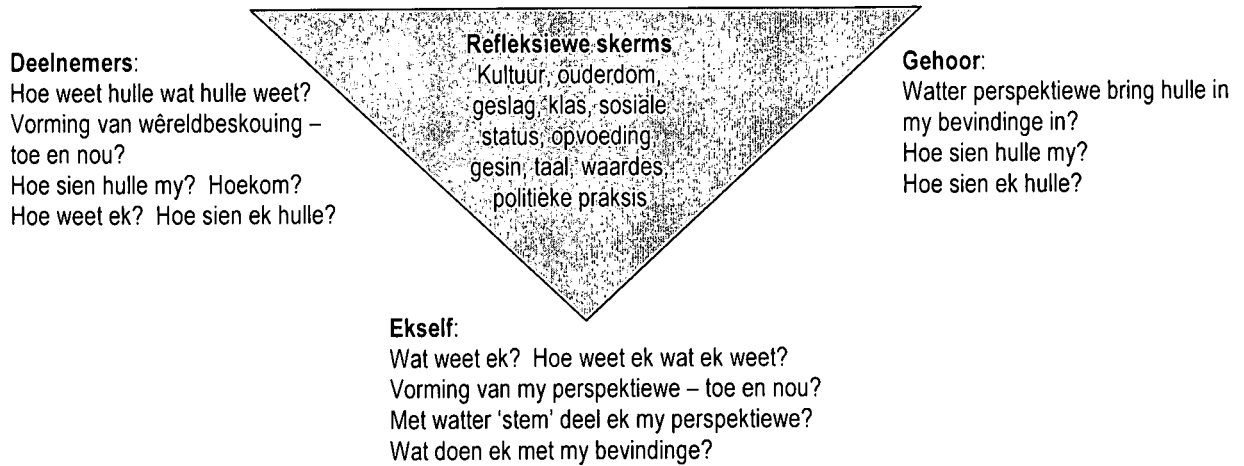
Tydens die klasobservasies het ek besef dat leerders eintlik belangrike deelgenote in die pedagogiese aksie(s) is. Die feit dat hulle die keuse uitoefen of hulle positief of negatief wil reageer op dit wat die onderwyser vra of verwag, toon dat hulle mag en kundigheid het wat die prosesse van assessering vir leer kan beïnvloed. Gevolglik is die fokusgroepbesprekings na die reekse klasobservasies beplan en uitgevoer ten einde

die leerders se perspektief op die onderwerp te kry. Hierdie gesprekke met die leerders het my opnuut laat beseef dat persepsies wat onderwysers oor leerders het asook onderwysers se eie begrip en gebruik van die mag wat in hulle gesetel is, aspekte is wat ek in verdere gesprekke met en observasies van die onderwysers behoort te ondersoek.

1.12 Reflektiwiteit

Reflektiwiteit is 'n ander belangrike aspek wat deel uitgemaak het van my belewenis en deurlewing van die navorsingsproses. Omdat data in my verstand geprosesseer en herkonstrueer word, is daar altyd die moontlikheid dat die ontwikkeling van 'n begrip van die assessering-*vir*-leerpraktyke in graad 10-Geografieklasse gekontamineer of verwring kan word as gevolg van my eie persepsies, voorkeure en vooroordele oor die onderwerp. Volgens McMillan en Schumacher (2006:327) is reflektiwiteit *a broad concept that includes rigorous examination of one's personal and theoretical commitments to see how they serve as resources for selecting a qualitative approach, framing the research problem, generating particular data, relating to participants, and developing specific interpretations*. As navorser kan ek nie my menslike subjektiwiteit ontken nie, maar ek het op verskillende wyses probeer om rekening te hou met die effek wat my subjektiwiteit moontlik op die geldigheid van insigte en aannames soos voorgehou in die navorsingsverslag kan hê.

Figuur 1 illustreer 'n stel refleksievrae soos deur Patton (2002:66) ontwikkel wat my in my self-bevraagtekening en selfrefleksie gehelp het om moontlike vooroordele te minimaliseer:



Figuur 1: Refleksiewe vrae

Aangepas uit: Patton (2002:66)

Soos ek reeds aangedui het, was ek intens bewus van die “bagasie” waarmee ek die navorsingsproses betree het. My vorige verhouding met die onderwysers as hulle kurrikulumadviseur en my posisie tans as lektor in Kurrikulumstudie aan 'n universiteit in die dorp waar die skole geleë is, kon beslis die verhouding en openheid wat hulle getoon het, beïnvloed. Ek het daarom voor die navorsingsprojek begin het, 'n sessie met elke onderwyser gehad waar ons hierdie werklikhede deurgesels het.

Hierdie aspek het soms tydens en na klasobservasies na vore gekom. Die volgende opmerkings deur 'n onderwyser (Assesseringspraktyk 3) tydens 'n les: “Meneer, het ek nou die storie reg verduidelik?” (met verwysing na die direkte strale van die son op noord-frontende hellings suid van 23½° Suiderbreedte (die Steenbokskeerkring), of ná die klas (Assesseringspraktyk 2): “I hope what I did was right ... you must tell me when it is not correct!” Behalwe dat hierdie opmerkings bevestig het dat die onderwysers 'n bepaalde beskouing van my gehad het wat moontlik daartoe kon lei dat daar 'n mate van vertoon (“window-dressing”) was, het dit weer 'n geleentheid geskep

waar ek 'n gesprek kon begin om dit wat ek as onduidelik of verwarrend ervaar het, te kon opklaar.

Ek het ook opgemerk dat my verslagdoening- en gespreksessies met my promotor as 'n soort portuurondervraging gedien het waartydens my voorlopige ontledings en volgende strategieë bespreek was. McMillan en Schumacher (2006:328-329) is van mening dat: *Such a discussion makes more explicit the tacit knowledge that the inquirer has acquired. The peer debriefer also poses searching questions to help the researcher understand his or her own posture and its role in the inquiry.* Dit is inderdaad wat ek ervaar het.

Tydens die fokusgroepbesprekings het ek, soos reeds verduidelik, 'n nagraadse student gebruik om die gesprekke te dokumenteer. Elk van die sessies is opgevolg deur 'n breedvoerige bespreking van dit wat leerders oor die assessering vir leer geverbaliseer het. My gesprekvoering met die student het 'n nuwe dimensie aan my interpretasie verleen. Haar indringend-kritiese vrae het my menigmaal verplig om my eie persepsies van assessering vir leer asook dit wat in die klasse gebeur het, te bevraagteken. Omdat ek die gesprekvoering met die leerders behartig het, het ek somtyds nie genoeg op aspekte soos leerders se lyftaal asook die dinamiek tussen spesifieke leerders (teen die agtergrond van hulle bepaalde standpunte) ag geslaan nie. In die daaropvolgende ondervragingsessies het die student my daarvan bewus gemaak of kon ek bevestig dat dit wat ek skrams raak gesien het, wel die waarheid was. Deur dit te doen en ook deur oorweging aan haar sentimente en interpretasies te gee, is ek ondersteun in 'n dieper begrip van wat werklik ten opsigte van assessering vir leer in die klasse gebeur het.

In die nales van literatuur oor opvoedkundige navorsing en meer spesifiek die langsame proses om 'n navorsingsontwerp en metodologie vir die studie te ontwikkel, was die versoeking deurlopend daar om te soek na bepaalde prosedures en metodologieë wat slaafs nagevolg moes word om so hopelik objektiwiteit en wetenskaplikheid te verseker. Dit sou beteken dat die vooropstelling van 'n stel prosedurele reëls prioriteit sou geniet eerder as om my onbevange te bemagtig om 'n interpretasie gebaseer op 'n breedvoerige beskrywing van die assessering-vir-

leerpraktyk(e) te maak. Smith (1992:105) voer verder aan: *Interpretivists prefer researchers who are themselves the instruments of their own research in the sense that they acknowledge their own instincts, intuitions, and curiosities and allow them to guide their interpretations.*

1.13 Etiese aspekte in die studie

Volgens Le Grange (2001:93) beskryf interpretatiewe navorsing weergawes van menslike aksies, intensies en ervarings soos dit in die werklike lewe voorkom en nie asof dit navorsingsobjekte is nie. Gevolglik is etiese oorwegings 'n absolute noodsaaklikheid. Gay et al. (2006:76) wys op twee aspekte wat spesifiek in die geval van hierdie navorsingstudie relevansie het:

- a). Die navorsingsbeplanning het ontwikkel en verander soos ek meer omring was deur data en die assessering-*vir*-leerpraktyke begin verstaan het. Ten spyte van die feit dat ek teoreties geweet het dat die navorsingsontwerp eintlik nog nie afgehandel was nie, was ek versigtig om aan die onderwysers te gaan verduidelik dat ek 'n verandering in ons aanvanklike beplanning wou voorstel. Ek het onderwysers so omsigtig moontlik en vroegtydig daaromtrent ingelig en gemerk dat dit ons verhouding verdiep het eerder as om dit te vertroebel.
- b). Die aard van die samewerking tussen my en die onderwysers het ons baie na aan mekaar gebring. Dat ons mekaar se persoonlike ruimte in die gang van ons interaksies sou betree, was onvermydelik. Uit erkenning van die werklikheid rig Gay (ibid.) ook die volgende waarskuwing: *The closeness between participants and the researcher helps to provide deep and rich data, but it may also create unconscious influences that raise issues for objectivity and data interpretation.* As navorser het ek ook my persoonlike voor- en afkeure en dit het 'n invloed gehad op die manier waarop ek dit wat ek gesien, gehoor en beleef, getakseer het. Die regstellingsmeganisme vir die menslike eienskap was my intense bewustheid van die geloofwaardigheid van my interpretasies en die respek wat ek vir die ander rolspelers in die navorsingsproses gehad het. Hierdie (lewens)beskouing was veral geanker in die treffende stelling van Gay et al. (2006:77): *Respect and concern for*

your own integrity and for your participants' dignity and welfare are the bottom lines of ethical research.

1.14 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek myself binne die konteks van die navorsing geplaas. Die soeke na antwoorde, die motivering vir die navorsing en die begeerte om betekenisvol tot gehalteonderwys vir almal by te dra, het nie bloot uit die vereistes van 'n doktorsale studie voortgespruit nie, maar was ingebed in 'n sameloop van onderwysbelewensisse en -behoefes. Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, het ek die metodologiese benadering wat gevolg is, verduidelik. Deur van (vier) gevallestudies gebruik te maak, was my doel om met die interpretatiewe studie 'n perspektief op of perspektiewe oor die assesseringspraktyke in die vier graad 10-Geografieklassse te ontwikkel. In die bespreking van my denke en refleksies oor die navorsingsmetodologie wat gebruik is, verwys ek na literatuur en idees wat my bepaalde navorsingsoriëntasie geïnspireer het. Op 'n ander vlak het ek ook 'n oorsig gegee van die navorsingsproses vanaf my eerste worsteling met die impak van assessering (soos ek dit beleef het) tot die wyse waarop ek stelselmatig sin uit die data kon maak en oorweging kon skenk aan die integriteit van my bevindinge sowel as van dié wat hulle doen en late ontbloot het sodat ek kon sien, hoor en beleef.

In die volgende hoofstuk ondersoek ek die aard en rol van assessering en meer spesifiek assessering *vir* leer soos dit in literatuur internasionaal asook in die Suid-Afrikaanse konteks gesien word. Daar sal ook aandag geskenk word aan die verskillende doelstellings van assessering, naamlik summatief (*van* leer) en *vir* leer met spesifieke verwysing na die rol wat terugvoer en vorentoevoer by laasgenoemde speel.

HOOFSTUK 2

ASSESSERING IN DIE ONDERWYS

2.1. Inleiding

Hoofstukke 2 en 3 bied 'n oorsig van debatte en insigte uit die navorsingsliteratuur oor formatiewe assessering en assessering vir leer en die gebruik van laasgenoemde as deel van kurrikulumimplementering en -liewering. Met betrekking tot die studie het hierdie oorsig ten doel om 'n teoretiese vertrekpunt te stel om sodoende assessering-vir-leerpraktyke in graad 10-Geografieklasse in Stellenbosch te ondersoek. Volgens Black en Wiliam (1998:7) is een van die uitstaande kenmerke van navorsing oor assessering die afgelope aantal jaar 'n fokusverskuiwing van die eienskappe van beperkende vorme van toetsing wat 'n swak verband het met die ervarings van leerders, na 'n groter belangstelling in assessering as 'n moment in die proses van onderrig en leer in die klaskamer. Hierdie skuif is ingebed in die behoefte om klaskamerassessering te verbeter en sodoende by te dra tot die verbetering van leer (en onderwys) en ook om die gehalte van onderwys en leer te verseker. Dit is hierdie paradigmaskuif in assesseringskultuur wat die belangrikheid van assessering wat leer bevorder en ondersteun, beklemtoon (Rushton, 2005:509).

2.2. Benadering tot die literatuuoroorsig

In die literatuuoroorsig is gepoog om 'n histories-filosofiese benadering te volg. Enersyds was die doel om ondersoek in te stel na hoe (opvoedkundige) assessering konseptueel en in die praktyk verander het, maar andersyds ook om die filosofiese vertrekpunte daaromheen toe te lig. Daar is gepoog om die assesseringsdebat(te) na te vors oor die tydperk waarin assessering hoofsaaklik eers in die behaviorisme ingebed was tot die meer resente sosiaal-konstruktivistiese onderrig-en-leerparadigma (dié paradigmas word meer breedvoerig onder 2.4 verduidelik). Die literatuuoroorsig het op verskillende maniere geskied waarvan die onderstaande die belangrikste was:

- a) 'n Soektog met behulp van sleutelwoorde/-terme in die databasisse van die Educational Resources Information Center (ERIC), die ISI Web of Knowledge, Science Direct en Google Scholar. Ten opsigte van die term *assessering* het die soektog wel literatuur opgelewer, maar dit was duidelik dat die konsep *evaluering* ook baiekeer in verskillende kontekste steeds gebruik word. Behalwe vir enkele navorsingsverslae en teorieskepping deur bepaalde navorsers (na wie in hierdie hoofstuk verwys word), is nie baie relevante literatuur spesifiek binne die Suid-Afrikaanse konteks, onder die sleutelterme *formatiewe assessering* of *assessering vir leer* opgespoor nie. Waar die soektog geloods is met laasgenoemde konsepte en ook met behulp van die terme *Geografie-onderwys* en/of *hoërskoolonderwys*, is nog minder relevante navorsingsliteratuur gekry. 'n Ander betekenisvolle bevinding was dat die meeste navorsingsliteratuur afkomstig is uit studies wat in ontwikkelde lande onderneem is. Vir die konteks waarin onderwys in Suid-Afrika plaasvind, was die skaarsheid aan en/of toegang tot relevante navorsing in ontwikkelende lande en meer spesifiek Afrikalande, 'n groot leemte.
- b) Die sneeubalmetode waarin verwysings uit die bronnelyste van akademiese artikels en boekhoofstukke gebruik is om ander relevante inligting en verdere bronverwysings op en na te spoor, is ook gebruik. Die meeste bronne wat so verkry is, het oor formatiewe assessering gehandel, terwyl daar minder beskikbaar was oor assessering vir leer spesifiek. Ten opsigte van die wyse waarop assessering in Geografieklasse gebruik word, was net enkele bronne, met 'n fokus op formatiewe assessering, beskikbaar. Baie van die navorsing wat gedoen was, het op die rol van die onderwyser in die beplanning en gebruik van assessering vir leer gefokus. In soverre dit studies oor laasgenoemde in Geografie-onderwys aangaan, met spesifieke verwysing na hoe leerders assessering ervaar asook hulle verwagtings, was daar feitlik niks nie.
- c) 'n Aanhalingsoektog in die Social Sciences Citation Index (SSCI) om die impak van belangrike studies soos dié deur onder andere Hayes, Mills, Christie en Lingard (2006), Cowie (2005a; 2005b), Killen (2005), Gipps (2002) Black en Wiliam (1998; 2006) en Torrance en Pryor (1998; 2004) oor formatiewe assessering en assessering vir leer, en oor produktiewe pedagogieë, en oor sosiokulturele perspektiewe op assessering op die werk van ander navorsers en

spesifiek dié betrokke by assessering in Geografie-onderrig in die hoërskool, byvoorbeeld Balderstone (2002) en Lambert (1996; 1997; 2002) te bepaal.

2.3. Sleutelrol van assessering

Assessering is een van die sleutelkomponente van kurrikulumontwikkeling en -implementering wat die onderwysstelsel op verskeie vlakke beïnvloed. Tog word dit steeds deur baie in die onderwysopset baie eng beskou as betekende toetse en eksamens. Gevolglik het dit vir verskillende mense verskillende betekenis in die onderwysstelsel – positief en negatief – en beïnvloed dit dienoreenkomstig hulle werkverrigting en prestasie. Assessering is egter vir ander veel meer as net eksamens en toetse, soos Tanner en Jones (2003:2) dit ook onderskryf: *Assessment is about information. Assessment is about communication. Assessment is about learning and teaching.*

2.4 Konsepverklaring

Hierdie afdeling asook 'n groot gedeelte van hierdie hoofstuk sal gewy word aan 'n ontleding van hoe die aard en doel van assessering oor tyd verander het – eers net as 'n meganisme vir die insameling van inligting totdat dit later gebruik word om leer en onderrig te bevorder. Beide die terme *assessering* en *evaluering* word oor die algemeen in opvoedkundige kringe gebruik. Evaluering is 'n konsep wat in die onderwys veral beslag gekry het in die tydperk toe meting van dit wat 'n leerder geleer het, prioriteit was. Inherent tot die proses is *waardetoeskrywing*. Dit is nie die proses(se) wat die leerder deurgemaak het of moet deurmaak wat in evaluering as belangrik bestempel word nie, maar eerder die meting van die produk van die onderrig (onderwyser). In die woorde van Scriven (1967:40): *Evaluation is itself a methodological activity which is essentially similar whether we are trying to evaluate coffee machines or teaching machines, plans for a house or plans for a curriculum.* Dit impliseer 'n aktiwiteit, geïsoleerd van die skeppingsproses, om 'n opsommende oordeel uit te spreek oor die geslaagdheid van die skepping. Volgens Freiburg en

Driscoll (1996) is baie van die terme wat in die taal van assessering gebruik word verwant aan mekaar. Volgens hulle is die beginpunt egter evaluering, wat die proses is waarin 'n besluit op grond van inligting uit formele en informele assessering gemaak word oor hoe goed 'n leerder se kennis, vaardighede, waardes of houdings is.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die klem egter op assessering geplaas. In 'n Wêreldbankverslag oor die assessering van studenteleer in Afrika sê Kellaghan en Grearnay (2004:5) assessering verwys na enige prosedure of aktiwiteit wat ontwerp is om inligting in te samel oor die kennis, houdings of vaardighede van 'n leerder of 'n groep leerders. Hierdie omskrywing is soortgelyk aan dié van Rowntree (1987:4) wat assessering sien as 'n proses wat plaasvind as: ... *one person, in some kind of interaction, direct or indirect, with another, is conscious of obtaining and interpreting information about the knowledge and understanding, or the abilities and attitudes of that other person.* Assessering is gevolglik 'n proses waarin inligting met betrekking tot 'n bekende onderwys-/leeruitkoms verkry word. Laasgenoemde dien dan as die kriterium aan die hand waarvan die verworwe inligting geïnterpreteer word.

Onderwysbeleidsdokumente in Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2006; 2003b; 2003c), verwys na *assessering* teen die agtergrond van die beoordeling van 'n leerder se werk terwyl *evaluering* na beoordelings van kursusse of kursuslewering, of die proses waartydens sodanige beoordelings gemaak word, verwys. So word assessering in die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Geografie vir grade 10 tot 12 (Departement van Onderwys, 2003b:47) soos volg gedefinieer: *It is a process of collecting and interpreting evidence in order to determine the learner's progress in learning and to make a judgement about a learner's performance. Evidence can be collected at different times and places, and with the use of various methods, instruments, modes and media.* Met inagneming van hierdie definisie, blyk dit dat assessering (gesien vanuit die Nasionale Onderwysdepartement se oogpunt) meer omvattend as evaluering is en dat evaluering eintlik 'n onlosmaaklike deel van die assesseringsproses uitmaak. Deur op grond van die interpretasies oor die leerder se vordering te oordeel, kan die onderrig of leer deur die onderwyser of leerder onderskeidelik verander of behou word sodat voortgesette vordering ondersteun kan word.

Assessering as deel van die behavioristiese onderrig- en leerparadigma was onderwysgedrewe waarin die onderwyser as buite die assessering-leerbelewenis van die leerder gesien word. Leerders is gesien as 'n tabula rasa (leë of skoon lei of skryfbord) wat deur die onderwyser met vakinhoudelike feite gevul moes word. In die onderrigproses waarin die klem op kennisoordrag val, modelleer die onderwyser aan die leerder die ideale gedrag wat in assesseringsaktiwiteite hoofsaaklik in die vorm van herroep van geleerde feite gedemonstreer moet word. Vanuit hierdie perspektief bepaal assessering dan tot watter mate leerders die gedrag suksesvol kon herhaal. Assessering toon dus aan hoe suksesvol die onderwyser was eerder as die mate van vordering by die leerder. Volgens dié benadering kan assessering gesien word as 'n aparte entiteit, losstaande van onderrig en leer. Dis daarom te verstane dat assessering as fundamenteel 'n tegniese handeling geïnterpreteer word. Lambert (1997:255) voer dus aan dat assessering deur leerders, onderwysers en ouers beskou word as: *something done by teachers (or other agents of the education system such as examination boards) to pupils using a variety of 'devices' and 'instruments' which provide appropriate outcomes – usually in the form of some quantifiable data such as marks or grades.*

Met die verandering na 'n meer konstruktivistiese onderrig- en leerparadigma is die vertrekpunt dat leerders self die vermoë het om kennis te konstrueer. Hierdie proses vind plaas deur sosiale interaksie wat die onderwyser, portuurs, ouers en enige ander kundiges insluit. Volgens hierdie perspektief het assessering ten doel om te bepaal waar die leerder in die proses is om sy/haar maksimum potensiaal binne die betrokke vakverband te bereik. Omdat die inligting uit die assessering gebruik word om toekomstige vordering op te bou, voer Joffe (1993:230) aan dat assessering as 'n integrerende deel van die onderrig- en leerproses gesien behoort te word en dat dit veral sterk met die kurrikulum geïntegreer is.

Heron (1981) ontwikkel die konsep verder deur assessering die *proses van verspreiding van mag* te noem, aangesien assessering nie net gaan oor iets wat aan leerders gedoen word nie, maar ook *met* hulle gedoen word. Dit kan dus moontlik noodsaaklik wees om assessering as 'n onderrig- en leermoment te herdefinieer en dit nie net te sien as 'n onderbreking van die onderwysproses wat gebruik word om te bepaal of die leerder slaag of drui nie. Assessering moet eerder die moment wees

waartydens inligting oor die vordering wat leerders teen die agtergrond van die verwagte uitkomste of prestasievlakke maak, gegeneer word. Hierdie inligting (uit refleksie) moet voorts aangewend word om leerders te ondersteun om die bes moontlike prestasie te lewer. Die onderwyser se besinning oor die pad vorentoe op die weg na die bereiking van die uitkomste (prospektiewelike refleksie) word dus gebaseer op kennis gegeneer tydens retrospektiewelike refleksie.

2.5 Dimensies van assessering

Wat betref die doel van assessering, is daar konvensioneel twee hoofposisies – assessering vir sertifisering of gradering en assessering ten einde leer te ondersteun. Eersgenoemde posisie word in die gewone omgang met summatiewe assessering geassosieer wat ten doel het om aan die einde van 'n tydperk van leer 'n opsommende vorderingsbeslissing te maak. Laasgenoemde posisie word geassosieer met assessering vir leer. Onder die tweede posisie kan myns insiens ook aanvangs- en diagnostiese assessering ingesluit word, aangesien beide uiteindelik die proses van leerondersteuning bevorder. In die Assesseringsbeleidsdokument (Departement van Onderwys, 2003c:22) vir die VOO word die twee vorme van assessering soos volg omskryf:

- aanvangsassessering: *is important at the start of a grade, but can occur at the beginning of any learning cycle ... it is used to establish what learners already know and can do*”.
- diagnostiese assessering: *can be used ... to discover the cause or causes of a learning barrier ... assists in deciding on support strategies or identifying the need for professional help or remediation ... acts as a checkpoint to help redefine Learning Programme goals, or to discover what learning has not taken place so as to put intervention strategies in place.*

Bogenoemde twee vorme van assessering is in wese (vanweë hulle aard en funksie) onlosmaaklik deel van die ondersteuning van die leerproses en dus as sodanig formatief. Met aanvangsassessering is die doel om die paraatheid van die leerder te

bepaal voordat met nuwe werk (konsepte, vaardighede, waardes of houdings) begin word. Indien leerders nog nie gereed is nie, kan die onderwyser dan strategies beplan en onderrig ten einde die leerders gereed te kry. Soms gebeur dit ook dat aanvangsassessering toon dat leerders reeds die beplande leer bemeester het – dan kan dienoooreenkomstig herbeplan en onderrig word. Met diagnostiese assessering kan probleemareas wat leer strem en wat nie tydens gewone klasassessering uitgelig kan word nie, deur kundiges geïdentifiseer en geremedieer word.

Summatiewe assessering (hierbo na verwys as die eerste posisie) het oor die jare (en is nog steeds) assessering in skole in Suid-Afrika gedomineer (Mothata, Van Niekerk en Mays, 2003:86). Eksamens, soos die matriekeksamen as 'n voorbeeld van summatiewe assessering, is tradisioneel volgens Pryor en Lubisi (2002:673) gebruik om toegang tot hoër vlakke van die onderwysstelsel te beperk. Ten spyte van vernuwende inisiatiewe, soos die implementering van deurlopende assessering (DASS), wat moontlikhede bied om assessering formatief te gebruik, beklee summatiewe assessering steeds 'n bepalende rol in die bevordering en gradering van leerders.

Met die begin van hierdie studie in 2005 het die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) kontroletoele en eksamens (kwartaalliks en einde van die jaar) in hulle Deurlopende Assessering (DASS)-riglyndokument vir Geografie (grade 10 tot 12), as assessering met 'n summatiewe (opsommende) doel geklassifiseer. Werkopdragte, waaronder verskillende soorte assesseringstake gebaseer op spesifieke ondersoek- en kaartwerkvaardighede, datahanteringstake, navorsingstake asook take met 'n kreatiewe respons is beskou as assesseringsaktiwiteite met 'n formatiewe doel. Nêrens in die riglyndokument is daar 'n omskrywing gegee oor wat die betekenis van elk van die doelstellings/gebruike van assessering is nie, dit wil sê wat die moontlike onderskeid is en/of hoe dit by onderrig of leer inskakel nie. Geen verwysing is gemaak na die pedagogiese doel van die betrokke assessering, d.w.s. hoe die inligting uit die assesseringstake gebruik kan word nie. Implisiet in die dokumente word net een gebruik beklemtoon en dit is dat die professionele oordeel (in die vorm van 'n punt) vir bevorderings- of sertifiseringsdoeleindes opgeteken moet word. Bevestiging hiervan was die optekeningstemplate van jaarwerkpunte wat onmiddellik na die bespreking van die verskillende soorte assesseringstake gevolg het (WKOD, 2003:20-21).

In 2006 is nasionale assesseringsriglyne (Departement van Onderwys, 2005:3) uitgebring ter ondersteuning van die implementering van die nuwe Nasionale Kurrikulumverklaring vir Geografie. Dié riglyne het vanaf graad 10 gegeld en het die onderstaande verklaarde doelstellings gehad:

- om 'n eenvormige standaard in die assessering van Geografie te verseker;
- om die gehalte van en standaard vir die opstel van vraestelle, nasienmemoranda en die nasien van Senior Sertifikaateksamen-skrifte te verbeter;
- om te verseker dat 'n konsekwente benadering tot die opstel van vraestelle gehandhaaf word;
- om duidelike voorskrifte ten opsigte van vereistes vir die eksamen en terreingebaseerde assessering van Geografie te verskaf;
- om te verseker dat onderrig en leer in ooreenstemming is met die assesseringsvereistes van Geografie; en
- om te verseker dat alle doelstellings en doelwitte van die leerplan voldoende aandag geniet wanneer in die klaskamer onderrig, geleer en geassesseer word.

Dit is opvallend dat die doelwitte van die riglyne te make het met uniforme standarde, voorskrifte en vereistes – alles op so 'n wyse in die riglyndokument uitgespel dat dit uiteindelik deur departementele beamptes geïnspekteer sou kon word. Die gees van die riglyndokument weerspieël gevolglik 'n klem op verantwoordbaarheid van die onderwyser teenoor die onderwysowerhede (op verskillende vlakke), ouers en leerders. Selfs die verwysing na onderrig en leer word gemaak teen die agtergrond daarvan dat onderrig en leer wel sal geskied binne die raamwerk van Geografie-assesseringsvereistes wat verwys na veral die finale eksamen aan die einde van die jaar asook die hoeveelheid en soorte assesseringstake wat as deel van die assesseringsprogram gedoen moet word. Opvallend afwesig is enige verwysing na die proses van dataversameling, die aanwend van die versamelde data in 'n proses van retrospektiewelike refleksie of/en prospektiewelike refleksie wat integrale onderdele van enige assessering-as-leermoment behoort te wees (Hounsell, 2007:101). Wat implisiet beklemtoon word, is die verpligting wat die onderwyser het om te voldoen aan die meetbare onderrigvereistes van die onderwysdepartement – 'n beklemtoning van die gehalte van die assesseringstake self ten einde te verseker dat leerders optimaal in die Geografieklas leer, ontbreek egter.

Die stelsel van deurlopende assessering (DASS) het in 1995 amptelike beleid geword. Hierdie beleidsinisiatief is egter nie deur al die provinsies in die VOO-band geïmplementeer nie – aanvanklik is dit slegs in die Wes-Kaap en Gauteng provinsies ingevoer. Siebörger en Macintosh (1998:26) voer aan dat baie van die redes, soos hierna aangedui, vir die implementering van DASS eintlik direk min met assessering te doen gehad het nie:

- (a) Leerders bestee te veel tyd aan die skryf van eksamens, veral aan die einde van kwartale of die jaar. Baie kontaktyd gaan so verlore wat druk op beide leerder en onderwyser plaas. Hiermee saam ontwikkel 'n kultuur waar leerders slegs gedurende hierdie tye leer.
- (b) DASS verg dat onderwysers nie meer assessering as afsonderlik van onderrig sien nie, maar vereis dat onderrig beplan word met assessering in gedagte. Gevolglik bied die implementering van DASS die geleentheid om onderwysers aan te moedig om vernuwende onderrigmetodes te implementeer.
- (c) Daar is gehoop dat onderwysers die assesseringsinligting oor leerders se vordering uit DASS-aktiwiteite sal gebruik om ook aandag te gee aan formatiewe assessering – om leerders te help om beter te leer
- (d) Aangesien DASS ondersteunend tot 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering kan wees, word dit gebruik om die weg te baan vir die inwerkingstelling van die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk en 'n kurrikulum wat uitkomstige gebruik.
- (e) Omdat leerders deur die implementering van DASS die geleentheid sou hê om eienaarskap van hulle eie leer te neem, word 'n skuif vanaf 'n onderwysersgesentreerde na 'n leerdersgesentreerde onderwysbenadering geakkommodeer word.
- (f) Die geldigheid van finale groototaal van 'n leerder verhoog omdat die eindeksamenpunt gekombineer word met punte wat deur die jaar in ander aktiwiteite verwerf is.

Deurlopende assessering word dus hoofsaaklik gebruik om sistemiese probleme die hoof te bied en nie primêr vir die ondersteuning wat dit moontlik tot leer kan bied nie. Die impak wat die gebruik van assesseringsinligting ter bevordering van leer mag hê, word egter ook verder verminder deur die gedeelte wat summatiewe assessering van

die finale bevorderings-/sertifiseringspunt uitmaak. 'n Goeie voorbeeld hiervan is die besluit om in die NKV (grade 10–12) steeds te volhard met 'n finale puntsamestelling van 25% afkomstig uit DASS en 75% afkomstig uit die finale eksamen, terwyl die verhouding in die AOO-band (grade R-9) 75% uit DASS en 25 uit die finale eksamen is. Navorsing oor die aard en impak van jaarpunte in graad 12-Geografieklasse in die Wes-Kaap (Beets, 2006) het getoon dat die situasie verder vererger word deurdat DASS meestal slegs 'n summatiewe doel het. Boud en Hawke (s.a.:4) wys ook daarop dat die konseptuele onderskeid tussen formatiewe en summatiewe assessering baie-maal in die praktyk vaag en onduidelik is wanneer hulle aanvoer: ... *intermediate assessment tasks provide both feedback to learners on their learning and record grades that contribute to certification*. In plaas daarvan dat die inligting primêr vir die bevordering van leer gebruik word, word die punte slegs opgeteken vir die berekening van die jaarpunt wat by die finale eksamenpunt gevoeg moet word – dit het dus slegs 'n summatiewe doel. Volgens Vandeyar en Killen (2003:122) het hierdie hoofsaaklik summatiewe assesseringsregime wat normverwysend en oordeelvellend van aard is *a short-term focus and it had very little to do with unlocking the potential of the learner*.

Die Nasionale Onderwysdepartement het die onderstaande vereistes vir DASS gespesifiseer (agt assesseringstukke in die jaarwerkportefeulje) waarvan die provinsie (WKOD) self oor die vier ander vorme van assessering uitspraak kon gee. Die assesseringsverwagtinge in graad 10 wat gegeld het tydens die periode waarin die navorsing gedoen is, was die onderstaande:

- **een** volledige formele eksamenvraestel wat Vraestel 1 (3uur) en Vraestel 2 (1,5 uur) insluit en dit kan die Junie- of voorbereidingseksamen (gewoonlik September) wees;
- **drie** beheerde/gestandaardiseerde/kwartaaltoetse ; en
- **vier** ander vorme van assessering. Graad 10-onderwysers is deur hulle kurrikulumadviseurs in kennis gestel dat die volgende soort assesseringstake in graad 10 gedoen moet word: 'n datahanteringstaak, 'n kaartwerkopdrag, 'n navorsingstaak en 'n kreatiewe respons (bv. modelbou).

In hierdie nasionale assesseringsriglyndokument (Departement van Onderwys, 2005:3) word daar tog 'n positiewe skuif gemaak in die benadering tot assessering deurdat daar

vir die eerste keer 'n direkte verband gesuggereer word tussen assessering en die bereiking van die doelwitte en doelstellings van die leerplan. Hierdie doelwitte, wat as die soorte kennis, vaardighede, omgewingswaarneming en positiewe houdings en waardes bespreek word, is oënskynlik 'n aanduiding van wat geassesseer behoort te word. Aangesien dit 'n riglyndokument is, sou dit goed wees indien dit eksplisiet so aan onderwysers uitgespel kon word. Dit is miskien juis hier waar baie van die probleem met beleidsimplementering en -uitvoering lê. Beleidmakers neem aan dat onderwysers verstaan wat die beleidmakers dink en verwag en dat hulle oor die vermoë beskik om burokratiese stelwyses te interpreteer. Onderwysers aan die ander kant het verskillende vlakke van ervaring, pedagogiese ingesteldhede en kennis oor didaktiese aspekte van Geografie-onderrig. Indien dit wat van owerheidsweë verwag word dus nie in eenvoudige verstaanbare taal uitgespel word nie, sal daar net soveel verskillende interpretasies as maniere van implementering wees.

Met assessering as 'n moment in die onderrig- en leerproses waartydens daar deur retrospektiewelike refleksie en prospektiewelike refleksie inligting gegenerer word wat die weg vorentoe in die bereiking van die uitkomste sal bepaal, word die gebreke in die assesseringsriglyndokument duidelik in 'n stilsweye oor:

- hoe die inligting uit assessering gebruik kan word om leerders beter te ondersteun om die Geografieleeruitkomste te bereik;
- hoe om onderrig so aan te pas dat dit spesifieke individuele en groepsbehoefes in die bereiking van die genoemde uitkomste die hoof sal bied; en
- hoe om die maak van geldige afleidings te bevorder deur assesseringsaktiwiteite so te ontwerp dat dit wel die moontlikheid bied om ryk, betroubare en geldige inligting te verskaf.

Dit is voorts van kardinale belang om daarop te let dat geldigheid van afleidings grootliks afhang van die mate waartoe die beginsels van hoëgehalteassessering eksplisiet gemaak word in assesseringsaktiwiteite. Vandeyar en Killen (2003:120) voer in die verband aan: *Regardless of the educational setting, high-quality assessment practices should satisfy certain common principles that are typically referred to as reliability, fairness, discrimination and meaningfulness.*

Die integrering van hierdie beginsels in die assesseringspraktyk behoort te geskied in 'n onderrigkonteks wat ingebed is in uitkomsgebaseerde onderwys, soos beskryf in die Oorsigdokument vir die Nasionale Kurrikulumverklaring grade 10-12 (Algemeen) en later verder in die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Geografie (grade 10-12) in vakverband verder uitgebrei (Departement van Onderwys, 2003a). Uitkomsgebaseerde onderwys, volgens Spady (1994) wat instrumenteel was in die aanvanklike konseptualisering van die Suid-Afrikaanse UGO-model, word onderlê deur vier kernbeginsels wat onderrig en leer en uiteraard ook assessering behoort te beïnvloed:

- a) Duidelikheid van fokus: onderrig en leer is gefokus op die bereiking van vooraf gedefinieerde leeruitkomst wat met die kritieke, vak- en/of spesifieke lesuitkomst verband kan hou. Ten einde leerders reg te fokus, behoort daar deursigtigheid te wees ten opsigte van die uitkomst waarop die onderwyser sy/haar onderrigstrategie rig. Assesseringsaktiwiteite wat die onderwyser en die leerder inligting behoort te gee van die sukses van die onderrig en vordering onderskeidelik, moet daarom nou verband hou met die uitkomst. Netso behoort die assesseringskriteria wat gebruik gaan word vooraf met leerders bespreek en geskep word sodat leerders weet wat van hulle verwag word. Op hierdie wyse verseker die onderwyser dat daar regverdig teenoor die leerders opgetree word. In hierdie geval kan die assesseringskriteria nie net nut hê in die assesseringsproses nie, maar dit kan ook dien as 'n onderrighulpmiddel (wanneer die onderwyser nie daar is nie). Verder sal dit ook help om ontwerpfoute te verminder en die betroubaarheid van die assessering te verhoog.
- b) Afwaartse beplanning: Beplanning vir leer geskied vanaf die Kritieke Uitkomst (Onderwysdepartement, 2003a:8). Alles wat dus in vak-, graad- en lesverband gedoen word, behoort gedoen te word met die bereiking van die Kritieke Uitkomst in gedagte. Assessering van enige aspek van die kurrikulum is gevolglik 'n bepaling van 'n leerder se vermoë (praktiese, grondslag of toepassingsbekwaamheid) op 'n bepaalde tydstip as deel van 'n proses op pad na die suksesvolle demonstrasie dat die leerder die uitkoms bevredigend bereik het. Assessering is daarom nou gekoppel aan kontinuïteit en progressie binne die bepaalde vak. So dien die (Geografie) assesseringstandaarde van graad 10, 11 en 12 binne die konteks van elk van die

drie leeruitkomste as 'n raamwerk waarbinne progressie in die band verseker kan word. Aangesien die (Geografie) leeruitkomste en assesseringstandaarde in die ontwerp van die (Geografie) kurrikulum van die Kritieke Uitkomste afgelei is, behoort daar kontinuïteit ten opsigte daarvan te wees. Die assesseringsaktiwiteit behoort daarom so ontwerp te word dat die inligting wat daaruit kom die onderwyser in staat sal stel om geldige afleidings te maak oor die vorderingsvlak wat die leerder bereik het en wat die beoogde volgende leerprosesse behoort te wees.

- c) Hoë verwagtinge: UGO bou op die aanname dat alle leerders hulle maksimum potensiaal kan bereik indien hulle die nodige geleentheid en ondersteuning kry. Nog 'n verbandhoudende aanname is dat leerders verder kom indien hulle onderwysers hoë verwagtinge van hulle koester. In ooreenstemming hiermee behoort assesseringstake so ontwerp te word dat dit aan leerders op verskillende vorderingsvlakke 'n uitdaging (kognitief, psigomotories of affektief) sal stel. Dit moet daarom moontlik wees om te kan onderskei watter leerders slegs basiese bekwaamheid toon en wie werk lewer wat spreek van 'n diepe begrip en vaardigheid.
- d) Uitgebreide geleentheid: As aanvaar word dat leerders die klas daaglik met verskillende bekwaamheids- en voorkennisvlakke asook met verskillende sosio-kulturele belewenisse betree, dan is dit duidelik dat nie almal teen dieselfde spoed en op dieselfde manier aan die akademiese vereistes kan voldoen nie. Ten einde regverdigheid te verseker, behoort leerders gevolglik veelvuldige kanse te kry om tydens assessering die vlak van hulle vordering te kan demonstreer. Dit beteken ook dat leerders alternatiewe assesseringsmetodes gegun moet word wat hulle bepaalde veelvuldige intelligensies in ag neem. Die aard van die assesseringstake moet daarom so wees dat dit betekenisvol is deurdat dit aansluiting vind by elke leerder se lefwêreld en dat die geografiese kennis en vaardighede wat ontwikkel word, toegepas kan word om meer effektief binne daardie wêreld te opereer.

Die kombinasie beginsels van gehalteassessering en die grondslagbeginsels van UGO bied dus 'n raamwerk waarvolgens assessering wat leer bevorder (formatiewe assessering hier as "konvensioneel" beskou) in die graad 10 Geografieklasse gedoen

behoort te word. Vandeyar en Killen (2003:124-125) voer aan dat die onderstaande as 'gehalte kriteria' beskou behoort te word:

1. *The assessment procedures should focus clearly on outcomes to be tested so that valid inferences can be drawn about learning.*
2. *The assessment procedures should be reliable. There should be a conscious effort to minimise measurement errors and allow learners to demonstrate their understanding at appropriate times and in ways that will produce consistent results.*
3. *Assessment procedures should be fair. The criteria for high quality performance should be explicit and the learners' opportunity to demonstrate their understanding should not be influenced by any relevant factors such as the learners' cultural background.*
4. *Assessment should reflect the knowledge and skills that are most important for learners to learn (that is, the building blocks for the achievement of long-term outcomes).*
5. *Assessment should challenge learners to the limits of their understanding and their ability to apply their knowledge. It will, therefore, discriminate between those who have achieved high standards and those that have not.*
6. *Assessment tasks should be authentic and meaningful so that they support every learner's opportunity to learn and, because learners are individuals, assessment should allow this individuality to be demonstrated."*

Assessering is dus nie 'n neutrale handeling/proses wat van konteks en doelstelling losgemaak kan word nie. Binne enige vakverband vind 'n assesseringsaktiwiteit binne 'n bepaalde kurrikulumkonteks plaas – dit wil sê assessering bied 'n geleentheid aan die leerder(s) om hulle bekwaamheid ten opsigte van bepaalde vakspesifieke leeruitkomste te demonstreer. In dié verband voer Scriven (1967:40) aan dat assessering verwys na 'n beoordeling wat ten opsigte van sekere geweegde doelstellings geregverdig kan word en óf 'n vergelykbare óf numeriese taksering kan verskaf. Dit is dus vir Scriven (ibid:40) belangrik dat die volgende aspekte van die assesseringsproses geregverdig kan word:

- a) die dataversamelingsinstrumente of kriteria;
- b) die gewig of betekenis; en
- c) die seleksie van die leeruitkomste.

Alhoewel die aanname gemaak word dat assessering in wese 'n subjektiewe handeling is, beide in die konteks van die onderwyser sowel as van die leerder, kan die argument tog aangevoer word dat dit juis die seleksie van en deursigtigheid oor die betrokke leeruitkomste is wat die subjektiwiteit grotendeels verminder. Indien beide onderwyser en leerder duidelikheid het oor wat die fokus van die assessering is, dan behoort die assesseringsresultaat te fokus op die geslaagdheid van leer en onderrig, of meer tyd of geleentheid gegee behoort te word, of die assessering betroubaar, geldig, regverdig en betekenisvol was eerder as die interpretasie daarvan teen die agtergrond van geheime individuele verwagtinge. Dit is juis wanneer daar dissonansie in die verwagtinge van die leerder en die onderwyser is, dat beter leer en onderrig in die slag bly.

Taras (2005:467) stem met Scriven saam en voer aan dat dit nodig is om nog 'n komponent tot die assesseringsproses by te voeg wat sy die *regverdiging van die oordeel teen die verklaarde doelstellings (uitkomste) en kriteria* noem. Sy bring dus hier die dimensie van die geldigheid van die assessering by. Messick (in Vandeyar en Killen 2003:121), voer verder aan dat geldigheid oorweeg behoort te word as 'n evalueringsoordeel oor die mate waartoe daar bewyse is om die juistheid van die afleidings soos op die assesseringsresultaat gebaseer, te ondersteun. Dit is daarom juis die gehalte van die afleidings wat die onderwyser maak, wat die formatiewe gebruik van die inligting met betrekking tot verbeterde leer en meer effektiewe onderrigstrategieë sal bepaal.

Ten einde by 'n geregverdigde oordeel te kom, dien die assesseringsproses as die stappe om dit te bewerkstellig. Geen opvoedkundige oordeel of besluit kan in 'n vakuum uitgespreek of geneem word nie en daarom is assesseringstandaarde/-kriteria en leeruitkomste as punte van vergelyking nodig. Dit skep dus die parameters/verwysingsraamwerk waarbinne die oordeel gevorm word. Hierdie parameters kan implisiet wees en as sodanig aan ander assessors geen duidelikheid gee

oor wat die assessor se oordeel onderlê het nie. Wanneer dit egter eksplisiet is, verleen dit nie net deursigtigheid aan die proses nie, maar steun ook 'n gemeenskaplike verwysingsraamwerk waarbinne die oordeel op 'n leerder se prestasie gevel kan word. Tog kan die interpretasie en betekenis binne enige gegewe konteks tussen twee individue betrokke in die assessering verskil, omdat elk vanuit 'n bepaalde verwysingsraamwerk tot die proses toetree. Die onderrigfilosofie wat die onderwyser dus huldig, sy/haar siening van die leerder asook van leer, beïnvloed die wyse waarop assessering toegepas en gebruik sal word.

Die funksie van assessering verwys na die beplande gebruik van of doel met die inligting wat uit die assesseringsproses verkry is. Volgens Taras (2005:468) maak die keuse van die funksie nie inbraak op die eintlike assesseringsproses nie, maar dit sal wel die keuse van die parameters (leeruitkomste, assesseringstandaarde en assesseringskriteria) beïnvloed. Alhoewel dit aanvaar word dat opvoedkundige funksies of doel gewoonlik die soort assessering sal rig, is dit baie maal sosiale doelstellings wat die hoof gebied word – vandaar dat formatiewe assessering soos Taras (2005:469) dit stel, gesien word as: ... *the antiseptic version of assessment and SA (summative assessment) has come to represent all the negative social aspects*. Summatiewe assessering is oop vir misbruik en dit lei daartoe dat opvoedkundiges, dit, weens die negatiewe en destruktiewe impak wat dit moontlik kan hê, in 'n negatiewe lig sien en eerder formatiewe assessering bevorder (Broadfoot, 2000:x).

Ten einde die ontwikkeling van die totale leerder te bevorder en beweging deur die skoolstelsel te ondersteun, is dit belangrik dat assessering as integrale deel van die onderrig en leersituasie gesien moet word, en dat die rol wat dit moontlik op verskillende stadia kan speel, as ondersteunend tot eersgenoemde gesien word. Assessering vir leer (formatiewe assessering), behoort gebou te wees op die resultaat van assessering met 'n summatiewe doel en andersom. Voorts behoort die formatiewe assessering wat byvoorbeeld binne 'n bepaalde graadjaar plaasvind, summatiewe assessering te informeer en te kontekstualiseer.

2.6 Veranderende rol van assessering

2.6.1 Klem op meting

Soos reeds uitgewys, hang die rol en gebruik van assessering nou saam met die heersende onderrig- en leerparadigma. Indien die navorsing wat binne 'n studieveld gedoen word, as aanduiding van die essensie van die studieveld binne 'n bepaalde tydsgewrig beskou kan word, kan die afleiding gemaak word dat die kernfokus in assessering tradisioneel om die geldigheid en betroubaarheid daarvan gedraai het. Dit het veral saamgehang met die klem op meting van leerders se vermoë om veral kennis te herroep soos die volgende stelling van Torrance en Pryor (1998:1) bevestig: *Reviews on the role and development of assessment have varied in the precise number of purposes identified for assessment, but the range has traditionally revolved around issues of selection, guidance and the prediction of future performance within what has been called a measurement-oriented or psychometric paradigm.* Hierdie klem op meting wat hoofsaaklik deel was van 'n assesseringsopset wat deur summatiewe assessering gedomineer is, was veral funksioneel in die behavioristiese benadering.

2.6.2 Klem op leerdersukses

In die neëntigs is daar, volgens Dann (2002:1) erkenning gegee daaraan dat *far from being receptacles for the insertion of tightly prepacked knowledge, children are active participants in authentic learning.* Met die skuif na 'n meer sosiaal-konstruktivistiese onderrig- en leerparadigma het die navorsingsfokus oor assessering egter verskuif na navorsing oor klaskamerassessering en die impak daarvan op die leersukses van die leerder. Volgens Torrance en Pryor (1998:1) het die aandag in assessering toe op drie breë doelstellings gefokus:

- a) dié wat met die sertifisering van die leerderprestasie te doen het (met die teenswoordige implikasies vir selektering);
- b) die verantwoordbaarheid van skole en die onderwysstelsel as 'n geheel deur die publikasie en vergelyking van uitslae; en
- c) die bevordering van leer deur die voorsiening van hulpgewende terugvoering.

Hierdie tendens toon in die breë 'n wegbeweeg van 'n uitsluitlike bemoeienis ten opsigte van kwantitatiewe impak na 'n groter klem op kwalitatiewe dimensies van assessering. Voortvloeiend hieruit sou 'n veranderde opvatting van 'n onderwyser wat eers op 'n tegnisiestiese wyse met assessering omgegaan het in 'n opset waar die onderwyser en die assesseringsaktiwiteit buite die leerder en sy/haar onderwysbelewenis gestaan het; na 'n situasie waar die onderwyser as die kundige ander langs die leerder sit en die assesseringsproses gebruik word om inligting te verskaf wat as terugvoer (*feedback*) en vorentoevoer (*feedforward*) gebruik word om die gehalte van leer en onderrig te bevorder, verwag kon word. Volgens die webwerf dictionary.com (2007/05/22) word *terugvoer* beskou as *The return of information about the result of a process or activity; an evaluative response*. Waar beide die leerder en onderwyser tydens terugvoer inligting kry oor die sterkpunte en swakhede van hulle leer en onderrig onderskeidelik, informeer vorentoevoer besluite oor hoe onderrig aangepas behoort te word en wat die volgende stelselmatige stap in die leerproses vir die leerder is om hom/haar te ondersteun in die bereiking van die leeruitkomst.

2.6.3 Klem op opvoedkundige standaarde

Die verskuiwing in fokus skyn 'n produk te wees van die kommer oor opvoedkundige standaarde (Banta, 2002:22). Assessering word nie net gesien met betrekking tot die individuele lewenskans van leerders nie – of hulle sekere toetse of eksamens slaag of nie slaag nie, en met watter gevolge – maar ook met betrekking tot die onderwysstelsel as 'n geheel. Alhoewel beide beleidmakers en assesseringsnavorsers fokus op die rol wat assessering in die monitering en verhoging van opvoedkundige standaarde oor die stelsel as 'n geheel kan speel, benader hulle egter hierdie doelstelling verskillend. Torrence en Pryor (1998:1) vat hierdie verskil in benadering soos volg saam:

For policy makers the issue seems to be how to design an assessment system which embodies high standards and monitors performance through testing programmes – i.e. focussing on the procedures and products of assessment. For educators and assessment researchers the issue is more to do with how the processes of assessment might assist learning in the classroom.

Dit is in laasgenoemde doelstelling waarin hierdie studie ingebed is.

Hierdie benaderingsverskille speel in verskillende lande (met inbegrip van Suid-Afrika) op verskillende maniere af. Standaarde as integrale deel van die breë kurrikulum is een van die kern-ontwerpkenmerke wat die afwaartse beplanningsproses (vroeër in die hoofstuk bespreek) in die UGO-stelsel en meer spesifiek die leerprogramontwikkeling in Geografie hier te plaatse struktureer. Verder verskaf die (assesserings-)standaarde per graad in die NKV aan leerders, hulle ouers, hoër onderwysinstellings asook moontlike werkgewers 'n verwysingsraamwerk met betekenisvolle beskrywings van wat 'n leerder behoort te bereik. Die standaarde staan nie geïsoleerd in die kurrikulumleweringsproses nie, maar dit rig assessering, onderrig en leer. Hierdie aspek word beklemtoon deur wat Killen (2005:142) identifiseer as die essensiële elemente van standaard-verwysingsassessering:

- beskrywende standaarde word ontwikkel om 'n wye reeks moontlike vlakke te spesifiseer van dit wat 'n leerder kan en behoort te bereik in die aanspreek van die vakspesifieke leeruitkomst;
- onderrig word gevolglik so ontwerp dat dit individuele leerders help om die hoogste vlak van vordering te bereik met betrekking tot dit wat die assesseringstandaarde omskryf;
- assesseringstake word ontwerp om aan leerders die geleentheid te bied om te demonstree hoe ver hulle in hulle leerproses gevorder het; en
- leerders se vordering word met verwysing na die betrokke standaarde gerapporteer.

2.7 Internasionale konteks

In die VSA is baie van die verandering ten opsigte van 'n klem op opvoedkundige standaarde ingebed in die aanname dat nuwe vorme van toetsing wat meer veeleisende en outentieke take insluit, die verwerwing van hoër orde vaardighede sal bevorder. Hierdie aanname word beliggaam in wat Resnick en Resnick (1992:59) soos volg stel: *... if we put debates, discussions, essays and problem solving into the test system, children will make time practicing those activities.*

James Popham (1987) beweer egter dat opvoedkundiges behoort te besef dat beide onderwysers en leerders aan toetsvoorbereiding aandag gee as gevolg van die gevolge wat die resultate van toetse/eksamens inhou. Daarom behoort metingsgedrewe onderrigstelsels ontwerp te word om opvoedkundige standaarde te lig, maar deur toetse saam te stel wat die sleuteldoelstellings van wat leerders behoort te leer, sal beliggaam. Ander, soos Shepard (1991) en Bracey (1987) wat ook aan hierdie debat deelgeneem het, het gewonder of toetse per se nie eerder bydra tot die verlaging van opvoedkundige standaarde nie omdat onderwysers en leerders aangemoedig word om op 'n te enge stel opvoedkundige doelstellings te fokus en dan hulle onderrig- en leerstrategieë dienooreenkomstig daarby aanpas.

Maar die idee van beter en meer veeleisende assesserings om tot die verhoging van opvoedkundige standaarde by te dra het meer aanvaarding weggedra, soos die geval in die Verenigde Koninkryk (VK) was met die instelling van die General Certificate of Secondary Education (GCSE) in die middel 1980's en die implementering van die Nasionale Kurrikulum in die 1990's (Lambert & Balderstone, 2004:4-40). Volgens Dann (2002:28) is dit ironies dat die potensiele rol en funksie wat formatiewe assessering kan speel groot prominensie in die laat 1980's gekry het, *because of fears associated with the emergence of a national summative assessment framework*. Behalwe dat kurrikulumskrywers en assesseringontwerpers onder andere ook op ondersoekvaardighede, probleemoplossing en verslagskrywing gefokus het, moes hulle ook binne die konteks van kriteriumverwysende assessering aandag gee aan meer buigbare maniere om hierdie soort assesseringstake te assesser, anders as met behulp van gewone skriftelike toetse.

In 1998 het Black en Wiliam (1998) 'n invloedryke navorsingprojek in skole in die VK gedoen om bewyse te kry oor die effektiwiteit van formatiewe assessering op leerders se leer. Hulle studie het tot die onderstaande slotsom gekom:

- daar is betekenisvolle bewyse dat die bevordering van formatiewe assessering tot die verbetering van leerders se leer kan lei;
- daar is bewyse dat kennis oor formatiewe assesseringsprosesse verbetering benodig; en
- daar is bewyse oor hoe om formatiewe assessering te verbeter.

2.8 Sluit (formatiewe) assessering-vir-leer summatiewe assessering in?

'n Literatuurstudie oor opvoedkundige assessering toon dat die meeste navorsers steeds 'n onderskeid tref tussen assessering vir leer (formatiewe) en summatiewe assessering met betrekking tot die begrip (opvatting) en funksie (doel) – anders gestel, summatiewe assessering vind plaas aan die einde van 'n leerprogram en is ontwerp om die mate vas te stel waartoe die leerder die uitkomste soos in die kurrikulumontwerp uitgespel, bemeester het. Formatiewe assessering vir leer, aan die ander kant, vind plaas tydens die leerprogram en het ten doel om leerders se finale demonstrasie van bekwaamhede te bevorder.

Volgens Ridgeway, McCusker en Pead (2004) verskil summatiewe en formatiewe assessering ten opsigte van 'n aantal dimensies wat hulle soos volg tabuleer:

Tabel 3: Verskille tussen summatiewe en formatiewe assessering

DIMENSIE	SUMMATIEWE ASSESSERING	FORMATIEWE ASSESSERING
Gevolge	Meestal betekenisvolle gevolge vir beide onderwyser en leerder	Gevolge nie so betekenisvol nie
Uitruilwaarde	Het baiekeer 'n waarde buite die klaskamer – vir sertifisering of toegang tot verdere studie of beroepe	Het gewoonlik geen waarde buite 'n klein groepie nie
Gehoor	Het gewoonlik 'n groot gehoor: die leerder en onderwyser, ouer, skool, werkgewer, hoëronderwysinstelling, onderwysstelsel.	Kan 'n klein gehoor hê; meestal net die leerder en onderwyser (en miskien ouer in vroeë skooljare)
Valsheidskwosient	Leerders word aangemoedig om te fokus op dit wat hulle goed kan doen en om areas van onkundigheid weg te steek.	Dit maak meer sin vir die leerders om te fokus op dit wat hulle die minste verstaan of kan doen.
Agentskap	Word gewoonlik aan leerders gedoen, miskien sonder hulle gewillige deelname.	Baiekeer aktief deur leerder versoek. Goeie formatiewe assessering is afhanklik van leerderbetrokkenheid in die hersieningsproses.
Metodes tot geldigheid	Word baiekeer beoordeel wat betref voorspelbare geldigheid	Kan beoordeel word wat betref die bruikbaarheid om voorspelbare geldigheid teen te werk.
Kwaliteit van assessering	Assesseringsmetodes behoort hoë standaarde van betroubaarheid en geldigheid te verseker.	Betroubaarheid en geldigheid word tussen die leerder en die onderwyser onderhandel.

Koste betrokke	Aard deur koste- en tydoorwegings beïnvloed. Koste gewoonlik ten opsigte van uitgawe vir 'toets' en nasien bepaal en nie ten opsigte van die ware koste wat die geleentheidkoste is (gemeet aan die vermindering van tyd bestee om te leer)	Integraal deel van onderrig; gevolglik fokus kosteberaming natuurlik op geleentheidkoste
Kennis en die kennissameenskap	Eksplisiet oor wat assesser word en idees oor die aard van kennis word oor 'n wye sameenskap gedeel.	Gedagtes oor die aard van kennis kan tussen net twee persone onderhandel word.
Status van die assessering	Die student kan die assessering ignoreer.	Is nie formatiewe assessering nie tensy die leerder die inligting gebruik om sy/haar prestasie te verbeter.
Fokusdomein	Fokus oor die algemeen op kognitiewe prestasie	Kan ook op kognitiewe prestasie fokus, maar kan veral ook sosiale en emosionele aspekte van leer inkorporeer.
Teorie-afhanklikheid	Berus selde op teorie	Geneig om teorievormend te wees soos deelnemers hulle vordering, hoe om te leer en dinge onthou asook hoe om assesseringsinligting op die beste te gebruik, bespreek
Assesseringsmiddele	Gebruik gewoonlik tydgebonde geskrewe assesserings waar die struktuur vooraf bepaal is en wat volgens 'n algemene stel riglyne nagesien word. Toets meestal ontwerp om tussen leerders te onderskei deur hulle op grond van hulle prestasie te rangskik.	Gebruik gewoonlik 'n verskeidenheid metodes soos werkportefeuljes, konsepwerk, diagnostiese toetse en onderhoude. Elke leerder is sy/haar eie verwysing – vergelyking met ander leerders is moontlik nie betekenisvol wees nie en is soms skadelik vir leer.

Hierdie onderskeid bied 'n baie simplistiese en enge verklaring van waar en hoe die twee soorte assessering verskil. Dit is egter oppervlakkig aangesien die areas van oorvleueling totaal misken word. In literatuur oor assessering is dit ook die algemene neiging om die twee soorte assessering te sien as verskillend eerder as om dit as komplementêr in die konteks van onderrig en leer te konseptualiseer. Eintlik is beide assesseringsprosesse aan weerskante van die kontinuum; dit sluit mekaar nie uit nie!

Volgens Taras (2005:468) lei die assesseringsproses in wese tot 'n summatiewe assessering wat 'n oordeel is oor 'n leerder se vordering, tot op 'n gegewe punt gebaseer op getuienis. Sy voer verder aan dat formatiewe assessering dieselfde proses as summatiewe assessering is aangesien assessering op sigself 'n enkelproses is. Vir assessering om formatief te wees moet daar terugvoering wees wat gerig is op hoe werk verbeter kan word, wat inderwaarheid die bestaan van 'n gaping tussen die werklike vlak van die werk wat geassesseer word en die verwagte standaard aandui.

It is possible for the assessment to be uniquely summative where the assessment stops at the judgement. However, it is not possible for assessment to be uniquely formative without the summative judgement having preceded it. This SA (summative assessment) can be implicit and the formative focus only made explicit, or both SA and FA processes can be explicit.

In die hoërskoolsektor in Suid-Afrika sluit DASS tans al die portefeuljetake wat deur die loop van die jaar voltooi word in (byvoorbeeld toetse, werkopdragte, navorsingstake, modelbou, halfjaarlikse eksamens, ensovoorts) en word beskou as die komponent van assessering wat 'n formatiewe nut het. Soos reeds bespreek dra dit 25% by tot die leerder se totale assessering in die betrokke graad. Daarteenoor word die eindeksamen aan die einde van die betrokke graadjaar, wat 75% van die finale assessering uitmaak, as die summatiewe assesseringskomponent beskou. As die aannames oor die positiewe impak van DASS op die vordering of prestasie van leerders in ag geneem word, asook die feit dat assessering met 'n formatiewe nut wel summatiewe assessering insluit (Taras, 2005:470), is dit moeilik om te verstaan waarom dié komponent slegs 'n kwart van die totale bevorderingspunt bydra. Die klem word nog steeds geplaas op die enkele summatiewe assessering in die vorm van 'n eindeksamen om te dien as maatstaf om 'n oordeel oor leerders se bekwaamheid binne daardie graad te maak, dit terwyl argumente vir die bestaan van twee afsonderlike en duidelik onderskeibare vorme van assessering nouliks regverdigbaar is (Taras 2005:470). Eintlik staan die hoofassessering dus buite die onderrig- en leersituasie en dit is hoofsaaklik die onderwysgedrewe.

Tunstall en Gipps (1996b:389) verduidelik formatiewe assessering as *teachers using their judgements of children's knowledge or understanding to feedback into the teaching process and to determine for individual children whether to re-explain the task/concept, to give further practice on it, or move on to the next stage*. Hierdie definisie plaas die hele fokus van die verantwoordelikheid vir die assesseringsproses op die onderwyser met as hoofdoel die proses van inligting. Onderliggend aan hierdie aanname is ook die aanvaarding dat die onderwyser die fokus van beheer is en dat hy/sy die agent is wat besluite moet neem oor toekomstige onderrig en leer. 'n

Ander aspek van hierdie persepsie wat Torrance en Pryor (1998:12) uitlig, is dat die leerder tussen die invordering en interpretasie van assesseringsinligting en enige daaropvolgende onderwyserintervensie stilstaan. Wat nie uitgespel word nie, is wat met die inligting gebeur – is daar terugvoering en wat is die aard daarvan? Die omskrywing werp ook geen lig op die verwagtinge en agentskap van die leerder nie. Verder kan 'n onderwysergesentreerde assesseringspraktyk ook beswaarlik as op een lyn beskou met konstruktivistiese leerteorieë, wat assessering as instrumenteel in die optimalisering van onderrig en leer erken.

Formatiewe assessering, waarop hierdie studie fokus, staan integraal in die onderrig- en leersituasie. Anders as summatiewe assessering wat 'n professionele oordeel van 'n leerder se prestasie op 'n bepaalde tyd en in 'n besondere kurrikulumkonteks maak, bied formatiewe assessering die meganisme om die assesseringsinligting in die onderrigsituasie te gebruik om verdere leer te stimuleer en hopelik te bevorder. In die woorde van Taras (2005:468):

... for an assessment to be formative, it requires feedback which indicates the existence of a 'gap' between the actual level of the work being assessed and the required standard. It also requires an indication of how the work can be improved to reach the required standard.

Hierdie interpretasie bring 'n verdere dimensie tot die aard van formatiewe assessering. Die leerder (met sy/haar vermoëns) en beleid in die vorm van die verwagte standaard word bymekaargebring. Nie net identifiseer die assesseringsinligting moontlike verskille in die twee vlakke nie, maar dit wys ook op die stappe ten opsigte van onderrig en die leerder se (inter)aksie wat bereiking van die standaard kan verwerklik.

Anders as tydens summatiewe assessering waar die assessering beskou kan word as iets komende van die onderwyser en wat aan die leerder gedoen word (die leerder staan eintlik buite die proses), is beide die leerder en die onderwyser tydens formatiewe assessering betrokke in die leer-onderrigsituasie om deur betekenisvolle en geldige terugvoering beide die onderrig en leeraktiwiteit met die oog op bevordering van leer, te hersien en aan te pas. Ek wil daarom met Torrance en Pryor (1998:10) saam stem as hulle sê dat:

Formative assessment is not a 'thing'; rather it is a construct, a name that is given to what should more accurately be characterised as a social interaction between teacher and pupil which is intended to have a positive impact on pupil learning, but may not.

Leerders speel egter 'n baie groter rol in die sukses van assessering as wat daar toegegee word. Myns insiens is dit een van die aspekte wat as gevolg van opvattinge uit 'n vorige paradigma deur onderwysergesentreerde praktyke misgekyk word. Die verband wat daar is tussen assessering en leer kry daarom nie die nodige erkenning in die pedagogieë wat die meeste Suid-Afrikaanse klaskamers domineer nie. Ruth Dann (2002:2) wys op hierdie verband as sy sê:

... learning, ultimately, is constructed and controlled by pupils. Without teachers' willingness to engage with the curriculum and pupils' developing range of cognitive competencies and experiences, learning will not proceed. If assessment genuinely seeks to give some indication of pupils' level of learning and development, in ways which will need to understand and contribute to the process.

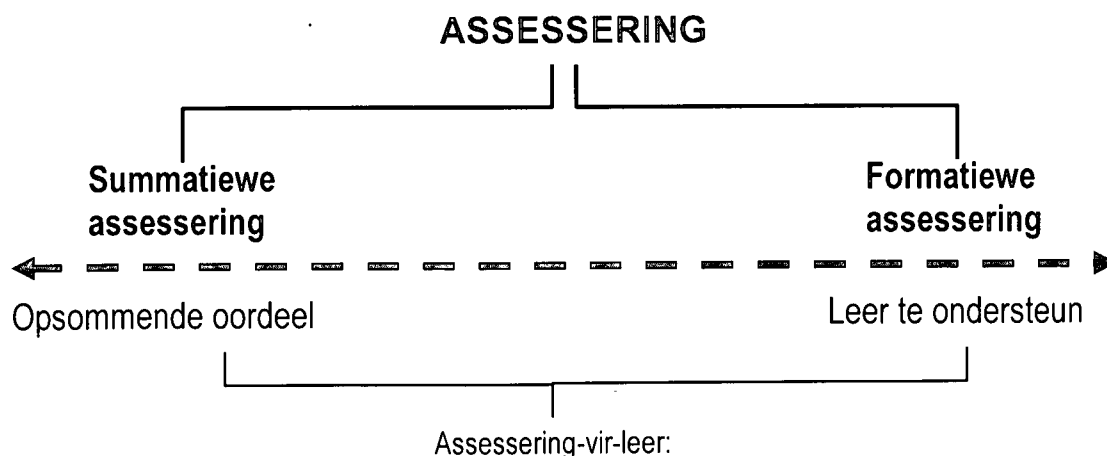
2.9 Ter definiëring van assessering-vir-leer

Die Verenigde Koninkryk-gebaseerde Assessment Reform Group (ARG, 2002) definieer assessering vir leer soos volg: *... the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.* By nadere ontleding van hierdie definisie, raak 'n komplekse ineengestremtheid van aktiwiteite duidelik, almal verwant aan die onderrig-leersituasie in klaskamers. Dit sluit onder andere volgens Gardner (2006:2) 'n interaksie tussen leerder en onderwyser, pedagogiese style, motivering, verbintenis tot ontwikkeling van leerder en onderwyser, self-refleksie deur leerder en onderwyser en verskeie relevante assesseringsprosesse in. In 'n poging om hierdie komplekse leerbenadering, wat beswaarlik totaal omskryf kan word, vir gebruikers eenvoudiger en toegankliker te maak, het die ARG (2002) die onderstaande beginsels wat assessering vir leer onderlê, geïdentifiseer.

Assessering vir leer:

- is deel van effektiewe beplanning;
- fokus op hoe leerders leer;
- is sentraal tot klaskamerpraktyk;
- is 'n sleutel- professionele vaardigheid;
- is sensitief en konstruktief;
- koester gemotiveerdheid;
- bevorder die begrip van doelstellings en kriteria;
- help leerders om te weet hoe om te verbeter;
- ontwikkel die kapasiteit tot selfassessering; en
- erken alle opvoedkundige prestasie.

Alhoewel daar teoreties 'n onderskeid gemaak word tussen formatiewe en summatiewe assessering is dit nie verskillende soorte assessering nie, maar eerder verskillende doelstellings van (dieselfde) 'n groter assesseringsproses. Die doel om op 'n stadium in die onderrig- en leerproses 'n opsommende oordeel te maak oor die vordering van 'n leerders ten einde hom/haar te ondersteun om beter en verder te leer is integrale noodsaaklike komponente van wat assessering-vir-leer ten doel het. Hierdie idee(s) word in die volgende figuur geïllustreer:



Assessering-vir-leer:
 "...the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go to and how best to get there".

Figuur 2: Verband tussen summatiewe en formatiewe assessering asook assessering-vir-leer

Formatiewe assessering (hierbo na verwys as *assessering vir leer*) volgens Rowntree (1987:4-5) strek oor 'n spektrum, *ranging from the very informal, almost casual, to the highly formal, perhaps even ritualistic*:

- a) Informele formatiewe assesseringsprosesse, wat integraal ingebed is in en verwant is aan leer- en onderrigprosesse, word nie altyd beplan nie en vind plaas waar die omstandighede dit moontlik maak. Tog kan onderwysers vooraf verskillende maniere beplan waarop informele formatiewe assessering kan geskied – nie net binne die klaskamer nie (bv. deur middel van vraagstelling of 'n blitstoets), maar ook buite die fisiese klaskamer (bv. waarneming van leerders tydens 'n veldwerkekursie). Hierdie aktiwiteite kan gevolglik tydens enige onderwyser-leerderinteraksie plaasvind waarby een leerder, 'n klein groepie leerders of 'n hele klas betrokke kan wees.
- b) Formele formatiewe assesseringsaktiwiteite is beplande aktiwiteite wat ontwerp is om inligting te verskaf oor die aard en mate waartoe leer by die leerder plaasgevind het. Op hierdie wyse behoort formele assesserings-aktiwiteite ook gebruik te word om die verbetering van leer by die leerder te rig en te ondersteun. Verder is die doel van hierdie assesseringsaktiwiteite ook om die onderwyser in te lig oor die vordering van die klas en of leerders sleutel vakverwante konsepte en vaardighede verstaan en kan gebruik.

Vir assessering om dus formatief te fungeer, moet die inligting wat daaruit verkry word, gebruik word om leer en onderrig, vir die onthalwe van verhoogde kwaliteit, aan te pas. Op hierdie wyse besef 'n onderwyser hoe effektief sy/haar onderrig was, waaraan weer aandag gegee moet word en wanneer die leerders gereed is om met nuwe werk voort te gaan.

Bell (2005:121) wys daarop dat na formatiewe assessering toenemend verwys word as *... assessment which provides feedback to student (and teachers) about the learning which is occurring, during the teaching and learning, and not after*. Wiliam (2005) daarenteen voer aan dat assessering vir leer beskou kan word as enige assessering wat die bevordering van leerders se leer as 'n eerste prioriteit in die betrokke ontwerp en praktyk daarvan ten doel het. Volgens hom word sodanige assessering formatiewe

assessering wanneer die bewyse eintlik gebruik word om die onderrig aan te pas om na leerders se behoeftes om te sien. Formatiewe assessering vind plaas tydens onderwyser-leerderinteraksie. Gevolglik is formatiewe assessering by die samekoms tussen onderrig en leer betrokke en kan onderrig, leer en assessering as geïntegreerd in die kurrikulum beskou word.

Maar aanpassings aan onderrig alleen is nie 'n versekering van leerdervordering nie omdat onderrig myns insiens ineengestremel is met die pedagogie van die onderwyser – beide sy of haar praktyk sowel as die teoretiese vertrekpunte van sy of haar benadering. Daar is dus meer dimensies van die pedagogiese praktyk wat ter sprake is as bloot onderrig, veral gesien teen die beskrywing deur Harlen (1998:3) dat assessering vir formatiewe doelstellings:

[is] embedded in pedagogy of which it is an essential part; shares learning goals with students; involves students in self-assessment; provides feedback which leads to students recognising 'the gap' and closing it; [is] underpinned by confidence that every student can improve; and involves reviewing and reflecting on assessment data.

Sonder interpretasie is die blote versameling van inligting nog nie assessering nie. Onderwysers word, uit die aard van hulle posisie om gehaltesdata oor leerders se vordering te versamel en omdat hulle die beste gebruik daarvan in hulle terugvoer kan maak, beskou as sentraal om met *nuwe* assesseringsmetodes leer te bevorder en die bereiking van leeruitkomste meer geldig te meet. In dié verband voer Torrance en Pryor (1998:2) aan:

While debates about 'measurement-driven instruction' and its more educationally friendly variant 'authentic assessment' have been essentially concerned with the development of more valid ways to measure more complex educational goals, discussions of 'teacher assessment' or 'formative assessment' have accentuated the teacher role in day-to-day classroom assessment and the positive formative impact which good quality teacher feedback to students can have on student learning.

Die diskoers oor die proses van assessering op klaskamervlak loop volgens Torrance en Pryor (1998:2) ook parallel met prosesse wat fokus op aanspreeklikheid en

prestasiegedrewenheid. Die impak van die konsepte *aanspreeklikheid* (accountability) en *prestasiegedrewenheid* (performativity) word meer breedvoerig in hoofstuk 6 bespreek. Die klem wat veral die werkgewer (nasionale en provinsiale onderwysdepartemente) plaas op die beskikbaarstelling van bewyse (in die vorm van onderwyser- en leerderportefeuljes) tydens modereringsessies en ander amptelike besoeke, gee daartoe aanleiding dat administratiewe verpligtinge voorhang geniet bo die formatiewe gebruik van die assesseringsinligting. In plaas daarvan dat assessering deel uitmaak van 'n pedagogiese praktyk wat gemik is op die daarstelling van optimale leer en onderrig, ontaard dit vir baie Geografie-onderwysers in 'n administratiewe verpligting wat gemik is op die nakoming van beleidsvoorskrifte (Beets, 2006).

Navorsing deur Stiggins (1992:211) dui daarop dat onderwysers vir 'n derde tot die helfte van hulle professionele tyd by assesseringsverwante aktiwiteite betrokke is. Sedert die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklarings in beide die AOO- sowel as die VOO-bande, is die tyd wat onderwysers aan die beplanning, uitvoering en administrering van assessering moet bestee, deur onderwysers veral uitgewys as die primêre rede vir die onsuksesvolle implementering van die kurrikula en die onderprestering van leerders. Die vraag is egter of formatiewe assessering, wat deel is van die kurrikulumverwagting van onderwysers, werklik binne die klaskamer tot sy reg kom indien dit die situasie in Suid-Afrikaanse hoërskole is.

2.10 Terug- en vorentoevoer as onderskeidende komponente van die moment van assessering-vir-leer

Bestaande navorsingsbewyse ondersteun die identifisering van terugvoer as 'n sentrale komponent van formatiewe assessering (Rushton, 2005:509) wat gebaseer is op die aanname dat die formatiewe doel van assessering ingebed is in die gebruik van doelgerigte terugvoer ten einde leer so effektief en so gou moontlik met inagneming van die leerder se vermoëns en tekortkominge te bevorder.

While there has been a move over the last decade to conceptualise 'learning' from a constructivist perspective, approaches to feedback have, until recently, remained obstinately focussed on simple 'transmission' perspectives. Teachers 'transmit' feedback messages to students about

strengths and weaknesses in their work assuming that these messages are easily decoded and turned into action (Juwah, Macfarlane-Dick, Matthew, Nicol, Ross en Smith, 2004:3).

Die belangrikheid van terugvoer as integrale deel van formatiewe assessering word beklemtoon in die omskrywing van laasgenoemde deur Black en Wiliam (1998:7-8) as: *encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged*. Dit is betekenisvol dat genoemde definisie ook dui op 'n verbreding van die persepsie oor wie sleutelagente in die assesseringsproses is. Die vermoë van leerders om self ook die inisiatief te neem, word hier erken. By implikasie beteken dit ook dat dit nie noodwendig 'n onderwyser alleen is wat inligting uit die assessering gebruik en medeer nie, maar dat leerders dit self ook kan gebruik om oor hulle leer te reflekteer en insigte oor hulle vordering kan gebruik om verdere leer te ondersteun. Die gehalte van die gebruik van die inligting asook die rig van verdere leer hang egter nou saam met die pedagogiese vermoë asook praktyke van die mediator.

Ramaprasad (1983:4) aan die anderkant omskryf terugvoer as: *... information about the gap between the actual level and reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way*. (Sien ook die ooreenkoms met Taras [2005:468] se omskrywing van wat formatiewe assessering is vroeër in die hoofstuk). Inligting is gevolglik net terugvoer as dit gebruik word om genoemde gaping te vernou of te sluit. Hierdie formatiewe gebruik van terugvoer – dit wil sê om die stappe vir verbetering van die leerder aan te dui – staan ook somtyds bekend as vorentoevoer (*feed-forward*). Die definisie wys verder daarop dat terugvoer 'n deeglike kennis impliseer van dit wat op 'n besondere stadium van assessering van 'n leerder verwag word asook 'n geldige interpretasie van die assesseringsinligting om te bepaal op watter vlak die leerder tans presteer ten opsigte van die geselekteerde leeruitkomste, assesseringstandaarde en -kriteria. Knight en Yorke (2003:33) waarsku egter dat, alhoewel onderwysers baie terugvoer gee oor spesifieke dinge, dit die algemene terugvoering is wat die grootste potensiaal het om leer te stimuleer.

Die voorsiening van terugvoerinligting is egter nie net die taak en domein van die onderwyser nie. Ander leerders (portuurs) verskaf ook terugvoer veral in groepwerkkontekste en leerders genereer hulle eie terugvoer terwyl hulle betrokke is in en by die skep van akademiese werk. Formatiwe assessering ondersteun leer gevolglik deur nie net terugvoerinligting vir leerders te genereer nie, maar ook vir onderwysers (en ander betrokke rolspelers). Die ontleding behoort nie net op die leerder gefokus te wees nie, maar ook op die sukses van die onderrigstrategie wat gebruik word. 'n Sleutel-voorveronderstelling vir leerderverbetering is dat leerders die vermoë moet hê om die gehalte van hulle eie werk tydens die produksie daarvan te bepaal. Sadler (1989:142) brei soos volg uit oor hierdie vereistes:

- a) leerders moet beskik oor 'n verstaan en begrip van die doel/standaard of verwysingsvlak waarnatoe daar gemik word;
- b) leerders moet beskik oor die vaardigheid om vergelykings te tref tussen die eintlike (bestaande) vorderingsvlak en dit waarna gestreef word, en
- c) leerders moet self betrokke kan raak in aksies en inisiatiewe wat moontlik tot die verkleining van die verskil tussen dit wat produseer word en dit waarnatoe gewerk word, kan lei. Hierdie vereiste is ingebed in die sleutelaanname volgens Sadler (1989:119) dat leerders die vermoë ontwikkel ... *to monitor the quality of their own work during actual production.*

Rushton (2005:509) wys daarop dat Sadler dit beklemtoon dat die leerder 'n belangrike rol te speel het in die vernouing of sluiting van die gaping, maar ook dat leerdervordering belemmer word as die gaping té wyd is. Hiermee saam speel die aard en gehalte van die terugvoer 'n belangrike rol, aangesien dit baie maal te gebrekkig is om werklik die leerder te help om die gaping te sluit.

Alhoewel Sadler dit nie stel dat die volgorde wat hy gebruik in die bovermelde vereistes 'n noodsaaklikheid is nie, is dit duidelik dat die uitspraak van 'n professionele oordeel die basis vorm waarop formatiewe terugvoer aan die leerder gebaseer word. Dit stem dus ooreen met die vroeëre argument dat formatiewe assessering in werklikheid op 'n summatiwe assessering voortbou en dat die twee soorte assessering in wese deel van een groot proses uitmaak. Dié proses het met vordering in die

onderwysstelsel te make, en elk staan aan die teenoorgestelde kant van dieselfde kontinuum. Die debat oor die verskil tussen formatiewe en summatiewe assessering sal volgens Taras (2005:472) as *a matter of degree of 'elaborateness'* bly voortbestaan as gevolg van onder andere die onderstaande aannames:

- a). formatiewe assessering fokus op die proses van assessering en die gebruik van terugvoer, terwyl summatiewe assessering op die produk fokus;
- b). alhoewel summatiewe assessering nie terugvoer uitsluit nie, word dit in formatiewe assessering gebruik *to shape and improve the students' competence by short-circuiting the randomness and inefficiency of trial-and-error learning* (Sadler, 1989:120)
- c). in summatiewe assessering behoort betroubaarheid (van graad of klassifikasie) voorrang te geniet bo geldigheid (van assessering) (Taras, 2005:474).

Die navorsingsliteratuur (Gibbs en Simpson, 2002; Hattie, 1987) meld duidelik dat terugvoer in die assesseringsproses potensieel die belangrikste en kragtigste komponent is wat die leerder se toekomstige leer kan beïnvloed. Nicol en McFarlane-Dick (2004) lig die onderstaande doelstellings uit ten opsigte van die waarde van die formatiewe gebruik van terugvoer (vorentoevoer) wat leer kan bevorder:

- aanmoediging aan leerders om te dink oor wat hulle leer en wat die doel van daardie leer is;
- aanmoediging aan leerders om te reflekteer oor areas wat hulle sien as waar hulle voordeel sal kry uit verder insette (van 'n meer kundige ander);
- opening van dialoog oor wat die sleutelpunte/argumente/vraagstukke in die bepaalde vakgebied is; en
- die belangrikste, die aanmoediging aan leerders om self krities te wees en bemagtigde self-regulerende leerders te word.

Op die keper beskou is terugvoer 'n eenvoudige boodskap van 'n meer kundige persoon aan iemand wat deur 'n leerproses begelei word. Tog wys die kommunikasie-teorie volgens Perrenoud (1998:86) dat die effektiwiteit van 'n boodskap op die vlak van die leerder gemeet word. Dit, volgens hom, is 'n abstrakte manier om te bevestig dat leer nie kan plaasvind sonder 'n leerder nie aangesien 'n intervensie of boodskap slegs 'n leerder kan help om beter te leer indien dit die leerder se denkprosesse verander. Wat

die kommunikasiekwessie verder kompliseer, is die oënskynlike verband tussen die manier waarop 'n terugvoerboodskap ontvang word en dit wat leerders met die boodskap doen.

... those factors which influence the reception of a [feedback] message and the personal decision about how to respond ... [include] ... beliefs about the goals of learning, about ones capacity to respond, about the risks involved in responding in various ways and about what learning should be like” (Black en Wiliam, 1998:21).

Dann (2002:44) wys daarop dat daar nie bloot aanvaar moet word dat leerders weet wat om te doen met terugvoer wat aan hulle gegee word nie. Leerders moet in staat wees om oordele te vel oor en besluite te neem na aanleiding van die terugvoer. Hierdie proses van selfassessering word beskou as 'n essensiële kenmerk van formatiewe assessering.

Dit is egter nie net die wyse waarop leerders op die terugvoer reageer wat 'n verskil maak in die manier waarop leerders baat kan vind by die formatiewe gebruik van assesseringsinligting nie. Dit wat elke individuele leerder daaglik intellektueel sowel as sosio-kultureel saambring na die klas, bevestig net die feit dat assessering nie gesien kan word nie as:

... an isolated activity operating independently of, and therefore without impact on teaching ... so assessment operates in a social cultural setting in which it may be seen either as a 'problem' ('examination as hurdle') or as a way of supporting learning (assessment for learning) (Gibbs, 2006:73).

