


**DIE LEERDERPORTEFEULJE AS 'N ASSESSERINGSINSTRUMENT
IN DIE LEERAREA SOSIALE WETENSKAPPE, INTERMEDIËRE FASE
(GRADE 4 – 6)**

**MILTON LESTER VAN WYK
LSOD B.A. (HONS) B.Ed.**



**TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE VEREISTES VIR DIE
GRAAD MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE
DEPARTEMENT KURRIKULUMSTUDIE
IN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

STUDIELEIER: PROF AE CARL

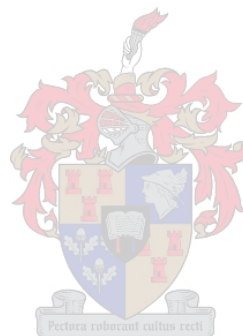
MAART 2007

VERKLARING

EK, DIE ONDERGETEKENDE, VERKLAAR HIERMEE DAT DIE WERK IN HIERDIE TESIS VERVAT, MY EIE OORSPRONKLIKE WERK IS WAT NOG NIE VANTEVORE IN DIE GEHEEL OF GEDEELTELIK BY ENIGE ANDER UNIVERSITEIT TER VERKRYGING VAN 'N GRAAD VOORGELê IS NIE.

.....
HANDTEKENING

.....
DATUM



OPSOMMING

Hierdie studie fokus op die benutting van die leerderportefeulje in die leerarea Sosiale Wetenskappe as 'n alternatiewe, outentieke assesseringsinstrument om die prestasies, vordering en groei van leerders in verhouding tot die verwagte leeruitkomste te demonstreer. Die leerderportefeulje is 'n meer kwalitatiewe en geldige alternatief tot tradisionele 'pen-en-papier'-toetsing, omdat die portefeulje 'n meer omvattende beeld van leerders se prestasies, vordering en groei verskaf. Die leerderportefeulje as 'n outentieke assesseringsinstrument word verken en beskryf, en die persepsies, begrip en ervaring rondom die benutting daarvan deur onderwysers wat by die onderrig van die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase betrokke is, word ondersoek.

Om die navorsingsvraag te beantwoord en logies by die doel van die studie in te skakel, het die navorser 'n kwalitatiewe navorsingstudie uit die interpretatiewe navorsingsparadigma onderneem. Daar is gebruik gemaak van veelvuldige bronne (onderhoude, dokument-analise en vraelyste) om data te genereer. Verskillende stappe is gedoen om die geldigheid en betroubaarheid van die data te verseker en aandag te gee aan etiese aspekte wat tydens die ondersoek na vore gekom het.

In die literatuurstudie, wat oor twee hoofstukke strek, word assessering as breë konsep binne uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) beskryf, en die leerderportefeulje as 'n outentieke assesseringsinstrument ondersoek. Daar is bevind dat onderwysers tans nie oor voldoende kennis van assessering beskik nie, en 'n oppervlakkige kennis van die struktuur, doel en bestuur, asook van die voordele verbonde aan die leerderportefeulje openbaar. Dit blyk ook dat onderwysers relatief min ervaring het in die aanwending van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument. Uit die beskrywing van die resultate is dit duidelik dat die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument nie tot sy reg kom nie. Leerderportefeuljes vertoon bloot die beste, finale werkprodukte van die leerders se leer. Dit demonstreer nie die leerders se ontwikkeling en groei oor 'n gegewe tydperk nie, en die verwagte leeruitkomste word dus nie gerealiseer nie. Uit die studie is dit duidelik dat die benutting van leerderportefeuljes as 'n alternatiewe assesseringsinstrument in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel noodsaaklik is om leerdergroei en -ontwikkeling te monitor, maar dat dit binne die konteks van hierdie spesifieke studie, nie sy doel bereik nie.

SUMMARY

The focus of this study is on the utilisation of the learner portfolio for the Social Sciences learning area as an alternative, authentic assessment instrument to record the achievements, progress and growth of the learner as required by the expected learning outcomes. As such the learner portfolio is a more qualitative and valid alternative to traditional “pen-and-paper” testing, because the learner portfolio should present a more comprehensive picture of learners’ achievement, progress and growth. It has been endeavoured to explore and describe not only the learner portfolio as an authentic assessment instrument, but to establish the current perceptions, comprehension and experience of teachers in the Social Sciences learning area (Intermediate Phase) regarding its application.

To answer the research question, and to make a logical link to the purpose of this study, the researcher executed a qualitative research study from an interpretative research paradigm. The researcher implemented multiple sources (interviews, document analysis and questionnaires) to generate data. In the course of the study a number of steps were taken to ensure the validity and reliability of the data, and to pay attention to the ethical aspects that surfaced during the research.

In the literature study, extending over two chapters, the theoretical foundation of the study, consisting of assessment as a broad concept in outcomes-based education (OBE) and the learner portfolio as an authentic assessment instrument, is described. The study concludes that at present teachers are not equipped with an extensive knowledge of assessment, and have only a superficial knowledge of the structure, purpose and management of the learner portfolio and the benefits offered. It appear that teachers have relatively limited experience of utilising the learner portfolio as an assessment instrument, and the results of the study indicate that learner portfolios are not optimally utilised. Learner portfolios merely contain the best and final results of learners’ activities. They do not indicate development and growth over a given period, so that the expected learning outcomes are not realised. It is clear that the utilisation of the learner portfolio as an alternative assessment instrument is imperative in the South African education system, but that it do not achieve its purpose in the context of this specific study.

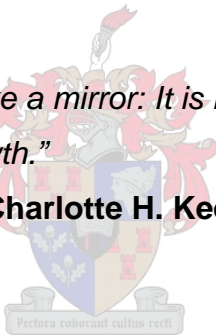
“The power of any tool lies not in its creation, but in its use. A sculpting tool is useless unless it is used by a sculptor. At first the tool is awkward, even unwielding, until the sculptor learns the most effective ways to use it. Interaction with the tool must accompany its use because feedback makes the tool dynamic and powerful. The tool eventually seems to be part of the sculptor’s hand and he wonders, “How could I ever do my work as well without this wonderful tool?”

Similarly, portfolios are a tool for teachers. At first, they may seem awkward and unwielding, but in the hands of an experienced professional, portfolios can become the most rewarding ... tool a teacher will ever use.”

Sandra J. Stone, Summer 1995 in *Childhood Education*, 71(4):232

“In essence, a portfolio is somewhat like a mirror: It is not static, but continuously changes to reflect new accomplishments and growth.”

Charlotte H. Keefe

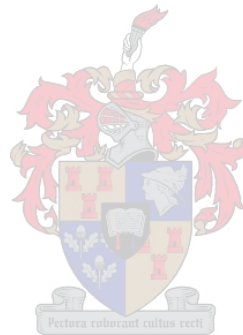


“The portfolio itself is ... an assessment tool. It is a collection of student work that documents the process of learning and individual growth.”

Susan R. Cramer

Hierdie tesis word opgedra aan

**my vrou, Esmé, my seun, Mark Leigh, en dogter, Merle
vir hul liefdevolle ondersteuning, opoffering en geduld
wat ek daaglik van hulle ontvang.**



DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone betuig:

- Ons Hemelse Vader, vir genade, goeie gesondheid en wysheid. Aan Hom al die eer.
- Professor AE Carl, my studieleier, vir sy waardevolle en professionele leiding, inspirasie, en vriendelike benadering.
- Dr. Zandra Bezuidenhout, vir die taalkundige versorging van hierdie werkstuk.
- Me. Quintilian Solomons, my kollega, vir haar hulp tydens die insameling van die data.
- My vrou, Esmé, en kinders, Mark Leigh en Merle, vir al die opoffering, liefde en begrip.
- Die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir toestemming tot die ondersoek.
- Die skoolhoofde en opvoeders verbonde aan die skole waar die ondersoek onderneem is.
- Allan Bengtson, vir die ontwerp van die tabelle, diagramme en eksemplare.
- Me. Aneesa Abrahams, my medestudent, vir haar inspirasie.
- My familieledede, skoonfamilie en kollegas, vir hul aanmoediging en belangstelling.
- My vriende – Winston Palm, Hilliard Myburgh, Leon Myburgh en Henry Stubbs. Baie dankie vir jarelange, opregte vriendskap.
- 'n Spesiale dank aan my enigste suster, Joaline Merle Lackay, en my swaer, wyle Gerald Frederick Lackay, vir baie jare van onbaatsugtige liefde, inspirasie, ondersteuning en vertroue in my vermoëns.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

| | |
|---|----------|
| INLEIDENDE ORIËNTERING..... | 1 |
| 1.1 INLEIDING..... | 1 |
| 1.2 RASONAAL VIR DIE ONDERSOEK..... | 1 |
| 1.3 NAVORSINGSVRAAG..... | 2 |
| 1.4 DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING..... | 3 |
| 1.5 BEGRIPSVERKLARING..... | 3 |
| 1.6 NAVORSINGSONTWERP..... | 4 |
| 1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE..... | 6 |
| 1.8 VERDELING VAN HOOFSTUKKE..... | 7 |
| 1.9 SAMEVATTING..... | 7 |

HOOFSTUK 2

| | |
|--|----------|
| ASSESSERING AS KONSEP BINNE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)..... | 8 |
| 2.1 INLEIDING..... | 8 |
| 2.2 ASSESSERINGSPROSESSE IN ONDERWYS..... | 8 |
| 2.2.1 Inleiding..... | 8 |
| Die rol van assessering in onderrig en leer..... | 9 |
| 2.2.2.1 Assessering, evaluering en meting..... | 11 |
| 2.2.2.2 Vorms van assessering..... | 12 |
| 2.2.2.3 Doel van assessering | 26 |
| 2.3 KRITERIA VIR KWALITEIT ASSESSERING..... | 27 |
| 2.4 IMPLIKASIES VAN ASSESSERINGSAGENTE..... | 31 |
| 2.4.1 Onderwysers..... | 31 |
| 2.4.2 Leerders..... | 34 |
| 2.5 GRADERING, OPTEKENING EN RAPPORTERING VAN ASSESSERING..... | 37 |
| 2.6 SAMEVATTING..... | 39 |



HOOFSTUK 3**DIE LEERDERPORTEFEULJE AS 'N OUTENTIEKE****ASSESSERINGSINSTRUMENT..... 41**

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | INLEIDING..... | 41 |
| 3.2 | HERKOMS VAN LEERDERPORTEFEULJE..... | 42 |
| 3.3 | DEFINISIES..... | 44 |
| 3.3.1 | Definisies van 'n leerderportefeulje..... | 44 |
| 3.3.2 | Definisies van portefeulje-assessering..... | 46 |
| 3.4 | VOORDELE VERBONDE AAN PORTEFEULJE-ASSESSERING..... | 47 |
| 3.5 | DOEL EN BESTUUR VAN PORTEFEULJES..... | 48 |
| 3.5.1 | Doel..... | 48 |
| 3.5.2 | Bestuur..... | 51 |
| 3.6 | TIPES PORTEFEULJES..... | 53 |
| 3.7 | DIE FORMAAT EN INHOUD VAN 'N PORTEFEULJE..... | 56 |
| 3.8 | HOE PORTEFEULJES GEASSESEER KAN WORD..... | 62 |
| 3.9 | SAMEVATTING..... | 66 |

HOOFSTUK 4**NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE..... 68**

| | | |
|---------|--|----|
| 4.1 | INLEIDING..... | 68 |
| 4.2 | NAVORSINGSVRAAG..... | 68 |
| 4.3 | NAVORSINGSONTWERP..... | 69 |
| 4.3.1 | Inleiding..... | 69 |
| 4.3.2 | Navorsingsparadigma en doel van die navorsing..... | 69 |
| 4.4 | NAVORSINGSMETODOLOGIE..... | 70 |
| 4.4.1 | 'n Fenomenologiese studie..... | 70 |
| 4.4.2 | Eenheid van analise (die objek van studie)..... | 71 |
| 4.4.3 | Steekproef..... | 71 |
| 4.4.4 | Data-insameling..... | 72 |
| 4.4.4.1 | Inleiding..... | 72 |
| 4.4.4.2 | Onderhoude..... | 72 |

| | | |
|----------|------------------------|----|
| 4.4.4.3 | Dokumente..... | 73 |
| 4.4 .4.4 | Vraelyste..... | 74 |
| 4.4.4.5 | Samevatting..... | 75 |
| 4.4.5 | Etiese oorwegings..... | 75 |
| 4.4.6 | Data-verifikasie..... | 76 |
| 4.4.7 | Data-analise..... | 77 |
| 4.5 | SAMEVATTING..... | 79 |

HOOFSTUK 5

| | |
|--------------------------|--|
| DATA-ANALISE..... | 81 |
| 5.1 | INLEIDING..... 81 |
| 5.2 | DOEL VAN DIE ONDERSOEK..... 81 |
| 5.3 | DATA-ANALISE: DEMOGRAFIESE ASPEKTE SOOS IN VRAELYSTE..... 82 |
| 5.3.1 | Biografiese inligting..... 82 |
| 5.4 | ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA BEKOM UIT ONDERHOUDE..... 85 |
| 5.4.1 | Inleiding..... 85 |
| 5.4.2 | Kennis van Assessering: Resultate (Afdeling A, Vraag 1 – 10)..... 86 |
| 5.4.2.1 | Wat verstaan u onder leeruitkomste?..... 86 |
| 5.4.2.2 | Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?..... 86 |
| 5.4.2.3 | Hoeveel leeruitkomste is daar vir die leerarea Sosiale Wetenskappe?..... 87 |
| 5.4.2.4 | Op watter wyse is die leeruitkomste vir Sosiale Wetenskappe verdeel?..... 87 |
| 5.4.2.5 | Wat word geassesseer?..... 87 |
| 5.4.2.6 | Wie assessee?..... 87 |
| 5.4.2.7 | Wat verstaan u onder assessering?..... 88 |
| 5.4.2.8 | Waarom word geassesseer?..... 88 |
| 5.4.2.9 | Wanneer word geassesseer?..... 88 |
| 5.4.2.10 | Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik in assessering?..... 89 |
| 5.4.2.11 | Samevatting..... 89 |
| 5.4.3 | Kennis van die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling B, Vraag 11 – 21)..... 89 |
| 5.4.3.1 | Van watter assesseringsinstrumente/-strategieë maak u gebruik?..... 89 |
| 5.4.3.2 | Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeulje?..... 90 |
| 5.4.3.3 | Wat verstaan u onder 'n leerderportefeulje?..... 90 |

| | | |
|----------|--|-----|
| 5.4.3.4 | Wie bepaal die inhoud van die leerderportefeulje?..... | 90 |
| 5.4.3.5 | Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?.. | 91 |
| 5.4.3.6 | Wat verstaan u onder portefeulje-assessering?..... | 91 |
| 5.4.3.7 | Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik om die leerderportefeulje te assesseer?..... | 91 |
| 5.4.3.8 | In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewyse van onderwyser- terugvoer?..... | 92 |
| 5.4.3.9 | In watter mate bevat die leerderportefeulje bewyse van leerder- selfrefleksie?..... | 92 |
| 5.4.3.10 | In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?..... | 93 |
| 5.4.3.11 | In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie?..... | 93 |
| 5.4.3.12 | Samevatting..... | 94 |
| 5.5 | ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA BEKOM UIT VRAELYSTE.... | 94 |
| 5.5.1 | Inleiding..... | 94 |
| 5.5.2 | Biografiese inligting: Resultate (Afdeling B, Vraag 1 – 7)..... | 96 |
| 5.5.3 | Kennis van Assessering en die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling C, Vraag 8 – 20)..... | 96 |
| 5.5.3.1 | Wat verstaan u onder outentieke assessering?..... | 96 |
| 5.5.3.2 | Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik om leerder- prestasie te meet ?..... | 96 |
| 5.5.3.3 | Verstaan u wat 'n leerderportefeulje is?..... | 97 |
| 5.5.3.4 | Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje van u eie leerders aan?..... | 98 |
| 5.5.3.5 | Vir watter doel sou u reken kan die leerderportefeulje aangewend word?..... | 99 |
| 5.5.3.6 | Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die portefeulje?..... | 99 |
| 5.5.3.7 | Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerder- portefeulje?..... | 100 |
| 5.5.3.8 | In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser- terugvoer?..... | 100 |
| 5.5.3.9 | In watter mate bevat die leerderportefeulje bewyse van leerder- selfrefleksie?..... | 101 |

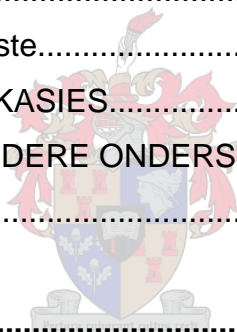
| | | |
|----------|---|-----|
| 5.5.3.10 | In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasie, vordering en groei oor 'n tydperk?..... | 101 |
| 5.5.3.11 | Hoe bepaal u of die leeruitkomste deur middel van die leerderportefeulje bereik is?..... | 102 |
| 5.5.3.12 | Samevatting..... | 102 |
| 5.6 | ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN LEERDERPORTEFEULJES..... | 103 |
| 5.6.1 | Inleiding..... | 103 |
| 5.6.2 | Struktuur van die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling A, Vraag 1 – 5)..... | 104 |
| 5.6.2.1 | Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje aan?..... | 104 |
| 5.6.2.2 | Word die leerderportefeulje uitsluitlik vir die leerarea Sosiale Wetenskappe bygehou, of is dit 'n gekombineerde portefeulje vir verskillende leerareas?..... | 105 |
| 5.6.2.3 | Word die leerderportefeulje van 'n voorblad voorsien?..... | 105 |
| 5.6.2.4 | Beskik die leerderportefeulje oor 'n inhoudsopgawe?..... | 105 |
| 5.6.2.5 | Word 'n bewys van 'n verklaring deur die leerder ingesluit?..... | 106 |
| 5.6.2.6 | Samevatting..... | 106 |
| 5.6.3 | Inhoud van die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling B, Vraag 6 – 14)..... | 106 |
| 5.6.3.1 | Is die leerderportefeulje 'n gestruktureerde versameling van bewyse van die leerder se werk?..... | 106 |
| 5.6.3.2 | Bevat die leerderportefeulje 'n verskeidenheid voorbeelde van werkstukke?..... | 107 |
| 5.6.3.3 | Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid by die seleksie van die inhoud?..... | 107 |
| 5.6.3.4 | Toon die leerderportefeulje bewyse van leerderbetrokkenheid by die bepaling van kriteria vir seleksie van die inhoud?..... | 107 |
| 5.6.3.5 | Bevat die leerderportefeulje bewyse van leerderbetrokkenheid in die seleksie van kriteria vir evaluering?..... | 108 |
| 5.6.3.6 | Toon die leerderportefeulje bewyse van leerderbetrokkenheid by die evaluering van bewysstukke van leerderwerk?..... | 108 |
| 5.6.3.7 | Sluit die leerderportefeulje bewyse in van onderwyser-terugvoer?..... | 108 |
| 5.6.3.8 | Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerder-selfrefleksie?..... | 109 |
| 5.6.3.9 | Demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei in verhouding tot die verwagte leeruitkomste?..... | 109 |

| | | |
|----------|------------------|-----|
| 5.6.3.10 | Samevatting..... | 110 |
|----------|------------------|-----|

HOOFSTUK 6

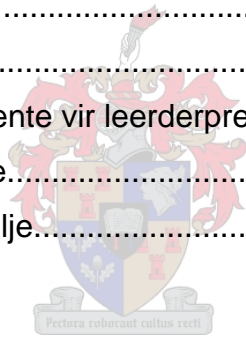
| | |
|---|------------|
| BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS..... | 111 |
|---|------------|

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| 6.1 | INLEIDING..... | 111 |
| 6.2 | SAMEVATTING VAN ONDERSKEIE HOOFSTUKKE | 111 |
| 6.3 | BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS..... | 112 |
| 6.3.1 | Kennis van Assessering..... | 112 |
| 6.3.2 | Kennis van die Leerderportefeulje..... | 113 |
| 6.3.3 | Leerderinspraak..... | 113 |
| 6.3.4 | Terugvoer..... | 113 |
| 6.3.5 | Leerdergroei en –ontwikkeling..... | 113 |
| 6.3.6 | Ervaring..... | 114 |
| 6.3.7 | Realisering van leeruitkomste..... | 114 |
| 6.4 | OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES..... | 114 |
| 6.5 | AANBEVELINGS VIR VERDERE ONDERSOEK..... | 115 |
| 6.6 | SLOTPERSPEKTIEF..... | 115 |
| BRONNELYS..... | 116 | |



LYS VAN TABELLE

| | | |
|------------|---|----|
| TABEL 2.1: | Verband tussen onderrig en assessering..... | 10 |
| TABEL 2.2: | Onderskeid tussen die ou en nuwe paradigma van assessering..... | 13 |
| TABEL 2.3: | Kernareas vir ontwikkeling van assessering..... | 25 |
| TABEL 2.4: | Wenslike kenmerke om die geldigheid en betroubaarheid van assesseringsresultate te verhoog..... | 30 |
| TABEL 2.5: | Essensiële standaarde met ooreenstemmende vaardighede..... | 32 |
| TABEL 3.1: | Kodes en persentasies..... | 66 |
| TABEL 5.1: | Geslag..... | 82 |
| TABEL 5.2: | Ouderdom..... | 82 |
| TABEL 5.3: | Huistaal..... | 83 |
| TABEL 5.4: | Kwalifikasies..... | 83 |
| TABEL 5.5: | Jare ondervinding..... | 84 |
| TABEL 5.6: | Posbenaming..... | 84 |
| TABEL 5.7: | Assesseringsinstrumente vir leerderprestasie..... | 97 |
| TABEL 5.8: | Begrip van portefeulje..... | 98 |
| TABEL 5.9: | Formaat van portefeulje..... | 99 |



LYS VAN DIAGRAMME

| | | |
|-------------|---|----|
| FIGUUR 2.1: | 'n Vereenvoudigde model vir die rol van aanvangsassessering..... | 16 |
| FIGUUR 2.2: | 'n Vereenvoudigde model vir die rol van summatiewe assessering... | 18 |
| FIGUUR 2.3: | 'n Vereenvoudigde model vir die rol van formatiewe assessering..... | 20 |
| FIGUUR 2.4: | Die verband tussen die vier doelstellings van assessering..... | 21 |
| FIGUUR 2.5: | 'n Skema vir assessering..... | 23 |
| FIGUUR 2.6: | Die rol van terugvoer in assessering..... | 38 |
| FIGUUR 3.1: | Interaksie tussen onderwyser en leerder..... | 50 |
| FIGUUR 4.1: | Skematiese voorstelling van die navorsing..... | 79 |

LYS VAN EKSEMPLARE

| | | |
|-----------------|--|----|
| EKSEMPLAAR 3.1: | 'n Voorblad..... | 59 |
| EKSEMPLAAR 3.2: | 'n Inhoudsopgawe..... | 60 |
| EKSEMPLAAR 3.3: | Verklaring deur leerder..... | 61 |
| EKSEMPLAAR 3.4: | 'n Voorgestelde generiese assesseringsrubriek..... | 64 |



LYS VAN BYLAE

- BYLAAG A: Gids om onderhoude met opvoeders te voer
- BYLAAG B: Vraelys wat deur opvoeders voltooi is
- BYLAAG C: Kriteria vir die ontleding van die leerderportefeuljes
- BYLAAG D: Eerste individuele semi-gestruktureerde onderhoud
- BYLAAG E: Tweede individuele semi-gestruktureerde onderhoud
- BYLAAG F: Derde individuele semi-gestruktureerde onderhoud
- BYLAAG G: Vierde individuele semi-gestruktureerde onderhoud
- BYLAAG H: Uiteensetting van die opvoeders se biografiese besonderhede
- BYLAAG I: Afskrif van die navorser se aansoek aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement om navorsing in skole te mag doen
- BYLAAG J: Afskrif van die studieleier se begeleidende brief in die aansoek om navorsing in skole te mag doen
- BYLAAG K: Afskrif van die toestemmingsbrief van die Wes-Kaap Onderwysdepartement om navorsing in skole te mag doen
- BYLAAG L: Afskrif van die toestemmingsbrief van die kollega om aan die navorsingstudie deel te neem



HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING

1.1 INLEIDING

Sedert 1994 word die onderwys in Suid-Afrika gekenmerk deur belangrike en deurlopende veranderinge wat besondere uitdagings aan onderwysers stel. Een van die uitdagings is om die nodige bevoegdhede te verwerf om 'n nuwe, leerdergesentreerde kurrikulum, bekend as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV), te implementeer.

Assessering – en meer spesifiek deurlopende assessering – is integraal tot die nuwe kurrikulum, onderrig en leer. Locatelli (1998:87-88) bevestig dit deur te noem dat “assessment can only be understood or developed in conjunction with supporting curriculum and instruction”.

Deurlopende assessering (DASS) is 'n belangrike assesseringstrategie binne uitkomsgebaseerde assessering. DASS is 'n proses waardeur geldige en betroubare inligting oor die prestasie van 'n leerder op 'n deurlopende basis ingesamel word, gemeet aan duidelik gedefinieerde kriteria, met behulp van 'n verskeidenheid metodes, instrumente, tegnieke en kontekste (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003:7). Bewyse van DASS, met voorbeelde van onder andere praktiese werk, geskrewe take, toetse en ander take eie aan 'n spesifieke leerprogram, moet in 'n portefeulje byeengebring word.

1.2 RASIONAAL VIR DIE ONDERSOEK

Die gebruik van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument is 'n relatief nuwe idee tot die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Onderwysers binne die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband wat betrokke is by die Intermediêre Fase, het reeds in 2004 opleiding ontvang om hulle te ondersteun ter voorbereiding vir die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring in Sosiale Wetenskappe in 2005.

As die adjunkprinsipaal en assesseringskoördineerder van sy skool, is hierdie navorser van mening dat navorsing oor die aard (formaat en inhoud) en die aanwending van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument gebiedend noodsaaklik is, aangesien hierdie kwessie nog nie plaaslik ondersoek is nie. Dit kan 'n raamwerk of basis vir beide die onderwyser en die leerder daarstel om die suksesvolle implementering van die nuwe kurrikulum te verseker.

1.3 NAVORSINGSVRAAG

In oorsese lande, veral in die Verenigde State van Amerika, het portefeulje-assessering in die 1990's 'n opvoedkundige gonswoord geword (Valeri-Gold, Olson & Deming, 1991/1992:298). Navorsingsresultate het aan die lig gebring dat die leerderportefeulje as 'n alternatiewe assesseringsinstrument benut kan word om individue in te lig oor hul werklike vlak van bevoegdheid in een of meer leerareas oor 'n bepaalde tydperk.

Relevante navorsingstudies, soos onder andere die Hudson Valley Portfolio Assessment Project (Martin-Kniep, 1998) en The Portfolio Project (Underwood, 1999), toon dat die leerderportefeulje nie slegs aangewend word om die leerder se bewyse van leer bekend te maak of te vertoon nie, maar ook 'n holistiese beeld te bied van hoe die betrokke leerder presteer.

Alhoewel verskeie skrywers, onder meer Martin-Kniep (1998), Siebörger (1998:48), Le Grange & Reddy (1999:23) en Du Toit & Vandeyar (2004:122-141) noem dat 'n leerderportefeulje 'n waardevolle assesseringsinstrument is, is daar tot dusver in Suid-Afrika relatief min navorsing oor hierdie onderwerp onderneem.

Die vraag ontstaan tereg in watter mate die leerderportefeulje die prestasies, vordering en groei van die leerder, in verhouding tot die verwagte leeruitkomste, aan die onderwyser en die leerder toon.

Dit is teen hierdie agtergrond dat daar gestreef sal word om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: **In hoeverre mate word die leerderportefeulje in Sosiale Wetenskappe aangewend as 'n assesseringsinstrument om die**

prestasies, vordering en groei van die leerder in verhouding tot die verwagte leeruitkomste te demonstreer?

1.4 DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING

Na aanleiding van die sentrale navorsingsvraag het die navorsingstudie ten doel om te verken, te beskryf en te verduidelik watter begrip en ervaring die onderwyser, as een van die rolspelers in verskeie Algemene Onderwys-en-Opleidingsband-skole, van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument het en of portefeuljes inderdaad bydra tot die realisering van leeruitkomste. Daarom sal die navorser poog om ryk en gedetailleerde beskrywings te verskaf van die fenomeen wat ondersoek word (Durrheim, 1999:43), sodat die leser self vergelykings kan tref (Miles & Huberman, 1994:279).

1.5 BEGRIPSVERKLARING

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002), die Assesseringsriglyne vir die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband (graad R-9) (2003), asook die Nasionale Protokol vir Assessering vir Skole in die Algemene en Verdere Onderwys-en-Opleidingsband (graad R-12) (2005), behoort elke onderwyser en leerder 'n portefeulje te hê (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003:13-14; Departement van Onderwys, 2005:11).

'n Onderwyserportefeulje is 'n nuttige onderwysrekord en verwysingsbron wat op 'n deurlopende basis in stand gehou word. Die portefeulje mag 'n lêer, koevert, plastiekomslag of 'n boek wees. 'n Onderwyser sal 'n portefeulje byhou vir elke leerarea en vir elke graad wat hy of sy onderrig. Dit sluit alle assesseringstake in wat deur die loop van die jaar deur die onderwyser aangewend sal word, insluitende 'n afskrif van die instruksies vir elke assesseringstaak, sowel as die assesseringshulpmiddels of instrumente vir elke taak, byvoorbeeld rubrieke, kriteria vir assessering, memoranda, ens. Die portefeulje moet ook 'n titelblad hê waarop die naam van die onderwyser verskyn, tesame met die leerarea, graad, jaar en skool, 'n inhoudsopgawe, en 'n rekord van die prestasies van die leerder. Vir elke taak wat ingesluit word, moet die onderwyser die leeruitkoms/te aandui, sowel as die assesseringstandaard(e) waarmee die betrokke taak geassesseer

is. Leeruitkomste word in elke stadium van hulle onderrig vir leerders gestel – in terme van kennis wat opgedoen word, vaardighede wat verwerf word, en waardes en houdings wat aangekweek word (Martin-Kniep, 1998:27; Departement van Onderwys, 2002:15; Killen, 2004:69-77).

Assesseringstandaarde bepaal in detail op welke wyse daar van leerders verwag word om te toon dat hulle die vereiste leeruitkomste bereik het (Killen, 2004:77-78). Hierdie standaarde wat eie is aan elke leerarea vir elke graad, beskryf dus die minimum vlak waarop leerders moet kan toon dat hulle die leeruitkomste bereik het.

Onderwysers moet met hul portefeuljes begin wanneer hulle die werkskedules en lesplanne ontwikkel. Die onderwysers voeg inligting by namate die behoefte aan meer of verskillende assesseringstake opduik. Dit gee dus blyke van watter uitgebreide leergeleenthede aan leerders gebied word. Die volledige portefeulje behoort op aanvraag beskikbaar te wees tydens interne sowel as eksterne moderering. Die skool se assesseringskoördineerder of die distriksamptenaar sal hierdie portefeulje bestudeer wanneer hy of sy die werk van die leerders of 'n onderwyser se assesseringstrategie bespreek.



'n Leerderportefeulje word beskryf as 'n doelbewuste versameling van leerders se werk (assesseringstake) wat bewys lewer van die leerders se prestasies, vordering en groei, asook in watter mate hulle die verwagte leeruitkomste bereik het.

1.6 NAVORSINGSONTWERP

Durrheim (1999:29) definieer 'n navorsingsontwerp as 'n strategiese raamwerk wat as 'n brug dien tussen die navorsingsvraag en die uitvoering of implementering van die navorsing. Sodanige raamwerk behoort 'n plan of bloudruk te verskaf oor hoe die data gegenereer en geanaliseer sal word om die navorsingsvraag te beantwoord.

Hierdie navorsingstudie het ten doel om die praktyk van portefeulje-assessering en die rolspelers wat by die onderrig van Sosiale Wetenskappe betrokke is, te

verstaan. Die strategiese raamwerk wat in hierdie navorsingstudie aangewend word, is dus geleë binne die interpretatiewe navorsingsparadigma.

Een van die basiese beginsels van hierdie navorsingsparadigma is dat realiteit of kennis sosiaal gekonstrueer word (Mertens, 1998:11; Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:20) en dat navorsing alleenlik uitgevoer kan word by wyse van interaksie tussen die ondersoeker en respondente (Guba & Lincoln, 1994, aangehaal in Mertens, 1998:14).

Die interpretatiewe navorsingsparadigma is fundamenteel ingestel op betekenis, en daarop gemik om die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul basiese ervarings (Babbie & Mouton, 2001:28-29) en die situasie waarin hulle hul bevind, te verstaan, en die betekenis daarvan te interpreteer.

Deur die daarstelling van beskrywende analyses word die klem dus geplaas op 'n indringende, interpretatiewe begrip van die fenomeen wat ondersoek word. Die navorsingsparadigma skakel logies met die sentrale navorsingsvraag, omdat die navorsingstudie hom ten doel stel om 'n indringende begrip van die standpunte, gevoelens en persepsies van 'n spesifieke groep onderwysers in die Intermediêre Fase te verkry ten opsigte van hul benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die leerarea Sosiale Wetenskappe.

Die navorser het in hierdie studie hoofsaaklik kwalitatiewe data gegenereer om antwoorde op die gestelde navorsingsvraag te probeer vind. Kwalitatiewe data word ingesamel in die vorm van geskrewe of gesproke taal, of by wyse van waarnemings wat in taal opgeteken is.

Omdat daar in hierdie studie hoofsaaklik kwalitatiewe data gegenereer is, het die navorser besluit om nie 'n omvattende of ewekansige steekproef te doen nie, maar eerder enkele tipiese gevalle te kies wat 'n ryk bron van inligting bied, en verteenwoordigend is van die bevolking oor wie die navorser beoog om gevolgtrekkings te maak. Hierdie spesifieke steekproefstrategie sluit aan by die doel van die navorsing, naamlik om ryk en omvattende beskrywings te verskaf van die onderwysers se ervaring en begrip, sowel as hul aanwending van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument.

1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die navorser was die primêre instrument vir data-insameling en data-analise, en het van 'n kollega gebruik gemaak om te help met die toesighouding tydens die implementering van die vraelyste.

Deur die voer van semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers, asook die analisering van leerderportefeuljes, is kwalitatiewe data gegenereer. Die beleidsdokumente van die Onderwysdepartement (nasionaal, provinsiaal en distrik), 'n literatuuroorsig oor assessering (portefeulje-assessering in die besonder) en vorige navorsingstudies was ook potensiële bronne van waardevolle data. Die navorser het gebruik gemaak van 'n bandopnemer om 'n volledige en akkurate rekord van die onderhoude te bekom.

Deur die gebruik van veelvuldige databronne is die konsep van triangulering gestand gedoen. Volgens Mertens (2004:426) behels triangulering die gebruik van veelvuldige databronne, waardeur die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingstudie verhoog word.

Die data wat uit die onderhoude, vraelyste en die leerderportefeulje-analise verkry word, is ontleed en geïnterpreteer in die kategorieë waarvolgens die vrae vir die onderhoudvoering, die vraelys en die leerderportefeulje-analise ingedeel is. Daarby het die navorser hom toegelê op “constantly looking for similarities and differences, for groupings, patterns and items of particular significance” (Bell, 2002:173). Op dié wyse was dit moontlik om 'n meer omvattende beeld op te bou van die fenomeen wat ondersoek is.

1.8 VERDELING VAN HOOFSTUKKE

Hierdie navorsingsverslag bestaan uit ses hoofstukke wat soos volg aangebied word:

Hoofstuk Een word as inleidende oriëntering beskou.

In **Hoofstuk Twee** word assessering as breë konsep beskryf.

In **Hoofstuk Drie** word die leerderportefeulje as 'n outentieke assesseringsinstrument omskryf.

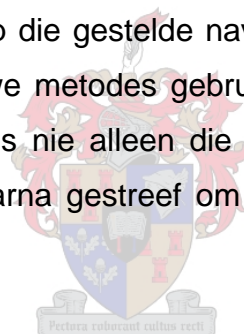
In **Hoofstuk Vier** word die navorsingsontwerp en -metodologie bespreek.

In **Hoofstuk Vyf** word die navorsingsresultate bespreek.

In **Hoofstuk Ses** word die bevindinge, gevolgtrekkings, implikasies, en aanbevelings van die studie omskryf.

1.9 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsingstudie is om die fenomeen van leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die leerarea Sosiale Wetenskappe (graad 4-6) te ondersoek. Om antwoorde op die gestelde navorsingsvraag te probeer vind, het die navorser van kwalitatiewe metodes gebruik gemaak. Deur die aanwending van veelvuldige databronne is nie alleen die konsep van triangulering gestand gedoen nie, maar is ook daarna gestreef om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verhoog.



In die volgende hoofstuk word assessering as konsep binne uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) in meer besonderhede toegelig.

HOOFSTUK 2

ASSESSERING AS KONSEP BINNE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)

2.1 INLEIDING

Sedert 1994, ná die eerste demokratiese verkiesing in die Republiek van Suid-Afrika, is die Suid-Afrikaanse samelewing gekenmerk deur betekenisvolle veranderinge. In dié verband beweer Le Grange & Reddy (1999:1) dat die onderwys ook geraak is wanneer hulle sê: “the education and training arenas have not been left unaffected”. Volgens Reddy (2004:32) het die politieke en sosiale veranderinge in Suid-Afrika ‘n geweldige impak op die onderwys gehad, want dit het onder meer tot die hervorming van assessering gelei. Met die implementering van die nuwe kurrikulum in 1998, bekend as Kurrikulum 2005, en later die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring in 2004, wat ‘n uitkomstgebaseerde benadering ten grondslag het, is nuwe eise aan onderwysers gestel. Hierdie eise, wat ten nouste met die suksesvolle implementering van die nuwe, hersiene kurrikulum skakel, sluit onder andere ‘n verhoogde betrokkenheid van onderwysers ten opsigte van assesseringspraktyke in.

2.2 ASSESSERINGSPROSESSE IN ONDERWYS

2.2.1 Inleiding

Vrae wat dikwels gevra word, is: *Wat* is assessering en hoe skakel assessering in binne die onderwyspraktyk? *Wat* assesseer ons? *Wanneer* assesseer ons? *Wat* is die hoofdoel van assessering? *Hoe* assesseer ons? *Wie* assesseer? (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003:8-9; Reddy, 2004:32). In ‘n poging om hierdie vrae te beantwoord en dus ‘n duidelike begrip van assessering te verkry, word die volgende aspekte vervolgens aangespreek:

- Die rol van assessering in onderrig en leer
- Die verband tussen assessering en onderrig
- Kriteria vir kwaliteitsversekering van assessering
- Assesseringsagente

- Gradering, optekening en rapportering van assessering

2.2.2 Die rol van assessering in onderrig en leer

Die oorspronklike betekenis van die woord 'assessering' is afgelei van die Latynse werkwoord *assidere ad sedere*, wat beteken 'om langsaan te sit' (Reddy, 2004:32; Freeman & Lewis, 1998:8). Assessering van leerders se leer kom dus daarop neer dat die onderwyser as't ware 'langsaan die leerders sit', en die leerders se gedrag waarneem terwyl hulle in die klaskamer werk of op die speelgrond speel. Hieruit kan waardevolle insigte vir assesseringsdoeleindes verkry word.

