ASSESSERING VIR LEER IN EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE IN DIE INTERMEDIÊRE FASE

Marjorie Angelene Hendricks
LOS, HOD, VDO, (Wiskunde), BEd (Kurrikulumstudie)

Proefskrif ingelewer vir die graad

Meester in die Wysbegeerte

(Kurrikulumstudie)

aan

Universiteit Stellenbosch

Studieleiers: Dr PAD Beets en Mev. C. America

Desember 2010

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie verhandeling vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie voorheen in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

M.A. Hendricks ..... 10:11:2010 .....

Marjorie Hendricks Datum

Kopiereg © 2010 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Transformatoriese verandering in onderwysstelsels wêreldwyd word gekenmerk deur 'n nuwe benadering ten opsigte van assessering. Hierdie soort assessering wat bekend staan as assessering-vir-leer behoort deurlopend, diagnosties en ontwikkelend van aard te wees. Dit is assessering wat nie net gemik is op 'n finale oordeel nie, maar wat ten doel het om leer en ontwikkeling met behulp van assessering by leerders te bevorder. Assessering-vir-leer maak dus 'n onlosmaaklike deel van die onderrig- en leerproses uit en gebeur nie slegs aan die einde van die leerproses nie.

Hierdie navorsing is gebed in die volgende navorsingsvraag: Tot watter mate word assessering-vir-leer in die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-leerarea in die Intermediêre Fase gebruik om leerdervordering te begelei en te ondersteun? Die mate waartoe die beginsels vir assessering-vir-leer in die onderrigpraktyk van onderwysers geïntegreer word om Intermediêre Fase-leerders in die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW) in 'n landelike skool te ondersteun is dus ondersoek. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp binne die interpretatiewe navorsingsparadigma is gebruik om data te genereer ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Onderwysers en leerders is in die studie as respondente gebruik.

Die navorsingsresultate het getoon dat onderwysers nog vasgevang is in praktyke van assessering-van-leer wat fokus op die insameling van punte eerder as op die gebruik van assesseringsinligting ten einde verdere leer by leerders te bevorder. Waar daar wel tekens van assessering-vir-leer in die praktyk van onderrig-en-leer by onderwysers plaasvind, is dit toevallig en nie intensioneel nie. Voortvloeiend uit die bevindinge word aangevoer dat, met die nodige ondersteuning, onderwysers beginsels vir assessering-vir-leer in hul klaskamerpraktyk kan integreer ten einde meer effektiewe onderrig en leer in die betrokke skool te bevorder.

ABSTRACT

Transformational change in teaching systems worldwide is characterised by a new approach regarding assessment. This type of assessment, known as assessment for learning, should be continuous, diagnostic and developmental by nature. This is assessment that does not only focus in a final judgement, but which aims to promote learning and development by means of assessment in learners. Assessment-for-learning therefore forms an integral part of the teaching and learning process and does not only happen at the end of the learning process.

This research is embedded in the following research question: To which extent is assessment-for-learning used in the Economic and Management Sciences learning area in the Intermediate Phase to guide and support learner progress? The extent to which the principles for assessment-for-learning are integrated in the teaching practice of teachers to support Intermediate Phase learners in the learning area Economic and Management sciences (EMS) in a rural school was therefore researched. A qualitative research design within the interpretative research paradigm was used to generate data in order to answer the research question. Teachers and learners were used as respondents in the study.

The research results showed that teachers are still caught up in practices of assessment of learning which focus on the collection of marks rather than on the use of assessment information in order to promote further learning in learners. Where there are signs that assessment for learning indeed takes place in the practice of teaching and learning by teachers, it is incidental and not intentional. Based on the results, it can be said that, with the necessary support, teachers may be able to integrate principles for assessment for learning into their classroom practice so as to promote more effective teaching and learning in the school concerned.

DANKBETUIGINGS

Dit is met opregte waardering dat ek erkenning gee aan:

Ons Meester, wat my in staat gestel het om te volhard in die voltooiing van my studies.

My man Basil en kinders Nathalie en Peter-John, vir hul liefde en geduld met 'n studerende vrou en ma.

My ouers Sophia en Johannes (oorlede), wat die belangrikheid van opvoeding by my ingeskerp het.

My uitgebreide familie en vriende, vir hul aanmoediging en belangstelling in my studie.

My studieleier, dr. Peter Beets en medestudieleier, mev. Carina America, vir hul kundige leiding, aanmoediging en geduld.

Die skoolhoof, onderwysers en leerders by die skool van studie.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring i
Opsomming ii
Abstract iii
Dankbetuigings iv
Inhoudsopgawe v
Lys van tabelle/figure/bylae ix
Akronieme x

HOOFSTUK 1:
INLEIDENDE ORIËNTERING 1

1.1 MY BELEWING VAN ASSESSERING 1
1.2 INLEIDING 1
1.3 DIE SUID-AFRIKAANSE OPSET 5
1.4 DIE PROBLEEMSTELLING 6
1.5 RASIONAAL VIR DIE NAVORSING 8
1.6 DIE GESKIEDENIS VAN EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE (EBW) IN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING (NKV) 12
1.7 LITERATUUROORSIG 16
1.8 VERLOOP VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG 17
1.9 SAMEVATTING 17

HOOFSTUK 2:
ASSESSERING-VIR-LEER EN EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE(EBW) 18

2.1 INLEIDING 18
2.1.1 Die inskakeling van Tale en Wiskunde by EBW 23
2.1.2 Veranderde kurrikulum – veranderde assessering 24
2.2 DIE ROL VAN ASSESSERING IN ONDERRIG EN LEER 24
2.2.1 Waarom assesseer? 24
2.2.2 Wat is assessering? 27
2.2.3 Die verskuiwende betekenis van assessering 28

2.2.4 Normgerigte assessering versus kriteriumgerigte assessering 30
2.3 DIE LEERAREA EBW IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS 31
2.3.1 Leeruitkomstes 32
2.3.2 Die verwantskap tussen leeruitkomste en kritieke uitkomste 33
2.3.3 Gewigswaarde van EBW-leeruitkomste 35
2.3.4 Assesseringstandaarde 36
2.3.5 Fokus van Ekonomiese Bestuurswetenskappe in die Intermediêre Fase 37
2.3.6 Onderrig- en leerstrategieë in EBW 40
2.4 DIE AARD VAN ASSESSERING EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN 41
2.4.1 Deurlopende assessering in EBW 43
2.4.1.1 Informele daaglikse assessering 44
2.4.1.2 Formele program vir assessering 46
2.5 ASSESSERING-VAN-LEER, ASSESSERING-VIR-LEER EN ASSSERING-AS-LEER 47
2.5.1 Assessering van leer 48
2.5.2 Assessering vir leer 48
2.5.3 Assessering as leer 53
2.6 TERUG- EN VORENTOEVOER TYDENS ASSESSERING-VIR-LEER 53
2.7 BEPLANNING VIR ASSESSERING 55
2.7.1 Leerprogramme 55
2.7.2 Werkskedule 55
2.7.3 Lesbeplanning 56
2.7.4 Die verband tussen beplanning, assessering, onderrig en leer 56
2.8 ASSESSERINGSAGENTE IN DIE KURRIKULUM 59
2.8.1 Onderwysers as assesseringsagente 59
2.8.2 Die leerder as assesseringsagent 63
2.9 DIE INTERMEDIÊRE FASE-LEERDER 65
2.10 SAMEVATTING 66

HOOFSTUK 3:

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE 67

3.1 INLEIDING 67
3.2 NAVORSINGSONTWERP 68

3.3 NAVORSINGSPARADIGMA 69
3.4 KONTEKSTUALISERING VAN DIE STUDIE 70
3.5 NAVORSINGSTRATEGIE 71
3.5.1 Gevallestudie as navorsingsmetode 71
3.5.2 Voordele van gevallestudie 71
3.5.3 Nadele van gevallestudies 72
3.6 DATAGENERERENDE TEGNIEKE 73
3.7 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID 74
3.8 ETIESE OORWEGINGS 75
3.9 MENSLIKE SUBJEKTIWITEIT 76
3.10 POTENSIËLE WAARDE VAN DIE NAVORSING 77
3.11 SAMEVATTING 78

HOOFSTUK 4:

ANALISE, INTERPRETASIE EN BESPREKING VAN NAVORSING 79

4.1 INLEIDING 79
4.2 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN ONDERHOUDE MET DIE ONDERWYSERS 80
4.2.1 Biografiese inligting 80
4.2.1.1 Onderwyser 1 (O4-1) 80
4.2.1.2 Onderwyser 2 (O4-2) 81
4.2.1.3 Onderwyser 3 (O5) 81
4.2.1.4 Onderwyser 4 (O6) 81
4.3 BEVINDINGE VAN HOE BEGINSELS VAN ASSESSERING-VIR-LEER IN EBW IN DIE INTERMEDIÊRE FASE GEBRUIK WORD OM LEERDERVORDERING TE ONDERSTEUN 88
4.3.1 Assessering-vir-leer is deel van effektiewe onderrig en leer 88
4.3.2 Assessering-vir-leer moet fokus op hoe leerders leer 93
4.3.3 Assessering-vir-leer is sentraal in klaskamerpraktyk 94
4.3.4 Assessering-vir-leer is 'n belangrike professionele vaardigheid vir onderwysers 95
4.3.5 Assessering-vir-leer is sensitief en konstruktief 98
4.3.6 Assessering-vir-leer kweek motivering 101
4.3.7 Assessering-vir-leer bevorder die begrip van doelstellings en kriteria 103

4.3.8 Assessering-vir-leer help leerders om te weet hoe om te verbeter 104
4.3.9 Assessering-vir-leer ontwikkel die vermoë tot selfassessering 108
4.3.10 Assessering-vir-leer erken alle opvoedkundige doelstellings 109
4.4 ANALISE VAN LEERDERONDERHOUDE 111
4.4.1 Graad 4-leerders 111
4.4.2 Graad 5-leerders 115
4.4.3 Graad 6-leerders 117
4.4.4 Leerderwerkboeke en portefeuljes 119
4.4.5 Klaskamerobservasie 120
4.5 SAMEVATTING 121

HOOFSTUK 5:
BEVINDINGS EN AANBEVELINGS 122

5.1 INLEIDING 122
5.2 REFLEKSIES UIT DIE DATA 123
5.3 AANBEVELINGS 125
5.4 SAMEVATTING 128

BRONNELYS 129

BYLAE 1: Toestemmingsbrief om navorsing te doen 138

BYLAE 2: Uittreksel uit die assesseringsbeleid van skool van navorsing 139

BYLAE 3: Semi–gestruktureerde onderhoudsvrae met onderwysers 147

LYS VAN TABELLE/FIGURE/BYLAE

TABEL 1.1: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe: Die agt spesifieke uitkomste van K2005 geïntegreer met die vier leeruitkomste van die HNKV 14

TABEL 2.2: Geletterdheid- en gesyferdheidsvlakke van graad 3- en graad 6-leerders 21

TABEL 2.3: Tydtoewysing vir EBW-leeruitkomste vir grade 4–6 35

TABEL 2.4: Progressie en kontinuïteit van die kennisinhoud van EBW in die verskillende grade van die fase 39

TABEL 2.5: Beginsels van assessering-vir-leer soos gestel deur die ARG 51

TABEL 2.6: Evaluerende en beskrywende terugvoerstrategieë 54

TABEL 2.7: Die assesseringsproses 58

TABEL 2.8: Assesseringsrol en doel 60

TABEL 2.9: Standaarde en vaardighede vir onderwyserbevoegdheid in opvoedkundige assessering van leerders 61

FIGUUR 2.1: Vergelyking van eksterne graad 3-uitslae met interne vorderings-uitslae 22

FIGUUR 2.2: Assessering-vir-leer 52

FIGUUR 2.3: Die verband tussen beplanning, leer en assessering 57

AKRONIEME

AOO	Algemene Onderwys- en Opleidingsband
ARG	Assessment Reform Group
EBW	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
K2005	Kurrikulum 2005
KU	Kritieke Uitkomste
LU	Leeruitkomste
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
OU	Ontwikkelingsuitkomste
SU	Spesifieke Uitkomste
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËNTERING

1.1 MY BELEWING VAN ASSESSERING

1.2 INLEIDING

As die sesde kind uit 'n gesin van tien het my ouers, wat self slegs oor 'n basiese geletterdheidsvlak beskik het, hul lewe lank daarna gestrewe om hul kroos te laat verstaan dat opvoeding 'n paspoort na 'n beter lewe kan wees. Van vroeg het ons geweet dat daar nie plek vir "druip" is nie, dat ons erfporsie die "gelerendheid" is wat hulle kan bied en dat verspeelde kanse van 'n mens 'n houthakker en waterdraer sal maak. Saans ná "boekevat" (huisgodsdiens) het almal om die kombuistafel by kerslig of olielamp met skoolwerk doenig geraak. Vandag dink ek met waardering aan die slim strategieë wat my ouers bedink het om ons akademies gefokus te hou en deur die assesseringstelsels van toe te lei.

In die tweevertrekhuis met die baie kinders was daar nie geld vir luukshede nie. Daar was egter altyd boeke en koerante in ons huis. 'n Luuksheid was die *Landstem*, 'n koerant, wat elke Woensdag teen vyf sent aangekoop is, en die een wat dit gaan koop het, het dit eers langs die pad klaar gelees. Ek onthou die baklei oor die strokiesprentboekie en lees dit vandag nog met nostalgie. Ek het altyd van skool gehou en het daagliks in skroeiende hitte of bibberkoue die drie kilometer kaalvoet met my "gym en girdle" (die skooluniform) afgelê.

My bemoeienis met assessering het vroeg in standerd twee (graad vier) begin toe ek my onderwyser durf vra het waarom hy iets van my verkeerd gemerk het. "Meester" het oor sy bril gegluur en my duidelik laat verstaan wie sal besluit wat "reg" en wat "verkeerd" is en wie boonop in beheer was. Ek het toe besluit dat 'n mens nie invra nie en dat ek sover moontlik sal poog om die "regte" antwoorde te gee. Die kweperlat het daardie dag twee brandhoue op elke handpalm laat klap net oor ek dit

durf waag het om vir terugvoering oor my werk te vra. Hierdie insident het my altyd bygebly.

Assessering toe het beteken meester of juffrou sien jou werk na, wat meestal eksamen en toetse was. Jy skryf, doen of antwoord presies wat hulle gesê het. Daar was nie plek vir eie interpretasie en onafhanklike denke nie – as jy goed kon onthou en weergee, was jou kop deur! Terugvoering het tradisioneel bestaan uit die totale punt behaal vir die betrokke toets of eksamen. Dit was dikwels 'n punt of opmerking wat die mag van die onderwyser gesimboliseer het en weinig te make gehad het met terugvoer of vorentoevoer om jou van jou huidige ontwikkelingsvlak na die volgende moontlike een te neem. Soms was daar minimale terugvoering wat eerder 'n respons op die leerder se gedrag sou wees as om op ontwikkeling van sy of haar kennis en begrip te fokus.

As leerder en student was ek altyd meer geïnteresseerd in dit wat ek in die toets of eksamen verkeerd gedoen het, as in dit wat reg was. Op skool het ons gereeld "verbeterings" gedoen, maar ons het selde verbeterings van toetse en eksamens gedoen asof dit nie belangrik was om te weet wat die regte antwoord in die toets of eksamen was nie. Die respons van die meeste onderwysers in my skooldae was dikwels negatiewe neerhalende opmerkings veral as jy nie "goed" gedoen het nie. Die ander vorme van terugvoering wat ek goed onthou, is die gekleurde ster in jou boek, "die plek in klas" op jou rapport en die boekprys by die jaarlikse prysuitdeling.

Die laerskoolkurrikulum van toe het nie die nuwe leerarea Ekonomiese Bestuurswetenskappe (EBW) met sy verwante deeldissiplines ingesluit nie. Ons het wel die waarde van spaarsin en ander finansiële beginsels vroeg geleer deur Maandae ten minste vyf sent te bring vir 'n posspaarseël. Hierdie seël is op 'n kaart geplak en wanneer daar twintig seëls was, is jou posspaarboekie met R1 gekrediteer. En so het die destydse laerskoolleerder finansiële kennis, entrepreneurskennis, bestuurskennis en bestuursvaardighede aangeleer. Rekeningkunde, wat ons "Boekhou" genoem het, was die enigste komponent van EBW wat destyds by ons hoërskool, en seker ook by ander, aangebied is. Dit kan deels die rede wees vir die bevinding van die Review Committee on Curriculum 2005 (Departement van Onderwys, 2000a:139) dat "… there are a limited number of primary school teachers that have any education or training in the economic and

management field." Sonder die nodige formele kennis, vaardighede, waardes en houdings moes ons binne 'n ekonomiese komplekse samelewing aanpas, deelneem en oorleef om produktiwiteit, sosiale geregtigheid en omgewingsvolhoubaarheid te bevorder (Departement van Onderwys, 2002:4). Die skoolvakke Afrikaans Eerste Taal, Engels Tweede Taal, Wiskunde, Wetenskap, Gesondheidsleer, Sosiale Studie (Aardrykskunde en Geskiedenis) is destyds as kwartaaleksamens geassesseer met in die laerskool meestal "slaag" of "druip" as terugvoering.

Assessering is selde sonder emosie. Soos ek, is daar sekerlik baie volwassenes wat hul beste of slegste skoolervarings aan 'n uitslag, 'n punt of 'n evaluerings- of assesseringsinsident verbind. Ek moes weer saam met my eie kinders tydens hul skoolloopbaan deur hierdie negatiewe emosies van assesserings(wan)praktyke worstel. Dit skyn asof onderwysers dikwels onbewus is van die impak van 'n terloopse opmerking, lyftaal of geskrewe terugvoer en van die wyse waarop dit 'n leerder se ontwikkeling vorentoe kan (mis)vorm. Tog blyk dit dat leerders met 'n goeie selfbeeld gebore uit die suksesse wat hulle ervaar, oor die algemeen meer baat vind by onderwys. Reineke (1998, aangehaal in Weeden, Winter en Broadfoot, 2002:15) voer ook aan dat assessering beslis saak maak:

> Assessments, formal or informal, considered or casual, intentional or not, powerfully affect people, particularly students. The assessment climate that students experience is a critical component of instruction and learning. Students' assessment experiences remain with them for a lifetime and substantially affect their capacity for learning … emotional charge is part of the character of assessment information.

Die manier waarop onderwysers terugvoering oor assessering gee of die soorte take wat leerders kry, het 'n direkte invloed op leerders se selfbeeld, en kan opbouend of afbrekend wees. Konstruktiewe terugvoering word in die Nasionale Beleid oor Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan (Departement van Onderwys, 2007a:17) beklemtoon waar vereis word dat "terugvoering opmerkings oor die leerder se prestasie ten opsigte van sy of haar vorige prestasie [moet] bevat". Dié beleidsdokument beklemtoon verder die ontwikkelingsdoel van rapportering (Departement van Onderwys 2007a:10), naamlik dat gereelde terugvoering aan leerders oor hul prestasies die ouers of voogde sal

inlig oor die vordering/progressie van die leerder en aan die onderwysstelsel inligting sal gee oor leerderprestasie.

Terugvoering is 'n inherente komponent van formatiewe assessering. Laasgenoemde is 'n vorm van assessering wat ten doel het om leer (en onderrig) te bevorder. Teen die agtergrond van formatiewe assessering behoort terugvoering gevolglik op diagnose, remediëring en verbetering van leer te fokus. Die fundamentele doel van assessering, soos gestel deur Malan (2002:26), is die bereiking van die leeruitkomste ongeag of dit 'n diagnostiese, formatiewe of summatiewe doel het. Malan (2002:26*)* voer verder aan dat die bevordering van leer die kernbesigheid van skole is en dat assessering aan die hart van hierdie proses lê. Om dit te verwesenlik in omstandighede waar 'n kurrikulum verander het, en boonop in 'n "nuwe" leerarea, naamlik EBW, is vir baie onderwysers wat daardeur geraak word, 'n geweldige uitdaging. Hierdie onderwysers moes sedert die laat 1990s die veranderde kurrikulum, wat op 'n uitkomsgebaseerde onderrigbenadering (UGO) geskoei was, in die klaskamer implementeer. Dit is deels waarom ek daarin geïnteresseerd was om te ondersoek of onderwysers oor die nodige pedagogiese inhoudskennis beskik om die gepaardgaande assesseringspraktyke in EBW te implementeer.

Op grond van praktykervaring het ek ondervind dat die destydse nasien van skoolwerk en die hedendaagse assessering vir baie onderwysers nie werklik veel van mekaar verskil nie. Onderwysers weet nie altyd waarom hulle sekere assesseringstake aan hul leerders gee nie en leerders verstaan nie altyd waarom hulle dit moet doen nie. Die terugvoering van "slaag" of "druip" of "vorder na die volgende graad" of "meer tyd benodig in die graad" het ook nie veel verander na opmerkings ter verbetering van die leerder se vordering ten opsigte van die uitkomste nie. Die gebruik van die kweperlat of omdat meester of juffrou dit as skrikmaakmiddel gebruik het, is nie noodwendig vervang deur vorentoevoer as deel van assessering vir leer nie. Assessering in die veranderde kurrikulum vereis egter dat onderwysers assessering moet gebruik om leer te <u>bevorder</u> en nie net om leer te <u>toets</u> nie.

1.3 DIE SUID-AFRIKAANSE OPSET

Onderwys in Suid-Afrika het sedert 1994 geweldige uitdagings en veranderings beleef, veranderings wat 'n wegbeweeg was van 'n gefragmenteerde, ras- en ideologies bevooroordeelde kurrikulum wat ongelykheid bevorder het. Die rigiede inhoudsgebaseerde sillabus van destyds was hoofsaaklik onderwysergesentreerd. Die klem was op die produk, dit wil sê die weergee van feitekennis, en nie op die proses, dit wil sê die kenniskonstruksieproses nie (Dreyer, 2008:70). Nadat leerders geassesseer was, sou hulle in die meeste gevalle nie weer hul antwoordblaaie sien nie. Die punte is op punteskedules opgeteken vir voorlegging aan die inspekteur en die antwoordskrifte is in veilige bewaring gebêre. Daar was weinig sprake van terugvoering en remediëring op die hoofsaaklik summatiewe assesserings. Baie min verdere ontwikkeling van die leerder se vermoëns het deur middel van assessering plaasgevind en foute wat moontlik begaan is, het selde die aandag van óf die onderwyser óf die leerder gekry. Die geldigheid of formatiewe waarde van hierdie soort assessering kan daarom bevraagteken word. Dit is die belewing en ervaring waaraan ek as leerder en as beginneronderwyser blootgestel was.

Die verskuiwing na 'n veranderde kurrikulum het nuwe assesseringstrategieë vereis. Beets en Van Louw (2005:177) is van mening dat uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) teenoor die tradisionele manier waarop onderwysers die proses van onderrig benader het, groot veranderings vereis. Verder beweer dié outeurs ook dat een van die mees uitdagende veranderings moontlik die hantering van tekortkominge in die assesseringsproses is soos dit voor die implementering van UGO in Suid-Afrikaanse skole gebruik is.

Die verandering van 'n tradisioneel eksamengedrewe assesseringsbenadering na 'n benadering waarin assessering gebruik word om onderrig en leer te bevorder, is volgens Vandeyar en Killen (2003:119) deur onderwysers as uiters stresvol ervaar. Die UGO-benadering vereis dat onderwysers nuwe benaderings vir beplanning, onderrig en assessering volg. Van die verskille met die vorige benadering is dat onderrig en leer volgens die UGO-benadering leerdergesentreerd is en dat die fokus op deurlopende en kriteriumverwysende assessering is (Pretorius, 1998:27).

Vandeyar en Killen (2003:120) voer verder aan dat van die grootste bekommernis vir onderwysers en hulle teenkanting teen verandering juis te make het met kwessies van assessering en hoe vordering gerapporteer word. Onderwysers beweer dat assessering en die optekening en rapportering daarvan 'n veeleisende en tydrowende administratiewe komponent van assessering is. Die groot klasse en 'n gebrek aan die nodige hulpbronne plaas geweldige stremming op onderwysers en hul onderrigtyd. Baie onderwysers beweer dat, in plaas daarvan dat hulle op een lyn is met die grondbetekenis van die stamwoord "assidere" waarvandaan die woord "assessering" afgelei is – naamlik "om langsaan die leerder te sit", wat beteken dat die onderwyser die leerder begelei – hulle eerder gedwing word om by die tafel te sit en vorms invul oor die vordering al dan nie van die leerder. Hierdie probleme word ook in die verslag van die Review Committee on Curriculum 2005 (Departement van Onderwys, 2000a:19) bevestig:

> There is a lack of alignment between curriculum and assessment policy as well as clarity regarding assessment policy and practice. On the other hand too much time is being spent on assessment, leaving minimal time for classroom work, and on the other hand there is insufficient attention to assessment in training and curriculum planning and design.

So 'n situasie is strydig met die uitgangspunt in die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV), naamlik dat "die hoofdoel met die assessering van leerders is om hulle individueel te laat groei en ontwikkel, om leerders se vordering te monitor en om hul leer te fasiliteer" (Departement van Onderwys, 2002:48). Die hoofdoel van assessering beklemtoon dus die formatiewe waarde wat assessering kan hê asook dat dit lewenslange leer en ontwikkeling in Kurrikulum 2005 (K2005) kan bevorder.

1.4 DIE PROBLEEMSTELLING

Assessering behels die proses van identifisering, insameling en interpretasie van inligting oor die leerder se bevoegdheid en vermoëns. Hierdie bevoegdhede word op 'n deurlopende basis gemeet aan die hand van duidelik meetbare ooreengekome kriteria. Dié kriteria sluit in 'n verskeidenheid metodes, instrumente en tegnieke wat verslagdoening en notering van leerders se vordering insluit, asook die terugvoer aan die leerder, ouer en onderwyser op 'n positiewe, ondersteunende en opbouende

wyse, ten einde die leerder te help om vordering te maak (Departement van Onderwys, 2002:49).

Assessering in EBW fokus op kennis, vaardighede en waardes wat nodig is om ingeligte besluite te kan neem vir etiese, produktiewe en verantwoordelike deelname aan die ekonomie (Departement van Onderwys, 2000b:4). Die onderstaande departementele beleids-, leerarea- en riglyndokumente is nodig by die onderrig van EBW. Dit verskaf aan onderwysers inligting oor die aard en omvang van die leerarea asook hoe om assessering in EBW te implementeer:

- Departement van Onderwys. 2001. Onderwys Witskrif 6 oor inklusiewe onderwys;
- Departement van Onderwys. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R–9(Skole) Beleid: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe;
- Departement van Onderwys. 2003a. Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Teacher's guide for the development of learning programmes: Economic Management Sciences;
- Departement van Onderwys. 2006. National curriculum statement assessment guidelines for general education and training (Intermediate and Senior phases) Economic and Management Sciences;
- Departement van Onderwys. 2007b. Nasionale Beleid oor Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (AOO); en
- Departement van Onderwys. 2009. Intermediêre fase werkskedules: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe.

Ten spyte van bogenoemde dokumentasie beweer Vandeyar en Killen (2003:131) dat die NKV nie die nodige assesseringsinligting en -riglyne aan onderwysers gee ten einde uitvoering aan die proses te gee nie. Dit beteken dat onderwysers assessering op 'n oningeligte manier in die klaskamer toepas en op hul eie lukraak aanpassings aan hul onderrigbenadering maak. Aan die een kant hou onderwysowerhede vol dat onderwysbeleid asook die kitsopleidingsprogramme voldoende is en dat onderwysers genoegsaam in diens opgelei is. Onderwysers, aan

die ander kant, is van mening dat hulle maar slegs georiënteer is en nie behoorlik opgelei is om die nuwe kurrikulum te implementeer nie.

Gedagtig aan die voorvermelde agtergrond, het hierdie navorsingsprojek ten doel om te begryp hoe onderwysers assessering gebruik om die onderrig- en leerproses te ondersteun en daarom die onderstaande probleemstelling:

> **Tot watter mate word assessering vir leer in die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-leerarea in die Intermediêre Fase gebruik om leerdervordering te begelei en te ondersteun?**

Ten einde die navorsing te fokus, sal die onderstaande sekondêre navorsingsvrae teen die agtergrond van die genoemde leerarea ondersoek word:

- **Hoe word assessering tans in EBW in die Intermediêre Fase gedoen?**
- **Hoe begryp en gebruik onderwysers assessering?**
- **Wat is die leerders se begrip van assessering ten opsigte van hul vordering?**

Volgens Mouton (2006:55) moet 'n stel riglyne en instruksies deur die navorser gevolg word om die navorsingsvraag te beantwoord. Hierdie riglyne en instruksies staan bekend as die navorsingsontwerp. Hierdie studie sal kwalitatiewe navorsing gebruik om die verskynsel van assessering-vir-leer in EBW te bestudeer. `n Gevallestudie as navorsingstrategie blyk die geskikste te wees. Data sal deur fokusgroepbesprekings met leerders, semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers en klaskamerobservasies gegenereer word.