Ten spyte van die feit dat die implementering en doen van assessering in die klaskamersituasie ekstern en formeel skyn te wees, is dit ingebed in die sosiale en kulturele lewe van die klas. Dit is hierdie uiteenlopende elemente van die sosiokulturele onderwysmilieu wat grootliks die uiteindelijke aard van assessering, leer en onderrig bepaal.

Formatiewe assessering is baie meer veeleisend as wat onderwysers en leerders gewoonweg toegee. Van die eise wat effektiewe formatiewe assessering aan laasgenoemde partye stel, word in die onderstaande tabel, wat 'n verwerking van dié deur Knight en Yorke (2003:137) is, opgesom:

Tabel 4: Eise/verwagtinge aan onderwysers en leerders in die assesseringsproses

	Eise/verwagtinge
ONDERWYSERS	Is bewus van: <ul style="list-style-type: none"> • die kennisleer (epistemologie) van en konseptuele ontwikkeling in die vakdissipline; • stadia van die leerder se intellektuele en morele ontwikkeling; • die individuele leerder se kennis en stadium van intellektuele ontwikkeling; en • die sielkunde met betrekking tot die gee en ontvang van terugvoering.
	Voorsien: <ul style="list-style-type: none"> • genoegsame take (ten opsigte van hoeveelheid en omvang) om geleenthede te skep om terugvoering te gee oor die uitkomst vir die betrokke graad; • take wat progressief ten opsigte van moeilikheidsgraad gegradeer is; en • kriteria waarteen die werk (proses of produk) beoordeel sal word.
	Kommunikeer met leerders <ul style="list-style-type: none"> • standarde wat van leerders verwag word duidelik oor te dra; • voortydig; • die sterkpunte en swakhede van werk wat ingelewer is (en nie van die leerder self nie); en • aan te toon hoe hulle daaropvolgend kan ontwikkel
LEERDERS	Toon dat hulle – <ul style="list-style-type: none"> • verstaan wat van hulle verwag word (met verwysing na die assesseringskriteria); • die volle betekenis van die formatiewe kommentaar kan uithaal; en • kan handel op die basis van hulle nuut ontwikkelde insigte oor hulle prestasie en die pad vorentoe

Maar volgens Price, O'Donovan en Rust (2007:144) is daar ook aansienlike navorsingsbewyse dat ... *feedback processes frequently fail ... is not understood ... not found to be useful ... is often not even read ... that it has no effect ... it even can be harmful to the student's self-efficacy*. Hierdie bewyse toon dus dat die doen van formatiewe assessering met 'n gepaardgaande vorm van terugvoer per se nie beteken dat leerders se vordering noodwendig sal verbeter nie. Boud (2007:19) gebruik die konsep gevolglike geldigheid om gevolge van assessering op die verlangde leer te meet en juis om die belangrikheid van ook vorentoevoer (*feed-forward*) in die assesseringsproses te wys. Die geldigheid van die assessering lê vir hom daarom eerder in die mate waartoe die insigte oor die leerder se vordering formatief gebruik kan word om die gaping na die bereiking van die beoogde leeruitkoms(te) te vernou. Dit wil daarom lyk asof dit eerder afhang van die produktiwiteit van die pedagogiese praktyk waarin die formatiewe assesseringspraktyk gebed is, as bloot die doen van formatiewe assessering.

2.11 Samevatting

Wat ons dus weet uit die literatuurnavorsing, is dat assessering vir leer 'n betekenisvolle moment van gehalteleer en -onderrig is. Terugvoer en vorentoevoer is integraal tot assessering vir leer. Tog is die eerste aanduidings van die leersukses van graad 10's in 2006 onder die nuwe kurrikulum allesbehalwe rooskleurig. Dalk vra hierdie situasie 'n groter klem op formele formatiewe assessering ten einde verhoogde leer deur leerders verseker. 'n Verdere vraag is of die oorsake van hierdie swak prestasie nie eerder in beleid-/kurrikulumverwagtinge of die pedagogie lê nie?

Alhoewel die oorsig van Black en Wiliam (1998) ten opsigte van navorsing wat in 578 artikels gedokumenteer is, die belangrikheid van formatiewe assessering as invloed op leer bevestig, het hulle ook gewys op die leemtes in die bestaande praktyk. Van die aspekte wat hulle navorsing uitwys, is dat:

- formatiewe assessering nie goed deur onderwysers verstaan word nie en swak is in die praktyk,
- die konteks van nasionale en plaaslike vereistes vir sertifisering en verantwoordbaarheid kragtige druk op die praktyk sal uitoefen, en
- die implementering van formatiewe assessering eintlik diepgaande veranderinge in beide onderwysers se persepsies van hulle eie praktyk in verhouding tot leerders asook in hulle klaskamerpraktyk verg (Black en Wiliam, 1998:20).

Die doel van hierdie navorsingsprojek is juis om te ondersoek of hierdie aannames op grond van navorsing in Europese skole ook die geval in Suid-Afrika is. Die sosio-kulturele milieu waarbinne onderwys (onderrig, assessering en leer) in die twee geografiese lokaliteite geskied is gewis verskillend. Daarom is die doel nie net om ooreenkomste en verskille in die navorsingsbevindings te identifiseer nie, maar ook om grondig te soek na dit wat gestalte gee aan die (formatiewe) assesserings-vir-leerpraktyke wat in die betrokke klasse aangetref word. Wat nie uit die literatuur duidelik is nie, is of die probleem in die blote doen van assessering vir leer lê en of dit

eerder te make het met die benadering tot onderrig en leer waarvan assessering vir leer maar net 'n komponent is nie. In die volgende hoofstuk is die doel juis om te kyk wat die literatuur sê oor 'n moontlike verband tussen assessering vir leer en die pedagogie waarin dit ingebed is.

HOOFSTUK 3

ASSESSERING, ONDERRIG EN LEER

3.1 Inleiding

Die bespreking in die vorige hoofstuk het ten doel gehad om assessering *vir* leer teoreties teen die agtergrond van opvoedkundige assessering en kurrikulumlewering te plaas. Die algemene veranderings in die konseptualisering oor assessering vir leer is uitgewys, sodat dit as verwysingsraamwerk kan dien waarteenoor assesseringsmomente en die gepaardgaande assesseringspraktyke in Geografieklasse in hoërskole nagevors kon word. Soos reeds in hoofstuk 2 aangetoon, kan die aanname op grond van die literatuurnavorsing gemaak word dat assessering *vir* leer ondersteunend *tot* leer behoort te wees, indien dit oor die eienskappe soos aangetoon, beskik. Price, O'Donovan en Rust (2007:143) stem in dié verband saam dat dit algemeen in die navorsingsliteratuur aanvaar word dat ... *assessment is probably the single most powerful influence on student learning behaviour*, maar hulle argumenteer ook dat *current practice frequently not only fails to capitalise on this, but is actually deficient in many ways*.

Assessering vir leer as 'n sosiale praktyk is egter veel meer kompleks as om bloot die aanname te maak dat die doen/gebruik daarvan noodwendig impliseer dat leer sal plaasvind. Dit blyk uit die navorsingsliteratuur (Wells en Claxton, 2002:1) dat die bereiking van opvoedkundige uitkomstes veral gekompliseer word omdat ons (veral in Suid-Afrika) in tye van grootskaalse en vinnige sosiale, ekonomiese en politieke verandering leef. Die blote tegnisiestiese doen van assessering vir leer ten einde aan kurrikulumvereistes te voldoen, skyn daarom meer suksesvol te wees indien dit ingebed is in 'n pedagogie wat responsief is op die genoemde veranderinge en die effek daarvan. Hierdie hoofstuk het daarom ook ten doel om die teoretiese verband(e) tussen assessering vir leer en pedagogie te ondersoek. In die eerste gedeelte van die hoofstuk word die Geografie-kurrikulumraamwerk waarbinne assessering vir leer in graad 10

plaasvind, toegelig. Met die heuristiese modelle van konvergente en divergente assessering vir leer as vertrekpunt word die wenslikheid van 'n sosio-kulturele teoretiese perspektief in die laaste gedeelte van die hoofstuk vir die navorsing toegelig.

3.2 Assessering en die Geografie-kurrikulumkonteks

Die behoefte en noodsaaklikheid om onderwysgehalte te verbeter, is een van die mees kritiese uitdagings wat die wêreld – ontwikkelend en ontwikkelend – in die gesig staar. Post-apartheid Suid-Afrika staar dieselfde uitdagings plus nog ander sosio-polities-ekonomiese prioriteite in die gesig soos vervat in die aanhef tot die Grondwet (Wet 108 van 1996):

- heel die verdelings van die verlede en skep 'n samelewing gegrond op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte;
- verhoog die lewensgehalte van alle burgers en ontsluit die potensiaal van elke mens;
- lê die grondslag vir 'n demokratiese en oop samelewing waarin regering op die wil van die bevolking gegrondves is en elke burger gelyk deur die reg beskerm word; en
- bou 'n verenigde en demokratiese Suid-Afrika wat sy regmatige plek as soewereine staat in die gemeenskap van nasies kan inneem.

Die bydrae van onderwys in Suid-Afrika tot die verwesenliking van die ideale in die aanhef word geartikuleer deur die twaalf Kritieke Uitkomst wat nie net uitspel dit waarop leer by leerders gemik is nie, maar veral die soort pedagogie wat in klaskamers behoort te heers. Die begeleiding en ondersteuning van leerders deur die onderwyser in die hantering van die drie leeruitkomst vir die vak Geografie (grade 10-12) behoort daarom te geskied in 'n onderwyspraktik wat onderlê word deur 'n pedagogie wat leerders geleentheid sal bied om:

- probleme te identifiseer en op te los en besluite deur kritiese en kreatiewe denke te neem;

- doeltreffend saam met ander lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap te werk;
- hulself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend te organiseer en te bestuur;
- inligting te versamel, te organiseer en te ontleed en dit krities te evalueer;
- doeltreffend deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme te kommunikeer;
- wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities te gebruik deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon;
- die wêreld as 'n stel verwante stelsels waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie, te begryp.
- na te dink oor en 'n verskeidenheid strategieë om meer doeltreffend te leer te ondersoek;
- as verantwoordelike burgers aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel te neem;
- kultureel en esteties in verskeie sosiale kontekste sensitief te wees;
- opleidings-en beroepsmoontlikhede te ondersoek; en
- entrepreneursgeleenthede te ontwikkel.

Hierdie twaalf Kritieke Uitkomst is eintlik geformuleer om aan te dui wat die eienskappe is van die bekwaamhede wat 'n leerder suksesvol ten opsigte van die verskillende vlakke (van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk) in die onderwysstelsel moet kan demonstreer. Beide leer en veral die onderrig behoort daarom deur hierdie kritieke uitkomst gerig te word. Assessering, as 'n integrale komponent van die onderrig-leersituasie, is die meganisme waardeur inligting gegenerer word oor die aard van leer (vlak van die leerder) en die effektiwiteit van die onderrig sodat beide leerder en onderwyser dit kan gebruik om groter gehalte in hulle leer en onderrig onderskeidelik te verseker.

In Geografie-onderwys in die VOO-band (grade 10-12) is die fokus op drie leeruitkomste (vryvertaal uit Departement van Onderwys, 2003a:14-16):

Leeruitkoms 1: Geografiese vaardighede en tegnieke (praktiese bekwaamheid)

Die leerder is in staat om 'n verskeidenheid geografiese vaardighede en tegnieke te demonstreer.

Leeruitkoms 2: Kennis en begrip (grondslagbekwaamheid)

Die leerder is in staat om kennis en begrip van prosesse en ruimtelike patrone rakende die wisselwerking tussen mense, en tussen mense en die omgewing in ruimte en tyd te demonstreer.

Leeruitkoms 3: Toepassing (refleksiewe bekwaamheid)

Die leerder is in staat om geografiese vaardighede en kennis op omgewingsvraagstukke en -uitdagings toe te pas, waardes en houdings te erken en die vermoë te demonstreer om oplossings en strategieë aan te beveel.

Ten einde 'n mate van kontinuïteit en progressie oor die band te verseker, is vir elke graad assesseringstandaarde geformuleer wat minimum bekwaamhede vir die betrokke graad aandui. Hierdie assesseringstandaarde bied dus 'n verwysings-raamwerk waarop onderrig en leer behoort te fokus en waarteen assessering in die graad moet plaasvind. Vir graad 10 is die onderstaande assesseringstandaarde teen die agtergrond van die drie leeruitkomste geïdentifiseer (Departement van Onderwys, 2003b:18-22):

Leeruitkoms 1: Geografiese vaardighede en tegnieke (praktiese bekwaamheid)

- Identifiseer vraagstukke en formuleer vrae vir 'n ondersoek.
- Verkry inligting uit veldwerk en 'n verskeidenheid ander bronne.
- Organiseer inligting grafies, diagrammaties en in die vorm van prente.
- Ontleed inligting wat uit 'n verskeidenheid bronne verkry is.
- Doen mondelings en/of skriftelik verslag oor bevindings.

Leeruitkoms 2: Kennis en begrip (grondslagbekwaamheid)

- Beskryf prosesse en verwante ruimtelike patrone in plekke en streke.

- Identifiseer ooreenkomste en verskille in prosesse en ruimtelike patrone tussen plekke of tussen streke.
- Beskryf die verband tussen omgewingsprobleme en maatskaplike ongeregthede in 'n plaaslike of wêreldkonteks.
- Beskryf die interafhanklikheid tussen die mens en die omgewing op verskillende skale.

Leeruitkoms 3: Toepassing (refleksiewe bekwaamheid)

- Pas vaardighede en kennis op 'n verskeidenheid verskynsels, vraagstukke en uitdagings op 'n plaaslike en wêreldskaal toe.
- Identifiseer verskillende individue en groepe se waardes en houdings wat verband hou met prosesse, ruimtelike patrone en die wisselwerking tussen die mens en die omgewing op 'n plaaslike en wêreldskaal. (vry vertaal uit Departement van Onderwys, 2003b:18-22)

In soverre dit Geografie-onderwys in graad 10 waar die navorsing gedoen is, aangaan, dien hierdie assesseringstandaarde as die konteks waarbinne assessering behoort te geskied. Dit stel die minimum vereiste standaard (Taras, 2005:468) waarop assessering vir leer gefokus behoort te wees – enersyds as 'n maatstaf waarteen die leerder se werklike vlak van werk (Taras, 2005:468) bepaal word en andersyds as die vlakaanduider waarom terug- en vorentoevoer asook die onderrig (*scaffolding*) gestruktureer behoort te word. Teen die verklaarde onderwysprioriteit dat onderwys behoort te lei tot die ontwikkeling van hoë kennis en hoë vaardighede (Departement van Onderwys, 2003a:3) is nie net (summatiewe) assessering van leer noodsaaklik om die leerder se vordering op 'n bepaalde tydstip aan die einde van 'n leerprogram te bepaal nie, maar veral formatiewe assessering *vir* leer waarmee elke leerder binne sy/haar vermoëns en sosio-kulturele werklikhede deur 'n meer kundige ander ondersteun en gelei kan word om sy/haar potensiële vlak te bereik. Die uiteindelijke doel in die proses is dat die leerder so bemagtig sal word deur die pedagogie waarin die assessering geskied dat hy/sy assessering as leer kan gebruik om deur selfregulering verantwoordelikheid vir sy/haar vordering te neem.

Assessering is een van die komponente van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel wat veral sedert die vroeë neëntigs, toe gehalte basiese onderwys wêreldwyd baie duideliker as 'n basiese mensereg gedefinieer is, skerp onder kritiek deurgeloop het. Behalwe die verskuilde agenda van apartheidsillabusse wat deels ten doel gehad het om minderwaardige onderwys aan swart groepe te verskaf, is die dominansie van summatiewe assessering wat gekenmerk is deur die oorbeklemming van die blote herroep van feitekennis van die vak, en veral op hoërskoolvlak, bevraagteken. Nie net is die betroubaarheid en geldigheid van die verskillende rasgebaseerde matriekeksamens bevraagteken nie, maar die impak van sosiale faktore soos die taal waarin vraestelle vir niemoedertaalsprekers opgestel is, het ook die waarde van hierdie eksamens onder verdenking geplaas. Pryor en Lubisi (2002:673) wys daarop dat die rol van hierdie eksamens tradisioneel was om toegang na hoër onderwys te rantsoeneer, terwyl eksamenhervorming globaal en ook plaaslik gesien is as 'n meganisme om onderwys en leergehalte te verbeter. Hierdie inisiatief het in Suid-Afrika veral ná 1994 momentum gekry as deel van nasionale strategieë om gelyke, opvoeding en toegang van goeie gehalte met die oog op verdere onderwys vir almal te verseker (Departement van Onderwys, 2003c).

3.3 Die impak van assessering op leerdervordering

'n Studie van die literatuur toon dat daar veral in die laaste helfte van die twintigste eeu 'n betekenisvolle groei in bewyse versamel is oor die belang van assessering *vir* leer in die onderrig-leersituasie. In 'n belangrike literatuuoroorsig wat deur die Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (deel van die Sosiale Wetenskappe Navorsingseenheid aan die Universiteit van Londen) (2002) getaak is, is bevind dat summatiewe assessering 'n groot negatiewe impak op veral die vordering van onderpresterende leerders het, maar dat dit weer min negatiewe invloed het op goed presterende leerders.

In 'n uitgebreide literatuuoroorsig deur Black en Wiliam (2006:9; 2002) word aangetoon dat goed ontwerpte assessering vir leer met die bereiking van verbeterde leerdervordering oor 'n wye reeks konvensionele metings van prestasie geassosieer kan

word. Hierdie resultaat is gevind oor alle ouderdomme en vakdissiplines heen. In een van die studies wat hulle aanhaal, het Fontana en Fernandes (1994) Portugese laerskool Wiskunde-onderwysers asook leerders opgelei in selfassessering. Integraal tot die proses was die feit dat leerders onderrig is om beide die leerdoelstellings of -uitkomst en die assesseringskriteria te verstaan. Hiermee saam het leerders die geleentheid gehad om leer- en assesseringstake te kies en te gebruik wat hulle die kans sou bied om self hulle eie leeruitkomst te assesser binne die konteks van 'n konstruktivistiese leer-onderrigopset. Black en Wiliam (1998:10) maak die volgende afleiding ten opsigte van hierdie studie:

On the one hand it could be said that one or other of these features, or the combination of the two, is responsible for the gains, on the other hand it could be argued that it is not possible to introduce formative assessment without some radical change in classroom pedagogy because, of its nature, it is an essential component of the pedagogical process.

In soortgelyke navorsing deur Torrance en Pryor (1998:151) wys hulle daarop dat assessering vir leer altyd 'n impak op leerders se leer sal hê, ... *but that this impact is complex, multifaceted, and is not necessarily always as positive as might be intended by teachers and as some advocates of formative assessment would have us believe.* Op grond hiervan kom hulle tot die slotsom dat, ten einde 'n positiewe impak op leer te bevorder, daar nie sin in is om eensydig te probeer om die prosedure of die beplanning van assessering vir leer te verbeter asook om bloot assesseringsresultate te gebruik nie, veral omdat dit in die konteks van individuele leerders onder normale omstandighede 'n logistiese onmoontlikheid blyk te wees. Dis teen hierdie agtergrond dat hulle eerder voel dat *teachers may be better advised to think of formative assessment as a part of their pedagogy, and thus about how well-structured activities in the here and now can have a positive formative impact* (Torrance en Pryor, 1998:151).

3.4 Verskille ten opsigte van skole en sukses ten opsigte van leerdervordering

Die skole en spesifiek die klasse wat geselekteer is vir die studie het, op tegniese gronde, oënskynlik soortgelyke onderwyseienskappe. Geografies is al vier skole geleë

in Stellenbosch. Al vier skole volg dieselfde kurrikulum wat dieselfde kurrikulumvereistes vir hulle graad 10-leerders stel. Al vier skole staan onder die beheer van die Weskus-Wynland Onderwysbestuur en Ontwikkelingsentrum en is deel van Kring 1 wat deur dieselfde kringbestuurder bestuur en ondersteun word. Daarbenewens het almal in 2006 dieselfde oriëntering ten opsigte van die implementering van die NKV in graad 10 van nasionale en provinsiale beamptes ontvang en word die betrokke onderwysers deur dieselfde kurrikulumadviseur opgelei en ondersteun.

Maar ten spyte van die ooreenkomste is daar ook groot verskille tussen die skole. Al vier die skole reflekteer, te midde van pogings tot transformasie, vandag nog steeds die erfenis van apartheid-Suid-Afrika wat betref die rassasamestelling van beide die leerderbevolking en die personeel. By een van die skole is die Geografie-onderwyser van 'n ander bevolkingsgroep, wat verskil van wat voor 1994 toegelaat sou gewees het. Infrastruktureel en ten opsigte van hulpbronne ter ondersteuning van onderwys aan die skole reflekteer die skole vandag nog die realiteite van die pre-1994 era – 'n sosio-ekonomiese werklikheid wat deur 'n komplekse samewerking van verskillende faktore gereproduseer word. Bloot op grond van hierdie enkele aspekte kan 'n ingeligte raaiskoot gewaag word dat die gehalte van Geografie-onderwys tussen die skole sal verskil.

Al die graad 10-Geografie-onderwysers aan die betrokke skole is gegradueer en in besit van 'n onderwyskwalifikasie aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit. Twee van die onderwysers het 'n Baccalaureus-kwalifikasie met Geografie as hoofvak en die onderwysdiploma aan 'n universiteit geskep vir sogenaamde kleurlinge, een aan 'n universiteit geskep vir swartes en een aan 'n universiteit geskep vir blankes. Nie net het die akademiese aanbod aan die verskillende universiteite ooreenkomstig die doelstellings van die apartheidsbeleid verskil nie (Fairhurst, Davies, Fox, Ramutsindela, Goldschlag, Bob & Khosa, 2003), maar ook die vakdidaktiese onderwysopleiding het verskil. Die verskille kan grootliks toegeskryf word aan toegang tot hulpbronne (by die universiteit sowel as skole waarin praktiese onderwys gedoen is) sowel as die blootstelling aan mentors wat onderleg was in nuwe tendense in Geografie-onderwys.

Hierdie realiteite dra almal by tot verskille in onderwysers se beskouing van onderwys en meer spesifiek hulle benadering tot onderrig en leer. Te midde van die toenemende standaardisering van onderwys wat betref Geografie-leeruitkomste, assesseringstandaarde, inhoud asook voorkeur onderrig- en assesseringsmetodes, bly die wyse waarop onderwysers Geografie aan leerders medieer, steeds 'n baie persoonlike aktiwiteit. Hiermee saam voer Balderstone (2000:113) aan dat: *One of our main professional concerns as geography teachers should be to learn how to set up learning activities and use different teaching strategies to bring about the aspects of learning in geography that we intend for our pupils.* Hierdie onderwysaspekte moet egter nie in isolasie van die onderrig- en leerbeskouing van die onderwyser gesien word nie. Die bepaalde beskouing wat die onderwyser huldig, het 'n groot invloed op die soort leeratmosfeer waarbinne die meer tegniese aspekte soos die opstel van leeraktiwiteite gestalte kry en 'n groot invloed op leerders se vordering uitoefen.

Om dus klasse te midde van oënskynlike institusionele ooreenkomste te vergelyk, terwyl die wyse waarop die pedagogiese praktyk(e) in die klaskamer gereël word verskil, het nie baie meriete nie. Wat egter meer betekenisvol kan wees in die soeke om te verstaan hoe om suksesvolle bereiking van die leeruitkomste te verseker, is om soos Perrenoud (1998:90-91) te besef dat:

The differences reveal our basic conception of education:

- *in what we may term 'traditional' classes, teaching is taking a class or giving a lesson; evaluation is a specific event (oral questioning or written test);*
- *in classes which favour active methods or advanced research in education, teaching is determining the learning situation; formative evaluation becomes one aspect of managing learning.*

Die ontwikkeling van 'n genuanseerde perspektief op die praktyke wat in die vier gevalle bestudeer is, hang gevolglik nou saam met die beskouings van onderrig, assessering en leer wat dit informeer.

3.5 Konvergente en divergente assessering

Ten einde die bostaande argument dat die verskille eerder te make het met die bepaalde pedagogiese praktyk as assessering vir leer per se verder uit te bou, maak Torrance en Pryor (1998:153) onderskeid tussen twee konseptueel verskillende assessering-vir-leerpraktyke wat hulle *konvergente* en *divergente* assessering noem. In latere werk voer Torrance en Pryor (2004:146) aan dat: *These ideal types seemed to be associated with teachers' differing views of learning and the relationship of assessment to the process of intervening to support learning, and might be said to represent a continuum of possibilities for classroom teachers.* Die twee benaderings tot assessering word soos volg deur Torrance en Pryor (2004:146) met betrekking tot hulle doel, praktiese en teoretiese implikasies soos in die onderstaande tabel voorgestel, gekontrasteer. (Die tabel is aangepas en vry vertaal in Afrikaans). Alhoewel al die elemente van die modelle wat genoem word, uit beskrywings van die praktyk afkomstig is soos bevind deur navorsing, is dit as in sy geheel heuristies (ontdekkend) eerder as beskrywend.

Tabel 5: Onderrigpraktyk en konvergente en divergente assessering

KONVERGENTE ASSESSERING	DIVERGENTE ASSESSERING
<p>Doel: Om te ontdek (bepaal) <i>of</i> die leerder die voorafbepaalde aspek (leeruitkoms) ken, verstaan of kan doen. Dit word gekenmerk deur:</p> <p>Praktiese implikasies:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) presiese beplanning deur onderwyser en 'n intensie om daarby te hou; b) optekening aan die hand van aftiklyste en "kan-doen"-stellings; c) geslote of pseudo-oop onderwyservraagstelling en -take; d) 'n fokus op kontrastering van foute met die korrekte response; e) outoritêre, oordeelvellende of kwantitatiewe terugvoer; 	<p>Doel: Om te ontdek (bepaal) <i>wat</i> die leerder ken, verstaan of kan doen. Dit word gekenmerk deur:</p> <p>Praktiese implikasies:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) buigbare of komplekse beplanning wat alternatiewe insluit; b) oop optekeningvorme (narratiewe, aanhalings, ensovoorts); c) primêr oop take met vraagstelling deur onderwyser en leerders wat gerig is op hulpgewing (ondersteuning) eerder as toetsing; d) 'n fokus op foutiewe probeerslae – aspekte van die leerders se werk wat insigte bied in hulle huidige begrip – en op die aanmoediging van metakognisie (dink oor denke); e) ondersoekende, voorlopige of beskrywende terugvoer (wat aanleidende oorsake uitwys) wat gemik is op die aanmoediging van verdere betrokkenheid van die leerders;

<p>f) terugvoering gefokus op die suksesvolle voltooiing van die taak voorhande;</p> <p>g) assessering vir leer fokus op die kommunisering van kriteria wat gewoonlik nou verwant is aan dié wat in summatiewe assessering gebruik word; en</p> <p>h) leerders betrokke as ontvangers van assessering.</p>	<p>f) bespreking wat refleksie op die taak en sy konteks aanmoedig, ten einde begrip van toekomstige situasies waarin nuwe kennis toegepas kan word, te konstrueer;</p> <p>g) assessering vir leer fokus op holistiese beskouing van kriteria, die leerders se begrip daarvan en die wyse waarop dit by die breër opvatting van kennis en bekwaamheid inskakel; en</p> <p>h) leerders betrokke as inisieerders en ontvangers van assessering</p>
<p>Teoretiese implikasies</p> <p>i) 'n ontleding van die interaksie van die leerder en die kurrikulum vanuit 'n kurrikulum-perspektief;</p> <p>j) konformeer aan 'n behavioristiese siening van onderwys;</p> <p>k) 'n intensie om die volgende voorafbepaalde aspek in 'n liniêre progressie te onderrig of te assessee;</p> <p>l) 'n interaksie gewoonlik gebed binne 'n Inisieer-respons-terugvoervolgorde; en</p> <p>m) 'n siening van assessering as komende van en uitgevoer deur die onderwyser.</p>	<p>Teoretiese implikasies</p> <p>i) 'n ontleding van die interaksie van die leerder en die kurrikulum vanuit 'n perspektief beide van die leerder- en die kurrikulum;</p> <p>j) konformeer aan 'n konstruktivistiese of sosio-kulturele siening van onderwys met 'n erkenning van die belangrikheid van die konteks van die assessering;</p> <p>k) 'n intensie om in die "zone of proximal development" (ZDP) onderrig te gee;</p> <p>l) deel van 'n voortdurende dialoog tussen en onder leerders en onderwysers waar leerders inisieer en ook respons gee, vrae stel en ook hulle mening lig; en</p> <p>m) 'n siening van assessering as 'n samewerking tussen onderwysers en leerders.</p>

Volgens Torrance en Pryor (2004:147) kan konvergente assessering beskou word as minder formatief (met ander woorde ondersteunend tot leer), maar eerder as herhaalde summatiewe assessering of deurlopende assessering. Divergente assessering daarenteen, betrek meer kontemporêre teorieë van leer en aanvaar die kompleksiteit van assessering met 'n formatiewe of leerdoel. In navorsing, gebaseer op 'n aksienavorsingsprojek met onderwysers, bevind Pryor en Crossouard (2005) dat *convergent and divergent should not be seen as discrete categories and certainly not as representing good or bad practice*. Binne die werklikhede waarmee onderwysers in hulle klasse te doen kry, kan óf die een óf die ander benadering binne 'n bepaalde konteks meer gepas wees. Wat egter duidelik is, indien die twee modelle vergelyk word, is dat die onderrigbenadering en beskouing van die onderwyser geassosieer met divergente assessering baie meer ondersteunend tot 'n assessering *vir* leer-regime sal wees. Die onderrigbenadering en onderwyserbeskouing geassosieer met konvergente

assessering skyn die oorwegende praktyk in (Suid-Afrikaanse) Geografieklasse te wees wat fokus op assessering *van* leer. Net soos Torrance en Pryor (1998) se navorsing getoon het, kan verwag word dat Geografie-onderwysers hier ter plaatse ook onderrigpraktyke gebruik wat soms konvergente en ander kere divergente assessering bevorder. Indien onderwysers egter van hierdie benaderings bewus is, kan dit deel word van die onderwyser se repertoire van assesseringstrategieë. Of soos Torrance en Pryor (2004:147) dit stel: *Rather than having to implement something completely new, the concept of divergent assessment become a sort of aide-memoire, as they [teachers] sought to expand the boundaries of their classroom practice.*

Volgens hierdie modelle is dit duidelik dat daar 'n noue verband skyn te wees tussen 'n onderwyser se benadering tot onderrig en leer en die wyse waarop die bepaalde onderwyser assessering vir leer daarby sal integreer. *Most of us have very clear ideas about learning, based on our own experiences and particular approaches that have appealed to us over the period of time we have been involved in teaching children* (Parkinson, 2004:85). Voorts het hierdie sienings uiteraard 'n betekenisvolle invloed op die doel waarvoor assessering in die onderrig/leerpraktyk gebruik word asook op die wyse waarop dit as deel van laasgenoemde geïntegreer of nie geïntegreer word nie. Tabel 5 toon die praktiese implikasies wat hierdie benaderingsverskille vir die aard van en wyse waarop onderrig en leer in die klas gefasiliteer en bestuur word wat in wese grootliks die pedagogie wat die onderrig/leerpraktyk onderlê, vergestalt.

Die onderrig- en leerbenaderings wat onderwysers huldig is tot 'n groot mate ingebed in die belewenisse van onderrig en geassosieerde leer waaraan hulle self as leerders blootgestel was. Tog beteken dit nie dat onderwysers te alle tye weer dieselfde praktyke sal reproduseer nie. Verskillende faktore het 'n invloed op hulle onderrig- en leerbenaderings en dit kan ook verander algaande verskillende faktore teen bepaalde tyd-ruimtelike agtergronde groter of minder prioriteit geniet. Die aard van hulle belewenisse ten opsigte van hoe ondersteunend of hoe beperkend dié belewenisse tot hulle eie ontwikkeling as leerder bygedra het, kan bepalend wees daarvan of dieselfde praktyke in hulle klasse aangewend sal word. 'n Verdere invloed op die praktyke wat onderwysers besig, het te make met die soort onderrig en leerbenadering(s) waaraan onderwysers tydens hulle eie onderwysopleiding blootgestel was. Gedagtig aan die

tydperk waarin die vier onderwysers (waarmee in die navorsingsprojek gewerk is) hulle onderwysopleiding ontvang het, sou aangeneem kon word dat onderrig- en leerbenaderings, in 'n meer behavioristiese siening ingebed, aan die orde van die dag sou wees. Vandag is dieselfde onderwysers egter besig om Geografie aan die graad 10-leerders te onderrig in 'n kurrikulumopset wat 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering vereis en wat geskoei is op 'n (sosio-) konstruktivistiese siening van leer. Onderwysbeleidsveranderinge (en die invloed en druk van globalisering) is ander faktore wat bydraend kan wees tot die behoud of vernuwing ten opsigte van aanvanklik gehuldigde onderrig- en leerbenaderings.

3.6 Onderrig- en leerbenaderings

Ten einde die nou verband tussen sieninge van leer en dit wat in die klaskamer ten opsigte van onderrig en assessering gebeur te ondersteun, voer Bell (2005:17) aan:

The ways in which we view learning can determine the ways in which we approach teaching and assessment in the classroom; the ways in which we think about being a teacher; and how we view and conceptualise students and their needs.

Alhoewel daar reeds kortliks in hoofstuk 2 na die verskillende onderrig- en leerbenaderings verwys is, gaan ek dit nou meer breedvoerig bespreek ten einde ook op geassosieerde assesseringspraktyke te wys. Volgens Leach en Scott (1999) is daar twee hoofdiskoerse van die leerteorie waaruit wetenskaponderwys (waarvan Geografie een is) put.

3.6.1 Individuele perspektiewe op leer

Met die opkoms van Taylorisme in die nywerheid in die begin van die twintigste eeu, het 'n model waarin gedrag en prestasie met mekaar in verband gebring word, ook groot aanklank in die onderwys gevind. Ten grondslag van dié benadering is die gedagte dat kurrikulumdoelstellings voorgeskryf word en gemeet word aan leerders se gedrag. Ryan en Lynch (2006:265) verwys na behavioriste wat aanvoer dat aangeleerde gedrag altyd 'n funksie van eksterne kontroles is en dat onderwysers dit

behoort te gebruik om leer te reguleer. Een van die invloedrykste behavioriste was Edward Thorndike wat volgens Ryan en Lynch (2006:265) beweer het dat, as gedrag gevolg word deur 'n bevredigende gevolg, dit hoogswaarskynlik weer in die toekoms onder soortgelyke omstandighede herhaal sal word – die omgekeerde is ook waar. Volgens Dann (2002:23) is die uitgangspunt van die perspektief dat leerders ... *are their own development agents, genetically propelled to interact with the environment in ways which progressively shape and restructure their conceptual understanding*. Dann (2002:24) wys verder daarop dat hierdie beskouing as beperk gesien kan word aangesien dit die leerder beskou as 'n geïsoleerde individu wat onafhanklik met die omgewing in interaksie tree.

In hierdie behavioristiese onderrig- en leermodel word kurrikulum volgens Gipps (2002:73) gesien as 'n gedetailleerde massa kennis wat deur die onderwyser aan die leerder oorgedra word. Van die leerder word nou verwag om die gedrag van die onderwyser (kennisoordrag) weer te reproduseer – vandaar die benaming *behavioristies*. Kennis word as iets in die individu se brein gesien, en verandering(e) in die kennis wat met konseptuele verandering geassosieer word, word volgens Parkinson (2004:86) deur die invloed van die individu se “verstandelike apparaat” teweeg gebring. Gevolglik word min aandag gegee aan die invloed wat ander individue moontlik in die leerproses kan hê. 'n Praktiese (pedagogiese) implikasie van die behaviorisme is dat die leerder passief is en dat die onderwyser, of eerder die “afrigter” die sleutel tot leersukses hou (Carlile en Jordan, 2005:15).

Volgens hierdie benadering kom die rol en doel van assessering daarop neer dat daar, op grond van die leerder se vermoë om feite te herroep, bepaal word of die leerder die kennis ontvang en absorbeer het. Ten spyte van die feit dat hierdie inhoude die konteks bied waarbinne hoë orde kognitiewe vaardighede ontwikkel kan word, bly die klem steeds op blote reproduksie van feitekennis. Leerders, wat kennis dus sien as 'n versameling feite, sal, op grond van die bepaalde vorm van assessering, neig om afhanklik te wees van leerstrategieë wat gemik is op suksesvolle memorisering eerder as strategieë wat noodsaaklik is vir diep leer en begrip (Gipps, 2002:74).

Die konstruktivisme, wat sy oorsprong in die ontwikkelingsfase-model van kognitiewe groei het (Parkinson, 2004:86), sien leer as komplekse en diverse prosesse waardeur die individuele leerder teen die agtergrond van sy/haar uiteenlopende belewenisse van in-die-wêreld-wees, betekenis skep. Gevolglik is een van die onderliggende beginsels van die konstruktivisme die beklemtoning van diversiteit ten opsigte van leer (Carlile en Jordan, 2005:19) wat beteken dat onderwysers verskillende onderrig- en assesseringstrategieë behoort te gebruik. Hiermee saam voer Killen (2005:7) aan dat die essensiële implikasie van die teorie is dat *teachers have to structure learning environments and activities to help learners construct understanding rather than just absorb knowledge*. Die onderwyser tree as fasiliteerder of mediator op te midde van 'n groter inagneming van die leerbehoefte van die leerder, en is nog steeds die rigtinggewer in die interaksie tussen die leerders en onderwyser – dit is hoekom die klem in dié benadering geplaas word op sogenaamde leerdergesentreerde onderrig.

Die rol van assessering in die onderrigproses word gesien as ondersteunend tot die verskillende fases van die groeiproses waardeur elke leerder binne sy of haar unieke vermoëns gaan om tot kennis en insig te kom (skep van konstrakte). Gevolglik behoort assessering ook divers te wees ten einde die uiteenlopende behoeftes van verskillende leerders die hoof te bied en om veral die struktuur en gehalte van die leerders se vordering (nuutverworwe vaardighede, kennis en begrip asook waardes en houdings) effektief te kan bepaal en te kan beskryf. Vandaar die aandrag in die VOO-band Geografie-kurrikulum dat verskillende vorme van assessering, soos kaartwerktake, kreatiewe response soos modelbou en rolspel, navorsingstake, ens. (Departement van Onderwys, 2006), deel uitmaak van die assesseringsprogram en so vir die veelvuldigheid van leerstyle by leerders voorsiening te maak. Die aanname is dat die verskeidenheid assesseringsaktiwiteite die onderwyser (en leerder) van meer betroubare inligting sal voorsien om geldige afleidings te maak ten einde die leerder te ondersteun om op 'n dieper vlak te leer. Carlile en Jordan (2005:20) voer ook aan dat assessering vir leer *reveals the existing mental constructs held by the student. If these constructs are inadequate or flawed, the teacher can then present counter examples or scenarios that challenge the existing constructs and prompt the student to a readjustment*. Van die vernaamste kritiek teen hierdie soort persoonlike konstruktivisme was dat dit die sosiaal-historiese gesitueerdheid van kennis ignoreer.

Dann (2002:24) wys daarop dat die invloed van konteks, van ander individue, van taal en van intensie as onbelangrik beskou word.

3.6.2 Sosio-kulturele perspektiewe op leer

Volgens hierdie perspektief, wat beskou word as 'n nuwe ontwikkeling maar waarvan die intellektuele oorsprong teruggeneem kan word na die samekoms van funksionele sielkunde en die filosofiese pragmatisme in die werk van James, Dewey en Mead aan die begin van die twintigste eeu, vind leer plaas in 'n interaksie tussen die individu en die sosiale omgewing (James, 2006:56-57). Parkinson (2004:86) is van mening dat die aanvanklike ontwikkeling van onderrig- en leermodelle in hierdie teoretiese genre beïnvloed is deur die werk van:

- Bruner (1968), wat aangevoer het dat leer 'n aktiewe proses is waarin leerders nuwe konsepte, gebaseer op hulle staat van begrip op daardie stadium, konstrueer. Hy sien die onderwyser in dié verband as kundige ander wat saam met die leerder 'n gemeenskap van leer vorm, as *a human event, not a transmission device* (Bruner,1968:126).
- Vir Vygotsky (1978) was sosiale interaksie die basis van leer. In die skool werk die leerder langsaan en saam met andere as leermediators in wat hy noem die “proksimale ontwikkelingsone”. Laasgenoemde is die ruimte waar leerders nuwe bekwaamhede wat bo hulle bestaande begripsvlak is, kan aanleer met die hulp en ondersteuning van kundige portuur en volwassenes. Lave en Wenger (in Daniels 2001:59) noem en omskryf verskillende interpretasies van dié sone soos volg:
 - *The ‘scaffolding’ interpretation ... in which a distinction is made between support for the initial performance of tasks and subsequent performance without assistance (ibid, 59).*
 - *The cultural interpretation of the ZDP is based on ... the distance between understood knowledge, as provided by instruction, and active knowledge, as owned by individuals (ibid, 60).*
 - *In the collectivist’, or ‘societal’ perspective the ZDP is defined as the “distance between everyday actions of individuals and the historically*

new form of the societal activity that can be collectively generated
(Engeström, 1987:174).

Volgens Daniels (2001:59) is die verskillende interpretasies eintlik 'n weerspieëling van 'n meer algemene teoretiese verskuiwing na 'n breër, meer kulturele en historiese perspektief op die sosiale aspekte wat al hoe meer intiem as 'n deel van die individu beskou word.

Sosio-kulturele perspektiewe van leer wys daarop dat dit die geheel is van wat in klaskamers aangaan wat bepaal wat geleer word – nie net wat in 'n leerder se kop aangaan nie. Bell (2005:50) som die belangrikheid van 'n veranderende perspektief op leer soos volg op as sy sê:

There is a need for such a sociocultural view as previous views of learning saw the learner as internalising knowledge, whether 'discovered', 'transmitted', 'experienced in interaction' or 'constructed'. In contrast, sociocultural views focus on the 'mind' (rather than just the 'brain'); human action (rather than behaviour); and meaning making (rather than linguistic structure or mental/conceptual representation).

Sosio-kulturele perspektiewe van leer bevestig dus die siening dat kennis sosiaal-gekonstrueerd en konteksafhanklik is en dat menslike verstandelike prosesse binne hulle historiese, kulturele en institusionele kontekste gesitueerd is (Cowie, 2005b:202). Cowie (2005b) voer verder aan dat leer nie geskei kan word van die interaksie van leerders met klasmaats en met die onderwyser nie, maar ook nie van die onderrig-etos wat in die klas heers nie. Die heersende klaskamerpraktyk sal gevolglik ook grotendeels die siening en houding van die leerder oor die vak (bv. Geografie) en van hulself as kenners van die vak (bv. Geografie) bepaal. Indien Geografie dus as feitelik, stagnant en onpersoonlik aangebied word, is dit baie moontlik dat die leerder die vak as reeds ontdek en onproblematies sal ervaar, eerder as 'n menslike konstruksie wat die resultaat van harde werk en verbeelding is (Cowie, 2005b:202).

Ter ondersteuning van 'n argument ook vir 'n sosio-kulturele perspektief tot assessering, voer Gipps (2002:73) aan dat, net soos die leerder en/of onderwyser binne 'n kulturele,

sosiale, materiële en tegnologiese opset fungeer wat probleme het maar ook maniere en bronne bied om oplossings te genereer, vind assessering ook in 'n sosio-kulturele opset plaas waarin dit enersyds as 'n probleem (bv. oorbeklemtoning van summatiewe assessering of die finale eksamen) gesien kan word of andersyds as 'n manier om leer te ondersteun. In plaas daarvan dat assessering (vir leer) beskou word as 'n ekstern-geïnisieerde proses wat formeel geïmplementeer word, word dit beskou as 'n sosiale proses en 'n sosiale produk wat dit inbed in die sosiale en kulturele lewe van/in die klaskamer. Gevolglik kan kennis gesien word as bekwaamheid in aktiwiteite wat betekenisvol is vir die besondere groep waartoe die betrokke leerders behoort. Cowie (2005a:140) wys ook op die onderstaande:

Seen in this way, methods of assessment are simply practices which develop patterns of participation that subsequently contribute to pupils' identities as learners and knowers. Pupils therefore have an active role in assessment as people who can 'negotiate, shape and reflect on their participation and non-participation.

Alhoewel James (2006:57) van mening is dat assessering binne dié perspektief tot op hede swak gekonseptualiseer is, identifiseer Gipps (2002:74) vier addisionele aspekte wat geskoei is op interpretasies van die werke en idees van Vygotsky (1978) en wat binne 'n sosio-kulturele perspektief van belang kan wees:

- Die gebruik en internalisering van instrumente en (eksterne) ondersteuning is van die kernelemente in Vygotsky se beskouing van die ontwikkeling van verstandelike funksies. Assessering is die praktyk wat geleenthede behoort te skep vir dit om te gebeur sodat leerders (en onderwysers) “beste prestasie eerder as *tipiese* prestasie” (Gipps, 2002:74) kan lewer. Maar hierdie prosesse impliseer 'n bereidwilligheid tot samewerking tussen die leerder en die assessor. Gesien teen hierdie agtergrond is dit betekenisvol om te beseft dat huidige graad 10-Geografie-leerders in die VOO-band in die kwartaallikse eksamens en dié aan die einde van die jaar – wat steeds as die belangrikste ten opsigte van bevordering beskou word – ontnem is van die gebruik van hierdie hulpgereedskap en ondersteuning van kundige ander persone wat uiteindelik gestalte gee aan “*tipiese* prestasie”. Hierteenoor bied DASS, wat veronderstel

is om op meer assessering vir leeraktiwiteite gebaseer te wees, aan leerders (veral dié uit minderheidsgroepe) die kans om in samewerking met die onderwyser en met minder angs hulle “beste prestasie” te lewer om te demonstreer wat hulle ken, verstaan en kan doen.

- *Assessering binne sosiale (groep-) opset* bied volgens Glasner en Silver (1994:412-413) aan leerders die geleentheid om waar te neem hoe ander redeneer en werk en so kry hulle terselfdertyd ook terugvoer op hulle eie pogings. Deur wat Gipps (2002:76) “gestandaardiseerde wenke” noem, word leerders in die samewerkingsproses ondersteun in die ontwikkeling en bevestiging van hulle eie bekwaamhede. In hierdie opset, waar ’n leerder se “prestasie” sosiaal gesitueerd is, behoort die leerder in groepskonteks en nie net ten opsigte van die leerder self nie geassesseer te word. Dit het verder ook implikasies vir die maak van geldige afleidings oor die leerder se vordering in die konteks van die bepaalde groep waarin hy/sy werk. Waar leerders egter individueel eksamens of gestandaardiseerde toetse skryf, is die klem volgens Lave en Wenger (1991:112) eerder op die ruilwaarde van leer (wat betref sosiale status en akademiese vordering ten opsigte van ander leerders) as op die gebruikswaarde (met ander woorde leer om te weet) daarvan. Vandaar Lave en Wenger (ibid) se beskouing dat die skryf van toetse en eksamens eintlik ’n nuwe parasitiese praktyk is waarin gepoog word om die ruilwaarde van leer onafhanklik van sy gebruikswaarde te verhoog.
- Die *assesseringsverhouding* tussen onderwyser en leerder, wat op verskillende maniere gekonstrueer kan word, is van kardinale belang in die leerproses. In tradisionele assessering is die onderwyser in ’n “magsposisie” omdat hy/sy die taak ontwerp en die assessering (evaluering) doen terwyl die leerder aan die ontvangkant is en die taak moet voltooi. Hedendaags is daar egter ’n al groter betoeg vir assessering as leer in die vorm van self-assessering (Dann, 2002:73-153), wat juis die hiërargiese aard van die onderwyser-leerderverhouding afbreek aangesien die leerder self hierin ’n rol het, naamlik die bespreking en onderhandeling van kriteria en uitkomst van die assessering. Taylor, Fraser en Fisher (1997) gebruik die nosie van ope diskoers as ’n basis waarop

kommunikasie gerig op 'n wedersydse begrip en respek vir die sienings van andere gebou behoort te word. Taylor et al. (1977:295) voer aan dat ope diskoers aan leerders die geleentheid bied om:

1. met die onderwyser ooreen te kom oor die aard van hulle leeraktiwiteite;
2. deel te neem aan die bepaling van assesseringskriteria en self- en portuurassessering;
3. betrokke te raak in kollaboratiewe en oop ondersoek met medeleerders; en
4. deel te neem aan die rekonstruksie van die sosiale norme in die klaskamer.

Ope diskoers behoort dus by te dra tot 'n situasie waarin 'n leerder-onderwyserverhouding gevestig kan word en waarin mag ook *in* die leerder gesentreer is en nie net *oor* die leerder nie. Hierdie aspek van mag manifesteer op verskillende maniere ook ten opsigte van terugvoer. In navorsing deur Tunstall en Gipps (in Gipps 2002:78) identifiseer hulle twee soorte beskrywende terugvoer wat geassosieer word met (formatiewe) assessering vir leer:

- a) *Spesifisering van dit wat bereik is en van vordering*: in dié geval behou die onderwyser beheer en mag aangesien hy/sy op grond van spesifieke kriteria bepaal wat die gehalte van die werk is en ook uitspel hoe dit verbeter behoort te word.
- b) *Konstruering van prestasie en die weg vorentoe*: hier deel die onderwyser en die leerder die mag en verantwoordelikheid omdat beide betrokke is by die assessering van die werk. Kriteria (spesifiek en nie-spesifiek) word gebruik om wat beskou word as “onvoltooide werk” te evalueer en gesamentlik te besluit oor die volgende stappe om leer en vordering te verseker. Die onderwyser as fasiliteerder skep geleenthede en bied strategieë waarmee die leerder dus verantwoordelikheid neem vir selfregulering van leer en ontwikkeling. Die vestiging van so 'n verhouding wat volgehoue leer sal verseker, word egter nog in die literatuur bevraagteken. Perrenoud (1998:87) voer aan:

The regulation of the activities of pupils is easier to validate, since the teacher can immediately observe the results of his or her contribution. The question is to see whether this regulation of activities guarantees the regulation of the learning process itself.

- Die rol van assessering in identiteitsvorming volgens Gipps (2002:80) speel die publieke aard van vraagstelling en terugvoer in die klaskamer asook die dinamiek van die leerder-onderwyserverhouding 'n sleutelrol in identiteitsvorming. Algaande leerders in die skoolkonteks aan assesseringspraktyke blootgestel word, beïnvloed dit die vorming, behoud en verandering van die identiteit (akadies en/of sosiaal) van die leerder. Juis omdat assessering vir leer onder andere terugvoer oor die ware vermoëns of vlak van werkverrigting van 'n leerder behels, het dit ten aanhore van klasmaats 'n betekenisvolle impak op hoe 'n leerder hom-/haarself sien. Dit is hoekom Bernstein (in Gipps, 2002:80) beweer dat die onderwyser se deurlopende klasgebaseerde assessering van die leerder moontlik meer impak op identiteitsvorming kan hê as die uitslae van gestandaardiseerde toetse of eksamens. Net so kan 'n oorwegend normverwysende assesseringsregime met sy vergelykings- en kompetisie-elemente tot 'n negatiewe identiteitsbeeld lei indien die vergelyking ten opsigte van ander leerders nie goed is nie.

Met inagneming van bostaande bespreking, het hierdie beskouings van leer en die geassosieerde onderrigpraktyk(e) volgens Claxton (2002:24) 'n kragtige en direkte invloed op die ontwikkeling van die leerder se epistemiese (aspekte van 'n persoon se samestelling wat verband hou met die maniere waarop hy/sy leer en weet) mentaliteit en identiteit. Hy verklaar laasgenoemde twee konsepte soos volg:

- ... *'epistemic mentality' refers to someone's accumulated ways of knowing, learning strategies and styles, and their habits of mind.*
- ... *'epistemic identity' refers to the person's view of themselves as a learner and knower: what they are good and bad at learning; what is worth knowing; what say they have in the generation and evaluation of knowledge and expertise, and so on."*

Assessering *vir* leer is 'n sosiale proses waarin die epistemiese mentaliteit en identiteit die sosiale produk is. Die sukses van assessering *vir* leer is ingebed in die mate waartoe die verworwe epistemiese mentaliteit en identiteit die leerder in staat stel om die geleentheid wat die assesseringsmomente bied, effektief te gebruik om leer maksimaal en volhoubaar te bevorder. Uit die voorafgaande bespreking is dit egter duidelik dat die assessering *vir* leer-proses kompleks en multidimensioneel is. Soos Carless (2007:57) sê: *It is about grading and about learning; it is about evaluating student achievement and teaching them better; it is about standards and invokes comparisons between individuals; it communicates explicit and hidden messages.* Gevolglik bring assessering *vir* leer beide spanning en kompromieë teweeg, maar 'n sosio-kulturele perspektief skyn 'n bruikbare wyse te wees waarop beide die proses en die produk beskryf en verklaar kan word. Alhoewel James (2006:57) van mening is dat die perspektief nog swak gekonseptualiseer is, is daar in die literatuur heelwat navorsingsverslae waar aspekte van assessering vanuit 'n sosio-kulturele perspektief nagevors is (Cowie, 2005a:137-151; Fottland en Matre, 2005:503-521).

3.7 Onderwyser-leerderinteraksie en die rol van mag

Die '*scaffolding*' of gestruktureerde leerondersteuning van leergerigte interaksie(s) op die sone van proksimale ontwikkeling tussen die onderwyser en die leerder is grotendeels die produk van mag of energie wat in die interaksie belê word voordat leer kan plaasvind. (*Mag* word hier nie in 'n politieke of fisiese sin gebruik nie, maar in terme van bereidwilligheid om betrokke te raak in die onderrig- en leerprosesse). Dit is egter die hoop dat die mag of energie of moeite, gesien as komende hoofsaaklik van die onderwyser, in die bereiking of bevredigende hantering van die tersaaklike leeruitkomstige getransformeer sal word. O'Brien en Guiney (2001:109) voer egter aan: *In these highly differentiated interactions most of the energy transformation (not most of the input) from teaching into fully grounded learning, is enabled on the learner side of the interaction.* Die algemeen aanvaarde siening dat leer en onderrig onderwysgedrewe is, het dus beperkte meriete. Wat skynbaar groter waarheid inhou, is dat beide onderwyser en leerder instrumenteel is in die suksesse van die

gestruktureerde leerondersteuning ('scaffolding') op die sone van proksimale ontwikkeling.

Alhoewel daar, veral in vroeëre skooljare 'n groter natuurlike geneentheid tot leer is wat gewoonlik die ontwikkelingsmylpale in daardie jare volg, is daar ander eksterne en interne faktore wat in die hoërskooljare (waarop hierdie studie fokus) 'n groter bepalende rol speel. Waar die onderwyser- en leerderenergie ewe effektief is, is daar die verwagting dat leer kan en sal plaasvind. Dit kan egter ook gebeur dat die interaksies, weens verskeie redes, gekenmerk word deur ontoeltreffendheid. As verklaring vir laasgenoemde scenario voer O'Brien en Guiney (2004:111) aan:

... it can appear that the teaching energy stays as teaching and is inefficiently transformed or translated into learning by the learner or learners. It does not become intimate learning for them. This can lead to exasperation on the part of the teacher, at which point emotions may come to the forefront which can result in learners being blamed for what are perceived as deficiencies within them – a deficit model.

So 'n uitgangspunt is egter aanvegbaar omdat dit die aanname maak dat leer afhanklik is van onderrig. Dit is juis omdat daar hedendaags aanvaar word dat leerders self kennis kan konstrueer (soms met 'n kundige ander se ondersteuning) dat leerders in die konteks van assessering vir leer aangemoedig word om verantwoordelikheid vir hulle leer te neem deur self- en portuurassessering te doen.

Dit wil gevolglik voorkom asof leerprosesse en –strategieë, soos assessering vir leer, alhoewel hoofsaaklik deur die onderwyser geïnisieer, ondergeskik is aan die mag of bereidwilligheid wat deur die leerder uitgeoefen word. In die konteks van die twee soorte assessering-vir-leerpraktyke (Pryor en Crossouard, 2005) soos vroeër bespreek, skyn dit asof 'n onderwyser-leerdersituasie gekenmerk deur divergente assessering vir leer meer akkommoderend is ten opsigte van 'n opset waarin energie en/of mag tussen 'n onderwyser en leerder in 'n gelyker mate doeltreffend kan wees. Leerders word hier, anders as in 'n situasie van konvergente assessering vir leer, nie net gesien as ontvangers van assessering nie, maar ook as inisieerders daarvan.

3.8 Rasionaal vir 'n sosio-kulturele perspektief op assessering-vir-leer in die navorsingsprojek

In 'n latere uitbreiding of verandering op die vroeëre konseptualisering van die twee heuristiese benaderings tot assessering vir leer (Torrance en Pryor, 1998:153) voer Pryor en Crossouard (2005) aan dat nog 'n teoretiese implikasie vir divergente assessering vir leer 'n aanpassing tot 'n sosio-kulturele siening van leer is, waarin die belangrikheid van die konteks erken word. Dit is volgens hierdie perspektief van assessering vir leer dat baie van die sosiologiese probleme van leer die hoof gebied word aangesien sosiale reëls wat die leerkonteks beheer, geproblematiseer en opgeklaar word. Voorts is dit ook die konteks waarbinne leerders met hulle eiesoortige sosiale werklikhede deur 'n meer kundige ander binne kurrikulum- en skoolkonteks ondersteun word ten einde hulle volle potensiaal te bereik. Wanneer daar dus navorsing oor assessering vir leer gedoen word, gaan dit nie net om die gehalte van die produk nie, maar ook oor die gehalte van die eintlike produksieproses.

Volgens Bell (2005:49) kan die onderstaande vier hoofdoelwitte as kenmerkend van die verskillende denkstrome oor 'n sosio-kulturele siening van leer gesien word:

- a) Die hoofdoel van 'n sosio-kulturele siening van leer, denke en die verstand gaan om verklaring van die menslike geheueprosesse wat die essensiële verhoudings tussen verstandspesesse en sosiale, kulturele en institusionele omgewings daarvan erken. So byvoorbeeld is die doel van 'n sosio-kulturele siening van leer om uit te lig hoe sosiale praktyke, soos taal, bepaal hoe en wat leerders dink en leer, want leer word bepaal deur die totaliteit van wat in 'n klaskamer gebeur en nie net dit wat in 'n leerder se kop plaasvind nie. Wat 'n leerder dus in 'n Geografieklassal leer, is nie net hoe die individuele leerder betekenis geskep het nie, maar ook die konteks waarin dit plaasgevind het. Vir Nuthall (1997:711) plaas dit 'n fokus op ... *the culturally embedded nature of the classroom processes and the central role that cultural norms and artefacts play in structuring the learning and the way we view learning*.
- b) Betekenis is sentraal tot 'n sosio-kulturele benadering en daarom word die verstand eerder as die brein te beklemtoon. Omdat denke gesien word as

gesitueerde, verspreide of bemiddelde (mediated) aksie, word die verstand as sosiaal verspreid gesien, eerder as bloot kognisie of breinprosessering. Dit sluit onder andere sielkundige verskynsels soos geestesprosesse, die self, emosies en intensies in. Geografie-onderwysers, soos alle ander onderwysers, werk dus in die onderrig-leersituasie met leerders se verstand eerder as slegs met hulle breine.

- c) Sosio-kulturele benaderings neem beide die individuele en die sosiale aspekte van leer in ag aangesien dit die verhouding van enersyds die menslik-geestelike funksionering en andersyds die kulturele, institusionele en historiese situasies waarin die funksionering plaasvind, verklaar. Leer (in Geografie) sal dus beide individuele betekenisvorming sowel as die sosiale gegewe en werklikhede van die skool en die onderwysgemeenskap(pe), insluit. Alhoewel assessering per se op die individuele leerder gefokus is, kan dit nie losgemaak word van die sosio-kulturele dimensies wat teenwoordig is in die beplannings-, uitvoerings- en terugvoerfasies nie. Hiermee saam moet ook die sosio-kulturele bagasie wat beide die onderwyser en leerder(s) na die klaskamer bring, in verrekening gebring word. Dit is hoekom Bell (2005:51) aanvoer dat die sosio-kulturele perspektiewe van leer aanklank vind by die teoretisering oor assessering vir leer, *because teachers and learners do attend to the social aspects of learning in the classroom, even though the education system as a whole (and in particular, assessment) focuses on the individual.*
- d) Al die denkstrome toon verder ook 'n metodologiese besorgdheid oor die eenheid van analise. Volgens Wertsch (1991) is menslike aksie as eenheid van analise om beide die individuele en sosiale aspekte van leer (en assessering) te bestudeer meer effektief as om konsepte, linguistiese en kennisstrukture of houdings wat tipies in die Sielkunde aangetref word, as eenhede van analise te gebruik. Tog kan van laasgenoemde aspekte gebruik word in 'n ontleding van menslike aksie. Die eenheid van analise vir navorsing en teoretisering oor leer het met verloop van tyd verander soos Perkins (in Bell, 2005:52) dit stel: ... *the unit of analysis has changed from the 'person-solo' to the 'person-plus (the surroundings).*

Navorsing oor assessering vir leer as integrale deel van onderrig en leer kan gevolglik nie net op die praktyk of onderrigstrategie alleen fokus nie. Teen die agtergrond van Geografie-onderwys in die betrokke vier skole kan laasgenoemde nie geïsoleer word van byvoorbeeld eksterne agente, situasies en strukture betrokke in die proses nie. Dit behels ook die sosiale aspekte wat die agentskap van beide onderwyser en leerder (asook ander leerders en persone wat deel is van die onderrig-leersituasie) informeer. Daar is egter ook ander kurrikulum- of didaktiese aspekte wat 'n grootse rol speel, byvoorbeeld die bepaalde pedagogie wat die klaskamergebeure rig, die leeromgewing wat geskep word en die betekenisvolheid of waarde van dit wat geleer word en die impak van onderwysbeleid en agente van die Wes-Kaapse en Nasionale Onderwysdepartemente.

3.9 Samevatting

Die teoretiese vertrekpunte soos gestel in hierdie en die vorige hoofstuk, verteenwoordig die bril waardeur ek die aard en gebruike van assessering vir leer in die vier skole wou ondersoek. Gipps (in Bell, 2005:143) wys daarop dat, indien 'n sosio-kulturele perspektief gebruik word, die onderstaande implikasies ingesluit behoort te word:

- (formatiewe) assessering vir leer kan net werklik ten volle verstaan word indien die sosiale, kulturele en politieke kontekste in die klaskamer in berekening gebring word;
- die assesseringspraktyk reflekteer die waardes en kultuur van die klaskamer, en veral dié van die onderwyser;
- assessering is 'n sosiale praktyk wat binne die sosiale en kulturele norme van die klaskamer geskep word;
- dit wat geassesseer word, het sosiale en kulturele waarde;
- die sosiale en kulturele kennis van die onderwyser en leerders sal hulle response op assessering medieer;
- 'n onderskeid moet gemaak word tussen wat 'n leerder tipies kan doen en beste vertoning/prestasie;

- formatiewe assessering vir leer behoort leerders terugvoering oor die assesseringsproses self te gee ten einde hulle in staat te stel om self- en portuurassessering te kan doen; en
- onderwysers en leerders behoort oor die assesseringsproses, die -kriteria en dit wat as aanvaarbare kennis beskou word, te onderhandel.

Die konsepte en kenmerke van die struktuur en prosesse betrokke by assessering vir leer soos bespreek, vorm daarom 'n gedeeltelike verwysingsraamwerk wat waarskynlik sal verander soos die navorsing vorder. Ek poog dus om doelbewus teoreties sensitief te wees ten einde dit moontlik te maak om teorie te konseptualiseer en te formuleer soos die data beskikbaar raak (Glaser en Strauss, 1967).

Die teoretiese raamwerk wat hier gebied word, is gekonseptualiseer in die konteks van hoofsaaklike eerstewêreldlande met hoofsaaklik 'n Europese kulturele konteks. Ek sou wou aanneem dat die aard en doel van onderrig, assessering en leer fundamenteel dieselfde regoor die wêreld behoort te wees. Wat egter verskil is die konteks (sosiaal, ekonomies, polities, kultureel) waarteen dit geskied. Gevolglik is die benadering en hantering van sekere onderwysaspekte wat in die Suid-Afrikaanse konteks plaas vind, nie noodwendig dieselfde soos toegepas in ander kontekste nie.

Verder noem Glaser en Strauss (1967:46) ook dat die teoretiese sensitiwiteit van 'n navorser deur twee ander eienskappe beïnvloed word: *First, it involves his (sic) personal and temperamental bent. Second, it involves the ... ability to make something of the insights.* Ten opsigte van die eerste eienskap is ek intens bewus daarvan dat my voormalige betrokkenheid by die beplanning, beleidmaking en heropleiding van onderwysers vir die implementering van die UGO-benadering in Suid-Afrika my 'n bepaalde uitkyk op die lewering van kurrikulum op hierdie tydstip in Suid-Afrika gee. Die feit dat ek die skryfproses van die nuwe kurrikulum vir Geografie, wat van 2006 af in graad 10 geïmplementeer word, gelei het, dra daartoe by dat ek met bepaalde verwagtinge na die klaskamer kom, wat nie noodwendig so in die beleidsdokumente na vore kom of in die opleidingsprogramme so aan onderwysers oorgedra word nie. Maar, dit is juis in die diepe besef daarvan dat ek sover moontlik bewus sal wees van moontlike vooroordeel en dat ek sover moontlik daadwerklik sal poog om te verhoed

dat dit my waarnemings en bevindinge sal beïnvloed. Ten opsigte van die tweede eienskap, sal net die finale navorsingsverslag 'n oordeel kan vel.

Ten einde die huidige onderrig-, assesserings- en leerpraktyke in Geografieklasse beter te verstaan, is die doel met die volgende hoofstuk om 'n historiese perspektief te ontwikkel sodat 'n beter begrip ontwikkel kan word. Die oorsprong van baie van die huidige praktyke in Geografieklasse, byvoorbeeld, is nie alleenlik die gevolg van onlangse kurrikulumveranderinge nie, maar dit het ook 'n lang historiese aanloop. Om dus die aan- of afwesigheid van assessering *van* leer in hedendaagse Geografieklasse meer genuanseerd te verstaan, is dit belangrik dat kennis geneem word van prosesse wat oor tyd op huidige praktyke 'n invloed gehad het.

HOOFSTUK 4

GEOGRAFIE-ONDERWYS EN ASSESSERING IN SUID-AFRIKA

4.1 Inleiding

Uit die literatuur oor assessering waarna in meer besonderhede in hoofstukke 2 en 3 verwys is, is dit duidelik dat die argument versterk word dat assessering as integraal tot kurrikulum, onderrig en leer beskou word. Om 'n antwoord op die navorsingsvraag van hierdie studie te ontwikkel, verg nie net dat die assesseringspraktyke in die vier gevalle soos dit vandag manifesteer, bestudeer sal word nie, Veeleerder reflekteer hierdie hoofstuk 'n poging om te probeer verstaan hoe die Geografiekurrikulum as 'n sosiale konstruk en verwante onderwyspraktyke verstaan kan word as historiese konstruksies wat met sosiale, ekonomiese en politieke gebeure in 'n bepaalde ruimte en tyd, in dié geval Suid-Afrika en die wêreld (veral Brittanje), oor die afgelope bykans honderd jaar verband hou. Giroux (1988:120) met verwysing na Frere voer aan dat 'n historiese perspektief 'n tweeledige doel het:

- a) *... it reveals in existing institutions and social relations the historical context that informs their meaning and the legacy that both hides and clarifies their political function.*
- b) *[our] sedimented histories ... constitutes who we are as historical and social beings.*

In hierdie sin word 'n historiese perspektief volgens Giroux (1988:120) dialekties omdat dit gebruik word om te onderskei tussen die hede as 'n gegewe en die hede ook as bevattende emansipatoriese moontlikhede. 'n Genuanseerde begrip van hoe Geografie-kurrikula en -praktyke oor tyd verander het, is dus vir die studie van belang omdat dit help om die huidige praktyke in Geografieklasse te verstaan, maar ook om 'n nuwe taal en nuwe vorme van rasionaliteit (Giroux, 1988:18) te ontwikkel om individuele en sosiale emansipasie binne die konteks van assessering te bevorder deur die moontlikhede wat daarin opgesluit lê, aan te gryp.

Volgens die Nasionale Onderwyskoördineringskomitee (NOKK) (1992:1) staan kurrikulum sentraal tot die onderwysproses en sluit dit die onderstaande aspekte in:

- *the aims and objectives (critical and developmental outcomes) of the education system as well as the specific goals of schools;*
- *the selection of content to be taught, how it is arranged into subjects, programmes and syllabuses, and what skills and processes are included;*
- *ways of teaching and learning, and relationships between teachers and learners (pedagogy); and*
- *the forms of assessment and evaluation which are used.*

In die literatuur is daar verskeie sienings van kurrikulum, maar dié omskrywing deur die NOKK is, met inagneming van die feit dat die komitee instrumenteel was in die aanvanklike beplanning van die post-apartheid- onderwysstelsel, vir die studie van belang. Enersyds beklemtoon die komitee se siening die rol van pedagogie as sentraal tot kurrikulumlewering waarin die verhouding tussen onderwysers en leerders beklemtoon word. Andersyds word assessering (en evaluering) steeds as apart van onderrig en leer gekonseptualiseer wat 'n ingesteldheid reflekteer wat kenmerkend was van die onderwysbestel voor kurrikulumtransformasie.

Hierdie hoofstuk het daarom ten doel om 'n kritiese ontleding te maak van die ontwikkeling van Geografie-onderwys in Suid-Afrika, die aard daarvan en wie of wat tot sodanige ontwikkeling aanleiding gegee het. Alhoewel daar in hierdie hoofstuk hoofsaaklik op Geografie-onderwys in die hoërskool gefokus word, is daar in Suid-Afrika 'n onlosmaaklike band tussen Geografie-onderrig op skool en dié op universiteitsvlak. Tesame hiermee is die ontleding van die wyse waarop sillabusse en kurrikula en die gepaardgaande doelstellings/uitkomstes oor tyd verander het belangrik, aangesien dit 'n begrip van die huidige assesseringspraktyke kan bied op grond waarvan die aard en gebruik van formatiewe assessering sinvol nagevors kan word.

Die Geografie-sillabusse wat in die hoofstuk bespreek word, is deel van 'n groter kurrikulum wat nooit neutraal is nie, maar wat bepaalde sosiale en politieke dimensies het. Eersgenoemde weerspieël die impak van strukture en agentskappe aktief binne bepaalde tyd-ruimtelike kontekste. Die manier waarop inhoud, onderrig en assessering

in 'n skoolkurrikulum georganiseer is, is 'n sosiale aktiwiteit gerig op die lewering van 'n sosiale produk. Die NOKK (1992:2) ondersteun dié aanname as hulle daarop wys dat:

The curriculum is not a 'thing', but embodies social relationships. It is drawn up by particular groups of people; it reflects particular points of views and values; it is anchored in the experiences of particular social groups; and it produces particular patterns of success and failure.

Wat dus in die vak ten opsigte van die konseptuele, of ten opsigte van vaardighede asook relevansie as belangrik beskou word, is sosiaal beïnvloed en is dinamies as gevolg van veranderende behoeftes, ideologieë en verwagtings. Teen hierdie agtergrond kan die kurrikulum nooit losgemaak word van die magsdinamiek in die betrokke samelewingskontekste nie. 'n Kurrikulum is dus enersyds kontekstueel en andersyds histories gefundeer.

Vir Cornbleth (1991:85) is ... *the isolation of curriculum from its multiple, interacting contexts ... an absurdity*. Die kurrikulum, en hier spesifiek die Geografiekurrikulum vir skole in Suid-Afrika, kan nie begryp word nie tensy dit teen die agtergrond van die heersende magsdinamiek gesien word. Die belangrikheid van 'n historiese benadering tot die kurrikulum word verder onderskryf deur Pinar, Reynolds, Slattery en Taubman (1995:69) as hulle aanvoer dat: *To begin to understand curriculum comprehensively it is essential to portray its development historically.*

4.2 Historiese perspektief op veranderinge in Geografie-onderwys

In een van die gesaghebbende Geografie-onderwystekste die afgelope dekade oor kurrikulumverandering in Engeland, *Teaching and Learning Geography*, wys Tilbury en Williams (1997:3) daarop dat

... there has never been a period of stability in geographical education: reform and innovation are the buzz words rather than consolidation and entrenchment. Through all the changes, whether they are external or internal to the school in origin, the professionalism of the individual teachers in primary and secondary schools is crucial if an appropriate

blend between the continuing principles underpinning good geographical education and innovations is to be achieved.

Die situasie in Suid-Afrika is soortgelyk, aangesien Geografie-onderwys volgens Ballantyne (1987:3) tradisioneel sterk onder die invloed van onderwysers in en uit die Verenigde Koninkryk gestaan het. In Suid-Afrika self was daar verskeie beïnvloedende gebeure en faktore wat die aard van Geografie-onderwys struktureel oor tyd verander en vernuwe het. As kundige agente in die onderwysomgewing is onderwysers self in staat om die klaskamerpraktyk vir Geografie-onderwys te verander of in stand te hou. Tot watter mate hierdie prosesse egter die pedagogie van onderwysers verander het ten einde gehalteontwikkeling van vaardighede, kennis, waardes en houdings in leerders te ondersteun, is nie duidelik nie. Dit is juis een van die vrae wat hierdie studie ten opsigte van veral die huidige situasie wil beantwoord.

Ek wil dit stel dat die beskikbare literatuur hoofsaaklik nie-swart Geografie-onderwys in Suid-Afrika weergee, maar dat ek ten volle daarvan bewus is dat die interpretasie in hierdie hoofstuk in verskeie opsigte nie die onderwysbelewensisse van swart Suid-Afrikaners oor tyd genoegsaam weerspieël nie. In van die enkele werke wat wel hierdie aspekte aanraak, stel Levy (Wesso & Parnell, 1992:187) dit so: *Education for blacks was left to various missionary societies; the scholars were taught religion, basic skills, and a little handiwork. No set course of instruction were followed, but there are indications that some form of geography was taught.* Hierdie situasie het sedert die 1940's verbeter, maar eie aan die ideologie van die politieke magshebbers was verskillende Suid-Afrikaanse rasgroeperinge onderwerp aan verskillende kurrikula.

4.3 Veranderinge in die aard van Geografie op universiteitsvlak

Die verhouding van Suid-Afrikaanse universiteite se Geografiedepartemente en Geografie-onderwys op (hoër)skoolvlak is nie net ingebed in die feit dat die universiteitsdepartemente enersyds die voorsieners van Geografie-onderwysers of andersyds verskaffer van verdere onderrig en opleiding in die dissipline is nie. Die navorsing aan universiteite in die dissipline asook die reaksie van laasgenoemde op vraagstukke in Suid-Afrika en die wêreld vind deur afgestudeerde (onderwys)studente

of akademi se betrokkenheid neerslag in die aanbieding van die vak op skool. Dit is juis die veranderinge in die aard van die dissipline daar wat 'n groot invloed het op die uitkomst (doelstellings) van skool-Geografie. In hierdie gedeelte word belangrike veranderinge oor tyd in die aard van Geografie-onderwys aan universiteite wat 'n invloed op die soort Geografie-onderwys op (hoër)skoolvlak gehad het, uitgewys.

Die gestruktureerde Geografiepraktyk en die versameling van kennis in leersfere soos kartografie, topografiese beskrywing en verdrae oor die vondse van ontdekkingsreise is gewortel in die vroegste tye. Dit was die tydperk van die Antieke Geografie waar die primêre doel was om die ligging van oppervlakteverskynsels, wat veral in lewensbehoefte kan voorsien, te kan vasstel en beskryf (Neethling, 1999:11). Later in hierdie tydperk het georganiseerde Geografie-onderwys in Suid-Afrika relatief vroeg bestaansreg gekry toe dit in 1839 as 'n skoolvak in primêre skole in die destydse Kaapkolonie ingevoer is (Wesso & Parnell, 1992:187). Aanvanklik was die invloed van onderwysers uit die Verenigde Koninkryk die hoofbron van gekwalifiseerde onderwysers aangesien min nuut opgeleide onderwysers in Suid-Afrika beskikbaar was. Hierdie proses is egter aan bande gelê deur die gebeurlikhede van die Eerste Wêreldoorlog.

Geografie in Suid-Afrika is in 1916 as 'n universiteitsdissipline en in 1918 as skoolvak vir die matrikulasiesertifikaat aanvaar (Wesso & Parnell, 1992:190). Professionele Geografie as 'n dissipline is in die vroeë 19de eeu as 'n holistiese wetenskap op tersiêre vlak gevestig en was georganiseer met inagneming van ses hoofdimensies van die menslike omgewing – die natuurlike omgewingsopset, die ekonomiese, demografiese en kulturele onderbou, sosiale strukturering en die politieke raamwerk. Volgens Fairhurst et al. (2003:17) het hierdie grondslag gelei tot die twee primêre kennisafdelings, naamlik Fisiese en Menslike Geografie. Hierdie moderne Geografie is nie net in die werke van Alexander von Humboldt en Karl Ritter beskryf nie, maar dit is ook verklaar en daar is na oorsaaklike verbande tussen geografiese verskynsels en prosesse gesoek.

Die hegte verbintenis van Geografie met die natuurwetenskappe het gelei tot die nosie van omgewingsdeterminisme – die opvatting dat menslike aktiwiteite deur fisiese en

biologiese verskynsels bepaal word. Volgens Wesso en Parnell (1992:191) het Afrikaanssprekende universiteite, alhoewel hulle *Empire education* verwerp het, tog met omgewingsdeterministiese Geografie geïdentifiseer, omdat dié vak raakpunte gehad het met die teorie van rasse-oorheersing wat toe die sosiale orde beheer het. Binne hierdie verklarende raamwerk het die streeks- of regionale paradigma as die derde primêre afdeling van die vroeëre dissipline ontwikkel met die doel om verwantskappe tussen verskynsels en prosesse in 'n streek te ondersoek (Graves, 1980:5). Laasgenoemde ontwikkeling is betekenisvol omdat dit juis streeksgeografie was wat veronderstel was om die holistiese onderbou aan die dissipline te bied. Volgens Fairhurst et al. (2003:29) is fisiese en menslike Geografie beskou as nomotetiese wetenskappe terwyl daar van streeksgeografie verwag is: *to integrate the phenomena studied in physical and human geography in explanatory synthesis of human-environmental relationships in distinctive world regions.*

Die neigings en veranderinge in die filosofiese beskouinge van Geografie het in die akademiese aanbod aan universiteite neerslag gevind. Tabel 6 toon hoe die voorgraadse kurrikulum aan Suid-Afrikaanse universiteite ten opsigte van die onderafdelings van die dissipline vanaf 1938 tot 2000 daaruit gesien het.

Tabel 6: Voorgraadse kurrikulum aan Suid-Afrikaanse universiteite, 1938-2000

JAAR	Streeks (%)	Fisiese (%)	Menslike (%)	Omgewings (%)	Vaardighede (%)	Streeks en Menslik (%)
1938	22	45	26	-	5	48
1960	26	35	25	-	14	51
1970	18	42	31	1	8	49
1980	9	40	41	6	3	50
1990	3	42	43	6	4	46
2000	1	26	38	21	17	39

Bron: Fairhurst et al. (2003:73)

By die ontleding van tabel 6 is daar interessante wendings oor tyd te bespeur in Geografie-onderwys aan universiteite. Die feit dat elkeen van hierdie veranderinge ook op een of ander manier in die skoolgeografie sillabusse gemanifesteer het, is egter betekenisvol. Van die veranderinge op universiteitsvlak is die onderstaande:

- Oor 'n tydperk van meer as sestig jaar was daar ná 'n aanvanklike toename in die insluiting van Streeksgeografie as deel van die kursusaanbod tot die 1960's, 'n drastiese afname. Ongeag die integrering van metodes wat navorsers in staat om tot 'n veel dieper en akademies deeglike streeksanalise te kom, het Streeksgeografie al minder deel van die akademiese Geografie-aanbod aan Suid-Afrikaanse universiteite uitgemaak. Terselfdertyd het die aanvanklike hoop dat Streeksgeografie gebruik kan word om integrasie tussen fisiese en menslike Geografie te verseker, getaan. Die akademiese Geografie-aanbod in die 1960's is ook gekenmerk deur 'n klemverskuiwing na die aard-ruimtelike benadering met die fokus op die ruimtelike patrone van verskynsels (ruimtelike analise). Afstand as veranderlike is hier gebruik om patrone te verklaar.
- Alhoewel fisiese en menslike Geografie oor die hele tydperk die vernaamste subdissiplines uitmaak, is daar 'n beduidende groei in geografiese tegnieke en vaardighede, soos die infasering van Geografiese Inligtingstelsels (GIS). Mosidi (1997:17) wys verder daarop dat daar groter spesialisering binne sekere subvelde soos GIS, hidrologie en geomorfologie plaasgevind het. In 'n sekere sin weerspieël dit die verandering wat in hoër onderwys aanwesig is met 'n klemverskuiwing van professionele onderwys na beroepsonderwys. Hierdie spesialisering met geassosieerde vaardighede is met die instelling van apartheid gebruik om wat Crush (1993:61) "race in space" noem, te vestig - dit is waar sekere rassegroepe sekere sosiale ruimtes okkupeer. So wys Barnard (2001:44) ook daarop dat toenemend meer Geografie-graduandi teen die 1960's deur regeringsdepartemente gebruik is *to plan grand and petty designs of apartheid*.
- Volgens Fairhurst et al. (2003:76) het Suid-Afrikaanse Geografie aan universiteite in sekere opsigte sterk onder die invloed van neigings en veranderinge in internasionale Geografie gebly. Hierdie tendens het volgens

Nicolau en Davis (2002:12) tot die laat 1970's voortgeduur. Een so 'n belangrike verandering was die toenemende beklemtoning en belang van omgewingstudie aan die Geografie-departemente van Suid-Afrikaanse universiteite. Alhoewel dit nie deur bestaande literatuur so geïnterpreteer word nie, het hierdie epistemologiese wending myns insiens 'n meer volhoubare alternatief gebied om die omgewingstudie-kennisbasis te gebruik om Fisiese en Menslike Geografie sinvol te geïntegreer. Na aanleiding hiervan het baie departemente aan universiteite hulle naam na Geografie en Omgewingstudies verander (Fairhurst et al., 2003:12). Nel (1998:7) voer verder aan: *This clearly reflects a reorientation in the subject's focus as well as realistic linkages to perceived research and vocational openings.*

Te midde van die epistemologiese verandering in die dissipline wat hoofsaaklik die gevolg van internasionale invloede was, het die Suid-Afrikaanse werklikhede veral ná die 1980's 'n ernstige aanspraak op die unieke ruimte-in-tyd-perspektief van die dissipline gemaak. Politieke opstand teen die apartheidsbestel en sy erge ongelykhede en menseregteskendings het die posisie van die dissipline bevraagteken. Volgens Kobayashi en Peake (2000:394) is Geografie diep ingebed in 'witheid'. Hulle skryf: *It is one of the disciplines that Europeans used to discover and define others and their worlds. And it is a discipline through which constructed social realities and ideologies are grounded and spatially organised.* Ramutsindela (2002:6) beweer verder dat hierdie 'witheid' 'n sosiale konstruksie is wat nie net Geografie en sy praxis onderlê is nie, maar ook deur die staatsideologie ingeburger is. Beavon en Rogerson (1981:174-175) beskryf die posisie van geografe tydens die tagtigs as tweeledig:

One reaction [has been] to retreat into a comfortable laager, cocooned by a web of concepts, categories and methods which serve not only to rationalize the existing status quo but to insulate the mind against staggering injustices of daily life in southern Africa. The second reaction begins by questioning the use of many existing models, theories, and modes of analysis which, when incorporated in southern African geography, slavishly imitate their application in Anglo-American geography.

Tog het die politieke gebeure en druk, binnelands en buitelands, gedien as die katalisator van die groot verandering in die dissipline op universiteits- sowel as

skoolvlak. In die laat tagtigs en die neëntigs, gemeet aan die aard van navorsingsuitsette van geografe, was daar volgens Nicolau en Davis (2002:13) 'n beduidende soeke na eie-ruimtelik- en eietyds-relevante Geografie wat onder andere die heropbou van die land en sy mense ter harte gehad het.

Voor die onderwystransformasie wat gerugsteun was deur die nuwe politieke bestel ná 1994, het Geografie-onderwys by 21 universiteite en 80 onderwyskolleges plaasgevind (Nel, 1998:7). Geografie-onderwys aan die universiteite was hoofsaaklik gerig op nie-swart studente wat gevolglik onderwysers in nie-swart primêre en hoërskole geword het. Die voorafgaande bespreking is belangrik in die studie aangesien al die onderwysers wat deel is van hierdie navorsingsprojek hulle onderwys en opleiding voor 1994 aan universiteite ontvang het – twee aan voorheen bevoordeelde en twee aan agtergestelde hoëronderwysinstellings. 'n Begrip van die tendense in Geografie op universiteit (meer spesifiek in die 1970's tot 1980's toe die onderwysers hulle universiteitsopleiding ontvang het) stel my as navorser in staat om die onderwysers se beskouinge van en praktyke in onderrig- en assessering van Geografie as gesitueerd te verstaan.