Volgens Weeden, Winter & Broadfoot (2002:12) is die hoofdoelwit van skole om leerders se leer te bevorder. Vervolgens beweer hulle dat assessering deel vorm van die kern van hierdie leerproses. Gillespie, Ford, Gillespie & Leavell (1996:480) beweer selfs dat die doel van goeie assessering is om inligting ten opsigte van die onderrig te verskaf en terselfdertyd aan leerders, ouers, administreerders en die publiek akkurate en betekenisvolle inligting rakende leerders se vordering te voorsien. Assessering speel dus 'n ondersteunende rol in die onderrig- en leerproses, en verskaf assesseringsinligting met betrekking tot leerders se vordering.

Assessering van leer speel 'n belangrike rol in doeltreffende onderrig. Tydens die onderrig- en leersituasie behoort die onderwyser deurgaans van assessering gebruik te maak om te verseker dat:

- die leerder op weg is om die uitkomst te bereik, en
- die onderwyser se onderrigmetodes leerders help om die uitkomst te haal.

Daar is 'n duidelike verband tussen onderrig en assessering. Om dit ten volle met mekaar te integreer, moet die beplanning vir assessering met dié van onderrig saamval (Gronlund, 1998:4). Onderwysers sal dus reeds van die begin en tot aan die einde van die onderrigsituasie talle besluite in hierdie verband moet neem.

Assessering is nie 'n afsonderlike aspek van onderrig en leer nie, maar 'n integrale deel van die onderrig-leerproses. Dit is dus duidelik dat assessering

deel van die kurrikulum vorm, en nie iets afsonderliks is wat plaasvind nadat onderrig reeds afgehandel is nie. Van der Horst & McDonald (1997:167) sluit hierby aan wanneer hulle noem dat assessering nie iets is waaraan jy aan die einde van 'n werkeenheid of les moet dink nie; dit moet 'n integrale deel van alle beplanning en voorbereiding wees. **Tabel 2.1** dui die verband tussen onderrig en leer aan.

TABEL 2.1: VERBAND TUSSEN ONDERRIG EN ASSESSERING

| ONDERRIG | ASSESSERING |
|--|--|
| <p>Onderrig is meer doeltreffend wanneer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Daar gerigtheid is op 'n duidelik gedefinieerde stel van bedoelde leeruitkomste. 2. Die metodes en materiale van onderrig in ooreenstemming is met die uitkomste wat bereik moet word. 3. Die onderrig ontwerp is om by die karaktertrekke en behoeftes van leerders aan te pas. 4. Onderrigbesluite gebaseer is op betekenisvolle, betroubare en relevante inligting . 5. Leerders van tyd tot tyd omtrent hul leervordering ingelig word. 6. Remediëring verskaf word aan leerders wat nie die bedoelde leer bereik het nie. 7. Die doeltreffendheid van onderrig van tyd tot tyd hersien word en die bedoelde leeruitkomste en onderrig , soos nodig, aangepas word. | <p>Assessering is meer doeltreffend wanneer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dit ontwerp is om 'n duidelik gedefinieerde stel van bedoelde leeruitkomste te assesseer. 2. Die aard en funksie van die assesserings in ooreenstemming is met die uitkomste wat geassesseer moet word. 3. Die assesserings ontwerp is om by die relevante leerderkaraktertrekke aan te pas en regverdig teenoor almal is. 4. Betekenisvolle, betroubare, en relevante inligting verskaf word. 5. Voorsiening gemaak word vir die gee van vroegtydige terugvoering van assesseringsresultate aan leerders. 6. Spesifieke leerprobleme deur die assesseringsresultate uitgewys word. 7. Assesseringsresultate bruikbare inligting verskaf vir die evaluering van die geskiktheid van die doelstellings, metodes, en die materiaal vir onderrig. |

(Aangepas uit Gronlund, 1998:4)

Tabel 2.1 gee 'n duidelike aanduiding van die noue verband tussen onderrig en assessering. Vir onderrig sowel as assessering is dit noodsaaklik dat

onderwysers die leeruitkomste wat deur die leerders bereik moet word, duidelik sal uitspel. Daarby sal daar voorsiening gemaak moet word vir goedontwerpte assesseringsmetodes wat tot doeltreffende onderrig en verhoogde leerderprestasie kan bydra. Hierdie verband tussen onderrig en assessering verklaar waarom die beplanning van assessering deel van die breë onderrigbeplanning moet uitmaak.

Vervolgens sal enkele verwante konsepte, onder meer assessering, evaluering en meting bespreek word.

2.2.2.1 Assessering, evaluering en meting

Skrywers soos Siebörger (1998:5), Le Grange & Reddy (1999:3), Oosterhof (1999:2) en Carl (2002:182) noem dat die terme **assessering** en **evaluering** soms as sinonieme binne die onderwys gebruik word.

Skrywers (Siebörger, 1998; Freeman & Lewis, 1998; Van der Horst & McDonald, 1997) is dit oor die algemeen nie daarmee eens dat assessering 'n proses van inligtingversameling is om 'n waardeoordeel van leerders se vordering en ontwikkeling te vel nie. Hierdie inligting kan take, toetse en eksamens insluit (Siebörger, 1998:5). Volgens Jones & Bray (in Reddy, 2004:33) moet assessering alle fasette van onderwys insluit waaraan die leerder blootgestel word. Volgens Freeman & Lewis (1998:9) is hierdie oordele of afleidings nodig om selfs toekomstige prestasie te probeer beoordeel. Van der Horst & McDonald (1997:170) is van mening dat dit dus nie net daarom gaan om kennis te meet nie, maar dat dit ook 'n strategie is om waardes en houdings te beoordeel.

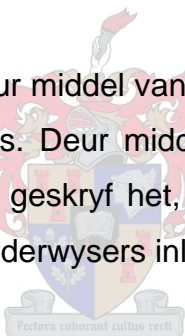
In die Republiek van Suid-Afrika is die assesseringsraamwerk van die Nasionale Kurrikulumverklaring op die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys gegrond. Volgens die Departement van Onderwys (2005:5) en die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:8) word assessering gesien as die breër proses van versameling van inligting om onderwysers en ander belanghebbendes te help om die vordering van leerders te beoordeel. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:8) het die konsep verder ontwikkel deur te noem dat assessering nie slegs die proses van evaluering van bewyse van leerderprestasie teen die uitkomste

behels nie, maar ook die optekening van die bevindinge van hierdie evaluering, sowel as die refleksie en rapportering oor die vlak van prestasie insluit.

Assessering is dus 'n breë proses wat die generering en versameling van leerderprestasie behels, en daarmee saam die evaluering van hierdie bewyse teen die verwagte uitkomst, sowel as 'n stelsel van rekordhouding van sodanige evaluering. Die onderwyser kan hierdie inligting gebruik om te besluit of die leerder kennis opgedoen, en vaardighede, waardes en houdings verwerf het.

In die literatuur word 'n duidelike onderskeid tussen **meting** en **evaluering** getref. Tradisioneel word meting gedefinieer as 'n sistematiese proses van toekenning van syfers of persentasies aan die resultate van toetse of ander tipes prestasies. Volgens Carl (2002:128) is meting die fisiese afneem van toetse en eksamens om te bepaal of leerders sekere inhoude en kennis bemeester het.

Meting vind gewoonlik plaas deur middel van meetinstrumente, soos geskrewe of mondelinge toetse of eksamens. Deur middel van die gebruik van die sintuie, soos deur te lees wat leerders geskryf het, hul prestasies waar te neem en te luister wat hulle sê, versamel onderwysers inligting oor leerders se leer.



Volgens Oosterhof (1999:3) is stellings soos "Measurement is the process used to assign numbers to attributes or characteristics of persons" redelik algemeen. Hy noem verder dat sodanige stellings in pas is met die siening dat toetspunte altyd uit syfers bestaan. Daarom word meting somtyds as kwantitatief en dus as minder wenslik gesien, terwyl assessering as meer kwalitatief gesien word. De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters & Vandenberghe (1981:356-357) beskou evaluering as meer omvattend as meting, omdat evaluering die kwantitatiewe sowel as die kwalitatiewe beskrywing van prestasie insluit.

2.2.2.2 Vorms van assessering

Die onderwys in Suid-Afrika is tans in 'n oorgangsfase wat die paradigmas van assessering betref. Die inhoudgedrewe benadering tot die onderwys word vervang deur 'n uitkomsgebaseerde benadering. In uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) word die onderrig-en-leerprosesse, en veral assessering, anders gesien as die tradisionele inhoudgebaseerde benadering.

In **Tabel 2.2** word 'n onderskeid tussen die ou en nuwe paradigma van assessering getref.

TABEL 2.2: ONDERSKEID TUSSEN DIE OU EN NUWE PARADIGMA VAN ASSESSERING

| Ou paradigma | Nuwe paradigma |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elke onderwyser het individuele leerders geassesseer, punte aangeteken, gemiddelde kwartaal- en jaarpunte uitgewerk en leerders gerangeer. ▪ Hoofsaaklik skriftelike opdragte/toetse gebaseer op inligting in handboeke, bemiddel deur 'n onderwyser. Leerders het 'n passiewe rol gespeel. ▪ Leerders leer inhoud uit die hoof en weergee die inligting in kwartaal- of jaareindtoetse. ▪ Voorgeskrewe werk moes voor die einde van elke kwartaal voltooi en gemerk word. Kwartaalpunte was gemiddeldes van al die voltooide werk. ▪ Klaskamer/syllabus gebaseer. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 'n Skoolassesseringsbeleid rig assesserings- en aantekeningssystemes. Medewerkende leer en kritieke uitkomst word deur alle onderwysers op dieselfde manier geassesseer. ▪ Leerders ondersoek en los probleme in aktiwiteite op. Uitkomst word geassesseer deur middel van 'n verskeidenheid toepaslike assesseringsmetodes en assesseringsinstrumente. ▪ Leerders verstaan die inligting en kan dit krities gebruik. Assessering is geïntegreer en ontwerp om bevoegdheid te assesser. ▪ Leerders word formeel geassesseer en 'n leerkontinuum word gehandhaaf met spesifieke teikenleeruitkomst vir assessering. Leerder behaal uitkomst op verskillende vlakke; gemiddeldes is betekenisloos. ▪ Leerprogramme word ontwerp sodat leerders die bes moontlike geleentheid kry om die leeruitkomst in 'n toepaslike, praktiese konteks te haal. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leereinde-ervaring was deur 'n assessering of eksamen geformaliseer. ▪ Punte word in die punteboek aangeteken. ▪ Assessering was summatief (opsommend) en finaal. Dit was op 'n voltooide sillabus gebaseer. ▪ Slaag/druip-situasie (normaalverwysend). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bewyse is gedurende die leerproses ingesamel en ook as 'n eindproduk daarvan. Geïntegreerde assesserings assesser 'n verskeidenheid van kennis, vaardighede, houdings en waardes. ▪ Die onderwyser se aantekeninglêer en die leerderportefeuljes bevat leerbewyse. As daar leerprobleme bestaan, word aksieplanne ingesluit. Die skool hou leerderprofile by om leerders met probleme te volg en te ondersteun. ▪ Assessering word vormend gebruik om leergapings te identifiseer en om die hersiening en ontwerp van leerprogramme te bevorder. ▪ Nie mededingend nie. ▪ Kriteriumverwysend; leerders vorder met ouderdomskohort. |
|--|--|

(Aangehaal uit Independent Education Board, ongedateer:75)

Die voorafgaande tabel toon 'n duidelike onderskeid tussen die ou en nuwe paradigma van assessering. Die verskuiwing na uitkomsgebaseerde onderwys het 'n verandering van assesseringstrategieë tot gevolg gehad. Assessering is deel van onderrig en leer, en die leerproses sowel as die leerprodukte van die leerder word op 'n deurlopende wyse geassesseer. Assessering in uitkomsgebaseerde onderwys, wat op 'n leerdergesentreerde benadering gebaseer is, assesser nie slegs kennis van die inhoud nie, maar ook die leerders se medewerkende, ondersoekende en probleemoplossende vaardighede. Binne uitkomsgebaseerde onderwys is assessering meestal aan ontwikkeling gekoppel, en deurlopend van aard. Deurlopende assessering, wat

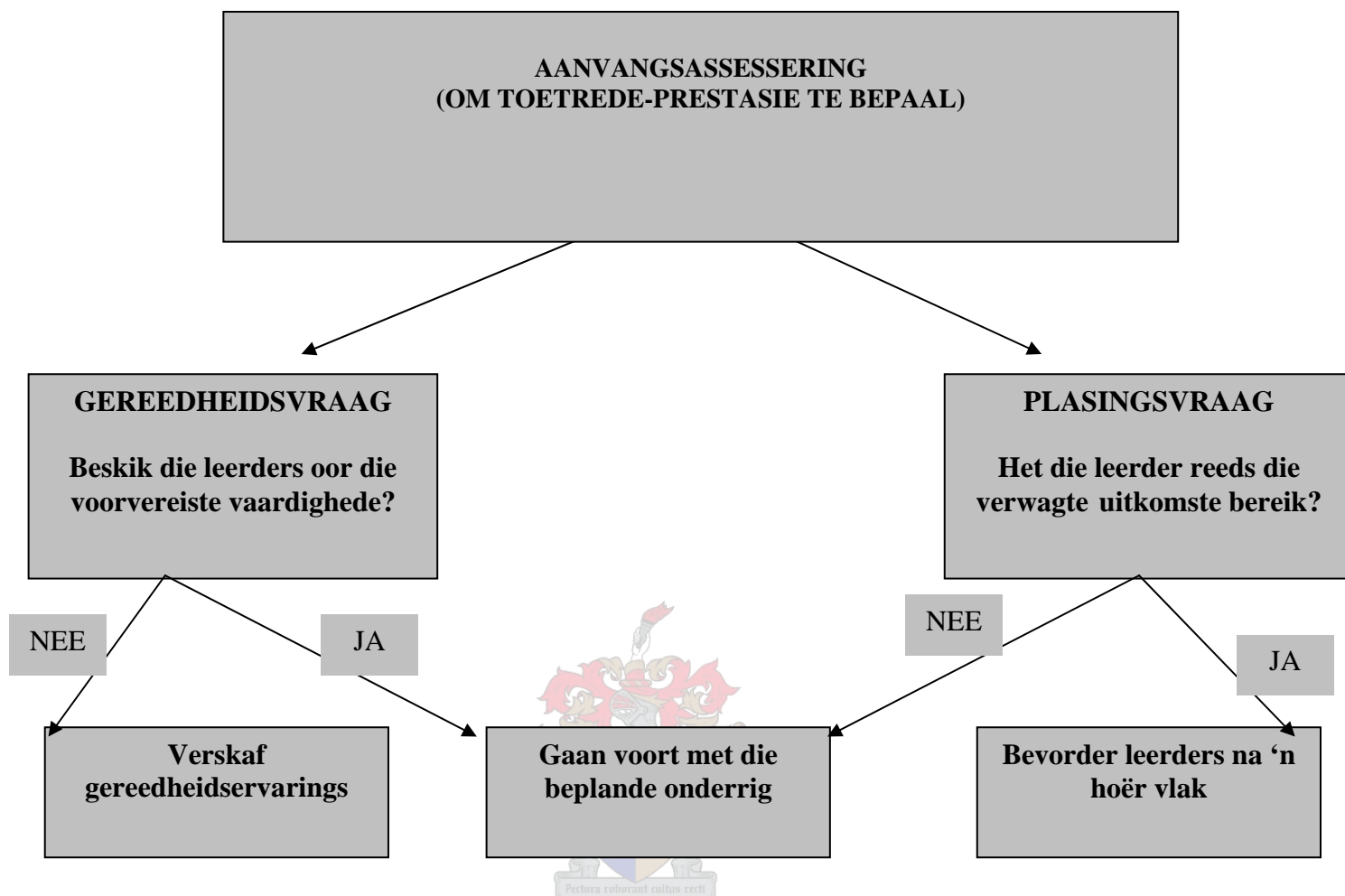
op leeruitkomste en assesseringstandaarde gebaseer word, beteken eenvoudig assessering wat van tyd tot tyd en gereeld binne 'n kursus of leerperiode plaasvind (Siebörger, 1998:24).

Onderwysers gebruik verskillende vorms van assessering in die onderrigproses, onder andere aanvangsassessering, summatiewe assessering, formatiewe assessering, diagnostiese assessering, normgerigte assessering, kriteriumgerigte assessering en gestandaardiseerde toetse.

Aanvangsassessering vind plaas voordat die leerproses begin, ten einde kennis- en kundigheidsvlakke by toetrede te bepaal. McCarty & Davis (1992:4/5) in Carl (2002:182) huldig ook die mening dat hierdie assesseringsbenadering in die onderwys gevolg moet word, naamlik om te assesser voordat die leerproses 'n aanvang neem. Sien **Figuur 2.1** (op die volgende bladsy) vir 'n vereenvoudigde model vir die rol van aanvangsassessering.



FIGUUR 2.1: 'N VEREENVOUDIGDE MODEL VIR DIE ROL VAN AANVANGSASSESSERING



(Aangepas uit Gronlund, 1998:5)

In Figuur 2.1 word die funksie van aanvangsassessment binne uitkomsgebaseerde onderwys saamgevat. Voordat met die onderrig begin word, is daar twee belangrike vrae wat onderwysers behoort te beantwoord: Beskik die leerders oor die voorvereiste vaardighede? (die gereedheidsvraag); en: Het die leerders reeds die verwagte uitkomst bereik? (die plasingvraag). Antwoorde op hierdie vrae kan objektiewe inligting verskaf waarop onderwysers hul waardeoordele baseer voordat onderrig kan plaasvind.

As gevolg van die leerders se vorige ervarings en pogings om sin uit hul leefwêreld te maak, betree hulle reeds die skoolomgewing met hul eie siening van die wêreld. Le Grange & Reddy (1999:6) sluit hierby aan wanneer hulle noem dat: "Each learner brings his or her own prior knowledge and experiences to any learning situation". Daarom moet onderwysers assesser om te bepaal wat die leerders reeds weet, wat hulle reeds kan doen, en watter houdings en waardes

hulle reeds aangeleer het. Dit mag 'n aanduiding van die leerder se potensiaal, belangstelling, ensovoorts gee (Carl, 2002:131) waaruit die onderwyser 'n aanduiding kan kry waar om te begin en waarvolgens die nodige beplanning gedoen kan word.

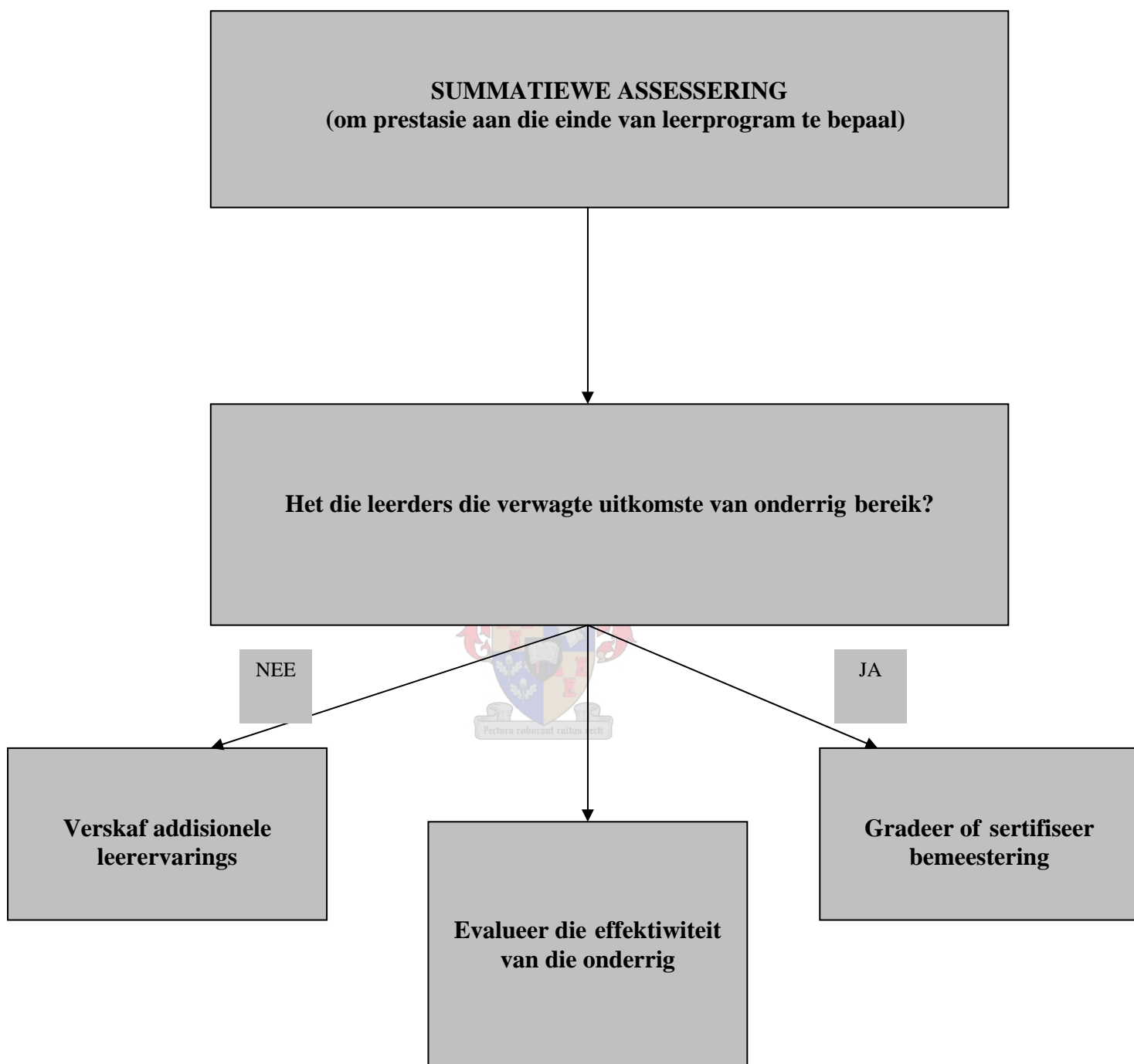
Die data wat deur 'n gereedheids-voortoets en 'n plasings-voortoets ingesamel word (Gronlund, 1998:5), sal bepaal watter daaropvolgende kennis, vaardighede, houdings en waardes leerders moet aanleer. Die onderwyser sal die toepaslike leeromgewing skep en leerders toelaat om by die beplande leergeleenthede betrokke te raak. Deur middel van formatiewe assessering tydens die leerproses bepaal die onderwyser die vordering wat 'n leerder ten opsigte van die bereiking van die uitkomst maak, en help dit ook die onderwysers in hul lesbeplanning.

Aanvangsassessering is dus 'n waardevolle instrument om onderrig en beplanning van aktiwiteite te fasiliteer, en ook om daaropvolgende assessering te rig.

Summatiewe assessering word normaalweg aan die einde van onderrigleergebeure gebruik om algemene prestasie te beoordeel. Hierdie vorm van assessering bestaan grootliks daaruit dat 'n finale opsomming van die leerders se werk gedoen word om inligting te verskaf oor hoe suksesvol die leerproses oor 'n bepaalde tydperk verloop het. Summatiewe assessering meet prestasie nadat onderrig plaasgevind het om die leerder se prestasie aan die einde van 'n bepaalde periode te bepaal.

Voorbeelde hiervan is kwartaaltoetse en finale eksamens om leerders se prestasie te sertifiseer en te gradeer. Sien **Figuur 2.2** op die volgende bladsy vir 'n vereenvoudigde model vir die rol van summatiewe assessering.

FIGUUR 2.2: 'N VEREENVOUDIGDE MODEL VIR DIE ROL VAN SUMMATIEWE ASSESSERING



(Aangepas uit Gronlund, 1998:9)

Figuur 2.2 toon summatiewe assessering wat aan die einde van die leerervaring of studie-eenheid plaasvind. Alhoewel die resultate van summatiewe assessering primêr op sertifisering en gradering gerig is, behoort die resultate ook aangewend te word om die effektiwiteit van die onderrig te evalueer, en kan dit waardevolle bykomstige inligting verskaf om leer te bevorder, aldus Gronlund (1998:10).

Freiberg & Driscoll (1996) in Van der Horst & McDonald (1997:127) is van mening dat alternatiewe metodes van summatiewe assessering, soos projekte en leerderportefeuljes wat goed ontwikkel is, omvattende inligting oor onderrig sowel as oor leerders se leer kan verskaf ten einde 'n akkurate beeld van individuele leerders se leer te verkry.

Formatiewe assessering verwys na die assesseringswyse wat deurlopend tydens die onderrig-leerproses of die leeraktiwiteit geskied. Hierdie vorm van assessering word soms as die teenoorgestelde van summatiewe assessering gesien. Formatiewe assessering is assessering wat deel is van die onderrig-leerproses, en Weeden *et al.* (2002:13) beskryf dit as "assessment 'for' learning".

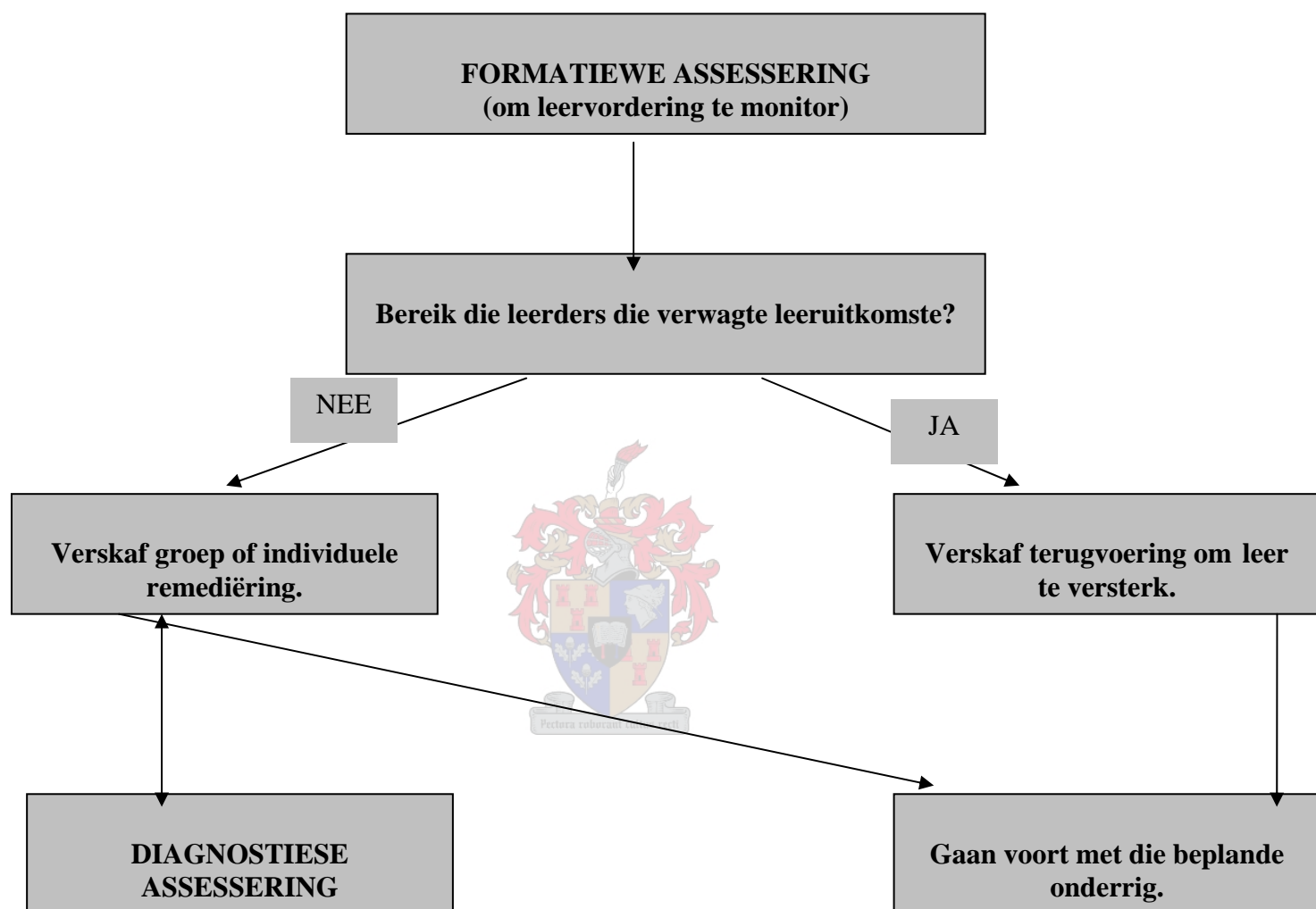
Die doel van formatiewe assessering is om vas te stel wat 'n leerder van 'n bepaalde leerprogram weet en kan doen, en watter aanpassings met betrekking tot onderrig gemaak moet word (Oosterhof, 1999:5). Van der Horst & McDonald (1997:171) beweer selfs dat formatiewe assessering die onderwyser help om onderrigstrategieë en -metodes tydens die lestyd aan te pas om groter begrip en leer te bemiddel.

Formatiewe assessering behels dus die deurlopende monitering van die leerder se vordering in 'n proses om die verwagte leeruitkomste te bereik. Die resultate word gebruik om onderwysers en leerders in te lig oor 'n leerder se vordering, of om te besluit of 'n bepaalde leeruitkoms bereik is, al dan nie. Daarvolgens kan die onderwysers strategieë ter verbetering van die toekomstige onderrig-en-leeraktiwiteite beplan. Voorbeelde hiervan is leerderportefeuljes, portuurassessering, self-assessering, groepassessering, en ander assesseringsmetodes. Deur onmiddellike, opbouende terugvoer aan leerders oor hul sterk- of swakpunte, word leerders aangemoedig en in staat gestel om te presteer en te ontwikkel. Deurlopende terugvoer aan leerders is dus onontbeerlik tydens die leerproses.

Diagnostiese assessering kan enige tyd plaasvind. Dit kan voor of, soos meer algemeen, tydens onderrig plaasvind (Oosterhof, 1999:5). Hierdie vorm van assessering bepaal of 'n leerder hindernisse in die leerproses ondervind. Diagnostiese assessering dui aan of daar enige leerprobleme teenwoordig is wat spesiale aandag vereis. Dit bied aan die onderwysers inligting wat benodig word

om hul onderrigmetodes aan te pas. **Figuur 2.3** toon 'n vereenvoudigde model vir die rol van formatiewe assessering.

FIGUUR 2.3: 'N VEREENVOUDIGDE MODEL VIR DIE ROL VAN FORMATIEWE ASSESSERING

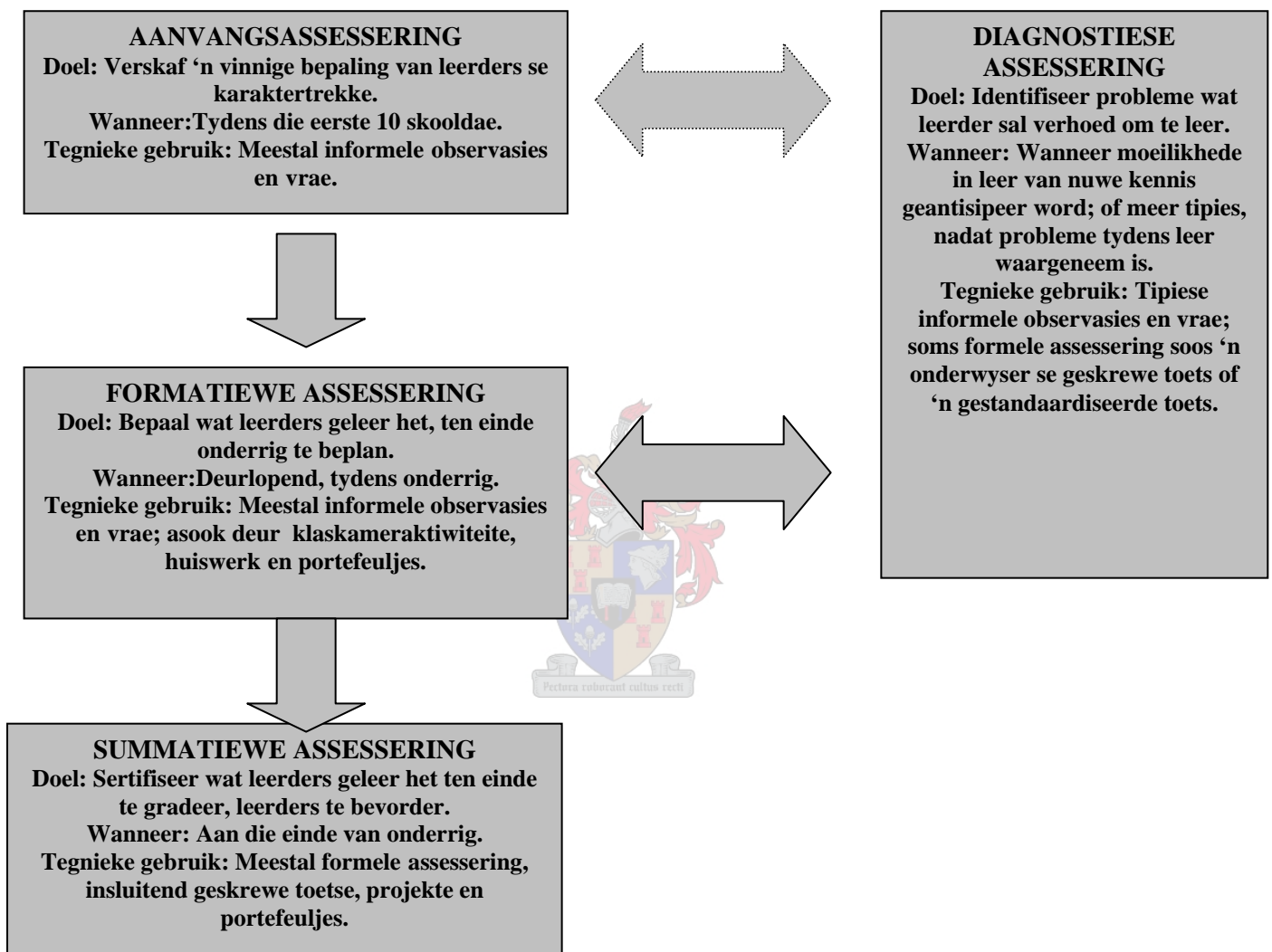


(Aangepas uit Gronlund, 1998:8)

In hierdie model word daar deur middel van 'n visuele voorstelling aangetoon hoe formatiewe en diagnostiese assessering tot die verbetering van leerders se kennisinname tydens onderrig kan bydra. Formatiewe assessering bepaal in hoeverre mate 'n leerder die leertaak bemeester het, terwyl dit ook deurlopende terugvoering van die leerder se kennisinname aan die onderwyser en die leerder verskaf. Diagnostiese assessering word ontwerp om onopgeloste leerprobleme aan te spreek met behulp van toepaslike remediëring nadat korrektiewe voorskrifte van formatiewe assessering toegepas is.

In die praktyk bestaan daar 'n noue verband tussen aanvangs-, summatiewe, formatiewe en diagnostiese assessering. **Figuur 2.4** illustreer die verhouding tussen die genoemde vier vorms van assessering.

FIGUUR 2.4: DIE VERBAND TUSSEN DIE VIER DOELSTELLINGS VAN ASSESSERING



(Aangepas uit Oosterhof, 1999:6)

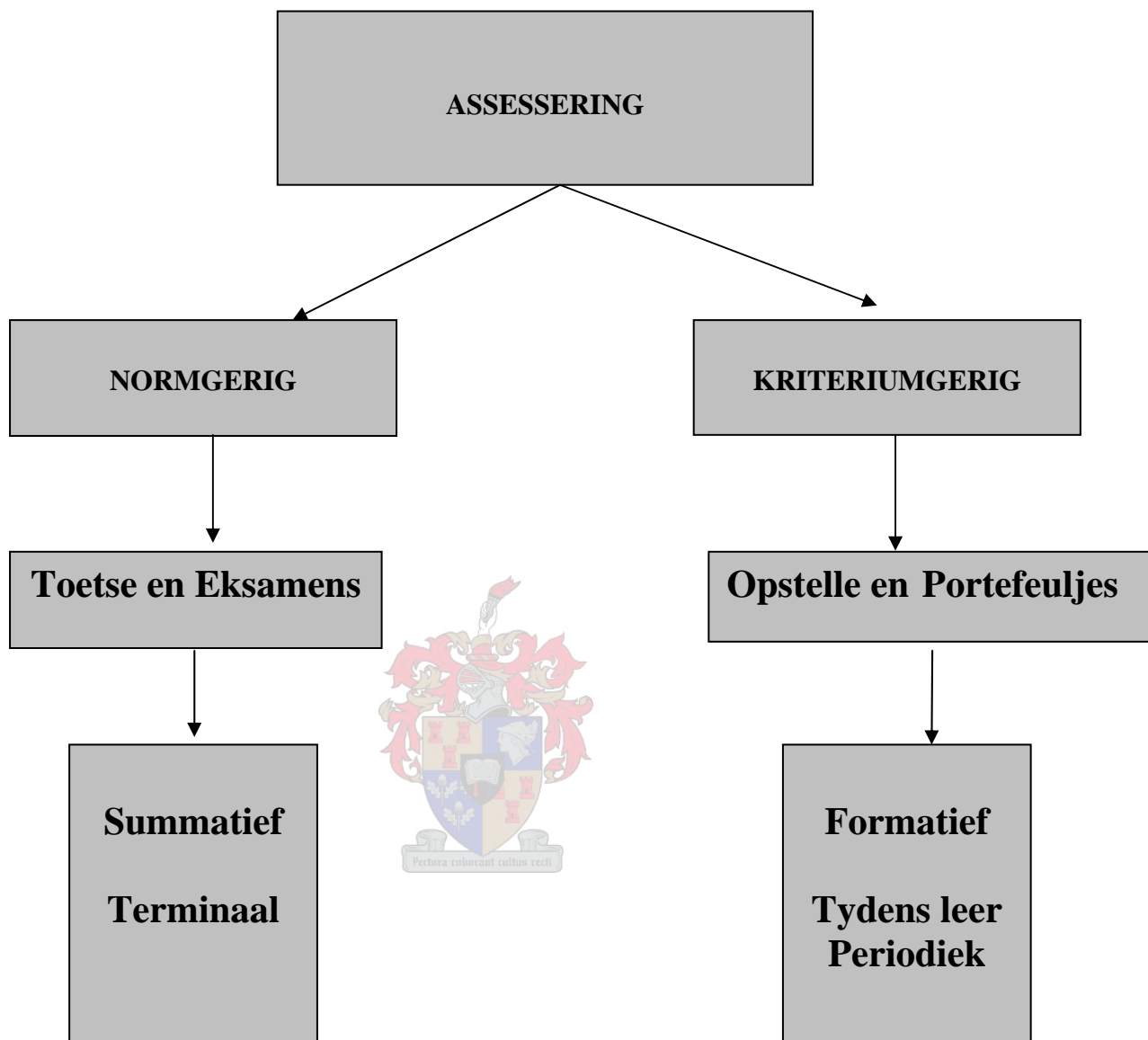
Soos in Figuur 2.4 aangedui, skakel aanvangsassessering in by formatiewe assessering. Daar is 'n wedersydse skakeling tussen aanvangsassessering en diagnostiese assessering. Formatiewe assessering vind tydens onderrig plaas en is gebaseer op gereelde, deurlopende assessering. Diagnostiese assessering is gemoeid met probleme wat leerders mag, of meer tipies, reeds verhinder om te leer. Aanvangs-, formatiewe en diagnostiese assessering is meestal van informele assessering afhanklik. Daarenteen is summatiewe assessering, wat op onderrig volg, meestal gegrond op formele assesseringstegnieke.