1.5 RASIONAAL VIR DIE NAVORSING

Black en Wiliam (2006:9) beweer dat daar 'n verband tussen die onderwyser se assesseringspraktyk en verhoogde leerderprestasie is. Ten spyte van duidelike riglyne dat assessering deurlopend, diagnosties en ontwikkelend van aard is, ervaar onderwysers steeds probleme om die onderliggende doelstellings, soos in beleidsdokumente uiteengesit, na te kom. Die sistemiese toetsing wat die Departement van Onderwys sedert 2001 in skole doen asook die

bevorderingstatistiek aan die skool waar die navorsing onderneem is, toon dat leerders nie na wense vorder nie.

Die vrae wat gevolglik gevra kan word, is of:

- assessering werklik 'n bydrae maak tot effektiewe leer;
- onderwysers genoegsaam opgelei is om deurlopende formatiewe assessering te kan toepas; en
- konstruktiewe terugvoering gebruik word om verdere leer te verbeter.

Ná die aanvanklike opleiding, wat die proses van kurrikulumdisseminasie verteenwoordig het, het die Departement van Onderwys bloot aanvaar dat onderwysers vertroud is met die nuwe assesseringsbeleid, asook met die unieke kenmerke en omvang van die leerarea EBW. K2005 het nie die inhoud en konseptuele grense van nuwe leerareas duidelik afgebaken nie en het van onderwysers verwag om hul eie vakinhoud en kennis te genereer. Die afwesigheid van 'n assesseringsbeleid in die eerste jaar van K2005-implementering het onderwysers verder verwar. Die onderstaande riglyn ten opsigte van assessering is in Omsendbrief 0100/2000 (Departement van Onderwys, 2000b:29) aan onderwysers gegee:

> Verwerk die K2005 assesseringsmetodes na assessering wat deurlopende assessering (vir formatiewe en summatiewe doeleindes) en summatiewe assessering (toetse en eksamens) insluit totdat nuwe en duidelike beleid deur die Nasionale Onderwysdepartement geformuleer is.

Opleiding is dus aan onderwysers gebied sonder duidelike assesseringsriglyne of beleid. Jansen (1999) het ook reg aan die begin van die implementeringsproses reeds gewaarsku dat UGO sal misluk in die afwesigheid van genoegsame ondersteuning ten opsigte van aflostye, klaskamerassistente en kleiner klasse. Rogan (2000:119) waarsku ook dat die implementering van Kurrikulum 2005 (K2005) plaasgevind het met die veronderstelling dat skole se agtergrond dieselfde is en dat almal baat sal vind by dieselfde implementeringstrategie. Navorsing het intussen getoon dat onderwysers nie genoegsaam opgelei was of ondersteuning ontvang het om die nuwe kurrikulum te implementeer nie. Baie onderwysers is van

mening dat groot klasse die reken-, skryf- en leesvaardighede van leerders nadelig beïnvloed. Die uitslae van nasionale stelselmatige toetsing is ook bewys van die swak geletterdheid en gesyferdheid van leerders landwyd.

Uit die literatuurnavorsing blyk dit dat baie min navorsing gedoen is oor leerders se ervaring en sienings van assessering. Cowie (2005:138) sê in hierdie verband: "very little is known about pupil perceptions and experiences of assessment for learning." Die leerder staan sentraal in die onderrig- en leerproses. Dit was dus vir my belangrik om ondersoek in te stel na leerders (in die Intermediêre Fase) se persepsies oor assessering in die EBW-leerarea by die skool waar die navorsing gedoen is, aangesien assessering ten doel het om leerders se leer te bevorder. In plaas daarvan dat ondersoeke na assesseringspraktyke hoofsaaklik op die rol van die onderwyser fokus, is dit noodsaaklik dat die stem van die leerder ook in die assesseringsdiskoers gehoor word.

Ek het gehoop om die onderstaande vrae in die ondersoek dieper te verken en sodoende insig te kry in die assesseringspraktyke van onderwysers en leerders se ervaringe daarvan binne die EBW-leerarea:

- Wat is die vlak van onderwysers se begrip van die assesseringsbeleid soos uiteengesit in kurrikulumbeleidsdokumente en departementele riglyne rakende EBW?
- Hoe implementeer onderwysers hierdie assesseringsbeleid en -riglyne?
- Bied strukture (beleid, geïntegreerde gehaltebestuurstelsel [GGBS]) en agente (vakadviseurs, kringbestuurders) van die onderwysdepartement ondersteuning of skep sodanige inisiatiewe verwarring vir EBW-onderwysers?
- Word assessering gebruik om leerders se vordering in EBW te meet of om hulle te leer?
- Hoe kan assessering 'n meer konstruktiewe rol in die leerproses speel?
- Waar staan die leerder in die assesseringsdiskoers in die algemeen?
- Word leerders deur assessering gemotiveer of gedemotiveer?

- Verstaan die leerders assessering? Indien wel, hoe gebruik hulle dit om hul leer te bevorder?
- Wat gebeur met die uitslag van assessering?

Volgens die Nasionale Beleid oor Assessering (NBA) en Kwalifikasies vir Skole in die AOO-band van die Departement van Onderwys (2007a:7) is beplanning vir assessering 'n onlosmaaklike deel van die beplanning vir onderrig en leer. Die assesseringsprogram word deur die onderwyser beplan om te voldoen aan die behoeftes van die leerders en om onderrig en leer te bevorder. 'n Primêre doel van assesseringstake is dus dat dit onderrig en leer moet rig en ondersteun. Vir assessering om formatief te wees, moet inligting uit of die uitslag van assessering gebruik word om die leerder verder te onderrig en te ondersteun. Dit moet ook as 'n aanduiding dien van die wyse waarop die onderwyser se onderrigpraktyk aangepas moet word om die nodige ondersteuning aan die leerder te bied.

Assessering wat leer fasiliteer, is veel breër as die nosie "formatiewe assessering". Vir die doel van hierdie studie wou ek graag die siening van Weeden *et al.* (2002:13) gebruik wat assessering **vir** leer en assessering **van** leer soos volg formuleer:

- Formative assessment is assessment which is part of the process of teaching and learning – assessment <u>for</u> learning.
- Summative assessment is the process of summing up or checking what has been learned at the end of a particular stage of learning – assessment <u>of</u> learning.

Hierdie navorsingstudie het dus hoofsaaklik gefokus op formatiewe assessering wat 'n integrale deel uitmaak van assessering-vir-leer, en die rol wat onderwysers en leerders in die sukses, al dan nie, daarvan speel. Die verskil tussen assessering-vir-leer en assessering-van-leer word meer breedvoerig in hoofstuk 2 bespreek.

'n Verdere belangrike fokus tydens hierdie studie was die beginsels van hoëgehalte-assesseringspraktyke. Ten einde gehalte-assessering te verseker, moet assessering met sekere beginsels in ooreenstemming wees. Vandeyar en Killen (2003:120) hou die volgende as noodsaaklike beginsels voor: betroubaarheid, geldigheid, regverdigheid, betekenisvolheid en assessering vry van diskriminasie. Dit is hierdie kenmerke wat in die studie 'n aanduiding daarvan gegee het of die assessering van

waarde is sodat beide die onderwyser en die leerder dit kan gebruik om onderskeidelik hul onderrig- en leerpraktyke te verbeter.

Voorts voer Vandeyar en Killen (2003:120) aan dat

> [W]hen these principles are understood they provide a clear framework for all the major decisions that teachers need to make on assessment. When they are misunderstood or ignored, the resulting assessment practices are likely to result in the generation of worthless data.

Gebaseer op hierdie aanname wou ek poog om met behulp van die ondersoek 'n aanduiding te kry van hoe onderwysers assessering gebruik om leer te bevorder.

1.6 DIE GESKIEDENIS VAN EKONOMIESE EN BESTUURS-WETENSKAPPE (EBW) IN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING (NKV)

Met die oorskakeling na 'n UGO-benadering soos in K2005 uiteengesit, is agt leerareas ingestel, waarvan EBW een was. Die rasionaal vir die insluiting van EBW in die UGO-kurrikulum is die feit dat dit fundamenteel is ter voorbereiding van die burgers van Suid-Afrika ten einde die kritieke belangrikheid van heropbou, ontwikkeling en ekonomiese groei vir volhoubare ekonomiese groei te verstaan (Departement van Onderwys, 1999:38). Kennis van die leerarea sal leerders in staat stel om 'n bydrae te lewer ter verbetering van die lewenstandaard, menslike ontwikkeling, geregtigheid, basiese toestande vir indiensneming, eerlike arbeidspraktyke en produktiwiteit sowel as geleenthede vir almal om hul volle potensiaal te bereik. Elk van die agt leerareas het 'n aantal spesifieke leeruitkomste waar die kennis, vaardighede en waardes teen die agtergrond van die leerarea deur die leerder bemeester, ontwikkel en uiteindelik gedemonstreer moet word. In EBW was daar aanvanklik agt leeruitkomste, elk met 'n aantal assesseringskriteria wat aandui hoe en op watter vlak leerders elke uitkoms moet demonstreer.

In die Wes-Kaap is daar twee UGO-modelle gevolg, naamlik K2005 en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se hibriede model. Volgens die hibriede model was EBW nie meer 'n aparte leerarea in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (AOO-band) nie, maar is dit ingesluit by die leerarea Lewensoriëntering wat belangrike aspekte ten opsigte van persoonlike vooruitgang en groei in Suid-Afrika

bevat het. Die aanname was dat dit meer toepaslik sou wees vir die emosionele en sosiale ontwikkeling van leerders. Die Lewensoriëntering/EBW-kurrikulum sou ook basiese finansiële kennis en rekenkundige prosedures, gesondheids-, liggaamlike- en godsdiensopvoeding insluit.

Die indeling van EBW by Lewensoriëntering was 'n aanbeveling van die ministeriële Review Committee on Curriculum 2005 wat in Februarie 2000 aangestel is. Hierdie hersieningskomitee moes die probleme rakende die kompleksiteit van die kurrikulumontwerp en terminologie van K2005 aanspreek. Dié komitee (Review Committee on Curriculum 2005, 2000a:139) het die onderstaande aanbeveling ten opsigte van EBW gemaak:

> Economic and Management Sciences (EMS) will no longer be a separate learning area in the GET band. Selected topics in the current C2005 EMS learning area should be included in the Life Orientation learning area. The reason[s] for this are twofold. First, there are a limited number of primary school teachers that have any education or training in the economic and management field. More importantly, a great deal of what has been included in EMS is regarded as suitable only for senior secondary or tertiary study. It seems more appropriate in the GET band to introduce learners to issues related to entrepreneurship and to the use and interpretation of financial documents required in everyday life.

Hierdie voorstel is egter deur die nasionale regering en belangegroepe verwerp. K2005 is aangepas en vereenvoudig en EBW is in die nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) behou, vir implementering vanaf 2001. Volgens hierdie proses is die agt spesifieke uitkomste van EBW in die K2005-model afgeskaal na vier leeruitkomste in die HNKV. Die agtergrond van die EBW Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring en dié van EBW K2005 is nou verwant, en die agt spesifieke uitkomste is verweef in die vier leeruitkomste van die HNKV. Tabel 1.1 toon hoe die spesifieke uitkomste van K2005 aangewend is by die formulering van die HNKV-leeruitkomste vir EBW.

TABEL 1.1: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe: Die agt spesifieke uitkomste (SU) van K2005 geïntegreer met die vier leeruitkomste (LU) van die HNKV

K2005 Spesifieke uitkomste	HNKV-leeruitkomste	
SU 1 Leerders neem deel aan entrepreneuriese aktiwiteite.	SU 2 SU 3 SU 5 SU 6	LU 1 **Die ekonomiese kringloop** Die leerder is in staat om kennis en begrip van die ekonomiese kringloop binne die konteks van "die ekonomiese probleem" te toon.
SU 2 Leerders toon persoonlike rol in die ekonomiese omgewing.		
SU 3 Leerders toon 'n begrip van die beginsels van vraag en aanbod asook van produksiepraktyke.	SU 2 SU 7 SU 8	LU 2 **Volhoubare groei en ontwikkeling** Die leerder is in staat om begrip van volhoubare groei en ontwikkeling te toon en om krities oor die verwante prosesse na te dink.
SU 4 Leerders demonstreer bestuurskundigheid en administratiewe bekwaamheid.		
SU 5 Leerders voer 'n kritiese analise op ekonomiese en finansiële data uit sodat daar besluite geneem kan word.	SU 2 SU 4	LU 3 **Bestuurs-, verbruikers- en finansiële kennis en vaardighede** Die leerder is in staat om kennis en die vermoë te toon om verskeie bestuurs-, verbruikers- en finansiële vaardighede toe te pas.
SU 6 Leerders evalueer verskillende ekonomiese stelsels vanuit verskeie perspektiewe.		
SU 7 Leerders demonstreer aksies wat volgehoue ekonomiese groei, heropbou en ontwikkeling in Suid-Afrika bevorder.	SU 1 SU 2 SU 3	LU 4 **Entrepreneurskennis en vaardighede** Die leerder is in staat om entrepreneurskennis, -vaardighede en -houdings te ontwikkel.
SU 8 Leerders evalueer die inter-verwantskappe tussen ekonomiese en ander omgewings.		

Bron: Aangepas uit EBW Hulpbronmateriaal (Departement van Onderwys, 2005:3).

Tabel 1.1 toon die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-kennis, -vaardighede en –waardes wat 'n leerder aan die einde van die AOO-band moet kan demonstreer. Die vermindering van die agt spesifieke uitkomste (SU'e) na vier leeruitkomste (LU'e) toon hoe die inhoud behou, verfyn en versterk is vir opname in die Nasionale Kurrikulumverklaring.

Intermediêre Fase-onderwysers het in 2004 opleiding ontvang ter ondersteuning van en voorbereiding vir implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) in die leerarea EBW. EBW is 'n nuwe leerarea in die Grondslagfase (grade R–3) en die Intermediêre Fase (grade 4–6). Baie min onderwysers in die primêre skool het formele opleiding in Rekeningkunde, Ekonomie en Besigheidstudie – wat die basiese komponente van EBW is – en dié onderwysers het dus beperkte vakkennis. Die Review Committee on Curriculum 2005 (Departement van Onderwys, 2000a:28) beklemtoon die dilemma van onderwysers in hul ondersoek:

> In many schools, some of the new learning areas like Economic Management Sciences and Technology are not being taught at all. This is largely because schools do not have competent teachers, equipment or textbooks to provide for these learning areas.

Die onderstaande breë kategorieë waarin EBW ingedeel word, toon dat onderwysers 'n redelike inhoudskennis van die leerarea moet hê om dit met vertroue te kan onderrig, naamlik:

- ekonomiese geletterdheid;
- finansiële geletterdheid;
- verbruikersgeletterdheid;
- entrepreneurskennis en -vaardigheid;
- bestuurskennis en -vaardigheid; en
- leierskapskennis en -vaardigheid.

Onderwysers se kennis en begrip van die leerarea beïnvloed die wedersydse terugvoering vir betekenisvolle interaksie en leer tussen leerder en onderwyser. Dit

beïnvloed ook hoe onderwysers terugvoering aan leerders gee en hoe hulle terugvoering van hul leerders interpreteer.

1.7 LITERATUUROORSIG

Die Nasionale Beleid oor Assessering in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (Departement van Onderwys, 2007a:6) beskryf assessering as "'n deurlopende beplande proses van identifisering, insameling en interpretasie van inligting oor die prestasie van leerders". Verder word assessering omskryf as 'n proses wat die volgende vier stappe behels: die genereer en insameling van bewyse van prestasie, die evaluering van hierdie bewyse ten opsigte van die uitkomste, optekening van die bevindings van hierdie evaluering, en die gebruik van hierdie inligting om die leerder se ontwikkeling te verstaan en daardeur die proses van leer en onderrig te verbeter" (ibid.).

In 'n verdere uitbreiding van die doel of funksie van assessering beweer Sambell en McDowell (1998:108) dat assessering ten doel het om leer te ondersteun. Assessering bevestig wat geleer is, voorspel toekomstige prestasie, dui opvoeding doeltreffend aan en dra sosiale norme en waardes oor.

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die assesseringsproses veel meer insluit as net om te bepaal wat leerders geleer het. Indien onderwysers egter nie die basiese beginsels ten opsigte van die implementering van die assesseringsvereistes verstaan nie, kan daar aangeneem word dat so 'n gebrek aan verstaan 'n negatiewe impak op die onderrig- en leerproses kan hê. In hierdie verband wys Jansen (1999:151) daarop dat dit juis onderwysers se gebrekkige insig en implementering van deurlopende assessering is wat as rede aangevoer kon word vir die negatiewe impak wat UGO op Suid-Afrikaanse skole sou hê. Meer as tien jaar later toon die lae geletterdheid- en gesyferdheidsvlak van leerders in die AOO-band dat Jansen se rede tot kommer geregverdig was. 'n Ondersoek na die mate waartoe onderwysers assessering gebruik om onderrig en leer in die leerarea EBW te implementeer, kan gevolglik waardevolle inligting bied oor die haalbaarheid van UGO-assesseringsuitkomste.

1.8 VERLOOP VAN DIE NAVORSINGSVERSLAG

Die navorsingsverslag sal in die onderstaande hoofstukke ingedeel word:

Hoofstuk 1: Inleiding

'n Algemene inleidende oorsig oor my eie belewing van assessering, die rasionaal en die navorsingsprobleem.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Die verandering of verskuiwing in assessering en die verband tussen onderrig, leer en assessering kom aan boord. Die kenmerke van assessering-vir-leer, assesserings-agente en die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe in UGO word bespreek.

Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

Die navorsingsontwerp en metodologie van ondersoek word uiteengesit, asook 'n verduideliking van literatuurstudie en begrippe soos "interpretatiewe benadering", "kwalitatiewe gevallestudies", "fokusgroepe" en "veldnavorsing".

Hoofstuk 4: Navorsingsresultate en bespreking

Hierdie hoofstuk behels 'n bespreking van die resultate van die transkripsieproses en interpretering van die navorsingsresultate.

Hoofstuk 5: Samevatting en aanbeveling

Hierdie hoofstuk bevat 'n oorsigtelike samevatting en opsomming van die navorsingsresultate. Beperkinge van die studie en aanbevelings vir addisionele navorsing word ook bespreek.

1.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek my eie belewing van assessering en die narratief van persoonlike "lived experiences" (deurleefde ervarings) met die leser gedeel. Dit was ter motivering vir die studie en die hoop om 'n bydrae te maak tot die lewering van gehalteonderrig en leer in die klaskamer.

HOOFSTUK 2

ASSESSERING-VIR-LEER EN EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAPPE (EBW)

2.1 INLEIDING

Vir die doel van hierdie studie sal hierdie hoofstuk fokus op die verandering, aard en rol van assessering en die uiteenlopende betekenis daarvan. Fasette van die debat rondom formatiewe en summatiewe assessering en die implikasies daarvan vir die onderwyser en sy/haar klaskamerpraktyk word ondersoek.

Hoofstuk twee beskryf ook assessering as begrip binne UGO en dit word toegelig soos dit in literatuur internasionaal en nasionaal in die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid en riglyne waargeneem word. Assessering-**vir**-leer**,** assessering-**van**-leer en assessering-**as**-leer word in meer besonderheid toegelig asook die belangrikheid van die rol van die onderwyser en leerder as kurrikulumagente. Die waarde van terugvoer en vorentoevoer in assessering-vir-leer word ook ondersoek.

Verder bied hierdie hoofstuk ook 'n oorsig van die veranderde behavioristiese benadering van assessering na 'n meer konstruktivistiese onderrig- en leerparadigma. Die fokus word op onder andere 'n formatiewe kriteriumverwysende benadering eerder as op 'n summatiewe normverwysende benadering geplaas.

Ten grondslag van hierdie studie lê assessering-**vir-**leer, soos dit in die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW) in die Intermediêre Fase aan die genoemde skool plaasgevind het ten tye van die navorsing. Alhoewel daar heelwat oor die afgelope twee dekades oor assessering-vir-leer gepubliseer is, kom die meeste inligting oor EBW as leerarea voor in dokumente van die Departement van Onderwys.

Assessering, standaarde, verantwoordbaarheid en toekenning van kodes is van die brandpunte wat die opvoedkundige debat in die 1990's oorheers het (Earl, 2003:iv).

Onderwysers wat hierdie komponente moet implementeer, word daagliks gekonfronteer met vrae, bekommernisse en onsekerheid veral oor assessering en hul rol as assessors. Met die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) was die verwagting dat onderwysers nuwe benaderings ten opsigte van beplanning, onderrig en assessering sou volg. Die belangrike verband tussen klaskamerassessering, onderrig en leer word deur Dreyer (2008:v) bevestig:

> Assessment and learning are inextricably intertwined, as assessment determines whether learning is taking place, what learning took place, and what learning still needs to take place. It also tells us if the learning and teaching taking place are sound.

Sistemiese asseseringsuitslae in primêre skole word al meer soos in die geval van graad 12-leerders gebruik om te bepaal of onderrig en leer van hoë gehalte plaasgevind het. Die Action Research Group (ARG 1999) waarsku dat, wanneer die resultate van toetse en eksamens gebruik word om onderwysers en skole te beoordeel, dit uiteindelik ook die wyse waarop leerders onderrig word, sal affekteer.

In Kurrikulum 2005 (K2005) word veral die sosiale rol van die leerareas in die heropbou en transformasie van die Suid-Afrikaanse gemeenskap beklemtoon. EBW word beskryf as: "… fundamental in preparing citizens of South-Africa to understand the critical importance of reconstruction, development and economic growth for a sustainable future" (Departement van Onderwys, 2000:24b). Verder word beweer dat sosiale transformasie slegs suksesvol bereik kan word deur hoëvlakvaardighede en –kennis. 'n Goeie kennis- en vaardigheidskurrikulum word dus die weg waarlangs sosiale geregtigheid, groei en ontwikkeling bevorder kan word. Net soos die tale, het EBW 'n uitgebreide kennisbasis wat strek tot die Verdere en Hoër Onderwys- en Opleidingsbane waar Besigheidstudie, Ekonomie en Rekeningkunde as aparte vakke in die kurrikulum gehanteer word. Die basis of grondslag vir leer word egter in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband (AOO-band) gelê waar onderrig ter voorbereiding van die lewe en burgerskap gevestig word (Departement van Onderwys, 2000:26b).

Sedert 2002 het die Departement van Onderwys die leerderprestasie van graad 3- en 6-leerders in geletterdheid- en gesyferdheidsvlakke gemeet. Uitslae toon dat leerders baie swak presteer en dat hul lees- en rekenvlakke ver benede die

verwagte vlak vir hul ouderdom en graad is. Ander studies, met inbegrip van internasionale evaluerings, toon dat die geletterdheid- en gesyferdheidsvlakke van Suid-Afrikaanse leerders is kenmerkend swakker is as dié van leerders in ander wêrelddele – selfs waar omstandighede vir leer beduidend swakker is as in Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2008a). Uitslae van leerders se reken- en leesvaardighede is kommerwekkend en wek twyfel of die "grondslag vir leer" werklik in die AOO-band gevestig word – onder andere deur die EBW-leerarea.

Tabel 2.2 (Departement van Onderwys, 2008a) toon die sistemiese uitslae van 15 skole (die name is om etiese redes weggelaat) in die navorsingsgebied ten opsigte van geletterdheid- en gesyferdheidsvlakke van graad 3- en 6-leerders vanaf 2002 tot 2007. Die data toon 'n geringe tot beduidende verbetering in geletterdheid, maar gesyferdheidsvlakke toon in die meeste gevalle 'n afname sedert 2002. Die algemene gevoel is dat verskeie redes vir hierdie prestasie aangegee kan word. Onderwyskundiges en beleidmakers sal egter moet besef dat daar 'n groot probleem is wat daadwerklik die hoof gebied behoort te word.

Die EBW-leerarea het 'n wiskundige komponent en leerders word ook met moeilike woordeskat gekonfronteer wat goeie begripslees, taalvaardigheid en beredeneringsvermoëns verg om die begrippe te verstaan. Die ideale IF leerder behoort `n goeie greep op bogenoemde vaardighede te hê. Indien die leerder met geletterdheid en/of gesyferdheidsagterstande die IF begin, kan dit baie moeilik of selfs onmoontlik vir sommige leerders raak om die agterstande in te haal en ook nog die uitkomste van die fase te bemeester. Die moontlikheid dat daar moontlik 'n verband tussen die swak prestasies in gesyferdheid en geletterdheid (soos getoon in tabel 2.2) en EBW-onderrig en -leer kan wees, kan tereg bevraagteken word. 'n Verdere vraag is tot watter mate assessering in EBW-klasse gebruik word om die probleemsituasie die hoof te bied.

	Aantal leerders getoets – 29 220 in 844 Skole			Aantal leerders getoets – 34 596 in 1 079 skole			Aantal leerders getoets – 34 487 in 1 093 skole			Aantal leerders getoets – 31 726 in 1 040 skole			Aantal leerders getoets 82 879 in 1 086 skole			Aantal leerders getoets -71,874 in 1,034 skole		
Medium	Gelett. 2002	Gesyf. 2002	Kategorie(Gr3 002)	Gelett. 2003	Gesyf.2003	Kategorie (Gr6 003)	Gelett. 2004	Gesyf. 2004	Kategorie (Gr3 004)	Gelet. 2005	Gesyf. 2005	Kategorie (Gr6 005)	Gelett. 2006	Gesyf. 2006	Kategorie (Gr3 006)	Gelett. 2007	Gesyf. 2007	Kategorie (Gr6 2007)
Afrikaans			BAIE SWAK	0.0	0.0	BAIE SWAK	40.0	20.0	BAIE SWAK	33.3	0.0	BAIE SWAK	####	25.0	SWAK			BAIE SWAK
Afrikaans	11.0	0.0	BAIE SWAK	28.6	0.0	BAIE SWAK	26.3	10.5	BAIE SWAK	45.0	0.0	BAIE SWAK	65.4	23.1	BAIE SWAK	20.0	5.0	BAIE SWAK
Afrikaans	0.0	0.0	BAIE SWAK	20.0	0.0	BAIE SWAK	15.2	0.0	BAIE SWAK	38.7	0.0	BAIE SWAK	28.6	4.8	BAIE SWAK	25.7	0.0	BAIE SWAK
Afrikaans	33.0	17.0	BAIE SWAK	50.0	4.2	BAIE SWAK	22.7	18.2	BAIE SWAK	50.0	9.1	BAIE SWAK	32.1	3.6	BAIE SWAK	25.9	0.0	BAIE SWAK
Afrikaans	0.0	14.0	BAIE SWAK	26.1	0.0	BAIE SWAK	30.0	35.0	BAIE SWAK	22.2	5.6	BAIE SWAK	42.6	25.5	BAIE SWAK	17.6	0.0	BAIE SWAK
Afrikaans	23.0	33.0	BAIE SWAK	12.5	0.0	BAIE SWAK	27.5	10.0	BAIE SWAK	35.0	10.0	BAIE SWAK	54.0	20.6	BAIE SWAK	32.0	2.7	BAIE SWAK
Afrikaans			BAIE	28.6	7.1	BAIE SWAK	36.4	0.0	BAIE SWAK	28.6	0.0	BAIE SWAK	7.1	7.1	BAIE SWAK	37.5	12.5	BAIE SWAK
Afrikaans	13.0	28.0	SWAK	32.5	2.5	BAIE SWAK	32.5	22.5	GEMID SWAK	40.0	0.0	BAIE SWAK	39.7	8.4	BAIE SWAK	22.1	0.6	BAIE SWAK
Afrikaans				33.3	0.0	BAIE SWAK	66.7	44.4	D. BAIE	77.8	0.0	BAIE SWAK	47.1	0.0	BAIE SWAK	40.0	6.7	BAIE SWAK
Afrikaans	33.0	20.0	SWAK	25.0	0.0	BAIE SWAK	50.0	17.5	SWAK	37.5	0.0	BAIE SWAK	58.3	20.0	SWAK	52.4	0.0	BAIE SWAK
Dubbel Afr/Eng	93.0	100.0	GOED	89.5	68.4	GEMID D.	87.5	87.5	GOED	94.9	69.2	GEMID D.	91.1	93.3	GOED	88.5	39.7	GEMID SWAK
Afrikaans				90.0	60.0	GEMID D.	83.3	100.0	GOED	88.9	44.4	GEMID D.	91.7	66.7	BAIE D.	90.9	45.5	GEMID D.
Afrikaans				87.5	37.5	SWAK	80.0	80.0	GOED				41.4	13.8	BAIE SWAK			BAIE SWAK
Afrikaans	90.0	58.0	GEMID D.	50.0	20.0	BAIE SWAK	72.5	37.5	SWAK	52.5	7.5	BAIE SWAK	54.7	16.8	BAIE SWAK	51.2	3.6	BAIE SWAK
Afrikaans	25.0	19.0	BAIE SWAK	22.5	0.0	BAIE SWAK	37.1	20.0	BAIE SWAK	28.9	0.0	BAIE SWAK	58.3	14.6	BAIE SWAK	15.9	0.0	BAIE SWAK

TABEL 2.2: Geletterdheid- en gesyferdheidsvlakke van graad 3- en graad 6-leerders

Bron: Departement van Onderwys, 2008a

Kategorie:

Blanko:Skool het nie in 2002, 2003, 2004, 2005 of 2006 geskryf of skole gesluit.

