

# Onderwysers se ervaring van die doel en die implementering van Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel

Jan Johannes Sass

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in Opvoedingsbeleidstudies aan die Universiteit van Stellenbosch*



Prof Jan Heystek  
Fakulteit Opvoedkunde  
Departement Opvoedingsbeleidstudies

Desember 2010

# VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe totdie mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: .....

# ABSTRACT

Evaluation is seen as one of the key elements to enhance the teaching skills and subject knowledge of teachers, thereby facilitating effective and quality teaching and learning. One way of ensuring that this becomes a reality at South African schools is the introduction of an evaluation policy, namely the Integrated Quality Management System, as contained in the document *Integrated Quality Management System (IQMS), Collective Agreement Number 8 of 2003* of the Education Labour Relations Council. This research was conducted against the backdrop of IQMS implementation in South African schools since 2005, and explored answers to the following questions: How do teachers experience the implementation of the IQMS (a form of evaluation)? To what extent does the IQMS contribute to the support, development and growth of teachers? Has the implementation of the IQMS had any positive impact on the quality of teaching and learning in schools?

The data for the research were collected in 39 schools in Paarl and surrounding areas. The findings of the research study are based on a quantitative (questionnaire) investigation in the framework of an interpretive and positivistic paradigm.

The results of the research showed that a significant number of teachers experience the goal and implementation of the IQMS as problematic. This leads to the conclusion that the implementation of the policy has not necessarily contributed to a fundamental improvement in the quality of teaching and learning in the participating schools. This conclusion is also based on the lack of meaningful and ongoing support and assistance that respondents receive before and after the evaluation process.

The findings of this study correspond with those of international studies on the same topic, and indicate that teachers face universal problems, particularly with regard to the implementation of evaluation policies. This study could contribute to further research on the topic.

# OPSOMMING

Evaluering word as een van die kernelemente beskou om onderwysers se onderrigvaardighede en vakkennis te verbeter, en sodoende doeltreffende en goeie onderrig en leer in die hand te werk. Een manier om toe te sien dat dít in Suid-Afrikaanse skole 'n werklikheid word, is die instelling van 'n evalueringsbeleid, oftewel die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS), soos dit in die dokument *Integrated Quality Management System (IQMS), Collective Agreement Number 8 of 2003* van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys vervat word. Hierdie studie is teen die agtergrond van GGBS-inwerkingstelling in Suid-Afrikaanse skole sedert 2005 onderneem, en soek na antwoorde op die volgende vrae: Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS (‘n vorm van evaluering)? In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers? Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in skole?

Die data vir die navorsing is in 39 skole in die Paarl en omgewing ingesamel. Die bevindings van die navorsingstudie is gegrond op 'n kwantitatiewe (vraelys-) ondersoek in 'n vertolkende en positivistiese paradigma.

Die navorsingsresultate toon dat 'n beduidende aantal onderwysers die doel en inwerkingstelling van die GGBS as problematies ervaar. Dít lei tot die gevolgtrekking dat die inwerkingstelling van die beleid nie noodwendig tot 'n grondliggende verbetering in die gehalte van onderrig en leer in die deelnemerskole gelei het nie. Dié gevolgtrekking berus ook op die gebrek aan sinvolle en deurlopende ondersteuning en hulp wat die respondente voor en ná die evalueringsproses ontvang.

Die bevindings van hierdie studie stem ooreen met dié van internasionale studies oor dieselfde onderwerp, en toon dat onderwysers, bepaald wat die inwerkingstelling van evalueringsbeleid betref, met universele probleme te kampe het. Hierdie studie kan tot verdere navorsing oor die onderwerp bydra.

# **BEDANKINGS**

My opregte dank en waardering aan my vrou, Sherley; my dogter, Misché, en my twee seuns, Michael en Jeremy, vir hul ondersteuning en aanmoediging sowel as die geleentheid wat hulle my gebied het om my ideaal te verwesenlik. Dankie ook aan my promotor, prof Jan Heystek, en prof Martin Kidd van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie vir hul geduld, aanmoediging, en tydige en waardevolle terugvoering en insig.

# INHOUDSOPGAWE

<b>VERKLARING</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>OPSOMMING</b> .....	<b>iv</b>
<b>BEDANKINGS</b> .....	<b>v</b>
<b>LYS VAN TABELLE</b> .....	<b>x</b>
<b>LYS VAN FIGURE</b> .....	<b>xi</b>
<b>HOOFSTUK 1: INLEIDENDE PERSPEKTIEF</b> .....	<b>1</b>
1.1 Inleiding .....	1
1.2 Agtergrond.....	3
1.3 Doel van die navorsing .....	6
1.4 Navorsingsvrae .....	7
1.5 Navorsingsontwerp.....	8
1.6 Konseptualisering.....	9
1.6.1 <i>Taksering (appraisal)</i> .....	9
1.6.2 <i>Takseerder (appraiser)</i> .....	10
1.6.3 <i>Getakseerde (appraisee)</i> .....	10
1.6.4 <i>Evaluering</i> .....	10
1.6.5 <i>Assessering</i> .....	12
1.6.6 <i>Verantwoordbaarheid</i> .....	13
1.6.7 <i>Bestuurdersheerskappy (managerialism)</i> .....	14
1.6.8 <i>Gehalte</i> .....	17
1.7 Tekortkominge in die navorsing.....	19
<b>HOOFSTUK 2: FAKTORE WAT DIE DOELTREFFENDE</b> <b>INWERKINGSTELLING VAN ONDERWYSERSEVALUERING BEÏNVLOED.</b> .....	<b>20</b>
2.1 Inleiding .....	20
2.2 Evaluering in die konteks van bestuurders-heerskappy .....	22
2.3 'n Historiese oorsig van die evalueringsdokumente en –beleid vanaf 1994 met 'n terugblik op probleme voor 1994 .....	26
2.4 Die doel van evaluering.....	31
2.4.1 <i>Verantwoordbaarheid</i> .....	32

2.4.2	<i>Motivering</i> .....	34
2.4.3	<i>Bevordering van klaskamerpraktyke</i> .....	35
2.4.4	<i>Gehalte van onderrig en leer</i> .....	36
2.4.5	<i>Salarisverhoging</i> .....	39
2.5	Prosedures vir die inwerkingstelling van 'n doeltreffende evalueringsprogram.....	41
2.6	Maatstawwe in die meetinstrument .....	43
2.6.1	<i>Kwantifisering van prestasie</i> .....	44
2.6.2	<i>Geldigheid en Betroubaarheid van bewyse</i> .....	46
2.7	Maatstawwe vir die keuse van 'n evalueerder .....	48
2.7.1	<i>Kundigheid en ervaring van die evalueerder</i> .....	49
2.7.2	<i>Keuse tussen `n eksterne en interne evalueerder</i> .....	50
2.7.3	<i>Doeltreffendheid van die evalueringstelsel</i> .....	51
2.8	Verhouding tussen die evalueerder (appraiser) en geëvalueerde (appraisee) .....	51
2.9	Konstruktiewe ondersteuning .....	55
2.10	Geloofwaardigheid .....	57
2.11	Ondersteuning van distrikte en nasionale departement ten opsigte van personeelontwikkeling .....	59
2.12	Onderwysers se ervaring van evaluering .....	62
2.12.1	<i>Subjektiewe ervaring</i> .....	63
2.12.2	<i>Emosionele ervaring</i> .....	63
2.13	Leswaarneming.....	66
2.14	Selfevaluering.....	69
2.15	Slotopmerkings.....	72
<b>HOOFSTUK 3:</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b> .....	<b>73</b>
3.1	Inleiding .....	73
3.2	Metodologie.....	73
3.2.1	<i>Beskrywing van die navorsingsmetode</i> .....	74
3.2.2	<i>Voordele van 'n vraelys</i> .....	75
3.2.3	<i>Nadele van 'n vraelys</i> .....	76
3.3	Populasie.....	77

3.4 Steekproef.....	77
3.5 Geldigheid.....	79
3.5.1 <i>Toepassing van die beginsel</i> .....	79
3.6 Betroubaarheid.....	80
3.6.1 <i>Toepassing van die beginsel</i> .....	80
3.7 Etiek van die navorsing .....	81
<b>HOOFSTUK 4: DATA-ONTLEDING.....</b>	<b>82</b>
4.1 Inleiding.....	82
4.2 Metode van data-ontleding.....	82
4.2.1 <i>Positivisme</i> .....	82
4.2.2 <i>Aard</i> .....	83
4.2.3 <i>Omvang (betekenis/waarde)</i> .....	83
4.3 Beskrywing van die steekproef.....	83
4.4 Ontleding van die data .....	85
4.4.1 <i>Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS? ....</i>	85
4.4.2 <i>Bydraes van die GGBS</i> .....	92
4.4.2.1 In watter mate dra die GGBS by tot ondersteuning – in die vorm van ontwikkelingshulp? .....	92
4.4.2.2 In watter mate dra die GGBS by tot ontwikkeling en groei? .....	93
<b>HOOFSTUK 5: NAVORSINGSRESULTATE .....</b>	<b>100</b>
5.1 Inleiding.....	100
5.2 Gevolgtrekkings.....	100
5.2.1 <i>Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS? ..</i>	100
5.2.2 <i>In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers?.....</i>	102
5.2.3 <i>Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in skole?.....</i>	104
5.3 Aanbevelings.....	106
5.4 Aanbevelings vir verdere studie .....	109
5.5 Tekortkominge van die studie.....	110
5.6 Slotopmerkings.....	111
5.7 Betekenis van die studie vir die navorser .....	111





## LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1: Totale aantal jaar onderwyservaring op die verskillende posvlakke .....	84
Tabel 4.2: Respondente se akademiese kwalifikasies .....	84
Tabel 4.3: Soorte skole .....	85
Tabel 4.4: Ligging van die skole .....	85
Tabel 4.5: Hoe ervaar u die inwerkingstelling van die GGBS? .....	86
Tabel 4.6: In watter mate stem u saam met die volgende stellings oor die inwerkingstelling van die GGBS as 'n positiewe ervaring? .....	86
Tabel 4.7: In watter mate stem u saam met die volgende stellings oor die inwerkingstelling van die GGBS as 'n negatiewe ervaring? .....	88
Tabel 4.8: Het u vertrou in die evalueringsproses? .....	88
Tabel 4.9: Dui aan in watter mate u saamstem met die redes wat hier vir 'n positiewe ervaring van die evalueringsproses verstrek word. ....	89
Tabel 4.10: Dui aan in watter mate u saamstem met die redes wat hier vir 'n negatiewe ervaring van die evalueringsproses verstrek word. ....	90
Tabel 4.11: Stem u saam met die maatstawwe wat vir die prestasiestandaarde in die GGBS gebruik word? .....	91
Tabel 4.12: Hoe sal u die betrokkenheid van die volgende instellings by u groei en ontwikkeling beskryf? .....	92
Tabel 4.13: Dui aan hoe gereeld u OOG u van die volgende soorte ontwikkelingshulp voorsien. ....	92
Tabel 4.14: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings ter staving van u voldoende professionele groei. ....	93
Tabel 4.15: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings ter staving van u gebrekkige professionele groei. ....	94
Tabel 4.16: Hoe gereeld het u in 2007 klasbesoek van u OOG ontvang? .....	95
Tabel 4.17: Dui aan hoe gereeld u opleiding in doeltreffende leswaarneming ontvang het. ....	96
Tabel 4.18: Wat beskou u as gehalte-onderwys? .....	97
Tabel 4.19: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings oor die OOG se positiewe bydrae tot u verbetering. ....	97
Tabel 4.20: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings oor die OOG se gebrekkige bydrae tot u verbetering. ....	98
Tabel 4.21: In watter mate stem u saam dat die volgende maatstawwe moontlike redes kan wees vir die keuse van 'n eweknie in die OOG? .....	99

## LYS VAN FIGURE

Figuur 5.1: Implementering van GGBS.....	102
Figuur 5.2: Frekwensie van ondersteuning verleen tydens GGBS.....	105

# HOOFSTUK 1: INLEIDENDE PERSPEKTIEF

## 1.1 INLEIDING

Die voorsiening van kwaliteit onderwys is in skole een van die grootste uitdagings is wat Suid-Afrika in die gesig staar (Milner & Khoza , 2008:155) .Sedert 1994 , uitgesluit 2000 , toon dat daarin voorheen eksklusiewe swart skole iets drasties gedoen moet word om die onderwys van die jeug te verbeter (Manala , 2002 : 1032).

Die afgelope tyd, maar veral ná die aanbreek van die nuwe demokratiese bestel (1994), loop die onderwys kwaai onder konstante kritiek deur. Die intensiteit van die kritiek neem veral toe gedurende en ná die bekendmaking van die matriekuitslae. Voorbeelde hiervan sluit die volgende opskrifte in Die Burger van 29 Desember 2006 in: “Opposisiepartye kritiseer Pandor oor lae slaagsyfer” en “Te min tyd in klas, by boeke kelder matrieks”. Dít werp die soeklig voluit op onderrig en leer, en die verskillende oproepe vanuit alle oorde (onderwysowerhede, media én ouers) om die verbetering van onderrig en leer. In haar toespraak met die bekendmaking van die matriekuitslae van 2006 het die destydse Nasionale Minister van Onderwys, me Naledi Pandor (Ministerie van Onderwys, 2006:4), verklaar dat almal (onderwysers en distrikskantore inklusief) harder moet werk om die matriekuitslae te verbeter. Hoewel sy in haar toespraak veral op hoërskole gekonsentreer het, het sy ook gesê dat onderprestasie op alle vlakke van die onderwys aandag verg (Ministerie van Onderwys, 2006:4).

Dié toedrag van sake gee ook aanleiding tot 'n onderskeid tussen 'goeie' skole (diegene met 'n hoë matriekslaagsyfer) en 'swak' skole (diegene met 'n lae slaagsyfer). Terwyl onderwysowerhede ander die skuld gee en naartiglik na oplossings soek, blameer die opposisiepartye weer die regering vir die swak matriekuitslae.

Volgens mnr George Boinamo, Lid van die Parlement (LP) vir die Demokratiese Alliansie (DA), laat die African National Congress- (ANC-)regering die land se jeug in die steek met 'n onderwysstelsel wat jongmense nie vir die oorgang vanaf die skool na die arbeidsmark voorberei nie: “Dit is juis nou die derde agtereenvolgende jaar dat die uitslae gedaal het” (Burger, 2006:4). Op sy beurt het mnr Andrew Gerber, Lid van die Provinsiale Wetgewer (LPW) vir die Vryheidsfront Plus (VF+) in Noordwes, en dié party se woordvoerder oor onderwys, gesê die laer slaagsyfer dui op die stelselmatige agteruitgang van die gehalte van onderwys in die land (Burger, 2006:4). Met die bekendmaking van die uitslae in Kaapstad het minister Pandor

gesê: “Leerlinge wat nie vir die matriekeksamen voorbereid was nie, en te veel onderrigtyd wat deur die jaar verlore gegaan het, is van die faktore wat vanjaar se swakke matriekuitslae beïnvloed het” (Burger, 2006:4). Sy het na provinsies gekap wat nie hul kant bring nie en gesê dit lyk nie of geld wat die Nasionale Departement vir die verbetering van onderwys bewillig, op provinsiale vlak by die regte mense uitkom nie (Burger, 2006:4). Die belangrike vraag ontstaan dus nou: Wat kan gedoen word om die matriekuitslae en die algehele doeltreffendheid van onderwys te verbeter? Anders gestel: Wat kan of behoort gedoen te word om die gehalte van onderrig en leer op ’n sistematiese en ordelike wyse te verbeter?

Vir die Departement van Onderwys – en alle onderwysers – is die hoofdoelwit om gehalte-onderwys vir almal te verseker en die gehalte van onderrig en leer op ’n konstante wyse te verbeter. Daarvoor behoort alle rolspelers aan die groot gemeenskap verantwoordbaar te wees. Suksesvolle onderwysuitkomst hang af van die bemagtiging, motivering en ontwikkeling van onderwysers. Gehaltebestuur is daarop toegespits om dié prosesse te monitor en te ondersteun (Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys, 2003:3). Hierin lê twee kritieke elemente opgesluit, naamlik die groei en ontwikkeling van onderwysers (formatiewe evaluering), en die bevordering van verantwoordbaarheid (die beoordeling van opvoederprestasie – summatiewe evaluering), deur die monitering van die instansie (skool) se algehele doeltreffendheid.

Evaluering maak ’n onlosmaaklike deel uit van ons alledaagse bestaan. Taksering (appraisal) behels multidimensionele funksies, naamlik beoordeling, kontrole (monitering), transformasie, ouditering, die daarstel van doeltreffendheid, ontleding, motivering, ondersteuning, ontwikkeling, sanksies, beloning en verantwoordbaarheid.

In Suid-Afrikaanse verband word dié funksies in die doelwitte van die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) beliggaam. Die GGBS is ’n vorm van evaluering wat ten doel het om toepaslikheid te monitor; sterkpunte en gebiede vir ontwikkeling te assesser; ondersteuning en geleenthede vir ontwikkeling te voorsien ten einde volgehoue groei te verseker; verantwoordbaarheid te bevorder, en die algehele doeltreffendheid van die instansie te monitor (RAVO, 2003:4).

Indien daar ordelik, sistematies, ondersteunend en aaneenlopend op ontwikkelingsprogramme (die opstel en inwerkingstelling van opvoedingsbeleid en -programme) gefokus word om die groei en ontwikkeling van onderwysers te stimuleer, sal dit noodwendig tot die verbetering van onderrig en leer lei. Vir baie mense is die belangrikste doel van taksering om die gehalte van die leerder se leer

te verbeter, wat op sy beurt met die professionele ontwikkeling van die opvoeder saamhang (Wragg, 1987:3).

Evaluering is in wese 'n formatiewe, ontwikkelende, onderhandelbare, aaneenlopende en sistematiese proses, wat ten doel het om individuele onderwysers professioneel te help ontwikkel sowel as om hulle met loopbaanbeplanning by te staan (Van der Bank, 2000, soos aangehaal in Quinn & McKellar, 2002:74). Dit is dus van wesenlike belang dat ondersoek ingestel word na onderwysers se ervaring (opvatting) van die doel en inwerkingstelling van die GGBS.

## **1.2 AGTERGROND**

Onderwysers en skoolhoofde word verantwoordelik gehou vir die vestiging van goeie onderrig- en leerpraktyke in skole. Die kern hiervan is dat die verbetering wat wél plaasvind, in die klaskamer moet plaasvind. Daarom word onderwysers en skoolhoofde se prestasie toenemend met leerders se prestasie verbind. Dié tendens is nie uniek aan Suid-Afrika nie, maar kom wêreldwyd voor. Oor die wêreld heen word 'n beroep gedoen om 'n al hoe sterker verband tussen die prestasie van onderwysers en skoolhoofde, en dié van leerders (Amerikaanse Departement van Onderwys, 1998).

Dit is 'n bevestiging dat onderwysers 'n belangrike bron is en dat leerders staatmaak op dit wat die onderwyser in die klas doen. Hieruit volg dus dat ondersteuning vir onderwyserontwikkeling die belangrikste bepaler van die skool se doeltreffendheid sal wees (West & Bollington, 1990:5). Daar is 'n direkte verband tussen dit wat die onderwyser in die klaskamer doen, en leer by leerders (Cuban, 2007:2). In wese beteken dit dat onderwysers moet weet wat leer is; moet verstaan hoe leer by leerders plaasvind, en oor die nodige kennis en vaardighede moet beskik om 'n omgewing te skep wat leer bevorder. Die uitdaging waarvoor die regering te staan kom/gekom het, is om te besluit watter meganismes, programme of opvoedingsbeleid aangewend moet word om die doeltreffendheid van onderrig en leer in skole te verbeter.

Kruger (2003:3–4) het reeds in 2003 beweer dat een van die belangrikste aangeleenthede waarmee onderwys in Suid-Afrika te doen gehad het, was die herstel van 'n gesonde kultuur van onderrig en leer, omdat die meerderheid skole steeds eienskappe van 'n ongesonde onderrig-en-leer-kultuur getoon het. Meer bepaald is die dringendste taak van die Departement van Onderwys om sodanige kultuur van onderrig en leer in “township and poor-performing schools” te herstel om behoorlike skoolfunksionering te verseker (Masitsa, 2005:206). Meer onlangs het

Christie (2008 : 115) bevind dat leerders se prestasie steeds minderwaardig is in vergelyking met armer state wat minder as Suid-Afrika spandeer op publieke onderwys . Bloch(2008:19) verwys in sy artikel na die krisis in Suid-Afrikaanse skole en meld dat skole in “a state of disaster” is .

Nkhoma (2002:103) het bevind dat die tempo waarteen swart leerders wiskunde slaag swak is . Dit kom dus daarop neer dat een van die mees kritieke uitdagings waarmee die demokratiese verkose regering Suid-Afrikaanse regering sedert 1994 gekonfronteer word , is die lewering van kwaliteit onderwys aan die voorheen benadeelde bevolking .

Die reaksie van die regering was om, in samewerking met die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO), 'n ooreenkoms getiteld *Integrated Quality Management, Collective Agreement Number 8 of 2003*, oftewel die GGBS-ooreenkoms, te onderteken waarby bestaande programme om gehaltebestuur in die onderwys te evalueer, geïntegreer word. Die doel van die GGBS is om onderwysers, skole en distrikskantore se bepaalde behoeftes ten opsigte van ondersteuning en ontwikkeling te bepaal; om deurlopende groei te steun; om verantwoordbaarheid te bevorder; om 'n skool se algehele doeltreffendheid te moniteer, en om onderwysers se werksprestasie te beoordeel.

Die GGBS bestaan uit drie programme wat ontwerp is om die prestasie van die onderwysstelsel te evalueer en te moniteer ten einde dit te verbeter. Die drie programme is Ontwikkelingstaksering (om individuele onderwysers op 'n deursigtige wyse te takseer ten einde te bepaal wat die sterk- en swakpunte is en programme vir individuele ontwikkeling op te stel); Prestasiemeting (om individuele onderwysers met die oog op salarisaanpassing, graadprogressie en bevestiging van aanstellings sowel as belonings en aansporings te evalueer), en Heelskoolevaluering (om die algehele doeltreffendheid van die skool – wat die ondersteuning deur die distrik, skoolbestuur, infrastruktuur en leersteun insluit – sowel as die gehalte van onderrig en leer te evalueer). Elk van die drie programme het 'n afsonderlike fokus en doel (RAVO, 2003:3).

Die navorser sluit egter by Cuban (1988) aan deur te vra: “How can it be then, that so much school reform has taken place over the last century , yet schooling appears to be pretty much the same as it has always been?” (Cuban, 1988:77). Sedert 1994 is heelparty beleidsdokumente immers in werking gestel om transformasie van die onderwysstelsel teweeg te bring. Dit sluit in die Witskrif op Onderwys en Opleiding (1995); die Norme en Standaarde vir Onderwysersopleiding (1998);

Ontwikkelingstaksering (1998); die Nasionale Protokol vir Assessering (2006); die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996); die Nasionale Beleidsraamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling in Suid-Afrika (2006); die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002), en dan ook die GGBS-ooreenkoms.

'n Moontlike antwoord kan wees dat die opstel van onderwysbeleid in Suid-Afrika ten beste beskryf kan word as 'n stryd om breë politieke simbolisme te bewerkstellig wat die verskuiwing van 'n apartheid- tot 'n postapartheidsbestel duidelik aandui. Tog is daar 'n gebrek aan aandag aan die werklike inwerkingstelling van amptelike beleidsdiskoerse oor onderwysveranderings (Jansen, 2000:46–47). Ball en Bowe (1992:101) betoog dat ons in die milieu van mikro-politieke prosesse in skole kan waarneem watter beperkings en moontlikhede staatsbeleid vir skole meebring, maar ook watter beperkings en moontlikhede onderwysers meebring in die staat se strewe om die praktyk van die skool te transformeer.

Mikro-politiek verwys na die gebruik van formele én informele mag deur individue en groepe om hul persoonlike doelwitte in die organisasie te bereik (Johnson, 2004:268). Beroepsliteratuur bevat uiteenlopende perspektiewe oor mikro-politiek in skole, maar merendeels val die klem op hoe individue ander beïnvloed om hul eie mikpunte te bevorder (Johnson, 2004:269). In wese beteken dit dat persoonlike doelwitte voorrang geniet bo dié van die organisasie (skool). Die klem verskuif dus vanaf die doelwitte soos dit in beleid vervat word, na eie belang. 'n Voorbeeld van so 'n implisiete magsverhouding is dié wat tussen die takseerder en die getakseerde kan ontstaan, veral waar strafmaatreëls, aansporings en belonings deel uitmaak van evaluering.

Die inwerkingstelling van die beleid getiteld *Developmental Appraisal, Resolution Number 4 of 1998* (RAVO, 1998) in April 1999 het nie sonder haakplekke plaasgevind nie, en is in April 2000 hersien. Die oorspronklike beleid is landwyd aan die begin van die 1999-skooljaar in werking gestel. Enkele provinsies, in die besonder die Noordelike Provinsie, het probleme ondervind as gevolg van onvoldoende opleiding, te min opleidingshandleidings, en 'n gebrek aan ondersteuning deur distriksamptenare en die Provinsiale Ministerie van Onderwys (Mudau, 2000:5). Daarom het daar 'n gaping ontstaan tussen die doelwitte in die beleid, en hoe dit in die praktyk in skole in werking gestel is.

Dit skyn inderdaad dikwels dat beleidmakers glo indien hulle die regulatoriese struktuur van toepassing op skole verander, dit op sigself genoeg is om grootskaalse veranderings in leerders se leer teweeg te bring. Die komplikasies van veranderende



onderrigpraktyke en skoolorganisasie ontvang egter geen aandag nie. Dit is moeilik om te glo dat leerders se prestasie kan verander sonder dat daar beduidende veranderings intree in die manier hoe onderwysers onderrig en die wyse waarop skole georganiseer word. 'n Nuwe-effek hiervan is 'n groeiende gaping tussen die bedoeling van beleid, en dít wat in die praktyk gebeur (Elmore, 1995:357). In die opstel en inwerkingstelling van beleid, moet beleidmakers dus die konteks waarin beleid toegepas word sowel as die opvoeder as agent vir verandering in ag neem.

Om dus enigsins sukses te behaal met die inwerkingstelling van die GGBS, is dit van die allergrootste belang om ondersoek in te stel na hoe onderwysers die inwerkingstelling daarvan beleef. Dit is immers nie die beleid of die beleidmaker wat die probleme oplos nie, maar inderdaad die opvoeder – iemand met “immediate proximity”. (Elmore, 1989:254–255). Daarom is die verband tussen die probleem en die naaste punt van kontak die mees kritieke stadium van beleidsontleding (Elmore, 1989:254–255).

### **1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING**

Die hoofdoelwit van die Nasionale Onderwysdepartement is om die gehalte van onderrig en leer in skole te verseker en te verbeter. Een van die werktuie wat die Departement hiervoor in werking gestel het, is die GGBS – 'n vorm van evaluering – en wel soos vervat in *Integrated Quality Management, Collective Agreement Number 8 of 2003* (RAVO, 2003). Hierdie navorsing is daarop afgestem om te bepaal of die inwerkingstelling van die GGBS moontlik onderwysgehalte deur die evaluering en ontwikkeling van personeel kan verbeter.

'n Verdere beweegrede vir die navorsing is dat onderwys in hedendaagse Suid-Afrika onder andere daarop toegespits is om 'n kultuur van onderrig en leer in skole te herstel, met die mikpunt om die matriekuitslae in die eindeksamen sowel as die algemene standaard van onderwys te verbeter (Heystek & Lethoko, 2001:222). Voormalige minister Naledi Pandor (Ministerie van Onderwys, 2006:4) glo dat beleidsverbeterings wat in 2005 ingestel is, tot volhoubare vlakke van verbetering in die toekoms sal lei.

Een van die beleidstukke waarna Pandor verwys, is die GGBS, wat na verwagting toekomstige transformasie in die onderwys sal teweegbring. Soos reeds genoem, is die doel van die GGBS, as vorm van evaluering, om individuele onderwysers op 'n deursigtige wyse te takseer ten einde te bepaal wat hul sterk- en swakpunte is en programme vir individuele ontwikkeling op te stel.

Tog, sedert die inwerkingstelling van die GGBS-meganisme in 2005 om die prestasie van die onderwysstelsel te evalueer en te verbeter, skryf Mangxamba (2006:1), presteer meer as die helfte van graad 6-leerders – hoofsaaklik 11-jariges – in die Wes-Kaap benede peil wat betref skryf- en leesvaardighede ingevolge Nasionale Kurrikulumvereistes, en is gesyferdheid veel swakker. Van die 528 525 kandidate wat in 2006 matriek geskryf het, het slegs 351 503 geslaag. Dit verteenwoordig 'n nasionale slaagsyfer van 66,6% ('n afname van 1,7% sedert 2005). Daar was ook 'n afname in die slaagsyfer in die Vrystaat, KwaZulu-Natal, Limpopo, die Noord-Kaap en die Wes-Kaap (Ministerie van Onderwys, 2006:2). Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se graad 12-slaagpersentasie toon ook 'n afname van 85% in 2004, tot 84,4% in 2005, en 83,7% in 2006 (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2006:1–2).

Die moontlikheid bestaan dat indien die afname in die slaagsyfer en die verswakking in die leerders se geletterdheid en gesyferdheid ongehinderd voortduur, dit verwoestende gevolge vir leerderonderrig en vir die skool as 'n organisasie kan hê.

Daarom is dit van wesenlike belang dat die GGBS ontleed word om vas te stel of taksering (waarvan die GGBS 'n voorbeeld is) tot die verwesenliking van die doelwitte in die beleid bydra. Om dít te ondersoek word die verband, indien enige, tussen die teoretiese doel van die GGBS, en onderwysers se ervaring van die praktiese inwerkingstelling van die GGBS ondersoek.

Indien geen noemenswaardige verband gelê kan word nie, kan tereg gevra word: Is die GGBS die beste werktuig om onderrig en leer in skole te verbeter? Is dit nie maar 'n manier om van onbevoegde onderwysers ontslae te raak nie? Dít op sigself is problematies, veral as die maatstawwe aan die hand waarvan onderwysers se bevoegdheid gemeet word, vaag, dubbelsinnig en onbetroubaar is. Dié maatstawwe is dus van deurslaggewende belang (Wragg, 1987:9). Voormelde aspekte maak dus die agtergrond uit waarteen die navorsing onderneem word.

#### **1.4 NAVORSINGSVRAE**

Soos reeds genoem, is die navorsing daarop afgestem om onderwysers se beleving van die GGBS te ondersoek, en wel aan die hand van die volgende vrae:

Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS?

In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers?

Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in skole?

Dié verhandeling poog om 'n diskoers aan te voor oor of die GGBS 'n geskikte vorm van taksering is om onderrig en leer in skole te verbeter.

## 1.5 NAVORSINGSONTWERP

'n Literatuurstudie is onderneem om vas te stel wat reeds oor evaluering geskryf is. In die literatuurstudie maak die navorser van boeke, artikels, koerante en verhandelings gebruik. Verskeie konsepte word omskryf, verklaar en ontleed, maar die klem val veral op hoe dié konsepte met mekaar skakel en mekaar beïnvloed.

Vir data-insameling volg die navorser 'n kwantitatiewe benadering, welke benadering deur onder meer vraelyste, kontrolelyste, indekse, skale, eksperimente en inhoudsontleding gekenmerk word (De Vos, Strydom, Fouche & Delpont, 2005:166,133).

Die basiese doel van vraelyste is om feite en opinies te bekom oor 'n verskynsel of beleid (*die GGBS*), van mense (*onderwysers*) wat as ingelig beskou kan word oor die bepaalde verskynsel of beleid (De Vos *et al.*, 2005:166).

As alternatief kan 'n kwantitatiewe studie, in pas met die kwantitatiewe paradigma, beskou word as 'n ondersoek na 'n sosiale of menslike probleem op grond van die toetsing van 'n teorie vol veranderlikes, wat op hul beurt met behulp van syfers en statistiese prosedures ontleed word om vas te stel of die algemene bewerings van die teorie as die waarheid aanvaar kan word (Creswell, 1994:2).

Prosedures vir die ontleding van die kwantitatiewe data, wat goed ontwikkel en gekodifiseer is, verleen objektiwiteit aan die navorsing, aangesien die resultate van die ontleding nie afhang van watter navorser die ontleding doen nie (Punch, 1998:243).

Die kwantitatiewe benadering beteken ook dat sekere soorte belangrike vrae sistematies beantwoord kan word, wat die weg na die ontwikkeling van bruikbare kennis baan (Punch, 1998:243).

Ter samevatting dus: Kwantitatiewe data is data in die vorm van syfers wat verkry word van hetsy tellings of skale, of albei. Gedurende meting word die data in syfers verander om navorsers in staat te stel om vergelykings te maak (Punch, 1998:59).

Om geldigheid en geloofwaardigheid aan die onderwysers se terugvoering te verleen is die anonimiteit van die respondente en skole gewaarborg. Daar word ook van skuilname gebruik gemaak.

## 1.6 KONSEPTUALISERING

Die dokument *Integrated Quality Management, Collective Agreement Number 8 of 2003* (RAVO, 2003) maak wél melding van takseerder (*appraiser*) en getakseerde (*appraisee*), maar verskaf nie omskrywings nie. Die strukture aan wie rolle en funksies toegeken word, kom wel ter sprake.

### 1.6.1 Taksering (appraisal)

Mortimore en Mortimore (1991:126) omskryf taksering as 'n deurlopende en sistematiese proses om individuele onderwysers met hul professionele en loopbaanontwikkeling te help, en te help verseker dat indiensopleiding en onderwyserontwikkeling met die aanvullende behoeftes van die individuele onderwyser en skool ooreenstem. Howard en McColskey (2001:1) voer dit verder en maak die stelling dat taksering slegs doeltreffend kan wees indien dit beskou word as 'n aaneenlopende, samewerkende intervensie tussen die toesighouer en 'n ondergeskikte; 'n gesamentlike verantwoordelikheid, en nie 'n jaarlikse konfrontasie nie.

Taksering is in wese 'n formatiewe, ontwikkelende, onderhandelbare, aaneenlopende en sistematiese proses wat individuele onderwysers met hul professionele ontwikkeling wil help (Quinn & McKellar, 2002:74).

Die volgende komponente van voormelde omskrywings verdien verdere beklemtoning: "aaneenlopende"/"deurlopende", "sistematiese" en "om individuele onderwysers met hul professionele en loopbaanontwikkeling te help".

"Aaneenlopende"/"deurlopende" impliseer dat taksering nie slegs 'n eenmalige voltooiing van vorms (met ander woorde 'n administratiewe funksie) moet wees nie.

"Sistematiese" impliseer dat die proses nie lukraak of subjektief moet wees nie, maar eerder op kumulatiewe bewyse moet berus wat van 'n verskeidenheid bronne bekom word.

"Om individuele onderwysers met hul professionele en loopbaanontwikkeling te help" dui daarop dat die takseringsproses moet handel oor die beoordeling van huidige praktyk en prestasie; die konstruksie van strukture ter verbetering van bepaalde, bereikbare mikpunte; die uitwys van opleidings- en steunbehoefte, en die inagneming van loopbaanprogressie (Mortimore & Mortimore, 1991:127).

Alhoewel die GGBS-ooreenkoms nie taksering duidelik omskryf nie, is dit tog relevant, omdat die verskillende komponente van bogenoemde omskrywings wél in

die dokument weerspieël word. Die relevansie blyk ook uit die doelwitte van die GGBS-ooreenkoms. Genoemde omskrywings word derhalwe in die beantwoording van die navorsingsvrae gebruik, omdat dit waardevolle insigte kan bied in hoe onderwysers die doel en inwerkingstelling van 'n evalueringstelsel (die GGBS) in die praktyk (skool) ervaar .

### **1.6.2 Takseerder (appraiser)**

Die takseerder is 'n opvoeder wat verantwoordelik is vir die uitvoering van die takseringsproses van 'n getakseerde (RAVO, 1998). Die vertroue in die takseringstelsel sal onder verdenking kom indien die takseerder se bevoegdheid bevraagteken word (Goddard & Emerson, 1995:27). In hierdie navorsing word die takseerder derhalwe beskou as 'n opvoeder wat oor die nodige kennis en vaardighede beskik om die takseringsproses van 'n getakseerde met verantwoordelikheid en geloofwaardigheid te behartig.

### **1.6.3 Getakseerde (appraisee)**

Op sy/haar beurt is 'n getakseerde 'n opvoeder wat vir professionele ontwikkeling getakseer word (RAVO, 1998). Wragg, Wikeley, Wragg en Haynes (1996:4) beskryf die getakseerde bloot as 'n opvoeder wat getakseer word. In hierdie navorsing word die getakseerde beskou as iemand wat leiding, ondersteuning en hulp benodig, en wie se professionaliteit en bevoegdheid as opvoeder bevraagteken word (met ander woorde iemand in transformasie).

### **1.6.4 Evaluering**

Evaluering is 'n proses van sistematiese dataversameling en -ontleding om die evalueerder in staat te stel om op grond van geldige bewyse waarde-oordele te vorm. Hierdie oordele handel oor die mate waarin bepaalde mikpunte bereik word (Rogers & Badham, 1992:3).

Evaluering is ook 'n algemene term wat gebruik word om enige handeling deur die instansie (skool) te beskryf waar die gehalte van 'n aktiwiteit die onderwerp van 'n sistematiese studie is (Wragg *et al.*, 1996:3).

Sergiovanni en Starratt (1993:238) beskou weer evaluering as 'n proses waarvolgens die sterkpunte en tekortkominge van onderwysers uitgewys en bepaal word.

Evaluering omsluit egter nie uitsluitlik die uitwys en bepaling van sterkpunte en tekortkominge nie , maar ook die aanwending van sistematiese meting en bestuur van die prestasie van onderwysers in skole . Ten einde die evalueerder in staat te

stel om terugvoering te verskaf wat gebruik kan word om hoë vlakke van prestasie by die geëvalueerde te verseker (Üstünlüoğlu , 2009 : 118) .

Derhalwe behoort die aard en omvang van die omskrywing van die begrip-*evaluering* nie net die summatiewe aspek, maar behoort ook die formatiewe aspek van evaluering te beklemtoon.

Formatiewe evaluering word omskryf as die identifisering van die onderwysers se huidige vlakke van kennis , vaardighede wat as basis gebruik kan vir die opstel van 'n omvattende en gedokumenteerde plan wat ten doel het om onderwysers deurlopend te ontwikkel (Holland , 2005 : 72 ; Attinello , Lare & Waters , 2006 : 134 ; Howard & McColskey , 2001 : 48 ; Lam , 2001 : 169) . Formatiewe evaluering is dus gerig op ontwikkeling , wat ten doel het om die prestasie van onderwysers te verbeter om gehalte leer by die leerders te bevorder .

Terwyl summatiewe evaluering bemoeid met die beoordeling van die onderwyser se prestasie op 'n gegewe tydstip (Lam , 2001 : 169) . Summatiewe evaluering word ook gebruik om besluite te neem oor aangeleenthede soos ontslag en salarisprogressie (Attinello , Lare & Waters , 2006:134 ; Holland , 2005 : 72) MacDonald (2006:3) beskou evaluering as 'n proses wat lei tot die maak van waarde – oordele aan die hand van 'n stel kriteria of waardes , wat moontlik kan lei tot beoordeling van die geëvalueerde se vlakke van prestasie .

De Roche (1981:4) weer omskryf evaluering as 'n proses wat doelbewus ontwerp is om die rasionaliteit te verbeter van besluite oor wat waardevol en die moeite werd is van 'n individu se prestasie. Die gedagte is dat faktore soos die kwalifikasies, kenmerke, eienskappe, bekwaamhede en talente van die individu self, en nie soseer die werk wat verrig is nie, gemeet moet word (Mudau, 2000:12).

Die fokus van die GGBS as 'n vorm van evaluering is tweeledig, naamlik ontwikkeling met die oog op verbetering (waar die individuele opvoeder op 'n deursigtige wyse getakseer word om sterk- en swakpunte uit te wys vir individuele ontwikkeling, oftewel die program van Ontwikkelingstaksering- formatiewe evluering) en beoordeling (waar die individuele opvoeder geëvalueer word met die oog op salarisprogressie, graadprogressie, bekragtiging van aanstellings sowel as belonings en aansporings, en die algehele evaluering van die doeltreffendheid van die skool, oftewel die programme Prestasiemeting en Heelskoolevaluering – summatiewe evaluering).

Die ontleding van die begrip *evaluering* toon dat dit beide beoordelend en ontwikkelend van aard is, wat gegrond is op geldige bewyse, wat aan die hand van 'n stel kriteria gemeet word, om die sterkpunte en tekortkominge van die geëvalueerde te bepaal, ten einde die gehalte van onderrig te verbeter om sodoende leer te bevorder, asook vir ontslag en salarisprogressie doeleindes.

Daarom gebruik die navorsing deurgaans die term 'evaluering' na aanleiding van die gebruik van dié konsep binne die bestek en aard van die amptelike GGBS-ooreenkoms.

### **1.6.5 Assessering**

Assessering is 'n verstaanbare en bekende meetinstrument wat op 'n verskeidenheid wyses gedemonstreer kan word (RAVO, 1998).

Assessering impliseer ook die gebruik van meting en/of gradering (summatief) op grond van bekende maatstawwe (Wragg *et al.*, 1996:3).

Volgens Heystek, Roos en Middlewood (2005) is assessering die aanvanklike stap in die menslikehulpbronproses wat gebruik word om 'n behoeftebepaling van die individu en die organisasie te doen om albei in staat te stel om 'n plan vir toekomstige ontwikkeling (formatief) en aktiwiteite op te stel (Heystek *et al.*, 2005:102).

Assessering is dus 'n vorm van taksering aan die hand van bekende maatstawwe wat gebruik word om aan te dui wanneer personeellede benede (óf op óf bo) peil presteer, en wat ook vir toekomstige ontwikkeling aangewend kan word (Heystek, 2005:103).

Die verband tussen assessering en die GGBS as 'n vorm van taksering is dat albei formatief én summatief is, op grond van voorafbepaalde maatstawwe.

Daar is dus duidelik uiteenlopende omskrywings van assessering: Verskillende bronne vertolk dit verskillend. Of dit nou taksering, evaluering of assessering is, gaan die navorser van die veronderstelling uit dat genoemde konsepte alles handel oor die uitwys van sterk- en swakpunte in die opvoeder se onderrigvermoë, ten einde 'n ontwikkelingsplan op te stel om die onderrigbekwaamhede van die onderwyser te verbeter en sodoende vir leerders leergeleenthede te skep.

Assessering kan as 'n vorm van taksering van onderrig en leer op 'n strategiese vlak (byvoorbeeld deur die ontleding eksamen- en toetsuitslae) beteken asook die opstel van strategieë om ontwikkeling te bevorder (Bush, Joubert, Kiggundu & Van Rooyen, 2010: 165).

Die omskrywing van die konsepte assessering en evaluering toon dat daar nie duidelik waarneembare verskille tussen die twee bestaan nie . Inteendeel daar bestaan meer ooreenkomste as verskille tussen die twee konsepte , daarom sal in die res van die dokument die begrip “evaluering” gebruik word . Juis vanweë die feit dat albei konsepte beoordelend en ontwikkelend van aard is .

### **1.6.6 Verantwoordbaarheid**

Die bevordering van ‘verantwoordbaarheid’ is een van die doelwitte wat deel uitmaak van die grondliggende filosofie van die GGBS (RAVO, 2003:4). ’n Verdere verband tussen die GGBS en verantwoordbaarheid is te vinde in wat Goddard en Emerson (1995:15) die kenmerke van ’n verantwoordbaarheidsmodel van taksering noem: (1) Dit wys ‘bevoegde’ onderwysers uit; (2) dit assessee tekortkominge in ’n onderwyser se werksprestasie; (3) dit assessee onderwysers se werksprestasie met die oog op salaris- en loopbaanvordering; en (4) dit lewer bewyse vir enige dissiplinêre optrede. Die verantwoordbaarheidsmodel is egter ’n ongewilde model onder onderwysers (Monyatsi, 2003:208).

Dié toedrag van sake kan aan ’n paar redes toegeskryf word. Eerstens beskou onderwysers die model hoofsaaklik as voorskriftelik en beswarend, aangesien dit bedoel is om bevoegdheid te ‘beheer’. Tweedens is die model ontwerp om ’n beter verhouding tussen salaris, verantwoordelikhede en werksprestasie teweeg te bring, wat dit dus al hoe moeiliker maak om pligte te ontduik. Derdens word die model as beoordelend ervaar, aangesien onderwysers die bevoegdheid het om oordele te vel, en word die geldigheid en betroubaarheid van die maatstawwe bevraagteken. Vierdens bevorder die model na bewering weerstand, omdat onderwysers baklei om hul eie belange te dien en nie dié van hul leerders nie. Laastens maak die model dit makliker om dissiplinêr teen onderwysers op te tree, aangesien dit bewyse vir sodanige optrede bied. (Monyatsi, 2003:428) .