Met 'n beter begrip van wat op universiteitsvlak ten opsigte van Geografie gebeur het, fokus die volgende deel van die hoofstuk op die kurrikulum vir Geografie op skoolvlak.

4.4 Veranderinge in die aard van Geografie-onderwys op skoolvlak

Rawling (2000:100) voer aan dat daar 'n aantal faktore is wat noodsaaklik is ten einde 'n werkbare kurrikulumstelsel te ontwikkel en wat kan dien as 'n meganisme om onderrig en leer van 'n hoë gehalte in Geografie te verseker. Hierdie faktore word in tabel 7 uitgespel en is ook uitgedruk in vraagformaat soos gesien vanuit die perspektief van die onderwysers:

Tabel 7: Noodsaaklike faktore vir 'n werkbare kurrikulumstelsel

Faktore	Wat onderwysers behoort te weet
1. Doelwitte/Rasionaal	Wat word beskou as die vak se uitsonderlike doel in die kurrikulum? Hoekom behoort dit onderrig te word?
2. Kern idees/aspekte	Watter groot idees/aspekte of belangrike onderafdelings van die vak kan 'n organiseringsraamwerk bied?
3. Minimum inhoud	Is daar minimum nasionale vereistes vir die vak per graad en hoeveel vryheid word aan die onderwyser in die keuse van gepaste inhoud gegee?
4. Geïntegreerde benadering tot leer	Wat is die benadering tot leer? Hoe leer leerders om uit te vind in die vak? Hoe word dit met die ontwikkeling van kennis en vaardighede geïntegreer?
5. Uitkomste vir leerderprestasie	Watter uitkomste word ten opsigte van leerderprestasie verwag? Wat moet leerders ken, verstaan en by magte wees om te doen ná onderrig en leer in die verwagte inhoud?

Bron: Aangepas uit Rawling (2000:100)

Rawlings voer verder aan dat die implementering van 'n sillabus of kurrikulum enersyds ook afhang van advies oor kurrikulum- en assesseringsbeplanning en andersyds voorligting oor die gebruik van die vak om wyer kurrikulumdimensies soos deur die regering en die gemeenskap verwag, die hoof bied.

Hierdie faktore word in die onderstaande bespreking as 'n raamwerk gebruik waarvolgens die sillabusse en kurrikula van die verskillende tydperke onderskeidelik ontleed sal word.

4.4.1 Geografie-kurrikulumveranderinge voor kurrikulumtransformasie

Verandering en vernuwing van Geografie-kurrikula vir skole is iets wat oor die afgelope drie dekades gereeld in Suid-Afrika plaasgevind het. My interpretasie hiervan wil ek op twee maniere aanpak:

- a) 'n fokus op my eie ervaring daarvan, en
- b) 'n ontleding van Geografie (Aardrykskunde-sillabusse)

Persoonlik het ek vier veranderinge of vernuwings in verskillende hoedanighede beleef. Op hoërskool het ek Geografie-onderrig volgens die rasgebaseerde vir

Aardrykskunde-sillabus van die Departement van Kleurlingsake ontvang. Op daardie stadium was daar nie een sillabus vir alle Suid-Afrikaanse leerders nie en ek is as gevolg van die apartheidstelsel se klassifikasies aan die sillabus en finale eksamen van die Departement van Kleurlingsake onderwerp. Dit was juis die intense bewuswording in die sewentiger-jare oor die werklikheid van 'gutter education' (minderwaardige onderwys) wat beide myself en my onderwyser laat herbesin het oor wat dit eintlik is wat hy met ons as leerders deur Geografie-onderwys wou bereik. Ek het in die tagtigerjare op die Kaapse Vlakte begin skoolhou waar ek onder meer Geografie vir al die verskillende standerds onderrig het. Die sillabus was toe nog basies dieselfde as toe ek skoolgegaan het, behalwe dat gedeeltes wat enige negatiewe verwysing na ras (veral in die handboeke) sou hê, verwyder is. As 'n verdere verfyning van die apartheidbestel het ons (onderwysers, leerders en sillabusse) toe onder die Raad van Verteenwoordigers gersorteer. Later, sedert 1996, is die kernsillabus geprovisialiseer en het ek as dosent onderwysers daarin opgelei en ook Geografie-onderwysers in die Bellville-streek as kurrikulumadviseur ondersteun. Wat egter vir my betekenisvol was, is dat daar te midde van al die veranderinge eintlik min verander het in soverre dit die praktyk van Geografie-onderwysers aangaan.

Veranderinge in Geografie-onderwys strek egter oor 'n veel langer tydperk as wat ek beleef het. Wat ek ervaar het, is eintlik die produk van prosesse lank voor my tyd. Om daarom Geografie-onderwys en die gepaardgaande praktyke te verstaan, gaan ek poog om 'n ontleding van Geografie-onderwys oor tyd en met in agneming van bogenoemde faktore te doen.

4.4.1.1 Geografie-onderwys in die 1940's in Suid-Afrika

Daar bestaan baie min literatuur oor die ontwikkeling van Geografie-onderwys in Suid-Afrika. Van die belangrikste bronne wat wel inligting bied oor die vroeë jare is 'n ongepubliseerde doktorsale proefskrif van D.P. Botha aan die Universiteit van Suid-Afrika. Volgens Botha (1948:8) kan Geografie in Suid-Afrikaanse (laer)skole voor die Eerste Wêreldoorlog (1914-1918) hoofsaaklik as beskrywende feite- en plekaardrykskunde beskryf word. Die hoofdoelwit van die onderwys toe was die memorisering van lang reekse name en feite sonder enige verwantskap met

natuurkundige toestande. Botha stel dit verder dat daar teen 1915 nog twee strominge, naamlik die Menslike en Fisiese Geografie, bygekom het. Geografie-onderwys het ná 1920 groot ontwikkeling getoon, veral as gevolg van verbetering en groter produksie van handboeke, die opstel van moderne leerplanne en aanvullende leesboeke en voorrade wat aan skole verskaf is. Gesien teen die agtergrond van die sosio-politieke bestel op daardie tyd, kan aangeneem word dat hierdie genoemde ontwikkeling net aan nie-swart skole plaasgevind het.

Botha (1948:10-15) kategoriseer die doelstellings van Geografie-onderwys in skole toe soos volg:

- *praktiese of direkte doelstelling*: die verkryging van die nodige kennis van die aardrykskundige omgewing op 'n suiwer praktiese wyse, m.a.w. 'n besondere studie van die kind se eie natuurlike omgewing en 'n algemene oorsig van die res van die wêreld; en
- *kulturele of indirekte doelstellings*: die ontwikkeling van die self ten einde 'n bydrae te maak en ook om waardering te hê vir die land en sy mense in verhouding met die res van die wêreld.

Teen die 1940's het die destydse Vrystaatse, Transvaalse, Natalse en Kaapse onderwysdepartemente (vir nie-swart leerders) hulle onderskeie sillabusse vir Geografie ingevoer. Afgesien van klein verskille ten opsigte van besonderhede of rangskikking, was die sillabusse byna woordeliks in terme van die inhoudelike dieselfde. Die kernidee in hierdie sillabusse was die mens en sy bedrywighede in verhouding tot sy fisiese omgewing. Die onderrigbenadering wat voorgestel is, het beklemtoon dat daar by die bekende begin moes word en dat die leerder dan, ooreenkomstig sy/haar ouderdom, aan die onbekende (gebiede) blootgestel moes word. Die aanvanklike gedagte was dat leerders 'n deeglike kennis van Afrika en veral Suid-Afrika sou kry terwyl die ander lande in die hoërskool behandel word. Botha (1948:107) skryf: *Wat metodiek betref, dring veral Transvaal en Natal, maar ook die Kaap tot St. III aan op beskrywing (teenoor verklaring) en aanskoulikheid met gebruikmaking van alle moontlike vorme van sigbare hulpmiddels ...* Alhoewel die inhoud per provinsie baie duidelik uitgespel was, het die Transvaalse en Natalse leergange voorwaardes in die keuse van die voorgestelde leerstof gestel. Dit het onder

meer ingesluit dat die mens altyd sentraal is, dat klem gelê word op die mens se reaksie op sy omgewing en dat feite van natuurkundige Geografie nie bloot as feite aangeleer word nie, maar ten einde menslike aktiwiteite te verstaan. In die ander twee provinsies was dit nie die geval nie. Die genoemde voorwaardes weerspieël die stadige wegbeweeg in die vak van hoofsaaklik fisiese Geografie na 'n groter beklemtoning van menslike Geografie. Op die pedagogiese/vakdidaktiese vlak word die blote aanbied van geografiese feite per se afgeraai ter bevordering van kenniskonstruksie oor en toepassing daarvan in die konteks van menslike prosesse.

In die Senior Sertifikaat-syllabus van 1946 (Onderwysgaset, 3 November 1944) was die sillabus in vier afdelings verdeel (sien Bylaag 1):

- *Praktiese Geografie*: behalwe kaartwerk waarin die gebruik van die atlas beklemtoon is, was die ander vaardighede waarin leerders gepaste bekwaamheid moes toon, verbind met inhoud wat in die afdeling oor Algemene Geografie gedoen is. Die vaardighede het die gebruik van weerinstrumente, grafiese voorstelling van data en interpretasie daarvan asook lees en konstruksie van reliëfkaarte ingesluit.
- *Algemene Geografie*: hierdie afdeling wat hoofsaaklik gefokus het op fisiese Geografie, het elementêre klimatologie, elementêre plantgeografie, oseaniese sirkulasie en elementêre geomorfologie ingesluit.
- *Streeksgeografie*: die keuse is aan die onderwyser oorgelaat om binne die gestelde opsies sekere lande (politiese eenhede) in die konteks van natuur- en ekonomiese streke te behandel.
- *Handelsgeografie*: hierdie afdeling moes begryp word teen die agtergrond van al die kolonialistiese bedrywighede van daardie tyd waar op soorte grondstowwe en vervaardigde goedere, belangrikste handelsroetes asook die gebiede en ontwikkeling van hawens wat die ontginning van grondstowwe ondersteun, gekonsentreer is.

Hierdie Geografie-syllabus vir hoërskole het geen spesifieke melding gemaak van die benadering tot onderrig of leer nie. Net so was daar ook geen spesifikasies ten opsigte van hoe en wanneer die verwagte bekwaamheid van leerders geassesseer sou word nie. Tog is daar in die Geografie-syllabus op sekere plekke aangedui dat dit verder bou op

wat in die laerskool gedoen is. Die pedagogie wat in die Geografie-sillabus vir laerskole voorgeskryf was, word soos volg in die voorgestelde leerplan vir Aardrykskunde in die Transvaal (Botha, 1948:109) gestel:

Gedurende hierdie tydperk moet beseef word dat die versameling van 'n hoeveelheid feite belangriker is as om daaroor te redeneer. As 'n leerling beskik oor genoegsame hoeveelheid kennis, sal hy (sic) natuurlikerwyse deur middel van vergelyking en teëstelling tot die besluit kom van sy eie 'waarom' en 'hoe'...

In al die leergange is sekere onderrigmetodes aan onderwysers voorgehou wat afwisselend en aanvullend tot die behandeling van die voorgeskrewe leerstof gebruik moes word. Dié metodes het die volgende ingesluit: waarneming, praktiese werk, selfwerkzaamheid, vergelyking, inoefen en dril, herhaling en beskrywing of mededeling. Laasgenoemde, met die gepaardgaande gebruik van aanskouingsmiddele, is as een van die hoof- onderrigstrategieë beskou. Geoordeel aan die genoemde voorskrifte kan die benadering tot Geografie-onderrig en -leer as onderwysergesentreerd en een waarin die oordrag van kennis die fokus is, beskou word. Die sukses van die onderwyser is gevolglik gemeet aan die mate waartoe leerders die feite wat oorgedra is, kon reproduseer. By implikasie het assessering dus bestaan uit toetse en eksamens waarin die fokus op die herroep van geografiese feitekennis was.

Botha (1948:152) verduidelik verder dat daar verwag is dat die vraag-en-antwoord-metode (in die onderrigsituasie) saam met beskrywings gebruik word *want deur middel van vrae leer die onderwyser die kragte van sy leerlinge ken en daardeur word hy in staat gestel om sy onderwys by hulle behoeftes aan te pas*. Hierdie onderrigverwagting was in der waarheid in 'n sin 'n omskrywing van 'n vorm van assessering met 'n formatiewe doel. Wat egter betekenisvol toe was, was dat die fokus was om terugvoer aan die onderwyser te gee en nie aan die leerder nie.

Van die vroegste vorme van assessering was kenniskaarte, afkomstig uit Engeland wat reeds in 1873 deur inspekteurs gebruik is (Botha, 1948:237). Die eerste kennistoets is eers in 1926 in Suid-Afrika gepubliseer. In die 1940's het toetsing in die Geografieklas bestaan uit informele klastoetse (soos deur die onderwyser saamgestel), klaseksamentoetse en eksterne eksamentoetse. Wat baie interessant is, is dat elke

klasbespreking toe reeds as 'n vorm van toetsing gesien is. Botha (1948:267) beskryf die doel hiervan soos volg:

Deur klasbesprekinge kry die onderwyser van die bekwaamheid van elke leerder 'n indruk wat kumulatief is en gedurig gewysig word namate die leerling bevredigend, al dan nie, reageer. Die stand van die leerling, aldus bepaal, is dus die onderwyser se beoordelingsgradering.

Maar hierdie informele formatiewe assessering is nie as betroubaar beskou nie aangesien dit slegs 'n indruk van sommige leerders gebied het. Die gebruikswaarde van formatiewe assessering soos ons dit vandag ken, is nie erken nie. Teen hierdie agtergrond is die toetse as noodsaaklik gesien om 'n meer betroubare maatstaf van die leerder se prestasie of bekwaamheid te gee. Die doelwitte wat 'n leerder in die summatiewe assessering moes kon demonstreer, was dat die leerder –

- kennis van plekke en feite van Geografie bemeester het;
- Geografie-taal en -woordeskat verstaan het en kon gebruik;
- Geografie-hulpmiddele kon gebruik; en
- verworwe kennismateriaal kon interpreteer en gebruik, d.w.s. geografies kon dink, redeneer en toepas.

4.4.1.2 Geografie-onderwys in die 1950's in Suid-Afrika

Die sillabus vir die senior sekondêre kursus in Geografie wat vanaf 1 Januarie 1956 ingestel is (sien Bylaag 2), het 'n meer wetenskaplike benadering gevra wat meer koherensie in die vak sou kon bied. Aangesien die klem in vorige sillabusse op beskrywing geplaas was, het wetenskaplikheid in die produksie van geografiese kennis ontbreek. Die gepaardgaande veranderinge in akademiese Geografie, in die besonder die groei en ontwikkeling van positivisme, het verdere stukrag aan dié vernuwing in skool-Geografie verleen. Die rasionaal was dat die inbring van elementêre vorme van kwantifisering die leerder se vermoë om sinvolle afleidings in Geografie te maak, kon versterk. Later is hierdie inisiatief verder uitgebou met die koms van die “nuwe Geografie” (word later in meer besonderhede bespreek). 'n Sterk pleidooi is ook gelewer vir groter integrasie eerder as die kompartementalisering van geografiese inhoud. Die Staatskoerant van 1955 (Suid-Afrika, 1955) stel dit soos volg: *The*

coherence of the subject as a whole should not be destroyed by being split into 'part geographies'. As voorbeeld in dié verband is verwys na die voorskrif dat seker gemaak moes word dat leerders 'n grondige begrip moes kon demonstree van die feit dat ekonomiese vordering en sukses van twee hoof-faktore afhanklik is, naamlik die mens se fisiese omgewing en sy respons daarop.

Behalwe dieselfde voorgestelde onderrigstrategieë wat in die sillabusse van die 1940's voorgehou was, was daar nou 'n vernuwing in dié sin dat daar 'n beroep op die onderwyser gedoen is om die leerder te ondersteun in die ontwikkeling van hoër kognitiewe vaardighede soos probleemoplossing. Die konteksstelling volgens die Staatskoerant van 1955 beteken dat die sillabusse te doel het *to provide the pupil with sufficient knowledge to enable him to consider social and economic problems with a grasp of the geographical factors involved.* Die gebruik van die probleemgebaseerde benadering, volgens die sillabus, behoort ook te help *to develop the capacity for independent thought and research.*

Soos in die vorige sillabusse was hier ook 'n pleidooi dat die vakonderrig lewendig gemaak word deur onder andere opvoedkundige uitstappies na plekke van geografiese belang, die uitbou van 'n goed toegeruste vaklokaal asook die ontwikkeling en gebruik van 'n goed toegeruste skoolbiblioteek. In die Suid-Afrikaanse werklikheid was die aanspraak op hierdie aspekte egter net van toepassing op die minderheid nie-swart leerders en skole wat bo swart leerders en hulle skole bevoordeel is.

Alhoewel die sillabus ook klem geplaas het op die verwerwing van geografiese kaartvaardighede en tegnieke, is dit beskou as 'n einddoel op sigself. Van leerders is verwag om onder andere skaal te verstaan, afstande te bereken en self kaarte te teken. Kaartontleding ten einde kennis oor bepaalde fisiese of menslike prosesse, of oor sekere plekke of streke te konstrueer is egter nie beklemtoon nie. Hierdie situasie bevestig die hoë premie wat geplaas is op die blote aanleer van feite sonder om die interverwantskappe tussen fisiese sowel as menslike prosesse en gevolglike patrone uit te wys en te verstaan. Net so is daar op die ondersoekvaardigheid of die geografiese tegniek gefokus en nie op hoe dit gebruik kan word om geografiese kennis en begrip te konstrueer nie.

Die sillabus is in twee afdelings gestruktureer. Afdeling A (Algemene Geografie) het op hoofsaaklik sterrekunde, klimatologie, natuurstreke, oseane en geomorfologie gefokus. Afdeling B (Streeks- en Ekonomiese geografie) was 'n stelselmatige studie van kontinente ten opsigte van hulle reliëf, klimaat en plantegroei, produkte, aard en bevolkingsverspreiding asook die verspreiding van kragbronne.

Die bepaling van 'n leerder se vordering en bekwaamheid is bepaal aan die hand van 'n drie uur lange vraestel, bestaande uit 12 vrae waarvan twee uit vier in Afdeling A en vier uit die agt vrae in Afdeling B beantwoord moes word. Bevordering het berus op hierdie eenmalige summative assessering. Daar was geen verwysing na deurlopende assessering – hetsy summatief of formatief – in die sillabus nie.

4.4.1.3 Geografie-onderwys in die 1960's in Suid-Afrika

Die algemene aard en doelstellings van die sillabus (sien Bylaag 3) wat in 1965 in standerd 9 (tans graad 11) geïmplementeer is, was min of meer dieselfde soos die vorige een. Geografie is toe vir die eerste keer in drie afdelings verdeel, naamlik Fisiese en Praktiese Geografie, Oorsig van die aarde ten opsigte van natuurstreke en Streeksgeografie. In soverre dit eersgenoemde afdeling aangaan, is sekere geografiese vaardighede en tegnieke soos die begrip en bepaling van lengte- en breedtegraad asook kartografie as onderafdelings ingesluit.

Waar die fokus in die afdeling oor Streeksgeografie voorheen hoofsaaklik op grondstowwe en die ontginning daarvan (invloed van koloniale opset) gerig was, was die verskuiwing in hierdie sillabus na 'n fokus op industriële ontwikkeling op die verskillende kontinente en die vestiging van fabriekke soos beïnvloed deur die voorsiening van grondstowwe, kragbronne, geskoolde arbeid, vervoer na plaaslike en buitelandse markte vanaf vervaardigers wat ekonomies die belangrikste was. Dit is insiggewend dat hierdie aspekte slegs in die Europese, Noord-Amerikaanse en Asiatiese konteks behandel is, maar nie ten opsigte van Suid-Afrikaanse en Suid-Amerikaanse kontekste nie. So 'n aanslag was gevolglik instrumenteel in die vestiging van begrippe/konsepte soos “die ontwikkelde Noorde” en “die onderontwikkelde

Suide” en die siening dat ontwikkeling hoofsaaklik gemeet word ten opsigte van ekonomiese aanduiders.

Vir die eerste keer was daar in hierdie sillabus ’n spesifisering van verskillende soorte vrae in die summatiewe assessering (die eksamen): *The questions will consist of subsections of the essay type; shorter questions, short questions and questions on maps* (Suid-Afrika, 1964). Wat betref die opsteltipe vrae, spesifiseer die sillabus dat leerders moet kan demonstreer dat hulle afleidings kan maak en dat hulle oorsaak en gevolg kan identifiseer en verduidelik. Hierdie vereiste van hoër kognitiewe vaardighede weg van slegs die weergee van korrekte feite is tekenend van ’n tendens om hoër gehalte leer in Geografie te verseker. Die insluiting van verskillende soorte vrae dui ook moontlik op ’n meer leerdergesentreerde benadering waarin die leerstyle in ’n groter mate geakkommodeer word.

Vier jaar later is hierdie sillabus weer hersien (Suid-Afrika, 1966). Behalwe vir enkele inhoudsherorganiserings en/of toevoegings het die sillabus in wese dieselfde gebly.

4.4.1.4 Geografie-onderwys in die 1970’s in Suid-Afrika

Ná ’n aanvanklike Senior Sertifikaat-konsepsillabus in 1971 is dit opgevolg met die Senior Sertifikaat-kursus: Sillabusse vir Geografie Hoërgraad en Standaardgraad (Suid-Afrika, 1973). Differensiasie is toe vir die eerste keer deur beleid in Geografie-onderrig geïntegreer. Hierdie onderskeid ten opsigte van die kognitiewe vereiste tussen die twee sillabusse het ’n nuwe dimensie in die onderrig-, leer- en assesseringsbenadering gebring. Die verskil tussen die twee vlakke word soos volg in die Standaardgraad-sillabus verduidelik:

- *... the approach must be more direct, and self-activity methods should be used under more direct supervision by the teacher.*
- *Differentiation will be achieved primarily through examination where the type of questions set will be more straightforward (... direct and simpler than those set in Higher Grade.)*

- *Although ... the topics to be studied are common to both grades, the standard grade pupils will not be expected to study these in the same depth.* (Suid-Afrika, 1973:13).

Die wyse waarop die sillabusse vir die verskillende standerds (tans grade) in afdelings verdeel was (Fisiese, Menslike en Streeksgeografie) asook die gepaardgaande inhoudskomponente was dieselfde as wat vandag, 30 jaar later, nog in graad 12 gebruik word.

Die kunsmatige skeiding tussen kennis en vaardighede asook die toepassing daarvan in nuwe kontekste wat tipies is van die kennisoordrag, onderrig- en leerbenadering in die vorige sillabusse, is in hierdie afdeling tot 'n groot mate die hoof gebied deur die vereiste dat Vraestel 1, wat handel oor kaartwerk, toepassings in al die verskillende inhoudsafdelings fasiliteer. Die Senior Certificate Draft Syllabus (1971) wat van toepassing was op standerds 8 tot 10 (tans grade 10 tot 12), stel dit soos volg: *It is essential to realise that this map interpretation must of necessity cover all aspects of geography learnt by pupils at Secondary level.* Die aparte vraestel waarin leerders se vermoë in kaartwerk geassesseer is, was 'n wesenlike verskil van die konsepsillabus wat net een vraestel voorgeskryf het.

Die assesseringsraamwerk wat deur die sillabus onderskryf is, was geskoei op 'n enkele summatiewe assessering in die vorm van 'n eksamen aan die einde van die betrokke standerd in die senior sekondêre kursus. Alhoewel hierdie sillabus nêrens verwys het na deurlopende of formatiewe assessering wat tot die finale bevorderingspunt in die verskillende grade sou bydra nie, is daar tog verwag dat leerders 'n navorsingstaak moes voltooi. Die enigste uitsondering in dié verband was die standaardgraad-leerders van wie geen navorsingstaak in standerd 10 (graad 12) verwag is nie (hoërgraad-leerders moes twee take voltooi).

'n Ander nuwe kenmerk van die assesseringsmodel wat in die sillabus voorgehou is, was die insluiting van beide 'n stelselmatige sowel as 'n samegestelde vraag in elk van die afdelings wat in Vraestel 2 geëksamineer is. Alhoewel hierdie praktyk die geleentheid geskep het vir integrasie tussen Fisiese en Menslike Geografie, het dit

egter nog 'n agterdeur oopgelaat vir die blote herroep van geografiese kennis uit aparte vakkomponente. Die stelling *Candidates will be rewarded for annotated diagrams, sketch maps, etc. to illustrate examination answers where applicable* (Suid-Afrika, 1973:12) dui daarop dat die verskillende leerstyle en maniere van uitdrukking gee van leerders geakkommodeer is.

In die samevattende opmerkings van die konsepsillabus (Senior Certificate Draft Syllabus, 1971) wat hierdie sillabus voorafgegaan het, is die veranderinge soos volg uitgewys:

1. *... it is apparent that the breadth of the old syllabus has been diminished to allow for increased depth of study.*
2. *The former overwhelming emphasis on descriptive regional geography has been replaced by a more systematic approach in which interrelationships, problem-solving and explanation are stressed.*
3. *Practical work has been introduced as an integral part of geographical method.*
4. *The syllabus has been designed to produce an increasing component of conceptual work from standard 8 to standard 10. By becoming more concerned with ideas, self-study methods and initiative, it is felt that pupils will be equipping themselves for further study and their future occupations* (Senior Certificate Draft Syllabus, 1971).

Hoewel die Geografie wat toe (1980's) in Suid-Afrikaanse skole onderrig is, meer gedetailleerd, konseptueel meer gevorderd en groter in omvang was, is die stand van Geografie-onderrig op daardie stadium deur veel meer as net genoemde aspekte bepaal. Ledger (1978:64) voer aan: *If our teaching methods and techniques do not also improve concomitantly, the end-product of our geographical education system, our pupils, might be considered not to have benefited from the change – or even to have retrogressed, relative to other lands.* Dit is juis ten opsigte van die heersende pedagogie in Geografieklasse waaroor sillabusse tot dusver geswyg het. Die fokus was op inhoud en 'n verwysing na die finale assessering, maar hoe die inhoud gemedieer behoort te word en hoe assessering 'n betroubare refleksie van en as ondersteuning van 'n leerder se bekwaamheidsvlakke kan dien, het in hierdie beleidsdokumente ontbreek.

4.4.1.5 Geografie-onderrig in die 1980's in Suid-Afrika

Volgens Kriel (1992/3:142) was die hersiene Geografie-sillabus wat in 1985 geïmplementeer is, ook bekend as die “nuwe Geografie” wat in die sewentigerjare bekendgestel is, ’n respons op die groeiende ontevredenheid met die streeksbenadering. Laasgenoemde het ontbreek aan wetenskaplikheid en akademiese deeglikheid wat vererger is deur die onderbeklemtoning van konsepte as basis vir kurrikulumontwerp asook verouderde onderrigstrategieë.

Die opvoedkundige doelstelling van die “nuwe Geografie” het ten doel gehad om leerders intellektuele vaardighede te onderrig sodat hulle dit kan toepas in die verwerking van geografiese gegewens en vergelykings en veralgemenings te kan maak wat moontlik tot die oplos van probleme kan lei. Die nuwe benadering het saam met die streeksbenadering ook ’n sisteembenadering beklemtoon waarin konsepte soos ligging, verspreiding, plekke, mens-omgewing-verwantskappe, ruimtelike patrone en streke die kurrikulumontwerp en onderrigstrategieë ten grondslag lê. Die hersiene sillabus het verder ook differensiasie op drie vlakke, naamlik hoër-, standaard- en laergraad ingesluit.

Ten spyte van “kleiner” uitlatings (bv. 1.1.1 Die seisoene, sonstilstande en eweninge in die Klimatologie-afdeling in st. 8 (graad 10) wat tans hoofsaaklik oor die atmosfeer handel) en wysigings (praktiese werk as aparte afdeling is geskrap en hierdie aktiwiteite is by die sillabusinhoud geïntegreer) aan die kernsillabus vir Aardrykskunde Standerds 5-10 in 1981 (Sien Bylaag 4) was daar hoofsaaklik ’n konsolidasie van sillabusinhoud en -verwagtinge wat behoue gebly het tot met die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring in 2006.

’n Verdere versterking van vernuwing in Geografie-onderrig via die sogenaamde “nuwe Geografie” is duidelik sigbaar in die gewysigde kernsillabus. Volgens Ledger (1978:2) is die “nuwe Geografie” geassosieer met:

... the development of a profusion of techniques including the discovery approach to learning, the method of problem solving using hypothesis-testing techniques, role playing in simulation games, the building and use

of models, the use of statistics and quantitative methods, and the practical study of geography out in the field.

Aangedryf deur Britse en Amerikaanse geograwe was die motivering vir die sterk positivistiese inslag wat die vak op skoolvlak gekry het dat dit meer akademiese deeglikheid aan die vak sou verleen. Die onderstaande wysigings in die 1981-kernsillabus was kensketsend van hierdie nuwe tendense:

- Skrapping van praktiese werk in fisiese Geografie (klimatologie en geomorfologie) as 'n aparte sillabusitem. Ten einde die ontdekkingsbenadering tot leer asook hipotesetoetsingstegnieke in Geografie-onderrig te bevorder, is hierdie praktiese gebruik van instrumente om geografiese prosesse wetenskaplik te verstaan direk met sekere relevante sillabusitems geïntegreer. Byvoorbeeld in die gewysigde kernsillabus (Departement van Nasionale Onderwys, 1981) word daar vir st. 8 HG onder 1.1.3 by die onderrig van temperatuur en neerslag aangedui dat die praktiese gebruik van sinoptiese weerkaarte, toepaslike metingsinstrumente (soos termometers, reënmeteers, ens.) en oefeninge soos die intrek van isolyne beklemtoon word.
- *Kwantitatiewe tegnieke soos gemiddeldes, afwykings, eenvoudige korrelasies, strooidiagramme, regressielyne en waarskynlikheid moet waar geskik en van toepassing gebruik word. Om te verstaan wat die verskillende tegnieke weerspieël moet beklemtoon word. Berekeninge en konstruksies word nie gevra nie.* (ibid.). Anders as in die eersgenoemde geval is hierdie insluiting van kwantitatiewe tegnieke in standers 9 en 10 as 'n aparte nuwe sillabusitem ingesluit, sonder om inhoude te identifiseer waar dit sinvol gebruik kan word nie. Voorts is dit ironies dat berekenings nie verwag word nie – hoe is dit moontlik dat die kwantitatiewe tegnieke aangeleer kan word sonder dat berekeninge gedoen word?
- 'n Beklemtoning van goed beplande en doelgerigte veldwerk wat veral in Geomorfologie maar ook waar moontlik gedoen word.
- Soos in die 1974- Senior Sekondêre Geografiekursus is klem verder geplaas op die insluiting van modelle van stedelike struktuur (konsentriese, sektor- en veelvuldige kerne) aan die hand waaraan stedelike grondgebruiksones verduidelik en bestudeer is. 'n Ander model was Christaller se model (Waugh,

2000:407) wat 'n ideale verbreiding van 'n hiërargie van sentrale plekke versinnebeeld het.

Maar dit was voorts ook die streeksbenadering in Geografie (bestudering van kontinente en lande) wat aanvanklik in vorige sillabusse hoofsaaklik beskrywend van aard was, en wat veronderstel was om die integrasie tussen Fisiese en Menslike Geografie te fasiliteer, wat vervang is met 'n vergelykende studie van tegnologies ontwikkelde en tegnologies ontwikkelende lande. Terwyl hierdie tema in standerd 8 (graad 10) met spesiale verwysing na bevolkingsprobleme behandel is, was ekonomiese ontwikkeling die fokus in standerd 9 (graad 11). Gesien teen die agtergrond van assessering is hierdie verandering betekenisvol aangesien daar nou van leerders verwag is om nie net streke te kan beskryf nie maar eerder om te ontleed en prosesse en patrone te verklaar. Dié klemverskuiwing is deur sommige geografe soos Thomas (1970:275) as die kern van die “nuwe Geografie” beskou

The fundamental characteristic of the 'New Geography' seems not to be, as is often thought, the use of quantitative methods, but rather its changed attitude to the region within geographical studies. Thus, the study of the particular region as a unique entity has been superseded by the search for patterns common to many regions, in which the particular case is only significant as a source of data used in the process of generalisation.

Laasgenoemde tendens het in die Suid-Afrikaanse Geografie-onderrig beslag gekry in die voorskrifte dat:

- die klem op kenmerke van sulke lande geplaas word deur onder andere ook klem te plaas op konsepte soos uniforme en nodale streke; en
- streekstudies gebaseer word op 'n vergelyking van die lande ten einde patrone (“globale indruk”) te kry.

Daar word geen verwysing na assessering van leerders se bekwaamheid gemaak nie. In soverre dit die demonstatering van laasgenoemde in die betrokke hoërskool-standerds aangaan, bly die assesseringsraamwerk soos voorgeskryf in die sillabus van 1974 – bevordering in die graad gebaseer op 'n die finale eksamen bestaande uit twee vraestelle. Alhoewel daar in die gewysigde kernsillabus onder die hofie “Aanvullende werk” wel verwys word na een/twee navorsingstake asook veldwerk waar moontlik,

word werk nêrens met deurlopende assessering in verband gebring nie. Die demonstrering van bekwaamheid van die leerders is gevolglik ingebed in 'n enkele summatiewe assessering.

Dis egter belangrik om die hegte verband tussen die dominante ideologie en onderwys in gedagte te hou. Alhoewel Christelike Nasionale Onderwys (CNO) oorspronklik in die 1930's as 'n teenvoeter vir Engelse liberale onderwysidees gevorm is, het dit eers na die totstandkoming van die apartheidstaat die amptelike onderwysleerstelling geword. Die beginsels van hierdie ideologie was nou verweef met alle fasette van onderwys, onder andere die onderrig en assesseringsbenaderings.

Combined with Calvinist theology and a racist world view this gave rise to a doctrine whereby the ignorance of the child was considered as oral deficit. The role of the teacher, as representative of God, was thus through the transmission of knowledge to lead the child towards some redemption, but only as far as the knowledge communicated was suitable for their expected role in adult life (Pryor en Lubisi, 2002:677).

In die lig van bostaande is assessering hoofsaaklik in die vorm van eksamens, gefokus op leerders se vermoë om geselekteerde vakinhoud te herroep en te reproduseer. Die gesag van die onderwyser, wat 'n sleutelkonsep in Fundamentele Pedagogiek (die teoretiese onderbou van die destydse onderwyssisteem) was, het verdere momentum in die assesseringsproses verleen aan die verwyderdheid tussen die onderwyser en sy/haar leerders. Die feit dat sertifisering (op grond van matriekuitslae) sowel as bevordering na 'n volgende graad in die tagtigerjare hoofsaaklik op 'n eenmalige eksamen gebaseer was, het die onderwyser in 'n posisie van aansienlike mag geplaas. In plaas daarvan dat assessering 'n proses was wat "met" leerders gedoen is, is dit ervaar as 'n proses waarin iets "aan" leerders gedoen is. Vir baie, indien nie die meeste leerders nie, simboliseer assessering gevolglik 'n proses wat net potensieel skadelik vir die leerder kon wees eerder as wat dit tot voordeel van die leerder en sy/haar leer was.

4.4.1.6 Geografie-onderwys in die Wes-Kaap in die 1990's

Ná die eerste demokratiese verkiesing en 'n nuwe meerderheidsregering in Suid-Afrika was een van die eerste transformasieprosesse die provinsialisering van die kernsillabus. Onder die wakende oog van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad kon provinsies slegs byvoegings maak en die sillabus so aanbied dat dit meer effektief deur onderwysers gebruik kon word. 'n Ander belangrike prioriteit in hierdie laaste aanpassing ten opsigte van die Report 550-konteks was om die sillabus te bevry van enige rasseverwysings of neerhalende verwysing na enige groeperinge in Suid-Afrika. Hiermee saam moes die sillabuskomitee verseker dat dit wat in die vak bestudeer word, relevansie vir leerders sou hê.

Daar hierdie navorsing uitsluitlik op die Wes-Kaap fokus, sal slegs dié provinsie se Interim Sillabus bestudeer word vir die doeleindes wat aan die begin van hierdie hoofstuk genoem is. Anders as in die geval met vorige sillabusse het deelhebbers uit ander belangrike onderwysfere – verteenwoordiger(s) van universiteite, onderwyskolleges en die onderwyserskorps – ook in die sillabuskomitee gedien. By nadere bestudering van die sillabus is dit duidelik dat dit geset is in 'n formaat wat atipies is van gewone staatsdokumente. Afgesien daarvan dat die sillabus die voorgeskrewe inhoud in verskillende leer-/lesuitkomste verwoord het, is die groot invloed van die International Charter on Geographical Education (1992) (saamgestel deur die Commission on Geographical Education) duidelik waarneembaar. Laasgenoemde is tans een van die kommissies van die International Geographical Union (IGU). Die afdeling in die sillabus wat die aard van Geografie omskryf, het dieselfde sleutelvrae (Waar is dit? Hoe lyk dit? Waarom is dit daar? Hoe het dit gebeur? Watter effek sal dit hê? Hoe behoort dit bestuur te word?) wat geografe vra asook kernkonsepte (ligging, verspreiding, plekke, mens-omgewing-verwantskappe, ruimtelike patrone, streke) wat deur die kommissie geïdentifiseer is (Commission on Geographical Education, 1992:4). Die ondersoekroete, onderlinge skakeling met ander dissiplines sowel as die konseptuele onderbou soos beskryf in genoemde Charter is integraal in die onderrig en leer van Geografie wat gesien word as die studie van die interverwantskappe tussen die mens en die omgewing. Drie hoofuitkomste van Geografie-onderrig, wat ook oorvleuel met dié van die kommissie, toon aan watter

kennis en begrip, vaardighede asook houdings en waardes in die Geografieklas ontwikkel kan word. Alhoewel hierdie sillabus 'n voortsetting van die streeks- en tematiese benaderings tot die onderrig en leer van Geografie onderskryf het, is die studie van tegnologies ontwikkelde en ontwikkelende lande in grade 10 en 11 as deel van die streeksgeografie afdeling as opsioneel beskou. Die ander afdelings in die Senior Sekondêre Fase is tematies behandel sodat 'n sistematiese, vraagstuk- of sisteembenadering gevolg kon word. Die Interim Sillabus beklemtoon verder dat die benaderings die volgende behoort in te sluit: probleemoplossing, ondersoekgebaseerd en interdisiplinêr wees asook toepassing op die werklike lewe het.

'n Belangrike verandering wat deur hierdie Interim Sillabus ingevoer is, was dat daar wegbeweeg is van die sterk positivistiese elemente wat in vorige Geografie-sillabusse vervat is. 'n Voorbeeld hiervan was die verwydering van die sillabusitems oor kwantitatiewe tegnieke. Een van die opstellers van die dokument het as verdere redes aangevoer dat die aanslag té wiskundig was, dat die tegnieke geïsoleerd onderrig en gebruik is en dat dit te min relevansie in die konstruksie van geografiese kennis en begrip gehad het. Teorieë oor landskapsvorming en modelle (soos dié oor stedelike grondgebruik wat reeds genoem is) wat tipies van die hipotese-toetsing tradisie is, kon wel met hoërgraad-leerders behandel word. Sekere konsepte wat sentraal in hierdie teorieë en modelle is, is deel van die vereiste Geografie-kennis en -begrip. Die teorieë of modelle per se is egter nie vir eksaminering oorweeg nie.

Die interim Aardrykskunde Sillabus vir die Senior Sekondêre Fase – Standerds 8 tot 10 (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1996) was die eerste Suid-Afrikaanse Geografie sillabus wat vernuwende denke oor assessering ingesluit het. Vorige sillabusse het almal na assessering in die konteks van 'n enkele summatiewe assessering (finale eksamen) aan die einde van 'n leerprogram vir 'n jaar verwys. Alhoewel na navorsingstake verwys is, het dit nie direk met deurlopende assessering verband gehou nie en het ook tot die finale prestasiepunt in 'n betrokke graad bygedra nie. Die interim sillabus (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 1996) maak 'n onderskeid tussen evaluering en assessering (wat in die beleidsdokument “waardebepaling” genoem word). Evaluering word beskou as ... *'n wyse waarop die effektiwiteit van onderrig, insluitend lesbeplanning, voorbereiding, die bereiking van doelstellings en doelwitte en*

die gehalte van klasbestuur uitgeklaar word (WKOD, 1996). Hierdie metingsproses fokus dus hoofsaaklik op die verantwoordelikhede wat die onderwyser in die onderrigsituasie behoort na te kom. Dit het gevolglik meer te make met die onderwyser se verantwoordbaarheid en werkverrigting as met die gehalte van leer wat leerders deur middel van die assesseringsproses geniet. Assessering (waardebepaling) aan die ander kant word gesien as die proses waardeur die leerder se vordering en ontwikkeling bepaal word, sodat die noodsaaklikheid van bystandsonderrig of ander hulp betyds geïdentifiseer kan word.

Alhoewel hierdie kunsmatige tweedeling van assessering en evaluering nie op een lyn is met die huidige denke in literatuur (verwysing na bronne in die hoofstuk oor formatiewe assessering) oor “skoolassessering” nie, bring dit vir die eerste keer die dimensies van “bystandsonderrig of ander hulp” vir die leerder asook ’n refleksie oor die effektiwiteit van die onderrig te sprake. Hierin is die eerste teken dat daar wegbeweeg word van ’n uitsluitlik summatiewe assesseringsmodel af na ’n model waarin ook elemente van assessering vir leer die hoof gebied word. Laasgenoemde word in die Interim Sillabus beskryf as die proses met ... *inligting rakende die leerder se vordering wat van hulp kan wees by toekomstige ontwikkeling (gereelde formatiewe waardebepalings word deurlopende evaluering genoem)* (WKOD, 1996). ’n Ander belangrike klemverskuiwing is die meer leerdergesentreerde onderwysbenadering wat daartoe lei dat assessering nie soos tradisioneel gesien iets is wat buite die sfeer van die leerder beplan en uitgevoer word nie. Die onderstaande tabel uit die Interimsillabus gee meer besonderhede hieroor:

Tabel 8: Asseseringsvernuwing in die WKOD Interim Geografie-sillabus 1996

As ons aanneem dat ...	dan behoort waardebeplanning ...
<ul style="list-style-type: none"> • mense op verskillende maniere leer • mense teen verskillende tempo's leer • leer by almal suksesvol behoort te wees • leerders verantwoordelikheid vir hulle eie leer moet aanvaar • leerders soms hulle eie vordering kan bepaal • alle leerders aangemoedig moet word om verder te vorder 	<ul style="list-style-type: none"> • 'n integrale deel van die onderrig en leerproses te wees • voorsiening te maak vir individuele verskille • die leerder te ondersteun en motiveer • te varieer na gelang van leerders se behoeftes • buigsaam te wees • te aanvaar dat dit nie nodig is om alle leerervarings te meet nie • deursigtig te wees en die leerder te betrek

Bron: WKOD (1996)

Indien die beskouing van leer en die implikasies vir assessering in tabel 8 ontleed word, is dit duidelik dat daar, in vergelyking met die aard van assessering soos uitgespel in beleidsdokumente voor die Interimsillabus, 'n merkbare skuif weg van losstaande onderwysergedrewe assessering is na 'n asseseringsmodel waarin individuele leerstyle en behoeftes van leerders in ag geneem word en waarin assessering 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses is. Hierdie radikale skuif reflekteer baie sterk soortgelyke skuiwe wat veral in Engeland op daardie tydstip met die werk van die Assessment Reform Group met betrekking tot assessering vir leer plaasgevind het.

Deurlopende evaluering (assesering) word vir die eerste keer in die geïntegreerde Interim Sillabus as 'n verpligte komponent van die finale prestasiepunt beskou. Dit het 'n gewigswaarde van ten minste 25% van die finale punt in die Senior Sekondêre-fase en kan saamgestel word uit formele toetse, werkstukke, gestruktureerde vrae, projekwerk, praktiese werk, veldwerk, ensovoorts. Die doel hiervan is om 'n verskeidenheid asseseringsvorme deurlopend te gebruik om leerders se vordering te bepaal. Hierdie sillabusinstruksie per se is egter geen waarborg dat die bewyse uit die asseseringsaktiwiteite formatief gebruik word nie. Die teendeel is egter die realiteit. Gebaseer op my navorsingsbevindings uit 'n lopende navorsingsprojek (Beets, 2006) oor die persepsies van graad 12- Geografie-onderwysers oor

deurlopende assessering word die uitslae van of assesseringsinligting uit die assesseringsaktiwiteite hoofsaaklik gebruik om die summatiewe assessering aan die einde van die jaar aan te vul.

Alhoewel differensiasie in die sillabus in die konteks van hoër- en standaardgraad geakkommodeer word, word daar ook aangetoon dat leerders verskillende vermoëns en leerstyle het en dat nie dieselfde gehalte werk van alle leerders verwag kan word nie. Dit is juis in hierdie verband dat die gebruik en bevordering van formatiewe assessering betekenisvol afwesig is. Indien die assesseringsinligting gebruik kan word om terugvoer te gee oor hoe leerders ten opsigte van die toepaslike leeruitkomstevaar het, kan die individuele verskille verminder word. Belangriker is die feit dat, op grond van die assesseringsbevindinge, ook vorentoevoer gegee word om aan die individuele leerder uit te spel wat die volgende gestruktureerde leerondersteuningstappe is langs die leerder se proksimale ontwikkelingsone. Alhoewel formatiewe waardebeplanning as een van die soorte assessering in die sillabus genoem word, is daar geen beleidsinstruksies wat van die onderwyser vereis dat formatiewe assessering deel van sy/haar pedagogie moet wees nie. In wese onderskryf die sillabus nog steeds 'n onderrig- en leermodel in hoërskool-Geografie wat gedomineer word deur summatiewe assessering as strategie om vordering en bevordering te bepaal.

4.4.2 Verandering van die Geografie-kurrikulum ná kurrikulum-transformasie: die Nasionale Kurrikulum-verklaring vir Geografie (Grade 10 tot 12)

Die totstandkoming van die eerste demokratiese regering in 1994 het 'n tydperk van groot sosio-politieke verandering meegebring. Een hiervan was onderwys-transformasie wat aanleiding gegee het tot die huidige Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) in die Algemene-Onderwys- en Opleidingsbaan (Grade R tot 9) en die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) in die Verdere-Onderwys- en Opleidingsbaan (Grade 10 tot 12) wat onderlê word deur 'n uitkomsgebaseerde (UGO)-benadering.

Spady, wie se idees grootliks die vestiging van UGO bevorder het, verduidelik die onderwysbenadering as volg:

Outcomes-Based Education means clearly focussing and organizing everything in an educational system around what is essential for all students to be able to do successfully at the end of their learning experiences. This means starting with a clear picture of what is important for students to be able to do, then organising the curriculum, instruction and assessment to make sure this learning ultimately happens (Spady, 1994:1).

Integraal tot hierdie nuwe onderwysbenadering is 'n nuwe assesseringsraamwerk wat 'n skuif weg van summatiewe normverwysende na formatiewe kriteriumverwysende assessering is en die bemagtiging van die leerder beklemtoon (Combrinck, 2003:52). Die verdere vooruitsig is dat die NKV inhoudsgebaseerde onderwys met uitkomsgebaseerde onderwys en onderwysergesentreerde pedagogieë met leerdergesentreerde pedagogieë sal vervang. Die werklikheid egter is dat 'n kombinasie van hierdie benaderings in skole gebruik word.

Die aard van Geografie as skool- en universiteitsvak het in baie opsigte ook nie die (nuwe) post-apartheid werklikhede van Suid-Afrika genoegsaam die hoof gebied nie. Smit (1994:45) voer voorts aan:

It is evident that the academically orientated Eurocentric geography curriculum does not address the needs and value systems of the multi-cultural society in South Africa where a restructured pre-tertiary education system envisages access to and equal opportunity in education for every pupil irrespective of race, creed or sex.

Hiermee saam was die gepaardgaande onderrig- en assesseringsbenadering een wat steeds onderwysergesentreerd was en nie na die behoeftes van alle leerders in die land omgesien het nie.

Die skryfproses van die nuwe Nasionale Kurrikulumverklaring vir Geografie (Grade 10 tot 12), waarvan ek die sameroeper was, het in 2002 begin. Die onderstaande stelling van die destydse Minister van Onderwys, Kader Asmal omskryf die agtergrond waarteen die kurrikulum ontwikkel is:

The National Curriculum Statement ... gives expression to what we as South Africans regard to be knowledge, skills and values worth learning. It is based on the assumption that knowledge in itself is not neutral, but is underpinned by the collective vision, mission values and principles of a people. In our own context, the Constitution of the Republic of South Africa (1996) and the manifesto on Values, Education and Democracy (2001) stipulate among other things, the principles of democracy, human rights, social justice, equity, non-racialism, non-sexism, and ubuntu (Departement van Onderwys, 2003a:viii).

Wanneer die NKV vir Geografie Grade 10 tot 12 bestudeer word, is dit duidelik dat bogenoemde beginsels sover moontlik in beide die inhoudskeuses sowel as die onderrig-, leer- en assesseringsbenadering geïntegreer is.

Net soos in die geval van die Interim Sillabus vir Geografie in die Wes-Kaap, het ook die riglyne in die International Charter on Geographical Education (1992) die skryfproses sterk beïnvloed. Geografie in die NKV word gedefinieer as

... science that studies physical and human processes and spatial patterns on Earth in an integrated way over space and time. It examines the spatial distribution of people and their activities, physical and human-made features, ecosystems and interactions between humans, and between humans and the environment in a dynamic context (Departement van Onderwys, 2003b:9).

Dié onderrigbenadering stem grotendeels ooreen met dit wat deur die Interim Sillabus in die Wes-Kaap vereis is. Ten einde leerders in die VOO-baan oor die drie jare bevredigend in die vak te onderlê, is drie bekwaamheidsgebaseerde leeruitkomste geformuleer wat reeds in hoofstuk 3 bespreek is. Vir grade 10, 11 en 12 is daar ten opsigte van elk van die genoemde leeruitkomste 'n aantal assesseringstandaarde ontwikkel waarteen 'n leerder se prestasie gemeet moet word. Met hierdie assesseringstandaarde poog die NKV om kontinuïteit en progressie te verseker ten einde gehalte-assessering in die baan te verseker (Beets & Le Grange, 2005:196). 'n Deel van hierdie navorsingsondersoek het gehandel oor vasstelling van die mate

waartoe hierdie assesseringstandaarde deur onderwysers gebruik word om leerders te lei om die leeruitkoste te bereik en ook deur leerders om hulle eie vordering te rig.

Die inhoudseleksies wat vir elke graad aangedui is, dien as konteks waarbinne hierdie leeruitkomste en die toepaslike assesseringstandaarde in die verskillende grade die hoof gebied moet word. Die implikasie is dat daar 'n baie nouer verband tussen onderrig, assessering en leer behoort te wees. Assessering behoort enersyds gebruik te word om summatief 'n oordeel te maak oor die werklike vlak van die leerder, en andersyds om assesseringsinligting formatief te gebruik om die leerder se groei en ontwikkeling te ondersteun sodat leerders hulle potensiële vlak kan bereik.

Die “nuwe” vakassesseringsriglyne vir Geografie in die NKV is daarop gemik om die assesseringspraktyk in skole van 'n klem op summatiewe assessering, wat op die psigometriese model gebaseer is, te verskuif na 'n benadering waarin die klem op leer gebaseer op die uitkomste as die sleuteldoel van assessering is. Volgens hierdie riglyne (Departement van Onderwys, 2006:1) word 'n deurlopende assesseringsmodel aanbeveel wat beide informele daaglikse assessering asook 'n formele assesseringsprogram insluit. Volgens Pryor en Lubisi (2002:674) is deurlopende assessering die gewildste manier om wat hulle die *eksamenlas* noem, die hoof te bied. Die daaglikse assessering word gesien as *planned teaching and learning activities that take place in the subject classroom* terwyl die assesseringsprogram gesien word as *tasks undertaken during the school year ... counts 25% of final mark ... and an end-of-year examination* (Departement van Onderwys, 2006:2). Die daaglikse assessering is “voortdurende informele deurlopende assessering” wat ontwerp is om leerders se vordering te monitor en aan te moedig, om leiding te gee aan leerders in die vorm van selfassessering asook terugvoering met behulp van portuurassessering en onderwyserassessering. Die assesseringsprogram wat hoofsaaklik bestaan uit vak-relevante assesseringsopdragte waarvan die punt, prestasievlak of gradering wat toegeken word, saam met die formele summatiewe assessering as 'n sogenaamde jaarpunt gebruik word. Die formatiewe gebruik van die assesseringsinligting deur onderwysers om leerders se leer te ondersteun word as opsioneel aangedui. Die hoofdoel van deurlopende assessering bly nog steeds die bydrae wat hierdie punte maak (25%) saam met die finale eksamen (75%) om die finale bevorderingspunt

(100%) te bepaal. Uit die genoemde persentasies is die dominansie van 'n enkele summatiewe assessering baie duidelik.

4.5 Samevatting

Die pad wat die Geografie-kurrikulum in Suid-Afrika gestap het toon dat die *kurrikulum nie in 'n vakuum* voorkom nie (Tanner & Tanner, 1990:20), maar dat dit eerder 'n sosiale produk van teenstrydige magte is (Apple, 1988:201). Nie net was sekere van hierdie magte in Suid-Afrika politieke magte nie, maar die vakinhoudelike veranderinge wat deur die dissipline beleef is en in die hoofstuk beskryf word, is wel in die skool Geografie-kurrikulum gevoel. Alhoewel die kurrikulum in Suid-Afrika onder die apartheidsbestel gefragmenteer was in verskillende kurrikula vir verskillende groeperinge, het die bestel ná 1994 weer 'n enkele kurrikulum vir alle Suid-Afrikaners teweeg gebring.

In al die Geografie-sillabusse tot die vroeg 1990's wat in hierdie hoofstuk bespreek is, is die fokus op die doelstellings en die inhoud. Geen betekenisvolle verband word gelê tussen hierdie doelstellings en assesseringsvorme nie. Hierdie situasie word vererger deur die impak van die matriekeksamen. In die meeste gevalle is dit eerder die eksamen as die doelstellings van die sillabus wat die onderrigbenadering bepaal. Dit is daarom nie vreemd nie dat die NOKK (1992:26) noem dat daar in die praktyk te midde van die sillabusgedrewe eenvormige assesseringsvorme 'n wye spektrum assesseringspraktyke bestaan:

At the one extreme, formal assessment may overshadow all other aspects of the curriculum, determining not only what is acceptable lesson content, but also the pedagogy employed in classrooms. At the other extreme, assessment is virtually an illegal activity, where what would normally be considered 'examination conditions' do not exist at all.

Dit is die situasie soos wat dit in die tydperk Desember 1990 tot Augustus 1992 in Suid-Afrikaanse skole was.

Sedert hierdie tydperk het baie veranderinge Suid-Afrikaanse onderwys gekenmerk. Nie net was daar die implementering van 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering nie, maar ook die hergroepering van Geografie in die Natuurwetenskappe-leerarea (Fisiese Geografie) en in die Sosiale wetenskappe leerarea (Menslike Geografie). Tesame hiermee is onderwysers (in meestal kort slypskole) aan 'n meer leerdergesentreerde onderwysbenadering blootgestel wat groot implikasies behoort in te hou vir die gebruike van inligting uit die verskillende vorme van en soorte assessering. Maar literatuur (Black en Wiliam, 2006:9) toon die effektiewe gebruik van assessering ten einde beide leer en onderrig te verbeter hang nou saam met veral onderwysers se persepsies van assessering as integrale deel van onderrig en leer. Ten spyte van die vernuwende onderwysbeleid wat laasgenoemde siening van assessering ondersteun en bevorder, blyk daar egter baie min daarvan in die pedagogie van onderwysers – dit te midde van kits- indiensopleiding wat onderwysers ontvang het.

Op grond van my ondervinding as kurrikulumadviseur en later as kurrikulumbeplanner het ek tot die besef gekom dat behoudendheid 'n groot rol speel in die traagheid van onderwysers om met vernuwende idees in hulle onderwyspraktyk te eksperimenteer. Dit wil voorkom asof strukture kan verander maar dat die agentskap (onderwysers se pedagogie) as gevolg van verskillende invloede kan lei tot óf die reproduksie óf verandering van sosiale praktyke. Soos Simon (1982:370) skryf:

Pedagogy [implies] ... the integration in practice of particular curriculum content and design, classroom strategies and techniques, and evaluation, purpose and methods. All of these aspects of educational practice come together in the realities of what happens in classrooms ... Talk about pedagogy is simultaneously talk about the details of what students and others might do together and the cultural politics such practices support. In this perspective, we cannot talk about teaching practices without talking about politics.

Dit kan moontlik wees dat die waardes en houdings wat onderwysers oor onder andere assessering huldig en wat meestal in hulle eie ervaring as leerders en hulle onderwysopleiding gefundeer is, kan bots met die waardes en doelstellings wat UGO-assessering verg. Die belang van hierdie studie lê ook in toetsing van Enslin (1990:89) se argument dat selfs al is die apartheidsonderwysbestel tegnies iets van die verlede,

sal steeds gevind word dat ... *those who have been constituted as teachers by the dominant discourse are likely to remain in their classrooms exercising what Foucault calls capillary power and constituting students as before.*

Hiermee saam is dit juis die aard van indiensopleiding van onderwysers wat deels die oorsaak is van die trae vernuwing wat in klaskamerpraktyk plaasvind. Pryor en Lubisi (2002:674) huldig dieselfde standpunt as hulle beweer dat die opleiding

... has tended to focus on procedural or bureaucratic functions, such as how to fill in and calculate official mark sheets, rather than helping teachers to understand the rationale behind CA [Continuous Assessment] and its formative potential. CA has therefore been seen as a technical solution to the technical problem of the 'one shot' examination, which has served to alienate teachers and distract them from more interactive pedagogy.

Met inagneming van die insigte verkry uit die ontleding van hoe Geografie-sillabusse/kurrikula oor tyd verander het, is die logiese volgende stap om te probeer verstaan wat die onderrig-leer-assesseringpraktyke op grondvlak is – juis op 'n stadium wanneer die nuwe kurrikulum ingefaseer word. In die volgende hoofstuk sal ek my bevindinge soos dit in die vier gevalle manifesteer, bespreek.

HOOFSTUK 5

MY BEVINDINGE TYDENS DIE NAVORSING

5.1 Inleiding

Die navorsing aangaande assesseringpraktyke in Geografie-onderrig is gedoen aan die hand van 'n gevallestudiebenadering. Deur te fokus op 'n graad 10-klas in vier verskillende skole in Stellenbosch was dit my doel om, soos Berg (2007:284) dit stel:

- *to uncover the manifest interaction of significant factors characteristic of this phenomenon,*
- *to capture various nuances, patterns, and more latent elements, and*
- *to focus on holistic description and explanation,*

ten opsigte van die assesseringspraktyke in genoemde skole.

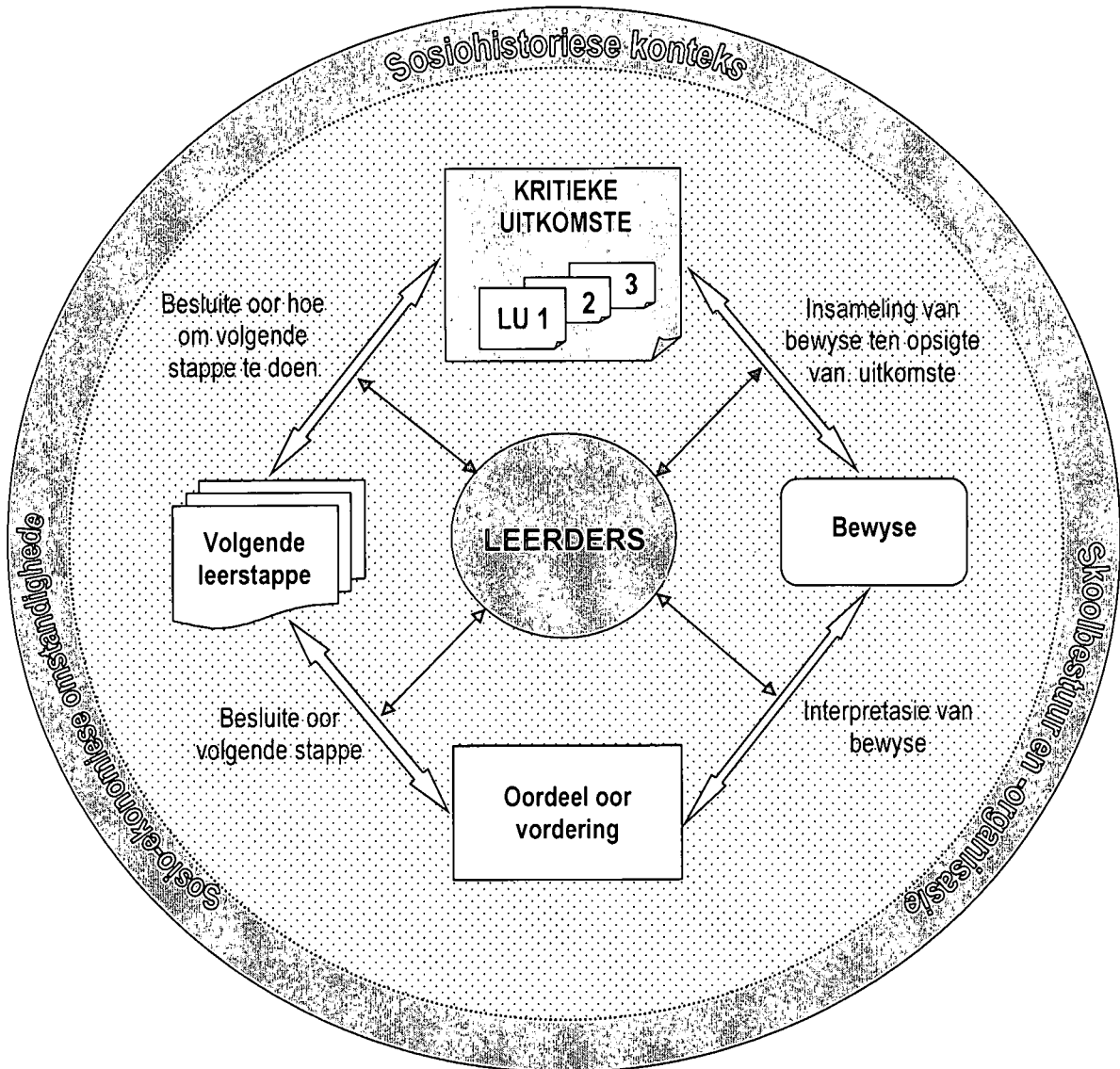
Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n samevatting van my bevindinge ten opsigte van elke geval oor die navorsingstydperk heen te bied. Die dataleweringsproses wat deur bogenoemde doelstellings begrond is, is in hoofstuk 1 breedvoerig beskryf. Die deurlopende ontleding van die data soos die dataleweringsproses gevorder het, het my die geleentheid gebied om gapings in die data te identifiseer, dit aan te vul en onduidelikhede oor die assessering-vir-leerpraktyke te probeer ophelder. In gevalle waar gapings of onduidelikhede wel voorgekom het, is die datalewingstrategieë dienooreenkomstig aangepas. Hierdie aspek van kwalitatiewe navorsing word deur De Vos et al. (2002:341) beskryf as die *inseparable relationship between data collection and data analysis*. Volgens die skrywers noodsaak vroeë en deurlopende data-ontleding die hersiening van datalewingprosedures en strategieë wat nuwe data na vore kan bring wat weer aan nuwe ontleding onderwerp kan word.

Dit is met hierdie gerigtheid dat ek die graad 10-Geografieklaskamers betree het. Tesame met die deurlopende assesseringsaktiwiteite wat deur die onderwysers in 2006 gebruik is (tekstkopieë is uit hulle portefeuljes verkry – voorbeelde hiervan is as bylaes by hierdie verhandeling ingesluit), is die klaskamer-observasies, onderhoude met

onderwysers en fokusgroepbesprekings met leerders getranskribeer vir verdere ontleding. Tydens die ontwikkeling van 'n perspektief op die betrokke assesseringspraktyke was dit belangrik om in die datalewingsproses te bly soek na moontlike tendense, afwykings, ooreenkomste en verskille wat my kon help om betekenisvolle kategorieë te identifiseer wat 'n genuanseerde interpretasie van die data moontlik sou maak.

Die primêre navorsingsvraag van hierdie studie is: **Hoe beoefen Geografie-onderwysers assessering-vir-leer en wat is die rasionaal vir hulle praktyk?** Ten einde hierdie vraag te kan beantwoord was dit belangrik om na kategorieë te kyk wat 'n aanduiding sou gee of assessering-vir-leer wel plaasvind of nie en in beide gevalle wat die aard en rede daarvoor is. Enersyds is hierdie aanduiders geïnspireer deur my eie ervarings as onderwyser en kurrikulumadviseur en meer nog deur die onbeantwoorde (navorsings)vrae oor die praktyk in Geografieklasse. Andersyds was daar teoretiese perspektiewe oor assessering wat die studie geïnspireer het, soos in hoofstukke 2 en 3 bespreek. Na 'n proses van verdieping in die data soos die lewingsproses gevorder het en met inagneming van teoretiese vertrekpunte oor assessering vir leer, het ek besluit om die data aan die hand van die onderstaande kategorieë (geïllustreer in Figuur 2) te ondersoek, te ontleed en te interpreteer:

1. Sosiohistoriese konteks
 - a) historiese agtergrond
 - b) sosio-ekonomiese omstandighede
 - c) skoolbestuur en -organisasie
2. Assesseringspraktyke (1 tot 4) in die verskillende skole
 - a) onderwyserbeskouing van assessering
 - b) leerderbeskouing van assessering
 - c) waargenome klaskamerpraktyk
 - d) insameling van bewyse van leerdervordering
 - e) assesseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer



Figuur 3: Diagrammatiese voorstelling van die kategorieë wat gebruik is in die data-ontleding

Hierdie analitiese raamwerk (Figuur 3) is 'n verwerking van 'n model deur Harlen (2006:105) waarin assessering vir leer as 'n siklus van gebeure voorgestel word. Die kategorieë word gebruik om die data stelselmatig te ontleed en as 'n raamwerk te dien waarbinne moontlike patrone (temas en konsepte), ooreenkomste en verskille, oorsake en gevolge asook nuwe vrae sal kan manifesteer. Verder word dit ook gebruik in die volle besef dat al die aspekte in die werklikheid eintlik een geheel is.

5.2 ASSESSERINGSPRAKTYK 1

5.2.1 Sosiohistoriese konteks

a) Historiese agtergrond

Dié skool is in 1979 gestig om 'n gebrek aan voldoende akkommodasie by die enigste hoërskool vir leerders wat kragtens die Bevolkingsregistrasiewet (Suid-Afrika, 1950) as gekleurde geregistreer is, die hoof te bied. Die skool het te midde van groot ongelukkigheid weens die gedwonge verskuiwing wat dit teweeg sou bring met 22 onderwysers en 562 leerders begin (Assesseringspraktyk 1, 1989:3). Hierdie situasie het egter volgens die destydse skoolhoof 'n verdere dimensie gehad: die “kinders van die dal” (Cloetesdal, waarheen die mense verskuif is) het 'n minderwaardigheidsgevoel teenoor dié van die “vlei” openbaar, omdat eersgenoemde uit die dorp gegooi is. Die skool het hierdie probleem oorkom deur sogenaamde “totaliteitsopvoeding” waar die leerders nie net op akademiese gebied nie, maar ook op sosiale, kulturele en sportgebied ontwikkel is. Hierdie benadering tot die onderwys het veel daartoe bygedra dat die skool ná die eerste 10 jaar (1988) reeds 'n leerdertal van 1 150 en 65 onderwysers gehad het (Feesblad, 1989:3).

b) Sosio-ekonomiese omstandighede

Die skool is geleë in 'n voorheen agtergestelde woonbuurt van Stellenbosch waarin 95,2% van die inwoners Afrikaanssprekend is. Volgens die webwerf <http://gman51.pledgepage.org> (2007/06/19) is die woonbuurt *a creation of the previous apartheid system* en dien die skool *a clientele of socio-economically disadvantaged learners of the lowest income group*. Laasgenoemde word onderskryf deur 'n sosio-ekonomiese opname in 2005 deur die Stellenbosch Munisipaliteit. Die opname (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005:29-30) toon dat tot 23,9% van die inwoners geen inkomste het nie. Van diegene wat wel 'n maandelikse inkomste het, verdien 11,1% tussen R401,00 en R800,00. Dieselfde opname toon verder dat 34% van die mense in die buurt waar die skool geleë is, werkloos is, 14,6% van die groep is leerders en 12,3% kon bloot net nie werk vind nie. Die relatief hoë werkloosheidsyfer kan

moontlik verband hou met die feit dat 53,7% van die respondente wat aan die sosio-ekonomiese opname deur die Stellenbosch se munisipaliteit deelgeneem het, aangedui het dat hulle nie opvoedkundige instellings besoek het nie en dat slegs 15,6% van hulle in besit is van 'n graad 12-sertifikaat of die Nasionale Opleidingsertifikaat III. Sowat 76,2% van die respondente woon in 'n huis op 'n aparte erf waarvan 84,4 % water in die huis het.

c) **Skoolbestuur en -organisasie**

In 2006 toe hierdie navorsing gedoen is, was die leerdertal by die skool 1 409 en die onderwysertal was 43, waarvan 5 beheerliggaamposte was. Die aantal leerders in graad 10 was 339, waarvan 201 dogters en 138 seuns was. Die gemiddelde aantal leerders per graad 10-klas was 40, terwyl daar in die spesifieke Geografieklass wat ek gevolg het, 32 leerders was.

Die vraag wat 'n mens in die lig van bogenoemde sosiohistoriese inligting met reg kan vra, behels die mate waartoe onderwysgebeure in die skool hierdeur beïnvloed word. Die onderstaande werklikhede by die skool kan hiermee verbind word:

- As gevolg van die laer gemiddelde inkomste van ouers is die jaarlikse skoolfooi van R720,00 aansienlik laer as onderskeidelik die R9 255,00 en R10 330,00 van die skole waar Assesseringspraktyke 3 en 4 voorkom. Hierdie toedrag van sake werk verswarend in op die funksionering van die skool, veral omdat dit vir dié skool, anders as in die bovermelde skole, onmoontlik is om ekstra onderwysers in beheerliggaamposte aan te stel en sodoende die onderwyser-leerderverhouding te verminder. In 'n gesprek met 'n lid van die senior bestuurspan (SB) van die skool het hy die impak van die werklikheid soos volg verduidelik:

Ons het nou byvoorbeeld een onderwyser wat 450 leerders het wat by haar onderrig ontvang. Volgens ons skooljaarbeplanning gebeur dit dat sy binne 'n dag of twee die kontroletoetse kan hê van al 450 om na te sien. Wanneer sy dit klaar nagesien het – te midde van ander daaglikse skoolverpligtinge – dan is dit al weer tyd vir die volgende

kontroletoets. Die onderwysers het nie tyd om te doen wat hulle moet doen nie – daar is nie tyd vir remediëring of intervensie nie – dit gaan uiteindelik net oor punte wat vir DASS gebruik word (SB1-26/6).

Hierdie verduideliking, verkry van 'n persoon wat in 'n onderrigleierskapsposisie is, bied nie net insig in die rasionaal vir die aard van assessering in die skool in die algemeen nie, maar sy liggaamshouding en “hande-in-die-hare-houding” het duidelik die magteloosheid van die skoolleierskap (deels as gevolg van beperkte finansiële bronne) in die daarstelling van 'n assesseringskultuur waar die fokus op leer is, te kenne gegee. Wat volgens hom die situasie vir onderwysers vererger is die feit dat hulle amper geen “vryperiodes” het om beplanning of nasienwerk te doen nie. Die een of twee “vryperiodes” wat daar wel op 'n dag kan wees, is gou iets van die verlede as die afwesigheid van onderwysers in ag geneem word.

- Volgens die senior bestuurspanlid sal Uitkomsgebaseerde Onderwys by dié skool nooit werklik tot sy reg kan kom nie. Dit skryf hy primêr toe aan twee redes:
 - Te midde van die aanspraak in UGO dat elke leerder teen sy/haar eie tempo behoort te vorder en dat inklusiwiteit 'n kernbeginsel van die nuwe kurrikulum is, neem die rigiede skoolprogram, -rooster en -jaar nie in ag dat sommige leerders nog nie gereed is vir 'n finale assessering aan die einde van die jaar nie. Die werklikheid volgens dié spanlid is dat onderwysers nie tyd het om aan almal individuele aandag te gee nie en gevolglik eerder terugval op punte wat in die eindeksamen tel eerder as om op leer te fokus. Dis teen hierdie agtergrond dat dié stelling deur hom geuiter, baie betekenis het: *Eksamens het belangrik geword – die DASS tel net 25% – en word daarom nie as belangrik beskou nie (SB1-26/6).*
 - Een van die grootste struikelblokke op die pad van gehalteonderwys by die skool, is leerders se (on)vermoë om te lees. *Vra jy 'n graad 8 om 'n opstel te skryf, dan gee hulle jou net drie sinne. Kinders verstaan nie opdragte nie, bloot omdat hulle nie kan lees nie. Dit te midde van die feit dat die taal van onderrig en leer nie 'n probleem is nie, want al ons leerders is Afrikaans*

magtig (SB1-26/6). Ten einde die omvang van die probleem te illustreer, wys hy daarop dat daar in 2006 104 uit die 354 graad 8-leerders en in 2007 60 uit die 112 graad 8-leerders met ernstige leesprobleme geïdentifiseer is. In beide jare is hierdie leerders deur dosente en studente verbonde aan die Departement Opvoedkundige Sielkunde aan Stellenbosch Universiteit ondersteun.

'n Baie interessante stelling van die SB-lid het te make gehad met die demoraliserende en emosioneel-afbrekende impak wat die feitlik konstante swak prestasie van leerders op onderwysers het. Hy sê voorts: *Daarom doen ons meer onderrig as om assessering te laat werk* (SB1-26/6). Hierdie standpunt bevestig in werklikheid Giddens (1984:376) se argument dat die akteurs (onderwysers en leerders) kundige persone is wat deur hulle handeling (sosiale interaksie) maniere kry om strukture (beleid, regulasies, benaderings) te struktureer (dit te produseer en te reproduseer).

Hierdie sosio-ekonomiese omstandighede het volgens die Geografie-onderwyser beslis 'n belemmerende impak op die vordering van baie leerders.

Die omstandighede waaruit leerders kom, speel definitief 'n rol, toestand in die huis, miskien het die leerder nie 'n lekker plek om te sit of – ek sê nie dit kan as verskoning gebruik word nie, maar moontlike faktore kan miskien werkloosheid, finansieel – ja deesdae natuurlik die dwelmprobleem en groepsdruk. Ons skool is ongelukkig in 'n area waar bendes volop is en dan natuurlik die ekonomiese area, die inkomstegroep waarin die skool is (ON1-9/5).

Alhoewel 92,6 % van die respondente getoon het dat hulle wel toegang tot 'n biblioteek het, is dit die omstandighede in die huis en die ondersteuning daar wat grootliks bepaal of leerders gemotiveerd tuis weer bemoeienis maak met die werk wat in die skool behandel is. Tog het dit uit die fokusgroepbesprekings met graad 10-leerders van die skool geblyk dat dit juis dié omstandighede is wat daartoe lei dat hulle hard werk ten einde uit die haglike omstandighede te ontsnap.

5.2.2 Assesseringspraktyke

a) Onderwyserbeskouing van assessering

Die vakhoof vir Geografie, met 21 jaar onderwyservaring (slegs aan Assesseringspraktyk 1), het sy laer- en hoërskoolopleiding op die dorp ontvang voordat hy sy akademiese en aanvanklike professionele opleiding aan die Universiteit van Wes-Kaapland ontvang en later ook nagraads aan die plaaslike universiteit studeer het. Gedagtig aan gevoelens van mismoedigheid oor die huidige probleme in die onderwys waarvoor hy hom telkens duidelik uitgespreek het, is dit betekenisvol dat hy tans besig is met 'n meestersgraad in teologie.

Ek dink die kultuur op skool het definitief verander. Ons klasse was kleiner wat miskien 'n groot verskil maak ... vandag voel ek dat 'n mens baiekeer eers gesag moet uitoefen ... ek dink dis al klaar 'n negatiewe effek op jou as onderwyser self, maar ek dink in die verlede met die rustigheid/kalmte in 'n kleiner klas, was die onderwyser se gemoedstoestand definitief baie meer "at ease" ... ek dink die leerders dra ook daartoe by dat 'n mens se moraal besig is om te daal ... nie net die leerders nie, maar ook die stelsel waarin ons nou leef. (ON1-9/5).

Met sy lang onderwyservaring is dit moontlik om die verandering en verskil in die aard van assessering voor en na kurrikulumverandering in die VOO-baan te identifiseer. Vir hom lê die verskil hoofsaaklik in die aantal voorgeskrewe assesseringstake.

In teorie is vandag se assessering meer as in die verlede, want ek weet in die verlede was dit basies maar net toetse en die moontlike konstruksie bv. soos 'n dwarsprofiel en lyngrafiek. Maar die assessering van vandag het baie meer fasette as destyds ... so teoreties is die assessering baie meer, maar wat vir my pla is die toepassing van die nuwe assessering. Watter effek dit nie net op die kind self nie, maar ook op die onderwyser? Die ouer assessering was miskien baie makliker, maar die nuwe kan ek nie doen nie. Daar is baie fasette en ek verstaan hoekom daar baie moet wees, maar die beheer daarvan, dit skep 'n bietjie probleme.

Hierdie uitspraak van die onderwyser toon dat hy die verandering sien as bloot administratief en dat hy skynbaar nie begryp dat dit ook 'n teoretiese skuif – vanaf 'n behavioristiese na 'n konstruktivistiese benadering – impliseer nie. Sy verwysing na sy onvermoë om die “nuwe assessering met die baie fasette” toe te pas, verklaar hy deur die volgende voorwaarde te stel: *... om assessering vandag te laat slaag, moet die toestande eers reg wees om die assessering te laat slaag. Die bedoeling is moontlik goed, maar die toestande verleen hom (sic) nie altyd tot die suksesvolle toepassing daarvan nie (ON1-9/5).*

Die effektiewe gebruik van assessering in die onderrigsituasie hang nou saam met die doel-spesifieke gebruik van assessering. In hierdie studie, waarin spesifiek gefokus word op assessering *vir* leer teen die agtergrond van 'n nalatenskap van 'n oorwegend summatiewe assesseringsregime, was dit belangrik om die onderwyser se begrip van die verskil tussen summatiewe en formatiewe assessering te verstaan. Die spreker hierbo se verduideliking daarvan het my oortuig dat die kurrikulumverskuiwing van assessering *van* leer (summatief en hoofsaaklik normverwysend) na assessering *vir* leer (formatief en hoofsaaklik kriteriumverwysend) eerder 'n tegniese handeling is as 'n veranderde praktyk ingebed in teoreties-begronde begrip:

Summatief is, soos ek verstaan, die toetse en eksamen, die teoretiese leer, terwyl formatief meer op ander vaardighede klem lê. Nie net om goed te onthou wat jy geleer het nie maar ook om ander vaardighede, handvaardighede, te kan kommunikeer, om te kan optree miskien voor mense, om 'n brief te kan skryf – so vir my is die formatiewe dus 'n ... dit meet ander vaardighede (ON1-9/5).

Deurlopende assessering wat volgens onderwysbeleid gedoen moet word, neig volgens die onderwyser eerder na summatiewe assessering.

Die hoë prioriteit wat die onderwyser plaas op beheer deur die onderwyser in die klas, nie net ten opsigte van onderrig nie, maar ook ten opsigte van assessering, beïnvloed sy bereidwilligheid om vernuwende assessering-vir-leerpraktyke deel van sy Geografie-onderrig te maak. Hy verduidelik sy beskouing soos volg:

Vir my lê dit daarin dat, omdat die leerder se basiese kennis van die vak minimaal is, dink ek die onderwyser moet definitief nog baie sterker leiding

gee. Ek weet daar is sommige onderwysers wat leerders selftoetse of werk laat nasien, maar ek is nie 'n voorstander daarvan nie. Vir my is dit nog steeds die onderwyser wat die beoordeling moet doen – ek kan ongelukkig nie weg van daardie punt nie. Ek weet nie hoe om dit ... 'n mens wil vertrou dat kinders die vaardigheid het om sekere goed te kan assesseer, maar dit is vir my 'n baie grys area of 'n mens dit kan toelaat. Weereens is dit 'n kwessie van die ingesteldheid van leerders en of daar samewerking is (ON1-9/5).

b) Leerderbeskouing van assessering

Ten einde leerders in die fokusgroepbesprekings op hulle gemak te plaas, maar ook om hulle siening oor die betekenis van Geografie-onderwys te kry, is hulle elkeen gevra om hulle gunstelingvakke en die rede daarvoor te verskaf. Slegs twee uit die groep van agt leerders het aangedui dat Geografie hulle gunstelingvak is en die rede daarvoor is dat die vak hulle help om die wêreld waarin hulle leef, beter te verstaan. By twee vakke, Afrikaans en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, is spesifiek verwys na moedertaal, die pedagogie wat gebesig word asook die sukses wat die betrokke leerder in die vak ervaar: *Dit is my moedertaal. Die manier wat die onderwyser dit aanbied – hy preek nie. Hy hou jou lekker wakker en Ek verstaan die werk en kan dit doen (FG1-7/11).* Dit toon dat sukses in leer vir leerders 'n prioriteit is.

Die meerderheid gunstelingvakke kom egter uit die handelwetenskappe en al die leerders het gewys op die waarde van dié vakke in die lewe ná skoolverlating. *Dit gaan my help om 'n suksesvolle entrepreneur te wees. Jy het dit nodig vir die besigheidswêreld (FG1-7/11).* Hierdie tendens blyk 'n ondertoon van 'n oorlewingstrategie te hê, gesien teen die sosio-ekonomiese omstandighede in die woonbuurt.

Die leerders sien die doel van assessering primêr as 'n manier om ons vir eksamen voor te berei en ons doen dit vir 'n jaarpunt (FG1-7/11). Uit hierdie perspektiewe is die prioriteit en dominansie van summatiewe assessering opvallend. Sekondêr verwys leerders ook na *dit gee ons kennis en help ons om te verstaan asook dit help ons om*

ons kennis toe te pas (FG1-7/11). Dit kan 'n aanduiding daarvan wees dat leerders hier verwys na Leeruitkoms 2 (Kennis en begrip) asook Leeruitkoms 3 (Toepassing). Wat interessant is, is dat die leerder nie na Leeruitkoms 1 (Geografiese ondersoekvaardighede en tegnieke), wat die boustene van geografiese kenniskonstruksie is, verwys nie. Dit wil dus voorkom of daar 'n oordrewe fokus op die produk eerder as op die proses is. Te midde van die kurrikulumdimensie van assessering was daar egter ook by die fokusgroep 'n baie sterk element van *ons doen dit om ons self te verbeter ... sodat ons uit ons omstandighede kan kom ... en wie nie wil werk nie, moet maar die gevolge dra.*

Op die vraag aan leerders oor hoe hulle assessering ervaar, het die sosiale waarde wat dit het, baie sterk deur gekom. Dit was opmerklik hoe passievol 'n gedeelte van die fokusgroep hulle sentimente in hierdie verband oorgedra het. *Jy voel geëerd. Dit is lekker om jou naam op die muur te sien. Dit is 'n motivering wanneer jy presteer. As jy sleg doen, wil jy net beter doen* (FG1-7/11). In omstandighede waar die meerderheid leerders óf onderpresteer óf swak presteer, bied prestasie aan die kleiner groep leerders wat goed presteer 'n wyse om sosiaal meer aansien te hê. Uit hulle onderlinge gesprek in die fokusgroep, wat bestaan het uit leerders wat verteenwoordigend was van verskillende prestasievlakke, kon ek agterkom dat sukses vir hulle belangrik is en dat hulle die intrinsieke motivering het om hulle potensiaal te wil bereik. In hulle skoolkonteks is bo-gemiddelde prestasie nie aan die orde van die dag nie en word presteerders gespot en daar word soms op hulle neergesien deur ander leerders wat swak presteer. Volgens die presteerders dink laasgenoemde *hulle hou hulle kwaai*.

Die presteerders het voorts ook min simpatie met die meerderheid wat swakker presteer:

Die kinders is lui om te werk. Hulle voel alles is te swaar vir hulle. Hulle gebruik hulle omstandighede as 'n verskoning. Ons kom almal uit dieselfde omgewing, maar ons word nie vasgevang nie. Hulle het 'n baie negatiewe houding. Dit steur ons wat wil werk (FG1-7/11).

Hierdie uitspraak wys dat, in plaas daarvan dat assessering as integrale deel van onderrig 'n meganisme moet wees waardeur alle leerders hoop kan hê om suksesvol te wees, kan dit die basis van groeiende polarisasie en 'n negatiewe leeromgewing wees.