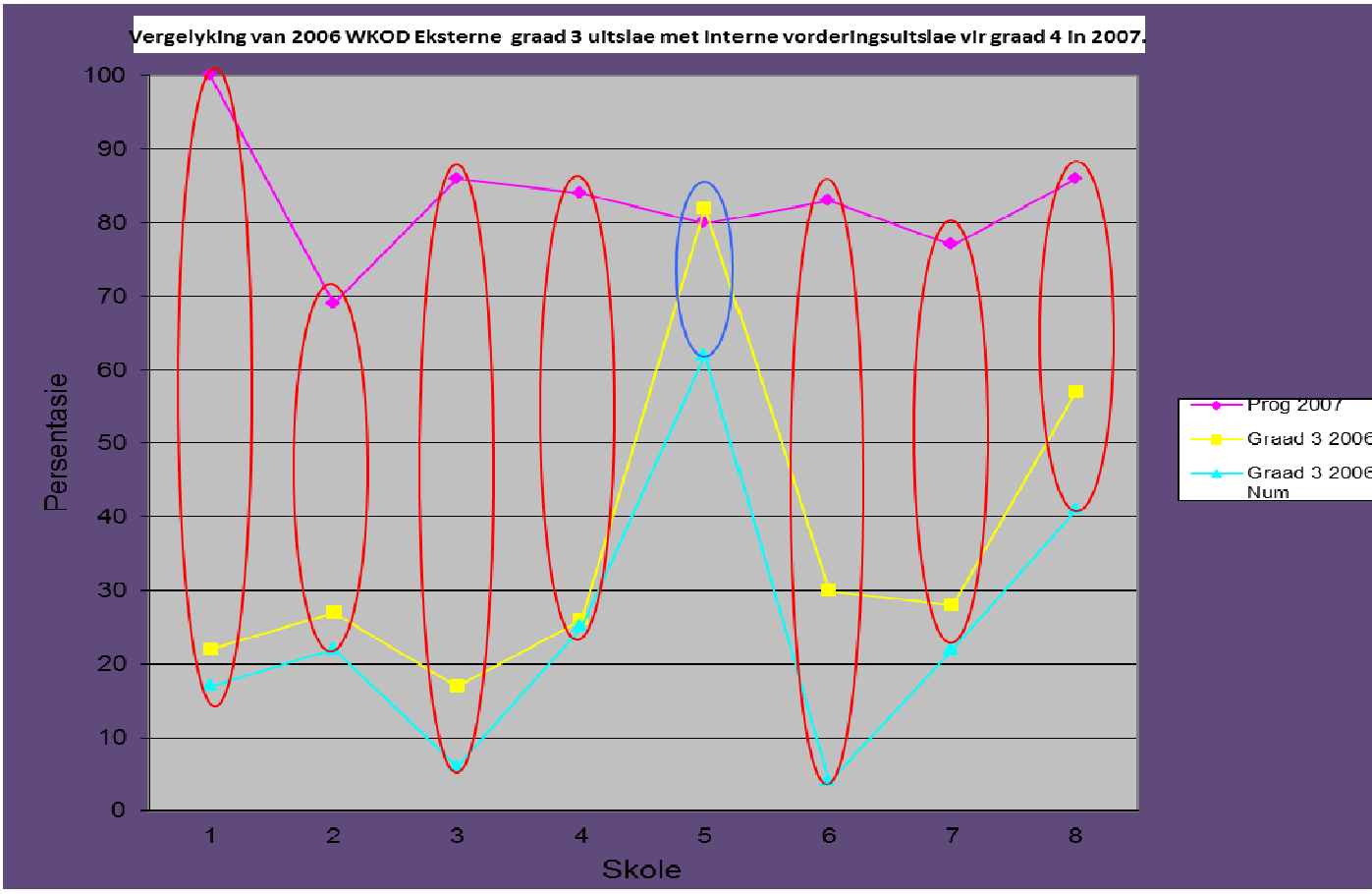
Goed: 70% en hoër vir -Geletterdheid en Gesyferdheid.

Gemiddeld: Tussen 40% en 69% vir of Geletterdheid en Gesyferdheid.

Swak: Tussen 20% en 40% vir Geletterdheid en Gesyferdheid.

Baie swak: Tussen 0 en 19% vir Geletterdheid en Gesyferdheid.

'n Ander interessante verskynsel is dat daar 'n baie groot verskil is tussen die interne formatiewe assesseringsuitslae en die genoemde sistemiese uitslae van skole. Figuur 2.1 toon die geletterdheid- en gesyferdheidsuitslae van graad 3-leerders (in 2006) van agt skole teenoor die interne vorderingsverslae van dieselfde leerders, (in 2007) nadat hulle bevorder is na graad 4. Al die skole is binne 'n radius van tien kilometer van die skool van navorsing geleë. Die interne vorderingsresultate is aangedui tussen 70% en 100% en die WKOD se eksterne lees- en rekenprestasie met die uitsondering van twee skole is tussen 0% en 30%. Die grootte van die sirkel om die individuele uitslae toon die verskil tussen die interne en eksterne uitslae. Dit is opmerklik dat slegs een skool se interne uitslae swakker was as die eksterne gesyferdheidsuitslae.



FIGUUR 2.1: Vergelyking van eksterne graad 3-uitslae met interne vorderings-uitslae

Bron: Departement van Onderwys, 2008a

Uit die ontleding van die data op die grafiek kan die afleiding gemaak word dat die standaard van assessering, onderrig en leer in hierdie skole dalk aansienlik laer kan wees as die verwagting op nasionale vlak.

2.1.1 Die inskakeling van tale en wiskunde by EBW

EBW integreer maklik met ander leerareas, en hierdie integrasie is noodsaaklik vir die holistiese aanbieding en ontwikkeling van EBW. Dit is daarom nie vergesog nie om aan te neem dat die verbetering van geletterdheid en gesyferdheid uitstekend in EBW die hoof gebied kan word. Die kognitiewe werkwoorde in die assesseringstandaarde (sien 2.3.4), byvoorbeeld verduidelik die begrip, beskryf die rol, doen navorsing en ontleed dui op taalvaardigheid. Die werkwoorde bereken rente of kleingeld, identifiseer en ondersoek dui weer op die verband met syferkundigheid (Departement van Onderwys, 2003a:24–29).

Die Grondslag vir Leer word tans in Suid-Afrikaanse skole geloods om die gemiddelde prestasie van lees, reken en skryfvlakke van alle graad 1- tot 6-leerders teen 2011 met tot 50% te verhoog (Departement van Onderwys, 2008a:4). Dit sal die EBW-onderwyser baat om met die tale- en wiskunde-onderwysers saam te werk om die 50%-doelwit te bereik. EBW het 'n uitgebreide ekonomiese en finansiële woordeskat wat vir die Intermediêre Fase (IF)-leerder vreemd en vir die leerder met swak lees- en skryfvaardighede uiters moeilik is. Dit plaas die kwessies van standaarde, assessering, verantwoordbaarheid en gradering weereens binne die opvoedkundige diskoers (Earl, 2003:iv).

Onderwysers word dikwels as die probleem eerder as deel van die oplossing vir leerders se swak prestasie gesien. Dit is 'n aspek wat onderwysers geweldig gedemoraliseerd, ontmagtig en verward laat. Dit is byvoorbeeld die uitslae soos wat dit in figuur 2.1 en tabel 2.2 weerspieël word, wat deels bydra tot die lae onderwysermoraal. Weeden *et al.* (2002:15) beklemtoon die emosie betrokke by assessering: "As everyone has experienced, assessment can lead to elation or rejection, fear or excitement, but is rarely neutral." Assessering is dus vir onderwysers sowel as vir leerders 'n emosionele ervaring.

2.1.2 Veranderde kurrikulum – veranderde assessering

Assessering as kernkomponent van kurrikulumontwikkeling en -implementering is een van die sleutelareas waar die impak van onderwystransformasie sedert 1994 in Suid-Afrika gevoel is. Kurrikulumverandering het nie net die wyse waarop onderwysers kennis bemiddel beïnvloed nie, maar ook die wyse waarop skoolhoofde skole bestuur en die wyse waarop leerders leer. "The role of education is hotly debated in boardrooms, living rooms and staff rooms" (Earl, 2003:1). Sy (ibid.) toon met hierdie opmerking dat politici, die media en die publiek deur die veranderde kurrikulum geraak word. Politieke en sosiale veranderings in Suid-Afrika het sedert 1994 'n geweldige impak op veral onderwys gehad en het ook gelei tot die hervorming van assessering.

Die Nasionale Beleid oor Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband in (Departement van Onderwys, 2007a) verskaf 'n nasionale en regsbindende dokument as riglyn vir assessering in die praktyk. Aangesien alle leerders aan regverdige assessering onderwerp behoort te word, is 'n nasionale beleid nodig as riglyn vir die assesseringspraktyk van onderwysers. Die beleid beskryf die hoofdoel van sistemiese evaluering as "om die doeltreffendheid van die hele sisteem en die mate waarin die visie en oogmerke van die onderwystransformasieproses daardeur bereik word, vas te stel" (Departement van Onderwys, 2007a:21).

Die vraag kan egter gevra word of beleide alleen sal lei tot die verhoging van standaarde in onderrig en leer. Dit blyk nie so te wees nie, maar eerder dat die verhoging van standaarde te make het met hoe assessering binne die klaskamer gebruik word om leer te bevorder. Die onderwyser is die persoon wat beleid prakties binne eie opset moet uitvoer en daarom is dit belangrik dat die onderwyser bemagtig is vir kurrikulumlewering van 'n hoë gehalte.

2.2 DIE ROL VAN ASSESSERING IN ONDERRIG EN LEER

2.2.1 Waarom assesseer?

Volgens Dreyer (2008:6) is daar baie antwoorde op hierdie vraag. 'n Eenvoudige antwoord sou wees dat ons onderwysvoorsieners verantwoordelik hou vir hul werk,

of dat ons leerders assesseer ten einde hulle van sertifikate te kan voorsien wat hulle kan gebruik om na die volgende vlak te vorder of om 'n werk te bekom.

Assessering gaan egter verder as die genoemde doelwitte, en leerders, onderwysers en ouers koester uiteenlopende opvattings en verwagtings van assessering. Torrance en Pryor (1998:1) beklemtoon dat verskillende rolspelers verskillende doelstellings van assessering belangrik ag. Gipps (in Torrance en Pryor, 1998:1) identifiseer die onderstaande doelstellings vir assessering:

- die sertifisering van leerders se vordering;
- die verantwoordbaarheid van skole en onderwysstelsels; en
- die bevordering van leer deur die beskikbaarstelling van bruikbare terugvoering.

Die Virtual Assessment Centre (2006, in Dreyer, 2008:6) gee 'n breedvoeriger verduideliking (met verwysing na die doelstellings, die rol van onderwysers asook dié van leerders) waarin aangevoer word dat assessering plaasvind om te bepaal:

- of onderrig effektief was;
- of leerders meer onderrig benodig;
- of leerders gereed is vir die volgende stap;
- of 'n ander benadering benodig word; en
- hoe onderrig verbeter kan word wanneer die les 'n volgende keer onderrig word.

Onderwysers behoort:

- diagnostiese en formatiewe terugvoering aan leerders te verskaf;
- inligting vir rapporteringsdoeleindes (grade) te versamel;
- die gepaste vlak vir 'n leerder (plasing) te identifiseer;
- te bepaal of 'n leerder die vereistes van die program bereik het, al dan nie (sertifisering); en

- leerders te motiveer om te studeer en bestendig te vorder.

Leerders behoort te:

- weet wat van hulle verwag word;
- weet wat hulle kan doen om hul prestasie te verbeter;
- verstaan waaruit hul kursus bestaan; en
- ervaar dat assessering regverdig en betekenisvol is.

Hutchinson (2004:164) beskryf die doel van asssessering as: "The purpose of assessment in education is to provide all stakeholders with sufficient dependable information and feedback to inform judgements, choices, and decisions, and to inform planning for improvement".

Die Policy Handbook for Educators (Departement van Onderwys, 2003b:C-67) beskryf assessering as een van die kernpligte en verantwoordelikhede van onderwysers. Dit omskryf die plig van die onderwyser soos volg: "To plan, co-ordinate, control, administer, evaluate and report on learners' academic progress."

Onderwysers moet dus hul leerders assesseer en assesseringsbewyse kry omdat dit onderwysers inlig oor wat leerders geleer het. Op grond van die interpretering van die assesseringsbewyse kan die aspekte waarmee leerders probleme ervaar, geïdentifiseer word en dit kan help om die onderrig vir optimale leer aan te pas.

Assesseringsbewyse verskaf dus inligting aan die onderwyser oor hoe om leerders se leer vorentoe te verbeter. Killen (2005:195) bevestig ook dat assessering:

- 'n integrale deel van onderrig en leer moet wees;
- 'n instrument moet wees wat leer bevorder; en
- meer as net leerders se versamelde kennis tydens assesseringstake moet assesseer.

2.2.2 Wat is assessering?

Die woord "assessering" beteken om (die waarde van iets) te meet of te skat en dit word wyd op alle vlakke van die samelewing gebruik. Assessering vanuit 'n opvoedkundige oogpunt bepaal egter nie net wat leerders leer en die manier waarop hulle leer nie, maar ook wat onderrig word en hoe dit onderrig word (Dreyer, 2008:5).

"Assessering" is afgelei van die Latynse woord "assidere" wat beteken om "saam of langsaan te sit" (Wiggins, 1993 in Earl, 2003:21). Dit is belangrik om vas te stel tot watter mate hierdie verskynsel van 'n onderwyser wat by en tussen leerders sit om werklik te verstaan wat gebeur terwyl die leerder die uitdagings van leer nastreef, praktyk in skole is. Butler en McMunn (2006:2) beskryf assessering as: "the act of collecting information about individuals or groups of individuals in order to understand them" en voer verder aan dat die hoofdoel van assessering behoort te wees om terugvoering aan leerders te gee en om as diagnostiese en moniteringsinstrumente te dien vir onderrig. Assessering behoort nie iets te wees wat aan leerders gedoen word nie; dit is veel eerder 'n proses wat tot verbeterde leer kan lei.

In 'n verdere uitbreiding van hul standpunt voer Butler en McMunn (2006:2) aan dat assessering wesenlik die onderstaande vrae probeer beantwoord:

- Het leerders die verwagte uitkomste bereik?
- Indien nie, sal die terugvoering wat die leerder ontvang hom/haar in staat stel om te verbeter?
- Was die onderrig effektief?
- Indien die onderrig nie effektief was nie, hoe kan die onderwyser sy/haar onderrig verbeter om die behoeftes van al die leerders die hoof te bied?

Die implementering van assessering wat leerders se leer positief affekteer, blyk vir die meeste onderwysers baie moeilik te wees. Black en Wiliam (1998) stem hiermee saam en beweer dat die probleem ontstaan omdat daar 'n tekort aan direkte ondersteuning vir assesseringsaktiwiteite in die klaskamer is. Verdere redes wat hulle aanvoer, is die gekompliseerdheid van die aard van sommige assessering en

die konflik tussen klaskamerassesseringspraktyke en -beleid. Die algemene opvatting is dat beleidmakers en departementele amptenare op die rol van assessering ten opsigte van monitering vir verantwoordbaarheid en verhoging van onderwysstandaarde fokus. Vir onderwysers behoort assessering 'n diagnostiese hulpmiddel te wees wat leer in die klaskamer ondersteun en wat aan leerders, ouers en onderwysers terugvoering verskaf. Vir baie leerders egter beteken dit eenvoudig wat hy/sy geken het of nie geken het nie. Dit wys hoe uiteenlopend die verwagtings van verskillende rolspelers in die assesseringsproses kan wees – vandaar die kompleksiteit van assessering. Butler en McMunn (2006:2) is egter oortuig dat wat werklik saak maak, dit is wat elke dag in klaskamers gebeur of nie gebeur nie.

In ag genome die verskillende aspekte wat met assessering verband hou, behels klaskamerassessering dus nie 'n enkele aktiwiteit nie. Hiermee saam is dit ook ingebed in veelvoudige doelstellings soos ook deur Wilson (1996 in Earl, 2003:3) beklemtoon: "Assessment must satisfy many goals, such as providing feedback to students, offering diagnostic information for the teacher to use, providing summary information for record keeping, proffering evidence for reports, and directing efforts at curriculum and instructional adaptations."

Hieruit kan daarom afgelei word dat dit vir onderwysers 'n groot uitdaging is om sin te maak uit die kompleksiteit van die verskillende dimensies van assessering.

2.2.3 Die verskuiwende betekenis van assessering

Transformasionele verandering in onderwysstelsels dwarsdeur die wêreld is die afgelope drie dekades ook gekenmerk deur 'n beweging na nuwe benaderings ten opsigte van assessering. Butler en McMunn (2006:17, 18) verduidelik die behoefte aan sodanige verskuiwing: "Curriculum is changing because the world, the global community, is changing. In essence, teaching and learning must change in order to prepare students for a future that will vastly differ from the past."

Navorsing toon dat assessering een van die belangrikste redes is wat tot probleme in kurrikulumveranderinge in Australiese skole gelei het en waarom UGO in baie Amerikaanse en in alle Kanadese skole laat vaar is (Dreyer, 2008:2).

Tradisionele assessering het 'n behavioristiese onderrig- en leerparadigma gevolg waar die fokus op die insameling van punte en die meting van leerders se vermoë om kennis te kan herroep, was. Volgens die behavioristiese benadering is assessering as 'n losstaande, aparte entiteit van onderrig en leer gesien met die leerder as 'n *tabula rasa* (leë of skoon lei of skryfbord) wat met inhoudelike feite gevul moes word deur onderwysers wat alle kennis in pag het. Die behavioristiese onderrig- en leerparadigma van die verlede (Departement van Onderwys, 2006) is gekenmerk deur:

- leerders as passiewe ontvangers van kennis;
- onderwysergesentreerde onderrig;
- eksamengedrewe assessering;
- leerders wat volgens hul vermoë om kennis te kan memoriseer en te herroep, gerangskik is;
- handboekgebonde onderrigmetodes; en
- rigiede inhoudelike sillabusse.

In hierdie soort klaskamer word inligting aan leerders wat oorwegend lees en luister, oorgedra. Verder word leerders se tyd in beslag geneem deur die afneem van notas, uitdeelstukke en werksblaaie wat slegs basiese denkvaardighede beklemtoon.

Opvoedkundige assessering in die praktyk het mettertyd (veral saam met kurrikulumveranderinge) 'n klemverskuiwing ondergaan van bloot die insameling van punte na 'n klem op assessering om onderrig en leer te bevorder en te ondersteun. In hierdie verskuiwing word erkenning gegee aan leerders se vermoë om self kennis te kan konstrueer asook die bydrae van portuurs, onderwysers, ouers, ander kundiges en die gemeenskap tot onderrig en leer. Hierdie sosiaal-konstruktivistiese onderrig- en leerparadigma het internasionaal toenemend meer aanvaarding gevind. In hierdie paradigma word onderwyser-, portuur- en selfassessering van leerders se vordering erken as bydraend tot die ontwikkeling van intellektuele vermoëns en die konstruksie van kennis. Heron (1981 in Carl, Bitzer & Beets, 2004:172) ontwikkel die begrip verder deur assessering die proses van "verspreiding van mag" te noem,

aangesien assessering nie net gaan oor iets wat **aan** leerders gedoen word nie, maar ook **met** hulle gedoen word.

Volgens Combrinck (2003:51) sluit die huidige kurrikulumhervorming 'n nuwe assesseringsraamwerk in wat fokus op die bemagtiging van leerders. Hiermee saam word die opvoedkundige en funksionele gebruik van assesseringsinligting om leerdervordering te verseker, beklemtoon. In teenstelling met die behavioristiese onderrig en leerparadigma volg die konstruktivisme 'n meer kognitiewe of breingebaseerde benadering. Die konstruktivistiese onderrig- en leerparadigma word gekenmerk deur:

- aktiewe leerders;
- leerdergesentreerde onderrig;
- deurlopende diagnostiese, ontwikkelende assessering;
- leer gefokus op die bereiking van gestelde uitkomste;
- onderwysers wat as fasiliteerders beskou word en nie meer as die bron van alle kennis nie; en
- onderrig wat bespreking, reflektering en analise aanmoedig.

In hierdie soort klaskamer sien die onderwyser die leerder as 'n aktiewe deelnemer aan die leerproses en sy/haar vorige kennis word erken en verbind met nuwe idees en inligting. Volgens die huidige onderwysbeleid is konstruktivistiese klaskamer-praktyk die ideaal wat vir die Suid-Afrikaanse opset voorgehou word. Die vraag kan egter gevra word of onderwysers genoegsaam bemagtig is om so 'n assessering-, onderrig- en leerparadigma te implementeer.

2.2.4 Normgerigte assessering versus kriteriumgerigte assessering

Alle toetse, soos alle assessering, kan verder in twee kategorieë geklassifiseer word; naamlik normverwysend en kriteriumverwysend. Weeden et al (2002:141), Reddy (2004:34) Butler & McMunn (2006:8), is dit eens dat normverwysende assessering leerders met mekaar vergelyk, meet en klassifiseer om te bepaal hoe die leerder in vergelyking met ander leerders in ‘n spesifieke groepering presteer. Die fokus is

sterk summatief en die klem is dikwels op die hoeveelheid inhoudskennis wat die leerder in die toets of eksamen kon weergee. Montgomery (1978:15) in Arnold (2004:15) bevestig die doel van normverwysende toetsing as*"… to yield results comparing the performances of individuals with those of others, with the intention of differentiating between people."*

Assessering in die 21ste eeu vereis egter ‘n benadering wat gebasseer is op kriteriumverwysende assessering. Montgomery (1978:14) in Arnold (2004:15) verwys daarna as "*… designed to depend upon the defined criteria deemed necessary for certain purposes*." Hier moet leerders voldoen aan vooropgestelde objektiewe kriteria en die toets is ontwerp sodat die leerder gemeet kan word in terme van gespesifiseerde vlakke van prestasie of bemeestering. Die fokus is sterk formatief, ontwikkelend en diagnosties van aard.

Die plek van assessering is `n komplekse aksie met verskillende funksies. Aanvanklik was assessering gebruik om te toets of leerders inhoude ken en daarvoor was summatiewe assessering wenslik. Suid-Afrikaanse skole het `n lang geskiedenis van summatiewe assessering. Daar is egter nou `n klemverskuiwing en UGO plaas `n groter fokus op bepaalde uitkomste wat bereik moet word, maar wat verskillende boustene het om die doelwit te bereik. Dit is nou vir onderwysers belangrik om te kyk of leerders daardie boustene ken en verstaan en assessering te gebruik om die leerder te "vorm". Tot watter mate onderwysers daarin slaag om assessering wat daarop gemik is in die bereiking van uitkomste in skole te implimenteer, is onder andere `n fokus van hierdie studie.

2.3 DIE LEERAREA EBW IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

EBW is 'n nuwe leerarea in die Intermediêre Fase en die rasionaal vir die insluiting daarvan in die kurrikulum word soos volg verduidelik:

Die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-leerarea is daarop gemik om leerders toe te rus met kennis, vaardighede, waardes en houdings wat hulle in staat stel om binne 'n ekonomiese komplekse samelewing aan te pas, daaraan deel te neem en dit te oorleef (Departement van Onderwys, 2002:4). Die leerarea is ook daarop gemik om produktiwiteit, sosiale geregtigheid en omgewingsvolhoubaarheid te bevorder

2.3.1 Leeruitkomste

Die unieke kenmerke van EBW soos in die HNKV verduidelik, is in vier leeruitkomste vasgepen. Leeruitkomste 1 en 2 fokus op ekonomiese aspekte en leeruitkomste 3 en 4 fokus op bestuur (Departement van Onderwys, 2003a:20).

Leeruitkoms 1: Die Ekonomiese Kringloop

Die leerder is in staat om kennis en begrip van die ekonomiese kringloop binne die konteks van "die ekonomiese probleem" te toon.

Leeruitkoms 2: Volhoubare Groei en Ontwikkeling

Die leerder is in staat om begrip van volhoubare groei en ontwikkeling te toon en om krities oor die verwante prosesse na te dink.

Leeruitkoms 3: Bestuurs-, Verbruikers- en Finansiële Kennis en Vaardighede

Die leerder is in staat om kennis en die vermoë te toon om verskeie bestuurs-, verbruikers- en finansiële vaardighede toe te pas.

Leeruitkoms 4: Entrepreneurskennis en -Vaardighede

Die leerder is in staat om entrepreneurskennis, -vaardighede en -houdings te ontwikkel (Departement van Onderwys, 2002:33–34).

Hierdie vier leeruitkomste is interafhanklik van mekaar (Departement van Onderwys, 2003a:21) omdat die een nie sonder die ander tot volle begrip en betekenisvolle toepassing van ekonomiese bestuursbeginsels en begrippe sal kan lei nie. Die leeruitkomste van EBW kan met die leeruitkomste van ander leerareas geïntegreer word indien daar 'n natuurlike skakeling is. Slegs die leeruitkomste van EBW word egter formeel geassesseer en opgeteken.

2.3.2 Die verwantskap tussen leeruitkomste en kritieke uitkomste

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO, 1995) het teen die agtergrond van die Grondwet en die Suid-Afrikaanse Skolewet no 58 van 1995 twaalf generiese kruiskurrikulêre kritieke uitkomste geformuleer. Dit omskryf die kerninhoude, -vaardighede en -gesindhede wat leerders op verskillende vlakke binne alle

onderwys en opleiding – selfs lewenslank – moet nastreef om te ontwikkel. Olivier (2002 in Van Wyk, 2007) beskryf kritieke uitkomste as persoonlike denk- en lewensvaardighede van bekwaamhede wat mense nodig het om aktiewe, verantwoordelike en suksesvolle lede van die gemeenskap te wees. Indien 'n persoon die kritieke uitkomste bemeester het, behoort hy/sy volgens Olivier in staat te wees om 'n "werk" effektief te kan doen. Verder voer Olivier (2002:33) aan dat kritieke uitkomste die weg tot die bou van 'n beroep is.

Die leeruitkomste in EBW word sterk gereflekteer in die kritieke uitkomste (KU'e) en die ontwikkelingsuitkomste (OU'e) soos uiteengesit in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewet (1995). Die kritieke uitkomste staan sentraal in die ontwikkeling van enige leerarea en stel sekere verwagtings aan leerders in die vooruitsig. Die verwantskap tussen leeruitkomste en kritieke uitkomste word soos volg in die *Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes. Economic Management Sciences* (Departement van Onderwys, 2003a:20) uiteengesit:

Leeruitkoms 1: Die leerder is in staat om kennis en begrip van die ekonomiese kringloop binne die konteks van "die ekonomiese probleem" te toon. Dit hou verband met:

- KU 1: Probleme identifiseer en oplos en besluite deur kritiese en kreatiewe denke neem;
- KU 2: Doeltreffend met ander as lede van 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saamwerk;
- KU 4: Inligting versamel, ontleed, organiseer en krities evalueer; en
- KU 6: Wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities gebruik deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon.