Normgerigte assessering word dikwels met summatiewe assessering geassosieer (Jacobs, Gawe & Vakalisa, 2002:280; Reddy, 2004:34). Normgerigte assessering dui die prestasie aan in terme van die rang of status wat binne 'n spesifieke groep beklee word. Hierdie gradering word gebaseer op die vergelyking van 'n leerder se prestasies met dié van ander leerders, of met slaagpunte om te bepaal hoe die leerder in vergelyking met ander leerders in 'n spesifieke groepering presteer. Normgerigte assessering reflekteer egter min van wat die leerder bemeester of verstaan het (Le Grange & Reddy, 1999:4; Reddy, 2004:34). Dit blyk dat die fokus eerder val op die hoeveelheid inhoudskennis wat die leerder deur die aflê van toetse en eksamens weergee.

Kriteriumgerigte assessering, wat ook summatief kan geskied, het betrekking op die spesifieke en absolute prestasie wat deur die leerder gedemonstreer is. Hierdie vorm van assessering maak gebruik van objektiewe kriteria waarteen die leerder gemeet word in terme van gespesifiseerde vlakke van prestasie of bemeestering. Dit is gerig op leerders se ander vaardighede, houdings en vlakke van bevoegdheid wat hulle tydens leerprosesse kan ontwikkel (Le Grange & Reddy, 1999:5), en die klem val dus op totale bemeestering (Carl, 2002:131).

Leerders se geskrewe werkstukke of portefeuljes, wat belangrike formatiewe assesseringsdata verskaf, behoort geassesseer te word volgens voorafbepaalde kriteria en die vlakbeskrywings wat byvoorbeeld in 'n kontrolelys, matriks of rubriek vervat is. **Figuur 2.5** op die volgende bladsy dui n skema vir sodanige assessering aan.

FIGUUR 2.5: 'N SKEMA VIR ASSESSERING



(Bron: Le Grange & Reddy, 1998)

Hierdie diagram illustreer die verband tussen 'n normgerigte assesseringsbenadering en 'n kriteriumgerigte benadering. In die verlede het onderwysers hoofsaaklik van normgerigte assessering, wat meestal summatief van aard was, gebruik gemaak. Bewyse van leer soos toetse en eksamens is aan die einde van onderrig geassesseer. Kriteriumgerigte assessering binne uitkomsgebaseerde onderwys word formatief, dus tydens die leerproses, toegepas. Leerprodukte soos opstelle en portefeuljes dien as voorbeelde wat teen goedgekeurde kriteria gemeet kan word.

Gestandaardiseerde toetse word gebruik as maatstawwe vir prestasie, en tradisioneel verskaf dit verantwoordbare inligting aan die publiek. Volgens Van der Horst & McDonald (1997:172-173) word gestandaardiseerde toetse óf kommersieel, óf deur 'n span onderwysers ontwerp, en op dieselfde manier aan elke leerder of 'n groep leerders geadministreer. Gronlund (1998:180-181) beweer dat 'n gestandaardiseerde toets 'n standaard stel vir breë gebaseerde uitkomst en vir standaard bepuntingsprosedures wat gebruik word, en ook voorsiening maak vir 'n vergelyking van 'n leerder se punte met dié van soortgelyke leerders wat dieselfde toets onder dieselfde omstandighede afgelê het.

Gestandaardiseerde toetse word dus volgens 'n duidelike stel standarde opgestel. Dit word deur geselekteerde groepe leerders onder dieselfde omstandighede afgelê en deur streng voorskriftelike spesifikasies bepaal.

In Suid-Afrika is die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing behulpsaam met die standaardisering van toetse, soos onder meer aanleg- en gereedheidstoetse, nasionale prestasietoetse, ens. Alhoewel hierdie toetse buite die skool opgestel word, het dit 'n betekenisvolle uitwerking op wat in die klaskamer plaasvind. Oosterhof (1999:221) argumenteer dat gestandaardiseerde toetse geredelik in die meeste skole en klaskamers gebruik word, en dikwels 'n kontroversiële deel van die assesseringsproses vorm. (Voorts noem hy dat prinsipale dikwels die rol van gestandaardiseerde toetse in klaskameraktiwiteite geringskat, maar terselfdertyd onderwysers wie se leerders in hierdie toetse goed presteer, ten sterkste aanprys.) Dit is noodsaaklik dat onderwysers moet kennis neem van gestandaardiseerde toetse, nie alleen om die misbruik daarvan te voorkom nie, maar ook om voordeel te trek uit die inligting wat hierdie toetse kan verskaf.

Onderwysers moet rekening hou met die verskillende vorms van assessering wat in die klaskamer benut kan word. Assessering kan die onderwyser help om verskeie onderrigbesluite te neem wat 'n direkte invloed op die leerder se leer sal hê. Onderwysers sal meer effektief kan onderrig indien hulle 'n goedgebalanseerde assesseringsprogram (Weeden *et al.*, 2002:124) tot hul beskikking het (Sien **Tabel 2.3** op die volgende bladsy). Om die leerders in hul totaliteit te ontwikkel, is dit egter nodig dat meer as een vorm van assessering in die klaskamer aangewend sal word.

TABEL 2.3: KERNAREAS VIR ONTWIKKELING VAN ASSESSERING

| AREA | VRAE OM IN AG TE NEEM | MOONTLIKE AKSIE |
|--------------|--|---|
| Beleid | <p>Hersien assesseringspraktyk/beleide</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waar is ons nou? • Waar wil ons wees? • Hoe sal ons daar kom? <p>Ontwikkel assesseringspraktyk</p> | <p>Voer oudit uit van huidige praktyk/beleide. Stig werkgroep om assessering te ontwerp.</p> |
| Beplanning | <p>Leerdoelstellings</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat wil ek hê moet die leerders leer? <p>Leeraktiwiteite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe sal hulle leer? <p>Beplan assesseringsgeleenthede (formeel en informeel)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe sal ek weet dat hulle dit geleer het? | <p>Identifiseer duidelike doelstellings. Beplan leeraktiwiteite met assessering in gedagte en duidelike kriteria wat leer assepeer en nie gedrag nie.</p> |
| Assessering | <p>Gebruik bestaande inligting</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat weet ek reeds oor die leerders? <p>Versamel assesseringsbewyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe kan ek meer uitvind? | <p>Bronne van bewyse. Kyk, luister, observeer, toets, merk.</p> |
| Analisering | <p>Professionele oordele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wat weet en verstaan die leerders? • Wat kan hulle doen? <p>Self-assessering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoe goed dink leerders na oor wat hulle doen? | <p>Gedeelde verstaan van prestasie.</p> <p>Ontwikkel strategieë vir self-/portuur-assessering.</p> |
| Teikens | <p>Wat gebeur volgende?</p> | <p>Stem saam oor SMART-teikens en aksieplanne.</p> |
| Optekening | <ul style="list-style-type: none"> • Wat behoort ek aan te teken in terme van belangrike vordering? • Hoe teken ek assesseringsinligting op? | <p>Deurlopende punte en opgetekende kommentaar. Uitkomste van spesiale assesseringstake.</p> |
| Rapportering | <ul style="list-style-type: none"> • Wie behoort van hierdie inligting te weet? • Watter vorm moet dit aanneem? | <p>Ouers, ander onderwysers Rapporte, leerderportefeuljes, summatiewe verslae</p> |

(Aangepas uit Weeden *et al.*, 2002:124)

Tabel 2.3 kan dien as 'n beplanningsroete vir 'n goedgebalanseerde assesseringsprogam. Onderwysers behoort die kernareas as raamwerk te gebruik om 'n assesseringsbeleid vir die skool op te stel. 'n Assesseringsbeleid kan verseker dat assessering vir beide onderwysers en leerders doeltreffend en betekenisvol sal wees.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat assessering 'n integrale deel van onderrig en leer is, en nie net 'n middel is om leerders se prestasies te monitor of na te gaan nie. Alvorens daar aandag gegee word aan die *hoe* van assessering, moet daar eers besluit word *waarom* die leerders geassesseer moet word, met ander woorde, wat assessering eintlik beoog. Vervolgens word die identifisering van doeleindes vir die insameling van inligting deur middel van assessering bespreek.

2.2.2.3 Doel van assessering

Met inagneming van die feit dat assessering omvattend is, is dit vanselfsprekend dat daar heelwat verskillende oogmerke ten grondslag van assessering lê. Die uiteindelijke doel van assessering is om vas te stel wat die leerders geleer het deur te bepaal in hoeverre die leeruitkomst bereik is.

Redes vir assessering hou verband met die volgende (Du Toit, Khabanjane, Korff, Kotze, Masehela, Mostert & Van Tonder, 2000:29 ; Van der Horst & McDonald, 1997:173-174 en Freeman & Lewis, 1998:10-11):

- Verbetering van leerderprestasie
- Verbetering van onderrig
- Terugvoer aan leerders en kennisname van resultate
- Beskrywing van wat die leerders geleer het en waartoe hulle in staat is
- Plasing van leerders vir spesifieke doeleindes
- Op die spoor bly van leerdervordering
- Motivering, ondersteuning, stimulering en aanmoediging
- Kommunikasie van verwagtinge aan leerders van wat die waardevolste is
- Realistiese skatting van leerders se vermoëns buite die klaskamer
- Assesseer reikwydte en diepte van leer
- Diagnose en taksering van wat volgende gedoen mag word op die basis van wat reeds tot dusver bereik is
- Seleksie vereis professionele bevoegdheid in balansering vir die neem van akkurate, realistiese en eerlike besluite
- Sertifisering dat die leerder 'n bepaalde prestasievlak bereik het
- Meting en vergelyking

Die genoemde redes beklemtoon die omvattende aard van assessering. Assessering kan vir verskillende doeleindes soos gradering, sertifisering, onderrig en diagnose aangewend word.

Onderwysers moet oor die nodige kennis en begrip van assessering beskik wat hulle in staat sal stel om assessering behoorlik toe te pas. Om hoë kwaliteit-assessering te verseker, is daar bepaalde vereistes waaraan meetinstrumente moet voldoen, onder meer geldigheid, betroubaarheid en regverdigheid (Du Toit *et al.*, 2000: 34-36).

2.3 KRITERIA VIR KWALITEIT-ASSESSERING

Assessering het baie min waarde indien die leerder wat geassesseer word geen vertroue in die assesseerder en die metodes van assessering het nie (Siebörger, 1998:11). Daarom moet alle assessering aan die kriteria van **regverdigheid**, **geldigheid** en **betroubaarheid** voldoen (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003:5).

Regverdigheid teenoor leerders is baie belangrik in assessering. **Regverdigheid** in hierdie verband beteken dat geen leerder benadeel word as gevolg van faktore soos 'n gebrekkige taalvermoë of leerstyl nie. Onderwysers moet regverdigheid toepas deur leerders vir assessering voor te berei en byvoorbeeld geen strikvrae te stel nie.

Volgens Gronlund (1998:23) en Reddy (2004:35) is **geldigheid** en **betroubaarheid** twee van die belangrikste konstrunkte wat fundamenteel is tot alle goed-ontwerpte assesseringsprogramme of -prosedures. Le Grange & Beets (2005:115) gee erkenning aan die feit dat konstrunkte soos geldigheid en betroubaarheid algemeen erken word as terme wat ten nouste met assesseringsteorie en -praktyk geassosieer word.

Geldigheid verwys na die omvang van meting wat veronderstel is om deur middel van assessering gemeet te word. Oosterhof (1999:35) is van mening dat die kwaliteit van assessering meer as enige ander faktor afhang van die geldigheid daarvan; en as assessering nie meet wat dit veronderstel om te meet nie, is dit nutteloos.

Killen (2003) in Le Grange & Beets (2005:115) argumenteer dat, indien assesseringspraktyke verbeter wil word, 'n ander siening van geldigheid nodig is. Hy beweer voorts dat die betekenis van die term geldigheid mettertyd ontwikkel het en dat 'n meer onlangse verstaan van geldigheid betrekking het op die mate waarin verdedigbare afleidings gemaak kan word op die basis van bewyse wat ingewin is. Gronlund (1999:23) ondersteun ook hierdie siening as hy sê dat geldigheid verwys na die geskiktheid en sinvolheid van die gevolgtrekkings wat van assesseringsresultate gemaak word.

Le Grange & Beets (2005:115) meld dat geldigheid as gevolgtrekking 'n groter verantwoordelikheid van die onderwyser vereis. Om hierdie siening te ondersteun, verwys die skrywers na Killen (2003:6), wat beweer dat 'n onderwyser nie kan aanvaar dat 'n assesseringstaak geldig is omdat dit duidelik met die kurrikuluminhoud skakel, of bloot omdat iemand anders die taak gebruik het, of selfs omdat die taak dieselfde resultate as ander assesseringstake verskaf nie. Onderwysers moet dus die gevolgtrekkings wat hulle omtrent die geldigheid van die assesseringstaak maak, ondersoek.

Daar is 'n noue verband tussen geldigheid en **betroubaarheid**. Betroubaarheid het betrekking op die konsekwentheid van assesseringsresultate. Betroubaarheid verwys ook na die mate waartoe dieselfde assesseringsaktiwiteite dieselfde resultate oplewer as dit weer onder dieselfde omstandighede deur dieselfde leerders onderneem word (Siebörger, 1998:12; Reddy, 2004:35).

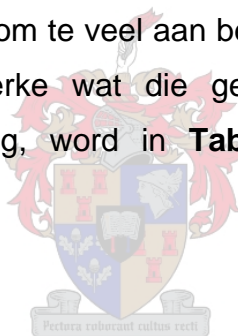
Assessering kan nooit heeltemal betroubaar wees nie. Volgens Freeman & Lewis (1998:24-25) is dit 'n probleem om eenhonderd persent betroubaarheid by wyse van assessering te bereik. Hulle dui aan dat probleme met betroubaarheid en konsekwentheid by beide die assesseerder en leerder ter sprake kom. Assesseerders assesseer dieselfde werk verskillend. Dit blyk ook dat dieselfde individue dieselfde werk op verskillende tye verskillend mag assesseer. Daar is dus nie konsekwentheid nie.

Leerders presteer verskillend op verskillende tye en binne verskillende kontekste wanneer hulle by dieselfde assessering betrokke is. Gronlund (1999:24) is van mening dat verskillende faktore soos dubbelsinnigheid, veranderlikes, fluktuasies

in motivering en aandag, en toevalfoute kan meebring wat veroorsaak dat assesseringsresultate verskil.

Siebörger (1998:12) argumenteer dat assessering nooit heeltemal geldig en betroubaar kan wees nie. Terwyl sommige vorme van assessering wel baie geldig mag wees, is hulle nie noodwendig baie betroubaar nie. Geldigheid is belangriker as betroubaarheid, aangesien dit steeds nuttig kan wees om geldigheid sonder betroubaarheid te hê, terwyl 'n betroubare assessering sonder enige geldigheid nutteloos is.

Alhoewel dit nie moontlik is om volkome geldigheid en betroubaarheid deur middel van assessering te verseker nie, moet die assesserder daarna streef om die grootste moontlike geldigheid en betroubaarheid te bewerkstellig. Dus sal onderwysers beter strategieë moet bedink en toepas om groter geldigheid in assessering te verkry sonder om te veel aan betroubaarheid in te boet. Sommige van die belangrikste kenmerke wat die geldigheid en betroubaarheid van assesseringsresultate verhoog, word in **Tabel 2.4** op die volgende bladsy geïllustreer.



TABEL 2.4: WENSLIKE KENMERKE OM DIE GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID VAN ASSESSERINGSRESULTATE TE VERHOOG

| WENSLIKE KENMERKE | PROSEDURE OM TE VOLG |
|--|--|
| Duidelik gespesifiseerde stel van leeruitkomste. | Meld verwagte leeruitkomste in terme van prestasie |
| Verteenwoordigende voorbeeld van 'n duidelik gedefinieerde domein van leertake. | Berei 'n beskrywing voor van die prestasie-domein wat geassesseer moet word, en die voorbeeld van take wat gebruik sal word. |
| Take wat relevant is tot die leeruitkomste wat gemeet word. | Weeg assesseringstake op teen die gespesifiseerde prestasie wat in die leeruitkomste vermeld word. |
| Take wat die gepaste moeilikheidsvlak het. | Weeg assesseringstake se moeilikheidsvlak op teen die leertake, die leerders se vermoëns, en die gebruikmaking van die resultate. |
| Take wat effektief funksioneer in onderskeiding tussen presteerders en niepresteerders. | Volg algemene riglyne en spesifieke reëls ter voorbereiding van assesseringsprosedures en wees bedag op faktore wat die resultate mag verwring. |
| Voldoende aantal take om 'n geskikte voorbeeld van prestasie te meet, verskaf betroubare resultate, en laat toe vir 'n betekenisvolle interpretasie van die resultate. Prosedure wat bydra tot voldoende voorbereiding en gebruik. | Waar die leerders se ouderdom of beskikbare assesseringstyd die aantal take beperk, maak tentatiewe interpretasies; assessee meer dikwels, en verifieer die resultate met ander bewyse. Skryf duidelike voorskrifte en reël prosedures vir vergemakliking van administrasie, bepunting of beoordeling en interpretasie. |

(Aangepas uit Gronlund, 1998:25)

In Tabel 2.4 word sommige van die belangrikste kenmerke voorgestel wat die geldigheid en betroubaarheid van assesseringsresultate kan verhoog, met die daaropvolgende prosedures wat gevolg moet word. Die kwessie van geldigheid en betroubaarheid vind plaas wanneer onderwysers besig is om hul assesseringstake en -opdragte te beplan en voor te berei. Hierdie tabel beklemtoon die belangrikheid van die verkryging van geldige en betroubare interpretasies van assesseringsresultate.

Om doeltreffend te assessee en daarmee die vlak van onderrig en leer in die klaskamer te verhoog, sal dit beteken dat assesseringsagente, onder meer die onderwyser sowel as die leerder, oor die nodige vaardighede moet beskik. Hierdie aspek word vervolgens behandel.

2.4 IMPLIKASIES VIR ASSESSERINGSAGENTE

Verskeie rolspelers of agente word deur assessering geraak. Enkele van die betrokke assesseringsagente, sowel as die implikasies wat dit vir hulle inhou, word hierna toegelig.

2.4.1 Onderwysers

Onderwysers is van die belangrikste agente wat binne die klaskamer by assessering betrokke is. As onderwysers doeltreffend en doelmatig wil assesseer, sal hulle oor die nodige vaardighede moet beskik.

Standaard vir onderwyserbevoegdheid

Deurlopende assessering, as 'n belangrike assesseringstrategie binne uitkomsgebaseerde assessering, hou besondere uitdagings vir die onderwyser in. Een van die uitdagings aan onderwysers is om die nodige bevoegdhede te verwerf sodat hulle doeltreffend kan assesseer. Ten einde doelmatig en betekenisvol te assesseer, behoort onderwysers aan bepaalde standaarde te voldoen. Hierdie standaarde moet gestalte kry in die praktiese vermoë van die onderwyser om doeltreffend te kan assesseer.

Professionele standaarde en ooreenstemmende vaardighede is ontwikkel om 'n raamwerk te verskaf van wat onderwysers oor klaskamerassessering behoort te weet. (Du Toit *et al.*, 2000:38). McMillan (1997:18-19) in Du Toit *et al.* (2000:38-40) identifiseer sewe essensiële standaarde met ooreenstemmende vaardighede in **Tabel 2.5** op die volgende bladsy.

TABEL 2.5: ESSENSIËLE STANDAARDE MET OOREENSTEMMENDE VAARDIGHEDE

| STANDAARDE | VAARDIGHEDE |
|--|--|
| <p>1. Onderwysers moet vaardig wees in die keuse van assesseringsmetodes wat geskik is vir onderrigbesluite.</p> | <p>a. Gebruik konsepte vir assesseringsfoute en - geldigheid.</p> <p>b. Verstaan hoe geldige assessering onderrigaktiwiteite ondersteun.</p> <p>c. Verstaan hoe ongeldige inligting onderrigbesluite kan affekteer.</p> <p>d. Gebruik en evalueer assesseringsopsies deur leerders se agtergrond in aanmerking te neem.</p> |
| <p>2. Onderwysers moet vaardig wees in ontwikkeling van assesseringsmetodes wat geskik is vir onderrigbesluite.</p> | <p>a. Wees in staat om die versameling van inligting wat vir besluitneming benodig word, te beplan.</p> <p>b. Ken en volg gepaste beginsels vir ontwerp en gebruik van verskillende assesseringsmetodes.</p> <p>c. Wees in staat om assesseringstegnieke te selekteer wat in pas is met die doel van onderrig.</p> <p>d. Wees in staat om leerderdata te gebruik om die kwaliteit van elke assesseringstegniek wat gebruik word, te analiseer.</p> |
| <p>3. Die onderwyser moet vaardig wees in administrering, bepunting, en interpretasie van resultate van beide ekstern-geproduseerde en onderwyser-geproduseerde assesseringsmetodes.</p> | <p>a. Wees vaardig in interpretasie van informele en formele onderwyser-geproduseerde assesseringsresultate, insluitend prestasies in klas en ten opsigte van huiswerk.</p> <p>b. Gebruik riglyne van opsteltipe-vrae, projekte, respons-keuse-vrae, en prestasie-assessering.</p> <p>c. Administreer gestandaardiseerde vorderingstoetse en interpreteer gerapporteerde punte.</p> <p>d. Verstaan samevattende indekse,</p> |

| | |
|--|---|
| <p>4. Onderwysers moet vaardig wees in die gebruik van assesseringsresultate wanneer besluite geneem word oor individuele leerders, onderrigbeplanning, kurrikulumontwikkeling, en die maak van aanbevelings vir skoolverbetering.</p> <p>5. Onderwysers moet vaardig wees in die ontwerp van betroubare leerdergraderingsprosedures.</p> <p>6. Onderwysers moet vaardig wees in kommunisering van assesseringsresultate aan leerders, ouers, leke-gehore, en ander opvoeders.</p> | <p>insluitende maatstawwe van sentrale tendens, verspreiding, verhoudings, en foute van meting.</p> <p>e. Analiseer assesseringsresultate om leerder se sterk- en swakpunte te bepaal.</p> <p>f. Gebruik resultate oordeelkundig en moenie leerders se angsvlakke verhoog nie.</p> <p>a. Gebruik geakkumuleerde assesseringsinligting om 'n gesonde onderrigplan te organiseer.</p> <p>b. Interpretêer resultate korrek, gevestigde reëls vir betroubaarheid.</p> <p>c. Gebruik resultate van plaaslike, streeks-, provinsiale en nasionale assesserings vir opvoedkundige verbetering.</p> <p>a. Bedink, implementeer, en verduidelik 'n prosedure vir ontwikkeling van punte.</p> <p>b. Kombineer verskeie werkopdragte, projekte, klasaktiwiteite, vasvrae en toetse in 'n gesamentlike punt.</p> <p>c. Erken dat punte hul eie voorrange en oordele het.</p> <p>d. Herken en vermy foutiewe graderingsprosedures.</p> <p>e. Evalueer en pas hulle graderingsprosedures aan.</p> <p>a. Verstaan en wees in staat om geskikte verduidelikings te gee van hoe om leerderassesserings te interpreteer soos gemodereer teen leerderagtergronde; byvoorbeeld sosio-ekonomiese status.</p> <p>b. Verduidelik dat assesseringsresultate nie impliseer dat agtergrondfaktore 'n leerder beperk nie.</p> <p>c. Kommunikeer aan ouers hoe hulle 'n leerder se opvoedkundige vordering kan assessee.</p> <p>d. Verduidelik hoe belangrik dit is om metingsfoute in aanmerking te neem wanneer besluite oor assessering geneem word.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>7. Onderwysers moet vaardig wees in herkenning van onetiese, onwettige, en andersins ongeskikte assesseringsmetodes en gebruike van assesserings-inligting.</p> | <p>e. Verduidelik die beperkinge van verskillende tipes van assessering.</p> <p>f. Verduidelik gedrukte verslae van assessering in die klaskamer, skoordistrik, en op provinsiale en nasionale vlak.</p> <p>a. Verstaan wette en gevallebesluite wat hulle klaskamer-, skoordistrik-, en provinsiale assesseringsprogramme affekteer.</p> <p>b. Verstaan die nadelige gevolge van misbruik of oordadige gebruik van verskeie assesseringsprosedures soos om leerders in die verleentheid te stel of 'n leerder se reg tot vertroulikheid te skend.</p> <p>c. Verstaan dat dit onaanvaarbaar is om gestandaardiseerde leerder-behaalde toetspunte te gebruik om die effektiwiteit van onderrig te meet.</p> |
|--|--|

(Aangepas uit Du Toit *et al.*, 2000:38-40)

Uit Tabel 2.5 blyk dit duidelik dat onderwysers nie net bepaalde standaarde moet kan handhaaf ten opsigte van die seleksie van assesseringsmetodes nie, maar ook met betrekking tot die integrering van die betrokke metodes in onderrig-leer, die administrasie van assessering, die vertolking en rapportering van resultate, die gradering van leerders op grond van hierdie resultate, en laastens, die kommunikeer van hierdie resultate aan alle betrokke rolspelers (leerder, ouers). Die implikasie hiervan is dat onderwysers oor bepaalde vaardighede moet beskik om hierdie standaarde te realiseer.

2.4.2 Leerders

Kotze (2004:54) is van mening dat assesseringsagente in die klaskamer nie net onderwysers insluit nie, maar ook die leerders self en hul portuurgroepe. Vir effektiewe leer is daar 'n aantal maniere hoe leerders by die assesseringproses betrek kan word (Siebörger, 1998:8). Om leerderbetrokkenheid by assessering te bewerkstellig, sal dit vir die onderwyser nodig wees om die vaardighede verbonde aan assessering te onderrig.

Waar leerders toegelaat word om hul eie werk te assesser – wat as **selfassessering** bekend staan – kan dit, volgens Du Toit *et al.* (2000:59) verskillende vorme aanneem. Een daarvan is volgens 'n stel kriteria wat deur die onderwyser bepaal is en met behulp waarvan leerders die assessering uitvoer. 'n Ander vorm van leerder-selfassessering is wanneer 'n leerder hom- of haarself assesser volgens kriteria wat hy of sy geselekteer het. Hierdie vorm kan óf vir die leerder se persoonlike leiding, óf vir kommunikasie met die onderwyser, óf vir ander leerders in die klaskamer wees.

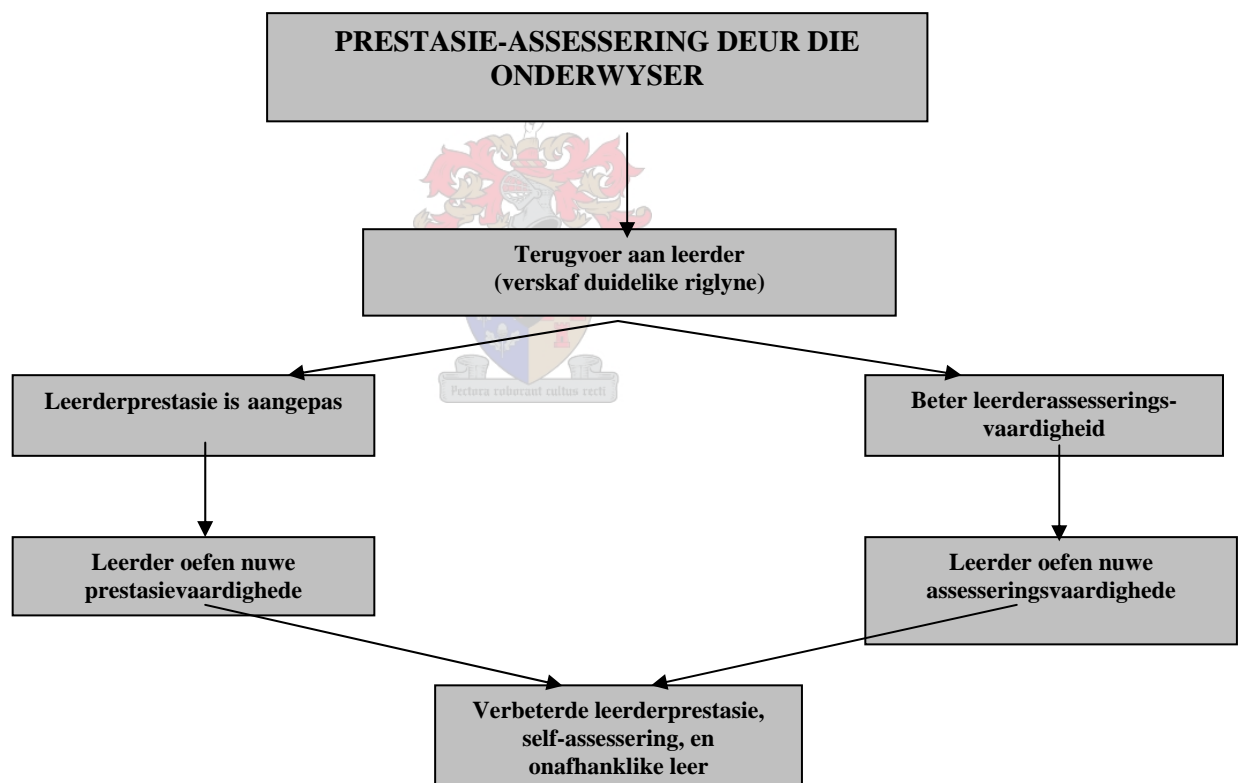
Selfassessering help leerders om te reflekteer oor wat hulle goed gedoen het en waarop hulle moet fokus. Hierdeur word selfrefleksie aan die kant van die leerder aangemoedig en help dit sodoende die leerder om te verstaan hoekom hy of sy sekere dinge doen, en wat van hom of haar verwag word. Weeden *et al.* (2002:140) beweer selfs dat selfassessering 'n waardevolle aktiwiteit is (nie net om vir onderwysers tyd te bespaar nie!), omdat dit help om leerders se begrip van die werk wat hulle doen, te ontwikkel. Selfassessering help leerders om groter verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem (Le Grange & Reddy, 1999:19; Kerry, 2002:63), asook om toenemende onafhanklikheid as leerders te verwerf.

Deurdat die onderwyser bewus word van wat die leerder as belangrik beskou, kan hy of sy meer betekenisvolle terugvoer aan die leerder verskaf. In hierdie verband skryf Du Toit *et al.* (2000:59) dat die vernaamste voordeel van selfassessering 'n deurlopende en implisiete selfdiagnose is wat tydens taakuitvoering verskaf kan word, en dat selfassessering enige ontwikkeling noukeurig kan monitor en direkte terugvoer aan leerders kan verskaf.

Leerders mag gevra word om die werk van ander leerders in die klas te assesser. Dit staan bekend as **portuurassessering**. Portuurassessering beteken dat leerders assesser, of 'n uitspraak of 'n besluit neem oor die werk van hul klasmaats. Le Grange & Reddy (1999:19) is van mening dat portuurassessering 'n alternatief is om die onderwyser as enigste beoordelaar te gebruik en ook om leerders te help om vaardighede te ontwikkel wat hulle benodig om hul eie vordering sowel as dié van ander leerders te assesser. Soos in die geval van selfassessering, moet leerders onderrig word hoe om vooropgestelde kriteria, wat hulle moet verstaan, te gebruik, en toegelaat word om hul klasmaats waar te neem en hulle leer te assesser.

Assessering behoort altyd verstaanbaar te wees sodat leerders voel dat hulle aktief by die proses betrokke is. Self- en portuurassessering word oorwegend vir summatiewe assessering, maar soms ook vir formatiewe assessering aangewend. Terugvoer is 'n belangrike deel van alle assessering; daarom moet leerders onderrig word om toepaslike, positiewe terugvoer te gee. (Sien **Figuur 2.6** vir die rol van terugvoer in assessering). Nie alleen sal dit die assesseerders help om 'n self-kritiese bewussyn te ontwikkel nie, maar ook om selfvertroue te kweek sodat die leerders die assesseringsproses beter kan verstaan. Self- en portuurassessering bied aan die leerders geleenthede om te toon dat hulle hulself en hul leeraktiwiteite op 'n verantwoordelike en doeltreffende manier kan organiseer en bestuur (Departement van Onderwys, 2002:12).

FIGUUR 2.6: DIE ROL VAN TERUGVOER IN ASSESSERING



(Aangepas uit Gronlund, 1998:22)

Toepaslike terugvoer is 'n belangrike deel van assessering. In die terugvoer, wat mondeling of skriftelik kan wees, behoort onderwysers nie net die swakpunte van die leerders se leer te beklemtoon nie, maar ook ondersteuning en leiding vir die verbetering van leerderprestasie te bied. Terugvoer moet dus ondersteunend en konstruktief wees.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat, om te verseker dat assessering regverdig en betekenisvol geskied, daar van beide onderwyserassessering en leerderassessering gebruik gemaak moet word.

Vervolgens word aandag gegee aan konsepte soos gradering, optekening en rapportering.

2.5 GRADERING, OPTEKENING EN RAPPORTERING VAN ASSESSERING

Tradisioneel word gradering as 'n proses beskou waartydens die assesseerder (hetsy die onderwyser, leerder self of portuurgroep) die leerder se prestasie met 'iets' vergelyk. Killen (2005:205) is van mening dat indien hierdie vergelyking betekenisvol wil wees, die assesseerder duidelike kriteria moet stel waaraan die leerders se prestasies gemeet word. Hierdie kriteria moet verband hou met die leeruitkomste wat geassesseer word.

Optekening of rekordhouding is die proses waarbinne die assesseerder die graderingsvlak van die leerder se prestasie dokumenteer. Rapportering of verslaglewering word weer beskryf as 'n proses waarbinne die gedokumenteerde prestasie van die leerder aan homself, sy ouers en ander belanghebbendes gekommunikeer word.

Volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:10) is optekening of rekordhouding van leerderprestasie 'n bestuurs- en beplanningsinstrument; en berus die sukses van 'n deurlopende assesseringsmodel op deeglike en sorgvuldige metodes van rekordhouding van leerderprestasie.

Leerderprestasie word gegradeer teen die leeruitkomste van 'n spesifieke graad, leerarea of leerprogram; en gemeet aan voorafbepaalde kriteria en vlakbeskrywings. Du Toit *et al.* (2000:38) noem dat die funksies van gradering is om 'n verslag te verskaf van leerderprestasie in verhouding tot leerteikens, en aan leerders terugvoer te gee oor hulle prestasies, om vergelykings tussen leerderprestasie en die prestasie van ander leerders (normgerig) of tussen leerder en voorafbepaalde standaard (kriteriumgerig) te kommunikeer, of om te rangeer en om verbandhoudende waardebeplannings te maak.

Tradisioneel is leerderprestasie in die vorm van punte, simbole, persentasies of letters (A, B, C, ens.) opgeteken (Le Grange & Reddy, 1999:27; Oosterhof, 1999:201-211; Stiggins, 2001:442). Om te verseker dat hierdie stelsel van optekening nie in isolasie plaasvind nie, en om 'n algemene beeld van die ontwikkeling van 'n leerder te verkry, is dit nodig om ook die leerderprestasie in die vorm van geskrewe kommentaar op te teken. Oosterhof (1999:109) ondersteun hierdie siening deur te noem dat hierdie twee stelsels van optekening dikwels in kombinasie gebruik word sodat die een die ander aanvul. Hierdeur kan verseker word dat assessering meer betekenisvol en waardevol sal wees.

Leerderprestasie, wat teen bepaalde kriteria geassesseer word, tesame met die gebruik van verskeie hulpmiddels of instrumente soos byvoorbeeld rubrieke, matrikse en kontolelyste, word op verskeie maniere opgeteken en sluit onder meer lêers, portefeuljies, profiele en vorderingskedules in. Optekening van die assesseringsresultate behoort binne die betrokke skool se assesseringsbeleid, wat vooraf opgestel is, plaas te vind. Dit is wenslik om die bewyse van prestasie formeel op te teken nadat leerders genoeg tyd gehad het om byvoorbeeld 'n spesifieke vaardigheid te ontwikkel.

Omdat onderwysers toerekenbaar is teenoor ouers, word eersgenoemde verplig om oor leerderprestasie te rapporteer. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:17) het byvoorbeeld in die stelsel van rapportering in die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband (grade R tot 9):

- Skole rapporteer oor die prestasie van die leerders in die leerprogramme of leerareas en by implikasie die prestasie van die leerders aan die hand van die verskillende leeruitkomste.
- Skole rapporteer aan ouers of voogde, sowel as aan leerders.
- Rapportering aan ouers behoort op 'n gereelde grondslag plaas te vind ten einde hul betrokkenheid en deelname aan te moedig.
- Klasonderwysers is verantwoordelik om aan die einde van elke kwartaal aan ouers of voogde te rapporteer.
- Klasonderwysers is verantwoordelik om rapporte te skryf, met inagneming van alle ander verslae wat op die leerders betrekking het.
- Benewens skriftelike rapporte kan onderwyser-oueraande, vergaderings/afsprake, mondelinge of praktiese aanbiedings en uitstallings van leerders se werk ook gebruik word om verslag te doen van

leerderprestasie. Skole moet voorsiening maak vir mondelinge verslaglewering aan ouers of voogde wat nie met skriftelike rapporte kan omgaan nie.

- Elke rapport of verslag oor 'n leerder se algehele vordering behoort inligting in te sluit oor:
 - Die leer wat plaasgevind het;
 - Die leerder se bevoegdheid;
 - Ondersteuning wat nodig is;
 - Opbouende terugvoer behoort kommentaar in te sluit oor die leerder se prestasie in verhouding tot die leerder se vorige prestasie, en in verhouding tot die vereistes van die leerprogramme of leerareas.

Die Departement van Onderwys (2005:9-10) het byvoorbeeld bepaalde voorskrifte binne die stelsel van optekening en rapportering vir die Intermediêre Fase (grade 4-6). Wanneer leerderprestasie opgeteken en gerapporteer word, moet die volgende nasionale kodes gebruik word:

- 4 = Uitstaande bereiking
- 3 = Voldoende bereiking
- 2 = Gedeeltelike bereiking
- 1 = Nie bereik



Wanneer die uiteindelijke kode toegeken word om 'n globale beeld van die prestasie van die leerder in 'n betrokke leerarea of leerprogram te verskaf, moet alle assessering van die jaar in ag geneem word. Die onderwyser moet gelei word deur sy of haar professionele oordeel wanneer 'n finale kode aan 'n leerarea of program toegeken word (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003:18).

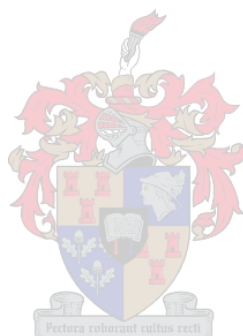
2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk kom dit duidelik na vore dat daar 'n noue, onderlinge verband tussen onderrig, leer en assessering is. Assessering is 'n integrale deel van die onderrig-leerproses. Assessering as 'n breë proses behels nie slegs die versameling van leerderprestasies nie; die bepaling van waarde-oordele in terme van leerders se prestasies word ook hierby ingesluit.

Onderwysers behoort op hoogte te wees van die verskillende vorms van assessering wat in die klaskamer aangewend kan word om leerders se prestasies te monitor. Behalwe die verskillende doelwitte wat ten grondslag van assessering lê, bestaan daar ook bepaalde vereistes wat bepalend is vir die kwaliteit van assessering.