’n Ontleding van Monyatsi se verantwoordbaarheidsmodel toon dat dit voorskriftelik van aard is , as beoordelend ervaar word , asook dat dit weerstand bevorder . Die model maak dit ook makliker om dissiplinêr teen onderwysers op te tree . Die leerders asook die onderwysers vind nie baat by die model nie omdat dit die kern doelwit van evaluering naamlik die bevordering van die onderwyser se professionele ontwikkeling en leer by die leerders strem . Shore en Wright (1999:1) betoog dat ’n eienaardige dwang-en-stremmodel van verantwoordbaarheid na vore getree het, en bied die volgende drie hoofredes daarvoor aan: “[F]irst, because accountability is elided with policing; second, because it reduces professional relations to crude, quantifiable and above all, ‘inspectable’ templates; and third, because it is introducing



disciplinary mechanisms that mark a new form of coercive neo-liberal governmentality” (Shore & Wright, 1999).

’n Verduideliking van die konsep en wat dit alles insluit, is daarom noodsaaklik. Verantwoordbaarheid sluit in verslagdoening aan ander persone op ’n vrywillige of verpligte grondslag. Dit beteken om ’n konsensieuse of morele verantwoordelikheid te hê vir dit wat jy doen. Dit beteken ook om verantwoordelik te wees teenoor ander, wat jou junior, jou senior sowel as jouself insluit (Lello, 1993:1).

Beckmann , (2000:8 , soos aangehaal in Maile , 2002:326) wys daarop dat verantwoordbaarheid bepaald ter sprake is by magsuitoefening, die gebruik van hulpbronne, en die inwerkingstelling van onderwysbeleid. Onderwysbeleid is in wese ’n uitvoerige voorskrif van aksies om opvoedkundige instellings (skole) of praktyke te behou of te verander (McLaughlin, 2000:442). Persone op wie die beleid van toepassing is, is dus verantwoordelik om volgens die voorskrifte van die beleid op te tree (uitoefening van beheer).

Die semantiese oorsprong van die woord ‘verantwoordbaarheid’ impliseer drie vorme van beheer in die uitoefening van politieke en ‘ander’ mag deur bestuurders. Dié drie vorme van beheer is dwang, monitering en verantwoordelikheid (Maile, 2002:326).

Schedler (1999:13–17, soos aangehaal in Maile, 2002:326) ontwar die konsep ‘verantwoordbaarheid’, en bevind dat dit oor aaneenlopende kontrole, toesighouding, bewaking, en institusionele dwang tot die uitoefening van mag gaan.

Dit is moeilik om teen die logika te betoog dat skole verantwoordelik gehou moet word, al is dit ook onduidelik presies hoe dit bereik kan word en “who is to be accountable to whom and for what” (Herman, 2006:149).

Die sentrale tema wat in die verskillende omskrywings sterk figureer is dat die uitoefening van verantwoordbaarheid berus op kontrole , dwang , magsuitoefening , bewaking ,dissiplinêre optrede en verslagdoening. Dit blyk ook verder dat verantwoordbaarheid as ’n doel van evaluering nie gerig is op die onderwyser se professionele ontwikkeling nie .

### **1.6.7 Bestuurdersheerskappy (managerialism)**

Bestuurdersheerskappy is ’n stel oortuigings en praktyke met die grondbeginsel dat beter bestuur ’n doeltreffende oplossing vir ’n reeks sosiale en ekonomiese euwels bied (Politt, 1990:1, soos aangehaal in Mercer , 2005:277). Vanuit hierdie perspektief kan bestuurdersheerskappy verstaan word as die oorbeklemtoning of eksklusiewe

beklemtoning van bestuur (Heystek , 2007 : 493-494) om oplossings te bied vir die bepaalde uitdagings waarmee die individu of organisasie mee gekonfronteer word .

Bestuurdersheerskappy berus op vroeë bewerings deur Taylor soos aangehaal in Taylor (2006:146-147) dat bestuur 'n rasonale wetenskaplike dissipline is. Sommige van die kernwaardes en -tegnieke waardeur bestuurdersheerskappy gekenmerk word, sluit in die bevordering van 'n samewerkende missie met doelwitte en mikpunte; die toepassing van streng finansiële bestuur, en afwenteling van begrotingsbeheer; die gebruik van interne kostesentrums; die aanmoediging van kompetisie tussen werknemers; die erkenning dat bestuur primêr 'n hiërargiese aktiwiteit is; 'n fokus op toenemende aanspreeklikheid teenoor kliënte of klante, en die skep van 'n gedissiplineerde, buigsame werkerskorps deur van individuele kontrakte, uitkontraktering, 'n takseringstelsel en prestasiegekoppelde vergoeding gebruik te maak (Herman, 2006:146–147).

Bestuurdersheerskappy kan dus as 'n vorm van bestuur beskou word waar die bestuurder 'n belangrike, kern- en bepalende rol speel in die inwerkingstelling en meting van die nodige verbeterde produkte (Tsai & Beverton, 2007:7).

Ridell, Weedon, Fuller, Healy, Hurst, Kelly en Piggott (2006:1) meen dat bestuurdersheerskappy sy oorsprong in 'n neo-liberale filosofie het, wat aanvoer dat mense se gedrag gemeet kan en behoort te word om geskikte en doeltreffende doelwitte te bereik en waarde vir geld te kry, en dat alle aktiwiteite aan die hand van ooreengekome mikpunte gemeet moet word.

Met bestuurdersheerskappy word daar van die bestuurder verwag om prestasieaanwysers te ontwikkel en in te stel, om die prestasie van menslike en nie-menslike hulpbronne in verskillende stadiums in verhouding tot geskikte diensstandaarde te moniteer, te meet en te assesser (Brunetto & Farr-Wharton, 2005:162). Vanuit 'n positiewe oogpunt kan bestuurdersheerskappy as die kern beskou word tot die bevordering van 'n koöperatiewe missie , met doelwitte , mikpunte , moniteringsprosedures en prestasiebestuur (Morley & Rassool , 2000 : 173) .

Bestuurderheerskappy verwag ook van skole om skoolverbeteringsplanne op te stel . Hierdie planne moet uitstippel skemas en projekte sowel as metodes oor hoe om prestasie te verbeter , asook oor hoe om die bekwaamheidsvlakke te verhoog (Tolofari , 2005 :87) .

Die primêre doelwit van bestuurdersheerskappy word dus die verwesening van gestandaardiseerde en kwaliteit onderwys deur middel van kontrole ten spyte van die vermindering van finansiële ondersteuning (neo – liberalisme) vir onderwys deur regerings (Heystek , 2007:497) .

Die probleem met bestuurdersheerskappy is egter wanneer daar sterk op kontrole gesteun word om die primêre doelwit , naamlik gestandaardiseerde en gehalte onderrig , te bereik ten spyte van die vermindering van finansiële ondersteuning (neo – liberalisme ) vir onderwys deur regerings (Heystek , 2007 : 497) .

Bestuurdersheerskappy word dus met 'n nuwe manier van opgelegde eksterne verantwoordbaarheid verbind, wat die ruim gebruik van prestasieaanwysers en puntetabelle, die stel van mikpunte, rigpuntbeoordeling (*benchmarking*) en prestasiebestuur insluit (Deem & Brehony, 2005:220). Dit wil voorkom of bestuurdersheerskappy met sy taksonomie en suksesmaatstawwe skooldoeltreffendheid bevorder (Morley & Rassool, 2000:182).

In sy hedendaagse vorm is bestuurdersheerskappy gemoeid met, of dalk eerder obsessief oor, die gedagte van gehalte. Gehalte het 'n magtige metafoor vir nuwe vorme van bestuursbeheer geword. Dus moet opvoedkundige instellings in hul strewe na gehalte gemoeid wees met doelwitstelling, hersiening, interne monitering en eksterne verslagdoening (Codd, 2005:200). Die gevolg hiervan is dat skole nie uitsluitlik geëvalueer moet word in terme van die waarde wat toegevoeg word tot die bereiking van die uitkomstes nie , maar individuele onderwysers moet gemeet aan die hand van die gehalte van hul prestasie (Codd , 2005 : 200) .

Uit die verskillende definisies van bestuurdersheerskappy is die navorser van mening dat die volgende beginsels; meting ; assessering ; verantwoordbaarheid deur eksterne verslagdoening ; prestasiebestuur ; kontrole ; monitering en evaluering , krities is tot 'n meer omvattende omskrywing van die begrip . Hieruit blyk dit bestuurdersheerskappy nie soseer professionele ontwikkeling beskou as 'n manier om prestasie te verbeter nie .

'n Verdere ontleding toon dat daar eerder klem gelê word op die gesag van die bestuurder om deur middel van kontrole , interne monitering en eksterne verslagdoening die doelwitte van die organisasie te verwesenlik .

### 1.6.8 Gehalte

Die woord *quality* is afgelei van die Latynse woord *qualis*, wat beteken 'van watter soort'. Gehalte maak dus deel uit van die soort of aard van 'iets' (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse taal, 1981, s.v. 'kwaliteit'; Sallis, 2002:13).

In Suid-Afrikaanse verband bied die Heelskoolevalueringsbeleid verdere insig in die omskrywing van skoolgehalte, deur te bepaal dat evaluering op die gebruik van aanwysers met betrekking tot insette, prosesse en uitsette gebaseer sal word (Smith & Ngoma-Maema, 2003:356). In wese beteken dit dat die gehalte van onderrig tot kernsleutel prestasieaanwysers gereduseer word wat elkeen gemeet en opgeteken kan word (Codd, 2005:201).

In die onderwys konsentreer die konsep van gehalte op die meting van leerders se toetsresultate in gestandaardiseerde prestasietoetse, wat dikwels as maatstaf gebruik word om gehalte-onderwys te evalueer (Weller, 1996:32). Sedert die begin van 2000 word die matriekslaagsyfer in 'n toenemende mate as 'n nasionaal erkende aanwyser van die gehalte van onderwys beskou (Fleisch, 2007). Dít impliseer dat 'n hoë slaagsyfer as die manifestasie van gehalte-onderwys beskou word. Gehalte word dus aan die hand van die verbetering van leerders se sukses en punte omskryf (Arcaro, 1995:56; Motola, 2001, soos aangehaal in OSullivan, 2006:250).

Dit maak nie saak of daar na insette, prosesse of uitkomste, of al drie verwys word nie: Die omskrywing van onderwysgehalte hang dikwels saam met gebruiksgeskiktheid; voorsiening in die behoeftes van strategiese afdelings (byvoorbeeld beleidmakers, ouers, skoolbestuur, leerders, ensovoorts), of voldoening aan die vereistes of verwagtinge van die strategiese afdelings (Cheong & Tam, 1997:23).

Cheong (1995, soos aangehaal in Cheong & Tam, 1997:23) omskryf gehalte soos volg: Onderwysgehalte is die karakter van die stel elemente wat opgesluit lê in die insette, prosesse en uitsette van 'n onderwysstelsel wat dienste voorsien wat sowel interne as eksterne strategiese afdelings algeheel tevrede stel deur eksplisiet én implisiet aan hul verwagtings te voldoen.

Fraser (1991, soos aangehaal in Richardson, 1998:213) beskryf gehalte as 'n proses wat almal betrek, en stel voor dat 'n gehalteprofiel nie altyd objektief moet wees nie, maar ook subjektiwiteit moet behels (hoewel dit moeilik sal wees om te bepaal), en dat sowel norm- as maatstafverwysing geld.

Downey, Fraser en Peters (1994:8) omskryf gehalte as die voldoening aan, en oortreffing en bevrediging van, 'kliënte' (in die wydste sin van die woord) se behoeftes en verwagtinge, met inagneming dat daardie behoeftes en begeertes mettertyd sal verander.

Volgens Hoy, Bayne-Jardine en Wood (2000:12) word gehalte dikwels aan die hand van die verwesenliking van uitkomste tot bevrediging van 'kliënte' (weereens in die wydste sin van die woord) omskryf. Daaruit spruit die omskrywing van gehalte as die mate waarin die uitkomste aan die vereistes van die 'kliënte' voldoen.

In relatiewe sin gaan gehalte oor die konstante voldoening aan voorafbepaalde standaarde (Sallis, 2002:13). Die relatiewe omskrywing van gehalte handel oor twee aspekte: Die eerste een is gemoeid met die voldoening aan en versekering van ooreenkomste met betrekking tot voorafbepaalde spesifikasies, en die tweede met doelmatigheid (Sallis, 2002:13). Gehalte kan omskryf word as dit wat die 'kliënt' se behoeftes en begeertes bevredig én oortref (Sallis, 2002:15).

Tradisioneel is gehalte aan die hand van standaarde vir uitnemendheid omskryf. Die woord 'gehalte' vereis ook dat ons 'n waardebeplanning ten opsigte van sommige dinge en aktiwiteite moet maak, met ander woorde dat sommige meer waardevol is as ander (Nagel & Kvernbeek, 1997:104).

Die gehalte van onderrig word met die leerder se leeruitkomste verbind (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007:355). O'Sullivan (2006:257–258) stel die volgende omskrywing van gehalte-onderwys voor: die doeltreffende gebruik van onderrig- en leerprosesse deur onderwysers, welke prosesse in werking gestel word in die realiteite waarin onderwysers werk, en wat daartoe aanleiding gee dat leerders basiese syferkundige en geletterdheidsvaardighede verwerf.

Volgens Harvey en Green (1993) kan gehalte as iets buitengewoons, perfeksie, doelmatigheid, waarde vir geld, en omvorming (transformasie) beskou word. Harvey (2006:5) verskaf die volgende waardevolle opsommings van die verskillende sienings van gehalte. (1) *Perfeksie* – Volgens hierdie siening kan gehalte as foutlose prosesse en uitsette/uitkomste opgesom word, en om 'dinge' met die eerste probeerslag reg te kry. (2) *Doelmatigheid* – Hiervolgens word gehalte beoordeel aan die hand van die mate waarin die 'produk' of diens aan die voorafbepaalde doelstellings voldoen. (3) *Waarde vir geld* – Die kern van hierdie benadering in die onderwys is die gedagte van verantwoordbaarheid, en dat daar van die openbare dienste, ook die onderwys, verwag word om verantwoordbaar te wees teenoor owerhede en onderwysstelsels. (4) *Omvorming/transformasie* – Volgens hierdie

siening word gehalte as 'n proses van verandering beskou wat suksesvol plaasvind of deurgevoer word.

Hoppers (1994:175, soos aangehaal in Morley en Rassool, 2000:179) herinner die leser daaraan dat gehalte 'n multidimensionele konsep is, en dat die vertolking daarvan van die belange van die verskillende rolspelers in die onderneming (*in die proses van onderrig, en in die uitkomst daarvan*) afhang.

Gehalte is moeilik om te omskryf: Dit is 'glibberig' en moeilik om vas te pen, omdat dit 'n verskeidenheid betekenis het, en verskillende goed vir verskillende mense impliseer (Sallis, 2002:12; Hoy *et al.*, 2000:12; Riley & Nuttall, 1994:29; Lomax, 1996:63).

Daarom gebruik die navorser Harvey en Green (1993) se sienings van gehalte in die vraelyste om te bepaal wat die respondente as gehalte beskou, omdat van die aspekte wat dié twee outeurs aanroer, soos perfeksie, voldoening aan vereistes of verwagtinge, doelmatigheid en uitnemendheid, in 'n meerdere of mindere mate ook in die ander outeurs se sienings van gehalte voorkom.

## **1.7 TEKORTKOMINGE IN DIE NAVORSING**

Aangesien die huidige vorm van evaluering (die GGBS) eers in 2005 in werking gestel is, is daar nog weinig daarvoor nagevors en geskryf. Dit is ook moeilik om op kort termyn te bepaal of die GGBS werklik 'n verbetering in gehalte sal teweegbring. Taksering is 'n wye onderwerp, en daarom sal die klem val op die onderwysers se ervaring van die doel en inwerkingstelling van die GGBS.

## **1.8 OPSOMMING**

Die primêre doelwit van die eerste hoofstuk is om inleidende perspektiewe verskaf oor die aktualiteit van die studie deur te fokus op die agtergrond, doel van die navorsing, navorsingsvrae en navorsingsontwerp. Hoofstuk 1 toon ook dat daar duidelik uiteenlopende omskrywings van die verskillende kernbegrippe bestaan. Verder is die kernbegrippe gekonseptualiseer om diepte aan die studie te verleen asook om die leser te help om 'n beter verstaan van hoofstukke 2, 3, 4 en 5 te verkry. Hoofstukke 2, 3, 4 en 5 behoort dus teen die agtergrond van die kernbegrippe gelees te word.

# HOOFSTUK 2: FAKTORE WAT DIE DOELTREFFENDE INWERKINGSTELLING VAN ONDERWYSEERSEVALUERING BEÏNVLOED

## 2.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n kritiese beskouing van die doel van evaluering; prosedures vir die inwerkingstelling van 'n evalueringstelsel; maatstawwe in die meetinstrument; assesseringsdokumente en -beleid vanaf 1994, sowel as probleme voor 1994; die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde, en ondersteuning en ontwikkeling gedurende evaluering. Dit bestudeer ook die maatstawwe vir die keuse van 'n evalueerder; ondersteuning vanaf distrikte [Onderwysbestuurs- en ontwikkelingsentrums (OBOSSE), soos dit voor 2006/7 bekend was] ten opsigte van personeelontwikkeling; personeel se ervaring van evaluering; die belang van goeie bestuur, en die filosofie daaragter, naamlik neo-liberalisme en bestuurdersheerskappy; die belang van leswaarneming, en die behoefte aan deeglike opleiding van evalueerders voordat betekenisvolle evaluering 'n aanvang kan neem. Voormelde aspekte word ondersoek aan die hand van 'n literatuurstudie om 'n beter en grondiger begrip te vorm van hoe onderwysers die doel en inwerkingstelling van evaluering ervaar en of daar 'n verband bestaan tussen die teoretiese bedoeling van die evalueringsbeleid en onderwysers se praktiese ervaring daarvan.

Sedert 1994, en selfs van voor 1994, is daar 'n toenemende besorgdheid onder onderwyslui en ouers oor die gehalte en bevordering van onderrig vir die land se jeug. Dié kommer word aangevuur deur die matriekuitslae en koerantberigte oor die algemene stand van onderwys. In die afgelope drie dekades ondervind Suid-Afrika 'n ontsaglike agteruitgang in onderrig- en leerstandaarde as gevolg van die politieke omwenteling in die land (Bisscoff & Grobler, 1998:191). Een van die hoofdoelwitte van hedendaagse onderwys in Suid-Afrika is die herstel van 'n kultuur van leer en onderrig in skole, ten einde matriekuitslae en die algemene standaard van onderwys te verbeter (Heystek & Lethoko, 2001:222).

Dit gee aanleiding tot die kritieke vraag: Het die situasie al verbeter? Het die inisiatiewe en beleid wat sedert 1994 in werking gestel is, soos *Developmental Appraisal, Resolution Number 4 of 1998* (RAVO, 1998) en die latere *Integrated Quality Management System, Collective Agreement Number 8 of 2003* (RAVO, 2003), 'n omwenteling in die standaard van onderrig in Suid-Afrikaanse skole

veroorzaak? Die antwoord op dié vraag is van die allergrootste belang, veral teen die agtergrond van lede van die Parlementêre Portefeuljekomitee oor Onderwys se besorgdheid toe die komitee beraadslaag het oor moontlike maniere om die gehalte van onderwys te verbeter, bepaald ten opsigte van die verwerwing van meer matriekendossemente en 'n verbeterde fokus op grondslagfase-onderwys (Portefeuljekomitee oor Onderwys, 2007:1).

Die verbetering in prestasie wat wél in skole plaasgevind het wat in 2005 'n laerslaagsyfer as 20% gehad het, word nie aan die voorsiening van meer hulpbronne toegeskryf nie, maar eerder aan meer monitering, betrokkenheid en toesighouding (Portefeuljekomitee oor Onderwys, 2007:1). Dit stem ooreen met die filosofie van bestuurdersheerskappy en neo-liberalisme, waar die onus vir doeltreffende onderrig op onderwysers val en die regulatoriese en moniteringsrol deur die staat vervul word (Morley & Rassool, 2000:169). Anders gestel: Die daarstel van groter verantwoordbaarheid, monitering en kontrole word as die sleutel tot gehalte-onderwys beskou.

Onderwysers word as noodsaaklik beskou in die fasilitering van gehalte-onderwys om leer te laat plaasvind. Onderwyser-onderwys het dus 'n direkte invloed op leerder-leer. Evaluering word derhalwe as 'n meganisme beskou om ontwikkelingsbehoefte uit te wys ten einde onderwyser-onderwys te verbeter.

Soos die inleidende paragraaf reeds meld, val die klem in hierdie hoofstuk voorts op die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde, omdat eerlike terugvoering oor die onderwyser se werksprestasie 'n kernelement van die onderwyser se evaluering uitmaak (Walker & Dimmock, 2000:170). Evaluering kan ook professionele groei stimuleer deur die onderwyser eerlik op sy/haar swak- en sterkpunte te wys (Howard & McColskey, 2001:48). Om dié rede word daar ruimte geskep vir akkurate terugvoering oor die onderrigbekwaamhede van die geëvalueerde, wat die opstel van 'n betekenisvolle en doeltreffende ontwikkelingsplan vergemaklik en diepte verleen aan die hulp en ondersteuning wat in die vooruitsig gestel word.

Volgens Piggot-Irvine (2003:172) vind doeltreffende onderrig en leer plaas waar evaluering nie manipulerend nie, nie - verdedigend, ondersteunend, opvoedkundig en vertroulik geskied. Die outeur betoog voorts dat waar evaluering deur 'n verhouding van respek tussen die evalueerder en die geëvalueerde gekenmerk word, die uitkomst van sodanige verhouding direk met verbeterde leer by die leerders en doeltreffender onderrig by die onderwysers verbind kan word.



Hierdie klem op evaluering kom na vore in beleid wat doeltreffende onderrig en leer probeer bevorder. Die daarstel van doeltreffende onderrig en leer het algemene diskoerse binne én buite skoolverband begin oorheers. Hoe kan doeltreffende onderrig op 'n ordelike en sistematiese wyse in skole gevestig word? 'n Moontlike antwoord lê opgesluit in die opstel en inwerkingstelling van onderwysbeleid. Onderwysbeleid is in wese 'n uitvoerige voorskrif van aksies wat daarop afgestem is om opvoedkundige instellings of praktyke (onderrig) te behou en te verander (McLaughlin, 2000:442).

Studies toon dat 'n positiewe ingesteldheid jeens verandering van die allergrootste belang is in die bereik van organisatoriese doelwitte en die sukses van programme met transformasie as oogmerk (Eby, Adams, Russel & Gaby, 2000; Martin, 1998; Kotter, 1996; Gilmore en Barnett, 1992). Dit is dus van wesenlike belang dat ondersoek ingestel word na hoe onderwysers die GGBS (as vorm van evaluering) ervaar.

## **2.2 EVALUERING IN DIE KONTEKS VAN BESTUURDERS-HEERSKAPPY**

Mentz (2002:238) het in 2002 reeds opgemerk dat een van die belangrikste kwessies wat Suid-Afrikaanse skole die hoof moet bied dié is van onderrig van hoë gehalte te midde van snelle verandering in die onderwysstelsel. Hy stel dit ook dat dit noodsaaklik is dat algehele goeie bestuur in alle skole in werking gestel word om voortdurende verbetering in akademiese prestasie sowel as ontwikkeling en groei in skole, waar nodig, te verseker (Mentz, 2002:238). Navorsing toon ook dat die doeltreffendheid van skoolhoofde se bestuursvaardighede heel waarskynlik die belangrikste veranderlike is wat tot akademiese prestasie bydra (Masitsa, 2005:173). Die uitgangspunt is dus dat indien elke skool goeie, doeltreffende bestuur toepas, dit tot beter onderrig en leer sal lei.

In verskeie wêrelddele, ook Suid-Afrika, is daar 'n erkenning dat skole doeltreffende leiers en bestuurders kort om die beste moontlike onderwys aan hul leerders te voorsien. Daarom bestaan die wydverspreide mening dat goeie bestuur 'n beduidende verskil in die verwesenliking van die skool en die leerders se uitkomst maak (Bush, 2007:391).

Dit impliseer dus dat die wanfunksionering van die skool, of die niedoeltreffende inwerkingstelling van beleid, of die gebrekkige vestiging van gehalte-onderrig en -leer, nie slegs aan swak onderwysers of 'n gebrek aan hulpbronne en tyd toegeskryf

kan word nie, maar ook dat die aard en omvang van bestuurders se werksprestasie nie aan die generiese kenmerke van bestuurdersheerskappy voldoen nie.

West-Burnham, Bradbury en O'Neil (2001:66) wys daarop dat die bestuur van die opvoeder se verantwoordbaarheid van die veronderstelling moet uitgaan dat onderwyserprestasie nie as iets gewoon hanteer kan word nie. Om die opvoeder se werksprestasie doeltreffend en doelmatig te bestuur moet dit in ooreenstemming met die beginsels van bestuurdersheerskappy gedoen word.

Dit beteken dus dat die bestuur van die onderwyser se werksprestasie sentraal beheer, empiries gegrond, streng toegepas en nougeset geadminestreer moet word en dat dit vir die publiek deursigtig moet wees (West-Burnham *et al.*, 2001:66). Bestuur maak dus staat op beheer om 'n spesifieke organisasie of instelling doeltreffend te laat funksioneer, en konsentreer op strukture en stelsels (Mentz & Van der Walt, 2006:155–157).

Daar word deesdae al hoe meer van die skoolhoof verwag om 'n tweeledige rol te vervul, naamlik dié van bestuurder en dié van skoolleier. Dit gaan gepaard met toenemende druk vanaf die nasionale regering om die doeltreffendheid en organisatoriese struktuur van die skool te verbeter. In wese beteken dit dat die sukses, doeltreffendheid en doelmatigheid van individuele skole aan die gehalte van bestuur gekoppel word. Ook Deem en Brehony (2005:223) reken dat bestuur die oplossing vir alle openbare dienslewingsprobleme is.

Die nieverwesenliking van doelwitte, uitkomst en beter doeltreffendheid in die organisatoriese struktuur van die skool word in 'n wisselende mate as 'n maatstaf gebruik om die gehalte van bestuur te meet.

Dit lei tot die volgende kritieke vraag: Wat is die aard en omvang van goeie bestuur, en waarom is die gehalte van bestuur so belangrik? Met ander woorde, wat is die verwagtinge van die staat ten opsigte van goeie bestuur, en die verwagtinge van die skoolhoof as skoolbestuurder om die nasionale regering daarvan te verseker dat die bestuur by die skool aspekte van gehalte insluit? Is die filosofie agter goeie bestuur moontlik die nakoming van die oortuigings en praktyke wat in die paradigmas van bestuurdersheerskappy en neo-liberalisme veranker is?

Volgens bestuurdersheerskappy word daar van 'n organisasie verwag om 'n gesamentlike missie met behulp van doelwitte, mikpunte, moniteringsprosedures en prestasie meting te bevorder (Herman, 2006:154). Die norme van bestuurdersheerskappy wat Larsen (2005:293) voorstaan, sluit in

verantwoordbaarheid, doeltreffendheid, individuele en organisatoriese prestasie, en kliëntebevreëding. Die verwagting vanaf die nasionale regering is dus groter verantwoordbaarheid van sy werknemers in die strewe na en verwesenliking van nasionale doelwitte, doeltreffende uitvoering van hul pligte, en die lewering van 'n waarde-vir-geld-diens.

West-Burnham *et al.* (2001:66) meen dat die stelsel van onderwyserverantwoordbaarheid van die veronderstelling uitgaan dat onderwyserprestasie nie net 'n *oppervlakkige* bestuursfunksie is nie, maar dat prestasiebestuur doelmatig en doeltreffend en in pas met die beginsels van bestuurdersheerskappy moet geskied.

Vanuit 'n ander oogpunt skyn bestuurdersheerskappy 'n optimistiese, amper romantiese, oortuiging te wees, aangesien dit aan die hand doen dat 'n mens die oplossings in jou eie hande hou; dat vasberade, heldersiene leierskap verandering en 'n gevoel van doelgerigtheid en prestasie kan meebring (Mercer, 2005:277). Dít beteken dus dat die vermoë om verandering of transformasie teweeg te bring nie iewers lê en wag om ontdek te word nie, maar dat die potensiaal om transformasie te laat plaasvind in die gehalte van bestuur opgesluit lê. Téén die verwagting in het die klem op bestuurdersheerskappy in die openbare sektor egter nié die bestuur van openbare dienste (*ook skole*) doeltreffender gemaak nie. Trouens, dit het die administratiewe las vererger, wat op sy beurt die moreel, motivering en goedgesindheid van beroepslui in die openbare sektor ondermyn (Chaharbaghi, 2007:320).

Bestuurdersheerskappy word ook as 'n stel oortuigings en praktyke beskou wat veronderstel dat beter bestuur of organisasie as 'n doeltreffende oplossing vir 'n wye verskeidenheid sosiale en ekonomiese 'siektes' kan dien, en dat, indien beter organisasie plaasvind, hierdie 'siektes' (soos bestuur se onvermoë om beleid suksesvol toe te pas) weldra sal verdwyn (Mercer, 2005:277).

Bestuurdersheerskappy kan derhalwe beskou word as 'n bestuurstyl waarin die bestuurder 'n kritieke, deurslaggewende kernrol speel in die inwerkingstelling en meting van produkverbeterings (Tsai & Beverton, 2007:7). Kundigheid, kennis en vaardighede word dus in die bestuurder (skoolhoof) beliggaam, wie se verantwoordelikheid dit is om die onderwysers wat nié oor die kundigheid, kennis en vaardighede beskik nie te moniteer, te kontroleer en te polisieer om die uitkomste van beleid, strategieë en inisiatiewe te verwesenlik.

Die staat wentel dus sy verantwoordelikheid na die bestuur van die skool af (ook deur die voorsiening van tyd en hulpbronne) om te verseker dat beleid doeltreffend en suksesvol toegepas word. Dít wek die indruk dat versuim om die uitkomst van beleid te verwesenlik nie die nasionale regering se skuld is nie, maar te wyte is aan die onvermoë van die skoolbestuur.

Juis om hierdie rede is die aard en omvang van Blackmore (2000:384) se argument baie belangrik, naamlik dat skole nie alleen verantwoordelik gehou kan word vir al die verskillende sosiale en ekonomiese faktore nie, soos die voorsiening van die nodige infrastruktuur vir gehalte-onderrig en -leer in skole, wat op sy beurt 'n uitwerking het op leerderprestasie (Wong, 1999).

Bestuurdersheerskappy is dus die sleutel tot die doeltreffendheid van die organisasie (*skool*) (Larsen, 2005:293). Die onderwysstelsel is nie bestand teen die druk van bestuurdersheerskappy en ander markgedrewe wêreldmagte nie, en het sigself dus as 'n mededingende stelsel herposisioneer wat volgens markwaardes en -beginsels funksioneer (Larsen, 2005 :293). Bestuurdersheerskappy aanvaar ook dat regerings en studente wil weet wat hulle vir hul geld en tyd kry (Chaharbaghi, 2007:324).

Die gehalte van bestuur word derhalwe gemeet aan die hand van die doeltreffendheid waarmee die waardes en beginsels van bestuurdersheerskappy in die skool toegepas word. Die toepassing van hierdie beginsels sal immers die doeltreffende inwerkingstelling en fasilitering van beleidsuitkomst verseker. Evaluering in die konteks van bestuurdersheerskappy is egter nie 'n waarborg dat onderrig en leer sal verbeter nie.

Regeringsbeleid wat uitsluitlik op groter verantwoordbaarheid en die toepassing van bestuurdersheerskappy klem lê, verloor uit die oog dat indien onderwysers gewéét het hoe om doeltreffend te werk te gaan, hulle dit dekades gelede al sou gedoen het (Hopkins, 2000:136). Skole met evalueringstrategieë wat daarop gemik is om met behulp van beginsels van bestuurdersheerskappy groter verantwoordbaarheid te bewerkstellig, verkwis dus hul tyd (Hopkins, 2000:136).

Skool- en departementshoofde (*sowel as distrikskantore*) wat dus hul invloed uitsluitlik tot burokratiese intervensies beperk, en onderwysers se kennisvlakke en onderrigvermoë ignoreer, behoort nie verbaas te wees wanneer evaluering nié tot 'n verbetering van leerderprestasie lei nie (Hopkins, 2000:136).

Evaluering behoort dus op die verbetering van die onderwysers se onderrigvermoë te konsentreer om sodoende doeltreffende leer by die leerder aan te moedig. Dít is dan

waarmee skoolhoofde, onderhoofde, departementshoofde en distrikskantore hulle moet bemoei.

### **2.3 'N HISTORIESE OORSIG VAN DIE EVALUERINGS-DOKUMENTE EN –BELEID VANAF 1994 MET 'N TERUGBLIK OP PROBLEME VOOR 1994**

Vir 'n grondiger begrip van en insig in onderwysers se ervaring van die doel en inwerkingstelling van die GGBS, is dit van wesenlike belang om die historiese aanloop tot dié vorm van evaluering te verstaan. Dít sluit aan by Gitlin en Smyth (1989:8), wat na die belang van 'n persoonlike biografie en gesamentlike professionele geskiedenis vir die begrip van huidige praktyke verwys. Hulle beweer dat indien ons nie ons ondervindings en praktyke in 'n historiese konteks kan plaas nie, ons nie sal kan verduidelik hoe dit ontstaan het en wat dit in stand hou nie. Hulle reken dat deur insig in die geskiedenis te verkry, onderwysers kan waarneem hoe ondervindings en praktyke (met ander woorde, onderwysers se ervaring van die inwerkingstelling van die evalueringstelsel) gekonstrueer is. Onderwysers se ervaring van evaluering is dus 'n belangrike saak wat bestudeer moet word (Gitlin & Smyth, 1989:8). Vervolgens word die aard en omvang van vorige evalueringse meganismes bespreek.

Die provinsiale onderwysdepartemente (met betrekking tot wit onderwysers) onder die destydse Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) se samestelling van vakadviserende inspeksiedienste blyk 'n ander teikengroep (onderwysersgroep) as dié van ander onderwysdepartemente (met betrekking tot bruin en swart onderwysers) te hê. Teenoor die meer kontrolerende en inspekterende diens van die selfbesturende, onafhanklike state, het die 'wit' provinsiale onderwysdepartemente veel eerder 'n begeleidende diens gelewer wat veral op die verdere professionele ontwikkeling van onderwysers gerig was. Ook insiggewend is die rigting wat die destydse Kaaplandse Onderwysdepartement sedert 1984 ingeslaan het. Die inspektoraat is in 'n onderrigleidingsdiens verander, met sterk klem op die superintendent se funksie as professionele onderwysleier wat in sy werkkring as konsultant en vernuwingsfasiliteerder opgetree het. In die departemente wat deur die Administrasie: Volksraad beheer is, word die gesag van eksterne onderwysleiers steeds aanvaar. Die rede hiervoor kan wees dat hierdie departemente reeds vroeg begin het om 'n meer begeleidende en ondersteunende rol, in plaas van 'n blote inspeksierol, te speel (Strydom, 1993:166–172).

Die afleiding wat hieruit gemaak word, is dat wit onderwys se beleving van evaluering voor 1984 sterk op kontrole, monitering en inspeksie gefokus het, maar dat daar daarná 'n klemverskuiwing in die benadering en uitvoering van evaluering gekom het, en dat wit onderwysers se weerstand teen die evalueringstelsel gevolglik minder openlik en radikaal geword het.

Die inspekterende en toesighoudende aard en omvang van die vorige evalueringstelsel wat vir bruin onderwysers in Suid-Afrika gebruik is, naamlik die Handleiding vir die Evaluering van KS-Onderwysers (Raad van Verteenwoordigers, 1992), was egter veranker in die breë apartheidsgegronde stelsel van beheer, bestuur en administrasie. Hierdie evalueringstelsel was in die breë gemik op inspeksie en burokrasie. Anders gestel: Die aard en omvang van evaluering was in die algemeen summatief en nie soseer op personeelontwikkeling en -ondersteuning afgestem nie. Evaluering het deel uitgemaak van al die aspekte van onderwysburokrasie – van bo tot onder, geslote, hiërgies en outoritêr. In die geval van swart onderwysers was evaluering eerder met burokratiese doeltreffendheid en sosiale kontrole as met professionele ontwikkeling gemoeid (Quinn & McKellar, 2002:2). Dít is in teenstelling met die filosofie vir die evaluering van onderwysers, soos dit in die Handleiding vir die Evaluering van KS-Onderwysers (Raad van Verteenwoordigers, 1992:4, 1.2.3.6) vervat is, naamlik dat alle evaluering moet lei tot hulpverlening om onderwysers vir hul beroep toe te rus, en die uitwys van leierspotensiaal onder onderwysers, met die oog op doeltreffende onderwysbestuur. Evaluering (vir wit, swart én bruin onderwysers) was hoofsaaklik veronderstel om professionele ontwikkeling te stimuleer, en nie om onderwysers te domineer nie (Raad van Verteenwoordigers, 1992:4; Strydom, 1993:166).

Die realiteit is egter dat die inwerkingstelling van die beleid deur die oorbeklemtoning van kontrole, monitering en 'n hiërgiese struktuur gekenmerk was. Sowel in Suid-Afrika as internasionaal was evaluering oor die algemeen gemoeid met burokratiese doeltreffendheid en sosiale kontrole, en het die klem nie soseer op die professionele ontwikkeling van onderwysers geval nie (Quinlan & Davidoff, 1997:3; Good & Weaver, 2003:356; Bennington, Poster & Poster, 1991:9; Chisholm, 1999:115; Sebakwane, 1997:400; Chetty, Chisholm, Gardiner, Magau & Vinjevoold, 1993:13; Werkskomitee van die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie/Departement van Onderwys en Opleiding/Onderwysersverenigings, 1994:1).

Die amptelike doelwit van die beleid (Raad van Verteenwoordigers, 1992) was om die optimale ontwikkeling en benutting van onderwyspersoneel te bewerkstellig; om die gehalte van onderwys en opvoeding deur die evaluering van onderwysers te

verbeter; om onderwysers tot selfverwesening en die bereik van hul volle potensiaal aan te spoor; om onderwysers vir moontlike bevorderbaarheid te evalueer; om die professionaliteit van die onderwysberoep te bevorder; om onderwysers vir prestasie-erkenning (vergoeding vir prestasie) te evalueer, en om die minimum standaard van aanspreeklikheid teenoor leerders, ouers en die gemeenskap te handhaaf (verantwoordbaarheid te bevorder) (Raad van Verteenwoordigers, 1992:6–7).

Tog is die evaluering van onderwysers van alle rasse-groepe in Suid-Afrika én internasionaal as 'n summatiewe veroordeling beskou wat daarop gemik was om foute uit te wys en om onderwysers dienooreenkomstig te straf. In die meeste gevalle het onderwysers geen terugvoering ontvang van inspekteurs wat hulle waargeneem het nie. Geen verslae is ooit gesien nie en derhalwe het dit nie tot die professionele ontwikkeling van onderwysers bygedra nie (Quinlin & Davidoff, 1997:3–4). Vanuit 'n internasionale oogpunt met Turkye as verwysing, beskou onderwysers inspekteurs as perfeksioniste, veroordelend, onbevoeg wat hul vakkennis en inspeksievermoë betref, en dominerend. Voorts maak onderwysers die stelling dat inspekteurs oor geringe of onvoldoende kennis van huidige onderrigpraktyke en -metodes beskik en dat hulle ook nie die universeel aanvaarbare inspeksieprosedures volg nie (Collins, 2004:46).

Evaluering is as een van die sinvolste wyses beskou om kontrole, monitering en toesighouding oor die werk van onderwysers in swart skole toe te pas, en was gevolglik ook een van die vernaamste redes vir swart onderwysers se weerstand in skole in die oorgangsjare vanaf 1989 tot 1994 (Chisholm, 1999:115). Die geneigdheid tot aanvaarding of verwerping van gesag het egter ook met 'n sterk politieke dryfkrag saamgehang om afsonderlike onderwysdepartemente vir afsonderlike bevolkingsgroepe te verwerp (Strydom, 1993:172).

Met die ontstaan van onderwysvakbonde wat hulle vir die demokratiese regte van onderwysers beywer, is verzet teen die gesagstrukture wat deur bruin, swart en Indiëronderwysers as ondemokraties beskou is, ook op die inspekteur van onderwys en die vakadviseur gerig (Strydom, 1993:182). In 'n memorandum wat 'n skool in 1990 opgestel het, lig onderwysers die volgende negatiewe aspekte uit as deel van hul redes vir verzet teen kontrole, monitering en toesighouding: die onvermoë van inspekteurs en vakadviseurs om oor die swak omstandighede verslag te doen waarin onderrig plaasvind, en om hulle tot die uitwissing van die swak omstandighede te verbind; dat die inspekteurs en vakadviseurs slegs belang stel in 'goeie' eksamenuitslae; hul outokratiese houding; hul voorskriftelikheid; hul foutvinderigheid;

swak en onvoldoende vakadviseurs; die uitoefening van bykomende druk; intimidasie van onderwysers; verslae wat opgestel is, is nie as 'n ware weerspieëling van die onderwysers se vermoë beskou nie, en die viktimisasie van onderwysers. Inspekteurs en vakadviseurs kan moontlik dié negatiewe aspekte betwis, maar dat sommige hulle wél hieraan skuldig gemaak het, kan nie ontken word nie. (Strydom, 1993:183,203)

In 1989 het swart onderwysers die eerste keer massaprotesoptrede teen apartheidsonderwys onderneem en het die intensiteit volgens die Departement van Onderwys en Opleiding dermate toegeneem dat inspekteurs en vakadviseurs in 1991 met openlike vyandigheid te kampe gehad het en verskeie kere van skoolterreine weggejaag of by skole aangeval is (Chisholm, 1999:116; Jansen, 2004:53; Fleisch & Christie, 2004:99). Dit was egter nie die eerste keer dat swart onderwysers protesoptrede onderneem het nie: Onderwysers se teenstand teen apartheidsonderwys kan tot 1950 teruggevoer word (Chisholm, 1999:116; Fleisch & Christie, 2004:100).

Ná 1994 bly die 'inspeksiestelsel' 'n belangrike 'bril' waardeur onderwysvakbonde na nuwe beleid kyk, selfs al het die destydse Minister van Onderwys, mnr Kader Asmal, beloof dat die evaluering van onderwysers nie meer soseer op straf (*ontslag of die weerhouding van vergoeding*) gemik sal wees nie (Jansen, 2004:60).

In sy ontleding toon Jansen (2004:52) dat alhoewel GGBS-evaluering (RAVO, 2003) onderwysers by hul eie evaluering betrek (*bevordering van deursigtigheid*) en dus hul eie belange bevorder, daar steeds diepgewortelde veroordelings van en agterdog oor evaluering deur 'buitestanders' (*vakadviseurs, kringbestuurders en heelskoolevalueerders*) bestaan. Die rede vir hierdie veroordeling en agterdog is dalk dat onderwysers reken die GGBS kan buitestanders se kontrole- en moniteringsmag stelselmatig versterk, in welke geval die stelsel nie werlik en sinvol tot die geëvalueerde se persoonlike groei en ontwikkeling sal bydra nie.

In die GGBS word die evalueerder en geëvalueerde egter as vennote beskou, 'n duidelike verskuiwing weg van die verlede, en word die geëvalueerde se deelname aan die evalueringproses as belangrik geag. Waar evaluering in die verlede dus uitsluitlik die domein van die skoolhoof en die inspekteur was (en deur geheimhouding gekenmerk was), word daar nou van onderwysers verwag om 'n tweeledige rol te vervul, naamlik dié van eweknie (evalueerder) én geëvalueerde. Onderwysers bevind hulle dus in die paradoksale situasie om as 'n kundige dog terselfdertyd as 'n 'onkundige' beskou te word.



Voor 1994 het onderwysers dit egter moeilik gevind om inspekteurs se evaluering te bevraagteken, en in die praktyk was evaluering gelykstaande aan 'n eenmalige besoek deur inspekteurs wat uitsluitlik vir inspeksie gebruik is (Quinlin & Davidoff, 1997:3–4). Evaluering van onderwysers moet egter juis nie 'n eenrigtingproses wees nie. 'n Proses waarin evalueerders mense met strak gesigte kom evalueer; weer stil-stil sonder enige kommentaar of terugvoering verdwyn; daarna geheime verslae skryf en punte toeken wat weggebêre word en waarvan niemand ooit weer hoor nie, maar wat mense se lewens en loopbane wesenlik beïnvloed – dít mag nie (Raad van Verteenwoordigers, 1992:7 - 9) .

Dit was die inspektoraat se verantwoordelikheid om te verseker dat onderrig en leer met die inhoudspesifikasies van die apartheidsleerplan ooreenstem. Breedweg beskou, was dit die inspekteurs (wat vir 'n groep skole in 'n afgebakende kring verantwoordelik was) se taak om te verseker dat daar in alle aspekte van skoolfunksionering – van bestuur en administrasie, tot kurrikulum en assessering – aan apartheidsbeginsels voldoen word (Jansen, 2004:52; Chisholm, 1999:115). Voor 1994 was inspeksie egter nie net daarop ingestel om apartheid in stand te hou nie, maar was dit ook daarop gemik om die gehalte van onderwys en opvoeding deur die evaluering van onderwysers te verbeter (Raad van Verteenwoordigers, 1992:6).