Leeruitkoms 2: Die leerder is in staat om begrip van volhoubare groei en ontwikkeling te toon en om krities oor die verwante prosesse na te dink. Dit hou verband met:

- KU 6: Wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities te gebruik deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon;

- KU 3: Hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en doeltreffende wyse organiseer;
- KU 4: Inligting versamel, ontleed, organiseer en krities evalueer;
- OU 2: Deelname as verantwoordelike burgers aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap; en
- OU 3: Kulturele en estetiese sensitiwiteit in verskeie sosiale kontekste.

Leeruitkoms 3: Die leerder is in staat om kennis en die vermoë te toon om verskeie bestuurs-, verbruikers- en finansiële vaardighede toe te pas. Dit hou verband met:

- KU 3: Hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en doeltreffende wyse organiseer; en
- KU 5: Doeltreffend kommunikeer deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme te gebruik.

Leeruitkoms 4: Die leerder is in staat om entrepreneurskennis, -vaardighede en -houdings te ontwikkel. Dit hou verband met:

- OU 5: Die ontwikkeling van entrepreneursgeleenthede;
- KU 2: Doeltreffend met ander as lede van 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saamwerk;
- KU 4: Inligting versamel, ontleed, organiseer en krities evalueer; doeltreffend kommunikeer deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme te gebruik;
- KU 6: Wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities gebruik deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander te toon; en
- OU 4: Verkenning van opleidings- en beroepsmoontlikhede.

Die uitkomste soos hierbo gegroepeer behoort die assesseringsproses te onderlê. Alhoewel onderwysers bepaalde EBW-inhoude behandel, behoort die leerders

aktiwiteite/assessering te doen wat met die kritieke en ontwikkelingsuitkomste geïntegreerd is. 'n Wye verskeidenheid aktiwiteite in EBW gee aan leerders die geleentheid om 'n verskeidenheid strategieë te verken om meer effektief te leer en die nodige kennis, vaardighede en waardes te bekom (Departement van Onderwys, 2003a:20,21).

Olivier (2002:36) beskryf ook spesifieke uitkomste (leeruitkomste) as die kennis, vaardighede en waardes wat ingebed is in die leerareas. Dit dra by tot die bereiking van die kritieke uitkomste en dien as basis vir die beplanning van leerervarings.

2.3.3 Gewigswaarde van EBW-leeruitkomste

Die NKV allokeer slegs 8% van die totale onderrigtyd aan EBW en verwag dat 'n verskeidenheid onderrig- en leerstrategieë gebruik moet word om die verskillende leerstyle van leerders te akkommodeer. Dit dui op 2 uur 7 minute per week vir 'n 5-dag-siklus afgerond na 2 uur.

Daar is 'n gewigswaarde gekoppel aan elke leeruitkoms wat die presiese tyd aandui wat dit sal neem om die gepaste kennis, vaardighede en waardes in die fase te onderrig. Dit toon ook die balans wat binne die leeruitkomste gehandhaaf moet word, maar beteken nie dat die een leeruitkoms belangriker is as die ander nie. Die Departement van Onderwys beveel die onderstaande tydsindeling en gewigswaarde aan:

TABEL 2.3: Tydtoewysing vir EBW-leeruitkomste vir grade 4–6

EBW-leeruitkomste	Gewigswaarde per uitkoms	Grade 4–6
LU 1 Die Ekonomiese Kringloop	20%	16 uur
LU 2 Volhoubare Groei en Ontwikkeling	20%	16 uur
LU 3 Bestuurs-, Verbruikers- en Finansiële Kennis en Vaardighede	20%	16 uur
LU 4 Entrepreneurskennis en -vaardighede	40%	32 uur
Totaal	100%	80 uur

Bron: Departement van Onderwys (2009:1)

Volgens Tabel 2.3 is daar meer klem op Leeruitkoms 4 omdat dit die basis vorm vir ontwikkeling van belangrike vaardighede wat nodig is vir persoonlike ontwikkeling en vaardighede wat vereis word vir werkskepping, armoedeverligting en werkloosheid in Suid-Afrika. Leeruitkoms 4 speel 'n belangrike rol by die vestiging van entrepreneuriese houdings, waardes en geesdrif by leerders van 'n jong ouderdom af. Dit het ook groot integrasiemoontlikhede met ander EBW-leeruitkomste sowel as met die leeruitkomste van ander leerareas (Departement van Onderwys, 2006:4).

2.3.4 Assesseringstandaarde

Assesseringstandaarde beskryf die minimum vlak waarteen leerders die bereiking van 'n leeruitkoms moet demonstreer. Dit is graadspesifiek en dui die omvang en diepte van die leerervaring aan (Departement van Onderwys, 2006:48). Assesseringskriteria vervul dieselfde funksie as assesseringstandaarde omdat hulle aanwysings is van wat gebruik kan word deur:

- onderwysers – om te bepaal wat onderrig moet word;
- assessors – om te bepaal wat geassesseer moet word; en
- leerders – om te bepaal wat geleer moet word (Dreyer, 2008:9).

Die assesseringstandaarde toon ook die kontinuïteit en progressie tussen die verskillende grade in die Intermediêre Fase wat gebaseer is op:

- kennis van die rolspelers in die ekonomie;
- hulle rolle en verantwoordelikheid;
- die vloei van hulpbronne; en
- dienste in die ekonomiese siklus (Departement van Onderwys, 2006:3).

Die vertrekpunt is dat die assesseringstandaarde onlosmaaklik deel is van onderrig, leer en assessering (Departement van Onderwys, 2006:4). In werklikheid rig dit die onderrig-, leer- en assesseringsprosesse wat in die klas plaasvind. In ooreenstemming hiermee behoort die onderwyser vooraf te besluit op watter kennis, vaardighede en waardes die assesseringstaak sal fokus.

2.3.5 Fokus van Ekonomiese Bestuurswetenskappe in die Intermediêre Fase

Wanneer assesseringstake beplan word, moet die agtergrond van die skool en die leerders asook die graad waarin die leerders is in ag geneem word, voordat die fokus gekies word. Die oorkoepelende fokus vir die Intermediêre Fase is op:

- basiese ekonomiese geletterdheid en bemagtiging;
- die uitwerking van hulpbronbestuur op gemeenskappe;
- die regte en verantwoordelikhede van huishoudings, die sakewêreld en die staat as deelnemers aan die ekonomie;
- die verband tussen verskillende omgewings (die maatskaplike, politieke, natuurlike en ekonomiese omgewing);
- die rol van die plaaslike regering;
- openbare en private eienaarskap van eiendom;
- die ekonomiese rol van die primêre, sekondêre en tersiêre sektor tydens die bevordering van groei en ontwikkeling en by werkskepping;
- die geskiedenis van ekonomiese ontwikkeling, die impak van apartheid en die rol van die regering by die hantering van ongelykhede;
- vorme van eienaarskap;
- bestuur- en leiersrolle by die huis en by die skool – die bestuur van klasprojekte, die bestuur van die produksieproses;
- basiese verbruikers- en finansiële vaardighede met die klem op banke, die spaar van geld, spaarsaamheid en begroting;
- entrepreneurseienskappe en -praktyk, persoonlike sterk punte en swakhede wanneer iemand 'n entrepreneur word, en reklameveldtogte om sakeondernemings te bemark (Departement van Onderwys, 2002:17).

Die spesifieke kennisfokus van die verskillende grade in tabel 2.4 toon die progressie en kontinuïteit van EBW in die Intermediêre Fase en behoort so in assessering te manifesteer.

TABEL 2.4: Progressie en kontinuïteit van die kennisinhoud van EBW in die verskillende grade van die fase

Fokus vir graad 4 is op:	Fokus vir graad 5 is op:	Fokus vir graad 6 is op:
• die belangrikheid en gebruik van produksiefaktore deur huishoudings in die lewering van goedere en dienste; • huishoudings as verbruikers, produsente en verskaffers van produksiefaktore; • die rol van formele en informele sakeondernemings in die samelewing; • verskille in die lewenstandaard van moderne en selfversorgende ekonomieë; • die ekonomiese impak van die ontdekking van minerale in Suid-Afrika; • verskillende soorte ekonomiese sektore en sakeondernemings; • elemente van bestuur in 'n klasprojek; • die belangrikheid daarvan om geld te spaar en van 'n persoonlike begroting; • entrepreneurseienskappe, -vaardighede, -optrede en -praktyk.	• verskillende vlakke van behoeftes en hoe daar daarin voorsien word; • lewenstandaard en verbruikspatrone in selfversorgende en moderne samelewings; • staatsbetrokkenheid by die ekonomie deur direkte en indirekte belasting; • die verband tussen verskillende omgewings (die maatskaplike, politieke, natuurlike en ekonomiese omgewing); • die impak van apartheidsbeleidsrigtings op mense se lewens, eienaarskap, groei en ontwikkeling, en stappe deur die regering om historiese wanbalanse reg te stel; • bestuurs- en leiersrolle in die huis en by die skool; • die bestuur van sakeondernemings deur plaaslike handelaars; • die spaar van geld, spaarsaamheid en die praktiese gebruik van 'n spaarrekening by verskillende spaarinstellings; • elementêre begrotings, oorbesteding, die maak en voorkoming van skuld; • die identifisering van vernuwende sake-idees om in die behoefte aan goedere en dienste in die gemeenskappe te voorsien en om inkomste te skep (bv. koöperasies en leningsverenigings); entrepreneursvaardighede, bemarkingsamestelling en toerisme.	• die vergelyking van regte en verantwoordelikhede van huishoudings, sakeondernemings en die staat in die ekonomiese siklus – die vloei van geld, produksiefaktore, en goedere en dienste; • die impak van die produksie van goedere en dienste op die samelewing; • die uitwerking van verskillende soorte belasting op verbruikers en sakeondernemings; • lewenstandaard en verbruikspatrone in moderne samelewings; • heropbou en ontwikkeling in die regstelling van ongelykhede; • die verband tussen leierskap en bestuur, en hoe die produksieproses bestuur word; • skuld, bankprosedure, spaarfasiliteite; • die doel en gebruik van gemeenskapspaarskemas; • die toepassing van bemarkingsamestelling in 'n sakebedrywigheid, en die promosie van produkte deur 'n reklameveldtog; • sakegeleenthede, skoolkoöperasies, basiese sakeplan en SWOT- ontleding; die uitwerking van persoonlike sterk punte en swakhede wanneer iemand 'n entrepreneur word.

Bron: Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring graad R–9 (Departement van Onderwys, 2002:17–18)

Hierdie kennisfokusse moet ouderdom-, graad-, en kontekssspesifiek wees wanneer dit vir onderrig en assessering beplan word.

2.3.6 Onderrig- en leerstrategieë in EBW

Gegewe die inhoud en praktiese toepasbaarheid van EBW, behoort dit praktiese, genotvolle en interaktiewe leerervarings vir elke leerder te kan ontsluit. Die wêreld van ekonomie en besigheid is dinamies en elke dag om ons almal heen waarneembaar. Hierdie werklikheid kan goed in die EBW-kurrikulum en –assessering aangewend word. Veral Leeruitkomste 3 en 4, wat die ontwikkeling van bestuurs- en entrepreneursvaardighede behels, het die potensiaal om leerders by aktiwiteite te betrek. Dit is in 'n mindere mate die geval met Leeruitkomste 1 en 2. Hierdie uitkomste handel oor die ekonomiese probleem binne die ekonomiese kringloop, heropbou, volhoubare ontwikkeling en groei (Departement van Onderwys, 2003a:25).

In EBW moet die aktiwiteite praktiese ondersteuning gee aan onderrig en leer en dit behoort innovering en kreatiwiteit aan te moedig. By ouer leerders in die IF kan aktiwiteite van 'n meer komplekse aard as in die grondslagfase wees. Verder behoort hierdie aktiwiteite die verwantskap tussen teorie en praktyk te bevorder en dit moet leerders toerus om hulle begrip betekenisvol te kan toepas (Departement van Onderwys, 2003a:25).

Die uitkomsgebaseerde onderrigbenadering verskil beduidend van die tradisionele onderrig-, leer- en assesseringstrategie en noodsaak onderwysers en skole om op 'n ander manier na assessering te kyk. Van die wyses waarop assessering in 'n ander lig beskou en gebruik word, is volgens Weeden *et al*. (2002:16) dat:

- dit assessering is wat kinders as leerders bemagtig;
- die impak van klaskamerassessering op leerders se selfbeeld, hul verwagtings, hul motivering en selfvertroue erken word;
- assessering 'n aanduider vir beide leerder en onderwyser is van wat volgende geleer moet word;
- assessering 'n benadering behels waar die ingesteldheid oor die lang termyn belangriker is as korttermynprestasies; en

- 'n benadering tot assessering nagestreef word wat die opvoedkundige gemeenskap uitdaag om nuwe benaderings en tegnieke te ontwikkel wat die opvoedkundige ambisies van die een-en-twintigste eeu ondersteun.

Die assesseringsproses behels die insameling van werk wat die leerder gedoen het. Hierdie bewyse van leer of prestasie word geïnterpreteer en die inligting word gebruik om die vlak van leerderprestasie asook die wyse waarop dit gebruik word om leer deur terugvoering te bevorder, te bepaal. Dit blyk dat tradisionele assessering op sigself nie verkeerd is nie, maar dat die aard daarvan sal moet verander om by die nuwe UGO-benadering in te pas.

2.4 DIE AARD VAN ASSESSERING EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN VIR EBW

Assessering is nie 'n losstaande of afsonderlike aktiwiteit van onderrig en leer nie, maar 'n onlosmaaklike deel (formeel of informeel) van die daaglikse pedagogiese aktiwiteite in die klas. Hierdie aktiwiteite moet 'n geldige en betroubare refleksie wees van die prestasie van die leerder gemeet teen die verklaarde assesseringstandaarde van die vier leeruitkomste in EBW (Departement van Onderwys, 2003a:28). Die assesseringsbeleid (Departement van Onderwys 2007a:6) beskryf ook die doel van assessering as "'n deurlopende beplande en geïntegreerde proses van inligtingversameling oor leerderprestasie soos gemeet teen die assesseringstandaarde van die leeruitkomste".

Assessering in Suid-Afrika het vir 'n lang tyd die eng betekenis van toetse en eksamens gehad. Met die genoemde kurrikulumveranderinge het die assesseringsproses 'n betekenisverbreding ondergaan en tans behels dit veel meer as take, toetse en eksamens. Soos uitgewys in Tanner en Jones (2003:2): "Assessment is about information. Assessment is about communication. Assessment is about learning and teaching"

Om aan hierdie moontlikhede te voldoen, behoort assessering 'n deursigtige proses te wees en behoort onderwysers aangemoedig te word om toe te sien dat dit 'n stap is na:

- wat leerders ken en kan doen;
- fasilitering, ondersteuning en monitering van die leerproses; en
- identifisering van areas waar hulp benodig word om voorsiening te maak vir die spesiale behoeftes van leerders (Weeden *et al.,* 2002:24).

Take en aktiwiteite behoort in 'n breë verband geplaas te word wat strek van die persoonlike tot die huis, skool, besigheid, gemeenskap en van plaaslik tot globaal (Departement van Onderwys, 2003a:28). Assessering van hierdie take moet regverdig wees. Om dit te verseker, behoort leerders slegs geassesseer te word oor kennis, vaardighede en waardes wat hulle geleentheid gehad het om te bekom, te ontwikkel en te bemeester. Verder behoort die kriteria vir assessering aan die leerders gekommunikeer te word en hulle kommentaar en aanbevelings moet oorweeg word.

Volgens navorsing deur Black en Wiliam (1998) kan assessering 'n positiewe verskil maak, naamlik wanneer leerders aktief betrokke is by hul eie leer, wanneer assessering 'n onlosmaaklike deel van die leerervaring is en wanneer assessering die selfbeeld en motivering van leerders bevorder. Assessering kan daarom, na gelang van hoe onderwysers dit toepas 'n verskil maak aan die gehalte van leerders se leer.

Assessering kan ook 'n negatiewe verskil maak en leer belemmer indien onderwysers byvoorbeeld gehalte of voorlegging van werk beklemtoon eerder as leer, die toekenning van punte en kodes eerder as terugvoering gee ter verbetering, en vergelykings tussen leerders tref wat die minder suksesvolle leerder demotiveer (Assessment Reform Group, 1999). 'n Verskuiwing van kwantitatiewe na kwalitatiewe assessering hou positiewe gevolge vir die leerder in die besonder in en vir die bevordering van leer en onderrig in die algemeen. Kwalitatiewe assessering het onder andere ten doel dat leerders verantwoordelikheid vir hul eie leer en vordering aanvaar. Dit is assessering wat leerders die geleentheid bied om te demonstreer wat hulle ken en kan doen eerder as om te probeer uitvind wat hulle nie ken of verstaan nie (Dreyer, 2008:2). Leerders word dus toegerus om lewenslange leerders te word.

Assessering in die EBW-klas behoort aan leerders die geleentheid te bied om hul kennis en vaardighede te gebruik om bv. besighede te begin wat produkte en dienste verskaf wat verband hou met mense in besigheid en die omgewing met inagneming van die kulture of gemeenskappe en die rol van die regering. Dit behoort ook leerders te stimuleer om individuele idees tot entrepreneurskap te ontwikkel (Departement van Onderwys, 2003a:28).

Geïntegreerde EBW-assessering sluit in 'n enkele assesseringsaktiwiteit wat 'n leerder se bekwaamheid ten opsigte van 'n aantal verwante assesseringstandaarde assesseer deur verskillende assesseringsmetodes en -tegnieke te gebruik. Dit verseker dat vaardighede in assesseringstandaarde op verskeie maniere gedemonstreer word om die verskillende behoeftes en leerstyle van leerders te akkommodeer. Om voorsiening te maak vir leerders met spesiale behoeftes en dié met leergestremdhede moet alternatiewe assesseringstrategieë voorsien word.

Intermediêre Fase-leerders is tussen die ouderdomme 9 en 12 jaar en hulle hou van praktiese leerervarings. Hulle is energiek en leergierig met 'n kort aandagspan, maar geniet kompetisie en groepwerk. Dit is belangrik dat die onderwyser hierdie eienskappe in gedagte hou wanneer leerervarings en assessering vir hierdie leerders beplan word. Die Assessment Guidelines for EMS (Departement van Onderwys, 2006:12) beskryf EBW as 'n praktiese leerarea wat leerders met werklike lewensvaardighede toerus vir persoonlike ontwikkeling en ontwikkeling van die gemeenskap. Die take wat ontwerp word, behoort daarom onder andere ook by te dra tot persoonlike ontwikkeling en moet die ekonomiese groei en ontwikkeling van die gemeenskap bevorder (ibid).

2.4.1 Deurlopende assessering in EBW

Deurlopende assessering (DASS) is 'n assesseringsmodel wat die integrasie van assessering tydens die onderrig en ontwikkeling van leerders deur middel van deurlopende terugvoering aanmoedig (Departement van Onderwys, 2007a:9). Die model word gebruik om 'n leerder se vordering en/of prestasie deur die loop van 'n graad te bepaal. DASS in EBW het ten doel om te verseker dat assessering:

- oor tyd plaasvind en deurlopend is;
- die groei en ontwikkeling van leerders ondersteun;
- terugvoering gee van onderrig en leer;
- strategieë gebruik wat voorsien in 'n verskeidenheid leerderbehoeftes (taal, fisies, sielkundig, emosioneel en kultureel); en
- summatiewe assessering ook insluit of toelaat (Departement van Onderwys, 2006:5).

In grade 4 tot 6 verteenwoordig DASS 100% van die finale EBW-promosiepunt. Formele take waarvan die punte opgeteken word, word gebruik om die leerder se vordering na die volgende graad te bepaal. Formele assessering bestaan uit een formele opgetekende taak per kwartaal. Die vier assesseringstake vir die jaar behoort leerders die geleentheid te bied om met al die leeruitkomste en assesseringstandaarde in EBW om te gaan en dit te verken (Departement van Onderwys, 2006:35). Eksamens en gekontroleerde toetse kan saam met die ander beplande vorme van assessering wat vir elke kwartaal beplan word, gebruik word. 'n Deel van die motivering hiervoor is om die assesseringstandaarde te dek wat nie by die beplande assesseringstake ingesluit kon word nie.

By EBW bestaan deurlopende assessering uit twee verskillende, maar verwante aktiwiteite, naamlik informele daaglikse assessering en 'n formele program vir assessering in EBW. Informele assessering word vir formatiewe doeleindes gebruik en formele assessering word opgeteken vir progressie- en promosiedoeleindes (Departement van Onderwys, 2006:5).

2.4.1.1 Informele daaglikse assessering

Die leerders se vordering behoort daagliks gemonitor te word deur daaglikse leer-aktiwiteite. Volgens die Assessment Guidelines for EMS (Departement van Onderwys, 2006:5, 6) kan die onderstaande metodes gebruik word as informele daaglikse assessering en dit behoort in die onderwyser se daaglikse lesplan gereflekteer te word:

- Formatiewe vraag- en antwoordsessies. Ná 'n leerervaring word vrae gestel wat vir die onderwyser 'n aanduiding sal wees van wat die leerders geleer het. Dit help die onderwyser om die geslaagdheid van sy/haar onderrig te bepaal, asook wat om te onderrig en hoe dit onderrig behoort te word.

- Formatiewe refleksie. Leerders reflekteer oor wat hulle geleer het deur een-tot-een of groepbesprekings of geskrewe of mondelinge verslae.

- Waarneming. Deurlopende waarneming van leerders in hul leeraktiwiteite gee waardevolle inligting oor hul vordering.

- Algemene klaswerk.

- Algemene tuiswerk.

Dit is nie nodig om informele daaglikse assessering op te teken nie, maar dit kan gebruik word om aan belanghebbendes mondelinge of geskrewe terugvoering oor leerders se vordering te gee. Indien die onderwyser dit verkies, kan informele assessering opgeteken word en vir bevordering in aanmerking geneem word, of nie. Hierdie inligting is waardevol wanneer die onderwyser 'n professionele oordeel oor veral swak presteerders se progressie moet uitspreek. Informele assessering help die onderwyser om leerders se potensiaal in al die vaardighede, kennis en waardes van EBW te ontsluit. Dit kan ook die proses om leerders aan te moedig om 'n positiewe houding jeens die leerarea te ontwikkel, aanhelp (Departement van Onderwys, 2006:6). Die waarde van informele assessering lê in die proaktiewe aard daarvan omdat dit in die klaskamer gedoen word en bykomende ondersteuning dadelik aan leerders gebied kan word (Dreyer, 2008:82).

Informele daaglikse assessering is nie 'n onbeplande terloopse aktiwiteit nie en moet in die daaglikse lesbeplanning aangedui word. Dit bied 'n geleentheid om die verskillende vlakke van leer in die klaskamer te ondersoek. Vraagstelling is een van die algemeenste metodes van informele assessering (Weeden *et al.,* 2002:137) en baie onderwysers besef dat dit 'n essensiële deel van hul praktyk is (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003:32).

Praktykervaring toon dat onderwysers ongeduldig is indien leerders nie gou genoeg die korrekte antwoorde gee nie. Onderwysers vermy ook oop vrae wat tot verdere vrae van leerders aan die onderwyser of aan ander leerders kan lei. Rowe (1974, in (Black *et al*., 2003:33) het ook bevind dat, indien die "wagperiode" tussen die stel van 'n vraag en die aanbied van 'n antwoord verleng word, die onderstaande positiewe veranderinge plaasvind:

- antwoorde word langer;
- onvermoë om te beantwoord, word minder;
- response spreek van meer selfvertroue;
- leerders bevraagteken en verbeter die antwoorde van hul maats; en
- leerders bied meer alternatiewe verduidelikings aan.

Meer leerders sal dus aan vraag-en-antwoordsessies begin deelneem en die les sal meer interaktief raak. Clarke (2005:53) toon dat vrae deur onderwysers meestal te make het met die herroep van kennis of sosiale en bestuursvrae. Vraagstelling maak deel uit van formatiewe assessering wat 'n positiewe verandering in die klas kan bring, maar uitdagend blyk te wees vir onderwysers.

Net soos vraagstelling, bied die observasie van leerders 'n ander manier van informele assessering wat insig bied in dit waarmee leerders sukkel en hoe om dan die onderrigproses aan te pas (Departement van Onderwys, 2006:6*).*

2.4.1.2 Formele program vir assessering

Behalwe informele assessering moet onderwysers 'n jaar lange graadspesifieke formele assesseringsprogram vir 'n leerarea opstel. Dit dui aan wanneer formele assessering sal plaasvind. Beplanning van die formele assesseringsprogram moet deel uitmaak van die ontwerp van die leerprogram (Dreyer, 2008:83). Daar word van owerheidsweë verwag dat, wanneer hierdie program beplan word, onderwysers in gedagte sal hou dat 'n verskeidenheid assesseringsmetodes gebruik behoort te word. In EBW word die volgende assesseringsvorme aanbeveel: projekte, toetse, eksamens, ontleding van grafieke, demonstrasies, simulasies, onderhoude,

vraelyste, ondersoeke, gevallestudies, plakkate asook mondelinge en geskrewe aanbiedings (Departement van Onderwys, 2006:9).

'n Formele assesseringstaak word beskryf as "an assessment activity or activities that is/are designed to assess a range of skills and competencies" (Departement van Onderwys, 2006:7). Dit bied aan die onderwyser 'n stelselmatige manier om te bepaal hoe goed leerders in 'n graad in EBW vorder. Formele assessering moet opgeteken word en kan fokus op die integrering van leeruitkomste en assesseringstandaarde. Vir verryking en versterking kan die assessering egter op 'n sekere leeruitkoms en sy assesseringstandaard(e) fokus.

Die aantal formele assesseringstake per leerarea – wat in die IF slegs een taak per kwartaal in EBW is – word in die assesseringsbeleid (Departement van Onderwys, 2007b:13) uiteengesit. Hierdie taak moet uit meer as een vorm van assessering bestaan met verskeie aktiwiteite wat elke vorm ondersteun. Take behoort die essensie van EMS te ondervang en die opset van die skool, leerders en hul graad in aanmerking te neem (Departement van Onderwys, 2006:7).

2.5 ASSESSERING-VAN-LEER, ASSESSERING-VIR-LEER EN ASSESSERING-AS-LEER

Die vraag oor hoe assessering in die toekoms behoort te lyk, word deur Earl (2003:21) soos volg verduidelik: "My vision is one that makes assessment an integral part of learning – guiding the process and stimulating further learning." Dit beteken dat assessering aan na die behoeftes van die leerder behoort om te sien en dat dit onlosmaaklik deel moet uitmaak van onderrig en leer en daarom ook van die kurrikulum. Vir die onderwyser as assessor beteken dit om te weet of leerders leer, op watter vlak hulle leer, of hulle verstaan wat hulle leer en wat hulle nog nodig het om te leer (Dreyer, 2008:10).

Earl (2003:21) beskryf drie benaderings tot assessering naamlik: assessering**-van-**leer, assessering**-vir-**leer en assessering**-as-**leer. Alhoewel die fokus vir die doel van hierdie studie op die bydrae van assessering-vir-leer was, is gebruik van assessering-as-leer vir die toekoms en assessering-van-leer ook belangrik en dit behoort dus 'n plek in die opvoedkundige stelsel te hê. Ten einde hierdie "soorte" assessering te belig, word die aard en gebruik van elk vervolgens bespreek.

2.5.1 Assessering-van-leer

Assessering-van-leer het 'n lang geskiedenis in die onderwys en is die soort assessering waarmee onderwysers gemaklik is, waarmee hulle tradisioneel vertroud is en wat nog steeds in baie skole plaasvind. Volgens Earl (2003:22) stel die onderwyser toetse en eksamens op, sien dit na, gebruik die uitslag om leerders met mekaar te vergelyk, gee terugvoering in die vorm van punte of persentasies, maar met min verwysing na remediëring of verbetering. Die klem is op meting, met ander woorde die assessering is summatief van aard, om leer te sertifiseer en om aan ouers, leerders en owerhede oor leerdervordering te rapporteer.

2.5.2 Assessering-vir-leer

Assessering-vir-leer bied 'n alternatiewe perspektief tot tradisionele assessering (wat kenmerkend is van assessering van leer) in skole (Earl, 2003:23). Dit is 'n klemverskuiwing van summatiewe na formatiewe assessering, van die oordele van onderwysers na die vorming van beskrywings wat in die volgende stap van leer gebruik kan word. Wanneer onderwysers assessering-vir-leer toepas, samel hulle 'n wye verskeidenheid data of bewyse in sodat leer en onderrig aangepas kan word. Hulle ontwerp assessering wat op vorige kennis en vaardighede wat leerders bemeester het voortbou vir die daaropvolgende onderrig- en leerervaring (ibid).