'n Ander dimensie van die probleem is dat vir die meeste leerders, wat reeds gefrustreerd deur hulle omstandighede tuis en in die omgewing na die skool kom, daar ook frustrasies op verskeie ander vlakke is. Die ondersteuning van leerders in die hantering van die frustrasies word volgens die onderwyser vererger omdat daar nie meer vakke soos sang en drama is nie – ongelukkig, want volgens hom word daar nou net op die akademie gefokus. Die leerders sien die probleme by die skool op twee vlakke. Eerstens voel hulle dat die fokus van die skool misplaas is: *Ons is baie sterker in sport. Ons is nie eintlik 'n akademiese skool nie* en tweedens voel hulle dat klasse te groot is: *Daar moet 'n beperking op die aantal leerders wat toegelaat word gestel word. Ons is te groot* (FG1-7/11). Miskien is die eerste probleem 'n verdere verwysing na die feit dat die algemene skoolaanbod te eensydig is en dat daar te min aandag gevestig word op na-skoolse aktiwiteite(sport en kultuur). Die holistiese onderwysbenadering wat met die beginjare van die skool gevolg is (sien sosiohistoriese agtergrond), is nie meer daar nie. In 'n skool wat vir 700 leerders gebou is, maar wat nou dubbel die aantal leerders huisves, is leerders die mening toegedaan dat hulle nie die aandag van die onderwyser(s) kry wat hulle verwag nie en dat hulle ook nie genoegsame toegang tot die beperkte hulpbronne het nie.

Die leerders beskou die weeklikse werkopdragte wat gegee word nadat 'n bepaalde deel van die kurrikulum afgehandel is, as ondersteunend tot leer in Geografie. Hulle rasionaal hiervoor is dat: *Opdragte is goeie voorbereiding vir die eksamen. Dit help ons om te sien wat belangrik is.* Aangesien leerders meen het dat daar 'n beduidende korrelasie is tussen dit wat in die werkopdragte geassesseer word en dit wat uiteindelik in die kwartaallikse eksamens getoets word, verskaf klasassessering 'n mate van geborgenheid aan die leerders. In 'n sekere sin ervaar leerders hierdie praktyk as die deursigtigmaking van dit wat die onderwyser as belangrik in Geografie beskou.

Die oënskynlike geletterdheidsprobleem wat leerders by die skool ervaar, het 'n groot impak op hulle verwagtinge oor die aard van eksamens. *Ons hou nie van langvrae in*

die eksamen nie. Ons kinders kan nie lees nie. Die vraestelle moet kort sinnetjies hê. Die leerders sukkel om te lees met begrip en sukkel gevolglik ook met spelling, skryf, die strukturering van sinne, samehangende beantwoording van vrae, ensovoorts. Indien hierdie leerders 'n geletterdheidsagterstand het, is dit vir hulle moeilik om langvrae te beantwoord omdat hulle eerstens die vrae verkeerd kan lees, en tweedens omdat hulle nie in staat is om die antwoord korrek in die vorm van 'n opstel te kan deurgee nie. Hulle word dus gepenaliseer oor hulle taal- of geletterdheidsvermoë en nie noodwendig weens die kennis wat hulle het nie. In 'n gesprek ná 'n klas het die onderwyser opgemerk dat die gebruik van Geografie-terminologie 'n groot probleem is. Van die terme word beskou as “té groot woorde” en leerders kan gevolglik nie assosiasies tussen die woorde en ander kennis en insigte maak nie. Hy verwoord 'n deel van die oorsaak so: *Ons kinders lees te min.*

Leerders ervaar die pogings van die onderwyser om die inhandiging van veral sekere DASS-werkopdragte te bestuur as problematies. *Die onderwyser is té toeskietlik en gee té veel kans. Leerders kan hulle take ingee wanneer hulle wil. Almal se punte word dan teruggehou totdat almal hulle take ingegee het. Dit irriteer my!* (FG1-7/11). In 'n gesprek ná 'n klas met die onderwyser oor dié spesifieke aspek het hy dit beklemtoon dat dit 'n probleem is om take soos byvoorbeeld navorsingstake van leerders terug te ontvang. Hy voer aan dat baie min leerders toegang het tot genoegsame bronne. Die grootste struikelblok volgens hom is die omstandighede by baie leerders se huise waar die doen van skoolwerk nie ondersteun word nie. Hy is oortuig dié probleme maak dit moeilik om 'n ingesteldheid waarin leerders onafhanklik verantwoording vir die voltooiing van werk op die ooreengekome datum moet doen, te ontwikkel.

Omdat dieselfde reëls dus nie vir almal geld nie (in soverre dit die inhandigingsdatum vir take aangaan) ervaar die hardwerkendes die assessering as onregverdig omdat hulle veel minder tyd gekry het om die take te voltooi. Hierdie gevoel van verontregting word vererger omdat daar 'n siening is dat die “skuldige leerders” net maak soos hulle wil. Die implikasie van die situasie is dat enige terugvoering oor die assesseringswerkopdrag veel later kom vir dié wat werk op die inhandigingsdatum ingegee het as vir dié wat dit laat ingegee het. Graham Gibbs (2006:26) voer in dié

verband aan dat een van die beginsels van terugvoering behoort juis te wees ... *that feedback has to be provided promptly if it is to be attended to and be useful*, anders beteken dit niks nie omdat die leerder dan slegs in die punt belangstel.

Die leerders beskou assessering as onderwysgedrewe. Soos hulle dit gestel het: *Ons kan insette maak, maar dit hang van die onderwyser se "mood" af* (FG1-7/11). In werklikheid is leerders nie inisieerders van assessering nie, maar word dit aan hulle gedoen. Hierdie manier van werk doen moet skynbaar by leerders die opvatting versterk dat assessering iets is wat los staan van onderrig. Dit is nie 'n wyse waarmee die leerder bemagtig kan word om self verantwoordelikheid te aanvaar vir en betrokke te raak by vordering en prestasie in Geografie nie.

c) **Waargenome klaskamerpraktyk**

Wat 'n mens opval die oomblik as jy in die Geografieklas instap, is die doelgerigtheid en die gemaklike, maar ferme atmosfeer wat daar tussen die onderwyser en die leerders heers. Die leerders lyk baie tuis in die netjiese klas wat die atmosfeer het van 'n Geografieklas – oral waar daar ruimte is om aanskouingsmateriaal te vertoon, is daar iets wat met Geografie te doen het, soos aardbolle. As vakhoof is hy in die klas wat ontwerp is as 'n Geografieklas met kaste en laaie vir kaarte en ook 'n bietjie groter as die normale klaskamer by die skool. Sy toeskietlikheid en medemenslikheid wat spreek van omgee vir sy leerders, word bevestig deur die leerders: *Die klas is oop vir vrae. Ons kan hom vra as ons iets nie verstaan nie. Ons kan ook pouses klas toe kom om meer uit te vind* (FG1-7/11).

Met onderwysopleiding en meer as 'n dekade van onderwys in die vorige onderwysbestel is dit nie verbasend nie dat hy 'n baie hoë prioriteit plaas op dissipline in die klas en die afhandeling van die werk wat vir die dag beplan is. In soverre dit die nuwe UGO-benadering aangaan, het hy bedenkinge:

Die uitkomst en alles wat 'n mens wil bereik met 'n kind is moontlik reg, maar om tot by daardie punt te kom, is 'n mens nie altyd seker of jy by die punt uitgekom het waar jy veronderstel is om uit te kom nie. Dit mag

miskien nie reg klink nie, maar ek probeer altyd ook nog eers deur al die goed werk om dit vir myself duidelik te maak (SB1-26/6).

Die kurrikulumveranderinge sien hy hoofsaaklik op die vlak van dit wat deur die skool en die onderwysdepartement gebruik word om sy verantwoordbaarheid te meet eerder as dat dit 'n noodsaaklike verandering is ten einde hoër gehalte onderrig en leer in die Geografieklas te verseker.

Sommige kere is dit net 'n klomp administratiewe rompslomp om te sit met al daardie goed, dis vir my 'n subjektiewe ding, want wat vir my 'n assesseringstandaard is, mag vir iemand anders 'n ander assesseringstandaard wees. Wat vir my 'n uitkoms of ... dis is vir my 'n bietjie te los, want dit gaan maar weer oor interpretasie (ON1-9/5).

Die oorsaak van hierdie oënskynlike verwarring lê hy aan die voete van die Kurrikulumadviesdienste wat op administratiewe aspekte fokus eerder as op mediasie van die pedagogiese vertrekpunte wat die veranderinge ten grondslag lê.

Ek het kennis gemaak met die teorie van wat 'n assesseringstandaard 1-4 is (ek het 'n vermoede dat hy eerder hier na vlakbeskrywers verwys – PADB); dit is vir my baiekeer verwarrend gewees en dit is waar ek ook 'n probleem het nl. dat die vakadviseurdiens skiet hier 'n bietjie te kort. Ek dink dat in 'n bymekaarkom is dit gewoonlik maar net 'n klomp administratiewe goed wat oorgedra word en ons kyk wat moet aandag kry aan die einde van die dag en om 'n bietjie te gesels oor die vak. Daar is definitief 'n groot leemte en die reëlings moet baie skerper van die begin af van die vakadviseur wees (ON1-9/5).

Die wyse waarop die onderwyser die klas aanbied en die les laat ontvou, toon dat hy presies weet wat hy tydens die les wil bereik. *Die uiteensetting van die aktiwiteitsblad wys dat die onderwyser vooraf besin het oor hoe les gestruktureer gaan word vanaf die eenvoudige verstaan van rigting tot die teken van 'n graadvierkant tot latere oriëntering op 'n sketskaart (VN1-8/3).* Ek het soms die idee gekry dat hierdie gefokusheid veroorsaak dat geleenthede (“onderwysmomente”) wat tydens die interaksie met leerders opduik, nie optimaal gebruik word om begrip en leer te

ondersteun nie. Die spesifieke lesuitkomst of die wyse waarop die betrokke les meewerk om bepaalde Geografie-leeruitkomst die hoof te bied, is nooit direk, veral nie aan die begin van 'n les, aan die leerders gekommunikeer nie. Die onderstaande is 'n veldnota-inskrywing toe daar wel na die leeruitkomst verwys is:

Agt minute in die les is leerders gewys op die belangrike aspekte van die les wat as belangrik vir die komende toets op 14 Maart 2006 beskou moet word. Dit wys op 'n beklemtoning van die belangrikheid van sekere kennis of vaardighede in terme van 'n toets (wat deel vorm van DASS) eerder as 'n fokus op Geografie-kennis en vaardighede wat die voorgeskrewe leeruitkomst en assesseringstandaarde vir Geografie weerspieël (VN1-9/3).

Al die Geografielesse wat ek by die skool bygewoon het, het 'n sistematiese en logiese ontknoping gehad wat gebou was op verwysing na of assessering van voorkennis. Omdat die lesaanbieding en lesgebeure baie onderwysergesentreerd was, het ek, as waarnemer, die gevoel gekry dat kennisoordrag 'n groot komponent van die klaspraktyk uitmaak. Ten spyte van die feit dat daar in een les waarin kaartwerk, gebaseer op die topografiese kaart van 3318DD Stellenbosch behandel is, wat ideaal was om leerders deurlopend by die les te betrek, het die onderwyser die vaardighede wat beplan was, aan leerders oorgedra. In die proses was dit opvallend hoe die onderwyser verworwe kennis en vaardighede gebruik om nuwe kennis en vaardighede op voort te ontwikkel. Eers in 'n daaropvolgende les is meer geleentheid toegelaat vir leerders om ruimtelike vaardighede met hulle tuisomgewing te skakel. Met die klem op die aanleer van spesifieke vaardighede en die oordra van spesifieke feitekennis kry die essensie van Geografie-onderrig, naamlik die ontwikkeling van geografiese konsepte soos verandering in ruimtelike prosesse en patrone, min aandag. Hierdie ontwikkeling van geografiese konsepte lê ten grondslag van die ondersteuning van leerders om diep kennis en begrip in die vak te ontwikkel. In 'n volgende les waarin met klimatologie begin is, het ek die volgende veldnotas gemaak:

As die leerders Die Burger se weervoorspelling vir die betrokke dag sou neem, kon leerders sien wat die voorspelde hoogste en laagste temperature was (vir Kaapstad of Paarl). Hulle kon dus self skat wat die temperatuurspelings vir Stellenbosch kon wees en ook die effek van afstand

van die see aflei uit die temperature by Kaapstad en Paarl. Dit dui myns insiens op 'n afwesigheid van 'n onderrigbenadering waarvan die fokus een is wat vra: Hoe maak ek om hulle dit te laat leer? Meer nog, watter strategieë kan ek gebruik om diepte begrip of verstaan in die bepaalde konteks te bevorder of te ondersteun? (VN-9/3).

Alhoewel die taal van onderrig en leer ook die moedertaal van al die leerders in die betrokke graad 10-Geografieklas was, is daar ander aspekte van taalgebruik en bemagtiging wat in die pad staan van hoë gehalte leer in die onderrig. As wetenskap is daar baie terminologie in die vak wat van ander stamwoorde afkomstig is. Die verduideliking hiervan is uiters noodsaaklik indien die onderwyser die aanleer van nuwe terme betekenisvol wil verbeter. In 'n bespreking van metataal (die taal wat gebruik word om taal te beskryf en te bespreek) as 'n kernelement van intellektuele gehalte en as dimensie van 'n produktiewe pedagogie, beredeneer Killen (2005:15) soos volg:

... it is important for teachers to help learners understand how sentence structures (syntax and grammar) influence meaning; how meaning is conveyed (semantics); why different kinds of text (genre) are used in particular situations; the role of dialogue in sharing information and learning from others; and how specialised language of each subject (including technical terms and definitions) is central to understanding the subject.

Op hierdie wyse sal Suid-Afrikaanse leerders begin verstaan dat terme soos *maritiem* en *kontinentaal* sosiaal gekonstrueer word. Die terme is produkte van 'n bepaalde kultuur in 'n bepaalde tyd-ruimtelike konteks en is nie altyd herkenbaar deur mense van 'n ander kultuur in 'n ander tyd-ruimtelike konteks nie.

'n Onderrigmetode wat beslis begrip en leer by leerders bevorder het, was die gebruik van diagrammatiese illustrasies van geografiese prosesse en patrone. Die sukses hiervan was veral betekenisvol toe 'n diagram van die aarde op die skryfbord gebruik is om die verskuiwende direkte sonstrale van die son tussen die keerkringe te illustreer. Dit was verder opvallend dat meer leerders tydens onderrigmomente soos by die les betrokke geraak het en informele assessering vir leer meer effektief plaasgevind het.

Laasgenoemde kan veral toegeskryf word aan die feit dat onduidelikhede toe dadelik die diagram kon word.

Die opvallende vorm van assessering vind plaas in die vorm van aktiwiteite die les, soos die leerders ook bevestig: *Ons doen gereeld aktiwiteite in die klas en kry ook huiswerk. Hier kan hy sien of ons verstaan* (FG1-7/11). Die vrae in die werktake is hoofsaaklik gebaseer op die herroep van feitekennis. In hierdie opsig was die verskaffing van diagrammatiese voorstellings van prosesse of patrone soms oorbodig, aangesien leerders die antwoorde kon gee sonder om die bronmateriaal te bestudeer.

Ten einde leerders wel 'n kans te gee om hulle huiswerk te doen, word tyd in die klas afgestaan om met aktiwiteite te begin. Alhoewel die onderwyser hierdeur een probleem probeer oplos, is hierdie werkswyse myns insiens die oorsaak daarvan dat die onderwyser soms moet aanbeweeg met die les (ten koste van leerders wat steeds onduidelikhede het) om die beplande werk vir die periode af te handel. My waarnemings het verder getoon dat daar gedurende die periode slegs enkele kere was dat daar geleentheid was om die aktiwiteite in die klas na te sien of deur te werk en so misverstande of wanpersepsies die hoof te bied.

Twee van die onderrigssessies wat ek sou waarneem het nie plaasgevind nie omdat die onderwyser een keer ernstig deur 'n muskiet op die oog gestek is, en by 'n volgende geleentheid is ek nie in kennis gestel dat die dag se periodes verander is nie.

d) Insameling van bewyse van leerdervordering

Vraagstelling tydens lesse om te bepaal of leerders verstaan of geleer het, word deur die onderwyser as belangrik beskou. Veral voor lesse begin gebruik hy vraagstelling as vernaamste tegniek/metode om aanvangsassessering te doen. As rasionaal vir die gebruik van vraagstelling voer die onderwyser aan dat dit sy onderrigbenadering pas:

Dit is eintlik nog die ou manier van klasgee, so die onderwyser is nog in beheer. Baiekeer is die vraag ook maar net om die leerder te prikkel of miskien net om hom weer in die rigting te kry oor waaroor die les gaan – nie soseer dat ek antwoord van hom verwag nie. Baiekeer antwoord ek

sommer self die vraag, maar net om vir hom weer nog iets oor die feit te gee, om miskien net weer rigting te gee (ON1-9/5).

Vrae is feitlik nooit aan spesifieke leerders gestel nie. In die meeste gevalle het die antwoorde op die vrae in 'n koor gekom met hier en daar 'n "vals noot". Baiekeer was dit nie moontlik om te bepaal wie die leerder(s) was wat die verkeerde antwoord(e) geuiter het nie. Een van twee probleme ontstaan in so 'n situasie. Enersyds is dit slegs leerders wat die "korrekte" antwoord weet, wat aan die koorsang deelneem. Andersyds weet die onderwyser in die meeste gevalle nie of die "swygers" nie verstaan nie en of hulle net nie lus is om saam te sing nie. Die moontlike geleentheid om die verkeerde antwoorde formatief te medieer gaan so verlore en die swygers gaan sonder hulp en begrip aan na die volgende onderrigmoment. *As navorser het ek later tot die besef gekom dat baie leerders stilbly en nie deelneem nie, omdat hulle weet dat hulle nie direk gevra gaan word nie (VN1-9/3).* Die onderwyser verduidelik sy benadering aan die hand van hoofsaaklik dissipline-kwessies:

Baiekeer gebeur dit dat as 'n mens 'n vraag vra aan 'n spesifieke persoon, dat die antwoord wat jy kry soms so uit verband met die vraag is dat dit lei tot ander effek in die klas, leerders wat begin lag vir mekaar, giggel, ensovoorts (ON1-9/5).

Ek kon nie anders nie as om te wonder oor die feit dat, as die koor die korrekte antwoord gee, dit die geleentheid skep waardeur die onderwyser in die konteks van beperkte tyd vinniger na die volgende stap in die lesontwikkeling kan gaan.

Alhoewel die onderwyser hoofsaaklik op die oordra van die les (geografiese feite en vaardighede) fokus, skep hyself nie baie geleenthede waar leerders tydens die les kan toon of hulle volg of verstaan nie. Gevolglik kom die navorser tot die slotsom dat daar nie baie op terugvoer gefokus word nie. Alhoewel hy dit erken, voel hy dat sy deeglike (of herhaalde verduidelikings genoegsaam is: *Miskien doen ek dit nie individueel nie, maar ek sal dit probeer verduidelik, kom ons sê met remediëring, sonder die inagneming van wie het verstaan en wie nie! (ON1-9/5).*

Verskillende soorte assessering in ooreenstemming met DASS-vereistes vir Geografie graad 10 word gedoen. Die skool het 'n stelsel van toetsweke waarin kontroletoeuse,

asook kwartaaleksamens afgelê word. Omdat die vak in graad 10 deur twee onderwysers aangebied word, het dié twee onderwysers 'n stelsel waarvolgens hulle elke Vrydag 'n werkopdrag oor die werk wat in daardie week behandel is, in die klas doen of vir huiswerk gee. Aan die einde van die jaar is 30 sodanige werkopdragte uit die onderwyser se assesseringsportefeulje vir bestudering aan my beskikbaar gestel. Volgens die onderwyser gebruik hulle die stelsel om aan leerders enersyds modelvrae te gee waarmee leerders self kan sien of hulle die werk ken; andersyds toon dit aan wat as belangrik beskou behoort te word. In die tydperk waartydens ek klasse waargeneem het, het ek nie gesien dat die werk wat gedoen is, stelselmatig deurgewerk is, sodat seker gemaak kon word dat almal verstaan of spesiale maatreëls getref kon word om ekstra hulp aan leerders te gee of die onderrigbenadering te verander nie.

Tydens my klasobservasies het ek agtergekom dat die meeste assessering wat wel gedoen word, as deel van DASS gedoen word. Gevolglik is die klem volgens die onderwyser steeds op summatiewe assessering omrede:

... by summatiewe assessering is die onderwyser nog steeds in beheer, hy kan dus die situasie manipuleer. Die toetse en alles is vanuit sy oogpunt. Daar is maklik kontrole, terwyl die formatiewe ... juis met moontlik die oorvol klasse, kan dit situasie moontlik uit verband ruk in 'n klas (ON1-9/5).

By die gebruik van 'n toets en 'n memorandum kan die onderwyser maklik sien of 'n leerder goed of swak gevaar het.

By formatief wat ons nou maar gewoonlik kies, is dinge soos om 'n projek, 'n navorsingstaak te kan doen, om moontlik 'n plakkaat te kan maak, om 'n brief te kan rig bv. aan die munisipaliteit oor een of ander probleem, grafieke teken, die hantering van data moontlik (ON1-9/5).

Hy skryf die afwesigheid aan ander vernuwende assesseringstake toe aan die agterstand wat die skool het ten opsigte van fasiliteite en bronmateriaal.

Tydens bestudering van die assesseringstukke wat gedurende 2006 gedoen is, sowel as uit gesprekke met die onderwyser, is bevind dat memoranda met spesifieke moontlike antwoorde steeds oorwegend as die assesseringsinstrument gebruik word. Dít volgens die onderwyser, is veral in Geografie waarvan groot gedeeltes as 'n eksakte wetenskap

beskou kan word, die haalbaarste instrument om assessering van veral toetse te doen. *By 'n toets met 'n memorandum is dit maklik om te kan sien of die leerder goed of swak gevaar het* (ON1-9/5). In hierdie gevalle sal leerders, behalwe dat hulle vooraf verstaan dat hulle die feite oor die onderwerp waaroor hulle getoets gaan word, moet ken, nie weet watter kriteria gebruik gaan word nie.

As die instruksies van die navorsings- en kreatiewe responstaak (sien Bylaag 5) ontleed word, is die groot keuse wat betref die onderwerp waaroor gewerk kan word, opvallend. Dit is een van die soort take wat deur die onderwysdepartement as 'n vorm van 'n DASS-werkopdrag voorgeskryf word. Uit 'n pedagogiese oogpunt het so 'n benadering die voordeel dat dit leerders 'n kans bied om navorsing te doen oor iets waarin hulle belangstel. Aan die ander kant is dit, volgens die onderwyser, 'n manier om in omstandighede waarin daar beperkte toegang tot inligtingsbronne is, aan almal 'n kans te gee om wel 'n taak in te handig. Die feit dat leerders die taak in groepsverband doen, toon dat die konteksrealiteite van die leerders in ag geneem word. Volgens die leerders is daar sosiale voordele maar uit 'n individuele en 'n vorderingsoogpunt het groepwerk nadele – een daarvan is dat werk in pare vir hulle meer aanvaarbaar is:

Meneer laat ons kies hoe ons die take wil doen. Ons kan kies of ons groepwerk of individuele werk wil doen. Groepwerk is net lekker as almal hulle samewerking gee. Ons wil eerder individueel werk en ons eie punte kry. Ek kan dan elke geval meer kry. Dit sal beter werk om net in pare te werk (FG1-7/11).

Alhoewel dit problematies vir die onderwyser is wanneer dit kom by die bepunting van die lede in die span, is die kans dat daar wel 'n taak volgens dié wyse ingehandig word, groter.

Ek sal 'n punt na aanleiding van 'n matriks seker moet gee en die groep sal seker min of meer dieselfde punte kry ... ook na aanleiding van wie die meeste gedoen het, so die groepleier sal ... dis is nog 'n probleem ... dat hulle nie altyd eerlik is oor wie het saamgewerk en wie het nie ... (ON1-9/5).

Uit die oogpunt van die leerders is daar egter nie twyfel oor hoe daar gehandel behoort te word nie: *As daar groepwerk gedoen word en die groep voel dat een persoon nie 'n bydrae maak het nie, kry hy nie 'n punt nie* (FG1-7/11). As die instruksies op die opdrag self (sien Bylaag 5) nagegaan word, dan is dit duidelik waarom die nasienproses problematies kan wees. Die assesseringskriteria word nie duidelik uitgespel nie. Wat wel beskikbaar is, is algemene riglyne en aspekte om te onthou. Die leerders het ook nie 'n idee van watter soort produk watter soort punttoekenning sal ontvang nie.

e) **Assesseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer**

Geldigheid van inligting afkomstig uit die assesserings wat gedoen word, hang nou saam met die soort vrae wat gevra word. Die meeste vrae wat tydens my waarnemings in die klas gevra is, het te make gehad met die assessering van Geografie-inhoudelike kennis. Verder is dit ook belangrik om te noem dat die meeste vrae ook volgens Bloom se taksonomie (Bloom, 1956) as lae-orde vrae geklassifiseer kan word – blote herroep van feite-kennis. Die vrae bied gevolglik 'n mate van inhoudsgeldigheid. Binne die NKV-kurrikulumkonteks is dit egter belangrik dat assesseringsopdragte nie net inhouds- of kennisgeldigheid verseker nie, maar wel ten opsigte van al drie leeruitkomstes – ook ten opsigte van geografiese ondersoek-vaardighede en tegniese asook die toepassing van geografiese kennis en vaardighede. Veral laasgenoemde aspek is in die meeste assessering afwesig.

'n Ander probleem wat die onderwyser self in die vorming van 'n regverdig oordeel ervaar, het te make met die interpretasie van die vlakke van assessering:

Iets wat my nog altyd pla, is of 'n vlak 2-kandidaat by skool A en 'n vlak 2-kandidaat by skool B dieselfde is ... sê nou die 2 van die swakker skool is byvoorbeeld by 'n beter skool nie eens 'n 1 werd nie. So dit is iets wat my geweldig pla want dis eintlik onmeetbaar.

By verdere ondervraging verduidelik die onderwyser soos volg:

Dit is my probleem, want dit is vir my te maklik om punte te kan toeken en dit is so subjektief, want onderwyser A wat nie baie gemotiveerd is nie of miskien nog 'n leek in die vak, dat hy moontlik 'n 3 kan toeken vir 'n kind

met minimum Aardrykskunde-kennis teenoor 'n beter kind by 'n beter skool wat moontlik 'n 2 kry, maar om die twee met mekaar te vergelyk, is 'n groot verskil.

In 'n opvolgvraag wys die onderwyser daarop dat dit een van die aspekte is wat hy graag sou wou hê dat kurrikulumadviseurs in vergaderings of opleidingsessies moet verduidelik.

In soverre dit toetse aangaan, word die inligting wat uit toetse verkry word, primêr gebruik om DASS-vereistes na te kom. Verder is dit ook praktyk dat die onderwyser ná toetse die memorandum saam met die vraestel aan leerders teruggee. Sy versigtigheid om ook die antwoordstelle terug te gee dra dalk daartoe by dat geleenthede vir terugvoer en vorentoevoer nie maksimaal benut word nie.

Ek is bietjie te bang om die antwoordstel terug te gee want sommige kere "query" die leerders mekaar se goed, so ek gee vir hulle die vraestel terug en dan die memorandum daarvan en dan fokus ek gewoonlik net op die probleemareas by sommige vrae of waar die antwoorde miskien heeltemal weg was van die vraag. So ek probeer eintlik die probleme aanspreek (ON1-9/5).

Soos reeds verduidelik, probeer die onderwyser die terugvoer so gou moontlik aan leerders gee. *As ons kontroletoets skryf, dan is dit al die grade wat eers gemerk moet word, so ek probeer eers almal klaar merk ... van 10 tot 12. Daar is nie eintlik 'n rede nie, dis maar hoe my struktuur werk (ON1-9/5).* Soms word die terugvoer vir hom problematies, veral as hy reeds met 'n nuwe afdeling in Geografie begin het.

Sommige kere is dit moeilik want as ek byvoorbeeld klimaatkunde afgehandel het – die toets is oor klimaatkunde, en ek trek nou al by landelik, beteken dit nou ek moet weer teruggaan na klimaatkunde. So daar is eintlik nie weer kans om nog 'n toets op te stel nie, maar moontlik voor die eksamen sal ek iemand miskien help met wie ek alreeds 'n paar afsprake het. Sommige ouers bring hulle kinders na my huis toe en dan werk ons maar by die huis (ON1-9/5).

Volgens die leerders is die terugvoer op werkopdragte redelik vinnig, na gelang van hoeveel leerders wel die opdrag ingehandig het.

Ons kry terugvoer in die vorm van punte. Indien 'n leerder swak doen, praat die meneer met hom/haar en kry hy dikwels weer 'n geleentheid. Die meneer noem ook ons sterk punte. Dit is lekker, maar dit maak dit moeilik omdat sommige kinders dink jy dink jy is beter. Maar dit beïnvloed ons nie, ons wil eerder presteer (FG1-7/11).

Die vraag is egter of die blote gee van 'n punt of nog 'n geleentheid om die punt te verbeter betekenisvol daartoe sal bydra dat gehalteleer in die Geografieklas sal plaasvind. Punte alleen bied nie 'n diepgaande ontleding en verduideliking van spesifieke swakhede of briljantheid ten opsigte van sekere elemente van die Geografie-leeruitkomste nie. Nog minder toon dit hoe daar stapsgewys op gestruktureerde wyse leerondersteuning gebied gaan word ten einde die leerder te lei om die gaping tussen wat verwag is en wat bevind is te verklein en so die leeruitkoms bevredigend die hoof te bied. In die proses word die leerder dus nie in staat gestel om wel iets daadwerkliks omtrent die probleem te doen nie behalwe soos een van die leerders dit gestel het: *Ek werk harder in die afdelings waarin ek swak gevaar het (FG1-7/11)*. Dit is duidelik dat die spesifieke stappe om die probleem op te los en so verbeterde leer te verseker, nie geïdentifiseer en gekontekstualiseer word nie.

Uit bogenoemde leerderopmerking is die groeiende polarisasie tussen dié wat presteer en dié wat nie presteer nie, baie duidelik – miskien dra die prestasielys wat die onderwyser bo die skryfbord voor in die klas aanbring, ook hiertoe by. Leerders wat wil presteer begin al meer die groepsdruk voel van dié wat nie presteer nie. Laasgenoemde groep kan mettertyd toenemend obstrukties optree en klaskameraktiwiteite negatief beïnvloed.

Die onderwyser is nie baie positief oor die waarde wat selfassessering in die Geografieklas kan hê nie. Hy voel eerder dat: *Op sosiale kwessies is dit maklik vir 'n leerder om self te kan oordeel, want dit het te make met aspekte wat bekend is aan die leerder. Sy probleem in die konteks van Geografie-onderrig is: Sal 'n leerder weet dat hy Aardrykskunde op die regte vlak is as sy voorkennis nie op standaard is nie? (ON1-9/5).*

5.3 ASSESSERINGSPRAKTYK 2

5.3.1 Sosiohistoriese konteks

a) Historiese agtergrond

Hierdie skool is geleë in 'n voorheen agtergestelde woongebied wat beskou word as die tweede oudste township in die Wes-Kaap, waar 81,2 % (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005) van die inwoners isiXhosa-sprekend is. Volgens Penderis en Van der Merwe (1994:34) het die township begin as 'n groep hostelle waar kontraktrekarbeiders uit destydse tuislande 'n tydelike tuiste kon vind. Op grond van mondelinge oordrag (Mokotso, 1999:25) het die skool in 'n huis by Celilestraat 47 in die woonbuurt begin, waarna daar later met die hulp van die N.G. Kerk nog lokale bygevoeg is. Die skool het in 1940 as 'n middelbare skool (tot standerd 8/graad 10) tot stand gekom waarna dit eers 50 jaar later 'n hoërskool geraak het met die eerste graad 12 klas in 1993. In hierdie tydperk moes leerders ná graad 8 Langa toe gaan vir hoërskoolopleiding. Hierdie huiwering om 'n hoërskool te bou bevestig die vasberadenheid van die apartheidsregering om destyds instromingsbeheer toe te pas. Aan die ander kant wys dit ook op die lae prioriteit van sogenaamde swart onderwys in Suid-Afrika.

b) Sosio-ekonomiese omstandighede

Die hoë vlakke van werkloosheid en gevolglike gebrekkige inkomste in die oorgrote meerderheid huishoudings verklaar waarom die skool tans deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement as 'n "geen skoolfooie"-skool (S2-On-28/6) geklassifiseer word. Die algemene lae welvaartspeil in die gemeenskap word verder duidelik as die onderstaande data uit die sosiale opname (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005) in ag geneem word:

- 25,5% van volwassenes word deur honger geraak;
- 45,5% van huishoudings gebruik steeds paraffien vir verhitting;
- 24,5% van huishoudings gebruik pypwater by 'n nabygeleë gemeenskaplike punt; en
- 16,7% nie kan werk kry nie.

Volgens 'n mediaverslag deur die provinsiale minister van onderwys kulmineer armoede in die gemeenskap ... *in other undesirable conditions such as crime, malnutrition and the spreading of infectious diseases* (<http://www.capegateway.gov.za/eng/pubs/news/2004sep/84777>, 2007/06/19). Die argument word verder in die verslag geopper dat hierdie faktore uiteindelik 'n impak het op skoolbywoning en dissipline by leerders.

In die opname deur die Stellenbosch Munisipaliteit (2005) is bevind dat meer as die helfte van die respondente nog nie 'n opvoedkundige instelling bygewoon het nie en dat slegs 13,9% oor 'n graad 12-sertifikaat of Nasionale Opleidingsertifikaat beskik. Hierdie toedrag van sake kan leer en meer spesifiek die vermoë om leerders in hulle skoolwerk tuis te ondersteun negatief beïnvloed – aldus die senior bestuurslid en die Geografie-onderwyser.

Daar is 'n afwesigheid van 'n kultuur van leer wat deur die ouerhuis ondersteun word. Die skool is net van agt tot twee-uur. Daar is min stimulasie of leer wat as gevolg van verskillende faktore by die huis afwesig is (S2-On-28/6).

Uit die onderhoud het dit verder duidelik geword dat 'n hele aantal leerders aan die hoof van huishoudings is terwyl baie ander as gevolg van ouers wat uitstедig is of wat laat van hulle werk af tuiskom, velerlei huishoudelike pligte het. Hierdie take het 'n groot impak op die geleentheid wat leerders het om aandag aan skoolwerk te gee.

Ten spyte van die gewilligheid van ouers om betrokke te raak by hulle kinders se opvoeding, word dit in die meeste gevalle deur ongeletterdheid of beperkte skoolopleiding gekniehalter. Die gevolg is dat 'n liggaam soos die skool-beheerliggaam, wat die ouers verteenwoordig, vir die meeste van hulle take steeds op die personeel aangewese is – voorbeelde hiervan is byvoorbeeld fondsinsameling, die daarstelling van 'n taal- of 'n finansiële beleid, ensovoorts. Hierdie situasie plaas groot druk op onderwysers wat op 'n daaglikse basis die uitdagings wat die genoemde werklikhede bied moet omseil om in 'n veranderende kurrikulumopset steeds aan onderrig-, leer- en assesseringsvereistes te voldoen.

c) Skoolbestuur en -organisasie

Ten tye van die navorsing in 2006 het die skool 'n leerdertal van 1 364 en 'n onderwysertal van 42 gehad. Volgens 'n afskrif van onlangse verslag oor die skool se heelskoolontwikkelingsplan (Assesseringspraktyk 2, s.a.), is die fasiliteite by die skool totaal onvoldoende. *We have 29 classrooms and 3 laboratories, no hall, no sports fields, no space for prefab classrooms, no technology room and no resource centre.* Volgens André Gaum, ANC-LP, ondervind die skool die afgelope sewe jaar dieselfde probleem, naamlik 'n tekort aan akkommodasie ... *wat onderwysers dwing om onder bome klas te gee ...* (Die Burger, 18/01/2007:4). In 2006 het die skool deur middel van 'n skenking van die Stellenbosch Universiteit en verdere ondersteuning deur die Khanya-projek van die WKOD hulle eerste rekenaarlokaal in gebruik geneem. Afgesien van die feit dat die skool 'n leerder-rekenaarverhouding van 50:1 en 'n leerder-Internet-verhouding van 374:1 het, teenoor die skool waar Assesseringspraktyk 3 met 'n leerder-rekenaar-verhouding van 16:1 en 'n leerder-Internet-verhouding van 16:1 voorkom (Burgoyne, 2006:27-28), word die skool deur leerders van so ver as Paarl en die Strand bygewoon. Alhoewel 50,3% van die respondente in die sosiale opname (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005) in wonings op aparte erwe woon, stel voormelde verslag dit dat die meerderheid leerders in die woonbuurt in informele wonings en hostelle bly.

Intern blyk daar egter ook aspekte te wees wat die effektiwiteit van onderwys moontlik kan beïnvloed. In 'n situasionele ontleding deur die National Business Initiative (NBI) (2005:3) word die vlak van funksionaliteit by die skool as kommerwekkend beskryf veral omdat die lae vlak van funksionaliteit belemmerend inwerk op die daaglikse skool-aktiwiteite. Een hiervan is die feit dat leerder- en personeelafwesigheid swak bestuur en gemonitor word. Aan die ander kant is die skep en behoud van 'n positiewe leeromgewing problematies as gevolg van die onderstaande redes soos vervat in die ontleding (NBI, 2005:5-6):

- *Only a few educators are committed, but their morale is often negatively affected by the lack of effort to solving the educator misconduct issues.*

- *Learners are described as being generally unmotivated and disinterested ... Chronic late coming, absconding and absenteeism occur amongst the learners.*
- *The school has computer facilities (30 computers), a DVD player, video machine and 2 televisions, but these are used by 25% of the staff members for curriculum purposes.*
- *The standard of learner achievement is below average parents feel incapable of providing learning support, and the school does not provide adequate support to parents in this regard.*

Die impak van hierdie interne en sosiohistoriese omstandighede op effektiewe leer van die leerders by dié skool word soos volg op die webwerf van die Departement Bewaringsekologie aan die Universiteit Stellenbosch saamgevat by (<http://academic.sun.ac.za/consecol/html>, 2007/06/19):

The extreme poverty is reflected in the high school that lacks educational facilities and capacity to inform hardworking and deserving learners about the opportunities for pursuing undergraduate studies ... The planning horizon of these learners is influenced by what goes on within ... the informal settlement. There is a sense of hopelessness among many learners, with many not knowing why they go to school. Situations also exist where certain learners excel academically, but having no literate parents or poor career orientation they opt to become labourers in local industries.

5.3.2 Assesseringspraktyke

a) Onderwyserbeskouing van assessering

Die onderwyser wat tans ook die departementshoof vir Geografie aan die skool is, het 17 jaar ervaring – alles aan dieselfde skool. Ná haar skoolopleiding in Oudtshoorn, Port Elizabeth en King Williams Town voltooi sy haar Onderwysdiploma aan die destydse Cape College met Geografie en Afrikaans as hoofvakke. Vir haar is daar baie

ooreenkomste tussen die onderwysbenadering waaronder sy skoolgegaan het, onderwysopleiding gekry het en ook self skool hou:

It looks as if it is something totally new, for instance, if I'm talking about a lesson plan, then we talked about a record book, now we talk about a portfolio – actually that is a record book. Now it has a new name, it looks like something new, but if you take where we got our studies and compare with this one, its more or less the same but it was never done before. That's why it looks as if it is new. Whatever you do in your classroom, you must do, you must assess, and you must have clarity. We give the feedback about the homework; it is also within the assessment (ON-10/5).

Assessering (soos toetse) is vir dié onderwyser 'n belangrike komponent van haar onderrigpraktyk: *When I'm setting the test, I want to see did they understand, what I was teaching them during that particular time and I check whether the marks are what it is supposed to be (ON-10/5).* Sy sien assessering, onderrig en leer as geïntegreerd: *They work together, what to teach to the children, you must know whether they did understand it by assessing (ON-10/5).* Tog is die verskil tussen assessering vir leer en assessering van leer, ten spyte van 'n aantal slypskole van die WKOD nog steeds onduidelik: *That is really confusing me, I don't want to lie to you. I can't get it exactly, maybe if somebody can explain it (ON-10/5).*

In 'n poging om my begrip van die verskil tussen assessering vir leer en assessering van leer aan die hand van huiswerk as 'n voorbeeld aan haar te verduidelik, kon ek sien dat sy begryp dat die twee assesseringsmomente in wese ten opsigte van hulle doel verskil: *Definitely, it is like that because for example, the examination is letting the child to proceed. Assessment in the classroom and homework is there, but definitely we look at that so much unless it must be recorded (ON-10/5).* Hiermee artikuleer sy haar beskouing van die gebruikswaarde van assessering (en skynbaar ook dié van ander personeellede). Inligting uit die assesserings het eintlik net waarde vir die onderwyser solank dit, ooreenkomstig skool- en departementele vereistes, in die vorm van opgetekende punte as 'n bewys kan dien dat hulle hulle werk gedoen het. Uit gesprekke met die onderwyser en leerders sowel as uit klasobservasies is dit duidelik dat die leerders self nie baie baat vind by die assesseringsinligting nie. Net so was daar

geen bewyse van hoe die onderwyser reflekteer oor bepaalde assesseringsinligting en dienooreenkomstig haar onderrigpraktyk verander nie.

Behalwe dat nie-moedertaalonderrig 'n groot impak het op leerders se vermoë om te leer en om ook te demonstreer dat hulle die verwagte bekwaamhede het, is daar volgens die onderwyser ander aspekte wat die sukses van Geografie-onderwys beïnvloed, soos:

- Die effektiewe gebruik van 'n biblioteek in die dorp hang nou saam met die wyse waarop 'n leerder op skool geleer word om 'n biblioteek te gebruik. Laasgenoemde is afwesig by die skool.
- Leerders vind dit problematies om tuis te studeer. In 'n onderhoud met een van die senior bestuurslede (SB2-27/6) is daar genoem dat die omstandighede tuis – baie klein huisies of informele wonings – asook verpligtinge wat leerders tuis het waar ouers vroeg die huis verlaat om te gaan werk en weer baie laat terugkom, daartoe bydra dat 'n kultuur van leer nie gevestig kan word nie. In 'n onderhoud met die onderwyser stel sy dit soos volg:

And sometimes they have problems to study, so I say to them: "Why don't you come and study here at school also?" They say "No, after school I have to do this and this ... so I don't have time to come ..."
(ON-10/5).

Hierdie tendens is ook te bespeur in die doen van huiswerk. Pogings om leerders te oorrede om wel huiswerk te doen, misluk grootliks omdat hulle gewoond is aan die vorm van straf by die skool. *They (the learners) say: "If I didn't do my homework, the teacher will just say I must stand there at the door or outside"* (ON-10/5). Dit is slegs die simptome van 'n groter sosio-kulturele vraagstuk wat onderwysers hier probeer hanteer. Gemeet aan die bywoning van ouervergaderings waar enkele ouers opdaag, is daar nie tuis ondersteuning vir wat in die skool gedoen word nie.

Ouers stel nie belang in kinders se opvoeding nie. Die skool huur nou nie meer die saal langs aan die skool vir ouervergaderings nie, want al die ouers kan in een klas gehuisves word. By die graad 11-ouervergadering waar daar 200 leerders is, het slegs 11 ouers opgedaag (VN2-8/3).

Die onderwyser sien dit tot 'n groot mate as 'n bydraende faktor tot die situasie dat leerders nie studeer nie.

Die groei van die vak asook die gehalte van Geografie-onderrig gaan verder ook gebuk onder die wyse waarop die menslike hulpbronne van die skool aangewend word om gehalteleer effektief te ondersteun. Dit gebeur dat onderwysers wat nie in 'n vak/leerarea gekwalifiseer het nie, die vak by die skool aanbied. *It is not natural for a teacher to be taught that you must do this and that and he/she knows for a fact that they will never make it in that subject* (ON-10/5). As vakhoof is dit moeilik om die beste uit sulke kollegas in die vakspan te kry aangesien hulle baiekeer nie die liefde vir die vak (ON-10/5) het nie.

b) **Leerderbeskouing van assessering**

My inleidende gesprekke met die leerders oor hulle gunstelingvakke het 'n paar interessante insigte na vore gebring. Slegs een leerder in die groep van agt het Geografie as sy gunstelingvak beskou. Dit was ook die een leerder wat die onderwyser gebruik het om haar te help om sekere onderrigtake te verrig. Een daarvan was die memorandum-besprekingsessie nadat 'n toets afgeneem is (word later verder bespreek). Dit was ook opvallend hoe die res van die groep teen hierdie leerder standpunt ingeneem het toe hy sekere praktyke in die Geografieklas regverdig.

Die oorwegende meerderheid leerders het Geskiedenis as hulle gunstelingvak geïdentifiseer. Leerders het 'n intense behoefte getoon om te verstaan ... *why we are here and what happened in the past* (FG2-26/10) en waarom hulle omstandighede so drasties anders is as dié van ander Suid-Afrikaners (spesifiek op Stellenbosch). Die betekenis van dit wat in die klas gebeur ten opsigte van assesseringsvereistes en die voldoende demonstrasie van bevoegdheid ten opsigte van bepaalde assesseringstandaarde het vir die leerders min te doen met die werklikhede waarvan hulle probeer sin maak. Vir hulle gaan dit eerder oor die spesifieke betekeniswaarde wat die vak het ten einde hulle uitdagende sosio-ekonomiese toestande te kan begryp en oorwin. Selfs vir die enkele leerder vir wie Geografie wel die gunstelingvak was, het dit gegaan oor die feit dat ... *it helps to understand the world we live in* (FG2-26/10).

Ander leerders wat Engels en Wiskunde onderskeidelik as gunstelingvakke aangedui het, wys ook op die vakke se voordeel in die wêreld van werk: *I want to communicate*

and English is the international language; I am perfect in Maths ... I need it for business ... I can use it for the world (FG2-26/10). In soverre dit die onderwysers se klaspraktyk aangegaan het, was daar een leerder wat van Geskiedenis gehou het as gevolg van die manier waarop die vak aangebied word – entoesiasies en leerders verstaan die werk. Veral betekenisvol is die feit dat leerders die toekomstige waarde van die vakke besef aangesien dit verbind kan word met die sosio-kulturele opset waarin hulle hulself bevind. Wat egter nie duidelik na vore kom nie, is hoe assessering as integrale deel van onderrig en leer vir die huidige fase vooropgestel word ten einde eie vordering en ontwikkeling te beklemtoon.

Leerders sien die verband tussen assessering en leer in: *It does help you to understand. It helps to see where you go wrong and where you go right* (FG2-26/10). Hulle besef dat vraagstelling as assesseringstrategie tydens die les deur die onderwyser gebruik word om te bepaal wat hulle eintlike vlak van begrip is. Die leerders stel dit dat hulle eerder 'n klasmaat sal nader as hulle besef hulle verstaan nie die werk nie, omdat misverstande wat in die vraagstelling manifesteer nie altyd deur die onderwyser opgevolg word met begeleiding totdat hulle die korrekte begrip het nie.

Terugvoer, volgens die leerders, vind eers plaas 'n ruk nadat die assessering gedoen is waartydens die onderwyser dan gewoonlik met die hele klas sal praat oor aspekte wat aandag verg. Assessering vir leer het inherent 'n individuele aanslag aangesien die doel is om leerders binne hulle eie sone van proksimale ontwikkeling te help vanaf hulle eintlike of huidige vlak na dié vlak wat hulle met die hulp van 'n meer kundige ander sal kan bereik. Die benadering wat volgens die leerders in die verband gevolg word, naamlik *She'll speak to the whole class. No individual support ... but if you ask she'll help* (FG2-26/10), kan dalk juis hierdie proses belemmer omdat nie alle leerders uit eie vrye wil die hulp van die onderwyser sal vra nie. Die probleem word verder gekompliseer deurdat die leerders wat vinnig snap, die onderwyser se aandag verder opeis deur opvolgvrae omtrent onduidelikhede te vra.

Volgens die leerders word daar gedurende die kwartaal min toetse geskryf. Vir al die leerders behalwe een seun is dit 'n nadeel omdat hulle nie gou kan sien waar hulle probleme in die vak ervaar nie. Dit vind hulle eers uit in die kwartaaleksamen/toets

waarna daar nie 'n kans is om te verbeter nie. Indien assessering egter op 'n deurlopende basis geskied en veelvuldige geleenthede bied, kan die uiteindelijke assesseringspunt verbeter. *There are too few tests. I want to see my progress and try to improve every time. If you fail one, it does not mean that you fail all* (FG2-26/10). Die huidige klem op 'n eenmalige toets/eksamen of van die ander voorgeskrewe assesseringstake laat nie toe dat leerders by ander geleenthede kan toon dat hulle die betrokke bekwaamhede suksesvol kan demonstreer nie.

'n Ander probleem wat die leerders ervaar, is dat die ander Geografieklasse in graad 10 beter vaar, veral wanneer hulle onderwyser die eksamen opstel. *Sometimes we write tests on things we don't know. Other grade 10 learners have things we don't. We ask them to help us. Sometimes we don't even know what they are talking about* (FG2-26/10). Die probleem wys nie net op organisatoriese en bestuursprobleme in die Geografie-vakgroep nie, maar ook op die geldigheid, betroubaarheid en regverdigheid van die assessering waaraan leerders blootgestel word.

Kleiner werkopdragte word deurlopend gedoen. *Assignments are done in class and we mark the questions in class. We do corrections* (FG2-26/10). Geeneen van hierdie werkopdragte was deel van die aangevraagde assesseringsaktiwiteite wat in 2006 in die klas gedoen is nie. My vermoede is dat die werkopdragte uit die handboek wat gebruik word, geneem is. Die doen van hierdie werkopdragte bied goeie moontlikheid om leerders se begrip van dit wat onderrig word, te bepaal. Selfs die feit dat leerders die werk self nasien, kan betekenisvolle formatiewe waarde hê. Die fokus van die terugvoering is egter hoofsaaklik op “regte” en “verkeerde” antwoorde. Die “do corrections”-dimensie het veral te make met die afskryf van die “regte” antwoord eerder as onderrigleiding om leerder(s) van die verkeerde begrip (eintlike vlak) te neem en dan deur gestruktureerde leerondersteuning deur die onderwyser en/of ander kundige leerders die leerder tot die korrekte begrip (verwagte vlak) te lei. Die doen van hierdie verbeteringe lei nie noodwendig daartoe dat die leerder besin oor wat presies sy/haar misverstand is nie (metakognitiewe kennis). Verder ontmoedig dit eerder die leerder om die strategiese vermoë te ontwikkel om stelselmatig iets daadwerkliks daaraan te doen (metakognitiewe vaardigheid).

Leerders is kundig oor van die redes waarom hulle swakker punte kry in Geografie. *We get good marks for Maths, but not in Geography. It is different from what we did in Grade 8. There is now too much focus on maps. I struggle with maps* (FG2-26/10). Hulle beskou die gaping tussen die AOO- en VOO-bane as problematies omdat ruimtelike bekwaamheid byvoorbeeld nie in Sosiale Wetenskappe goed onderlê is nie. Hierdie inligting uit die assessering of gesprek met leerders oor dit wat hulle as moeilik ervaar, sou deel van die interaksie tussen leerders en onderwyser kon wees sodat die behoeftes van leerders duidelik aan die onderwyser gekommunikeer kan word. Aan die ander kant kan so 'n interaksie geleentheid skep waar die onderwyser kan reflekteer oor die onderrigstrategieë in gebruik en moontlike aanpassings of veranderinge om leerders se leerbehoefte die hoof te bied.

Die onmiddellikheid van sekere aktiwiteite het 'n invloed op die voorkeur wat leerders vanweë hulle leefwerklikhede ten opsigte van sekere assesseringsopdragte het. *Assignments work the best. We get a chance to collect information. I pass the assignments. The tests are just writing down the answers* (FG2-26/10). Die feit dat leerders baie meer tyd nodig het om hulle bekwaamhede te demonstreer, word hier duidelik geïllustreer – veral in 'n opset waar leerders sukkel om hulleself uit te druk.

Alhoewel die leerders die meeste van die werk in die klas sien as gemik op die individu, is hulle oortuig daarvan dat groepwerk eintlik tot hulle voordeel sal wees: *Friends can explain better thing you don't understand. Sometimes we don't understand what the teacher means* (FG2-26/10). Een leerder het veral daarop gewys dat, aangesien die onderwyser baie handboekgebonde onderrig gee, die verduidelikings van en besprekings met ander leerders vir haar van groot waarde is. Die sterk sentimente wat uitgespreek is teenoor dié leerders wat nie tydens groepwerksessies 'n bydrae lewer nie, bevestig net weer dat leerders tog 'n hoë premie plaas op dit wat hulle leer sal bevorder.

Uit die leerders se oogpunt beheer die onderwyser(s) assessering en het hulle geen inspraak nie. Dit is veral ten opsigte van dit wat ná die afneem van die assessering gebeur, omdat hulle, soos hierbo bespreek, meer betrokke sou wou wees aangesien:

We don't just want to pass, we want the knowledge. We don't compare to the other learners. We are also ambitious and want to talk like they do. They know the content (FG2-26/10).

c) **Waargenome klaskamerpraktyk**

Wat oppervlak betref, is die Geografieklaskamer klein in vergelyking met die aantal leerders (30) in die klas. Die banke in die klas is baie na aan mekaar en staan tot byna voor teen die skryfbord. Die klas word nie net vir die aanbieding van Geografie gebruik nie en is verfraai met vier prente teen die mure – een wat te doen het met taal, een oor MIV/vigs (sosiale vraagstuk in die omgewing) en twee wat handel oor planete, waarvan een 'n kalender is. Te midde van hierdie hulpbronarm-situasie slaag die onderwyser daarin om goeie dissipline te handhaaf. Dit was opvallend dat die seuns op hulle gemak was in hulle interaksie met die onderwyser. Daarteenoor het die meisies byna nooit 'n woord geuiter of 'n antwoord tydens die observasieperiode gewaag het nie.

My verbasing was egter groot toe een van die seuns (David) 'n memorandum-besprekingsessie ná die skryf van 'n klastoets behartig het. Onmiddellik nadat hy voor die bord stelling ingeneem het, het die dogters aan die gesprek begin deelneem. Nie net het hulle moontlike antwoorde aangebied nie, maar hulle het ook redes aangevoer waarom ander moontlike antwoorde ook aanvaar behoort te word. Alhoewel ek van die onderwyser wou weet waarom hulle so reageer wanneer sy die onderrigsituasie lei, het sy net verduidelik: *Yes, some of them are afraid ... really scared ... I sent a child to my office ... when I looked at her she started shivering (ON-10/5).*

Die feit dat die onderwyser streng dissipline toepas is verstaanbaar as die skoolopset waar sy skoolhou, in ag geneem word. Die oorgrote meerderheid leerders gaan gedurende pouse huis toe. Hulle neem dus hulle boeke vir die eerste sessie terug en bring slegs die handboeke wat vir die volgende sessie benodig word, saam. Indien daar 'n verandering in periodes is (soos die dag met my eerste klasobservasie) gebeur dit dat feitlik die hele klas sonder handboeke vir die nuut geskeduleerde periodes is. Volgens die onderwyser skep die ligging van die skool in die voedergemeenskap beslis

ook probleme. Baie leerders kom nie na pouse terug nie, terwyl vele laat terugkeer. Laasgenoemde groep word slegs tot die klas toegelaat as hulle 'n vraag korrek beantwoord het – beslis een plek waar assessering jou straf kan verlig! Die metode wat die onderwyser in die omstandighede gebruik, kan bevraagteken word, maar dit is dalk, met die opsies beskikbaar, tog 'n kreatiewe en produktiewe manier om die situasie te hanteer. Dit is nie 'n probleem wat deur 'n onderwyser alleen opgelos kan word nie – dis 'n sosiohistoriese probleem wat deur die skool en gemeenskap as geheel die hoof gebied moet word.

Die duidelike uitspel van lesuitkomst aan die begin van lesse was gedurende die tydperk van waarneming afwesig. Die rede hiervoor kan deels opgesluit lê in die feit dat die onderwyser nog sukkel om haar voete te vind in die gebruik van die uitkomsgebaseerde onderwysbenadering wat met die implementering van die nuwe Geografie-kurrikulum saamgaan. *I'm struggling to do the new type of planning, because I am still doing the old one* (ON-10/5). Die ervaring van die onderwyser is dat die kits- oriënteringssessies ten opsigte van UGO en die NKV haar nie werklik ondersteun om dit onafhanklik by die skool toe te pas nie – selfs nie eens met 'n sessie van die kurrikulumadviseur by die skool nie. *I'm looking for when they will say: "I will be coming and demonstrate and do a lesson in Grade 9", so that we can also see where did I go wrong or what is this that I don't do* (ON-10/5). Hierdie standpunt bevestig die siening van 'n departementele amptenaar in die Weskus-Wynland OBOS dat afwesigheid van demonstrasielesse deur kurrikulumadviseurs daartoe bydrae dat kurrikulumverandering nie werklik in die klas beslag kry nie. Die tyd en plek van die blits-oriëntering is vir die onderwyser 'n probleem: *Yes, but now they are saying: "Do you still remember what I said in June 2005" I mean, June, that is too long ago; it is 2006* (ON-10/5).

Elke lesaanbieding was stelselmatig en is gekenmerk deur vraagstelling om te bepaal of leerders ná elke opeenvolgende leskomponent verstaan wat oorgedra moes word. Die vrae was meestal geslote vrae met response hoofsaaklik tot 'n enkele kennisfeit beperk. Die lesontknoping was gevolglik baie liniêr waar die intensie na elke vraagstelling (assessering) was om die volgende voorafbepaalde geografiese aspek te onderrig. Die interaksie tussen onderwyser en leerders was ingebed in wat Torrance en

Pryor (2004:147) “a restricted Initiation-Response-Feedback (IRF) sequence” noem. In die aanbieding van haar lesse was dit duidelik dat die onderwyseres voortdurend poog om geografiese konsepte en begrippe aan die hand van bekende voorbeelde uit hulle leefwêreld te gebruik. So het sy byvoorbeeld die funksie van ’n lynskaal op ’n kaart om afstand te meet, verduidelik deur te verwys na ’n skaal wat tuis gebruik word om gewig te meet.

Die interaksie tussen leerders en onderwyser is baiekeer gekortwiek deur die leerders se onvermoë om hulle in die medium van Engels uit te druk. Ek kon dikwels uit ’n leerder se lyftaal en handgebare aflei dat hy of sy moontlik die antwoord op die vraag ken, maar vanweë ’n gebrekkige woordeskat huiwerig was om te reageer. Vir die onderwyser self is die onderrigtaal ’n probleem:

Yes, it is a problem, because if you are asking a child a question, the child knows the answer, but the child wants to answer back in his own mother tongue. So I immediately tell them: “If you can’t attempt to answer in English for example, you won’t be able to know the question in Geography, because I’m not going to change geomorphology and try to accommodate you.” The problem that we have is that the definition is a big long paragraph, where in English it is only two lines. It will cost me time and a dictionary to look up all these words (ON-10/5).

Ten spyte van die onderwyser se standpunt hier ten opsigte van die gebruik van leerders se moedertaal, wat óf isiXhosa óf Sotho kan wees, was sy baiekeer geforseer om moeilike geografiese begrippe, prosesse of patrone wel in hulle moedertaal te verduidelik. Die dilemma is egter dat dit dikwels juis hierdie aspekte, wat nou in die moedertaal verduidelik is, waaroor die leerder in toetse of eksamens in Engels moet skryf.

What I usually do, even if I did teach it in Xhosa directly, I’m trying now to use easier English so that they can answer, the answer in the end must be in English. It is a little bit difficult because what they do, they answer in the way I said in the classroom (ON-10/5).

Dit was egter duidelik aan die manier waarop die onderwyser geografiese terminologie vir die leerders uiteengesit het, dat sy van hulle taalprobleme bewus is. Op 'n gereelde basis het sy (wat ook Afrikaans as vak onderrig) die betekenis van die term aan die hand van die morfologie van die bepaalde woord probeer verduidelik. Een so 'n voorbeeld is gebruik in 'n les (VN-07/03) oor die verhitting van die aarde deur die son waar die term *insolation* soos volg opgebreek is: **INcoming SOLar radiATION = INSOLATION**. Hierdie tegniek is direk in die les gebruik en nie as tegniek in reaksie op die besef dat 'n leerder of leerders nie die proses(se) verstaan nie. Dit het getoon dat die onderwyser kon antisipeer dat leerders gewoonlik hiermee sukkel en dat die soort ondersteuning direk deel van die les behoort te wees. Die onderwyser wys leerders dus op die feit dat kennis van die terme alleen nie genoeg is nie, 'n begrip van die proses self is ook belangrik. In hierdie verband voer Black en Wiliam (2006:86) aan: ... *it is important to conceptualise the relationship between the teacher and the subject matter as a two-way relationship, in that the teacher's capacity to explore and reinterpret subject matter is important for effective pedagogy.*

Aan einde van klasobservasiesessie het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die klaskamerpraktyke by dié besondere skool onderwysergesentreerd was. Leerders was by die onderrig sowel as assesseringspraktyke betrek op terme wat deur die onderwyser bepaal is. Alhoewel 'n notaboek deur die onderwyser tydens onderrig gebruik is, is die Geografielesse tog goed aangebied.

As vakhoof (en ook departementshoof) ervaar die Geografie-onderwyseres die taalprobleme as iets wat ook ander onderwysers en vakke raak. Verskillende onderwysers hanteer volgens haar die probleem op verskillende maniere – wat dalk net die effektiwiteit van onderrig, assessering en leer nog meer kompliseer.

They are really struggling, they even wondered ... may be the reason why these kids are failing the contents subjects. Maybe the English part of it is not so strong and sometimes you get it 5 minutes a teacher is teaching whatever contents, they say: "No, the teacher is talking Xhosa" and when you ask the teacher, he'd say "No I want them to be with me". Then after you see that the learners are with you, please switch over to English so that they can also answer back in English (ON-10/5).

Ten spyte van die gevolge het dit oor die navorsingstydperk vir my duidelik geraak dat leerders die behoefte het dat vakke deur die medium van Engels onderrig moet word – andersyds omdat dit die medium is waarin hulle die matriekeksamen sal moet aflê en andersyds omdat dit in 'n sin hulle paspoort na 'n onafhanklike selfversorgende toekoms is.

Aangesien die handboek in Engels geskryf is, doen die onderwyser haar beste om moeiliker terme op 'n eenvoudige manier te verduidelik. Die praktyk van die onderwyser om dikwels aantekeninge te dikteer, is vir die leerders problematies. *We have a writing problem. We are slow. She reads and we must listen and write. At home your notes don't make sense* (FG2-26/10). 'n Deel van hulle probleem om vinniger te skryf kan sekerlik verbind word met die leerders se onvermoë om korrek te spel en veral om vakterminologie te kan spel bloot na aanleiding van die uitspraak van die onderwyser.

d) **Insameling van bewyse van leerdervordering**

Vraagstelling word deur die onderwyser as 'n belangrike deel van die lesaanbieding beskou. Sy verduidelik dat die manier waarop sy dit gebruik nie net daarop gerig is om te sien wie verstaan of nie verstaan nie. Dit word ook gebruik om die oorgrote meerderheid wat miskien langer neem om 'n geografiese konsep, proses of patroon te verstaan te beskerm teen die enkeles wat nuwe werk baie gou bemeester.

No, I just throw the question to everyone, but if I see there are no response ... when you are standing in front as a teacher, you see those who wants to say something and you see those who are struggling to understand what you are trying to say. If you for instance always asks David and he is always answering, so it will look as if the others are not part of the classroom, only David is part of the classroom. So that is why I ask them so that they can answer (ON-10/5).

My observasies (veldnotas) in die klas het hierdie manier van doen bevestig.

'n Leerder wat dink hy/sy het die korrekte antwoord word gewoonlik gevra om 'n antwoord te waag. So word die moontlikheid uitgeskakel om

leerders te identifiseer wat nie verstaan nie. 'n Vals persepsie kan maklik geskep word dat al die leerders verstaan en dat die afhandeling van les goed vorder. Indien 'n leerder foutief sou antwoord word daar baie gou na 'n ander "hand" gegaan; die kans om formatief met leerder te werk gaan so verlore; so word die persepsie by leerders geskep dat net korrekte antwoorde aanvaarbaar is. Die klas as 'n aktiwiteitsstelsel is gevolglik nie die plek waar leerders vry sal voel om foute te maak nie (VN2-8/3).

Die meeste vrae wat aan leerders gestel word, is kognitiewe lae-orde vrae wat bloot van leerders verg om feitekennis te herroep. Hoër-orde vrae, veral dié waar leerders 'n motivering vir hulle standpunte of afleidings moet gee, kan deur die leerders as moeilik ervaar word. Dit is 'n aanduiding dat hierdie kognitiewe vaardigheid – om ná die ontleding van bronmateriaal afleidings ter staving van 'n standpunt te maak – nog nie sterk ontwikkel is nie. Tog probeer die onderwyser om so eenvoudig moontlik aan leerders te wys wat sy van hulle verwag: *As ma vra: "Hoekom het jy die brood geëet?" dan antwoord jy "Omdat ek honger was"* (VN2-8/3). Om hierdie proses te ondersteun, is diagramme uit die handboek gebruik vir die verduideliking van verhittingsprosesse (insolasie, geleiding, stroming en konveksie). Na afhandeling daarvan is daar aan die leerders vrae gevra wat hulle die geleentheid gebied het om hulle verworwe kennis toe te pas.

In die klaswerkopdragte wat ná sekere van die lesse aan leerders gegee is (sien Bylaag 6), is 'n verspreiding van vrae oor die verskillende kognitiewe vlakke ingesluit. Alhoewel vraag 5.2 onduidelik was, het die vrae tog aan leerders die geleentheid gebied om toepassing van hulle verworwe kennis oor die horisontale verhitting van die aarde te demonstreer. Die feit dat die meeste van die vrae net 'n bepaalde term as antwoord gehad het, het nie vir leerders 'n geleentheid geskep om hulle insigte meer breedvoerig te verbaliseer nie. Gesien teen die agtergrond van die taalprobleme wat hier bespreek is, help die een-woord-antwoorde leerders ook nie om meer vaardig in Engels te raak nie.

Behalwe vir een geval waar die leerders aan 'n memorandumbespreking van 'n toets deelgeneem het, was daar gedurende die observasietydperk geen voorbeelde van self-

of portuurassessering nie. Dit was ook opvallend dat huiswerk nie gegee is nie en daar is ook nie in die klas tyd vir hersiening afgestaan nie. My veldnotas in dié verband was die volgende: *Onderwyser dui aan dat huiswerk moeilik gedoen word, alhoewel jy dit uiteindelik sal kry. Meeste leerders kom uit plakkerskamp met min geriewe – kry meestal tyd in die klas om dit te doen – wat weer die uiteindelijke leerproses of tyd vir onderrig verminder* (VN2-8/3).

'n Aspek waarmee die onderwyser voel dat sy en ander Geografie-onderwysers nog probleme het, is om die voorgeskrewe leeruitkomste en assesseringskriteria te gebruik. Hierdie aspek is bevestig gedurende die bestudering van die assesseringstake (sien Bylae 7) wat tydens 2006 deur die leerders gedoen is. Alhoewel 'n verskeidenheid vraagstellingsmetodes gebruik is (meerkeusige vrae, definisies, afparing van konsepte en beskrywings, invul van ontbrekende woorde) het die oorgrote meerderheid vrae op die herroeping van feitekennis gefokus. Die hantering van veral Leeruitkoms 1 waar die leerder bekwaamheid behoort te kan toon in die gebruik van ondersoekvaardighede om kennis en begrip te kan konstrueer, het glad nie tot sy reg gekom in die voorgelegde assesseringsaktiwiteite nie. Geleenthede om Leeruitkoms 3, waarin die leerder behoort te toon dat hy of sy die oorbrugging kan maak tussen die teoretiese en die werklikheid ten einde 'n volhoubare omgewing en mensdom te skep, was ook afwesig.

e) **Assesseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer**

Die uitslae of resultate van assesserings word deur die onderwyser as belangrik beskou – nie net wat betref die punt nie, maar ook ten opsigte van haar eie praktyk: *When I get the feedback from them, if it was not what I expected, that's something different now, where is the problem – is it with me or with the child* (ON-10/5).

Gesien vanuit die perspektief van die onderwyser is die proses van terugvoer en vorentoevoer problematies. Die onderwyseres verkies om op die antwoordstel of die assesseringsproduk van die leerder aan te toon dat die leerder haar moet kom spreek.

Even with the control tests which they wrote just now. I did write: "What happened to you, come and see me". None of them came anyway. So you

keep those marks for further assessment and so, but little I get from them
(ON-10/5).

Soos sy ook verder verduidelik het in opvolggesprekke, is hierdie tendens by leerders om nie positief op sodanige uitnodigings te reageer nie, 'n aspek wat ander onderwysers by die skool ook ervaar.

I know that sometimes some of them don't want to say what actually happened and kids sometimes don't want to disappoint the teacher even if it can say to them: "if you don't understand, tell me, for example you were so quick that I didn't understand you" or "the lesson you taught or what you said to me yesterday, I didn't understand". A few of them will do that
(ON-10/5).

Die enigste uitweg dan volgens haar is om met die klas as 'n geheel te praat. Dit is miskien juis in hierdie interaksie waar 'n deel van die rede vir die leerders se skynbare afsydigheid ten opsigte van terugvoer en verdere hulp opgesluit lê.

But when I come to them as a whole in the classroom and say: "When you did that in the test, what was the problem" I won't lie to you, most of them will say: "I didn't study" and what do you do if a child says that to you?
(ON-10/5).

In hierdie laasgenoemde vraag verbaliseer die onderwyseres myns insiens 'n noodkreet ten opsigte van die hantering van 'n situasie waarvoor onderwysers min of geen beheer het nie. Dit is as't ware ook 'n erkenning dat die lewensomstandighede van die meeste leerders in alle redelikheid dit vir hulle onmoontlik maak om tuis te kan leer vir byvoorbeeld toetse en eksamens.

Nadat leerders 'n toets afgelê het en die geassesseerde antwoordstelsel aan leerders teruggegee is, het die onderwyser 'n leerder (seun) gevra om die sessie te hanteer waarin die klas weer deur die toets werk. Ek het oor die observasietydperk heen waargeneem dat dié leerder kognitief die sterkste leerder in die Geografieklas was – my siening is dat dit deels is omdat hy beslis Engels veel beter as die ander leerders bemeester het. Dit was opvallend hoe leerders vrylik met hom gekommunikeer het en hulle insigte met die res van die klas gedeel het. Miskien was dit juis omdat hy ruimte geskep het vir leerders om hulle vrylik in die taal waarin hulle gemaklik is, uit te druk en ook omdat hy in die besondere taal op hulle reaksies gereageer het. Al het ek as

navorsers nie altyd die gesprekke ten volle verstaan nie, kon ek sien dat leerders hulle foute beseft het en dat hulle tot nuwe insigte en kennis gekom het. Met hierdie benadering van die onderwyser skep sy nie net 'n geleentheid vir leerders om deel te raak van die klaskamergebeure nie, maar begin hulle ook die voordeel beleef van self- en portuurassessering. *Yes, it helps them too to build themselves, so that they can also be responsible* (ON-10/5). Volgens die onderwyser hou die leerders daarvan om te kompeteer en daarom is hierdie werkwyse 'n strategie wat sy met vrug in al haar klasse kan gebruik.

5.4 ASSESSERINGSPRAKTYK 3

5.4.1 Sosiohistoriese konteks

a) Historiese agtergrond

Op die skool se webwerf word dié skool, geleë op die oewer van die Eersterivier, beskryf as 'n seunskool met 'n tradisie van uitnemendheid op alle terreine van opvoeding. Volgens Crouse (1998:18) het die skool met die stigting in 1866 oorspronklik as *Stellenbossche Gymnasium* bekend gestaan. Later in 1899 is die naam verander na *Stellenbosch Boys' High School* en in 1941 is die skool na die eerste kaptein van die Springbok-rugbyspan vernoem. Die skool het oor die jare 'n hegte verband met die Stellenbosch Universiteit opgebou waarmee dit ook 'n verskeidenheid fasiliteite, van sport- tot internetgeriewe, deel. Hierdie opvoedkundige simbiose is ook verder gevestig met die twee susterskole, Hoërskool Bloemhof en die skool waar Assesseringspraktyk 4 voorkom.

Veral in die vorige politieke bestel is hierdie skool, in vergeleke met skole waar Assesseringspraktyke 1 en 2 voorkom, baie bevoordeel. Nie net het die skool bekende digters soos Uys Krige en Etienne van Heerden en 'n groot aantal Springbok rugbyspelers opgelewer nie, maar ook politieke figure soos Jan Smuts, J.B.M. Hertzog en D.F. Malan. Met die middele tot hulle beskikking kon die skool oor die jare 'n vormende invloed hê op baie leerders wat vandag die hoogste sport op verskeie

terreine in Suid-Afrika beklee. 'n Bewys dat die skool veral op akademiese gebied goed presteer, kan gesien word in die feit dat het 9 (23%) gewese leerders van die skool reeds die gesogte kanseliersmedalje van die Stellenbosch Universiteit verwerf het.

b) Sosio-ekonomiese omstandighede

Die skool is geleë in 'n rustige en gesogte woongebied van Stellenbosch. Volgens die sosiale opname (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005) is die hoofsaaklik blanke bewoners van die omliggende gebied 77,9% Afrikaanssprekend en 21% Engelssprekend. Net minder as die helfte van die skool se leerders kom egter uit gebiede buite Stellenbosch – gevolglik is die taal van onderrig en leer Afrikaans en Engels, parallel medium. Uit 'n gesprek met 'n senior bestuurslid by die skool (SB3-2/7) bestaan daar 'n hegte band tussen die skool en die ouerhuis van die leerders. Afgesien daarvan dat die skool aan ouers se verwagtinge voldoen deur leerders holisties (verstandelik, sedelik, esteties, liggaamlik, sosiaal en godsdienstig) te probeer ontwikkel, plaas die skool ook 'n hoë premie op medeseggenskap en medeverantwoordelikheid deur ouers – wat die skool wel ontvang. Die oorgrote meerderheid ouers is ook uit hoofde van hulle finansiële en intellektuele vermoëndheid in staat om leerders op akademiese gebied te ondersteun.

Volgens Crouse (1998:18) word die skool beskou as *the foremost secondary boys' school in South Africa and boasts an illustrious past, which makes it one of the oldest institutions still in existence*. Gevolglik trek die skool leerders van oor Suider-Afrika. Baie van die leerders word in die koshuise Prima en Prima Nova gehuisves wat in totaal 226 leerders kan akkommodeer. Teen hierdie agtergrond is dit te verstane dat die skool die tuiste geword het van 'n meerderheid leerders wie se ouers professionele mense is wat die hoë skoolfooie van R9 255.00 per jaar in 2007 (R7 950.00 in 2006) kan bekostig. Die skoolfooie sluit nie boeke in nie en 'n verdere R14 640.00 is betaalbaar indien die seun in 'n koshuis tuisgaan. Dit gee aan die skool 'n mate van eksklusiwiteit.

Alhoewel dat die skool 'n ouergemeenskap bedien wat die vermoë het om die genoemde skoolfooie te betaal, word die skool ook finansiëel gerugsteun deur lojale

oudleerders en 'n beheerliggaam wat volgens 'n amptenaar van die onderwysdepartement hoofsaaklik uit sakemanne bestaan. Dit is daarom moontlik om afgesien van die 29 WKOD-poste ook nog 31 beheerliggaamposte te vul en so 'n leerder-onderwyserverhouding van gemiddeld 1:23 by die skool te hê.

c) Skoolbestuur en -organisasie

In 'n onderhoud met een van die senior bestuurslede (SB3-2/7) is die holistiese ontwikkeling van die leerders – op akademiese, sport en kulturele gebied – beklemtoon. Dit is volgens dié senior bestuurslid moontlik aangesien deeglike beplanning van onderrig en assessering sowel as gehalteversekering daarvan 'n hoë prioriteit is. *Ons kan dit doen want ons het 'n baie goeie personeel – die meeste van hulle is vakleiers – van hulle is betrokke by die skryf van handboeke. Dan het ons ook die ondersteuning van die beheerliggaam – en tegnologie om van te droom – in elke kamer is 'n TV – daar is dataprojektors – internet in elke klas – selfs in die koshuise (SB3-2/7).* Die praktiese uitvoering van onderrig en assessering word deur 'n baie goeie personeel, wat volgens die doelstellings van die skool (Bylae 1 in die Prospektus, 2007) gehalteonderrig as van kardinale belang beskou. Die onderstaande strategieë is opgestel om aan hierdie doelstelling uitvoering te gee:

- *die werwing en behoud van effektiewe onderwyser;*
- *die aanmoediging van die onderwysers tot vernuwing, selfstudie en selfontwikkeling; en*
- *die aanmoediging van onderwysers om elke moontlike opvoedingsgeleentheid maksimaal te benut om sodoende die seuns te begelei tot ewewigtige en nuttige burgerskap van hulle land.*

Die menslike hulpbronne word ondersteun deur die beskikbaarheid van akademiese en sportfasiliteite wat min, indien enige ander skool in die Wes-Kaap, byvoorbeeld kan ewenaar. Met hierdie menslike en fisiese infrastruktuur is dit te verstane dat die skool in 2006 kon spog met 64 kandidate met A-gemiddeldes in die matriekeksamen (verteenwoordig 31% van die klas) en 82% wat matriekulasievystelling ontvang het (Die Burger, 21 Mei 2007).

Alhoewel die skool volgens die senior bestuurslid daartoe verbind bly om onderwysbeleid te implementeer, is daar by die personeel nie illusies nie dat sekere aspekte van die nuwe kurrikulum 'n invloed op leerders se prestasie het – veral in grade 10 tot 12. Een hiervan is die feit dat DASS, tot en met graad 9, 75% van die leerder se bevorderingspunt uitmaak – die finale eksamen dra slegs 25% by. Volgens die SB-lid begin leerders indirek aanvaar dat die ontwikkeling van diep kennis nie van belang is nie. Die uitgangspunt by die skool is dat onderwysers ten opsigte van DASS veel meer doen as net die voorgeskrewe items soos in die riglyndokumente voorgeskryf.

5.4.2 Assesseringspraktyke

a) Onderwyserbeskouing van assessering

Die Geografie-onderwyser by hierdie skool het, ná sy plattelandse skoolopleiding, sy studies en onderwysopleiding aan die Universiteit van Wes-Kaapland voltooi. Ná 'n onderwystydperk van 13 jaar aan 'n sekondêre skool in Touwsrivier aanvaar hy sy huidige pos by die skool waar Assesseringspraktyk 3 voorkom in 2003. Vir hom het onderwys en dit wat in die klas gebeur, baie verander:

Ja, ek dink daar het definitief baie diepgaande veranderinge plaasgevind. As ek terugdink aan my laerskoolopleiding, was dit maar basies jy is die kind en jy hou jou mond, ek is die onderwyser en die primêre gewer van kennis, jy weet niks. My sekondêre skoolopleiding was maar basies dieselfde, jy ontvang alles, die opvoeder gee vir jou alles, daar is bitter min interaksie in die klasopset. Ek is seker daar was doelwitte op daardie stadium ook wat ons seker vandag uitkomst noem, maar die opvoedingsproses as sulks was maar baie oninteressant. Vandag is dit baie anders, ons is veronderstel om UGO-konsepte toe te pas in die onderrig en ek dink dit maak dit 'n bietjie meer interessant vir die kind. Die kind se menslikheid kom meer na vore in die onderrigproses in die sin dat die kind besef maar ek is 'n belangrike rolspeler in die opvoedingsproses. Ekselst hou van die proses want jy leer as opvoeder, jy weet nie alles nie, die lewe is 'n leerkurwe – so op 'n daaglikse basis wanneer jy omgaan met

die uitkomst en met UGO, wanneer jy jou leerder stimuleer en daar is interaksie, daar is interessante goed wat deurkom. Ek dink dit gee die opvoeding soveel meer kleur en meer perspektief as wat daar vantevore was. Vir my is dit heeltemal anders – gelukkig kan ek sê was ons op UWK goed voorberei, want ons het kennis gemaak met die werke van Paulo Frere, “inquisitive mind”, “banking system”, ensovoorts. Ons het geweet dat as ons in die onderwys instap, is dit eintlik die ideale situasie wat ’n mens sou wou skep wanneer jy met onderrig besig is (ON3-11/5).

Hierdie veranderde onderrigbeskouing hou vir hom gevolglik ook veranderinge ten opsigte van assessering in, omdat dit volgens hom, nie los gesien kan word van onderrig en leer nie.

In die verlede is veral klem gelê op produkassessering. Jy het die kennis afgehandel en jy gee ’n assesseringsaktiwiteit en die produk word dan geassesseer. Ons is vandag meer fokus op prosesgedrewe assessering waar jy dan die assessering integreer by die onderrig, maar selfs dit is ook ’n moeilike taak om te doen. ’n Mens kan nie altyd daarby uitkom nie, bv. UGO is ’n stadige onderwysproses of onderrigmetode, maar ’n mens sou graag wil assessering integreer met die onderrig, terwyl jy besig is om die inhoud af te handel (ON3-11/5).

In die proses van kurrikulumverandering en meer spesifiek die domein van assessering het daar tesame met veranderinge ook wanopvatting ingetree wat steeds die effektiewe gebruik van assessering om leer te bevorder, belemmer. In sy verduideliking van sy beskouing oor die verskil(le) tussen assessering vir leer en assessering van leer verwys hy na so ’n wanopvatting:

Ek dink mense het miskien ’n wanpersepsie gehad oor formatiewe assessering, want ek kry altyd die gevoel dat sommige van die onderriggewers dink as ons praat van formatiewe assessering, dan praat ons outomaties van rubrieke. Formatiewe assessering sou ek sê in Engels “is the type of assessment that should inform the education process”. Met ander woorde jy gaan formatief assesseer om die rigting wat die onderrigproses moet inneem, te bepaal, terwyl summatiewe assessering

meer is waar jy die assessering van leer vas te stel, of leer aangaande 'n bepaalde konsep wel plaasgevind het. Maar die konsep formatiewe assessering koppel 'n mens nie noodwendig aan die gebruikmaking van rubrieke nie – jy kan by summatiewe assessering ook gebruik maak van rubrieke en ek dink daardie wanpersepsie moet ook op 'n stadium reggestel word.

Hierdie wanopvatting dat rubrieke uitsluitlik in formatiewe assessering tuishoort, vind hy hoogs problematies – rubrieke kan tog wel ook in summatiewe assessering gebruik word. Die oordrewe verheffing van rubrieke as kriteriumverwysende assesseringsinstrumente en daarmee gepaardgaande beklemtoning van kriteriumverwysende assessering skep ook 'n verdere probleem, naamlik die miskenning van die funksie van normverwysende assessering binne die breër spektrum van assessering. Die verskil lê dus nie in die assesseringsgereedskap wat gebruik word nie, maar veel eerder in die doel waarvoor die assesseringsinligting, verkry deur die gebruik van een van die assesseringsgereedskappe, gebruik gaan word.

Op die keper beskou is die onderwyser van mening dat die klem steeds op summatiewe assessering is. Hy skryf dit toe aan die onderstaande faktore:

- *Die feit dat klem nog geplaas word op eksamens, as 'n mens bv. kyk na die graad 10's. Die implementering van die 25% deurlopende assessering en 75% eksamens ... dit sê baie.*
- *Dit lyk vir my asof simbole nog belangrik is.*
- *Miskien is ons 'n bietjie bang om op assessering vir leer in te gaan, omdat ons nog nie heeltemal aan die idee gewoond is nie.*
- *Jy het 'n sillabus wat afgehandel moet word, daar is tydsaspekte aan gekoppel. Ouers raak bewus dat dit die kwantiteit van die werk is wat gedek moet word. Miskien is ons minder bewus van die kwaliteit van die onderrig.*
- *Hierdie goed gaan tyd vat – ekself beskou dit as 'n proses – daarom sê ek ook as my kurrikulumadviseur vir my moes vra, waar is jou uitkomst wat jy bereik het – op 'n puntetaat sal ek dit kan wys, maar as sy vir my moet vra om dit op 'n stuk papier te wys, dan sal ek sê sy sal moet kom insit in my klas om dit te kan waarneem. Ek beskou dit as 'n proses, maar op 'n stadium weet ek as 'n individu omdat ek gedissiplineerd en toegewyd is, dat*

ek wel daarby sal uitkom, maar op hierdie stadium is ek nog nie gereed daarvoor nie (ON3-11/5)

Gebaseer op die verskillende outentieke assesseringservarings waargeneem tydens die klasobservasies, sowel as die verskillende assesseringsopdragte soos vervat in die onderwyser se assesseringsportefeulje, stel die onderwyser die leerders bloot aan 'n wye verskeidenheid assesseringsvorme wat leerders met verskillende leerstyle akkommodeer. By bestudering van die opdragte het ek as navorser intens bewus geword enersyds van die tyd wat geïnvesteer word in die ontwikkeling van die take, maar andersyds ook van die vaardigheid van die onderwyser om sy kennis van die wyse waarop leerders effektief leer te gebruik vir die skep van take wat leer van 'n hoë gehalte sal bevorder.