Voor 1994 was personeevaluering ook veronderstel om 'n konstruktiewe, tweerigting-, oop, interaktiewe proses te wees waarin die evalueerder en geëvalueerde moes saamwerk om die verborge potensiaal by die opvoeder te ontdek, te ontgin en te benut. Die verwagting was ook dat bepaalde aspekte in die opvoeder se mondering aandag sou verg, en verbeter en reggestel kon/moes word (Raad van Verteenwoordigers, 1992:6–7). Die ironie is egter dat onderwysers onbewus was van die maatstawwe wat gebruik is om hul onderrig te evalueer (Quinlin & Davidoff, 1997:3–4) sowel as van die vereistes waaraan die evaluering van professionele onderwysers na regte moes voldoen.

Dit lei dus tot die gevolgtrekking dat die doel van die beleid nie in die praktyk gemanifesteer het nie, omdat daar 'n tweedeling was tussen die doel en breë beginsels, en die werklike inwerkingstelling van die beleid. Anders gestel: Die inwerkingstelling van die beleid was onsuksesvol omdat dit nie die doelwitte van die beleid verwesenlik het nie. Die sukses van beleid en strategieë word immers gewoonlik gemeet aan die hand van die mate waarin doelwitte bereik word (Garavan, 1998:384). Wat die nieverwesenliking van die doelwitte vererger, is dat onderwysers evaluering met negatiewe gedagtes en gevoelens verbind (Quinlin & Davidoff,

1997:3). Die mislukking van die evalueringstelsel het gevolglik geboorte gegee aan *Developmental Appraisal, Resolution Number 4 of 1998* (RAVO, 1998).

Voormelde nuwe onderwysersevalueringstelsel is landwyd aan die begin van die 1999-skooljaar in werking gestel. Enkele provinsies, veral die Noordelike Provinsie, het 'n moeilike begin gehad weens 'n gebrek aan voldoende opleiding, 'n tekort aan opleidingsmateriaal in skole, en 'n gebrek aan ondersteuning deur distriksamptenare en die Provinsiale Onderwysministerie (Mudau, 2000:5). Dít het tot die aanvaarding van die GGBS gelei (RAVO, 2003).

Die GGBS-ooreenkoms, wat op 27 Augustus 2003 in Centurion deur NAPTOSA (die nasionale onderwysberoepsorganisasie van Suid-Afrika), SADOU (die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie) en die Onderwysdepartement onderteken is, is 'n gehaltebestuurstelselstrategie wat uit drie programme bestaan: Ontwikkelingsevaluering, Prestasiemeting en Heelskoolevaluering. Die SAOU (die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie) het egter nie die GGBS-dokument by hierdie geleentheid onderteken nie.

Dit is van die allergrootse belang dat diegene wat deur evaluering geraak word duidelik en ondubbelsinnig verstaan wat die doel van evaluering is, ten einde dit 'n doeltreffende en sinvolle oefening te maak wat tot die ontwikkeling van onderwysers kan bydra. Stronge (1991, soos aangehaal in Mo, McCormick & Conners, 1998:23) beweer dat 'n evalueringstelsel sonder 'n duidelike doel altyd slegs 'n betekenislose oefening sal wees.

## **2.4 DIE DOEL VAN EVALUERING**

Die bestaande literatuur oor personeevaluering dek 'n wye spektrum gebiede, soos handel en nywerheid, en die privaat en openbare sektore, wat skole insluit. Die proses wys drie hoofdoelwitte van evaluering uit, naamlik om gedragspatrone te verander ten einde doeltreffender werksgewoontes aan te leer; om voldoende terugvoering te gee aan werknemers oor hul prestasie, en om aan bestuurders data te voorsien wat aangewend kan word om toekomstige opdragte te evalueer en vergoeding te bepaal (Kermally, 1997; Mullins, 1996:640).

Die doel van Ontwikkelingsevaluering, synde een van die GGBS-programme, is die deursigtige evaluering van individuele onderwysers, met die doel om sterk- en swakpunte van die geëvalueerde uit te wys en aan die hand daarvan programme vir individuele ontwikkeling, oftewel persoonlike groeiplanne, op te stel (RAVO, 2003:12).

### 2.4.1 Verantwoordbaarheid

Die algemene doel van evaluering is om onderwysers verantwoordbaar te hou vir leerders se prestasie, en na bewyse van bevoegdheid te soek, hoewel die proses ook kwessies soos onbevoegdheid uitlig (Odhiambo, 2005:415). Die verantwoordelijkheid om geldigheid (wettigheid) te verleen aan die kodes en/of punte wat aan die geëvalueerde toegeken word (met ander woorde om die rolspelers in die evalueringsproses te oortuig dat die uitslag geldig en betroubaar is), word dus dié van die individu wat geëvalueer word sowel as die evalueerder. Die evalueringsproses word dus die voorlegging van bewyse om te bepaal of 'n onderwyser bekwaam is of nie.

Volgens Maile (2002:326) is dit duidelik dat die aard en omvang van die verskynsel 'verantwoordbaarheid' die vrywillige of verpligte verslagdoening van die *geëvalueerde* aan ander persone (*evaluateerders*) behels. Verantwoordbaarheid kan ook aan 'n gevoel van aanspreeklikheid by sowel die werkgewer as die werknemer gelykgestel word (Maile, 2002:330). In wese impliseer dit dat die verwesenliking van die doelwitte van onderwysersevaluering nie die uitsluitlike verantwoordelijkheid van die evalueerder is nie, maar dat die geëvalueerde ook 'n belangrike deel van die proses uitmaak.

'Verantwoordbaarheid' as 'n doel van evaluering behoort tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers by te dra, met 'n uiteindelijke positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer. Daar word toenemend van onderwysers verwag om oor hulle werk verantwoording te doen, en derhalwe betoog Monyatsi, Steyn & Kamper (2006:225) dat verantwoordbaarheid noodsaaklik is as 'n doelwit van personeevaluering. Vanuit Monyatsi, Steyn & Kamper se oogpunt word die evalueringsproses as 'n meganisme gebruik waardeur die geëvalueerde oor die gehalte van sy/haar werk verantwoording moet doen. Op sy/haar beurt behoort die evalueerder verantwoording te doen oor die mate van hulp en ondersteuning wat hy/sy aan die geëvalueerde verleen het om die leemtes wat in die vorige evalueringsproses uitgewys is, te hanteer. Die primêre vraag is egter: Hoe ervaar onderwysers 'verantwoordbaarheid' as 'n beweegrede vir evaluering?

Verantwoordbaarheid hét 'n bestaansreg as een van die vele doelwitte van evaluering. Haberman (2005) (soos aangehaal in Feldman, 2005:349) ondersteun hierdie standpunt wanneer hy beweer dat waar daar geen verantwoordelijkheid is nie, daar ook nie gehalte of verbetering kan wees nie. Anders gestel: Om gehalte of verbetering te bewerkstellig is dit 'n vereiste dat onderwysers in die

evalueringsproses verantwoordings moet doen (toon en/of bewyse voorlê) of hulle goeie werk gelewer het.

Die twee doelwitte van personeevaluering wat herhaaldelik ter sprake kom, is verantwoordbaarheid en prestasieverbetering (Stronge, 1997:3, soos aangehaal in Ovando, 2001:213; RAVO, 2003:4). Onderwysers is allereers verantwoordbaar aan hul leerders. Hulle is aanspreeklik vir die voorsiening van werk wat interessant en uitdagend is; om leerders by die leerproses te betrek en te help sodat hulle in hul leerproses kan vorder. Onderwysers is daagliks verantwoordbaar aan leerders, gedurende sowel as ná lesse (Headington, 2000:84).

Onderwysers het ook 'n morele en wetlike verantwoordbaarheid om geskikte opvoedkundige geleenthede vir leerders te skep, en om aan ouers en ander kundiges verslag te doen. Morele verantwoordbaarheid beteken om 'n sedelike bewussyn of morele aanspreeklikheid te hê oor wat jy doen, sowel teenoor jou senior(s) (*leerders, ouers, alle rolspelers*) as jouself (Lello, 1993:1). Morele verantwoordelikheid is ook gemoeid met voorsiening in die behoeftes van sowel die ouers as die leerders (Gurr, 2007:3). Wetlike verantwoordelikheid het te doen met voldoening aan kontrakvereistes (beleid) en/of die vereistes van die stelsel (Gurr, 2007:3). Uiteindelik is onderwysers ook verantwoordbaar aan die belastingbetalers. Sonder die belastingbetaler se geld sal die nasionale skolestelsel uitmekaar val. Met openbare geld moet daar dus waarde vir geld gelewer word (Headington, 2000:83–84).

Die oorbeklemtoning van verantwoordbaarheid ten koste van ontwikkeling versteur egter die ewewig tussen dié twee aspekte as redes vir evaluering, en verlaag evaluering tot: 1) die uitwys van onbevoegde onderwysers; 2) die uitwys van swakpunte in onderwysers se optrede; en 3) die assessering van onderwysers se optrede vir salaris- en bevorderingsdoeleindes (Goddard & Emerson, 1995:15). Hierdie model van evaluering/inspeksie weerspieël 'n tradisionele benadering tot personeevaluering, met die klem op inspeksie en kontrole (Monyatsi *et. al.*, 2006:58).

'n Verdere uitvloeisel van so 'n model van inspeksie/evaluering is dat dit 'n verdedigende houding uitlok, omdat die proses in 'n negatiewe lig beskou word. Implisiet moedig dit onderwysers aan om hul kant van die saak te verdedig, om hul swakhede weg te steek, en om die bestuur en ander vir enige tekortkominge in hul werksprestasie te blameer (Goddard & Emerson, 1995:18). Sodanige praktyk bevorder konflik, ondermyn hulpverlening en ontwikkeling, en reduceer evaluering tot

'n pen-en-papier-oefening wat ingevolge Departementsvereistes aan die einde van die jaar voltooi moet word. Administrateurs (skoolhoofde) beskou die tyd wat daaraan bestee word om papierwerk, synde bewysstukke van onderwysers se prestasie, jaar ná jaar te voltooi as irrelevant vir die verbetering van onderrig en leer in hul skole (Holland, 2005:67). Dit word dus 'n blote administratiewe taak wat geensins 'n bydrae tot die bevordering van onderrig en leer lewer nie.

Die oplegging van 'n sentraal beheerde, hiërargiese model van evaluering wat onderwysers van hul professionele outonomie stroop, kalwer weg aan enige vertroue wat onderwysers in die burokrasie gehad het, en dus begin wantrou hulle met reg die motiewe en integriteit van diegene wat hulle evalueer (West-Burnham *et al.*, 2001:79).

In Australië het Larsen (2005:292) waargeneem dat onderwysersevalueringkemas deur 'n vraag na openbare verantwoordbaarheid aangedryf word. Bewyse in Larsen se artikel toon egter dat verantwoordbaarheidsgegronde opvoederevalueringpraktyke tot 'n toename in spanning, angs, vrees en wantroue onder onderwysers bydra, en groei, buigsaamheid en kreatiwiteit beperk.

Die kern van die saak is om 'n balans te vind tussen ontwikkeling en verantwoordbaarheid, in die lig van die gegewe fiskale vereiste van minder staatsbesteding én behoorlike verantwoording oor besteding. Huidige waarnemings dui egter daarop dat die skaal oorhel na die handhawing van verantwoordbaarheid (Smith & Ngoma-Maema, 2003:352).

Die betoog is dat indien evaluering as ontwikkeling eerder as inspeksie (*waar uitsluitlik verantwoording gedoen word*) beskou word, en onderwysers in die konteks van die skool getakseer word, die eindresultaat skoolverbetering sal wees (Hopkins, Howard, Johnston, Glover & Woodburn, 1991:42).

## **2.4.2 Motivering**

Om voortdurende onderrig van hoë gehalte te verseker vereis onder andere gemotiveerde onderwysers (geëvalueerdes) (Wevers & Steyn, 2002:206), wat hulself daartoe verbind om leemtes wat in die evalueringproses uitgewys is, sinvol te hanteer. Voorts is gemotiveerde onderwysers 'n voorvereiste vir die suksesvolle funksionering van skole, omdat gemotiveerde personeel noodwendig beter onderrig lewer, beter kan presteer, meer tot die motivering van leerders en die uitbouing van leerderopvoeding kan bydra, en terselfdertyd die skool se doeltreffendheid help verhoog (Wevers & Steyn, 2002:205). Onderwysers se moreel en motivering is dus

van wesenlike belang (Tomlinson, 2000:286) in soverre dit tot 'n positiewe ingesteldheid by die geëvalueerde bydra.

In 'n organisasie soos 'n skool dui motivering op 'n individu (*onderwyser*) se bereidwilligheid om hoë vlakke van ywer aan die dag te lê ten einde die organisasiedoelwitte te bereik en in die bepaalde behoeftes te voorsien wat in die evalueringsproses uitgewys is (De Beer, Mentz & Van der Walt, 2007:195).

Dit is egter moeilik om onderwysverandering – soos *die GGBS* – doeltreffend in werking te stel, omdat sodanige veranderings dikwels teengestaan word, en ook dikwels ontevredenheid veroorsaak, wat op sy beurt die moreel verlaag en onderwysers ontmoedig (Evans, 2000:188). Evans (2000:189) betoog voorts dat een van die moontlike redes vir onderwysers se ontmoediging dalk is dat hulle nie voldoende op veranderings voorberei word nie. Die sukses waarmee veranderings dus in werking gestel sal word, hang grootliks van onderwysers se ingesteldheid teenoor die veranderings af (Wevers & Steyn, 2002:205).

Dit is belangrik om motivering as doelwit van evaluering te beklemtoon, en juis dáárom behoort daar eerder op erkenning en lofprysing as op dreigemente en kritiek gekonsentreer te word (Tomlinson, 2000:287). Dit is ook noodsaaklik dat die evalueringsproses tot die verwerwing van beloning en die verwesenliking van doelwitte bydra.

Die verwagtingsteorie wat Vroom in 1964 ontwikkel het, berus op 'n oorspronklike, grondliggende, kognitiewe model, waarin motivering van die waarde van die beloning aan onderwysers afhang, en waar onderwysers ook glo dat hulle dié beloning kan kry (Tomlinson, 2000:287). Tomlinson (2000:287) meen verder dat die vlakke van motivering en prestasie hoër is waar individue vir hulself bepaalde bereikbare doelwitte stel en waar hulle terugvoering ontvang, mits hulle hulself daartoe verbind om die doelwitte te bereik.

Uit die bespreking blyk dus dat dit belangrik is dat onderwysermotivering ook 'n doel van evaluering moet wees. Dít blyk egter tans nog 'n hersenskim te wees, juis vanweë die negatiewe gesindheid jeens 'n evalueringstelsel.

### **2.4.3 Bevordering van klaskamerpraktyke**

Die doel van evaluering is voorts om geleenthede te skep vir onderwysers om terugvoering oor hul klaskamerpraktyke te kry. Dít sal hulle in staat stel om bepaalde mikpunte te stel en die ondersteuning te kry wat nodig is om daardie doelwitte te bereik (Wragg *et al.*, 1996:120).

Volgens Goddard en Emerson (1995:77) is dit belangrik dat die evalueringsproses ook oorweging skenk aan die gebiede waarop die onderwyser goed presteer. Volgens hulle is een van die doelwitte van evaluering die bevestiging en viering van goeie praktyke. Dit is egter ewe belangrik dat swakpunte bepaal en uitgewys word sodat onderwysers die geskikte professionele ondersteuning kan ontvang om probleme te oorbrug.

#### **2.4.4 Gehalte van onderrig en leer**

In Suid-Afrikaanse verband is die hoofdoel van die GGBS vir die Departement van Onderwys – en alle onderwysers – om gehalte- openbare onderwys vir almal te verseker; om die gehalte van onderrig en leer konstant te verbeter, en dat almal dienooreenkomstig teenoor die gemeenskap verantwoordbaar sal wees (RAVO, 2003:3).

Volgens Bollington, Hopkins en West (1990:15), West-Burnham *et al.* (2001:47) en Stronge en Tucker (1999:348) is die doel van evaluering nie om beheer uit te oefen nie, maar eerder om die gehalte van onderrig en leer te verbeter. Die primêre doel van die evaluering van 'n onderwyser se werksprestasie is dus om sy/haar onderrig te verbeter ten einde die leerder se prestasie te maksimaliseer (West-Burnham *et al.*, 2001:192). Dit sluit aan by die kern van Holland (2005:71) se betoog, naamlik dat die hoofdoelwit van die evaluering van onderrig is om die onderwyser se onderrigbekwaamhede te verbeter sodat doeltreffende leer kan plaasvind. Evaluering is dus daarop afgestem om onderwysers se werksprestasie positief te beïnvloed. Wat ook al die oorsprong of verklaarde doel van evaluering, is die enigste redelike regverdiging vir 'n evalueringsskema dus die 'verhoging' van die gehalte van onderrig en leer (Quin & McKellar, 2002:76).

Volgens die GGBS-ooreenkoms (RAVO, 2003:3) is die hoofdoel van onderwysersevaluering om die gehalte van die leerder se leer te bevorder. Vir die Departement van Onderwys is die hoofdoelwit eweneens om die gehalte van onderrig en leer konstant te verbeter. Tog ontbreek 'n duidelike en ondubbelsinnige omskrywing van die konsep 'gehalte'.

Indien ontwikkelingsevaluering oor die verbetering van die gehalte van die kind se opvoeding deur middel van die verbetering van die onderwyser se doeltreffendheid gaan, is dit belangrik om ondersoek in te stel na wat in die klaskamer gebeur sowel as na die maatstawwe wat aangewend kan word om gehalte-onderrig en -leer uit te wys (Jones & Mathias, 1995:31).

Die kritieke vraag wat dan gevra kan word, is of die blote daarstel van doelwitte, strukture en meetinstrumente; die toepassing daarvan, en die voorlegging van bewyse, voldoende is om gehalte-onderrig en -leer te verseker. Die blote feit dat die opvoeder betyds is en goeie dissipline handhaaf, is nie voldoende bewys van gehalte-onderrig en -leer nie; dat dit wél moontlik daartoe bydra, is nie te betwyfel nie. Anders gestel: Voormelde aspekte skeep bevorderlike omstandighede vir gehalte-onderrig en -leer, maar is nie gelykstaande daaraan nie. Moet die primêre fokus dan nie liefs die verbetering van die onderrigbekwaamhede/-vaardighede van die opvoeder wees, soos Holland (2005:71) betoog nie?

Webster en Schempp (2008:24) omskryf onderrigvaardighede as die aanbod van take aan leerders; die verskaffing van nuttige prestasieterugvoering aan leerders, en die versterking van gewenste leerderverhoudings, waarby ook klaskamerbestuur ingesluit kan word, omdat klaskamerbestuur uit daardie vaardighede (beplanning, organisasie, leiding en beheer) bestaan wat nodig is om die kerntaak van die onderrig-en-leer-situasie glad te laat verloop (Kruger & Van Schalkwyk, 1992:7). Wragg (2005:7) beskou klaskamerbestuur, vraagstelling en die verduideliking van konsepte as grondliggende onderrigvaardighede. Klaskamerbestuur kan dus 'n instrument, struktuur óf proses wees wat die onderwyser kan aanwend vir die doeltreffende uitvoering van die opvoedings- en onderrigtaak, ten einde die onderrigdoelwitte *van die betrokke les* te bereik (Kruger & Van Schalkwyk, 1992:7). Ralph (2002:197) meld agt breë onderrigvaardighede, naamlik beplanning, vraagstelling, terugvoering, die uitvoer van klaskamerbestuur, assessering/evaluering, die toepassing van onderrigmetodologieë, en die toon van persoonlike en professionele gedrag (vaardighede), sowel as akademiese vaardighede.

Professionele vaardighede sluit in kennis en begrip van leerders en hul leer, vakkennis, die kurrikulum, die onderwysstelsel en die rol van onderwysers, vakaanbieding, klaskamermetodologieë, klaskamerbestuur, en die optekening en evaluering van leergebeure (Malm & Löfgren, 2006:62). Akademiese vaardighede, wat teoreties van aard is, verwys weer na die studie van skoolvakke/leergebiede, byvoorbeeld Engels en Wiskunde (Van Essen & Timmerman, 2008:57).

Die kern van die verskillende perspektiewe ten opsigte van die twee soorte vaardighede is dat akademiese vaardighede na 'n grondige en teoretiese kennis van die vak of leerarea verwys, terwyl professionele vaardighede daardie vaardighede behels waarvoor 'n onderwyser moet beskik om sy/haar werk (onderrig) doeltreffend te verrig.



Vanuit hierdie verskillende perspektiewe kan afgelei word dat 'n onderwyser leer by die leerder aanmoedig deur aktief by die beplanning en organisasie van onderrig betrokke te wees; aan leerders te verduidelik wat hulle behoort te leer; geleenthede vir begeleide praktyke te reël; vordering te monitor; terugvoering te voorsien, en om leerders andersins te help (*onderrig*) om die werk (*vak- of leerareakennis*) te verstaan en die opdragte uit te voer (Wragg *et al.*, 1996:19).

In dieselfde trant meen Dockrell (1980:12, soos aangehaal in Mortimore & Mortimore, 1991:138) dat onderwysers moet onderrig sodat leerders kan leer. Enige benadering tot onderrig moet dus konsekwent in pas wees met die 'beste' moontlike beskikbare kennis oor hoe leerders leer (Hodges, 1996:236). Hodges (1996:239) reken verder dat daar nie uitsluitlik op die memorisering van feite gefokus moet word nie, maar dat onderwysers ook hul leerders aan hoërordedenkprosesse (aktiwiteite) moet blootstel wat van die leerder vereis om hul oordeelsvermoë te gebruik, menings te vorm, en gevolgtrekkings en vooruitskattings te maak. Hierby kan ook die toepassing, ontdekking en skep van nuwe kennis gevoeg word (Meyer, 2002:547). Die evaluering van gehalte-onderrig en -leer in die evalueringsproses behoort dus nie net oor die memorisering van feite te gaan wat dan weer in 'n toets weergegee moet word nie.

Indien dít wat onderwysers prakties doen nie help dat leerders leer nie, is dit sinneloos dat hulle die vaardighede, kennis, houdings en bekwaamhede in pas met die doelwitte van opvoeding verwerf. As ons dus onderwysers wil evalueer, moet ons hul vermoë evalueer om leerders te help; nie minder belangrike aspekte wat geen direkte verband met klasprestasie het nie. 'n Voorbeeld van sodanige minder belangrike aspekte kan deelname aan beroepsliggame en die voldoening aan omsendbriewe insluit (RAVO, 2003:18,24).

Die tweede stel prestasiestandaarde, naamlik nommer 5 tot 12 (professionele ontwikkeling, menseverhoudings, buitekurrikulêre en ko-kurrikulêre deelname, administrasie van hulpbronne en rekords, personeel, besluitneming en aanspreeklikheid, leierskap, kommunikasie en samewerking met die beheerliggaam, strategiese beplanning, finansiële beplanning, en onderwysbestuursontwikkeling), soos dit in die GGBS-dokument verskyn (RAVO, 2003), roer oënskynlik nie die verbetering van onderrig en leer of skoolgebaseerde professionele ontwikkeling direk aan nie (Suid-Afrika, 2009:24). Dié standaard kan egter nie weggelaat word nie en kan dalk op 'n ander skaal en teen 'n ander gewig aangeslaan word.

Die maatstawwe wat gebruik word om onderwysers se doeltreffendheid te meet is derhalwe 'n belangrike saak (Wragg *et al.*, 1996:14). Indien onderrig en leer die

primêre fokus van evaluering is, is dit wat volg en waarmee onderwysers die grootste deel van die skooldag gemoeid is, naamlik om leerders by die leerproses (onderrig en leer) te betrek, 'n kerneienskap van die evalueringsproses (De Board, 1983:61, soos aangehaal in Poster & Poster, 1993). Dit dien as moontlike teenmiddel daarteen dat evaluering bloot tot 'n kontrole- en moniteringsmeganisme gereduseer word. Die voorlegging van bewyse van gehalte-onderrig en -leer behoort ook aandag te skenk aan by wie die verantwoordbaarheid vir doeltreffende onderrig en ontwikkeling lê, naamlik by die skool (die onderwyser en die staat as amptelike voorsiener van onderwys).

Ter samevatting kom die verskillende sienings van die doel van evaluering daarop neer dat evaluering hoofsaaklik afgestem is op die verbetering van onderrig en leer. Dit plaas 'n enorme verantwoordelikheid op die evalueerder én die geëvalueerde om 'n grondige kennis te hê van wat leer is en hoe leer by leerders plaasvind, sowel as watter omstandighede leer bevorder.

Om onderrig en leer te verbeter, fokus evaluering dus op onderwysers se werksprestasie in die klaskamer. Evaluering sal daarom net sinvol wees as dit teen die agtergrond van sekere verwagtinge van onderwysers en hul onderrig uitgevoer word (Bennington *et al.*, 1991:20).

Die wyse of prosedure wat in die inwerkingstelling van beleid (evaluering) gevolg word, is een van die moontlike bepalers van die suksesvolle verwesenliking van die beleidsdoelwitte. 'n Doeltreffende evalueringsprogram vereis 'n groot mate van organisasie (wat beplanning en administrasie insluit) (Jones & Mathias, 1995:19).

#### **2.4.5 Salarisverhoging**

Die primêre doelwit van prestasieverwante salarisverhoging is om die gehalte van onderrig te verbeter (Wragg, 2005:217) en om onderwysers te motiveer (Tomlinson, 2000:288). Die moontlikheid bestaan egter dat salarisverhoging as 'n doel van evaluering nie 'n wesenlike bydrae tot die verbetering van onderrig- en leergehalte lewer nie (Wragg, 2005:218; Eberts, Hollenbeck & Stone, 2007:914), omdat daar 'n geneigdheid kan ontstaan om oordrewe klem te plaas op die summatiewe sy van evaluering ten koste van die formatiewe aspek daarvan. Summatiewe evaluering bied weinig diagnostiese terugvoering, en plaas die evalueerder in die rol van voorsiener van summatiewe beoordelings (waar daar baie op die spel is vir die geëvalueerde), in plaas daarvan dat die evalueerder as fasiliteerder van professionele groei en ontwikkeling optree (Larsen, 2005:299). Die tradisionele klem op salarisverhogings (beloning) en strafmaatreëls maak onderwysers meer gesteld

op die skool se verwagtinge as op hul eie professionele ontwikkeling (Liu & Teddlie, 2003:249).

Voormelde kan tot 'n verantwoordbaarheidsmodel van evaluering lei, met korttermyn-invloed dog 'n gebrek aan langtermynresultate.

'n Verantwoordbaarheidsmodel van evaluering sal konsentreer op die uitwys van onbevoegde onderwysers; die uitwys van swakpunte in 'n onderwyser se prestasie; die evaluering van prestasie vir salarisverhoging en bevordering, en die voorsiening van bewyse vir enige dissiplinêre prosedures (Goddard & Emerson, 1995:15). Derhalwe kan dit moeilik wees om geëvalueerdes se samewerking te verkry waar die bepaling van onderwysers se swakpunte gebruik word om salarisverhoging vas te stel of dissiplinêre optrede in te stel, en kan onderwysers dus geneig wees om nie prestasieverwante salarisverhogings oop en eerlik te benader nie (Goddard & Emerson, 1995:15–16,19).

Hierbenewens, indien onderwysers nie evaluering as betroubaar en geldig beskou nie, kan hulle prestasieverwante salarisverhogings as onbillik ervaar (Milanowski, Odden & Youngs, 1998:88). Geëvalueerdes kan ook prestasieverwante salarisverhogings as onbillik beskou indien dit uitsluitlik aan eksamen- en/of toetsresultate as enigste aanduiding van gehalte-onderrig gekoppel sou word, ongeag bepaalde kontekste en unieke omstandighede. In hul navorsing bevind Haynes, Wragg, Wragg en Chamberlin (2003:79) dat skoolhoofde se weerstand teen prestasieverwante salarisverhogings uit 'n oortuiging spruit dat die skema nie regverdig in werking gestel kan word nie, aangesien onderwyserprestasie konteksgebonde is.

Van Veen (2008:98–99) sluit ook hierby aan met 'n oortuigende betoog dat onderwysers se onderrigstyl noodwendig moet aanpas by uiteenlopende en immer veranderende omstandighede en kontekstuele aspekte, soos die geaardhede van die leerders. Die onderrig van 30 leerders in 'n klaskamer beteken die onderrig van 30 individue met verskillende belangstellings, leerstyle, denkwyses, persoonlikhede, familie-agtergronde, en skale van fisiese, kognitiewe en emosionele ontwikkeling. Klaskamers is dus onvoorspelbare omgewings (Van Veen, 2008:99), wat die eenvormige en uitsluitlike toepassing van prestasieverwante salarisverhoging, ongeag die konteks, onbillik maak.

Wat die inwerkingstelling van prestasieverwante salarisverhoging verder kompliseer, is dat die verwesenliking van uitkomst in die onderwys nie altyd korttermyn van aard of altyd kwantifiseerbaar is nie (Gleeson & Husbands, 2003:507). Soos alles wat met

menslike gedragspatrone te doen het, is onderrig 'n komplekse, multidimensionele aktiwiteit wat nie produktief geëvalueer kan word deur van simplistiese argumente gebruik te maak nie (Clifford, 2008:5).

## **2.5 PROSEDURES VIR DIE INWERKINGSTELLING VAN 'N DOELTREFFENDE EVALUERINGSPROGRAM**

Sedert die aanbreek van die demokratiese bestel in Suid-Afrika in 1994, speel die drie grootste onderwysvakbonde (SADOU, die SAOU en NAPTOSA) 'n beduidende rol in onderhandelinge met die Departement van Onderwys, en onderteken hulle ook onderwysbeleid namens hul lede. Die vakbonde was byvoorbeeld betrokke by die onderhandeling en ondertekening van die volgende evalueringsbeleid: *Integrated Quality Management System, Collective Agreement Number 8 of 2003* (RAVO, 2003); die Wet op Nasionale Onderwysbeleid van 1996 (Republiek van Suid-Afrika, 1996); die Nasionale Beleid oor Heelskoolevaluering (Republiek van Suid-Afrika, 2001), en *Developmental Appraisal, Resolution Number 4 of 1998* (RAVO, 1998). RAVO (die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys), 'n statutêre liggaam, is in 1993 in die lewe geroep om 'n platform vir onderhandeling oor onderwys sake te skep. Deur hierdie liggaam het die vernaamste onderwysvakbonde direkte insae in die formulering van onderwysbeleid verkry (Republiek van Suid-Afrika, 2009:15).

Die vestiging van 'n doeltreffende evalueringsprogram vereis egter 'n groot mate van beplanning en onderhandeling, en is van wesenlike belang indien die skool elke opvoeder se aktiewe deelname wil verseker (Jones & Mathias, 1995:19). Mo *et al.* (1998:23) reken 'n goed beplande en noukeurige evalueringstelsel vir onderwysers kan 'n verreikende impak op die opvoeder se doeltreffendheid hê, terwyl 'n swak beplande stelsel weer 'n demper op die personeel se moreel kan plaas en onderwyserprestasie kan benadeel.

Buiten beplanning, verg 'n doeltreffende evalueringsprogram ook sensitiwiteit in hoe dit bestuur word. 'n Aantal sake moet eers aandag ontvang voordat 'n evalueringsprogram in werking gestel kan word, naamlik: 1) die keuse van 'n evalueerder; 2) die ontwikkeling van die program; en 3) die inbou van die behoefte aan opleiding vir evalueerders en geëvalueerdes in 'n rooster, sowel as die toewysing van die nodige hulpbronne aan die evalueringsprogram (Jones & Mathias, 1995:24). De Board (1993:7, soos aangehaal in Poster & Poster, 1993) stem hiermee saam wanneer hy sê dat evaluering van die nodige hulpbronne wat betref tyd én kundigheid voorsien moet word, en hoe meer strydig die evalueringmikpunte, hoe groter die behoefte aan hulpbronne.

In Kyriacoa (1995:114) se beoordeling van die onderwysersevalueringproses in skole onder een plaaslike onderwysowerheid, het sommige onderwysers gemeld dat die aksieplanne wat ontwikkel is om sekere mikpunte te bereik, tot frustrasie gelei het toe dit duidelik word dat die nodige hulpbronne (geld én tyd) nie beskikbaar is nie. Doeltreffende en sinvolle evaluering sal baie tyd verg, veral van die skool, en in die besonder van die evalueerder (Goddard & Emerson, 1995:69).

Evaluering behoort as 'n aaneenlopende, samewerkende intervensie tussen evalueerder en geëvalueerde beskou te word; 'n gedeelde verantwoordelikheid, en nie 'n jaarlikse, eenmalige konfrontasie nie (Howard & McColskey, 2001:49). Doelgerigte opvolgaksies is dus belangrik om te verhoed dat evaluering in 'n 'lastige' en sinnelose jaarlikse gebeurtenis ontaard. Goddard en Emerson (1995:53) meen dat opvolgaksies 'n voortdurende proses moet wees waarin sowel die evalueerder as die geëvalueerde 'n bydrae moet lewer tot die geëvalueerde se ontwikkeling.

Dit is dus 'n vennootskap tussen die evalueerder en die geëvalueerde waarin albei partye gelyke verantwoordelikheid vir die ontwikkelingskomponent aanvaar en verantwoordbaar gehou kan word vir die verwesenliking of nieverwesenliking van die uitkomst van die evalueringproses. Die beplanning om in ontwikkelingsbehoefte te voorsien moet ook vir deurlopende mentorskap voorsiening maak. Sodanige vennootskap kan op 'n vertrouensverhouding uitloop waarin tekortkominge eerlik bekend gemaak word. Die suksesvolle vestiging van sodanige mentorskap, en die uitvoering van prosedures in 'n evalueringsplan, is egter uitdagend en problematies weens 'n gebrek aan tyd, geld en energie.

Ook Wragg *et al.* (1996:135) bevind dat 'n gebrek aan tyd, geld en energie herhaaldelik as struikelblok in die proses van verbetering genoem word. Omtrent al die evalueerders en baie geëvalueerdes wat aan die studie deelgeneem het, het ook aangedui dat die tydsduur van die evalueringproses 'n *groot nadeel* is. Wragg *et al.* (1996:135) se bevindings is soortgelyk aan dié van Goddard en Emerson (1995:70); Stenning en Stenning (1984:79–80); Bollington *et al.* (1990:81); Good en Weaver (2003:349); Stronge en Tucker (1999:354); Kyriacoa (1995:114); Mortimore en Mortimore (1991:128); Reddekopp (2007:40); Larsen (2005:302); Rademan en Vos (2001:55) en Gratton (2004:296). 'n Uitvloeisel hiervan is die gevaar dat die evalueringproses verwagtinge skep waaraan daar nie voldoen kan word nie (Hopkins *et al.*, 1991:44). Die vraag kan dus tereg gevra word: Wat impliseer 'n gebrek aan tyd en hulpbronne, en in watter mate beïnvloed dit die beplanning en prosedures ingevolge die beleid?

Alhoewel die dryfveer van die skoolverbeteringsplan jaarlikse doelwitte vir leerderprestasie is, kan tydsbeperkings veroorsaak dat skoolhoofde hul planne aan die kapstok hang, of dit ingevolge vereistes by hul toesighouers indien, maar nooit in werking stel nie (Reddekopp, 2007:40).

Nóg 'n rede vir die mislukking of nie-inwerkingstelling van 'n evalueringsplan is dat evalueerders in sowel laer- as hoërskole, maar veral in laerskole, nie juis 'vrye' tyd het om leswaarneming te doen indien niemand hul plek in hul klasse kan inneem nie (De Board, 1983:17, soos aangehaal in Poster & Poster, 1993). Aan die ander kant het Kyriacoa (1995:114) weer bevind dat verskeie onderwysers wat van plaasvervangers gebruik gemaak het, kla dat te veel onderrigtyd verlore gaan en dat dit moeilik was om dit in te haal.

In kleiner skole, byvoorbeeld, waar die skoolhoof waarskynlik die enigste evalueerder is, maar ook voltyds in 'n klas is, en in hoërskole waar 'n individuele departementshoof tyd vir evaluering moet inruim, is die ontwrigting van die evalueerder se eie onderrigprogram 'n algemene probleem (Bollington *et al.*, 1990:91). Die tragedie hierin is dat juis diegene wat uit die proses moet voordeel trek (die leerders) daardeur benadeel word.

Die inwerkingstelling van die evalueringsprogram moet ook persoonlike ontwikkeling insluit. Selfs net enkele opmerkings wat 'n moontlike negatiewe impak op die suksesvolle en doeltreffende inwerkingstelling van 'n persoonlike groeiplan kan hê of waarneming wat swak hanteer is, kan teenproduktief wees, en in die ergste scenario vyandigheid, weerstand en agterdog veroorsaak (Wragg *et al.*, 1996:25). Om die inwerkingstelling van evaluering 'n positiewe ervaring te maak moet die skool en die personeel voldoende voorberei wees (Goddard & Emerson, 1995:53). Op sowel skool- as plaaslike onderwysowerheidsvlak moet die evalueringsprosedures gereeld gemoniteer en geëvalueer word om te bepaal of dit die vasgestelde mikpunte bereik (Goddard & Emerson, 1995:48).

Voorts behoort monitering en evaluering nie eng beskou te word nie, maar moet dit ook op die uitwys van struikelblokke, tekortkominge en ontwikkelingsbehoefte konsentreer wat die proses kan ondermyn.

## **2.6 MAATSTAWWE IN DIE MEETINSTRUMENT**

Diegene wat die stelsel vir onderwysersevaluering probeer verbeter, het met baie probleme te kampe, onder meer omskrywings en maatstawwe vir goeie onderwys; ontwikkeling van doeltreffende instrumente; opleiding van evalueerders, sowel as om

die probleem van die tweeledige aard (formatiewe en summatiewe) van die evalueringsproses op te los (Painter, 2000:375). Boonop moet dié persone ook onthou onderwys is nie 'n 'enkele' vaardigheid nie, en nog minder 'n eenvoudige taak om te verrig of te takseer (Wragg *et al.*, 1996:4). Daarom is die maatstawwe wat in die meetinstrument gebruik word om onderwysers se doeltreffendheid te beoordeel van deurslaggewende belang (Wragg *et al.*, 1996:14).

### **2.6.1 Kwantifisering van prestasie**

In die privaat sektor is dit heelwat makliker om maatstawwe te ontwikkel en te kwantifiseer aan die hand waarvan werknemers se prestasie bepaal kan word. So kan die verkoopsyfers van 'n maatskappy as geldige, tasbare en betroubare meetinstrument aangewend word om die werksprestasie van 'n werknemer te bepaal. In kommersiële organisasies is die take wat getakseer word oorwegend waarneembaar en lewer dit 'tasbare' resultate, in teenstelling met die opvoedkundige sfeer, waar baie van die opvoeder se werk nie soseer 'tasbaar' (meetbaar) is nie (Mortimore & Mortimore, 1991:125).

In skoolverband word die ontwikkeling van 'n meetinstrument om onderwysers se werksprestasie te evalueer bemoeilik deur faktore buite én binne die skool wat onderwysers se prestasie beïnvloed, en veral omdat dit 'n haas onmoontlike taak blyk te wees om 'n 'aanvaarbare vlak' van werksprestasie te omskryf as gevolg van die subjektiewe en kontekstuele kenmerke daarvan (Tucker & Wobegon, 1997:104). Leerders se leerervarings word dus in wese deur sowel onderwysers se prestasie as die konteks waarin onderrig plaasvind, geraak. Onderwysers se werksprestasie word op sy beurt bepaal deur die wisselwerking tussen die onderwyser se bevoegdheid, en die konteks waarin onderrig plaasvind (Cheng & Tsui, 1996:8).

Baie persone binne én buite die onderwysberoep is oortuig dat die *uitset* van onderwysers, naamlik die opvoeding van leerders, multidimensioneel is, en dus nie maklik is om te meet nie, sowel as dat dit van 'n magdom eksterne en onbespeurbare invloede afhang (West-Burnham *et al.*, 2001:33). Die maatstawwe wat die Minister van Onderwys ontwikkel om onderwysers se prestasie te evalueer moet dus eksplisiet en ondubbelsinnig wees en behoort oor spesifieke en betroubare valuasies te beskik (Odhiambo, 2005:413).

Die geldigheid, betroubaarheid en regverdigheid van die maatstawwe wat in die meetinstrument vir onderwysersevaluering gebruik word, word al hoe meer geloofwaardig indien dit: 1) meetbaar (kwantifiseerbaar) is; 2) ondubbelsinnig is; 3) duidelik en objektief is; 4) duidelik deur die verskillende rolspelers verstaan word; en

5) op slegs een manier vertolk kan word. Die akkuraatheid, volledigheid en doeltreffendheid van terugvoering op grond van eksplisiete en ooreengekome maatstawwe bevorder die geldigheid van die evalueringsproses (Bollington *et al.*, 1990:36).

Volgens Bollington *et al.* (1990:35–36) maak kommer oor konsepte soos geldigheid en betroubaarheid, en die vermyding van vooroordeel en subjektiwiteit die kern uit van literatuur oor klaskamerwaarneming. Indien die evalueringstelsel en die rol van die toesighouer in onderwysersevaluering subjektief van aard is, kan dit die doeltreffendheid van die stelsel beïnvloed (Ovando, 2001:229).

Bollington *et al.* (1990:8) reken dit is belangrik dat al die rolspelers die betrokke maatstawwe verstaan en daarmee akkoord gaan. Onderlinge begrip by die betrokke partye van sowel die maatstawwe as die prosesse wat gebruik word, is dus noodsaaklik om verskillende vertolkings van die maatstawwe gedurende en ná die evalueringsproses te voorkom.

Gedurende die ontwikkelingsfase (van die evalueringstelsel) is tegniese kundigheid nodig om te bepaal waaruit goeie onderrig bestaan en om geskikte metodes vir die versameling van akkurate data te kies (Stronge & Tucker, 1999:339). Ongelukkig is goeie onderrig duidelik nie 'n presies omskryfbare konstruksie nie (Milanowski *et al.*, 1998:96), wat die kwantifisering van die maatstawwe in die meetinstrument dus bemoeilik.

Hoe dit ook al sy, uiteindelik kan evalueerders ten beste 'n persoonlike oordeel oor die werklike gehalte van beskikbare bewyse vel. Daarna moet die bewyse geassesseer word, en daarvoor is maatstawwe nodig. Dít is 'n baie moeilike kwessie, omdat, ondanks al die omskrywings van dít waaruit goeie onderrigpraktyke bestaan, dit steeds problematies is om goeie onderrig werklik in kwantifiseerbare maatstawwe vas te pen. Opvattinge van goeie praktyke is ook onderworpe aan voortdurende verandering (Goddard & Emerson, 1995:87). Eweneens is die omskrywing van 'n aanvaarbare vlak' van werksprestasie moeilik as gevolg van die subjektiewe en kontekstuele kenmerke daarvan (Tucker & Wobegon, 1997:104). Odhiambo (2005:412) belig die kompleksiteit van die saak verder deur daarop te wys dat dit moeilik is om 'n evalueringstelsel vir onderwysers te vestig sonder 'n breë ooreenstemming oor die rigpunt vir goeie onderrig.

'n Algemeen aanvaarde ooreenstemming oor wat 'goeie' onderwys behels, bewerkstellig groter duidelikheid/kwantifiseerbaarheid oor wát om te onderrig en hóé om te onderrig. Dit skep die moontlikheid om mikpunte vir die opvoeder se



werksprestasie te stel en daardie mikpunte by die evalueringsproses in te sluit (Bartlett, 2000:35). Die meting van onderwysers se werksprestasie is dus noodsaaklik vir die daarstel van mikpunte. Nóg 'n faktor wat die verwesenliking van die evalueringsdoelwitte kan beïnvloed, is die kwessie (beginsel) van hoeveel maatstawwe gebruik word.

In onderwysersevaluering bemoelijk vae, algemene en omvangryke maatstawwe die ontwikkeling van sinvolle standaarde, en die regverdigte toepassing daarvan. Met sulke maatstawwe vind die evalueerders dit moeilik om konstant 'n *oordeel* te moet vel in die assesseringsproses, en hulle sal dus heel waarskynlik op die gebruik van idiosinkratiese maatstawwe terugval (Dwyer, 1998:179). Die voorgeskrewe maatstawwe (wat in die beleid vervat word) word dus verruil vir die maatstawwe eie aan die individuele evalueerder, wat die hele proses van evaluering tot subjektiewe beoordelings reduceer en die opstel van 'n doeltreffende, sinvolle en geldige groeiplan bemoelijk.

Waar evaluering bloot 'n eenmalige gebeurtenis is, moet daar op te veel maatstawwe gekonsentreer word, en beïnvloed dit die gehalte, doeltreffendheid en sinvolheid waarmee sterkpunte en gebiede vir toekomstige ontwikkeling uitgewys, hulp verleen, en gevolgtrekkings gemaak word.

In hul studie wat in 'n groot stedelike skoordistrik onderneem is, het Davis, Pool & Mits (2000:292) 'n lys gemaak van die tekortkominge van die evalueringstelsel wat die meeste respondente genoem het. Die lys sluit onder andere in assessering aan die hand van 43 aanwysers in 20 minute; erge subjektiwiteit en omslagtigheid, en te veel aanwysers en onredelike verwagtinge.