Die nasien van leerders se werk word nie gebruik om vergelykende oordele tussen hulle uit te spreek nie, maar om leerders se sterk punte, agterstande en leemtes uit te lig asook om terugvoering te gee wat leerders se leer sal bevorder (Black *et al*., 2003:2; Dreyer, 2008:12) Ook hier is die onderwyser die kernpersoon, maar sy of haar rol verskil heeltemal van dié in die vorige benadering. Die onderwyser is nou nie meer die een wat alle kennis in pag het nie, maar die persoon wat aan leerders die geleentheid bied om hul eie kennis te konstrueer. Tydens assessering vir leer gebruik die onderwyser die persoonlike kennis van leerders, hul begrip van die agtergrond van assessering en die kurrikulumdoelstellings om spesifieke leerbehoeftes te identifiseer (Earl, 2003:24).

Waar assessering vir leer plaasvind, maak die onderwyser gedurig aanpassings in sy/haar onderrigprogram om aan die leerder se behoeftes te voldoen en om onderrig

te ondersteun. Volgens Leahy *et al*. (2005, in Dreyer, 2008:12) is daar vyf strategieë vir assessering-vir-leer:

- verduidelik en kommunikeer verwagtings en kriteria;
- beplan en lei effektiewe klaskamerbesprekings;
- voorsien terugvoering wat leerders vorentoevoer na die volgende leermikpunt toe;
- aktiveer leerders as onderrighulpmiddels vir mekaar; en
- gebruik bewyse van leer om onderrigaanpassings te maak (Dreyer, 2008:12).

Die afleiding is dat assessering-vir-leer deurlopend plaasvind en nie slegs aan die einde van die leerervaring nie. Die onderwyser en leerder is interaktief met die onderwyser wat hulp verleen as deel van die assessering. Assessering-vir- leer help onderwysers ook om terugvoering aan die leerder te gee en die volgende stap te beplan. Dreyer (2008:12) beweer dat, wanneer onderwysers vir leer assesseer, hulle die klaskamerassesseringsproses en die deurlopende vloei van inligting oor leerderprestasie gebruik om vordering te bewerkstellig en nie net om te kyk of leer plaasvind nie. Hulle doen dit deur:

- die doelstellings wat die leerders moet bereik te verstaan en te artikuleer *voordat onderrig* plaasvind;
- die leerders reg aan die begin van die onderrig- en leerproses oor daardie doelstellings in te lig *met betrekking tot wat die leerders verstaan*;
- assesseringsgeletterd te word en sodoende in staat te wees om hul verwagtings in assesseringsoefeninge en -prosedures wat leerderprestasie akkuraat reflekteer, om te sit;
- die gebruik van klaskamerassessering om *leerders se selfvertroue* te bou en hulle te help om verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar en sodoende die basis van lewenslange leer te vestig;

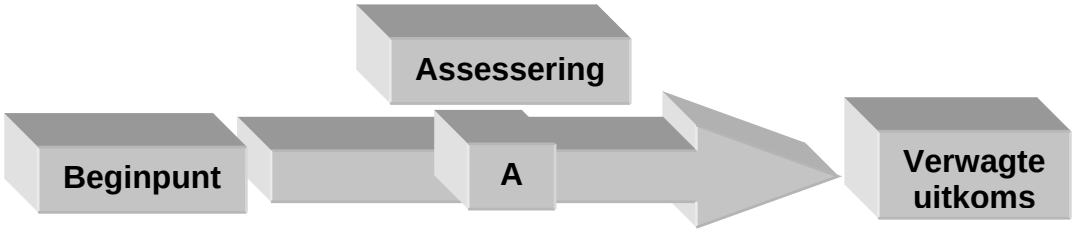
- die omskakeling van die resultate van klaskamerassessering in gereelde *beskrywende terugvoering* (teenoor beoordelende terugvoering) aan leerders wat die leerders spesifiek oor hul vordering inlig;

- gedurig onderrig wat op die resultate van klaskamerassessering gebaseer is, aan te pas;

- leerders aan *gereelde selfassessering* bloot te stel, met standaarde wat konstant bly sodat leerders hulself kan sien vorder en sodoende in beheer van hul eie sukses kan voel; en

- leerders aktief betrokke te maak by *kommunikasie* met die onderwyser en hul gesinne oor hul prestasiestatus en verbetering.

Die uitwerking van assessering-vir-leer, soos dit in die klaskamer afspeel, is dat leerders aanhou leer en vol vertroue bly en dat hulle kan voortgaan om te leer teen produktiewe vlakke indien hul aanhou probeer om te leer. Leerders gooi dus nie tou op uit frustrasie of wanhoop nie (Dreyer, 2008:13). Assessering-vir-leer word in figuur 2.2 geïllustreer.



FIGUUR 2.2: Assessering-vir-leer

Bron: Aangepas uit Dreyer (2008:13)

Assessering sal vir leerders aandui waar hulle is (byvoorbeeld Punt A). Tydens assessering-vir-leer sal dit ook aandui hoe om vanaf punt A tot by die verwagte uitkoms te kom. Leerders kan dus sien hoe om die gaping te sluit tussen waar hulle is en waarheen hulle op pad is (Dreyer, 2008:13). In Clarke (2005:86) word drie voorwaardes vir effektiewe terugvoering gegee om die leerder in staat te stel om daardie gaping te oorbrug:

> The learner has to (a) possess a concept of the standard (or goal, or reference level) being aimed for, (b) compare the actual (or current) level of performance with the standard, and (c) engage in appropriate action which leads to some closure of the gap.

In hul navorsing oor assessering-vir-leer het die Assessment Research Group *(*ARG, 1999) belangrike beginsels in klaskamerpraktyk geformuleer wat as bewys sou kon dien dat assessering-vir-leer wel toegepas word (sien tabel 2.5).

TABEL 2.5: Beginsels van assessering-vir-leer soos gestel deur die ARG

	Beginsels	Verduideliking
Assessering vir leer is die proses van soeke na en interpretering van bewyse vir die gebruik van leerders en hul onderwysers om te besluit waar leerders is in hul leer, waar hul behoort te wees en die beste manier om daarby uit te kom.	1. Assessering vir leer is deel van effektiewe onderrig en leer.	Die beplanning van die onderwyser behoort aan beide onderwyser en leerder die geleentheid te bied om inligting te bekom en dit te gebruik ter vordering van die leerdoelwitte. Dit moet buigbaar wees teenoor aanvanklike idees en vaardighede wat mag ontstaan. Beplanning moet ook strategieë insluit wat leerders sal help om die doelstellings wat hul nastreef en die kriteria wat gebruik word om hul werk te assesseer, te verstaan. Die wyse waarop leerders terugvoering ontvang, hoe hul aan die assessering van hul werk deelneem en hoe hulle gehelp sal word om te vorder, moet ook beplan word.
	2. Assessering vir leer moet fokus op hoe leerders leer.	Die proses van leer moet in die gedagte van beide onderwyser en leerder wees wanneer assessering beplan en die bewyse geïnterpreteer word. Leerders moet bewus wees van die "hoe" sowel as die "wat" van hul leer.
	3. Assessering vir leer staan sentraal in klaskamer-praktyk.	Baie van die interaksie tussen onderwyser en leerder in die klaskamer kan as assessering beskryf word. Take en vrae spoor leerders aan om hul kennis, begrip en vaardighede te demonstreer. Wat die leerders sê en doen, word waargeneem en vertolk en 'n oordeel word uitgespreek oor hoe leer kan verbeter. Hierdie assesseringsprosesse is 'n belangrike aspek van alledaagse klaskamerpraktyk en betrek beide onderwyser en leerder by refleksie, dialoog en besluitneming.
	4. Assessering vir leer is 'n belangrike professionele vaardigheid vir onderwysers.	Onderwysers benodig professionele kennis en vaardigheid om: • te beplan vir assessering; • leer waar te neem; • bewyse van leer te analiseer en te interpreteer; • terugvoering te gee aan leerders; en • leerders met selfassessering te ondersteun. Onderwysers moet ondersteuning kry in die ontwikkeling van hierdie vaardighede deur aanvanklike en volgehoue ontwikkeling.
	5. Assessering vir leer is sensitief en konstruktief.	Onderwysers moet bewus wees van die impak van opmerkings, punte en kodes op die selfvertroue en entoesiasme van leerders en moet so konstruktief moontlik wees in hul terugvoering. Opmerkings wat fokus op die werk eerder as die persoon is konstruktief vir beide leer en motivering.

	Beginsels	Verduideliking
	6. Assessering vir leer kweek motivering.	Assessering wat leer aanmoedig, word bevorder deur motivering, progressie en prestasie te beklemtoon eerder as mislukking. Dit is onwaarskynlik dat leerders gemotiveer sal word deur hulle met ander wat meer suksesvol as hulself was, te vergelyk. Dit kan lei tot hul onttrekking uit die leerproses veral in areas waar hulle as "hopeloos" gesien word. Motivering kan bewaar en bevorder word deur assesseringsmetodes wat die leerders se reg beskerm, deur aan hulle sekere keuses te gee en konstruktiewe terugvoering wat geleenthede skep vir selfbestuur.
	7. Assessering vir leer bevorder die begrip van doelstellings en kriteria.	Vir effektiewe leer om plaas te vind moet die leerders verstaan wat dit is wat hulle wil bereik. Begrip en toegewydheid volg wanneer leerders 'n aandeel het in die bepaling van doelstellings en identifisering van kriteria by assesseringsvordering. Kommunikasie van assesseringskriteria sluit in bespreking met leerders ten opsigte van wat hulle verstaan, voorsiening van voorbeelde hoe die kriteria bereik kan word in die praktyk en deur leerders betrokke te maak by hul eie assessering en die van hul maats.
	8. Assessering vir leer help leerders om te weet hoe om te verbeter.	Leerders het inligting en leiding nodig om die volgende stappe vir leer te beplan. Onderwysers behoort die leerders se sterk punte uit te wys en raad te gee oor hoe om dit uit te brei. Wees duidelik en konstruktief oor enige swakhede en die wyse waarop dit die hoof gebied kan word, en skep vir leerders geleenthede om hul werk te verbeter.
	9. Assessering vir leer ontwikkel die vermoë tot self-assessering.	Onafhanklike leerders het die vermoë om nuwe vaardighede, nuwe kennis en nuwe begrippe te bekom. Hulle kan selfreflekterend wees en kan die bevordering vir leer identifiseer. Onderwysers moet leerders toerus met die begeerte en kapasiteit om beheer te neem van hul leer deur die ontwikkeling van selfassesseringsvaardighede.
	10. Assessering vir leer erken alle opvoed-kundige doelstellings.	Assessering vir leer moet gebruik word om aan alle leerders geleenthede vir leer te bied in alle areas van opvoedkundige aktiwiteite. Dit behoort alle leerders die geleentheid te gee om hul beste te lewer en moet aan hul erkenning gee vir hul pogings.

Bron: Vry vertaal uit *Principles for Assessment for Learning,* ARG:2002

Ek het op hierdie tien beginsels fokus om te bepaal of die beginsels van assessering-vir-leer in die respondente se assesseringspraktyk gereflekteer is.

2.5.3 Assessering-as-leer

Assessering-as-leer kan lei tot 'n selfgedrewe verbetering van leer by leerlinge. Volgens Earl (2003:25) versterk, beklemtoon en brei formatiewe assessering die rol van die leerder uit nie net as 'n bydraer tot assessering nie, maar as die kritiese

verbinder tussen die leerder en leer. Sy voer verder aan: "The student is the link. Students, as active, engaged, and critical assessors, can make sense of information, relate it to prior knowledge and master the skills involved. This is the regulatory process in metacognition."

Die afleiding is dat assessering-as-leer plaasvind wanneer leerders persoonlik monitor wat hulle leer. Hulle gebruik die terugvoering van die selfmonitering om self aanpassings en verstellings te maak ten opsigte van dit wat hulle verstaan. Leerders begin dus oor hulle denke dink en gebruik vorige kennis om nuwe kennis of 'n wyse om te verbeter, te konstrueer.

Rekordhouding tydens assessering-as-leer is persoonlik. Die leerder (en die onderwyser) besluit saam oor die belangrike bewyse van leer en hoe dit georganiseer en bewaar sal word. Leerders reflekteer gedurig oor hul werk en besluit hoe hulle kan baat by wat hulle reeds gedoen het. Vergelyking met medeleerders is bykans irrelevant. Die kritiese verwysing is die leerder se eie vorige werk en die aspirasies en doelwitte vir volgehoue leer (Earl, 2003:25). Dit is die soort assessering wat onderwysers hoop leerders in die toekoms sal gebruik wanneer hulle op hul eie is en daar nie meer leiding van 'n onderwyser naby is nie.

2.6 TERUG-EN VORENTOEVOER TYDENS ASSESSERING-VIR-LEER

Effektiewe terugvoering is volgens die navorsing van Black en Wiliam (1998) een van vyf belangrikste assesseringsfaktore wat tot verhoogde leerderprestasie kan lei. Terugvoering is mondelinge of skriftelike inligting wat daarop fokus om die sterk punte of leemtes van leerders uit te wys. Dit bevat gewoonlik inligting wat die leerder sal help om te verbeter. Terugvoering het ook 'n sterk uitwerking op die selfvertroue en motivering van leerders, en leerders kan beide positief en negatief daarop reageer. Terugvoering as onlosmaaklike deel van formatiewe assessering word verder deur Black en Wiliam (1998:143) beklemtoon, aangesien dié outeurs aanvoer dat terugvoering drie elemente behoort te bevat, naamlik:

- herdefiniëring van die gewenste uitkoms;
- bewys oor huidige posisie; en

- 'n begrip van hoe om die gaping tussen die twee te sluit.

Dié drie komponente moet verstaan word alvorens die persoon op die een of ander manier kan probeer om sy/haar leer te verbeter. Terugvoering wat leerders help om die gaping te sluit tussen waar hulle is (huidige prestasie) en waarheen hulle op pad is (gewenste uitkomste) staan ook bekend as vorentoevoer ("feed-forward").

Volgens Earl (2003:90) kan terugvoering vir leer verskeie vorme aanneem, naamlik formeel of informeel, individueel of kollektief, of, soos Gipps, McCallum & Hargreaves (2000) in tabel 2.6 dit beskryf, evaluerend of beskrywend.

TABEL 2.6: Evaluerende en beskrywende terugvoerstrategieë

Evaluerende terugvoering	Die gee van prys en straf Die uitspreek van goedkeuring of afkeuring.
Beskrywende terugvoering	Om aan leerders te sê of hulle reg of verkeerd is Uiteensetting waarom 'n antwoord verkeerd is Om aan leerders te sê wat hulle bereik het of nie bereik het nie Spesifisering van 'n beter manier om iets te doen Om leerders te vra vir maniere hoe hulle kan verbeter.

BRON: Gipps, McCallum & Hargreaves. (2000, aangehaal uit Earl (2003:91)

Evaluerende terugvoering in die vorm van punte en kort (gewoonlik niespesifieke) opmerkings is in baie gevalle demotiverend en help nie leerders om hul leer vorentoe te voer nie. Beskrywende terugvoering daarenteen maak spesifieke verbindings tussen die leerders se denke en ander moontlikhede wat hulle behoort te oorweeg (Earl, 2003:90). Beskrywende terugvoering word verbind met die leer wat verwag word. Leerders kan die hanteerbare volgende stappe "sien", met ander woorde hulle weet dus hoe om te verbeter sodat hulle verantwoordelikheid begin aanvaar vir selfverbetering of selfassessering.

Terugvoer en vorentoevoer is nie "... an isolated activity independently of, and therefore without impact on teaching ..." (Gibbs, 2006:73) nie, maar is onlosmaaklik

deel van die gehalte van onderrig en leer. Dit blyk egter ook begrippe te wees wat uitdagend is vir onderwysers omdat "… assessment operates in a social cultural setting in which it may be seen either as a 'problem' ('examination as hurdle') or as a way of supporting learning (assessment-for-learning) (Gibbs, 2006 aangehaal in Beets, 2007:75). Dit is egter duidelik dat die skool, klaskamer, gesin en gemeenskapskultuur 'n belangrike rol kan speel by leerders se vermoë om terugvoer te verstaan en tot hul voordeel te gebruik (Weeden *et al*., 2002:109).

2.7 BEPLANNING VIR ASSESSERING

Soos reeds vroeër genoem, is assessering nie 'n afsonderlike aspek van onderrig en leer nie, maar 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses. Die vervlegtheid van onderrig, leer en assessering word ook in NKV-beleidsdokumente gereflekteer. Die assesseringsbeleid (Departement van Onderwys, 2007a:7) beskryf die vervlegtheid soos volg: "Assessering is 'n integrale deel van onderrig en leer en dit moet beplan word wanneer Leerprogramme, Werkskedules en Lesplanne ontwikkel word." Daar moet dus reg aan die begin van die onderrig- en leerprogram beplanning vir assessering beplan word. In die gedeelte wat volg, word die siening van die onderwys-departement oor leerprogramme, werkskedules en lesplanne verduidelik. Ten opsigte van elk word daar ook aangedui hoe dit assessering raak.

2.7.1 Leerprogramme

'n Leerprogram is 'n faseplan wat alle kennis, vaardighede en waardes insluit wat leerders in die fase moet bereik. Dit dui ook die onderstaande aan:

- lys van belangrike hulpbronne wat leerders benodig;
- die agtergrond waarteen leer sal plaasvind; en
- die tyd wat dit sal neem vir regverdige assessering sodat leerders nie oorlaai sal word nie (Departement van Onderwys, 2002:2).

2.7.2 Werkskedule

'n Werkskedule is 'n graadplan wat die tempo van onderrig en assessering vir die jaar in 'n betrokke graad aandui. Dit dui aan gedurende watter week die

assesserings-taak gedoen sal word asook die inhoud, vaardigheid en/of waardes en houdings en metode van assessering.

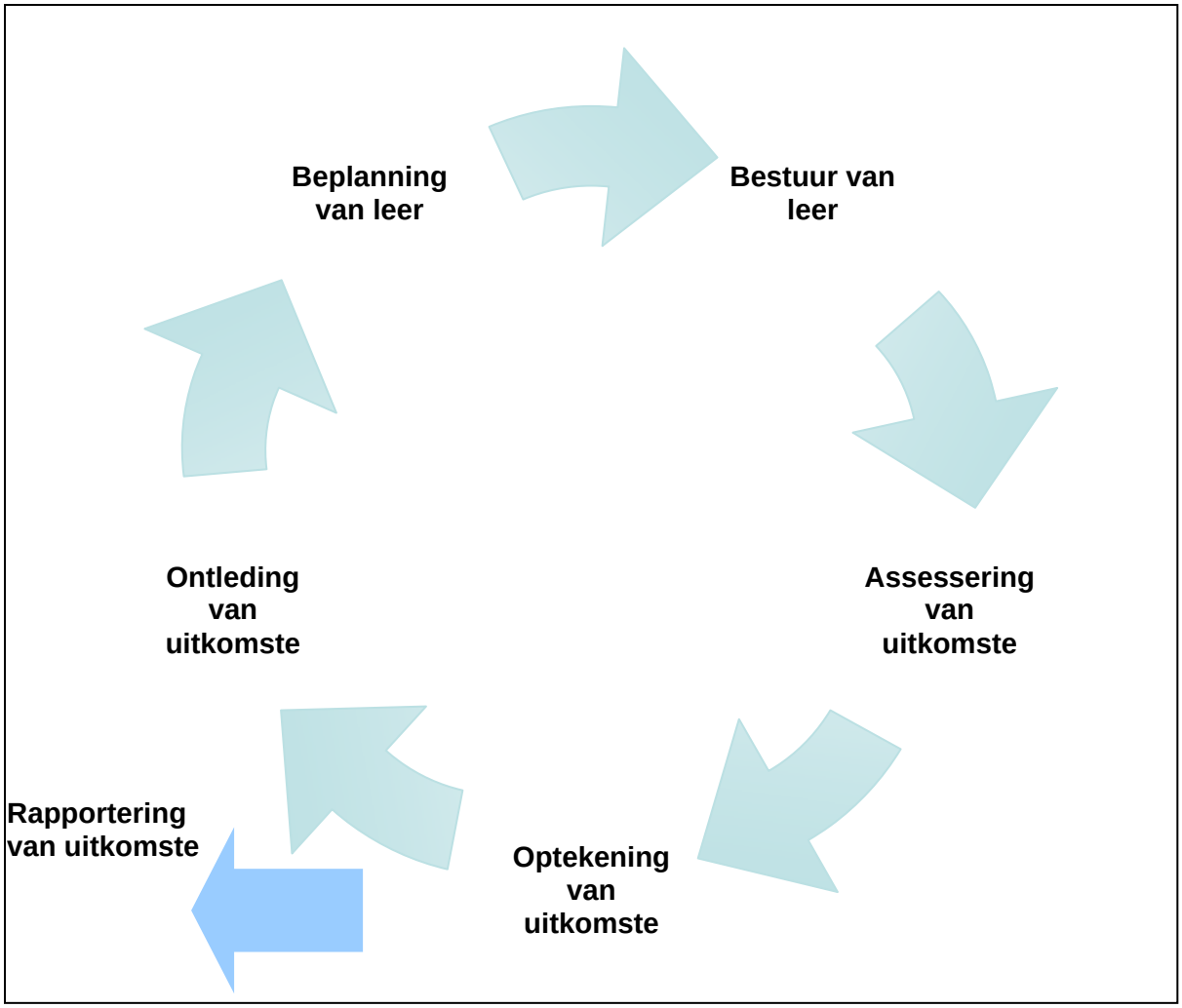
2.7.3 Lesbeplanning

Die lesplan is 'n individuele plan wat elke onderwyser opstel en dit dui aan wat ten opsigte van bepaalde lesse gedoen gaan word. Waar van toepassing, sal daar in die lesplan ook verwys word na spesifieke formele en/of informele assessering wat ter sake kan wees. Dit is dus duidelik dat assessering op elke vlak in berekening geneem behoort te word.

2.7.4 Die verband tussen beplanning, assessering, onderrig en leer

Dreyer (2008:79) beklemtoon die belangrikheid van beplanning vir assessering wanneer hy noem dat assessering nie iets is waaraan 'n mens aan die einde van 'n werkeenheid of les moet dink nie; dit moet 'n onlosmaaklike deel van alle beplanning en voorbereiding wees. Earl (2003:83) ondersteun die siening dat leer nie 'n liniêre proses is waar assessering aan die einde daarvan kom nie. Dit impliseer dat, wanneer onderwysers hulle daaglikse lesse beplan, hulle gedurende die leerproses aan assesseringsmetodes vir hul leerders behoort te dink.

Figuur 2.3 toon die onderlinge verband tussen beplanning, leer en assessering en dui aan hoe moeilik dit is om te bepaal waar elke komponent begin en waar dit eindig. Die sentrale tema is die sikliese onderlinge verband tussen beplanning en assessering in die leerproses. Die komponente of stappe is interafhanklik van mekaar en moet konsekwent wees vir effektiewe leer (Earl, 2003:83).



FIGUUR 2.3: Die verband tussen beplanning, leer en assessering

Bron: Aangepas en vertaal uit Sutton (1995:2)

Assessering word ook in die NKV as 'n proses beskou soos die ses-stap-proses in die diagram illustreer. Dit is 'n basiese werkswyse, maar 'n werkswyse waarmee baie onderwysers oënskynlik sukkel.

Een van die beginsels van UGO is "afwaartse beplanning" wat beteken dat beplanning met die uitkomste begin. `n Oppervlakkige verstaan van afwaartse beplanning kan lei tot `n proses waar die ontwikkeling van onderrig en assessering as liniêr gesien word. Soos in figuur 2.3 geïllustreer is dit eerder siklies en is daar beweging tussen die verskillende stappe. Beplanning vir assessering begin ook met die uitkomste (Dreyer, 2008:9), maar aangesien assessering deurlopend is, behoort dit vir alle vlakke en stappe in die onderrig- en leerproses beplan te word.

Tabel 2.7 toon die beplanning van die assesseringsproses en verduidelik die skematiese voorstelling in figuur 2.3 breedvoerig. Soos reeds gemeld, is dit nie 'n liniêre proses nie. Assessering-vir-leer word gedryf deur dit wat uit die proses voortvloei. Baiemaal beteken dit dat daar weer van voor af begin moet word; ander kere beteken dit dat sommer 'n hele paar stappe oorgeslaan kan word.

TABEL 2.7: Die assesseringsproses

Assesseringsproses	**Belangrike aspekte om te oorweeg**
Stap 1. **Beplan die proses van assessering** en wat om te assesseer.	• Besluit of die assessering **aanvanklike, diagnostiese, summatiewe** of **formatiewe** assessering sal wees. • Besluit of dit **informele** of **formele** assessering vir **optekening** sal wees. • Raadpleeg die **leeruitkomste** en **assesseringstandaarde** in die **werkskedule** om te bepaal wat geassesseer moet word. 'n **Verskeidenheid vaardighede** moet deur die jaar geassesseer word. • **Analiseer** die **assesseringstandaarde** om te bepaal watter **kennis, vaardighede en waardes** daar in die taak moet wees.
Stap 2 **Insameling van bewyse** van leer deur verskillende metodes en assesseringsvorme te gebruik.	• Besluit **hoe** die **bewyse van leer ingesamel gaan word**. • Watter **metodes** sal gebruik word. (Onderwyser-, portuurgroep-, of selfassessering. • Besluit watter **assesseringsvorm/tegniek** gebruik gaan word, bv. projekte, navorsing, take, simulasies. • Die assesseringsvorm moet **toepaslik wees vir die leerarea, ouderdom en ontwikkelingsvlak** van die leerders.
Stap 3 **Evalueer** bewyse deur verskillende instrumente te gebruik.	• Gebruik **verskillende instrumente** bv. matrikse, kriteriumgebaseerde kontrolelyste en memoranda.
Stap 4 **Teken** die leerder se prestasie **aan.**	• **Die leerder se prestasie word teen die leeruitkomste en assesseringstandaarde geassesseer**. • Bewys van die take moet in 'n **portefeulje** geberg word. • Vir bevorderingsdoeleindes word daar 'n **aantal minimum take** deur die nasionale beleid bepaal.
Stap 5 **Rapporteer** oor leerderprestasie aan die leerder, ouers en ander rolspelers.	• Gebruik die nasionale **koderingstelsel** soos voorgestel vir elke fase.
Stap 6 Opvolg met **intervensie** waar nodig.	• Indien leerders nie die vooropgestelde kennis, vaardighede en waardes bereik nie moet die onderwyser **addisionele ondersteuning** deur intervensie bied. Verrykende aktiwiteite moet vir skrander leerders voorsien word.

Bron: Departement van Onderwys, 2004

2.8 ASSESSERINGSAGENTE IN DIE KURRIKULUM

Behalwe vir die onderwyser as assessor en die leerder is daar verskeie rolspelers tydens assessering wat belang daarby het, naamlik:

- die instellings wat onderrig en leer verskaf;
- die regering wat verteenwoordig word deur strukture soos die Departement van Onderwys, die Raad vir Hoër Onderwys, die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid en onderwys- asook opleidings- en gehalteversekeringsliggame soos Umalusi en die Sektorale Onderwys- en Opleidingsowerheid; en
- werkgewers of professionele liggame wat geïnteresseerd is in die standaard van onderrig of opleiding en die assessering wat daarmee gepaard gaan.

Nie alle rolspelers het 'n direkte invloed op die assessering wat plaasvind nie, maar hulle kan legitieme verwagtings hê oor die uitkomste. Ten spyte van verskillende invalshoeke van waar die rolspelers na assessering kyk, is daar 'n algemene verwagting dat assessors moet weet of leerders leer, op watter vlak hulle leer, of hulle verstaan wat hulle leer, en wat hulle nog moet leer (Dreyer, 2008:10).

2.8.1 Onderwysers as assesseringsagente

In UGO word die balans tussen die onderrig van kennis, vaardighede en waardes beklemtoon. Etiek is 'n belangrike komponent in die assessering, onderrig en leer van EBW. Die EBW-onderwyser het die geleentheid om belangrike waardes deur middel van sy/haar onderrig aan die leerders deur te gee. Dit is belangrik om aan leerders die beginsels van ekonomie te verduidelik. EBW-onderwysers het die geleentheid om die entrepreneursvaardigheid, kennis en waardes wat leerders altyd met hulle saam sal dra en wat hulle sal help om sterk rolle in die ekonomie te speel, te versterk (Departement van Onderwys, 2006:8).