Oor die gebruik van selfassessering en portuurassessering as deel van die onderwyser se klaskamerpraktyk het hy nog bedenkinge:

Die vraag wat ek myself afvra, is of dit regtig nodig is om te doen. Ek het al opgelet wanneer ons selfassessering en postuurassessering doen, dat die kind aan die einde van die dag tog maar vir jou vra. So of 'n mens jou tyd daarmee moet mors, weet ek nie. As iemand vir my kan bewys dat dit 'n baie positiewe impak op die kind se verstandelike ontwikkeling het, dan sal ek meer vatplek daaraan kan kry. Ek dink baie kere gebruik mense dit sommer net as 'n uitweg wanneer hulle verstrengel raak in hulle assesseringwerk. Dan is die assessering baiekeer nie akkuraat nie, want omdat daar verskillende persone is wat assesser, is daar verskillende persepsies en is die goed sommige kere anders geïnterpreteer en is dit nie altyd akkuraat nie (ON3-11/5).

Te midde van die bogenoemde vraagstukke voel die onderwyser dat die nuwe kurrikulum 'n onderwysraamwerk bied wat wel onderrig en leer van 'n hoër gehalte kan bevorder. So is daar ook behalwe die administratiewe las beter riglyne wat betref assessering. Tog is hy oortuig dat daar van owerheidskant meer gedoen behoort te word:

Ek wil nie die kurrikulumadviseurs daarvoor blameer nie; ek weet hulle is ook onder geweldige druk, maar miskien sal dit goed wees as daar ook tasbare voorbeelde is, dit is wat ons verwag. Indien voorbeelde sommige kere gegee word, dan wil 'n mens ook sien daar word vir jou gesê dat die uitkomst duidelik gestipuleer moet word op die DASS-taak of jou les, tydens jou leerprogram duidelik gestipuleer word, jou werkskedule duidelik gestipuleer word. Dit is goed wat jy soms kry. Dis maar net die vragies wat daar is en die data, maar daar is nie uitkomst of assesseringstandaarde nie. So dit laat 'n mens sommige kere ook maar dink (ON3-11/5).

Die onderwysbenadering wat die onderwyser volg, toon dat hy baie van die onderwyskenmerke geassosieer met UGO in sy klaskamerpraktyk integreer. Voorbeelde hiervan is:

- die aantoon van die spesifieke leeruitkomst en assesseringstandaarde wat in die besondere assesseringswerkopdrag aandag gaan kry (sien Bylaag 7); en
- die skuif weg van normverwysende assessering wat grootliks deur die gebruik van memoranda met moontlike antwoorde gekenmerk word na kriteriumverwysende assessering waar die kriteria wat in die beoordeling van die leerder se produk gebruik gaan word, voortydig met hulle bespreek word (sien Bylaag 8).

Soos aangedui in die volgende veldnota is daar spanning tussen die behandeling van bepaalde voorgeskrewe vakinhoud en die uitvoer van UGO: *Hy verduidelik dat hy probeer om UGO-aspekte aan te spreek, maar hy raak agter by ander kollegas in dieselfde graadgroep wat meer fokus op die afhandeling van vakinhoud. (VN3-14/3).* In 'n gesprek met een van die senior bestuurspanlede is dit benadruk dat die skool volgens die voorgeskrewe kurrikulumbeleid werk, maar dat daar ook verseker word dat leerders die noodsaaklike vakinhoudelike onder die knie kry.

Op 'n vraag oor sy begrip van lesbeplanning in 'n UGO-benadering wys die onderwyser op probleme wat hy ondervind met vereistes rakende die implementering van beleid, soos deur die onderwysdepartement verwag:

Die ideaal is mos nou dat 'n mens seker van die uitkomst af moet werk, maar dit self kom nie altyd tot sy reg nie. Mens werk sommige kere van die inhoud af na die uitkomst. Ek dink dit is in die meeste van die gevalle my strategie wat ek volg. Ek is gemaklik daarmee. Die resultaat vir my aan die einde van die dag is dieselfde, of jy nou met die uitkomst begin of eindig, aan die einde van die dag het jy uitkomst bereik. So dit is vir my die belangrikste. Ek dink 'n mens moet ruimte laat en nie te rigied wees, want ons persoonlikhede en strategieë verskil en die manier hoe ons na dinge kyk en benader as opvoeders verskil van mekaar (ON3-11/5).

b) Leerderbeskouing van assessering

Byna elke leerder in die fokusgroepbespreking het ten minste drie gunstelingvakke geïdentifiseer. Geografie is telkens as een van die gunstelingvakke uitgewys. Wat egter interessant was, is dat hulle keuse elke keer te make gehad het met die wyse waarop die vak aangebied word en die manier waarop die onderwyser die onderriggebeure hanteer – dit het dus oor die bepaalde pedagogie van die betrokke vakonderwyser gegaan. *Die onderwyser is baie goed en ek hou van die manier waarop die klas aangebied word ... gee geen onduidelikheid oor wat belangrik is nie. Die onderwyser maak seker dat die klas by is deur heeltyd vrae te vra (FG3-31/10).*

In die Geografieklas spesifiek beskou die leerders die onderwyser as iemand wat hulle betrokke wil maak by die klaskamergebeure – veral ten opsigte van assessering en die inskakeling daarvan by onderrig en leer:

Die onderwyser skep geleenthede waar die klas insette kan lewer. Dit is 'n manier waarop hy kan agterkom of sy klas by is. Dit gebeur nie in alle klasse nie. Daar is nie so iets soos 'n "dom vraag" nie. As jy nie verstaan nie of as jy verlore raak, moet jy vra en hy sal verduidelik. Die onderwyser doen gereeld aktiwiteite na die lesse om seker te maak die leerders verstaan waaroor daar gepraat was (vaslegging). Daar is soms klasonderrig in die vorm van kompetisies, waar leerders mekaar leer deur in groepe te deel en vrae te beantwoord teen 'n puntestelsel. Daar word baie vrae van die onderwyser se kant gevra (FG3-31/10).

Vraagstelling en leeraktiwiteite ná lesse word as primêre vorm van assessering-vir-leer in die klaskamer gebruik. Die onderwyser is nie alleen die vraagsteller nie; hy moedig ook die leerders aan om self vrae te vra – dit ondersteun leerders in die proses om self verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer. Op dié manier word hulle beweeg tot pogings om die probleem self die hoof te bied as hulle nie iets verstaan nie. Leerders leer sodoende dat hulle self 'n bydrae lewer tot die korrektiewe kenniskonstruksie in die klas en kry langs dié weg erkenning vir die waarde wat hulle tot die onderrigsituasie in die klas toevoeg.

Die eerste interaksie tussen onderwyser en leerders wat ek in die eerste Geografieles aan die skool waargeneem, het gehandel oor leerders se vraag oor wanneer hulle dan terugvoer oor 'n assesseringstaak wat hulle ingehandig het, gaan ontvang. Gesien teen die agtergrond van die feit dat die skool uitmuntendheid op verskeie vlakke koester, kon die afleiding gemaak word dat hulle versoek bloot voortgespruit het uit die druk wat op baie van die leerders geplaas word om te presteer. My tyd met hulle tydens die klasobservasiesessies het egter aangetoon dat die leerders 'n soort natuurlike drang het om amper onmiddellik te wil weet hoe hulle gevaar het. Die leerders besef dat assessering 'n barometer is van hulle prestasie – vir enige ernstige leerder is dit belangrik om te weet dat sy of haar vordering op koers is.

Die leerders sien die funksie van assessering as 'n manier om leemtes te identifiseer. Die volgende opmerking deur 'n leerder – *Terugvoering help vordering. Die onderwyser gee nie net die antwoord nie, hy verduidelik die vraag weer en ook hoe om by die antwoord te kom* (FG3-31/10) – wys daarop dat nie net terugvoer gegee word nie, maar ook vorentoevoer (stappe wat gedoen word om die gaping tussen die leerder se werklike insigvlak en die verwagte insigvlak te oorbrug).

Volgens die leerders is die DASS-program belangrik omdat dit aan hulle 'n geleentheid bied om “jou punte op te bou” (FG3-31/10). DASS word ook gesien as 'n program wat die leerder forseer om deurlopend met dit wat in die vak geleer word, om te gaan. Leerders het ook aangedui dat DASS die voordeel inhou dat dit die onderwyser op die hoogte hou van hulle vordering. Met hulle druk buitemuurse skoolprogram het leerders eerder toetse as byvoorbeeld navorsingstake verkies omdat

dit volgens hulle minder voorbereidingstyd verg. Te midde van die oënskynlik intellektueel-ryke huislike omstandighede, soos na verwys in die sosiohistoriese konteks van die skool, voer sommige aan dat nie almal tuis toegang het tot hulpbronne om take te doen wat naslaanwerk vereis nie.

Die tydperk tussen die afneem van formele assesseringsaktiwiteite en die terugvoer wissel volgens die leerders – soms is dit baie gou en ander tye neem dit langer. Gewoonlik hou dit verband met die omvang van die taak. Hulle wys egter daarop dat hoe langer dié tydperk, hoe minder effektief is die terug- en vorentoevoering ten opsigte van leer:

As jy die taak/toets lank na dat dit ingehandig is terugkry, is die terugvoering nie meer so insiggewend nie. Die inhoud wat in die taak of toets behandel was, is nie nou meer van toepassing nie omdat daar met nuwe inhoude gewerk word en ons kan nie meer noodwendig die konneksie maak nie (FG3-31/10).

Leerders wat probleme ervaar, word volgens hulle individueel deur die onderwyser gehelp – hulle getuig van die vordering wat 'n seun in die klas gemaak het ná so 'n intervensie deur die onderwyser. Soms, as daar groter en meer omvangryke probleme is, word 'n ekstra remediërende les aangebied.

Die verskillende maniere waarop toetse teenoor take nagesien word is problematies vir die leerders:

Met toetse word daar na elke vraag gekyk en dit word individueel beoordeel. Met take ontvang jy net die eindproduk van die beoordeling – die punt. Ons sou eerder wou hê dat daar net soveel aandag gegee word aan die terugvoering rondom take, byvoorbeeld deur 'n verslag te ontvang oor jou taak, waar jy punte verloor het en hoekom en ook wat jy reg gedoen het (FG3-31/10).

'n Ander probleem wat hulle geopper het, was dat met die gebruik van matrikse/rubrieke daar nie presies duidelikheid is oor waarvoor die punte toegewys is nie. Slegs 'n assesseringsvlakkode of 'n punt ten opsigte van 'n bepaalde assesseringskriterium word gegee – dit spel nie uit waar die sterkpunte of swakhede is

nie. Dit is ook belangrik dat daar duidelikheid moet wees waarvoor die punte toegewys word. Voorts voel hulle dat positiewe terugvoering “lekkerder” is as negatiewe terugvoering – eersgenoemde dien as aanmoediging vir die leerder om te wil presteer. Hierdie sentiment wys op die hoë premie wat leerders plaas op die erkenning van dit wat hulle wel weet en kan doen, al is dit ook hoe gering. ’n Betekenisvolle opmerking deur een leerder wys dat daar verskillende dimensies aan goeie prestasie is: *In sommige klasse wil jy presteer omdat jy respek het vir die onderwyser en jy wil ook syne hê. Dit is hoe ek in die Geografie-klas voel* (FG3-31/10). Die hupstoot wat leerders uit konstruktiewe (positiewe) terugvoer kry, wys dat prestasie ook ’n sosiale dimensie het aangesien dit bydra tot die leerder se sosiale posisie in die klas.

Omdat leerders voel dat dit die onderwyser se plig is om te bepaal waar daar probleme is en ook omdat te veel inspraak tot manipulasie van die assesseringsproses kan lei, voel hulle dat assessering die domein van die onderwyser behoort te wees. Hulle is ook terdeë bewus daarvan dat daar beide skool- en departementele vereistes is waaraan voldoen moet word. Die inspraak wat hulle wel in hulle klas geniet, is vir hulle genoeg.

c) **Waargenome klaskamerpraktyk**

Dit was baie duidelik dat die onderwyser nie net ervare en in beheer van die vak is nie, maar ook pedagogies bekwaam is in die mediasie van die graad 10-Geografie-kurrikulum. Elke les wat ek bygewoon het, het begin met hersiening van die vorige les of aanvangsassessering om die leerders se bestaande kennis oor ’n nuwe onderwerp te peil. Wanneer leerders antwoorde verskaf het wat nie werklik die vraag/vrae beantwoord nie, is die geleentheid met die interaksie van ander leerders omskep in een waarin leerders na die verwagte antwoord begelei word. In die proses kry leerders ook die kans om hulle onsekerhede te lig voordat met die nuwe lesonderwerp begin word.

Die dinamiese wyse waarop die onderwyser die klasgebeure laat gedy stel hom in staat om ’n goeie rapport met die leerders op te bou en hulle aktief by die les te betrek. Sy intense belangstelling in elke individuele leerder, *asook die mededeling van sy*

bekommernis oor 'n betrokke leerder wat siek is, skep 'n konstruktiewe pedagogiese omgewing (VN3-24/3).

Oor die algemeen is die Geografie-onderwyser se onderrigbenadering leerdergesentreerd, maar met die tydbeperkings om die nuwe kurrikulum af te handel, was daar sekere lesse waar hy die inisiatief geneem het ten einde dit wat vir die dag beplan is, af te handel. Die leerders word deurlopend genooi om deel te neem aan die bespreking in die klas. Hiervan is die volgende tipiese vrae sprekende voorbeelde: *Stem julle saam? Is daar iets waarmee julle verskil? Is daar iets wat julle wil byvoeg?* (VN3-22/3). 'n Ander strategie, wat eintlik 'n assesseringsaktiwiteit is, wat hy met groot vrug as deel van sy onderrig gebruik, is om leerders te vra om prosesse op die skryfbord diagrammaties met bypassende byskrifte en aantekeninge te illustreer. Nie net verg dit 'n hoër vlak van kognitiewe denke en vaardigheid nie, maar dit bied eintlik ook 'n geleentheid waar leerders van ander leerders leer.

Met die fasiliteite waaroor die Geografieklaskamer beskik ('n dataprojektor, rekenaar en televisiestel) is dit moontlik om die geografiese prosesse en patrone wat behandel word, in die klas in te bring. Die onderwyser het tydens die klasobservasiesessie getoon dat hy oor uitstekende vermoëns beskik om PowerPoint-aanbiedings te gebruik om sy lesse stelselmatig te laat ontgryp. So het hy in 'n les oor humiditeit in die atmosfeer animasies gebruik wat die leerders se verbeelding aangryp. In my veldnotas beskryf ek dit soos volg:

Aanbieding ontwikkel deurdat elke stap van die reënvormingsproses met bepaalde animasie en teks voorgestel word. Dis duidelik dat elke "onderrigmoment" goed deurgedink is. Groot klem word geplaas op die fundamentele klimatologiekonsepte – leerders word ingelig dat die verstaan van hierdie meteorologiese prosesse/konsepte baie belangrik is, want die werk wat later volg, bou op 'n goeie verstaan daarvan (VN3-22/3).

Ten einde geografiese prosesse en patrone, wat baiekeer vir leerders verwyderd of abstrak kan wees tuis te bring, gebruik hy deurlopend verwysings na voorbeelde in die leerwêreld van die leerders. So is die reën wat daardie betrokke naweek in die

Helderbergkom (Somerset-Wes) geval het, gebruik om orografiese reën te verduidelik. Daarna was dit interessant om te hoor hoe leerders uit gebiede ver van die Wes-Kaap af opgewonde vertel hoe hulle nou verstaan hoe dieselfde proses in hulle plaaslike omgewing geskied. Deur hierdie onderrigstrategie te gebruik, word die leerders bemagtig om 'n brug te bou tussen teorie en die werklikheid.

In 'n les oor humiditeit in die atmosfeer het die onderwyser weereens getoon dat hy assessering geïntegreerd gebruik in die onderrig en leerprosesse.

Die onderwyser onderrig 'n konsep of proses, assesseer dan deur middel van vrae, remedieer as dit nodig is en onderrig dan die volgende les-element. Dis duidelik dat hierdie proses die klas help om werk maklik onder die knie te kry (VN3-22/3).

Wat merkwaardig was, was dat dit nie net vir die onderwyser gegaan het oor "korrekte of verkeerde antwoorde" nie. Deur op sekere antwoorde die aansporing te gee: *Kom probeer nou om jou antwoorde beter (sistematies) te formuleer (VN3-22/3)* word die geleentheid geskep om nie net te kyk of leerders hulle insigte kan kommunikeer nie, maar ook wat die gehalte van hulle kommunikasie (Leeruitkoms 1, Assesseringstandaard 5 asook Kritieke Uitkoms 5) is.

In die graad 10-klas wat ek gevolg het, was daar Afrikaans-, Engels- en Duitsmoedertaalsprekers. Die tale van onderrig in dié dubbelmedium-scenario is Engels en Afrikaans. Oënskynlik is daar geen taalprobleme nie, alhoewel leerders sonder om te aarsel versoek het dat 'n konsep weer verduidelik moet word indien hulle nie die taal van onderrig of leer voldoende verstaan het nie. Ek het wel soms gevoel dat die semantiese opbreek van woorde baie sou kon bydra tot die verbetering van begrip. 'n Voorbeeld van so 'n konsep waarmee leerders gesukkel het, was *terrestrial radiation*.

Die onderrigbenadering en strategieë wat die onderwyser gebruik het, skep 'n leeromgewing waarin leerders nie net intellektuele gehalte kan ontwikkel nie, maar ook die betekenis en relevansie van wat hulle geleer het, in die wêreld waarbinne hulle leef, sien. 'n Besondere kenmerk van die reeks lesse wat ek waargeneem het, was die groot afwisseling van onderrigstrategieë wat gebruik is. Wat die onderwyser volgende sou doen, was nooit voorspelbaar nie. *Die groot variasie in onderrigtegnieke skep 'n*

gees van verwondering en afwagting – jong seuns glimlag en geniet onortodokse wyses waarop sekere abstrakte konsepte oorgedra word (VN-23/3). So het die bekendstelling aan die webwerf van die Suid-Afrikaanse Weerdiens (www.weathersa.co.za), die foto's van verskillende wolksoorte en die leerders se sukses om die wolksoorte te identifiseer, gelei tot 'n hoorbare "aha"-oomblik' wat die oorbrugging van teorie en praktyk 'n werklikheid gemaak het.

Een van die klasobservasiesessies is gekanselleer omdat die onderwyser voedselvergiftiging opgedoen het ná hy kreef geëet het wat, as gevolg van die Eskom-kragonderbrekings nie meer goed was vir menslike gebruik nie.

d) Insameling van bewyse van leerdervordering

Die onderwyser het deurlopend tydens sy les aanbieding gebruik gemaak van vrae, nie net om te bepaal of die klas volg wat hy verduidelik nie, maar ook om te verseker dat die leerders betrokke bly by die les. Sy gebruik en die rasionaal vir bepaalde soorte vrae verduidelik hy soos volg:

My vraagstelling laat ek sover moontlik saamval met een of ander vorm van diagram, of data waar die kind 'n observasie kan maak, goed kan identifiseer, afleiding kan maak, iets kan beskryf, interpreteer en weergee ... en dan sal 'n mens natuurlik gaan na die hoër kognitiewe vlakke. In die meeste gevalle probeer ek nie vrae stel aan die kind wat memorisering toets nie ... alhoewel daar in sommige gevalle sulke tipe vrae sal wees, want memorisering moet 'n mens ook assesser in die onderrigproses (ON3-11/5).

Die feit dat die vrae meestal aan die hele klas gerig word, lei daartoe dat min of meer dieselfde leerders antwoorde aanbied. Hy argumenteer dat hy liever die keuse aan die leerder wil oorlaat of hy 'n antwoord wil aanbied:

Die rede waarom ek dit doen, neem my terug na my eie skoolloopbaan. Wanneer die opvoeder direk vir my 'n vraag gevra het en ek kon dit nie beantwoord nie, dan het dit nogal 'n mens se persoonlikheid in 'n mate geaffekteer. Ander leerders maak opmerkings of jy sê iets wat nie in lyn is

nie en almal se persoonlikhede is nie ewe sterk nie om dit te kan hanteer nie. So ek weet self nie of dit 'n goeie tegniek is nie, maar ek gebruik dit in die meeste van die gevalle (ON3-11/5).

Tog het die leerkrag in die lesse wat waargeneem is, seker gemaak dat ander leerders ook betrek word.

Aan die einde van die meeste lesse het leerders 'n leeraktiwiteit ontvang wat hulle kon gebruik om te bepaal of hulle die lesuitkomst bevredigend onder die knie gekry het. Hierdie leeraktiwiteite was in die meeste gevalle nie direk 'n hersiening van bepaalde inhoudelike feitekennis nie, maar eerder 'n aktiwiteit waar leerders hulle verworwe kennis moes toepas. In 'n les oor die verskillende soorte reën is sikloniese reën breedvoerig in die klas behandel. In die gepaardgaande leeraktiwiteit kon leerders van die konsepte, prosesse en patrone wat bespreek is, op 'n sinoptiese weerkaart toepas en ook ander verbandhoudende afleidings maak. Die aktiwiteit het ook bestaan uit vrae wat lae-, middel- en hoë-orde kognitiewe vrae insluit – daar is dus vrae wat leerders met verskillende insigvlakke geakkommodeer het. By verdere ontleding van die vrae het die leerders die geleentheid gekry om al die ondersoekvaardighede wat onder Leeruitkoms 1 behandel word, te demonstreer.

Een van die lesse wat ek bygewoon het, is gebruik om die eerste DASS-aktiwiteit vir die jaar te doen. Alhoewel hy nooit voor lesaanbiedings verwys het na die spesifieke Geografie-leeruitkomste en/of assesseringstandaarde wat tydens die les behandel gaan word nie, is dit op kreatiewe wyse op die DASS-aktiwiteitblad aangebring soos ek ook in 'n veldnota op daardie dag verwys:

Die onderwyser verduidelik dat dit die eerste praktiese taak (DASS) vir die jaar is en spandeer daarom tyd om kurrikulumontwerpkenmerke soos leeruitkomste, assesseringstandaarde, vorme van assessering, ensovoorts te verduidelik. Ek is nie oortuig dat die verduideliking werklik by leerders inslag gevind het nie – vir die leerders was dit belangriker om so gou moontlik met die opdrag te begin. Elke spesifieke taak is met die leerders deurgewerk ten einde te verseker dat almal weet wat verwag word (VN3-15/03).

e) **Assesseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer**

Die interaksie tussen onderwyser en leerders ná die terugvoer oor die toets wat geskryf is, het getoon dat daar openhartig oor die terugvoer en vorentoevoer gesels word. Leerders het veilig gevoel om voor ander leerders oor die redes vir hulle swak prestasie te praat. Leerders het hulle gevoelens met die onderwyser gedeel en daar is (soos aangetoon in my veldnotas) ooreenkomste bereik wat na beide die onderwyser en die leerders se belange omgesien het:

Leerders is gevra om die toets tuis in hulle portefeuljies te plaas. 'n Leerders wat siek was en gevolglik nie hul beste kon lewer nie vra nog 'n kans om toets te skryf – is toegestaan. Ander twee leerders voel weer dat hulle elk 'n punt onnodig verbeur het; onderwyser luister aandagtig en verduidelik waarom die punt so gegee is (VN3-14/3).

Die onderwyser se hantering van die leerder wat gevoel het dat hy, as gevolg van sy siekte, nie gereed was om die toets af te lê nie, het getoon dat die onderwyser die beginsel van veelvuldige geleenthede in assessering onderskryf. Leerders word verder ook die geleentheid gebied om die beoordeling van hulle werk in gevalle van onduidelikheid daaromtrent, te bevraagteken. Die daaropvolgende bespreking het aan leerders bevestig dat die assessering regverdig was en dat hulle uit die proses geleer het en nie weer dieselfde foute sal begaan nie.

Behalwe dat die onderwyser ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling, beide die sterkpunte en swakhede soos uit die assessering afgelei aan leerders uitwys, gee hy ook aandag aan die affektiewe sy van die leerders soos die volgende veldnotas beskryf:

Om die woorde “Jy’s briljant, man!” vir 'n jong tengerige seun in 'n skool waar kompetisie veral op sportgebied sterk is, te sê, is soete klanke. Sy gesigsuitdrukking straal van genoegdoening en tevredenheid. Dis duidelik dat die aanprysing ook tot gevolg het dat ander leerders meer geneë is om aan die onderrig-, leer- en assesseringsprosesse deel te neem (sekerlik omdat baie ook 'n behoefte aan dieselfde erkenning en aanprysing het) (VN3-24/3).

Soos waargeneem tydens die lesse, is die stappe (vorentoevoer) wat die onderwyser doen om die leerder te begelei in die proses om die verwagte vlak te bereik, vir hom van kardinale belang. Vervolgens verduidelik hy hoe hy die ‘scaffolding’ doen:

Ek dink dat die ideaal is dat 'n mens nie altyd vir die kind alles gee of sê nie, jy wil dit mos lei. So jy kan begin met sleutelvrae en as jy sien die persoon verstaan dit nie, dan breek jy die vraag verder op. 'n Praktiese voorbeeld is die rol van breedtegraad op temperatuurverskille. Wanneer jy bv. vir die leerder vra waar hy dink dit is kouer, sal hy sê dis die pole. Dan gaan jy vra hoekom sê hy so. Sê nou maar hy kan dit nie beantwoord nie, dan gaan ek vir hom sê “Kyk na die hoek van die sonstrale. Kom ek wys vir jou, kyk na die diagram van die invallende sonstrale, wat is die hoek by die ewenaar en by die pole?”. Dan kan jy dit verder opbreek bv. “Kyk na die dikte van die atmosfeer, die lagie/randjie wat ek rondom die aarde getrek het, hoe lyk dit vir jou daar?” en gaan ek vra “Wat het ons geleer van die verhitting van die aarde?” M.a.w. jy breek die sleutelvrae op in kleiner vragies om die onderrigproses te lei. Aan die einde van die dag gee jy eintlik nie die kennis vir die kind nie, die kind is besig om kennis te ontdek. Dan raak onderrig vir die kind 'n ontdekkingsreis (ON3-11/5).

Dit, volgens die onderwyser, is die gewenste manier van onderrig gee, maar weens verskillende faktore, onder andere beskikbare tyd, raak dit veeleisend en kan dit gevolglik nie elke dag in die klas plaasvind nie.

5.5 ASSESSERINGSPRAKTYK 4

5.5.1 Sosiohistoriese konteks

a) Historiese agtergrond

Hierdie skool is in baie opsigte, behalwe dat dit 'n meisieskool is en dat die taal van onderrig Engels is, soortgelyk aan die skool waar Asseseringspraktyk 3 voorkom in soverre dit die skool se sosiohistoriese konteks aangaan. Volgens die skool se webblad

is die skool op 1 Mei 1860 geopen om skoling aan die dogters van sendelinge in Suid-Afrika te verskaf. Soos die skool waar assesseringspraktyk 3 voorkom is hierdie skool ook deur die vorige politieke bedeling bevoordeel. *The legacy of special funding for 'white' state schools during the apartheid era has ensured an excellent range of facilities – tennis courts, hockey fields, an outdoor pool, art and computer rooms* (<http://www.kaymasonfoundation.org/schools.htm>, 2007/06/19). Tog was die skool in 1991 van die eerste staatskole om leerders van alle rasse toe te laat.

b) Sosio-ekonomiese agtergrond

Van die vier skole in die navorsingsprojek is hierdie die skool wat die hoogste skoolfooie het – R10 330.00 per jaar. Hierdie fooie sluit nie koshuisverblyf in nie. Die afleiding sou gemaak kon word dat dit ook, soos by die skool waar Assesseringspraktyk 3 voorkom, 'n skool is wat die leerders van professionele ouers sal trek – ouers wat finansiële vermoënd is en wat ook leerders van fisiese en intellektuele ondersteuning tuis kan voorsien om leer te bevorder. Ten opsigte van laasgenoemde aspek voer 'n gewese beheerraadlid (S4-On-4/7) egter aan dat die skool 'n betekenisvolle aantal leerders het wat *either a reduction of fees or a complete rebate of fees* ontvang, wat aan hulle toegang tot die skool verleen. Hierdie toedrag van sake gee daartoe aanleiding dat ongeveer 25% van die leerdertal uit voorheen agtergestelde gemeenskappe kom. Die skool reflekteer daarom in wese ook die spektrum van die bevolking van Stellenbosch.

c) Skoolbestuur en -organisasie

Die skool het in samewerking met die skool waar Assesseringspraktyk 3 voorkom 'n hele aantal inisiatiewe geloods wat direk gemik is op die verbetering van leer. Die onderstaande voorbeelde hiervan word op die skool se webblad genoem:

- In 1997 is 'n sentrum vir die onderrig van derde tale aan die skole gestig wat ten doel het om leerders wat probleme ervaar met die taal van onderrig en leer, te ondersteun.
- In 1999 is die Stellenbosch IT Akademie gestig. Dié Akademie opereer vanaf die skool waar Assesseringspraktyk 3 voorkom en is daarop gemik om leerders

rekenaarvaardig te maak maar ook toegang te gee tot tegnologie en inligting wat die ontsluiting van kennis op innoverende maniere kan fasiliteer.

- Danksy die samewerking met die skool waar Assesseringspraktyk 3 voorkom, kom leerders van die skool waar Assesseringspraktyk 4 voorkom ook ná die voltooiing van hulle eerste graad in aanmerking vir die Rhodes-studiebeurse. Hierdie studiebeurse, wat sedert 1903 beskikbaar is vir leerders van eersgenoemde skool (Bylae 3 in die Prospektus, 2007), maak studie vir drie jaar aan die Universiteit van Oxford moontlik.

Bogenoemde bronne, fasiliteite en netwerke het tot 'n groot mate bygedra tot die uitstekende matriekuitslae van 2006 waarin 21 leerders (17,5%) A-simbole behaal het en 110 leerders (91,7%) matriekulasievystelling ontvang het. Die rol van onderwysers, leerders en ouers wat hierdie strukture integreer om 'n leeromgewing te skep waarin leerders hulle maksimum potensiaal kan verwesenlik, moet egter nie geringgeskat word nie.

Tydens 'n onderhoud met 'n WKOD-beampte (WB-On-20/6) is die feit dat die meeste van die Skoolbeheerraadlede akademici is, aangevoer as van die redes waarom die skool so goed presteer. In 'n boodskap van die skoolhoof (Skool 4 1860–2000, 2000:2) ten tye van die skool se 140-jarige bestaansvieringe identifiseer sy verder ook die onderstaande faktore wat positief bydra tot effektiewe leer by die skool:

... the School's ability to survive and overcome crisis ... its readiness to meet the changing nature and needs of the community it has served so successfully over the years ... being a centre of excellence that is truly accessible to the wider community ... the core values that our founders held dear still apply as we strive to live up to the ideals of loyalty, decency, tolerance, honesty and hard work.

Afgesien van bogenoemde fasette wat bydra tot effektiewe leer maak 'n voormalige lid van die beheerliggaam die volgende interessante opmerking. Die lid voer naamlik aan dat jarelange onderwyservaring van veral die departementshoofde hulle laat verval in 'n gemaksonde waarbinne hulle tred verloor met nuwe en meer effektiewe tendense in onderrig, leer en assessering.

5.5.2 Assesseringspraktyke

a) Onderwyserbeskouing van assessering

Die Geografie-onderwyser by die skool waar Assesseringspraktyke 4 voorkomhet in die destydse Transvaal (Gauteng) skoolgegaan en gematrikuleer, maar haar akademiese hoër onderwys aan Stellenbosch Universiteit voltooi. Ná haar onderwysopleiding aan Pretoria Universiteit het sy die grootste gedeelte van haar onderwysloopbaan aan hoërskole in die Wes-Kaap deurgebring. Sy was ten tye van die navorsing die enigste Geografie onderwyser en is verantwoordelik vir die onderrig van die vak in grade 8 tot 12.

Vir haar het daar groot veranderinge in die onderwys plaasgevind sedert die tyd toe sy self skoolgegaan het.

Dis nou vir my 'n baie meer informele manier van skoolhou as toe ek begin het. Toe was wat ek gesê het wet, nou het die kind ook 'n invloed. Nog iets wat baie verander het, is dat die kind self meer werk en doen 'n bietjie meer werk op sy eie. Nog 'n ding, omdat ek 'n ouer is, die ma doen nou ook huiswerk, al die projekte wat huis toe kom. Van daardie opdragte is so dat die kind nie die verstandelike vermoë het om dit te doen nie, nou moet ek help (ON4-4/5).

Die verskille wat die onderwyser hier artikuleer, vertel van 'n era waarin die onderrigbenadering baie meer onderwysergesentreerd was en waar onderrig en assessering *aan* 'n leerder gedoen is. Tans is die benadering meer leerdergesentreerd en is die idee dat die leerder se behoeftes erken word en dat onderwyser en leerder tesame in die onderrig en assessering werk. Een van die implikasies is dat leerders nou veel meer leeraktiwiteite, soos assesseringstake, het om te voltooi. *Van daardie opdragte is so dat die kind nie die verstandelike vermoë het om dit te doen nie, nou moet ek (as ouer) help. Die ouers het ook nou meer werk (ON4-4/5).*

Vir die onderwyser is die verskil tussen formatiewe (assessering *vir* leer) en summatiewe assessering (assessering *van* leer) soos volg: *Die een is 'n formele toets waar jy kennis moet weergee. Die ander is dan meer 'n "more skill attached" waar jy*

bv. iets moet ontwerp, ek dink daar is meer "skill" aan dit as wat jy bv. net die kennis deurgee as jy die toets skryf (ON4-4/5). Die onderskeid op daardie stadium lê vir die onderwyser in dit wat geassesseer word en nie hoe dit gebruik gaan word nie. Dit reflekteer die beklemtoning wat van owerheidsweë geplaas word op die verantwoordelikheid wat die onderwyser het om ten opsigte van die breë kategorieë van assessering bepaalde soorte assesseringstake as deel van die assesseringsprogram vir 'n bepaalde graad in 'n besondere vak te lewer.

In soverre dit assessering spesifiek aangaan, sien die onderwyser ook dat daar groot veranderinge ingetree het:

Voorheen het ek alles gemerk wat hulle gedoen het, maar nou doen ek verskillende tipes assessering. Ek persoonlik merk nie alles nie, ek laat die kinders mekaar se goed merk. Ook sal ek bv. die kind sy eie goed laat merk en dan sal ek na die tyd daarvoor gaan en dit dan weer merk. Net sodat hy bietjie kan leer uit sy foute en kyk. Voorheen het jy een taak gedoen, nou doen hulle bv. 3 datahanteringstake en ons vat die beste een uit die drie. So hulle kry meer kans nou. Hulle doen baie meer, maar ek persoonlik merk nie meer alles nie (ON4-4/5).

Volgens die onderwyser hou die feit dat leerders blootgestel word aan self- en portuurassessering baie voordeel vir die leerders in want *dan sien jy hoe die ander persoon dit gedoen het en tel goed op wat jy nie van geweet het nie ... as wat jy iets van die juffrou terugkry – jy stel nie belang nie, jy kyk wat jou punt is 50, 60 of 80, maar jy werk nie regtig deur dit nie (ON4-4/5). Die voordeel vir die leerkrag is dus dat die leerders tydens self- en portuurassessering op hulle eie kan leer, terwyl die blote bekendmaking van punte (ná die nasienproses) die geleentheid tot verdere leer verminder.*

Die onderstaande veldnotas reflekteer 'n gesprek ná 'n klas toe sy die formele DASS-assesseringsaktiwiteite wat die leerders tot op daardie stadium gedoen het, aan my gewys het:

Die onderwyser wil weet hoe 'n mens nou weet watter Geografie-leeruitkomste en assesseringstandaarde aangespreek is. Dié vraag is vir my tekenend van 'n situasie waarin die onderwyser nog groot

onduidelikheid oor assessering in ons UGO-stelsel het en veral die implementering van die NKV binne hierdie onderwysbenadering. Sy wou ook weet hoe hierdie aktiwiteite geassesseer kan word binne die nuwe benadering en veral die sewepuntskaal wat gebruik moet word. Ek het haar toe 'n voorbeeld van 'n assesseringsrubriek gegee, waarin sy die assesseringskriteria (afgelei vanaf die assesseringsopdrag) teenoor die verskillende vlakke van prestasie moet identifiseer. Ek het haar ook verduidelik hoe die assesseringsinstrument gebruik kan word as 'n onderrighulpmiddel en hoe dat dit meer as een keer (verskillende kleure penne) gebruik kan word om 'n leerder se vordering te toon soos die leerder veelvuldige kanse kry om sy/haar vordering aan te toon (VN4-22/3).

Alhoewel daar geen spesifieke verwysing na bepaalde Geografie-leeruitkomste op die assesseringstake uit die onderwyser se portefeulje voorkom nie, verduidelik sy dat dit van die eerste aspekte is wat oorweeg word by die opstel van 'n assesseringstaak. Volgens die onderwyser word die assesseringsinstrument wat gebruik gaan word om die taak na te sien, altyd voortydig met die leerders bespreek. Verder het die leerders breedvoerige instruksies (sien Bylaag 9) ontvang oor hoe die samestelling van die demografiese profiel van die skool se leerders gedoen moes word. Soos vele ander onderwysers met wie ek in gesprek was, het ook sy aangevoer dat die opleiding aangaande onderrig en assessering ontoereikend is daar dit nie die onderwyser bemagtig nie.

Ek het verlede jaar Juniemaand gegaan vir die opleiding maar dit was baie frustrerend. Die eerste paar dae was baie erg. Toe hulle begin met die lesplanne, toe het ek eers iets geleer. Ek het baie meer nut uit die notas gekry toe ek dit weer by die huis gaan lees het, as toe die persoon daarvoor gepraat het. Toe hulle met die fisiese werk begin het, het ek iets geleer (ON4-4/5).

Die onderwyser onderskryf die idee van veelvuldige geleenthede vir assessering. Sy is daarom baie geneë om leerders wat moontlik ten tye van die aflegging van die assesseringstaak nie gereed was nie, op hulle versoek ekstra geleenthede te bied.

Hoewel sy leerders aanmoedig om van sodanige geleenthede gebruik te maak, vind sy egter dat baie min leerders dit werklik doen.

In 'n gesprek ná die laaste les wou ek ook weet wat haar siening van die groei van die vak by die skool is, gesien die relatief klein groepie leerders in graad 10. Sy noem dat die aantal leerders wat die vak neem, oor die afgelope drie jaar geweldig afgeneem het omdat daar jaarliks gedurende dié tydperk 'n nuwe Geografie-onderwyser verantwoordelikheid vir die vak moes neem. Met haar permanente aanstelling by die skool hoop sy om weer die belangstelling in die vak te verhoog en so die getalle Geografieleerders te laat styg.

b) Leerderbeskouing van assessering

In die identifisering van gunstelingvakke plaas hierdie leerders ook, soos in die geval van die vorige skool se leerders, klem op die pedagogie, meer spesifiek die onderrigstyl van die onderwyser wat die betrokke vak aanbied. Van die leerder(s) kies Geskiedenis want: *I like the teacher, he's funny. I remember better, but not necessarily understand better*; Wiskunde aangesien: *I like the independent learning and the challenges the teacher gives us, and the fact that there are no fixed notes* en Kuns en Drama omdat: *I am a very visual person. In this subject you can also express yourself* (FG4-1/11). Hierdie uitsprake wys dat leerders oor metakognitiewe kennis beskik om ten opsigte van leer 'n oordeel oor pedagogie uit te spreek, wat ruimte laat vir veelvoudige intelligensies wat werklik gehalte leer sal bevorder (vergelyk Giddens, 1984:22). Die voordeel wat relevansie en 'n gunstige leeratmosfeer bied, is duidelik uit van die redes waarom Geografie een van hulle gunstelingvakke is: *It deals with our everyday life. Also the class is small and it is easier to work. You can concentrate better with less distraction and more individual attention. The teacher has more time to answer the questions in detail* (FG4-1/11).

Alhoewel die leerders veral vraagstelling sien as 'n metode wat die onderwyser gebruik om te bepaal of hulle die werk verstaan, voel hulle eerder dat daar ander faktore is wat verseker dat hulle leer en vorder in die Geografieklas. Hulle identifiseer onder andere die onderstaande:

- *She uses different learning methods, e.g. reading, writing, talking, listening, and links it to future studies.*
- *She relates the examples to everyday life.*
- *We have good support material, e.g. text books.*
- *She also gives detailed feedback on the questions we ask.*
- *Learners are allowed to lift their opinions and to argue.*
- *She explains the work and helps you lift out the important information*
(FG4-1/11).

Laasgenoemde rede wys tot 'n mate weer op die dominansie van eksamens en toetse in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Dit bied aan leerders 'n soort veiligheidsnet indien hulle presies weet watter gedeeltes van die Geografiekurrikulum geleer moet word. In refleksie op die standpunte as 'n geheel, wys leerders daarop dat geïsoleerde assesseringsmetodes op sigself nie leer in Geografie sal verseker nie. Dit behoort deel te wees van 'n groter onderrig en skoolgeheel.

Op 'n vraag of daar ander dinge is wat leerders voel die leer van Geografie sal bevorder, het die leerder wat aangedui het dat sy 'n visuele leerder is, gevoel dat *Using more visual stimulation* (FG4-1/11) 'n groot leemte vir haar sal vul. Sy raak 'n aspek van die onderwyser se onderrigstrategie aan, wat veral in die Geografieklas waar die wêreld daarbuite in die klas ingebring behoort te word, meer uitbreiding sou kon geniet. Baie van die fisiese en menslike prosesse en hulle geassosieerde patrone wat behandel word, is vreemd en abstrak. Ten einde die gaping tussen teorie en praktyk of werklikhede te oorbrug, kan die gebruik van aanskouingsmateriaal van die aspekte in plaas van oppervlakkige leer diep leer tot gevolg hê.

Leerders beskou die verskillende soorte assesseringstake waaraan hulle blootgestel word, as voordelig. *I enjoy doing the project work and assignments linked to fieldwork. It is fun to do research; I prefer doing class work and assessment activities after each lesson. It helps me to test myself and to identify questions* (FG4-1/11). Omdat die navorsingstake gekoppel is aan veldwerk, waar die leerders juis 'n geleentheid kry om te sien dat dit wat hulle in die klas leer wel hulle eie omgewing weerspieël, is dit te verstane dat hulle dit sal geniet. Tog het die meeste leerders klaswerk (assesseringsaktiwiteite ná die les) verkies omdat dit 'n instrument is wat die

leerder kan gebruik om te bepaal of sy die werk verstaan en ook om areas te identifiseer waar sy die hulp van die onderwyser gaan benodig. Behalwe dat hierdie proses die leerders in staat stel om self-krities te wees oor en self verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer, maak dit die leerders ook ten volle betrokke by die opneem en oplossing van hulle probleme saam met die onderwyser.

Leerders voel *Assessment criteria are sometimes unfair* (FG4-1/11). Van die aspekte wat hulle uitwys, is byvoorbeeld die groot deel wat klasdeelname van die jaarpunt uitmaak. Alhoewel hulle besef dat dit vir sekere leerders moontlik nie 'n probleem is nie, is daar ander wat van nature nie maklik in die klas praat nie. Voorts voel die leerders ook dat die gee van een groot projek as deel van DASS nadelig is vir hulle omdat: *A big project makes up too much of the total mark. If you do poorly in the project, you don't have enough chances to build on that mark* (FG4-1/11). In dié geval beskou hulle assessering as iets wat hulle penaliseer. Gevolglik verkies hulle eerder meer kleiner assesseringswerkopdragte waar hulle voel hulle self kan bou aan 'n goeie punt – weereens die drang van leerders om tog beheer van hulle eie leer en vordering te neem.

Die leerders stel dit dat hulle baie gou terugvoer kry nadat 'n assesseringsaktiwiteit gedoen is. Die proses word vergemaklik deur die feit dat klasgroepe relatief klein is. Die leerders noem ook dat: *She marks by rubric, but I am not sure how the marks add up to the total* (FG4-1/11). Die waarde van die assesseringsproses is juis ingebed in die idee dat daar voor die doen van die assesseringsopdrag met leerders deurgewerk - word wat die kriteria sal wees waarteen die assessering gedoen gaan word. Aangesien die onderwyser my geraadpleeg het oor hoe 'n rubriek vir 'n spesifieke taak opgestel kan word (vroeër bespreek), neem ek aan dat hierdie sentiment ingebed is in ervarings wat die leerders in vorige grade beleef het.

'n Ander aspek van assessering in graad 10 wat vir die leerders onregverdig is, is die gewigswaarde wat aan verskillende komponente van die kurrikulum gegee word. *I feel that class assessment and exams should weigh the same (50%). The balance is not good since we have 2 hours to demonstrate your knowledge of the whole year and 4 terms to complete different assignments* (FG4-1/11). Die leerders besef dat hulle ten

spyte van lang ure wat aan DASS-aktiwiteite bestee word, uiteindelik op grond van die finale eksamen bevorder sal word.

Die leerders was onkant betrap deur die vraag of hulle voel dat hulle ook 'n verantwoordelikheid moet hê in assessering. Oor die algemeen het hulle gevoel dat dit die onderwyser se taak is om die assessering te behartig en veral die punt of vlak toe te ken. Sommige het wel aangevoer dat leerders en onderwysers miskien kan onderhandel oor die aard van die assessering (verwysende na kleiner werkopdragte, navorsingstake, toetse, ensovoorts).

c) Waargenome klaskamerpraktyk

Die geografieklas bestaan uit 10 leerders wat die kontak en interaksie met individuele leerders baie maklik maak. Die leerders kom baie ontspanne voor en gemeet aan die intensiteit en aard van hulle interaksie met die onderwyser, bestaan daar 'n baie goeie rapport tussen leerder en opvoeder. Afgesien van die positiewe leeratmosfeer in die klas, vertel die muurprente en kaarte, Geografieverwante modelle gebou deur leerders, gesteentes en aardbolle dat die vak in die klas leef. Die onderwyser met meer as twee dekades onderwyservaring slaag daarin om 'n goeie balans te behou tussen haar onderrig en selfwerkzaamheid deur die leerders. Deur gereeld van handboek- en ander aktiwiteite gebruik te maak, kry leerders die kans om met die basiese Geografiekennis en -vaardighede self tot dieper kennis en insig te kom deur onder andere selfontdekking.

Die meeste lesse het altyd eers begin met deeglike hersiening van tuiswerk wat leerders tydens die vorige les ontvang het. Die rede hiervoor is waarskynlik omdat die periodes by hierdie skool, net soos by die skool met Assesseringspraktyk 3, 'n uur lank is – langer dus as die 40 minute by Assesseringspraktyke 1 en 2. Die tuiswerk was meestal afkomstig uit die Geografie-handboek wat gebruik word. Terwyl sekere leerders deelgeneem het, was ander weer totaal passief alhoewel hulle die proses gevolg het. Hulle optrede was skynbaar die normale toedrag van sake, aangesien die onderwyser ongesteurd met haar lesse voortgegaan het. Aanvanklik was my waarneming dat hierdie sessies relatief min terugvoerwaarde gehad het omdat die leerders die meeste

van die tyd passief hulle antwoorde nasien en daar nie werklik op die proses van hoe by die antwoord gekom is, gekonsentreer is nie.

Soos die waarnemingtydperk verder verloop het, het ander treffende elemente van die onderwyser se onderrig en assesseringstrategie duidelik geword.

Leerders offer self moontlike antwoorde, waarop onderwyser ondersteunend reageer en hulle gedurig prys. Opvallend dat van die leerders ook hulle denke tydens die beantwoording van die vrae in die klas met almal gedeel het, veral waar hulle nou hulle fout beseef; "meta-learning" (VN4-14/3).

Leerders voel vry om self hulle huidige vlak van (wan)begrip voor almal te openbaar en laat dan die onderwyser toe om hulle verder te ondersteun in die bereiking van hulle potensiële vlak in hulle sone van proksimale ontwikkeling.

Wat my verder opgeval het tydens die sessies, was die klem wat geplaas is op ontleding van dit wat elke vraag werklik van die leerder verwag het. Leerders is gevolglik nie net eksamentegniek geleer nie, maar ook die vaardigheid om oor hulle eie denke (metakognisie) te besin. In 'n sin het ek ook gewonder of die klem wat hierop geplaas word, nie tog ook 'n aanduiding is van die dominansie wat summatiewe assessering steeds geniet nie.

Tydens die behandeling van die berekening van peiling op topografiese kaarte was daar verskille in die antwoorde wat leerders aangebied het. Dit het taamlike spanning tussen die leerders veroorsaak omdat daar by sommige 'n gevoel was dat daar net een "korrekte" antwoord kan wees.

Onderwyser verduidelik dat daar, as gevolg van individuele meetverskille, wel grasia toegelaat word. Dié wie se antwoorde wel met 'n paar sekondes verskil het van die eerste "korrekte" antwoord is opmerkbaar verlig en neem entoesiasties deel aan die res van die bespreking (VN4-22/3).

In die gesprek wat hierna gevolg het, is daarna verwys dat 'n mens nie 'n "verkeerde korrekte" antwoord kan kry nie. Gemeet aan die sentimente wat geopper is, kon ek nie help nie om 'n verband te sien met die effek van jarelange blootstelling aan 'n normverwysende (memoranda met bepaalde antwoorde) assesseringstelsel.

Die daaglikse gee van huiswerk met die hersieningsessie die volgende dag kan as een van die kenmerke van dié onderwyser se onderrigstrategie beskou word. In 'n gesprek met haar ná een van die sessies bevestig sy dat hierdie gebruik haar leerders dissiplineer om daaglik op hulle eie te verseker dat hulle verstaan wat hulle in die klas geleer het. Volgens haar bied dit ook 'n soliede basis vir die begin van die volgende les. Die wyse waarop verskillende leerders met alternatiewe antwoorde op die huiswerkvrae vorendag kom, toon dat hulle (individueel) met die vrae geworstel het. Veral een leerder het haar verskilte met die onderwyser ten opsigte van die metode wat gebruik is om *afstand op die 3319CB Worcester-topografiese kaart te bereken* (VN4-14/3) met baie oortuiging en detail geartikuleer. Die onderwyser het eers gewys hoe die lynskaal gebruik word om afstande af te lees. Daarna is die klas stapsgewys deur 'n proses geneem om aan hulle die stappe te verduidelik wat nodig is om die regte berekening te volg. Die onderwyser se hantering van die situasie het die hoë premie wat sy op terugvoering aan die leerders plaas, bevestig.

Alhoewel daar slegs 10 leerders in die klas is, het die onderwyser steeds strategieë gebruik om te verseker dat elke leerder by elke stap van die lesverloop betrokke is, soos in my veldnotas opgeteken:

Onderwyser sê leerders moet hulle vinger op die kaart sit waar die verskynsel gevind is, sodat sy kan weet dat hulle die ligging daarvan gevind het. Die leerders se vrae asook die antwoorde wat hulle entoesiasies gee, toon dat hulle betrokke is in die leerproses (VN4-14/3).

Die vrae wat die onderwyser vra, wys ook dat sy doelbewus die leerders bemagtig om 'n bepaalde geografiese denkwysse te ontwikkel wat hulle sal help om makliker te leer. Die volgende voorbeeld is gehaal uit my veldnotas: *Die onderwyser gee aan die leerders die volgende instruksie: "Find the highest point on the map." Ten einde hulle dinkproses te struktureer, is onderwyser se volgende opmerking: "What are you looking for?"* (VN4-14/3). In plaas van net te jaag om die bepaalde hoogte te gee, word hulle verplig om ook te besin oor die proses wat gevolg is om tot kennis te kom. Saam hiermee wys sy leerders deurlopend op maniere om sekere aspekte soos die verskillende rigtings maklik te kan onthou en op basiese ondersoekvaardighede

(Leeruitkoms 1) soos die gebruik van die inhoudsopgawe en die indeks in 'n atlas om ruimtelike inligting te ontsluit.

Alhoewel daar veral tydens die hersieningsessies goeie interaksie met die leerders was, was die momente wanneer die nuwe les aangebied is, baie meer onderwysergesentreerd. In laasgenoemde moment is baie net van verbale oordrag van geografiese kennis gebruik gemaak in situasies waar die aanwending van onderrighulpmiddels, soos die skryfbord of die oorhoofse projektor, noodsaaklik was.

Wanneer slegs 'n verbale bespreking of aanbieding gedoen word, is dit belangrik dat die verbale verduideliking so ryk moontlik moet wees. Dan is dit belangrik om die term op te breek en so te verduidelik wat dit sê. So is "horisontale lugfoto's" daardie foto's waar die kamera-as horisontaal is. Laasgenoemde begrip is dus die essensie van die klassifikasie van daardie bepaalde lugfoto. 'n Visuele illustrasie om die verskille tussen soorte lugfoto's uit te wys verwysende na die kamera-as, kon gevolglik meer bygedra het tot dieper begrip van elke soort foto asook hulle tekortkominge (VN4-14/3).

Die integrasie van byvoorbeeld die verskillende onderrigtechnieke kon die intellektuele gehalte (dieper leer en begrip) van dit wat die dogters kon leer, soveel meer verhoog het.

Toe hierdie integrasie van verbale verduideliking en aanskouingsmiddele wel plaasvind, soos tydens die verduideliking van Suid-Afrika se ligging, het dit nie net die stelselmatige verduideliking van die begrippe *lengtegraad* en *breedtegraad* vergemaklik nie, maar is leerders se begripvorming van die konsep *ligging* baie meer verhaas. Van 'n begrip van *Afrika in die konteks van die noordelike en suidelike halfrond* en *Afrika se ligging ook ten opsigte van Greenwich-meridiaan* kon leerders nou makliker kognitief beweeg word na *ruitnetverwysing en die begrippe grade, minute, sekondes met 'n toepassing op verskeie bekende voorbeelde soos die ligging van Stellenbosch* (VN4-15/3).

Twee ander aspekte ten opsigte van verhoogde gehalte in die leer van Geografie het myns insiens te make met:

- begrip van hoekom sekere geografiese kennis of vaardighede belangrik is vir die mens ten einde 'n effektiewe en volhoubare bestaan te maak; en
- hoe dit wat nou geleer word inpas by ander elemente van kennis in Geografie of ander vakgebiede.

Die onderstaande veldnotas wat geneem is tydens die les oor ligging illustreer juis my waarnemings ten opsigte van bogenoemde aspekte:

Ek (navorsers) voel dat 'n gulde geleentheid ten einde 'n dieper verstaan te verseker verbygaan. Die vra van hoër-orde vrae kon hier ondersteunend gewees het, bv. Hoekom is ruitnetverwysing (ses-syfer) belangrik in ons bestaan? Waarom hou ons nie maar by eenvoudige rigtingaanduiders nie? (Kritieke Uitkoms 6). Verder is die lê van verbande met ander aspekte van die kurrikulum of kennisvelde ook belangrik (Kritieke Uitkoms 7). Hier kon 'n betekenisvolle verband tussen ruitnetverwysing van 'n bepaalde punt op die kaart en die grondslag van geografiese inligtingstelsels (GIS) tuisgebring gewees het (VN4-15/3).

Gesien in die lig van die feit dat die onderwyser 'n sterk intensie het om tydens die lesaanbieding volgens die lesbeplanning van die een leermoment na die ander te beweeg, kan dit wees dat minder klem geplaas word op die genoemde breër onderwysuitkomst soos diep leer, die lê van betekenisvolle verbande en kruiskurrikulering.

Alhoewel die meeste leerders in hulle moedertaal onderrig word, het die belangrike impak wat taal het en die wyse waarop taal in die onderrigsituasie gebruik word, gemanifesteer in die aanvanklike wanopvatting wat leerders oor konsepte gehad het. Die volgende beskrywing van so 'n voorval dui dit aan:

Leerder sê sy is verward, waarop onderwyser weer verduidelik dat "1 cm is the same as 0,5 km". Die leerder kan steeds nie verstaan hoe dit moontlik kan wees nie! Haar gesigsuitdrukking en liggaamshouding vertel duidelik dat sy steeds onseker is. Wat die onderwyser eerder moes gesê het, is "1 cm on the map is equals or represents 0,5 km in reality." Toe eers kom die aha-oomblik (VN4-23/3).

Dit wys weer dat selfs in 'n moedertaal-onderrigopset, die gebruik van korrekte taal in volledige verduidelikings van absolute belang in korrekte begrips- en konsepvorming is.

d) **Insameling van bewyse van leerdervordering**

Vraagstelling is een van die tegnieke wat die onderwyser deurentyd gebruik om te bepaal of leerders haar verduideliking verstaan. Soms sal sy vrae aan die hele klas stel waar sy dan dié wat aandui dat hulle 'n moontlike antwoord wil waag, 'n geleentheid gee. Ander kere, veral wanneer leerders reeds insigte oor 'n bepaalde aspek behoort te hê, sal vrae aan spesifieke leerders gerig word. Omdat die leerdertal so laag is, trek selfs 'n vraag aan die hele klas tog eintlik elke student se aandag. Die onderwyser slaag ook daarin om met die spesifieke vrae wat sy vra, leerders van een leermoment in die les na die volgende te neem. So het sy op die topografiese kaart van Worcester met aanvanklike kaartleesvrae leerders stap vir stap gelei om later 'n interpretasie te maak deur stawende bewyse van die kaart af te lees. Met “korrekte antwoorde” van al die leerders is dit vir die onderwyser maklik om die afleiding te maak dat almal dit wat gedoen is, verstaan voordat na nuwe werk beweeg word.

Soos reeds verduidelik, maak die nagaan van huiswerkopdragte 'n belangrike komponent uit van hoe die onderwyser assessering gebruik om die leerders se huidige en werklike bekwaamheidsvlak te bepaal. In hierdie geval is dit ook as 'n vorm van selfassessering gebruik.

By een geleentheid in die waarnemingstydperk het die onderwyser ook van portuurassessering gebruik gemaak:

Die vorige dag het leerders 'n handboek oefening (Focus on Geography: Aktiwiteit 11 en 12) wat handel oor afstandberekening, gekry om as tuiswerk te voltooi. Die onderwyser skryf weer antwoorde op die skryfbord neer. Leerders is gevra om aantekeningboeke te ruil en mekaar se werk na te sien. Leerders merk baie streng – vra baie vrae veral wanneer daar 'n desimale verskil is. Onderwyser vra dat elkeen die boek waarvoor hulle verantwoordelik was moet parafeer en weer aan die eienaar terug moet

besorg. Laasgenoemde moet dan noukeurig die werk deurgaang en besluit of hulle met die assessering saamstem (VN4-23/3).

Vir die leerders was hulle insluiting in die assesseringsproses 'n groot erkenning van hulle eie vermoëns om 'n oordeel te kan vel. Die groeiproses sou myns insiens groter kon wees indien die assessering nie alleen op die produk (bv. 'n afstand 3,8 km per se) nie, maar eerder ook op die proses van hoe daar by die besondere antwoord uitgekomm is, sou fokus.

e) Assesseringsoordeel en volgende stappe in onderrig en leer

Daar groot gedeeltes van die werk tydens die klasobservasiesessies kaartwerk was, is hoofsaaklik normverwysende assessering gedoen. Alhoewel die vrae in die klasonderrig sowel as dié in die huiswerktake meestal geslote was en die antwoorde gevolglik meestal reg of verkeerd, is leerders aangemoedig om hulle antwoorde te staaf met redes, byvoorbeeld vir die identifisering van mensgemaakte verskynsels op die topografiese kaart. Deur dit te doen, is wat aanvanklik 'n kognitief lae-orde vraag was, verander in 'n kognitief middel- of hoë-orde vraag.

Die onderwyser se reaksie op leerders se antwoorde en kommentaar is altyd positief en opbouend: *Well done! That is great insight! Try again!* Omdat daar verder ook 'n positiewe leeratmosfeer in die klas heers, is dit vir leerders maklik om hulle verskille ten opsigte van die oordeel oor hulle werk met die onderwyser te deel.

Een leerder stel dit dat sy die verduideliking vir die antwoord wat te make het met ligging taamlik verwarrend ervaar – veral die konseptuele beweging van rigting na ligging. Die onderwyser hanteer die leerder baie empaties en gaan weer stapsgewys oor die hoofmomente van die les totdat leerder aantoon dat sy nou beter verstaan.

'n Ander wyse waarop die onderwyser 'n idee van leerders se vordering vorm en verdere ondersteuning waar nodig bedink, geskied wanneer sy hulle by hulle tafels besoek terwyl hulle met werkopdragte ná die les begin. Soos sy die leerders se werk nagaan, identifiseer sy onmiddellik areas wat die leerder nog nie bemeester het nie. Haar gesprekke met die betrokke leerders het eers gefokus op die gesamentlike

identifisering van wat verkeerd gedoen is. Normaalweg sou sy dan eers die leerder vra wat sy dink die antwoord behoort te wees. Indien die leerder nog steeds probleme ervaar, sou sy stap vir stap die leerder weer deur die leerproses neem totdat die leerder duidelikheid het. Leerders kry dan ook die geleentheid om individueel hulle onduidelikhede met haar uit te klaar. Terselfdertyd gaan die onderwyser ook deur die leerders se aantekeningboeke waartydens ander aspekte bespreek word en die boeke geteken word.

Waar die onderwyser agterkom dat leerders 'n bepaalde konsep (byvoorbeeld *peiling*) nie onder die knie het nie, sal sy eers weer die konsep en vaardigheid om dit te bereken, stelselmatig op die skryfbord verduidelik. Ten einde die leerders te ondersteun in die toepassing van dit wat sy dan verduidelik het, laat sy leerders met 'n maat saamwerk sodat hulle mekaar kan leer. *Leerders werk in pare in die klas (soos hulle sit) om die oefening te voltooi. Daar is 'n merkbare gemaklike en konstruktiewe leersituasie – leerders geniet dit – selfs die leerders wat andersins baie passief is, is ook meer betrokke* (VN4-22/3).

Waar die terugvoer tydens lesse 'n groter element van ondersteuning om verder te leer gehad het (vorentoevoer), was dit nie die geval by die terugvoer oor die DASS-aktiwiteite wat gedoen is nie. Die onderwyser het aan leerders die persentasies wat hulle vir die toets en die werkopdrag verwerf het, uitgelees. *Die fokus in die terugvoer was op die punte wat verwerf is. Daar is nie verwys na die gehalte van dit wat voorgelê is nie – wat goed was en waar daar probleme gekom het nie. Die onderwyser verduidelik ook weer hoe die DASS-stelsel werk (met so 'n element van: "So julle beter julle sokkies optrek")* (VN4-16/3).

Die terugvoer wat die onderwyser uit die assesseringstegnieke soos vraagstelling, huiswerk, DASS-werkopdragte asook die reaksies en liggaamshouding van leerders kry gebruik sy nie net om die leerder te help nie. By 'n paar geleenthede, veral met die wiskundige berekeninge in die kaartwerkstegnieke, het die onderwyser besef dat dit nie net 'n enkele leerder is wat nie verstaan nie, maar dat die probleem dalk in haar eie metodiek kan lê.

Die leerders stry nou met die onderwyser. Laasgenoemde besef gou dat die verwarring ook by ander leerders kan bestaan. Sy verduidelik weer die bewerkings-proses aan die hele klas deur 'n ander benadering te gebruik. Hierdie optrede is duidelik intuïtief – Schön se konsep van die reflektiewe praktisyn VN4-23/3).

Dann (2002:42) redeneer soos volg in dié verband: *Rather than teachers being reflective practitioners who reflect on their actions, their reflection is in action – in the process of acting. It is therefore to some extent considered as intuitive. The sense of immediacy is an essential characteristic here.*

Die intuïtiewe implementering van 'n alternatiewe onderrigstrategie kan moontlik soms gewaagd wees, maar in hierdie geval het die onderwyser se ervaring en goeie oordeel haar gehelp om deur verandering in haar eie praktyk, groter insig by die leerders te bring.

5.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die assesseringspraktyke in elk van die gevalle aan die hand van die kategorieë wat in die inleiding van die hoofstuk genoem is, bespreek. Die ontleding van die data het bepaalde insigte begin blootlê wat soms by al die gevalle aangetref is en ander kere uniek en tot sekere gevalle beperk was. In die volgende en laaste hoofstuk sal die doel juis wees om onder andere uit die detail en kompleksiteit van die data sin te maak van dié patrone. Alhoewel dit meer konseptuele en integreerende denke sal verg, bly die interpretasieproses baie persoonlik – iets wat grootliks beïnvloed sal word deur my eie perspektiewe en interpretasievermoëns.

HOOFSTUK 6

ASSESSERING-VIR-LEERPRAKTYKE IN OËNSKOU

6.1 Inleiding

In Hoofstuk 1 het ek die doel van die studie verwoord as *om 'n begrip, 'n perspektief, of insig te ontwikkel van Geografie-onderwysers se assessering-vir-leerpraktyke in graad 10 met die infasering van die NKV*. Hierdie terminologie kom algemeen voor in literatuur (Gay et al., 2006; McMillan en Schumacher, 2006) oor navorsingsmetodologie in verband met interpretatiewe ontleding. O'Donoghue (2007:26) voer egter soos volg aan: *... there is a tendency in the literature on interpretivism to use the terms "understandings", "meanings", "beliefs" and "perspectives" interchangeably and that while this practice is not technically incorrect since the terms mean the same thing, it is confusing*. My voorkeur vir die gebruik van die term *perspektiewe* asook die teoretiese begroning daarvoor in hierdie hoofstuk het daarom ten doel om enige verwarring wat moontlik kan ontstaan, te probeer verhoed.

6.2 Ter ontwikkeling van perspektiewe

Ten einde *perspektiewe* te omskryf, haal O'Donoghue (2007:26-27) Woods aan wat *perspektiewe* definieer as *... frameworks through which people make sense of the world*. Hy voer aan dat perspektiewe 'n konseptuele raamwerk bestaande uit onderlingverwante stelle woorde bied wat die navorser gebruik om uit die fisiese realiteit sin te maak. Gevolglik stel die woorde wat gebruik word die navorser in staat om aannames en waarde-oordele te maak oor dit wat waargeneem word en dit wat nie waargeneem word nie.

Omdat die navorser beperk word deur die feit dat hy/sy nie buite die paar perspektiewe wat oor 'n verskynsel ontwikkel word, binne 'n bepaalde tyd-ruimtelike konteks kan

sien nie, is die perspektiewe wel noodsaaklik om sin te maak van, soos in hierdie geval, die vier gevalle van assesseringspraktyk(e) van die graad 10-Geografie-onderwysers. Ter ondersteuning van hierdie aanname redeneer Charon (2001:3) soos volg:

A perspective is an angle on reality, a place where the individual stands as he or she looks at it and tries to understand reality ... a perspective is an absolute basic part of everyone's existence, and it acts as a filter through which everything around us is perceived and interpreted. There is no possible way that the individual can encounter reality 'in the raw', directly, as it really is, for whatever is seen can only be part of the real situation.

Alhoewel ek die insigte oor die bepaalde assesseringspraktyke in die Geografieklasse in die skole wat ek in die hoofstuk bespreek deur verskillende dataleweringsmetodes ontwikkel het, meen O'Donoghue (2007:27) dat 'n mens nie ten volle sal weet of kan verstaan nie, ... *because we always see through filters we are [here] calling perspectives.*

Hierdie perspektiewe wat ek as navorser gebruik, kan egter nie losgemaak word van my eie identiteit, waardes en opvattinge nie. My vorming en belewenisse wat my siening van onderwys en spesifiek assessering inspireer (soos in hoofstuk 1 verklaar), is die filter waardeur ek my ervarings en gewaarwordinge tydens die navorsingsperiode gesif het. Denscombe (2003:268) verwys na dié situasie as hy aanvoer dat ... *the researcher's self plays a significant role in the production and interpretation of qualitative data.* Dit is onmoontlik om my eie bagasie asook daarwees (teenwoordigheid) as 'n element van die navorsingsproses te elimineer. Soos die navorsingsproses ontvou het, het ek meer oortuig geword dat hierdie aspekte inderwaarheid nie beperkend was nie. Intendeel, dit was vir die studie 'n belangrike hulpbron en katalisator tot die ontwikkeling van nuwe en meer genuanseerde insigte oor die onderwysers se assesseringspraktyke. My jarelange professionele verhouding met die onderwysers en die bepaalde skoolgemeenskappe asook my begrip vir die konteks waarin skole vandag funksioneer, het my toegang tot die skole, die klaskamers, onderwysers en leerders vergemaklik. Die professionele ondersteuningsverhouding wat ek oor die jare met die onderwysers en skole op verskillende terreine kon opbou, het dit moontlik gemaak dat onderwysers asook senior

bestuurspanlede bereid was om beide positiewe sowel as negatiewe aspekte van hulle werkspraktyke en beskouings oor die onderwys met my te deel.

In 'n poging om 'n onderskeid te tref tussen formatiewe assessering en assessering vir leer wys Gardner (2006:2) daarop dat eersgenoemde nie net die ouer benaming is nie, maar dat dit 'n proses beskryf ... *in which frequent ad hoc assessments, in the classroom or in formal assessment contexts such as practical skills work, are carried out over time and collated specifically to provide a final (summative) assessment of learning*. Volgens Gardner (2006:2) dra sodanige assessering waarskynlik nie tot leer by leerders by nie. Hierdie omskrywing vat nie die essensie van assessering vir leer, wat juis op die ondersteuning vir leer fokus, saam nie.

Volgens die Assessment Reform Group (2002) aangehaal in Gardner (2006:2) is assessering vir leer ... *the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there*. Die belangrike klemverskille in soverre dit assessering vir leer aangaan, is die betrokkenheid van beide die onderwyser en die leerder in enersyds die interpretasie van die assesseringsinligting en andersyds die gebruik daarvan asook gestruktureerde leerondersteuning deur die onderwyser om die leerder na die volgende vlak te neem langs die sone van proksimale ontwikkeling.

Soos reeds in hoofstuk 2 bespreek, word hierdie assesseringsproses in die klaskamerpraktyk vergestalt deur 'n komplekse ineengestrenghed van onderrig- en leerverwante aktiwiteite. In 'n poging om hierdie komplekse onderrig-assessering-leeraktiwiteit(e), wat beswaarlik in totaliteit omskryf kan word, vir gebruikers eenvoudiger en toegankliker te maak, het die ARG (2002) die onderstaande beginsels wat assessering vir leer onderlê, geïdentifiseer. Assessering vir leer:

- is deel van effektiewe beplanning;
- fokus op hoe leerders leer;
- is sentraal tot klaskamerpraktyk;
- is 'n sleutel- professionele vaardigheid;
- is sensitief en konstruktief;
- koester gemotiveerdheid;
- bevorder die verstaan van doelstellings en kriteria;

- help leerders om te weet hoe om te verbeter;
- ontwikkel die kapasiteit tot selfassessering; en
- erken alle opvoedkundige prestasie.

Die voorgemelde beginsels van assessering vir leer, aldus die ARG, geïntegreer in die konseptuele raamwerk van konvergente en divergente assessering, sal later in die hoofstuk as filter gebruik word om 'n perspektief op die nagevorsde assesseringspraktyke te beskryf en te motiveer. In 'n meer omvattende beskrywing in hoofstuk 3 van die twee soorte klaskamerpraktyke, wat Pryor en Crossouard (2005) as ideaal-tipiese benaderings tot assessering beskou, naamlik konvergente en divergente assessering, wys dié outeurs op elemente en implikasies (praktiese en teoreties) wat kenmerkend van elk is. Soos reeds verduidelik, beweer Pryor en Crossouard (2005) dat die twee heuristiese modelle nie gesien moet word as diskrete kategorieë wat goeie of swak praktyk verteenwoordig nie, maar eerder as klaskamerpraktyke wat aan teenoorgestelde punte van dieselfde assesseringkontinuum voorkom. In die bespreking in hierdie hoofstuk sal van die elemente van die modelle individueel en ander kere weer in kombinasie gebruik word.

Met inagneming van die voorgemelde teoretiese begrip van assessering vir leer en die praktyke wat tipies sulke assessering kan ondersteun of nie, het die volgende afdeling van hierdie hoofstuk ten doel om met inagneming van bepaalde filters wat volgens die navorsing betekenisvol kan wees, oor die perspektiewe wat oor die assesseringspraktyke van onderwysers ontwikkel is, te rapporteer.

6.3 Perspektiewe oor assesseringspraktyke

Die verskillende kategorieë wat gebruik is om aanvanklik (hoofstuk 5) sin te maak uit die werklikhede wat ek in die klaskamers en tesame met die rolspelers beleef het, het inderwaarheid uiteindelik ook oorwegend as die filters gedien om 'n duideliker en meer betroubare perspektief ten opsigte van die primêre navorsingsvraag van die studie, naamlik *Wat is die huidige assessering-vir-leerpraktyke in Geografie-onderrig in graad 10?* te kan probeer gee.

6.3.1 Sosiohistoriese konteks

Die vier gevalle van assesseringspraktyke wat in die studie nagevors is, het elkeen 'n bepaalde sosiohistoriese gesitueerdheid. Wat in die vier Geografieklasse waargeneem is, het duidelik getoon dat daar verskille is tussen die skole, hoe onderwysers hulle klaspraktyk bedryf en ook hoe leerders omgaan met dit wat in die klaskamer gebeur. Gesien teen die agtergrond van die verduideliking van die verskillende skole se sosiohistoriese kontekste, manifesteer twee breë tendense.

Beide Skole 1 en 2 bedien gemeenskappe wat histories as gevolg van apartheidswetgewing agtergestel is. Die gemeenskappe dra vandag steeds die letsels van onderdrukking en miskenning van hulle menseregte. Die meeste ouers in die twee gemeenskappe het self nie hulle skoolloopbane voltooi nie. Volgens die sosio-ekonomiese opname deur die Stellenbosse munisipaliteit (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005) het minder as 15% van die respondente in die twee voedergemeenskappe 'n kwalifikasie op matriekvlak. Die gevolg is dat daar in beide gemeenskappe 'n hoë werkloosheidsyfer en 'n lae inkomstevlak is. Hierdie twee faktore het 'n betekenisvolle impak op die leerondersteuning wat vanuit die ouerhuise aan leerders gebied kan word. Ten spyte van die ouers se bereidwilligheid om 'n bydrae tot hulle kinders se opvoeding te lewer (byvoorbeeld om funksioneel in die skoolbeheerliggaam te dien), is dit vir die oorgrote meerderheid ouers net nie moontlik nie. Die gevolg hiervan is dat onderwysers dikwels ook die rol van ouers vir leerders moet vul.

Die oorgrote meerderheid leerders (en onderwysers) van die skole betree die Geografieklas en die onderrig-assessering-leeraktiwiteite vanuit hierdie gesitueerdheid. Die leerders kan hulle nie losmaak van dit wat hulle bestaan inspireer nie. Gevolglik het hierdie gesitueerdheid 'n betekenisvolle invloed op die leerders se betrokkenheid of onbetrokkenheid by klaskamerpraktyke in die algemeen en by assessering in die besonder. Een area waar hierdie invloed opvallend was, was leerders se rasionaal vir hulle keuses van gunstelingvakke. Tydens die fokusgroep-besprekings met leerders het die onderstaande populêre keuses aan die lig gekom:

- In die geval van Geskiedenis was die rasionaal ingebed in 'n behoefte om te verstaan hoekom hulle omstandighede so ingrypend anders is as dié van ander

Suid-Afrikaners. Volgens hulle werp die vak lig op die prosesse wat aanleiding gegee het tot die lewe soos hulle dit vandag ervaar.

- Ten opsigte van handelsvakke en Engels was die motivering dat die vakke dit moontlik kan maak om uit die omstandighede waarin hulle woon, te kan ontsnap.

Hierdie seleksies dui op keuses wat nie direk verband hou met die algemene uitkoms van onderwys, naamlik leer, nie. Die keuses dui eerder daarop dat dit verband hou met die ontwikkeling van die vermoë om die sosiale uitdagings wat leerders in die gesig staar, die hoof te kan bied. Dit is daarom nie verbasend nie dat leerders by Assesseringspraktyk 2 eerder navorsingstake verkies as toetse omdat hulle beter punte daarin kan behaal. Die rasionaal agter leerders se keuse het te make met die feit dat beter punte op sigself sukses op skool verseker en dat die oënskynlik groter voordele ten opsigte van leer wat 'n navorsingstake bo 'n toets kan hê, van minder belang is. Die mate waartoe leerders dus by 'n bepaalde assesseringstrategie betrokke raak of harder sal werk, hou verband met wat hulle teen die agtergrond van hulle gesitueerdheid as belangrik en funksioneel beskou.

In die geval van skole waar Assesseringspraktyke 3 en 4 voorkom, wat gesogte skole is, is die leerders hoofsaaklik afkomstig uit gesinne wat finansieel die vermoë het om die hoë skoolfooi (sien hoofstuk 5) en ander skoolonkoste te kan betaal en so aan die kinders onderwys en onderwysfasiliteite kan gee wat nie vrylik in alle staatskole beskikbaar is nie. 'n Aantal leerders word jaarliks op grond van hulle prestasie op sport-, akademiese of kulturele gebied gewerf. Aan hulle word beurse toegeken wat dit moontlik maak om aan die skool te studeer. In teenstelling met skole waar Assesseringspraktyke 1 en 2 voorkom het hierdie skole veel gebaat by die bevoordeling van blanke Suid-Afrikaners in die tydperk tot en met die regeringsverandering in 1994. Hierdie posisie is verder versterk deur die feit dat die meeste leerders in dié skole uit huise kom waar beide ouers professionele mense is, waar 'n hoë premie op onderwys geplaas word en waar daar ondersteuning tuis gebied kan word. Soos reeds in hoofstuk 5 aangetoon en volgens 'n provinsiale onderwysamptenaar, is die bydrae wat die ouers op grond van hulle professie maak, betekenisvol – die skool waar Assesseringspraktyk 3 voorkom het byvoorbeeld die

voordeel dat die meeste ouers in hulle beheerraad sakepersone is, terwyl dié by die skool waar Assesseringspraktyk 4 voorkom, hoofsaaklik akademië is. Hierdie bydraes van ouerkant skep die geleentheid vir onderwysers om primêr op onderrig, assessering en leer in die klas te fokus.

Apartheidsonderwys lê primêr aan die basis van die ooreenkomste asook verskille tussen die vier gevalle wat bestudeer is. Todd en Mason (2005:223) voer aan dat die gevolglike rasse-ongelykhede alle aspekte van leer geïnfiltreer het. Hulle (2005:223) beskryf die effek van dié beleid soos volg:

Schools were segregated according to race, and vast differences in expenditure per learner and in teacher salaries prevailed. White schools benefited most from this system, enjoying low student:teacher ratios and high per capita spending compared to black schools, which were at the other end of this spectrum. Under Apartheid, South Africa did not have a national core curriculum for all South African schools. The white parliament and its provincial departments decided the curriculum, and other education departments, which served other race groups, adapted the core syllabi.

Die nuwe politieke bedeling sedert 1994 het met die vestiging van grondwetlike demokrasie ander statutêre regulering gebring, maar die skole dra nog steeds die nalatenskap van aparte ontwikkeling. Nie net die leerders nie, maar ook die onderwysers is en word beïnvloed deur dié bepaalde gesitueerdheid van die skool en die bepaalde assesseringspraktyke, maar so ook deur hulle eie gesitueerdheid. Net soos die verstandelike aktiwiteite van leerders en die wyse waarop hulle teen die agtergrond van hulle sosiohistoriese gesitueerdheid betekenis gee (Bell, 2005:43), betree die Geografie-onderwysers ook hulle klasse met 'n bepaalde sosiohistoriese gesitueerdheid en eiesoortige konteksverwante beskouinge van onderrig, leer en assessering.

Te midde van die ooreenkomste tussen bovermelde groepe skole, is elk van die vier skole tog in baie opsigte uniek. Hulle andersheid lê opgesluit in die gesitueerdheid binne bepaalde voedergemeenskappe en bepaalde opvoedkundig-historiese gebeure. Die waargenome verskille in assesseringspraktyke kan direk hiermee in verband

gebring word. Die onderstaande tipering is 'n poging tot beskrywing van hierdie andersheid wat verweef is in 'n komplekse samevloei van gebeure, faktore en beskouinge. As gevolg van hierdie kompleksiteit, is dit vir my as navorser haas onmoontlik om die situasie in totaliteit te verstaan.

a) Assesseringspraktyk 1

Hierdie skool het sedert sy beginjare 'n stryd om nie net die akademiese opvoeding van die leerders te verbeter nie, maar ook om as gemeenskapsinstelling die erkenning en volgehoue ondersteuning van die gemeenskap te verkry. Toenemende sosiale verbokkeling gee daartoe aanleiding dat die skool in 'n daaglikse stryd gewikkel is om onderwys (die verwagte kernbesigheid) tot sy reg te laat kom.

In vergelyking met die skool van Assesseringspraktyk 2 is die skool by Assesseringspraktyk 1 beter toebedeel met bronne. Hierdie toedrag van sake is die gevolg van voorkeurwetgewing in die Wes-Kaap vir sogenaamde Kleurlinge bo mense uit eertydse tuislandgebiede. In die bedeling voor 1994 het hierdie skool onder die Raad van Verteenwoordigers (RVV) geressorteer. Een van die kenmerke eie aan hierdie rasgebaseerde onderwys-departement, was die vakadviesdiensstelsel wat ter ondersteuning van onderwys aan dié skole gefungeer het. Hierdie diens was nie operasioneel in die skole van die destydse Departement van Onderwys en Opvoeding (DOO) waarvan die skool by Assesseringspraktyk 2 deel was nie (dieselfde het ook gegeld vir die skole van Assesseringspraktyke 3 en 4). Dit wil voorkom asof hierdie ondersteuning te midde van andersins groot ooreenkomste met die skool by Assesseringspraktyk 2 ten grondslag lê van die aard van assessering wat by die skool van Assesseringspraktyk 1 waargeneem is. Voorbeelde hiervan is die meer gereelde gebruik van assesseringstake en die gebruik van data-respons- en data-stimulusvrae.

Omdat die skool van Assesseringspraktyk 1 nie dieselfde aantal beheerliggaamposte as skole van Assesseringspraktyke 3 en 4 kan bekostig nie, het onderwysers groot klasse en byna geen administratiewe periodes waarin

beplanning, voorbereiding of nasienwerk by die skool gedoen kan word nie. Die klas wat ek besoek het, het die grootste aantal leerders (38) van al vier die klasse gehad (Sien hoofstuk 1, tabel 1). In die konteks van die gemeenskapsprobleme wat hier bespreek is, asook oorvol klasse en by implikasie min onderwysers, word algemene dissipline altyd bedreig. Hierdie toedrag van sake werk negatief in op die onderwyser se entoesiasme vir sy werk ook omdat daar vir hom 'n verband te lê is tussen gebrekkige dissipline en kurrikulum-transformasie. Hy stel dit so:

Ek dink die kultuur op skool het definitief verander. Ons klasse was kleiner wat miskien 'n groot verskil maak ... vandag voel ek dat 'n mens baiekeer eers gesag moet uitoefen ... ek dink dis al klaar 'n negatiewe effek op jou as onderwyser self ... ek dink die leerders dra ook daartoe by dat 'n mens se moraal besig is om te daal ... nie net die leerders nie, maar ook die stelsel waarin ons nou leef. (ON1-9/5).

Die impak van probleme asook die onderwyser se voorbehoude en siening van die onderwys, manifesteer duidelik in die onderrig en assessering wat waargeneem is. Vir dié onderwyser is daar duidelik 'n bepaalde afdeling van die kurrikulum wat in 'n bepaalde lesuur afgehandel moet word. Hierdie benadering het by verskillende geleenthede daartoe gelei dat, waar leerders hulle wanopvattinge artikuleer, dit nie maksimaal benut is om daardie leerder deur 'n proses te neem totdat hy of sy beter verstaan nie. Enersyds het ek die vinnige beweeg van een lesmoment na die volgende geïnterpreteer as 'n manier om beheer oor die leerders te behou. Op dié wyse is situasies vermy waar dissiplinêre probleme kon ontstaan wanneer leerders vrylik aan gesprekke deelneem. Andersyds kan dit dalk steeds deel wees van die nalatenskap van werk om 'n sillabus met gespesifiseerde onderwerpe en onderliggende inhoud binne 'n bepaalde kwartaal af te handel.

Behalwe vir die DASS-aktiwiteite wat volgens die assesseringsbeleid- en riglynvoorskrifte afgehandel is, was daar binne die onderrig soos hierbo beskryf nouliks kans om assessering, gemik bloot daarop om leer te ondersteun, te vestig en dit tot die voordeel van die leerders te gebruik. Hierdie situasie suggereer 'n spanning tussen die aandag aan die leerbehoefte van al die leerders en die werkopdrag en gepaardgaande verantwoordbaarheid van die onderwyser.

b) Assesseringspraktyk 2

Die feit dat die skool volgens mondelinge oordrag (Mokotso, 1999:25) in 'n huis by Cecilestraat 47 begin het, dat dit vergroot is deur die barmhartigheidsdienste van kerke en eers meer as 50 jaar later hoërskoolstatus ontvang het, vertel die storie van 'n stryd om bestaansreg, die stryd om die kinders in die onwelkome gemeenskap opvoeding te gee en die stryd om toegang tot bronne te verkry (fisies, finansiële en menslik) ten einde onderwys te vestig en aan te bied. Mokotso (1999:25) identifiseer van die aanleidende faktore soos volg:

The history of the school reaffirms the determination of the state to prevent African urbanisation. The government was hesitant to build schools for black people in the urban areas as they were not regarded as citizens of "white" South Africa and were supposed to attend schools in the homelands. The state did not see the importance of investing in the education of black people as their proclaimed future roles as manual labourers did not require the mastery of any particular skills.