### **2.6.2 Geldigheid en Betroubaarheid van bewyse**

Die vraag wat hieruit ontstaan, is: Het eksamenuitslae 'n rol te speel as maatstaf in evaluering, en, indien wel, wat behoort daardie rol te wees? Sal die gebruik van toetsresultate as maatstaf die geldigheid, regverdigheid en objektiwiteit van die evalueringsproses bevorder? Larsen (2005:298) is gekant teen die uitsluitlike gebruik van toetsresultate as maatstaf vir die doeltreffendheid en gehalte van onderrig en leer. Volgens haar ignoreer dít die kompleksiteit en hoogs kontekstuele aard van die onderwys. Dit is dus onvanpas om uitsluitlik op eksamenuitslae as aanwyser van die gehalte van onderrig en leer te konsentreer. Kontekstuele faktore, soos oorvol klasse; sosio-ekonomiese omstandighede; leerders se verstandelike vermoëns; skoolinfrastruktuur; dat leer nie 'n gebeurtenis is nie, maar 'n proses, sowel as die opvatting dat leer 'n individuele aktiwiteit is wat in die leerder se kop plaasvind

(Meyer, 2002:547), behoort in ag geneem te word wanneer onderwysers se bevoegdheid geëvalueer word. Onverwagte swak eksamen- en toetsuitslae kan dus nie noodwendig aan swak onderrig toegeskryf word nie (Fidler & Atton, 1999:1).

In Suid-Afrika word onderwyserbevoegdheid in hoërskole aan die hand van die matriekuitslae aan die einde van die akademiese jaar sowel as die graad 9's se sistemiese evaluering gemeet. Hierdie twee faktore word as erkende aanwysers van 'goeie' of 'swak' onderrig in die betrokke skole beskou (O'Sullivan, 2006:250; Motala, 2001; Jansen, 2004:60; Republiek van Suid-Afrika, 2001:8; Smith & Ngoma-Maema, 2003:345). Die huidige stelsel, wat toenemende verantwoordbaarheid van alle rolspelers in Suid-Afrikaanse onderwys vereis, steun dus sterk op die uitslae van die graad 12-leerders en die sistemiese evaluering van leerders in graad 3, 6 en 9 (Republiek van Suid-Afrika, 2009:43).

Volgens O'Sullivan (2006:251) kan 'n uitsluitlike klem op eksamenuitslae in ontwikkelende lande soos Suid-Afrika skadelik wees vir die gehalte van onderrig en leer, aangesien onderwysers dan geneig is om meer op die memorisering van feite te konsentreer, en memorisering dus die enigste leervaardigheid word wat leerders ontwikkel. Sy lewer voorts 'n oortuigende betoog dat, hoewel leerders se prestasie in pen-en-papier-toetse as die kerninstrument van gehalte-onderrig en -leer beskou word, en hierdie toetse wél aandui of leer plaasgevind het of nie, dit nie die gehalte van onderrig weerspieël nie, maar bloot insig bied in die gehalte van leer (O'Sullivan, 2006:252).

Tot dusver is weinig studies onderneem oor die betroubaarheid van leerders se toets- en eksamenuitslae as 'n maatstaf van doeltreffende onderrig. Ook behaal dieselfde onderwyser in ander omstandighede as sy/haar eie dikwels verskillende resultate, wat die uitsluitlike gebruik van toets- en eksamenresultate as aanwysers van die onderwyser se bevoegdheid bevraagteken (Wragg *et al.*, 1996:29). Die gevolgtrekking is dus dat toets- en eksamenuitslae nie as enigste maatstaf van doeltreffende onderrig gebruik kan word nie, maar dat ander faktore, soos reeds gemeld, ook in die evalueringsproses in ag geneem moet word.

Onderwysers voel met reg gebelg indien hulle professioneel verantwoordelik gehou word vir mikpunte waaroor hulle geen beheer het nie (West-Burnham *et al.*, 2001:33). Hulle beleef enige vergelykings op grond van onverwerkte, onaangepaste punte of openbare eksamenuitslae as maatstaf van onderwyserbevoegdheid as uiters onregverdig. Onderwysers met remediërende klasse sal ook noodwendig minder bevoeg voorkom as hul kollegas wat in 'n omgewing onderrig waar die

leerders meer bevoorreg is en oor die vermoë beskik om te presteer (Wragg, 1987:10).

Omdat onderwysers vir onderrig verantwoordelik is, moet hulle natuurlik alles in hul vermoë doen om leerders te help leer. Dít kan bereik word deur 'n bevorderlike omgewing vir leer te skep om leer by leerders te stimuleer. Tog behoort onderwysers se evalueringstelsel hoofsaaklik op hul onderrig te fokus, en nie soseer op die leerproses nie, omdat onderwysers nie vir leerders se leer verantwoordelik gehou kan word nie. Omdat die leerproses in die leerder se kop plaasvind, en die opvoeder geen beheer daaroor het nie, is die leerder self vir sy/haar leer verantwoordelik. In wese beteken dit dat dit elke persoon se eie verantwoordelikheid is om te leer (Frymier, 1998:234–252). Geen onderwyser kan namens 'n leerder leer nie.

Uit voormelde volg dat onderwysers eerder verantwoordelik is om 'n leeromgewing te skep wat leer bevorder. Die maatstawwe wat ontwikkel word om onderwysers te evalueer behoort dus te fokus op dít waaroor die onderwyser beheer het, onder meer die ontwikkeling van take, lesbeplanning, onderrigstrategieë, ondersteuning en hulpverlening.

Natuurlik is dit problematies om aan te voer dat leerderprestasie geen bestaansreg het as bepaler van doeltreffende onderrig en leer nie. Die gevaar kom egter wanneer eksamenuitslae as die enigste bron van data gebruik word en derhalwe die gebruik van ander maatstawwe uitsluit (West-Burnham *et al.*, 2001:37). Nog tragieser is dat wanneer daar bloot met die oog op die aflegging van toetse onderrig word, leerders in werklikheid van betekenisvolle leer ontnem word (Caine & Caine, 1991:8).

Ten slotte, wanneer onderwysers op grond van onrealistiese maatstawwe geëvalueer word of subjektiewe oordele oor hul onderrig gevel word, word hulle (die geëvalueerdes) wantrouig teenoor, of ontevrede met, die evalueerder én die evalueringproses (West–Burnham *et al.*, 2001:193).

## **2.7 MAATSTAWWE VIR DIE KEUSE VAN 'N EVALUEERDER**

Die opvoeder se Ontwikkelingsondersteuningsgroep (OOG) moet uit die opvoeder se onmiddellike senior en nog 'n ander opvoeder (eweknie) bestaan. Die aard en omvang van die rol van die OOG is formatiewe én summatiewe evaluering sowel as die verlening van steun en bystand. Die eweknie in die OOG moet deur die opvoeder self aangewys word op grond van die eweknie se toepaslike kundigheid, en moet oor die nodige leerarea-/vakkundigheid en -ervaring beskik. Dit is belangrik dat die opvoeder respek vir en vertrouwe in die eweknie het, aangesien die eweknie

konstruktiewe kritiek sowel as ondersteuning en leiding moet verskaf (RAVO, 2003:22; Washer, 2006:246). Wragg *et al.* (1996:112) is dit eens dat geëvalueerdes hul eie evalueerders moet kies, omdat dit iemand moet wees met wie hulle gemaklik voel.

### **2.7.1. Kundigheid en ervaring van die evalueerder**

'n Kritiese ontleding van die GGBS – ooreenkoms toon dat die geëvalueerde in sy/haar keuse van 'n evalueerder slegs hierdie drie maatstawwe kan gebruik: die evalueerder se kundigheid en ervaring in die leerarea of vak; of die geëvalueerde vertrou die evalueerder, en of die evalueerder in staat is om die nodige leiding en ondersteuning te bied.

In Wragg *et al.* (1996:66) se studie het 'n aantal onderwysers bevestig dat dit belangrik is om hul evalueerder as 'n ervare en bevoegde praktisyn te respekteer. Hulle voer verder aan dat evaluering slegs sal werk indien die evalueerder respek afdwing by die geëvalueerde. Die vertrou in die evalueringstelsel sal geheel en al ondermyn word indien die kundigheid van die evalueerder onder verdenking is (Goddard & Emerson, 1995:27).

Die dilemma in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is dat daar sedert 1997 geen formele evalueringstelsel in skole toegepas is nie. 'n Aantal persone het onbevoeg gevoel as evalueerders, en het gevoel dat hulle die vereiste ondervinding of selfvertroue kortkom om geëvalueerdes te bied wat hulle nodig het (Quin & McKellar, 2002). Dit impliseer dus dat die huidige onderwysers nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik om sinvolle en doeltreffende evaluering te onderneem nie. Vir baie is 'n gebrek, of veronderstelde gebrek, aan vermoë om nuttige ontwikkelingshulp aan hul vennote te voorsien, 'n groot struikelblok (Quin & McKellar, 2002:78). Dit is van wesenlike belang dat evalueerders oor die nodige kundigheid en ondervinding beskik, omdat 'n evalueringproses wat swak hanteer word teenproduktief is en uiterste vyandigheid, weerstand en agterdog wek (Wragg *et al.*, 1996:25).

Dit is dus duidelik dat die gehalte van die evalueringproses op die persoonlike vaardigheid, vakkundigheid en ondervinding van die evalueerder steun (Goddard & Emerson, 1995:24). Indien die evalueerder hom op onbekende terrein bevind, bestaan die moontlikheid dat hy/sy verkeerde beoordelings kan maak en gevolglik swak of onvanpaste advies kan gee. Wanneer dít gebeur, kan onderwysers vertrou in die evalueringproses verloor (Goddard & Emerson, 1995:27).

Buiten vakkennis, moet die evalueerder ook oor analitiese, organisatoriese en diagnostiese vaardighede beskik. Die rede hiervoor is dat die data wat met

leswaarneming ingesamel word, ontleed moet word om vas te stel watter ondersteuning en ontwikkelingsgeleenthede voorsien moet word ten einde deurlopende groei te verseker (RAVO, 2003:4). Gebiede vir verdere ontwikkeling sowel as die versterking van sterkpunte moet ook geassesseer (gediagnoseer) word (RAVO, 2003:4). Ook die opstel en inwerkingstelling van 'n persoonlike groeiplan verg deeglike beplanning van die evalueerder om die doeltreffendheid van die evalueringsproses te maksimaliseer.

Die akkuraatheid van die evalueerder se vermoë om aan die hand van sy/haar vakkennis en -kundigheid 'n diagnose te maak behoort ook bepalend te wees. Ideaal beskou, behoort evaluering dus deur 'n professionele onderwyskundige gedoen te word. Kritici van eksterne evaluering beweer egter dat buitelanders nie altyd die nuanses van skool- en klaskamerlewe verstaan nie, omdat hulle geen belange by die skool het nie en eenvoudig burokrate is wat 'n verpligting nakom. Onderwysersevaluering deur iemand anders as 'n onderwyser is dus 'n omstrede saak (Wragg *et al.*, 1996:16–17).

### **2.7.2 Keuse tussen 'n eksterne en interne evalueerder**

Om tussen 'n interne en eksterne evalueerder te onderskei ten einde meer objektiwiteit aan die evalueringsproses te verleen is moeilik, omdat alle evalueerders, synde menslik, geneig is om subjektief eerder as regverdig en objektief te wees (Manap, 1996, soos aangehaal in Ahmad & Ali, 2004:51). Ook is dit onwaarskynlik dat skole hul swakpunte eerlik teenoor eksterne evalueerders sal bekén, ongeag die politieke en kulturele konteks waarin evaluering plaasvind (Swaffield & MacBeath, 2005:242). Die afleiding hieruit is dat nóg iemand van buite die skool nóg iemand van binne die skool noodwendig objektiwiteit aan die evalueringsproses sal verleen.

Gedagtig aan die belang van leswaarneming as bewys van doeltreffende onderrig, moet die eweknie (evalueerder) se leswaarnemingsproses geldig en betroubaar wees. Derhalwe verg dit 'n hoë mate van professionele etiek en objektiwiteit, opleiding in leswaarneming, en goeie analitiese vaardighede (Kohut, Burnap & Yon, 2007:20). Die sleutel tot doeltreffende les-evaluering is 'n evalueringsproses op grond van 'toepaslike' bewyse wat onderwysers in hul klaskamers kan versamel, sowel as toepaslik opgeleide evalueerders (*wat onder andere geskool is in die vertolking van die meetinstrumentmaatstawwe wat in leswaarneming gebruik word*) (Kleinhenz & Ingvarson, 2004:43).

Die volgende analogie illustreer die belang van die korrekte keuse van evalueerder. Wanneer 'n pasiënt 'n dokter gaan spreek, is die verwagting dat die geneesheer op

grond van sy vakkennis en vaardighede 'n akkurate diagnose sal maak. Die korrekte diagnose van die simptome is deurslaggewend, omdat dit die soort behandeling en/of medisyne bepaal wat voorgeskryf word. 'n Verkeerde diagnose kan katastrofiese gevolge vir die pasiënt inhou. Die diagnose moet dus deur niemand anders nie as 'n persoon in die mediese beroep gedoen word. In onderwysverband is die akkurate uitwys van die sterk- en swakpunte van 'n geëvalueerde eweneens deurslaggewend vir die korrekte ondersteuning en die skep van toepaslike ontwikkelingsgeleenthede .

### **2.7.3 Doeltreffendheid van die evalueringstelsel .**

Die waarde en sin van 'n doeltreffende evalueringstelsel hang af van die evalueerder en geëvalueerde se bereidwilligheid en vermoë om moeilike kwessies aan te roer. Die strengheid waarmee die evalueringsproses toegepas word, met ander woorde waar niks toegegee of oorgesien word nie, hang af van die bevoegdheid van die evalueerder, en sowel die evalueerder as die geëvalueerde se gewilligheid om ongemaklike sake te bespreek wat uit die evalueringsproses kan spruit (Gunter, 2001:245). Dit skep 'n ruimte om eerlik en openlik oor sensitiewe kwessies te gesels wat, indien dit verkeerd hanteer word, maklik tot konflik kan lei, en keer dat 'n 'maatjie-maatjie'-verhouding of 'n oordrewe gesellige verhouding tussen die partye in die evalueringsproses die verwesenliking van die prosesdoelwitte ondermyn.

Die maatstawwe wat in die keuse van 'n evalueerder gebruik moet word, behoort dus nie op hegte vriendskap te berus nie, maar eerder op 'n vennootskap wat waarde toevoeg aan die professionele groei en ontwikkeling van die geëvalueerde, ten einde doeltreffende onderrig te bewerkstellig wat leer by leerders sal stimuleer en bevorder. Daardeur word die geldigheid en bestaansreg van evaluering geregverdig. Dit sal egter slegs moontlik wees indien onderwysers hul persoonlike ontwikkeling, en nie vergoeding nie, as mikpunt stel.

## **2.8 VERHOUDING TUSSEN DIE EVALUEERDER (APPRAISER) EN GEËVALUEERDE (APPRAISEE)**

Evalueerders is belangrik omdat hulle onderwysers direk kan beïnvloed. Daarom is die verhouding tussen die geëvalueerde en die evalueerder die sleutel tot 'n suksesvolle uitkoms in die betrokke evalueringsverhouding (Mo *et al.*, 1998:24).

In Brittanje het die LEA's (*Local Education Authorities*) bevind dat die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde die sukses van die evalueringsproses bepaal, en gevallestudies onderstreep ook die waarde wat onderwysers aan dié

delikate en potensieel bedreigde of versteurde verhouding heg (Wragg *et al.*, 1996:125).

Wragg *et al.* (1996:66–67) beklemtoon voorts dat die wisselwerking tussen die evalueerder en geëvalueerde des te meer belangrik is in 'n stelsel waar respek en vertroue belangrike faktore is. In dié outeurs se studie het 'n aantal onderwysers gesê dat dit belangrik is om hul evalueerder as 'n ervare en bevoegde praktisyn te respekteer; iemand wie se opinie hulle waardeer. Nogeens bevestig dit dus dat die geldigheid van die evalueringsproses op die evalueerder se bevoegdheid, kennis, ervaring, gesag en tyd berus (Goddard & Emerson, 1995:26).

Vir evaluering om doeltreffend te wees, moet die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde op die beginsel van 'n vennootskap berus wat nie tot 'n eenkeer-per-jaar-konfrontasie beperk is nie, maar eerder 'n deurlopende, samewerkende intervensie tussen die toesighouer en die ondergeskikte is (Howard & McColskey, 2001:49). Daar moet dus 'n professionele samewerkingsverhouding tussen die evalueerder en geëvalueerde wees, met gereelde ontmoetings tussen die betrokke rolspelers om oor evalueringsdoelwitte en -uitkomste te onderhandel (Monyatsi *et al.*, 2006:226).

Die ruimte waarin evaluering in werking gestel word, moet derhalwe gekenmerk word deur die toepassing van demokratiese beginsels om as teenmiddel teen manipulasie, dwang en magsmisbruik te dien. Vanuit 'n teoretiese oogpunt kan aangevoer word dat die aanwesigheid van respek en vertroue nie noodwendig tot die afwesigheid van manipulasie, dwang en magsmisbruik sal lei nie, maar dat die ruimte waarin respek en vertroue normatief funksioneer, by demokratiese beginsels behoort aan te sluit. Dié beginsels sluit in dat almal gelyke tyd sal ontvang om te praat, vrae te stel, te bevraagteken, te ondervra, en debat aan die gang te sit; dat almal die reg het om die aangewese gespreksonderwerpe te bevraagteken; dat almal die reg het om besinnende gesprekke oor die reëls van die diskoersprosedures, en oor die manier waarop dit toegepas en uitgevoer word, aan te voor (Benhabib, 1996:70, soos aangehaal in Enslin, Pendlebury & Tjiattas, 2001:121), en om met behulp van 'n proses van 'aktiewe gesprekvoering' gesamentlike besluite as doelwit te bereik (Young, 1989:252). Die ooreenkomste wat by vergaderings (sowel voor as ná evaluering) bereik word, moenie uitsluitlik op meerderheidsbesluite gegrond wees nie, maar eerder op 'redelike konsensus', wat op sy beurt op rasionele beraadslaging en kritiese regverdiging van die punte onder bespreking berus (Waghid, 2002:85).

Die klimaat vir wisselwerking tussen die evalueerder en geëvalueerde behoort *niebedreigend*, hulpverlenend en vol wedersydse vertroue te wees. Die keuse en opleiding van 'n evalueerder is dus van wesenlike belang in die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde, sowel as vir die waarde van die proses (Bollington *et al.*, 1990:38).

Waar evaluering aan vergoeding en strafmaatreëls gekoppel word, kan dit 'n strydperk word wat die verhouding tussen die evalueerder en geëvalueerde met wantroue, oneerlikheid, spanning, angs en 'n verdedigende houding besoedel, wat op sy beurt die moreel en interpersoonlike verhoudings in die skool raak. Tucker en Wobegon (1997:117) het bevind dat die summatiewe aspekte van evaluering tot konflik aanleiding gee wat personeelmoreel en bepaald interpersoonlike verhoudings ondermyn.

'n Mate van magsuitoefening deur individue wat in 'n verhouding met mekaar staan, is onvermydelik en kan nie van die proses van evaluering uitgesluit word nie, veral nie waar vergoeding (salarisaanpassing en bevordering) en strafmaatreëls (ontslag) deel uitmaak van sodanige proses nie. Foucault is bekend vir sy uitlating in *The History of Sexuality – La volonté de savoir* dat mag alomteenwoordig en onontkombaar is, sowel as dat alle interpersoonlike verhoudings aan magsverhoudings gelykgestel kan word (Franek, 2006:113). Die uitwerking van mag is nie net tot besluitneming en die samestelling van 'n agenda beperk nie, maar kan ook op 'n dieper, meer onsigbare vlak funksioneer (Swartz, 2007:104). Huzzard (2004:335) beklemtoon hierdie siening verder wanneer hy betoog dat daar ook 'n sosiaal gekonstrueerde wêreld bestaan wat ontologies van die werklike wêreld verskil, en dat sodanige perspektief aanvaar dat mag in sowel sigbare as onsigbare vorme voorkom.

'n Beskouing van mag is relevant vir die evalueringsproses, veral wanneer daar gefokus word op wat mag vir die individu beteken. Boulding (1990:15) reken mag beteken vir individue die vermoë om te kry wat hulle wil hê, en dat die konsep ook gebruik kan word om die vermoë te beskryf om 'n gemeenskaplike doel te bereik, soos vir families, groepe, kinderorganisasies, kerke, korporasies, politieke partye, nasionale state, en individue. Die uitruil van mag begin wanneer A en B 'n wederkerige ooreenkoms tot voordeel van albei partye aangaan. Indien B 'n keuse het, kan B die uitnodiging hetsy aanvaar of weier. Indien B die uitnodiging aanvaar, vind sodanige magsuitruiling tot voordeel van albei partye plaas. (Boulding, 1990:27) In wese beteken dit dat 'n simbiotiese verhouding wat op dié grondslag tussen die evalueerder en die geëvalueerde tot stand kom, die geldigheid en betroubaarheid van die kodes/punte en die terugvoering deur die betrokke partye kan verdag maak.



Evaluering kan ook maklik in 'n vorm van bestuurskontrole (bestuurdersheerskappy) oor die proses (evaluering) ontaard, veral as evaluering in die eerste plek as 'n hiërargiese oefening ontwerp is (Wragg *et al.*, 1996:129), wat die reeds moeilike magsverhoudings tussen die geëvalueerde, skoolgebaseerde evalueerders en distriksevalueerders verder kompliseer (De Clercq, 2008:14).

In Holland (2005:72) se studie beweer onderwysers dat dit onmoontlik is vir dieselfde persoon om die hiërargiese mag te hê om 'n evaluering te onderneem, en steeds in staat te wees om die vereiste vertrouensverhouding te handhaaf om 'n onderwyser (die geëvalueerde) sy/haar onderrig te help verbeter. Diegene verantwoordelik vir opleiding, byvoorbeeld mentors, tutors en afrigters, behoort dus nie dieselfde persone te wees as dié wat die evaluering behartig nie.

In Odhiambo (2005:407–411) se studie in Kenia het die meeste respondente 'n aantal negatiewe uitkomstes van evaluering genoem, wat insluit dat die proses tot swak verhoudings tussen evalueerders en geëvalueerdes gelei het, en dat hulle die vooruitsig van evaluering as bedreigend en subjektief ervaar het. Die respondente het ook algemene vooroordeel by evalueerders as probleem geopper. Sowel evalueerders as geëvalueerdes het opgemerk dat vooroordeel wél bestaan, veral in die gebruik van evalueringssuitslae vir bevordering.

In so 'n bevooroordeelde verhouding tussen die evalueerder en geëvalueerde is die moontlikheid sterk dat kodes en/of punte buite verhouding tot werklike prestasie toegeken kan word, veral in geval van 'n hegte vriendskap tussen die evalueerder en geëvalueerde, en waar swak uitslae 'n bepaalde nadraai het. Murphy en Cleveland (1991) (soos aangehaal in Tashcian, Adams & Shore, 1998) voer aan dat evalueerders wie se evaluering aangewend word om personeelbesluite te neem, by magte is om goeie presteerders uit te wys, maar dat sodanige evalueerders eerder nalaat om dit te doen weens die organisatoriese gevolge van akkurate evaluering (Tashcian *et al.*, 1998:286).

Daarom verwag Tashcian *et al.* dat 'n evalueerder wat terugvoering aan 'n swak presterende geëvalueerde moet gee die evaluering sal verdraai, met ander woorde onredelik sal verhoog, om te voorkom dat 'n lae punt (wat die akkurate evaluering sou wees) 'n negatiewe reaksie by die geëvalueerde uitlok. Dié navorsers het ook bevind dat die meerderheid bestuurders nie daarvan hou om ondergeskiktes negatief te evalueer nie (Tashcian, *et al.* 1998 : 284 ). Hierdie stand van sake word selfs erger waar die evalueringmaatstawwe vaag en subjektief is. In sulke omstandighede bestaan die moontlikheid dat spanning en angs kan toeneem en dat verhoudings kan

versleg, met die ontwikkeling van 'n nuwe kultuur van vrees en wantroue (Larsen, 2005:302). Evalueerders sal daarom geneig wees om geëvalueerdes eerder hoër aan te slaan, wat dus nie 'n realistiese weerspieëling van die geëvalueerdes se vermoëns bied nie. Dit kan ook nie tot die verbetering van die individu lei of tot voordeel van die organisasie wees nie.

Uit voormelde kan afgelei word dat die doel van evaluering, die evalueringsprosedures, die evalueringsmaatstawwe, en die verhouding tussen die evalueerder en geëvalueerde belangrike gevolge inhou vir die volgende, uiters belangrike, aspekte van evaluering, naamlik ondersteuning, groei en ontwikkeling, en die geloofwaardigheid van die evalueringsproses.

## **2.9 KONSTRUKTIEWE ONDERSTEUNING**

Die logiese uitvloeisel van evaluering behoort 'n weldeurdagte, doeltreffende ontwikkelingsprogram te wees om die gebiede vir ontwikkeling wat gedurende die proses uitgewys is doeltreffend te hanteer. Sowel die evalueerder as die geëvalueerde is verantwoordelik om dié gebiede vir ontwikkeling suksesvol te bestuur. 'n Evalueerder (eweknie/OOG) behoort die geëvalueerde deur advies, ondersteuning en hulpverlening te help om die ooreengekome mikpunte te bereik wat gedurende die evalueringsproses uitgewys is (Goddard & Emerson, 1995:46).

In Suid-Afrikaanse verband is die hoofdoel van die OOG, wat uit die geëvalueerde se onmiddellike senior (departementshoof, onderhoof of skoolhoof) en eweknie (onderwyser op dieselfde posvlak as die geëvalueerde) bestaan, om as mentors op te tree en ondersteuning te bied (RAVO, 2003:13). Die OOG is ook verantwoordelik om die geëvalueerde te help om 'n ontwikkelingsprogram op te stel en in werking te stel (RAVO, 2003:13).

'n Suksesvolle ontwikkelingsprogram word gekenmerk deur 'n verbintenis deur al die betrokke rolspelers (skole, plaaslike onderwysdistrikte en die Nasionale Onderwysdepartement) tot die ontwikkelingsproses; die beskikbaarheid van die nodige tyd, hulpbronne en menslike kapitaal, sowel as die korrekte diagnose van onderwysers se sterk- en swakpunte.

Vir die doeleindes van hierdie studie, is die Wes-Kaapse Onderwysdepartement/distrik en area op makro- en mesovlak verantwoordelik vir die opstel van 'n verbeteringsplan om amptenare van die Departement in staat te stel om te beplan, te koördineer en om die lewering van ondersteuning en ontwikkeling aan skole in hul omgewing te moniteer (RAVO, 2003:14).

Dit is in pas met Engeland, waar LEA's hoofsaaklik verantwoordelik is om opleiding, monitering, tyd, hulpbronne en ondersteuning te verleen om 'n suksesvolle evalueringstelsel in werking te stel (Bollington *et al.*, 1990:3)

'n Akkurate diagnose as katalisator vir hulpverlening, ondersteuning en die ontwikkeling van planne vir 'n geëvalueerde word aangehelp deur die evalueerder se kennis en kundigheid. Indien die kennis en kundigheid van die evalueerder bevraagteken word, bestaan die gevaar dat die geldigheid van die evalueringproses onder verdenking kan kom. Dit kan op misplaaste beoordelings uitloop. 'n Gebrek aan vak- en leerareakennis sal ook konstruktiewe ondersteuning onmoontlik maak (Goddard & Emerson, 1995:28).

Konstruktiewe ondersteuning kan nie 'n eenmalige, onbeplande, toevallige en ongekontroleerde aksie wees nie. In Garavan (1998:375) se studie is die dominante tema wat herhaaldelik te voorskyn kom dat professionele ontwikkeling 'n deurlopende proses moet wees wat by die aanvanklike opleidingsfase begin en oor die onderwyser se professionele leeftyd heen strek.

Nóg 'n deurslaggewende faktor in die hele proses van evaluering is die opvolgfase. Trouens, die geloofwaardigheid van evaluering hang af van die sukses in die opvolgfase. Evaluering kan dus 'n vorm van personeelontwikkeling wees sowel as 'n manier om verdere ontwikkeling te verseker (Bollington *et al.*, 1990:11).

Die ontwikkelingsy van evaluering dien as buffer wat keer dat die proses in 'n meganisme van beloning en straf ontaard, en wat toesien dat die fokus eerder op ontwikkeling van sowel vaardighede as loopbaanvoorsigte van die individuele onderwyser val, wat op sy beurt tot verbetering op skool- of institusionele vlak behoort te lei (Evans & Tomlinson, 1989:15). Indien die evalueringstelsel die onderwyser se vermoë bevorder om professioneel te groei en te verbeter, sal die skool as organisasie waarskynlik 'n beter plek wees vir leer, en sal evaluering aan die primêre doel voldoen, naamlik om leer by leerders te verbeter (Stronge & Tucker, 1999:348).

Die werklike geloofwaardigheid van evaluering lê in die lewering van ondersteuning aan die einde van die proses. Opleiding en deurlopende ondersteuning vir evalueringsbestuurders behoort derhalwe deel uit te maak van 'n gereelde program in skole (Good & Weaver, 2003:173).

Ongelukkig word onderwysersevaluering nie werklik as 'n werktuig vir groei en verbetering beskou nie, maar eerder as 'n formaliteit wat verduur moet word; 'n

oppervlakkige funksie wat alle sin verloor het (Stronge & Tucker, 1999:356). Administrateurs besef nie die verband tussen die papierwerk wat hulle jaar ná jaar voltooi om die onderwysers se leswaarneming te boekstaaf, en die verbetering van onderrig en leer in hul skole nie (Holland, 2005:67). Anders gestel: Vir menige administrateur is evaluering 'n pen-en-papier-oefening wat aan die einde van die jaar voltooi moet word. Evaluering word dus meermale gereduseer tot frustrasie en dikwels magismisbruik, wat die geloofwaardigheid van die proses onder verdenking plaas.

## **2.10 GELOOFWAARDIGHEID**

Die uitwys van die sterkpunte en gebiede vir ontwikkeling (aspekte wat in die evalueringsproses na vore kom en as maatstawwe in die volgende evalueringsproses sal dien ten einde persoonlike groei te meet), en die gevolglike toekenning van kodes/punte as uitkomste van die evalueringsproses, behoort aan die vereistes van geldigheid en betroubaarheid te voldoen, om sodoende geloofwaardigheid aan die evalueringsproses te verleen. Sowel die evalueringsskale as die leswaarnemingsinstrumente (maatstawwe) wat in die evalueringsproses gebruik word, moet dus betroubaar en geldig wees (Muijs, 2006:36) om die proses geloofwaardig te maak.

Geldigheid kan omskryf word as die aanwending van 'toepaslike' bewyse wat gedurende die evalueringsproses ingesamel word om gevolgtrekkings te maak oor prestasie aan die hand van maatstawwe, terwyl betroubaarheid weer na die konsekwentheid van die evalueerders in hul beoordeling van prestasie verwys (Kimball, 2002:261; Gray & Gardner, 1999:161,163; Oppenheim, 1992:144–145).

Die klem behoort dus nie op lukrake bewysversameling te val nie, maar eerder op die versameling van 'toepaslike' bewyse wat in die beoordeling van die geëvalueerde se prestasie/persoonlike groei gebruik kan word. Evalueerders moet ook 'n grondige en ondubbelsinnige begrip hê van die evalueringsmaatstawwe om sodoende die konsekwentheid en doeltreffendheid van hul beoordeling van geëvalueerdes te verhoog. Indien die uitgangspunt dus is om die geëvalueerdes se onderrigvermoë te evalueer, behoort die bewyse wat gedurende die evalueringsproses ingesamel word direk met sodanige onderrigvermoë verband te hou.

Die aard en omvang van die doeltreffendheid van die evalueringsproses het dus 'n beduidende invloed op verskeie belangrike aspekte wat die geloofwaardigheid van evaluering verhoog. Dié aspekte sluit in regverdigheid, geldigheid en betroubaarheid; die verwesenliking van die evalueringssuitkomste; prosedures wat met die

inwerkingstelling van evaluering gevolg word; maatstawwe in die meetinstrument; die aard van die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde; ondersteuning wat op mikro- (skool-) en makro- (Onderwysdepartement-) vlak gelewer word; of die proses as katalisator vir groei en ontwikkeling by die opvoeder, en die gevolglike verbetering van onderrig, dien; die keuse van 'n evalueerder deur die geëvalueerde, en die personeel se belewing (opvatting) van die evalueringsproses.

Dit is 'n onvermydelike realiteit dat die geloofwaardigheid van evaluering deel sal uitmaak van die algemene diskoers in skole, by konferensies en werksessies, sowel as op provinsiale en nasionale vlak. Dít sluit die bevraagtekening in van aspekte ten opsigte van die betroubaarheid van die proses, die kundigheid van die evalueerder, subjektiwiteit, en die invloed van konflikvermyding in die toekenning van kodes en/of punte, veral waar strafmaatreëls en beloning deel uitmaak van die evalueringsproses. Daar is 'n algemene behoefte aan 'n verbeterde, betroubare en regverdige evalueringsmetode vir onderwysers wat deur 'n oproep om leerderprestasie aangevuur word (Ovando, 2001:213). Die geloofwaardigheid van die proses, met ander woorde dít wat geglo kan word en die moeite werd is om te glo, se moontlike waarde lê daarin opgesluit dat dit die geldigheid en betroubaarheid van die evalueringsproses kan verhoog.

Milanowski *et al.* (1998:91–96) bied 'n bruikbare omskrywing van die konsep 'geldigheid'. Volgens hulle verwys geldigheid na die akkuraatheid van die meetinstrument. Hulle onderskei voorts tussen twee soorte geldigheid: maatstafverwante geldigheid en inhoudsgeldigheid.

Maatstafverwante geldigheid verwys na die mate waarin die toegekende punte/kodes die vlakke of tellings van sekere aspekte van onderwysers se werksprestasie bepaal. Inhoudsgeldigheid verwys weer na die mate waarin die inhoud van assessering geskik is vir gebruik in evaluering (Milanowski *et al.*, 1998:91). Twee vorme van geldigheid word dus voorgehou om die geldigheid en/of geloofwaardigheid van evaluering, en gevolglik ook die uitkomste van die proses, te versterk.

Aldus Milanowski *et al.* (1998:96) draai die konsep van geldigheid daarom of die beoordeling of assessering die verlangde gevolge of uitwerking het, en uitkomste wat die doeltreffendheid van die evaluering bevestig.

Volgens Heneman (2003:63) spruit die betroubaarheid en geldigheid van die evalueringsproses hoofsaaklik uit die evalueringstelsel. Hy gaan voort en bevraagteken die omvang van die evalueringstelsel in soverre dit 'n konstante stel resultate lewer, en ook of die evalueringstelsel meet wat dit veronderstel is om te

meet. Dít is 'n indirekte verwysing na die geldigheid en betroubaarheid van die maatstawwe wat gedurende die evalueringsproses gebruik word.

Diegene wat onderwysersevaluering wil verbeter, het met vele probleme te doen, wat die potensiaal het om die geloofwaardigheid van evaluering te ondermyn. Dié probleme sluit in omskrywings en maatstawwe vir 'goeie' onderwys, die ontwerp van doeltreffende meetinstrumente, opleiding van evalueerders, en die oplos van probleme van 'n tweeledige aard (formatief en summatief) ten opsigte van die evalueringsproses (Painter, 2000:375).

Waar evaluering 'n positiewe impak het op onderrig en leer, kan dit as 'n moontlike uitvloeisel van onderwysers se opvatting beskou word, in die sin dat onderwysers die stelsel as geldig beskou (Davis, Pool & Mits-Cash, 2000:304). Die omgekeerde is ook waar: Indien onderwysers die evalueringstelsel as ongeldig en onbetroubaar beskou, kan hulle die beloningstelsel (summatief) wat op hulle toegepas word as onregverdig beleef (Milanowski *et al.*, 1998:88).

Om evaluering dus meer geloofwaardig te maak is 'n klemverskuiwing nodig, naamlik die gebruik van veelvoudige data. Tucker *et al.* (2002, soos aangehaal in Attinello, Douglas & Waters, 2006:148) beklemtoon dat die gebruik van veelvoudige data tot 'n toename in die akkuraatheid, omvattendheid sowel as die betroubaarheid van evaluering kan lei, omdat dit 'n breër spektrum bewyse van onderwysersevaluering uit 'n verskeidenheid perspektiewe behels.

## **2.11 ONDERSTEUNING VAN DISTRIKTE EN NASIONALE DEPARTEMENT TEN OPSIGTE VAN PERSONEELONTWIKKELING**

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement bestaan uit agt onderwysdistrikte (Noord-Metro; Sentraal-Metro; Suid-Metro; Oos-Metro; Overberg; Kaapse Wynland; Eden en Sentraal-Karoo, en Weskus). Elke distrik bestaan uit 'n aantal kringe, wat weer op hul beurt uit verskeie skole bestaan. Wat die GGBS betref, moet elke distrik 'n strategiese plan opstel om in die ontwikkelingsbehoefte van die skole in hul kringe te voorsien.

In Suid-Afrikaanse verband is elke plaaslike onderwysdistrik se verbeteringsplan 'n produk van die strategiese planne van die tersaaklike onderwysdepartemente, sowel as die skoolverbeteringsplanne wat die skole in die betrokke distrik se regsgebied ingehandig het. Dié verbeteringsplan stel amptenare in staat om die lewering van ondersteuning en ontwikkelingsgeleenthede in skole in hul distrikte te beplan, te koördineer en te moniteer (RAVO, 2003:14). Die onderwysdistrikte se rol behoort dus

nie net tot die afmerk van kontrolelyste beperk te wees nie, maar is na regte ook een van betrokkenheid by die doeltreffende en sinvolle hantering van bepaalde ontwikkelingsbehoefte.

By gebrek aan doelgerigte en toegespitste ondersteuning met personeelontwikkeling vanaf plaaslike onderwysdistrikskantore en die nasionale regering op makrovlak, synde die 'voogde' van doeltreffende onderwys, kan die GGBS (as 'n vorm van evaluering) in blote kontrole, monitering, toesighouding, magsuitoefening of -misbruik, en ouditering ontaard, om sodoende die stelselwitte te verwesenlik. Dít op sigself kan onderwysers frustreer, omdat die proses (evaluering) nooit werklik tot sy reg kom nie. Watter rol behoort die distrik dus te speel?

'n Empiriese ondersoek sal moontlik aandui of deurlopende ondersteuning en hulpverlening ten opsigte van die GGBS wél in die praktyk plaasvind. Indien wel, is dit baie belangrik om vas te stel wat die aard en omvang van sodanige ondersteuning en hulpverlening is.

Dit is noodsaaklik dat distrikte en provinsiale departementele kantore vooruit beplan om te verseker dat die nodige ondersteuning voorsien word en om skole in staat te stel om die evalueringstelsel in werking te stel (RAVO, 2003:7). Daar kan byvoorbeeld gevra word hoeveel opleidingsessies verskaf is en of dit genoegsaam was om die GGBS suksesvol en doeltreffend in skole in werking te stel. Met ander woorde, hoe doeltreffend is onderwysers opgelei om die GGBS met vertroue in hul onderskeie skole in werking te stel?

Soos genoem, stel die distrik se strategiese plan die amptenare in staat om te beplan, te koördineer, en om die voorsiening van ondersteuning en ontwikkelingsgeleenthede in die skole in hul gebied te moniteer (RAVO, 2003:14). Dít beteken dat dit nie slegs die skole se verantwoordelikheid is om ondersteuning en hulp te verleen nie, maar ook die distrik s'n waarin die skool geleë is. Die vennootskap tussen die onderskeie partye moet dus op die beginsel van 'gedeelde verantwoordelikheid' berus.

Die distrik behoort deur middel van die evalueringsproses aandag te skenk aan hoe goed onderwysers presteer, en wat nodig is om hul toekomstige professionele ontwikkeling te ondersteun (Bartlett, 2000:32). Die distrik het 'n tweeledige funksie, naamlik een van motivering en hulpverlening, sowel as die voorsiening van hulpbronne. Die Onderwysdepartement se rol en funksie is dus nie net kontrole en monitering nie, maar ook om fasiliteite en hulpbronne ter ondersteuning van leer en onderrig te voorsien (RAVO, 2003:3).

Ook in Brittanje is die LEA's verantwoordelik om steun te bied in die vorm van hulpbronne, tyd vir indiensopleiding, hulpverlening en geld ten einde 'n evalueringskema suksesvol in werking te stel (Bollington *et al.*, 1990:100). In haar ondersoek bevind Bradshaw (2002:113) dat terwyl die staat se doel met onderwysersevaluering is om die gehalte van onderrig en leer te verbeter, die hulpbronne wat voorsien word om die staat se pogings te ondersteun en te monitor nie daarby pas nie. Vir enige evalueringskema om suksesvol en doeltreffend te wees, moet dit deur die nodige hulpbronne wat betref tyd, opleiding en hulpverlening gerugsteun word. Tog is hulpbronvoorsiening nie die allesoorheersende funksie van die staat nie.

Dit is ook van kardinale belang dat die staat onderwysers aanmoedig, goeie werk waardeer en erken, en enige swakpunte met voorstelle vir toekomstige optrede hanteer (Bartlett, 2000:32). Sonder konstruktiewe ondersteuning, indiensopleiding en hulpverlening ontstaan daar 'n wanbalans tussen die behoefte aan ontwikkeling, en die dikwels oorbeklemtoonde behoefte aan verantwoordbaarheid.

Wanneer eksterne liggame, soos die plaaslike distrikskantore en die nasionale regering, oordrewe klem lê op kontrole en monitering vir verantwoordbaarheidsdoel-eindes, skep dit 'n onproduktiewe klimaat van vrees, en 'n digotomie met die vestiging van 'n 'gedeelde professionele verantwoordelikheid' (Larsen, 2005:299). 'n Gebrek aan 'n 'gedeelde professionele verantwoordelikheid' kan 'n ingrypende nadelige impak hê op die vestiging van gehalte- en doeltreffende onderrig.

Wanneer gehalte- en doeltreffende onderrig nie verwesenlik of bereik word nie, kan dit tot 'n toenemende mate van aggressie, toesighouding, en monitering en kontrole deur plaaslike onderwysdistrikte en die nasionale regering lei. Onderwysers reageer hierop deur weerstand te bied. Daar is dus sprake van 'n vertrouensbreuk tussen die Onderwysdepartement en die onderwysers, wat die verwesenliking van die evalueringsdoelwitte 'n hersenskim maak en 'n teelaarde vir konflik bied.

Indien diegene (onderwysers) wat by die evalueringsproses betrokke is nie vertrou word nie, kan dit die lokus van vertroue na die 'kundiges' (skoolhoofde en kringbestuurders) verplaas om polisiëring te doen en dokumentêre bewyse te versamel ten einde integriteit aan die stelsel te verleen (Larsen, 2005:299). Onderwysers het dus 'n reuse verantwoordelikheid om evaluering suksesvol in werking te stel.

Hierdie klem op onderwysers se verantwoordbaarheid verskuif die plig om doeltreffende onderwys te bied na die opvoeder, terwyl die staat 'n uitsluitlik



regulatoriese en moniteringsrol inneem (Morley & Rassool, 2000:169). Die skuld vir die mislukking van inisiatiewe, of die onsuksesvolle inwerkingstelling van opvoedingsbeleid om doeltreffender onderrig en leer teweeg te bring, is dus ook die onderwyser s'n.

Ter samevatting behoort die staat se betrokkenheid by die inwerkingstelling van evaluering dus deurlopende hulpverlening en ondersteuning te behels, en nie soseer dwang, sanksies en foutvindery nie.

## **2.12 ONDERWYSERS SE ERVARING VAN EVALUERING**

Weens die skaarste aan navorsing oor onderwysersevaluering en veral oor hoe onderwysers evaluering in Suid-Afrika beleef, konsentreer hierdie studie hoofsaaklik op internasionale perspektiewe van hoe onderwysers evaluering ervaar. Ondanks die moontlike tekortkominge van internasionale beskouings, kan die ervarings van buitelandse onderwysers nuttig wees omdat dit 'n land se navorsers en beleidmakers in staat stel om hul eie omstandighede in perspektief te stel (Gorard & Smith, 2004:16). 'n Omvattende studie oor onderwysers se opvattinge van evaluering skep ook vir die navorser die geleentheid om insig in en grondiger kennis en 'n beter begrip van die doeltreffendheid en tekortkominge van 'n evalueringstelsel te kry. Dit kan dus die navorser in staat stel om diagnosties te ontleed of daar 'n digotomie bestaan tussen die voorneme (doel) van beleidmakers, en onderwysers se ervaring van die inwerkingstelling van beleid.

Ovando (2001:227) meen dat 'n beter begrip van onderwysers se opvattinge van onderrig-evaluering die werklike voordele van evaluering ter verbetering van onderrig en leer kan belig, sowel as die tekortkominge wat uit die inwerkingstelling van so 'n stelsel kan vloei.