As die belangrikste agent van assessering in die klaskamer, kan die onderwyser deur middel van self- en portuurassessering leerders aktief by die assesseringsproses betrek. Toepaslike terugvoer kan tot verbetering van leerderprestasie lei. Binne uitkomsgebaseerde onderwys moet onderwysers toesien dat die leerders se prestasies gegradeer, opgeteken en aan alle belanghebbendes gerapporteer word.

In die volgende hoofstuk word die leerderportefeulje binne die konteks van assessering geplaas.



HOOFSTUK 3

DIE LEERDERPORTEFEULJE AS 'N OUTENTIEKE ASSESSERINGSINSTRUMENT

3.1 INLEIDING

Verskeie skrywers, onder meer Gronlund (1998:2) en Reddy (2004:37) huldig die mening dat daar 'n transformasie ten opsigte van assessering moet plaasvind. 'n Paradigmaskuif is nodig vanaf die 'tradisionele' assessering na meer alternatiewe benaderings tot die assessering van leer.

Volgens Gronlund (1998:2) het daar die afgelope paar jaar 'n sterk reaksie ontstaan teen die geweldige klem wat op die tradisionele 'pen-en-papier'-toetse en eksamens geplaas is. Omdat toetse en eksamens nie van uitkomsgebaseerde onderwys uitgesluit word nie, beteken dit dat toetse en eksamens steeds funksioneel is, maar deur ander vorms van assessering gekomplementeer behoort te word (Van der Horst & McDonald, 1997:188).

Tradisionele assessering, wat verbind word met summatiewe assessering ('assessering van leer'), is onvoldoende om besluite te neem, veral dié wat op leerdervordering en groei van toepassing is. Daarom is Valeri-Gold *et al.* (1992:298-299) van mening dat onderwysers 'n breër begrip van die konsep behoort te ontwikkel – 'n begrip dat leerdergroei nie deur geskrewe toetse alleen gemeet kan word nie. Omdat toetse op geheue, inligting en gedrag fokus (Van der Horst & McDonald, 1997:188), weerspieël toetse nie die leerders se ware kennis en vermoëns nie (Black, 1993:28). Dit is om hierdie redes dat daar deur kritici 'n beroep gedoen word om die assesseringspraktyk deur ander vorms van assessering aan te vul sodat 'n meer holistiese beeld van die individuele leerder se leer verkry kan word. In hierdie verband noem Reddy (2004:37) dat beleidsdokumente 'n aanduiding gee dat daar wegbeweeg behoort te word van tradisionele assessering na 'n meer outentieke benadering ten opsigte van assessering.

Outentieke assessering sluit nou aan by die werklikhede van die leerder se ervaringswêreld. Dit het te doen, soos Gronlund (1999:2) dit stel, met take uit die daaglikse lewe, soos byvoorbeeld die oplos van probleme wat in die wêreld bestaan. Hierdie assesseringsbenadering fokus dus op die leerders se leerprosesse, -produkte of -prestasie. Daar is groter klem op prestasie-gebaseerde meting wat reflekteer hoe leerders betekenisvol kan leer. Kerka (1995) in Parker (ongedateer) suggereer dat assessering outentiek is wanneer dit op sigself betekenis het, en wanneer hulle betekenisvol en waardevol vir die leerder is – dit wil sê verder as wat die klaskamer strek.

In outentieke assessering, wat ten nouste met formatiewe assessering ('assessering vir leer') saamhang, word die leerder as 'n aktiewe vennoot in die assesseringsproses beskou. Deurdat leerders betrokke is by die assesseringsproses waarin geleenthede vir self- en portuurassessering gebied word, word hulle deur refleksie aangemoedig om verantwoordelikheid vir hul eie leer te neem. Dus sal outentieke assessering, omdat dit 'n meer kwalitatiewe en geldige alternatief tot tradisionele pen-en-papiertoetsing is, 'n meer omvattende beeld van die leerder se prestasie, groei en vordering kan verskaf. Voorbeelde van moontlike instrumente wat in outentieke assessering benut kan word, is onder andere joernale, praktiese werk, uitstallings, demonstrasies, besprekings, onderhoude, portefeuljies, ens. Portefeuljies mag dus maar net een van baie maniere wees om data of bewyse vir outentieke assessering te versamel.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat portefeuljies een van die antwoorde is in die soeke na alternatiewe maniere om leerders se prestasies te assesseer.

3.2 HERKOMS VAN LEERDERPORTEFEULJE

Wanneer die woord 'portefeulje' etimologies ontleed word, blyk dit dat dit ontstaan het deur 'n samestelling van die onderskeie oorspronklike Latynse woorde: *portare* wat "dra" beteken, en *foglio*, wat na 'n "vel papier" verwys (Kemp & Toperoff, 1998).

In die relevante literatuur (Parsons, 1998:28 en Du Toit & Vandeyar, 2004:121) word vermeld dat die woord 'portefeulje' van die visuele en uitvoerende kunstetradisie afgelei is. Wanneer daar aan 'portefeulje' gedink word, mag dit die

beeld van 'n jong kunstenaar oproep wat 'n verslete seilsak met sy kunswerke rondra in die hoop om die belangstelling te wek van 'n kunshandelaar wat moontlik sy kliënt mag word. Dit herinner aan Mozart se vrou in die rolprent *Amadeus*, wat 'n ryke versameling van sy musiekstukke aan Salieri aangebied het om hom van haar man se genialiteit te oortuig (Parsons, 1998:28).

Die gebruik van 'n portefeulje as 'n outentieke- en/of prestasie-assesseringsinstrument, het dus sy ontstaan in die kunstwêreld. In beroepe wat verband hou met kuns, argitektuur, fotografie, modelwerk, advertensiewese, joernalistiek, ens. word portefeuljes lank reeds gebruik om die uitsonderlike talent en vaardighede van die eienaar te illustreer. Die portefeulje het persone in hierdie beroepsrigtings toegelaat om die beste stukke van hul werk byeen te bring en aan voornemende kliënte of werkgewers te toon om hulself te bemark. Tydens sodanige voorleggings reflekteer die opdraggewer dikwels in die items wat in die portefeulje ingesluit is (Du Toit & Vandeyar, 2004:121), sodat die inhoud daarvan die belangstelling en behoeftes van die kliënt of werkgewer kan prikkel (Oosterhof, 1999:179).

Volgens Siebörger (1998:48) het 'n portefeulje drie kenmerke:

- Dit kan moontlik slegs die beste werk van die eienaar toon, wat beteken dat die kunstenaar, fotograaf, argitek, ens. die beste voorbeelde selekteer, en die res terughou;
- Die reikwydte van die werk wat geproduseer is, word verskaf om 'n indruk te skep van die persoon se vermoëns; en
- Die portefeulje gee aan die persoon die geleentheid om sy of haar werk te bestuur.

Die gebruik van portefeuljes het die verbeelding van opvoeders oor die wêreld (Van der Horst & McDonald, 1997:194), en veral in die Verenigde State van Amerika gedurende die middel-1980's (Underwood, 1999:35) sodanig aangegryp dat dit in die afgelope jare ongewoon is dat onderwysers nog nie van portefeuljes gehoor het nie. Hierdie nuwe portefeulje verteenwoordig 'n herdefinisie en herontwerp van leerders se werklêers van die verlede (National Reading Research Center, 1994:666). Black (1993:28) en Oosterhof (1999:179) noem dat die gebruik van portefeuljes gedurende die 1990's baie gewild geraak het in die Amerikaanse skole, namate onderwysers gesoek het na alternatiewe vir

tradisionele toetse om leerders se vordering te bepaal. In sommige Amerikaanse skole het die gebruik van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument die enigste prosedure geword om leerders formeel te assesseer. Hieruit blyk dit dat leerderportefeuljes 'n plek in die Amerikaanse onderwysstelsel gevind het om leerders se vaardighede en talente te dokumenteer en om groei oor 'n tydperk te reflekteer (Keefe, 1995:66).

Die gebruik van die leerderportefeulje as 'n alternatiewe, outentieke assesseringsinstrument, is 'n relatief nuwe idee in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Onderwysers wat by die Intermediêre Fase betrokke is, het reeds in 2004 opleiding ontvang om hulle in hul voorbereiding vir die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring te ondersteun. Daar is tot dusver relatief min navorsing oor die benutting van die leerderportefeulje as 'n waardevolle assesseringsinstrument in Suid-Afrika gedoen. Daarom het hierdie navorsingstudie ten doel om vas te stel in hoeverre mate leerderportefeuljes in die leerarea Sosiale Wetenskappe gedurende die Intermediêre Fase (Grade 4-6) aangewend kan word om die prestasies, vordering en groei van die leerders in verhouding tot die verwagte leeruitkomste te bepaal.

Alvorens daar in hoofstuk 5 van hierdie studie gesoek sal word na antwoorde op die sentrale navorsingsvraag (sien 1.3), word die volgende kwessies vervolgens aangespreek:

- Die verskillende definisies van 'n leerderportefeulje
- Die verskillende definisies van portefeulje-assessering
- Die voordele verbonde aan portefeulje-assessering
- Die doel en bestuur van portefeuljes
- Die verskillende tipes portefeuljes
- Die formaat en inhoud van 'n portefeulje
- Hoe portefeuljes geassesseer word

3.3 DEFINISIES

3.3.1 Definisies van 'n leerderportefeulje

In die relevante literatuur bestaan daar 'n verskeidenheid definisies van beide die leerderportefeulje en portefeulje-assessering. Volgens Paulson, Paulson & Meyer

(1991:60) is 'n leerderportefeulje 'n doelgerigte versameling van die leerder se werk wat die leerder se pogings, vordering, en prestasies in een of meer areas vertoon. Die versameling moet onder andere die volgende insluit: leerderbetrokkenheid in die seleksie van inhoud, die kriteria vir seleksie, die kriteria vir waardeoordeel, en bewys van leerderrefleksie. Arter, Spandel & Culham (1995) in Du Toit & Vandeyar (2004:121) beskryf 'n leerderportefeulje as 'n doelbewuste versameling van leerders se werk wat die verhaal van leerderprestasie en -groei verbeeld.

Annenberg (1996) in Du Toit & Vandeyar (2004:121) definieer 'n portefeulje as 'n gestruktureerde versameling getuienis van werk wat selektief, reflektief en kollaboratief is, en wat die leerder se leerproses oor 'n bepaalde werkeenheid, beide buite en binne die klaskamer, demonstreer. Volgens Siebörger (1998:48) is 'n portefeulje 'n versameling voorbeelde van leerders se werk wat ooreenkomstig bepaalde vereistes geselekteer is.

Alhoewel hierdie definisies in 'n sekere mate van mekaar verskil, bestaan daar konsensus oor die noodsaaklike eienskappe wat 'n portefeulje behoort te hê. Volgens Du Toit & Vandeyar (2004:122) bestaan 'n portefeulje uit die volgende:

- 'n gestruktureerde versameling bewyse van werk
- inligting wat groei en 'n gedetailleerde beskrywing van leerders se leer illustreer
- bewyse van leerderbetrokkenheid in die seleksie van inhoud
- bewyse van die leerder se selfrefleksie
- dit kollaboratief, omdat dit die leerder toelaat om leer as integraal te ervaar
- dit demonstreer die leerder se leer oor 'n spesifieke eenheid, beide binne en buite die klaskamer
- dit vertel die verhaal van die leerder se prestasie, groei en ontwikkeling
- dit verskaf 'n multidimensionele siening van leerders se ontwikkeling en prestasie. Dit behoort die volgende voor te stel:
 - bewyse van poging: alle konsepte wat lei tot 'n voltooide produk
 - bewyse van vordering: eerste en laaste ooreenstemmende werkopdragte
 - bewyse van prestasie: beste werk
- dit behoort die leerder se ontwikkeling as 'n denker na te spoor, deur bewyse van die leerders se denkprosesse te verskaf

- dit behoort 'n holistiese beeld van die leerder se leer te weergee
- dit gee 'n ontwikkelingsiening van leer
- dit bied aan die leerder die geleentheid om 'n sin van eienaarskap vir die portefeulje te ontwikkel en
- dit is 'n middel tot 'n doel, en nie 'n doel opsigself nie.

Dit is duidelik dat 'n leerderportefeulje bepaalde karaktertrekke het wat die besondere aard van 'n portefeulje na vore bring. Samevattend is 'n leerderportefeulje 'n gestruktureerde versameling bewyse van werk wat die verhaal van die leerder se prestasie, vordering en groei vertel, en met ander woorde 'n holistiese beeld van die leerder se leer bied.

3.3.2 Definisies van portefeulje-assessering

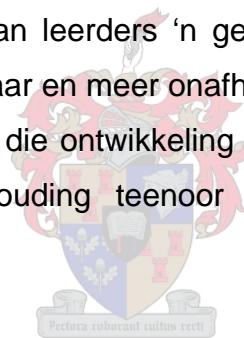
Die definisies van portefeulje-assessering wissel ook van die eenvoudige tot die meer komplekse. Valeri-Gold *et al.* (1992:298) definieer portefeulje-assessering as formatiewe assessering waarin leerders “active learners and questioning thinkers” word. Ander skrywers verskaf 'n meer beskrywende verduideliking van portefeulje-assessering, soos onder andere Harlin & Phelps (1992:203) in Gillespie *et al.* (1996:482). Hulle beskryf dit as 'n multidimensionele sisteem wat vir onderwysers 'n geheelbeeld van 'n leerder se vermoëns en geletterdheidsontwikkeling verskaf. Volgens Herman & Zuniga (2003:123-139) kan portefeulje-assessering beskou word as 'n eksaminering van leerder-geselekteerde voorbeelde van hul werk wat verband hou met die uitkomst wat geassesseer word, en die vordering aanspreek en ondersteun in die proses om akademiese doelwitte, insluitend leerder-effektiwiteit, te bereik.

Uit die voorafgaande kan 'n perspektief van die verskeidenheid definisies van beide die leerderportefeulje en portefeulje-assessering verkry word. Alhoewel die definisies van die leerderportefeulje van mekaar verskil, is daar eenstemmigheid oor watter noodsaaklike karaktertrekke 'n portefeulje behoort te hê, te wete 'n gestruktureerde versameling van getuienis wat 'n holistiese beeld van 'n leerder se werk verskaf. Skrywers verskil in hul definisies van portefeulje-assessering. Sommige sien portefeulje-assessering as formatiewe assessering, ander weer as 'n multidimensionele sisteem wat 'n geheelbeeld van leerders se vermoëns verskaf, of 'n eksaminering van leerder-geselekteerde voorbeelde van hul werk.

3.4 VOORDELE VERBONDE AAN PORTEFEULJE-ASSESSERING

Portefeulje-assessering as 'n vorm van outentieke assessering, hou vir beide leerders en onderwysers heelwat meer voordele in as die tradisionele toetsing van leerders se leer. Die vernaamste voordeel van portefeulje-assessering is dat dit leerders toelaat om aktief met onderwysers aan die evalueringsproses deel te neem. Ander voordele van portefeulje-assessering vir leerders sluit die volgende in:

- Portefeuljes laat leerders toe om oor die ontwikkeling/groei/vordering van hul sterk- en swakpunte binne 'n bepaalde periode te reflekteer.
- Portefeuljes fasiliteer leerders se begrip van die verhouding tussen lees, skryf, en dink.
- Portefeuljes help deur portuursamewerking en portuurkritiek om 'n klimaat van samewerking tussen leerders te skep.
- Portefeuljes verskaf aan leerders 'n geleentheid om verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar en meer onafhanklik te wees.
- Portefeuljes dra by tot die ontwikkeling van selfagting, selfbewustheid, en 'n meer positiewe houding teenoor lees en skryf (Gillespie *et al.*, 1996:482).



Portefeulje-assessering hou nie slegs vir leerders voordele in nie, maar ook vir onderwysers. Die voordele van portefeulje-assessering vir onderwysers sluit die volgende in:

- Portefeuljes bied aan onderwysers 'n meer betekenisvolle beeld van 'n leerder se groei.
- Portefeuljes genereer data wat nuttig mag wees vir onderwysers se onderrigbesluitneming.
- Portefeuljes bied aan onderwysers omvattende inligting oor toetse en take wat vir formatiewe en summatiewe assessering van die veelvuldige vermoëns, talente, en vaardighede van leerders gebruik kan word.
- Portefeuljes help om die vraag te beantwoord oor wat hoë-kwaliteit werk behels.
- Portefeuljes bewerkstellig die integrasie van assessering en onderrig.
- Portefeuljes verskaf 'n grondige basis waarvandaan betekenisvolle leerder/onderwyser-gesprekke geloods kan word (Gillespie *et al.*, 1996:482-483).

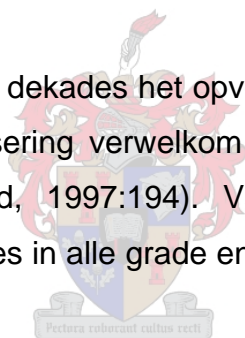
Portefeulje-assessering hou aansienlike voordele vir beide onderwyser en leerder in. Dit verskaf aan die leerders 'n geleentheid om oor hul vordering en groei te besin ten einde verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar. As onafhanklike leerders kan hulle dus 'n sterker selfbeeld en 'n meer positiewe houding teenoor leer ontwikkel.

Die inligting wat deur portefeuljes genereer word, kan in vele opsigte vir die onderwyser nuttig wees. Die data van die portefeuljes mag 'n meer betekenisvolle beeld van 'n leerder se groei bied wat vir onderwysers die basis kan verskaf waarvandaan hulle toekomstige besluite ten opsigte van onderrig kan neem.

3.5 DOEL EN BESTUUR VAN PORTEFEULJES

3.5.1 Doel

Gedurende die afgelope twee dekades het opvoeders wêreldwyd die gebruik van portefeuljes vir leerderassessering verwelkom (Du Toit & Vandeyar, 2004:121; Van der Horst & McDonald, 1997:194). Van die elementêre fase tot op hoërskoolvlak word portefeuljes in alle grade en leerareas benut (Van der Horst & McDonald, 1997:194).



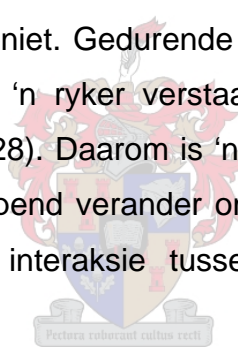
Daar is waardering vir portefeuljes as 'n nuttige assesseringsinstrument, veral omdat dit as ondersteuning van die nuwe onderrigleerbenaderings in Suid-Afrika dien. Portefeuljes kan volledig by die kurrikulum geïntegreer word, want, anders as afsonderlike toetse, vul hulle eerder die onderrigtyd aan as om dit te verminder. Portefeuljes rig kurrikulum, onderrig, en assessering op maniere wat selde deur ander assesseringstrategieë bereik word (Van der Horst & McDonald, 1997:194). Portefeuljes het die potensiaal om beide onderrig en leer te verhoog deurdat portefeuljes beide die onderwyser en leerder by reflektiewe selfevaluering betrek.

Portefeuljes kan vir verskillende doeleindes aangewend word, onder andere as 'n basis vir gesprekvoering, vir selfondersoek, evaluering en gradering, om aan ouers te toon wat in die skool gedoen word, vir bevordering na die volgende graad, as 'n kulminerende aktiwiteit wat alle aspekte van die leerarea konsolideer,

of om die onderwyser van die volgende graad te help om vir die behoeftes van individuele leerders te beplan.

Portefeuljes bevat nuttige inligting wat as 'n basis kan dien vir gesprekvoering tussen onderwysers en leerders. Besprekings tussen onderwysers en individuele leerders, asook tussen leerders onderling oor hul werk, bied vir die leerders geleentheid om na te dink oor hoe hulle hul toekomstige werk kan verbeter, waardeur hulle insigte in hul prestasies, groei en vordering kan verkry. Op hierdie manier word beide onderwysers en leerders bemagtig om eienaarskap van hul werk te neem, keuses te maak, en 'n ruimte vir seggenskap te skep in 'n area waar eksterne outoriteit aanvanklik oorheersend was.

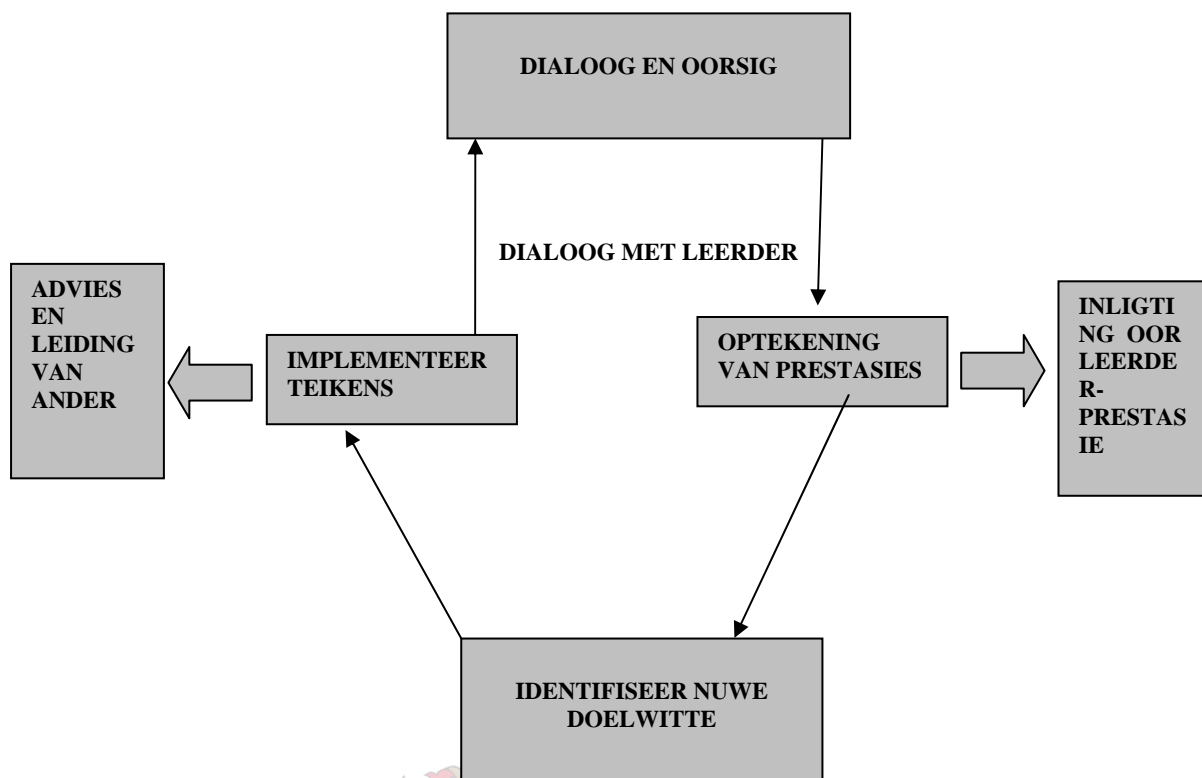
Die gesprekke tussen onderwysers en leerders, namate hulle die individuele leerders se portefeuljes bestudeer, word 'n onderhandelingsproses waartydens beide partye gelyke status geniet. Gedurende hierdie gesprekvoering kom beide leerders en onderwysers tot 'n ryker verstaan van hul eie unieke talente en vaardighede (Parsons, 1998:28). Daarom is 'n portefeulje soos 'n spieël: dit is 'n dinamiese proses wat deurlopend verander om nuwe groei te reflekteer (Keefe, 1995:67) en wat deur die interaksie tussen die onderwysers en leerders beïnvloed word.



Die onderwyser kan gebruik maak van kort gesprekke met individuele leerders en dit in sy of haar werkroetine integreer. Die gesprekke kan plaasvind by geleentheid waar leerders as deel van die les in pare of in groepe werk. Onderwysers kan ook geleentheid benut wanneer 'n deel van die klas besig is met ander aktiwiteite (sport, repetisies, ens.) om 'leergesprekke' met die oorblywende leerders te hê (Kemp & Topperoff, 1998).

Figuur 3.1 op die volgende bladsy probeer aantoon hoe portefeuljes moontlik groter interaksie tussen onderwysers en leerders kan bewerkstellig.

FIGUUR 3.1: INTERAKSIE TUSSEN ONDERWYSER EN LEERDER



(Aangepas uit Siebörger, 1998:51)

Figuur 3.1 illustreer hoe die bestuur van portefeuljes moontlik groter interaksie tussen onderwysers en leerders kan bewerkstellig. Portefeuljes verskaf ook aan leerders die geleentheid om verantwoordelikheid te neem vir aspekte van hul vordering en groei. Die gevolgtrekkings wat van die inligting oor leerderprestasie gemaak word, kan moontlik lei tot die identifisering van nuwe leerdoelwitte.

Die portefeulje word, soos Gronlund (1998:160) dit stel, ook gebruik in onderwyser-ouergesprekke om leerdervordering te demonstreer en te bespreek. Daar is waarskynlik min maniere waarop ouers beter duidelikheid kan kry oor wat 'n leerder leer, as deur werklike voorbeelde van sy of haar werk. Op hierdie wyse word die leerderportefeulje 'n ontmoetingsplek vir 'n gesprek tussen huis en skool (Sunstein, 1992:37).

Wanneer die leerders die geleentheid kry om hul portefeuljes aan hul ouers voor te lê (juis omdat hulle met die inhoud bekend is), word daar gedemonstreer dat die leerder vordering toon – waardeur die ouers 'n beter beeld en oorsig van hul kinders se leer verkry. Lamme & Hysmith (1991:634) argumenteer dat ouers min

belangstelling in gedetailleerde analyses van elke aspek van hul kinders se leer toon. Hulle is meer beïndruk met die artefakte van die kinders se portefeuljes en wat hulle tydens hul eie ontmoeting met hul kinders waarneem. In hierdie opsig verskaf die portefeulje 'n geleentheid vir die leerders om kommunikasie tussen hulle en hul ouers te verstewig.

Leerderportefeuljes kan aangewend word vir beide summatiewe en formatiewe assesseringsgeleenthede. Die finale produkte (summatief), asook leerders se deurlopende refleksies en besluitnemingsprosesse, kan daarin opgeteken word terwyl hulle by die take betrokke is (formatief). Heelwat teoretici stel voor dat portefeuljes saam met ander assesseringswyses gebruik behoort te word. In dié verband merk Gillespie *et al.* (1996:490) op: "By using a variety of forms of assessment, teachers will be able to create a better picture of student progress through assessments that encourage student thinking as well as application of skills".

Portefeuljes kan gebruik word vir promosie na die volgende graad, en ook om die onderwyser van die volgende graad te ondersteun in die beplanning vir die individuele leerder se behoeftes. Die portefeulje kan ook aangewend word vir die oorgang van "skool-na-werk", en vir die doel van seleksie en sertifisering.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat leerderportefeuljes vir 'n aantal doeleindes aangewend kan word. Nie net dien portefeuljes as 'n basis vir gesprek tussen onderwyser en leerder nie, maar ook tussen onderwyser en ouer, en leerder en ouer. Portefeuljes kan saam met ander vorms van assessering gebruik word om 'n holistiese beeld van 'n leerder se leer te verkry.

3.5.2 Bestuur

Cramer (1993:73) is van mening dat nadat die doel van die portefeulje bepaal is, besluite met betrekking tot inhoudseleksie gemaak moet word, met ander woorde, wat alles in die portefeulje ingesluit behoort te word. Leerders behoort 'n groot aandeel te hê in die bepaling van die inhoud van die portefeulje, maar onderwysers en porture mag ook toegelaat word om inspraak te hê.

Volgens Gronlund (1998:159) behoort leerders aktief aan die instandhouding van die portefeulje deel te neem. Omdat dit 'n versameling van die leerder se werk is, behoort elkeen te help:

- om die riglyne te bepaal oor wat in die portefeulje bewaar word,
- met die selektering van voorbeelde van hul werk, en
- met die evaluering van die vordering soos wat dit in die voorbeelde van hul werk gereflekteer word.

Deurdat leerders toegelaat word om aktief by die inhoudseleksie van die portefeulje betrokke te wees, en daardeur ook om hul eie vordering te monitor, kan 'n sin van eienaarskap ontwikkel word. Leerders word toegelaat om trots te wees op, en eienaarskap van die assesseringsproses te neem wanneer hulle die geleentheid kry om te verduidelik waarom sekere werkstukke in die portefeulje geplaas behoort te word. Wanneer leerders aktiewe deelnemers in die assesseringsproses is, neem hulle meer verantwoordelikheid vir hul eie leer (Lamme & Hysmith, 1991:634).

Wanneer leerders betrokke is by die keuse van voorbeelde van hul werk, met spesifieke riglyne in gedagte van wat hulle in hul portefeuljes wil bêre, word dit 'n doeltreffende manier om hulle te motiveer om 'n tweede keer na hul werk te kyk. Refleksie is 'n kernkomponent van effektiewe portefeulje-assessering; dus behoort die leerderportefeulje bewyse van leerders se self-assessering/self-evaluering te bevat. Wolf (1989:37) noem dat refleksies dokumente is wat ontstaan uit oomblikke wanneer onderwysers leerders vra om soos 'n ingeligte kritikus weer na die versamelings van hul werk te gaan kyk, ten einde vas te stel wat oor tyd verander het of wat nog gedoen moet word. Gillespie *et al.* (1996:48) is van mening dat portefeulje-assessering sonder die element van self-refleksie nie kan bestaan nie, en die portefeulje slegs 'n notaboek kan word wat met blaaie gevul is.

Wanneer leerders hul eie geskrewe refleksies (kommentaar wat die voorbeelde van die werk vergesel) by die portefeulje insluit, is daar natuurlike geleentheid vir metakognisie. Sunstein (1992:38) en Rolheiser *et al.* (2000:32) definieer metakognisie as "thinking about thinking". Rolheiser *et al.* (2000:32) gaan verder en beweer dat wanneer individue oor kennis van hul eie denkprosesse beskik, hulle beter in staat is om kontrole uit te oefen oor die beskikbare kognitiewe

vaardighede wat benodig word om 'n taak te voltooi. Deurdat die onderwysers op 'n sistematiese wyse die strategieë van refleksie as deel van die portefeulje-proses onderrig, kan leerders in staat gestel word om akkurate en positiewe oordele te vel, wat weer hul selfvertroue bevorder. “By teaching students strategies for self-evaluation that require reflection, and by helping students learn how to systematically engage in those strategies through their portfolio work, you may enhance their success” (Rolheiser *et al.*, 2000:35).

Portefeuljes is 'n kragtige instrument en beskik oor die potensiaal om baie van hul ontwerpers se ontwikkeling te demonstreer. Portefeuljes kan vensters na die leerders se gedagtes word, 'n middel vir beide onderwysers en leerders om die opvoedkundige proses op die vlak van die leerders te verstaan (Paulson *et al.*, 1991:61/62). Omdat die leerders aktief betrokke is en 'n groot aandeel in die samestelling van die portefeulje het, word die portefeulje beskou as iets wat *deur* die leerder gedoen word en nie *aan* die leerder nie.

Deur sistematiese onderrig kan onderwysers verseker dat portefeuljes kragtige opvoedkundige instrumente word om leerders aan te moedig om beheer van hul eie leer te neem. Portefeuljes kan vir beide die onderwysers en leerders tot hulp wees op hul opvoedkundige reis – deur hulle te help om te evalueer waar hulle was, te assesser waar hulle is, en te projekteer waarheen hulle op weg wil wees.

Nadat 'n aanduiding van die doelwitte en bestuur van portefeulje-assessering soos hierbo gegee is, word die verskillende tipes portefeuljes vervolgens bespreek.

3.6 TIPES PORTEFEULJES

Van die vele tipes portefeuljes kan elkeen vir een of meer spesifieke doeleindes by die assessering van leerders se leer aangewend word. Dit kan deel wees van 'n volledige skool- of klaskamerassesseringsprogram.

Waar die relevante literatuur verskillende tipes portefeuljes noem, word drie hoof tipes portefeuljes geïdentifiseer: proses- of werkportefeuljes, dokumentêre portefeuljes en uitstalportefeuljes (Smith *et al.* (2000) in Du Toit & Vandeyar

[2004:125]). Lamme & Hysmith (1991:630-633) identifiseer twee tipes portefeuljes, naamlik werk- en uitstalportefeuljes.

Danielson & Abrutyn (1997) noem werk-, uitstal- en assesseringsportefeuljes; Seely (1996) vestig die aandag op uitstal-, dokumentêre, evaluasie-, en prosesportefeuljes; Burke, Fogarty, & Belgard (1994) bespreek drie hoofkategorieë van portefeuljes, naamlik persoonlike, akademiese en professionele portefeuljes. Campbell, Cignetti, Melenyzer, & Wyman (1997) bespreek 'n werk- en 'n voorstellingsportefeulje (Rolheiser *et al.*, 2000:3).

Om die navorsingsvraag van hierdie studie aan te spreek, sal daar vervolgens slegs op twee hooftipes portefeuljes, naamlik die uitstal- en werkportefeuljes, gefokus word.

'n Uitstalportefeulje word dikwels 'n vertoonportefeulje genoem. Hierdie tipe portefeulje bevat 'n versameling van die beste werk van die leerder. Slegs die finale produkte van die leerder se werk word hierin opgeneem. Hierdie tipe portefeulje word die beste aangewend vir die summatiewe assessering van leerders se bemeestering van leeruitkomste. Rolheiser *et al.* (2000:4) is van mening dat 'n groot voordeel van hierdie tipe portefeulje daarin lê dat leerders items kan kies wat hul hoogste vlak van leer reflekteer. Hulle kan ook verduidelik waarom hierdie items hul beste pogings verteenwoordig. Alhoewel hierdie portefeuljes vir 'n aantal opvoedkundige doeleindes, insluitend seleksie, sertifisering en klaskamerbestuur aangewend word, mag dit nie 'n heeltemal geskikte instrument wees om die leerder se leer oor 'n tydperk suksesvol te illustreer nie.

'n Werkportefeulje, wat ook soms 'n proses- of 'n groeiportefeulje genoem word, demonstreer 'n individu se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk in enige leerarea of program. Dit is veral bruikbaar om leerders se algehele leerproses te dokumenteer. Voorbeelde van die werk wat in hierdie portefeulje geplaas word, sluit 'n groot aantal take en konsepte in, asook ander bewysstukke wat die leerproses weerspieël. Hierdie tipe portefeulje kan vir beide summatiewe en formatiewe assesseringsdoeleindes benut word.

Voorbeelde van die werk in 'n groeiportefeulje lewer bewys of demonstreer dat die leerders betrokke was by hulle strewes om die doelwitte van 'n groter projek te bereik (Du Toit & Vandeyar, 2004:125). Wanneer groei beklemtoon word, sal hierdie portefeulje bewyse van suksesse, mislukkinge, sukses, en verandering bevat. Die groei sal 'n "uneven journey of highs and lows, peaks and valleys, rather than a smooth continuum", wees, aldus Rolheiser *et al.* (2000:4).

'n Belangrike aspek van hierdie tipe portefeulje is dat die leerders oor hul eie leerprosesse besin. Die leerders sien hul eie veranderings oor 'n tydperk, en in hul geskrewe reflektiewe kommentaar deel hulle die ervarings van hul "reis" (om die verwagte leeruitkomstes te bereik) met andere. Die reflektiewe kommentaar fokus volgens Du Toit & Vandeyar (2004:125), op "...what was gained in the process; what steps were accomplished; what could be changed in the future; and what the next steps in the process will be".

Volgens Rolheiser *et al.* (2000:4-5) kan groeiportefeuljes vir die volgende doeleindes benut word:

- Hierdie portefeulje dui leerders se toename in kennis oor 'n tydperk binne 'n spesifieke inhoudsarea of oor 'n aantal inhoudsareas aan. Dit kan voorbeelde van beide bevredigende en onbevredigende werk bevat, tesame met refleksies (van die leerders self, onderwysers en porture) om verdere leer te rig..
- Hierdie portefeulje dui leerders se groei in vaardighede en houdings aan, in areas soos akademiese dissiplines, sosiale vaardighede, denkvaardighede, en werkgewoontes.
- In hierdie tipe portefeulje kan uitdagings, moeilike ervarings, en ander groei-gebeurtenisse ingesluit word om leerders se ontwikkelende vaardighede te demonstreer.

Daar bestaan dus 'n duidelike onderskeid tussen genoemde twee portefeuljes. Die vernaamste verskil is geleë in die feit dat uitstalportefeuljes slegs die beste of finale produkte van die leerder se leer toon, terwyl werkportefeuljes prestasie, vordering en groei van die leerder se leer demonstreer.

3.7 DIE FORMAAT EN INHOUD VAN 'N PORTEFEULJE

Leerderportefeuljes verskil van die normale leerderwerkboeke en notaboeke. Alhoewel werkboeke en notaboeke ook oefeninge, werkblaaie en huiswerk bevat, verteenwoordig hulle nie 'n doelbewuste seleksie van spesifieke werkstukke van leerders se leer soos portefeuljes nie (Le Grange & Reddy, 1999:23).

Leerderportefeuljes wat 'n doelbewuste versameling voorbeelde van leerders se werk bevat, kan verskillende vorms aanneem. Hierdie bewyse van leerders se assesseringstake kan in 'n lêer, 'n omslag, 'n koevert, een of ander houer, bandopnames, videos, rekenaarskywe, ens. gehou word. Dit is belangrik om te onthou dat wat ook al die keuse, die inhoud van die portefeulje logies en sistematies aangebied moet word (Du Toit & Vandeyar, 2004:129).

Die resultate van die leerder se werk wat oor 'n tydperk in die portefeulje opgeneem is, mag die volgende insluit: geskrewe werkopdragte en 'pen-en-papier'-toetse, sketse, foto's, grafieke, tekeninge, ens. Dit mag ook inligting bevat oor geassesseerde take wat nie in die portefeulje bewaar kan word nie, byvoorbeeld modelle, kunswerke, praktiese werk, voordragte, ens. Die materiaal of inligting kan deur die leerder of deur die onderwyser in die portefeulje geplaas word. In sommige gevalle kan leerders en onderwysers saam besluit oor watter bewysstukke in die portefeulje geplaas behoort te word.

Volgens Le Grange & Reddy (1999:23) mag leerders vir elke individuele leerarea 'n portefeulje hê, of die leerder mag 'n gekombineerde portefeulje vir verskillende leerareas opbou. Met inagneming van die sentrale fokus van hierdie navorsingstudie, sal daar klem gelê word op die gebruik van die leerderportefeulje slegs in die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase van die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband.

Rolheiser *et al.* (2000:26-27) stel verskillende voorbeelde voor van leerders se werk wat spesifiek op die leerarea Sosiale Wetenskappe fokus. Hierdie leervoorbeelde kan óf in 'n uitstalportefeulje, óf in 'n werkportefeulje geplaas word (sien 3.6).