Terwyl die ander skole (van Assesseringspraktyke 3 en 4 en tot 'n mindere mate 2) hulle meer as voldoende bronne kon konsolideer om gehalteonderwys te vestig, is onderwys by Assesseringspraktyk 2 gekenmerk deur hoë driuipsyfers, 'n tekort aan klaskamers en 'n tekort aan onderrighulpmiddels. Sedert 1976 was hierdie skool, soos baie ander skole wat onder die DOO gersorteer het, gebiede van stryd teen wat toe algemeen bekend gestaan het as "gutter education".

Hierdie werklikhede het bepaald letsels gelaat op onderrig-, assesserings- en leerpraktyke by die skool van Assesseringspraktyk 2. 'n Senior bestuursspanlid by die skool het die opmerking gemaak dat hierdie strukturele faktore en gebeure oor tyd tesame met die vinnige kurrikulumverandering in verband gebring kan word met die verswakking en afwesigheid van 'n leeromgewing en -kultuur wat van die probleme is waarmee die skool tans te kampe het (SB2-27/6). Weens die feit dat die oorgrote meerderheid leerders nie tuis die nodige ondersteuning en geriewe het om tuiswerk en van die ander soorte voorgeskrewe assesseringsstake behalwe toetse en eksamens te voltooi nie, bly laasgenoemde die vernaamste assesseringsstrategie. Op hierdie wyse word 'n assesseringsstelsel wat gedomineer word deur summatiewe

assessering, in stand gehou. Voorbeelde van toetse en eksamens uit die onderwyser se assesseringsportefeulje fokus byna uitsluitlik op die assessering van leerders se vermoë om feitekennis te herroep. Hierdie gebruik het tot gevolg dat die onderrig op die oordrag van bepaalde geografiese feitekennis fokus en nie op die fasilitering van prosesse waar leerders aangemoedig word om self kennis te konstrueer nie. Tog is dit betekenisvol dat die leerders eerder 'n navorsingstaak verkies omdat hulle voel: *We get a chance to collect information* en op 'n verdere vraag oor die rede vir die keuse: *I pass the assignments* (FG2-26/10). Vir baie leerders by die skool het die skryf van toetse 'n verdere nadeel – dit verg die lees van vrae en die skryf van antwoorde in 'n taal waarin hulle dikwels nie goed onderlê is nie. Hierdie aspek word later in die hoofstuk breedvoeriger ontleed en geïnterpreteer.

c) Assesseringspraktyk 3

Hierdie seunskool is nie net as sportskool een van die bekendste skole in die land nie, maar het sedert die laat 1800's 'n lang tradisie van hoogtepunte op akademiese en kulturele gebied. Volgens die skoolreëls in die 2007-Prospektus word 'n hoë premie op dissipline geplaas en word van elke leerder verwag om die gesag van die rektor, personeel, leerlingraadslede, dissiplinêre komitee en klasleiers te erken en te aanvaar.

Gedagtig aan die verskeidenheid sportsoorte, klubs (akademies en kultureel) asook verskillende musiekafdelings, is die skool in staat om leerders 'n wye blootstelling te bied en so sy strewende om leerders in totaliteit op te voed, te verwesenlik. Die impak wat die opvoeding by die ouerhuis op die leerders het word erken, maar aan ouers word ook medeseggenskap en medeverantwoordelikheid vir die opvoeding van hulle seuns gegee. Volgens die doelstellings van die skool (Bylae 1 van die 2007-Prospektus) is gehalteonderwys van kardinale belang. Dit word verseker deur die werwing en behoud van bekwame onderwysers waarvan meer as die helfte beheerliggaamposte beklee. Hierdie personeelvoorsiening en die buitengewoon goed voorsiene fasiliteite bied aan beide leerders en onderwysers 'n omgewing waarin leer en onderrig kan gedy.

Ten spyte van die fantastiese bates word die afhandeling van die sillabus vir Geografie (graad 10) en 'n fokus op die oordrag van kennis by die skool steeds as 'n prioriteit beskou (SB3-2/7). Voorts is die skool as gevolg van sy tradisie altyd onder druk om te presteer – op akademiese vlak ook. Die feit dat leerders hulle Geografie-inhoude moet ken, was nog altyd die sleutel tot die hoë matriekslaagsyfer. Teen hierdie agtergrond is dit moeilik vir die onderwyser om volkome na die UGO-benadering oor te gaan. Die Geografie-onderwyser verduidelik sy standpunt so:

In die verlede is veral klem gelê op produkassessering. Jy het die kennis afgehandel en jy gee 'n assesseringsaktiwiteit en die produk word dan geassesseer. Ons is vandag meer gefokus op prosesgedrewe assessering waar jy dan die assessering integreer by die onderrig, maar selfs dit is ook 'n moeilike taak om te doen. 'n Mens kan nie altyd daarby uitkom nie, bv. UGO is 'n stadige onderwysproses of onderrigmetode, maar 'n mens sou graag wil assessering integreer met die onderrig, terwyl jy besig is om die inhoude af te handel (ON3-11/5).

Bovermelde standpunt verwoord die spanning van die onderwyser wie se praktyke in die klas getoon het dat hy verstaan hoe om met die hulp van assesseringsinligting in die sone van proksimale ontwikkeling onderwys te gee. Die onderwyser het 'n meer genuanseerde begrip van assessering binne die UGO-benadering. Hierdie insigte skryf hy toe aan sy blootstelling aan die werke van Paulo Freire tydens sy onderwysersopleiding by die Universiteit van Wes-Kaapland. Behalwe dat die onderwyser die enigste onderwyser was wat na bepaalde leeruitkomste en assesseringstandaarde van die formele assesseringsaktiwiteite verwys het (Bylaag 8), slaag hy daarin om met volgehoue leerderbetrokkenheid en groot moeite sover moontlik die wêreld daar buite in die klas in te bring en om deur gesprek en vraagstelling leerders stapsgewys van een vlak van begrip na die volgende te neem. Sy goeie vak- asook algemene kennis stel hom in staat om deurlopend die teoretiese in die klas in verband te bring met die werklikhede buite die klaskamer. Hy slaag daarin om informele assessering vir leerstrategieë te gebruik om hom insigte te gee oor wat die leerders verstaan en om dit dan te gebruik om sy onderrig te inspireer.

Te midde van sy oortuiging dat hierdie manier van onderwys in die Geografieklas leerders help om 'n dieper begrip van die Geografie-onderwerpe te ontwikkel, word hy deur die eise van die skoolstelsel verplig om terug te val na die transmissiemetode waarmee hy inhoude vinniger kan afhandel. Soos reeds aangetoon, voel hy dat UGO té veel tyd verg en dat hy deur terug te val na hoofsaaklik die oordrag van feitekennis daarin slaag om by te hou by ander kollegas wat ook graad 10-leerders in Geografie onderrig. Die interne skoolassesseringsprogram verplig hom om eerder te verseker dat sy leerders ook dieselfde hoeveelheid werk afhandel as ander onderwysers se graad 10-klasse.

d) Assesseringspraktyk 4

Dié skool, wat die oudste meisieskool in Suid-Afrika is, is ook die oudste van die 4 skole wat by die navorsing betrek is. Sedert die skool se ontstaan in 1860 het dit ook met volgehoue prestasie op akademiese, sport- en kultuurgebied oor bykans 150 jaar 'n lang eiesoortige tradisie van gesogtheid opgebou. Met politieke bevoordeling en deurlopende ondersteuning deur 'n vermoënde ouergemeenskap is die skool in staat om aan hulle onderwysers en leerders die nodige hulpbronne en ondersteuningsinfrastruktuur te bied.

In hierdie leeromgewing wat effektiewe onderrig en leer moontlik maak, is dit die missie van dié Engelsmediumskool om gehalteonderwys aan die meisies te verskaf en hulle volle potensiaal te ontwikkel deur wat hulle noem:

- *The promotion of happiness and fulfilment.*
- *Helping all pupils to become responsible, caring and productive citizens.*

(<http://www.kaymasonfoundation.org/schools.htm>, 2007/06/19).

Volgens 'n departementele amptenaar is een van die faktore wat hierdie skool in staat stel om akademies so goed te presteer (sien matriekuitslae in Hoofstuk 5) die feit dat die beheerliggaam oorwegend uit akademici bestaan.

Die klas wat tydens die navorsing waargeneem is, het verreweg die kleinste aantal leerders van die vier skole gehad. Hierdie aspek, in samehang met die ondersteunende strukturele en organisatoriese faktore hierbo genoem, skep 'n opset

waarin die implementering van die NKV en gepaardgaande assesseringsvereistes oënskynlik makliker behoort te geskied. Omdat daar net 10 leerders in die klas was, sou daar aangeneem kon word dat assessering vir leer baie makliker en met groter effektiwiteit gebruik kon word. Te midde van die veelrassige aard van die klas was dit opvallend dat leerders van verskillende rasse wel bymekaar gesit het, saamgewerk het en dat daar nie ooglopend taalvaardigheid- en kommunikasieprobleme was nie.

In 'n opvolgbesoek in 2007 aan die skool en die assesseringspraktyke het ek 'n Koreaanse student opgemerk wat nie aan die klasbespreking deelgeneem het nie. Sy het dit wat in die klas gesê is, op 'n bandmasjien opgeneem en tuis met 'n vertaaltoestel in haar huistaal vertaal. Ten spyte van versoeke deur die onderwyser, gebaseer op assesseringsinligting (sien Bylaag 10), aan haar voog dat sy liever na 'n skool gestuur moet word wat beter in haar behoeftes kan voorsien, het die voog gevoel dat sy by die skool van Assesseringspraktyk 4 moet aanbly. Op grond van die punte wat sy tot op daardie stadium ten opsigte van DASS verwerf het, was dit duidelik dat die taal van onderrig en leer haar strem om die volle voordeel van die onderrig en assessering in die Geografieklas te kry. Hierdie geval toon ook hoe die rol wat ouers en voogde speel deur die keuses wat hulle tot hulle bevrediging namens hulle kinders of dié in hulle sorg maak, 'n bepalende rol kan speel in die mate waartoe die leerbehoefte van die leerder die hoof gebied word.

Alhoewel die onderwyser 'n groot mate van selfwerkzaamheid en leerderbetrokkenheid in haar onderrig gebruik, was dit duidelik uit die klasobservasies en in die onderhoud met haar dat sy nog nie al die beginsels en vertrekpunte van UGO geïnternaliseer het en dit met haar klaskamerpraktyk geïntegreer het nie. My interpretasie was dat die onderwyser na die beste van haar vermoë poog om te voldoen aan dit wat die (skool- en) onderwysowerhede van haar verlang – wat betref die hoeveelheid assesseringstake en die voorgeskrewe soort take. In hierdie verband is die opmerking deur die gewese beheerraadlid dat die jarelange ervaring van die departementshoofde in werklikheid 'n probleem kan wees in die vermoë van die skool om vernuwing aan te moedig, betekenisvol. Soos verduidelik in hoofstuk 5, het 'n lid van die beheerraadlid die opmerking gemaak

dat dié leiers in 'n gemaksonse verval het wat moontlik 'n traagheid teweeg kan bring om vakspanlede aan te moedig om nuwe en effektiewer onderrig-, leer- en assesseringstendense te beproef en aan te moedig.

Hierdie beweerde traagheid tot vernuwing deur die kurrikulumleierskap by die skool bring 'n belangrike dimensie na vore wat moontlik ook 'n impak op assesseringspraktyke van die onderwyser kan hê. Van owerheidsweë ervaar sy druk om aan onderrig- en assesseringsvoorskrifte te voldoen. Maar die mate waartoe sy aan die voorskrifte voldoen, hang nou saam met mate van aanvaarding van die skool se kurrikulumleierskap en geloof in die aansprake van sukses wat die UGO-benadering moontlik kan inhou. Die geloofwaardigheid van laasgenoemde word oënskynlik deur twee faktore beïnvloed:

- die problematiese implementering van die benadering sedert die instelling van die aanvanklike Kurrikulum 2005, en
- die akademiese sukses wat die skool oor jare in die matriekeksamen gebaseer op die ou benadering ervaar het.

Indien dié gevolglike traagheid kenmerkend is van die skoolmilieu waarin die kurrikulum by die skool gelever word, dan is dit te verstane dat summatiewe assessering steeds dominant is en dat tekens van assessering gemik spesifiek op leer op 'n ongereelde basis deel uitmaak van die klaskamerpraktyk. Die fokus is nog steeds op voorbereiding vir die eindeksamen en die produsering van jaarpunte wat bydraend is tot die samestelling van die finale bevorderingspunt. Hierdie fokus is gerig op die verpligtinge van die onderwyser en nie op die behoeftes van die leerders nie. Indien laasgenoemde die fokus sou wees, sou die gebruik van die assesseringsinligting om die leerders te lei om hulle volle potensiaal te ontwikkel, sentraal en integraal tot die onderrig- en leerproses gewees het.

By al die skole dui hierdie dimensie van die onderrig-assessering-leersituasie op die impak wat die skoolorganisasie en bestuur kan hê op die aard van dit wat in die klas gebeur. Dit is belangrik om hiervan kennis te neem, soos ook die onderwyser se bagasie van outoritêre onderwysopleiding, onderwyser-gesentreerdheid en die keuse om beleidsvoorskrifte slaafs na te volg. Maar hierdie realiteit is nie onveranderbaar nie – dit verteenwoordig slegs 'n moment in 'n veel groter

onderwysproses waarin daar altyd moontlikhede is dat aksies en strukture die aard daarvan radikaal kan verander. In dié verband wys Elliot (1991:44) daarop dat:

... we must never be arrogant about what is possible and what is not possible ... there is a sense in which we never quite know how wise we are because the boundaries of what we can change ... is always problematic. We will always wonder whether we are being too radical or too conservative.

Dit is myns insiens juis die dilemma soos vervat in die laaste sin wat die kopskuif is wat gemaak behoort te word. Té veel besluite word steeds geneem ten opsigte van hoe aanvaarbaar verandering vir die onderwyser, die ouergemeenskap, die WKOD en die staat sal wees en té min besluite word geneem in die belang van die leerders en hulle behoefte om elkeen maksimaal ondersteun te word ten einde beter te leer. Die antwoord volgens Elliot (1991:44) is eenvoudig: *... we must always keep on reflecting about the problem*, maar dit onderstreep ook die kompleksiteit om van 'n assessering-van-leer-fokus te skuif na 'n assessering-vir-leer-fokus.

6.3.2 Impak van die taal van onderrig en leer

By al die skole, behalwe die skool van Assesseringspraktyk 2, is die taal van onderrig en leer ook die moedertaal van die oorgrote meerderheid leerders. Waar leerders hierdie skole (Skole 1, 3 en 4) bywoon en die taal van onderrig en leer verskil van hulle moedertaal, is die keuse deur die ouers en leerders om daar skool te gaan, hoofsaaklik gegrond op die oënskynlik beter onderwyspraktyke en -fasiliteite aan daardie skole. Alhoewel die Grondwet bepaal dat elke persoon geregtig is op onderrig in die taal van sy/haar keuse, word die leerders in dié skole onderrig op grond van die skole se bestaande taal van onderrig en leer.

In die geval van die skool van Assesseringspraktyk 2, waar die leerders van huis uit isiXhosa- en Sothosprekend is, is Engels die taal van onderrig en leer. Volgens die Geografie-onderwyser kom die leerders deur 'n stelsel waar hulle tot op Grondslagfase moedertaalonderrig ontvang het, waarna onderrig vanaf die Intermediêre Fase en verder in die addisionele taal, naamlik Engels, geskied. Die werklikheid is egter dat leerders veronderstel is om tot in graad 3 in die moedertaal (isiXhosa of Sotho)

onderrig te kry, maar dat Engels steeds tot 'n groot mate gebruik word omdat handboeke (in die tyd toe dié graad 10-leerders in graad 3 was) oorwegend in óf Engels óf Afrikaans beskikbaar was. As gevolg van die vroeë oorskakeling na Engels as taal van onderrig en leer, vind die belangrike aanleer van akademiese taalvaardigheid (lees en skryf) volgens Vermeulen en Vermeulen (2003:13) nie voldoende in die moedertaal plaas nie.

Volgens Beukes (1992) het die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (UNESCO) reeds in 1953, 1968 en 1972 by konferensies rakende moedertaalonderrig dit gestel dat moedertaal die effektiwste taal van onderrig is. Hierdie standpunt word geregtig op grond van drie perspektiewe:

- a) *psigolinguisties* – die leerder se moedertaal is die tekenstelsel wat ten opsigte van die leerder se kognitiewe ontwikkeling die beste is vir die ontvangs of internalisering van inligting sowel as kommunisering daaroor;
- b) *sosiolinguisties* – die moedertaal is die medium waardeur leerders die beste identifiseer met die eie gemeenskap; en
- c) *opvoedkundig* – leer of die prosessering van kennis vind vinniger deur die medium van die moedertaal plaas.

Die wyse waarop die afwesigheid van onder andere hierdie aspekte in die taalontwikkeling van en gebruik deur leerders 'n impak op hulle vordering het, was in al vier skole duidelik. In beide Skole 3 en 4 was die impak minder (omdat leerders in hulle moedertaal onderrig is) behalwe vir die enkele leerder in elk van die klasse wat van Oosterse afkoms was. Hierdie leerders het nooit tydens klasobservasies getoon dat hulle tydens lesse deel van die aktiwiteite was nie. Ek kon ook nie waarneem dat die onderwysers doelbewus 'n poging aangewend het om byvoorbeeld met vraagstelling te probeer om dié leerders te betrek nie. Anders as by die skool van Assesseringspraktyk 3, waar Engelssprekende leerders gekla het wanneer hulle nie die Afrikaanse byskrifte op die PowerPoint-skyfies oor byvoorbeeld die kenmerke van bevolkingstruktuur kon verstaan nie, het hierdie leerders nooit geprotesteer nie – my gevolgtrekking was dat die leerders bloot nie die taalvermoë óf in Engels óf Afrikaans gehad het om dit te doen nie. Meer nog, hulle beperkte vermoë om hulself uit te druk het hulle so

ontmagtig dat hulle nie daarop kon aanspraak maak dat die onderwysers meer aandag aan hulle gee nie.

In die skool van Assesseringspraktyk 2 was hierdie ontmagtende effek wat onderrig in die addisionele taal op leerders en die onderwyser gehad het, baie meer sigbaar (sien breedvoerige bespreking in hoofstuk 5) – nie net wat betref die betrokke leerders se deelname aan onderrig en waarde wat hulle daaruit put nie, maar veral op die wyse waarop assessorering gebruik is om leer te bevorder. Omdat leerders dit moeilik vind om hulself in Engels uit te druk, was die vrae wat aan leerders gevra is, hoofsaaklik geslote vrae waarop slegs “regte of “verkeerde” antwoorde gegee is. Die terugvoer van die onderwyser was gevolglik bloot op die bevestiging van die korrektheid van die antwoord gerig. In gevalle waar die antwoord wel “verkeerd” was, is die vraag gewoonlik aan ’n ander leerder gerig. Op hierdie wyse is die geleentheid nie aangegryp om enersyds te verduidelik waarom die antwoord “verkeerd” is nie en andersyds ook nie om die leerder stapsgewys te help om te verstaan wat die “regte” antwoord is nie. Hierdie optrede van die onderwyser kan toegeskryf word aan die beperkte vermoë van die meeste leerders om in die medium van Engels sinvol oor hulle wanopvattinge oor sekere geografiese konsepte en inhoud te kommunikeer. Omdat hierdie kritiese gesprek tussen die een wat weet en die een wat nie weet nie gevolglik nie plaasvind nie, leer laasgenoemde nie aangesien hy/sy nie gelei word om die gaping tussen wat O’Brien en Guiney (2001:116) die “actual level” en die “potential level” noem, te oorbrug nie.

Leer in Geografie in die klasse waarin die navorsing gedoen is plaasvind, gaan nie net oor die betekenisgeving deur die individu/leerder nie, maar die agtergrond waarteen dit plaasvind, behoort ook in berekening gebring te word. Die fokus is daarom nie net op kognitiewe of denkaspekte nie, maar op hoe laasgenoemde deel uitmaak van ’n proses om binne die leerder se gesitueerdheid sin te maak van die akademiese aanbod. Uit so ’n sosiokulturele perspektief word die leerder se verstand gevolglik beklemtoon eerder as die leerder se brein omdat die verstand inherent sosiale en bemiddelende eienskappe bevat (Wertsch, 1991). Bell (2005:50) onderskryf hierdie aanname verder deur ook aan te voer dat: *Learning is seen as involving both individual construction of*

meaning and the social aspects of the school and scientific [geographical] communities.

In die lig van bogenoemde argument skyn daar 'n betekenisvolle dissonansie te wees tussen aan die eenkant dit wat die betrokke leerders (wat in 'n addisionele taal onderrig word) en onderwysers beleef en doen, en aan die ander kant die fokus van assessering- vir-leerpraktyke. Die handelinge en interaksies tussen die onderwyser en die leerders by die skool van Assesseringspraktyk 2 (so ook met die enkele gevalle in skole van Assesseringspraktyke 3 en 4) reflekteer pogings om die probleme wat onderrig in die addisionele taal teweeg gebring, die hoof te bied. Behalwe dat Engels ook vir die Geografie-onderwyser by Assesseringspraktyk 2 'n addisionele taal is, besef sy ook dat die gebruik van Engels as onderrigtaal vir Geografie problematies vir haar leerders is. Nie net vind die leerder dit moeilik om hom/haar in Engels uit te druk nie, maar het isXhosa ook die ander nadeel dat heelwat beskrywing nodig is om 'n enkel reël definisie in Engels te verwoord.

My observasies het egter getoon dat leerders nie die "korrekte" antwoorde op die oorwegend geslote vrae kon gee nie. Soos reeds in hoofstuk 5 aangedui, was dit baie-maal duidelik dat leerders dalk 'n antwoord wou waag, maar dat hulle gesigsuitdrukings en lyftaal gespreek het van 'n verlammeende onvermoë om hulself in Engels uit te druk. Leerders wat Engels beter magtig is, het soms tot die hulp van daardie leerders gekom in 'n poging om hulle antwoorde te artikuleer. Veral waar vraagstelling as 'n vorm van informele assessering gebruik is, het die worsteling van die onderwyser en die leerders met die sosiale aspekte van leer in die klaskamer na vore gekom. Ondanks die onderwyser se respons hierbo, het sy nogtans besluit om te midde van die probleme wat leerders ervaar, vol te hou met Engels omdat sy besef dat wanneer hulle die matriekeksamen oor twee jaar moet aflê, of verder wil studeer, hulle Engels as leer- en skryftaal sal moet gebruik. Haar optrede word dus nie net deur die taalvaardigheidsprobleme beïnvloed nie, maar ook deur die breër besef dat die wêreld buite die skool as gevolg van verskeie sosio-politieke redes verdere uitdagings aan dié betrokke skool se leerders gaan stel.

In soverre dit hierdie dissonansie betref, is die praktyk van assessering vir leer soos aangetref in al die skole, steeds hoofsaaklik op die individu gefokus - dit ten spyte van die waarneming dat leerders in groepverband mekaar effektiewer in die leerproses kon ondersteun. In dié verband meen Bell (2005:60) dat *While teachers and students may attend to the social situatedness of learning (teaching) in the classroom, assessment regimes in most education systems focus on individual achievement and cognitive development*. In gevalle waar die onderwyser probeer het om bemoeienis te maak met die sosiokulturele dilemmas wat leer in die Geografieklassie beïnvloed, is die leerders in werklikheid tydens die assesseringsprosesse van die ondersteuning van die klasgroep geïsoleer. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat die oorwegende assesseringspraktyk, te midde van die sosiokulturele impak op leer, hetsy assessering vir leer of summatiewe assessering, in al vier skole op die individuele leerder gemik is. Hierdie siening van assessering fokus volgens Elwood (2006:1) op die gebruik van verskillende assesseringstrategieë om leer van individuele leerders te bevorder. Ek kon nie uit die klasobservasies of uit my gesprekke met leerders en onderwysers bewyse daarvoor kry dat groeppassering enigins op 'n gereelde basis of as integraal tot onderrig gebruik word nie. Onderwysers het bedenkinge oor die effektiwiteit van groepwerk as 'n onderrigstrategie omdat hulle nie die kennis wat leerders in groepe konstrueer as op standaard ag nie, maar wel dit wat hulle aan leerders oordra. As gevolg van die tradisie van individuele assessering is dit vir onderwysers moeilik om die assessering gebaseer op groepwerk as geldig te beskou (sien hoofstuk 5). Voorts is die aard en rangskikking van skoolbanke ook so dat dit nie maklik verander kan word om groepwerk optimaal te benut nie. Hierdie aspekte in verband met groepwerk het 'n negatiewe invloed op die vestiging van assessering vir leer juis omdat groepwerk 'n kreatiewe leerdergesentreerde metode kan wees waardeur leerders die kapasiteit vir selfassessering asook die begrip van leeruitkomste en assesseringskriteria makliker in groepsverband kan bemeester.

In hoofstuk 3 is Vygotsky se beskouing, na aanleiding van Gipps (2002:74), dat die gebruik en internalisering van hulpmiddele en eksterne ondersteuning van die kernelemente in die ontwikkeling van verstandelike funksies is, bespreek. Taal is een van die hulpmiddele wat leerders en onderwysers gebruik om vaardighede, kennis, waardes en houdings in die Geografieklassie te ontwikkel. Volgens Bell (2005:53)

word taal gesien as ... *functional and used by people, for example to justify, explain, blame, excuse, persuade and present an argument. Hence the notion of language-in-use relates to that of communication.* Die konstruksie van kennis en betekenis in die Geografieklas is direk afhanklik van taal as hulpmiddel om onder andere die genoemde funksies te kan verrig. Die vermoë van die onderwyser en leerders om taal funksioneel op die onderrig-assessering-leerraakvlak vir Geografie te gebruik, bied aan hulle wat Wertsch (1991) 'n bepaalde Geografie-stem noem. Bell (2005:57) voer aan dat hierdie “stem” altyd in 'n sosiale milieu fungeer en dat dit nie in isolasie van ander “stemme” is nie – soos byvoorbeeld die integrasie met dié wat in ander vakke ontwikkel word.

Die stem van die Geografie-leerder behoort, volgens die NKV (Departement van Onderwys, 2003b:9), ... *physical and human processes and spatial patterns on Earth in an integrated way over space and time* te kan beskryf en verduidelik. Leerders behoort ook die ... *spatial distributions of people and their activities, physical and human-made features, ecosystems and interactions between humans, and between humans and the environment in a dynamic context* te kan ondersoek, beskryf en verklaar. Hierdie bekwaamhede behoort Geografie-leerders te kan demonstreer deur die gebruik van taal, tekens, simbole en kombinasies daarvan soos teks, op kaarte en in geografiese inligtingstelsels (GIS).

Dit is wanneer verskillende “stemme” met mekaar in gesprek tree dat betekenis geskep word. Tydens assessering vir leer is hierdie proses van kritiese belang veral in die interaksies tussen die onderwyser en leerder(s) tydens die prosesse van terug- en vorentoevoer. In Assesseringspraktyk 2 en in enkele gevalle in Assesseringspraktyke 3 en 4 waar leerders onderrig in 'n vreemde taal ontvang en in dié taal leer, word die waarde en nut van terugvoer geminimaliseer juis omdat leerders nie oor die taalvaardigheid beskik om die volle strekking van dit wat die onderwyser met betrekking tot hulle vordering wil kommunikeer, kon snap nie. Onderwysers voel ontmagtig omdat hulle besef dat die leerders bloot as gevolg van beperkte taalvermoëns in die taal van onderrig en leer nie die betekenis kan vorm van wat hulle aan die leerders wil oordra nie. Gevolglik is dit die punt waar assessering vir leer tot stilstand kom, aangesien onderwysers nie kan insien hoekom hulle verder sal gaan om stappe vir verdere leer uit te wys sodat die leerders kan verbeter nie – enersyds omdat

die leerders die vorentoevoer nie ten volle sal kan benut nie en andersyds omdat die leerders se taalvaardigheidsprobleme om hulle behoorlik uit te druk, die beleving van mislukking verder sal beklemtoon..

Waar onderwysers in al drie skole (2, 3 en 4) wel gepoog het om deur terug- en vorentoevoer leerders wat sukkel om die taal van onderrig en leer te bemeester te help, het dit dikwels daartoe gelei dat hulle “geograafstem” in die proses as’t ware verdwyn het. Die onderwysers self was nie by magte om ’n taal te besig wat die leerders in die kenniswêreld van Geografie, waar geografiese konsepte gebruik word, kon lei nie. Dit wat die onderwysers dus wel gebruik (Wertsch, 1991:52) is ingebed in ’n begrip van leerders se leerdilemmas en leermoontlikhede en reflekteer mekaar ook wedersyds. Wat onderwysers sê, sluit dus ’n besorgdheid in vir en betrokkenheid by die een wat praat sowel as dié met wie gepraat word. In die konteks van Geografie-onderrig sal die onderwyser in sy/haar terugvoer versigtig wees om die stem van die geograaf te gebruik en ook oor hoe om met die Geografie-leerder op sy/haar vlak te praat (Bell, 2005:57). Bakhtin (Wertsch, 1991) gebruik die konsep *dialogikaliteit* om die verskynsel van meer as een stem wat gebruik word, te konseptualiseer.

Die ontleding van die optrede van die verskillende rolspelers met inagneming van hulle sosiokulturele gesitueerdheid, wys dat assessering vir leer nooit ’n eendimensionele komponent van die onderrig-leerpraktyk in die klaskamer kan wees nie. Om assessering te gebruik om leer te bevorder, verg dat nie net onderwysbeleidsverwagtinge klinies nagekom moet word nie, maar dat die uitvoering daaraan ’n mediasieproses behoort te wees tussen sosiokulturele en vakdidaktiese of kurrikulumaspekte. Die onderwyser se beskouing van leer en sy/haar verwagtinge van die leerders beïnvloed die aard van die onderwysers se gebruik en integrasie van assessering in hulle onderrigpraktyk ten einde leer te bevorder. Aan die ander kant is daar die leerder wat teen die agtergrond van sy/haar eie vermoëns en voorkennis asook sy/haar eie sosiokulturele gesitueerdheid, onvoorwaardelik by die leerproses betrokke raak. Ek gebruik die term *onvoorwaardelik* omdat die leerders sonder enige waarborge hulle beskikbaar stel om deur onderrig en assessering gevorm te word en in die proses die mag wat hulle het tot die stel van voorwaardes, abdikeer. Hierdie aanname word ook onderskryf deur Cowie (2005b:201) wat aanvoer dat

... the assessment process is inherently both a social and a learning situation, one in which important power relationships between teacher/assessor and learner greatly influence the learner's performance, and in which learners are continually reappraising their relationship to the assessment process, and are learning what is required and how to deliver or withhold it.

Hierdie vraagstuk bied ook deels die rede waarom byna al die vrae wat tydens onderrig gestel is, geslote vrae was. Deur dié strategie te volg, het die onderwyser inderwaarheid 'n geleentheid vir die leerders geskep om wel sukses te smaak aangesien sy 'n oomblik of wat gelede wel die antwoord in haar onderrig gegee het. Geslote vrae verg gewoonlik antwoorde van slegs een woord of 'n frase wat of reg of verkeerd is. Die negatiewe aspek is egter dat die terugvoer wat die onderwyser in die meeste gevalle op sodanige antwoorde bied, bloot dui op korrektheid of inkorrektheid. In die geval van laasgenoemde word die geleentheid om aan te toon presies wat verkeerd is, wat gedoen moet word om dit reg te stel asook hoe en wanneer dit gedoen behoort te word, beperk deur die vraag-respons-beoordeling. Gevolglik kan die ondersteuningsaspek (terugvoer en vorentoevoer) van assessering vir leer nie werklik tot sy reg kom nie.

Die impak wat onderrig in 'n taal anders as die huistaal het, is groot in die geval van assessering vir leer. Nie net is die oordra van insigte uit die assessering vir die onderwyser problematies nie, maar die begrip en internalisering van die aangeduide stappe vir verdere leer is ook vir die leerders 'n probleem.

6.3.3 Onderwyserbeskouing van onderrig en leer

Soos uit die voorafgaande bespreking duidelik geword het, is daar ook, te midde van oënskynlike institusionele ooreenkomste, verskille tussen die vier gevalle, veral ten opsigte van die pedagogiese praktyke wat in die klaskamer manifesteer. Ten einde die praktyke te verstaan, wat die rasionaal daaragter is en hoe daar moontlik op verbeter kan word, is dit volgens Perrenoud (1998:91) belangrik om te besef dat: *The differences reveal our basic conception of education.*

Die Geografie-onderwysers aan die vier skole het hulle skoling en onderwysersopleiding ontvang in 'n era toe 'n behavioristiese siening van onderrig en leer Suid-Afrikaanse onderwys ten grondslag gelê het. Dann (2004, 143) beweer dat hierdie siening onderrigdoelwitte eerder as onderrigprosesse prioritiseer. Gevolglik is leerdervordering gesien as 'n uitkoms van onderrig, ingebed in die aanname dat onderrig leer veroorsaak. Sedibe (1998:271) beskryf die onderwys van daardie tyd soos volg: ... *teacher-dominated and memorization and recall were the main instruments of learning. Student assessment was very poor and not properly planned.* Die Geografiesyllabusse vir elke graad (sien hoofstuk 4), vervat in Report 550 is as “curriculum as fact” beskou (Young, 1998:27) – bepaalde Geografievaardighede en feitekennis wat ekstern bepaal is, is deur die onderwyser aan die leerder oorgedra. Die mate waartoe dié kennis deur die leerder ontvang of ingeneem is, moes gewoonlik in die vorm van 'n summatiewe assessering deur iemand anders (die onderwyser) as die leerder waargeneem word. Gevolglik is assessering gesien as 'n aktiwiteit wat losstaande van onderrig en leer is.

Die kurrikulum in Suid-Afrika was volgens Mothata et al. (2003:86) deur die onderstaande konvensionele assesseringspraktyke gekenmerk:

- 'n enkel-attribuutassessering van geïsoleerde geografiese kennis of diskrete vaardighede en tegnieke;
- assesseringsaktiwiteite wat apart gestaan het van Geografie-onderrig;
- assessering wat op die herroep van kennis fokus;
- 'n fokus op individuele assessering met baie geheimhouding oor die “toets”;
- normverwysende assessering waarin punte as prestasie beskou word; en
- alle foute word deel van die permanente rekord wat akkumuleer en 'n konstante herinnering aan foute van die verlede is.

Die Geografie-onderwysers in die navorsing het almal vir bykans 'n dekade die vorige kurrikulum (Report 550) in die hoërskool onderrig. Dié implikasie van hierdie blootstelling en beleving is dat die praktyke en beskouings wat onderwys in Suid-Afrika op daardie stadium gekenmerk het, tot 'n groot mate ook hulle beskouing en praktyke beïnvloed en geïnspireer het.

Die UGO-benadering wat tans Geografie-onderrig en -assessering in graad 10 behoort te onderlê, is ingebed in teorieë van leer wat meer konstruktivisties van aard is. Volgens dié benadering behoort die klem van onderrig na leer te verskuif wat beteken dat onderrig en assessering meer leerdergesentreerd behoort te wees. Ingevolge Young (1998:27) se analise van kurrikula behoort die implementering van die NKV in graad 10-Geografieklasse dus een van “curriculum as practice” te wees. Die onderrig-, assessering- en leeraktiwiteite behoort nie hoofsaaklik op ’n voorgeskrewe struktuur van kennis te fokus nie, maar moet die kurrikulum gebruik as ’n raamwerk waarbinne die onderwyser en leerders kan saamwerk om die leeruitkomst van die vak bevredigend te bereik. Waar assessering in die vorige benadering meestal in die vorm van punte ’n aanduiding gegee het van die geslaagdheid van onderwysers se onderrig, behoort die klem binne die huidige benadering op ’n verskeidenheid assesseringstrategieë te wees waarmee ’n leerder se bekwaamheid ten opsigte van praktiese, grondslag- en refleksiewe bekwaamhede bepaal word om verdere onderrig en leer in Geografie te inspireer.

Teen die agtergrond van beskouings oor assessering gevorm deur onderwyservarings in ’n stelsel soos hierbo breedweg beskryf, is ’n algemene patroon waargeneem waarin al die onderwysers tog terdeë bewus is van die betekenisvolle veranderinge wat die nuwe UGO-kurrikula ten opsigte van onderrig en assessering inhou. In wese is die een groot verandering wat al die onderwysers identifiseer, die hoeveelheid assesseringsaktiwiteite wat per graad in die hoërskool verwag word. Alhoewel onderwysers by Assesseringspraktyke 2, 3 en 4 dit as ’n voordeel sien, bevraagteken die onderwyser by Assesseringspraktyk 1 die waarde daarvan omdat dit volgens hom (gegewe sy groot klasse) nie haalbaar is nie: *Die bedoeling is moontlik goed, maar die toestande verleen hom (sic) nie altyd tot suksesvolle toepassing daarvan nie* (ON1-9/5).

Wat egter betekenisvol is, is dat die onderwysers nie die verandering koppel aan verhoogde leer in Geografie deur die leerders nie. Hulle sien nie in nie hoe die verskillende soort assesseringstake ’n meer genuanseerde beeld van leerders se vordering behoort te bied op grond waarvan meer geldige afleidings gemaak behoort te

word om enersyds onderrig aan te pas en andersyds terugvoer aan leerders te gee en stappe voor te stel om die gaping tussen hulle huidige prestasie en hulle verwagte of potensiële prestasie te vernou. Die oordeel wat gemaak word oor die vordering van die leerders, word steeds in die vorm van punte toegeken en as DASS-punte opgeteken.

Wat betref onderwysers se begrip van die doel van assessering, kon slegs die onderwyser by Assesseringspraktyk 3 die verskil tussen formatiewe assessering vir leer en summatiewe assessering verduidelik – dit ten spyte van die feit dat die gebruik van dié assesseringsoorte uitgespel word in die NKV vir Geografie Grade 10-12 (Departement van Onderwys, 2003b:48). Hy verstaan wel dat assessering wat in die klas gedoen word sentraal staan in onderrig, maar die uitvoering daarvan is vir hom problematies: *'n Mens kan nie altyd daarby uitkom nie, bv. UGO is 'n stadige onderwysproses of onderrigmetode, maar 'n mens sou graag wil assessering integreer met die onderrig, terwyl jy besig is om die inhoud af te handel* (ON3-11/5). Wat die onderwyser hier artikuleer, is die opvatting wat hulle almal daarvan weerhou om werklik die moontlikhede wat assessering vir leer bied, aan te gryp. Die primêre fokus van die klaskamerpraktyk (onderrig en assessering) is steeds gerig op die afhandeling van die sillabus wat nou teen die agtergrond van die NKV vir Geografie, die bepaalde vakhandboek is. Omdat die NKV net breë Geografietemas voorhou, en die detail van presies wat onderrig behoort te word (soos in vorige sillabusse uiteengesit) afwesig is, is dit moontlik dat die interpretasie van die kurrikulum deur verskillende handboekskrywers as die “nuwe” kennisstruktuur of sillabus dien. Wat dus in die huidige handboek staan, vorm grootliks die inhoud wat aan leerders oorgedra word, eerder as dat leerders deur die gebruik van ondersoekvaardighede en geografiese tegnieke in verskillende kontekste en deur toepassing van verworwe insigte en vaardighede in bekende en onbekende omgewings tot kennis en begrip kom.

Alhoewel die gebruik van alternatiewe assesseringstake, soos voorgeskryf in die assesseringsriglyndokumente (Departement van Onderwys, 2005; 2006) aanbeveel word, anders as hoofsaaklik die toetse en eksamens van voorheen in al vier skole gebruik is, kon ek nie bewyse opspoor dat die take ontwikkel en gedoen word om aan leerders se behoeftes ten opsigte van leer te voldoen nie. Ook in hierdie geval, soos in die vorige paragraaf bespreek, is baie van die assesseringstake wat leerders doen

afkomstig uit die bepaalde skoolhandboek wat gebruik word. In al vier die gevalle word assessering dus nie gedryf deur die leerders se behoeftes en ter wille van die aanwending van stappe om die leerders te help om hulle maksimum potensiaal te bereik nie. Die onderliggende doel van al die formele assesseringsaktiwiteite is steeds gerig op die voltooiing van die leerder se portefeulje om as maatstaf van die onderwyser se verantwoordbaarheid teenoor die skoolbestuur en onderwysdepartement te dien vir die meting van die onderwyser se werkverrigting.

Wat dus in werklikheid gebeur, is dat die uitvoer van die verskillende soorte assesseringstake in bepaalde hoeveelhede te make het met die onderwyser se vordering en nie dié van die leerder nie. In plaas van assessering vir leer in die belang van die leerders word daar eerder 'n scenario van assessering vir verantwoordbaarheid in belang van die onderwyser aangetref. In die lig van die gepaardgaande gebrekkige indiensopleiding en beleidsdokumente waarin teoretiese begroning afwesig is, was dit verstaanbaar dat die praktyke van die onderwysers tendense reflekteer wat benaderings voor kurrikulumverandering kenmerk. Die vraag kan daarom gevra word of bepaalde sienings van leer wat die assesseringspraktyke inspireer, werklik saak maak en of die aanspraak dat onderrig, assessering en leer gesinchroniseer behoort te word, nie dalk oorskat word nie.

Al die onderwysers glo dat alle leerders wel die vermoë het om te vorder en dat assessering 'n bydrae daartoe kan maak. By Assesseringspraktyk 4 waar die klasgroep klein was, is hierdie boodskap direk aan leerders gerig soos die onderwyser op 'n een-tot-een basis met leerders gekommunikeer het. In Skole 1 en 2, daarenteen, waar nie net groot klasse nie, maar ook ander sosiale probleme klaskamerpraktyk beïnvloed, was die bestaan van 'n groepie leerders "vir wie daar nie meer hoop is nie" 'n werklikheid. Wat dit ironies maak, is dat dit juis die bepaalde doen en gebruik van assessering is, wat met die ontstaan sowel as die voortbestaan van daardie groep in verband gebring kan word. Gebaseer op my waarnemings van leerders se optrede in daardie groepe, kan ek sê dat die effek van groeppvorming in daardie klasse nie bevorderlik is vir leer nie. Dit skep ten opsigte van toegang tot ondersteuning van intellektuele ontwikkeling, wat volgens Vygotsky in sosiale interaksie ingebed is

(Dann, 2002:25) inderwaarheid 'n situasie van die besitters en die besitloses wat die samewerking tussen leerders en ook leerders en die onderwyser versteur.

In al vier gevalle tree die onderwysers op vanuit 'n perspektief dat hulle die bron van kennis is wat die leerders tot bepaalde Geografie-kennis oor graad 10-onderwerpe moet bring. Die gebruik van portuur- en selfassessering as integraal tot die onderrig is nog nie gevestig nie – die pedagogiese aanslag van die onderwysers is kurrikulum-gedrewe en nie leergedrewe nie. Effektiewe groepwerk wat beskou word as 'n belangrike komponent van assessering vir leer Seeba (in Howie, 2007), het tydens die klasobservasies geïsoleerd voorgekom en die wyse waarop dit geadminestrer en gebruik is, asook die optrede van die leerders, het my oortuig dat dit nie vir dié leerders deel van die normale klaskamerpraktyk uitgemaak het nie. Verder is die onwilligheid om leerders toe te laat om 'n groter rol in die assesseringsproses te speel, myns insiens te herlei tot onderwysers se siening van dit wat die afhandeling van werk sou bevorder en wat as geldige punte beskou kan word. Die volgende verduideliking en refleksie van die onderwyser by Assesseringspraktyk 3 beklemtoon hierdie siening:

Die vraag wat ek myself afvra is of dit regtig nodig is om te doen. Ek het al opgelet wanneer ons selfassessering en postuurassessering doen, dat die kind aan die einde van die dag tog maar vir jou vra. So of 'n mens jou tyd daarmee moet mors, weet ek nie. As iemand vir my kan bewys dat dit 'n baie positiewe impak op die kind se verstandelike ontwikkeling het, dan sal ek meer vatplek daaraan kan kry. Ek dink baie kere gebruik mense dit sommer net as 'n uitweg wanneer hulle verstrengel raak in hulle assesseringwerk. Dan is die assessering baiekeer nie akkuraat nie, want omdat daar verskillende persone is wat assesseer, is daar verskillende persepsies en is die goed sommige kere anders geïnterpreteer en is dit nie altyd akkuraat nie (ON3-11/5).

In die geval van Assesseringspraktyk 2 waar taalhindernisse en oënskynlik kulturele gebruike soms aktiewe deelname aan en nut uit die onderrig- en leerprosesse belemmer het, was dit juis 'n selfassesseringssessie wat leerders laat ontluik het en hulle insigte vir die eerste keer tydens die klasbesoek werklik na vore gekom het. Die onderwyser (vrou) het teruggestaan en een van die leerders (seun) het die sessie gelei. [Die

aanduiding van geslag word hier gegee met verwysing na die optrede van die dogters teenoor die onderwyser wat meer volledig in hoofstuk 5 bespreek word]. Volgens Howie (2007) het selfevaluering oorwegend 'n positiewe impak op leerders se selfbeeld – veral in 'n opset waar leerders sukkel om die struikelblokke van 'n addisionele taal te oorbrug – omdat leerders dan makliker vra vir hulp, hulle meer in beheer is van hulle eie leer, hulle begin om eie leerdoelwitte te stel en omdat hulle dit geniet om te hoor dat ander dieselfde dink. In ooreenstemming met hierdie aanname het die onderwyser in die gesprek ná die betrokke les bevestig dat die hele klas baie meer gefokus was en van mekaar geleer het en dat sy as onderwyser 'n beter insig ontwikkel het oor wat leerders (nie) verstaan (nie). As navorser was my vraag of die onderwyser hierdie stap doeltreffend gedoen het of wou sy my as haar voormalige kurrikulumadviseur wou beïndruk. As die navorsing dan wel die gebruik van alternatiewe onderrig- en assesserings-metodes tot gevolg gehad het, dan was dit ten goede.

Alhoewel al die onderwysers die belangrikheid van assessering vir leer in die klas besef, besef hulle oënskynlik nie altyd dat DASS deel daarvan is en dat die inligting daaruit onderrig en leer behoort te inspireer nie. Wat die prioriteitsbeskouing van DASS verder versterk, is dat daar op skool- en provinsiale vlak gehalteversekerings-maatreëls gereed is waaraan onderwysers moet voldoen. Hierdie werkverrigtings-maatstaf is ook van die min meetbare kriteria waaraan onderwysers geëvalueer word. Ten opsigte van ander belangrike assessering vir leerstrategieë, soos vraagstelling, terugvoer, vorentoevoer, ensovoorts is daar geen meganisme op skoolvlak wat dit as deel van 'n onderwyser se aanslag of evaluering vereis nie. Uiteindelik is die voorlegging van jaarpunte en die leerderportefeuljes aan die departementele amptenaar die primêre aanduiding of 'n onderwyser gedoen het wat verwag is – dit gaan nie oor wat die gehalte van die assesseringstake of leer by die leerders was nie. So 'n aanslag deur die onderwysdepartement is inderwaarheid ook onderwyser-gesentreerd en nie leerdergesentreerd nie.

Hierdie studie wys dat onderwysers, te midde van die verantwoordbaarheid wat hulle het om aan beleidsvoorskrifte en vereistes te voldoen, ook bepaalde beskouinge oor onderrig, assessering en leer het wat met verloop van tyd deur bepaalde belewenisse,

insigte en die bepaalde gesitueerdheid van die skool waar hy/sy skoolhou, gevorm is en integraal deel van hulle professionele identiteit is. Gevolglik is nie twee onderwysers se beskouing(e) en hoe hulle dit in die praktyk verwesenlik, dieselfde nie. Le Grange (2006:907) meen dat die klem op werkverrigting val (soos vergestalt in skool- en departementele beleid) en dit ... *threatens the expression of a diversity of personal capacities and compromises the authentic self*. Om dus van alle onderwysers te verwag om in hulle praktyk 'n haelgeweerbenadering te volg ten einde uiting te gee aan hulle opvattinge van onderrig en leer is om daardie diversiteit te misken – en so onderwysers te vervreem van hoe hulle glo hulle die beste vir hulle leerders kan doen. Van Veen (2003:3) voer daarom aan dat

Teacher perceptions of their work tend to be highly personal and can therefore be construed as an essential part of their professional identities. And any discrepancies between these personal perceptions and the expectations inherent in current reforms may therefore give rise to strongly negative or strongly positive emotions.

My bevinding is juis dat onderwysers met van die aannames en verwagtinge van die nuwe benadering kan identifiseer, maar dat daar beslis aspekte is waaroor hulle nie saamstem nie of waaroor daar nog twyfel bestaan. Gesien teen die vereistes gestel deur die provinsiale en nasionale Onderwysdepartemente ten opsigte van onderrig en assessering, ontstaan spanning by die onderwysers omdat hulle dit waarin hulle glo en gevolglik hulle professionele identiteit moet prysgee. Met die oriënteringssessies en kurrikulum-ondersteuning wat fokus op die voorskryf van bepaalde maniere van doen in die klas sonder deeglike teoretiese begronding, word onderwysers ontnem van 'n pedagogiese ruimte waarin hulle hulle eie opvattinge kan uitleef, daaroor kan reflekteer en dit kan verander volgens eie oortuiging.

6.3.4 Leerdersiening van en betrokkenheid by assessering

Volgens Boaler (in Cowie 2005b:202) speel leerders 'n aktiewe rol in die realisering van assessering vir leer want hulle kan ... *negotiate, shape and reflect on their participation and non-participation*. Hierdie standpunt van Boaler (2000) is egter net relevant in situasies waar onderwysers van hulle mag oor die gebeure in die klaskamer

abdikeer en toelaat dat die leerder se behoeftes in ag geneem word en geleentheid gesoek word om leerders by die prosesse betrokke te kry. Die spanning tussen die mag (outoriteit) van die onderwyser (wat in al vier klasse stewig in beheer was) en dié van leerders wat hulle behoeftes bevredig wil hê, was deurlopend waarneembaar – soms in die ongeduld van die leerders oor take wat nog nie nagesien is nie of die weerhouding van inligting oor die aard van 'n volgende assesseringsaktiwiteit deur die onderwyser.

In navorsing oor klasassessering in wetenskaponderwys in Nieu-Seeland het Cowie (2005b:209) ook bevind dat: *Routine teacher assessments practices such as looking at students books while they were completing work were made possible and served to continually reinforce differentials in teacher and student agency, although the students were not without autonomy.* Met slegs 10 leerders in die klas was dit makliker vir die onderwyser by Assesseringspraktyk 4 om amper daaglik te kyk na die werk wat leerders in hulle klaswerkboeke doen. Alhoewel ek saamstem dat dié proses ook die magposisie van die onderwyser kan onderstreep, het leerders in hulle interaksie met die onderwyser die geleentheid gebruik om baie duidelik hulle verskille oor bepaalde werkwyses en antwoorde te artikuleer (sien hoofstuk 5).

Vir die leerders het assesseringspraktyke beide sosiale en akademiese waarde. Dit was opvallend dat leerders by Skole 1 en 2 die sosiale waarde duideliker geartikuleer het, in teenstelling met leerders by Skole 3 en 4 wat 'n groter premie op akademiese waarde geplaas het. Hierdie tendens sou kon suggereer dat skoolgaan in die oë van leerders nie net “goeie assesserings” behels nie, maar dat hulle ook 'n behoefte het om as mens erken te word en dat sukses in die assesseringsprogram daardie behoefte die hoof kan bied. Die feit dat daardie behoefte so sterk deurgekom het in Skole 1 (ten opsigte van ander leerders) en 2 (ten opsigte van ander klasse) kan dalk die gevolg daarvan wees dat daardie behoefte tuis minder aandag geniet.

Alhoewel die leerders besef dat onderwysers in beheer van die assesseringsproses is, is die assesseringsproses ook besig om te ontwikkel in 'n area van stryd waar die mag van die onderwyser oor die proses getoets word deur leerders wat besluite en maniere van doen bevraagteken. Van hierdie bevraagtekening het ek waargeneem tydens die

klasobservasies terwyl ander aspekte in die fokusgroepbesprekings aan die lig gekom het:

- *Assesseringspraktyk 1:*
Aangesien baie van die leerders leesprobleme het, voel hulle dat vroeë en opdragte wat op 'n moeilike wyse gestel word asook lang antwoorde problematies is. Die leerders wat wel hulle take betyds ingee, voel dat hulle onregverdig behandel word omdat die onderwyser ná die spertyd steeds die take van “gewoontemisdadigers” inneem. Die lang wagtye vir terugvoer is ook vir die leerders problematies.
- *Assesseringspraktyk 2:*
Die leerders voel dat hulle meer geleentheid wil hê om toets te skryf sodat hulle 'n beter kans kan staan om 'n goeie jaarpunt te verwerf. Omdat terugvoer in klasverband geskied, word daar nie aan leerders se individuele probleme aandag gegee nie. Dit skyn te wees dat ander Geografieklasse beter presteer, omdat hulle nie almal dieselfde werk doen as die ander klasse wat beter punte behaal nie.
- *Assesseringspraktyk 3:*
Die leerders voel dat hulle gouer terugvoering wil hê – anders is hulle al met ander werk besig wanneer die uitslag kom. Hulle voel ook dat die gebruik van rubrieke die deeglikheid van terugvoer minimaliseer. Indien net 'n punt of kode per assesseringskriterium toegeken word, stel dit nie die leerders in staat om te weet waarvoor 'n bepaalde punt gegee is nie.
- *Assesseringspraktyk 4:*
Van die leerders het hier gevoel dat hulle leerstyle of veelvuldige intelligensies in ag geneem behoort te word in die soort assesseringsstake wat gegee word. Ook vir hierdie leerders is die wagtyd voor terugvoer soms te lank en hulle meen die gebruik van rubrieke regverdig nie die harde werk wat aan 'n taak bestee word nie – ná al die ure se werk, net 'n kode/punt.

Die klem wat leerders op punte eerder as die bevordering van hulle leer plaas, was opvallend. Dit suggereer dat die sosiale waarde wat hoë punte bied, onderskat word, veral as leerders se voorkeure om hoë punte te kry, in ag geneem word. Die nosie in die teorie dat assesserings vir leer betekenisvolle leer tot gevolg kan hê, het vir die

leerders min waarde. Leer, en veral gehalteleer is gevolglik nie die prioriteit van hulle skoling nie. Hierdie uitgangspunt van die oorgrote meerderheid leerders kan verbind word met die sentimente wat onderwysers artikuleer oor die belangrikheid van die portefeulje en die klem op die eindeksamen. Dit toon aan dat die boodskap wat onderwysers aan leerders deurgee tot 'n groot mate leerders se siening oor onderrig en assessering beïnvloed. Indien onderwysers dus 'n groter klem op leer en die gehalte van leer begin plaas, skep dit moontlikhede dat leerders ook hulle prioriteit van hoë punte kan verander na 'n prioriteit van gehalteleer.

In 'n riglyndokument aan onderwysers in Engeland oor assessering vir leer wys die Department for Education and Skills (DfES, 2004:1) op die belangrikheid dat: *Time is found within classroom routines for discussion about how well work meets a particular set of criteria or standards, not only between teachers and pupils but also between the pupils themselves.* Dit is 'n aspek wat afwesig was tydens al my klasobservasiesessies sowel as in my gesprekke met onderwysers en leerders. Die noodsaaklikheid van hierdie proses(se) kan direk in verband gebring word met die druk daarop om die sillabus te voltooi sodat die werk afgehandel kan wees en die leerders paraat kan wees vir die eksamen (sien hoofstuk 5, Assesseringspraktyk 3).

Leerders in die vier skole sien oorwegend 'n verband tussen assessering en die moontlikheid dat dit hulle kan help om Geografie te bemeester. Verskillende tipes assessering is deur die leerders as voordelig uitgewys. Die rasionaal vir hierdie keuse was opvallend nie gebaseer op die leerwaarde wat die bepaalde assesseringsvorm bied nie. Vir leerders by Assesseringspraktyk 2 het dit gegaan oor watter assesseringsvorm vir hulle die meeste punte sal inbring. In hierdie geval was hulle keuse navorsingstake waar daar ook meer tyd is om die taak te voltooi. Veral met hulle taalprobleme, skep toetse (en eksamens) probleme aangesien hulle vinnig moet lees, dink en skryf. Die ingeligte keuses wat leerders maak, bepaal ook tot 'n groot mate waarvoor leerders gemotiveerd gaan wees om by betrokke te raak, soos Black en Wiliam (2006:11) ook bevestig: *Students' beliefs about the goals of learning, about the risks involved in responding in various ways, and about what learning work should be like, were all shown to affect their motivation.*

Leerders by Assesseringspraktyk 3 het hulle keuse van 'n gunsteling- assesseringsvorm gemaak teen die agtergrond van die vele buitemuurse aktiwiteite. Met taal nie 'n probleem nie en 'n onderwyser wat die vak laat leef, is toetse vir hulle meer gerieflik – dit word afgelê en dis verby terwyl daar in die geval van navorsingstake te min tyd ná skool is om die inligting te gaan soek. Myns insiens wys hierdie waarnemings eerder daarop dat die huidige assesseringsmodel nie werklik gehalteleer bevorder nie, maar dat leerders dit eerder gebruik om die hoë werklading asook die summatief dominante assesseringsmodel tot hulle eie voordeel te gebruik.

Die leerders by al die skole sien assessering as die domein van die onderwyser. Hulle aanvaar dat dit iets is waarin hulle nie insette kan lewer of by betrokke kan raak nie. Die feit dat hulle assessering sien as iets wat onderwysers *aan* hulle doen en nie *met* hulle nie, bevestig opnuut die magsdimensie wat in die proses opgesluit is. Leerders beskou assessering as 'n proses waartydens hulle bepunt word. Die onderwyser word beleef as iemand wat die mag het om 'n punt toe te ken wat die uiteindelijke bevorderingsuitslag van die “maglose” leerder gaan bepaal. In dié opsig is die doel van die assessering summatief en gaan dit oor wat die onderwyser wil hê. Teen hierdie agtergrond kan die leerders assessering beswaarlik sien as 'n proses wat in hulle belang in die klas gedoen word. Sou die doel van assessering eerder wees om leer te bevorder, behoort dit die implikasie te hê dat die magsbalans verander sal moet word. Young (2005:4) sê in dié verband: ... *pupils need to believe that improvements in their learning are more likely to occur through their efforts than their ability*. Onderwysers behoort daarom geleenthede te skep vir leerders om meer betrokke te raak by die assesseringsproses sodat leerders in staat sal wees om hulself te assesser en verantwoording vir hulle eie leer te neem.

6.3.5 Onderrig-, assessering- en leerpraktyk(e) waargeneem

In die voorafgaande bespreking is gefokus op faktore wat 'n impak het op die assesseringspraktyke wat uiteindelik fisies in die klaskamer realiseer. In hoofstuk 3 is die heuristiese modelle van Pryor en Crossouard (2005) voorgehou as die ideale soort benaderings wat kenmerkend is van konvergente of divergente formatiewe assessering. In hierdie navorsing is hierdie konseptuele voorstelling gebruik teen die agtergrond van

assessering-vir-leerpraktyke. Torrance en Pryor (2004:146) voer aan dat die modelle ... *seemed to be associated with teachers' differing views of learning and the relationship of assessment to the process of intervening to support learning, and might be said to represent a continuum of possibilities for classroom teachers.*

Ten einde my verslag oor my gewaarwordinge asook my begrip van die prosesse en produkte te orden, gaan ek eers wys op die beplanning en ontknoping van lesse, dan op die wyse waarop inligting oor leerders se vordering ingesamel word en laastens die aard van die gebruik of nie-gebruik van die inligting.

a) Beplanning en lesontknoping

Onderliggend aan die NKV vir Geografie in die VOO is 'n UGO-benadering wat ten doel het om leerders in staat te stel ... *to reach their maximum learning potential by setting the [Geography] Learning Outcomes to be achieved by the end of the education process* (Departement van Onderwys, 2003b:2). Hierdie benadering vereis dat onderwysers 'n nuwe benadering volg waarvolgens hulle, wat betref beplanning, onderrig en assessering, afwaarts beplan vanaf die Kritieke en Leeruitkomste vir Geografie (sien hoofstuk 4). Ten opsigte van beplanning beteken dit dat onderwysers in staat is om vir elke les:

- te kan beskryf wat die les se spesifieke fokus is ten opsigte van die drie Geografieleeruitkomste;
- ter wille van deursigtigheid, die leerders bewus te maak van die pedagogiese (kurrikulum-) doel agter die les; en
- te kan aandui watter uitkomste die leerders met betrekking tot hulle bekwaamheid in veral die formele assesseringsaktiwiteite sal moet demonstreer.

Volgens Vandeyar en Killen (2003:124) is hierdie stappe met betrekking tot assessering nodig ... *so that valid inferences can be drawn about learning.*

Die algemene neiging by al vier gevalle was dat daar presiese beplanning was ten opsigte van 'n bepaalde inhoudsonderwerp wat in elke les behandel sou word. In geen les wat ek waargeneem het, is daar na bepaalde leeruitkomste waarop in die

les gefokus sou word, verwys nie, hetsy op 'n beplannings- of aktiwiteitsblad of in die oriëntering van die leerders. Gegewe die volgende verduidelikings van die onderwysers betrokke by Assesseringspraktyke 1 en 2: ... *ek probeer altyd ook nog eers deur al die goed werk om dit vir myself duidelik te maak* (SB1-26/6) en *I'm struggling to do the new type of planning, because I am still doing the old one.* (ON-10/5) is dit duidelik dat onderwysers steeds groot onduidelikheid ervaar oor presies hoe afwaartse beplanning in onderrig en assessering behoort te realiseer. Alhoewel onderwysers bereid was om op grond van vrae of kommentaar van die leerders af te wyk van hulle lesoordrag, het dié gerigtheid op die afhandeling van dit wat beplan is, soms veroorsaak dat geleenthede om leerders se onduidelikhede voldoende uit die weg te ruim of om leerders selfs dieper insig oor daardie aspekte te bied, nie aangegryp is nie. Behalwe vir een lesperiode by Assesseringspraktyk 3 waartydens die uitkomste wat behandel sou word in 'n assesseringstaak met leerders deurgesels is, is leerders nie voor 'n les of tydens die doen van 'n formele assesseringsopdrag oor die spesifieke leeruitkomste wat ter sake is, ingelig nie. Myns insiens kan hierdie tendens toegeskryf word aan enersyds onvoldoende oriëntering van die onderwysers en/of andersyds die feit dat die onderwysers steeds die kurrikulum beskou asof dit 'n sillabus is wat afgehandel moet word.

Hierdie situasie veroorsaak dat die onderrig en uiteindelik die gepaardgaande assessering steeds hoofsaaklik onderwysergesentreerd is. Vrae van leerders toon dat daar by hulle onduidelikhede oor sekere aspekte van die les is en dit verg eintlik dat die onderwyser dieper ondersoek moet instel ten einde die leerder in sy/haar sone van proksimale ontwikkeling te help om beter te verstaan. Hierdie onderwysmomente gaan verlore omdat die onderwyser 'n keuse maak vir die afhandeling van die werk eerder as die bevordering van dieper leer.

Die lesontknopingspatroon was oor die algemeen een van verbale hersiening van die vorige les, stapsgewyse aanbieding van die lesinhoud en 'n aktiwiteit wat gedoen word en soms as huiswerk voltooi moes word. Hierdie rigiditeit asook onderwysers se vasberadenheid om by hulle beplanning te hou, beperk die kans om die lesse te laat ontwikkel op grond van die interaksie tussen onderwyser en leerders wat die werklike leerbehoefte van leerders op meer doeltreffende wyse

die hoof sou kon bied. In Assesseringspraktyk 3 waar die onderwyser wel meer vrye interaksie tussen hom en leerders tydens lesse toegelaat het, erken hy dat eksterne druk veroorsaak dat leerders nie genoeg kans kry om self kennis te konstrueer nie: *Jy het 'n sillabus wat afgehandel moet word, daar is tydsaspekte aan gekoppel. Ouers raak bewus dat dit die kwantiteit van die werk is wat gedek moet word. Miskien is ons minder bewus van die gehalte van onderwys* (ON3-11/5). Dit is dus nie dat onderwysers nie weet waardeur beter leer in die Geografieklas ondersteun sal word nie, maar dit is veeleerder druk van buite (skool, ouers, onderwysdepartement) wat tot 'n mate veroorsaak dat leerders benadeel word omdat onderwysers hulle verantwoordbaarheid teenoor hul werkgewer gestand wil doen.

b) Insameling van inligting oor leerdervordering

Tydens die klasobservasies het ek in al vier gevalle waargeneem hoe informele en formele assessering gedoen word. Die enkele voorbeelde van formele assessering was almal deel van die DASS-program.

Informele assessering tydens die onderrig het hoofsaaklik bestaan uit waarneming van leerders (lyftaal en gesigsuitdrukking), luister (leerders se vrae en hulle antwoorde of redenasies), klasgesprekke, vraagstelling en die doen van aktiwiteite na die les. Hierdie assesseringstegnieke is gewoonlik aan die begin van 'n les gebruik om leerders se voorkennis te assesser of aan die begin van 'n nuwe onderwerp om as aanvangsassessering te dien. Tydens onderrig is hierdie tegnieke gewoonlik gebruik ná die afhandeling van 'n bepaalde stap in die les en voordat met die volgende stap begin is. In hierdie sin is die assessering daarop gemik om seker te maak dat leerders die tersaaklike begrippe verstaan voordat met nuwe werk begin word – die assessering word dus gedoen om die eintlike vlak van leerders se begrip te bepaal.

Indien egter gekyk word na die aard van byvoorbeeld die vraagstelling, dan is die effektiwiteit van die assessering vir leer onder verdenking. Die onderwysers maak meestal van geslote (konvergente) vrae gebruik waarop daar eintlik net een

“korrekte” antwoord (gewoonlik in die vorm van een woord) is wat leerders se respons beperk en nie werklik aan die onderwyser toon wat leerders werklik weet of nie weet nie. In al die gevalle het onderwysers om verskillende redes (hoofstuk 5) oorwegend vrae aan die hele klas en nie aan individuele leerders nie gestel. Wat altyd gebeur, is dat leerders wat wel die antwoord ken, die vraag beantwoord – baiekeer deur dieselfde leerder. Daar was nie daadwerklike pogings om vas te stel of die “swygers” ook verstaan nie of om ’n verkeerde antwoord te gebruik as ’n geleentheid om metakognisie (dink oor denke) aan te moedig nie. In hierdie sin is die assessering myns insiens summatief, d.w.s om te weet of die leerder die kennis het en nie om te probeer uitvind wat die leerder se vlak van kennis is nie. Voorts was my oortuiging ook dat dit gedoen is om ’n oppervlakkige mandaat te kry om na die volgende lesmoment te gaan ten einde die beplande werk af te handel en nie om werklik te verseker dat die leerders gereed is om die volgende stap in die les te bemeester nie.

’n Direkte gevolg hiervan is dat die onderwyser nie daarin slaag om te bepaal tot watter mate die leerder(s) ten opsigte van die vooropgestelde lesuitkomst vorder nie. In Assesseringspraktyk 3 is divergente vrae (wat verskillende toepaslike antwoorde kan hê) gebruik as opvolg tot konvergente vrae om leerders uit te daag en so ’n begrip van hulle hoër kognitiewe vermoëns te kry. Hierdie gebruik van vraagstelling het volgens Airasian (1998:135) juis die verdere voordeel dat:

- dit die proses van kennis bevorder omdat die geleentheid vir leerders geskep word om hulle gedagtes en idees te verbaliseer;
- die leer van portuurs bevorder omdat leerders hulle klasmaats se interpretasies en verduidelikings hoor (dit was opvallend hoe positief en entoesiasies leerders op maats se response gereageer het); en
- dit dien as versterking en konsolidasie van belangrike (geografiese) feite, konsepte en idees.

Die bevinding wat Black en Wiliam (2006:11) in hulle ondersoek gemaak het, naamlik *In relation to effective learning it seemed that teachers’ questions and tests encouraged rote and superficial learning, even where teachers said they wanted to develop understanding*, word ook weer deur hierdie navorsing bevestig.

Gedagtig aan die sosiale dinamika wat in die vier klasse aanwesig was, is dit duidelik dat die praktyk wat die onderwyser uiteindelik besig, baiekeer 'n kompromie is met ander faktore, soos leerders se gevoelens en aspekte van mag.

Vraagstelling as 'n assessering-vir-leerstrategie was ook soms kontraproduktief, veral wanneer die persoonlikheidskenmerke van sekere leerders nie in ag geneem is nie. Die lyftaal en gesigsuitdrukkings van veral skaam leerders en dié wat moeilik by 'n bespreking/les betrek word, het getoon dat hulle die kalklig-effek van 'n direkte vraag as negatief ervaar. Volgens die meeste onderwysers is dit die rede waarom hulle vrae oorwegend aan die klas stel. Dit beklemtoon net weer die kompleksiteit van die sosiale interaksies wat op die onderrig-leerraakvlak plaasvind.

'n Verdere waarneming ten opsigte van die geslote vrae met hulle enkele "korrekte" of "verkeerde" antwoord, is dat daar myns insiens aspekte van mag ingebed is. Black en Wiliam (2006:90) wys op navorsing wat Torrance en Pryor (1998) gedoen het waar soortgelyke aspekte van mag gemanifesteer het. Omdat die onderwyser as outoriteit (vakspesialis) 'n oordeel vel oor die korrektheid al dan nie, behou hy of sy eintlik die mag oor die leerders en die onderrig-leersituasie. Die onderwysers se ingesteldheid om mag oor leerders te behou, kan ook verbind word met hulle onderwysersopleiding wat deels geskoei was op beginsels van die Fundamentele Pedagogiek, waarin die gesag van die onderwyser onderskryf word. Die spanning om mag te behou, was duidelik waarneembaar in Assesseringspraktyk 4, waar een van die dogters baie oortuigend aangedui het dat daar wel 'n ander korrekte manier is om afstand op 'n kaart te bepaal (sien hoofstuk 5, Assesseringspraktyk 4). Aangesien die onderwyser 'n nie-outoritêre styl het en deurlopend terugvoer van die leerders geakkommodeer het, kon sy dit hanteer sonder om haar teenkanting openlik te toon. Die enkele gevalle waar onderwysers wel oop vrae gestel het, kan gesien word as pogings om in ooreenstemming met die UGO-benadering maniere te kry om meer leerdergesentreerd onderrig te gee en ook mag met leerders te deel.

Tussen leerders self was daar ook aspekte van mag wat hulle deelname in die beantwoording van vrae en gesprek beperk of aangemoedig het. Akademiese vermoë en 'n bereidwilligheid om begrip en idees oor die tersaaklike Geografie-fokus uit te ruil, was die vernaamste determinant van wie die mag tussen die leerders het om hulle insigte met die klas te deel. Dit was baie duidelik dat die akademies minder vermoënde leerders slegs op uitnodiging en aanmoediging van die onderwyser bereid was om 'n antwoord te waag. Uit erkenning van die sosiokulturele gesitueerdheid van die assesseringsproses is dit volgens Howie (2007) belangrik om te onthou dat ... *oral questioning is a social process involving interaction between teacher and pupils in a public setting.*

Met inagneming van die magsdinamika tussen onderwyser en leerders en tussen leerders en leerders, kan dit bevraagteken word of 'n ondersteunende omgewing wat assessering vir leer sal laat gedy, reeds gevestig is. As die volgende kenmerke van assessering van leer volgens die ARG (2002), naamlik dat dit "sensitief en konstruktief" is, dat dit "motiverend kweek" en dat dit "aan alle opvoedkundige prestasie erkenning gee" in ag geneem word, dan is dit duidelik dat die magsverhoudinge wat in die klasse met eiesoortige verskille voorkom, nie 'n situasie skep waar elke leerder die voordeel van assessering vir leer kan geniet nie. Ten spyte van onderwysers se mondelinge verbintenis tot die groei en ontwikkeling van hulle leerders, was dit vir my duidelik dat die oorweldigende impak van druk van die kant van skoolbestuur en die onderwysdepartement asook die genoemde sosiohistoriese faktore baie maal tot gevolg het dat die kenmerke hierbo genoem, nie deurlopend deel van hulle pedagogie is nie. In hierdie opsig is Cowie (2005a:140) reg as sy argumenteer dat ... *methods of assessment are simply practices which develop patterns of participation that subsequently contribute to pupils' identities as learners and knowers.* Die haalbaarheid van assessering vir leer is daarom afhanklik van die rol van leerders omdat hulle mag het om hulle betrokkenheid of nie-betrokkenheid te kan skep, onderhandel of daaroor kan reflekteer Boaler en Greeno (in Cowie 2005a:140).

In soverre dit **formele assessering** in die klas betref, word hoofsaaklik van aktiwiteite soos voorgeskryf in die DASS-program (Departement van Onderwys,

2006) gebruik gemaak. Teen die agtergrond van 'n nalatenskap van hoofsaaklik net summatiewe assessering (toetse en take) is die doel van hierdie riglyne om die gebruik van 'n groter verskeidenheid assesseringstake aan te moedig. Stiggins (2005:327) sien assessering vir leer juis as 'n benadering wat die groot potensiaal van formatiewe denke kan verwesenlik deur gebruik te maak van ... *many different assessment methods to provide students, teachers, and parents with a continuing stream of evidence of student progress in mastering the knowledge and skills that underpin or lead up to [state] standards.*

My bevinding is dat hierdie assesseringsaktiwiteite primêr vir summatiewe doeleindes gebruik word en nie om die geldige afleidings uit die assesseringsinligting te maak en dan te gebruik om leerders individueel te help om beter te presteer nie. Dit gaan vir die onderwyser (en die leerder) daarom dat aan die vereistes van die assesseringsportefeulje – dit wil sê dat die hoeveelheid ten opsigte van bepaalde soorte assesseringsvorme korrek is – voldoen word eerder as dat die gehalte ten opsigte van die ondersteuningswaarde vir verdere leer te verseker word. 'n Groot komponent van formele assessering bestaan steeds uit klastoetse, kontroletoeitse en eksamens. Earl (2004:22-23) wys egter ten opsigte van hierdie soort formele assessering daarop dat:

Typically, they don't give much indication of the mastery of particular ideas or concepts because the test content is generally too limited and the scoring is too simplistic to represent the broad range of skills and knowledge that has been covered.

In die gebruik van dié soort assessering is die onderwysers in beheer van die opstel van die take (en meestal die nasien daarvan) en dit word gekenmerk deur die assessering van die hoeveelheid en akkuraatheid van leerder se herroep van Geografie-feitekennis. Hierteenoor is die ARG (1999:8) van mening dat ... *setting tasks in a way which requires pupils to use certain skills or apply ideas; asking pupils to communicate their thinking through drawings, artefacts, actions, role play, concept mapping as well as writing* leer effektiewer kan ondersteun.

Normverwysende assessering is oorwegend gebruik om toetse, data-hanterings en kaartwerktake te assesser. Dit lei tot 'n groter fokus op die gee van 'n punt of gradering wat betref die assesseringsvlakke, wat veral die selfbeeld van die swakker leerders kan verlaag in plaas van om advies te gee oor hoe om te verbeter. Verder kan normverwysende assessering ook bydrae tot 'n versterking van leerders se opvatting van kennis, naamlik dat daar net een moontlike antwoord op 'n vraag is. In dié opsig kom die terugvoer van die onderwyser oor as outoritêr en oordeelvellend eerder as ondersoekende en beskrywende terugvoer wat gemik is op die aanmoediging van verdere betrokkenheid van die leerders. Hiermee saam lei die gee van punte daartoe dat leerders met mekaar vergelyk word – hulle doen dit ook self – wat afbrekend is vir die swakker leerders. By die uitlees van punte kon ek waarneem hoe leerders hulle onttrek van dit wat in die klas gebeur. Hulle ontwikkel 'n soort laer-mentaliteit saam met ander wat ook swak gevaar het. Uit fokusgroepbesprekings het die opstand teen dié wat beter vaar of die veroordeling van dié wat swakker vaar (sonder om te besef dat almal kan vorder, maar teen hulle eie pas, en dat die omstandighede waarvan die goeie leerders terdeë bewus is, 'n invloed kan hê) duidelik na vore gekom (hoofstuk 4, Assesseringspraktyke 1 en 2).

Gebaseer op die bostaande, kan afgelei word dat dit nie net 'n omgewing waarin leerders ontvangers van assessering eerder as inisierders van assessering is wat 'n rol speel nie, maar ook dat die oorheersing van hierdie vorme van assessering beslis 'n beperking plaas op die gehalte leer wat leerders in Geografieklasse kry.

c) Aard van (nie-)gebruik van assesseringsinligting

Volgens Young (2005:4) word assessering vir leer deur twee aksies tussen onderwyser en leerders belig: ... *first define and share the learning objective and then offer and use feedback to close the gap*. Aangesien die eerste aspek reeds bespreek is, fokus ek nou op die tweede aspek. In soverre dit informele assessering betref, veral vraagstelling, het die meeste van die terugvoer bestaan uit 'n aanduiding of 'n antwoord korrek of verkeerd was. Soos reeds genoem, is vrae hoofsaaklik aan die hele klas gestel. Waar 'n “verkeerde” antwoord gegee is, was die normale optrede van die onderwysers om die vraag na 'n volgende leerder te

verwys wat dan 'n kans sal waag. By Assesseringspraktyk 3 is “verkeerde” antwoorde egter op 'n meer deurlopende basis gebruik om met opvolgvrage leerders na die antwoord toe te lei (d.w.s. om die gaping tussen weet en nie weet nie toe te maak).

Met die formele assesseringstake wat meestal deel van die DASS-program was, het leerders by al die skole gewoonlik terugvoer in die vorm van 'n punt ontvang. Punte op sigself sê nie werklik aan die leerder wat sy of haar besondere vordering is nie ten opsigte van die uitkomst waarteen die leerder sy/haar bekwaamheid moet demonstreer. Dit bied 'n punt wat leerders gebruik om hulself met ander leerders in die klas te vergelyk.

Een van die struikelblokke op die pad van gehalteterugvoering aan die leerders in al die skole is die afwesigheid van die deurwerk van assesseringskriteria voordat leerders die assesseringstaak aanpak. Onderwysers verwys na hul eie verwagtings, maar op 'n byna nie-amptelike basis. Die duidelike uitspel van assesseringskriteria rig nie net die leerder se handeling nie, maar dit skep 'n geborgenheid omdat daar van die onderwyser se kant openheid is oor wat verlang word. Daar is baie aktiwiteite waar leerders die vakkundige leiding van die onderwyser nodig het indien hulle gehaltewerk in die vak wil lewer en die onderwyser gehalteterugvoering wil bied. Cohen, Boud en Sampson (2001:249) onderskryf die standpunt as hulle aanvoer dat:

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

Waar leerders assesseringstake tydens die klasobservasiesessies terugontvang het, het hulle baiekeer vir die eerste keer bewus geword van wat verwag was. Uit die fokusgroepbesprekings (Assesseringspraktyk 4) het dit aan die lig gekom dat hulle

voel dat té veel punte aan aspekte soos tegniese afwerking gegee word, terwyl ander gevoel het dat die gehalte van wat in die navorsingstaak geskryf is, die belangrikste norm moes wees. Met verwysing na die bostaande aanhaling is dit gevolglik belangrik om die leerders ook te nader vir besondere terugvoerbehoefes.

Omdat hoofsaaklik normverwysende assessering gebruik is, was die terugvoer in die meeste gevalle kwantitatief en oordeelvellend eerder as wat dit gedetailleerde terugvoer was wat aan leerders uitgespel het wat hulle huidige vorderingsvlak is en wat die vlak is waar hulle behoort te wees. Omdat hierdie aspekte van die assesseringproses nie na wense is nie, vind vorentoevoer op 'n ad hoc-basis plaas. Die gevolg hiervan is, na aanleiding van Nicol en McFarlane-Dick (2004) se beskouing van die waarde van terugvoer, dat:

- leerders nie aangemoedig word om te dink oor wat hulle leer en wat die doel van daardie leer is nie;
- leerders nie aangemoedig word om te reflekteer oor areas wat hulle beskou as dié waar hulle voordeel sal kry uit verder insette van 'n meer kundige ander nie;
- 'n dialoog nie geopen word oor wat die sleutelpunte/argumente/ vraagstukke in die bepaalde vakgebied is nie; en
- die belangrikste, dit moedig nie leerders aan om self krities te wees en bemagtigde selfregulerende leerders te word nie.

Faktore soos die dominansie van summatiewe assessering (via die DASS-program), die fokus op die afhandeling van die “sillabus” binne die beperkte tyd, druk wat op onderwysers geplaas word deur die assesseringsprogram van die skool asook die onbetrokkeheid van leerders in die assesseringsproses is almal bydraend tot afwesigheid van die gebruik van assesseringsinligting om Geografieleer te bevorder.

6.3.6 Assesseringsbeleid en implementering

Ball (2003:215) beskryf onderwyservorming en die gevolglike “beleidsepidemie” wat globaal, net soos tans in Suid-Afrika, plaasvind, as *An unstable, uneven but apparently unstoppable flood of closely inter-related reform ideas [which are] permeating and*

reorienting education systems in diverse social and political locations which have very different histories. Volgens Le Grange (2006:905) word onderwysbeleidformulering in Suid-Afrika ná die eerste demokratiese verkiesing eensyds deur *espoused radical rhetoric* gekenmerk en andersyds is dit 'n geval dat *they were largely underpinned by neoliberal agendas*. Die infasering van UGO en die gepaardgaande assessering is volgens Le Grange (2006:905) 'n voorbeeld van beleid wat die voorgemelde kenmerke het. Ingebed in die beleidsvoorskrifte is die nosies van werkverrigting, gehalteversekering en verantwoordbaarheid wat 'n betekenisvolle impak het op hoe onderwysers die onderrig-assesseringproses in die klaskamer bedryf. Waar die staat voorheen gefokus het op die welvaart van die landsburgers, verander die fokus onder die invloed van neo-liberale politiek na dié van monitering en regulering (Le Grange, 2006:905). Die impak hiervan op die wyse waarop onderwysers assessering administreer en gebruik, is dat die primêre taak om in die leerbehoefte(s) van leerders te voorsien, oorskadu word deur die behoefte om te toon dat onderwysers hul werkverwagting nagekom het. Ball (2003:216) verklaar hierdie gerigtheid aan die hand van die konsep *performativity*, wat hy soos volg omskryf:

Performativity is a technology, a culture and mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organisations) serve as measures of productivity or output, or displays of 'quality', or 'moments' of promotion or inspection. As such they stand for, encapsulate or represent worth, quality or value of an individual or organisation within a field of judgement. The issue of who controls the field of judgement is crucial.

Ten spyte van beleidsveranderinge na 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering (Departement van Onderwys, 2003b:2) was my oorwegende waarneming dat die onderwysers poog om die veranderinge in hulle pedagogiese praktyk(e) te inkorporeer, maar in werklikheid steeds onderrig soos voor kurrikulumverandering. Daar is dus spanning tussen dit wat die NKV vir Geografie (en die onderliggende UGO-benadering) verwag en dit wat in die werklikheid in die vier Geografieklassse gebeur. Howie (2007) verwys hierna as die skeiding wat bestaan tussen die *intended*

curriculum soos dit deur beleidmakers van die NKV vir Geografie genoem word, en die *implemented curriculum*, wat werklik in die klaskamers plaasvind. Hierdie skeiding toon dat onderwysers keuses uitoefen om nie die nuwe kurrikulum tot op die letter te implementeer nie. Die traagheid om die voorgestelde onderrigvernuwing te implementeer, het, soos in verskillende opsigte reeds aangetoon is, 'n betekenisvolle invloed op die manier waarop assessering gedoen word en veral op die wyse waarop dit gebruik word.

By nadere beskouing van die assesseringsbeleid wat tans in die VOO op Geografie van toepassing is en ook met inagneming van die sentimente van die vier onderwysers, is daar drie aspekte wat myns insiens in die pad staan van die vestiging van 'n assessering-vir-leer-kultuur:

- a) Beleidsdokumente is die enigste amptelike dokumente waarop onderwysers hulle kan beroep in die afwesigheid van enige ander kurrikulum-ondersteuning. Onderwysers is nie masjiene wat bloot opdragte uitvoer soos dit ingevoer word nie. Onderwysers het hulle eie beskouinge oor onderrig, assessering en leer. Darling-Hammond (1990:240) beweer dat onderwysbeleid nie in 'n vakuum geplaas word nie aangesien onderwysers se onderrigbenadering ingebed is in die pedagogie waaraan hulle gewoon is. Hiermee saam moet hulle aan daardie beskouinge gestalte gee binne die bepaalde gesitueerdheid van hulle skool en leerders. Kurrikulumverandering vereis dat baie van die beskouinge van onderwysers en ook die verwagtinge van die ouers in stryd is met dié van die beleidmakers. Assesseringsbeleidsdokumente en riglyndokumente bevat byna uitsluitlik opdragte en vereistes wat die onderwysdepartement aan die onderwyser stel. Soos reeds uitgewys, is daar van die veranderinge wat tydens kits-oriënteringsessie oorgedra aan onderwysers word wat dit meestal nie verstaan nie. By bestudering van die tersaaklike dokumente, ontbreek dit dan aan 'n deeglike verduideliking oor waarom benaderings verander het en hoe dit wat verwag word, tot die einddoel bydra. Assessering behoort 'n integrale deel van onderrig en leer uit te maak. Hierdie boodskap kom nie onomwonde met die uitwys van hoe byvoorbeeld assessering vir leer – formeel en informeel – gebruik kan word om leer in UGO-verband te bevorder nie.