Die rol van die onderwyser as belangrike kurrikulumagent kan nie misken word nie. Carl (2005:249) sien die onderwyser as kernpersoon want dit is hy/sy wat die kurrikulum in die klaskamer moet laat realiseer. Indien strukture en agente van die Departement van Onderwys die onderwyser nie sinvol ondersteun nie, kan die onderwyser maklik sy/haar eie kurrikulum agter 'n toe deur implementeer. Wanneer

onderwysers erken dat assessering vir hulle "moeilik" is en die leerders se uitslae dit reflekteer, kan twyfel ontstaan of onderwysers genoegsaam opgelei was vir kurrikulumverandering.

Die verantwoordelikheid van die onderwyser as assesseerder vereis 'n verskeidenheid assesseringsrolle soos uiteengesit in tabel 2.8.

TABEL 2.8: Assesseringsrol en doel

ROL	DOEL
Onderwyser as mentor	Voorsien terugvoering en ondersteuning aan elke leerder
Onderwyser as gids	Samel diagnostiese inligting in om die groep met die taak voorhande te begelei.
Onderwyser as boekhouer	Hou rekord van leerders se vordering en suksesse
Onderwyser as rapporteerder	Rapporteer aan ouers, leerders en skool-administrasie oor leerders se vordering en suksesse.
Onderwysers as programdirekteur	Maak aanpassings en hersien onderrig-praktyke.

Bron: Aangepas uit *Assessment Roles and Goals* (Wilson, 1996)

Indien onderwysers nie behoorlik opgelei word om hul assesseringsrol te vervul nie, sal assessering altyd problematies wees vir leerders en onderwysers. Die Departement van Onderwys (2000c:9) gee 'n beskrywing van die soort onderwyser wat in die vooruitsig gestel word:

> Educators at all levels are key contributors to the transformation of education in South Africa. Teachers have a particular important role to play. The National Curriculum Statement envisions teachers who are qualified, competent, dedicated and caring and who will be able to fulfill the various roles outlined as in the Norms and Standards for Educators of 2000 (Government Gazette no. 20844). These see teachers as mediators of learning, interpreters and designers of learning programs and materials, leaders, community members, citizens and pastors, assessors and learning area/phase specialists.

Hieruit kan afgelei word dat die norme en standaarde hoë verwagtings stel aan onderwysers. Myns insiens is hierdie ideaal slegs moontlik deur volgehoue ondersteuning en verrykingsprogramme.

In verband met UGO identifiseer McMillan (1997:18, 19) sewe essensiële professionele standaarde met ooreenstemmende vaardighede wat as raamwerk kan dien van wat onderwysers van klaskamersassessering behoort te weet. Hierdie standaarde verwys na die keuse van assesseringsmetodes, die integrering van die metodes in onderrig en leer, die groepering van leerders op grond van hul resultate, die oordrag van resultate aan rolspelers (leerders en hulle ouers) en laastens die etiese aspekte ten opsigte van assessering. Die gestelde standaarde beklemtoon weereens die belangrike rol van onderwysers en impliseer dat hulle toegerus moet wees met die nodige vaardighede om hierdie standaarde te kan laat realiseer.

Die voorgestelde standaarde vir onderwyserbevoegdheid in tabel 2.9 toon dat die assesseringsproses kompleks is en dat uitkomsgebaseerde assessering groot uitdagings vir onderwysers inhou – veral in omstandighede waar hulle skynbaar nie genoegsaam in diens opgelei is nie. Die standaarde verteenwoordig 'n opsomming van die noodsaaklikhede van assessering in die klaskamer.

TABEL 2.9: Standaarde en vaardighede vir onderwyserbevoegdheid in opvoedkundige assessering van leerders

STANDAARDE	VAARDIGHEDE
1. Die onderwyser behoort vaardig te wees ten opsigte van die keuses van assesseringsmetodes wat toepaslik is vir onderrigbesluite.	(a) Gebruik begrippe ten opsigte van assesseringsfoute en geldigheid. (b) Begryp hoe geldige assessering onderrigaktiwiteite ondersteun (c) Begryp hoe ongeldige inligting onderrigbesluite kan affekteer. (d) Gebruik en evalueer assesseringsopsies met inagneming van leerders se agtergrond. (e) Weet dat sekere assesseringsaktiwiteite onversoenbaar is met sekere onderrigdoelstellings. (f) Begryp hoe verskillende assesseringsbenaderings besluitneming affekteer. (g) Weet waar om inligting oor verskeie assesseringsmetodes te bekom.
2. Onderwysers behoort vaardig te wees om assesseringsmetodes wat vir onderrigbesluite toepaslik is, te ontwikkel.	(a) In staat om die insameling van inligting wat nodig is vir besluitneming. (b) Ken en volg gepaste beginsels vir die ontwikkeling en gebruik van verskillende assesseringmetodes.

STANDAARDE	VAARDIGHEDE
	(c) In staat om assesseringstegnieke te selekteer wat op een lyn is met die oogmerk van die onderrig. (d) In staat om leerderdata te gebruik om die gehalte van elke assesseringstegniek wat gebruik word, te analiseer.
3. Die onderwyser behoort vaardig te wees in die administrering, bepunting en interpretasie van resultate van assesseringsmetodes wat beide ekstern en deur die onderwyser geproduseer is.	(a) Vaardig in die interpretering van informele en formele assesseringsresultate wat deur die onderwyser gelewer word met inbegrip van prestasies in die klaskamer en tuiswerk. (b) Gebruik riglyne vir die bepunting/kodering van opsteltipe-vrae, projekte, keuse van respons op vrae en prestasie-assessering. (c) Administreer gestandaardiseerde vorderingstoetse en interpreteer gerapporteerde punte/kodes. (d) Begryp samevattende indekse met inbegrip van standaarde van sentrale tendense, verspreiding, verhoudings en metingsfoute. (e) Ontleed assesseringsuitslae om leerders se sterk punte en swakhede te bepaal. (f) Gebruik resultate oordeelkundig sonder om leerders se angsvlakke te verhoog.
4. Die onderwyser behoort vaardig te wees in die gebruik van assesseringsresultate wanneer besluite oor individuele leerders, onderrigbeplanning, kurrikulumontwikkeling en aanbevelings ten opsigte van skoolverbetering geneem word.	(a) Gebruik ingesamelde assesseringsinligting om 'n goeie assesseringsplan saam te stel. (b) Interpreteer uitslae korrek volgens gevestigde reëls van betroubaarheid. (c) Gebruik uitslae van plaaslike, streeks-, provinsiale en nasionale assesserings vir opvoedkundige verbetering.
5. Die onderwyser behoort vaardig te wees in die ontwerp van betroubare leerder evalueringsprosedures wat leerderassessering gebruik.	(a) Bedink, implementeer en verduidelik 'n prosedure vir ontwikkeling van evalueringsmetodes. (b) Kombineer verskillende werksopdragte, projekte, klaskameraktiwiteite, vasvrae en toetse in 'n graad. (c) Erken dat gradering eie voorkeure en oordele het. (d) Herken en vermy foutiewe evalueringsprosedures. (e) Evalueer en pas graderingsprosedures aan.
6. Die onderwyser behoort vaardig te wees in die kommunikering van assesseringsresultate aan leerders, ouers, leke-gehore en ander onderwysers.	(a) Begryp leerderassessering en is in staat om toepaslik te verduidelik hoe om leerderassessering te interpreteer soos gemodereer teen leerderagtergrondfaktore soos byvoorbeeld sosio-ekonomiese status. (b) Verduidelik dat assesseringsresultate nie impliseer dat agtergrondfaktore 'n leerder beperk nie. (c) Kommunikeer aan ouers hoe hulle 'n leerder se opvoedkundige vordering kan assesseer. (d) Verduidelik hoe belangrik dit is om metingsfoute in aanmerking te neem wanneer besluite oor assessering geneem word. (e) Verduidelik die beperking van verskillende soorte assessering. (f) Verduidelik gedrukte assesseringsverslae in die klaskamer, skooldistrik en op provinsiale en nasionale vlak.
7. Die onderwyser behoort vaardig te wees in die herkenning van onetiese, onwettige en andersins onvanpaste assesseringsmetodes	(a) Begryp wette en gevalle wat hulle klaskamer, skooldistrik en nasionale assesseringsprogramme affekteer. (b) Begryp die nadelige gevolge van misbruik of die

STANDAARDE	VAARDIGHEDE
en gebruike van assesseringsinligting.	oordadige gebruik van verskeie assesseringsprosedures soos om leerders in die verleentheid te stel of 'n leerder se reg tot vertroulikheid te skend. (c) Begryp dat dit onaanvaarbaar is om gestandaardiseerde toetspunte soos deur die leerder behaal, te gebruik om die effektiwiteit van onderrig te meet.

Bron: Vertaal uit Mc Millan (1997:18,19)

Daar bestaan `n interessante korrelasie tussen die verwagtinge van Mc Millan en die en die verskeie rolle wat in die Norme en Standaarde vir Opvoeders beskryf word. Hiervolgens word onderwysers as fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leerstof, leiers, administrateurs en bestuurders, vakkundiges, navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, burgers en beraders, assessors en deskundiges van leerareas of leerfases beskou (Departement van Onderwys, 2002:3). Al hierdie eienskappe word deur Mc Millan se standaarde en vaardighede vir onderwyserbevoegdheid beskryf.

2.8.2 Die leerder as assesseringsagent

Daar is beide praktiese en fundamentele redes waarom leerders 'n rol behoort te speel by hul assessering. Leerderbetrokkenheid beteken dat hulle van die werk self doen en so verantwoordelikheid neem vir eie leer en dit makliker maak vir die onderwyser om formatiewe assessering toe te pas. Black (1998:127) voer aan dat hierdie betrokkenheid die rol van beide die student as leerder en die aard van die verhouding tussen leerder en onderwyser verander. Selfassessering is uiteraard formatief en help leerders om insig te kry in hul eie aktiwiteite, tekortkominge en sterk punte. Hoe meer leerders betrokke raak by assessering en die optekening van hul eie vordering, hoe beter sal hulle weet hoe en wat om te verbeter (Dreyer; 2008:85). Dit lei tot die fundamentele redes waarom leerderbetrokkenheid by assessering essensieel is.

Die NKV Beleid vir Graad R–9 (Departement van Onderwys; 2003:3) stel die volgende soort leerder in die vooruitsig: "… 'n lewenslange leerder wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die

omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese burger aan die samelewing deel te neem".

Earl (2003:25) maak die volgende sterk uitspraak:

> At some point, students will need to be self-motivating and able to bring their talents and knowledge to bear on the decisions and problems that make up their lives. They can't just wait for the teacher (or politicians, or salespeople, or religious leaders) to tell them whether or not the answer is "right". Effective assessment empowers students to ask reflective questions and consider a range of strategies for learning and acting.

Indien effektiewe leer vereis dat leerders betrokke raak by die verantwoordelikheid neem vir hul eie leer, behoort hulle ook by hul eie assessering betrokke te raak. Om leerderbetrokkenheid by assessering te bewerkstellig, moet leerders die vaardighede verbonde aan assessering geleer word. Daar is bevind dat leerders 'n vrees vir assessering het as gevolg van hul ervaring met summatiewe toetse en eksamens en dat dit tyd neem voordat hulle positief raak oor formatiewe werk (Black en Dockrell, 1984; Black en Wiliam, 1997, in Black en Wiliam, 1998). Net soos vir die onderwyser is dit vir leerders moeilik om die skuif te maak van normverwysende na kriteriumverwysende assessering. Dat leerders wel so 'n skuif maak, is baie belangrik want solank leerders hulself met mekaar vergelyk, sal leerders wat goed presteer, min uitdagings aan hulself stel en sal onderpresteerders gedemotiveerd bly.

Dann (2002:35) en Black (1999:132) beweer ook dat, indien leer by leerders bevorder moet word, daar groter erkenning aan die rol van die leerder by die begrip, interpretering en internalisering van die assesseringsproses sowel as die terugvoering daarvan gegee moet word. Die assesseringsraamwerk vir die NKV- (Departement van Onderwys, 2002:47) vir EBW bevestig die rol van leerders tydens assessering: "Assessering moet leerders ook help om hul eie prestasie te evalueer, om doelwitte vir vordering te stel en dit behoort verdere leer aan te moedig". Selfassessering help leerders om groter verantwoordelikheid vir eie leer te neem.

Daar is 'n aantal maniere waarop leerders as assesseringsagente by die assesseringsproses vir effektiewe leer betrek kan word. Selfassessering is 'n vaardigheid wat deur onderwysers aan leerders geleer kan word. Le Grange en

Reddy (1999:19) asook Weeden *et al.* (2002:73) beweer dat selfassessering baie nou verband hou met assessering-vir-leer deurdat dit leerders betrokke maak by:

- reflektering van vorige ervarings van leer;
- 'n soeke om te onthou en te begryp wat plaasgevind het; en
- 'n poging om 'n duidelike begrip te kry van wat geleer of bereik is.

Selfassessering bied ook aan leerders 'n geleentheid om betrokke te raak by:

- die neem van verantwoordelikheid vir die organisasie van hul werk;
- rekordhouding van aktiwiteite wat onderneem is; en
- besluitneming oor toekomstige optrede en doelwitte.

Die afleiding is dat die onderliggende beginsel behels dat selfassessering leerders meer verantwoordelik maak en meer betrokke maak by hul eie leer. Dit maak leerders verder bewus van die verskil tussen hul huidige en verwagte vordering en maniere om die verskil te verklein of uit te wis.

2.9 DIE INTERMEDIÊRE FASE-LEERDER

Die IF voorsien in die behoeftes van 'n spesifieke groep leerders in grade 4–6 in die gemiddelde ouderdomsgroep 8–14 jaar. Wanneer assessering, onderrig en leerinhoude vir hierdie leerders beplan word, behoort hul ontwikkelingskenmerke in gedagte gehou te word. Kenmerkend van die leerders in hierdie fase is dat hulle:

- meer sensitief raak oor hoe hul optrede ander affekteer;
- begin om die behoeftes, begeertes en standpunte van ander in ag te neem;
- in staat is om met toenemende gemak groeptake op koöperatiewe wyse te voltooi;
- die uitdaging om take onafhanklik aan te pak, geniet;
- 'n begeerte begin toon om beheer te neem van eie leer;

- 'n poging aanwend om hul nuuskierigheid oor die wêreld om hulle heen te bevredig deur aktiewe deelname aan en kritiese navrae oor die leerproses;
- begin soek na meer orde terwyl hulle steeds spontaneïteit en kreatiwiteit toon;
- meer doelgerig en metodies raak in hul benadering;
- toenemend in staat is om aangeleerde metodes in nuwe opsette toe te pas;
- toenemend in staat is om inligting te bekom, dit op te teken en te manipuleer; en
- toenemend in staat is om navorsing op kritiese wyse te doen en te vergelyk (Departement van Onderwys, 2003a:37,38).

Leerders in die IF se denke raak in hierdie fase so gevorderd dat hulle dinge eers in hul gedagte kan verwerk alvorens hulle dit prakties doen. Hulle is in staat om 'n prosedure vir navorsing te beplan. Hulle het ook 'n beter woordeskat en kan dinge akkurater verwoord as die gronslagfase leerder wat help met die verfyning en bemeestering van begrippe (Departement van Onderwys, 2003a:37,38).

2.10 SAMEVATTING

Sistemiese uitslae toon dat Suid-Afrikaanse leerders ver benede hul geletterdheids- en gesyferdheidsvlak fungeer. Hierdeur word die belangrikheid van 'n behoefte aan 'n veranderde manier van onderrig en assessering bewys. In hierdie hoofstuk is die behoefte aan die veranderende rol van assessering en die redes daarvoor verken. Die verband tussen onderrig, leer en assessering asook die feit dat assessering sentraal staan in die onderrig-/leerproses is bespreek. Die kenmerke van assessering-vir-leer asook die belangrike rol van onderwysers en leerders as kurrikulumagente is beklemtoon.

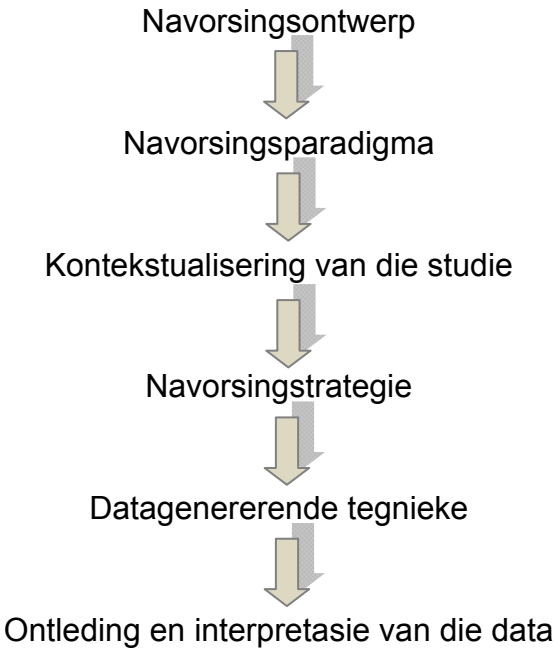
HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk, sal as doel het om die navorsingsvraag wat geïdentifiseer is, te kontekstualiseer. Die navorsingstrategie vir hierdie empiriese ondersoek is om data te versamel ten einde 'n aanduiding te gee van assesseringspraktyke in EBW. Die data is hoofsaaklik gegenereer uit die organisering van fokusgroeponderhoude met vier onderwysers en leerders in die Intermediêre Fase van die geselekteerde skool. 'n Gevallestudie is as metode van ondersoek gebruik omdat dit gepas is vir navorsing op klein skaal en daar op een skool waar die navorsing uitgevoer is, gefokus sou word (Denscombe, 2003:39). Dit is ook 'n goeie manier om 'n grondige begrip te kry van 'n situasie en betekenis vir die betrokkenes (Henning *et al*., 2004:23).

Die metode van ondersoek sal aan die hand van die onderstaande skema verduidelik word:



Die skema stel die navorsingsproses as liniêr voor asof die een proses eers afgehandel word alvorens die volgende proses begin kan word. My ervaring het egter getoon dat die ondersoekmomente interafhanklik van mekaar is en ek dus telkens moes teruggaan na die verskillende elemente binne die navorsingsproses. Hierdie sikliese onderlinge verband tussen die ondersoekmomente is kenmerkend wanneer menslike gedrag ondersoek en interpreteer word.

Ander aspekte wat verken is, is etiese oorweging, geldigheid, subjektiwiteit asook die potensiale waarde van die studie. Die doel van navorsing was die uitbreiding van kennis (Behr, 1988:5). Hierdie navorsing is onderneem om die kennis van praktyke vir assessering-vir-leer in die Intermediêre Fase in die leerarea EBW uit te brei. 'n Verdere doel van die studie was om menslike gedrag (dié van onderwysers) te beskryf en te verstaan eerder as om dit te wil verduidelik en voorspel (Babbie & Mouton, 2001:53).

3.2 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp vir hierdie studie was ingebed in kwalitatiewe navorsing om die verskynsel van assessering-vir-leer in EBW te bestudeer.

Beide Mouton (2006:55) en Durrheim (1999:29) beskryf die navorsingsontwerp as 'n strategiese raamwerk, plan of bloudruk waarvolgens die navorser die navorsing gaan uitvoer. Die raamwerk bevat die stappe wat gevolg sal word om die navorsingsvraag op 'n logiese wyse te beantwoord. Robson (2002:80) beklemtoon: "Design concerns the various things which should be thought about and kept in mind when carrying out a research project". Verder beweer Robson (2002) dat al die verskillende aspekte teenwoordig en onderling verwant moet wees om balans deur die studie te behou. Volgens Denscombe (2003:3) is goeie navorsing nie afhanklik van die slaafse navolging van 'n stel "gebooie" van wat reg en wat verkeerd is nie. 'n Toets vir goeie navorsing is vir hom eerder of die navorsingontwerp toepaslik is om die navorsingsvrae te beantwoord. So 'n logiese verwysingsraamwerk word 'n paradigma genoem.

3.3 NAVORSINGSPARADIGMA

Babbie en Mouton (2001:43) verwys na 'n paradigma as 'n denkwyse of manier om na die wêreld of na die sosiale lewe van mense te kyk. Die huidige studie het ten doel gehad om 'n begrip van die assesseringspraktyke van onderwysers en die wyse waarop hulle dit ervaar asook die perspektiewe wat leerders daaroor het, te ontwikkel. Gevolglik is die navorsingsprojek vanuit 'n interpretatiewe paradigma benader omdat ek die genoemde praktyke, aksies en die denke daaragter probeer interpreteer het om 'n dieper begrip daaroor te konstrueer.

Navorsers wat werk binne wat bekend staan as die interpretatiewe paradigma, maak dikwels van observasies (waarnemings) en veldnavorsing gebruik. Alhoewel Henning *et al*. (2004:19) onder andere aanvoer "observation is fallible and has error and [that] all theory is revisable", bly waarneming steeds een van die belangrikste maniere waarop navorsers 'n kykie kan kry in dit wat werklik (in die klaskamer) gebeur. Neuman (2003:76) het 'n ander siening as Henning *et al*. (2004) en bevestig die belangrikheid van observasies in die natuurlike omgewing wanneer hy daarop wys dat die interpretatiewe benadering in die algemeen heenwys na 'n "systematic analysis of socially meaningful action through the direct detailed observation of people in natural settings in order to arrive at understandings and interpretations of how people create and maintain their social worlds".

Hierdie studie het juis onder andere op waarnemings van EBW-onderwysers in hul natuurlike omgewing (hul klaskamers) gefokus. Navorsingstegnieke binne hierdie paradigma vereis gewoonlik dat die navorser baie tyd in direkte persoonlike kontak met die deelnemers deurbring sodat hy of sy 'n dieper begrip van die situasie kan ontwikkel (Neuman, 2003:76)**.**

Mouton (2006:137) klassifiseer navorsing volgens sy "Three World Framework" waarin hy drie "wêrelde" noem:

> World 1: The world of everyday life and lay knowledge.
>
> World 2: The world of science and scientific research.
>
> World 3: The world of meta-science*.*

Die navorsingsvraag wat hierdie studie wou beantwoord, was volgens hierdie klassifikasie van Mouton (2006:52) empiries van aard omdat 'n probleem in die werklike lewe in Wêreld 1 gehanteer is. Dit is dus die wêreld van ons alledaagse lewe en gewone kennis.

Mouton (2006) beweer verder dat probleme uit die werklike lewe (soos byvoorbeeld sosiale, politieke, ekonomiese en gesondheidsverwante probleme) in Wêreld 1 voorkom (Mouton, 2006:52) en dat hierdie probleme opgelos word deur aktiewe interaksie in die werklike lewe. In hierdie studie was dit die menslike aksies van onderwysers en leerders in die Intermediêre Fase en die bepaalde leerareaverband van EBW wat van belang was – veral om te sien hoe onderwysers en leerders maniere kry om die uitdagings wat assessering bring, te hanteer. Om hierdie uitdagings uit te lig en te verhelder was dit gevolglik ook nodig om die data in Wêreld 1 te versamel.

3.4 KONTEKSTUALISERING VAN DIE STUDIE

Die skool waar die navorsing gedoen is, was 'n landelike primêre skool met leergang vanaf graad R–7. Die skool het op daardie stadium 'n leerdertal van 1 235 en 32 onderwysers gehad. Die voedergebied was vanuit die informele behuisingskampe en semi-formele behuisingsgebied. Die ouers van die leerders was meestal seisoenale werkers in die sagtevrugtebedryf wat vanaf November tot Mei voltyds werk. Die moeders werk tydens hoogseisoen dikwels nagskof. Ouers is oor die algemeen geletterd hoewel nie hoog geskoold nie, maar as gevolg van hul werksomstandighede slegs tot 'n beperkte mate in staat om hul kinders tuis met skoolwerk te help. Leerders maak dus hoofsaaklik op begeleiding en ondersteuning van onderwysers staat.

Die skool beskik oor die nodige infrastruktuur en hulpbronne en het reeds vir geruime tyd 'n gevestigde personeel en etos van goeie werksetiek. Soos baie ander skole het hierdie een ook in die verlede 'n betekenisvolle personeelverandering ondergaan as gevolg van veranderinge in die onderwys, soos bv. rasionalisering van personeel, bedanking van onderwysers en die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Nuwe bestuur en beleidsrigtings het noodwendig ander sosiale dinamika tot gevolg gehad.

Die meerderheid onderwysers by die skool het hul professionele opleiding voor die instelling van Kurrikulum 2005 gehad. Almal was egter in wisselende mate deur die Departement van Onderwys aan die beginsels van UGO in die NKV blootgestel, georiënteer of opgelei. Die skool het in 2008 'n proses van geheelskoolevaluering deur 'n paneel van die Departement van Onderwys deurgemaak. Van die tekortkominge wat toe uitgewys is, was die afwesigheid van 'n interne moniteringsbeleid asook die swak nasionale stelsematige uitslae van grade 3 en 6 sedert 2002.

3.5 NAVORSINGSTRATEGIE

3.5.1 Gevallestudie as navorsingsmetode

Die navorsingstrategie wat vir die doel van hierdie studie die geskikste geblyk het te wees, was 'n kwalitatiewe gevallestudie. 'n Kwalitatiewe gevallestudie word volgens Merriam (1998:16) as 'n intensiewe, holistiese beskrywing en analise van 'n enkele entiteit, verskynsel of sosiale eenheid beskryf. Rossman en Rallis (1998:70) definieer ook gevallestudies as "explorations of a single entity or phenomenon. They seek to understand a larger phenomenon through close examination of a specific case and therefore focus on the particular case." Mouton (2006:149) beskryf gevallestudies wat daarna strewe om 'n grondige beskrywing van 'n klein aantal (minder as 50) gevalle te gee, as kwalitatief van aard.

3.5.2 Voordele van gevallestudies

Die voordele van `n gevallestudiebenadering word deur Denscombe (1998:39) as volg voorgestel:

- gevallestudies fokus op een of meer gevalle wat die navorser in staat stel om sensitiewe en komplekse sosiale situasies te kan hanteer;

- gevallestudies stel die navorser in staat om verskeie navorsingsmetodes te gebruik wat veeldoelige metodes bevorder ten einde die komplekse realiteit wat ondersoek word, te ondervang;

- gevallestudies is gepas waar die navorser min of geen beheer oor gebeure het nie. Die verskynsel word bestudeer soos dit in die natuurlike omgewing plaasvind of voorkom; en

- gevallestudies is gepas vir navorsing op klein skaal aangesien dit op een skool waar die navorsing uitgevoer word fokus.

3.5.2 Nadele van gevallestudies

Denscombe(1998:40) wys ook op die beperkinge van gevallestudies soos alle ander navorsingstrategieë en lys dit as volg:

- gevallestudies is blootgestel aan kritiek ten opsigte van die krediet-waardigheid van veralgemenings op grond van bevindinge;

- gevallestudies word gekritiseer oor `n tekort aan nougesetheid wat van sosiale wetenskappe verwag word;

- die grense van `n geval is moeilik om te definieer; en

- onderhandeling oor toegang tot die gevallestudie-instansie kan moeilik wees.

Met die toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) sowel as onderwysers is hul klaskamerpraktyk en onderwyser–leerder-interaksie waar-geneem. Klaskamerobservasies is voor die onderwyseronderhoude en leerder-fokusgroepbesprekings gehou. Dit het aan my 'n geleentheid gebied om onduidelikhede op te klaar wat gedurende die klaskamerobservasie kon ontstaan. Deur die gebruik van verskeie inligtingsbronne vir die insameling van data kon die geldigheid van die navorsing verhoog word.

Die doel van hierdie navorsing oor die aard van assessering (in EBW Intermediêre-klasse aan genoemde skool) was om die waargenome aksies en interaksies van die rolspelers teen die agtergrond van assessering as onlosmaaklike komponent van onderrig en leer te verstaan en te beskryf. Die doel was nie om 'n nuwe teorie oor assessering-vir-leer in EBW te formuleer nie, maar eerder om ondersoek in te stel na die wyse waarop onderwysers assessering gebruik om die onderrig- en leerproses in EBW te ondersteun en te verbeter.

3.6 DATAGENERERENDE TEGNIEKE

Die data van hierdie ondersoek is deur fokusgroepbesprekings met leerders en semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers asook klaskamerwaarneming gegenereer. Onderhoude en observasies is oor 'n tydperk van ses maande gedoen en gesprekke is op band opgeneem. Transkripsies van die gesprekke is gemaak waarna dit geanaliseer is. Observasies het ook die kennisname en optekening van bv. lyftaal en emosies wat as nieverbale kommunikasie geag is, aangedui om 'n begrip te kry van die interaksies van die deelnemers binne hul werksopset.