In 'n uitstalportefeulje, wat die beste en finale produkte van die leerder se werk vir die leerarea Sosiale Wetenskappe bevat, mag die leerders of onderwysers die volgende tipe leervoorbeelde insluit:

- brief aan of van 'n historiese karakter
- analise van koerantuitknipsels van 'n historiese gebeurtenis
- oorsig van 'n histories-gebaseerde rolprent
- biografie van 'n historiese karakter
- dagboekinskrywings geskryf deur leerder vanuit karakter se perspektief
- tydlyn van kern-historiese gebeurtenisse

'n Werkportefeulje mag ook 'n verskeidenheid leervoorbeelde bevat wat vordering en groei demonstreer. Items soos die volgende word op die leerarea Sosiale Wetenskappe gemik:

- statistiese analise wat sin maak uit data wat in die loop van die jaar versamel is
- verskeidenheid vergelykings van primêre bronne, wat vooroordeel en verwysingsraamwerk identifiseer
- versameling van koerant- en tydskrifartikels met leerder se kommentaar wat huidige gebeurtenisse met historiese gebeurtenisse verbind
- spotprent-analise
- kaarttekening wat in die begin en aan die einde van die kursus gedoen is.

Behalwe 'n voldoende verskeidenheid voorbeelde van werkstukke, behoort die portefeulje ook reflektiewe, skriftelike kommentaar (van onderwysers, leerders self of porture) te bevat. Die reflektiewe kommentaar sal 'n aanduiding van die kwaliteit van die inhoud van die portefeulje gee. Die kommentaar in die portefeulje kan die volgende behels:

- 'n geskrewe verklaring deur die leerder in die vorm van 'n opstel oor hoe die bewyse in die portefeulje verband hou met die doel, en hoe die portefeulje illustreer wat die leerders geleer het (Collins, 1992:26), en/of 'n brief wat verduidelik wat die portefeulje bevat (Collins, 1992:26; Keefe, 1995:67), en/of 'n dagboek of joernaal wat die inhoud van die portefeulje en die leerders se vordering in die bereiking van 'n spesifieke uitkoms verduidelik (Le Grange & Reddy, 1999:23).

- die inhoud van die portefeulje behoort ook bewys te lewer van deurlopende terugvoer soos opmerkings of aantekeninge wat konstruktiewe kommunikasie oor die leerproses en die groei van die leerder demonstreer (WKOD, 2003:13).
- 'n opsommingsblad wat die leerders se prestasie, vordering en groei beskryf.

Ter illustrasie van wat die inhoud behoort te wees, word 'n eksemplaar ingesluit:

- 'n voor(titel)blad met die leerder se naam, die leerarea, die graad, jaar en skool (sien **Eksemplaar 3.1**),
- 'n inhoudsopgawe met die taaknommer, bladsynommer, datum, vorm van assessering, onderwerp, resultaat van assessering, kommentaar en die onderwyser se handtekening wat die roete van die leerder se groei en ontwikkeling duidelik aandui (sien **Eksemplaar 3.2**),
- 'n verklaring deur die leerder wat aan die binnekant van die voorblad geplak kan word (sien **Eksemplaar 3.3**) (Du Toit & Vandeyar, 2004:130).



LEERDERPORTEFEULJE

Mark Leigh van Wyk

Sosiale Wetenskappe

Graad 6A

2006

Pniel Primêre Skool

EKSEMPLAAR 3.2: 'N INHOUDSOPGAWE

| INHOUDSOPGAWE | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------------|--------------|---------------------------------|------------------|--|-------------------|---|
| Taak- nommer | Bladsy- nommer | Datum | Vorm van assessering | Onderwerp | Resultaat van assessering | Kommentaar | Onderwyser se handtekening |
| 1. | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | |

(Aangepas uit Du Toit & Vandeyar, 2004:130)

EKSEMPLAAR 3.3: VERKLARING DEUR LEERDER

SKOOL:

NAAM VAN LEERDER:
(Van en eerste naam)

LEERDERNOMMER:

OPVOEDER SE NAAM:

Hiermee gee ek my toestemming dat indien daar deur bevoegde outoriteite bevind word dat ek enigsins betrokke was by enige onwettige aktiwiteite ten opsigte van my deurlopende assesseringspunt, ek al die punte wat deur hierdie assessering verkry is, sal verbeur.

.....
.....

Kandidaat se handtekening **Datum**

Tot my wete is hierdie verklaring deur die leerder waar, en ek aanvaar dat die werk wat aangebied word, sy of haar eie is.

.....

Opvoeder se handtekening **Datum**

Skoolstempel

(Aangepas uit Du Toit & Vandeyar, 2004:130)

In hierdie afdeling is dit duidelik dat 'n portefeulje enige formaat kan aanneem, wat mag wissel van 'n lêer tot rekenaarskywe. Behalwe 'n ryke verskeidenheid voorbeelde van leerders se werk tesame met reflektiewe kommentaar, kan die

leerderportefeulje 'n voorblad, 'n inhoudsopgawe, 'n verklaring deur die leerder en 'n bibliografie insluit.

3.8 HOE PORTEFEULJES GEASSESEER KAN WORD

Rolheiser *et al.* (2000:85) argumenteer dat as assessering gedefinieer word as die versameling van data oor leerders se leer, dan is 'n portefeulje 'n vorm van assessering. Omdat die portefeulje, ten dele 'n metode van data-insameling is, word die portefeuljeproses 'n proses van assessering.

Een van die uitdagendste kwessies wat verband hou met die implementering van portefeulje-assessering, is vrae soos die volgende:

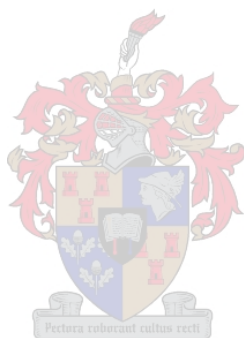
- *Wie* behoort by die evaluering en gradering van die portefeuljes betrokke te wees?
- *Hoe* behoort portefeuljes geëvalueer en gegradeer te word?
- *Wanneer* behoort portefeuljes geëvalueer en gegradeer te word?

Die verantwoordelikheid vir die assessering van leerderportefeuljes berus tans uitsluitlik by onderwysers (Le Grange & Reddy, 1998:19). Die onderwyser, wat beskou word as die belangrikste assesseringsagent in die klaskamer, se vernaamste vennoot in die assesseringsproses is die leerder. As medebesluitnemers in die evalueringsproses, behoort leerders aktief betrokke te wees by die beoordeling van hul portefeuljes (Gillespie *et al.*, 1996:484-485). Soos in die geval van die assessering van die individuele voorbeelde van die leerder se werk in die portefeulje, behoort leerders betrek te word by die evaluering van die hele dokument. Assessering van die individuele voorbeelde van werk, sowel as die hele portefeulje, behoort dus beide onderwyser-assessering en leerder-assessering (self- en portuurassessering) in te sluit. Le Grange & Reddy (1999:23) merk tereg op dat van die oomblik dat leerders aktief by hul eie leer betrokke is, hulle 'n groter sin vir eienaarskap van hul werk ontwikkel, en ook groei ten opsigte van die uitkomst wat hulle beoog om te bereik.

Om die leerderportefeulje as 'n volledige dokument te assesser, kan daar gebruik gemaak word van voorafbepaalde kriteria. Die gedefinieerde kriteria word gebaseer op die tipe bewyse wat in die portefeulje ingesluit is, die graad waartoe

die bewese prestasie, vordering en groei plaasgevind het, en op die verwagte leeruitkomste (Van der Horst & McDonald, 1997:197). Hierdie spesifieke kriteria waarteen die leeruitkomste gemeet word, word in 'n kontrolelys, matriks of rubriek saamgevat (sien **Eksemplaar 3.4** op die volgende bladsy).

Rolheiser *et al.* (2000:91) meen dat rubrieke met leerders van alle ouderdomme gebruik kan word. Dit is belangrik dat onderwysers en leerders veral in die geval van jonger leerders sal saamwerk om hierdie kriteria, wat as 'n basis gebruik behoort te word vir die assessering en evaluering van leerdervordering, te prioritiseer. Die onderwyser moet sorg dra dat beide hy of sy en die leerders duidelikheid sal hê oor kriteria vir assessering van die portefeulje. Nie net die finale produk moet geassesseer word nie, maar ook die proses.



EKSEMPLAAR 3.4: 'N VOORGESTELDE GENERIESE ASSESSERINGSRUBRIEK

| KRITERIA | Vlak 4 | Vlak 3 | Vlak 2 | Vlak 1 |
|---|--|---|---|--|
| | 70 – 100 | 50 – 69 | 35 – 49 | 1 – 34 |
| Verskeidenheid | Bevat 'n wye verskeidenheid werk | Bevat 'n verskeidenheid werk | Bevat 'n klein verskeidenheid werk | Bevat geen verskeidenheid werk nie |
| Organisasie | Duidelik georganiseerd | Georganiseerd | Soms georganiseerd | Ongeorganiseerd |
| Kommunikasie | Duidelike kommunikasie van idees | Sommige idees word duidelik gekommunikeer | Enkele idees word duidelik gekommunikeer | Geen idees word duidelik gekommunikeer nie |
| Bewyse van begrip | Toon ware begrip | Toon wel begrip | Toon min begrip | Toon geen begrip |
| Self-assessering | Bewyse van deeglike, realistiese en konstruktiewe self-assessering | Bewyse van realistiese self-assessering | Min bewyse van realistiese self-assessering | Self-assessering stem nie ooreen met prestasie nie |
| Leerder:..... Datum:..... Opvoeder:..... | | | | |
| Kommentaar | | Finale Evaluering | | |
| 4 – Uitstaande bereiking 3 – Voldoende bereiking 2 – Gedeeltelik bereik 1 – Nie bereik nie | | | | |

(Aangepas uit Rolheiser *et al.*, 2000:99)

Terugvoer in die vorm van kommentaar (mondeling of skriftelik) is 'n belangrike komponent in die evaluering van die leerderportefeulje. Die asseseerder (onderwyser of leerders) behoort konstruktiewe terugvoer van die finale uitkoms van die inhoud van die leerderportefeulje te gee. Die terugvoer oor die portefeuljes is meer as net 'n punt, kode of persentasie. Die terugvoer wat byvoorbeeld in 'n brief of 'n opstel verskaf word, behoort die sterk- of swakpunte

van die leerder se prestasie, vordering en groei uit te lig sodat dit as 'n versterking van die leerervaring kan lei (Kemp & Topperoff, 1998:8).

Arends (1994:323-325) in Rolheiser *et al.* (2000:96) gee 'n opsomming van belangrike riglyne vir die verskaffing van terugvoer:

- Verskaf terugvoer so gou as moontlik.
- Spesifiseer terugvoer.
- Hou terugvoer geskik vir die leerder se ontwikkelingsvlak.
- Beklemtoon aanprysing en terugvoer ten opsigte van korrekte prestasie.
- Wanneer negatiewe terugvoer gegee word, wys hoe om korrek te presteer.
- Help leerders om eerder op die proses te fokus in plaas van op die uitkomst.
- Onderrig leerders om hul eie prestasies te beoordeel.

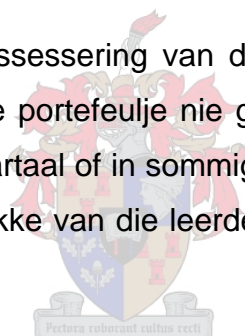
Wanneer die leerderportefeulje geëvalueer word, mag die onderwyser besluit om dit te gradeer. Die rubriek wat gebruik word, kan verskillende vlakbeskrywings van prestasie vir elke kriterium bevat. Kodes en/of persentasies kan aan elke prestasievlak toegeken word. Die Nasionale Protokol vir Assessering vir Skole in die Algemene en Verdere Onderwys-en-Opleidingsband (Departement van Onderwys, 2005:9) verskaf die volgende voorskriftelike kodes en persentasies (sien **Tabel 3.1** op die volgende bladsy):

TABEL 3.1: KODES EN PERSENTASIES

| KODE | PERSENTASIE | BESKRYWING |
|------|-------------|----------------------|
| 4 | 70 – 100 | Uitstaande bereiking |
| 3 | 50 – 69 | Voldoende bereiking |
| 2 | 35 – 49 | Gedeeltelik bereik |
| 1 | 1 – 34 | Nie bereik nie |

(Departement van Onderwys, 2005:9)

Wat die tydskedule vir die assessering van die portefeulje betref, is Siebörger (1998:48) van mening dat die portefeulje nie gereeld geassesseer hoef te word nie. Dit mag een keer per kwartaal of in sommige gevalle een keer per jaar wees, mits die individuele bewysstukke van die leerder se werk in die portefeulje reeds geassesseer is.



3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk blyk dit duidelik dat die leerderportefeulje wat sy ontstaan in die kunswêreld het, wêreldwyd, maar veral in die Amerikaanse skole, as 'n kragtige en outentieke assesseringsinstrument in alle leerareas benut word. In die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument 'n relatief nuwe idee.

Portefeulje-assessering hou nie net voordele vir leerders in nie, maar ook word die onderwysers bevoordeel. Portefeuljes kan vir verskillende doeleindes benut word. Leerders moet toegelaat word om aktief by die bestuur van hul portefeuljes betrokke te wees. Leerders moet kan reflekteer op die bewyse van werk wat in die portefeulje ingesluit is. Hierdeur word daar natuurlike geleenthede vir metakognisie geskep.

Daar bestaan 'n duidelike onderskeid tussen hierdie tipes portefeuljes. Alhoewel die leerderportefeulje enige formaat kan aanneem, is daar bepaalde inhoud wat 'n portefeulje behoort te bevat.

Wanneer portefeuljes geassesseer word, moet daar gebruik gemaak word van voorafbepaalde kriteria. Hierdie spesifieke kriteria behoort tesame met vlakbeskrywings in 'n rubriek aangebied te word. Tydens gradering moet die onderwysers hulle laat lei deur hul professionele oordeel wanneer 'n finale kode en/of persentasie toegeken word. Tesame met die toekenning van 'n kode behoort onderwysers ook konstruktiewe skriftelike terugvoering van die finale uitkoms van die inhoud van die portefeulje te gee om 'n geheelbeeld van die leerder se werk te verskaf.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie bespreek.



HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 en hoofstuk 3 van hierdie navorsingstudie is die literatuur oor onderskeidelik die konsepte “assessering” en “die leerderportefeulje as ‘n outentieke assesseringsinstrument” verken.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie bespreek, insluitende die eenheid van analise, steekproef, metodes wat aangewend is vir data-insameling en data-analise. Daar word ook aandag gegee aan aspekte soos etiese oorwegings en data-verifikasie.

4.2 NAVORSINGSVRAAG

In die literatuurstudie van hierdie ondersoek is reeds gemeld dat leerderportefeuljes volgens navorsingsresultate in die Verenigde State van Amerika as waardevolle alternatiewe assesseringsinstrumente deur beide onderwysers en leerders benut kan word om ‘n holistiese beeld van die leerder se leer te verskaf. Die gebruik van die leerderportefeulje as ‘n outentieke assesseringsinstrument is ‘n relatief nuwe konsep binne uitkomsgebaseerde onderwys in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Omdat daar tot dusver min navorsing oor hierdie onderwerp in Suid-Afrika gedoen is, ontstaan die vraag tereg in watter mate die leerderportefeulje die prestasies, vordering en groei van die leerder kan demonstreer.

Uit hoofstuk 1 van hierdie studie is die volgende navorsingsvraag geïdentifiseer: **In hoeverre mate moet ‘n leerderportefeulje vir sosiale wetenskappe as assesseringsinstrument aangewend word om die prestasies, vordering en groei van die leerder in verhouding tot die verwagte leeruitkomst te demonstreer?**

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, moet die navorser, volgens Mouton (1996:107), 'n stel riglyne en instruksies volg. Vervolgens word hierdie stel riglyne en instruksies, bekend as die navorsingsontwerp, bespreek.

4.3 NAVORSINGSONTWERP

4.3.1 Inleiding

'n Navorsingsontwerp word beskryf as 'n strategiese raamwerk (Mouton, 1996:108; Durrheim, 1999:29) of die 'plan of bloudruk' van hoe die navorser die navorsing gaan uitvoer. Punch (1998:150) is van mening dat die navorsingsontwerp tussen die navorsingsvraag en die data voorkom, en aantoon hoe die navorsingsvraag met die data verbind word. Die navorsingsontwerp dien ook as 'n brug tussen die navorsingsvraag en die uitvoering of implementering van die navorsing (Durrheim, 1999:29). Die navorsingsontwerp verskaf dus 'n volledige plan vir die prosedures of basiese formaat wat die navorser volg, die data wat die navorser insamel, en die data-analise wat die navorser uitvoer. Daarom is Leedy & Ormrod (2001:91) van mening dat die navorser in sy ondersoek baie meer doeltreffend en effektief kan wees indien die bronne, prosedures, en data aan die begin van die projek geïdentifiseer word. Die sentrale doel van die studie, naamlik om die navorsingsvraag op te los, behoort altyd in gedagte gehou te word.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat navorsing beplanning en ontwerp vereis. Omdat daar tydens die navorsingsproses met werklike data gewerk word, is daar behoefte aan 'n skema nodig om die ontvouende verhoudings tussen data en gebeure te sorteer en organiseer. So 'n organisatoriese skema word 'n paradigma genoem.

4.3.2 Navorsingsparadigma en doel van die navorsing

'n Paradigma is 'n denkwysse of manier om na die wêreld of na mense se sosiale lewe te kyk (Babbie, 2001:43). Paradigmas, as logiese sisteme of teoretiese verwysingsraamwerke, bestaan volgens Mertens (1998:6), uit sekere filosofiese aannames (ontologies, epistemologies en metodologies) wat die navorser se denke en handeling lei en rig. Durrheim (1999:36) is van mening dat paradigmas

as perspektiewe dien wat 'n rasionaal vir die navorsing verskaf en die navorser tot bepaalde data-insamelingsmetodes, observasie en interpretasie verbind.

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord en ook om logies by die doel van die studie in te skakel, het die navorser 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gekies, wat onderneem word vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma. Dié bepaalde navorsingsparadigma is gekies omdat hierdie navorsing 'n in-diepte beskrywing wil bied van die persepsies, ervaring en begrip vir die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument deur onderwysers wat by betrokke is by die onderrig van Sosiale Wetenskappe in die onderskeie Algemene Onderwys-en-Opleidingsbandskole .

Volgens Mertens (1998:159) behels kwalitatiewe navorsing 'n interpretatiewe, naturalistiese benadering tot die fenomeen wat ondersoek word. Vir Babbie & Mouton (2001:278) beteken dit dat die kwalitatiewe navorser verkies om menslike optredes, soos dit in natuurlike omgewings voorkom, te ondersoek. Kwalitatiewe navorsing fokus dus op die ondersoek van die fenomeen of verskynsel in die werklike wêreld.

4.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.4.1 'n Fenomenologiese studie

Om die navorsingsvraag te beantwoord, is 'n fenomenologiese navorsingstrategie binne kwalitatiewe navorsing gebruik.

'n Fenomenologiese navorsingstudie stel hom ten doel om 'n in-diepte en geïnterpreteerde verstaan van die sosiale wêreld van mense te verskaf. Volgens Snape & Spencer (in Ritchie & Lewis, 2003:12) is die doel van sodanige navorsing om die 'konstrukte' te verstaan wat mense in die alledaagse lewe gebruik om sin van hul wêreld te maak. Fenomenologiese navorsing fokus dus op mense se persepsies, ervarings, en begrip vir en betekenis van 'n fenomeen of verskynsel.

In hierdie studie word die fokus gerig op die persepsies, ervarings en verstaan van onderwysers se gebruik van die leerderportefeulje as 'n outentieke

assesseringsinstrument. Die navorser het persoonlike ervaring wat verband hou met die fenomeen wat in hierdie studie ondersoek word en wil tot 'n beter begrip van die ervarings van ander onderwysers kom. Gevolglik word daar in hierdie studie uit 'n 'ingeligte' perspektief vertrek, wat ook as die 'emiek'- perspektief bekend staan (Babbie & Mouton, 2001:52). Die 'emiek'-perspektief word verkry deur die betekenisraamwerke binne te dring van die mense wat ondersoek word.

4.4.2 Eenheid van analise (die objek van studie)

Volgens Babbie & Mouton (2001:84) en Mouton (2001:53) verwys die eenheid van analise na die 'wat' van die studie, en behels dit die objek, fenomeen, entiteit, proses of gebeurtenis wat die navorser ondersoek. In hierdie navorsingstudie is die eenheid van analise die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die leerarea sosiale wetenskappe.

4.4.3 Steekproef

Durrheim (1999:37) is van mening dat die eenheid van analise 'n impak het op die steekproef, data-insameling en die tipe gevolgtrekkings wat uit die navorsing gemaak word. In die seleksie van die deelnemers het die navorser 'n doelgerigte steekproefstrategie gekies. Hierdie steekproefstrategie kom daarop neer dat die steekproef op 'n doelbewuste manier gedoen is, met ander woorde met 'n bepaalde doel of fokus in gedagte (Punch, 1998:193).

Die navorser het 'n paar tipiese gevalle, wat voldoende inligting bevat, gekies wat ook verteenwoordigend is van die bevolking oor wie die navorser gevolgtrekkings wil maak. Ten einde 'n interne konsekwentheid en 'n koherente logika in die fenomenologiese navorsingstrategie te verseker, het die navorser vier skole gekies om aan die studie deel te neem. Die vier skole het vroeër onder die voormalige drie onderwysdepartemente geressorteer.

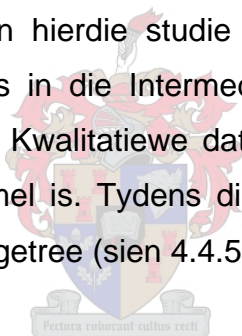
Die vier skole in die Groot-Drakenstein-omgewing van die Wes-Kaap is doelbewus gekies omdat al die skole voorsiening maak vir die onderrig van die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase. Daar sal tien leerkragte betrek word om aan die studie deel te neem.

4.4.4 Data-insameling

4.4.4.1 Inleiding

Binne die konteks van kwalitatiewe navorsing word die navorser normaalweg as die instrument van navorsing beskou (Leedy & Ormrod, 2001:147) en is die navorser dus primêr verantwoordelik vir die insameling van relevante data wat vir die studie benodig word.

Ten einde koherensie tussen die gekose navorsingsparadigma en die doel van die navorsing te verseker, asook om antwoorde op die navorsingsvraag te vind, is daar hoofsaaklik kwalitatiewe data tydens die implementering van die studie gegenereer. Volgens Snape & Spencer (in Ritchie & Lewis, 2003:12) is die doel van kwalitatiewe fenomenologiese navorsing om betekenis wat in gesprekke of teks vervat is, te ontbloot. In hierdie studie is kwalitatiewe data verkry deur onderhoude met onderwysers in die Intermediêre Fase te voer, en relevante skoordokumente te analiseer. Kwalitatiewe data is aangevul met data wat deur middel van vraelyste ingesamel is. Tydens die insameling van data het etiese oorwegings op die voorgrond getree (sien 4.4.5).



4.4.4.2 Onderhoude

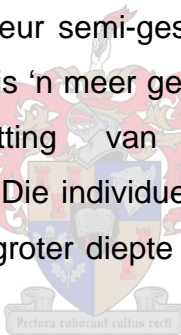
Binne kwalitatiewe navorsing is onderhoude een van die mees algemene metodes van data-insameling. Onderhoude kan 'n groot hoeveelheid nuttige inligting lewer (Leedy & Ormrod, 2001:159). Volgens Punch (1998:174-175) is 'n onderhoud 'n betroubare manier om mense se persepsies, betekenis, definisies van situasies en konstruksies van realiteit te verkry. Hy gaan verder deur te noem dat 'n onderhoud ook een van die kragtigste maniere is om ander mense te probeer verstaan deurdat die respondente op hul eie voorwaardes, en in diepte die substansie van hul bedoelings kan weergee.

Volgens Babbie (2001:258) en Burns (2000:423) is 'n onderhoud 'n vorm van mondelinge kommunikasie wat tydens 'n 'aangesig tot aangesig'-ontmoeting tussen die onderhoudvoerder en die respondent plaasvind. Babbie & Mouton (2001:289) noem dat 'n kwalitatiewe onderhoud die interaksie tussen 'n onderhoudvoerder en 'n respondent is. Die basiese individuele onderhoud is een

van die algemeenste metodes van data-insameling binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering.

Onderhoude kan verskillende vorme aanneem, te wete gestruktureerd, ongestruktureerd en semi-gestruktureerd. In 'n semi-gestruktureerde onderhoud het die onderhoudvoerder nie 'n spesifieke stel vrae wat in 'n bepaalde volgorde gestel moet word nie (Babbie & Mouton, 2001:289). Binne die bestek van hierdie studie het die onderhoudvoerder eerder van 'n algemene plan of 'n onderhoudsgids ('n lys van onderwerpe wat op die ondersoek te betrekking het) gebruik gemaak. Die onderhoud is dus buigsaam en word aangepas by die respondent en die omstandighede waaronder die onderhoud gevoer word.

Vir die doel van hierdie studie is individuele, semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers gevoer waarin respondente vry was om op vrae uit te brei en dus die meeste gepraat het. Deur semi-gestruktureerde onderhoude, wat as 'n oop tegniek omskryf kan word, is 'n meer geldige respons van die respondent se persepsie van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument verkry. Die individuele onderhoud, wat ongeveer vyf-en-twintig minute geduur het, het groter diepte verskaf aan die data wat ingesamel is.



'n Belangrike aspek van onderhoudvoering is die manier waarop rekord gehou word van die interaksie tussen onderhoudvoerder en respondent. Punch (1998:181) stel die volgende moontlikhede vir semi-gestruktureerde onderhoude voor: bandopname, video-opname, of notas. Volgens Burns (2000:429) is 'n bandopname die beste metode om tydens 'n onderhoud te gebruik, want indien die navorser nie notas hoef te maak nie, word hy of sy in staat gestel om op 'n natuurlike manier aan die gesprek deel te neem. Om hierdie rede het die navorser die onderhoude op band opgeneem en die data daarna getranskribeer vir die doeleindes van latere data-analise.

4.4.4.3 Dokumente

Dokument-analise is een van die verskillende metodes wat aangewend kan word om fenomene in natuurlike omgewings te ondersoek. Dokument-analise behels die bestudering en ontleding van bestaande dokumente, met die doel om óf hulle

substantiewe inhoud te verstaan óf dieper betekenis aan die lig te bring wat deur hul ontwerp geopenbaar mag word (Ritchie in Ritchie & Lewis, 2003:35).

Volgens Henning *et al.* (2004:99) word die versameling dokumente binne kwalitatiewe navorsing dikwels verwaarloos ten spyte van die feit dat dokumente waardevolle inligtingsbronne is, en indien beskikbaar, in die navorsingsproses benut behoort te word. In relevante literatuur word 'n reeks dokumente vermeld wat deur sosiale navorsers gebruik mag word, te wete dagboeke, briewe, rekords, verslae, ensovoorts. Ritchie (in Ritchie & Lewis, 2003:35) is van mening dat dokument-analise bepaald groot nut het waar ervarings van mense relevant tot die studie is, en waar geskrewe kommunikasie 'n sentrale rol in die ondersoek mag speel. In hierdie studie is leerderportefeuljes as waardevolle inligtingsbronne geanaliseer om 'n dieper begrip te verkry van die benutting daarvan as assesseringsinstrument in die Sosiale Wetenskappe-klaskamer. Toestemming is van die skoolhoofde verkry om die leerderportefeuljes binne die klaskamer of skool te bestudeer (Sien ook 4.4.5).



4.4.4.4 Vraelyste

Vraelyste is, soos onderhoude, een van die mees algemene data-insamelingsinstrumente in opvoedkundige navorsing.

Volgens Bell (2002:58) is die benutting van vraelyste 'n goeie strategie om sekere tipes inligting vinnig te versamel. Sy noem voorts dat vraelyste vir die navorser relatief goedkoop kan wees indien die deelnemers voldoende geletterd is en indien die navorser voldoende gedissiplineerd is om oorbodige vrae weg te laat.

Burns (2000:574) is van mening dat 'n goedbeplande en sorgvuldig gekonstrueerde vraelys die tempo van die responskoers verhoog en in 'n groot mate die samevatting en analise van die versamelde data fasiliteer. Die vraelys wat in hierdie studie gebruik is, bestaan uit drie dele: die inleiding, demografiese vrae, en die hoofdeel van die studie.

Die inleiding, in die vorm van 'n brief, behels 'n kort oorsig van die doel van die ondersoek. Die demografiese vrae dek die persoonlike profiel van die respondent, wat onder andere geslag, ouderdom, ondervinding in jare, graad-

onderrig in fase, ens. insluit. Vir die doel van hierdie navorsing is daar besluit op 'n kombinasie van geslote en oop vrae. Die hoofdeel van die studie sluit hoofsaaklik oop vrae in waar die respondente gevra word om hul eie antwoorde op die vrae te gee (Babbie, 2001:240) ten einde 'n beeld van hul persepsies, ervaring en verstaan van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument te verskaf.

Voordat die navorser die vraelys wat in die steekproef gebruik is aan die respondente versend het, is die vraelys aan 'n loods-studie onderwerp om enige foute in die vraagstelling te identifiseer en dit voor die implementering van die hoofopname te korrigeer. Die navorser het die vraelys onder tien van sy kollegas versprei. Na afloop daarvan was dit nie nodig om enige verbeterings aan te bring nie.

4.4.4.5 Samevatting

In hierdie studie is van kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak. Hierdeur word nie net die konsep van triangulering gestand gedoen nie, maar ook die geldigheid en betroubaarheid van die ondersoek daardeur versterk. Die gebruik van meervoudige maniere van data-insameling is dus een van die beste maniere om die kwaliteit van hierdie studie te verseker.

4.4.5 Etiese oorwegings

Die relevante literatuur (Mertens, 1998:177; Punch, 1998:281 en Henning *et al.*, 2004:73) oor etiese kwessies maak dit duidelik dat sodanige oorwegings 'n uiters belangrike aspek in sosiaal-wetenskaplike navorsing vorm. Punch (1998:281) is van mening dat alle sosiaal-wetenskaplike navorsing etiese kwessies insluit, omdat navorsing gemoeid is met die insameling van data van mense en oor mense. Voorts noem hy dat etiese kwessies alle fases van die navorsingsproses deurdring. Daarom moet die sosiaal-wetenskaplike navorser bewus wees van die etiese gedragsreëls en die professionele optrede wat ter sprake kan kom tydens al die stadia van die navorsingstudie.

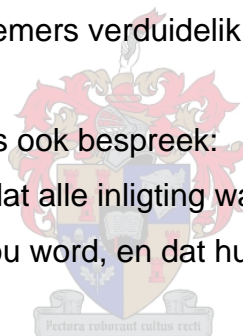
In die geval waar die navorsing binne 'n organisatoriese konteks onderneem word, is dit noodsaaklik dat onderhandeling vir toegang tot die

navorsingsomgewing deel van die vroeë stadia van die navorsing moet vorm. In hierdie verband merk Mertens (1998:177), Lewis (in Ritchie & Lewis, 2003:62) en Henning *et al.* (2004:73) op dat alvorens die navorser data insamel, hy of sy eers toestemming van die 'hekwagters' van die organisasie moet verkry. Die 'hekwagters' word gedefinieer as diegene met mag, of die seniorpersoneel van die organisasie. Die navorser het 'n skriftelike aansoek per brief aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement gerig vir toestemming om die ondersoek by die teikenskole te doen. Daar is eers telefonies met die skoolhoofde geskakel en daarna is hulle persoonlik deur die navorser besoek om toestemming te verkry dat die ondersoek by die betrokke skole uitgevoer kon word.

Die navorser het mondelinge instemming verkry van beide die respondente en 'n kollega wat behulpsaam was met toesighouding tydens die implementering van die vraelyste, om vrywillig aan die studie deel te neem. Die doel en aard van die studie is vooraf aan die deelnemers verduidelik.

Die volgende etiese aspekte is ook bespreek:

- Daar is ooreengekom dat alle inligting wat van die respondente verkry is, as vertroulik hanteer sou word, en dat hulle identiteit nie bekendgemaak sou word nie.
- Die respondente het die reg gehad om tydens die studie te onttrek indien hulle so voel.



4.4.6 Data-verifikasie

Tydens die implementering van hierdie navorsingstudie is hoofsaaklik kwalitatiewe data ingesamel om antwoorde op die gestelde navorsingsvraag te verkry. Verskeie skrywers soos Punch (1998:98) en Mertens (1998:180) is van mening dat daar bepaalde kriteria moet wees om die kwaliteit van kwalitatiewe navorsing as 'n geheel te beoordeel. Volgens Leedy & Ormrod (2001:103) sal die navorsing slegs tot 'n mate waardevol wees indien dit die navorser toelaat om betekenisvolle en verdedigbare gevolgtrekkings uit die data te maak.

Ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die studie te verseker, moes die navorser, volgens Leedy & Ormrod (2001:105), daarvan oortuig wees dat die gevolgtrekkings wat uit die data voortkom, gewaarborg kan word. Die navorser

kan van verskillende strategieë gebruik maak om kwalitatiewe data geldig te verklaar of te verifieer, te wete interne en eksterne geldigheid.

In hierdie studie is die volgende stappe gevolg ten opsigte van interne geldigheid, en meer spesifiek die dimensie van inhoudsgeldigheid. Daar word dus verwys na die metodes wat die navorser gebruik het om te verklaar dat die navorser wel ondersoek het wat hy veronderstel was om te ondersoek:

- Langdurige veldwerk is oor 'n tydperk van drie maande gedoen.
- Medekontrole is bewerkstellig deurdat die navorser met die respondente vergader het om die data na te gaan en te bepaal of dit 'n betroubare weergawe is.
- Triangulering is in hierdie studie gestand gedoen om meer betroubare resultate te verseker. Daar is gebruik gemaak van veelvuldige bronne van data-insameling (literatuuroorsig, getranskribeerde onderhoude, vraelyste en dokument-analise) .
- Die navorsing is onderwerp aan 'n loods-studie deurdat die navorser die onderhoudsgids en vraelys eers aan die studieleier vir kommentaar voorgelê het, met die oog op voorstelle wat na sy mening tot verbetering kon bydra.

Eksterne geldigheid is verkry deurdat die navorser voldoende en omvangryke beskrywings van data binne 'n bepaalde konteks versamel het wat die leser in staat sou stel om vergelykings te kan tref, en te bepaal in hoeverre mate die navorsingsresultate ook binne 'n ander konteks met ander deelnemers van toepassing gemaak kan word.

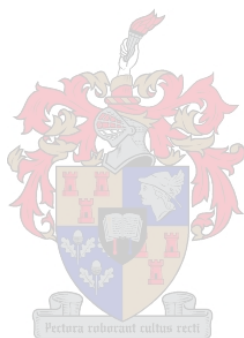
4.4.7 Data-analise

Die primêre fokus van data-analise het hoofsaaklik betrekking op die verkryging en interpretasie van betekenis uit die data wat ingesamel is. Hierdie proses van analise waarin die navorser hom op kritiese en kreatiewe denke moet beroep, word as 'n heen-en-weer-spel tussen die navorser en data beskou (Strauss & Corbin, 1998:13).

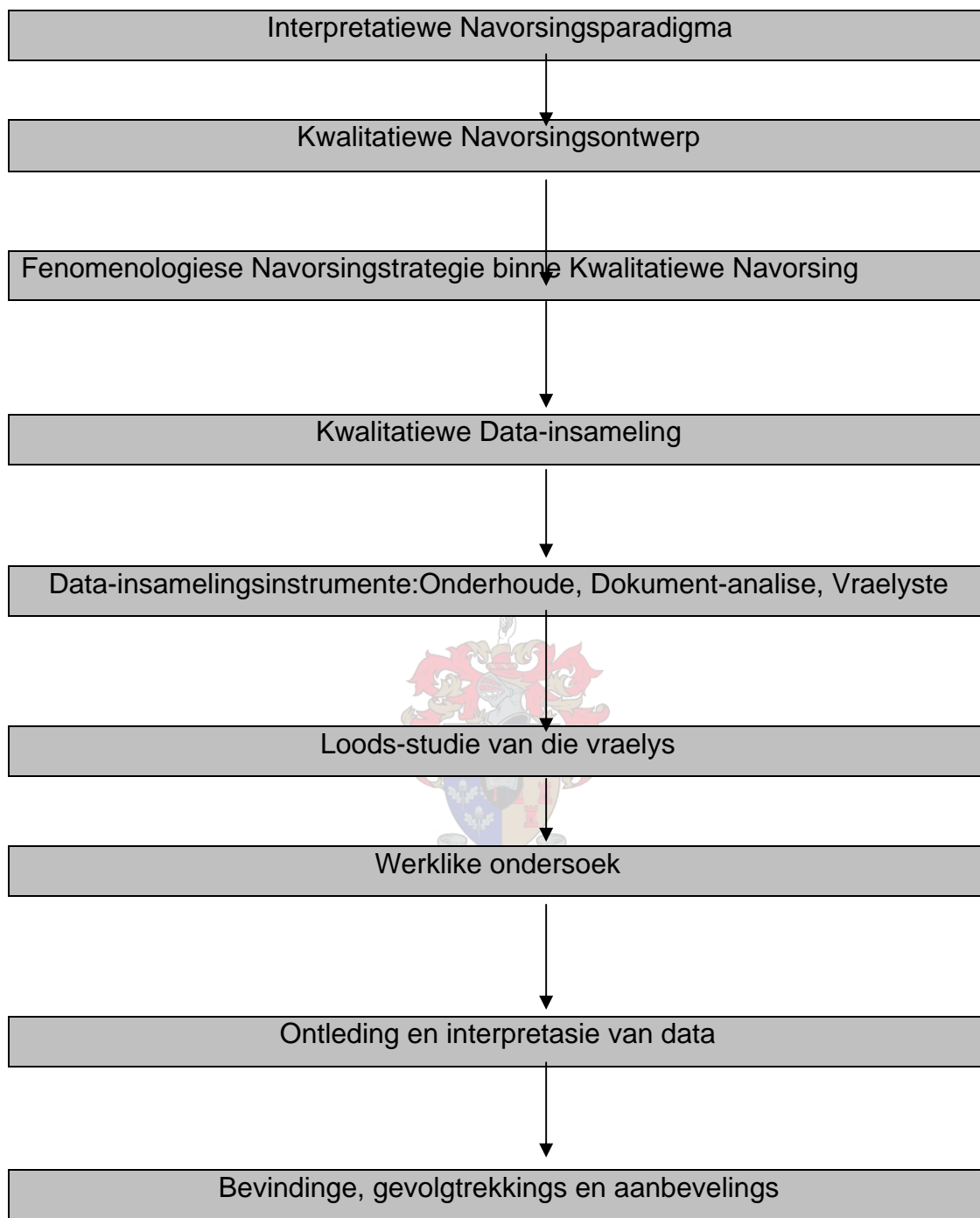
Burns (2000:430) is van mening dat die doel van data-analise is om betekenis in die data te vind, wat bewerkstellig word deur die inligting sistematies te rangskik en aan te bied. 'n Algemene prosedure in die analise van kwalitatiewe data is die

identifisering van sleutel- temas, konsepte of kategorieë (Spencer, Ritchie & O'Connor in Ritchie & Lewis, 2003:202). Mouton (2001:108) sluit hierby aan wanneer hy noem dat data-analise die opbreek van data in hanteerbare temas, patrone, tendense en verhoudings behels.