- b) In die Nasionale Asseseringsriglyndokument (Departement van Onderwys, 2006) word groot klem geplaas op kwantiteit – dit wil sê die aantal verskillende take wat binne 'n bepaalde graad voltooi moet word. Dit is belangrik dat onderwysers aangemoedig sal word om leerders as gevolg van hulle verskillende intelligensies aan verskillende take bloot te stel, maar 'n soortgelyke fokus behoort ook ten opsigte van die gehalte van assesseringstake gestel te word. Die geldigheid van die inligting wat uit die assessering kom, hou direk verband met die geldigheid van die afleidings wat uit die inligting gemaak kan word. Vandeyar en Killen (2003:121) stel dit soos volg: *From this perspective, teachers should not only be trying to maximise the validity of the tests they use; they should also be trying to maximise the validity of the inferences they make as a result of using those tests.* Dit is eers wanneer die afleidings wat onderwysers uit die assesseringsinligting maak geldig is, dat hulle in staat kan wees om deur terug- en vorentoevoer leerders die volgende stappe in hulle leerproses kan wys om beter te vorder.
- c) Na hierdie aspek is reeds in hierdie verhandeling verwys. Indien 75% van die finale bevorderingspunt afkomstig is uit die finale eksamen, sal dit moeilik wees om beide leerders en onderwysers te oortuig van die belangrikheid van assessering vir leer wat in die klaskamer plaasvind. Vir die onderwysers gaan dit nie oor hoe die insigte uit die assessering hom of haar in staat stel om die leerder beter te lei nie, maar eerder dat die leerders die regte hoeveelheid take in die portefeuljes het en dat hulle puntestate voltooi is. Wat dus van belang is, is die verantwoordbaarheid en werkverrigting van die onderwyser en nie primêr die leerder se vordering in Geografie nie.

6.4 Gevolgtrekking ten opsigte van assessering-vir-leerpraktyke

Om 'n begronde perspektief oor die assesseringspraktyke soos aangetref in die vier gevalle te ontwikkel, is 'n byna onmoontlike taak aangesien hierdie onderwyserskynsel kompleks en meerdimensioneel is. Alhoewel assessering-vir-leerpraktyke op die mikrovlak beïnvloed word deur die bepaalde sosiokulturele gesitueerdheid en op die mesovlak deur die verwagtinge van die skool(-gemeenskap) asook die OBOS, is

daar ook op die makrovlak nasionale en globale agendas wat bepaalde nosies bo ander prioritiseer. Een hiervan is die nosies van werkverrigting en verantwoordbaarheid met gepaardgaande gehalteversekering wat in neo-liberale denke gebed is. Myns insiens is hierdie nosies tog belangrike vereistes in enige onderwysstelsel van goeie gehalte. Die oordrewe fokus op werkverrigting en verantwoordbaarheid, verskuif egter die klem weg vanaf die bevordering van leer by leerders deur onder andere toe te laat dat assessering-van-leerpraktyke onderrig, assessering en leer domineer.

Alhoewel assessering deel is van die klaskamergebeure, toon die navorsing dat dit in werklikheid gebruik word “soos dit altyd gebruik was” – as instrument om te bepaal of met die volgende inhoudskomponent begin kan word of om ’n punt vir die leerders te bekom sodat ’n jaarpunt uiteindelik bereken kan word. Een onderwyser het dit soos volg gestel:

Dit is eintlik nog die ou manier van klasgee, so die onderwyser is nog in beheer. Baiekeer is die vraag ook maar net om die leerder te prikkel of miskien net om hom weer in die rigting te kry oor waaroor die les gaan – nie soseer dat ek antwoord van hom verwag nie (ON1-9/5).

In enkele gevalle is die inligting uit die formele of nie-formele assessering gebruik om die leerder met terugvoer op sy/haar antwoord tot die verwagte antwoord of insig te lei. Onderliggend aan hierdie bevinding is die klaskamerpraktyk wat oorwegend gekenmerk word deur aspekte wat konvergente assessering bevorder wat daarop gemik is om te ontdek **of** die leerder ’n voorafbepaalde komponent van Geografie ken, verstaan of kan doen. In enkele gevalle is klaskamerpraktyke gekenmerk deur aspekte wat divergente assessering bevorder wat gemik is om te ontdek **wat** die leerder weet, verstaan en kan doen.

Die dominante vorm van assessering wat steeds Geografie-onderrig in die vier gevalle domineer, is assessering *van* leer (summatiewe assessering). Die onderwysers is bewus van die belangrikheid van assessering van leer, maar die faktore soos genoem, wat bydra tot die huidige situasie, sal die hoof gebied moet word indien daar gehoop word om die belange van die Geografieleerder en die onderwyser meer effektief voorop te stel.

Die volgende aspekte volgens my bevindinge behoort as 'n eerste fase aandag te kry:

- a) Onderrig- en assesseringspraktyke reflekteer oorwegend assessering-vir-leerpraktyke wat volgens Torrance en Pryor (sien bladsy 89) as konvergente assessering omskryf kan word. Die doel van laasgenoemde assessering om te bepaal of die leerder voorafbepaalde aspekte van Geografie ken, verstaan of kan doen. Die fokus behoort eerder op divergente assessering te wees wat dit ten doel het om te ontdek wat die leerder ken, verstaan en kan doen ten einde hom/haar te ondersteun om die gaping tussen werklike prestasie en verwagte prestasie te vernou. Die praktiese sowel as teoretiese implikasies wat so 'n fokus sal onderlê word in detail in Tabel 5 geïdentifiseer.

- b) Beleidsdokumente is vir die meeste onderwysers die enigste verwysingsraamwerk wanneer departementele kurrikulumadvies en ondersteuning nie fisies naby is nie. Hierdie dokumente faal egter in die taak op verskeie maniere:
 - die integraliteit van assessering as deel van onderrig en leer word nie duidelik en omvattend genoeg uitgespel nie.
 - dit beklemtoon eerder kwantiteite (hoeveelheid van sekere soorte take) van die assesseringsproses eerder as die kwaliteit daarvan
 - die klem word gevolglik geplaas op die produkte van assessering en nie die proses en die funksie daarvan nie
 - daar is 'n afwesigheid van teoretiese begronding vir onderrig-, assessering en leervernuwings wat verwag word. Om bloot te verwag dat onderwysers in so 'n konteks net die vereistes van die beleidsdokumente moet uitvoer sonder om te verstaan waarom dit gedoen moet word, is om onderwysers te forseer om tegnisiesties te handel sonder om die leerder voorop te stel.

Beleidsdokumente behoort eerder breedvoerig die rasionaal agter beleidsveranderinge te stel op 'n wyse wat onderwysers aanmoedig om met nuwe metodes en strategieë te eksperimenteer.

- c) Die oënskynlike konseptuele tweeledigheid in terme van summatiewe en formatiewe assessering en die gevolglike beskouing as aparte onderrighandelinge werk teen die idee van assessering-vir-leer waarin beide summatiewe en formatiewe assesseringsmomente 'n integrale deel uitmaak van kwaliteit mediëring om leer te bevorder. Onderwysers fokus op sekere assesseringsitems soos toetse of navorsingstake as onderskeidelik voorbeelde van summatiewe en formatiewe assessering en nie op die gesamentlike doel waarvoor die soorte assessering gesamentlik bydra tot optimalisering van onderwyser-leerderinteraksie op die onderrig-leerraakvlak. Voorts word hierdie beskouing bevestig en instandgehou deur veral beleidsdokumente asook departementele kurrikulumondersteuning wat steeds hierdie onderskeid beklemtoon eerder as die gesamentlike doel om kwaliteit onderrig en leer te bevorder.
- d) Die sosio-historiese gesitueerdheid van die rolspelers en die skole as instellings is realiteite wat nie weg gewens kan word nie. Hierdie studie toon juis dat die bepaalde gesitueerdhede 'n betekenisvolle invloed het op die aard en kwaliteit van onderrig en leer. Die doelbewuste verrekening van hierdie werklikhede is noodsaaklik indien verseker wil word dat onderrig-, assesserings- en leerpraktyke outentiek is en die behoeftes van beide onderwyser en leerder aangespreek word. Dit wat beleidsgewys verwag word is generies vir al die skole, maar hoe daar aan die beleidsverwagtinge gestalte gegee word behoort die onderskeie gesitueerdhede en behoeftes van die verskillende rolspelers te reflekteer.
- e) Die navorsing toon ook aan dat onderwysers se beskouing van onderrig en leer maak 'n integrale deel van hul professionele identiteit uit. In 'n situasie soos tans in Suid-Afrika ervaar word waarin kurrikulumvernuwing plaasvind, is onderwysers geneig om nuwe verwagtinge te meet aan hul praktyke wat in vorige omstandighede sukses gebring het. In die konteks van onsekerhede en veral waar die media hoofsaaklik die negatiewe elemente van kurrikulumvernuwing toelig, is dit moeilik om hul professionele identiteit te verander sodat dit die nuwe verwagte praktyke kan bevorder. Bydraend hiertoe is ook die afwesigheid van teoretiese begronding

van die verwagte veranderinge in beleidsdokumente of aspekte van kurrikulumondersteuning.

- f) Die studie toon verder dat die aanname dat leerders by uitstek uitvoerders van assessering(-stake) is, nie die werklikheid reflekteer nie. Leerders is intendeel kundige ontvangers van assessering wat beseft dat hulle mag het in die onderrig-, leer- en assesseringsprosesse. Die mate waarvoor hulle toelaat dat hulle deur onderwysers gelei word in die prosesse hang nou saam met die mate waartoe hulle bereid is om hulself tot die genoemde prosesse te verbind. Assesseringsprosesse wat dus nie die behoeftes en wense van leerders reflekteer nie, loop daarom die gevaar om deur hulle verwerp te word. Voorts het dit ook duidelik geword dat assessering nie net aan leerders akademiese waarde bied nie, maar dat dit ook sosiale waarde bied - op 'n ander wyse verleen dit aan die leerder 'n bepaalde identiteit tussen hul portuurs.

Die aanspreek van die vraagstukke en probleme wat assessering-vir-leerpraktyke wat hier nagevors is kenmerk, is veels te kompleks om net met die blote adressering van bogenoemde aspekte, op te los. 'n Werklik ernstige poging om effektief en betekenisvol assessering te gebruik om kwaliteit leer te ondersteun en deurlopend te bevorder, verg 'n diepgaande herbesinning van kernaspekte wat integraal is tot die vestiging van 'n assessering-vir-leerregime. Ten einde hierdie prioriteisaspekte toe te lig, gaan ek in die volgende gedeelte van die hoofstuk dit as refleksie-areas vir die verskillende rolspelers asook noodsaaklike navorsingsfokusse uit te wys.

6.5 Professionele ontwikkeling van onderwysers

Ná die bespreking oor hoe die sosio-histories-ekonomiese gesitueerdheid van skole en die mense wat daarin fungeer 'n impak het op onderrig- en assesseringspraktyke, is in die navorsing bevind dat onderwysers kundige agente is wat met inagneming hulle onderwyswerklikhede en onderwysbeskouing keuses maak en dit in die klaskamer kan medieer. Dann (2002:150) voer dus aan dat onderwysers: ... *are able to consider that which is imposed on them and to consider the best ways to translate such requirements*

into their specific working contexts of teaching, learning and assessment. Uit die navorsing het dit byvoorbeeld na vore gekom dat, alhoewel die assessering inligting met betrekking tot 'n leerder se vordering ten opsigte van bepaalde Geografieleeruitkomste behoort te gee, die onderwysers nie werklik onderrig en assesseeer met die leeruitkomste vooropgestel nie. Hierdie werkswyse kan toegeskryf word aan hulle interpretasie van die assesseringsriglyne (Onderwysdepartement, 2006:7) wat dit stel dat: *In developing assessment tasks, teachers should address all three Learning Outcomes. These assessment tasks then measure the learners' applied competence.* Deur hierdie stelling as riglyn te gebruik is dit vir die onderwysers moontlik om assesseringsopdragte te ontwikkel sonder aanduiding op elke opdrag watter Geografieleeruitkomste en gepaardgaande assesseringstandaarde van toepassing is. Alhoewel al die onderwysers tydens die onderhoude dit duidelik gemaak het dat hulle nog nie die UGO-benadering óf verstaan nie óf nie daarvan oortuig is dat dit effektief gebruik kan word nie, bied die assesseringsriglyndokument aan onderwysers die gaping om ten opsigte van assessering nie spesifiek met die leeruitkomste te werk nie.

Navorsing het, volgens Bell (2005:108) ook getoon dat onderwyserontwikkeling noodsaaklik is voordat nuwe pedagogiese benaderings soos UGO geïmplementeer kan word. Die gebruik van nuwe onderwysbenaderings beteken nie bloot dat nuwe onderrig- en leeraktiwiteite in die klaskamer gebruik word nie. Vir Bell (2005:108) gaan dit oor veel meer aangesien ... *many other aspects of pedagogy need to be changed or developed, for example the teachers' views of teachers, teaching, learner and learning and the nature of [in this case Geography].*

Die gehalte van Geografie-onderrig in die VOO-baan en die integrale rol wat assessering vir leer daarin behoort te speel, het krities te make met twee aspekte wat hier aangeraak word. Enersyds het dit te make met die soort indiensopleiding wat onderwysers ontvang en andersyds met die soort pedagogie waarin die veranderde praktyke ingebed is.

6.5.1 Indiensopleiding van onderwysers

Sedert die eerste implementering van UGO was een van die knelpunte wat oënskynlik steeds bestaan, die aard van die indiensopleidingsessies om onderwysers vaardig te maak om die nuwe kurrikula te implementeer. Sedibe (1998:277) voer juis aan dat die suksesvolle implementering van UGO afhanklik is van suksesvolle onderwysersopleiding en die beskikbaarheid van gepaste onderrig- en leermateriaal.

Die dringendheid om ná die oornome van die ANC-regering in 1994 die opvoedkundige ongelykhede tussen Suid-Afrikaners op grond van velkleur te hervorm en reg te stel, het die onderwysdepartemente geen keuse gelaat nie as om sonder die gerief van tyd te begin om die strukture en die agente wat daarin en daaronder opereer, gereed te kry. Die haalbaarheid van so 'n spoedeisende implementering en oriëntering van onderwysers het egter gou getoon dat dit nie die gewenste resultate gaan lewer nie. Behalwe kritiek oor die wenslikheid van UGO as 'n strategie om die vraagstukke van onderwys in Suid-Afrika die hoof te bied, het die Chisholm-verslag (2000:4) die tydskedules van die implementering as “onhaalbaar” en “onrealisties” beskryf. In 'n verdere ontleding wys die verslag dat die meeste van die opleiding gefokus is op die verduideliking van nuwe terminologie met ... *little attention paid to the substance of an outcomes-based education and Curriculum 2005*. (ibid.)

Alhoewel van die onderwysers by die vier skole oënskynlik begrip het vir die lading van die kurrikulumadviseurs, is daar by hulle geen twyfel dat dit juis die afwesigheid van leiding van hulle en die gebrek aan duidelikheid oor die praktiese implikasies van die UGO-benadering, wat daartoe lei dat die onderwysers nog nie UGO geïmplementeer het nie. Tog bevestig die onderwysers dat, wanneer alles oor UGO duidelik is, hulle dit sal implementeer. Van die probleemareas waarvoor hulle graag helderheid wil hê, is:

- Tasbare voorbeelde gebaseer op Geografie-onderrig in die VOO waarin dit duidelik is dat assessering verband hou met die kurrikulumvereistes. Tot op hede is sulke voorbeelde afwesig: *Dis maar net die vrae wat daar is en die data, maar daar is nie uitkomst van assesseringstandaarde nie. So dit laat 'n mens sommige kere ook maar dink* (ON3-11/5). Vanuit die oogpunt van hierdie onderwyser is dit moeilik om dit wat in teorie voorgelê word, as praktyke

tipies aan 'n UGO-benadering in sy eie beplanning en onderrig te integreer as die kurrikulumadviseur(s) self in gebreke bly om 'n werklike voorbeeld te skep en dit te kan verduidelik.

- Die kits oriënteringssessies wat hoofsaaklik op terminologie en ontwerpkenmerke van die NKV fokus, help onderwysers nie werklik om die kopskuif van die teorie na die praktyk te maak nie. *I'm looking for when they will say: "I will be coming and demonstrate and do a lesson in grade 9" so that we can also see where did I go wrong or what is this that I don't do (ON-10/5).* In die afwesigheid van voorbeelde wat bruikbaar en uitvoerbaar is, bly dit volgens hulle vergesog om van onderwysers te verwag dat hulle onvoorwaardelik hulle bestaande beskouinge van onderrig, assessering en leer moet laat vaar vir 'n nuwe ongetoetste beskouing. In verdere gesprekke met die onderwyser by Assesseringspraktyk 2 het ek agtergekom dat sy ook twyfel of die UGO-werkwyse haalbaar is binne die reeds bespreekte sosio-histories-ekonomiese gesitueerdheid van haar skool en gepaardgaande assesseringspraktyke.
- Die afwesigheid van geleentheid waar daar weer oor Geografie as vak en die onderrig daarvan gepraat word. Die ervaring van die onderwyser is egter dat: *... in 'n bymekaarkom is dit gewoonlik maar net 'n klomp administratiewe goed wat oorgedra word (ON1-9/5).* Hierdie praktyk waar klustersessies hoofsaaklik gebruik word vir interpretasie van beleids- en riglyndokumente plaas vir die onderwyser die klem op sy/haar verantwoordbaarheid en gaan dit eerder oor wat hy of sy moet doen om die suksesvolle nakoming daarvan te demonstreer. Die klem is totaal weg van wat tesame met leerders gedoen behoort te word om leer in die vak te bevorder. In omstandighede waar daar by die kurrikulum-ondersteuningsdienste nie eenhonderd persent klaarheid is oor die implikasies van die UGO in die onderrig van Geografie soos vervat in die NKV nie, is dit vir die kurrikulumadviseur 'n maklike uitweg om steeds mag of integriteit te behou, deur onderwysers onder druk te hou met stelselverwagtinge.
- Omdat al die onderwysers, ook in die AOO-baan, reeds ondervinding opgedoen het van die UGO-benadering, is hulle in staat om oor van die voorgeskrewe praktyke te reflekteer en die geldigheid van sekere aannames te bevraagteken. Die onderstaande twee vraagstukke van die onderwysers by

Assesseringspraktyke 1 en 3 onderskeidelik toon dat hulle kundig is en nie net aanvaar wat ten opsigte van hulle klaskamerpraktyk aan hulle voorgehou word nie. Dit wys ook dat assessering 'n area is waar daar van owerheidsweë groter duidelikheid aan onderwysers deurgegee behoort te word.

- *Maar die konsep formatiewe assessering koppel 'n mens nie noodwendig aan die gebruikmaking van rubrieke nie – jy kan by summatiewe assessering ook gebruik maak van rubrieke en ek dink daardie wanpersepsie moet ook op 'n stadium reggestel word (ON3-11/5).*
- *Dit is my probleem want dit is vir my te maklik om punte te kan toeken en dit is so subjektief want onderwyser A wat nie baie gemotiveerd is nie of miskien nog 'n leek in die vak, dat hy moontlik 'n 3 kan toeken vir 'n kind met minimum Geografie-kennis teenoor 'n beter kind by 'n beter skool wat moontlik 'n 2 kry, maar om die twee met mekaar te vergelyk, is 'n groot verskil. (ON1-9/5)*

Alhoewel die voorbeeld wat die onderwyser gebruik een is wat in die AOO tuishoort en nie in die VOO nie, verg die beginsel agter die argument aandag. In 'n sin toon hierdie vraagstukke dat onderwysers wel die verband kan sien tussen onderrig en assessering.

Wat myns insiens ontbreek in die indiensopleiding van die onderwysers in die navorsing (en by implikasie dus ook hulle Geografiekollegas in die provinsie) is pedagogiese vertrekpunte waarbinne al die kurrikulumveranderinge gekontekstualiseer kan word. Die beroep op onderwysers om hulle bestaande praktyke te verander of op een lyn te bring met UGO-praktyke het tot op hede nie gerealiseer nie, deels omdat die nuwe onderrig- en assesseringspraktyke ingevoer word as bloot die tegnisiestiese uitvoer van geïsoleerde aktiwiteite wat gesien word as deel van die onderwyser se taakomsdrywing. Al die onderrig- en assesserings-handelinge en interaksies tussen onderwyser, leerder, klasmaats en leermateriaal behoort gesien te word as een geïntegreerde aktiwiteit wat daarop gefokus is om die leerder volgens Dann (2002:25) te ondersteun ... *to achieve a higher level of achievement than s/he could achieve alone*. Dit is as deel van hierdie doel om elke leerder langs sy/haar eie sone van proksimale ontwikkeling te ondersteun, dat 'n gerigtheid op die kritieke en vakleeruitkomste, 'n verskeidenheid assessering-strategieë, kriteriumverwysende

assessering, terug- en vorentoevoer, erkenning van die gesitueerdheid van leer, en die ander aspekte van assessering vir leer (soos vroeër na verwys) geïntegreer behoort te word. Die gevaar bestaan egter altyd dat die komponente van die proses gesien en gedoen kan word as losstaande en nie as deel van 'n geïntegreerde leer- en onderrigondersteuningsproses nie. Dit gaan dus oor meer as net onderrig waarvan assessering 'n noodsaaklike ergeis is – dit behoort eerder te gaan oor 'n pedagogie wat al die UGO-praktyke sinvol saambring om leer in Geografie vir elke leerder te ondersteun.

In 'n poging om die problematiek hierbo uitgespel, het Jennifer Gore en Ladwig (Killen, 2005:10) die idee van produktiewe pedagogieë gegeneer. Alhoewel die konteks waarbinne hulle dié idee gegeneer het noemenswaardige verskille met die Suid-Afrikaanse konteks inhou, is daar tog veel wat ons uit 'n verkenning van dié pedagogieë sou kon leer.

6.5.2 Produktiewe pedagogieë as 'n veranderingsbestuurstrategie

Volgens Balderstone (2000:114) is daar globaal 'n groeiende belangstelling in die rol van pedagogie in die onderwys op die vlak van beleid, praktyk en navorsing. Veral in die huidige Suid-Afrikaanse tydsgewrig, waar daar 'n besondere fokus geplaas word op die (nie-)bereiking van leeruitkomste op verskillende vlakke van onderwys, word die belangrikheid van pedagogie verder beklemtoon. Uit resente akademiese literatuur (Daniels, 2001:1) is daar 'n oortuiging dat ... *unless we understand the ways in which possibilities for learning are enacted within institutions we will be frustrated in our attempts to raise standards*. Hierdie stelling is belangrik as in ag geneem word dat die impak van pedagogie tot onlangs nie as sentraal gesien is in die debat oor wat effektiewe onderwys onderlê nie. Hallam en Ireson (1999:69) skryf hierdie tendens toe aan 'n gebrek aan begrip van die verwantskap tussen die *learning of the individual* en die *activities of the teacher*. Hulle voer aan dat navorsing neig om te fokus óf op onderrig óf op leer, juis omdat dit so moeilik is om die delikate verband tussen die twee saam te vat.

- *Wat is pedagogie?*

Die term *pedagogie* word toenemend in die plek van *onderrig* gebruik as 'n term wat verwys na 'n metode van onderwys geïnterpreteer in sy wydste sin, wat waardes, uitkomst, filosofie van die opvoedkunde en epistemologiese oorwegings insluit (Bell, 2005:113). Laasgenoemde voer verder aan dat die definisie van *pedagogie* kompleks is, veelfasettig is en dat die gebruik van die breër term *pedagogie* eerder as die enger term *onderrig* erkenning gee aan:

- die dissipline van onderrig as 'n liggaam van kennis wat stelselmatig geartikuleer word;
- die fisiese, sosiale, kulturele, historiese en ekonomiese gesitueerdheid van onderrigpraktyke;
- die interafhanklikheid van onderrig, leer, kennis, assessering en kurrikulum;
- die onderlinge verwantskap van pedagogie, kultuur, gemeenskap, politiek en ekonomie; en
- mag in die onderwyser-leerder-kurrikulumverhouding in die klaskamer.

Die kuns of vaardigheid van die onderwyser om leerders te laat leer, word baie maal *pedagogie* genoem. Daniels (2004:1) omskryf die term as ... *forms of social practice which shape and form the cognitive, affective and moral development of individuals*. Al hierdie vorming van individue is ingebed in sosiale interaksie – nie net tussen leerder en onderwyser nie, maar ook met ander agente en strukture wat moontlik 'n impak kan hê op 'n terrein van leer. Watkins en Mortimore (1999:3) omskryf *pedagogie* as ... *any conscious activity by one person designed to enhance learning in another* te beskryf. Die term *pedagogie* is omvattend en het ook te make met 'n sosiaal-gesitueerde agentskap wat gerig is op die bevordering van leer wat ingebed is in die menslike drang om 'n sosiale belegging ter wille van die vooruitgang van die ander en die gemeenskap te maak. Alhoewel Watkins en Mortimore (1999:3) se definisie van *pedagogie* op die individu fokus, toon die literatuur 'n beduidende erkenning dat pedagogie sosiaal gekontekstualiseer en gestruktureer word. Vygotsky was een van die belangrikste voorstanders van 'n siening dat die ontwikkeling van opvoedkundige idees die produk is van 'n proses van sosiale vorming.

Wat dus in die onderrig- en leersituasie gebeur en veral hoe die doel van assessering gesien word, word tot 'n groot mate bepaal deur die makro-, meso- en mikro- sosio-politieke milieus waarbinne dit gesitueer is. Hiermee saam staan die pedagogiese praktyk ook op die mikrovlak onder die invloed van plaaslike werklikhede en eiesoortige kontekste. Die vier gevalle van assesseringspraktyke waar die navorsing onderneem is, is almal op die nasionale (makro-) vlak, onderworpe aan dieselfde grondwetlike en onderwysbeleidsverpligtinge. So moes almal in graad 10 in 2006, toe met die empiriese navorsing begin is, die Nasionale Kurrikulumverklaring vir skole in die VOO-baan implementeer. Die nuwe kurrikulum vereis dat 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering gevolg word wat gekenmerk word deur 'n fokus op die verwerwing van hoëvlakkennis en -vaardighede, progressie aan die hand van assesseringstandaarde, geloofwaardigheid en gehalte van die kwalifikasie. Van die sosiale imperatiewe wat in die nuwe kurrikulum geprioritiseer word, is onder andere sosiale transformasie, die erkenning ook van inheemse kennisstelsels, menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid (Departement van Onderwys, 2003b:1-4).

Op die plaaslike (mikro-) vlak is die vier skole, as kontekste waarbinne onderrig en leer geskied, in baie opsigte betekenisvol verskillend van mekaar. Nie net is daar groot verskille ten opsigte van fisiese en menslike infrastruktuur asook materiële hulpbronne nie, maar ook wat betref die pedagogie wat die onderwysers besig en die wyse waarop leerders die leergeleentede wat die onderrig bied, gebruik. Die meeste van hierdie verskille is in baie opsigte 'n nalatenskap van Suid-Afrika se apartheidsonderwysbestel voor 1994. Saam hiermee is daar ook die impak van komplekse eietydse sosiokulturele faktore en vraagstukke soos die vergrotende gaping tussen die wat het en die wat nie het nie; tweede- of derdetaalonderrig en ook die kloof tussen onderwysbeleidsvereistes en dit wat werklik in klaskamers gebeur.

- *Kan pedagogie die gehalte van leer in Geografie deur assessering vir leer ondersteun?*

Die gebrek aan konsensus oor wat as gehalteleer- (en -onderrig) beskou kan word, kan grootliks toegeskryf word aan die feit dat onderwysers se beskouinge en aannames oor

leer 'n invloed het op onderrig en gevolglik ook op leerders se sukses (Hammond, 1992:1). Hoe dit ook al sy, sommige leerders (en skole) slaag daarin om beter te vaar as ander. Dit bring die bespreking by twee kernvrae:

- a) Wat kan as aanduiders van gehalteleer beskou word (in graad 10-Geografie-klasse), en
- b) Watter soort onderrig en assessering (pedagogie) kan die ruimte en geleentheid uitmaak ten einde gehalteleer in Geografieklasse te bevorder?

Wat die eerste vraag betref, is daar geen klinkklare antwoord nie. Solank onderwys gesien word as 'n praktyk wat leerders deels moet voorberei vir 'n gedurig veranderende wêreld en gepaardgaande behoeftes, sal daar verskillende menings wees.

In 'n verwysing na die eienskappe van hoe hoëgehalteleer behoort te wees, verlaat Killen (2005:3) hom op die werk van Åhlberg (2003) wat meen hoëgehalteleer is –

- *betekenisvol*, in die sin dat dit verband hou met voorkennis en ook die werklike behoeftes van individue, die gemeenskap en die mensdom;
- *diep*, in die sin dat daar aktief regverdiging na afleidings/aannames (kennis) gesoek word en dat die gevolge van kennis teoreties en empiries getoets word;
- *transformatief*, in die sin dat dit vroeëre kennis en kundigheid oortref en gebruik word om probleme op te los deur dit uit verskillende perspektiewe te beskou; en
- *metakognitief*, in die sin dat die vermoë om eie leer te monitor en te bevorder bereik word.

Dieselfde eienskappe wat hier gebruik word in die konteks van hoëgehalteleer kan ook dien as basis van hoëgehalte-assessering. Indien dieselfde eienskappe ook die assesseringsprosesse in die Geografieklas onderlê, kan dit die leerproses ondersteun.

Dit bring ons by die tweede vraag oor die aard en eienskappe van (Geografie-) klaskamerpraktyke wat die bogenoemde leereienskappe van hoë gehalte moontlik sal kan laat realiseer. Oor pogings oor die jare om deur navorsing 'n geskikte soort pedagogie te identifiseer om die bereiking van die betrokke (Geografie-) leeruitkomstes te verbeter, wys Killen (2005:6) op twee belangrike aspekte. Eerstens noem hy dat die soeke na beskrywings van die soorte gepaste onderrigbenaderings oor die afgelope

vyftig jaar die algemene fokus van die sogenaamde “teacher effectiveness” en “school effectiveness” navorsing was. Voortvloeiend uit hierdie navorsing is breë riglyne vir effektiewe onderrig vir onderwysers in die gedaante van modelle soos outentieke pedagogie en kwaliteitonderrig (wat later bespreek word) ontwikkel. Tweedens wys Killen (2005) daarop dat dit slegs onlangs is dat navorsing oor onderrig en navorsing oor leer insigte saamgevoeg het in die ontwikkeling van pedagogieë wat gehalteleer (en -onderrig) moontlik sal maak. Hierdie vordering is grootliks te wyte aan die wegbeweeg van laboratoriumgebaseerde navorsing na klaskamergebaseerde navorsing.

As die aanname nou gemaak word dat gehalteleer grootliks te make het met die pedagogie of pedagogieë wat gebruik word, dan is die vraag: *Watter soort pedagogie sal binne die Suid-Afrikaanse onderwysopset 'n verskil kon maak en die raamwerk skep waarbinne assessering vir leer 'n werklikheid in Geografieklaskamers kan word?* Die oorweging van so 'n pedagogie behoort rekening te hou met die sosio-politieke konteks waarin (Geografie-) onderwys geskied. Dit behoort 'n model te wees wat toepassing kan hê binne 'n uitkomsgebaseerde onderwysbenadering. Die grootste uitdaging skyn te wees om onderwysers met verskillende vlakke van onderwysopleiding en verskillende beskouinge oor onderrig en leer te ondersteun om onder andere deur effektiewe assessering vir leer, leerders afkomstig vanuit diverse sosiokulturele agtergronde in die bereiking van hulle maksimum potensiaal te ondersteun.

- *Produktiewe pedagogie(ë) as 'n moontlike strategie*

Een van die mees ambisieuse projekte om te omskryf watter soort klaskamerpraktyke (onderrig en assessering) of anders gestel pedagogieë wat kan lei tot verbetering in die bereiking van leeruitkomste deur alle leerders, het in Australië gelei tot die Produktiewe Pedagogie-model. Dié klaskamergebaseerde navorsingsprojek, die Queensland School Reform Longitudinal Study (QSRLS) het vanaf 1997 tot 2001 geduur en het onder andere uiteindelik gelei tot die skep van die konsep *produktiewe pedagogie*. Matters (2001:3-4) stel dit dat die term *produktiewe* tesame met *pedagogie* gebruik word omdat onderwyserpraktyke of pedagogieë noodsaaklik is in die

produksie van betekenisvolle leerderuitkomst. Die konsep *produktiewe pedagogie* omsluit dus veel meer as bloot die onderrigvaardigheid as integrale element van die onderwyser-leerderinteraksie. Erkenning word ook gegee aan die feit dat onderwysers deur bepaalde klaskamerpraktyke wel uitkomst bereik. Die produktiwiteit van die pedagogie kan teen hierdie agtergrond ook gesien word as nou verwant aan die mate waartoe die agente (onderwyser en leerder) mekaar sien as betrokke op 'n gelyke basis met die belange van die ander as eerste prioriteit.

Uit die navorsing (hoofsaaklik observasies en onderhoude) wat in in skoolklaskamers Australië gedoen is, is elemente geïdentifiseer wat bydra tot die bereiking van goeie leerderuitkomst. Hierdie elemente, volgens Killen (2005:10) is toe in vier dimensies gegroepeer, naamlik: intellektuele gehalte, verbindheid, ondersteunende klasomgewing en erkenning van verskille. Die produktiewe pedagogie-model is later ook op die ontleding van assesseringstake en leerders se response op die take toegepas.

Gebaseer op verdere navorsing waarin die produktiewe pedagogie-model gebruik is, is James Ladwig en Jennifer Gore deur die New South Wales (NSW) Departement van Onderwys getaak om 'n model van pedagogie te ontwikkel wat in NSW-skole, van Kindertuin tot Jaar 12 oor die verskillende leerareas, toegepas kon word (Killen, 2005:10). Hierdie Quality Teaching-model ... *acknowledges the work that many schools have undertaken...supports the work of schools...informs the nature of support provided to schools ... focuses discussion and supports self-reflection...supports pedagogy as a long term strategic priority ... will be tested out and changed over time* (Australian Department of Education and Training, 2003b:2). Die model wat gesien kan word as 'n professionele ontwikkelingsinstrument, is ontwikkel met inagneming van drie dimensies wat klaskamerpraktyke wat met verbeterde leerderuitkomst verbind word, verteenwoordig. Dit neem in ag dat pedagogiese praktyke nie oornag met kits opleidingsessies (soos waaraan die vier onderwysers blootgestel is) verander nie en dat, wanneer onderwysers self die leemtes identifiseer en moontlike beter praktyke in die klas uittoets, daar 'n groter kans op 'n verbeterde pedagogie (onderrig- en assesseringspraktyke) is.

Die Australian Department of Education and Training (2003:5a) van New South Wales omskryf die dimensies en die pedagogie wat dit vergestalt soos volg:

- a) Pedagogie wat **hoë vlakke van intellektuele gehalte** bevorder.

Intellektuele gehalte verwys na pedagogie wat gefokus is op die ontwikkeling van grondige begrip van belangrike konsepte, vaardighede en idees. Kennis word in sodanige pedagogie behandel word, is iets wat aktief gekonstrueer word deur studente wat op grond van hoë-orde denke by die proses betrokke is en dit wat hulle leer, breedvoerig kan kommunikeer.

- b) Pedagogie wat 'n **leeromgewing van hoë gehalte** vestig.

In hierdie verband word na pedagogie verwys wat klaskamers skep waar leerders en onderwysers produktief in 'n omgewing kan werk wat op leer gefokus is. Sodanige pedagogie stel hoë en eksplisiete verwagtinge aan beide leerders en onderwysers. Verder ontwikkel dié pedagogie positiewe verhoudinge tussen onderwysers en leerders en tussen leerders onderling.

- c) Pedagogie wat **betekenis** ontwikkel en leerders bewus maak van die intellektuele eise van hulle werk.

Hier word verwys na pedagogie wat ten doel het om leer vir leerders betekenisvol en belangriker te maak. Sodanige pedagogie sorg vir duidelike verbintnisse met leerders se voorkennis en identiteite, met kontekste buite die klaskamer en met verskillende maniere van ken of kulturele perspektiewe.

Elk van hierdie dimensies is weer onderverdeel in ses elemente, wat waarneembare kenmerke uitmaak van 'n gehaltepedagogie binne klaskamerpraktyk (onderrig, assessering en leer). Die onderstaande tabel stel die dimensies en hulle geassosieerde elemente voor:

Tabel 9: Dimensies en elemente van die NSW Quality Teaching-model

Intellektuele gehalte	Leeromgewing van 'n hoë gehalte	Betekenis
<ul style="list-style-type: none"> • Diep kennis • Diep begrip • Problematiese kennis • Hoë-orde denke • Metataal • Substantiewe kommunikasie 	<ul style="list-style-type: none"> • Eksplosiële gehalte kriteria • Akademiese betrokkenheid • Hoë verwagtinge • Sosiale ondersteuning • Selfregulering deur leerders • Leerderrigting 	<ul style="list-style-type: none"> • Agtergrondkennis • Kulturele kennis • Kennisintegrasie • Inklusiwiteit • Verbondenheid • Vertellend

Gebaseer op: Australian Department of Education and Training (2003a:5)

By nabetrugting is dit opvallend dat hierdie model aspekte insluit wat aannames verteenwoordig uit al die perspektiewe (teorieë) oor leer wat in hoofstuk 3 behandel is. Verder is daar ook niks werklik nuuts ten opsigte van die individuele elemente wat genoem is nie – almal is elemente wat in verskeie ander voorstellings van effektiewe onderrig oor tyd en in verskillende verwysingsraamwerke genoem is. Wat wel volgens Killen (2005:24) nuut is, ... *is the way in which these diverse aspects of effective teaching are grouped into a consistent framework that emphasises the social and cultural aspects of teaching and learning as well as the academic aspects.*

6.5.3 Assessering vir leer en die Quality Teaching-model

Produktiewe pedagogie het nie net te make met onderrig per se nie. Dit het ook te make met hoe assessering, en spesifiek assessering *vir* leer geïntegreerd met onderrig gebruik word om intellektuele gehalte te bevorder, 'n leeromgewing van hoë gehalte te vestig en om leerders te help om die betekenis van dit wat hulle doen en leer te verstaan en toe te pas. Om hierdie oogmerke te verwesenlik, sal beteken dat die rol en funksie van assessering gesien moet word as meer as bloot die versameling van data (veral in die vorm van punte). Killen (2005:195) bepleit die onderstaande as beginsels by die gebruik en integrering van assessering:

- assessering behoort 'n integrale deel van onderrig en leer te wees;
- assessering behoort 'n instrument te wees wat leer bevorder; en
- assesseringstake behoort meer as net die leerder se geakkumuleerde kennis te assesser, soos byvoorbeeld inligting oor hoe leerders die assesserings-

aktiwiteit(e) benader; hoe leerders tydens die voltooiing van die taak dink; hoe hulle op uitdagings reageer; hoe hulle probleme oplos en hoe hulle sin maak uit wat hulle leer.

Die uitdaging om assessering (vir leer) met die vertrekpunte van die Quality Teaching-model in ooreenstemming te bring, is om te verseker dat die funksie van assessering gesinchroniseer word met die doelstellings van die onderliggende pedagogieë. Hierdie kwessie is gebaseer op die feit dat dit wat geassesseer word tot 'n groot mate bepaal wat leerders leer – hetsy kennisinhoud of bepaalde prosesvaardighede. Indien die assesseringstake/-aktiwiteite byvoorbeeld fokus op die blote herroep van feitekennis, sal dit strydig wees met die doel van byvoorbeeld die elemente wat gestalte gee aan 'n pedagogie van intellektuele gehalte.

Ten einde konsekwent te bly ten opsigte van die aanname wat reeds gemaak is dat dit lyk asof assessering per se nie alleen leersukses by leerders bepaal nie, maar dat dit eerder in onderrig ingebed is. Dit blyk verder dat assessering gerig op leer asook die bepaalde onderrig en leerbeskouing van die onderwyser hierby geïntegreerd is. Dit is dus belangrik om te ondersoek hoe assessering vir leer met die verskillende dimensies van die Quality Teaching-model en geassosieerde pedagogieë in ooreenstemming gebring kan word. Die onderstaande raamwerke stel 'n verwerking voor van die interpretasies van Killen (2005) oor die dimensies en elemente in die Quality Teaching-model met die oog daarop om 'n verwysingsraamwerk te skep vir assessering *vir* leer. Die orde van die elemente is verander om 'n logiese ontknoping binne 'n assesseringskonteks moontlik te maak.

INTELLEKTUELE GEHALTE	Implikasies vir assessering vir leer (formeel en informeel)
Diep kennis	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus die vrae, take of toetse op sleutel konsepte, beginsels en verwantskappe (op daardie vlak) ten einde sin te maak van die vak? • Is die assessering gefokus op die verskaffing van geleenthede om basiese (in die bepaling van die 'basislyn') en belangrike (einde van 'n leerprogram assessering) vakverwante kennis en vaardighede? • Fokus die assessering slegs op herroep van feitelike kennis of word van leerders verwag om hulle kennis en vaardighede te gebruik om bv. 'n probleem in 'n bekende of onbekende situasie op te los?
Diep begrip	<ul style="list-style-type: none"> • Is die assesseringsfokus op die voorsiening van leerders van geleenthede om diep eerder as oppervlakkige begrip te demonstree? • Word van leerders verwag om hulle begrip op nuwe wyses in bekende en ontdekkende situasies toe te pas. • Word van leerders verwag om by beredeneerde gevolgtrekkings te kom, die problematiese aard van kennis te ondersoek of om 'n verbandhoudende of uitgebreide abstrakte response te gee • Word ope vrae of kreatiewe respons vrae/take wat die assessering van diep begrip fasiliteer?
Hoë-orde denke	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus die assessering daarop om leerders geleenthede te gee om: <ul style="list-style-type: none"> - data te (her)organiseer op maniere dat dit nuwe betekenis kry? - voorheen onbekende data/inligting te ontleed en te interpreteer? - inligting of prosedures te sintetiseer en te evalueer? - onbekende probleme op te los en nuwe maniere te ontwikkel om dinge te doen? • Is die vrae of take gepas om die betrokke kognitiewe prosesse te assesser?
Problematiese kennis	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteun die assesseringsaktiwiteite leerders om te kan demonstree dat hulle inligting, idees, teorieë, standpunte, aannames, ensovoorts bevraagteken? • Gee assessering leerders geleentheid om alternatiewe te ondersoek? • Word die leerders se standpunte as waardevol beskou en word hulle aangemoedig om hulle aannames en gevolgtrekkings te regverdig?
Meta-taal	<ul style="list-style-type: none"> • Is die assessering gefokus op leerders se vermoë om te verduidelik hoe en waarom vir 'n spesifieke doel gebruik was? • Ontleed die assessering hoe leerders taal gebruik het om in 'n reeks assesseringsaktiwiteite hulle antwoorde te vorm?
Substantiewe kommunikasie	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus die assessering op die volgehoue wisselwerking of dialoog tussen onderwyser en leerder met die doel om leerders se diepte van begrip en die redes agter hulle response bloot te lê?

LEEROMGEWING VAN 'N HOË GEHALTE	Implikasies vir assessering vir leer (formeel en informeel)
Eksplisiete gehaltekriteria	<ul style="list-style-type: none"> • Weet leerders hoe (metode/instrument) die gehalte van hulle werk beoordeel sal word? • Is die assesseringskriteria duidelik en eksplisiet?
Hoë verwagtinge	<ul style="list-style-type: none"> • Bied die vrae/take 'n uitdaging aan leerders? • Word leerders betrek en word hulle gestrek sodat hulle die diepte van hulle begrip en die omvang van hulle vaardighede kan demonstreer? • Neem die beplanning van die vrae/take die spektrum van vermoëns van al die leerders in ag? • Is leerders voorbereid daarop om uitdagende assesseringstake aan te pak? • Is take deel van 'n "gekoppelde reeks aktiwiteite oor tyd", ontwerp om bewys te produseer waarvan geldige afleidings gemaak kan word.
Akademie betrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Bied vrae/take leerders geleentheid om idees te ondersoek, teorieë te toets, interessante probleme op te los en hulle verworwe kennis en vaardighede toe te pas? • Betrek vrae/take leerders – sien die leerders die doel of waarde daarvan? Is die vrae/take nie gans te moeilik nie?
Sosiale ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Is daar 'n assesseringsomgewing waarin leerders veilig voel om foute te maak en risiko's te neem? • Is dit duidelik in die taakbeskrywings en assesseringskriteria dat leerders se menings, idees en pogings waardeer word? • Word 'n omgewing geskep wat leerders aanmoedig om mekaar te ondersteun – ook deur 'n goedgestruktureerde groep assesseringstake?
Selfregulering deur leerders	<ul style="list-style-type: none"> • Is take goed ontwerp en is leerders gemotiveerd om dit te doen? • Word leerders aangemoedig om hulle eie vordering te monitor/evalueer? • Besef leerders hulle moet hulself ernstig aan die taak wy – dat hulle alternatiewe moet oorweeg en verantwoordelikheid vir hulle besluite moet neem? • Word leerders in die geval van "groot" assesseringstake bygestaan in/deur: <ul style="list-style-type: none"> - die ontwikkeling van werkskedules? - van hulle te verwag om gereelde vorderingsverslae te maak? - hulle vinnige en gereelde terugvoer te gee? - hulle aan te moedig om oor hulle werk te reflekteer? • Wat word gedoen om leerders wat dit steeds moeilik vind om selfregulerend te wees, te lei?
Leerderleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Word leerders binne perke toegelaat om keuses te maak oor: <ul style="list-style-type: none"> - hoe hulle geassesseer gaan word? - hoe hulle die assesseringsaktiwiteite gaan benader, en - die kriteria om die gehalte van hulle werk te bepaal? • Kry leerders die geleentheid om besluite te neem en probleme te hanteer sonder dat hulle presies gesê word wat om te doen?

BETEKENIS	Implikasies vir assessering vir leer (formeel en informeel)
Agtergrondkennis	<ul style="list-style-type: none"> • Is vrae/take ontwerp om leerders die geleentheid te gee om bestaande kennis te herorganiseer en in nuwe leersituasies toe te pas? • Is leerders bewus daarvan dat vrae/take gebou is op bestaande kennis ten einde hulle kennis op 'n spesifieke manier uit te brei? • Kan leerders sien dat daar nuwe toepassings vir hulle voorkennis is? • Deur die vraag te beantwoord of die taak te doen, kan leerders beseft word dat daar 'n gaping in hulle voorkennis is en dat hulle gelei word om nuwe insigte te ontwikkel?
Kennisintegrasie	<ul style="list-style-type: none"> • Is die vrae/take ontwerp om integrasie te bevorder binne en oor verskillende vakke/leerareas heen? • Is die vrae/take ontwerp om integrasie te ondersteun met die wêreld buite die klas?
Verbondenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Help die vrae/take leerders om hulle skoolgebaseerde leer met die wêreld buite te verbind deur: <ul style="list-style-type: none"> - hulle persoonlike ervarings te gebruik? - pogings aan te wend om werklike of realistiese probleme op te los - eindprodukte van hulle assesseringstake buite die klaskamer te deel • Is hierdie take verwant aan kwessies of vrae waarvoor leerders omgee?
Inklusiwiteit	<ul style="list-style-type: none"> • Word al die leerders aangemoedig om deel te neem aan assessering vir leer (vrae/take, ens.) om hulle leer te bevorder? • Voel alle leerders dat hulle betrek word by veral prestasie- en groeugebaseerde take? • Word leerders se agtergronde, belangstellings, insigte, vermoëns na waarde geskat?
Kulturele kennis	<ul style="list-style-type: none"> • Bied vrae/take aan leerders die geleentheid om hulle onderskeie kulturele kennis bekend te maak en toe te pas ten einde die betekenisvolheid van assessering vir leer by leerders te bevorder? • Word take so ontwerp dat leerders die kans kry om verskillende of oorspronklike perspektiewe uit te druk?
Narratief	<ul style="list-style-type: none"> • Laat assesseringstake leerders toe om hulle persoonlike stories te vertel en sodoende te voel dat hulle persoonlike verhale, ensovoorts ook belangrik is?

In die afwesigheid van 'n pedagogiese begroning vir assesseringspraktyke in die NKV kan hierdie raamwerk dien as 'n professionele ontwikkelingsinstrument wat die onderwysers self kan gebruik om hulle eie praktyk te ondersoek en om oor hulle eie pedagogie waarin onderrig en assessering vir leer in hulle klasse ingebed is, te reflekteer in die hoop dat hulle self hulle praktyk deurlopend sal verander ter wille van Geografieer van 'n hoë gehalte.

6.6 Slotopmerkings

Van die kernprobleme inherent aan assessering as integrale deel van onderrig en leer is die feit dat assessering-vir-leer op dieselfde tyd met verskillende elemente van onderwys te make het. Carless (2007:57) som hierdie eienskap van assessering soos volg op: *It is about grading and about learning; it is about evaluating student achievements and teaching them better; it is about standards and invokes comparisons between individuals; it communicates explicit and hidden messages. Assessment thus engenders tensions and compromises.* Op grond van wat die opdrag is en wat die rolspeler se bepaalde sosiokulturele gesitueerdheid is, beteken assessering verskillende dinge vir verskillende rolspelers. Teen hierdie agtergrond is dit dus verstaanbaar waarom die verandering van onderwysers se assesseringspraktyke van een wat op summatiewe assessering fokus na een wat op assessering vir leer fokus so problematies skyn te wees. Alhoewel Vandeyar en Killen (2007:101) die problematiek met betrekking tot die verandering van onderwysers se assesseringspraktyke erken, wys hulle op moontlikhede wat kan lei tot verandering: *... any efforts to change educators' pedagogical practices, whether by mandate or through professional development activities, may be doomed to failure, unless these conceptions are acknowledged, challenged and eventually changed.*

Ten einde die vestiging van 'n produktiewe pedagogie waarin assessering vir leer ingebed is, te bevorder, is verandering in die opvatting van assessering nie net by onderwysers nodig nie, maar ook in beleid, by die ouergemeenskap en by leerders. Die huidige fokus op summatiewe assessering verhef 'n eenmalige eksamen, wat 75% tot die finale punt bydra, tot die norm waarvolgens 'n leerder se bevorderbaarheid bepaal word. Opvoedkundig is so 'n praktyk nie regverdigbaar nie indien aanvaar word dat elke leerder in 'n bepaalde graad in 'n jaarlange leerproses teen sy/haar eie pas met en/of sonder die ondersteuning van die onderwyser en kundige ander en met inagneming van voorafbepaalde leeruitkomst en assesseringstandaarde met die vakinhoud omgaan. Assessering-vir-leer-aktiwiteite is in wese elkeen 'n momentopname van die leerder se ontwikkeling op 'n bepaalde moment. Dit is juis hierdie assesserings wat tydens die leerproses in die normale gang van onderrig gedoen word (en nie onder abnormale eksamenomstandighede nie) en wat oor tyd 'n meer

getroue beeld van die leerder se werklike groei en vordering bied. Die sogenaamde eindeksamen behoort eerder gesien te word as net nog 'n aktiwiteit om 'n betroubare oordeel oor die leerder se vordering te vorm. Eintlik is dit net nog 'n assessering-vir-leer-aktiwiteit omdat bevordering of nie-bevordering in 'n bepaalde graad as 'n terug-en vorentoevoermoment in die proses van lewenslange leer gesien behoort te word.

Ek wil daarom beweer dat die status wat summatiewe assessering tans geniet, eerder 'n kultuur van episodiese “strawwe leer van hoofsaaklik feitekennis vestig as 'n kultuur van volgehoue leer waarin die leerder se deurlopende verantwoordings vir betrokkenheid in die leerproses verreken word. In 'n opset soos wat laasgenoemde scenario voorgelê word, is daar ruimte vir die standpunt van Taras (2005:468), naamlik ... *it is not possible for assessment to be uniquely formative without the summative judgement having preceded it*. Dié standpunt bevestig die siening dat assessering vir leer eintlik die belangrike fokus van assessering behoort te wees waarin van tyd tot tyd 'n oordeel (summatiewe assessering) gevorm moet word om (assessering vir) leer te ondersteun. Die oënskynlik “twee” soorte assessering – soos die onderwysers dit ook verstaan – kan egter net tot ondersteuning van leer wees wanneer sogenaamde “informele assesseringsinligting” aangevul word deur sogenaamde “meer formele assesseringsinligting” oor 'n leerder se vordering (Airasian, 1998:134). Die “twee” doelstellings van assessering is eintlik slegs twee kante van dieselfde muntstuk wat noodsaaklik is om die reis langs die sone van proksimale ontwikkeling te finansier.

Die implikasie van so 'n standpunt vir die huidige assesseringsbeleid in die algemeen in Suid-Afrika en ook ten opsigte van Geografie as vak spesifiek is dat die oënskynlike twee verskillende soorte assessering geëlimineer behoort te word. Anders as Taras (2005:469) se argument dat assessering wat leer ondersteun gesien word as ... *the antiseptic version of assessment and SA (summative assessment) has come to represent all the negative social aspects* is dit my bevinding dat die vier onderwysers tans eerder summatiewe assessering as die antiseptiese weergawe van assessering beskou. Die rede vir hierdie aanname is die feit dat die klem wat geplaas word op die aantal verskillende soorte assesseringstake en die nasienwerk wat ook vir onderwysers 'n meetbare maatstaf bied om hulle werkverrigting te regverdig, onderwysers 'n groter

aanvaarding van en behoud teenoor summatiewe assessering laat ontwikkel. Die onderwysers sien nie die komplementêre verband tussen die twee momente van assessering nie en beskou assessering *vir* leer eerder as 'n noodsaaklike ergenis.

Hierdie navorsingsverslag bied 'n genuanseerde perspektief op huidige assesseringspraktyke wat groot ooreenkomste het met dit wat ek en ander Suid-Afrikaners sedert die 1960's as leerders beleef en deurleef het. Simplistiese verklarings is daar nie oor hoekom die aard en integrasie van assessering in sekere opsigte behoue bly en in ander opsigte hoekom daar verandering is nie. Omdat assessering onlosmaaklik deel is van wat op die onderrig-leerraakvlak gebeur, is dit nie 'n handeling wat gestroop van die bepaalde sosiokulturele gesitueerdheid plaasvind nie. Dit is dalk juis die miskenning van laasgenoemde wat deels verklaar waarom assesseringpraktyke nie in ooreenstemming met die onderwysbenadering van die dag verander het nie. Die begrip van assessering as 'n onlosmaaklike deel van 'n produktiewe pedagogie en as 'n sosiokultureel-gesitueerde praktyk is gevolglik noodsaaklik in pogings om die gehalte van Geografie-onderrig te verbeter. Dit is hierin waar daar hoop is, want baie van die aspekte van 'n produktiewe pedagogie is praktyke wat reeds deel is van onderwysers se onderrigrepertoire.

Gepaard hiermee verg dit ook van die onderwyser 'n verandering in die beskouing van die gebruik van assesseringsinligting. Sadler (1989:141) omskryf dit soos volg:

... to download that evaluative knowledge so that students eventually become independent of the teacher and intelligently engage in and monitor their own development. If anything, the guild knowledge of teachers should consist less in knowing how to evaluate student work and more in knowing ways to download evaluative knowledge to students.

Deur die sinvolle bybring van al die ontbrekende elemente sal dit moontlik wees om die dominante assessering-van-leer-regime te vervang met 'n assessering-vir-leer-regime waarin die etimologiese wortels van die woord *assessering* van die Latynse *ad* + *sedere* met die betekenis van *to sit beside or with* (Earl, 2004:21) tot sy reg sal kom.

BRONNELYS

Åhlberg, M. (2003) High Quality Learning, in R. Killen. *Programming and Assessment for Quality Teaching and Learning*. Southbank: Thomson.

Airasian, P.W. (1998) 'Measurement-driven instruction: A closer look'. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7:6-11.

Allen, M.J. (2004) *Assessing Academic Programs in Higher Education*. Bolton: Anker Publishing Company.

Apple, M. (1988) 'Social crisis and curriculum accords'. *Educational Theory*, 38(2):191-201.

ARG (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. University of Cambridge: Assessment Reform Group.

ARG (2002) *Assessment for Learning: 10 principles*. University of Cambridge: Assessment Reform Group.

Assesseringspraktyk 1 (1989) *Feesblad 1979-1989*.

Assesseringspraktyk 3 (2007) Prospektus. *Bylae 1: Doelstellings van Skool*.

Assesseringspraktyk 3 (2007) Prospektus. *Bylae 3: Die Geskiedenis van Skool*.

Assesseringspraktyk 4 1860–2000. Brosjyre uitgegee ten tye van die skool se 140-jarige verjaarsdagvieringe.

Australian Department of Education and Training (2003a) *Quality Teaching in NSW Public Schools: An Annotated Bibliography*. Sydney: Department of Education and Training.

Australian Department of Education and Training. (2003b) *Quality Teaching in NSW Public Schools: Besprekingsreferaat*. Sydney: Department of Education and Training.

Babbie, E. en Mouton, J. (2001) *The Practice of Social Research*. Oxford: Oxford University Press.

Balderstone, D. (2000) Teaching Styles and Strategies, in A. Kent (red.). *Reflective Practice in Geography Teaching*. Londen: Paul Chapman.

Ball, S.J. (2003) 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Educational Policy*, 18(2):215-228.

Ballantyne, R.R. (1987) *Change in Secondary School Geography Education: Teacher Attitudes and Practice. Research Report No 60*. Kaapstad Universiteit: Departement van Omgewings- en Geografiese Wetenskap.

Banta, T.W. en Medewerkers. (2002) *Building a Scholarship of Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barnard, W.S. (2001) *Conceptions of Geography*. Stellenbosch: Sentrum vir Geografiese Analise.

Beavon, K.S.O. en Rogerson, C.M. (1981) 'Trekking on: Recent trends in human geography in Southern Africa'. *Progress in Human Geography*, 5: 159-189.

Beets, P. en Le Grange, L. (2005) 'Africanising' assessment practices: Does the notion of ubuntu hold any promise?' *South African Journal for Higher Education*, Spesiale Uitgawe, 15-25.

Beets, P. en Van Louw, T. (2005) Education Transformation, Assessment and *Ubuntu* in South Africa, in Y.Waghid (red.). *African(a) Philosophy of Education: Reconstructions and Deconstructions*. Stellenbosch Universiteit: Departement van Opvoedkundige Beleidstudies.

Beets, P.A.D. (2006) Die stemme van onderwysers oor deurlopende assessering. Referaat gelewer by die jaarlikse OVSA-kongres, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein, 18-20 Januarie 2006.

Beets, P.A.D. en Le Grange, L.L.G. (2005) 'Continuity and progression: The Achilles' heel of the National Curriculum Statement for Geography?' *South African Journal of Education*, 25(3):190-197.

Bell, B. (2005) *Learning in Science: The Waikato Research*. Londen: RoutledgeFalmer.

Berg, B.L. (2007) *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. Boston: Pearson/Allyn en Bacon.

Best, F. (1988) 'The metamorphoses of the term "pedagogy"'. *Prospects*, XVIII, 2:157-166.

Beukes, A. (1992) 'Moedertaalonderrig in 'n demokratiese Suid-Afrika'. *A Journal of Language Learning*, 8(1):42-49.

Black, P. en Wiliam, D. (1998) 'Assessment and classroom learning'. *Assessment in Education*, 5(1):7-74.

Black, P. en Wiliam, D. (2002) 'Assessment for learning: Beyond the black box'. [Intyds]. Beskikbaar by: <http://www.assessmentreform-group.org.uk/publications.html>. [2005, 23 November]

Black, P. en Wiliam, D. (2006) Assessment for Learning in the Classroom, in J. Gardner, J. (red.). *Assessment and Learning*. Thousand Oakes: Sage.

Bloom, B.S. (red.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Boaler, J. (2000) 'Exploring situated insights into research and learning'. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31:113-119.

Boaler, J. en Greeno, J. (2000) Identity, Agency and Knowing in Mathematical Worlds, in J. Boaler (red.). *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*. Westport: Ablex Publishing.

Bogdan, R.C. en Biklen, S.K. (2007) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Pearson/Allyn en Bacon.

Botha, B.P. (1948) *Die Aardrykskunde-onderwys en die Meting van Aardrykskundige Bekwaamheid en Kennis*. Gepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.

Botha, L., Fourie, N. en Geysers, H. (2005) 'Teaching, learning and assessment in large classes – A reality of educational change?' *Education As Change*, 9(1):60-79.

Boud, D. (2007) Reframing Assessment as if Learning were Important, in D. Boud en N.Falchikov (reds.). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Londen: Routledge Taylor & Francis Group.

Boud, D. en Hawke, G. (s.a.) 'Changing Pedagogy: Vocational Learning and Assessment'. OVAL Navorsingswerkreferaat 03-17, OVAL Research: The Australian Centre for Organisational, Vocational and Adult Learning. <http://www.oval.uts.edu.au/publications/2003wp0317boud.pdf> [2007, 28 Maart].

Bracey, G. (1987) 'Measurement-driven instruction: Catchy phrase, dangerous practice'. *Phi Delta Kappan*, 68:683-686.

Broadfoot, P.M. (2000) Preface, in A. Filer (red.). *Assessment: Social Practice and Social Product*. Londen: RoutledgeFalmer.

Brooks, V. (2002) *Assessment in Secondary Schools: The New Teacher's Guide to Monitoring, Assessment, Recording and Accountability*. Buckingham: Open University Press.

Bruner, J. (1968) *Towards a Theory of Instruction*. New York: W.W. Norton.

Burger, Die, 18 Januarie 2007.

Burger, Die, 21 Mei 2007.

Burgoyne, M. (2006) The role of ICT in the South African high school context 2006. Referaat gelewer by die Equity and Technology Spring Workshop in Lunenburg, Kanada, Junie 2006.

Cambourne, B. (1998) *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*. New York: Ashton Scholastic.

Cantrell, D. (1993) Alternative Paradigms in Environmental Education: The Interpretive Perspective, in R. Mrazek (red.). *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Ohio: NAAEE.

Carless, D. (2007) 'Learning-orientated assessment: Conceptual base and practical implications'. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1):57-66.

Carlile, O. en Jordan, A. (2005) It Works in Practice but will it work in Theory? The Theoretical Underpinnings of Pedagogy, in G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (reds.). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE. <http://www.aishe.org/readings/2005-1> [2006, 08 April].

Carr, W. en Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical*. Londen: Falmer.

Charon, J.M. (2001) *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Chisholm, L. (2000) *Report of Curriculum 2005 Review Committee*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Claxton, G. (2000) The Anatomy of Intuition, in T. Atkinson en G. Claxton (reds.). *The Intuitive Practitioner*. Buckingham: Oxford University Press.

Claxton, G. (2002) Education for the Learning Age: A Sociocultural Approach to Learning to Learn, in G. Wells en G. Claxton (reds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Cohen, R., Boud, D. en Sampson, J. (2001) 'Dealing with problems encountered in assessment of peer learning'. In: N. Falchikov, *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Londen: RoutledgeFalmer.

Combrinck, M. (2003) 'An international comparative perspective on outcomes-based assessment: Implications for South Africa'. *Perspectives in Education*, 21(1):51-66.

Commission on Geographical Education, (1992) *International Charter on Geographical Education*. s.l.: International Geographical Union.

Connole, H. (1993) The research enterprise, in H. Connole, B. Smith, en R. Wiseman. *Issues and Methods in Research: Study Guide*. Underdale: Afstandonderrigsentrum, Universiteit van Suid-Australië.

Cornbleth, C. (1991) *Curriculum in Context*. Londen: Falmer.

Cowie, B. (1997) Formative assessment and science classrooms, in B. Bell en R. Baker (reds.). *Developing the Science Curriculum in Aotearoa New Zealand*. Auckland: Longman Addison Wesley.

Cowie, B. (2005a) 'Pupil commentary on assessment for learning'. *The Curriculum Journal*, 16(2):137-151.

Cowie, B. (2005b) 'Student commentary on classroom assessment in science: A sociocultural interpretation'. *International Journal of Science Education*, 27(2):199-214.

Crouse, P. (1998) *Stellenbosch: University town on the Banks of the Eerste River*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Crush, J. (1993) 'The discomforts of distance: Post-colonialism and South African geography'. *South African Geographical Journal*, 75:60-68.

Daniels, H. (2001) *Vygotsky and Pedagogy*. Londen: RoutledgeFalmer.

Dann, R. (2002) *Promoting Assessment as Learning: Improving the Learning Process*. Londen: RoutledgeFalmer.

Darling-Hammond, L. (1990) 'Instructional policy into practice: The power the bottom over the top'. *Educational Policy Evaluation and Analysis*, 12(3):233-241.

Daugherty, R. en Ecclestone, K. (2006) Constructing Assessment for Learning in the UK Policy Environment, in J. Gardner (2006). *Assessment and Learning*. Londen: Sage.

De Vos, A.S. (red.), Strydom, H., Fouché, C.B. en Delpont, C.S.L. (2002) *Research at Grass Roots: For the Social Sciences and Human Service Professions*. Pretoria: Van Schaik.

'Deep and surface approaches to Learning' [Intyds]. Beskikbaar
<http://www.engsc.ac.uk/er/theory/learning.asp> [2007, 28 Mei].

Denscombe, M. (2003) *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Maidenhead: Open University Press.

Departement Bewaringsekologie, Universiteit Stellenbosch. (2007). Beskikbaar by (<http://academic.sun.ac.za/consecol/html>). [2007, 19 Junie].

Departement van Nasionale Onderwys. (1981) *Voorgestelde Wysigings van die Kernsillabusse vir Aardrykskunde – Standerds 5-10*. s.l.: Departement van Nasionale Onderwys

Departement van Onderwys. (1996a) *A Resume of Instructional Programmes in Public Schools, Report 550 (97/06)*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (1996b) *Curriculum Framework for General and Further Education and Training*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2003a) *Overview: National Curriculum Statement Grades 10-12 (General)*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2003b) *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General): Geography*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2003c) *Qualifications and Assessment Policy Framework Grades 10-12 (General)*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2005) *Nasionale Assesseringsriglyne vir die Senior Sertifikaat-eksamen: Geografie*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2006) *Subject Assessment Guidelines: Geography – January 2007*. Pretoria: Departement van Onderwys.

DfES. (2004) *Key Stage 3 National Strategy: Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in Secondary Schools, (Unit 12: Assessment for Learning)*. Engeland: Departement vir Onderwys en Vaardighede.

dictionary.com [2007, 22 Mei].

Earl, L. (2004) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks: Cornwin Press.

Elliot, J. (1991) 'Action research and the national curriculum: The art of creative conformity'. *CARN Bulletin*, 10A:38-50.

Elwood, J. (2006) Views of assessment, learning and mind: exploring the links and the implications for emerging trends and perspectives in assessment. Referaat gelewer by die 32ste Jaarlikse Konferensie van die Internasionale Assosiasie vir Opvoedkundige Assessering, Singapoer, 21-26 Mei 2006.

Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2001) 'Expansive learning at work: Towards an activity theoretical reconceptualisation'. *Journal of Education and Work*. 14(1):133-156.

Enslin, P. (1990) Science and Doctrine: Theoretical Discourse in South African Teacher Education, in M. Nkomo (red.). *Pedagogy of Domination: Toward a Democratic Education in South Africa*. Trenton: Africa World Press.

Fairhurst, U.J., Davies, R.J., Fox, R.C., Ramutsindela, M.R., Goldschagg, P., Bob, U. en Khosa, M.M. (2003) *Geography: The State of the Discipline in South Africa: A Survey, 2000/2001*. Universiteit van Pretoria: Vereniging vir Suid-Afrikaanse Geograwe.

Flick, U. (1998) *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oakes, CA: Sage.

Flowerdew, R. en Martin, D. (reds.) (2005) *Methods in Human Geography: A Guide for Students doing a Research Project*. Harlow: Pearson.

Fontana, D. en Fernandes, M. (1994) 'Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portugese primary school pupils'. *British Journal of Educational Psychology*, 64:407-417.

Fottland, H. en Matre, S. (2005) 'Assessment from a sociocultural perspective: Narratives from a first grade classroom'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5):503-521.

Freiberg, J.H. en Driscoll, A. 1996. *Universal Teaching Strategies*. London: Allyn & Bacon.

Fullan, M. (1998) 'Education reform'. *Education Canada*, 36(3):4-7.

Gardner, J. (2006) *Assessment and Learning*. Londen: Sage.

Gay, L.R., Mills, G.E. en Airasian, P. (2006) *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

Geyser, H. 2000. OBE. A Critical Perspective, in T. Mda en M.S. Mothata (reds.). *Critical Issues in South African Education – After 1994*. Kenwyn: Juta.

Gibbs, G. (2006) How Assessment Frames Student Learning, in C. Bryan en K. Clegg (reds.). *Innovative Assessment in Higher Education*. Londen: Routledge.

Gibbs, G. en Simpson, C. (2002) 'Does your assessment support your students' learning?' [Intyds]. Beskikbaar:
http://www.brookes.ac.uk/services/ocsd/1_ocslid/lunchtime_gibbs.html, [2006, 5 Februarie].

Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method*. Londen: Hutchinson.

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Politey Press.

Gipps, C.V. (1994) *Beyond Testing*. Londen: Falmer.

Gipps, C.V. (1999) 'Socio-cultural aspects of assessment'. *Review of Research in Education*, 24:355-392.

Gipps, C.V. (2002) *Socio-Cultural Perspectives on Assessment*, in G. Wells, en G. Claxton (reds.). *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell.

Gipps, C.V., Brown, M., McCallum, B. en McAlister, S. (1995) *Intuition or Evidence*. Buckingham: Oxford University Press.

Giroux, H.A. (1988) *Teachers As Intellectuals: Toward A Critical Pedagogy Of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

Glaser, B.G. en Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Glasner, R. en Silver, E. (1994) 'Assessment, testing and instruction: Retrospect and prospect'. *Review of Research in Education*, 20:393-421.

Gough, N. (1999) Boekresensie. 'David W. Jardine (1998), To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination'. *Canadian Journal of Environmental Education*, (4):262-265.

Graves, N.J. (1980) *Geographical Education in Secondary Schools*. Bristol: John Wright.

Grisay, A. en Mählck, L. (1991) *The Quality of Education in Developing Countries: A Review of Some Research Studies and Policy Documents*. Paris: Internationale Instituut vir Opvoedkundige Beplanning.

Guba, E.G. (1981) 'Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries'. *Educational Communication and Technology Journal*, 29:75-91.

Hallam, S. en Ireson, J. (1999) *Pedagogy in the Secondary School*, in P. Mortimore, (red.). (1999). *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. Londen: Paul Chapman.

Hammond, B. (1992) 'Quality learning: Developing a more informed vision'. <http://www.leading-learning.co.za/quality-learning/quality-learning-nzpf.html> [2007, 28 Mei].

Harlen, W. (1998) Classroom assessment: a dimension of purposes and procedures. Referaat gelewer as hoofrede by die jaarlikse konferensie van die New Zealand Association of Educational Research, Dunedin, Desember.

Harlen, W. (2006) On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes, in J. Gardner (red.). *Assessment and Learning*. Londen: Sage.

Hattie, J.A. (1987) 'Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analysis'. *International Journal of Educational Research*, 11:187-212.

Hayes, D., Mills, M., Christie, P. en Lingard, B. (2006) *Teaching and Schooling Making a Difference: Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Henning, E., Van Rensburg, W. en Smit, B. (2004) *Finding Your Way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik.

Heron, J. (1981) Assessment Revisited, in D. Boud (red.). *Developing Student Autonomy in Learning*. Londen: Kogan Page.

Holsti, O.R. (1968) Content Analysis, in G. Lindzey en E. Aaronson (reds.). *The Handbook of Social Psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hounsell, D. (2007) Towards More Sustainable Feedback to Students, in D. Boud en N. Falchikov (reds.). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Londen: Routledge Taylor Francis Group.

Howie, S. (2007) Consolidation of Assessment Knowledge: Assessment for learning. Hoofrede gelewer by 'n assesseringskonferensie van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement in Paarl op 17 Maart 2007.

<http://academic.sun.ac.za/consecol/Skool2.html> [2007, 19 Junie].

<http://capegateway.gov.za/eng/pubs/news/2004sep/84777> [2007, 19 Junie].

<http://gman51.pledgepage.org> [2007, 09 Junie].

<http://www.brynmawr.edu/mspgp/2005ws/wiliam.pdf> [2007, 24 Maart].

<http://www.engsc.ac.uk/er/theory/learning.asp> [2007, 9 Augustus].

http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Assessment_Review.pdf, [2007, 19 Februarie].

<http://www.kaymasonfoundation.org/schools.htm> [2007, 19 Junie].

James, M. (2006) Assessment, Teaching and Theories of Learning, in J. Gardner (red.). *Assessment and Learning*. Londen: Sage.

Jansen, J. (2000) Policy Learning: Lesson Learned (And Not Learned) from the OBE Experience, in N. Bak (red.). *Making OBE Work?* Konferensieverrigtinge, 13-15 Desember 1999, Kaapse Administrasie Akademie te Kromme Rhee, Stellenbosch (Wes-Kaapse Onderwysdepartement).

Joffe, L.S. (1993) Assessment options: broadening the range, in N. Taylor (red.). *Inventing Knowledge: Contents in Curriculum Construction*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. en Smith, B. (2004) *Enhancing Student Learning through Effective Formative Feedback*. York: The Higher Education Academy (Generic Centre).

Kelchtermans, G., Vandenberghe, R. en Schratz, M. (1994) 'The development of qualitative research: efforts and experiences from continental Europe'. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 73:239-255.

Kellaghan, T. en Greaney, V. (2004) *Assessing Student Learning in Africa*. Washington, D.C.: The World Bank.

Khanjee, A. (2000) Boekresensie. 'Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom'. *Assessment in Education*, 7(1):160-164.

Killen, R. (2005) *Programming and Assessment for Quality Teaching and Learning*. Southbank: Thomson.

Knight, P.T. en Yorke, M. (2003) *Assessment, Learning and Employability*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Kobayashi, A. en Peake, L. (2000) 'Racism out of place: Thoughts on whiteness and an antiracist Geography in the new millenium'. *Annals of the Association of American Geographers*, 90(2):392-403.

Krauss, S.E. (2005) 'Research Paradigms and Meaning Making: A Primer'. *The Qualitative Report*. 10(4): 758-9. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR10-4/krauss.pdf>

Kriel, L.P. (1992/1993) 'Die posisie van Aardrykskunde in 'n kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika'. *Die Suid-Afrikaanse Geograaf*. 20(1/2):142-147.

Lambert, D. (1996) Assessing pupil attainment, in A. Kent, D. Lambert, M. Nash en F. Slater (reds.). *Geography in Education: Viewpoints on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lambert, D. (1997) Principles of pupil assessment, in D. Tilbury en M. Williams. *Teaching and Learning Geography*. Londen: Routledge.

Lambert, D. en Balderstone, D. (2002) *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. Londen: RoutledgeFalmer.

Lave, J. en Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Le Grange, L.L. (2001) Pedagogical practices in a higher education context: case studies in environmental and science education. Ongepubliseerde PhD-verhandeling, Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Le Grange, L.L. (2006) 'Quality assurance in South Africa: A reply to John Mammen'. *South African Journal of Higher Education*, 20(6):903-909.

Leach, J. en Scott, P. (1999) Teaching and learning science: linking individual and sociocultural perspectives. Referaat gelewer by die European Association for Research in Learning and Instruction, Göteborg, Swede.

Ledger, R.H. (1978) The "new" geography in South African high school teaching. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Kaapstad: Universiteit Kaapstad.

Levy, B.H. (1984) Geography teaching in South African schools for whites c1800-1980. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Johannesburg: Universiteit van Witwatersrand.

Lincoln, Y.S. en Guba, E.G. (1985) Naturalistic inquiry in N.K. Denzin en Y.S.

Lincoln (reds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Matters, G. (2001) The relationship between assessment and curriculum in improving teaching and learning. Referaat gelewer by die nasionale ACACA-kongres, Sydney, Julie 2001.

McMillan, J.H. en Schumacher, S. (2006) *Research in education: evidence-based enquiry*. Boston: Pearson en Allyn en Bacon.

Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. en Medewerkers (2002) *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Joosey-Bass.

Miles, M.B. en Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.

Millet, A. (1999) 'Why do we need to raise our game?'. *The Independent*, 11 Februarie 1999.

Mokotso, B. (1999) Obstacles to initiating, an action research study at a former Departement of Education and Training (DET) School: The case of School 2. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Mortimore, P. (red.) (1999) *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. Londen: Paul Chapman.

Mosidi, S.M. (1997) Curriculum Confusion? Environmental Education or Geographical Education. A Look at the South African Outcomes-Based Curriculum Development, in M.J. Smit (red.). *Geography Education in Multicultural Societies*. Stellenbosch: Universiteitsdrukkery.

Mothata, S., Van Niekerk, L. en Mays, T. (2003) 'Learner assessment in practice: Lessons from the NPDE'. *Perspectives in Education*, 21(1):81-99.

Mouton, J. (2003) *How to Succeed in your Master's & Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik.

Murphy, R. en Torrance, H. (1988) *The Changing Face of Educational Assessment*. Milton Keynes: Open University Press.

National Business Initiative (NBI) (2005) Situational Analysis Report: School 2.

Neethling, A.D. (1999) Kurrikulumverryking in Aardrykskunde-onderrig op Sekondêre Skoolvlak. Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Nel, E. (1998) 'The state of Geography in higher education (Editorial II)'. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(1):7-9.

Neuman, W.L. (2000) *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn en Bacon.

Newman, D., Griffen, P. en Cole, M. (1989) *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Newmann, F.M., Marks, H.M. en Gamoran, A. (1996) 'Authentic pedagogy and student performance'. *American Journal of Education*, 104 (Augustus):280-312.

Nicol, D. en McFarlane-Dick, D. (2004) SENLEF project. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.heacademy.ac.uk> [2006, 14 Junie]

Nicolau, M.D. en Davis, N.C. (2002) 'Restructuring South African Geography'. *South African Geographical Journal*. 84(1):12-20.

Nightingale, P. en O'Neil, M. (1994) *Achieving Auality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

NOKK (Nasionale Onderwyskoördineringskomitee). (1992) *Curriculum*. Report of the NEPI Curriculum Research Group. Kaapstad: Oxford University Press.

Nuthall, G. (1997) Understanding student thinking and learning in the classroom, in B. Biddle, T. Good en I. Goodson (reds.). *The International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

O'Brien, T. en Guiney, D. (2001) *Differentiation in Teaching and Learning: Principles and Practice*. New York: Continuum.

O'Donoghue, T. (2007) *Planning Your Qualitative Research Project: An Introduction to Interpretivist Research in Education*. Londen: Routledge.

Oakley, A. (2004) Interviewing Women, in C. Seale (red.). *Social Research Methods: A Reader*. Londen: Routledge Taylor Francis Group.

Onderwysgaset, 3 November 1944.

Onwu, G. en Stoffels, N. (2005) 'Instructional functions in large, under-resourced science classes: Perspectives of South African teachers'. *Perspectives in Education*, 23(3):79-91.

Parkinson, J. (2004) *Improving Secondary Science Teaching*. Londen: RoutledgeFalmer.

Patton, M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Londen: Sage.

Patton, M.Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Penderis, S.P. en Van der Merwe, I.J. (1994) 'Kayamandi hostels, Stellenbosch: Place, people and policies'. *South African Geographical Journal*, 76(1):33-38.

Perrenoud, P. (1998) 'From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field'. *Assessment in Education*, 5(1):85-102.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (reds.) (1995) *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.

Popham, J. (1987) 'The merits of measure-driven instruction'. *Phi Delta Kappan*, 68:679-82.

Powell, R., Single, H. en Lloyd, K. (1996) 'Focus groups in mental health research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires'. *International Journal of Social Psychology*, 42:193-206.

Price, M., O'Donovan, B. en Rust, C. (2007) 'Putting a social-constructivist assessment process model into practice: building the feedback loop into the assessment process through peer review'. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(2):143-52.

Pryor, J. en Crossouard, B. (2005) A Sociocultural Theorisation of Formative Assessment. Referaat voorberei vir die Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Konferensie, Universiteit van Manchester, 8-9 September 2005.

Pryor, J. en Lubisi, C. (2002) 'Reconceptualising educational assessment in South Africa – testing times for teachers'. *International Journal of Educational Development*, 22:673-86.

Ramaprasad, A (1983) 'On the definition of feedback'. *Behavioural Science*, 28:4-13.

Rambuda, A.M. en Fraser, W.J. (2004) 'Perceptions of teachers of the application of science process skills in the teaching of Geography in secondary schools in the Free State province'. *South African Journal of Education*, 24(1):10-17.

Ramose, M.B. (2002) African Renaissance: A Northbound Gaze, in P.H. Coetzee en A.P.J. Roux (reds.). *Philosophy from Africa: A Text with Readings*. Kaapstad: Oxford University Press.

Ramutsindela, M.F. (2002) 'The philosophy of progress and South African geography'. *The South African Geographical Journal*, 84(1):4–11.

Rawling, E. (2000) National Curriculum Geography: New Opportunities for Curriculum Development? in A. Kent (red.). *Reflective Practice in Geography Teaching*. Londen: Paul Chapman Publishing.

Reddy, C. (2004) Assessment Principles and Approaches, in J.G. Maree en W.J. Fraser (reds.). *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heinemann.

Resnick, L. en Resnick, D. (1992) Assessing the Thinking Curriculum, in B. Gilford en M. O'Connor (reds.). *Future Assessments: Changing Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, MA: Kluwer.

Ridgeway, J., McCusker, S. en Pead, D. (2004) *Literature Review of E-assessment*. Report 10. Futurelab Series.

Robson, C. (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rowntree, D. (1987) *Assessing Students: How Shall We Know Them?* Londen: Kogan Page.

Ruane, J.M. (2005) *Essentials of Research Methods: A Guide to Social Science Research*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rushton, A. (2005) 'Formative assessment: A key to deep learning?' *Medical Teacher*, 27(6):509-513.

Ryan, R. en Lynch, M. (2006) Motivation and Classroom Management, in R. Curren (red.). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sadler, D.R. (1989) 'Formative assessment and the design of instructional systems'. *Instructional Science*, 18(1):119-144.

Sadler, D.R. (1998) 'Formative assessment: Revisiting the territory'. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1):77-85.

Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation, in R. Tyler, R. Gagne en Scriven, M. (1967) *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation, Chicargo: Rand McNally.

Sedibe, K. (1998) 'Dismantling apartheid education: An overview of change'. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):269-281.

Senior Sertifikaat-konsepsillabus vir Aardrykskunde Standerds 8 tot 10 (1971).

Shepard, L.A. (1991) 'Will national tests improve student learning?' *Phi Delta Kappan*, 71:232-238.

Shepard, L.A. (2000) 'The role of assessment in a learning culture'. *Educational Researcher*, 29(7):4-14.

Siebörger, R. & Macintosh, H. (1998) *Transforming Assessment: A Guide for South African Teachers*. Kenwyn: Juta.

Simon, M. (1982) *Understanding Human Action*. Albany, NY: State University of New York Press.

Suid-Afrika. (1996) Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet nr. 108 van 1996. *Staatskoerant*, 343 (115466) 11 Oktober 1996.

Smart, B. (1976) *Sociology, Phenomenology, and Marxian Analysis: A Critical Discussion of the Theory and Practice of a Science of Society*. Boston: Routledge en Kegan Paul.

Smit, T. (1994) School Geography in the New South Africa: Challenges and Responses, in L. Hurry (red.). *A Case for Geography in the New South Africa*. Pietermaritzburg: Die Geografie Kurrikuluminitiatief in Suid-Afrika.

Smith, J.K. (1992) 'Interpretive inquiry: A practical and moral activity'. *Theory Into Practice*, XXXI(2), Lente 1992.

Sokopo, Z.N. (2004) The interactional effects of different assessment policies on the assessment practices of Grade 9 teachers. Ongepubliseerde PhD-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Spady, W. (1994) *Outcomes-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Adinistrators.

Stellenbosch Munisipaliteit (2005) *Social Survey 2005: Stellenbosch Municipality (WC 24)*, Stellenbosch: Stellenbosch Munisipaliteit.

Stiggins, R.J. (1992) 'High quality classroom assessment: What does it really mean?' NCME Instructional Topics in Educational Measurement Series, Module 12, Summer 1992. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.ncme.org/pubs/items.ace> [2006, 27 September]

Stiggins, R.J. (2002) 'Assessment crisis: The absence of assessment *for* learning'. *Phi Delta Kappan*. 83(10):758-765.

Stiggins, R.J. (2005) 'From formative assessment to assessment *for* learning: A path to success in standards-based schools'. *Phi Delta Kappan*, 87(4):324-328.

Suid-Afrika, *Bevolkingsregistrasiewet*, Wet 30 van 1950. Pretoria: Staatsdrukker

Suid-Afrika, *Staatskoerant*, 12 April 1973.

Suid-Afrika, *Staatskoerant*, 3 November 1955.

Suid-Afrika, *Staatskoerant*, 3 November 1966.

Tanner, D. en Tanner, L. (1990) *History of the School Curriculum*. New York: Macmillan.

Tanner, H. en Jones, S. (2003) *Marking and Assessment*. Londen: Continuum.

Taras, M. (2005) 'Assessment – summative and formative – some theoretical reflections'. *British Journal of Educational Studies*, 53(4):466-78.