Ook speel onderwysers se opvattinge van die skema 'n deurslaggewende rol in die sukses daarvan, omdat onderwysers immers die hoofagente van so 'n skema is. Deelname aan die skema hou ook vir sowel die onderwyser as instansie voordele in wat betref die opvoeder se professionele ontwikkeling en institusionele verbetering (Vanci-Osam & Aksit, 2000:256).

Wragg *et al.* (1996:119) het in hulle ondersoek bevind dat onderwysers se opvattinge van evaluering dikwels beduidend deur hul vorige ervarings van die evaluering -proses beïnvloed word. Ook uit Down, Hogan en Chadbourne (1999:20) se navorsing blyk dat onderwysers se gevoelens jeens evaluering diepsinnig deur

vorige ervarings van evaluering gevorm word. Die meeste van die onderwysers het 'n mate van angs en magteloosheid beleef en het gevoel dat hulle verkeerd of ontoereikend beoordeel is. Vanuit 'n teoretiese oogpunt kan daar moontlik aangevoer word dat onderwysers se beleving van evaluering 'n bewuste óf onbewuste invloed op hul algehele ingesteldheid teenoor 'n evalueringstelsel kan hê.

Die suksesvolle of onsuksesvolle verwesenliking van die doelwitte soos vervat in die evalueringstelsel kan derhalwe die produk wees van die onderwysers se aangename of onaangename beleving van evaluering. In Vanci-Osam en Aksit (2000:261) se gevallestudie het evalueerders bevind dat onderwysers se opvattinge in drie breë opiniegroepe verdeel kan word: Diegene wat evaluering as 'n las ervaar, huldig 'n negatiewe mening daaroor; diegene wat gelukkig voel om daaraan deel te neem huldig 'n positiewe mening daaroor. Laastens is daar ook diegene wat slegs aan evaluering deelneem omdat dit van hulle vereis word, omdat dit 'n institutionele plig is.

### **2.12.1 Subjektiewe ervaring**

Uiteraard is daar elemente van subjektiwiteit, persoonlike ervaring, vooroordeel en opvattinge opgesluit in onderwysers se beleving van evaluering, hetsy negatief óf positief. Vir die navorser is opvattinge egter 'n voorstelling van hoe die individu die werklikheid beleef, en kan dit, veral in die konteks van evaluering, nie sonder meer geïgnoreer word nie. Trouens, opvattinge kan 'n direkte óf indirekte invloed hê op hoe onderwysers huidige of toekomstige evaluering ervaar en in watter mate die doelwitte van evaluering suksesvol verwesenlik word.

Verskillende onderwysers heg natuurlik ook verskillende betekenis aan hul ervarings, en daarom sal onderwysers se ervarings van en betekenisgewing aan evaluering verskil. Dít word ook deur Monyatsi *et al.* (2006:215) se bevindings oor onderwysersevaluering in Botswana bevestig. Dié outeurs se navorsing het voorts getoon dat baie onderwysers die huidige onderwysersevalueringstelsel in Botswana as demoraliserend en selfs bedreigend ervaar. Vervolgens word die konsepte en opinies uiteengesit wat temas blyk te wees in die beskikbare internasionale studies oor hoe onderwysers evaluering ervaar.

### **2.12.2 Emosionele ervaring**

Onderwysers se ervaring van evaluering sluit die volgende in: ontevredenheid; subjektiwiteit; onregverdigheid; sinneloosheid; angs; vermorsing van waardevolle beplanningstyd en hulpbronne; 'n eng of tegniese proses sonder enige waardering vir skole as komplekse organisasies of stelsels; skeptisisme; wantroue; frustrasie omdat

die behoeftes wat gedurende evaluering uitgelig is nie voldoende aandag ontvang nie; bykomende druk, en benoudheid (Calabrese, Sherwood, Fast & Womack, 2004:109; Davis, Ellett & Annunziata, 2002:300; Down, Hogan & Chadbourne, 2000:214–215; Goddard & Emerson, 1995:28; Bollington *et al.*, 1990:5; West-Burnham *et al.*, 2001:46). Hieruit blyk dat onderwysers nie juis evaluering as 'n werktuig vir groei en ontwikkeling beskou nie, maar eerder as 'n formaliteit wat verduur moet word; 'n oppervlakkige funksie wat sy betekenis verloor het (Good & Weaver, 2003:356). Waar die opvatting bestaan dat daar oordrewe klem geplaas word op die summatiewe aspek van evaluering, word die ruimte geskep vir vrees en die gevolglike nie-openbaarmaking van tekortkominge. Meer openlikheid, minder verdediging en meer ondersteuning behoort tot beter prestasie te lei (Milanowski, 2005:157).

Swaffield en MacBeath (2005:242) beskou eksterne evaluering en eerlike openbaarmaking van tekortkominge deur onderwysers in skole as onwaarskynlike 'bedmaats', ongeag die politieke en kulturele konteks waarin evaluering plaasvind.

Veral waar evaluering aan bevorderingsgeleenthede en salarisverhoging gekoppel word, bestaan die moontlikheid dat evaluering as 'n strafmaatreël beskou kan word, wat onderwysers hul tekortkominge kan laat wegsteek. 'n Verdere probleem kan ontstaan waar onderwysersevaluering met die oog op ontwikkeling en dié vir prestasie-meting in een stelsel vervat is. In so 'n geval kan sommige onderwysers in die versoeking gestel word om aan die vereistes te probeer voldoen met die uitsluitlike begeerte om die gepaardgaande beloning van die prestasie-metingskomponent te bekom. Hulle kan ook die stelsel manipuleer om vir salarisverhoging of graadprogressie in aanmerking te kom, in plaas daarvan om hul tekortkominge en ontwikkelingsbehoefte uit te wys (Republiek van Suid-Afrika, 2009:34). Sodanige praktyke ondermyn die verbetering van onderrig en die skep van leergeleenthede; reduceer die evalueringsproses tot 'n nuttelose en sinnelose oefening, en versterk 'n kultuur van oneerlikheid.

Die sukses van die professionele model van evaluering berus op onderwysers se openhartigheid en eerlikheid gedurende die proses van evaluering (Evans & Tomlinson, 1989:15). Indien die skool dus nie oor 'n kultuur van eerlikheid en openhartigheid beskik nie, kan dit die uitwys van onderwysers se sterk- en swakpunte bemoeilik. Dit kan lei tot 'n oordrewe klem op kontrole, polisiëring en monitering, en 'n gevolglike gebrek aan die formatiewe aspek van evaluering. Sulke omstandighede skep 'n soort 'vertoning' deur onderwysers; 'n situasie waar onderwysers verplig voel om soos by 'n 'honde- en perdeskou' hul beste voetjie voor

te sit, wat niks te doen het met die verbetering van hul professionele praktyk nie (Claudet, 1999:55).

Daardeur word die verbetering van onderrig en leer bemoeilik, en ontstaan 'n digotomie tussen die voorneme van die evalueringsbeleid, en hoe dit prakties in skoolverband in werking gestel word. Hier volg 'n verskeidenheid belewings van evaluering deur persone in die openbare sektor (wat skole insluit) wat sodanige digotomie kan bevorder en/of ondersteun.

Prestasiemeting in die konteks van die openbare sektor word as te tydrowend en arbeidsintensief beskou om op te teken, voor te berei en voorvalle te lys; toesighouers word as te subjektief ervaar om die evaluering uit te voer; daar is 'n opvallende algemene gebrek aan opleiding in die administrasie van die evalueringstelsel en die aanwending van die meetinstrument; terugvoering is onvoldoende, oor die algemeen swak en ongereeld, en nie beduidend genoeg om 'n verskil in die verbetering van onderwysers se werksprestasie te maak nie, en evaluering is ondoeltreffend en ontmoedigend, aangesien terugvoering oor geratifiede evaluering te lank ná die tyd gegee word, of oneties is omdat toesighouers dikwels om verskeie redes bevooroordeeld is (Rademan & Vos, 2001:55).

Ook Gratton (2004:295) se navorsing toon dat onderwysers evaluering as 'n inskiklikheidsaak beskou wat deur burokrasie vereis word; 'n vermorsing van tyd, en 'n blokkie-afmerk-oefening. Hy beweer ook dat verskeie onderwysers verantwoordbaarheid as hoofdoel van evaluering ervaar, en dat dit waarskynlik tot verdedigende gedrag sal lei en 'n siening deur sommige onderwysers dat evaluering 'n 'stok' is wat die bestuur ingestel het om onderwysers mee te 'slaan'.

Die beklemtoning van die formatiewe aspek van evaluering kan as 'n moontlike teenmiddel dien teen magismisbruik en oordrewe kontrole. Iwaniki (1990, soos aangehaal in Lee, Lam & Li, 2003) beklemtoon dat onderwysersevaluering in direkte verband met personeelontwikkeling en skoolverbetering staan, en dat dié drie ten nouste moet saamwerk om die skool se doeltreffendheid te bevorder (Lee *et al.*, 2003:45).

Die rede vir onderwysers se wantroue, skeptisisme, angs en frustrasie jeens evaluering lê moontlik ook opgesluit in Down *et al.* (2000:215) se bevindings. Hulle studie toon dat onderwysers veral bekommerd is oor die wyse waarop evaluering in werking gestel word; agterdogtig was oor die motiewe van prestasiebestuur, en bang is dat evaluering gebruik kan word om onderwysers te ontmagtig en te beheer.

Volgens Gray en Gardener (1999:461) ervaar onderwysers angs weens 'n reeks emosionele reaksies op die evalueringsproses, soos kommer en vrees dat hulle die skool in die steek sal laat; vrees vir die onbekende; gebelgdheid; huilery; paniekaanvalle, en 'n oormatige hoeveelheid tyd wat aan voorbereiding bestee word.

Clandinin, Kennedy, La Rocque en Pearce (1996:172) se gevallestudie toon 'n wydverspreide opvatting onder onderwysers dat die evalueringsproses geen persoonlike waarde vir hulle inhou nie, maar dat dit eerder 'n meganisme is wat aangewend word om die mandaat van die huidige administrasie ten uitvoer te bring – dat die evalueringsproses daarop ingestel is om te kontroleer of onderwysers hul werk doen, en nie soseer om opvoederontwikkeling te bevorder nie.

Dit is dus duidelik dat onderwysers se ervarings van evaluering 'n negatiewe impak kan hê op die wyse waarop evaluering in skole geadminestreer en in werking gestel word. Collins (2004:48) se navorsing toon dat onderwysers se emosionele sowel as negatiewe houding teenoor die evalueringstelsel geen positiewe bydrae tot die verbetering van die onderrigproses en die doeltreffende en suksesvolle inwerkingstelling van 'n evalueringstelsel lewer nie. Dit is daarom van kardinale belang dat toegespitste inisiatiewe ingestel word om onderwysers se negatiewe opvattinge van evaluering doeltreffend uit te wys en om te keer.

## **2.13 LESWAARNEMING**

Leswaarneming maak 'n noodsaaklike komponent van die evalueringsproses uit (Bollington *et al.*, 1990:42). 'n Korrekte diagnose en ontleding van die opvoeder se sterk- en swakpunte gedurende leswaarneming kan die doeltreffendheid van die evalueringsproses versterk. Mortimore en Mortimore (1991:138) betoog dat die waarneming van klaskamerpraktyke en -interaksies – van sowel onderwysers as leerders – 'n direkte aanduiding is van wat dit werklik beteken om 'n onderwyser te wees en om te bepaal of doeltreffende onderrig en leer plaasvind.

Leswaarneming behoort 'n kernplek in die evalueringsproses in te neem, omdat dit 'n regstreekse uitwerking het op die opstel van 'n sinvolle groeiplan om in die werklike ontwikkelingsbehoefte van die onderwyser te voorsien; om sodoende onderrig te verbeter, en daardeur 'n positiewe klimaat te skep om leer by leerders te bevorder.

Die meeste onderwysers en hul OOG's weet nie hoe om 'n doeltreffende ontleding van die onderwyser se prestasie te doen en hoe om ontwikkelingsbehoefte te prioritiseer nie. Boonop bied die OOG oënskynlik nie voldoende, volhoubare opleiding en geleenthede om aan die nuwe verwagtinge van die GGBS te voldoen

nie (Republiek van Suid-Afrika, 2009:26). De Clercq (2008:14) maak 'n waardevolle waarneming wanneer sy sê dat die GGBS gesaghebbende evalueerders vereis wat datagebaseerde, professionele bevindings kan maak. Sy beweer verder dat evalueerders die maatstawwe moet kan toepas en vertolk; moet weet hoe om evalueringstandaarde te handhaaf én te verhoog; leswaarnemingstegnieke doeltreffend moet kan gebruik, sowel as 'n akkurate diagnose moet kan maak en 'n verslag (*persoonlike groeiplan*) ontwikkel.

Kerrins en Cushing (2000:21) se data laat hulle weer aanvoer dat groentjie-/nuwelingleswaarnemers slegs hul verantwoordelikhede soos kundiges sal kan begin nakom nadat hulle verskeie geleenthede ontvang het om ondervinding op te doen in die uitvoering van hul pligte wat betref die bevordering van prestasie, toesighoudende bespreking en geleide praktiese geleenthede.

Doeltreffende leswaarneming vereis dus kundige, goed opgeleide, professionele evalueerders wat oor die nodige vaardighede en kennis op hul vakgebied beskik; 'n grondige begrip het van wat doeltreffende onderrig is; goed ingeligte waarnemings kan maak oor hoe leer by leerders plaasvind; weet watter omstandighede nodig is om leer by leerders te stimuleer, sowel as geëvalueerdes se sterk- en swakpunte akkuraat kan uitwys, diagnoseer en ontleed.

Met hulle studie het Kleinhenz en Ingvarson (2004:37) bevestig dat waar onderwysersevaluering (*leswaarneming*) daarin faal om 'n voldoende verband met die tegniese kern van onderrig en leer te lê, dit op oppervlakkige assessering uitloop wat weinig onderwysers ernstig opneem. Milanowski en Heneman (2001:207) bevind in hul aanvanklike studie dat waar skoolhoofde nie as gekwalifiseerd vir evaluering beskou word nie, onderwysers nog meer negatief teenoor die proses van evaluering is.

Wanneer die evalueerder buite sy/haar vakgebied werk, bestaan die gevaar van kras (onvanpaste) oordele en swak of misplaaste advies, wat die samestelling van die opvoeder se persoonlike groeiplan, synde 'n belangrike rekord van die individuele opvoeder se spesifieke ontwikkelingsbehoefte (RAVO, 2003:13), negatief kan beïnvloed. Wanneer dit gebeur, sal die onderwyser waarskynlik vertrouwe verloor in die hele evalueringsprosedure wat die hele proses tot 'n pen-en-papier-oefening ter voldoening aan rigiede burokratiese riglyne kan vervlak (Goddard & Emerson, 1995:27).

Vir onderwysers, veral diegene met ervaring en kundigheid, is leswaarneming ten beste 'n 'leë' formaliteit om hul lesse jaarliks deur 'n bestuurder (*skoolhoof*) te laat

waarneem, welke persoon weinig weet van die spesifieke onderwyser se kurrikulum of lesinhoud (Holland, 2005:67). Daarom vereis die stelsel (GGBS) ook dat evalueerders toegang tot, en 'n grondige begrip van, genoegsame data moet hê (soos die vertolking van terminologie; die gebruik van die assesseringskaal; toegang tot die klaskamer; kennis van hoe leer plaasvind; 'n voorevalueringsgesprek met die geëvalueerde, ensovoorts) om die evalueringinstrument korrek te gebruik; doeltreffend oor die onderwysers se praktyke en gebiede vir ontwikkeling te besin, en om 'n sinvolle en korrekte persoonlike groeiplan saam te stel (De Clercq, 2008:14). Die praktiese uitvoering van doeltreffende leswaarneming bied ook sekere uitdagings aan laer-, hoër- sowel as spesiale skole (soos musiekskole of skole vir leerders met spesiale behoeftes).

In sowel laer- as hoërskole, maar veral in laerskole, is dit onwaarskynlik dat die evalueerder (eweknie) beskikbaar sal wees om op 'n beplande en deurlopende wyse lesse waar te neem, tensy 'n plaasvervanger gevind kan word (Poster & Poster, 1993:17). Dit is algemene kennis dat onderwysers in klein skole (*gemeet aan die hand van die aantal kinders en onderwysers*), en soms selfs skoolhoofde, vanaf die begin tot die einde van die skooldag klas gee, wat meebring dat daar in die skoolbegroting voorsiening gemaak sal moet word vir die vergoeding van plaasvervangers (Poster & Poster, 1993:17).

Nogtans sal skoolhoofde en onderwysers in kleiner laerskole met voldag-onderrigverantwoordelikhede dit onmoontlik vind om hulself beskikbaar te stel vir leswaarneming of die evalueringsonderhoud indien leswaarneming nie doeltreffend en sinvol geskied nie (Bennington *et al.*, 1991:18). Embery en Jones (1996:128) en Davis, *et al.* (2000:292) het met hul monitering en evaluering van die proses bevind die grootste enkele uitdaging wat evalueerders ervaar, is om tyd vir leswaarneming te vind. In die besige skoolprogram is dit moeilik om reg te laat geskied aan leswaarneming, ook te midde van beperkte personeeltalle in sommige skole.

In hul navorsing oor die doeltreffendheid van onderwysersevaluering in Hong Kong wys Lee *et al.* (2003:45) drie struikelblokke uit wat doeltreffende leswaarneming belemmer: (1) druk op onderwysers; (2) 'n gebrek aan tyd; en (3) gebrekkige begrip en ondervinding van leswaarneming. Dié probleem vererger in klein, verafgeleë landelike skole wat nie oor die nodige geld beskik om plaasvervangers te vergoed nie, vir wie leswaarneming bykomende druk op die skool se finansies plaas. Gunter (2002:67) het in haar gevallestudie bevind dat onderwysers gefrustreerd is oor die hoeveelheid tyd wat hulle buite die klaskamer moes deurbring om die proses

(leswaarneming) af te handel, en die ontwrigting van hul gewone daaglikse pligte om leswaarnemingsessies te behartig, veral ná die onttrekking van fondsedeur die staat ,

Buiten voormelde, is nóg 'n moontlike faktor wat die doeltreffende en sinvolle inwerkingstelling van leswaarneming in skole kan beïnvloed die feit dat leswaarneming nie 'n eenmalige aksie moet wees wat aan die einde van die jaar uitgevoer word nie, maar dat dit 'n deurlopende proses moet wees, gerugsteun deur konstruktiewe hulpverlening en ondersteuning, ten einde onderrig in die klaskamer te verbeter .

Die nadeel is dat 'n enkele leswaarneming eintlik maar 'n kiekie (kleinerige foto) van die onderwyser se klasoptrede is, en dat opeenvolgende leswaarnemings dus ook maar net 'n versameling kiekies voorsien eerder as die volle prentjie van die onderwyser se klasoptrede oor 'n jaar (Muijs, 2006:58).

Van die grootste kritiek teen 'n enkele leswaarneming is dat dit onderwysers aanmoedig om 'n 'vertoning' te lewer. Dit gee te kenne dat 'n les wat waargeneem word, geneig is om meer kompleks én gesofistikeerd te wees as die normale onderrig wat in die klas paasvind, wat die akkurate bepaling van sterkpunte en leemtes by onderwysers bemoeilik (Holland, 2005:71).

In die lig van voormelde kwessies (*die kundigheid van die evalueerder; tyd om die evaluering doeltreffend uit te voer; hoeveelheid en gereeldheid van leswaarnemings, en die logistiek met betrekking tot die leswaarnemingsproses*), is dit baie belangrik dat wanneer daar van leswaarneming gebruik gemaak word, evalueerders deeglik opgelei sal word (Muijs, 2006:64). Muijs (2006:64) wei ook uit oor wat die aard en omvang van sodanige opleiding behoort te behels: Opleiding moet die evalueerders vertrou maak met die evalueringsinstrument; hulle sorgvuldig deur die stappe neem wat gevolg moet word; verduidelik hoe die data geïnterpreteer moet word, en verduidelik op watter moontlike bronne van vooroordeel hulle bedag moet wees. Slegs deur hoogs professionele evalueerders kan 'n stelsel soos die GGBS doeltreffend in werking gestel word (Republiek van Suid-Afrika, 2009:33).

## **2.14 SELFEVALUERING**

Goddard en Emerson (1995:14) meld dat die evalueringsproses die geëvalueerdes geleentheid tot selfevaluering behoort te bied. Hulle beweer verder dat selfevaluering sodanige onderwysers die geleentheid bied om hul eie sterkpunte en gebiede vir ontwikkeling te bepaal en dit met die evalueerder se menings te vergelyk.



Airasian en Gullickson (1997:215, soos aangehaal in Davis *et al.*, 2002:219) omskryf selfevaluering as 'n proses waardeur onderwysers beoordelings maak oor die geskiktheid en doeltreffendheid van hul eie kennis, prestasie en begrip, en die uitwerking daarvan op die doel van selfverbetering. Volgens Bélanger (1988, soos aangehaal in Bouchamma, 2005:296) stimuleer selfevaluering denke en aksies ten opsigte van daardie faktore in opvoedkundige praktyke wat die gehalte van leerders se leer beduidend beïnvloed.

Vanuit hierdie perspektief het selfevaluering ten doel om onderrig te verbeter, en verskille tussen bestaande praktyke sowel as verwagte of vereiste onderrigpraktyke te beoordeel. Ook lei selfevaluering tot die bepaling van persoonlike sterkpunte en tekortkominge, 'n opsomming van ervarings, die uitwys van ontwikkelingsbehoefte, sowel as 'n toepaslike reaksie om enige ontwikkelingsleemtes te vul. Die probleem ontstaan wanneer onderwysers onbekwaam of onwillig is om oor hul tekortkominge te besin en dit ook moeilik vind om te sê waarin hulle 'goed' is (Goddard & Emerson, 1995:131).

In watter mate dra die proses van selfevaluering egter by tot 'n eerlike besinning oor en openbaarmaking van bepaalde gebiede vir persoonlike groei en ontwikkeling, sowel as sterkpunte, teen die agtergrond van moontlike strafmaatreëls of die toekenning van vergoeding en bevordering? In antwoord hierop word aangevoer dat indien selfevaluering ingesluit is by die data wat deel uitmaak van die evalueringsgesprek, die geëvalueerde waarskynlik onwillig sal wees om geheel en al eerlik te wees oor sy/haar tekortkominge. Dít sal veral die geval wees indien die geëvalueerde evaluering as 'n regstreekse pad tot moontlike dissiplinêre maatreëls, bevordering of vergoeding beskou (*summative evaluering*) (Goddard & Emerson, 1995:91; Walker & Dimmock, 2000:173).

Selfevaluering vir formatiewe sowel as summatiewe doeleindes vereis dus eerlikheid om doeltreffend in ontwikkelingsbehoefte te voorsien ten einde onderrig te verbeter en leer te laat plaasvind. Werksprestasie sal immers nie kan verbeter voordat sowel die evalueerder as die geëvalueerde 'n grondige begrip van die geëvalueerde se tekortkominge het nie (Goddard & Emerson, 1995:131).

Indien onderwysers onwillig blyk te wees om openlik krities oor hul eie, en veral ook oor ander se, prestasie te wees, sal die proses heel waarskynlik nie tot 'n sinvolle evalueringsgesprek lei nie (Walker & Dimmock, 2000:173). Hoewel onderwysers oor die algemeen 'n probleem het om die geloofwaardigheid van evaluering te

aanvaar, word die geloofwaardigheid van selfevaluering veral betwis (Humphreys, 1992:116).

Bollington *et al.* (1990:21) bevind dat sommige onderwysers deurlopende selfevaluering as 'n belangrike werktuig vir professionele ontwikkeling beskou. Hulle bevind voorts dat baie onderwysers uiters krities is teenoor hulleself, en geneig is om hul eie onderrig op dieselfde wyse as gedurende formele evaluering te beoordeel. Selfevaluering kan ook sinvol wees as dit byvoorbeeld in die voorlopige voorevalueringsgesprek aangewend word om die evalueerder en die geëvalueerde te help besluit oor watter aspekte van die geëvalueerde se werk geëvalueer sal word. Ook die geëvalueerde kan dit gebruik om duidelikheid te kry oor sy/haar gereedheid vir die evalueringsproses (Bollington *et al.*, 1990:21).

Selfevaluering vir persoonlike groei en ontwikkeling (formatiewe evaluering) bied dus die moontlikheid van eerlike openbaarmaking van sterkpunte en gebiede vir ontwikkeling, en kan ook aangewend word om die geëvalueerde groter inspraak te gee in die evalueringsproses, veral in die toekenning en bevraagtekening van kodes en/of punte, en die proses só deursigter te maak.

Probleme kan egter ontstaan wanneer daar 'n wesenlike verskil is tussen die geëvalueerde en die evalueerder se punte en/of kodes. Dit kan uiteraard tot konflik en gevolglike geskille aanleiding gee.

Die probleem kan vererger indien 'n geëvalueerde wat swak presteer hom-/haarself gunstig evalueer. In so 'n geval sal die evalueerder waarskynlik die geëvalueerde se kodes buite verhouding verhoog en die evaluering na die geëvalueerde se selfevaluering skik – net om konflik te vermy (Shore & Tashchian, 2002:262–263).

Ondanks moontlike inherente spanning en konflik, toon die geskiedenis van selfevaluering dat dit suksesvol kan wees indien die proses ontwikkelingsgerig is; met praktiese en bruikbare veranderings op skool-/klaskamervlak verbind word, en onderwysers vaardig is in die aanwending daarvan (Bollington *et al.*, 1990:100).

Monyatsi *et al.* (2006:218) beklemtoon voorts dat die doeltreffendheid van die evalueringstelsel afhang van die mate waarin die geëvalueerde in staat is om oor sy/haar beroepsvaardighede te besin, hom-/haarself te evalueer en persoonlik te groei.

## **2.15 SLOTOPMERKINGS**

In hierdie hoofstuk is 'n literatuurstudie onderneem oor die geskiedenis van onderwysersevaluering; die doel van evaluering; prosedures vir die inwerkingstelling van evaluering, en maatstawwe vir evaluering. Daarbenewens is die soeklig gewerp op die verhouding tussen die evalueerder en die geëvalueerde; beskikbare ondersteuning; die geloofwaardigheid van die evalueringsproses; maatstawwe vir die keuse van 'n evalueerder; ondersteuning op makro-, meso- en mikrovlak, onderwysers se ervaring van evaluering, en leswaarneming. Hierdie faktore verdien aandag, aangesien dit die doeltreffende en suksesvolle inwerkingstelling van 'n evalueringstelsel, sowel as die verwesenliking of nieverwesenliking van die doelwitte van die stelsel, kan beïnvloed.

In die volgende hoofstuk word die aspekte wat in die literatuurstudie uitgelig is met die resultate van 'n empiriese ondersoek vergelyk.

# HOOFSTUK 3:

## NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 3.1 INLEIDING

Die doel van dié hoofstuk is om, aan die hand van spesialisliteratuur, 'n breedvoerige beskrywing en verduideliking te bied van die navorsingsmetode wat gevolg is om die navorsingsvrae te beantwoord. Die volgende vrae word ook beantwoord: Hoekom is dié spesifieke navorsingsmetode gekies? Waarom word dié metode as die beste vir hierdie studie se navorsingsvrae beskou? Watter voor- en nadele hou die navorsingsmetode in? Uit wie bestaan die navorsingspopulasie – hoekom is sekere persone gekies om aan die navorsing deel te neem; hoekom is hulle die geskikste persone om die navorser van die toepaslike informasie te voorsien; watter metode is gevolg om dié persone as respondente te kies, en wie maak deel uit van die steekproef? Hoe word die geldigheid, betroubaarheid en etiek van die navorsing verseker? Wat is die beperkings van die navorsing?

### 3.2 METODOLOGIE

Die navorser het op 'n kwantitatiewe studie (in pas met die kwantitatiewe paradigma) besluit. 'n Kwantitatiewe studie is 'n ondersoek na 'n sosiale of menslike probleem deur middel van die toetsing van 'n teorie vol veranderlikes aan die hand van syfers, en ontleding deur statistiese prosedures, om vas te stel of die beweerde veralgemenings van die teorie waar is (Creswell, 1994:2; Kincheloe, 2003:563).

Die kernkonsep in 'n kwantitatiewe benadering is uiteraard kwantiteit. Syfers word derhalwe gebruik om kwantiteit voor te stel, en daarom is kwantitatiewe data numeries, met ander woorde informasie oor die wêreld in die vorm van syfers. Kwantitatiewe meting omskep dus data in syfers ten einde die navorser te help om vergelykings te maak (Punch, 1998:58). Punch (1998:59) gaan ook verder en omskryf kwantitatiewe data as empiriese informasie in die vorm van syfers.

Op sy beurt beskou Creswell (1994:4) die kwantitatiewe navorsingsmetode as 'n tradisionele, positivistiese, eksperimentele of empiriese paradigma. Dié outeur beweer dat, wat 'n ontologiese aangeleentheid betref, die kwantitatiewe navorser die realiteit as 'objektief' beskou; dít 'daar buite', onafhanklik van die navorser. Daardie 'iets' kan objektief met behulp van 'n vraelys gemeet word. Hieruit kan dus afgelei word dat die kwantitatiewe paradigma wat van 'n vraelys as navorsingsmetode

gebruik maak, die objektiwiteit van die metingsinstrument verhoog (Creswell, 1994:4; Punch, 1998:243).

Kwantitatiewe data stel die navorser in staat om gestandaardiseerde objektiewe vergelykings te maak, en die meting van kwantitatiewe navorsing maak dit moontlik om situasies of verskynsels op 'n sistematiese en vergelykbare manier te beskryf (Punch, 1998:243). Dataversameling deur middel van die kwantitatiewe benadering kan onder meer met behulp van vraelyste, kontrolelyste, indekse, eksperimente, skale, ondersoeke en inhoudsontledings geskied (De Vos *et al.*, 2005:133,166).

Kwantitatiewe navorsers stel, ten slotte, nie in die besonderhede van die elemente van 'n steekproef belang nie, maar in hoe dié elemente gesamentlik 'n groot populasie verteenwoordig en dit moontlik maak om oor die variasies in daardie populasie verslag te doen (Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006:134).

### **3.2.1 Beskrywing van die navorsingsmetode**

Die navorser het op vraelyste as navorsingsmetode besluit, omdat 'n vraelys in wese daarop afgestem is om feite en opinies te bekom van mense (*in hierdie geval onderwysers*) wat oor die nodige ervaring en kennis van 'n spesifieke aangeleentheid beskik (De Vos *et al.*, 2005:166).

Die gebruik van vraelyste as navorsingsmetode is veranker in die filosofie dat die navorser so veel moontlik respondente wou betrek.

In die strewe om onderwysers se ervaring van die doel en inwerkingstelling van die GGBS te bepaal, is onderwysers natuurlik die aangewese persone om by die navorsing te betrek. Hulle beskik immers oor die nodige kennis en ervaring van die inwerkingstelling van die GGBS, en behoort as gevolg van hul persoonlike gemoeidheid met dié evalueringsbeleid die volgende navorsingsvrae te kan beantwoord: Hoe ervaar u die inwerkingstelling van die GGBS? In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers? Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in u skool?

Altesaam 443 vraelyste is by 39 skole in die Paarl-omgewing (Wes-Kaap) vir voltooiing aan respondente uitgedeel. Dié skole sluit laer-, hoër-, preprimêre, spesiale én spesialisskole in. Uit die 443 het 217 respondente uiteindelik die vraelyste voltooi. Dit verteenwoordig 49% van die totaal. Aangesien potensiële

respondente oor 'n wye geografiese gebied versprei is, en onderhoude as navorsingsmetode in dié omstandighede uiters duur en tydrowend sou wees, het die navorser die studiemetode en -gebied tot vraelyste en skole in die Paarl beperk (Kumar, 2005:127).

'n Lae reaksiesyfer op vraelyste is 'n bekende tendens, met ander woorde respondente laat na om die vraelyste terug te besorg (Kumar, 2005:130). Elkeen wat 'n vraelys ontvang, sal dit nie noodwendig voltooi of indien nie.

Hoewel die grootte van die steekproef inderdaad belangrik is, is dit nie ál wat vereis word om aan die steekproef 'n soort wetenskaplike geloofwaardigheid te verleen nie. Vir 'n steekproef om wetenskaplik te wees verg weliswaar sorgvuldige denke oor hoeveel respondente ingesluit moet word, maar ook oor watter respondente ingesluit moet word en hoe hulle gekies moet word (Terre Blance *et al.*, 2006:133–134), sowel as dat die antwoorde wat verskaf word die navorsingsvrae sinvol beantwoord.

Die vraelyste is met die hand by die skole afgelewer om tyd te spaar (De Vos, 1998) en sodoende so veel moontlik skole by die navorsing te betrek. Die tempo van terugvoering word verhoog weens die persoonlike kontak en die feit dat die navorser die vraelyste versprei sonder om die respondente op ongeleë tye te pla. Boonop word respondente wat selde tuis is en moeilik is om te bereik op hierdie manier by die navorsing betrek (De Vos, 1998:115).

Die navorser het twee weke vooruit 'n afspraak met die betrokke skole gemaak, waarna die skole oor die aard en omvang van die navorsing ingelig is. Die skole het ook 'n afskrif van die departementele toestemmingsbrief ontvang sowel as die vereiste aantal vraelyste. Hierna is 'n afspraak met die GGBS-koördineerder gemaak om die voltooide vraelyste af te haal (De Vos *et al.*, 2005:168).

Die vraelyste wat aan die skole voorsien is, het uit sowel oop as geslote vrae bestaan, omdat dit soms nodig is om dieselfde vraag in albei vorme te stel (Oppenheim, 1992:114). Dít is veral van toepassing waar die respondente dalk geïrriteerd voel omdat die keuse van antwoorde wat aan hulle voorsien word nie hul eie idees geldig vasvang nie. Die navorser het dus die kategorie “Ander (spesifiseer asseblief)” ingesluit (Oppenheim, 1992:114).

### **3.2.2 Voordele van 'n vraelys**

Ingeval respondente probleme ondervind met die voltooiing van die vraelyste, behoort hulle dit met die navorser te kan opklaar (De Vos, 1998:115). Dit is dus raadsaam vir die navorser om vir sulke gebeurlikhede sy/haar kontakbesonderhede

te verskaf. So 'n reëling het sowel 'n positiewe as 'n negatiewe sy. Aan die positiewe kant kan dit die egtheid van die antwoorde verbeter, maar aan die negatiewe kant kan dit die 'objektiwiteit' en anonimiteit van die navorsing onder verdenking plaas.

Volgens Kumar (2005:130,135) hou die gebruik van vraelyste etlike voordele in. Dit is goedkoper: Omdat die navorser nie onderhoude voer nie, vind tyd- sowel as menslike- en finansiële-hulpbronbesparings plaas. Omdat geen persoonlike wisselwerking tussen die respondent en navorser plaasvind nie, is die gebruik van 'n vraelys ook 'n beter keuse om groter anonimiteit te verseker. Waar delikate vrae gevra word, help groter anonimiteit om akkurrater inligting te bekom. Vraelyste met oop vrae bied ook respondente die geleentheid om hul gedagtes vrylik te verwoord, wat op sy beurt 'n groter verskeidenheid inligting kan verseker.

Vraelyste wat deur die respondente self voltooi moet word, is 'n kostedoeltreffende manier om data van 'n groot aantal wydverspreide respondente in te samel, veral waar posgeld vermy kan word deur byvoorbeeld onderwysers te vra om die voltooiing en invordering van die vraelyste te bestuur (Somekh & Lewin, 2005:219).

### **3.2.3 Nadele van 'n vraelys**

De Vos *et al.* (2005:168–169) en Kumar (2005:127) meld die volgende aspekte as nadele verbonde aan die gebruik van vraelyste as navorsingsmetode: Vraelyste wat met die hand afgelewer word, het beperkings omdat net 'n klein geografiese gebied op een slag gedek kan word en omdat die navorser moet terugkeer om die voltooide vraelyste af te haal. Navorsers kan ervaar dat respondente die vraelyste verloor of eenvoudig nie voltooi nie. Aangeleenthede soos geletterdheid, visuele bevoegdheid en skryfvaardighede is ook relevant waar handafgelewerde vraelyste ter sprake is.

Respondente se gemoedstoestand wanneer hulle op die vrae in 'n vraelys reageer, kan die betroubaarheid en die effek van die meetinstrument beïnvloed (Kumar, 2005:157). Indien verskillende respondente die vrae verskillend interpreteer, kan ook dít die gehalte van die informasie verswak.

Die nadeel van 'n vraelys waar moontlike antwoorde voorsien word, is dat sommige respondente en onderhoudvoerders bloot 'n kategorie/kategorieë kan afmerk sonder om eers oor die aangeleentheid te besin, en indien die respondent nie werklik die vraag verstaan nie, kan die antwoord wat verskaf word verkeerd, irrelevant of onsinnig wees (Kumar, 2005:135,140).

### **3.3 POPULASIE**

Die navorsingspopulasie behoort diegene te wees op wie die navorsingsvraag van toepassing is (Terre Blanche *et al.*, 2006:71). Daarom is dit vanselfsprekend dat onderwysers deel uitmaak van hierdie studie – die navorsing is immers by uitstek van toepassing op onderwysers.

Terre Blanche *et al.* (2006:133) omskryf populasie as 'n groot poel van wie die steekproef geneem word, en op wie ons ons algemene bevindings wil toepas. Teoreties beskou, omsluit die populasie al die elemente wat deel uitmaak van die eenheid wat ontleed word.

Blaikie (2003:160) konseptualiseer populasie as 'n samevoeging van al die eenhede of gevalle wat deel uitmaak van 'n beoogde stel maatstawwe. Hy meen ook dat die populasie-elemente individuele lede of eenhede van 'n populasie is; hulle kan ook persone, sosiale aksies, gebeurtenisse, plekke of tye wees.

Wanneer die populasie groot en wydverspreid is, kan dit toepasliker wees om aanvanklik subgroepe, soos geografiese gebiede, te kies eerder as om 'n lukrake seleksie uit die populasie te maak (Somekh & Lewin, 2005:217).

Dit is selde moontlik om die populasie in sy geheel te dek (De Vos *et al.*, 2005:194). So is dit nie prakties moontlik om al die onderwysers in Suid-Afrika by die navorsing te betrek nie vanweë die grootte en wydverspreidheid van die populasie sowel as die gebrek aan tyd en finansiële en menslike hulpbronne. Daarom het die navorser besluit om 'n steekproef te bestudeer ten einde die groot populasie te verstaan (De Vos *et al.*, 2005:194).

### **3.4 STEEKPROEF**

Blaikie (2003:161) omskryf 'n steekproef as 'n versameling elemente (lede van 'n eenheid) van 'n populasie wat gebruik word om bepaalde aspekte van die hele populasie te verklaar. Eenvoudig beskou, is 'n steekproef dus daardie eenhede of elemente wat by die navorsing ingesluit word (Terre Blanche *et al.*, 2006:133).

In hierdie geval is die navorser se studie van die steekproef nie daarop afgestem om die steekproef as 'n einddoel te beskryf nie, maar eerder as 'n middel om sekere fasette van die populasie te help beskryf (Powers, Meenaghan & Toomey, 1985:235; De Vos *et al.*, 2005:194).



Die gebruik van 'n steekproef kan daarom tot die verkryging van akkurate inligting lei as wat die geval sou wees indien die hele populasie bestudeer sou word (De Vos, 1998:191; Mouton, 1996:110).

'n Steekproef kan ook gebruik word omdat die populasie te groot is om in sy geheel te bestudeer, of omdat die navorser nie genoeg tyd of hulpbronne het nie. In so 'n geval is dit slegs moontlik om 'n fraksie van die populasie, oftewel 'n steekproef, te bestudeer (Powers *et al.*, 1985:235; Gorard, 2003:57; Blaikie, 2003:161). Natuurlik sal die steekproef selde 'n perfekte verteenwoordiging van die populasie wees (Terre Blanche *et al.*, 2006:133).

Die hoofrede waarom daar egter van steekproewe gebruik gemaak word, is om geld en tyd vir die navorser te spaar. Dit is 'n nuttige kortpad wat tot bykans ewe akkurate resultate kan lei as die resultate wat uit 'n studie van die hele populasie sou spruit, teen 'n fraksie van die koste (Gorard, 2003:57).

Die keuse van die steekproef berus op 'n niewaarskynlikheids- (*non-probability*) prosedure. Dié prosedure maak gebruik van 'n toevallige (*accidental*) steekproef. 'n Toevallige steekproefseleksie berus op die geskiktheid/bereikbaarheid (*convenience*) van die steekproef (Kumar, 2005:178). Nachmias en Nachmias (1981:430, soos aangehaal in De Vos *et al.*, 2005:202) noem hierdie soort steekproef 'n geskiktheids-, beskikbaarheids- of lukrake (toevallige) steekproef, en die respondente is gewoonlik diegene wat die naaste en maklikste bereikbaar is. Derhalwe het die navorser besluit op 'n gerieflikheidssteekproef.

Om die verteenwoordiging van die respondente te bepaal sal die navorser verder van gestratifiseerde steekproefneming (*stratified sampling*) gebruik maak. 'n Gestratifiseerde steekproef word meestal aangewend om respondentverteenvoording te bepaal waar die populasie uit subgroepe of -strata bestaan (Terre Blanche, 2006:136).

Die navorser gebruik boonop 'n oneweredige gestratifiseerde steekproef, waar daar nie oorweging geskenk word aan die omvang van die stratum nie (Kumar, 2005:175).

Die stratifikasiefaktore wat aangewend word, sluit in die soort skole, die ligging van die skole, posvlakke, onderwyservaring, geslag en ras.

Die uiteindelige steekproef vir dataversameling ten einde die verband, indien enige, tussen die teoretiese doel en die praktiese inwerkingstelling van die GGBS te bepaal, sal uit die volgende eenhede bestaan:

Onderwysers  
Departementshoofde  
Onderhoofde  
Skoolhoofde  
Preprimêre skole  
Laerskole  
Hoërskole  
Spesiale skole  
Skole in 'n landelike omgewing; in of naby 'n dorp; in of naby enige informele nedersetting  
Mans- en vroue-onderwysers

Die geskatte aantal respondente is ongeveer 443. Altesaam 26 laerskole, nege hoërskole, twee preprimêre skole, een spesiale skool, en een spesialisskool is by die navorsing betrek. Die geskatte totale aantal respondentskole is ongeveer 39.

### **3.5 GELDIGHEID**

Die omskrywing van geldigheid omsluit twee aspekte: dat die instrument wat gebruik word in wese geldigheid meet, en dat geldigheid akkuraat gemeet word (De Vos *et al.*, 2005:160). Kumar (2005:153) en Bell (1999:104) omskryf geldigheid as die vermoë van die instrument (vraelys) om te meet wat dit veronderstel is om te meet. Geldigheid verwys ook daarna of die instrument (vraelys) die vereiste data insamel om die navorsingsvrae te beantwoord.

#### **3.5.1 Toepassing van die beginsel**

Die navorser het bepaalde maatreëls getref om geldigheid te verleen aan die data wat versamel word. Tog moet in gedagte gehou word dat algehele geldigheid nooit verkry sal word nie (Johnson & Christensen, 2004:141).

Die navorser het Somekh en Lewin (2005) se wenke vir maksimum datageldigheid nagevolg: Die vraelys is byvoorbeeld met duidelike mikpunte en doelwitte opgestel; is logies gestruktureer in afdelings en onderafdelings, en bevat ook filtervrae om te verseker dat respondente net relevante vrae beantwoord (byvoorbeeld 'Indien ja, beantwoord vraag 10') (Somekh & Lewin, 2005:219).

Daarbenewens is die vrae duidelik en ondubbelsinnig opgestel, en het die navorser daarteen gewaak om tegniese taal te gebruik wat onvanpas sou wees vir die respondente. In geen stadium is die respondente tot bepaalde antwoorde gelei nie, en die vrae is simplisties eerder as kompleks opgestel (Somekh & Lewin, 2005:220).

Geen negatiewe en dubbel- negatiewe vrae is gevra nie. By veelkeusevrae en rangordeskaal is alle kategorieë in ag geneem (Somekh & Lewin, 2005:220).

Die navorser het ook enige vrae vermy wat die respondente moontlik vyandig kon stem, irriteer of bedreig, omdat die gehalte van die inligting grootliks van die bewoording en toon van die vrae afhang (Kumar, 2005:135). Die instruksies oor hoe die vraelys voltooi moet word, was noukeurig, duidelik en beleefd (Somekh & Lewin, 2005:220).

### **3.6 BETROUBAARHEID**

Die kernmaatstaf vir data-insameling is betroubaarheid. Betroubaarheid sou impliseer dat die toepassing van 'n geldige meetinstrument op verskillende groepe in verskillende omstandighede tot dieselfde waarnemings behoort te lei (Mouton, 1996:144; Bell, 1999:103). Betroubaarheid verwys derhalwe na die vermoë om in opeenvolgende metings van dieselfde verskynsel konsekwente resultate te behaal (Lewis-Beck, 1994:363; De Vos *et al.*, 2005:163). Volgens Somekh en Lewin (2005:216) en Terre Blanche *et al.* (2006:152) verwys betroubaarheid na die stabiliteit of konsekwentheid van die metings, met ander woorde of dieselfde resultate behaal sal word indien die toets of meting herhaaldelik gedoen sou word.