Vir die doel van hierdie studie is die data wat deur middel van die onderhoude sowel as die vraelyste ingesamel is, kwalitatief ontleed en verwerk in die kategorieë waarvolgens die vrae vir beide die onderhoudvoering en die vraelyste ingedeel is. Tesame met die data van die dokument-analise is die verskillende kategorieë tot 'n samehangende geheel geïntegreer om sodoende 'n meer algemene beeld te verskaf van die fenomeen wat ondersoek is. Die navorsingstudie kan skematies soos volg voorgestel word (sien op volgende bladsy):



FIGUUR 4.1: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSING



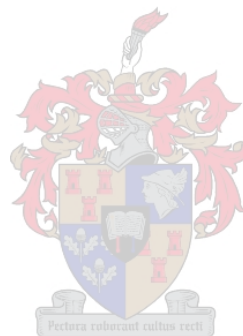
4.5 SAMEVATTING

In hierdie ondersoek het die navorser 'n kwalitatiewe, fenomenologiese navorsingstudie binne die interpretatiewe paradigma as navorsingsontwerp gekies.

Veelvuldige bronne is gebruik om data in te samel ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Die navorser het verskillende stappe gedoen om die geldigheid en betroubaarheid van die data te verseker.

Die data van die getranskribeerde onderhoude en die leerderportefeuljes, sowel as dié van die voltooide vraelyste, is kwalitatief ontleed en verwerk volgens die kategorieë waarin die vrae vir die onderhoudvoering, vraelyste en leerderportefeuljes ingedeel is. Binne die studie is ook aandag gegee aan die etiese aspekte wat tydens die implementering van die veldwerk na vore gekom het.

In die volgende hoofstuk word gefokus op die analise van die data soos verkry uit die getranskribeerde onderhoude, leerderportefeuljes en die vraelyste wat deur die onderwysers voltooi is.



HOOFSTUK 5

DATA-ANALISE

5.1 INLEIDING

Ter aansluiting by hoofstuk 4, waar die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie behandel is, word die data in hierdie hoofstuk bespreek. Die data in hierdie afdeling van die studie is bekom uit vier onderhoude (sien Bylae D – G vir protokol en Bylaag A vir kopie van onderhoudgids) en 'n vraelysondersoek (sien Bylaag B vir kopie van vraelys) by respondente van vier Intermediêre Fase-skole. Die respondente van die vraelysondersoek was nie dieselfde persone met wie die onderhoude gevoer is nie. Verdere data is ook bekom uit die analise van 12 leerderportefeuljes, naamlik drie per teikenskool (sien Bylaag C vir kopie van kriteria vir analise van leerderportefeuljes).

Die empiriese ondersoek is onderneem vanaf 12 – 15 Junie 2006 (onderhoude), 19 – 22 Junie 2006 (vraelyste), en op 17 Augustus 2006 (Skool P), 21 Augustus 2006 (Skool O), 23 Augustus 2006 (Skool M) en 24 Augustus 2006 (Skool N) (leerderportefeuljes) by vier skole in die Groot Drakenstein-omgewing van die Wes-Kaap. In die analise van die data, soos bekom uit die onderhoude en vraelyste, word telkens na die response van die respondente verwys. So byvoorbeeld sal die verwysing D1 beteken dat daar na Bylaag D, bladsy 1, verwys word.

5.2 DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Die doelstelling van hierdie studie is om te verken, beskryf en verduidelik wat die persepsies, begrip en ervaring is rondom die aanwending van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument, by onderwysers wat betrokke is by die onderrig van Sosiale Wetenskappe.

Die vrae van beide die onderhoudgids (sien Bylaag A) en die vraelys (sien Bylaag B), soos dit aan die respondente gestel is, is in die volgende kategorieë ingedeel:

A - Kennis van assessering

B - Kennis van die leerderportefeulje

Die doel van hierdie vrae was om die doelstelling van die navorsingstudie te realiseer. Vervolgens word die data, soos verkry uit die verskillende bronne, naamlik die onderhoude en vraelyste, ontleed en beskryf in die kategorieë waarvolgens die vrae vir die onderhoudvoering en die vraelyste ingedeel is.

5.3 DATA-ANALISE: DEMOGRAFIESE ASPEKTE SOOS IN VRAELYSTE

5.3.1 Biografiese inligting

TABEL 5.1: GESLAG

| | GETAL |
|---------------|-----------|
| MANLIK | 3 |
| VROULIK | 7 |
| TOTAAL | 10 |

Die bostaande gegewens toon dat die meerderheid van die respondente vroulik was.

TABEL 5.2: OUDERDOM

| | GETAL |
|---------------|-----------|
| 20 – 30 jaar | 2 |
| 31 – 40 jaar | 3 |
| 41 – 50 jaar | 3 |
| 51 – 60 jaar | 2 |
| TOTAAL | 10 |

Die bostaande tabel toon dat die respondente se ouderdomme tussen 20 en 60 gewissel het.

TABEL 5.3: HUISTAAL

| | GETAL |
|---------------|-----------|
| AFRIKAANS | 8 |
| XHOSA | 2 |
| TOTAAL | 10 |

Uit die bostaande gegewens is dit duidelik dat Afrikaans die moedertaal van die grootste aantal respondente was. Daarenteen was Xhosa slegs twee respondente se eerste taal.

TABEL 5.4: KWALIFIKASIES

| | GETAL |
|------------------|-----------|
| POD (SEN. PRIM.) | 1 |
| OD 111 | 1 |
| VOD | 1 |
| HOD (B.A.) | 1 |
| HOD (SEN. PRIM.) | 1 |
| B.Sc. | 1 |
| B.Ed. | 3 |
| HONS. B.Ed. | 1 |
| TOTAAL | 10 |

Hierdie gegewens toon dat al die respondente oorwegend goed gekwalifiseerd was.

TABEL 5.5: JARE ONDERVINDING

| | GETAL |
|---------------|-----------|
| 1 – 10 jaar | 3 |
| 11 – 20 jaar | 2 |
| 21 – 30 jaar | 5 |
| TOTAAL | 10 |

Die bogenoemde tabel toon dat die respondente oor die algemeen oor baie onderwysondervinding gehad het.

TABEL 5.6: POSBENAMING

| | GETAL |
|--------------------|-----------|
| OPVOEDINGSPESIALIS | 2 |
| SENIOR OPVOEDER | 1 |
| OPVOEDER | 7 |
| TOTAAL | 10 |

Uit die bostaande gegewens is dit duidelik dat die meerderheid van die respondente Posvlak 1-poste beklee het.

Die biografiese gegewens van die tien respondente (sien Bylaag H) in die voorafgaande tabelle dui daarop dat die meerderheid van die respondente vroulik en Afrikaanssprekend was, en Posvlak 1-poste beklee het. Die respondente, wat almal betrokke was by die onderrig van Sosiale Wetenskappe, se ouderdomme het gewissel tussen 20 en 60. Behalwe die feit dat die opvoeders oor die algemeen goed gekwalifiseerd was, het die meerderheid opvoeders baie onderwyservaring gehad.

5.4 ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA BEKOM UIT ONDERHOUDE

5.4.1 Inleiding

Die een-en-twintig semi-gestruktureerde vrae vir die onderhoud, soos aan die respondente gestel, is in die volgende kategorieë verdeel:

Afdeling A - Vraag 1 - 10: Kennis van assessering

- (1) Wat verstaan u onder leeruitkomste?
- (2) Hoeveel leeruitkomste is daar in die leerarea Sosiale Wetenskappe?
- (3) Op watter wyse is die leeruitkomste in Sosiale Wetenskappe verdeel?
- (4) Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?
- (5) Wat verstaan u onder assessering?
- (6) Wat word geassesseer?
- (7) Waarom word geassesseer?
- (8) Wanneer word geassesseer?
- (9) Wie assesseer?
- (10) Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik in assessering?

Afdeling B - Vraag 11 – 21: Kennis van die leerderportefeulje

- (11) Van watter assesseringsinstrumente/-strategieë maak u gebruik?
- (12) Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeulje?
- (13) Wat verstaan u onder 'n leerderportefeulje?
- (14) Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?
- (15) Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?
- (16) Wat verstaan u onder portefeulje-assessering?
- (17) Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik om die leerderportefeulje te assesseer?
- (18) In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?

- (19) In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?
- (20) In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?
- (21) In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie?

5.4.2 Kennis van assessering: Resultate (Afdeling A, Vraag 1 – 10)

5.4.2.1 Wat verstaan u onder leeruitkomste?

Die respondente het oënskynlik probleme gehad om vraag 1 te beantwoord. Alhoewel daar in die response na kennis (D1, F1, en G1), 'n vaardigheid (D1), vaardighede (E1 en G1) en houdings (E1) verwys word, kon geeneen werklik sê wat leeruitkomste is nie. Die uitsprake van respondent 1 *iets wat jy moet bereik* (D1), respondent 2 *dit wat jy graag wil bereik* (E1), respondent 3 *dit wat jy wil bereik* (F1) en respondent 4 *is what we do when we assess a learner* (G1), dui daarop dat daar nie heeltewel sekerheid bestaan oor wat leeruitkomste is nie, veral as dit vergelyk word met die beskrywing van onder andere Martin-Kniep (1998:27) dat leeruitkomste gestel word in terme van kennis wat opgedoen word, vaardighede wat verkry word, en waardes en houdings wat aangekweek word.

5.4.2.2 Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?

Op vraag 4 kon net respondent 3 'n aanvaarbare respons lewer, nl. ... *dit dui op die vlak waar die kind behoort te wees* ... (F1). Uit die meeste van die respondente se antwoorde blyk daar 'n vaagheid oor die essensiële kenmerke van assesseringstandaarde te wees. So byvoorbeeld meld D1 dit is ... *hoe die kind die werk verstaan* ..., ... *'n manier van evaluasie*, en ... *voordat jy die leeruitkomste kan bereik* (E1), ... *are something* ... , ... *I'm not sure* ... (G1). Genoemde uitsprake is geensins in ooreenstemming met die beskrywing wat in die literatuur aangetref word nie, naamlik dat assesseringstandaarde die vlak beskryf waarop leerders moet kan toon dat hulle die leeruitkomste bereik het.

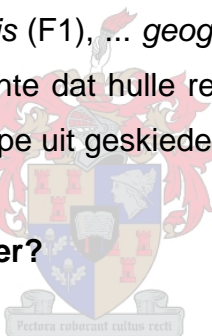
5.4.2.3 Hoeveel leeruitkomst is daar vir die leerarea Sosiale Wetenskappe?

In die geval van vraag 2 het slegs respondent 1 'n aanvaarbare respons verstrek deur te noem dat daar ... *drie leeruitkomst* ... is (D1). Die antwoorde van die meeste respondente, soos byvoorbeeld dat daar ... *ses* ... (E1) en ... *vier* (F1), ... *four* (G1) leeruitkomst is, het die onsekerheid van die respondente na vore gebring omtrent die aantal leeruitkomst wat in die leerarea sosiale wetenskappe bestaan.

5.4.2.4 Op watter wyse is die leeruitkomst vir Sosiale Wetenskappe verdeel?

Die respondente het op vraag 3 almal 'n aanvaarbare respons gelever, naamlik ... *aardrykskunde en geskiedenis* (F1), ... *geography and history* (G1). Dit blyk uit die response van die respondente dat hulle redelik op hoogte is van die feit dat die leerarea Sosiale Wetenskappe uit geskiedenis en aardrykskunde bestaan.

5.4.2.5 Wat word geassesseer?



Ook in die geval van vraag 6 het al die respondente aanvaarbare response gelever. So byvoorbeeld meld respondent 3 dit is ... *kennis, vaardighede, en dan waardes en houdings* (F3). Uit die uitsprake van die respondente is dit duidelik dat hulle heeltemal seker is oor wat geassesseer word.

5.4.2.6 Wie assesseer?

Die respondente het op vraag 9 almal 'n aanvaarbare respons gelever, soos blyk uit die uitsprake ... *onderwysers, maats* ... (D2), ... *die leerder, opvoeder, ... die ouers, ... leerareahoofde ... die hoof* ... (E2), ... *die opvoeders, ... die leerders, ... 'n instansie van buite of 'n persoon van buite* ... (F2), ... *the teacher, the educator, ... a parent, ... a learner, ... somebody outside your school* (G2). Uit die response van die respondente blyk dit dat hulle redelik kundig is oor wie assesseer.

5.4.2.7 Wat verstaan u onder assessering?

Die respondente kon, met die uitsondering van een, nie bevredigend antwoord wat onder assessering verstaan word nie. Respondent 1 kon wel slegs noem dat assessering ... *'n manier van evalueer* (D1) is, terwyl die meeste respondente 'n gebrekkige kennis oor assessering toon, byvoorbeeld *Dis kriteria om jou assesseringstandaarde te kan meet* (E1), ... *meetinstrument ...* (F3), ... *is different from test ...* (G2). Dit blyk dat daar by die respondente 'n onsekerheid bestaan wat onder assessering verstaan word.

5.4.2.8 Waarom word geassesseer?

Op vraag 7 kon slegs respondent 3 en respondent 4 'n paar redes, soos wat in die literatuur vermeld word, noem wat die doel van assessering is, byvoorbeeld ... *om te bepaal op watter vlak is, ... in hoe 'n mate die kind ... gevorder het* (F2), ... *to look for the progress of the learner, ... know which level the learner is, ... or he needs support somewhere ...* (G2). Die ander respondente se kennis oor die doel van assessering skyn gebrekkig te wees, soos reflekteer in die uitsprake ... *'n manier om te bepaal of jy op die regte roete is* (D2), ... *of die leerder wel sy leeruitkomste bereik het ...* (E1). Genoemde response dui daarop dat daar nie voldoende sekerheid bestaan waarom geassesseer word nie, veral as dit vergelyk word met die beskrywing in die literatuur dat daar heelwat verskillende doeleindes ten grondslag van assessering lê. Die uiteindelijke doel van assessering is om vas te stel wat die leerders geleer het deur te bepaal in watter mate die leeruitkomste bereik is.

5.4.2.9 Wanneer word geassesseer?

In die geval van vraag 8 kon die meeste van die respondente 'n aanvaarbare respons lewer oor wanneer geassesseer word. So byvoorbeeld meld D2 en E2 ... *deurlopend*, terwyl G2 noem ... *in each and every lesson*. Die uitspraak van een respondent ... *gewoonlik na die afhandeling van 'n taak* (F3), dui daarop dat daar onsekerheid bestaan by respondent 3 oor wanneer geassesseer word.

5.4.2.10 Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik in assessering?

Vraag 10 wou die respondente se kennis toets oor watter hulpmiddels of instrumente in assessering gebruik word. Slegs respondent 3 en respondent 4 kon sê die hulpmiddels in assessering is ... *rubrieks, matrikse, memorandums* ... (F2), en ... *rubrics* (G3), terwyl die ander respondente 'n gebrekkige kennis getoon het, soos dit duidelik in hul uitsprake reflekteer, byvoorbeeld: ... *met 'n toets of 'n vraelys* ... (D2), ... *Jy kan werkstukke het, jy kan die kinders uitneem in die veld...* (E2). Uit die response van die respondente blyk dit of almal nie seker is oor watter hulpmiddels of instrumente in assessering gebruik word nie.

5.4.2.11 Samevatting

Uit die ontleding van vraag 1 - 10, met die uitsondering van vrae 3, 6 en 9, is dit duidelik dat die respondente tans 'n gebrekkige kennis van assessering openbaar. Wat vraag 1 (sien 5.4.2.1) tot vraag 2 (sien 5.4.2.3), vraag 4 (sien 5.4.2.2) tot vraag 5 (sien 5.4.2.7) en vrae 7 – 9 (sien 5.4.2.8 – 5.4.2.10) betref, dui die response van die meeste respondente daarop dat daar onsekerheid bestaan oor assessering. Dit is kommerwekkend dat onderwysers, wat reeds in 2004 opleiding ontvang het om hulle te ondersteun in hul voorbereiding vir die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring in 2005, se kennis van assessering steeds onvoldoende is. Aangesien deurlopende assessering (DASS) 'n belangrike assesseringstrategie binne uitkomsgebaseerde assessering is, behoort dit van elke onderwyser vereis te word om 'n omvattende kennis van assessering te hê.

5.4.3 Kennis van die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling B, Vraag 11 – 21)

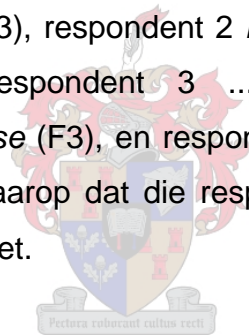
5.4.3.1 Van watter assesseringsinstrumente/-strategieë maak u gebruik?

Op vraag 11 het drie van die respondente 'n aanvaarbare respons gegee van watter assesseringsinstrumente hulle gebruik maak, nl. ... *eksamens en toetse* ... 'n *vraelys*, ... *waarneming*, ... *prakties* (D3), ... *die ondersoek, die projek, die navorsing* (E2), ... *tests*, ... *research*, ... *projects* (G3). Alhoewel die meeste response daarop dui dat verskeie assesseringsinstrumente gebruik word, het

almal nagelaat om die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument te noem. Dit is moontlik dat die respondente vergeet het om te noem dat die leerderportefeulje een van die assesseringsinstrumente is wat benut kan word om te bepaal in hoeverre mate die leerder die verwagte leeruitkomst bereik het.

5.4.3.2 Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeulje?

In die geval van vraag 12 kon die respondente slegs enkele aspekte verbonde aan 'n opvoedersportefeulje noem. Geeneen kon sê dat 'n opvoedersportefeulje, soos in die literatuur beskryf, alle assesseringstake insluit wat in die loop van die jaar deur die onderwyser aangewend sal word, insluitende 'n afskrif van elke assesseringstake, sowel as die assesseringshulpmiddels of -instrumente vir elke taak, byvoorbeeld rubrieke, kriteria vir assessering, memoranda, ens. Die uitsprake van respondent 1 ... *wat ek beplan om te doen, ... hoe die betrokke werk geassesseer raak* ... (D3), respondent 2 *My opdragte vir die kinders asook my memorandum* (E2), respondent 3 ... *al die assesseringstake, ... memorandums en die matrikse* (F3), en respondent 4 ... *activities which is done with the learners* (G3) dui daarop dat die respondente 'n oppervlakkige kennis van 'n opvoedersportefeulje het.



5.4.3.3 Wat verstaan u onder 'n leerderportefeulje?

Op vraag 13 kon nie een van die respondente 'n toepaslike omskrywing, soos wat in die literatuur aangetref word, noem van wat onder 'n leerderportefeulje verstaan word nie. In die literatuur word 'n leerderportefeulje beskryf as 'n doelbewuste versameling van die leerder se werk wat die leerder se pogings, vordering, en prestasies in een of meer areas vertoon. Die response het gewissel van ... *al die werk wat hulle gedoen het* (D3), ... *ons lesse moet in die kind se werk reflekteer* (E3), ... *al die take wat die leerder gedoen het* (F3) tot ... *where the learner kept her or his work* (G3). Die indruk word geskep dat die respondente onseker is oor wat 'n leerderportefeulje is.

5.4.3.4 Wie bepaal die inhoud van die leerderportefeulje?

Die response het op vraag 14, "Wie bepaal die inhoud van die leerderportefeulje", gewissel van ... *the educator* (G4), ... *die onderwysers en die leerders bepaal dit*

saam-saam ... (D3), tot Die leerder bepaal dit self (E3), Die leerder bepaal self (F3). Laasgenoemde drie response (D3, E3 en F3) blyk meer in pas met die literatuur te wees. Volgens die literatuur behoort leerders 'n groot aandeel te hê in die bepaling van die inhoud van die portefeulje, maar onderwysers en porture mag ook toegelaat word om insette te lewer.

5.4.3.5 Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?

Die response op vraag 15 dui daarop dat respondente 'n gebrekkige kennis openbaar oor wie die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje bepaal. Uit die uitsprake van die respondente, nl. ... *die opvoeders (D3), ... the educator (G3), Die opvoeder (E3;F3),* blyk dit dat die respondente heeltemal oningelig is, veral as dit vergelyk word met die literatuur wat meld dat leerders riglyne behoort te help stel oor wat in die portefeulje gebêre word.

5.4.3.6 Wat verstaan u onder portefeulje-assessering?

Vraag 16 wou die respondente se kennis oor portefeulje-assessering toets. Die konsep van portefeulje-assessering was kommerwekkend vreemd vir al die respondente, soos dit in die uitsprake voorkom, byvoorbeeld: ... *die beste stukke in die portefeulje ... (D3), ... die inhoudsopgawe en die leerders se werkstukke moet daar in wees ... (E3), ... iemand kom kyk of die portefeulje voldoen aan die vereistes soos voorgeskryf deur ... die onderwysdepartement ... (F3), I don't know (G3).* Die response van die respondente strook nie met die omskrywing, soos wat in die literatuur aangetref word nie. Volgens die literatuur kan portefeulje-assessering beskou word as 'n eksaminering van leerder-geselekteerde voorbeelde van werk wat verband hou met die uitkomst wat geassesseer word, en dit kan vordering aanspreek en ondersteun op die weg om akademiese doelwitte, insluitend leerder-effektiwiteit, te bereik.

5.4.3.7 Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik om die leerderportefeulje te assesser?

Nie een respondent kon 'n aanvaarbare respons lewer op die vraag oor watter hulpmiddels of instrumente gebruik word om die leerderportefeulje te assesser

nie. Die meeste respondente het slegs 'n basiese kennis van die hulpmiddels wat gebruik word om die leerderportefeulje te assesseer, nl. ... *die kriteria, die matriks* (E3), ... *a checklist* (G4), ... *'n assesseringslys ...* (F4), terwyl respondent 1 haar gebrekkige kennis getoon het deur te noem *Seker basies net die onderwyser* (D4). In die literatuur word vermeld dat om die leerderportefeulje te assesseer, daar gebruik gemaak kan word van vooropgestelde kriteria, waarteen die leeruitkomste gemeet word wat in 'n kontrolelys, matriks of rubriek saamgevat is.

5.4.3.8 In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewyse van onderwyser-terugvoer?

Die respondente het oënskynlik probleme gehad om bogenoemde vraag te beantwoord. Al die respondente blyk verward te wees oor wat onder onderwyser-terugvoer verstaan word, byvoorbeeld ... *'n assesseringsinstrument saam in die portefeulje ...* (D4), ... *die leerder se werk wat in sy portefeulje is, moet ooreenstem ... met my lêer* (E3), ... *rapporte en ... gemerkte take ...* (F4), ... *the work that is on the portfolio of the learner must be on the portfolio of the teacher ...* (G4). Geeneen kon 'n aanvaarbare omskrywing van onderwyser-terugvoer, soos wat in die literatuur aangetref word, verskaf nie. Volgens die literatuur (sien 3.8) behoort onderwyser-terugvoer meer as net 'n punt, kode of persentasie te wees. Skriftelike, konstruktiewe terugvoer behoort die swak- of sterkpunte van die leerder se prestasies, vordering en groei uit te lig sodat dit tot 'n opskerpings van die leerervaring kan lei.

5.4.3.9 In watter mate bevat die leerderportefeulje bewyse van leerder-selfrefleksie?

In die geval van vraag 19 kon nie een van die respondente 'n aanvaarbare respons lewer oor die mate waarin daar in die leerderportefeulje bewys van selfrefleksie deur die leerders voorkom nie. Die uitsprake van die respondente soos byvoorbeeld ... *waar die leerders hulleself assesseer ...* (D4), *Ek weet nie* (E3), ... *assessering waar die leerder homself assesseer ...* (F4), *I don't know* (G4) dui daarop dat daar nie heeltemal sekerheid bestaan oor wat leerder-selfrefleksie is nie, veral as dit vergelyk word met die beskrywing in die literatuur. In die literatuur kom dit duidelik na vore dat geskrewe refleksies kommentare is wat die voorbeelde van die leerder se werk vergesel, en waarin die leerder

verduidelik wat met verloop van tyd verander het of wat nog gedoen of bereik moet word.

5.4.3.10 In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?

Al die respondente het oënskynlik probleme gehad om vraag 20 oor die mate waarin die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk demonstreer, te beantwoord. Alhoewel respondent 1 'n vae begrip openbaar, byvoorbeeld: ... *nie altyd die goeie stukke wil hê nie, ... 'n verskeidenheid ...* (D4), het die gebrekkige kennis van die meeste respondente rondom die leerderportefeulje weer sterk na vore gekom. Die response van die respondente, byvoorbeeld: ... *my werk is so opgestel sodat dit vorder van makliker werk na moeiliker werk* (E4), ... *afhangende natuurlik ... of die onderwyser moontlik ... volgens dit gewerk het ...* (F4), ... *I don't understand ...* (G4), dui daarop dat daar nie sekerheid bestaan wat, soos in die literatuur omskryf, onder ontwikkeling en groei verstaan word nie. Die leerderportefeulje demonstreer ontwikkeling en groei wanneer daar in die portefeulje voorbeelde van beide onbevredigende en bevredigende werk is, met ander woorde die portefeulje sal bewyse van suksel, mislukking, sukses, en verandering bevat.

5.4.3.11 In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie?

Die respondente kon nie die bogenoemde vraag met sekerheid beantwoord nie. Dit blyk dat die idee van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument vir al die respondente vreemd was. Die response, byvoorbeeld ... *'n aanvullende oefening te gee ... en dan weer te assesseer om te kyk of hulle dan beter doen* (D4 – D5), ... *Met elke opdrag skryf ek by watter leeruitkomste word bereik ...* (E4), ... *stel ... 'n puntelys saam ...* (F5), ... *there must be ... recorded work ...* (G5), dui daarop dat die respondente onseker is oor die mate waarin die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument benut kan word om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is.

5.4.3.12 Samevatting

Uit die ontleding van die data wat uit die onderhoude bekom is, openbaar die respondente 'n gebrekkige kennis rondom die leerderportefeulje, veral as dit vergelyk word met die beskrywing wat in die literatuur aangetref word. Die response dui daarop dat daar nie heeltemal sekerheid bestaan rondom die essensiële karaktertrekke wat 'n leerderportefeulje behoort te hê nie. Dit is duidelik dat die respondente 'n oppervlakkige kennis openbaar omtrent die doel en bestuur van die leerderportefeulje, en hoe die leerderportefeulje geassesseer kan word. Met inagneming van die doel van die vrae van die onderhoudgids en die response van die respondente, blyk dit dat daar volslae onsekerheid bestaan oor die mate waarin die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument aangewend word in die bepaling van die prestasies, vordering en groei van die leerder in verhouding tot die verwagte leeruitkomst. Dit dui daarop dat die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument moontlik vir die respondente 'n vreemde konsep is. Dit beklemtoon, soos in die literatuur vermeld, dat die gebruik van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument 'n relatief nuwe idee in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is.

5.5 ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN DATA BEKOM UIT VRAELYSTE

5.5.1 Inleiding

Die vraelysondersoek (sien Bylaag B vir 'n kopie) wat in hierdie navorsingstudie geloods is, bestaan uit drie dele, te wete die inleiding, die demografiese vrae, en die hoofdeel van die studie.

Die inleiding (Afdeling A) verskaf 'n kort oorsig oor die doel van die ondersoek. Die doel van die vraelys was om te bepaal wat die persepsies, begrip en ervaring is van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument onder onderwysers wat die leerarea Sosiale Wetenskappe onderrig.

Die twintig vrae, wat uit 'n kombinasie van geslote en oop vrae bestaan, soos dit aan die respondente gestel is, is in die volgende kategorieë verdeel:

Afdeling B - Vraag 1 – 7: Demografiese aspekte

(1) Geslag

- (2) Ouderdom in jare
- (3) Jare ondervinding
- (4) Graad-onderrig in fase
- (5) Huistaal
- (6) Kwalifikasies
- (7) Posbenaming

Afdeling C - Vraag 8 – 20: Kennis van assessering en die leerderportefeulje

- (8) Wat verstaan u onder outentieke assessering?
- (9) Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik om leerder-
prestasie te meet?
- (10) Verstaan u wat 'n leerderportefeulje is?
- (12) Indien u "Ja" geantwoord het by vraag 10, definieer asseblief wat u onder 'n leerderportefeulje verstaan?
- (13) Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje van u eie leerders aan?
- (14) Indien u "Een of ander houer" in vraag 12 gemerk het, spesifiseer asseblief.
- (15) Vir watter doel sou u reken kan die leerderportefeulje aangewend word?
- (16) Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?
- (17) Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerder-portefeulje?
- (18) In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?
- (19) In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?
- (20) In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei oor 'n tydperk?
- (20) Hoe bepaal u deur middel van die leerderportefeulje of die leeruitkomste bereik is?

5.5.2 Biografiese inligting: Resultate (Afdeling B, Vraag 1 – 7) (sien 5.2 van hierdie studie)

5.5.3 Kennis van Assessering en die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling C, Vraag 8 – 20)

5.5.3.1 Wat verstaan u onder outentieke assessering?

Die respondente het oënskynlik probleme gehad om vraag 8 te beantwoord. Geeneen van die respondente kon, soos wat dit in die literatuur vermeld word, noem wat hulle onder outentieke assessering verstaan nie. In die literatuur word outentieke assessering omskryf as assessering wat nou aansluit by die leerderwerklike ervaringswêreld. Dit behels take uit die werklike lewe, soos byvoorbeeld die oplos van probleme wat in die wêreld bestaan. Dit blyk dat die begrip outentieke assessering heeltemal vreemd was aan al die respondente, soos dit in die response voorkom, nl. ... *wat nie meer relevant is nie* (R1), ... *soos gedoen voor UGO* (R2), ... *Verskillende vorme soos toetse...* (R3), *Min* (R5), ... *that is not based on assumption* (R6). Dit dui daarop dat daar onsekerheid bestaan oor wat onder outentieke assessering verstaan word.



5.5.3.2 Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik om leerderprestasie te meet?

Op vraag 9, “Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik om leerderprestasie te meet”, het die respondente soos volg aangedui (sien volgende bladsy):

TABEL 5.7: ASSESSERINGSINSTRUMENTE VIR LEERDERPRESTASIE

| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|
| Toetse | X | X | X | X | X | X |
| Eksamens | X | X | X | X | X | X |
| Waarnemings | | X | X | X | | |
| Portefeuljes | X | X | | X | X | |
| Simulasies | | | | X | | |
| Rolspel | X | | X | X | | |
| Ander (omskryf asb) | X | | | | | |

R = Respondent

Uit die gegewens in bostaande tabel blyk dit dat al die respondente van toetse en eksamens gebruik maak om leerderprestasie te meet. Die helfte van die respondente maak onderskeidelik gebruik van waarnemings en rolspel om die prestasie van die leerder te meet. Slegs respondent 4 maak gebruik van simulasies as 'n assesseringsinstrument. Respondent 1 het aangedui dat sy gebruik maak van "Ander" assesseringsinstrumente, maar in haar omskrywing, nl. *Rubrieks word gebruik* het haar gebrekkige kennis oor assesseringsinstrumente na vore gekom. Alhoewel die meerderheid van die respondente aangetoon het dat hulle gebruik maak van die portefeulje as 'n assesseringsinstrument om leerderprestasie te meet, is dit egter kommerwekkend dat respondente 3 en 6 nie aangedui het dat hulle die portefeulje as 'n assesseringsinstrument benut nie. Dit dui daarop dat die benutting van die portefeulje as 'n assesseringsinstrument moontlik óf vreemd is óf dat hulle net vergeet het om dit aan te dui.

5.5.3.3 Verstaan u wat 'n leerderportefeulje is?

In die geval van bogenoemde vraag het die respondente soos volg aangedui (sien volgende bladsy):

TABEL 5.8: BEGRIP VAN PORTEFEULJE

| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 |
|-----|----|----|----|----|----|----|
| Ja | X | X | X | X | X | X |
| Nee | | | | | | |

Uit die gegewens in die tabel blyk dit dat al die respondente verstaan wat 'n leerderportefeulje is. Op die volgende vraag, "Indien u "Ja" geantwoord het by vraag 10, definieer asseblief wat u onder 'n leerderportefeulje verstaan", kon respondent 1 en respondent 6 slegs enkele van die aspekte, soos dit in die literatuur vermeld word (sien 3.3.1), beskryf van wat 'n leerderportefeulje is, soos dit reflekteer in hul response, byvoorbeeld: ... *werk van 'n leerder ... wat sy vordering toon* (R1), ... *the real evidence of the learner performance* (R6). Geeneen kon noem, soos wat dit in die literatuur omskryf word, dat 'n leerderportefeulje 'n doelbewuste versameling van die leerder se werk is wat die leerder se pogings, vordering, en prestasies in een of meer areas uitbeeld nie. Die response van die ander respondente, nl. ... *verteenwoordig die kind se vermoë ...* (R2), ... *die werk wat die leerder gedoen het ...* (R3), *Werkstukke wat geassesseer is* (R4), ... *uitslae, Adreslys van inligting, Inligting oor vordering* (R5) dui daarop dat die respondente 'n oppervlakkige kennis van 'n leerderportefeulje het.

5.5.3.4 Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje van u eie leerders aan?

Op bogenoemde vraag het die respondente soos volg aangedui (sien die volgende bladsy):

TABEL 5.9: FORMAAT VAN PORTEFEULJE

| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|
| 'n Lêer | X | X | X | X | | X |
| 'n Omslag | | | | | X | |
| 'n Koevert | | | | | | |
| Een of ander houer | | | | | | |
| Ander (omskryf asb) | | | | | | |

Uit die gegewens in die tabel blyk dit dat die meerderheid van die respondente se leerders hul portefeuljes in die vorm van 'n lêer saamstel. Slegs respondent 5 se leerders maak van 'n omslag gebruik.

5.5.3.5 Vir watter doel sou u reken kan die leerderportefeulje aangewend word?

Die respondente het oënskynlik probleme gehad om bogenoemde vraag te beantwoord. Nie een van die respondente kon verduidelik vir watter doel, soos wat dit in die literatuur beskryf word, die leerderportefeulje aangewend kan word nie. In die literatuur (sien 3.5.1) word vermeld dat portefeuljes vir verskillende doeleindes aangewend kan word, onder andere as 'n basis vir gesprekvoering, vir leerder-selfrefleksie, vir evaluering en gradering, om aan ouers te toon wat in die skool gedoen word, vir promosie na die volgende graad, of om die onderwyser te help om vir die behoeftes van die individuele leerder te beplan. Die uiteenlopende response van die respondente soos byvoorbeeld: ... *kan progressie toon*, ... *indien leerder meer tyd in graad nodig...* (R1), ... *om leemtes te identifiseer...* (R2), ... *om te kyk hoe die kind vorder*, ... *om leerder ... te help met probleme* (R3), *Multi-funksionele span inspeksie* (R4), *Vordering van leerder te kontroleer* (R5), *To give evidence about the work done to the learner ...* (R6), dui daarop dat daar onsekerheid bestaan oor die doel van die leerderportefeulje.

5.5.3.6 Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die portefeulje?

In die geval van vraag 15 het die respondente, met die uitsondering van twee, 'n aanvaarbare respons gelewer, nl. *Klasonderwyser en leerder* (R1), *Die opvoeder en die leerder* (R3), *Leerder met leiding van opvoeder* (R4), *The learner and the*

educator (R6). Die reponse van die ander respondente nl. *Ek, die onderwyser* (R2) en *Opvoeder ...* (R5), dui daarop dat die respondente oor 'n beperkte kennis beskik van wie die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje behoort te bepaal.

5.5.3.7 Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?

Die respondente se antwoorde op vraag 16 dui daarop dat daar nie algehele sekerheid is oor wie die kriteria vir die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje bepaal nie, veral as dit vergelyk word met die beskrywing wat in die literatuur aangetref word. Die literatuur meld dat die leerder behoort te help om die riglyne te stel vir wat in die portefeulje gebêre word (sien 3.5.2). Uit die response soos byvoorbeeld ... *Fasehoof in samewerking met onderwysers* (R1), *Ek, die onderwyser* (R2), *Die opvoeder* (R3), *Opvoeder* (R4), *WKOD* (R5) en *The educator and TST* (R6), blyk dit dat die respondente oor 'n gebrekkige kennis beskik oor wie die kriteria vir die seleksie van die leerderportefeulje behoort te bepaal.

5.5.3.8 In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?

Die respondente het oënskynlik probleme gehad om bogenoemde vraag te beantwoord. Nie een kon verduidelik wat onderwyser-terugvoer behels nie, veral as dit vergelyk word met die omskrywing in die literatuur dat onderwyser-terugvoer meer as net 'n punt, kode of persentasie behoort te wees. Skriftelike en konstruktiewe onderwyser-terugvoer behoort die sterk- en swakpunte van die leerder se prestasies, vordering en groei uit te lig sodat dit tot 'n verdieping van die leerervaring kan lei (sien 3.8). Response, nl. *By elke taak ... is assesseringsinstrument ...* (R1), *Gemerkte ondersoeke, opdragte en ander assesseringsinstrumente ...* (R2), *Die assesseringskriteria ...* (R3), *Min* (R4), *Uitslae* (R5), ... *there should be no teacher feedback in the learner portfolio ...* (R6), dui daarop dat daar nie voldoende onderwyser-terugvoer in hierdie betrokke gevalle was nie.

5.5.3.9 In watter mate bevat die leerderportefeulje bewyse van leerder-selfrefleksie?

In die geval van vraag 18 kon slegs respondent 1 'n aanvaarbare respons lewer. So byvoorbeeld meld R1 dit is ... *afdelings waar leerders aandui wat hulle kan doen/nie kan doen nie of verstaan, ... of hulle die taak geniet het of wat hulle geleer het*, dat daar wel bewyse van leerder self-refleksie in die leerderportefeulje is. Die response van die ander respondente, nl. *Geen tot minimaal* (R2), *Rapport en toetse* (R3), *Min* (R4) is geensins in ooreenstemming met die beskrywing wat in die literatuur verskaf word nie. Geskrewe refleksies is kommentaar wat die voorbeelde van die leerder se werk vergesel waarin die leerder verduidelik wat met verloop van tyd verander het, of wat nog gedoen of bereik moet word. Met inagneming van die navorsingsvraag (sien 1.3) kan aangedui word dat hierdie kwessie kommerwekkend is, aangesien dit reeds 'n aanduiding mag wees dat die leeruitkomste nie gerealiseer is nie.

5.5.3.10 In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei oor 'n tydperk?

Op bogenoemde vraag kon nie een van die respondente 'n aanvaarbare respons lewer nie. Response soos byvoorbeeld *Omdat werk van elke leerarea deur die jaar in lêer geplaas word ...* (R1), *Die uitslae van die leerder deur die kwartaal ...* (R3), *... net die beste stukke ...* (R4), dui daarop dat daar twyfel bestaan in hoeverre mate die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei demonstreer. Nie een respondent kon 'n gepaste omskrywing, soos wat in die literatuur (sien 3.6) aangetref word, gee nie. Volgens die literatuur demonstreer die leerderportefeulje die prestasies, vordering en groei wanneer daar in die portefeulje voorbeelde van beide onbevredigende en bevredigende werk is. Die leerderportefeulje sal dus bewyse van sukkel, mislukking, sukses, en verandering bevat. Genoemde response dui daarop dat hierdie kwessie kommerwekkend is, aangesien dit, soos reeds vroeër vermeld (sien 5.5.3.9), reeds 'n aanduiding mag wees dat die leeruitkomste nie gerealiseer is nie.