Taras, M. (2006) Assessing assessment: Sectarian divisions. Referaat gelewer by die Beyond Boundaries SRHE Jaarlikse Konferensie, 12-14 Desember 2006 in Brighton.

Taylor, P., Fraser, B. en Fisher, D. (1997) Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments, in G. Wells en G. Claxton (reds.). *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell.

Tesch, R. (1990) *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Londen: Falmer.

Thomas, P.R. (1970) 'Education and the new Geography'. *Geography*, 55:274-280.

Tilbury, D. en Williams, M. (1997) *Teaching and Learning Geography*. Londen: Routledge.

Todd, A. en Mason, M. (2005) 'Enhancing learning in South African schools: Strategies beyond outcomes-based education'. *International Journal of Educational Development*, 25:221-235.

Topping, K.J. (1998) 'Peer assessment between students in college and university'. *Review of Educational Research*, 68(3):249-76.

Torrance, H. en Pryor, J. (1998) *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. Buckingham: Oxford University Press.

Torrance, H. en Pryor, J. (2004) Investigating formative classroom assessment, in L. Poulson en M. Wallace (reds.). *Teaching & Learning*. Londen: Sage.

Transvaal (1942) *Voorgestelde Leerplan vir Aardrykskunde*. Pretoria: Staatsdrukker.

Tunstall, P. en Gipps, C. (1996a) 'How does your teacher help you make your work better? Children's understanding of formative assessment', *The Curriculum Journal*, 7(2):185-203.

Tunstall, P. en Gipps, C. (1996b) 'Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology'. *British Educational Research Journal*, 22(4):389-404.

UNESCO (Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie) (1990) *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. New York: UNESCO.

Van der Merwe, A.J. (s.a.) Geography in the South African curriculum in relation to developments in the teaching of the subject overseas. *Appendices Volume 1*.

Van der Merwe, I.A.C. (1960) Die Kaapse Onderwysdepartement se leerplan vir Sosiale Studie in die perspektief. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Van der Merwe, I.J. (1996) 'From apartheid to integration: A role for the society of South African geographers'. *South African Geographical Journal*, 78(1):55-58.

Van Veen, K. (2003) *Teachers' Emotions in a Context of Reforms*, Gepubliseerde doktrale proefskrif, Katolieke Universiteit van Nijmegen, Nederland.

Vandeyar, S. en Killen, R. (2003) 'Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold?'. *Perspectives in Education*, 21(1):119-134.

Vandeyar, S. en Killen, R. (2007) 'Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa'. *South African Journal of Education*. 27(1):101-115.

Vermeulen, T. en Vermeulen, W. (2003) 'Taalbeleid verg ernstige besinning', *Die Burger*, 25 Februarie:13.

Voorgestelde wysigings van die kernsillabusse vir Aardrykskunde –Sts. 5-10, 1981.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Walford, R. (1997) The Great Debate and 1988, in D. Tilbury en M. Williams. *Teaching and Learning Geography*. Londen: Routledge.

Watkins, C. en Mortimore, P. (1999) Pedagogy: What Do We Know? in P. Mortimore (red.). *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. Londen: Paul Chapman.

Waugh, D. (2000) *Geography: An Integrated Approach*. Walton-on-Thames: Nelson.

Wells, G. en Claxton, G. (2002) *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell.

Wertsch, J. (1991) *Voices of the Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (1996) *Aardrykskunde Sillabus: Senior Sekondêre Fase – Standerds 8 tot 10 Hoërgraad en Standaardgraad*. Kaapstad: Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement. (2003) *Aardrykskunde: Senior Sertifikaat Deurlopende Assessering Riglyndokument*. Kaapstad: Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

Wesso, H. en Parnell, S. (1992) Geography Education in South Africa: Colonial Roots and Prospects for Change, in C. Rogerson en G. McCarthy (reds.). *Geography in a Changing South Africa: Progress and Prospects*. Kaapstad: Oxford University Press.

Wiliam, D. (2005) Integrating assessment with instruction. Referaat gelewer by die MSPGP Hoëronderwys-Pedagogie-slypskool by Haverford Kollege, Haverford, PA.

Woods, P. (1983) *Sociology and the School*, Londen: Routledge en Kegan Paul.

Yorke, M. (2004) [Intyds] *Formative assessment and student success*. Beskikbaar: <http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/events/20040604/Yorkepaperrevised.pdf>, [2007, 24 Maart]

Young, E. (2005) *Assessment for Learning: Embedding and Extending*, AifL: Assessment is for Learning.

Young, M. (2000) Educational Reform in South Africa (1990-2000): An International Perspective, in A. Kraak en M. Young (reds.). *Education in Retrospect: Policy and Implementation Since 1990*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Young, M.F.D. (1998). *The Curriculum of the Future*. Londen: Falmer.

Ander dataleweringsstrategieë:

a) Fokusgroepbesprekings:

- FG1-7/11: Leerders van Assesseringspraktyk 1
- FG2-26/10: Leerders van Assesseringspraktyk 2
- FG3-31/10: Leerders van Assesseringspraktyk 3
- FG4-1/11: Leerders van Assesseringspraktyk 4

b) Semi-gestruktureerde onderhoude

- ON1-9/5: Geografie-onderwyser by Assesseringspraktyk 1
- ON2-10/5: Geografie-onderwyser by Assesseringspraktyk 2
- ON3-11/5: Geografie-onderwyser by Assesseringspraktyk 3
- ON4-4/5: Geografie-onderwyser by Assesseringspraktyk 4
- SB1-26/6: Senior bestuurspanlid van skool by Assesseringspraktyk 1
- SB2-27/6: Senior bestuurspanlid van skool by Assesseringspraktyk 2
- SB3-2/7: Senior bestuurspanlid van skool by Assesseringspraktyk 3
- BL3-5/7: Skool beheerliggaamlid van skool by Assesseringspraktyk 4

c) Klasobservasiesessies

- VN1-7-14/3: Veldnotas tydens klasobservasie by Assesseringspraktyk 1.
[Observasiesessies op 07/03/2006; 08/03/2006; 09/03/2006;
10/03/2006; 14/03/2006]
- VN2-7-14/3: Veldnotas tydens klasobservasie by Assesseringspraktyk 2.
[Observasiesessies op 07/03/2006; 08/03/2006; 09/03/2006;
14/03/2006]
- VN3-14-24/3: Veldnotas tydens klasobservasie by Assesseringspraktyk 3.
[Observasiesessies op 14/03/2006; 15/03/2006; 16/03/2006;
22/03/2006; 23/03/2006; 24/03/2006]

VN4-14-23/3: Veldnotas tydens klasobservasie by Assesseringspraktyk 4.
[Observasiesessies op 14/03/2006; 15/03/2006; 16/03/2006;
22/03/2006; 23/03/2006]

BYLAAG 1

Appendix A3

SENIOR CERTIFICATE: GEOGRAPHY

The following is the syllabus in Geography for the Senior Certificate Examination in December 1946:—

The syllabus consists of four sections. At the examination four questions, of which two must be answered, will be set on Sections 1 and 2 combined, and eight questions, of which four must be answered, will be set on Sections 3 and 4 combined.

Pupils should be trained in the habit of making the fullest use of a good school atlas, and should be made aware of the distortion and errors inherent in map projections commonly used in atlases.

SECTION 1: PRACTICAL GEOGRAPHY.

- (i) The use of meteorological instruments: mercurial and aneroid barometers, rain-gauge, maximum and minimum thermometer, wet and dry bulb thermometer; determination of humidity of air by means of hygrometrical tables; the keeping of meteorological records, including records of wind direction.
- (ii) The construction of climatic graphs; the interpretation of climatic graphs and maps.
- (iii) Graphical representation of given data, e.g. products, population, trade, etc.
- (iv) Representation of relief; reading of large-scale relief maps and drawing of sections from such maps; drawing contour maps from given data.

SECTION 2: GENERAL GEOGRAPHY.

- (i) Elementary climatology:

Temperature: its relation to insolation and terrestrial radiation; causes of diurnal and seasonal variations; effect of the distribution of continents and oceans upon actual temperature distributions; relation of mean temperature distributions to barometric pressure distributions at the equinoxes and solstices.

Circulation of the atmosphere: relation of wind to pressure gradient and to the deflective force of the earth's rotation; convectional circulation in low latitudes; cyclonic circulation of middle latitudes; seasonal changes in the distribution of pressure and wind systems.

Precipitation: causes of rain, snow and hail; cyclonic, convectional, and relief precipitation; regional and seasonal distribution of precipitation explained in terms of moist air supply and conditions causing condensation and precipitation.

Climatic regions of the world: climate and general weather conditions characteristic of each season.

- (ii) Elementary plant geography: world distribution of vegetation types and chief crops considered in terms of their climatic requirements and adaptations, and their relationship to the major climatic regions.
- (iii) Oceanic circulation: the chief ocean currents and their relation to prevailing winds and configuration of coasts; elementary facts regarding tides. Relation of winds and currents to the 15th and 16th century voyages of discovery.
- (iv) Elementary geomorphology: rock types and their origins (igneous, sedimentary, metamorphic rocks); earth movements; simple geological structures (folds, faults, igneous intrusions and extrusions). World distribution of young folded mountains and occurrence of earthquakes, older fold systems, and ancient shields considered in a broad survey of (i) the relief of the continents and (ii) the distribution of coal and petroleum.

Weathering; transportation and deposition of weathered material by running water, glaciers and wind; chief types of land forms due to denudation and deposition; denudation and deposition, considered in relation to their economic importance.

SECTION 3: REGIONAL GEOGRAPHY.

This will comprise a study, in more detail than for the Junior Certificate, of the major natural and economic regions of the world as a background to the political units associated with these regions. It is left to the teacher to choose either natural regions or political units as the basis of treatment, but, whichever basis is adopted, the relation between the two points of view should be stressed. No country should be treated without reference to the natural regions that form part of its territory. No study of natural regions is complete without due regard to the political frontiers that cut across them and for the way in which parts of the different natural regions combine to form the territories of individual states.

Whichever treatment is followed, the world will be covered in outline, but emphasis should be laid on the study of the following countries: the British Isles, France, Holland, Belgium, Germany, Sweden, Italy, U.S.S.R., U.S.A., Canada, Argentina, Brazil, Chile, India, China, Japan, the East Indies, Malaya, Australia, New Zealand, Egypt, Southern Africa. In each of these countries attention will be given to position, climate, relief, natural vegetation, products, principal towns, industries, transport. In each country those natural regions that are economically the most important will receive special attention. Candidates will be expected to show a more detailed knowledge of Southern Africa, as outlined below:

SOUTHERN AFRICA (South of the Kunene and Zambesi Rivers):

Structure in relation to (a) relief; (b) occurrence and distribution of the leading mineral products. Climate and its effect upon the distribution of (a) natural vegetation; (b) water resources; (c) types of farming, chief crops and kinds of stock.

Geographical conditions affecting the development of (a) the mining industry, (b) the railway system, (c) manufacturing industries. Distribution of European, Native and other non-European population; the chief towns and ports, factors favouring and impeding their development; overseas trade.

NATURAL AND ECONOMIC REGIONS.

As different writers adopt different regional delimitations, the scheme given below or any similar logical well-founded scheme of major regional divisions may be followed. These are to be treated in terms of relief and climatic conditions and their relation to farming, forest industries, mining, fishing, and to modes of life and density and distribution of population, including position and importance of chief towns. Special attention is to be given to the regions *italicised*.

Equatorial Forest Lands:

Amazon and East Brazilian rain-forests. Central and West Africa. *East Indies and Malaya.*

Monsoon Lands of Asia:

Relief, climate, and their effect on the distribution of the chief crops in *India, China, and Japan.* Irrigation in India. Rice production and rice export trade of Burma, Thailand, and Indo-China. Silk production of China and Japan. Factory industries exemplified by textile manufactures of Bombay, Calcutta, Shanghai and Osaka. Overseas trade of India, China and Japan.

Tropical Grasslands and Tropical Highlands:

Orinoco Llanos and Interior Brazil. The Sudan, Angola, Northern and Southern Rhodesia. Tropical grasslands of Northern Australia. The East African Highlands. *The Sao Paulo Plateau of Brazil.*

Tropical Oases:

Egypt. Iraq. The lower Indus plain. Peruvian coastlands.

Lands of Summer Drought and Winter Rains:

The Mediterranean basin, with special attention to *Italy, California,* with special reference to production and marketing of fruit and vegetables. "Mediterranean" regions of *Australia, of Chile, and of the Cape Province.*

Humid Sub-tropical Lands:

South-Eastern United States of America. Eastern Australia. Natal and adjacent coastlands.

Mid-latitude Grasslands and Continental Interiors:

Interior Grasslands and Farmlands of North America: climatic conditions; agricultural and pastoral regions. Distribution of coalfields; localisation of industries (with special reference to the iron and steel industries); distribution of population. Positions and functions of Chicago, Buffalo and New York in inland and overseas commerce.

Grasslands of the Southern U.S.S.R. Pampas of Argentina and the Patagonian steppe. The Australian Grasslands. The South African Grasslands.

Mid-latitude Margins of the Pacific:

New Zealand. Tasmania. Farmlands of Southern Chile. British Columbia, Washington and Oregon.

Northern Forest Lands:

Eurasian coniferous forests: economic development in Sweden and Finland. North American coniferous forest lands; economic development of Eastern Canada and New England.

Agricultural and Industrial Lands of Europe:

Eastern Europe and southern Baltic lands; production of agricultural foodstuffs and forest products. Recent development and distribution of industries in the U.S.S.R.

Industrial Europe: industrial development and the localisation of industries in relation to supplies of raw materials, power, suitable labour, and to home and export markets for manufactures, as exemplified in the textile industries of Flanders, Yorkshire and Lancashire, in the metallurgical industries of South Wales, the North of England, the Ruhr and Belgium, and in the modern industrial development of Northern Italy. Intensive farming as a response to the needs of dense population.

Industrial Europe as the chief focus of world commerce; overland and overseas trade of the United Kingdom, Germany, France, Belgium and the Netherlands; their main sources of staple foodstuffs and the more important industrial raw materials—wheat, maize, meat, dairy produce, cane and beet sugar, cotton, wool, petroleum, rubber, timber and pulp products, vegetable oils and oil-seeds.

SECTION 4: COMMERCIAL GEOGRAPHY.

The main currents of world trade in staple foodstuffs and in important industrial raw materials (as listed under Industrial Europe) and in manufactured goods. The physical and economic conditions determining (a) the main routes—by sea, rail, and inland waterways—by which these commodities are transported, (b) the sites and development of the chief ports serving this commerce. The main airways of the world.

(Education Gazette, 3 Nov. 1944)

BYLAAG 2

Appendix A7

SENIOR SECONDARY COURSE

It is announced for general information that the requirements and syllabuses for the Senior Secondary Course published below have been finally approved and will come into force from 1st January 1956.

Only the most important requirements are published below. The other general requirements will be published at a later date.

The syllabus in Greek will be published as soon as it has been approved.

The first examination on these syllabuses will be held in November/December 1957.

GEOGRAPHY

Introduction

In the junior secondary course all pupils follow a three years' course in general science, and at least two years of either the composite or the integrated syllabuses in social studies. The teacher of geography in the senior course should be acquainted with the background of scientific principles and of historical and geographical knowledge which may be expected from the junior course. At the senior stage the nature and the scope of social studies change. Boys and girls are more mature in their intellectual powers; they are ready to embark upon the full study of geography, and can profit from a study which combines the austere discipline of a science with a rich humanistic appeal.

Aims

1. In the senior course the approach to the teaching of geography will be more scientific than it was in the primary or junior secondary courses. This approach gives a coherence

which was lacking in the less advanced stages where emphasis was laid more on description. In a study of the general principles of geography the danger must, however, be avoided of splitting the subject into "part-geographies" such as, for example, the geography of land forms, including physical history and portions of geology; the geography of climate, including much that is within the domain of meteorology. The various kinds of distribution (relief, climate, vegetation, population, etc.) are regarded as the data of the subject; geography is concerned with the interrelation of these distributions.

2. Geography is primarily one of the humanities; hence emphasis is still laid on the essentially human aspects of geography and a close affinity with modern history and elementary economics is implied. The syllabus attempts to provide the pupil with sufficient knowledge to enable him to consider social and economic problems with a grasp of the geographical factors involved. The pupil will be taught to understand the economic interdependence of communities, and the co-operation of effort by which the world's trade is carried on. Care will be taken to ensure that he has a complete grasp of the fact that economic progress and success depend mainly on two factors—man's physical environment and his response to that environment.

3. Finally, the geography taught during the senior course will enable the pupils to understand such geographical references as occur in their general reading. It will equip them to appreciate natural features of landscape, to read maps and to use intelligently globes, reference books and other geographical material. It should lead them to a sympathetic understanding of other peoples, and, generally, to a development of their interest in the world about them.

GENERAL REMARKS

1. Allocation of time for the syllabus

Five teaching periods per week over the two years of the course are allowed. With a school year estimated at 36 weeks, 360 periods, or 225 hours, are available for the teacher to cover the syllabus.

2. Some aids to the teaching

(a) A geography room:

The classroom is reasonably well suited for lessons. On the other hand there are occasions when a larger room equipped for the use of visual aids and for map

studies is necessary. A room with cabinets for specimens, cupboards and racks for maps, wallboards, and drawing-tables is regarded by geography teachers in the same way as the laboratory is by the science teacher. Whenever the organisation of the school permits it is recommended that all geography lessons be given in a room set aside for this purpose.

(b) The library:

It is desirable that each high school should have a considerable number of books of geographical relevance. These should include:

- (i) Standard reference books such as the Official Year Books of the Union of South Africa and Southern Rhodesia; the Union-Castle handbook for South and East Africa; the Statesman's Year Book; the reports on trade published by the Commonwealth Economic Committee;
- (ii) some advanced standard atlases;
- (iii) readable text-books for use by staff and interested senior pupils;
- (iv) books of travel, adventure or discovery, including biographies of explorers;
- (v) periodicals of geographical interest.

(c) Visual aids:

The sound projector, the strip-film, and the epidiascope each has its particular value for lesson illustration. Diagrammatic charts and pictures, such as those obtainable from the British Ministry of Information, excellently portray the life of people in many parts of the world.

3. Visits to places of geographical interest

Museums, factories, docks, fruit-packing centres, etc., will all have a special interest. The system of planning holiday trips to seaports, to the interior, or round the coast is recommended. At these visits studies of the immediate locality, or of a selected industry in that area, such as wool, pineapples, citrus, leather, grapes, calico, may be assigned as "problem studies". Pupils will compare conditions in countries which compete with the local industry in world markets.

4. *Method of approach to territorial studies*

One of the most perplexing problems of method is that of determining how the teaching of general principles should be related to territorial studies. Should principles be taught first and illustrated from regional work; or should territorial studies first be made and principles derived from them? At the senior course stage it is not inappropriate to introduce the study of principles in their own right. On the other hand a prolonged division of the syllabus into two separate sections or number of sub-sections is to be deprecated. The coherence of the subject as a whole should not be destroyed by being split into "part-geographies". The value of constant application of principles and discussion of principles as a form of revision of the regional and economic studies is emphasised.

Another problem in method is the manner in which the territories mentioned in the syllabus are to be studied. Three different approaches may be distinguished:

(a) *The logical approach:*

This is the method found in most text-books. When, for example, the geography of Algeria is being dealt with, mention is made of position and size of the country, then relief, climate, vegetation, mineral resources, distribution of population and trade are followed in that order. This approach is logical and pupils readily acquire the technique. If, however, country after country is examined in the same way the method becomes dull and monotonous.

(b) *The problem approach:*

The study of an area may begin by posing a problem, e.g. How has India come to have such an important position in world affairs? Problems of this nature help to develop the capacity for independent thought and research. The topic quoted calls for research into recent development in the area, and an explanation of density of population, which is the central theme of human geography.

(c) *The map approach:*

The pupil begins by studying the population map of the territory. After noting areas of high and low density, he examines a series of other maps: the orographical map, various climate maps and the mineral

map. He then tries to find whether any of these has close relation to the population map. This is an analytical method, as opposed to the synthetic method upon which the text-book is usually based.

Naturally the selected approach will depend upon the territory which is being studied. The three methods mentioned may be interrelated for a particular study. They are not exhaustive. The study of the Nile Basin might well be approached historically, with both ancient and modern history as a background to the "problem approach".

THE SYLLABUS

The globe should be used for studies of sailing routes and air routes. Pupils should know something of the difficulty in representing the world on a plane surface, and of the limitations and errors inherent in some of the projections most commonly found in school atlases. Map studies should include the studies of scale, calculation of distances, contours, the interpretation of isotherms, isobars and isohyets. Pupils should have thorough training in the drawing of bold, clear sketch maps. Exercises requiring the filling in of details on outline maps, the drawing of line and bar graphs, "isotype" and dot maps to illustrate products or population, may also be given.

SECTION A: GENERAL GEOGRAPHY

1. *The earth as a planet*

Revision of the movements of the earth. Latitude; longitude; time.

2. *Climate*

(a) *Temperature*

Seasonal and diurnal variations in temperature; the effect of latitude, altitude, land and sea, winds and ocean currents.

(b) *Circulation of the atmosphere*

The relation of wind to pressure; Ferrel's Law; the main wind systems and their seasonal changes.

(c) *Precipitation*

The causes of rain, snow and hail; cyclonic, convectional and relief rainfall; regional and seasonal distribution of precipitation.

(d) Practical work

The use of the following meteorological instruments: mercury and aneroid barometers; rain-gauge; wind vane; maximum and minimum thermometers; wet and dry bulb thermometers. The meaning of relative humidity. The keeping of meteorological records; the construction of climatic graphs; the interpretation of climatic graphs and maps.

3. Main natural regions of the world

Climate and general weather conditions characteristic of each region. World distribution of vegetation types and the chief products considered in terms of their climatic requirements.

4. Oceans

The chief ocean currents and their relation to prevailing winds and configuration of coasts; their relative temperatures and their climatic significance. Elementary facts about tides, without discussion of the theories of their origin.

*5. The earth's crust**(a) Classification of rocks*

Igneous, sedimentary and metamorphic.

(b) Crustal movements

Folds, faults, earthquakes, volcanic action.

(c) Surface changes

Weathering; denudation, transportation and deposition by running water, glaciers and wind.

(d) Practical work

Representation of relief; reading of large-scale relief maps and drawing of sections from such maps; drawing of contour maps to illustrate simple land forms, e.g. volcanic cone, rift valley, koppie, poort escarpment, river and glacial valleys, etc.

SECTION B: REGIONAL AND ECONOMIC GEOGRAPHY

A broad survey of the natural and political divisions of each continent. This should include the main facts of relief, climate and vegetation, products, the nature and distribution of population and the distribution of sources of power. Within each continent certain countries, regions and topics are chosen for special treatment either in detail or in broad outline. Where reference is made to studies in broad outline the main facts only will be required, as is outlined in the broad survey of the continents.

1. *Africa*

(a) *Southern Africa (South of the Kunene and Zambesi Rivers)*

Structure in relation to (a) relief; (b) occurrence and importance of the leading mineral products. Climate and its effect upon the distribution of (a) natural vegetation; (b) water resources; (c) types of farming, chief crops and kinds of stock.

A study of (a) mining; (b) manufacturing; (c) fishing; (d) forestry, as influenced by raw material supply, labour, power, transport and markets. Distribution of European, Native and other non-European population; the chief towns and ports and the factors, including communications, favouring and retarding their development; overseas trade.

(b) The Nile Basin; the Atlas Region, particularly Algeria; West Africa, particularly Nigeria; East Africa, particularly Tanganyika and Kenya.

2. *Europe*

The British Isles, France, Belgium, Holland, Germany, Scandinavia, Italy and the European territory of the U.S.S.R. in some detail. Special attention should be paid to the industrial development and the localisation of industries in relation to supplies of raw materials, power, suitable labour, transport, and to home and export markets for manufactures in those regions which are economically the most important. Intensive farming as a response to the needs of dense population.

3. *Asia*

(a) India and Pakistan, Japan and China, particularly Central Japan and the Yangtse Basin in some detail with special reference to the distribution of the main crops, irrigation and manufacturing industries.

(b) Ceylon, Indonesia, Malaya in broad outline.

4. *Australasia*

Australia and New Zealand with special reference to farming and mining industries.

5. *North America*

The United States and Canada in some detail with special reference to the prairies; the north-eastern manufacturing region; the cotton belt; California; forest exploitation in Eastern Canada; the fisheries of Newfoundland, British Columbia and Alaska; the iron and steel industries of Pennsylvania and the Great Lakes region.

6. *South America*

Brazil and Argentina with special reference to south-eastern Brazil and the pampas; and Chili.

7. *World trade*

The main currents of world trade in staple foodstuffs, in important industrial raw materials and in manufactured goods. The physical and economic conditions determining—

- (a) the main routes—by sea, rail and inland waterways—by which these commodities are transported;
- (b) the sites and development of the chief ports serving this commerce. The main airways of the world.

THE EXAMINATION

Twelve questions will be set in a three-hour paper, two questions to be answered from Section A of the syllabus and four from Section B.

Section A

Four questions to be set of which any two may be answered 100 marks

Section B

Eight questions to be set of which any four may be answered. Candidates will be required to answer questions involving maps 200 marks

(Education Gazette, 3 Nov. 1955)

BYLAAG 3

Appendix A8

SENIOR SECONDARY COURSE: REVISED GEOGRAPHY SYLLABUS

The following syllabus in Geography for the Senior Secondary Course will be introduced as from 1st January, 1965.

The syllabus will be taken into use in Standard IX in 1965 and the first Senior Certificate Examination on this syllabus will be held in 1966.

SENIOR SECONDARY COURSE: GEOGRAPHY**SECTION A****PHYSICAL AND PRACTICAL GEOGRAPHY****I. THE EARTH AS A PLANET****(a) *The Earth as part of the Solar System:***

The two important movements of the earth: revolution and rotation; shape and size of the orbit, inclination of the earth's axis, varying declination of the sun, the cause of the seasons, experimental proofs of rotation; cause of day and night; the relative positions of the sun, earth and moon at solar and lunar eclipses; elementary facts in connection with tides without an explanation of the advanced theories as to their origin.

(b) *The Earth:*

Spherical shape of the earth with proofs; size of the earth; certain measurements, e.g. length of the equator, length of a meridian, equatorial diameter, polar diameter, surface area.

(c) *The Oceans:*

The chief ocean currents: names, direction and relative temperatures.

(d) *Longitude:*

The concept of longitude, longitude and time, mean local time, standard time, time zones, International Date Line, calculation of Longitude from time differences and *vice versa*.

(c) *Latitude:*

The concept of latitude, determination of noon altitude of the sun making use of the shadow method, sextant and theodolite (only treating the *principle* and not the construction of these instruments); the calculation of latitude if the declination of the sun and the noon altitude are given.

2. CLIMATE

(a) *Temperature:*

The following processes: solar radiation, earth radiation, conduction. The vertical decrease in temperature and temperature inversion (also the drying of air).

The following causes and effects of temperature due to vertical air movement:

(i) Convection.

(ii) Topographical elevation.

(iii) Frontal elevation.

The influence of vertical air-movement (ascending and descending air) on temperature. Isotherms. Seasonal and daily temperature range.

Attention must be paid to the underlying relationship of the phenomena mentioned.

(b) *Atmospheric Pressure and Wind:*

Normal atmospheric pressure, pressure units, vertical and horizontal pressure differences. Isobars. The relation of temperature and pressure to wind. Ferrel's Law, the main wind systems and their seasonal changes: Trade-winds, Antitrade-winds (including temperate cyclones and anti-cyclones) and Monsoon winds. The following local winds: the South African Berg winds, the Föhn and Chinook, the Mistral, the Sirocco and Harmattan.

Storm conditions: Tropical cyclones ("Hurricanes", typhoons, cyclones), Tornadoes (often called "hurricanes" in South Africa).

(c) *Humidity, condensation and precipitation:*

Relative humidity, dew point temperature, simple cloud types (cirrus, stratus, cumulus, nimbostratus and cumulonimbus); fog (radiation fog and advection fog), dew and frost. The causes of rain, snow, sleet and hail. Convection, relief and cyclonic rains. Isohyets, regional and seasonal distribution and the effectiveness of precipitation. The influences of ocean currents on rain.

(d) *Practical work:*

The use of the following meteorological instruments:

mercury and aneroid barometers and barograph; rain gauge and self-recording rain gauge; wind-vane; anemometer; maximum and minimum thermometers and thermograph, hygrometer (i.e. wet and dry bulb thermometers) and hygrograph.

The keeping of meteorological records: the construction of climatic graphs; the interpretation of climatic data, graphs and maps.

3. THE EARTH'S CRUST

(a) *Rocks which compose the Lithosphere:*

Igneous, sedimentary and metamorphic.

(b) *Lithospheric forces:*

Horizontal and vertical. (With attention to the consequent land forms as mentioned in (d).

Mountain building (folding, shifting), vulcanism.

(c) *Surface forces:*

(With attention to the consequent land forms as mentioned in (d)).

Erosion; erosion and deposition by running water, moving ice, wind and the oceans.

(d) *Land forms:*

Plains:

River graded plains, including peneplains, and alluvial plains (flood plains, natural leveés, ox-bow lakes).

Ice-scoured plains (ice-scoured lakes, *roche moutonnées*); ice debris plains (Terminal moraines, drumlins, eskers);

Sandy deserts (barchans, seifs).

Hills:

Mature river-dissected hill topography; mesas and buttes, *cuestas*.

Plateaus:

Raised plateaus and canyons; lava plateaus; intermontane plateaus.

Mountain lands:

Fold mountains; block mountains; volcanic mountains; Alpine mountain lands.

Coastal types:

Submerged coasts (*Rias* and fjords); Emerged coasts.

4. CARTOGRAPHY

(a) *Scales:*

Word scales, representative fractions and linear scales.

The conversion of a word scale into a representative fraction (e.g. 1 inch = 1 mile is the same as 1:63,360); enlargement and reduction by means of squares; determining area by means of squares and triangles:

- (b) *A very elementary survey of the properties and uses (not the constructions) of the following map projections:*

Mercator's World Map, Bonne's Projection, the Stereographic Projection and the Interrupted Sanson-Flamsteed Projection: Note: preservation of shape; preservation of area; preservation of scale; preservations of bearings, the appearance of the lines of latitude and longitude (straight, curved, arcs).

- (c) *The representation of relief:*

Scale; the drawing of contour maps to represent simple land forms, e.g. volcanic cone, koppie, poort (gorge), escarpment, river and glacial valley, the drawing of cross sections and the calculation of vertical exaggeration.

- (d) *Distribution and density maps:*

Dot maps; colour tinting; line shading. The concept of isopleths briefly.

SECTION B

SURVEY OF THE EARTH BY NATURAL REGIONS

In the following natural regions emphasize climate, natural vegetation, population distribution and the main agricultural industries which relate to the natural conditions.

1. Equatorial forests.
2. Savanna (Tropical Summer Rainfall) Regions (Tropical Monsoon Regions included).
3. Arid and Semi-Arid Regions.
4. Mediterranean Type Regions. (Warm Temperate West Coast Regions).
5. Warm temperate or Subtropical East Coast Regions.
6. Temperate Grasslands.
7. Cool temperate Western Margins. (West European Type).
8. Cool temperate Eastern Margins.
9. Northern Coniferous Forests.
10. Tundra and Ice-cap Regions.

SECTION C

REGIONAL GEOGRAPHY

1. AFRICA

- (a) *Africa:* The situation, shape, size, structure, climate and vegetation of Africa. The political division of the continent; the main surrounding islands.

The Nile Basin and the Suez Canal; Algeria; Nigeria and Ghana; the Congo Basin; Kenya and Tanganyika and Uganda; Northern and Southern Rhodesia; Angola and Mozambique.

Schemes such as the Gezira Scheme, Katanga-Northern Rhodesia Copper Belt, the Kariba Hydro-electric Scheme, the Volta River Project and the Owen Falls Scheme must receive attention.

(b) *South Africa*: The Republic of South Africa, South West Africa and the Protectorates.

Situation in respect of latitude, ocean currents, and rest of the world.

Relief.

Climate and its effect on water supplies.

Natural vegetation.

Population: Population figures and composition according to races, distribution and density.

Types of agriculture.

Fishing and Forestry.

Mining and Manufacturing industries as affected by the supply of raw materials (i.e. in the latter case), labour, power, transport and communications, home and foreign markets.

2. EUROPE

(a) Situation; influence of Gulf Stream on climate; the climate and natural vegetation; the topography and drainage; coastline. The political division of the continent.

(b) The British Isles; France; Belgium; the Netherlands; West Germany; Norway and Sweden and Denmark; European U.S.S.R.; Italy; Spain; Czechoslovakia; Yugoslavia.

Special attention should be paid to the industrial development and the establishment of factories as affected by the supply of raw materials, power, skilled labour, transport (note, in particular, river and canal transport in Europe, especially the Rhine and its canal systems), and to home and export markets for manufactures in those regions which are economically the most important. Fishing Industry. Intensive farming to meet the needs of dense populations.

3. NORTH AMERICA

(a) Situation, shape, size, structure, climate and vegetation. The political division of the continent as far south as the Panama Canal.

(b) U.S.A.; Canada; Mexico and the main West Indian islands.

Special attention should be paid to the industrial development and the establishment of factories as affected by the supply of raw materials, sources of power, skilled labour, transport, and to home and foreign markets for manufacturers in those regions which are economically the most important. Attention should also be paid to the fishing, forestry and mining industries and to communications.

4. ASIA

(a) Situation, shape, size, structure, climate and vegetation.

The political division of the continent.

(b) India and Pakistan; China; Japan; Indonesia; Malaya. Special attention should be paid to the industrial development and the establishment of factories as affected by the supply of raw materials, power, skilled labour, transport and to home and foreign markets for manufacturers in those regions which are economically the most important. The Fishing Industry. Intensive farming to meet the needs of dense populations.

5. SOUTH AMERICA AND AUSTRALASIA

(a) Situation, shape, size, structure, climate and vegetation.

The political divisions.

(b) Brazil; Argentina; Chile; Australia; New Zealand.

(c) A study should be made of the primary products of these countries with their influence on export trade. The difficulties of transport and communications and the development of industries should be emphasized.

THE EXAMINATION

The questions will consist of subsections of the essay type; shorter questions, short questions and questions on maps. Not more than 30 marks will be allocated to each subsection of a question. In all questions of the essay type pupils must be prepared not only to give correct facts but also to draw conclusions and give the cause and effect of the facts.

Thirteen questions will be set in a three-hour paper. SIX questions must be answered:

Two from Section A.

One from Section B.

One or *two* from Section C (1).

The remaining *one* or *two* questions from Sections C (2), (3), (4) and (5).

Section A: *Four* questions will be set of which any *two* must be answered. (100 marks).

Section B: *Two* questions will be set of which *one* must be answered. (50 marks).

Section C (1): *Three* questions will be set of which at least *one* and not more than *two* must be answered. (50 or 100 marks).

Sections C (2-5): *Four* questions, each with an alternative, will be set, of which at least *one* and not more than *two* must be answered. (50 or 100 marks).

Total: 300 marks.

(It may be expected of candidates to answer only one question from Section C (1) and two questions from Section C (2-5), or two questions from Section C (1) and one question from Section C (2-5)).

(Education, Gazette, 17 Sept. 1964)

BYLAAG 4

KERN SILLABUSSE VIR AARDRYKSKUNDE STANDERD 8 - HOËR GRAAD

Bladsy	PAR. NO. VAN BESTAANDE SILLABUS	WYSIGING	PAR. NO. VAN KON
p.1.	0.	Onveranderd	2.
	0.1	Die lees en ontleding van kaarte	2.1
	-	Algemene agtergrond	2.1.1
	-	1:50 000 topografiese kaarte van Suid-Afrika	2.1.2
	0.2	Lees en ontleding van foto's	2.2
	-	Algemene agtergrond	2.2.1
	-	Die gebruike van die skuins- foto en vertikale lugfoto (insluitend die randgewens)	2.2.2
	0.3	Onveranderd	2.3
	-	Veldwerk net vir waarneming van fisiese (insluitend geo- logiese) en kulturele kenmerke	2.3.1
	-	Veldwerk vir bepaalde opme- tings en kaarttekenwerk	2.3.2
	-	Die gebruik van die kompas in die veld.	2.3.3
	-	Die samestelling van 'n veld- werkboek	2.3.4
	-	Praktiese werk: Veldwerk- oefening	2.3.5
	0.4	Onveranderd	2.4
		Integreer hierdie afdeling se werk by al die afdelings van die sillabus waar dit van toepassing is	
	-	Doel gebruik en waarde	2.4.1
	-	Diagrammatiese voorstelling van temperatuur, reëval, be- volking, ens. deur middel van krommes, kolomme, reghoek, sir- kelsektors, stippels, kleur, beelddiagramme, isolyne, ens.	2.4.2
	1.	Onveranderd	3.
	1.1	Onveranderd	3.1
	1.1.1	Geskrap	-
	1.1.2	Die atmosfeer	3.1.1
	-	Samestelling	3.1.1.1
	-	Struktuur (atmosferiese lae)	3.1.1.2

1.1.3	Temperatuur	3.1.2
	In die onderrig van die volgende afdelings (temperatuur en neerslag) moet die praktiese gebruik van sinoptiese weerkaarte, toepaslike metinginstrumente (soos termometers, reënmeter, ens.) en oefeninge soos die intrek van isolyne, beklemtoon word.	
(i)	Atmosferiese temperatuur - insolasie, radiasie, geleiding, konveksie.	3.1.2.1
(ii)	Faktore wat horisontale variasie in temperatuur beïnvloed: Breedteligging, land- en waterverspreiding, reliëf, winde, seestrome, kleur van grond, bewolktheid, reënval.	3.1.2.2
(iii)	Vertikale temperatuurwisseling (vertikale afname in temperatuur, temperatuurinversie en lugdrennering; invloed van vertikale lugbeweging).	3.1.2.3
1.1.4	Vog in die atmosfeer	3.1.3
-	Verband tussen temperatuur en vogtigheid	3.1.3.1
(i)	Werklike en betreklike vogtigheid (definisie)	3.1.3.2
-	Doupunttemperatuur (definisie)	3.1.3.3
(ii)	Onveranderd	3.1.3.4
1.1.5	Neerslag: reën, hael, sneeu, dou en ryp (Praktiese waarneming van elk en wanneer moontlik).	3.1.3.5
1.1.6	Geskrap	-
1.2	Onveranderd	3.2
1.2.1	Eksterne kragte (verwering en erosie) - Hersiening	3.2.1
1.2.2 tot 1.2.6	Geskrap en vervang deur:	-
-	Stroomwerking: stroomwerkingsprosesse en landvorme kenmerkend van stroomerosie en -afsetting.	3.2.2
-	Oplossingsprosesse en landvorme wat daaruit ontstaan (Karst-geomorfologie)	3.2.3
-	Seewerking en landvorme wat daaruit ontstaan, kustpes en hul betekenis.	3.2.4

-		Gletserwerking en landvorme wat daaruit ontstaan.	
		of	
		Windwerking en landvorme wat daaruit ontstaan.	
2.		Onveranderd	4.
2.1		Bevolkingsaardrykskunde ('n oorsigtelike studie).	4.1
2.1.2		Die voorstelling van bevolkingskenmerke soos geboorte- en sterftesyfers, ouderdoms- en geslagstrukture, stedelike en plattelandse verhoudings en verspreidingspatrone moet waar van toepassing, aandag geniet. (Berekeninge word nie vereis nie).	
2.1.1		Faktore wat die verspreiding en digtheid van bevolking beïnvloed.	4.1.1
	(a)	Ekumene gebiede (digbevolk)	4.1.1.1
	(b)	Nie-ekumene gebiede (ylbevolk)	4.1.1.2
2.1.3		Bevolkingsbewegings Kennisname van faktore wat bevolkingsbewegings laat ontstaan, byvoorbeeld ontvolking van die platteland, immigrasie en emigrasie, trekarbeid, vlugtelinge, ens.	
p. 3.	2.1.4 en 2.1.5	Die bevolkingsontploffing	4.1.3
-		Faktore wat die vinnige groei van die wêreldbevolking sedert die Industriële Revolusie beïnvloed het: verbeterde boerdrytegnieke en versekerde voedselvoorrade, verbeterde gesondheid, 'n krimpende kindersterftesyfer, stygende lewensverwagting (sluit demografiese oorgang in)	4.1.3.1
-		Verwante probleme en moontlike oplossings: voedselvoorrade (die "groenrevolusie" wat volg op die gebruik van bastersade en nuwe metodes van voedselproduksie) lewensruimte, die vernietiging van beperkte natuurlike hulpbronne, die verwydering van afvalstowwe.	4.1.3.2
	2.1.6	Geskrap	

3. Onveranderd

5.

- 3.1 'n Vergelykende studie van tegnologies ontwikkelde en tegnologies ontwikkelende lande met spesiale verwysing na die bevolkingsprobleme.

Hierdie studie moet:

- klem lê op die kenmerke van sulke lande (i)
- gebaseer word op die vergelyking van verskeie lande of streke om sodende 'n globale indruk te kry (ii)
- die konsepte van uniforme (homogene) en nodale (funksionele) streke ontwikkel. (iii)

3.2 Inleiding

1.

- Kaartwerk 1.1
- Waar moontlik moet kaart- en foto-ontleding van spesifieke gebiede van die 1:50 000 topografiese kaartvelle van Suid-Afrika geïntegreer word by verwante dele van die sillabus.
- Aanvullende werk 1.2
- Twee kort individuele take moet onderneem word gebaseer op werk wat verband hou met die voorskrifte van die sillabus. 1.2.1
- Goedbeplande en doelgerigte veldwerk moet waar moontlik onderneem word. 1.2.2

STANDERD 8 - STANDAARDGRAAD

BLADSY	PARAGRAAF NO.	WYSIGING	NUWE PAR.NO
		VAN BESTAANDE KERNSILLABUS	
p. 1	0.	Onveranderd	2.
	0.1	Die lees en ontleding van kaarte	2.1
		- Algemene agtergrond	2.1.1
		- 1:50 000 topografiese kaarte van Afrika	2.1.2
	0.2	Lees en ontleding van foto's	2.2
		- Algemene agtergrond	2.2.1
		- Die gebruik van die skuinsfoto en vertikale lugfoto (insluitend die randgegewens)	2.2.2
	0.3	Onveranderd	2.3
		- Veldwerk net vir waarneming van fisiese (insluitend geologiese) en kulturele kenmerke.	2.3.1
		- Veldwerk vir bepaalde opmetings en kaarttekenwerk	2.3.2
		- Die gebruik van die kompas in die veld	2.3.3
		- Die samestelling van 'n veldwerkboek	2.3.4
		- Praktiese werk: Veldwerkoefening	2.3.5
	0.4	Onveranderd	2.4
		Integreer hierdie afdeling se werk by al die afdelings van die sillabus waar dit van toepassing is.	
		- Doel, gebruik en waarde	2.4.1
		- Diagrammatiese voorstelling van temperatuur, reënval, bevolking, ens. deur middel van krommes, kolomme, reghoek, sirkelsektors, stippels, kleur, beelddiagramme, isolyne, ens.	2.4.2
	1.	Onveranderd	3.
	1.1	Klimaatkunde	3.1
	1.1.1	Geskrap	-

1.1.2	Die atmosfeer	3.1.1
	- Samestelling	3.1.1.1
	- Struktuur (atmosferiese lae)	3.1.1.2
1.1.3	Temperatuur	3.1.2
	In die onderrig van die volgende afdelings (temperatuur en neerslag) moet die praktiese gebruik van sinoptiese weerkaarte, toepaslike metingsinstrumente (soos termometers, reënmeteers, ens.) en oefeninge soos die intrek van isolyne, beklemtoon word.	
(i)	Atmosferiese temperatuur - insolasie, radiasie, geleiding, konveksie.	3.1.2.1
(ii)	Faktore wat horisontale variasie in temperatuur beïnvloed: Breedtegraadligging, land- en waterverspreiding, reliëf, winde, seestrome, kleur van grond, bewolktheid, reënval.	3.1.2.2
(iii)	Vertikale temperatuurwisseling (vertikale afname in temperatuur, temperatuur-inversie en lugdreinerings; invloed van vertikale lugbeweging).	3.1.2.3
1.1.4	Vog in die atmosfeer	3.1.3
	- Verband tussen temperatuur en vogtheid	3.1.3.1
(i)	Werklike en betreklike vogtheid (definisie)	3.1.3.2
	- Doupunttemperatuur (definisie)	
(ii)	'n Eenvoudige wolkklassifikasie en uitkenning (cirrusvormig, stratusvormig, cumulusvormig en hul onderskeie tipes)	3.1.3.4
1.1.5	Neerslag: reën, hael, sneeu, dou en ryp. (praktiese waarneming van elk en wanneer moontlik)	3.1.3.5
1.1.6	Geskrap	-
p.2.		
1.2	Onveranderd	3.2
1.2.1	Eksterne kragte (verwering en erosie)- Hersiening	3.2.1
1.2.2	Geskrap en vervang deur: tot	
1.2.6	- Stroomwerking: stroomwerkingsprosesse en landvorme kenmerkend van stroomerosie en -afsetting	3.2.2
	- Oplossingsprosesse en landvorme wat daaruit ontstaan (Karst-geomorfologie)	3.2.3

- Seewerking en landvorme wat daaruit ontstaan, kustipes en hul betekenis 3.2.4
 - Gletserwerking en landvorme wat daaruit ontstaan of Windwerking en landvorme wat daaruit ontstaan. 3.2.5
2. Onveranderd 4.
- 2.1 Bevolkingsaardrykskunde ('n oorsigtelike studie) 4.1
Die voorstelling van bevolkingskenmerke soos geboorte- en sterftesyfers, ouderdoms- en geslagstrukture, stedelike en plattelandse verhoudings en verspreidingspatrone moet waar van toepassing, aandag geniet. (Berekeninge word nie vereis nie).
- 2.1.1 Faktore wat die verspreiding en digtheid van die bevolking beïnvloed 4.1.1
- (a) Ekumene gebiede (digbevolk) 4.1.1.1
 - (b) Nie-ekumene gebiede (ylbevolk) 4.1.1.2
- 2.1.2 Bevolkingsbewegings 4.1.2
Kennisname van faktore wat bevolkingsbewegings laat ontstaan, byvoorbeeld ontvolking van die platteland, immigrasie en emigrasie, trekarbeid, vlugtelingen, ens.
- 2.1.3 Bevolkingsontploffing 4.1.3
- (a) Faktore wat die vinnige groei van die wêreldbevolking sedert die Industriële revolusie beïnvloed het: verbeterde boerderytegnieke en versekerde voedselvoorrade, verbeterde gesondheid, 'n krimpende kindersterftesyfer, stygende lewensverwagting (sluit demografiese oorgang in). 4.1.3.1
 - (b) Verwante probleme en moontlike oplossings: Voedselvoorrade (die "groenrewolusie" wat volg op die gebruik van bastersade en nuwe metodes van voedselproduksie) lewensruimte, die vernietiging van beperkte natuurlike hulpbronne, die verwydering van afvalstowwe. 4.1.3.2
- 2.1.4 Geskrap -
- p.3. 3. Onveranderd 5.
- 3.1 'n Vergelykende studie van tegnologies ontwikkelde en tegnologies ontwikkelende lande met spesiale verwysing na die bevolkingsprobleme. Hierdie studie moet:

- klem lê op die kenmerke van sulke lande (i)
- gebaseer word op die vergelyking van verskeie lande of streke om sodoende 'n globale indruk te kry (ii)
- die konsepte van uniforme (homogene) en nodale (funksionele) streke ontwikkel (iii)

3.2 Inleiding

- Kaartwerk 1.1
Waar moontlik moet kaart- en foto-ontleding van spesifieke gebiede van die 1:50 000 topografiese kaartvelle van Suid-Afrika geïntegreer word by verwante dele van die sillabus.
- Aanvullende werk 1.2
- EEN kort individuele taak moet onderneem word gebaseer op die werk wat verband hou met die voorskrifte van die sillabus. 1.2.1
- Goedbeplande en doelgerigte veldwerk moet waar moontlik onderneem word. 1.2.2

BYLAAG 5

NAVORSINGSTAAK EN KREATIEWE RESPONS
JULIE 2006-07-24

GRAAD 10

OPDRAG 1

DOEN N NAVORSINGSTAAK (N ONDERSOEK) OOR EEN VAN DIE VOLGENDE ONDERWERPE.

- 1 Die Osoonvraagstuk
- 2 Globale of Wereld aardverhitting
- 3 Lugbesoedeling
- 4 Vulkane
- 5 Aardbewings
- 6 gronderosie
- 7 Mynbou in Suid-Afrika
- 8 Volhoubare ontwikkeling
- 9 Vlugtelinge

Riglyne

- lengte moet 3 tot 4 bladsye wees. Kan getik wees.
- taak moet voorsien wees van n voorblad en inhoudsopgawe.
- meld bronne aan die einde van die taak.
- doen taak in groepe van drie.

Onthou

- vrae geografiese vrae.
- versamel inligting.
- organiseer inligting.
- analiseer inligting.

OPDRAG 2 - KREATIEWE RESPONS

- Elke groep moet n **PLAKBOEK SAAMSTEL** oor die onderwerp hul navorsingstaak

riglyne

- moet geografiese prosesse aandui.
- logiese organisering van material.

BYLAAG 6

Geography classwork

Gr 10

10 March 2006

Name:.....

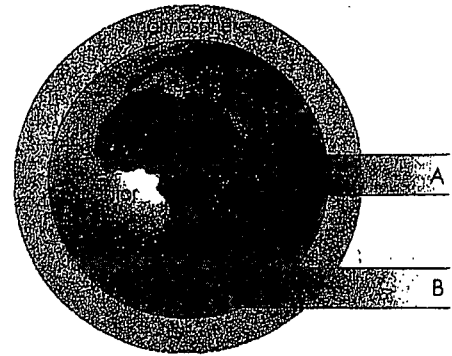
Marks: 20

Ways in which heat is transferred in the atmosphere

1. Mention those three ways 1.....2.....3.....(3)
2. Which one is transferred(a) from molecule to another?.....(1)
(b) through actual movement.....(1)
© of heat by means of waves..... (1)
3. What is meant by insolation?.....
.....(2)
4. Insolation is lost as it passes through the atmosphere through three processes namely: (a).....(1)
(b).....(1)
©..... (1)

Factors affecting the temperatures.

5. Looking at the drawing below answer the questions that follows. Fill in the missing



- 5.1 Which area is having more radiant energy, and why?
A or B
.....(2x2=4)
- 5.2 Which one of the two raise the temperature of the atmosphere?
.....(2)
- 5.3 Which area will you as a person prefer to stay most and why?
.....(2)

Memorandum10 March 2006

1.
 1. Radiation ✓
 2. Conduction ✓
 3. Convection ✓

2.
 - (a) Conduction ✓
 - (b) Convection ✓
 - (c) Radiation ✓

3. Incoming Solar Radiation = amount of energy from the sun. ✓

4.
 - Absorption ✓
 - Scattering ✓
 - Reflection ✓

5. 5.1. A ✓✓ = heat is more at the equator because the sun strike directly throughout the year.

- 5.2. Equator / A ✓✓

- 5.3. At B ✓ people like to build their houses on north-facing slope

BYLAAG 7

CASS ASSESSMENT RECORD SHEET
GRADE 10/GRAAD 10

GEOGRAFIE
KLIMATOLOGIE

MEI 2006
PUNT: 50
GRAAD 10

Learning Outcome: Descriptions of what learners should, demonstrate, know and be able to do i.e. knowledge, skills and values.

Assessment Standard: Description of the level at which the learner should demonstrate their achievement of the LO's i.e. the depth and breadth of what is to be learnt.

Forms of Assessment:

- Data handling
- Map work
- Creative response
- Research/Investigations
- Models
- Posters
- Simulation
- Modules

- Practical tasks
- Role play
- Presentations
- Debates
- Contextual analysis
- Tests
- Exams
- Case studies

Cass Assessment Requirements: = 7 (x2 Tests) (x2 Exams) (x3 Other Assessment)

Keeping Record of Cass Assessment			
Number of Assessment	Form of Assessment	Tick in block	Form of Assessment
2	Control Tests	June	Examination
	Other Assessment	November	Examination

<input checked="" type="checkbox"/> LU 1: <i>Die leerder is in staat om 'n reeks geografiese vaardighede en -tegnieke te demonstreer.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> LU 2: <i>Die leerder is in staat om kennis en begrip van prosesse en ruimtelike patrone in die hantering van interaksie tussen mense en tussen die mens en die omgewing te demonstreer.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> LU 3: <i>Die leerder is in staat om geografiese vaardighede en kennis op omgewingsvraagstukke en -uitdagings toe te pas, erken waardes en houdings en demonstreer die vermoë om moontlike oplossings en strategieë aan te beveel.</i>
<p><i>Ons weet dit wanneer die leerder:</i></p> <p>ONDERSOEK, KAART & GEOMATIESE VAARDIGHEDE</p> <p>10.1.1 <input type="checkbox"/> vraagstukke identifiseer en vrae formuleer om 'n ondersoek te doen</p> <p>10.1.2 <input type="checkbox"/> inligting versamel deur middel van veldwerk en 'n verskeidenheid ander bronne</p> <p>10.1.3 <input type="checkbox"/> inligting grafies, piktoraal en diagrammies voorstel</p> <p>10.1.4 <input checked="" type="checkbox"/> analiseer inligting verkry van verskeie bronne</p> <p>10.1.5 <input type="checkbox"/> doen verslag mondeling of in geskrewe vorm oor bevindinge</p>	<p><i>Ons weet dit wanneer die leerder:</i></p> <p>RUIMTELIKE PROSESSE EN PATRONE</p> <p>10.2.1 <input checked="" type="checkbox"/> beskryf prosesse en die gepaardgaande ruimtelike patrone in plekke en streke</p> <p>10.2.2 <input checked="" type="checkbox"/> identifiseer ooreenkomste en verskille in prosesse en ruimtelike patrone tussen plekke of tussen streke</p> <p>MENS-OMGEWINGSINTERAKSIES</p> <p>10.2.3 <input type="checkbox"/> beskryf die skakeling tussen die omgewings- probleme en sosiale omgeëgtheid ten opsigte van plaaslike/globale konteks</p> <p>10.2.4 <input type="checkbox"/> beskryf die interafhanklikheid tussen mense en die omgewing op verskillende skale</p>	<p><i>Ons weet dit wanneer die leerder:</i></p> <p>KENNIS EN VAARDIGHEDE</p> <p>10.3.1 <input checked="" type="checkbox"/> pas vaardighede en kennis op 'n reeks verskynsels, vraagstukke en uitdagings op 'n plaaslike en globale skaal toe.</p> <p>WAARDES EN HOUDINGS</p> <p>10.3.2 <input type="checkbox"/> identifiseer verskillende waardes en houdings van individue en groepe wat met prosesse, ruimtelike patrone, en die mens-omgewing interaksies op 'n plaaslike en globale skaal geassosieer word</p>

KONTROLE TOETS 2.1

1. In elk van die onderstaande groepe is daar een item wat nie pas nie. Watter item pas nie.

- 1.1 Troposfeer, Hidrosfeer, Stratosfeer, Mesosfeer
- 1.2 Stikstof, Suurstof, Argon, Koolstofdoksied
- 1.3 Verstrooiing, Absorpsie, Geleiding, Weerkaatsing
- 1.4 Insolاسie, Aardstraling, Elektromagnetiese golwe, Sonradiasie
- 1.5 Infrarooi, Mikrogolwe, Radiogolwe, Gammastrale

5x1= [5]

2. Kies uit die onderstaande woordelys die korrekte begrip vir elk van die definisie wat daarop volg:

Wêreldverhitting, Kweekhuiseffek, Litosfeer, Mesosfeer, Reliëf, Stratosfeer, Geleiding, Homosfeer, Higroskopiese kerne, Normale omgewingsvervaltempo, Inversie, Tropopause, CFK's, Stroming, Albedo, Biosfeer

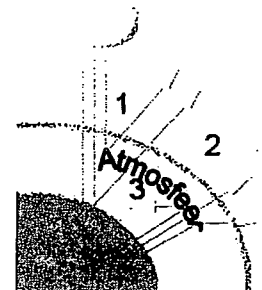
- 2.1 Die deel van die aarde waar alle lewe voorkom.
- 2.2 Mikro-elemente o.a. stof- en soutdeeltjies waarop waterdamp in die atmosfeer kondenseer.
- 2.3 Die atmosferiese laag waar osoon aangetref word.
- 2.4 Die toestand waar temperature styg in die onderste troposfeer met 'n toename in hoogte.
- 2.5 Die natuurlike vermoë van die laer atmosfeer om aardstraling te absorbeer, reflekteer en sommige van die hitte vas te vang en deur te laat na die ruimte.

5x1= [5]

3. Atmosferiese verhitting

Bestudeer die diagram en beantwoord die vrae:

- 3.1 Wat, volgens die diagram is die hittebron van die atmosfeer? (1)
- 3.2 Volgens die diagram gaan inkomende sonsenergie verlore en bereik nie die aardoppervlak nie. Noem die 3 prosesse wat hiervoor verantwoordelik is. (3)
- 3.3 Noem die drie maniere hoe hitte vanaf die aardoppervlak aan die atmosfeer oorgeda word. (3)
- 3.4 Watter persentasie van die sonsenergie bereik die aardoppervlak? (1)
- 3.5 Watter stowwe is nodig in die atmosfeer wat die verlies van inkomende sonstrale aanhêl. (3)

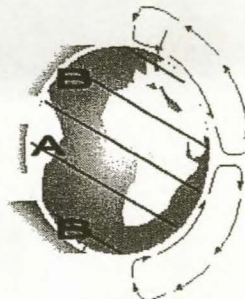


[8]

4 Horizontale Temperatuurverskille

4.1 Bestudeer die diagram en beantwoord die vrae wat volg:

- 4.1.1 Watter gebied, A of B, sal die warmste wees? (1)
- 4.1.2 Gee twee redes vir die bogenoemde antwoord. (2)
- 4.1.3 Watter gebied, volgens die skets, het die grootste volume lug? Verduidelik jou antwoord. (2)
- 4.1.4 Verduidelik die uitwerking wat die volume lug het op die hoeveelheid sonbestraling wat B sal bereik. (3)



[8]

4.2 Die foto hieronder toon 'n bergpiek wat met sneeu bedek is. Dit bevestig dat temperature afneem met 'n toename in hoogte en dat plekke wat hoër geleë is kouer sal wees.

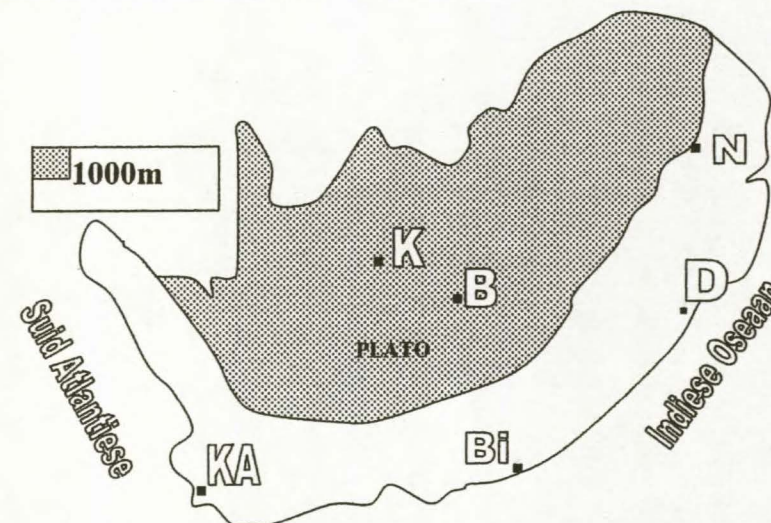


- 4.2.1 Verduidelik waarom dit kouer raak met 'n toename in hoogte in die atmosfeer. (3)
- 4.2.2 Wat is die gemiddelde afname in temperatuur met 'n toename in hoogte? (1)

[4]

4.3 Bestudeer die tabel en die meegaande kaart en beantwoord die vrae:

Plekke	Breedtegraad	Hoogte bo seevlak	Warmste maand	Koudste maand	Temperatuurverskil
Durban (D)	30°S	Seevlak	30°C	18°C	12°C
Bloemfontein (B)	29°S	1000m	29°C	8°C	21°C



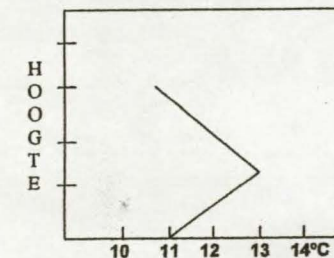
- 4.3.1 Verduidelik die begrip temperatuurspeeling. (1)
- 4.3.2 Watter een van die plekke, volgens die tabel, toon kenmerke van 'n kontinentale klimaat? Gee 'n rede vir jou afleiding. (2)
- 4.3.3 Verduidelik hoe die verskil in verhitting tussen land -en watermassas die temperatuur tussen Durban en Bloemfontein beïnvloed. Kies slegs 3 faktore verskille. (3)

[6]

5 Vertikale Temperatuurverskille

Bestudeer die grafiek en beantwoord die vrae:

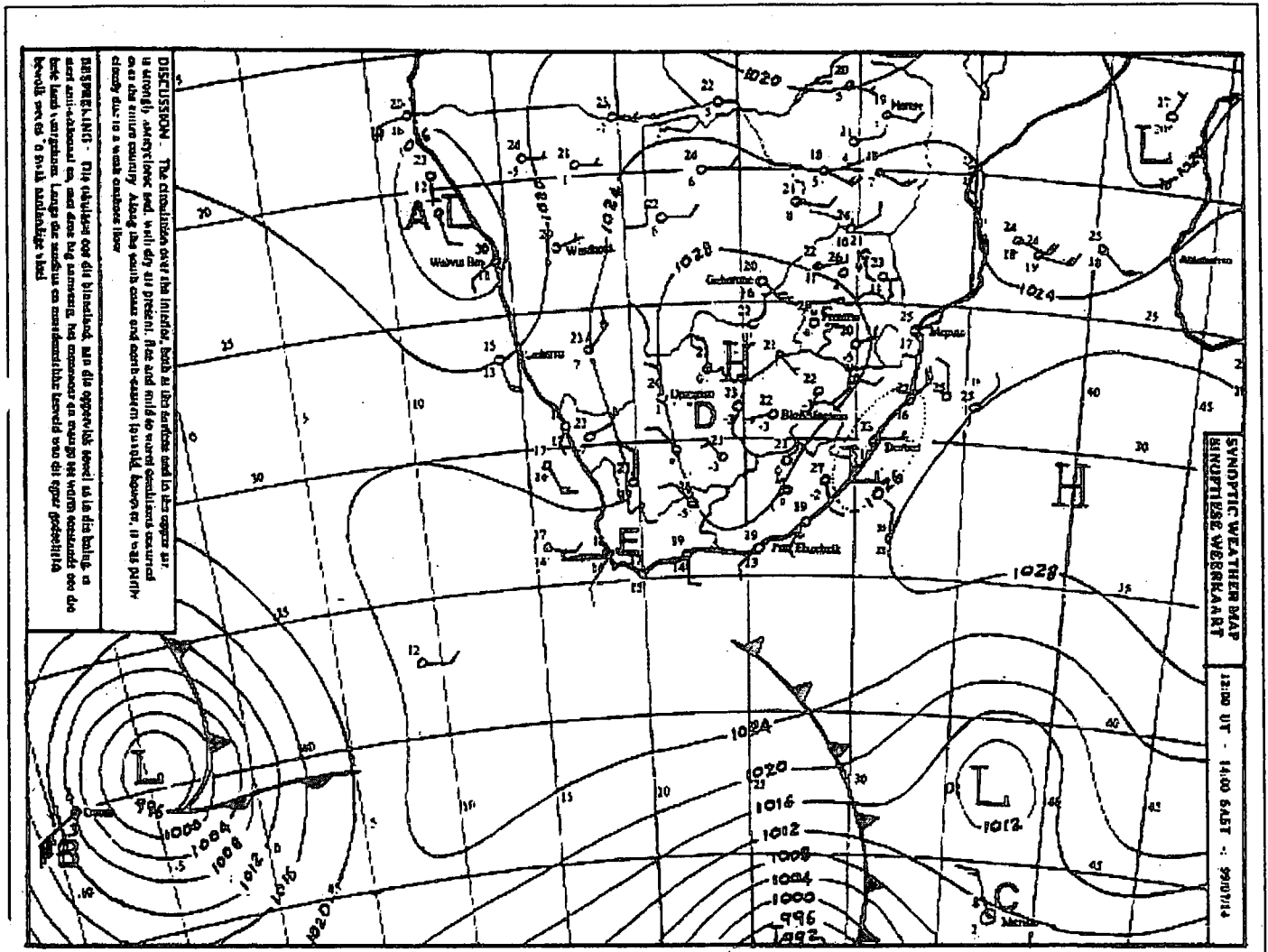
- 5.1 Beskryf die temperatuurtoestand in die laer atmosfeer volgens die grafiek. (1)
- 5.2 Wat word hierdie temperatuurtoestand genoem? (1)
- 5.3 Verduidelik kortliks hoe hierdie temperatuurverskynsel ontstaan. (3)
- 5.4 Waarvoor staan die afkorting NTV? (1)



[6]

6 Sinoptiese Weerkaartvaardighede

Bestudeer die onderstaande sinoptiese weerkaart en beantwoord die vrae:



- 6.1 Is die lug in die omgewing by die letter D, versadig of onversadig? Motiveer jou antwoord. (2)
- 6.2 Wat is die naam van die hoogdrukstelsel by D wat die huidige weerstoestande oor die binneland beïnvloed? (1)
- 6.3 Watter inligting op die kaart toon dat toestande bevorderlik is vir die vorming van-ryp in die binneland? (1)
- 6.4 Gee die windrigting vir die weerstasie by B. (1)
- 6.5 Gee die windspoed vir die weerstasie by C. (1)
- 6.6 Watter seisoen word deur die weerkaart voorgestel? Gee 1 rede vir jou afleiding. (2)

[8]

GEOGRAPHY

CONTROL TESTS 2.1

ASSESSMENT INSTRUMENT

1.
 - 1.1 Hydrosphere
 - 1.2 Carbon Dioxide
 - 1.3 Conduction
 - 1.4 Terrestrial radiation
 - 1.5 Gamma Rays

2.
 - 2.1 Biosphere
 - 2.2 Hygroscopic nuclei
 - 2.3 Stratosphere
 - 2.4 Inversion
 - 2.5 Greenhouse effect

3.
 - 3.1 Surface of the earth
 - 3.2 Reflection / Scattering / Absorption
 - 3.3 Conduction / Convection or Evaporation / Radiation
 - 3.4 47%
 - 3.5 Dust, salt and pollution particles / water vapour / carbon dioxide / gas molecules / clouds

- 4.1
 - 4.1.1 A
 - 4.1.2 Rays more concentrated / Rays almost perpendicular all year round / Smaller surface to be heated up = more energy per unit area / Atmosphere around A less = less scattering and reflection of solar radiation = more solar energy available for absorption. (Give marks if learner points out why B is colder)
 - 4.1.3 B // Atmosphere thicker around poles / earth is geoidal
 - 4.1.4 More air = more reflection, scattering and absorption of solar radiation
Less volume of air = less reflection, scattering, and absorption

- 4.2
 - 4.2.1 Colder = thinner atmosphere higher up // earth source of heat of atmosphere / less heat available to heat upper atmosphere / largest concentration of carbon dioxide and water vapour = lower atmosphere = more absorption of radiation closer to surface
 - 4.2.2 1°C/100m

- 4.3
 - 4.3.1 Difference in highest minus lowest annual temperature
 - 4.3.2 Bloemfontein / or B / very large temperature range

- 4.3.3 Land takes quicker to heat = solid surface and water takes longer to heat = transparent
Specific heat of water is greater than that of land = 1m³ of water requires twice as much heat to raise temperatures with 1°C.
Water allows internal movement spreading heat throughout the water body / Land = solid surface
More evaporation occurs from water = heat used to convert water into vapour = latent heat
Water = higher reflective ability = albedo

5.
 - 5.1 Temperatures are increasing with altitude
 - 5.2 Temperature inversion
 - 5.3 Terrestrial radiation cools earth' surface at night / layers in contact with surface are also cooled / layers above not in contact with surface remains warmer / forms on windless, cloudless and calm nights
 - 5.4 Normal Temperature Lapse Rate

6.
 - 6.1 Unsaturated / clear skies indicated / Large difference between temperature and dew point = dry air
 - 6.2 Kalahari high
 - 6.3 Dew point = below freezing point
 - 6.4 Southwest
 - 6.5 15 knots
 - 6.6 Winter / KHP over interior / Lower average temperature / Cold fronts closer to land / Cloud and possible rain over WC/ Drier conditions over northern parts of country /

BYLAAG 8

Assessment Rubric: Route Maps

Learner's Name : _____

Grade _____ ()

Criteria	Not Achieved	Partially Achieved	Satisfactory	Meritorious effort	Excellent effort	Mark
Completeness - Title - North indicator - Features - Routes	Map has very little detail	Map shows some detail	Adequate amount of detail	Map shows numerous amount of detail	Detail on map exceeds expectation	
	1	2-3	4	5-7	8-10	
Accuracy - Features - Routes - Orientation	Most features inaccurate.	10 or more items out of place	5 and less items inaccurate.	Most items located accurately.	Everything is located accurately.	
	1	2	3	4	5	
Scale - Consistency	No sense of scale.	6 or more features out of proportion	5 and less features out of proportion.	Most of the items show size in relation to one another.	Shows keen sense of scale. Accurate	
	1	2	3	4	5	
Legend/Key - Symbols	No legend to indicate symbols	Legend vague and confusing	Legend is legible	Few mistakes with symbols and legend.	Legend clearly describes information.	
	1	2	3	4	5	
Neatness - Colour - Lines	Incomplete No colour No horizontal labels	Poor Colour/Orderly/Legible Few horizontal labels	Satisfactory Colour/Orderly/Legible Some horizontal labels	Good Colour/Orderly/Legible Most horizontal labels	Exceptional Colour/Orderly/Legible All horizontal labels	
	1	2	3	4	5	

SCORE: _____/30

ASSESSMENT RUBRIC: Investigation

Cut along the dash line and paste on the last sheet of your task:

CRITERIA	1 NOT ACHIEVED	2 PARTIALLY ACHIEVED	3 ACHIEVED	4 EXCELLENT PERFORMANCE
Presentation - Cover page - Index - Introduction - Conclusion - Bibliography - Paragraphs - Illustrations	Little or none of the presentation requirements have been met.	Almost half of the presentation requirements have been met.	More than half of the presentation requirements have been met.	All the of the presentation requirements have been correctly met.
	0-3	4	5-7	8-10
Collecting information - Relevance to topic - Accuracy	Information shows very little relevance to topic and is mostly inaccurate.	Information shows some form of relevance and accuracy.	Information is relevant and accurate.	Information is relevant and accurate and a variety of sources is used
	0-3	4	5-7	8-10
Manipulating the information - Transforming the info. - Organisation	No or little attempt to transform and organise the information into an original product. Information is basically copied directly from source.	Mediocre attempt transform and organise the information into an original product. Not everything is copied directly.	Information has been transformed and thoroughly manipulated to produce an original product.	The product is original showing outstanding transformation of the information. Information is well organised.
	0-3	4	5-7	8-10
Analysing the information - Synthesising - Interpretation - Argumentation - Subheadings - Key questions	Very little attempt to synthesise and interpret the information. Unconvincing argument.	Makes an attempt to synthesise and analyse the information to put forward some form of argument.	Adequately synthesised and interpreted. Well-reasoned argument.	Accurate analysis and persuasive arguments. Well synthesised.
	0-3	4	5-7	8-10
Answering the question	Answer addresses the least possible geographic aspects of the question	Answer addresses the minimum amount of aspects of the question	Answer addresses some important aspects of the question	Answer addresses most possible aspects of the question
	0-3	4	5-7	8-10

TOTAL MARK

50

LEARNER MARK

BYLAAG 9

RESEARCH PROJECT

DEMOGRAPHIC PROFILE

CONDUCTED BY THE GR 10 GEOGRAPHY CLASS

2006

IMPORTANT

YOUR NAME DOES NOT APPEAR ON THIS QUESTIONNAIRE

The data will supply the GR 10 Geography pupils with information which will enable them to compile a demographic profile of School 4.

INSTRUCTIONS

- 1 PLEASE USE A PENCIL TO ANSWER THIS QUESTIONNAIRE.
- 2 READ THE QUESTIONS CAREFULLY AND MAKE A CIRCLE ON THE SUITABLE NUMBER.
- 3 DO NOT WRITE ON THE QUESTIONNAIRE EXCEPT WHEN ASKED TO DO SO.
- 4 THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION

1 PERSONAL INFORMATION

- 1.1 Grade now 8 9 10 11 12
- 1.2 Age now 13 14 15 16 17 18 19
- 1.3 Number of children in family 1 2 3 4 5 6
- 1.4 State which number of child you are in family 1 2 3 4 5 6
- 1.5 Number of children of family at School now 1 2 3 4
- 1.6 Boarding in hostel 1 Yes 2 No
- 1.7 Language used at home **Indicate only one!!**
- | | | | |
|---|---------|---|------------|
| 1 | Afr | 6 | Italian |
| 2 | Eng | 7 | Portuguese |
| 3 | Afr\Eng | 8 | Xhosa |
| 4 | Eng\Afr | 9 | Other |
| 5 | German | | |
- 1.8 Transportation to school
- | | |
|---|-----------------------|
| 1 | walk |
| 2 | bicycle |
| 3 | car - parents\friends |
| 4 | taxi |
| 5 | train |
| 6 | bus |
- 1.9 Pocket money per week
- | | |
|---|-----------------|
| 1 | R10.00 - R20.00 |
| 2 | R21.00 - R30.00 |
| 3 | R31.00 - R40.00 |
| 4 | R41.00 - R50.00 |
| 5 | >R50.00 |
- 1.10 Religion of parents
- | | | | |
|---|-----------------------|----|---------------------------------|
| 1 | Dutch Reformed | 9 | Roman Catholic |
| 2 | Reformed | 10 | Presbyterian |
| 3 | Church of England | 11 | Islamic |
| 4 | Methodist | 12 | Assembly of God |
| 5 | Seventh Day Adventist | 13 | Church of the Latter Day Saints |
| 6 | Jehovah's Witness | 14 | Anglican |
| 7 | Jewish | 15 | Apostolic Faith Mission |
| 8 | APK | 16 | Baptist |
| | | 17 | Congregational Church |
| | | 18 | Other |

2 RESIDENCE (Where parents live)

- 2.1 Live in Stellenbosch 1 Yes 2 No
- 2.2 If resident in Stellenbosch 1 Die Boord 2 Paradyskloof 3 Onderpapegaaiberg
 4 Karendal 5 Brandwagt 6 Dalsig
 7 Cloetesville 8 Mosterds drif 9 Idasvalley
 10 Kayamandi 11 Other

2.3 If resident in Cape Peninsula - indicate the number of the suburb or one closest to your home

2.3.1 Northern Suburbs or 2.3.2 Southern Suburbs

1	Brackenfell-area	11	Sea Point area	21	Wynberg
2	Bellville "	12	Mowbray "	22	Claremont
3	Kraaifontein "	13	Milnerton "	23	Kenilworth
4	Kuils Rivier "	14	Bothasig "	24	Plumstead
5	Durbanville "	15	Nuweland "	25	Constantia
6	Parow "	16	Rondebosch "	26	Retreat
7	Goodwood "	17	Muizenberg "	27	Simonstad
8	Welgemoed "	18	Claremont "	28	Table View
9	Stellenberg "	19	Blouberg	29	Edgemead
10	Joostenbergvlakte	20	Rosebank	30	Hout Baai
				21	Other

2.4 Approximate distance from residence to school (only a cross on applicable number)

1	0 - 10km	8	71 - 80km	15	501 - 600km
2	11 - 20km	9	81 - 90km	16	601 - 700km
3	21 - 30km	10	91 - 100km	17	701 - 800km
4	31 - 40km	11	101 - 200km	18	801 - 900km
5	41 - 50km	12	201 - 300km	19	901 - 1000km
6	51 - 60km	13	301 - 400km	20	> 1000km
7	61 - 70km	14	401 - 500km		

3 TYPE OF RESIDENCE

- 3.1 Live in :
- 1 house
 - 2 flat \ apartment
 - 3 duplex
 - 4 town house
 - 5 semi-detached house
- 3.2 Ownership of home
- 1 parents own home
 - 2 parents rent home

4	PARENTS
----------	----------------

- 4.1 Live with both parents 1 Yes 2 No
- 4.2 Parents divorced 1 Yes 2 No
- 4.3 If divorced - live with
 - 1 Father
 - 2 Mother
- 4.4 One or both parents passed away 1 Yes 2 No
- 4.5 Age of parents
 - 4.5.1 Father
 - 1 30+ 3 50+
 - 2 40+ 4 60+
 - 4.5.2 Mother
 - 1 30 + 3 50+
 - 2 40+ 4 60+
- 4.6 Economic activity of parents
 - 1 Only father works
 - 2 Only mother works
 - 3 Mother and father work
- 4.7 Occupation of parents
 - 4.7.1 Father
 - 1 government department (police \ tax)
 - 2 own business \ practice in private sector
 - 3 work in private sector
 - 4 farmer
 - 5 other
 - 4.7.2 Mother
 - 1 housewife
 - 2 government department
 - 3 own business\ practice
 - 4 work in private sector
 - 5 other

4.8 Tertiary training of parents

4.8.1 Father

- 1 professional (degree - doctor/teacher)
- 2 diploma
- 3 trade
- 4 matric
- 5 does not know

4.8.2 Mother

- 1 professional (degree - doctor/teacher)
- 2 diploma
- 3 trade
- 4 matric
- 5 does not know

5 PROFESSION AFTER SCHOOL

5.1 Are you going to study immediately after school ?

- 1 Yes 2 No

5.2 Do you intend to go overseas after school?

- 1 Yes 2 No

5.3 If you are going to study indicate institution

- 1 university
- 2 college
- 3 technikon
- 4 technical college
- 5 Other

5.4 General direction of your studies

- 1 languages \ art \ journalism
- 2 general sciences\ research
- 3 medical sciences
- 4 human sciences (psychology\ social worker)
- 5 teaching profession
- 6 law
- 7 financial profession (chartered accountant)
- 8 management studies (business)
- 9 technical professions (fashion designer)
- 10 secretarial studies
- 11 computer studies (programmer)
- 12 government department
- 13 Other

6	SPORT
----------	--------------

6.1 Participate in organised school sport 1 Yes 2 No

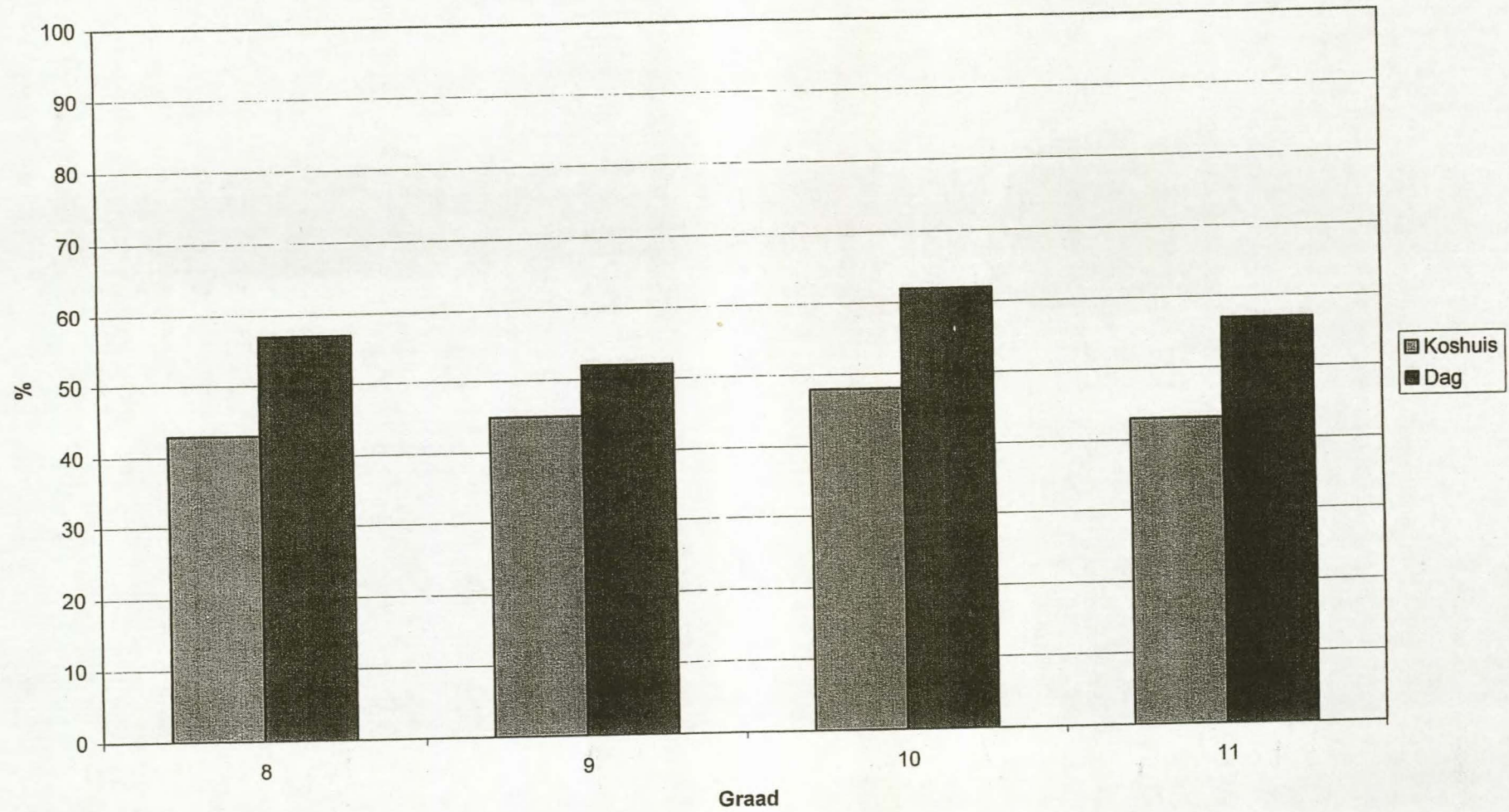
6.2 Types of sport in which you participate (must attend general practices)

- 1 netball
- 2 hockey
- 3 tennis
- 4 athletics
- 5 swimming
- 6 cross country
- 7 biathlon

6.3 Participation in other types of sport

1 Yes 2 No

% Kosgangers en Dagskoliere per Graad



BYLAAG 10

10A

$$8/50 = 16\%$$

1. ~~Energy decreases with height.~~ TROPOSPHERE ~~10km~~
2. ~~Energy increases with height.~~ STRATOSPHERE
3. ~~Energy increases with height.~~ THERMOSPHERE ~~50-90 km~~ MESSOPHERE
4. ~~Weather satellite.~~ ~~90-100 km~~ THERMOSPHERE
5. STRATOSPHERE THERMOSPHERE
6. TROPOSPHERE ✓
7. STRATOSPHERE ✓
8. THERMOSPHERE M
9. TROPOSPHERE ✓
10. TROPOSPHERE ✓
11. THERMOSPHERE X

6

2. 1) 100% X 90%
- 2) 60% X ~~100%~~
- 3) 41% X
- 4)

5. ① dry zones
- ② scorching zones
- ③ damp zones
- ④ cool zones
- ⑤

3. 1) B ✓
- 2) C ✓

TIAN-TIAN HAS A LANGUAGE PROBLEM AND DOES NOT UNDERSTAND SIMPLE INSTRUCTIONS IN ENGLISH! SHE CAN NOT PASS GEOGRAPHY !! SHE CAN'T SPEAK ENGLISH!

The Atmosphere:

Earth's most important support system
HYDROSPHERE consists of water, ice and vapour in atmosphere.

LITHOSPHERE consists of crust top part of mantle.

BIOSPHERE - living organisms environment. interested and with non-living environment.

COMPOSITION: 混合物

→ **HOMOSPHERE** - lowest uniform layer of air

→ Nitrogen 78% to oxygen 21% in homosphere

→ Remaining 1% argon (constant gasses)

→ carbon dioxide / water vapour - variable

→ also solid particles - dust, salt & smoke.

STRUCTURE: 构造

3 ZONES 气候带 (区域)

1. **TROPOSPHERE** → constant decline in temp w/ height. 6.4°C/km (NLR) NLat 北纬. 下降

2. **STRATOSPHERE** → +1-15km height, temp rises steadily. 高空. 稳定/有规律地

3. **MESOSPHERE** → temp decreases. 中层. 降低

4. **THERMOSPHERE** → rapid increase in temp. 高层. 增加

Factors ^{因素} influencing ^{影响} The Horizontal Temp. Gradient: (Pg 87)

- Latitude: ^{纬度}
- at the equator ^{赤道}, the sun's rays have to penetrate a smaller amount of air.
 - at θ (poles) there is far more opportunity for scatter and reflection. ^{散射、反射}
 - Less ^{较少} radiant energy is therefore available for absorption by earth's surface @ poles than @ equator.
 - more radiant energy is concentrated on a smaller surface.
 - more heat energy per unit area available @ equator for radiation to the atmosphere.
 - Earth can be theoretically divided into a number of latitudinal zones (see fig. 2.19)