Die navorser besef ook dat alle metings 'n element van onbetroubaarheid behels (Punch, 1998:100). In die sosiale wetenskappe is dit onmoontlik om 'n 100%-akkurate navorsingsinstrument te hê, omdat dit onmoontlik is om beheer uit te oefen oor die faktore wat betroubaarheid beïnvloed (Kumar, 2005:157). Een so 'n faktor is die gemoedstoestand van die respondent wanneer hy/sy die vrae in die vraelys beantwoord (Kumar, 2005:157).

#### **3.6.1 Toepassing van die beginsel**

Die betroubaarheid van die vraelys is bevorder deur dieselfde vraelys onder verskillende respondente te versprei.

Die navorser het betroubaarheid gedurende die bewoording van die vrae sowel as met die loodsing (*piloting*) van die meetinstrument nagegaan (Bell, 1999:104).

Voorts het die navorser veral op die bewoording van die vrae in die finale vraelys gelet, omdat selfs net 'n geringe dubbelsinnigheid in die bewoording van die vrae of stellings die betroubaarheid van die navorsingsinstrument (vraelys) kan affekteer indien die respondente die vrae op verskillende tye verskillend interpreteer, en dus verskillend reageer (Kumar, 2005:157; Somekh & Lewin, 2005:216).

### **3.7 ETIEK VAN DIE NAVORSING**

Die kerndoel van navorsingsetiek is om die welstand van die deelnemers te beskerm. Die handhawing van vertroulikheid vir die individu én die instelling (respek vir die waardigheid van die respondente) is 'n belangrike bedryfsaspek van etiek (Terre Blanche, 2006:61,67).

Die navorser was dus ten nouste gemoeid daarmee om te verseker dat die respondente se waardigheid gerespekteer word en nie misbruik en geskend word in die soeke na kennis of wetenskaplike vooruitgang of, meer banaal, vir loopbaanvordering nie (Terre Blanche, 2006:77).

Die potensiële respondente en skole het duidelike, uitvoerige en feitelike inligting oor die studie, die navorsingsmetode, sowel as die risiko's en voordele verbonde aan die studie ontvang. Daarmee saam is hulle die versekering gegee dat deelname aan die navorsing vrywillig is, en dat respondente die reg het om deelname te weier óf aan die navorsing te onttrek sonder enige benadeling van hul regte (Terre Blanche, 2006:72; Kumar, 2005:212–213).

Dit is oneties om die respondente se name bekend te maak, en dus het die navorser onderneem om toe te sien dat deelnemers se identiteit ná dataversameling vertroulik gehou word (Kumar, 2005:214; Somekh & Lewin, 2005:57; Oppenheim, 1992:105; De Vos *et al.*, 2005:61).

Die navorser is ook terdeë bewus daarvan dat navorser-vooroordeel oneties is. Vooroordeel word beskou as 'n poging om met voorbedagte rade dít wat die navorser in sy studie bevind weg te steek, of om bepaalde aspekte buite verhouding voor te stel asof dit die waarheid is (Kumar, 2005:214).

Die vraelyste vir data-insameling is vir die volle duur van die navorsing gebruik. Hoofstuk 4 ontleed vervolgens die data wat met behulp van die vraelyste ingesamel is.

### **3.8 SLOTOPMERKINGS**

Die hoofdoelwit van die hoofstuk val op die beskrywing van die navorsingsmetode wat gevolg is om die data te versamel, om sodoende geldigheid en betroubaarheid te verleen aan die data – onteleding, gevolgtrekkings en aanbevelings. Die navorser het ook verder geargumenteer waarom die navorsingsmetodologie waarop besluit is die beste is om insig te verkry in die respondente se ervaring van die doel en die implementering van Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS). Verder is redes verskaf waarom die populasie nie in sy geheel gedek kan word nie, asook waarom daar op die uiteindelijke steekproef besluit is.

# HOOFSTUK 4: DATA-ONTLEDING

## 4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk konsentreer op die ontleding van die data wat deur middel van die vraelyste ingesamel is. Die vertolking van die kwantitatiewe data sal aangewend word as die grondslag vir die bespreking van die resultate en die maak van gevolgtrekkings in hoofstuk 5, en die bevindings kan ook as moontlike antwoorde op die navorsingsvrae dien.

Die metodologie wat vir die vertolking en ontleding van die data gevolg word, behoort tot 'n positivisties-deduktiewe paradigma. Die navorser sal ook die beperkings van die navorsing uiteensit.

Soos reeds genoem, is die hoofdoel van die navorsing om te bepaal of die doelwitte van die evalueringsbeleid vir onderwysers (die GGBS) in die daaglikse praktyk verwerklik word, en of daar 'n verband bestaan tussen die teoretiese doelwitte en die praktiese inwerkingstelling van die GGBS vanuit die onderwyser se oogpunt.

In dié hoofstuk bied die navorser 'n bondige beskrywing van die konsep van positivisme, redes vir die keuse van 'n positivisties-deduktiewe paradigma, sowel as 'n kort omskrywing van die omvang van die paradigma.

In die lees en ontleding van die resultate behoort in ag geneem te word dat nie alle stellings in die tabelle 'n totaal van 100% toon nie. In sekere gevalle is die totale reaksie van die respondente 1% minder of 1% meer as 100%. Hierdie verskynsel spruit uit afrondingsfoute gedurende die kwantifisering van die data.

Ook belangrik om op te let is dat die stellings wat in die vraelyste/tabelle gebruik is op die inligting berus wat in hoofstuk 2 uit die literatuur verkry is.

## 4.2 METODE VAN DATA-ONTLEDING

### 4.2.1 Positivisme

Volgens Harvey (2007:1) behels positivisme ons aangenome perspektief van wetenskaplike kennis, en voer positivisme aan dat wetenskap die waarneembare wêreld deur die uitwys van oorsaak-en-gevolg-verwantskappe verklaar. Positivisme beweer ook dat ons slegs van iets kan weet wanneer ons dit deur ons sintuie begryp en kan verduidelik wat dit veroorsaak (Harvey, 2007:1). Dit beteken dat die

onderwerpe van 'n wetenskaplike studie slegs deur die direkte sensoriese waarnemings van menslike wesens begryp kan word ( Byrne , 2002:15).

#### **4.2.2 Aard**

Volgens 'n positivistiese ondersoek is daar slegs een geskikte vorm van verduideliking, naamlik 'n deduktief-nomologiese (D-N) model van verklaring (Waghid, 2002:43). Dit beteken dat elke keer wanneer **C** gebeur, **E** plaasvind; dit wil sê **C** het gebeur, daarom het **E** plaasgevind (Waghid, 2002:43).

Deduktiewe redenering, of deduksie, beweeg van die algemene na die spesifieke. Dit volg die patroon wat logies of teoreties van waarnemings verwag kan word, en toets of daardie verwagte patroon werklik plaasvind (De Vos *et al.*, 2005:47).

#### **4.2.3 Omvang (betekenis/waarde)**

Byrne (2002:14) meen navorsers behoort te weet wat positivisme is, omdat dit 'n kernplek in die geskiedenis van kwantitiewe navorsing het. Vanweë die kwantitatiewe navorsingsmetode in hierdie studie, is dit dus vir hierdie navorser van kardinale belang om positivisme te verstaan.

In aansluiting by bostaande omskrywings van positivisme, reken De Vos *et al.* (2005:6) dat positivisme ook veronderstel dat slegs daardie verskynsels wat waarneembaar is, synde dít wat deur die sintuie opgemerk kan word, as geldige kennis gewaarborg word (De Vos *et al.*, 2005:6). Die gevolge van die inwerkingstelling van die GGBS kan byvoorbeeld slegs waarneembaar word deur persone se beleving van die evalueringsbeleid. In wese beteken dit dat die kennis wat deur middel van die vraelyste verkry word; wat waarneembaar is, en wat empiries geverifieer kan word, as geldige kennis beskou word.

### **4.3 BESKRYWING VAN DIE STEEKPROEF**

Altesaam 443 vraelyste is by 39 skole in die Paarl en omgewing versprei. Elke onderwyser in die 39 skole het 'n vraelys ontvang . Wat beteken dat al die onderwysers by die 39 skole deel van die steekproef gevorm het . Van die 443 vraelyste is 217 voltooide vraelyste terugontvang. Dít verteenwoordig 'n reaksie van 48,98%.

Die vraelyste is by skole in 'n landelike omgewing, in of naby 'n dorp sowel as in informele nedersettings versprei. Dit sluit laer-, hoër- en preprimêre skole sowel as 'n skool vir leerders met spesiale behoeftes in.

Die respondente se antwoorde op die vrae in die vraelyste word in persentasies aangedui.

Die gemiddelde ouderdom van die respondente is 42,3 jaar, met die jongste deelnemer 22 jaar oud en die oudste 57. Die mediaan is 43 jaar. Van die respondente was 63% vroue en 37% mans. Die steekproef het alle bevolkingsgroepe ingesluit.

**Tabel 4.1: Totale aantal jaar onderwyservaring op die verskillende posvlakke**

<b>Posvlak 1 Opvoeders</b>	<b>Mediaan</b>	<b>Gemiddeld</b>	<b>Standaard afwyking</b>	<b>Min</b>	<b>Maks</b>	<b>Aantal</b>
	17,0	15,6531	8,7404	0,0	37	75

<b>Posvlak 2 Departementshoofde Aantal jaar ondervinding</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	10	12	15	N
<b>Aantal respondente in %</b>	75	2	4	2	2	3	3	1	2	2	3	2	14

<b>Posvlak 3 Onderhoofde Jaar ervaring</b>	0	2	4	6	8	10	18–20	Aantal
<b>Aantal respondente in %</b>	90	1	2	3	1	8	1	4

<b>Posvlak 4 Skoolhoofde Jaar ervaring</b>	0	2	3	4	9	10	Aantal
<b>Aantal respondente in %</b>	93	1	2	1	1	2	8

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 3 in die vraelys.]

’n Ontleding van tabel 4.1 toon dat die respondente ’n algemene gebrek ten opsigte van jare ondervinding op die verskeie posvlakke toon. Die gemiddelde ervaring van die posvlak 1 opvoeders is 16 jaar. Op posvlak 2 wat bestaan uit departementshoofde het 75% van die respondente minder as ’n jaar ervaring. Respondente op posvlak 3 toon dat 90% minder as ’n jaar ondervinding het. Terwyl 93% van die skoolhoofde wat deelgeneem het minder as ’n jaar ervaring het op die betrokke posvlak.

**Tabel 4.2: Respondente se akademiese kwalifikasies**

Sertifikaat of diploma	55
Eerste graad (soos BEd, BA, BSc, BCom)	25
Nagraadse kwalifikasie (soos BEd Hons, MA, MEd)	21
Doktorsgraad (soos PhD)	0

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 5 in die vraelys.]

**Tabel 4.3: Soorte skole**

Preprimêre skool	7
Spesiale skool (soos skool vir gestremdes/leerders met gedragsprobleme)	3
Spesialisskool (soos landbouskool )	0
Laerskool (graad 1–7)	70
Hoërskool (graad 8–12)	21

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 6 in die vraelys.]

**Tabel 4.4: Ligging van die skole**

Landelike omgewing (naby plase)	9
In of naby 'n dorp	89
In of naby 'n stad	0
In enige informele nedersetting	2

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 7 in die vraelys.]

Die respondente het soos volg op die opsionele vraag oor rasseklassifikasie geantwoord: 79% het aangedui dat hulle bruin is; 1% het aangedui dat hulle swart is, en 20% het aangedui dat hulle wit is.

Tabelle 4.1 tot 4.4 bevat slegs biografiese inligting, en die ontleding daarvan toon geen statisties beduidende verskille tussen die stellings in die tabelle nie. Daarom word die inligting in die tabelle nie verder in die ontleding van die navorsingsvrae gebruik nie. Die aanvanklike rede vir die gebruik van die stellings was die verwagting dat dit moontlik 'n verband sou toon met die stellings wat later getoets sou word. Weens die oneweredige verhouding tussen die soorte skole (laer- en hoërskole) en die aantal respondente op die verskillende posvlakke, kon geen verband egter gelê word nie. 'n Sinvolle en behoorlike vergelyking tussen die soorte skole en die aantal respondente is dus onmoontlik. Dit is dus belangrik om daarop te let dat tabelle 4.1 tot 4.4 geen invloed op die ontleding van die data het nie .

#### **4.4 ONTLEDING VAN DIE DATA**

Die respondente se reaksies op die vrae in die vraelyste verteenwoordig hul ervaring en/of opvattinge op 'n bepaalde dag en in sekere omstandighede. Dit is nie absolute feite of waarhede nie: As dieselfde vrae weer 'n paar dae later gevra sou word, sou hulle dalk anders reageer. Daarom word daar slegs met persentasies gewerk, en nie met gevorderde statistiese metodes nie.

##### **4.4.1 Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS?**

Daar is vroeër reeds aangevoer dat onderwysers se ervaring van evaluering dieperliggend deur vorige ervarings gevorm word (Down *et al.*, 1999:20). Dit bring 'n



gewoontegedragspatroon na vore waardeur mense se aanvaarding van onderwysbeleid in werklikheid maar die neerslag van die geskiedenis en vorige ervarings is (Weina, 2007:60). Onderwysers se ervaring van vorige evalueringsprosesse, hetsy positief of negatief, speel derhalwe 'n rol in die mate waarin hulle nuwe of huidige onderwysbeleid aanvaar of verwerp.

Daarom is dit noodsaaklik dat kennis geneem word van hoe onderwysers evaluering beleef, en meer bepaald hoe hulle die inwerkingstelling van onderwysbeleid ervaar, aangesien dit 'n wesenlike impak op die doeltreffende verwesenliking van die doelwitte en die suksesvolle inwerkingstelling van die evalueringsbeleid (die GGBS) kan hê.

**Tabel 4.5: Hoe ervaar u die inwerkingstelling van die GGBS?**

**(1 = baie goed; 2 = goed; 3 = minder goed; 4 = negatief)**

	1	2	3	4
Ek ervaar die inwerkingstelling van die GGBS só.	3	48	32	17

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 10 in die vraelys.]

Die statistieke in tabel 4.5 toon dat 'n beduidende aantal respondente nie baie goed voel oor die inwerkingstelling van die GGBS nie. Daar is ook 'n geringe verskil tussen die respondente wat goed en diegene wat minder goed tot negatief voel. Die feit dat slegs 4% van die respondente baie goed voel, is rede tot kommer. Voorts kan die gebrek aan 'n oorweldigende baie goeie gevoel ook moontlik daarop dui dat respondente in die inwerkingstellingsfase van die GGBS met bepaalde werklike probleme te kampe het. Voorgaande stelling sal in die volgende bespreking van die tabelle gemotiveer en verder toegelig word.

**Tabel 4.6: In watter mate stem u saam met die volgende stellings oor die inwerkingstelling van die GGBS as 'n positiewe ervaring?**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	1	2	3	4
Daar is deurlopende hulpverlening en ondersteuning voor en ná evaluering.	15	45	37	3
Die kodes (tellings) wat aan my toegeken is, is 'n ware weerspieëling van my vermoë as onderwyser.	25	43	27	5
Daar is genoeg geleenthede, soos tyd en hulpbronne, wat vir ontwikkeling voorsien word.	10	35	50	5
Die evalueerders het voldoende vakkennis en ervaring.	18	42	35	6

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 11 in die vraelys.]

In tabel 4.6 val die klem op noodsaaklike elemente van 'n doeltreffende en sinvolle evalueringsproses, synde 'n kerndeel van die GGBS. 'n Algemene oorsig van tabel

4.6 toon dat 'n betreklik klein persentasie respondente heeltemal met die stellings ten opsigte van die inwerkingstelling van die GGBS as 'n positiewe ervaring saamstem, terwyl diegene wat gedeeltelik saamstem heelwat meer is. Die redes hiervoor blyk duidelik uit die respondente se kommentaar: Volgens hulle het die OOG nie tyd om die evaluering te doen nie; is die GGBS te idealisties, prakties veeleisend en moeilik om in werking te stel, aangesien die omvang van 'n onderwyser se werk dit moeilik maak om kollegas te evalueer, sowel as dat daar in die algemeen nie tyd is om die GGBS doeltreffend in werking te stel nie. Een van die respondente meen ook dat die inwerkingstelling van die GGBS veral tydrowend is by skole met min personeellede.

Uit die data in tabel 4.6 en die respondente se kommentaar kan afgelei word dat die genoegsame voorsiening van ontwikkelingsgeleenthede, soos tyd en hulpbronne, problematies blyk te wees. Die respondente het hierdie stelling oënskynlik uiters negatief ervaar.

Die data in tabel 4.6 toon voorts dat evalueerders en geëvalueerdes verskillende waardes aan die kodes koppel. Daar blyk dus nie 'n eenvormige begrip van die vertolking van die maatstawwe te wees nie, wat verder tot 'n negatiewe ingesteldheid jeens die inwerkingstelling van die GGBS bydra.

Weens bepaalde ongerymdhede, veral waar onderwysers in hul eie OOG dien en daar dan van ander verwag word om die vorms te onderteken, word die GGBS ook as 'n klug beskou. Onderwysers is boonop geneig om vriende as eweknieë in hul OOG te kies eerder as persone wat met hulpverlening en ondersteuning kan help. Volgens die respondente vind daar ook baie bedrog en oneerlikheid plaas, wat daartoe bydra dat die GGBS slegs as papierwerk beskou word (sien tabel 4.7) wat geensins die groei en ontwikkeling van die onderwyser bevorder nie.

Uit tabel 4.6 blyk ook dat 'n beduidende aantal respondente slegs gedeeltelik of glad nie saamstem dat die evalueerders oor voldoende vakkennis en ervaring beskik nie. Die meerderheid van die respondente twyfel dus oor die evalueerder se vakkennis en ervaring ten opsigte van die inwerkingstelling van die GGBS.

**Tabel 4.7: In watter mate stem u saam met die volgende stellings oor die inwerkingstelling van die GGBS as 'n negatiewe ervaring?**

(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)

	1	2	3	4
Die aantal vorms wat voltooi moet word, is heeltemal te veel.	59	27	9	5
Dit is net 'n departementele verpligting wat nagekom moet word.	55	34	9	2
Dit is net 'n sinnelose oefening wat geensins tot my persoonlike groei en ontwikkeling bydra nie.	32	36	28	3
Dit is net 'n pen-en-papier-oefening.	40	28	30	2

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 12 in die vraelys.]

Tabel 4.7 hou verband met die administratiewe proses vir die inwerkingstelling van die GGBS wat onder andere vereis dat bewyse voorsien word om die tellings wat toegeken word te regverdig, sowel as bewyse dat die evalueringproses wel plaasgevind het. Data toon dat 'n beduidende aantal respondente die administratiewe proses van die GGBS as besonder negatief ervaar.

Die mate waarin die respondente met stellings 1 en 2 in tabel 4.7 saamstem, toon dat hulle die administratiewe proses vir die inwerkingstelling van die GGBS as besonder negatief ervaar. Wat stelling 3 betref, is respondente se antwoorde betreklik gelyk verdeel en is daar nie 'n duidelike onderskeid te tref nie.

Dit blyk dat stelling 3 in tabel 4.7 gedeeltelik negatief, en stelling 4 meer negatief ervaar word, hoewel nie besonder sterk negatief nie. 'n Oorsig van tabel 4.7 toon egter 'n algemeen negatiewe ervaring van die inwerkingstelling van die GGBS.

Uit die data in tabel 4.7 blyk ook 'n geneigdheid tot oordrewe klem op die summatiewe sy van die GGBS ten koste van die formatiewe aspek daarvan; evaluering word dus beskou as 'n formaliteit wat afgehandel moet word.

Van die respondente motiveer hul sterk negatiewe gevoel jeens die inwerkingstelling van die GGBS soos volg: Die stelsel is 'n "groot klug"; sekere onderwysers neem deel aan die stelsel net om 'n verhoging te kry; die indiensopleiding was nie genoeg nie; daar was geen monitering ten opsigte van die toepassing van nuwe kennis nie; die stelsel behels te veel duplisering; al die vorms neem te veel tyd in beslag, en die inwerkingstelling van die GGBS is 'n lomp, ondeurdagte manier om dinge te doen.

**Tabel 4.8: Het u vertroue in die evalueringproses?**

Ja	55
Nee	45

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 21 in die vraelys.]

Tabel 4.8 toon 'n geringe verskil van 10% tussen die respondente wat ja gestem het, en dié wat nee gestem het. Dié resultaat dui op ambivalensie, naamlik dat respondente nie seker is hoe hulle oor die evalueringsproses voel nie. In sy geheel beskou, is die afleiding dat daar nie oorweldigende vertroue in die evalueringsproses bestaan nie.

Dit is ook moontlik dat sommige van die respondente voel dat die evalueringsproses nie 'n bydrae tot die verbetering van hul onderrig sal lewer nie, en dat hulle die evalueringsproses as problematies ervaar.

**Tabel 4.9: Dui aan in watter mate u saamstem met die redes wat hier vir 'n positiewe ervaring van die evalueringsproses verstrekkend word.**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Ek gaan 'n verhoging kry.	33	39	20	7
Dit is objektief.	23	62	15	
Geleentheid vir ontwikkeling word geskep.	55	39	5	
Duidelike doelwitte is vir my opleiding gestel.	38	47	15	
Evalueerder beskik oor die nodige vak-/leerareakennis en vaardighede	45	42	13	
Daar word in my ontwikkelingsbehoefte voorsien.	22	59	19	
Die maatstawwe meet wat dit veronderstel is om te meet.	25	56	18	
Voldoende tyd en hulpbronne word voorsien.	24	37	39	

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 22 in die vraelys.]

In hierdie geval is die geheelbeeld meer positief. Tabel 4.9 toon dat daar wél vir 'n beduidende aantal respondente geleentheid vir ontwikkeling geskep word. Tog stem slegs 22% van hulle heeltemal daarmee saam dat daar in hul ontwikkelingsbehoefte voorsien word. Die geleentheid wat geskep word, lei dus nie noodwendig tot voorsiening in die ontwikkelingsbehoefte van die respondente nie. Die mate waarin die respondente met die stellings saamstem, synde 'n aanduiding van hoe sterk hul vertroue in die evalueringsproses is, toon dat veral die volgende aspekte ten opsigte van die evalueringsproses vir die respondente 'n probleem is: gebrek aan objektiwiteit; dat die maatstawwe nie meet wat dit veronderstel is om te meet nie (tabel 4.6 en 4.9); gebrek aan voldoende tyd en hulpbronne (tabel 4.6 en 4.9, word die negatiefste ervaar); aard en omvang van die evalueerders se vak-/leerareakennis, ervaring en vaardighede (word in tabel 4.6 negatief ervaar; tabel 4.9 positief, maar nie besonder sterk nie, en in tabel 4.10 sterk negatief), sowel as dat al voormelde faktore gesamentlik moontlik veroorsaak dat die evalueerder versuim om vir 'n beduidende aantal respondente duidelike opleidingsdoelwitte te stel.

**Tabel 4.10: Dui aan in watter mate u saamstem met die redes wat hier vir 'n negatiewe ervaring van die evalueringsproses verstrekkend word.**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	1	2	3	4
Die proses is te subjektief.	42	49	7	2
Evalueerders is nie opgelei om evaluering te doen nie.	49	38	11	2
Daar is nie voldoende tyd nie.	65	22	11	2
Daar is nie voldoende hulpbronne (geld vir ontwikkeling) beskikbaar nie.	56	27	16	2
Daar is nie duidelike ontwikkelingsbehoefte uitgewys nie.	39	48	13	
Dit is slegs 'n proses om mense uit te vang.	37	11	41	11
Daar word te veel klem gelê op die summatiewe aspek van evaluering.	56	29	11	4

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 23 in die vraelys.]

Die mate waarin die respondente volgens tabel 4.10 met die redes saamstem, toon dat die oorwegende tendens 'n negatiewe houding jeens die evalueringsproses is. Op grond van die oorweldigende ooreenstemming met die stellings kan die bepaalde stellings met 'n redelike mate van sekerheid voorgelê word as redes waarom die respondente nie vertrou in die evalueringsproses het nie.

Net soos in tabel 4.6 en 4.9, word die gebrek aan voldoende tyd en hulpbronne (geld vir ontwikkeling) ook in tabel 4.10 die negatiefste ervaar, veral in die inwerkingstelling van die GGBS en die uitvoering van die evalueringsproses. Dit impliseer dus dat die meeste van die respondente oor te min tyd en hulpbronne beskik om die evalueringsproses uit te voer – vandaar 'n beduidende aantal respondente se gebrek aan vertrou in die evalueringsproses.

'n Goed opgeleide evalueerder is 'n voorvereiste vir suksesvolle evaluering, die uitwys van duidelike ontwikkelingsbehoefte, en die vermyding van subjektiewe beoordelings. Tabel 4.6, 4.10 en in 'n mindere mate 4.9 toon 'n gebrek aan genoeg goed opgeleide evalueerders. Veral die mate waarin die respondente met die redes in tabel 4.10 saamstem, bevestig dat die meeste van die respondente nie gedurende die evalueringsproses oor 'n opgeleide evalueerder beskik nie. Daarom bestaan die moontlikheid dat die evalueringsproses as subjektief ervaar kan word (sien eerste stelling in tabel 4.10); dat daar gevolglik nie duidelike ontwikkelingsbehoefte uitgewys sal word nie, wat op sy beurt tot 'n gebrek aan vertrou in die evalueringsproses bydra. Die ervaring van subjektiwiteit gedurende die

evalueringsproses word verder versterk deur 'n 'maatjie-maatjie'-verhouding, aldus een van die respondente. Dit wil dus voorkom of daar wél oneerlikheid in die evalueringsproses voorkom. Sommige van die respondente stel skynbaar nie in die ontwikkelingsdoelwitte van die evalueringsproses belang nie, maar eerder in 'n hoë telling vir die uitsluitlike doel om 'n salarisverhoging te bekom.

Die respondente se antwoorde toon voorts 'n oordrewe klem op die summatiewe sy van evaluering, welke klem nie tot die ontwikkeling en professionele groei van respondente bydra nie, en gevolglik tot 'n negatiewe ervaring van die evalueringsproses lei. Een van die respondente het byvoorbeeld opgemerk dat die evalueringsproses slegs daar is om verantwoordbaarheid te bevorder.

'n Ontleding van tabel 4.10 toon dus die respondente se sterk negatiewe gesindheid jeens die evalueringsproses, wat op ernstige leemtes en dus 'n gebrek aan vertroue in die proses dui.

**Tabel 4.11: Stem u saam met die maatstawwe wat vir die prestasiestandaarde in die GGBS gebruik word?**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Die instrument (GGBS) meet werklik of ek 'n goeie en doeltreffende onderwyser is (betroubaar).	4	58	27	11
Die prestasieaanwysers is duidelik en eenvoudig sodat almal die maatstawwe dieselfde sal hanteer (geldig).	13	50	29	8
Die GGBS-dokument is te lank en bevat te veel inligting, wat die evalueringsproses prakties onmoontlik maak.	43	43	13	1

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 24 in die vraelys.]

Tabel 4.11 toon respondente se gedeeltelik positiewe ingesteldheid jeens die maatstawwe wat vir die prestasiestandaarde in die GGBS gebruik word. Die mate waarin die respondente met die stellings in tabel 4.11 saamstem, toon dat die betrokke stellings as ernstige leemtes ervaar word. Uit respondente se kommentaar blyk ook dat die vertolking van die maatstawwe van skool tot skool verskil, en dat die konteks waarin die maatstawwe gebruik word 'n rol speel.

## 4.4.2 Bydraes van die GGBS

### 4.4.2.1 In watter mate dra die GGBS by tot ondersteuning – in die vorm van ontwikkelingshulp?

**Tabel 4.12: Hoe sal u die betrokkenheid van die volgende instellings by u groei en ontwikkeling beskryf?**

(1 = baie goed; 2 = goed; 3 = minder goed; 4 = niebestaande)

	1	2	3	4
Skool	18	65	10	7
OBOS (distrikskantoor)	3	31	46	20
Wes-Kaapse Onderwysdepartement	3	16	52	29
OOG	8	58	25	10
Nieregeringsorganisasies	2	15	32	51
Selfontwikkeling	25	64	7	4

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 13 in die vraelys.]

Volgens tabel 4.12 beskryf 'n uiters geringe aantal respondente die instellings se betrokkenheid by hul groei en ontwikkeling as baie goed. Merendeels beskou die respondente die instellings se betrokkenheid as goed tot minder goed. Aan die hand van die data is die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, nieregeringsorganisasies en die distrikskantoor se betrokkenheid veral problematies. Betrokkenes by die respondente se groei is hoofsaaklik die skool, die OOG en die respondente self. Dit beteken in wese dat die sinvolle en doeltreffende voorsiening in onderwysers se ontwikkelingsbehoefte ten einde groei en ontwikkeling teweeg te bring hoofsaaklik op skoolvlak plaasvind.

**Tabel 4.13: Dui aan hoe gereeld u OOG u van die volgende soorte ontwikkelingshulp voorsien.**

(1 = gereeld; 2 = soms; 3 = weinig; 4 = nooit)

	1	2	3	4
Opstel van persoonlike groeiplan	27	41	16	16
Akkurate uitwys van sterk- en swakpunte	17	56	20	8
Monitering van vordering wat bepaalde leemtes betref	17	43	28	13
Konstruktiewe ondersteuning	24	42	23	12
My OOG en ek kom gereeld bymekaar.	23	38	22	17
Daar word notules gehou.	23	21	25	31
Gedurende die jaar vind daar monitering plaas.	33	36	18	13

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 14 in die vraelys.]

Alhoewel 'n beduidende aantal respondente volgens tabel 4.12 die OOG se betrokkenheid by hul groei en ontwikkeling as goed beskryf, toon tabel 4.13 egter dat hierdie 'goeie' betrokkenheid van die OOG nie noodwendig deur gereelde ontwikkelingshulp gekenmerk word nie. Die GGBS vereis dat daar na afloop van elke

evalueringsproses 'n persoonlike groeiplan opgestel word. Die respondente se antwoorde toon egter dat hierdie beleidsvereiste nie konsekwent toegepas word nie. Wat hierdie saak betref, blyk daar 'n afwyking van die bedoeling van die beleid te wees.

Wat tabel 4.13 verder uitlig, is dat die gebrek aan 'n gereelde, akkurate uitwys van sterk- en swakpunte as 'n probleem ervaar word. Dit hou direk verband met 'n uiters belangrike aspek, naamlik evalueerders se gebrek aan voldoende opleiding, vak-/leerareakennis, ervaring en vaardighede (sien tabel 4.6, 4.9 en 4.10).

Die meeste van die respondente reken hul OOG bied hulle soms, weinig of nooit ontwikkelingshulp nie. 'n Samevattende gevolgtrekking uit tabel 4.13 sou dus wees dat die respondente die gereeldheid van ontwikkelingshulp deur die OOG as sterk negatief ervaar. Dit blyk dat die OOG nie hul rol wat ontwikkelingshulp betref doeltreffend vervul nie, en dat die ongereeldheid van ontwikkelingshulp vir 'n beduidende aantal respondente persoonlike groei en ontwikkeling bemoeilik. Voorts toon 'n ontleding van die data in tabel 4.13 dat die onvoldoendheid van die ontwikkelingshulp wat die OOG verleen tot 'n negatiewe gesindheid by onderwysers bydra. Volgens een van die respondente is 'n moontlike rede vir die gebrek aan deurlopende en volhoubare ontwikkelingshulp dat die OOG weens 'n gebrek aan opleiding nie hul rol, mandaat en funksie verstaan nie.

#### 4.4.2.2 In watter mate dra die GGBS by tot ontwikkeling en groei?

**Tabel 4.14: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings ter staving van u voldoende professionele groei.**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	1	2	3	4
Ek het die mikpunte bereik wat in die vorige evaluering uitgewys is.	38	59	2	2
Ek konsentreer nie net op die oordrag van kennis aan leerders nie, maar ook op leerders se begrip en toepassing van daardie kennis.	63	33	2	2
Ek beskik oor grondiger leerarea- en vakkennis.	47	52	2	0
Ek pas 'n verskeidenheid onderrigstrategieë toe.	56	37	6	0
Ek gebruik 'n verskeidenheid vraagstellingstegnieke.	54	41	5	0
Ek onderrig op 'n wyse wat leer by leerders stimuleer.	50	44	6	0

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 16 in die vraelys.]

Tabel 4.14 toon dat 'n beduidende aantal respondente wél professionele groei ervaar. Ook teen die agtergrond van die respondente se antwoorde in tabel 4.6, 4.7, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12 en 4.13, is die afleiding uit tabel 4.14 dat dié professionele groei nie



noodwendig aan die ontwikkelingshulp van die OOG toegeskryf kan word nie, maar dat onderwysers wél na aanleiding van die evalueringsproses deur die OOG gesensitiseer word om te ontwikkel. Wat hierdie hipotese verder ondersteun, is die mate waarin die respondente saamstem ten opsigte van die bereik van mikpunte wat in die vorige evaluering uitgewys is (tabel 4.14).

Hierdie afleiding word ondersteun deur die volgende opmerking deur een van die respondente: “Ek groei professioneel sonder om hulp van OOG te hê. Professionele groei word bereik deur verdere studie, bestudering van kurrikulum, bywoning van vaksessies saam met ander skole en gereelde skakeling met kollegas in dieselfde vakgebied.”

**Tabel 4.15: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings ter staving van u gebrekkige professionele groei.**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Daar is 'n gebrek aan 'n ontwikkelingsprogram.	45	47	8	0
Daar is weinig of geen hulpverlening.	30	57	14	0
Onakkurate uitwys van my ontwikkelingsbehoefte	28	56	17	0
Het eenmalige klasbesoek ontvang	51	38	8	3
Het onbeplande klasbesoek ontvang (nie volgens 'n voorafbepaalde program nie)	38	22	27	14
Het toevallige klasbesoek ontvang (onverwags)	41	19	27	14
Gebrek aan geleentheid vir ontwikkeling	35	41	24	0
Gebrek aan hulpbronne	42	39	17	3
Gebrek aan mentorskap	32	46	19	3

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 17 in die vraelys.]

'n beduidende aantal respondente stem besonder sterk saam met die stellings in tabel 4.15 met betrekking tot gebrekkige professionele groei. Waar tabel 4.13 toon dat respondente nie ontwikkelingshulp met die opstel van 'n persoonlike groeiplan ontvang nie, bevestig tabel 4.15 dat 'n gebrek aan sodanige ontwikkelingsprogram tot gebrekkige professionele groei bydra.

Die data oor die respondente se ervaring van die inwerkingstelling van die GGBS (tabel 4.6); hul gesindheid jeens die evalueringsproses (tabel 4.9); hul ervaring van ontwikkelingshulp vanaf die OOG (tabel 4.13), en die feit dat hulle oënskynlik nie juis professionele groei ervaar nie (tabel 4.15), dui alles daarop dat gebrekkige hulpverlening 'n ernstige vraagstuk is wat tot 'n negatiewe gesindheid jeens die inwerkingstelling van die GGBS, 'n gebrek aan vertrouwe in die evalueringsproses, en uiteindelik 'n ervaring van gebrekkige persoonlike groei lei.

Volgens tabel 4.15 ervaar onderwysers veral eenmalige, onbeplande en toevallige klasbesoeke as uiters negatief, en dra die ongereeldheid van klasbesoek (eenmalige, onbeplande en toevallige klasbesoek) by tot respondente se gevoel van gebrekkige professionele groei.

Ook gedagtig aan die resultate in tabel 4.10 en 4.13, kan die gevolgtrekking uit tabel 4.15 gemaak word dat die onakkurate uitwys van ontwikkelingsbehoefte 'n wesenlike probleem is, omdat dit 'n beduidende invloed het op hoe respondente die inwerkingstelling van die GGBS ervaar; die aard en omvang van die ontwikkelingshulp wat respondente van die OOG ontvang, sowel as hoekom die respondente nie persoonlike groei ervaar nie.

Teen die agtergrond van tabel 4.6 en 4.9, bevestig tabel 4.15 voorts dat 'n beduidende aantal respondente bepaalde probleme met hulpverlening en ontwikkelingsgeleenthede ondervind. Sodanige gebrek aan hulpverlening en ontwikkelingsgeleenthede is kommerwekkend, aangesien dit 'n negatiewe invloed het op die doeltreffende inwerkingstelling van die GGBS (sien tabel 4.6) en die ervaring van professionele groei by onderwysers.

Die resultate in tabel 4.15 met betrekking tot 'n gebrek aan mentorskap is eweneens kommerwekkend, aangesien 'n tekort aan mentorskap ernstige implikasies vir die lewering van doeltreffende en sinvolle hulpverlening en die verwesenliking van professionele groei inhou.

**Tabel 4.16: Hoe gereeld het u in 2007 klasbesoek van u OOG ontvang?**

	<b>(1 = gereeld; 2 = ongereeld; 3 = selde; 4 = eenmalig)</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Gereeldheid van klasbesoek	25	21	16	38

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 18 in die vraelys.]

Na aanleiding van die inligting in tabel 4.15 en 4.16 kan daar met redelike sekerheid afgelei word dat klasbesoek deur die OOG hoofsaaklik van ongereeld, selde tot eenmalig wissel. Met selde word bedoel dat die frekwensie waarmee die klasbesoeke plaasgevind het, minder is, as wat dit gebeur by ongereeld. Die oorgrote meerderheid van die respondente het dus nie in 2007 gereeld klasbesoek van hul OOG ontvang nie. Tabel 4.15 toon in dié verband ook dat 'n beduidende aantal van die klasbesoeke wat wél plaasgevind het onbepland, toevallig en eenmalig was. Die aard en omvang van klasbesoeke blyk dus problematies te wees, en moet in 'n ernstige lig beskou word. Onbeplande, toevallige en eenmalige klasbesoek kan immers tot 'n gebrek aan 'n grondige, sinvolle en akkurate ontleding

van die geëvalueerde se onderrigvermoë lei, sowel as die verkryging van irrelevante inligting gedurende klasbesoek.

Hierdie verskynsel van ongereelde, min en eenmalige klasbesoek dien as struikelblok vir onderwysers om hul eie professionaliteit te ontwikkel en sodoende leerders se leer te verbeter (Mortimore & Mortimore, 1991:140). Die data dui dus daarop dat 'n beduidende aantal respondente weens die ongereeldheid van klasbesoek in 2007 nie sinvolle en doeltreffende professionele ontwikkeling ervaar het nie.

Klasbesoek behoort in die daaglikse ritme van die skool veranker te wees (Hopkins *et al.*, 1991:38) om 'n wesenlike impak op die verbetering van onderrig en leer te hê.

Die gevaar verbonde aan ongereelde klasbesoek is dat die evalueringsproses in 'n sinnelose oefening kan ontaard wat geensins tot persoonlike groei en ontwikkeling bydra nie (sien tabel 4.7).

**Tabel 4.17: Dui aan hoe gereeld u opleiding in doeltreffende leswaarneming ontvang het.**

**(1 = gereeld; 2 = ongereeld; 3 = selde; 4 = eenmalig)**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Opleiding in leswaarneming	20	15	22	43

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 19 in die vraelys.]

Tabel 4.17 toon dat respondente meestal ongereelde, min en eenmalige opleiding in doeltreffende leswaarneming ontvang het, en dat dit dus nie genoegsaam was om goeie en doeltreffende leswaarneming uit te voer nie.

Voorts toon die data dat die meeste respondente nie oor evalueerders beskik wat goed genoeg opgelei is om geldige en akkurate leswaarnemings uit te voer nie.

West-Burnham *et al.* (2001:54) is oortuig dat leswaarnemers opleiding behoort te ontvang om die gehalte van die evalueringsproses te verseker, om sodoende 'n wesenlike bydrae tot die verbetering van onderrig en leer te lewer. Leswaarneming behoort dus die kern uit te maak van die evalueringsproses. Bollington *et al.* (1990:75) het ook in hul studie bevind dat deelnemers aan die evalueringsproses dit eens is dat opleiding vir evalueerders én geëvalueerdes doeltreffender is as dit gereeld geskied.

Stenning en Stenning (1984:79–80) betoog verder dat die evalueringkemas dikwels daarin faal om sommige of al die deelnemers tot die evalueringsproses verbind te

kry, grotendeels omdat evalueerders nie oor die nodige en voldoende opleiding in leswaarneming beskik nie. Hierdie gebrek aan 'n sinvolle verbintenis tot ontwikkelingshulp by evalueerders (OOG) blyk veral uit tabel 4.13.

Tabel 4.13 toon dat 'n gebrek aan gereelde opleiding in leswaarneming die gereeldheid sowel as die aard en omvang van die ontwikkelingshulp wat die respondente van die OOG ontvang, beïnvloed. Dít blyk veral die geval te wees ten opsigte van die opstel van 'n persoonlike groeiplan, die akkurate uitwys van sterk- en swakpunte, die monitering van vordering met bepaalde ontwikkelingsleemtes, en die lewering van konstruktiewe ondersteuning (sien tabel 4.13).

**Tabel 4.18: Wat beskou u as gehalte-onderwys?**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	1	2	3	4
Gehalte is waarde vir geld.	23	36	17	24
Gehalte is perfeksie.	17	51	19	14
Die verwesenliking van doelwitte en uitkomste	74	19	5	3
Gehalte is iets buitengewoons.	18	34	26	22
Gehalte is iets wat verandering teweegbring.	61	26	7	5
'n Hoë slaagsyfer	39	39	13	9
Die voorlegging van dokumentêre bewyse	26	40	20	15
Gehalte is uitstekendheid.	53	31	10	6

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 9 in die vraelys.]

Die drie stellings in tabel 4.18 waarmee 'n beduidende aantal respondente saamstem as manifestasie van gehalte-onderwys is die verwesenliking van doelwitte en uitkomste, uitstekendheid, sowel as iets wat verandering teweegbring. Die resultate toon ook dat respondente verdeeld is oor of 'n hoë slaagsyfer gehalte-onderwys verteenwoordig of nie. Buiten die stellings in tabel 4.18, huldig respondente ook die volgende menings oor wat gehalte-onderwys behels: wanneer onderwysers vakkennis goed/doeltreffend kan weergee; wanneer leerders baat vind by die onderrig van die vakinhoud, en vordering en prestasie by 'n leerder.

**Tabel 4.19: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings oor die OOG se positiewe bydrae tot u verbetering.**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	1	2	3	4
Hulle was kundig.	56	42	0	1
Hulle was goed opgelei.	44	46	8	1
Hulle het hul werk ernstig opgeneem.	57	38	3	3
Ons het 'n vriendskaplike verhouding.	34	31	30	4

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 26 in die vraelys.]

Die gevolgtrekking wat na aanleiding van die resultate in tabel 4.19 gemaak word, is dat die respondente sterk saamstem met die stellings oor die OOG se positiewe bydrae tot hul verbetering. 'n Tendens kom na vore, naamlik dat (sien tabel 4.6, 4.9 en 4.19) waar die OOG kundig en goed opgelei is, hulle wél 'n bydrae lewer tot 'n positiewe ervaring van die inwerkingstelling van die GGBS; 'n gevoel van vertroue in die evalueringsproses vestig, en ook die respondente se verbetering bevorder. Alhoewel nie beduidend nie, is daar tog respondente wat meen dat 'n vriendskaplike verhouding met die OOG tot die respondente se verbetering bygedra het.

**Tabel 4.20: Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings oor die OOG se gebrekkige bydrae tot u verbetering.**

**(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)**

	1	2	3	4
Dit gaan net oor geld.	50	17	33	
Hulle ken nie my vak nie.	40	33	27	
Daar is nie 'n goeie interpersoonlike verhouding tussen my en die OOG nie.	13	33	47	7
Hulle is nie goed opgelei in leswaarneming nie.	30	47	17	7
Die OOG vervul 'n polisiëringsrol (kontroleer, vind fout, en soek bewyse)	27	30	43	

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 27 in die vraelys.]

Die toedrag van sake met betrekking tot die OOG se vakkennis en opleiding in leswaarneming (sien tabel 4.17 en 4.20) is kommerwekkend. Vrae moet gevra word oor die OOG se vermoë om ontwikkelingsbehoefte akkuraat uit te wys (sien tabel 4.10, 4.13 en 4.15); om evaluering te kan doen (tabel 4.10), en of die evalueerders oor voldoende vakkennis en ervaring beskik (sien tabel 4.6). Tabel 4.20 bevestig dat waar die OOG nie oor die nodige vakkennis beskik nie; nie 'n goeie interpersoonlike verhouding met die geëvalueerdes het nie; nie goed opgelei is in leswaarneming nie, en slegs 'n polisiëringsrol vervul, en waar die evalueringsproses net oor geld gaan, die OOG nie tot die respondente se verbetering bydra nie.

Uit tabel 4.20 blyk dus dat die eerste, tweede, vierde en, in 'n mindere mate, die vyfde stelling as geldige redes voorgehou kan word waarom die OOG nie tot 'n beduidende aantal respondente se verbetering bydra nie. Soos een van die respondente opmerk: Die OOG beskou evaluering slegs as 'n proses wat afgehandel moet word.