5.5.3.11 Hoe bepaal u of die leeruitkomste deur middel van die leerderportefeulje bereik is?

Die respondente het oënskynlik probleme gehad om vraag 20 te beantwoord. Uit die response van die respondente blyk dit dat die idee van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument vir al die respondente heeltemal vreemd was, soos byvoorbeeld blyk uit die antwoorde: *In onderwyser-portefeulje moet jy aandui watter leeruitkomste bereik ... is (R1), Opdragte ... is van so 'n aard dat dit 'n spesifieke leeruitkoms toets (R2), ... assessering aan die einde ... van die werk (R3), Ek kan nie ... (R4), ... kode in ... leerarea behaal ... (R5), ... compare the targeted learning outcomes and activity ... (R6)*. Dit dui daarop dat daar twyfel bestaan oor hoe die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument aangewend kan word om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is. Die implikasie van bogenoemde is dat die respondente nie kan bepaal of die leeruitkomste deur middel van die leerderportefeulje gehaal word nie.

5.5.3.12 Samevatting

Die doel van die vraelys was om te verken wat die onderwysers wat by die onderrig van Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase-skole betrokke is, se persepsies, begrip en ervaring van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument is. Uit die ontleding van die data soos verkry uit die vraelyste blyk dit dat die respondente twyfel oor twee bepaalde aspekte, te wete assessering en die leerderportefeulje.

Dit is duidelik dat die onderwysers in die intermediêre fase as teikengroep 'n gebrekkige kennis het rondom outentieke assessering, veral as dit vergelyk word met die beskrywing soos dit in die literatuur aangetref word. Uit die ontleding van data rondom die leerderportefeulje is die gebrekkige kennis van die respondente opvallend. Dit blyk duidelik dat onderwysers nie net probleme ondervind ten opsigte van wat 'n leerderportefeulje is nie, maar ook omtrent die doel, die bepaling van die seleksie van die inhoud, die bepaling van die kriteria vir seleksie, onderwyser-terugvoer, leerder-selfrefleksie, en laastens, in die mate waarin die leerder se prestasies, vordering en groei demonstreer.

Die response dui daarop dat respondente relatief min ervaring het van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument. Dit is duidelik dat die respondente 'n gebrekkige kennis, begrip en ervaring toon in hoeverre mate die leerderportefeulje in sosiale wetenskappe as 'n assesseringsinstrument aangewend kan word. Inaggenome die doel van die studie, kon die respondente dus nie met sekerheid noem in watter mate die leerderportefeulje in die leerarea Sosiale Wetenskappe as 'n assesseringsinstrument aangewend kan word nie. Dit dra by tot die onsekerheid wat by die respondente bestaan oor die mate waarin die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument aangewend word om die prestasies, vordering en groei van die leerder oor 'n tydperk te bepaal.

Dit bring mee dat die leerderportefeulje in die leerarea Sosiale Wetenskappe nie as 'n assesseringsinstrument aangewend word in verhouding tot die verwagte leeruitkomste nie. Dit dui daarop dat die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die bepaling van die prestasies, vordering en groei van die leerder in verhouding tot die verwagte leeruitkomste nie tot sy reg kom nie en dat die gestelde uitkomste dus nie gerealiseer word nie.

5.6 ONTLEDING EN INTERPRETASIE VAN LEERDERPORTEFEULJES



5.6.1 Inleiding

Die doel van die leerderportefeulje-analise in hierdie studie is om te bepaal of die leerderportefeulje in die leerarea Sosiale Wetenskappe as 'n assesseringsinstrument wel die prestasies, vordering en groei van die leerder in verhouding tot die verwagte leeruitkomste demonstreer.

Vervolgens word die twaalf leerderportefeuljes, en wel drie per teikenskool, geanaliseer. In die ontleding en interpretasie van die leerderportefeuljes word die essensiële karaktertrekke wat 'n leerderportefeulje behoort te hê (sien hoofstuk 3 van die studie), as vertrekpunt gebruik.

Die leerderportefeuljes is na aanleiding van die volgende kriteria ontleed en geïnterpreteer:

Afdeling A – Vraag 1 – 5: Struktuur van die leerderportefeulje

- (1) Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje aan?
- (2) Word die leerderportefeulje uitsluitlik vir die leerarea Sosiale Wetenskappe bygehou, of is dit 'n gekombineerde portefeulje vir verskillende leerareas?
- (3) Word die leerderportefeulje van 'n voorblad voorsien?
- (4) Beskik die leerderportefeulje oor 'n inhoudsopgawe?
- (5) Word 'n bewys van 'n verklaring deur die leerder ingesluit?

Afdeling B - Vraag 6 – 14: Inhoud van die leerderportefeulje

- (6) Is die leerderportefeulje 'n gestruktureerde versameling met bewyse van die leerder se werk?
- (7) Bevat die leerderportefeulje 'n verskeidenheid voorbeelde van werkstukke?
- (8) Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die seleksie van die inhoud?
- (9) Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die bepaling van die kriteria vir seleksie van die inhoud?
- (10) Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die seleksie van die kriteria vir evaluering?
- (11) Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die evaluering van die bewysstukke van leerder se werk?
- (12) Sluit die leerderportefeulje bewyse in van onderwyser-terugvoer?
- (13) Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerder-selfrefleksie?
- (14) Demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering in groei in verhouding tot die verwagte leeruitkomst?

5.6.2 **Struktuur van die leerderportefeulje: Resultate** (Afdeling A, Vraag 1 – 5)

5.6.2.1 **Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje aan?**

In die geval van vraag 1, blyk dit dat die leerderportefeuljes van skole M, N en O die vorm van 'n lêer aanneem, terwyl die skool P die omslagvorm gebruik. Die genoemde vorms van die leerderportefeuljes strook met die omskrywing soos dit in die literatuur aangetref word. In die literatuur (sien 3.7) word vermeld dat leerderportefeuljes verskeie vorms kan aanneem, te wete 'n lêer, 'n omslag, 'n koevert, een of ander houër, bandopnames, video's, rekenaarskywe, ens. Dit is

duidelik dat daar by die teikenskole sekerheid bestaan oor die vorm of formaat wat die leerderportefeulje behoort aan te neem.

5.6.2.2 Word die leerderportefeulje uitsluitlik vir die leerarea Sosiale Wetenskappe bygehou, of is dit 'n gekombineerde portefeulje vir verskillende leerareas?

Dit blyk dat skole O en P se leerderportefeuljes uitsluitlik vir die leerarea sosiale wetenskappe bygehou word, terwyl skole M en N se leerders van gekombineerde portefeuljes vir verskillende leerareas gebruik maak. Dit strook met die beskrywing wat in die literatuur (sien 3.7) aangetref word dat leerders vir elke individuele leerarea 'n portefeulje kan hê, of anders 'n gekombineerde portefeulje vir verskillende leerareas.

5.6.2.3 Word die leerderportefeulje van 'n voorblad voorsien?

Wat vraag 3 betref, blyk dit dat al die teikenskole se leerderportefeuljes van 'n voorblad voorsien is, hoewel almal nie oor ewe volledige inligting beskik nie. Slegs skole M en O se leerderportefeuljes is voorsien van 'n voorblad wat die nodige inligting bevat soos wat dit in die literatuur voorgestel word. Volgens die literatuur (sien 3.7, Eksemplaar 3.1) behoort die voorblad van die leerderportefeulje die volgende in te sluit: die leerder se naam, die leerarea, die graad, jaar en skool se naam. Dit het opgeval dat die voorblad van die leerderportefeuljes van skole N en P slegs die naam van leerder en graad aandui.

5.6.2.4 Beskik die leerderportefeulje oor 'n inhoudsopgawe?

Alhoewel dit in die geval van vraag 4 blyk dat slegs skool O se leerderportefeuljes oor 'n inhoudsopgawe beskik, bevat dit nie al die nodige inligting soos wat in die literatuur aanbeveel word nie. Dit blyk dat skole M, N en P óf onseker is dat 'n leerderportefeulje oor 'n inhoudsopgawe behoort te beskik, óf slegs nagelaat het om dit aan te bring. In die literatuur (sien 3.7, Eksemplaar 3.2) word vermeld dat 'n inhoudsopgawe die volgende behoort in te sluit: die taaknommer, bladsynommer, datum, vorm van assessering, onderwerp, resultaat van assessering, kommentaar en die onderwyser se handtekening.

5.6.2.5 Word 'n bewys van 'n verklaring deur die leerder ingesluit?

Wat vraag 5 betref, is daar nie by een van die teikenskole se leerderportefeuljes bewys van 'n verklaring ten opsigte van eienaarskap van die bewysstukke wat in die portefeulje geplaas is nie. Dit dui daarop dat 'n bewys van 'n verklaring deur die leerder in die portefeulje moontlik vreemd is, of dat daar vergeet is om dit aan te bring. Volgens die literatuur (sien 3.7, Eksemplaar 3.3) behoort die leerderportefeulje 'n verklaring deur die leerder te bevat waarin die leerder eienaarskap aanvaar vir die werk wat in die portefeulje aangebied word. Voorts gee die leerder toestemming dat, indien daar gevind word dat hy of sy betrokke was by enige onwettige aktiwiteite in verband met sy of haar DASS-punt, hy of sy al die punte sal verbeur wat deur die portefeulje-assessering verkry is. Hierdie onderneming deur die leerder ontbreek dus in die betrokke portefeuljes.

5.6.2.6 Samevatting

Uit 'n ontleding van vrae 1 - 5, met die uitsondering van vrae 1 en 2, is dit duidelik dat die teikenskole tans 'n gebrekkige kennis openbaar van die struktuur van die leerderportefeulje. Wat vraag 3 (sien 5.6.2.3), vraag 4 (sien 5.6.2.4) en vraag 5 (sien 5.6.2.5) betref, blyk dit dat daar onsekerheid bestaan oor die struktuur van die leerderportefeulje.

5.6.3 Inhoud van die leerderportefeulje: Resultate (Afdeling B, Vrae 6 -14)

5.6.3.1 Is die leerderportefeulje 'n gestruktureerde versameling van bewyse van die leerder se werk?

Dit blyk dat al die teikenskole se leerderportefeuljes bloot 'n versameling is van bewyse van die leerder se werk en dat die inhoud van die leerderportefeuljes nie logies en sistematies aangebied word om bewys te lewer van die leerder se ontwikkeling nie. Dit strook geensins met die beskrywing dat 'n leerderportefeulje 'n doelbewuste versameling van die leerder se werk is nie. In die literatuur (sien 3.3.1) word vermeld dat 'n portefeulje 'n gestruktureerde versameling getuienis van die leerder se werk is wat die leerder se leerproses oor 'n bepaalde werkeenheid demonstreer. Dit dui daarop dat daar by die skole 'n gebrekkige

kennis bestaan dat 'n leerderportefeulje 'n gestruktureerde versameling van leerders se werk is wat hul groei en ontwikkeling behoort te toon.

5.6.3.2 Bevat die leerderportefeulje 'n verskeidenheid voorbeelde van werkstukke?

Wat vraag 7 betref, blyk dit dat skool M se leerderportefeuljes nie 'n genoegsame verskeidenheid voorbeelde van werkstukke bevat nie. Skole N, O en P se leerderportefeuljes toon geen verskeidenheid van die leerder se werksprodukte nie. Nie een van die teikenskole se leerderportefeuljes bevat 'n voldoende verskeidenheid voorbeelde van werkstukke nie. Volgens die literatuur (sien 3.7) mag die leerder se werksprodukte oor 'n tydperk in die portefeulje die volgende insluit: geskrewe werkopdragte en 'pen-en-papier'-toetse, sketse, foto's, grafieke, tekeninge, ens. Dit mag ook inligting bevat oor geassesseerde take wat nie in die portefeulje bewaar kan word nie, byvoorbeeld modelle, kunswerk, praktiese werk, voordragte, ens.



5.6.3.3 Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid by die seleksie van die inhoud?

Geeneen van die teikenskole se leerderportefeuljes sluit bewyse in van leerderbetrokkenheid by die seleksie van die inhoud, of dat die leerder 'n aandeel in die bepaling van die portefeulje se inhoud gehad het nie. In die literatuur (sien 3.5.2) word vermeld dat leerders 'n groot aandeel behoort te hê by die bepaling van die inhoud van die portefeulje, maar onderwysers en portuurgroepe mag ook toegelaat word om insette te lewer wat die keuse betref. Leerders behoort die geleentheid te hê om skriftelik te verduidelik waarom sekere werkstukke in die portefeulje geplaas word. Dit is duidelik dat die leerders van die teikenskole nie aktief betrokke was by die inhoudseleksie van die leerderportefeulje nie.

5.6.3.4 Toon die leerderportefeulje bewyse van leerderbetrokkenheid by die bepaling van kriteria vir seleksie van die inhoud?

Die leerderportefeuljes van al die teikenskole toon geen bewyse van leerderbetrokkenheid by die bepaling van die kriteria vir seleksie van die inhoud nie. Daar bestaan waarskynlik ook nie geleenthede vir die leerders is om aktief

deel te neem in die bepaling van die riglyne vir wat in die portefeulje gebêre word nie. In die literatuur (sien 3.5.2) word die rol van leerders in die bepaling van riglyne juis sterk beklemtoon.

5.6.3.5 Bevat die leerderportefeulje bewyse van leerderbetrokkenheid in die seleksie van kriteria vir evaluering?

Geeneen van die teikenskole se leerderportefeuljes toon enige bewyse van leerderbetrokkenheid by die seleksie van die kriteria vir evaluering nie. Volgens die literatuur (sien 3.8) is dit belangrik dat onderwysers en leerders saamwerk om die kriteria, wat as basis gebruik behoort te word vir die assessering en evaluering van die leerder se werk, te prioritiseer. Dit blyk dat die teikenskole nie die leerders betrek by die seleksie van die kriteria vir waardeoordeel nie.

5.6.3.6 Toon die leerderportefeulje bewyse van leerderbetrokkenheid by die evaluering van bewysstukke van leerderwerk?

Nie een van die teikenskole se leerderportefeuljes toon enige bewyse van leerderbetrokkenheid in die evaluering van die bewysstukke van die leerder se werkprodukte nie. Dit is duidelik dat dit nie in pas is nie met die literatuur wat meld dat leerders medebesluitnemers in die evalueringsproses behoort te wees. In die literatuur (sien 3.8) behoort die assessering van die individuele voorbeelde van werk beide onderwyserassessering en leerderassessering (self- en portuurassessering) in te sluit. Dit is duidelik dat die leerders nie betrek word by die evaluering van die bewysstukke van hul werk nie.

5.6.3.7 Sluit die leerderportefeulje bewyse in van onderwyser-terugvoer?

Nie een van die teikenskole se leerderportefeuljes toon enige bewyse van onderwyser-terugvoer soos wat dit in die literatuur omskryf word, nie. Opmerkings soos “Goed”, “Uitstekend” en “Pragtig”, in die onderskeie leerderportefeuljes van skole M en P is die enigste vorm van onderwyser-terugvoer. Daar is dus nie werklik ‘n vorm van beskrywende en omvattende terugvoer nie. In die literatuur (sien 3.8) word vermeld dat skriftelike en konstruktiewe onderwyser-terugvoer die sterk- en swakpunte van leerders se prestasies, vordering en groei behoort uit te

lig sodat dit die leerervaring kan versterk. Dit is duidelik dat die skole se leerderportefeuljes nie voldoende bewyse van onderwyser-terugvoer insluit nie.

5.6.3.8 Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerder-selfrefleksie?

Dit blyk dat die leerderportefeuljes van al die skole geen bewyse van leerder-selfrefleksie bevat nie. Dit dui daarop dat daar by die skole 'n gebrekkige kennis bestaan oor wat leerder-selfrefleksie behels, veral as dit vergelyk word met wat in die literatuur vermeld word. Volgens die literatuur (sien 3.7) behoort die leerderportefeulje ook reflektiewe, skriftelike kommentaar van leerders te bevat. Die reflektiewe kommentaar sal 'n aanduiding van die kwaliteit van die inhoud van die portefeulje bied, en die leerders se vordering ten opsigte van die bereiking van die uitkomst verduidelik. Hierdie kwessie is kommerwekkend, aangesien dit, soos reeds vroeër vermeld (sien 5.5.3.9 en 5.4.3.11), reeds 'n aanduiding mag wees dat die leeruitkomst nie gerealiseer word nie.

5.6.3.9 Demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei in verhouding tot die verwagte leeruitkomst?

Dit blyk dat die leerderportefeuljes van die teikenskole nie die leerder se prestasies, vordering en groei in verhouding tot die verwagte leeruitkomst demonstreer nie. Hierdie leeruitkomst sluit in ondersoekende leer, die konstruksie van kennis en die ontwikkeling van vaardighede. Die genoemde leeruitkomst word beliggaam in die assesseringstandaarde (sien 1.5) wat die minimum vlak en omvang van prestasie vir elk van die leeruitkomst beskryf. Dus word die prestasie van die leerder in die leeruitkomst gemeet aan die hand van bewyslewering van wat in die assesseringstandaarde vereis word. Die leerderportefeuljes vertoon slegs die finale produkte van die leerder se werk. Hierdie afleiding is gebaseer op die feit dat die bewyslewering ten opsigte van inhoud nie die totale leerproses weerspieël nie. Dit is geensins reglynig met die voorskrifte wat in die literatuur aangetref word nie. In die literatuur (sien 3.6) word daar vermeld dat die leerderportefeulje die prestasies, vordering en groei van die leerder demonstreer wanneer die portefeulje voorbeelde van beide onbevredigende en bevredigende werk insluit. Dus sal die leerderportefeulje bewyse van sukkel, mislukking, sukses en verandering bevat. Soos reeds vroeër

vermeld (sien 5.6.3.8) dui dit daarop dat hierdie kwessie kommerwekkend is, aangesien dit 'n aanduiding is dat die leeruitkomste nie gerealiseer word nie.

5.6.3.10 Samevatting

Uit die ontleding van vrae 6 – 14 is dit duidelik dat die leerderportefeuljes by die teikenskole nie tot hul reg kom nie. Dit is duidelik dat die leerderportefeuljes nie uit 'n gestruktureerde versameling bewyse van die leerders se werk bestaan nie, en ook nie 'n verskeidenheid voorbeelde van werkstukke bevat nie. Die leerderportefeulje toon geen bewyse van leerderbetrokkenheid by die seleksie van die inhoud, die bepaling van die kriteria vir seleksie van inhoud, en evaluering van bewysstukke van leerderwerk nie. Die leerderportefeuljes toon geen bewyse van leerder-selfrefleksie nie, terwyl daar ook onvoldoende bewyse van onderwyser-terugvoer ingesluit word. Verder demonstreer dit ook nie die leerder se prestasies, vordering en groei in verhouding met die verwagte leeruitkomste nie. Dit dui dus daarop dat die assesseringstandaarde, wat die vlak moet aandui waarop die leerders die leeruitkomste bereik het, nie deur die leerderportefeuljes gedemonstreer word nie.

Ten opsigte van die navorsingsvraag van hierdie studie, blyk dit dat die leerderportefeuljes van die teikenskole dus nie aangewend word as 'n assesseringsinstrument vir die bepaling van die prestasies, vordering en groei van leerders in verhouding tot die verwagte leeruitkomste nie.

In die volgende hoofstuk word daar gefokus op die bevindinge, gevolgtrekkings, implikasies en leemtes in die ondersoek, terwyl aanbevelings vir verdere studie gemaak word.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Vervolgens word in hierdie hoofstuk enkele bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings gegee.

Die navorsingsvraag wat deurgaans as fokus vir die ondersoek gedien het, was die volgende: In hoeverre mate word die leerderportefeulje in Sosiale Wetenskappe aangewend as 'n assesseringsinstrument om die prestasies, vordering en groei van die leerder in verhouding tot die verwagte leeruitkomste te demonstreer?

Ten einde die genoemde navorsingsvraag te beantwoord, het die navorser 'n navorsingsontwerp vanuit die interpretatiewe navorsingsparadigma gebruik. Die rede hiervoor was dat die ondersoek daarop gerig was om 'n in-diepte beskrywing te bied van persepsies, ervaring en begrip van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument is by onderwysers wat gemoeid is met die onderrig van die Sosiale Wetenskappe-leerarea in die onderskeie Intermediêre Fase-skole.

6.2 SAMEVATTING VAN ONDERSKEIE HOOFSTUKKE

In hoofstuk 1 van hierdie studie, wat as 'n inleidende oriëntering beskou kan word, is die navorsingsvraag asook die plasing daarvan binne die onderwys duidelik gestel. Ook is die rasionaal vir die ondersoek, die doelstelling van die ondersoek, 'n begripsverklaring, die navorsingsontwerp en -metodologie, en laastens die strukturering van die verdere verloop van die hele verslag duidelik omskryf.

In hoofstuk 2 en hoofstuk 3 is die literatuur oor onderskeidelik die assessering as breë konsep in uitkomsgebaseerde onderwys (UGO), en die leerderportefeulje as 'n outentieke assesseringsinstrument beskryf. In laasgenoemde hoofstuk is daar

veral gefokus op Amerikaanse literatuur in verband met die essensiële karaktertrekke wat 'n leerderportefeulje behoort te hê, die voordele verbonde aan portefeulje-assessering vir beide onderwysers en leerders, die doel en bestuur van die leerderportefeulje, en hoe leerderportefeuljes geassesseer kan word. Hierdie keuse is juis uitgeoefen omdat die gebruik van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument gedurende die 1990's 'n gewilde plek in die Amerikaanse onderwysstelsel ingeneem het om die leerder se vaardighede en talente te dokumenteer, en om groei en ontwikkeling oor 'n tydperk te reflekteer.

In hoofstuk 4 is die implementering van die ondersoek bespreek. Die navorser het 'n kwalitatiewe navorsingstudie binne die interpretatiewe navorsingsparadigma onderneem. Die navorser het gebruik gemaak van veelvuldige bronne (onderhoude, dokument-analise en vraelyste) om data te genereer, en het verskillende stappe gedoen om die geldigheid en betroubaarheid van die data te verseker. In die studie is ook aandag gegee aan die etiese aspekte wat tydens die implementering van die ondersoek na vore gekom het.

6.3 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

In Hoofstuk 5 is die data wat verkry is uit verskillende bronne, naamlik onderhoude, vraelyste en leerderportefeuljes, geanaliseer en geïnterpreteer in die kategorieë waarvolgens die vrae vir die onderhoudvoering, die vraelyste en die leerderportefeuljes ingedeel is. Vervolgens word die bevindinge wat uit die navorsing voortspruit, beskryf.

6.3.1 Kennis van Assessering

Intermediêre Fase-onderwysers wat betrokke is by die onderrig van die Sosiale Wetenskappe-leerarea in die betrokke teikensgroepskole beskik oor die algemeen oor 'n gebrekkige kennis van assessering. Met inagneming van die feit dat hierdie betrokke onderwysers reeds in 2004 opgelei is om in 2005 deurlopende assessering as 'n belangrike assesseringstrategie in uitkomstgebaseerde assessering te implementeer, is dit kommerwekkend dat hulle op hierdie stadium steeds nie oor 'n omvattende kennis van assessering beskik nie. Die genoemde bevinding dui daarop dat onderwysers, ten spyte van indiensopleiding, steeds slegs oor gebrekkige kennis van assessering beskik.

6.3.2 Kennis van die leerderportefeulje

Intermediêre Fase-onderwysers se kennis van die leerderportefeulje is oppervlakkig. Daar bestaan 'n gebrekkige kennis van die struktuur van die leerderportefeulje. Die leerderportefeuljes is nie 'n doelbewuste, gestruktureerde versameling van bewyse van die groei en ontwikkeling van die leerder nie, en bevat ook nie 'n verskeidenheid voorbeelde van werkstukke nie. Die onderwysers het nie heeltemal sekerheid oor die doel van die leerderportefeulje en hoe dit geassesseer kan word nie.

6.3.3 Leerderinspraak

Leerders in die Intermediêre Fase van die skole wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, het nie genoegsame inspraak in die bestuur van die leerderportefeulje nie. Die leerder word nie voldoende betrek in die bepaling van beide die inhoud en die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje nie. Verder demonstreer die leerderportefeulje geen leerder-selfrefleksie nie, wat 'n kernkomponent van effektiewe portefeulje-assessering behoort te wees. Ook word leerders nie betrek by die bepaling van die kriteria vir evaluering, of by die evaluering van voorbeelde van werkstukke wat in die leerderportefeulje geplaas word nie.

6.3.4 Terugvoer

Leerderportefeuljes bevat nie bewyse van 'n vorm van beskrywende en omvattende onderwyser-terugvoer nie.

6.3.5 Leerdergroei en -ontwikkeling

Verder is die leerderportefeulje in die skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, bloot 'n uitstalportefeulje waarin slegs die beste, finale produkte van die leerder se werk vertoon word. Die leerderportefeulje demonstreer nie die leerder se prestasies, vordering en groei oor 'n tydperk nie, en weerspieël dus nie die leerder se algehele leerproses nie.

6.3.6 Ervaring

Onderwysers toon relatief min ervaring in die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument. Die leerderportefeuljes van die teikenskole word dus nie in hierdie spesifieke ondersoek, doelmatig aangewend as assesseringsinstrumente om die prestasies, vordering en groei van die leerders in verhouding met die verwagte leeruitkomste te demonstreer nie. Dit is duidelik dat die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument nie tot sy volle reg kom nie.

6.3.7 Realisering van leeruitkomste

Portefeuljes van leerders wat geanaliseer is, toon geen bewyse dat die gestelde leeruitkomste gerealiseer word nie. Die doel van die leerderportefeuljes kom dus nie tot sy reg in die teikenskole nie.

Genoemde bevindinge en gevolgtrekkings toon duidelik dat daar wel in die doel van hierdie ondersoek geslaag is. Onderwysers betrokke by die onderrig van die leerarea Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase demonstreer 'n oppervlakkige kennis van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument. Ook beskik onderwysers oor relatief min ervaring van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument.

6.4 OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES

Die implikasie van bogenoemde is dat daar ten opsigte van die leerderportefeulje as assesseringsinstrument meer indringende ondersoek moet plaasvind. Daar behoort na 'n meer outentieke benadering ten opsigte van assessering beweeg te word. Uit die studie is dit duidelik dat die aanwending van die leerderportefeulje as 'n outentieke assesseringsinstrument in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gebiedend noodsaaklik geword het. Die leerderportefeulje, wat 'n meer kwalitatiewe en geldige alternatief vir tradisionele 'pen-en-papier' toetsing is, kan 'n omvattender en holistiese beeld van die leerder se prestasies, vordering en groei verskaf indien dit doelmatig en korrek aangewend word.

6.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE ONDERSOEK

Na aanleiding van die voorafgaande bevindinge en gevolgtrekkings, word die volgende aanbevelings gemaak:

- Die ondersoek is slegs by vier skole gedoen. Die persepsies en standpunte van onderwysers ten opsigte van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in 'n wyer groep skole, ontbreek. Daar kan dus nie op veralgemeenbaarheid aanspraak gemaak word nie. Daar word aanbeveel dat die ondersoek na 'n wyer groep skole uitgebrei word.
- 'n Empiriese ondersoek oor leerderbetrokkenheid in die bestuur van die leerderportefeulje behoort verder ondersoek te word.
- Die rol van ouers om leerderportefeuljes meer tot hul reg te laat kom, regverdig ook verdere ondersoek.

6.6 SLOTPERSPEKTIEF

Die benutting van die leerderportefeulje as 'n alternatiewe, outentieke assesseringsinstrument in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is noodsaaklik ten einde leerdergroei en -ontwikkeling te monitor. Tradisionele pen-en-papiertoetse en eksamens is nie voldoende om besluite, veral wat leerdervordering en -groei behels, te neem nie. Leerderportefeuljes kan gesamentlik met genoemde vorms van assessering gebruik word om 'n meer holistiese beeld van die leerder se groei- en leerproses te verkry. Slegs dan kan leerderportefeuljes bydra om die ware doel van assessering, te wete die optimale ontwikkeling van leerderpotensiaal, te realiseer.

BRONNELYS

Babbie, E. 2001. *The Practice of Social Research*. Ninth Edition. United States of America: Wadsworth/Thomson Learning.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press of Southern Africa.

Black, S. 1993. 'Portfolio Assessment', in *The Executive Educator*. 15(1):28 – 31.

Bell, J. 2002. *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Third Edition: Buckingham: Open University Press.

Burns, R.B. 2000. *Introduction to Research Methods*. Fourth Edition. London: SAGE

Carl, A.E. 2002. *Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory into practice*. Second Edition. Cape Town: Juta & Co.

Collins, A. 1992. 'Portfolios: Questions for Design', in *Science Scope*. 15(6):25 – 27.

Cramer, S. R. 1993. 'Navigating the Assessment Maze with Portfolios', in *Clearing House*. 67(2):72 – 74.

De Corte, E., Geerligs, T., Lagerweij, A.J., Peters, J.J. & Vandenberghe, R. 1981. *Beknopte Didaxologie*. Fifth Impression. Groningen: Wolters-Noordhof.

Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R – 9 (Skole) Beleid. Oorsig*. Pretoria. Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys. 2005. *Die Nasionale Protokol vir Assessering in Skole in die Algemene en Verdere Onderwys-en-Opleidingsband (Graad R–12)*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Du Toit, G., Khabanjane, E., Korff, W., Kotzé, G., Masehela, K., Mostert, S. & Van Tonder, F. 2000. *Assessment in OBE: Final Report*. Bloemfontein: University of the Free State.

Du Toit, P.H. & Vandeyar, S. 2004. 'Innovative portfolio assessment – portfolios as performance assessment tools', in Maree, J.G. & Fraser, W.J. (Eds.) 2004. *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heineman.

Durrheim, K. 1999. 'Research design', in Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Freeman, R. & Lewis, R. 1998. *Planning and Implementing Assessment*. London: Kogan Page Limited.

Gillespie, C.S., Ford, K. L., Gillespie, R. D. & Leavell, A. G. 1996. 'Portfolio assessment: Some questions, some answers, some recommendations', in *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 39(6):480 – 491.

Greene, J.C. & Henry, G.T. 2005. 'Qualitative-Quantitative in Evaluation', in Mathison, S. (Ed.) 2005. *Encyclopedia of Evaluation*. London: Sage.

Gronlund, N.E. 1998. *Assessment of Student Achievement*. Six Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Henning, E. with Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding Your Way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Herman, J. L. & Zuniga, S. A. 2003. 'Portfolio Assessment', in *Encyclopedia of Education*. Vol.1, 2nd ed. New York: Macmillan Reference USA, 2003,123 – 139. (Online). Available: <http://find.galegroup.com/gvrl/retrieve.do?> (2005, December 15).

Independent Education Board. (s.j.) *Die Asset Assesserdeur Kursus vir Onderwysers*. Johannesburg: Assessment Education and Training (Pty) Ltd.

Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N. (Eds) 2002. *Teaching-Learning Dynamics: a Participative Approach for OBE*. Second Edition. Sandton: Heineman Higher & Further Education (Pty) Ltd.

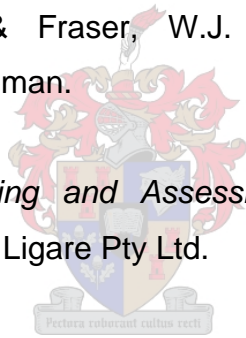
Keefe, C.H. 1995. 'Portfolios: Mirrors of Learning', in *The Council for Exceptional Children*. 27(2):66 – 67.

Kemp, J. & Toperoff, D. 1998. Guidelines for Portfolio Assessment. (Online). Available: <http://www.anglit.net/main/portfolio/default.html>.

Kerry, T. 2002. *Learning Objectives, Task Setting and Differentiation*. Cheltenham: Nelson Thomas Ltd.

Killen, R. 2004. 'Writing outcomes, performance indicators and assessment criteria', in Maree, J.G. & Fraser, W.J. (Eds.) 2004. *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heineman.

Killen, R. 2005. *Programming and Assessment for Quality Teaching and Learning*. Southbank Victoria: Ligare Pty Ltd.



Kotze, G.S. 2004. 'Outcomes-based assessment strategies', in Maree, J.G. & Fraser, W.J. (Eds) 2004. *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heineman.

Lamme, L. L. & Hysmith, C. 1991. 'One School's Adventure into Portfolio Assessment', in *Language Arts*. 68(8):629 – 640.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. Seventh Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Le Grange, L. & Reddy, C. 1999. *Continuous Assessment: An Introduction and Guidelines to Implementation*. Kenwyn: Juta & Co.

Le Grange, L. & Beets, P. 2005. (Re)conceptualizing validity in (outcomes-based) assessment, *South African Journal of Education*. 25(2):115 – 119.

Lewis, J. 2003. Design Issues, in Ritchie, J. & Lewis, J. (Ed.) 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.

Locatelli, L. 1998. 'Ongoing Assessment Strategies Allow Me to Meet the Needs of My Students', in Martin-Kniep, G.O. 1998. *Why Am I Doing This?: Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment*. Portsmouth: Heineman.

Maree, J.G. & Fraser, W.J. (Eds.) 2004. *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heineman.

Martin-Kniep, G.O. 1998. 'The Design Process', in Martin-Kniep, G.O. 1998. *Why Am I Doing This?: Purposeful Teaching Through Portfolio Assessment*. Portsmouth: Heineman.

Mertens, D.M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Mertens, D.M. 2004. *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Second Edition. California: Sage.

Mouton, J. 1996. *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik.

National Reading Research Center. 1994. 'Portfolios: A process for enhancing teaching and learning', in *The Reading Teacher*. 8(8):666 – 669.

Oosterhof, A. 1999. *Developing and Using Classroom Assessments*. Second Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Parker, C. (Undated) Authentic Assessment and the use of Portfolios (Online). Available: http://www.pnc.com.au/~cparker/authentic_assessment.htm. (2005, September 22).

Parsons, J. 1998. 'Portfolio Assessment: Let us proceed with caution', in *Adult Learning*. 9(4):28. (Online). Available: <http://proquest.umi.com/pqdweb>. (2005, September 22).

Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. 'What Makes a Portfolio a Portfolio', in *Educational Leadership*. 48(5):60 – 63.

Punch, K. F. 1998. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: SAGE.

Reddy, C. 2004. 'Assessment principles and approaches', in Maree, J.G. & Fraser, W.J. (Eds.) 2004. *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heineman.

Ritchie, J. 2003. 'The Applications of Qualitative Methods to Social Research', in Ritchie, J. & Lewis, J. (Ed.) 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.

Rolheiser, C., Bower, B. & Stevahn, L. 2000. *The Portfolio Organizer: Succeeding with Portfolios in Your Classroom*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Siebörger, R. 1998. *Transforming Assessment: A Guide for South African Teachers*. Kenwyn: Juta & Co.

Snape, D. & Spencer, L. 2003. 'The Foundations of Qualitative Research', in Ritchie J. & Lewis, J. (Ed.) 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications.

Spencer, L., Ritchie, J. & O'Connor, W. 2003. 'Analysis: Practices, Principles and Processes', in Ritchie, J. & Lewis, J. (Ed.) 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications.

Stiggins, R.J. 2001. *Student-Involved Classroom Assessment*. Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

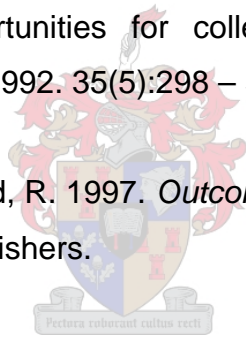
Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE.

Sunstein, B. S. 1992. 'The Personal Portfolio: Redefining Literacy, Rethinking Assessment, Re-examining Evaluation', in *The Writing Notebook*. 9(4):36 – 39.

Underwood, T. 1999. *The Portfolio Project: A Study of Assessment, Instruction, and Middle School Reform*. Illinois: The National Council of Teachers of English.

Valeri-Gold, M., Olson, J.R. & Deming, M.P. 1991/1992. 'Portfolios: Collaborative authentic assessment opportunities for college developmental learners', in *Journal of Reading*. January 1992. 35(5):298 – 305.

Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *Outcomes-Based Education: A teacher's manual*. Pretoria: Kagiso Publishers.



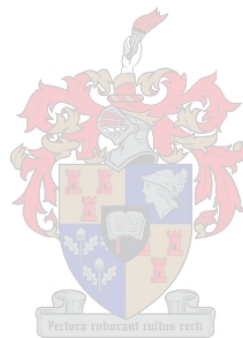
Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. 2002. *Assessment: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. November 2003. *Assesseringsriglyne vir die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Wolf, D. P. 1989. 'Portfolio Assessment: Sampling Student Work', in *Educational Leadership*. 46(7):35 – 39.

BYLAAG A

GIDS OM ONDERHOUDE MET OPVOEDERS TE VOER



Afdeling A - Kennis van Assessering:

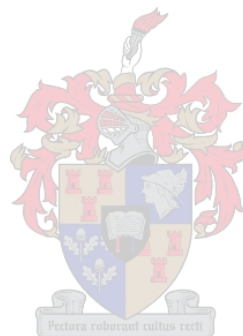
1. Wat verstaan u onder leeruitkomste?
2. Hoeveel leeruitkomste is daar vir die leerarea Sosiale Wetenskappe?
3. Op watter wyse is die leeruitkomste vir Sosiale Wetenskappe verdeel?
4. Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?
5. Wat verstaan u onder assessering?
6. Wat word geassesseer?
7. Waarom word geassesseer?
8. Wanneer word geassesseer?
9. Wie assesseer?
10. Watter hulpmiddels of instrumente word gebruik in assessering?

Afdeling B - Kennis van die Leerderportefeulje:

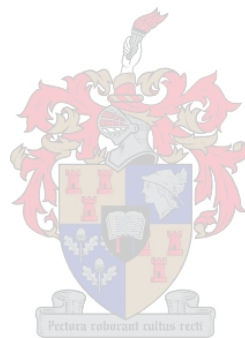
11. Van watter assesseringsinstrumente/-strategieë maak u gebruik?
12. Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeulje?
13. Wat verstaan u onder 'n leerderportefeulje?
14. Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?
15. Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?
16. Wat verstaan u onder portefeulje-assessering?
17. Watter hulpmiddels word gebruik om die leerderportefeulje te assesseer?
18. In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?
19. In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?
20. In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?
21. In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie?

AFSLUITING VAN DIE ONDERHOUD:

Baie dankie dat u bereid was, en tyd opgeoffer het, om die vrae te beantwoord. Ek sal u op 'n latere tydstip weer nader om die getranskribeerde data na te gaan sodat u kan bevestig of dit 'n ware weergawe van die onderhoud was.



BYLAAG B
VRAELYS WAT DEUR OPVOEDERS VOLTOOI MOET
WORD



VRAELYS AAN INTERMEDIÊRE FASE-ONDERWYSERS

Nommer

A. INLEIDING

Geagte Onderwyser

Ek is tans besig met navorsing ter voltooiing van 'n Meestersgraad in die Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch.

Die doel van die vraelys is om te verken wat die persepsies, begrip en ervaring van die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument is by onderwysers gemoeid met die onderrig van sosiale wetenskappe in die verskeie Algemene Onderwys-en-Opleidingsband-skole .

ALGEMENE OPMERKINGS

1. Beantwoord asseblief **al** die vrae.
2. Daar is sommige vrae waar u 'n kruisie "**X**" moet maak langs die antwoord wat die meeste op u betrekking het.
3. By die ander tipe vrae word daar spasies voorsien waar u u antwoord moet **neerskryf**.
4. Beantwoord asseblief al die vrae so eerlik as wat u kan.
5. U antwoorde sal met vertroulikheid hanteer word. Data sal te alle tye op so 'n wyse voorgestel word dat u identiteit nie met bepaalde gepubliseerde data verbind word nie.

Baie dankie.

.....