Ten minste 8–10 leerders van gemengde bekwaamheid uit elke graad van die fase is by fokusgroepe betrek om te verken hoe hulle die onderrig- en assesseringsproses in EBW ervaar. Morgan (1998:71) beskou 'n fokusgroep van 10 lede as relatief groot. Die groepe wat gebruik is, was doelbewus groot om die leerders gemakliker en spontaner aan die bespreking te laat deelneem. Die bespreking het in die skool plaasgevind, wat 'n bekende omgewing vir die leerders was en wat die geldigheid van die data behoort te versterk het.

Aanvanklik sou persoonlike onderhoude met die individuele leerders gevoer word, maar ek was later van mening dat respondente gemakliker en spontaner in 'n groep sou kommunikeer. Hulle kon mekaar se idees oor assessering en terugvoering aanvul, miskien van mekaar verskil en ook ervarings deel. So 'n bespreking het die potensiaal gehad om 'n groot hoeveelheid inligting voort te bring. In hierdie verband beweer Babbie en Mouton (2001:22) dat fokusgroeponderhoude inligting bied wat nie op 'n ander manier verkrygbaar is nie.

Onderhoude is met die betrokke onderwysers van die geselekteerde skool gevoer en klaskamerobservasies is ingespan om te sien hoe onderrig, assessering, terugvoering en leer van die leerarea in die klaskamer realiseer. Die gebruik van verskillende metodes van data-insameling het my in staat gestel om genoegsame inligting te bekom om hopelik 'n "thick description" te gee van dit wat in die navorsingsprobleem (soos in hoofstuk1) van die studie omskryf is.

Drie fokusgroepsessies van ongeveer een uur lank het naskools plaasgevind. Die gesprekke tussen die deelnemers is as data opgeteken en met behulp van 'n bandopnemer opgeneem. Die data wat tydens hierdie sessies gegenereer is, is in

die vorm van teks, geskrewe woorde, frases of simbole wat mense, hul aksies en of 'n gebeurtenis in hul sosiale lewe beskryf of verteenwoordig opgeteken, en word volgens Neuman (2003:438) beskryf as data wat kwalitatief bydra tot die vorming van interpretasies oor die objek van die ondersoek.

Semi-gestruktureerde onderhoude is gebruik omdat dit 'n buigsamer weergawe as die gestruktureerde onderhoude bied. Eersgenoemde bied ook die geleentheid vir die bereiking van groter diepte in die begrip van die tersaaklike assesseringspraktyke. Ek het soos voorgestel deur Merriam (1998:23), probeer om goeie kommunikasie- en luistervaardighede, empatie met die respondente, relevante vrae, en die weerhouding van negatiewe uitsprake te implementeer. Ander datagenererende metodes wat gebruik is, was:

- eie waarnemings;
- ontleding van beleidsdokumente;
- departementele riglyne; asook
- leerder- en onderwyserportefeuljes.

Onderwyser- en leerderportefeuljes het aan my inligting en persepsies gebied oor die aard van formele assesseringstake, die soort vraagstelling asook differensiasie ten opsigte van verskillende vaardigheidsvlakke van die leerders. Die leerders se werkboeke is ondersoek om die soort terugvoering wat onderwysers gee en die bemagtigingsoefeninge wat leerders doen, na te gaan.

3.7 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Soos alle navorsingstrategieë het die gebruik van 'n gevallestudie ook beperkinge. Lincoln en Guba (in Merriam, 1998:165) beweer die onderstaande oor die geldigheid en betroubaarheid van gevallestudies:

> It is difficult to talk about the validity and the reliability of an experiment as a whole, but one can talk about the validity and reliability of instrumentation, the appropriateness of data analysis techniques, the degree of relationships between the conclusions drawn and the data upon which they presumably rest and so on.

As navorser het ek besef dat my waarnemings en ander navorsingstegnieke feilbaar en foutief kan wees en daarom het ek van 'n verskeidenheid data- en bron- en analisemetodes gebruik gemaak in my strewe na geloofwaardigheid. Die betroubaarheid van hierdie navorsing kon enersyds verhoog word deur my vertroudheid met die sosiale agtergrond van die skool en omgewing, maar andersyds kon hierdie vertroudheid met die agtergrond ekstra druk op my plaas om te alle tye objektief en neutraal teenoor die ondersoekproses te bly. Daar is gepoog om die geldigheid van die bevindinge verder te verhoog deur gesprekvoering met onderwysers en ander leerders buite die fokusgroepe, bestudering van beleidsdokumente, hersiening van veldnotas oor observasies asook gereelde refleksie oor die geskiktheid van die wyses waarop die data verkry is.

Triangulering verwys volgens Merriam (1998:171) onder andere na die gebruik van 'n verskeidenheid metodes van data-insameling en verskillende bronne om bevindings te kruisevalueer. In 'n verdere poging om die geldigheid van die navorsing te verhoog, is triangulering gebruik deur die data wat ingesamel is met ander inligtingsbronne (literatuur, getranskribeerde onderhoude en dokument-analise) te vergelyk.

Volgens Merriam (1998:171) is toetsing vir betroubaarheid van 'n kwalitatiewe gevallestudie bykans onmoontlik. Hy beweer ook dat herhaalde verkryging van dieselfde bevindinge om die geloofwaardigheid te bevestig die mees logiese redenasie sal wees, maar dat observasies, toetse en mense herhaaldelik kan fouteer. Dit was dus vir my belangrik om die interpretasie van die gelewerde data so getrou en akkuraat moontlik op te teken.

3.8 ETIESE OORWEGINGS

Etiek het te make met kwessies ten opsigte van morele goed of kwaad en met die algemeen aanvaarde standaarde van menslike optrede (Bulmer en Warwick, 1993:316). Ek het dus probeer om te alle tye die respondente met die nodige menslikheid en respek te behandel en nie as navorsingobjekte nie. Volgens Kwale (1996:109–118) begin etiese suiwering nadat die onderhoudsplan gefinaliseer is. Deelnemers moet eerstens ingeligte toestemming gee ten opsigte van die navorsing waarin die onderhoud gebruik gaan word. Hulle moet weet dat hul privaatheid en

vertroulikheid beskerm sal word en ook wat ná opname met die inligting gedoen gaan word. Mertens (1998:24) beklemtoon dat dit nie toelaatbaar is om respondente oor die doel van navorsing te mislei nie tensy dit absoluut noodsaaklik is. Die hoof, onderwysers en leerders was deeglik bewus van die redes vir die studie en wat met die ingesamelde data gedoen sou word. Die nakom van etiese gedragsreëls en professionele optrede van die navorser is volgens Mertens (1998:177) en Henning *et al*. (2004:73) 'n belangrike aspek tydens sosiaal-wetenskaplike navorsing. Ek het dus onderneem om nie die skool, skoolhoof, onderwysers of leerders tydens die navorsing te identifiseer nie. Toestemming (Bylaag 1) is van die Departement van Onderwys verkry om die navorsing by die betrokke onderwysinstelling te doen. 'n Afskrif van hierdie toestemming word as Bylaag 1 aangeheg, maar die naam van die skool is om etiese redes uitgehaal.

3.9 MENSLIKE SUBJEKTIWITEIT

Volgens Neuman (1997:354) is die navorser die instrument vir die opneem en insameling van velddata. Dit het implikasies wat eerstens druk plaas op die navorser om bedag en sensitief te wees ten opsigte van wat in die veld gebeur en dan gedissiplineerd te wees om die data op te teken. Tweedens het dit persoonlike gevolge aangesien persoonlike gevoelens en sosiale verhoudings betrokke is by veldwerk (Neuman, 1997:354). Die feit dat ek bewus was van die genoemde aspekte, het dit uiteindelik moontlik gemaak om sensitief daaroor te wees.

My posisie as senior onderwyser kon moontlik 'n (negatiewe) invloed op die ondersoek gehad het. Deelnemers (almal posvlak 1-onderwysers) was dalk as gevolg van status- en magsverskille in die skoolstruktuur nie so spontaan en eerlik as wat hulle kon wees nie. Verder moes die kwessie ten opsigte van vertroulikheid uiters sensitief gehanteer word om die deelnemers gerus te stel. Die besef was ook daar dat ek die navorsingstaak bewustelik of onbewustelik met persoonlike voorbehoude, eie persepsies, subjektiwiteit, vooroordele en aannames aanpak. Ek het verder die navorsingsproses met meer as dertig jaar onderwyservaring, waartydens ek kennis aangaande kurrikulumlewering deur persoonlike studie en sekondering tot die distrikskantoor bekom het, aangepak.

Die uitdaging was om daardie kennis tot groter betekenis en verheldering van die navorsingsprobleem te gebruik om sodoende interpretasies te maak wat tot 'n beter begrip van die tersaaklike assesseringspraktyke sou lei. Die navorser se rol is volgens Neuman (1997:354) gebaseer op die veronderstelling dat hy/sy daar is om empaties te luister en nie om die ondersoek te beheer, te manipuleer of te beïnvloed nie. As die navorser behoort ek dus afstand te kry van eie kennis en onderwyservaring en die data so objektief moontlik en met die nodige gedissiplineerdheid te noteer soos deur Neuman (1997:354) beskryf.

Tyd kon moontlik 'n beperking op die navorsing geplaas het omdat die skoolprogram baie besig was. Die navorsingstydperk is oorspronklik beplan vanaf Januarie tot September 2008, maar het tot Desember daardie jaar geduur. Dit is nie altyd moontlik om potensiële struikelblokke te antisipeer wanneer navorsing gedoen word nie. Daar is egter tyd ingeruim vir onverwagte omstandighede soos persoonlike krisisse, werksdruk, opvolggesprekke om ontbrekende inligting te bekom en toegangskwessies rakende die beskikbaarheid van respondente. 'n Veranderde gestruktureerde tydlyn het egter verseker dat die navorsing teen die sperdatum afgehandel is.

3.10 POTENSIËLE WAARDE VAN DIE NAVORSING

Onderwysers en hul klaskamerpraktyk staan sentraal in kurrikulumlewering van goeie gehalte omdat leer deur onderwyser–leerder-interaksies in die klaskamer gedryf word. Hier is dit belangrik dat elke onderwyser 'n duidelike begrip het van die implementering van die kurrikulum en veral van assessering. Hierdie navorsing kan 'n aanduiding gee van die aard van assessering in die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW), die mate waartoe onderrig en leer gerig en ondersteun word, asook hoe die leerarea bestuur en geadministreer word. 'n Dieper begrip van onderwysers se verstaan begrip van assessering asook die rede waarom hulle in die Intermediêre Fase doen wat hulle doen, kan help om beter ingeligte besluite ten opsigte van die behoeftes en ondersteuning van assessering-vir-leer te neem.

Aan die einde van die navorsing was die hoop om op 'n indirekte manier (deur voorstelle oor sekere aspekte van assessering) 'n bydrae te maak tot die

bemagtiging van onderwysers as reflekterende kurrikulumagente. Ek het gehoop om op dié wyse 'n bydrae tot kurrikulumlewering van goeie gehalte in die leerarea EBW te maak.

3.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gepoog om die werkswyse en keuses wat ek uitgeoefen het, te beskryf. Die breë raamwerk van die datainsamelingsproses en die proses van data-analise is onder andere uiteengesit.

Hoofstuk vier bied `n beskrywing van die bevindinge vir hierdie ondersoek en `n bespreking van die resultate.

HOOFSTUK 4

ANALISE, INTERPRETASIE EN BESPREKING VAN NAVORSING

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk handel oor die analisering en interpretering van die ingesamelde data wat tydens die navorsing verkry is. Volgens Mouton (2006:108) is die doel van analise:

> To understand the various constitutive elements of one's data through an inspection of the relationships between concepts, constructs or variables, and to see whether there are any patterns or trends that can be identified or isolated, or to establish themes in the data.

Op dieselfde wyse is by die bestudering en ontleding van die data gesoek na wat Mouton (2006:108) "constitutive elements" noem om moontlike tendense, ooreenkomste of verskille met betrekking tot betekenisvolle temas wat na vore kom, te identifiseer. Hierdie studie was dan ook 'n ondersoek om te bepaal of die essensiële elemente wat die beginsels van assessering-vir-leer omsluit, in die onderrigpraktyk van Intermediêre Fase (IF)-onderwysers in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW) aan die navorsingskool voorkom. In die ontleding van die data is verder gesoek na patrone of neigings wat geïdentifiseer of geïsoleer kon word en wat moontlik op die aan- of afwesigheid van praktyke vir assessering-vir-leer sou wys.

Die data is ingesamel uit onderhoude met vier geselekteerde onderwysers, fokusgroepbesprekings met leerders, klaskamerobservasies en die bestudering van assesseringstake en leerders se werkboeke. By die skool waar die navorsing gedoen is, is daar vier onderwysers wat EBW in die vier graad 4-klasse onderrig. Twee van hierdie onderwysers is by die navorsing betrek. Slegs een onderwyser was verantwoordelik vir die onderrig van die vier graad 5-klasse en twee onderwysers was verantwoordelik vir die onderrig van vier graad 6-klasse. Een

graad 5-onderwyser en een graad 6-onderwyser is as respondente vir die navorsing gekies.

Ten einde die navorsing te fokus, is die analise en interpretasie met betrekking tot die primêre vraag, soos in hoofstuk 1 beskryf, teen die agtergrond van die leerarea EBW gedoen met die doel om te begryp hoe onderwysers beginsels vir assessering vir leer gebruik om die onderrig-en-leerproses te ondersteun.

4.2 ANALISE EN INTERPRETASIE VAN ONDERHOUDE MET DIE ONDERWYSERS

Die vrae in die onderwyseronderhoude was daarop gemik om die onderwysers se siening van assessering, hul rasionaal vir hul handelinge en besluite wat met assessering verband hou asook die mate waartoe hul lewenservaringe hul praktyk beïnvloed, te verstaan. Die onderstaande was die elemente van die onderhoude.

4.2.1 Biografiese inligting

Daar is begin met 'n stel inleidende vrae om die biografiese inligting van respondente asook hul gesindheid jeens en vakkennis van die leerarea te verken. Die doel met hierdie algemene inleidende vrae was om respondente op hul gemak te stel. Hieronder volg 'n kort opsomming ten opsigte van elke respondent.

Kode-verklaring

Daar sal hierna na die onderwysers wat as respondente opgetree het, verwys word as (O4-1), (O4-2), (O5) en (O6). Ten opsigte van elke tema sal die perspektief van die onderwysers individueel aangehaal word en dié van die leerders waar nodig. Die leerders se terugvoering sal soos volg genoteer word: leerders in graad 4 as (G4), graad 5 as (G5) en leerders in graad 6 as (G6). Hierdie leerders sal nie individueel aangehaal word nie, maar as 'n fokusgroep onder hul verskillende grade.

4.2.1.1 Onderwyser 1 (O4-1)

Onderwyser 1 (graad 4) het 10 jaar onderwyservaring en het twee jaar gelede na die onderwys teruggekeer na 'n lang afwesigheid weens betrokkenheid in die sakewêreld. Die onderwyser het geen formele opleiding in EBW nie, maar is van mening dat hy sy kennis en ervaring uit die handel elke dag in die klaskamer kan

gebruik. Hy was nie deel van die onderwystransformasie nie, maar voel hy het 'n goeie begrip van UGO. 'n Kurrikulumadviseur het hom besoek nadat hy om hulp gevra het. Hy het 'n "blitskursus" oor die Nasionale Kurrikulumverklaring gevolg, maar daar was geen spesifieke verwysing na EBW nie. Hy beweer dat hy sy kennis van EBW in die IF by kollegas opgedoen het. Hy is baie positief teenoor die onderwys en toon groot deernis vir die sosio-ekonomiese omstandighede van sy leerders.

4.2.1.2 Onderwyser 2 (O4-2)

Onderwyser 2 (graad 4) met 15 jaar onderwyservaring was die jongste van die respondente. Sy was deel van al die Departement van Onderwys se programme vir die gereedmaak, ondersteuning, inligting en oriëntering voor die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring. Hierdie opleiding was gerig op die Grondslagfase maar sy moes volgens die behoefte van die skool noodgedwonge in die Intermediêre Fase begin onderrig gee. Die onderwyser dui aan dat die opleiding onvoldoende was en dat sy haar op die hoogte moes hou deur gereeld kursusse by te woon en boeke oor die leerarea na te slaan.

4.2.1.3 Onderwyser 3 (O5)

Onderwyser 3 (graad 5) het 31 jaar onderwyservaring en is die enigste respondent met 'n mate van formele skoolopleiding in EBW omdat sy Bedryfsekonomie (Besigheidstudie) op graad 12-vlak gedoen het. Sy beweer haar sterk punt in EBW is die liefde wat sy vir die vak het. Hierdie onderwyser het ook deur volgehoue studie haar kwalifikasies verbeter en het in 2006 'n tersiêre kwalifikasie, wat egter nie handelsvakke insluit nie, in Kurrikulumstudies behaal.

4.2.1.4 Onderwyser 4 (O6)

Onderwyser 4 (graad 6) het 10 jaar onderwyservaring en het ook geen formele opleiding in EBW nie. Gereedmaking deur die Departement van Onderwys was in die leerareas Tale en Lewensoriëntering, maar nie in EBW nie. Hierdie gereedmaking was in Gauteng waar die onderwyser vir nege jaar onderwys gegee het. Al die kennis wat hierdie onderwyser in EBW het, het sy volgens haar in

handboeke opgedoen. Die onderwyser is baie gretig om te leer en nuwe onderrigstrategieë toe te pas.

Die aantal jare onderwyservaring van die vier respondente het dus gewissel vanaf 10 tot 31 jaar. Die onderwyser met die meeste onderwyservaring kon makliker die verandering in assessering voor en ná kurrikulumverandering verwoord, maar oor die algemeen het respondente gesukkel om hulself uit te druk rakende die praktyke vir assessering-vir-leer. Ten spyte van die feit dat al die onderwysers reeds 'n dekade of meer onderwys gee, wil dit voorkom asof die onderwysers nie die kurrikulumverskuiwing ten opsigte van assessering begryp nie. Verder het dit ook geblyk dat die betrokke onderwysers nie tyd maak om oor hul praktykte te reflekteer nie.

By die skool waar die navorsing gedoen is, wissel die onderwysers wat EBW onderrig gereeld, en een klas het binne een jaar drie EBW-onderwysers gehad. Dit beïnvloed die kontinuïteit in die leerarea en verhoed dat onderwysers genoeg ervaring en kennis in die onderrig van EBW opdoen. Slegs een onderwyser het gekies om EBW aan te bied; die ander het geen keuse gehad by die onderrig van die leerarea nie. In graad 4 is op daardie stadium klasonderrig gedoen en onderwysers moes al nege leerareas onderrig soos deur die NKV voorgeskryf, maar in grade 5 en 6 is verskillende leerareas deur verskillende onderwysers onderrig.

Die onderrig van EBW in die IF stel groot uitdagings aan onderwysers, en tydens die onderhoude het hulle dikwels na aspekte verwys wat 'n negatiewe invloed daarop het. Een van die uitdagings is dat onderwysers, volgens die onderwyser-respondente, dit moeilik vind om leerders in die verpligte nege leerareas (Huistaal, Eerste Addisionele Taal, Wiskunde, Tegnologie, Natuurwetenskappe, Sosiale Wetenskappe, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Kuns en Kultuur, Lewensoriëntering) te assesseer soos voorgeskryf in die Nasionale Beleid oor Assessering en Kwalifikasies vir Skole in die AOO-band (Departement van Onderwys, 2007a:12). Ander aspekte wat die onderwysers as problematies ervaar het, is die ontwerp van assesseringstake en die feit dat hul onderrigtyd ter wille van assessering ingeboet moes word. Alhoewel hierdie onderhoud spesifiek oor die onderrig van EBW gehandel het, het onderwysers dikwels na onderrig- en leerprobleme in die algemeen verwys.

'n Verdere probleem wat deur die onderwysers geopper is, was die feit dat hulle nie opgelei was oor hoe om assessering in EBW te gebruik nie en dat hul opleiding slegs generies was. Hoewel assesseringsriglyne deur die onderwysdepartement verskaf word, sukkel onderwysers blykbaar om dit te implementeer en beweer:

> *Eerlik waar, hulle (departementele amptenare) het my nie voorberei nie. Ek moes maar vra en antwoorde soek by my kollegas. (O4-1)*
>
> en
>
> *Dit is mos maar net die week se opleiding wat ons gehad het – waar hulle die ontsluiting gehad het van elke leerarea. Ek dink nie hulle het ons gereed gemaak nie, hulle het maar net leerprogramme bekend gestel en werkskedules, maar nogals nie met die leermateriaal nie. Dit was alles op blaaie gewees. (O5)*

Die onderwyser het die aantyging gemaak dat disseminasie van die NKV slegs 'n deurgee van inligting was, "op blaaie", en dat hulle op mekaar aangewese was om die nuwe kurrikulum te verstaan en te implementeer.

'n Verdere kwessie vir die onderwysers was dat daar ná die aanvanklike oriëntering weinig ondersteuning van die Departement van Onderwys was. Van onderwysers is verwag om kurrikulumverandering wat hulle self nie verstaan het nie, toe te pas. Dit het onderwysers verwar en met onsekerheid gelaat oor die implementering van spesifiek assessering in EBW. Onderwysers het gevolglik die kurrikulum vir leerders ontsluit soos hulle dit verstaan het, volgens wat hulle in boeke of in beleidsdokumente gelees het en wat hulle by kollegas gehoor het.

'n Ander probleem wat sterk na vore gekom het, was die beperkte inhoudskennis van die EBW-onderwyser. Die onderrig van EBW vereis dat onderwysers 'n redelike inhoudskennis en begrip moet hê. Aangesien die onderwysers oorwegend geen EBW-opleiding gehad het nie, is dit te verstane dat hulle bepaalde leemtes het. Basiese begrippe soos byvoorbeeld produktiwiteit, skaarsheid, verbruikers, produsente, goedere, dienste, markte, natuurlike, menslike en kapitaalhulpbronne (Departement van Onderwys, 2002:7,8) is kernelemente van die IF EBW-kurrikulum. Tydens die lesobservasies het dit duidelik geword dat onderwysers die kernbegrippe

nie behoorlik verstaan nie en dit gevolglik nie aan leerders kon verduidelik nie. Lesse was basies 'n voorlesing van wat in die leerderhandboek gestaan het en onderwysers kon nie die korrekte vaktaal van EBW in hul lesaanbieding gebruik nie.

Omdat die onderwysers nie formele opleiding in óf Rekeningkunde óf Ekonomie óf Besigheidstudie gehad het nie, was hulle huiwerig om self assesseringstake te ontwerp. Die formele assesseringstake wat aan leerders gegee is, was dus in baie gevalle slegs voorbeelde van oefeninge soos dit in handboeke voorkom. Onderwysers vind dit waarskynlik moeilik vind om goeie assesseringstake te ontwerp sonder die nodige leiding of kennis. Dit wil ook voorkom asof vakkennis noodsaaklik is vir sinvolle onderrig en assessering in EBW.

Die onderwysers erken dat hul vakkennis in EBW beperk is en hulle maak staat op handboeke om hul vakkennis aan te vul. Die onderstaande response weerspieël elemente van hul kommer:

> *Die kennis van die onderwysers, onse kennis is te min. Onse kennis is min en jy moet oplees en jy moet alles lees, jy moet lees om die LU'e wat nie so baie bekend is oor te dra. Ek ervaar dat as ek daarmee sukkel dan "struggle" die kinders daarmee. [...] Ons moet aan iets dink hoe om daai goed wat abstrak is vir die kinders te bring dat hulle dit verstaan want hy gaan uit graad 5 uit graad 6 toe en ek praat veral van LU 2 … ek sukkel daar. (O5)*

Die verwysing na LU 2 dui daarop dat die onderwysers geneig is om burokratiese taal in plaas van vaktaal te praat. Leeruitkoms 2 handel oor die begrip van volhoubare groei en ontwikkeling en die verwante prosesse. Dit is weliswaar moeilike begrippe om aan leerders van hierdie ouderdomsgroep te leer, maar die onderwyser het in die algemeen daarna verwys en nie na watter spesifieke aspekte geassesseer moet word nie. Die onderwyser het hier erken dat haar gebrek aan kennis die leerders nadelig raak en, indien die leerders nie gehelp word nie, voltooi hulle die fase met agterstande. Die onderwyser het ook mismoedig en ontmagtig geblyk te wees aangaande haar vakkennis. Sy was bewus daarvan dat min vakkennis tot problematiese leer vir haar leerders kan lei. Onderwysers probeer self hul vakkennis aanvul deur:

Ek het geen werkswinkels bygewoon nie, so ek het met ander woorde eintlik self boeke opgelees en soos ek nou die kinders onderrig leer ek nog eintlik saam met die kinders. (O6)

en

Die handboek kan 'n mens ook mislei as jou kennis min is en ja ek is nie formeel opgelei in EBW nie, ek het nou net Bedryfs gehad en met daai kennis van my, so sommige goed was vir my nuut. Maar nou probeer verstaan ek en dis hoekom ek baie handboeke gebruik. (O5)

Onderwysers besef hul leemtes en wil iets daaraan doen, soos "self boeke oplees", maar besef ook dat hulle deur handboeke "mislei" word omdat daar leemtes in handboeke is. Hulle is egter afhanklik van handboeke en kollegas, wat dalk self ook maar 'n gebrekkige kennis het, om hul vakkennis uit te brei. Die nadeel blyk dan te wees dat onderwysers die handboek slaafs navolg wat nie altyd binne die verband van die leerders geskryf is nie. Onderwysers kies dikwels slegs die leerinhoudgedeeltes in die handboek wat hulle self verstaan om te onderrig en te assesseer. Indien dít gebeur, bestaan die gevaar dat sekere begrippe in isolasie aan die leerders oorgedra kan word. 'n Goeie handboek en die korrekte gebruik daarvan behoort die nodige struktuur vir die onderrig van EBW te bied. Baie onderwysers sukkel ook om alledaagse gebeure in hul lesse in te werk. By navraag het slegs een onderwyser erken dat hulle die sakegedeelte in die koerant lees of die koerant tydens onderrig en leer gebruik. Die dinamika van die leerarea kom nie na vore nie en die vak word gevolglik deur leerders as 'n "dooie vak" gesien. Die afleiding kan gemaak word dat beperkte vakkennis tot problematiese leer en problematiese assessering kan lei.

Soos die geval by die skool waar die navorsing gedoen is, is dit 'n bekende feit dat onderwysers sonder enige agtergrondskennis dikwels EBW onderrig (Departement van Onderwys, 2000:28). Hulle word dan ook nie lank genoeg in die leerarea gehou om die nodige kennis en vertroue op te bou nie. Dit bevestig ook die aanname wat baie skoolhoofde huldig, naamlik dat EBW 'n "maklike" leerarea is wat deur enige persoon onderrig kan word. In ag geneem die onderwysers se erkenning van geen of gebrekkige opleiding, kan dit betwyfel word of onderwysers oor die nodige kennis

beskik om die leerarea met vertroue te onderrig. Indien daar nie effektiewe onderrig is nie, sal daar ook nie effektiewe leer plaasvind nie en dan kan daar ook nie gehalte-assessering wees nie.

Op die vraag van hoe assessering verander het, het respondente erken dat assessering baie verander het van net eksamens en toetse na ander vorme van assessering. Onderwyser O5 se antwoord het verduidelik waarom daar steeds baie klem is op toetse en eksamen:

> *Maar as dit nou kom by goed wat die kind moet doen, waarneming en so, ek is nie eintlik baie … wil ek sê vertroud daarmee nie, dis nogal 'n probleem vir my om iets anders te dink as klastoetse. Om iets anders te dink as klastoetse en so vanaf klastoetse of eksamens oor die jare heen is dit mos maar nou waar jy die kind kan in groepe laat werk en jy kan hom in die groep assesseer, hy kan saam met sy maat werk en so dit het verander en ek dink nie baiemaal wanneer dit op papier kom dat ek presies weet waarna jy moet kyk daar rondom nie. (O5)*

Onderwysers is vertroud en gemaklik met klastoetse en dit verklaar dalk hul traagheid om ander vorme van assessering te probeer of om te verander. Dit blyk ook dat respondente nie heeltemal op hoogte is met die verskillende vorme van assessering, soos projekte, navorsing, gevallestudies, simulasies, aanbiedings, toetse, take, rolspel en praktiese demonstrasies tydens EBW-onderrig nie (Departement van Onderwys, 2003a:30). Voorbeelde van klastoetse en eksamens wat aan die leerders gegee word, het baie kennisvrae getoon. Dit het steeds die klem op die blote weergee van feite en die teoretiese memorisering van kennis wat assessering-**van**-leer is, geplaas. Dit het my laat twyfel of assessering-**vir**-leer gebruik word en of dit maar net 'n manier is om die punte en kodes wat opgeteken moet word, te bekom.