**Tabel 4.21: In watter mate stem u saam dat die volgende maatstawwe moontlike redes kan wees vir die keuse van 'n eweknie in die OOG?**

(1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant)

	1	2	3	4
Die departementshoof van my vakarea of graadfase	60	28	11	1
'n Departementshoof wat my goed ken	40	26	24	9
'n Eweknie wat die vak die beste ken (eweknie met vakkundigheid en vakkennis)	56	31	11	2
'n Eweknie wat my gunstig sal evalueer	34	19	31	16
'n Eerlike eweknie	72	22	5	1

[Hierdie tabel verteenwoordig tabel 28 in die vraelys.]

Uit die resultate in tabel 4.21 blyk dat 'n beduidende aantal respondente saamstem dat hulle die maatstawwe in die tabel as moontlike redes gebruik het om hul eweknie, wat deel uitmaak van die OOG, te kies. Daar kan dus aanvaar word dat dié respondente verbetering sal toon (tabel 4.19), professionele groei sal ervaar (tabel 4.14), vertrouwe sal hê in die evalueringsproses (tabel 4.9), en positief sal voel oor die inwerkingstelling van die GGBS (tabel 4.6).

Alhoewel nie besonder beduidend nie, is dit tog nodig om kennis te neem dat daar wél gevalle is waar eweknieë in die OOG gekies word omdat hulle die respondente gunstig sal evalueer. Die gevaar hiervan is dat dit professionele groei en ontwikkeling kan ondermyn, sowel as 'n wanvoorstelling van die geëvalueerde se bepaalde sterkpunte en gebiede vir ontwikkeling kan meebring. Die keuse van 'n onmiddellike senior kan ook problematies wees, aangesien so 'n persoon nie noodwendig in al die leerareas opgelei is nie en daar vakke kan wees waarin hulle kennis kortkom, wat dit vir hulle sal moeilik maak om leiding te bied.

#### 4.5 SLOTOPMERKINGS

Die ontleding van die data toon dat 'n groot aantal respondente nie baie goed voel oor die inwerkingstelling van GGBS nie. Die ontleding van die data toon ook dat die oorsprong van die nie – goed voel voortspruit uit die probleme wat die respondente ondervind met 'n gebrek aan deurlopende hulpverlening en ondersteuning voor en na evaluering, tyd en hulpbronne, evalueerders se gebrek aan voldoende kennis en ervaring, administrasie en subjektiwiteit van die evalueringsproses, frekwensie van klasbesoeke asook die onvoldoende opleiding van die leswaarnemers.

# HOOFSTUK 5: NAVORSINGSRESULTATE

## 5.1 INLEIDING

Hierdie navorsing is uitgevoer om te bepaal hoe onderwysers die GGBS beleef, en wel aan die hand van respondente se antwoorde op die volgende vrae: Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS? In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers? Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in die respondente se skole?

Die studiegevolgtrekkings en -aanbevelings sal gekoppel word aan en gebaseer wees op die bevindings uit die empiriese inligting sowel as die literatuur wat in hoofstuk 2 bestudeer is. Ook sal daar daarop gefokus word om die vrae in hoofstuk 1 te beantwoord. Hoofstuk 2, 4 en 5 behoort veral as 'n eenheid gelees te word en moenie as losstaande van mekaar beskou word nie.

## 5.2 GEVOLGTREKKINGS

Die probleemareas en tendense wat uit die data-ontleding in hoofstuk 4 na vore kom, word vervolgens afsonderlik onder elke kernvraag behandel.

### 5.2.1 Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS?

Daar is 'n geringe geneigdheid tot 'n positiewe gesindheid jeens die inwerkingstelling van die GGBS, hoewel nie oorweldigend nie. Die volgende tendense en/of probleme is waargeneem na aanleiding van die respondente se antwoorde:

Die meerderheid van die respondente ontvang onvoldoende of geen hulpverlening en ondersteuning voor en ná evaluering nie. 'n Beduidende aantal respondente reken die kodes wat aan hulle toegeken is, is slegs gedeeltelik of selfs glad nie 'n ware weerspieëling van hul vermoë as onderwysers nie. Voorts word 'n gebrek aan voldoende tyd en hulpbronne vir ontwikkeling deur 'n beduidende aantal respondente as uiters negatief ervaar (sien tabel 4.6).

Tabel 4.6 toon voorts dat daar 'n gebrek aan voldoende evalueerders met genoeg vakkennis en -ervaring bestaan. Die meeste van die respondente stem volkome of gedeeltelik saam dat evalueerders nie opgelei is om evaluering te behartig nie. Dít is 'n ernstige saak, aangesien die inwerkingstelling van 'n doeltreffende evaluering-

stelsel deur die beskikbaarheid van voldoende opleiding vir evalueerders én geëvalueerdes gerugsteun moet word (Odhiambo, 2005:412).

Tabel 4.7 toon dat die administratiewe prosesse ten opsigte van die inwerkingstelling van die GGBS as negatief ervaar word, veral met betrekking tot die hoeveelheid vorms wat voltooi moet word. Die meerderheid van die respondente beskou die GGBS as 'n blote departementele verpligting wat nagekom moet word. Hoewel nie oorweldigend nie, is daar 'n beduidende aantal respondente wat volkome of gedeeltelik saamstem dat die GGBS slegs 'n pen-en-papier-oefening is.

Voorts toon die data in tabel 4.8 dat daar nie oorweldigende vertroue in die evalueringproses bestaan nie.

Alhoewel daar nie 'n beduidende onderskeid te tref is tussen die die respondente se antwoorde nie, toon die data in tabel 4.9 tog dat 'n salarisverhoging nié as 'n sterk motiveerder dien om vertroue in die evalueringproses te bou nie.

'n Gebrek aan objektiwiteit, en dus te veel subjektiwiteit, gedurende die evalueringproses word as 'n probleem ervaar (sien tabel 4.9 en 4.10). Alhoewel die meerderheid saamstem dat daar geleenthede vir ontwikkeling geskep word, ervaar die meeste respondente dat daar slegs gedeeltelik in hul ontwikkelingsbehoefes voorsien word.

Daarbenewens blyk die bepaling van duidelike opleidings- en ontwikkelingsdoelwitte gebrekkig te wees. Tabel 4.11 toon dat 'n beduidende aantal respondente slegs gedeeltelik saamstem dat die maatstawwe meet wat dit veronderstel is om te meet. Dit is 'n aanduiding dat onderwysers nie die instrument en die prestasieaanwysers as geldig en betroubaar beskou nie.

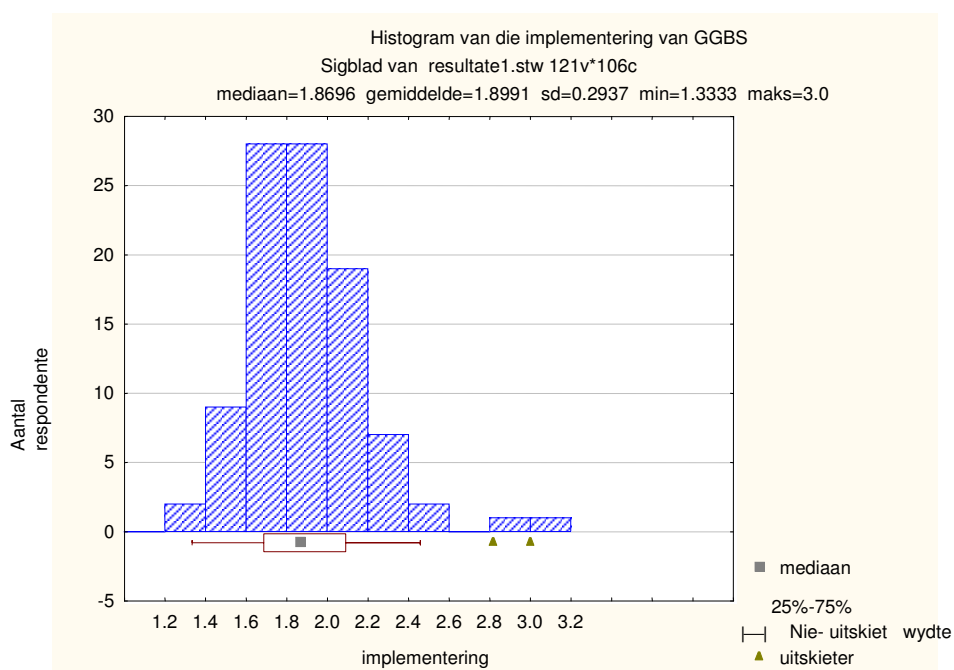
Die meeste respondente voel boonop sterk dat die GGBS-dokumente te lank is en te veel inligting bevat, wat die evalueringproses in die praktyk bemoeilik. Uit die data in tabel 4.10 blyk dit ook dat daar in die evalueringproses te veel klem op die summatiewe aspek van evaluering gelê word.

Die algemene gevolgtrekking uit voormelde is dus dat die meerderheid respondente die inwerkingstelling van die GGBS as nie juis doeltreffend ervaar nie.

Die bepaalde probleme wat die respondente met die inwerkingstelling van die evalueringstelsel (die GGBS) ondervind, is nie uniek nie. Intendeel, dit stem ooreen met die bevindings van internasionale studies (sien hoofstuk 2). Stronge en Tucker (1999:355) se ondervinding in hul gevallestudie was dat die sukses van beleid



bepaal word deur die manier waarop dit in werking gestel word, en nie net die inhoud daarvan nie.



**Figuur 5.1: Implementering van GGBS**

Nóg 'n algemene gevolgtrekking uit die data is dat daar geringe vertroue in die inwerkingstellingsproses is, hoewel nie oorweldigend nie (sien figuur 5.1). In sy geheel beskou, het 'n beduidende aantal respondente met bepaalde probleme te kampe wat hulle tot 'n negatiewe houding jeens die inwerkingstelling van die GGBS, en bepaald die evalueringsproses, stem.

### 5.2.2 In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers?

Wat institusionele ondersteuning in die vorm van ontwikkelingshulp betref, toon die data (tabel 4.12) dat skoolgebaseerde (skool- en OOG-) betrokkenheid en selfontwikkeling as goeie bydraers tot groei en ontwikkeling beskryf kan word. Daarenteen beskryf 'n beduidende aantal respondente die betrokkenheid van die distrikskantoor, Wes-Kaapse Onderwysdepartement en nieregeringsorganisasies by hul groei en ontwikkeling as gebrekkig (minder goed).

Die gereeldheid van die ontwikkelingshulp wat die respondente van die OOG ontvang ten opsigte van: (1) die opstel van 'n persoonlike groeiplan; (2) die akkurate bepaling van sterk- en swakpunte; (3) die monitering van vordering met bepaalde ontwikkelingsleemtes; (4) die bied van konstruktiewe ondersteuning; (5) gereelde byeenkomste tussen die OOG en die respondent; (6) die byhou van notules, en (7) monitering, blyk nie na wense te wees nie. Hierdie afleiding is gegrond op tabel 4.13,

wat toon dat onderwysers net soms of weinig enige ontwikkelingshulp van die OOG ontvang. (sien hoofstuk 2,paragraaf 4).

'n Verdere gevolgtrekking is dat die OOG nie sy mandaat ingevolge die GGBS-ooreenkoms na behore uitvoer nie. Dié ooreenkoms verplig die OOG om onderwysers te alle tye by te staan, veral ten opsigte van die opstel van 'n persoonlike groeiplan, die akkurate uitwys van sterk- en swakpunte, en die byhou van notules. 'n Belangrike vraag is egter: Wie stel dan die persoonlike groeiplanne op as die OOG net soms of weinig daarby betrokke is? 'n Mens kan net aflei dat die respondente in die meeste gevalle self, sonder die hulp van die OOG, hul groeiplanne opstel. (sien hoofstuk 2 paragraaf 4) .

Die feit dat die OOG net soms of weinig die respondente se sterk- en swakpunte akkuraat uitwys, laat vrae ontstaan oor die OOG se kundigheid en kennis ten opsigte van die vertolking van die evalueringsmaatstawwe en die doeltreffende uitvoering van leswaarneming. (sien hoofstuk 2, paragraaf 4)

In tabel 15 op die vraelys moes respondente aandui of hulle, na aanleiding van die ontwikkelingshulp wat hulle ontvang het, enige merkbare of waarneembare professionele groei ervaar het.

In ooreenstemming met die aantal wat ja gestem het, het 'n beduidende aantal respondente volgens tabel 4.14 aangedui dat hulle oorweldigend positief is oor die professionele groei wat hulle ervaar het. Tabel 4.12 en 4.13 toon egter dat dié groei nie noodwendig aan die ontwikkelingshulp van die OOG toegeskryf kan word nie, maar eerder aan selfontwikkeling en die skool as instelling.

In ooreenstemming met die aantal wat nee gestem het, het 'n beduidende aantal respondente volgens tabel 4.15 sterk of gedeeltelik saamgestem dat hulle om die volgende redes nié professionele groei ervaar het nie:

'n Gebrek aan 'n ontwikkelingsprogram

Weinig of geen hulpverlening

Eenmalige klasbesoek

Gebrek aan hulpbronne en tyd

Tabel 4.16 toon dat die gereeldheid van klasbesoek deur die OOG, synde ongeregeld, selde en/of eenmalig, onvoldoende was om 'n wesentliche bydrae tot die verbetering van onderrig en leer te lewer (sien hoofstuk 2 oor leswaarneming).

Data in tabel 4.17 toon dat opleiding in doeltreffende leswaarneming ook onvoldoende was: Trouens, die meerderheid van die respondente is slegs eenmalig in leswaarneming opgelei.

Die meeste respondente stem heeltemal of gedeeltelik saam dat waar die OOG goed opgelei en kundig was; hul werk ernstig opgeneem het, en in 'n vriendskaplike verhouding met die onderwysers gestaan het, die OOG wél 'n bydrae tot die onderwysers se ontwikkeling gelewer het. Waar dit egter net oor geld gegaan het; die OOG nie die respondent se vak geken het nie; daar nie 'n goeie interpersoonlike verhouding tussen die OOG en die respondent bestaan het nie, en die OOG nie goed opgelei was in leswaarneming nie, het die OOG nie 'n bydrae tot onderwysers se ontwikkeling gelewer nie.

Uit tabel 4.21 blyk dat die respondente in die meeste gevalle hul eweknieë ooreenkomstig die vereistes van die GGBS-ooreenkoms kies. Daar kom egter wél gevalle voor waar eweknieë gekies word omdat hulle die respondent gunstig sal evalueer, wat die werklike nut en waarde van die stelsel kan ondermyn.

Die algemene gevolgtrekking op grond van voormelde is dat die GGBS vir 'n beduidende aantal respondente nié tot ontwikkeling, ondersteuning en groei bydra nie. Wat die data verder uitlig, is dat daar bepaalde leemtes bestaan wat betref die instellings se betrokkenheid by onderwysers se groei en ontwikkeling (tabel 4.12); die gereeldheid van ontwikkelingshulp wat van die OOG ontvang word (tabel 4.13); onderwysers se gebrek aan professionele groei (tabel 4.15); gereeldheid van klasbesoek (tabel 4.16); opleiding in leswaarneming (tabel 4.17), en die OOG se gebrekkige bydrae tot onderwysers se verbetering (tabel 4.20).

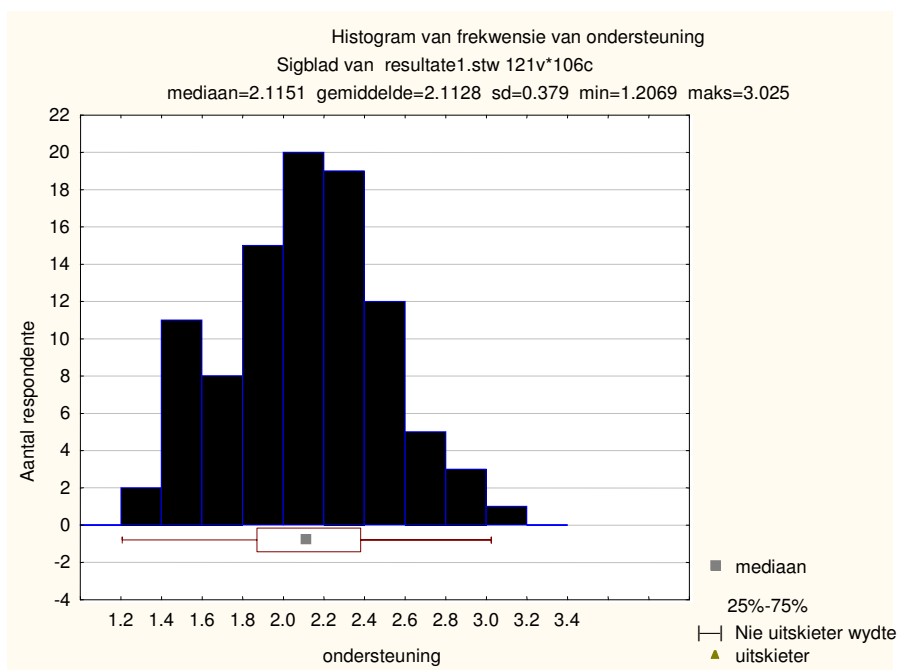
### **5.2.3 Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in skole?**

Die sukses van beleid en strategieë word gewoonlik gemeet aan die hand van die mate waarin die beleid en strategieë hul doelwitte bereik (Garavan, 1998:384). Wat die GGBS betref, is dit egter ook van kardinale belang dat die stelsel doeltreffer kan wees indien daar kennis geneem word van die gevoelens, sienings en opvattinge van die persone wat geëvalueer word (Monyatsi *et al.*, 2006:429).

Deur nie net op die verwesenliking van die beleidsdoelwitte te fokus nie, maar ook die ervaring van diegene wat met die inwerkingstelling van die beleid gemoeid is, word insig verkry in die struikelblokke en uitdagings waarmee die inwerkingstellers te

doen kry, sowel as watter aspekte die suksesvolle inwerkingstelling van die beleid verhinder of bevorder.

Hierdie afdeling konsentreer derhalwe nie uitsluitlik op die verwesenliking van die doelwitte van die GGBS nie, maar eerder op die mate waarin die respondente saamstem met die stellings in die tabelle, synde 'n aanwyser of die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed het op die gehalte van onderrig en leer. Hierdie kwessie sal ook verder bestudeer word teen die agtergrond van Harvey (2006:5) se konseptualisering van gehalte (sien hoofstuk 1).



**Figuur 5.2: Frekwensie van ondersteuning verleen tydens GGBS**

Die oorgrote meerderheid van die respondente stem saam dat daar te veel klem op die summatiewe aspek (die bevordering van verantwoordbaarheid) van evaluering gelê word. Soos uit figuur 5.2 en die antwoorde in die vraelyste blyk, is daar ook 'n gebrek aan volhoubare, deurlopende en konstruktiewe ondersteuning om 'n beduidende positiewe invloed op die verbetering van die gehalte van onderrig en leer te hê.

Op grond van voormelde is die afleiding dat 'n geringe aantal respondente volkome saamstem dat die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in hul skole het. Vir die oorgrote meerderheid is dit nie die geval nie.

### 5.3 AANBEVELINGS

Teen die agtergrond van die literatuurstudie in hoofstuk 2 sowel as die data wat met behulp van die vraelyste ingewin is, word die volgende aanbevelings ten opsigte van die inwerkingstelling van die huidige evalueringstelsel, die GGBS, gedoen.

Opgeleide evalueerders wat oor die nodige kennis en vaardighede beskik, is die hoeksteen van 'n geldige prestasiebeoordelingstelsel wat aan vergoeding gekoppel is. Daarom is dit van die allergrootste belang om evalueerders deurlopend en voldoende op te lei om 'n evalueringstelsel van regverdigheid, billikheid en vertroue te skep, veral waar evaluering met vergoeding gepaardgaan, in welke geval goed opgeleide evalueerders selfs belangriker is om te verseker dat alle onderwysers regverdig behandel word (Desander, 2000:312).

Sodanige erkennings- en prestasievergoedingstelsels sal egter net doeltreffend wees indien dié aan die ontvangkant daarvan dit as waardevol beskou (Hodges, 1996:242).

Indien die erns is om die onderwyser se onderrigvaardighede te verbeter, om sodoende geleenthede vir doeltreffende leer by die leerders te skep en die inwerkingstelling van die GGBS 'n positiewe ervaring te maak, behoort die volgende sake, soos dit uit die data in hoofstuk 4 blyk, aandag te ontvang:

Daar word voorgestel dat evaluering oorwegend formatief van aard moet wees, met ander woorde daarop gerig om professionele groei te bevorder, en wel deur van deurlopende en volhoubare professionele ontwikkelingsaktiwiteite gebruik te maak wat deur die evalueringproses gerig word. Professionele ontwikkelingsaktiwiteite het die potensiaal om onderwysers se entoesiasme vir onderrig en leer aan te wakker en hulle van nuwe idees oor hul onderrig te voorsien, wat op sy beurt leerders se prestasie sinvol kan verbeter (Hodges, 1996:224). Professionele groei moet derhalwe as 'n noodsaaklike meganisme beskou word om onderwysers se vak-/leerareakennis uit te brei sowel as om onderwysers se onderrigvermoëns te verbeter (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002:81).

Om subjektiewe beoordelings te beperk en die objektiwiteit van die evalueringproses te verhoog, is die volgende aspekte van belang:

Evalueerders moet deurlopend en voldoende opgelei word om evaluering te behartig, veral ten opsigte van leswaarneming, omdat akkurate evaluering bepalend is in die vasstelling van ontwikkelingsbehoefte (Pimpa, 2005:116). Evalueerders behoort op grond van hul vak-/leerareakennis aangestel te word. Indien dít nie die geval is nie,

bestaan die gevaar dat 'n power vak-/leerareakennis tot onvanpaste beoordelings en gebrekkige konstruktiewe ondersteuning kan lei, wat op sy beurt die geldigheid van die opstel van die persoonlike groeiplan onder verdenking plaas (Goddard & Emerson, 1995:28). Die hulpverlening en ondersteuning wat gegee sal word, sal waarskynlik onvanpas wees, wat tot frustrasie kan lei en die onderwyser se ontwikkeling kan strem omdat daar nie in hul ontwikkelingsbehoefte voorsien word nie.

Eweneens moet tyd en hulpbronne beskikbaar gestel word vir deurlopende hulpverlening en ondersteuning; ontwikkelingsgeleenthede; monitering van vordering met bepaalde ontwikkelingsleemtes wat in die evalueringsproses uitgewys is; die daarstel van mentors, sowel as gereelde byeenkomste tussen die evalueerder en die geëvalueerde. Onderwysers én evalueerders moet toegang hê tot hulpbronne soos opleiding en tyd om die evalueringsproses uit te voer, te besin, op grond van die terugvoering te handel, en notules op te stel van vordering wat gemaak word (Kimball, 2002:245).

Ontwikkelingsbehoefte moet akkuraat en duidelik bepaal word – wat slegs moontlik is indien die evalueerder kundig is. Kodes en tellings wat toegeken word, moet 'n ware weerspieëling wees van die onderwyser se sterk- en swakpunte ten opsigte van hul onderrigvermoë. In wese beteken dit dat die maatstawwe in die evalueringsinstrument moet meet wat dit veronderstel is om te meet. Die maatstawwe aan die hand waarvan onderwysers se doeltreffendheid gemeet word, is dus 'n belangrike saak (Wragg *et al.*, 1996:14).

Die instrument (die GGBS) moet werklik meet of die opvoeder 'n goeie en doeltreffende onderwyser is. Daarom moet die prestasieaanwysers duidelik, eenvoudig en verstaanbaar wees, sodat almal die maatstawwe op dieselfde wyse sal hanteer.

Die evalueringsinstrument moenie te lank wees nie. Die aantal maatstawwe wat gebruik word, moet binne 30 minute hanteer kan word (sien bladsy 31 in hoofstuk 2). Elke telling in die evalueringsinstrument bestaan uit 'n aantal maatstawwe waaraan die geëvalueerde moet voldoen, maar daar word nie duidelik aangedui aan hoeveel van hierdie maatstawwe die geëvalueerde moet voldoen om byvoorbeeld vir 'n telling van 3 in aanmerking te kom nie. Daar word dus aanbeveel dat duidelike standaarde waaraan voldoen moet word by elke telling gestel word. Op die oomblik toon die toekenning van tellings en/of kodes bepaalde ooreenkomste met die verkryging van 'n rybewys.

Persoonlike groeiplanne moet gereeld opgestel word, en die inhoud daarvan moet gegrond wees op dít wat in die klaskamer gedurende die evalueringsproses gebeur. Daar behoort ook gereeld notules gehou te word voor en ná die evalueringsproses wat as verwysing kan dien van die aspekte waarop daar in die evalueringsproses gekonsentreer sal word.

Die evalueringstelsel moet afgestem wees op die verbetering van onderrig ten einde doeltreffende leer te laat plaasvind. Die beoordelings wat gemaak word, behoort dus gegrond te wees op dít wat in die klaskamer gebeur, en nie op hoorsêgetuïenis nie. Daarom moet klasbesoek in die daaglikse aktiwiteite van die skool veranker wees, en moet dit op 'n beplande, gereelde en volhoubare grondslag plaasvind.

Een van die belangrikste sake is om aan onderwysers betroubare en geldige terugvoering oor hul onderrigvermoë te gee (Koçak, 2006:800). Dié terugvoering moet sinvol, spesifiek en betyds wees. Dit behoort nie net op die uitwys van sterk- en swakpunte te konsentreer nie, maar ook op wat gedoen kan word om doeltreffend in die ontwikkelingsbehoefte te voorsien. Terugvoering behoort dus meer remediërend van aard te wees en minder toegespits op foutvinding (toepassing van straf), ten einde die eerlike openbaarmaking van tekortkominge te bevorder. Daar behoort wegbeweeg te word van evaluering as 'n meganisme om onderwysers meer verantwoordbaar te maak, omdat dit nie 'n bewese strategie vir langtermynverbetering is nie (Seashore-Louis, Febey & Schroeder, 2005:177).

Daar moet in onderwysers se ontwikkelingsbehoefte voorsien word om te verhoed dat evaluering in 'n ritueel ontaard wat aan die einde van elke jaar afgehandel moet word, sonder enige noemenswaardige bydrae tot onderwysers se professionele groei.

Die studiedata toon voorts dat daar oorweging geskenk moet word daaraan om die hoeveelheid vorms wat voltooi moet word te verminder, om sodoende die administratiewe las te verlig en meer op die verbetering van onderrig en leer te kan konsentreer.

Die resultate dui ook daarop dat die hulpverlening en ondersteuning van die distrikte en Wes-Kaapse Onderwysdepartement meer sinvol, deurlopend, volhoubaar en doeltreffend moet wees om onderwysers se onderrigstrategieë en vakkennis te verbeter.

Sowel die evalueerder as die geëvalueerde behoort verantwoordelik gehou te word vir die verwesenliking van die doelwitte wat na aanleiding van die evalueringsproses

gestel is. In hul studie het Howard en McColskey (2001:48) bevind dat daar 'n behoefte is om die formatiewe en summatiewe komponent te skei, sodat die evalueerder nie as mentor en regter optree nie, aangesien evaluering wat professionele groei bevorder, vereis dat onderwysers eerlik na hul swak- en sterkpunte kyk.

Dit sal daartoe lei dat geëvalueerdes minder aanvallend optree, gewilliger sal wees om tekortkominge te bespreek, ontvanklik sal wees vir voorstelle, en evalueerders in staat sal stel om meer hulp met die verbetering van onderwysers se onderrigprestasie te verleen (Milanowski, 2005:153).

Evalueerders moet ook 'n deeglike kennis hê van die verskillende onderrigstrategieë; moet oor die kundigheid en vaardighede beskik om die toepaslikheid van sodanige onderrigstrategieë vir die waargenome les te bepaal; moet die sterkpunte en tekortkominge van die onderrigstrategieë kan uitwys, en moet aanbevelings kan maak oor hoe om onderrigstrategieë te verbeter ten einde diepte en sin aan die evalueringsproses te verleen.

Die brein is die vernaamste leerorgaan. Daarom sal 'n grondiger begrip van die brein hoogs relevant wees vir die onderwys. 'n Beter kennis van hoe die brein leer, behoort onderwysers optimale leeromgewings te help skep (Goswami, 2008:381). Wanneer onderwysers sowel die moontlikhede as die beskikbare prosesse van die brein verstaan, verkry hulle toegang tot die oneindige potensiaal van die brein, en kan hulle hul onderrig werklik verbeter (Caine & Caine, 1991:4).

Daarbenewens behoort monitering nie net op die voorlegging van bewyse te konsentreer nie, maar ook die bepaling van die geskiktheid en bydrae van bewyse van verbetering in onderrig en leer.

#### **5.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE**

Die navorser doen graag die volgende aanbevelings vir verdere kwalitatiewe navorsing (onderhoude) wat uit hierdie studie spruit, maar nie noodwendig deel daarvan uitgemaak het nie. Sodanige verdere navorsing behoort waarde toe te voeg aan hierdie studie.



Dit behels die volgende:

1. Die aard en omvang van die opleiding in leswaarneming, en in hoe `n mate dit bydra tot die akkurate identifisering van sterkpunte en tekortkominge .
2. Waarneming van die evalueringsproses, veral wat gedurende leswaarneming (klasbesoek) gebeur , asook die mate waartoe dit die optrede van die leerders en onderwysers beïnvloed .
3. Wat gedurende die voorevalueringsgesprekke bespreek word en die bydrae wat dit bydra tot effektiewe leswaarneming.

’n Ontleding van persoonlike groeiplanne en notules , veral ten opsigte van die geldigheid en betroubaarheid daarvan .

’n Ondersoek of die OOG oor die nodige kundigheid en vaardigheid beskik om die geëvalueerde se onderrigvermoë te verbeter om sodoende kwaliteit leer te laat plaasvind.

Bepaling van onderwysers se begrip , verstaan , vertolking en die relevansie van die evalueringsinstrument .

Die wenslikheid van ’n enkele eenvormige evalueringsinstrument vir skole vir leerders met spesiale behoeftes, landelike skole, én laer- en hoërskole met verskillende personeeltalle .

Die betroubaarheid en geldigheid van die maatstawwe wat gedurende leswaarneming gebruik word .

## **5.5 TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE**

Die navorser beskou die volgende aspekte as tekortkominge in hierdie studie, en reken dat dit in ag geneem moet word in die beoordeling van die resultate.

Die navorsing is in skole in die Paarl en omgewing onderneem en weerspieël as sodanig nie noodwendig alle onderwysers se ervaring van die inwerkingstelling van die GGBS in alle skole in Suid-Afrika nie.

Voorts was die evalueringsbeleid (die GGBS) ten tyde van dataversameling maar in sy derde jaar van inwerkingstelling. Dit is egter belangrik dat daar in hierdie vroeë stadium navorsing oor die inwerkingstelling daarvan gedoen moes word om betyds in te gryp om die leemtes wat die studie uitwys te oorbrug.

Aangesien die GGBS nog in sy kinderskoene staan, is daar ook ’n skaarste aan navorsing oor die inwerkingstelling daarvan en oor die evalueringsproses in die algemeen in Suid-Afrikaanse verband. Juis daarom het die navorser sterk op internasionale studies oor onderwysersevaluering gesteun.

’n Verdere tekortkoming was onderwysers se onwilligheid om die vraelyste te voltooi. Die wyse waarop die navorser by sommige van die skole ontvang is, strook ook nie met ’n instelling wat tot die vestiging van aanvaarbare norme en waardes moet bydra nie. Hul onwilligheid en nie-deelname bly ’n raaisel, en daar kan bloot bespiegel word oor die redes daarvoor.

Laastens het die tydraamwerk dit nie toegelaat om skole wat traag was om die vraelyste op die vasgestelde tye in te handig, op te volg nie. Dit het egter nie afbreuk gedoen aan die deeglikheid en gehalte van die ontleding van die empiriese data wat wél ingesamel is nie, en derhalwe kan die data as verteenwoordigend van die populasie beskou word.

## **5.6 SLOTOPMERKINGS**

Data toon dat die inwerkingstelling van die GGBS nie noodwendig tot die verbetering van onderrig en leer lei nie. Dít stem ooreen met Motala (2001:61) se betoog dat positiewe gemandateerde veranderings op beleids- en wetgewende vlak nie noodwendig tot veranderings op skoolvlak lei nie. Onderwysveranderings beklemtoon eerder die instel van strukture (soos die OOG’s) en stelsels (monitering; voorlegging van bewyse vir summatiewe doeleindes) as om op die pedagogiek en die prosesse van onderrig en leer te konsentreer. Ontleders wat hul op skoolverbetering toespits, het lankal erken dat grondliggende verbetering in die gehalte van skole nie bloot deur die inwerkingstelling van ’n nuwe beleid teweeggebring sal word nie (Anderson & Kumari, 2009:281).

Die data toon voorts dat die inwerkingstelling van die GGBS ook nie noodwendig tot beter gehalte in skole lei nie, omdat die meeste van die respondente die inwerkingstelling van die GGBS, en die gepaardgaande ondersteuning en hulpverlening voor en ná die evalueringsproses, as problematies ervaar.

## **5.7 BETEKENIS VAN DIE STUDIE VIR DIE NAVORSER**

Buiten die kennis wat die navorser opgedoen het, het die studie veral sy denke gestimuleer oor wat dit is wat ’n onderwyser van ander beroepslui onderskei, sowel as watter vaardighede en kundigheid ’n onderwyser moet hê om as ’n ‘goeie’ onderwyser beskou te word. Die navorsing het ook opnuut beklemtoon dat onderrig ’n komplekse saak is om te evalueer, omdat daar so veel aspekte van die leerproses is waarvoor die onderwyser geen beheer het nie, byvoorbeeld leerders se kognitiewe vermoëns.

Dit blyk ook, ten slotte, dat dit die menslike aspek van onderrig en leer is wat die evaluering van onderrig en leer bemoeilik.

## BIBLIOGRAFIE

- Ahmad, R.A. & Ali, N.A. 2004. Performance appraisal decision in Malaysian public service. *The International Journal of Public Sector Management*. 1:48–64.
- Amerikaanse Departement van Onderwys. 1998. *Improving Teacher Accountability and Incentives*. Washington DC: Author.
- Anderson, S. & Kumari, R. 2009. Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International Journal of Educational Development*, 29:281–292.
- Apple, M.W. 1999. Freire, Neo-Liberalism and Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1).
- Arcaro, J.S. 1995. *Quality in Education: An Implementation Handbook*. Delray Beach, Florida: St Lucie Press.
- Attinello, Jacqueline R., Douglas, Lare & Waters, Faith. 2006. The value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 90(2), Junie:132.
- Ball, S.J. & Bowe, R. 1992. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2):97–115.
- Bell, J. 1999. *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Derde uitgawe. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bartlett, S. 2000. The Development of Teacher Appraisal: A Recent History. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), Maart.
- Bennington, M., Poster, C. & Poster, D. 1991. *Teacher Appraisal: A Guide to Training*. Londen & New York: Routledge.
- Bisscoff, T. & Grobler, T. 1998. The Management of Teacher Competence. *Journal of In-service Education*, 24(2):191–211.
- Blackmore, J. 2000. Big Change Questions Can Create A Form Of Public Education That Delivers High Standards For All Students In The Emerging Knowledge Society. *Journal of Educational Change*, 1:381–387.
- Blaikie, Norman. 2003. *Analyzing Quantitative Data From Description to Explanation*. Londen: Sage Publications. Nieu-Delhi: Thousand Oaks.
- Bloch, G. 2008. SA in the midst of an education crisis. *The Star*, Thursday 31 July:19.

- Bollington, R., Hopkins, D. & West, M. 1990. *An introduction to teacher appraisal: A professional development approach*. Londen: Dotesios Printers Ltd.
- Bollington , R; Hopkins , D . ; & West , M. (1990) . An introduction to teacher Appraisal . Great Britian by Dotesios Printers Ltd . Trowbridge .
- Bouchamma, Y. 2005. Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18:289–308.
- Boulding, K.E. 1990. *Three faces of Power*. Newbury Park, Londen & Nieu-Delhi: Sage Publications.
- Bradshaw, L.K. 2002. Local District Implementation of State Mandated Teacher Evaluation Policies and Procedures: The North Carolina Case. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2):113–127.
- Brunetto, Yvonne & Farr-Wharton, Rod. 2005. Academics' Responses to the Implementation of a Quality Agenda. *Quality in Higher Education*, 11(2), Julie: 161–180.
- Burger*. 2006. 29 Desember:4.
- Bush, T. 2007. Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3):391–406.
- Bush, T.,Joubert , R.,Kiggundu,E., Van Rooyen , J.2010. Managing teaching and learning in South African schools. *International Journal of Educational Development* . 30: 162-168 .
- Byrne, D. 2002. *Interpreting quantitative data*. Londen: Sage.
- Caine, R.N. & Caine, G. 1991. *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Aleksandrië, Virginië: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calabrese, R.L., Sherwood, K., Fast, J. & Womack, C. 2004. Teachers' and principals' perceptions of the summative evaluation conference: An examination of Model I theories-in-use. *The International Journal of Educational Management*, 18(2):109–117.
- Chaharbaghi, K. 2007. Provision of public services in an age of managerialism: Looking better but feeling worse. *Equal Opportunities International*, 26(4).
- Cheng, Y.C. & Tsui, K.T. 1996. Total teacher effectiveness: New conception and improvement . *International Journal of Educational Management*, 10(6):7–1 .

- Cheong, Y. & Tam, W.M. 1997. Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*. 5(1):22–31.
- Chetty, D., Chisholm, L., Gardiner, M., Magau, N. & Vinjevold, P. 1993. *Rethinking Teacher Appraisal in South Africa: Policy options and strategies*. Johannesburg: Eenheid vir Onderwysbeleid, Universiteit van die Witwatersrand.
- Chisholm, Linda. 1999. The Democratization of Schools and the Politics of Teachers' work in South Africa. *Compare*, 29(2).
- Christie, P. 2008. Opening the doors of learning : Changing schools in South Africa. *Perspectives in Education* , 26(4) : 115-116.
- Clandinin, D. Jean, Kennedy, M., La Rocque, L. & Pearce, M. 1996. Living the tension: A case study of teacher stories of teacher evaluation. *Journal of Education Policy*, 11(2):169–183.
- Claudet, Joseph G. 1999. An Interpretive Analysis of Educator Change Processes in Response to a Program Innovation: Implications for Personnel Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(1).
- Clifford, R. 2008. What Is 'Good' Teaching? *Foreign Language Annals*, 41(1), Lente: 5.
- Codd, J. 2005. Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: The New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), Mei.
- Collins, A.B. 2004. Teacher performance evaluation: Stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), Lente.
- Creswell, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Londen: Sage Publications. Nieu-Delhi: Thousand Oaks.
- Cuban, L. 1988. *The Managerial Imperative: The Practice of Leadership in Schools*. Albany: New York State University Press.
- Cuban, L. 2007. Hugging the middle: Teaching in an era of testing and accountability. *Education Policy Analysis*, 15(1):1–29.
- Davies, Lynn. 2000. The Future of Education: International Perspectives. *Educational Review*, 52(2): Junie.
- Davis, D.R., Ellett, C.D. & Annunziata, J. 2002. Teacher Evaluation, Leadership and Learning Organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4):287–301.

- Davis, D.R., Pool, J.E. & Mits-Cash, M. 2000. Issues in Implementing a New Teacher Assessment System in a Large Urban School District: Results of a Qualitative Field Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4):285–306.
- De Beer, T., Mentz, K. & Van der Walt, H. 2007. Die mate van werkstevredenheid ervaar deur 'n groep Afrikaanssprekende onderwysers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 47(2), Junie.
- De Clercq, F. 2008. Teacher quality, appraisal and development: The flaws in the IQMS. *Perspectives in Education*, 26(1), Maart.
- Deem, Rosemary & Brehony, K.J. 2005. Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*. 31(2), Junie: 217–235.
- De Roche, E.F. 1981. *An administrator's guide for evaluating programs and personnel*. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Desander, M.K. 2000. Teacher Evaluation and Merit Pay: Legal Considerations, Practical Concerns. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4):307–317.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. 2002. Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), Somer:81–112.
- De Vos, A.S. (red). 1998. *Research at Grass Roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: J.L. van Schaik Academic.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delport, C.L.S. 2005. *Research at Grassroots. For the Social and Human Services Professionals*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Van Schaik Uitgewers.
- Down, B., Hogan, C. & Chadbourne, R. 1999. Making Sense of Performance Management: Official rhetoric and teachers' reality. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27(1).
- Down, B., Hogan, C. & Chadbourne, R. 2000. How are Teachers Managing Performance Management. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3).
- Downey, Carolyn J., Fraser, Larry E. & Peters, Jeffrey J. 1994. *The Quality Education Challenge*. Volume 1. Thousand Oaks, Kalifornië: Corwin Press.
- Dwyer, C.A. 1998. Psychometrics of Praxis 111: Classroom Performance Assessments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(2):163–187.

- Eberts, R., Hollenbeck, K. & Stone, J. 2007. Teacher Performance Incentives And Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*, 4.
- Eby, L., Adams, D., Russel, J. & Gaby, S. 2000. Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employee's reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations*, 53(3):419–428.
- Elmore, R. 1989. Backward mapping: Implementation, research and policy decisions, in B. Moon *et al.* (reds). *Policies for the Curriculum*. Londen: Hodder & Stoughton.
- Elmore, R. 1995. Teaching, Learning, and School Organization: Principles of Practice and the Regularities of Schooling. *Eduactional Administration Quarterly*, 31(3):355–374.
- Embery, C. & Jones, J. 1996. Apraisal: Monitoring and evaluating its progress. *Educational Research*, 38(2), Somer.
- Enslin, P., Pendlebury, S. & Tjiattas, M. 2001. Deliberative Democracy, Diversity and the Challeges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1).
- Evans, A. & Tomlinson, J. 1989. *Teacher Appraisal: A Nationwide Approach*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.
- Evans, L. 2000. The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1:173–192.
- Feldman, P. 2005. Faculty Performance Reviews: Accountability in Teacher Education. *Education*, 125(3):349.
- Fleisch, F. 2007. Social order perspective on raising student achievement. *Journal of Educational Change*, 9:53–70.
- Fidler, B. & Atton, T. 1999. *Poorly Performing Staff In Schools and How To Manage Them: Capability, competence and motivation*. Londen & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fleisch, B. & Christie, P. 2004. Structural Change, Leadership and School Effectiveness/Improvement: Perspectives from South Africa. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 25(1), Maart.
- Franek, J. 2006. Philosophical parrhesia as aesthetics of existence. *Continental Philosophy Review*, 39:113–134.
- Frymier, J. 1998. Accountability and Student Learning. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12(3):233–235.



- Gallaghan, D. 1995. 'The believers': Politics and personalities in the making of the 1988 Education Act. *History of Education*, 24(4):369–385.
- Gilmore, T.N. & Barnett, C. 1992. Designing the social architecture of participation in large groups to effect organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 28(4):534–548.
- Gitlin, A. & Smyth, J. 1989. *Teacher Evaluation: Educative Alternatives*. The Fulmer Press. New York , Philadelphia , New York .
- Gleeson, D. & Husbands, C. 2003. Modernizing schooling through performance management : A critical appraisal. *Journal of Education Policy*, 18(5), September–Oktober:499–511.
- Goddard, I. & Emerson, C. 1995. *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Good, M.J. & Weaver, A. 2003. Evaluation of Preservice Teachers' Internships: A Model to Encourage Career Continuity and Program Reform. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(3):263–275.
- Gorard, S. & Smith, E. 2004. An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), Februarie:15–28.
- Gratton, Robert. 2004. Teacher appraisal: A lesson on confusion over purpose. *International Journal of Educational Management*, 18(5):292–296.
- Garavan, T.N. 1998. In-career professional development: The case of Irish second-level teachers. *Journal of European Industrial Training*, 22(9).
- Gorard, Stephen. 2003. *Quantitative Methods in Social Science: The role of numbers made easy*. New York & Londen: Continuum.
- Goswami, A. 2008. Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4).
- Gray, C. & Gardner, J. 1999. The Impact of School Inspections. *Oxford Review of Education*, 25(4).
- Gunter, Helen M. 2001. Teacher Appraisal Research Networks 1980–2000. *Educational Review*, 53(3).
- Gunter, Helen M. 2002. Teacher Appraisal 1988–1998: A case study. *School Leadership & Management*, 22(1):61–72.
- Gurr, D. 2007. Diversity and progress in school accountability systems in Australia. *Educational Research Policy and Practice*, 6(3):165–186.