Milton Lester van Wyk

B. DEMOGRAFIESE VRAE*(Maak asseblief 'n kruisie "X" of vul die relevante blokkie in)***1. Geslag**

| | |
|----------------|--|
| Manlik | |
| Vroulik | |

2. Ouderdom in jare

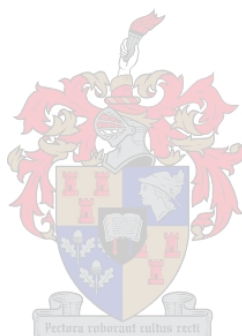
| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

3. Jare ondervinding

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

4. Graad-onderrig in fase

| |
|--|
| |
|--|

**5. Huistaal**

| | |
|------------------|--|
| Afrikaans | |
| Engels | |
| Xhosa | |
| Ander | |

6. Kwalifikasies

| |
|--|
| |
|--|

7. Posbenaming

| |
|--|
| |
|--|

C. ASSESSERING EN DIE LEERDERPORTEFEULJE

8. Wat verstaan u onder outentieke assessering?

.....

.....

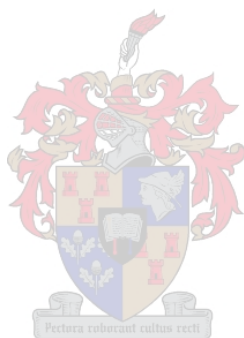
.....

.....

.....

.....

9. Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik om leerderprestasie te meet?



| | |
|----------------------|--|
| Toetse | |
| Eksamens | |
| Waarnemings | |
| Portefeuljes | |
| Simulasies | |
| Rolspel | |
| Ander (omskryf asb.) | |

.....

.....

.....

.....

10. Verstaan u wat 'n leerderportefeulje is?

| | |
|-----|--|
| Ja | |
| Nee | |

11. Indien u “Ja” geantwoord het by vraag 10, definieer asseblief wat u onder ‘n leerderportefeulje verstaan?

.....

.....

.....

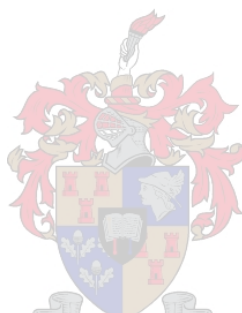
.....

.....

.....

12. Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje van u eie leerders aan?

| | |
|---------------------|--|
| ‘n Lêer | |
| ‘n Omslag | |
| ‘n Koevert | |
| Een of ander houer | |
| Ander (omskryf asb) | |



13. Indien u “Een of ander houer” in vraag 12 gemerk het, spesifiseer asseblief.

.....

.....

14. Vir watter doel sou u reken kan die leerderportefeulje aangewend word?

a.

.....

.....

b.

.....

.....

15. Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?

.....
.....
.....

16. Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?

.....
.....
.....
.....

17. In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?

.....
.....
.....
.....



18. In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?

.....
.....
.....
.....
.....

19. In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei oor 'n tydperk?

.....
.....

20. In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument om te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie.

.....

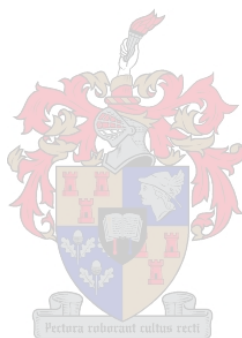
.....

.....

.....

.....

Baie dankie dat u u tyd opgeoffer het om die vraelys te voltooi.





BYLAAG C
KRITERIA VIR DIE ONTLEDING VAN DIE
LEERDERPORTEFEULJES

Pectora roburant cultus recti

AFDELING A – STRUKTUUR VAN DIE LEERDERPORTEFEULJE

- 1. Watter vorm of formaat neem die leerderportefeulje aan?**
- 2. Word die leerderportefeulje bygehou uitsluitlik vir die Sosiale Wetenskappe-leerarea of is dit 'n gekombineerde portefeulje vir verskillende leerareas?**
- 3. Word die leerderportefeulje van 'n voorblad voorsien?**
- 4. Beskik die leerderportefeulje oor 'n inhoudsopgawe?**
- 5. Word 'n bewys van 'n verklaring deur die leerder ingesluit?**

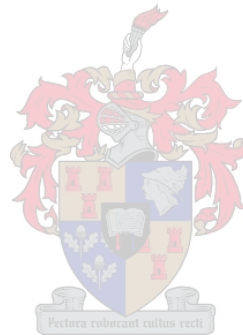
AFDELING B – INHOUD VAN DIE LEERDERPORTEFEULJE

- 6. Is die leerderportefeulje 'n gestruktureerde versameling van bewyse van die leerder se werk?**
- 7. Bevat die leerderportefeulje 'n verskeidenheid van voorbeelde van werkstukke?**
- 8. Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die seleksie van die inhoud?**
- 9. Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die bepaling van die kriteria vir seleksie van die inhoud?**
- 10. Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die seleksie van die kriteria vir waardeoordeel/evaluering?**
- 11. Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerderbetrokkenheid in die evaluering van die voorbeelde van werk?**
- 12. Sluit die leerderportefeulje bewyse in van onderwyser-terugvoer?**
- 13. Sluit die leerderportefeulje bewyse in van leerder-selfrefleksie?**
- 14. Demonstreer die leerderportefeulje die leerder se prestasies, vordering en groei in verhouding tot die verwagte leeruitkomst?**

BYLAAG D

EERSTE INDIVIDUELE SEMI-GESTRUKTUREERDE

ONDERHOUD



Navorser - N
Respondent - R

N: Vraag 1: Wat verstaan u onder leeruitkomst?

R: Goed die leeruitkomst ..uhm.. elke vak het verskillende leeruitkomst en Sosiale Wetenskappe het ...dan drie leeruitkomst en dit is ..uhm.. iets wat jy moet bereik soos 'n vaardigheid of 'n kennis en begrip en aan die einde van jou les of aan die einde van 'n tydperk moet jy terugkyk en jy moet weet wat, dit is 'n doelwit om te bereik.

N: Reg. Op watter wyse is die leeruitkomst in Sosiale Wetenskappe verdeel?

R: Uhm...die Sosiale Wetenskappe...ek verstaan is verdeel in Geskiedenis en Aardrykskunde.. en elkeen het drie leeruitkomst... wat altwee het vaardighede... en altwee het kennis en begrip... en dan issit ... uhm... by die Geskiedenis die interpreta... interpretasie van dit wat die kind geleer het dat hy dit weet en dan in...uhm... sosiale weten..., ag... in Aardrykskunde is dit die verkenning van...van die...dit wat jy gedoen het, om dit te verken.

N: Reg, volgende vragie: Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?

R: Assesseringstandaarde is om om... is 'n manier om te bepaal hoe 'n kind die werk verstaan ... uhm...om jouself ook te evalueer en 'n assesseringstandaard is 'n manier van evaluasie.

N: Reg. Volgende vraag: Wat verstaan u onder assessering?

R: Goed, ek het eintlik nou die vorige een... 'n assesseringstandaard is dan 'n uh...uh 'n standaard wat jy vir jouself opstel en assessering is 'n manier om te evalueer ... is jy en is die kinders op peil en ... moet jy die oordoen, en of moet jy dit herhaal of moet jy dit bet er of swakker doen of ja ... of om te evalueer.

N: Wat word geassesseer?

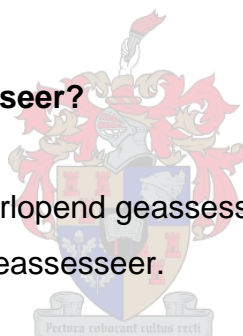
R: Uhm...bykans alle leerareas is dit nie net meer kennis wat geassesseer raak nie, maar ook vaardighede ... en hoe kinders dinge inte ... ja... kinders moet dinge kan interpreteer... dit is nie net blote kennis nie ... hulle moet uhm ... ja hulle moet 'n vaardighede... 'n mens ontwikkel, ...jy moet 'n globale kind grootmaak.

N: Reg. Volgende vraag: Waarom word geassesseer?

R: Ek dink daar word verskeie redes geassesseer ... om jou as onderwyser te bepaal uhm... het die kinders die werk onder die knie ... of om te bepaal waar's jou kinders se standaard ...uh moet ek truggaan, moet ek 'n bietjie meer wyer vertel of bietjie meer wyer aanleer as ...ja, dit is 'n manier om te bepaal of jy op die regte roete is.

N: Wanneer word geassesseer?

R: Wel, volgens my word deurlopend geassesseer, heeldag, elke In alle omstandighede word geassesseer.



N: Volgende vragie: Wie assesseer?

R: Uhm, onderwysers, maats en hulleself.

N: Vraag 10: Watter hulpmiddels word gebruik in assessering?

R: ... Mmm... Mens kan bykans ... jy kan kinders op 'n uitstappie assesseer, jy kan die kinders formeel assesseer met 'n toets of 'n vraelys. Jy kan kinders assesseer deur dat hulle die instrument soos kompas byvoorbeeld gebruik om ... en daardeur 'n kind assesseer, jy hoef nie noodwendig met 'n boek of papier 'n kind te assesseer nie, veral 'n vak soos Sosiale Wetenskap.

N: Volgende vraag: Van watter assesseringsinstrumente/-strategieë maak u gebruik?

R: Soos ek nou net gesê het uhm ... verskeie uhm ... om almal te akkommodeer, nie net 'n akademiese kind nie, behalwe eksamen en toetse gaan ons op uitstappies waarna hulle dan 'n vraelys moet voltooi, hulle waarneming moet voltooi. Ons doen baie prakties... uhm ons gaan buitentoe, ons gaan almal met kompasnaalde, ons doen tydlyne. Ons doen grafieke... uhm wel dis 'n paar metodes om te assesseer.

N: Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeulje?

R: ...'n Opvoedersportefeulje moet uhm dit die werk wat u beplan om te doen , moet daar in wees en dan ook hoe jy elke afdeling gaan assesseer. Daar moet 'n voorbeeld wees van hoe jy jy of die kinders maatassessering of selfassessering, hoe die betrokke werk geassesseer raak, moet ook in die opvoedersportefeulje wees.

N: Reg. Wat verstaan u onder 'n leerderportefeulje?

R: Leerderportefeulje is al die werk wat hulle gedoen het en ook die werk wat geassesseer is met 'n assesseringsinstrument daarby.

N: Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?

R: Uhm ...Ons skool het 'n sisteem dat uhm die onderwysers en die leerders bepaal dit saam-saam, nie net die leerders nie. Uhm hier aan die einde van die jaar toe dan dan haal hulle spesifieke goed uit, maar op die oomblik dan bepaal ons saam wat in die portefeulje moet wees.

N: Volgende vraag: Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud?

R: By ons, die opvoeders.

N: Wat verstaan u onder portefeulje-assessering?

R: ... Uhm portefeulje-assessering is dan die beste stukke wat in die portefeulje is wat dan geassesseer is.

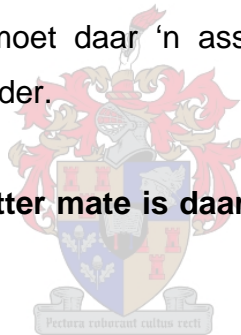
N: Watter hulpmiddels word gebruik om die leerderportefeulje te assesseer?

R: ... Seker basies net die onderwyser.

N: Volgende vraag: In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?

R: Ons, ons het 'n strategie by die skool dat elke deel wat geassesseer raak, formeel geassesseer raak, moet daar 'n assesseringsinstrument saam in die portefeulje wees van elke leerder.

N: Volgende vraag: In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?



R: Uhm dit is uhm maar waar leerders hulleself assesseer en dan dit ook in die portefeulje kom.

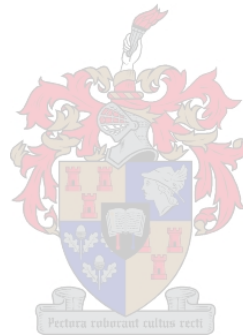
N: Volgende vraag: In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?

R: ...Uhm ...wel dit is hoekom ons nie net altyd die goeie stuk stukke wil hê nie, dis hoekom ons daarvan hou 'n verskeidenheid te hê, aaneenlopend van die begin van die jaar af tot jy kan sien hoe 'n kind gegroei het en ontwikkel het, en as jy sien die kind bemeester nog nie 'n taak nie, dat jy hom 'n soortgelyke taak kan gee en dat jy dan beide in die portefeulje sit... en dan kan sien hier het hy dit bemeester, hy is besig om te groei, daar is ontwikkeling, daar is vordering.

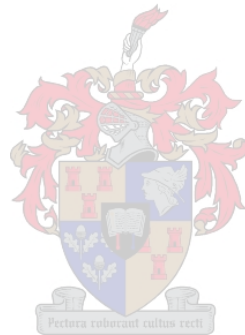
N: Ons heel laaste vragie: In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument ten einde te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie?

R: Dis nou maar om by die vorige vraag aan te sluit... uhm...om dan te kan die kinders wat nie uhm die leeruitkomste bereik het nie vir hulle 'n aanvullende oefening te gee en te kyk of hulle dan ...as jy byvoorbeeld met 'n tydlyn werk, 'n aanvullende gevallestudie of wat te gee en dan vir hulle oor laat doen en dan weer te assesseer om te kyk of hulle dan beter doen.

N: Baie dankie



BYLAAG E
TWEEDE INDIVIDUELE SEMI-GESTRUKTUREERDE
ONDERHOUD



- N - Navorsers
R - Respondent

N: Wat verstaan u onder leeruitkomst?

R: Dit is wat jy graag wil bereik in jou lesaanbieding, wat die kinders ook moet kan bereik. Of dit teoreties of prakties is, hul vaardighede en houdings...

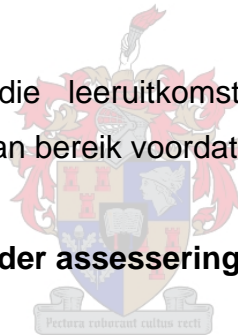
N: Nummer 2: Hoeveel leeruitkomste is daar vir die leerarea Sosiale Wetenskappe?

R: Daar's ses altesaam, maar drie vir Geskiedenis en drie vir Aardrykskunde.

N: Volgende vraag: Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?

R: Die leeruitkoms... om die leeruitkomst te kan bereik, moet jy sekere assesseringstandaarde ook kan bereik voordat jy die leeruitkomst kan bereik.

N: Reg. Wat verstaan u onder assessering?



R: Dis kriteria om jou assesseringstandaarde te kan meet ... om te kan kyk of jou leeruitkomst of jou assesseringstandaarde wel bereik het, of jou les geslaagd is.

N: Volgende vraag: Wat word geassesseer?

R: Die werkstuk of die leerder se kennis of sy houdings en vaardighede word geassesseer.

N: Waarom word geassesseer?

R: ... Om te kyk of die leerder wel sy leeruitkomstes bereik het, gepaardgaan met die assesseringstandaarde.

N: Wanneer word geassesseer?

R: Dit kan deurlopend wees, dit wil sê heel jaar of soos nou met ons eksamen of tydens hooftoetse , kyk na sy assesseringsvorme.

N: Wie assesseer?

R: Verskeie persone kan assesseer, die leerder, opvoeder, groe-passessering, maatassessering, die ouers kan assesseer, die ... leerareahoofde, of die hoof kan almal assesseer.

N: Reg. Volgende vraag: Watter hulpmiddels word gebruik in assessering?

R: ... Jy kan werkstukke het, jy kan die kinders uitneem in die veld in, jy kan dat hulle eksperimente doen, of navorsingsprojekte doen... dit kan prakties deurlopend ook wees, behalwe die werkstukke wat hulle in die klas in voltooi.

N: Volgende vraag: Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik?

R: ... Kan u net vir my meer beskryf instrumente.

**N: ... Uhm ... kom ek stel dit anders: Van watter assesseringstrategieë maak u gebruik?**

R: ... Die vorme? ...O, nee ek het mos in die uhm .. in SW is dit nou die ondersoek, die projek, die navorsing ...die... brongebaseerd, kaartwerk, dataversameling.

N: Volgende vraag: Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeulje?

R: ...O, die opvoedersportefeulje en die leerderportefeulje moet ... aard... moet oorstem. So wat in die kind se werkstukke is, moet ook in myne is. My opdragte vir die kinders asook my memorandum.

N: Wat verstaan u onder 'n leerderportefeulje?

R: Alles wat ons wel gedoen het tydens ons lesse moet in die kind se werk reflekteer... en van die werk moet nagesien wees of geassesseer wees.

N: Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeulje?

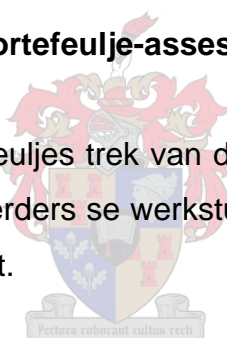
R: Die leerder bepaal dit self . Hy kan sy bestes en sy swaktes kies

N: Wie bepaal die kriteria vir seleksie van die inhoud?

R: Die opvoeder kan dit kies of of of die leerder kan self besluit wat wil hy graag wil insit daar.

N: Wat verstaan u onder portefeulje-assessering?

R: As ek somtyds die portefeuljes trek van die kinders dan verwag ek dat daar die inhoudsopgawe en die leerders se werkstukke moet daar in wees dat ek kan sien hoe ver hulle gevorder het.



N: Watter hulpmiddels word gebruik om die leerderportefeulje te assesser?

R: ... Die memorandum, die kriteria, die matriks

N: Volgende vraag: In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?

R: ... Die kind se werk, die leerder se werk wat in sy portefeulje is, moet ooreenstem met my ... met my lêer van die DASS-assessering.

N: Volgende vraag: In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?

R: ... Ek weet nie.

N: Volgende vraag: In watter mate demonstreer die leerderportefeuilje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?

R: ... Ja, my werk is so opgestel sodat dit vorder van makliker werk na moeiliker werk ... die leerder aan die einde van sy graad voorbereid kan wees vir die volgende graad.

N: Dan 'n laaste vragie: In watter mate benut u die leerderportefeuilje as 'n assesseringsinstrument om te bepaal of die verwagte leeruitkomst bereik, al dan nie?

R: ...Met elke opdrag skryf ek by watter leeruitkomst word bereik en assesseringstandaarde word bereik ... en dan volgens die leerder se werkstuk wat hy vir my skriftelik moet inhandig of wat ek sien hoe hy werk in die veld in of waar ook al ... ek kan sien of hy sy uitkomst of sy assesseringstandaarde wel bepaal het en dit word weergegee binne-in sy portefeuilje.

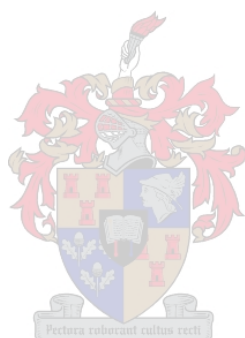
N: Baie dankie



BYLAAG F

DERDE INDIVIDUELE SEMI-GESTRUKTUREERDE

ONDERHOUD



- N - Navorsers
R - Respondent

N: Vraag 1: Wat verstaan u onder leeruitkomst?

R: Leeruitkomst volgens my is dit wat jy wil bereik, dit wat jy graag wil hê die kinders moet aan die einde van 'n les of aan die einde van 'n kwartaal of selfs aan die einde van 'n jaar wat die kinders behoort te weet, dis wat ek verstaan onder leeruitkomst, dit is wat jy op die einde van die dag wil bereik uh uh na aanleiding van dit wat jy die kinders leer

N: Reg. Vraag 2: Hoeveel leeruitkomst is daar vir die leerarea Sosiale Wetenskappe?

R: Ek dink daar's vier.

N: Uh... volgende vraag: Op watter wyse is die leeruitkomst vir Sosiale Wetenskappe verdeel?

R: Kan jy weer die vraag gou herhaal.



N: Op watter wyse is die leeruitkomst vir Sosiale Wetenskappe verdeel?

R: Dit is verdeel tussen Aardrykskunde en Geskiedenis.

N: Vraag 4: Wat verstaan u onder assesseringstandaarde?

R: Assesseringstandaarde sien ek as 'n standaard wat daar gestel word wat die kind op die einde van die dag moet bereik. En uh uh dit dui eintlik op die vlak waar die kind behoort te wees op 'n sekere stadium of dit wat van die kind verwag word.

N: Volgende vraag: Wat verstaan u onder assessering?

R: Assessering is 'n meetinstrument waarvolgens die onderwyser of die assessor die vlak van die kind se kennis plus sy waardes of selfs sy houding toets.

N: Volgende vraag: Wat word geassesseer?

R: Wat daar is ... volgens my is daar drie dinge wat geassesseer word. Dit is kennis, vaardighede en dan waardes en houdings.

N: Vraag 7: Waarom word geassesseer?

R: Daar word geassesseer om te bepaal op watter vlak die kind is en hoe in hoe 'n mate die kind van een punt tot 'n volgende punt gevorder het.

N: Volgende vraag: Wanneer word geassesseer?

R: Assessering kan plaasvind na elke werkstuk of aan die einde van 'n module oor 'n tydperk van moontlik 'n paar weke of ge-gehoen word of aan die einde van 'n kwartaal. Maar gewoonlik na na die afhandeling van 'n taak.

N: Volgende vraag: Wie assesseer?

R: Assessering kan plaasvind deur die opvoeders self, dit kan wees ook deur die leerders of dit kan selfs deur 'n instansie of 'n persoon van buite kan dit gedoen word.

N: Volgende vraag: Watter hulpmiddels word gebruik in assessering?

R: Gewoonlik gebruik ons maar die rubrieks, matrikse, memorandumms. Dit is gewoonlik wat ons gebruik om te assesseer.

N: Volgende vraag: Van watter assesseringsinstrumente maak u gebruik?

R: Ja, die assesseringsinstrumente is natuurlik uh veral met toetse en eksamens gebruik ons gewoonlik die memorandums.. en wanneer daar nou ondersoektake byvoorbeeld projekte dan maak ons gebruik van matrikse om daarvolgens te bepaal of die leerder gevorder het in die taak.

N: Volgende vraag: Wat verstaan u onder 'n opvoedersportefeuilje?

R: 'n Opvoedersportefeuilje is al die assesseringstake ... wat aan die leerders gegee word ... en uh uh die opvoeder het die taak met die meno memorandums en die matrikse uh uh uh in sy opvoederportefeuilje, so dit is 'n portefeuilje waar die die lesbeplanning, die werkskedule en die leerprogramme in is sowel as al die take wat die opvoeder aan die leerder uh verskaf.

N: Wat verstaan u onder 'n leerderportefeuilje?

R: 'n Leerderportefeuilje is al die take wat die leerder gedoen het ... saam met na natuurlik, dit bevat net die take waarin hy die beste gevaar het . So dis 'n 'n samevatting of 'n samevoeging van al die werk wat hy vir 'n kwartaal of 'n semester of selfs vir 'n jaar gedoen het. Maar dit bevat slegs die werk waarin hy die beste gevaar het en dit bestaan ook uit die take wat hyself gekies het om in sy portefeuilje te wees.

N: Volgende vraag: Wie bepaal die seleksie van die inhoud van die leerderportefeuilje?

R: Die leerder bepaal self wat hy daar in wil hê.

N: Volgende vraag: Wat verstaan u onder portefeuilje-assessering?

R: Portefeuilje-assessering verstaan ek dat iemand kom kyk of die portefeuilje voldoen aan die vereistes soos voorgeskryf deur die die die onderwysdepartement van hoe die opvoederportefeuilje hoe die leerderportefeuilje moet lyk so as daar geassesseer word, dink ek dit word daarna gekyk.

N: Volgende vraag: Watter hulpmiddels word gebruik om leerderportefeulje te assesseer?

R: Hulpmiddels ... ek dink dit hang natuurlik af van wat die departement voorskryf oor hoe die portefeulje met lyk sy voorblad, en hoe dit binne-in moet lyk wat hy alles daarin moet hê en daarvolgens kan die skool dalk uh uh 'n assesseringslys opstel en dit daarvolgens evalueer .

N: Volgende vraag: In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van onderwyser-terugvoer?

R: ... In ons geval wat ons doen, is ons ons plaas gewoonlik die die rapporte en ook dan die die selfs die die gemerkte take uh uh voel ek dit is reeds al 'n onderwyserterugvoering, want daarvolgens kan die leerder sien hoe hy gevorder het. Selfs die die rubrieke of matrikse daarvolgens uh uh sodra die taak gemerk het gemerk is, plaas ons dit daarin en volgens my is dit ook 'n mate van terugvoering aan die leerder, want daarvolgens kan hy bepaal hoe hy gevorder het.

N: Volgende vraag: In watter mate is daar in die leerderportefeulje bewys van leerder-selfrefleksie?

R: As ek nou persoonlik van my af kan uh praat, van my oogpunt uit kan praat uh uh doen ek nie baie uh assessering waar die leerder homself assesseer nie, so van my kant af is daar nie baie refleksie in die leerder se se portefeulje nie.

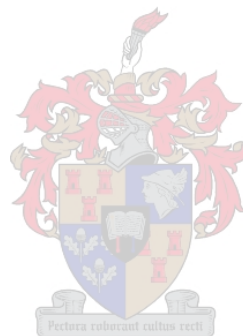
N: Volgende vraag: In watter mate demonstreer die leerderportefeulje die leerder se ontwikkeling en groei oor 'n tydperk?

R: Ja, die kyk die die werk van die leerder word volgens die standarde soos voorgekryf deur die departement word dit gedoen, so uh indien die onderwyser volgens dit gaan, behoort die portefeulje refleksie te kan gee van hoe die leerder van die eerste standaard tot 'n volgende standaard gevorder het, afhangende natuurlik van of die onderwyser moontlik uh volgens dit gewerk het, kyk daar mag gevalle wees waar die onderwyser nou nie volgens dit gewerk het nie dan maak dit natuurlik 'n bietjie moeilik om regtig sy vordering te te bepaal.

N: Volgende vragie: In watter mate benut u die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument ten einde te bepaal of die verwagte leeruitkomste bereik is, al dan nie?

R: Volgens my gebruik ek dit goed, want uh vir elke kwartaal stel ons 'n puntelys saam uh uh om te bepaal hoe die leer... so die die die vordering van die leerder word dwarsdeur die die kwartaal, dwarsdeur die jaar gemonitor en dit word opgeteken. So daarvolgens kan ons wel bepaal hoe die leerder die einde van die dag gevorder het tot op 'n sekere punt.

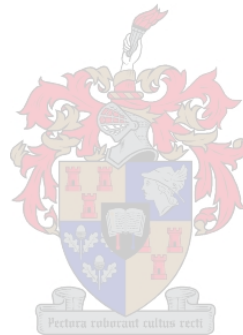
N: Baie dankie



BYLAAG G

VIERDE INDIVIDUELE SEMI-GESTRUKTUREERDE

ONDERHOUD



Researcher - R

Respondent - Re

R: Question 1: What do you understand by learning outcomes?

Re: Learning outcomes is what we do when we assess a learner. She must she must know uhmm ... I think something. If I give her uhmm ... If I teaches her something or he something I must teach him what she can use better. Maybe if he go out of school he must know something, it may be skills or it may be knowledge.

R: Okay. Question number 2: How many learning outcomes are there for the Learning Area Social Sciences?

Re: Social Science I think there are four.

R: Question number 3: In what way are the learning outcomes for Social Sciences divided?

Re: They are divided into two, because Social Science are divided into Geography and History. So I think those that the assessment ... are divided for History and Geography.

R: Question number 4: What do you understand under assessment standards?

Re: Assessment standards come from the learning outcomes ... Each learning outcome has assessment standards. I think assessment standards are something like this if in language which may be the learner is going to ... the learning outcome is writing maybe I'm going to assess the learner writing, so the assessment standards ... is what I'm going to assess in writing. Am I going to assess him how to writing... uhmmm... How do you say ... Maybe I .. I ..!..... Okay how to write a eh.. eh.. eh.. a sentence, a full sentence. I think assessment standards... are something like this... I'm not sure how to....

R: Question number 5: What do you understand under assessment?

Re: Assessment eh..eh..eh now assessment is different from test, because when we were learners in our times we were writing just exams ... and specially then they you were tested knowledge, but now assessment test a learner in skills ... and in in ... knowledge. And it helps the learner to associate with others in the outside world.

R: Okay. Next question: What should be assessed?

Re: I think what should be assessed is what the learner have learned from school, the content and what she or he is capable of doing, maybe what can he do with his hands without writing. I think they can be assessed ... in practical things sometimes, because some learners are are not fit in writing things but when it comes to practical work they can do better. I think they can be assessed in writing, that's fine for knowledge and they can be assessed in practical...

R: Okay. Next question: Why assess?

Re: I think assess ... to assess is to ... to .. to... to look for the progress of the learner, because if you just taught and taught and taught you cannot know which level the learner is, but you assess him you can see that he has a problem here or he he needs support somewhere, but if we don't assess them you won't know if if the learner has a problem or not.

R: Okay. Next question: When does assessment take place?

Re: In each and every lesson, you would assess the learner.

R: Next question: Who assesses?

Re: It can be the teacher, the educator. It can be ... a parent. It can be a learner assessing each other, or it can be somebody outside your school.

R: Okay. Next question: What aids are being used in assessment?

Re: Mmmm ... assessment forms ... uh ..uh..uh.. rubrics.. I don't know ...

R: Okay. Next question: Which assessment instruments do you use in assessment?

Re: I don't know if I'm answering this correctly ... assessment instruments ... instruments ... I'm using tests. I'm using research ... I'm using ... projects ...

R: Okay. Next question: What do you understand by an educator portfolio?

Re: An educator portfolio is where the educator kept uh all her work. Her planning, her assessment and her activities which is done with the learners ... and the class list and the record sheet for assessment. So they must be on that portfolio.

R: Okay. What do you understand under a learner portfolio?

Re: A learner portfolio is where the learner kept her or his work, but he kept his best or her best work on that portfolio ... for each learning area.

R: Okay. Next question: Who determines the selection of the content of the learner portfolio?

Re: The content ... I think it is the educator. (laughing)

R: Next question: Who determines the criteria for selection of the content?

Re: The criteria ... the educator.

R: Next question: What do you understand under portfolio assessment?

Re: I don't know.

R: Next question: What aids do you apply in the assessment of the learner portfolio?

Re: ... I think it is a checklist.

R: Next question: To what extent is there evidence of teacher feedback in the learner portfolio?

Re: Mmm ... I think when somebody is looking at the learner portfolio ... the work that is on the portfolio of the learner must be on the portfolio of the teacher, too, because the learner can't have uh this work ... and that that on the portfolio of the teacher there's nothing. It means that there's something wrong. So that the the learner... the work of the learner that is on his portfolio, must be on those activities must be on that of the educator and the record, they must be recorded on the educator's portfolio ...

R: Next question: To what extent is there evidence of learner reflection in the learner portfolio?

Re: Come again.



R: To what extent is there evidence of learner reflection in the learner portfolio?

Re: ... I don't know.

R: Next question: To what extent does the learner portfolio demonstrate the student's performances, growth and progress over time?

Re: ... Okay... I can't understand. I don't understand this question...

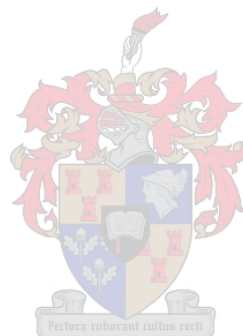
R: Okay. Next question: To what extent do you use the learner portfolio as an assessment tool to determine if the expected learning outcomes have been achieved?

Re: ... Come again.

R: To what extent do you use the learner portfolio as an assessment tool to determine if the expected learning outcomes have been achieved?

Re: I think for each of the learning outcomes ... there must be ...uhm... recorded work as a teacher, so that the the learner can keep the work. For example if I'm assessing Outcome number four in language I can give them maybe three activities for that specific outcome and then the learner can put any work from those three in his portfolio. But the educator must not assess learning outcome once ... so that's all.

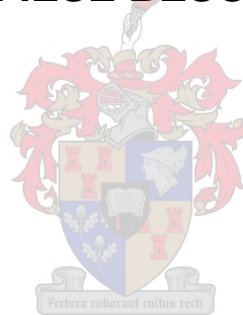
R: Thank you very much.



BYLAAG H

UITEENSETTING VAN DIE OPVOEDERS SE

BIOGRAFIESE BESONDERHEDE



**UITEENSETTING VAN DIE OPVOEDERS SE BIOGRAFIESE
BESONDERHEDE**

| DEELNEMER | GESLAG | OUERDOM | HUISTAAL | GRAAD- ONDERRIG IN FASE | KWALIFIKASIES | JARE ONDERVINDING | POSBENAMING |
|------------------|---------------|----------------|-----------------|--|----------------------|------------------------------|--------------------|
| 1 | VROULIK | 51 | AFRIKAANS | 4 | POD SENIOR | 23 | OPVOEDINGSPESIALIS |
| 2 | VROULIK | 44 | AFRIKAANS | 5 | HONS.B.Ed. | 23 | OPVOEDER |
| 3 | MANLIK | 39 | AFRIKAANS | 6 | OD 111 | 15 | OPVOEDINGSPESIALIS |
| 4 | VROULIK | 30 | ISIXHOSA | 4 – 6 | B.A. & HOD | 2 | OPVOEDER |
| 5 | VROULIK | 39 | AFRIKAANS | 5 - 6 | HOD SENIOR PRIMêR | 15 | OPVOEDER |
| 6 | VROULIK | 26 | AFRIKAANS | 5 - 6 | B. Sc. | 3 | OPVOEDER |
| 7 | VROULIK | 48 | AFRIKAANS | 6 | B. Ed. | 28 | OPVOEDER |
| 8 | VROULIK | 46 | AFRIKAANS | 4 | B. Ed. | 24 | OPVOEDER |
| 9 | MANLIK | 50 | AFRIKAANS | 5 | B. Ed. | 21 | SENIOR OPVOEDER |
| 10 | MANLIK | 36 | ISIXHOSA | 4 – 6 | VOD | 9 | OPVOEDER |

BYLAAG I

AFSKRIF VAN DIE NAVORSER SE AANSOEK AAN DIE

WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT OM

NAVORSING IN SKOLE TE MAG DOEN



Posbus 25

Pniel

7681

25 April 2006

Dr R.S. Cornelissen
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Kaapstad
8000

Geagte dr Cornelissen

**AANSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE UITVOERING VAN VOORGENOME
NAVORSINGSPROJEK VIR M.Ed.-STUDIE**

Hiermee word aansoek gedoen om toestemming vir die uitvoer van 'n voorgename navorsingsprojek in skole van die Groot-Drakenstein-area.

Ek is tans by die Universiteit van Stellenbosch as 'n M.Ed.-student geregistreer en die titel van my tesis is: "*Die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die Leerarea, Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase (Grade 4-6)*". Die data sal verkry word deur onderhoude met onderwysers te voer, vraelyste te implementeer en die analisering van leerderportefeuljes. Vir hierdie doel is vier skole in die Groot-Drakenstein-area genader vir toestemming om die voorgename ondersoek aldaar te doen. Die versekering word gegee dat op geen stadium sal skole of individue in my navorsingsverslag geïdentifiseer word nie.

Ingeslote vind u 'n aanbevelingsbrief van my studieleier, prof AE Carl van die Departement Kurrikulumstudie in die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch.

My opregte dank vir u positiewe oorweging van hierdie aansoek.

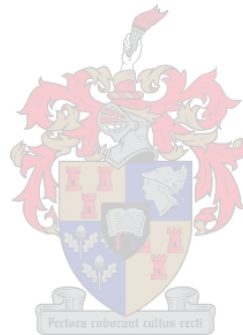
Die uwe
ML van Wyk

BYLAAG J

AFSKRIF VAN DIE STUDIELEIER SE BEGELEIDENDE

BRIEF IN DIE AANSOEK OM NAVORSING IN SKOLE TE

MAG DOEN





UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Department of Curriculum Studies
Faculty of Education
University of Stellenbosch
Private Bag X1
MATIELAND (STELLENBOSCH
7602
South Africa
Tel: +27-021-8082285
Fax: +27-021-8082295
E-mail: aec2@sun.ac.za

25 April 2006
Dr RS Cornelissen
WKOD
Privaatsak 9114
KAAPSTAD
8000

Geagte dr Cornelissen

MED KURRIKULUMSTUDIE (MNR ML VAN WYK): NAVORSING IN SKOLE

Die aangehegte aansoek van mnr ML Van Wyk het betrekking.

Mnr ML Van Wyk (studentenommer 12313300) is tans 'n geregistreerde M.Ed.-Kurrikulumstudiestudent in die Fakulteit Opvoedkunde. Sy navorsingstesis fokus op leerderportefeuljes met die titel "*Die leerderportefeulje as assesseringsinstrument in die Leerarea Sosiale Wetenskappe in die Intermediêre Fase (Grade 4-6)*".

Vir die doel van sy studie moet hy 'n empiriese ondersoek dmv onderhoude en vraelyste in vier skole onderneem. Dit sal baie waardeer word indien u die nodige toestemming kan verleen vir die uitvoer van hierdie ondersoek.

As studieleier sal ek uiteraard sorg dat al die voorwaardes wat u mag stel, streng nagekom word.

Ons verneem graag van u.

Vriendelik die uwe

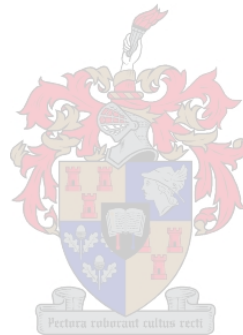
PROF AE CARL
Studieleier

BYLAAG K

AFSKRIF VAN DIE TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE

WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT OM

NAVORSING IN SKOLE TE MAG DOEN



Navrae
Enquiries **Dr RS Cornelissen**
Imibuzo

172

Telefoon
Telephone **(021) 467-2286**
Ifoni

Faks
Fax **(021) 425-7445**
Ifeksi

Verwysing
Reference **20060511-0018**
Isalathiso



Ɔaap Onderwysdepartement

Cape Education Department

leMfundo leNtshona Koloni

Mnr Milton Van Wyk
Posbus 25
PNIEL
7681

Geagte Mnr M. Van Wyk

**NAVORSINGSVOORSTEL: DIE LEERDERPORTEFEULJE AS ‘N
ASSESSERINGSINSTRUMENT IN DIE LEERAREA SOSIALE WETENSKAPPE IN THE
INTERMEDIÈRE FASE.**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **30 Mei 2006 tot 22 September 2006.**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember 2006) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. ‘n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die volgende skole: **Franschhoek Hoër, Simondium Primêr, Nondzame Primêr en PC Pietersen Primêr.**
10. ‘n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. ‘n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Onderwysnavorsing
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

q

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen
vir: **HOOF: ONDERWYS**

DATUM: 30 Mei 2006

BYLAAG L

AFSKRIF VAN DIE TOESTEMMINGSBRIEF VAN

KOLLEGA OM AAN DIE NAVORSINGSTUDIE DEEL TE

NEEM



Bonapartelaan 19

Klein Parys

PAARL

7646

25 April 2006

Geagte mnr Van Wyk

TOESTEMMING OM AS HULP DEEL VAN U NAVORSINGSTUDIE TE WEES

Hiermee verleen ek toestemming om as 'n hulp, deel van u navorsingstudie, aangaande die benutting van die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die Leerarea Sosiale Wetenskappe, te wees.

Ek verstaan dat ek deel is van die kwalitatiewe, fenomenologiese navorsingsproses en ter enigertyd kan onttrek.

Die inligting word as vertroulik beskou en is beskikbaar vir die navorser tydens data-insameling en data-analise.



Ek wens u voorspoed en sterkte toe met die studie.

Die uwe

QV Solomons