- Harvey, L. 2006. Understanding quality. Section B4. 1-1: Introducing Bologna objectives and tools, in *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. Berlin and Raabe Academic Publishers.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), April:9–34.
- Harvey, Lee. 2007. Epistemology of quality. *Perspectives in Education*, 25(3), September:13–26.
- Haynes, G., Wragg, T., Wragg, C. & Chamberlin, R. 2003. Performance Management for Teachers: Headteachers' perspectives. *School Leadership & Management*, 23(1):75–89, Februarie.
- Headington, R. 2000. *Monitoring, Assessment, Recording, Reporting and Accountability: Meeting the Standards*. Londen: David Fulton Publishers.
- Heneman, Robert L. 2003. Job and work evaluation: A Literature Review. *Public Personnel Management*, 32(1), Lente.
- Herman, C. 2006. Managerialism, Fundamentalism, and the restructuring of faith-based community schools. *Education Theory*, 56(2).
- Heystek, J. & Lethoko, M. 2001. The contribution of teacher unions in the restoration of teacher professionalism and the culture of learning and teaching. *South African Journal of Education*, 21(4).
- Heystek, J., Roos, C. & Middlewood, D. 2005. *Human Resource Management in Education*. Heinemann Publishers (Edms) Bpk.
- Heystek, J. 2007. Reflecting on principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3): 491 – 505
- Hodges, H.L. 1996. Using Research to Inform Practice in Urban Schools: 10 Key Strategies for Success. *Educational Policy*, 10(2), Junie:223–252.
- Holland, P. 2005. The Case for Expanding Standards for Teacher Evaluation to Include an Instructional Supervision Perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18:67–77.
- Hopkins, D., Howard, J., Johnston, I., Glover, B. & Woodburn, S. 1991. Teacher Appraisal, Professional Development and School Improvement: A case study. *School Organisation*, 11(1).
- Hopkins, D. 2000. Powerful Learning, Powerful Teaching And Power Schools. *Journal of Educational Change* 1 : 135 – 154.

- Howard, B.B. & McColskey, W.H. 2001. Evaluating Experienced Teachers. *Educational Leadership*, 58(5):48–51.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C. & Wood, M. 2000. *Improving Quality in Education*. Londen & New York: Falmer Press, Taylor Francis Group.
- Humphreys, K. 1992. 'I must be crackers.' Teacher Self-appraisal for Professional Development: Reflections based on a case study of a group of teachers. *School Organisation*, 12(2).
- Huzzard, T. 2004. Communities of domination: Reconceptualising organisational learning and power. *Journal of Workplace Learning*, 16(6):350–361.
- Jansen, J.D. 2000. *Framing Education Policy After Apartheid: On the Politics of Non-Reform in South African Education, 1990–2000*. Johannesburg: Sentrum vir Ontwikkelingsondernemings.
- Jansen, J.D. 2004. Autonomy and accountability in the regulation of the teaching profession: A South African case study. *Research Papers in Education*, 19(1), Maart.
- Johnson, Burke & Christensen, Larry. 2004. *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Los Angeles, Londen, Nieu-Delhi & Singapoer: Pearson Education Inc.
- Johnson, B. 2004. Local school micropolitical agency: An antidote to new managerialism. *Schools Leadership and Management*. 24(3), Augustus.
- Jones, J. & Mathias, J. 1995. *Training for Appraisal and Professional Development*. Trowbridge, Wiltshire: Cassell. Groot-Brittanje: Redwood Books.
- Kermally, S. 1997. *Managing performance in the brief*. Oxford: Butterworth-Heinemann .
- Kerrins, J.A. & Cushing, S.K. 2000. Taking a Second Look: Expert and Novice Differences when Observing the Same Classroom Teaching Segment a Second Time. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14:15–24.
- Kimball, S.M. 2002. Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three Districts with New Standards-Based Evaluation Systems. *Journal of Personnel Evaluation*, 16(4):241–268.
- Kincheloe, Joe L. 2003. *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Tweede uitgawe. Londen & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. 2004. Teacher accountability in Australia: Current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1), Maart.
- Koçak, R. 2006. The validity and reliability of the Teachers' Performance Evaluation Scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), September: 799–808.
- Kohut, F., Burnap, C. & Yon, M.G. 2007. Peer Observation of Teaching: Perceptions of the Observer and the Observed. *College Teaching*, 55(1), Winter:19–25.
- Kotter, J.P. 1995. Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review on Change*, Maart/April:1–10.
- Kruger, A.G. & Van Schalkwyk, O.J. 1992. *Klaskamerbeheer*. 1<sup>ste</sup> uitgawe. Pretoria: Academica.
- Kruger, A.G. 2003. Cultivating a culture of learning and teaching, in Van Deventer & Kruger (reds). *An educator's guide to school management skills*. Pretoria: Van Schaik.
- Kumar, Ranjit. 2005. *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. Tweede uitgawe. Londen: Sage Publications. Nieu-Delhi: Thousand Oaks.
- Kyriacoa, C. 1995. An Evaluation of Teacher Appraisal in schools within one Local Education Authority. *School Organisation*, 15(2).
- Lam ,S.2001.. Educators` opinion on classroom observation as a practice of staff development and appraisal . *Teaching and Teacher Education* ,17 :161 - 173
- Lomax, P. (red). 1996. *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*. Londen: Routledge. New York: Hyda Publications.
- Larsen, Marianne A. 2005. A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education*, 49(3):292–305.
- Lee, J.C.K, Lam, W.P. & Li, Y.Y. 2003. Teacher Evaluation and Effectiveness in Hong Kong: Issues and Challenges. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1):41–65.
- Lello, J. 1993. *Accountability in Practice*. Londen, New York: Cassell.
- Lewis-Beck, Michael S. (red). 1994. *Research Practice: International Handbooks of Quantitative Applications in the Social Sciences*. Volume 6. Sage Publications/Toppan Publishing. Londen .

- Liu, S. & Teddlie, C. 2003. The Ongoing Development of Teacher Evaluation and Curriculum Reform in the People's Republic of China. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(3):243–261.
- Macdonald, R. 2006. The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43:3-13.
- Maile, S. 2002. Retention practices in education human resources management. *South African Journal of Education*, 22(4):332–337.
- Malm, B. & Löfgren, H. 2006. Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76.
- Manala, M. 2002. Education for reconstruction: A post – apartheid response to the education crisis in South Africa. *HTS*, 58(3) : 1032-1055.
- Mangxamba, S. 2006. Grade 6 literacy levels `well below par`xxx. *Cape Argus*, 10 July City Late:1–2.
- Martin, M. (1998), "Trust leadership", *Journal of Leadership Studies*, Vol. 5, No. 5, No. 1, pp. 41 – 8.
- Masitsa, G. 2005. Crucial management skills for principals of township secondary schools. *Acta Academica*, 37(1):173–201.
- Masitsa, M.G. 2005. The principal's role in restoring a learning culture in township secondary schools. *Africa Education Review*, 2(2):205–220.
- McLaughlin, T.H. 2000. Philosophy and educational policy: Possibilities, tensions and tasks. *Education Policy*, 15(4):441–457.
- Mentz, P.J. 2002. Gehalte van werklewe van onderwysers in 'n periode van konstitusionele hervorming en veranderinge in die onderwys. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 42(4).
- Mentz, P.J. Van der Walt, J.L. & 2006. Van Bestuur na Leiding: Imperatief vir Ordelyke Onderwys in 'n Veranderende Suid-Afrikaanse Onderwyslandskap. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 4<sup>de</sup> kwartaal.
- Mercer, J. 2005. Challenging Appraisal Orthodoxies: Teacher Evaluation and Professional Development in the United Arab Emirates. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18:273–287.
- Meyer, Heinz-Dieter. 2002. The new managerialism in education management: Corporation or organizational learning? *Journal of Educational Administration*, 40(6):534.

- Milanowski, Anthony T. 2005. Split Roles in Performance Evaluation – Field Study Involving New Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18:153–169.
- Milanowski, A., Odden, A. & Youngs, P. 1998. Teacher Knowledge and Skill Assessments and Teacher Compensation: An Overview of Measurement and Linkage Issues. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12:83–101.
- Milanowski, A.T. & Heneman, H.G. III. 2001. Assessment of Teacher Reactions to a Standard-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3):193–212.
- Milner, K. & Khoza, H. 2008. A comparison of teacher stress and school climate across schools with different matric success rates . *South African Journal of Education* , 28: 155-173.
- Ministerie van Onderwys, Suid-Afrika. 2006. *Statement by Naledi Pandor, MP, Minister of Education, on the release of the 2006 Senior Certificate Examination results, Parliament* [Intyds]. Beskikbaar: [http://wced.wcape.gov.za/home/service/pandor\\_results2006.html](http://wced.wcape.gov.za/home/service/pandor_results2006.html). [2006, 28 Desember].
- Mo, K.W., McCormick, J. & Conners, R. 1998. Teacher appraisal in Hong Kong self-managing secondary schools: Factors for effective practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(1):19–42.
- Monyatsi, P. P. 2003. Teacher appraisal: An evaluation of practice in Botswana secondary schools. Unpublished Ded thesis. University of South Africa: Pretoria.
- Monyatsi, P., Steyn, T. & Kamper, G. 2006. Teacher perceptions of the effectiveness of teacher appraisal in Botswana. *South African Journal of Education*, 26(3):427–441.
- Morley, Louise & Rassool, Naz. 2000. School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Educational Policy*, 15(2):169–183.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. 1991. Teacher Appraisal: Back to the future. *School Organisation*, 11(2).
- Motala , S . Quality and indicators of quality in South African education : a critical appraisal . *International Journal of Educational Development* 21 (2001) 61 – 78 .

- Mouton, Johann. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: J.L. van Schaik Academic.
- Mudau, H.B. 2000. *Teacher Appraisal in the Northern Province: A Management Perspective*. MEd-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Muijs, Daniel. 2006. Measuring Teacher Effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), Februarie:53–74.
- Mullins, L.J. 1996. *Management and organisational behaviour*. Londen: Pitman Publishing.
- Nachmias, D. & Nachmias, C. 1981. *Research methods in the social sciences*. New York: St Martin's.
- Nagel, T. & Kvernbekk, T. 1997. A dialogue about the quality of education. *Quality Assurance in Education*, 5(2):101–109.
- Nkhoma, P. 2002. What successful black South African Students consider as factors of their success. *Educational Studies in Mathematics*, 50: 103-113.
- Odhiambo, George O. 2005. Teacher appraisal: The experiences of Kenyan secondary school teachers. *Journal of Educational Administration*, 43(4/5).
- Olssen, Mark & Peters, M.A. 2005. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. 20(3), Mei:313–345.
- Oppenheim, A.N. 1992. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Nuwe uitgawe. Londen & New York: Pinter Publishers.
- O'Sullivan, M. 2006. Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, 26:246–260.
- Ovando, M.N. 2001. Teachers' Perceptions of a Learner-Centered Teacher Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3):213–231.
- Painter, Suzanne R. 2000. Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 38(4):368–378.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2007. University Teachers' Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education. *Studies in Educational Evaluation*, 33:355–370.

- Piggot-Irvine, E. 2003. Key features of appraisal effectiveness. *The International Journal of Educational Management*, 17(4):170–178.
- Pimpa, N. 2005. Teacher Performance Appraisal in Thailand: Poison or Panacea. *Educational Research for Policy and Practice*, 4:115–127.
- Portefeuljekomitee oor Onderwys. 2007. *Analysis of Examination Results; Learnership Attainment Strategy: Department Briefing* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.pmgorg.za/minutes/20070212-analysis-examination-results-learnership-attainment-strategy-department-briefing>. [2007, 13 Februarie].
- Poster, Cyril & Poster, Doreen. 1993. *Teacher Appraisal Training and Implementation*. 2<sup>de</sup> uitgawe. Routledge.. London and New York .
- Powers, G.T., Meenaghan, T.M. & Toomey, B.G. 1985. *Practice focused research: Integrating human service practice and research*. New Jersey: Prentice.
- Punch, K.F. 1998. *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. Londen: Sage Publications. Nieu-Delhi: Thousand Oaks.
- Quinlan, O.S. & Davidoff, S. 1997. *Valuing Teachers Through Appraisal*. Pretoria: Via Africa.
- Quinn, L.& McKellar, T. 2002. Performance appraisal: carrot or stick? *South African Journal of Higher Education*, 16(3).
- Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO). 1998. *Developmental Appraisal, Resolution Number 4 of 1998*.
- Raad op Arbeidsverhoudinge (RAVO). 2003. *Integrated Quality Management System, Collective Agreement Number 8 of 2003*.
- Raad van Verteenwoordigers. 1992. *Handleiding vir die Evaluering van KS-Onderwysers*. Parlement . Kaapstad .
- Rademan, D.J. & Vos, H.D. 2001. Performance Appraisals in the public sector: Are they accurate and fair? *Journal of Industrial Psychology*, 27(1):54–60.
- Ralph, E.G. 2002. Mentoring Beginning Teachers: Findings from Contextual Supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3):191–210.
- RAVO. 2003. *Integrated Quality Management System, Collective Agreement Number 8 of 2003*.
- Reddekopp, Therese. 2007. Linking the Teacher Appraisal Process to the School Improvement Plan. *Principal Leadership*, 7,(6), Februarie.



- Republiek van Suid-Afrika. 1996. *National Education Policy Act, No. 27*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 2001. *The National Policy on Whole-School Evaluation*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 2009. *Ministerial Committee on a National Education Evaluation and Development Unit – Final Report*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Richardson, K.E. 1998. Quantifiable feedback: Can it really measure quality? *Quality Assurance in Education*, 6(4):212–219.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healy, M., Hurst, A., Kelly, K. & Piggott, L. 2006. Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4):615–628.
- Riley, K.A. & Nuttall, D.L. 1994. *Measuring Quality Education Indicators: United Kingdom and International Perspectives*. Londen & Washington DC: The Falmer Press (n lid van die Taylor and Francis Groep).
- Rogers, G. & Badham, L. 1992. *Evaluation in schools: Getting started on training and implementation*. Londen: Routledge.
- Sallis, E. 2002. *Total Quality Management in Education*. 3<sup>de</sup> uitgawe. Londen: Kogan Page.
- Salt, Ben. 2000. Factors Enabling and Constraining Worker Education Programs' Responses to Neo-liberal Globalisation. *Studies in Continuing Education*, 22(1).
- Seashore-Louis, K., Febey, K. & Schroeder, R. 2005. State-Mandated Accountability in High Schools: Teachers' Interpretations of a New Era. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(2), Somer:177–204.
- Sebakwane, Shirley M. 1997. The contradictions of scientific management as a mode of controlling teachers' work in black secondary schools: South Africa. *International Journal of Educational Development*, 17(4):391–404.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. 1993. *Supervision: A redefinition*. 5de uitgawe. New York: McGraw-Hill.
- Shore, Cris & Wright, Susan. 1999. Audit Culture and Anthropology: Neo-liberalism in British Higher Education. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4): Desember.

- Shore, T.H. & Tashchian, A. 2002. Accountability forces in performance appraisal: Effects of self-appraisal information, normative information, and task performance. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), Winter.
- Smith, W.J. & Ngoma-Maema, W.Y. 2003. Education for all in South Africa: Developing a national system for quality assurance. *Comparative Education*, 39(3), Augustus:345–365.
- Smith, W. J. & Ngoma – Maema, W Y. Education for all in South Africa: developing a national system for quality assurance. *Comparative Education* Vol. 39, No.3 August 2003 pp. 345 – 365 .
- Somekh, Bridget & Lewin, Cathy. 2005. *Research Methods in the Social Sciences*. Londen: Sage Publications. Nieu-Delhi: Thousand Oaks.
- Stenning, W.I. & Stenning, R. 1984. The assessment of teachers' performance: Some practical considerations, *School Organisation & Management Abstracts*, 3:77–9.
- Stronge, J.H. & Tucker, P.D. 1999. The Politics of Teacher Evaluation: A Case Study of New System Design and Implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4):339–360.
- Strydom, J.E. 1993. Die Onderrigleidingsrol van die Inspekteur van Onderwys en die Vakadviseer in die Bevordering van Skooleffektiwiteit. DEd-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Swaffield, S & MacBeath, J. . 2005. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), Junie:239–252.
- Swartz, D.L. 2007. Recasting power in its third dimension. *Theory of Sociology*, 36:103–109.
- Tashcian, A., Adams, J.S. & Shore, T.H.A. 1998. Effects of self-appraisal information, appraisal purpose, and feedback target on performance appraisal ratings. *Journal of business and psychology*. 12(3), Lente.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Tweede uitgawe. Kaapstad: UCT Press.
- Tolofari, S. 2005. New Public Management and Education . *Policy Futures in Education*, 3 .
- Tomlinson, H. 2000. Proposals for Performance Related Pay for Teachers in English Schools. *School Leadership & Management*, 20(2):281–298.

- Torres, C.A. 2002. The State, Privatisation and Educational Policy: A critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, 38(4):365–385.
- Tsai, Y. & Beverton, S. 2007. Top-down management: An effective tool in higher education? *International Journal of Educational Management*. 21(1).
- Tucker, Pamela D. & Wobegon, L. 1997. Where all teachers are competent (Or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11:103–126.
- Üstünlüoğlu, E. 2009. Is appraisal system a threat for teachers? *Procedia Social and Behavioral Science*, 1:118-123.
- Vanci-Osam, U. & Aksit, T. 2000. Do intentions and perceptions always meet? A case study regarding the use of a teacher appraisal scheme in an English language teaching environment. *Teaching and Teacher Education*, 16(2):255–267.
- Van Essen, M. & Timmerman, G. 2008. Better Than Before or Back to the Beginning? A History of and Comparative Reflection on the 'New Education Paradigm' for Dutch Primary Teacher Education, in Jan Ax & Petra Ponte (eds). *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Volume 2. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Van Veen, K. 2008. Analysis of Teachers' Working Conditions from the Perspective of Teachers as Professionals: The Case of Dutch High School Teachers, in Jan Ax & Petra Ponte (eds). *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 1981. S.v. 'kwaliteit'. Johannesburg: Perskor-Uitgewery.
- Waghid, Y. 2002. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Matieland: Universiteit Stellenbosch Drukkers.
- Walker, A. & Dimmock, C. 2000. One Size Fits All? Teacher Appraisal in a Chinese Culture. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2):155–178.
- Washer, P. 2006. Designing a system for observation of teaching. *Quality Assurance in Education*, 14(3):243–250.
- Webster, Collin A. & Schempp, Paul G.. 2008. Self-Monitoring: Demystifying the Wonder of Expert Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(1), Januarie:23.

- Weina, M.A. 2007. Power restriction and policy overview in educational fairness. *Frontiers of Education in China*, 2(1):48–62.
- Weller, L. David jr. 1996. Return on quality: A new factor in assessing quality efforts. *International Journal of Educational Management*, 10(1):30–40.
- Werkskomitee van die Suid-Afrikaanse Demokratiese Onderwysersunie/Departement van Onderwys en Opleiding/Onderwysersverenigings. 1994. *New teacher appraisal procedure for CSI educators*. Johannesburg . Sadtu .
- Wes-Kaapse Departement van Onderwys (WKOD). 2008. *Media release: NSC Facts and Figures. National Senior Certificate Results 2006* [Intyds]. Beskikbaar: <http://wced.wcape.gov.za/home/service/106-stats.html>. [2008, 28 Desember].
- West, M. & Bollington, R. 1990. *Teacher Appraisal: A Practical Guide for Schools*. Londen: David Fultan Publishers.
- West-Burnham, John, Bradbury, Ingrid & O’Neil, John. 2001. *Performance Management in Schools: How to Lead and Manage Staff for School Improvement*. Glasgow: Pearson Education Bell and Bain Ltd.
- Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Onderwysers se persepsies van hulle werkmotivering: ’n Kwalitatiewe studie. *South African Journal of Education*. 22(3):205–212.
- Wong, K. 1999. Chicago School Reform: From decentralisation to integrated governance. *Journal of Educational Change*, 1(1):97–105.
- Wragg, E.C. 1987. *Teacher Appraisal A Practical Guide*. Macmillan Education, London .
- Wragg, E.C., Wikeley, F.J., Wragg, C.M. & Haynes, G.S. 1996. *Teacher Appraisal Observed*. Londen & New York: Routledge.
- Wragg, E.C. 2005. *The Art and Science of Teaching and Learning. The selected works of Ted Wragg*. Londen & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Young, I.M. 1989. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99, Januarie:250–274.



**J. Sass, MEd in Education Policy Studies, Stellenbosch University**

## Purpose of the research

The chief objective of the National Education Department is to ensure and improve the quality of teaching and learning in schools. One of the vehicles that is being used to achieve this objective is the Integrated Quality Management System (IQMS) (a form of evaluation) in terms of the Education Labour Relations Council's *Collective Agreement Number 8 of 2003*. **This research is aimed at determining teachers' views on the IQMS by exploring the answers to the following questions:**

- How do educators experience the implementation of the IQMS?
- To what extent does the IQMS contribute to the support, development and growth of teachers?
- Has the implementation of the IQMS had any positive influence on the quality of teaching and learning in schools?

The aforementioned forms the background against which the research will be undertaken.

1. No names or any other information that may disclose your identity and connect you with the research will be used in the investigation.
2. You are under no obligation to take part in the study. You may also withdraw at any time, should you wish to do so.
3. Data will be kept and used for the duration of the study.

**INSTRUCTION: USE A CROSS (x) TO INDICATE YOUR ANSWER THROUGHOUT.**

### SECTION A: RESPONDENT'S PROFILE AND BIOGRAPHICAL DATA

Respondent's number (researcher to fill in )				
--	--	--	--	--

#### 1. Age (in completed years of life)

--

#### 2. Gender

1. Female		<b>1</b>
2. Male		<b>2</b>

#### 3. Total number of years of teaching experience at the different post levels

3. Educators		<b>1</b>
4. Departmental heads		<b>2</b>
5. Vice-principals		<b>3</b>
6. Principals		<b>4</b>

#### 4. Present post

7. Educator		<b>1</b>
8. Departmental head		<b>2</b>
9. Vice-principal		<b>3</b>
10. Principal		<b>4</b>

## 5. Highest academic qualification

11.A. Certificate or diploma		1
12.B. First degree (e.g. BEd, BA, BSc, BCom)		2
13.C. Postgraduate qualification (e.g. BEd Hons, MA, MEd)		3
14.D. Doctorate (e.g. PhD)		4

## 6. Type of school

15. Preprimary school		1
16. Special school (e.g. school for the handicapped/learners with behavioural problems)		2
17. Specialist school (e.g. agricultural school)		3
18. Primary school (Grade 1–7)		4
19. Secondary school (Grade 8–12)		5

## 7. Location of school

20. Rural environment (near farms)		1
21. In or near a town		2
22. In or near a city		3
23. In any informal settlement		4

## 8. Racial classification (as per the previous Population Registration Act) (optional)

24. Coloured		1
25. Black		2
26. Indian		3
27. White		4

## SECTION B: RESEARCH QUESTIONS

9. What do you regard as quality education? Use the following scale to answer the question: 1 = agree completely; 2 = agree partially; 3 = disagree; 4 = totally disagree.

	1	2	3	4
28. Quality is value for money.				
29. Quality is perfection.				
30. The attainment of goals and outcomes				
31. Quality is something out of the ordinary.				
32. Quality is something that brings about change.				
33. A high pass rate				
34. The presentation of documentary evidence				
35. Quality is excellence.				

Other (please specify):


**10. How do you experience the implementation of the IQMS? Use the following scale to answer the question: 1 = very good; 2 = good; 3 = not so good; 4 = negative.**

	1	2	3	4
36. I feel this way about the implementation of the IQMS.				

Use the following scale to answer question 11 and 12: 1 = agree completely; 2 = agree partially; 3 = disagree; 4 = dispute it.

**11. To what extent do you agree with the following statements on the implementation of IQMS as a positive experience?**

	1	2	3	4
37. Help and support are continuously offered before and after evaluation.				
38. The codes (scores) that I have been given were a true reflection of my ability as a teacher.				
39. Enough opportunities, for example time and resources, are offered for development.				
40. The evaluators have sufficient subject knowledge and experience.				
41. Other				

**Other reasons:**


**12. To what extent do you agree with the following statements on the implementation of the IQMS as a negative experience?**

	1	2	3	4
42. There are far too many forms to be completed.				
43. It is just a departmental obligation that has to be met.				
44. It is just a meaningless exercise that makes no contribution to my personal growth and development.				
45. It is just a pen-and-paper exercise.				
46. Other				

**Other reasons:**




**13. How would you describe the involvement of the following institutions in your growth and development? Use the following scale to answer the question: 1 = very good; 2 = good; 3 = not so good; 4 = non-existent.**

	1	2	3	4
47. School				
48. EMDC (regional office)				
49. Western Cape Education Department				
50. DSG				
51. Non-governmental organisations				
52. Self-development				

**14. Specify how frequently you received the following types of development aid from your DSG. Use the following scale to answer the question: 1 = regularly; 2 = now and then; 3 = rarely; 4 = never.**

	1	2	3	4
53. Compilation of personal growth plan				
54. Accurate identification of strong and weak points				
55. Monitoring the extent of progress with identified shortcomings				
56. Constructive support				
57. My DSG and I meet regularly.				
58. Minutes are kept.				
59. There was monitoring during the year.				

**Other (please specify):**


**15. Have you experienced any positive, marked or observable professional growth as a result of the development aid that you received?**

60. Yes		1
61. No		2

If you answered YES to question 15, please answer question 16 now.

If you answered NO to question 15, please proceed directly to question 17.

Use the following scale to answer question 16 or 17: 1 = agree completely; 2 = agree partially; 3 = disagree; 4 = dispute it.

**16. Indicate the extent to which you agree with these statements as proof of your sufficient professional growth.**

	1	2	3	4
62. I attained the goals that were identified during the previous evaluation.				
63. I do not only concentrate on transmitting knowledge to the learners, but also on their understanding and application of the knowledge.				
64. I now have more extensive learning area and subject knowledge.				
65. I employ a variety of teaching strategies.				
66. I employ a variety of questioning techniques.				
67. I teach in a way that stimulates learning in the learners.				
68. Other				

**Other reasons:**


**17. Indicate the extent to which you agree with these statements as proof of your lacking professional growth.**

	1	2	3	4
69. There is no development programme.				
70. Little or no provision of help				
71. Inaccurate identification of my development needs				
72. Received one-off classroom visit				
73. Received unplanned classroom visit (not according to a predetermined programme)				
74. Received random classroom visit (unexpected)				
75. Lack of opportunities for development				
76. Lack of resources				
77. Lack of mentorship				
78. Other				

**Other reasons:**


Use the following scale to answer question 18 and 19: 1 = regularly; 2 = irregularly; 3 = seldom; 4 = one-off; 5 = never.

**18. How regularly did you receive a classroom visit from your DSG in 2007?**

	1	2	3	4	5
79. Frequency of classroom visit					

**19. Indicate the frequency of the training that you received in effective lesson observation.**

	1	2	3	4	5
80. Training in lesson observation					

**20. Had your evaluation in 2007 been preceded by pre-evaluation, for example a discussion or a document that had been compiled?**

81. Yes		1
82. No		2

**21. Do you have confidence in the evaluation process?**

83. Yes		1
84. No		2

If you answered YES to question 21, please answer question 22 now.

If you answered NO to question 21, please proceed directly to question 23.

Use the following scale to answer questions 22 or 23, and question 24: 1 = agree completely; 2 = agree partially; 3 = disagree; 4 = dispute it.

**22. Indicate the extent to which you agree with the reasons given below for a positive experience of the evaluation process.**

	1	2	3	4
85. I will get a salary increase.				7
86. It is objective.				
87. Opportunities for development are created.				
88. Definite goals for my training are set.				
89. Evaluator has the necessary subject/learning area knowledge and skills.				
90. My development needs are met.				
91. The criteria measure what they are supposed to measure.				
92. Sufficient time and resources are available.				
93. Other				

**Other reasons:**


**23. Indicate the extent to which you agree with the reasons given below for a negative experience of the evaluation process.**

	1	2	3	4
94. The process is too subjective.				
95. Evaluators are not trained to do evaluation.				
96. There is not enough time.				
97. There are not enough resources available (money for development).				
98. Definite development needs have not been identified.				
99. It is only a process to catch people out.				
100. There is too much emphasis on the summative aspect of evaluation.				
101. Other				

**Other reasons:**


**24. Do you agree with the criteria used for the performance standards in the IQMS?**

	1	2	3	4
102. The instrument (IQMS) really measures whether I am a good and effective teacher (reliable).				
103. The performance indicators are clear and simple so that everyone will apply the criteria in the same way (valid).				
104. The IQMS document is too long and contains too much information, which makes the evaluation process impracticable.				

**Other (please specify):**


**25. Has your choice of DSG contributed to an improvement in your teaching and learning?**

105. Yes		<b>1</b>
106. No		<b>2</b>

If you answered YES to question 25, please answer question 26 now.

If you answered NO to question 25, please proceed directly to question 27.

Use the following scale to answer question 26 or 27, and question 28: 1 = agree completely; 2 = agree partially; 3 = disagree; 4 = dispute this.

**26. Indicate the extent to which you agree with the following statements on the DSG's positive contribution to your improvement.**

	1	2	3	4
107. They were knowledgeable.				
108. They were well trained.				
109. They were serious about their work.				
110. We have a friendly relationship.				
111. Other				

**27. Indicate the extent to which you agree with the following statements on the DSG's lacking contribution to your improvement.**

	1	2	3	4
112. It is only about money.				
113. They do not know my subject.				
114. There is a bad interpersonal relationship between the DSG and myself.				
115. They are not well trained in lesson observation.				
116. They play a policing role (monitoring, fault-finding and searching for evidence).				
117. Other				

**Other (please specify):**


**28. To what extent do you agree that the following criteria can be used as possible reasons to choose your peer for your DSG?**

	1	2	3	4
118. The head of department of my subject area or grade phase				
119. A head of department who knows me well				
120. A peer who knows the subject best (a peer with subject expertise and knowledge)				
121. A peer who will give me a favourable evaluation				
122. A peer who is honest				
123. Other				

**Other reasons:**


29. How would you describe your relationship with your peer? Use the following scale to answer the question: 1 = yes, very; 2 = yes; 3 = no, not quite; 4 = not at all.

	1	2	3	4
124. Good/friendly				
125. Average/work together well				
126. Poor/hostile				

*Thank you for your participation!*

## J. Sass, MEd in Opvoedingsbeleidstudies, Universiteit Stellenbosch

### Doel van navorsing

Die hoofdoelwit van die Nasionale Onderwysdepartement is om die gehalte van onderrig en leer in skole te verseker en te verbeter. Een van die werktuie wat die Departement hiervoor in werking gestel het, is die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) (n vorm van evaluering) ingevolge die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys se *Collective Agreement Number 8 of 2003*. **Hierdie navorsing wil ondersoek instel na onderwysers se beleving van die GGBS deur die antwoorde op die volgende vrae te bestudeer:**

- Hoe ervaar onderwysers die inwerkingstelling van die GGBS?
- In watter mate dra die GGBS by tot die ondersteuning, ontwikkeling en groei van onderwysers?
- Het die inwerkingstelling van die GGBS enige positiewe invloed op die gehalte van onderrig en leer in skole?

Voormelde is die agtergrond waarteen die navorsing onderneem sal word.

1. Geen name of enige ander inligting waaraan u uitgeken of met die navorsing verbind kan word, sal in die navorsing vermeld word nie.
2. U is onder geen verpligting om aan die studie deel te neem nie. U kan ook te eniger tyd onttrek indien u dit so sou verkies.
3. Data sal vir die duur van die navorsing bewaar en gebruik word.

**INSTRUKSIE: GEBRUIK DEURGAANS 'N KRUISIE (x) OM U ANTWOORD AAN TE DUI.**

### AFDELING A: PROFIEL EN BIOGRAFIESE DATA VAN RESPONDENT

RESPONDENTNOMMER (navorser sal invul)				
---------------------------------------	--	--	--	--

#### 1. Ouderdom (in voltooide lewensjare)

Mediaan = 43,0; gemiddeld = 42,2697; sd = 8,9058; min = 22,0 ; maks = 57

#### 2. Geslag

1. Vrou	63	1
2. Man	37	2

#### 3. Totale aantal jaar onderwyservaring op die verskillende posvlakke

3. Onderwysers	Mediaan = 17,0				Gemiddeld = 15,6531		Sd = 8,7404		Min = 0,0		Maks = 37		1
4. Departementshoofde	0	1	2	3	4	5	6	7	8	10	12	15	2
	75%	2%	4%	2%	2%	3%	3%	1%	2%	2%	3%	2%	
5. Onderhoofde	-2-0	0-2	2-4	4-6	6-8	8-10	18-20						3
	90%	1%	2%	3%	1%	8%	1%						
6. Skoolhoofde	0	2	3	4	9	10							4
	93%	1%	2%	1%	1%	2%							

#### 4. Huidige pos

7. Opvoeder	75	1
8. Departementshoof	14	2
9. Onderhoof	4	3
10. Skoolhoof	8	4

#### 5. Hoogste akademiese kwalifikasie

11.A. Sertifikaat of diploma	55	1
12.B. Eerste graad (soos BEd, BA, BSc, BCom)	25	2
13.C. Nagraadse kwalifikasie (soos BEd Hons, MA, MEd)	21	3
14.D. Doktorsgraad (soos PhD)		4

#### 6. Soort skool

15. Preprimêre skool	7	1
16. Spesiale skool (soos skool vir gestremdes/leerders met gedragsprobleme)	3	2
17. Spesialisskool (soos landbouskool)	0	3
18. Laerskool (graad 1–7)	70	4
19. Hoërskool (graad 8–12)	21	5

#### 7. Ligging van skool

20. Landelike omgewing (naby plase)	9	1
21. In of naby 'n dorp	89	2
22. In of naby 'n stad	0	3
23. In enige informele nedersetting	2	4

#### 8. Rasseklassifikasie (soos ingevolge die voormalige Wet op Bevolkingsregistrasie) (opsioneel)

24. Bruin	79	1
25. Swart	1	2
26. Indiër	0	3
27. Wit	20	4

### AFDELING B: NAVORSINGSVRAE

9. Wat beskou u as gehalte-onderwys? Gebruik die volgende skaal om die vraag te beantwoord: 1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = stem glad nie saam nie.

	1	2	3	4
28. Gehalte is waarde vir geld.	23	36	17	24
29. Gehalte is perfeksie.	17	51	19	14
30. Die verwesenliking van doelwitte en uitkomst	74	19	5	3
31. Gehalte is iets buitengewoons.	18	34	26	22
32. Gehalte is iets wat verandering teweegbring.	61	26	7	5
33. 'n Hoë slaagsyfer	39	39	13	9
34. Die voorlegging van dokumentêre bewyse	26	40	20	15
35. Gehalte is uitstekendheid.	53	31	10	6



**Ander (spesifiseer asseblief):**


**10. Hoe ervaar u die inwerkingstelling van die GGBS? Gebruik die volgende skaal om die vraag te beantwoord: 1 = baie goed; 2 = goed; 3 = minder goed; 4 = negatief.**

	1	2	3	4
36. Ek ervaar die inwerkingstelling van die GGBS só.	4	48	32	17

**Gebruik die volgende skaal om vraag 11 en 12 te beantwoord: 1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant.**

**11. In watter mate stem u saam met die volgende stellings oor die inwerkingstelling van die GGBS as 'n positiewe ervaring?**

	1	2	3	4
37. Daar is deurlopende hulpverlening en ondersteuning voor en ná evaluering.	15	45	37	3
38. Die kodes (tellings) wat aan my toegeken is, is 'n ware weerspieëling van my vermoë as onderwyser.	25	43	27	5
39. Daar is genoeg geleenthede, soos tyd en hulpbronne, wat vir ontwikkeling voorsien word.	10	35	50	5
40. Die evalueerders het voldoende vakkennis en ervaring.	18	42	35	6
41. Ander	83	17		

**Ander redes:**


**12. In watter mate stem u saam met die volgende stellings oor die inwerkingstelling van die GGBS as 'n negatiewe ervaring?**

	1	2	3	4
42. Die aantal vorms wat voltooi moet word, is heeltemal te veel.	59	27	9	5
43. Dit is net 'n departementele verpligting wat nagekom moet word.	55	34	9	2
44. Dit is net 'n sinnelose oefening wat geensins tot my persoonlike groei en ontwikkeling bydra nie.	32	36	28	3
45. Dit is net 'n pen-en-papier-oefening.	40	28	30	2
46. Ander	100			

**Ander redes:**


**13. Hoe sal u die betrokkenheid van die volgende instellings by u groei en ontwikkeling beskryf? Gebruik die volgende skaal om die vraag te beantwoord: 1 = baie goed; 2 = goed; 3 = minder goed; 4 = niebestaande.**

	1	2	3	4
47. Skool	18	65	10	7
48. OBOS (distrikskantoor)	3	31	46	20
49. Wes-Kaapse Onderwysdepartement	3	16	52	29
50. OOG	8	58	25	10
51. Nieregeringsorganisasies	2	15	32	51
52. Selfontwikkeling	25	64	7	4

**14. Dui aan hoe gereeld u OOG u van die volgende soorte ontwikkelingshulp voorsien het. Gebruik die volgende skaal om die vraag te beantwoord: 1 = gereeld; 2 = soms; 3 = weinig; 4 = nooit.**

	1	2	3	4
53. Opstel van persoonlike groeiplan	27	41	16	16
54. Akkurate uitwys van sterk- en swakpunte	17	56	20	8
55. Monitering van vordering wat betref bepaalde leemtes	17	43	28	13
56. Konstruktiewe ondersteuning	24	42	23	12
57. My OOG en ek kom gereeld bymekaar.	23	38	22	17
58. Daar word notules gehou.	23	21	25	31
59. Gedurende die jaar vind daar monitering plaas.	33	36	18	13

**Ander (spesifiseer asseblief):**


**15. Het u na aanleiding van die ontwikkelingshulp wat u ontvang het, enige positiewe, merkbare of waarneembare professionele groei ervaar?**

60. Ja	64	1
61. Nee	36	2

Indien u JA geantwoord het op vraag 15, beantwoord asseblief nou vraag 16.

Indien u NEE geantwoord het op vraag 15, gaan asseblief direk na vraag 17.

Gebruik die volgende skaal om vraag 16 of 17 te beantwoord: 1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant.

**16. Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings ter staving van u voldoende professionele groei.**

	1	2	3	4
62. Ek het die mikpunte bereik wat in die vorige evaluering uitgewys is.	38	59	2	2
63. Ek konsentreer nie net op die oordrag van kennis aan leerders nie, maar ook op leerders se begrip en toepassing van daardie kennis.	63	33	2	2
64. Ek beskik oor grondiger leerarea- en vakkennis.	47	52	2	0
65. Ek pas 'n verskeidenheid onderrigstrategieë toe.	56	37	6	0
66. Ek gebruik 'n verskeidenheid vraagstellingstegnieke.	54	41	5	0
67. Ek onderrig op 'n wyse wat leer by leerders stimuleer.	50	44	6	0
68. Ander	56	44		

**Ander redes:**


**17. Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings ter staving van u gebrekkige professionele groei.**

	1	2	3	4
69. Daar is 'n gebrek aan 'n ontwikkelingsprogram.	45	47	8	0
70. Daar is weinig of geen hulpverlening.	30	57	14	0
71. Onakkurate uitwys van my ontwikkelingsbehoefte	28	56	17	0
72. Het eenmalige klasbesoek ontvang	51	38	8	3
73. Het onbeplande klasbesoek ontvang (nie volgens 'n voorafbepaalde program nie)	38	22	27	14
74. Het toevallige klasbesoek ontvang (onverwags)	41	19	27	14
75. Gebrek aan geleentheid vir ontwikkeling	35	41	24	0
76. Gebrek aan hulpbronne	42	39	17	3
77. Gebrek aan mentorskap	32	46	19	3
78. Ander	100			

**Ander redes:**


Gebruik die volgende skaal om vraag 18 en 19 te beantwoord: 1 = gereeld; 2 = ongereeld; 3 = selde; 4 = eenmalig; 5 = nooit.

**18. Hoe gereeld het u in 2007 klasbesoek van u OOG ontvang?**

	1	2	3	4	5
79. Gereeldheid van klasbesoek	25	21	16	38	

**19. Dui aan hoe gereeld u opleiding in doeltreffende leswaarneming ontvang het.**

	1	2	3	4	5
80. Opleiding in leswaarneming	20	15	22	43	

**20. Is u evaluering in 2007 deur voorevaluering voorafgegaan, byvoorbeeld 'n gesprek wat gevoer of dokument wat opgestel is?**

81. Ja	80	1
82. Nee	20	2

**21. Het u vertrou in die evalueringsproses?**

83. Ja	55	1
84. Nee	45	2

Indien u JA geantwoord het op vraag 21, beantwoord asseblief nou vraag 22.

Indien u NEE geantwoord het op vraag 21, gaan asseblief direk na vraag 23.

**Gebruik die volgende skaal om vraag 22 of 23, en vraag 24 te beantwoord: 1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant.**

**22. Dui aan in watter mate u saamstem met die redes wat hier vir 'n positiewe ervaring van die evalueringsproses verstrek word.**

	1	2	3	4
85. Ek gaan 'n verhoging kry.	33	39	20	7
86. Dit is objektief.	23	62	15	
87. Geleenthede vir ontwikkeling word geskep.	55	39	5	
88. Duidelike doelwitte is vir my opleiding gestel.	38	47	15	
89. Evalueerder beskik oor die nodige vak-/leerareakennis en vaardighede.	45	42	13	
90. Daar word in my ontwikkelingsbehoefte voorsien.	22	59	19	
91. Die maatstawwe meet wat dit veronderstel is om te meet.	25	56	18	
92. Voldoende tyd en hulpbronne word voorsien.	24	37	39	
93. Ander	100			

**Ander redes:**


**23. Dui aan in watter mate u saamstem met die redes wat hier vir 'n negatiewe ervaring van die evalueringsproses verstrek word.**

	1	2	3	4
94. Die proses is te subjektief.	42	49	7	2
95. Evalueerders is nie opgelei om evaluering te doen nie.	49	38	11	2
96. Daar is nie voldoende tyd nie.	65	22	11	2
97. Daar is nie voldoende hulpbronne (geld vir ontwikkeling) beskikbaar nie.	56	27	16	2
98. Daar is nie duidelike ontwikkelingsbehoefte uitgewys nie.	39	48	13	
99. Dit is slegs 'n proses om mense uit te vang.	37	11	41	11
100. Daar word te veel klem gelê op die summatiewe aspek van evaluering.	56	29	11	4
101. Ander	75		25	

**Ander redes:**


**24. Stem u saam met die maatstawwe wat vir die prestasiestandaarde in die GGBS gebruik word?**

	1	2	3	4
102. Die instrument (GGBS) meet werklik of ek 'n goeie en doeltreffende onderwyser is (betroubaar).	4	58	27	11
103. Die prestasieaanwysers is duidelik en eenvoudig sodat almal die maatstawwe dieselfde sal hanteer (geldig).	13	50	29	8
104. Die GGBS-dokument is te lank en bevat te veel inligting, wat die evalueringsproses prakties onmoontlik maak.	43	43	13	1

**Ander (spesifiseer asseblief):**


**25. Het die keuse van u OOG tot 'n verbetering in u onderrig en leer bygedra?**

105. Ja	<b>71</b>	<b>1</b>
106. Nee	<b>29</b>	<b>2</b>

Indien u JA geantwoord het op vraag 25, beantwoord asseblief nou vraag 26. Indien u NEE geantwoord het op vraag 25, gaan asseblief direk na vraag 27.

Gebruik die volgende skaal om vraag 26 of 27, en vraag 28 te beantwoord: 1 = stem heeltemal saam; 2 = stem gedeeltelik saam; 3 = stem nie saam nie; 4 = daarteen gekant.

**26. Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings oor die OOG se positiewe bydrae tot u verbetering.**

	1	2	3	4
107. Hulle was kundig.	56	42	0	1
108. Hulle was goed opgelei.	44	46	8	1
109. Hulle het hul werk ernstig opgeneem.	57	38	3	3
110. Ons het 'n vriendskaplike verhouding.	34	31	30	4
111. Ander		50	50	

**27. Dui aan in watter mate u saamstem met hierdie stellings oor die OOG se gebrekkige bydrae tot u verbetering.**

	1	2	3	4
112. Dit gaan net oor geld.	50	17	33	
113. Hulle ken nie my vak nie.	40	33	27	
114. Daar is nie 'n goeie interpersoonlike verhouding tussen my en die OOG nie.	13	33	47	7
115. Hulle is nie goed opgelei in leswaarneming nie.	30	47	17	7
116. Die OOG vervul 'n polisiëringsrol (kontroleer, vind fout en soek bewyse).	27	30	43	
117. Ander				

**Ander (spesifiseer asseblief):**


**28. In watter mate stem u saam dat die volgende maatstawwe moontlike redes kan wees vir die keuse van 'n eweknie in die OOG?**

	1	2	3	4
118. Die departementshoof van my vakarea of graadfase	60	28	11	1
119. 'n Departementshoof wat my goed ken	40	28	24	9
120. 'n Eweknie wat die vak die beste ken (eweknie met vakkundigheid en vakkennis)	56	31	11	2
121. 'n Eweknie wat my gunstig sal evalueer	34	19	31	16
122. 'n Eerlike eweknie	72	22	5	1
123. Ander	50	50		

**Ander redes:**


29. Hoe sou u u verhouding met u eweknie beskryf? Gebruik die volgende skaal om die vraag te beantwoord: 1 = ja, baie; 2 = ja; 3 = nee, nie heeltemal nie; 4 = glad nie.

	1	2	3	4
124. Goed/vriendskaplik	60	36	3	
125. Gemiddeld/werk goed saam	47	41	9	3
126. Swak/vyandig	6	11	23	60

*Dankie vir u deelname!*