'n Ander dimensie wat uit die bostaande respons te vore gekom het, is onderwysers se begrip van wat die UGO-benadering is. Vir baie is een van die kernveranderinge die feit dat daar nou met groepe gewerk word. Dit is daarom interessant om te sien dat respondent O5 juis klastoetse (tradisioneel) stel teenoor groepassessering (uitkomsgebaseerde assessering).

Volgens die respondente het die leerders se lae peil van geletterdheid en gesyferdheid 'n negatiewe uitwerking op die onderrig en leer van EBW omdat EBW vereis dat leerders met insig en begrip moet kan lees omdat:

> *Baie van die goed moet hulle lees en hulle moet verstaan. Baie kinders lees maar hulle het nie die insig nie en ek dink in EBW moet jy nogals 'n bietjie insig hê. (O5)*

Die leerders het self ook hul lees- en skryfvlak aangedui as rede waarom hulle nie van EBW hou nie:

> *Want dis baie leer en leesstukkies. (G4-1)*

> *Nie so moeilik nie, maar vir party van ons, dis baie moeilik om al die goed te spel. (G4-2)*

Die onderwysers was van mening dat daar baie moeilike vaktaal en terminologie in EBW is en dat leerders se swak lees-, reken- en skryfvaardighede hul begrip van die begrippe beperk. Dit bring mee dat leerders nie altyd in staat is om assesseringstake onafhanklik te kan doen nie en dat onderwysers die leerders in assessering moet begelei. Dit kan dalk verklaar waarom daar so 'n groot verskil in die uitslag van interne assessering teenoor eksterne assessering is, soos in hoofstuk 3 verduidelik.

In die analise van die onderwysers se assesseringstake was dit opmerklik dat hulle meestal kennis getoets het wat slegs die basiese herroep van feite was en dat hulle in mindere mate kennis getoets het wat die leerders se begrip en insig sou ontwikkel. Onderwysers het as rede aangevoer dat leerders nie in staat is om höer orde vrae te beantwoord nie. Hierdie tendens kan deels verklaar word aan die hand van onderwysers se uitdagings met die onderrig van EBW, naamlik die verduideliking van moeilike terminologie, die toepassing daarvan in die daaglikse lewe asook hul eie gebrekkige vakkennis. Teen die agtergrond van genoemde uitdagings kan begryp word dat assesseringstake sal fokus op die herroep van feitekennis, eerder as op die toepassing van verworwe kennis in byvoorbeeld die plaaslike omgewing.

Die algemene tendens van die IF-onderwysers in die ondersoek was dat hulle meestal gefokus het op summatiewe eerder as formatiewe assessering en ook op

normgerigte eerder as kriteriumgerigte assessering. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat, indien daar tekens van praktyke vir assessering-vir-leer is, dit nie 'n bewuste kurrikulumskuif vanaf assessering-van-leer was nie. Onderwysers doen bloot die assessering soos hulle dit verstaan in die afwesigheid van behoorlike mediasie van die verskuiwing vanaf 'n behavioristiese na 'n konstruktivistiese assesseringsbenadering. Dit beteken dat onderwysers nie 'n assesserings-raamwerk gebruik nie, soos deur Combrinck (2003:51) in hoofstuk 3 verduidelik, vir die bemagtiging van leerders ten einde leerdervordering te verseker.

Ten spyte van al die probleme was die onderwysers entoesiasties oor die onderrig van EBW en kon hulle hul lewenservaring in die klaskamer gebruik. Hulle was van mening dat, indien slegs een persoon vir die onderrig van die leerarea in die graad of fase verantwoordelik is, sal daardie persoon spesifiek op die leerarea en die ontwikkeling daarvan kan fokus. Hierdie opvatting van die onderwysers wys daarop dat die aanvanklike aanname dat onderwysers nie genoeg oor hul onderrigpraktyk reflekteer om die leer- en onderrigproses te ondersteun nie, nie werklik waar is nie.

4.3 BEVINDINGE VAN HOE BEGINSELS VAN ASSESSERING-VIR-LEER IN EBW IN DIE INTERMEDIÊRE FASE GEBRUIK WORD OM LEERDERVORDERING TE ONDERSTEUN

Vrae wat in die onderwyseronderhoude gebruik is, is aan die hand van die tien beginsels van assessering-vir-leer van die Assessment Reform Group (1999) soos in hoofstuk 3 uiteengesit, ontwerp. Die terugvoering van die onderwysers sal onder hierdie beginsels gegroepeer word:

4.3.1 Assessering-vir-leer is deel van effektiewe onderrig en leer

Doeltreffende beplanning deur die onderwyser bied aan beide onderwyser en leerder die geleentheid om inligting te bekom en te gebruik ten einde vordering na die leerdoelwitte te maak. Beplanning moet buigbaar wees en moet strategieë, doelstellings en kriteria insluit wat gebruik word om leerders se werk te assesseer. Beplanning sluit ook in hoe leerders terugvoering ontvang, hoe hulle aan die assessering van hul werk deelneem en hoe hulle gehelp sal word om na die volgende individuele leermylpaal te vorder (ARG, 1999).

Op die vraag wat assessering vir onderwysers beteken, beskryf respondente assessering soos volg:

> *… 'n manier hoe ek hom kan meet, wat die kind ken en wat hy nie ken nie. (O5)*

Vir hierdie onderwyser gaan assessering oor meting met 'n sterk klem op feitekennis.

> *… 'n weergawe van dit wat die kind al bemeester het so ver as wat dit die uitkomstes betref, met ander woorde dit is vir my 'n gereedskap om 'n refleksie te kan doen en hoe ver ek gevorder het om die leeruitkomstes te bereik. (O4-1)*

Vir hierdie onderwyser gaan dit nie oor die leerder nie, maar oor hoe ver "ek", die onderwyser, gevorder het. Dit is 'n tipiese kenmerk van tradisionele assessering waar die pedagogiese aktiwiteite in die klas onderwysergesentreerd eerder as leerdergesentreerd was.

> *… om te toets op watter vlak elke kind is. (O4-2)*

Vir hierdie onderwyser gaan assessering ook oor meting. Die tendens of ooreenkoms tussen die assesseringspraktyke van die drie onderwysers laat 'n sterk vermoede ontstaan dat hulle steeds vasgevang is in praktyke vir assessering-van-leer.

Tog was daar een onderwyser wat wel 'n standpunt ten opsigte van assessering-vir-leer gehuldig het deur te verklaar dat assessering gebruik kan word vir vorentoevoer.

> *… ons assesseer kinders in die sin sodat ons kan sien wat verstaan hulle van die werk en waarop kan ons nog vir hulle help. (O6)*

Dreyer (2008:13) verduidelik in figuur 3.2 in hoofstuk 3 dat sodanige assessering vir leerders aandui hoe om die gaping tussen waar hulle is en waarheen hulle op pad is, te sluit.

Leerders, aan die ander kant, het ook bepaalde perspektiewe oor assessering ingeneem:

> *As meneer vir jou goeters op die bord geskryf het en jy skryf dit af en hy sê gaan huis toe en gaan leer dit en die volgende dag skryf julle toets op jou eie. Dan kry jy mos punte daarvoor en dit verskyn op jou rapport. (G6)*

Vir hierdie leerder gaan assessering oor toetse en punte. Die rede hiervoor kan dalk wees dat die leerder nog nie genoegsaam aan beginsels vir assessering-vir-leer blootgestel was nie. Dit kan ook wees dat die leerder se onderwysers dit bewustelik of onbewustelik oorgedra het dat assessering nie deel van leer is nie, maar wel om te toets wat jy ken en of jy kan onthou wat aan jou geleer is.

Leerders en onderwysers se verwysing na assessering met die klem op toetsing en die insameling van punte, dui op 'n eng fokus van assessering. Daar was wel een onderwyser (O6) wat aangedui het dat assessering help om te reflekteer oor hoe om die leerder vorentoe te help. Hierdie onderwyser het tydens informele gesprekvoering verder laat blyk dat sy altyd na haar uitslae kyk om te bepaal of haar onderrig pas by die vermoëns van die leerders. Wanneer onderwysers aandui dat assesserings-bewyse hulle help in die onderrigproses, sou die aanname gemaak kon word dat sommige onderwysers wel onderrig, leer en assessering as geïntegreerd beskou.

Op grond van die data het dit ook na vore gekom dat onderwysers nie 'n gemeenskaplike begrip het oor die stappe wat vooraf in die beplanning gedoen word om die leerders vir assessering gereed te maak nie. Stappe vooraf gedoen vir assessering is, byvoorbeeld:

> *By die kind se werkboek, sodat ek spesifiek kan konsentreer op dit wat die kind al gedoen het en dan sal ek miskien uitbrei om te differensieer tussen my swakker en my sterker leerders sodat ek darem bietjie ook, hoe kan ek sê hulle denke aanspreek. Ek sal 'n klein persentasie van die toets byvoorbeeld wat algemene kennis is of so insit. Net om te differensieer. (O4-1)*

Ten spyte van die feit dat hierdie onderwyser nie ten volle poog om assessering so te ontwerp dat dit werklik in verskillende leerders se behoeftes voorsien nie, is die onderwyser tog bewus daarvan dat assessering buigsaam behoort te wees om uitgebreide geleenthede vir leerders te verseker. Dit bring ook 'n mate van regverdigheid na die assesseringsproses.

Die stappe om leerders gereed te maak vir assessering word so deur hierdie onderwyser verwoord:

> *Jy werk mos maar met die kinders, jy werk, jy probeer werk dek en dan sit ek mos maar nou met my handboeke […] dan stel ek die taak op. So ek werk met die kinders, hy kry byvoorbeeld nou miskien aantekeninge van die bord af waar ons nou werk in groepe en so en daarna dan doen ons hersiening en dan besluit ek maar hy is mos nou gereed vir die taak. (O5)*

Alhoewel hierdie onderwyser nie duidelik uitspel hoe assessering tydens die onderrigproses gebruik word nie, maar dit eerder sien as 'n aspek aan die einde van die les, belig hy die aspek van gereedmaking vir wat aangeneem kan word as 'n summatiewe assessering.

> *Ek gaan nou kyk watter LU het ek gedoen dan sal ek mos nou kyk na die assesseringstandaarde by die betrokke LU en sal ek 'n assesseringstaak daarvolgens opstel. (O6)*

Dié onderwyser is daarop bedag om die leeruitkomstes deur die assesseringstandaarde te bereik. Verwysing na LU's beklemtoon weer die burokratiese taal wat deur onderwysers gebruik word. Leeruitkomstes is generies en spel nie spesifieke aspekte of die assesseringsvorm uit wat byvoorbeeld in die EBW-leerarea geassesseer behoort te word nie.

Op grond van die onderwysers se sienings blyk dit dat beplanning vir assessering tog 'n bewuste aksie is, alhoewel sommige meer neig na assessering-van-leer as na assessering-vir-leer. Verder kom dit ook na vore dat onderwysers uiteenlopende idees huldig ten opsigte van sodanige beplanning soos beantwoord deur die onderskeie respondente (O4-1, O4-2, O5 en O6). Hulle beweer dat beplanning geskied "soos voorgeskryf deur die assesseringsprogram, tydens lesbeplanning, wanneer 'n assesseringstaak opgestel word en nadat werk afgehandel is".

'n Ander aspek wat ook na vore gekom het, is dat onderwysers assessering hoofsaaklik as 'n produk sien, maar ook besef dat dit eintlik om 'n proses gaan:

> *Eerstens word die kind se voorkennis getoets en daarna lei ons hulle maar nou na die regte …, soos om nuwe begrippe aan te leer en so aan. (O4-2)*

Hierdie onderwyser bepaal eers die voorkennis van die leerders of doen aanvangsassessering en op grond daarvan word die onderrig gerig.

Alhoewel bogenoemde aandui wat onderwysers te alle tye sou wou doen, word die assesseringsproses, tot 'n groot mate, deur faktore op 'n meer strukturele vlak beïnvloed. Een van hierdie faktore kom duidelik na vore in die volgende onderwyser se verduideliking oor wanneer leerders geassesseer word:

> *Gewoonlik na ek voel ek het dit bereik na die werk afgehandel is. Nogals as ek nou monitor, maar die groot meerderheid van die klas, […] kan dit doen. Somtyds is dit nie so nie omdat ons ook maar volgens 'n assesseringsplan werk. So dit is nie altyd dat ek doodseker is honderd persent of tagtig persent van die kinders nie, maar ek laat my dan bind deur die assesseringsplan en dan sê ek maar nou: O ja dit moet in die derde week wees, so teen die derde week behoort ek klaar te wees. So dit is nie vir my honderd persent seker nie. Ek sal maar altyd sien as die kind klaar die taak afgehandel het maar ek was nie suksesvol daarin nie. (O5)*

Volgens dié onderwyser word assessering deur die assesseringsplan van die skool bepaal en nie deur die gereedheid van die leerder nie. Om verantwoordbaarheid en bewys van werklewering te toon, sal hierdie onderwyser leerders assesseer ongeag of die leerders daarvoor gereed is. Tyd word hier 'n belangrike maatstaaf aangesien 'n sekere aantal assesseringstake binne 'n spesifieke tyd afgehandel moet word. Die leerder se behoefte en vordering word weer nie in ag geneem nie, aangesien dit daaroor gaan om by die pasaanduider by te hou.

Dit wil voorkom asof assessering soms plaasvind sonder dat die inhoud vooraf behoorlik met die leerders bemiddel is, maar bloot gedoen is omdat die kodes nodig is vir optekening en verslaggewing en soos dit deur die skool se assesseringsplan voorgeskryf word. Dit blyk ook dat assessering gesien word as eksterne klaskamermeting. Die proses is gevolglik een wat deur administratiewe verpligtinge waaraan die onderwyser moet voldoen, gedryf word eerder as dat beginsels van assessering-vir-leer bewustelik gevolg word om na leerders se behoeftes om te sien.

Die onderwysers se werkswyse was in teenstelling met die onderlinge verband wat daar tussen assessering, beplanning, onderrig en leer behoort te wees. Die aanname dat onderwysers nie vir alle vlakke en stappe in die onderrig en leerproses beplan nie is bevestig deur die onderwysers se erkenning daarvan en onsekerheid daaroor dat assessering deel uitmaak van effektiewe onderrig en leer.

4.3.2 Assessering-vir-leer moet fokus op hoe leerders leer

Soos reeds in hoofstuk 3 verduidelik, behoort die proses van leer in die gedagte van beide onderwyser en leerder te wees wanneer assessering beplan en die bewyse daaruit geïnterpreteer word. Leerders moet bewus wees van die "hoe" sowel as die "wat" van hul leer (ARG, 1999).

Die onderwysers het erken dat alle leerders dieselfde formele assesseringstake kry en dat daar baie min voorsiening gemaak word vir die verskillende leerstyle van leerders. Leerders met skolastiese agterstande kry ondersteuning van onderwysers deur byvoorbeeld meer tyd te kry om hul take te voltooi, vrae word aan die leerders met leesprobleme voorgelees en eenvoudiger verduidelikings van terme word aan hulle verskaf. Die leerstof word wel verskraal vir dié leerders, maar relatief min verryking word vir die skrander leerders gemaak. Een onderwyser verduidelik dit so:

> *My taak sal ek sê … as ek hom in 'n persentasie omsit … dan sal ek sê vyf en sewentig persent vir die gemiddelde, vyf persent vir die top en so twintig persent vir die swakkes. (O5)*

Op grond van hierdie sentiment van die onderwyser, asook insigte uit onderhoude met die ander onderwysers besef onderwysers die belangrikheid om vir die verskillende vaardigheidsvlakke in die klas voorsiening te maak. Tog is geen bewyse daarvoor gevind dat differensiasie ook op die verskillende vlakke van vraagstelling of onderrig aanpassings verg nie.

Assessering-vir-leer vereis dat die onderwyser gedurig aanpassings in sy/haar onderrigprogram maak om by die leerder se behoeftes aan te pas. Assessering word ook deur die skool se assesseringsplan bepaal wat die indruk gelaat het dat assessering by die betrokke skool tydgebonde is en nie buigsaam nie. Dit bring mee dat die assesseringsplan, en nie die leerders nie, die fokus van die assessering

uitmaak. Die heersende soort assessering wat deur die betrokke onderwysers benut word, fokus egter nie primêr op hoe leerders leer nie.

4.3.3 Assessering-vir-leer is sentraal in klaskamerpraktyk

Assessering is die interaksie tussen onderwyser en leerder in die klaskamer. Leerders demonstreer hul kennis, begrip en vaardighede deur take en vraagstelling. Wat die leerders sê en doen, word waargeneem en vertolk en 'n oordeel word uitgespreek oor hoe leer kan verbeter. So raak beide onderwyser en leerder betrokke by refleksie, dialoog en besluitneming (ARG, 1999).

Daaglikse informele assessering speel 'n belangrike rol by die onderrig van EBW en die opinie van hierdie respondent, oor die gebruik daarvan, was:

> *Dit is vir my 'n indikasie van hoe suksesvol ek byvoorbeeld was met my aanbieding. Met my oordrag van vakinhoud en in hoe 'n mate die kind dit dan ook nou sy eie maak. Met ander woorde dit gee vir my ook 'n goeie indikasie van die interaksie wat die kind het met die vakinhoud of die leeruitkoms. (O4-1)*

Hierdie onderwyser het die klem op vakkennis geplaas. Die onderwyser kon nie insien dat daaglikse informele assessering 'n noodsaaklikheid is wat help dat leerders die formele assessering wat later volg, beter kan verstaan nie. Daar is onderwysers wat informele assessering sien as die take of oefeninge wat leerders doen wat nie "gemerk" of "gekodeer" hoef te word nie. As bewys geld die werkboeke en bemagtigingstake wat nie nagesien word nie en waarop leerders geen konstruktiewe terugvoering kry nie. Tydens die klaskamerobservasies het onderwysers nie gedemonstreer dat informele daaglikse assessering in die daaglikse lesbeplanning aangedui moet word nie, maar dit bloot as 'n onbeplande terloopse aktiwiteit gebruik.

Vraagstelling is een van die algemeenste maniere van informele assessering en oop vrae kan lei tot verdere vrae van leerders aan die onderwyser en aan ander leerders. Tydens lesaanbiedings was die vrae bloot geskoei op die herroep van feitekennis wat volgens die taksonomie van Bloom (Bloom, 1956b) as lae-ordevrae geklassifiseer word.

Leerders het kwessies met betrekking tot vraagstelling soos volg geartikuleer:

> *Juffrou vra vir ons vrae en as ons verkeerd is dan gee Juffrou net die regte antwoord. (G4-1)*

Dit is duidelik dat die betrokke onderwyser die assessering gebruik net om te kyk of die leerders die "korrekte" antwoorde kan gee. Ruimte word nie daarvoor gelaat dat leerders deur hul kommentaar ander moontlikhede ook kan ondersoek nie. Voortvloeiend hieruit, word die geleentheid dat die leerder na die regte antwoord gelei kan word, ook eintlik weggegooi.

> *As ons nie die antwoord ken nie dan skel Juffrou. (G*5)

Hierdie negatiewe terugvoer veroorsaak dat slegs 'n klein aantal leerders waag om vrae in die klas te beantwoord en leerders se klaskamerdeelname beperk word. Dit blyk dat hierdie onderwyser nie die verband tussen konstruktiewe terugvoering en assessering-vir-leer besef nie.

Onderwysers dui aan dat hulle in formele assesseringstake lae- en hoë-ordevrae aan leerders stel, maar dat leerders nie in staat is om langer of paragraaftipe vrae te beantwoord nie. Vraagstelling is 'n belangrike deel van assessering, maar dit blyk moeilik te wees vir onderwysers om die daaglikse onderwyser–leerder-interaksie as assessering te sien.

4.3.4 Assessering-vir-leer is 'n belangrike professionele vaardigheid vir onderwysers

Onderwysers benodig professionele kennis en vaardigheid om te beplan vir assessering, leer waar te neem, bewyse van leer te analiseer en te interpreteer, terugvoering te gee aan leerders, en leerders met selfassessering by te staan. Onderwysers benodig ondersteuning by die ontwikkeling van hierdie vaardighede deur aanvanklike en volgehoue ontwikkeling (ARG, 1999).

Goeie volgehoue ondersteuning aan onderwysers om hul taak (wat assessering insluit) professioneel en doeltreffend uit te voer, is moeilik as die agtergrond waarteen dit plaasvind, in ag geneem word. So byvoorbeeld is die ontwerp en nasien van assesseringstake om verskeie redes vir onderwysers 'n groot bron van

frustrasie. Redes hiervoor sluit in die leerders se lae vlak van gesyferdheid en geletterdheid, te veel assesseringstake, gebrek aan samewerking van die leerders, onderbrekings in die skoolprogram en te min tyd om alles betyds af te handel. Onderwysers is dit eens oor hul daaglikse frustrasies:

> *… daar is altyd miskien nou iets wat plaasvind by die skool en jy kan nou nie jou werk betyds afhandel nie […] jy moet vir kinders ook soebat om hulle werk te doen. En jy sukkel eintlik ook om hulle samewerking te kry en ek dink dis as gevolg omdat hulle mos die geletterdheid- en syfervaardigheidsprobleme het gee hulle ook nie hulle samewerking nie en dit is nogal 'n probleem vir ons onderwysers. Jy kan nie jou werk eintlik betyds afhandel nie. (O6)*

Intermediêre Fase-onderwysers ontvang blykbaar baie min ondersteuning en ontwikkeling in EBW van kurrikulumadviseurs. Gevolglik is dit vir hierdie onderwysers moeilik om hulle professionele vaardighede in die leerarea te ontwikkel. Verder beklemtoon onderwysers dat die Departement nie die onderwysers voorberei het vir assessering in EBW nie, en volgens onderwysers se terugvoer blyk dit dat hulle voortgaan om in die donker rond te tas:

> *Eerlikwaar, hulle (kurrikulumadviseurs en opleiers van die onderwys-departement) het my nie voorberei nie. Ek moes maar vra en antwoorde soek by my kollegas (O4-1);*
>
> en
>
> *Nee, hulle het nie vir my voorberei nie. Hulle het nie vir my voorberei nie. Nie in EBW spesifiek nie, […], ek was al by 'n assesseringswerkswinkel maar nie in spesifiek EBW nie. (O5)*

Die betrokke skool het 'n assesseringsbeleid (Addendum 2) wat ten doel het om assessering te monitor en te verseker dat leerders aan regverdige assessering blootgestel word. Onderwysers is egter verdeeld oor die nut van assesseringspraktyke by die skool, en pogings om struktuur aan administrasie van assessering te gee, frustreer eerder as wat dit onderwysers se probleme verlig. Vir een respondent is dit:

> *Baie funksioneel … die feit dat die vraestelle voor die tyd gemodereer word en so aan. So die tyd wanneer die kind die vraestel kry, is hy basies van 'n goeie gehalte of 'n goeie standaard en jy kry nou mos baie voorstelle en hulp want jy kan nie altyd aan alles dink nie. So jy kan jou vraestel aan die kinders gee met 'n geruste hart en weet dat dit 'n goeie vraestel is of 'n doelmatige vraestel sal wees. (O4-1)*

Vir 'n ander is dit:

> *Nee, ek voel dis 'n gejaag na wind want jy kry die assesseringsplan en dan kry jy so 'n lys met die datums wat moet ingaan … en taak een moet in … en taak twee moet in … en jy gaan net tot daar om daai klaar te kry. Jy kan nie eintlik rêrig, […] jou werk reg doen nie. Jy jaag aan en jy gee nog die assesseringstaak in en dan is daar nog 'n klomp foute. Nou stuur hulle dit weer terug na jou toe. Nou moet jy weer daarmee sit. So op die einde van die dag is dit soveel tyd ook wat jy persoonlik aan die taak moet insit. Dis seker maar reg so, maar ek dink dis 'n gejaag na wind en hulle [die take] moet ingegee word en as dit klaar geskryf is dan moet dit weer in gaan. O nee jinne! (O5)*

Hierdie onderwyser verwoord hoe oorweldig onderwysers voel oor die werks-oorlading en dui aan dat hulle voortgaan om leerders te assesseer hoewel hulle weet dat wat hulle doen, nie pedagogies verantwoordbaar is nie. Hoewel die interne beleid rigting probeer gee aan hoe assessering by die skool behoort te geskied, wissel onderwysers se opinie daaroor van "okay, baie funksioneel" tot "'n gejaag na wind!" Die skool se assesseringsbeleid is dus nie vir almal duidelik nie en die funksionaliteit daarvan word betwyfel. Onderliggend is daar ook 'n gevoel dat dit vir die onderwysers 'n probleem is wat hulle daarvan weerhou om te doen wat hulle eintlik graag sou wil doen naamlik om die leerders te onderrig.

In die onderhoude en gesprekke met die onderwysers tydens waarnemings in hul klasse, het hulle aangedui dat hulle veral hulp benodig ten opsigte van:

- die opstel van gedifferensieerde vraestelle;
- hoe om leerders met leerhindernisse te help;

- hoe om ander assesseringsvorme behalwe toetse en eksamens op te stel;
- hoe om kriteria en rubrieke in EBW op te stel;
- hoe om die verwagte leer wat moet plaasvind soos in die leeruitkomstes en assesseringstandaarde uiteengesit, te laat realiseer; en
- hoe om die progressie en kontinuïteit van onderrig in elke graad van die fase te implementeer.

Alhoewel daar op daardie stadium 'n EBW-leerareahoof by die skool was, was dit nie duidelik of die persoon geleentheid vir ontwikkeling en bemagtiging tydens vakvergaderings inruim nie, maar het dit eerder geblyk dat die klem op moniteringsprosesse geplaas word en dat die tyd daardeur in beslag geneem word.

4.3.5 Assessering-vir-leer is sensitief en konstruktief

Die impak van opmerkings, punte en kodes op die selfvertroue en entoesiasme van leerders en die rol van konstruktiewe terugvoering het 'n betekenisvolle impak op die mate waartoe leerders leer. Die Assessment Reform Group (1999) wys verder ook daarop dat opmerkings wat op die werk fokus eerder as op die persoon, baie meer konstruktief vir beide leer en motivering kan wees.

Die assesseringsbeleid (Departement van Onderwys, 2007a:17) beklemtoon dat terugvoering betekenisvol en konstruktief moet wees en opmerkings oor leerderprestasie ten opsigte van die leerder se prestasie moet bevat. Uit die ondersoek het geblyk dat onderwysers meestal hul tevredenheid of ontevredenheid oor leerders se werk in die algemeen kommunikeer en dat terugvoering nie kriteriumgebaseerd is nie. Onderwysers het terugvoering so verwoord:

> *Hulle take word uitgedeel – dan sê ek kyk na jou punt ... en nasorg word gedoen, dan vra ons nou hoeveel het 10 uit 10 en so aan … dan word daar regstellings gedoen en hulle moet daai taak vir my oordoen. (O4-2)*

Die onderwyser vergelyk die leerders met mekaar deurdat leerders moet aandui wie die meeste het en wie die minste het. Om leerders met mekaar te vergelyk is 'n

bekende praktyk tydens assessering-van-leer. Daar is geen verwysing na spesifieke leemtes of sterk punte wat tydens die assessering aangetref is nie.

> *Ek raas met hulle en sê ek gaan vir hulle ouers briewe gee of ek gaan vir hulle na skool hou. Net om die werk gedaan te kry. (O6)*

Die leerders word gedreig om hul werk te doen en is nie gemotiveerd om ter wille van hulself werk van goeie gehalte te lewer nie. Die fokus is op straf of afskrik-middels eerder as op die feit dat daar met samewerking maniere is waarop leemtes die hoof gebied kan word.

> *Ek skryf op hulle assesseringstake "goed" of "wel gedaan" of "mooi" of swak" en baiemaal praat ek nou net oor die algemeen. Maar aan die begin van die tweede kwartaal het ek hulle punte gelees, hulle gesê jy het 'n kode dit en 'n kode dit en 'n kode dit, maar gewoonlik skryf ek maar op die taak, dis al, maar ek roep nie vir hulle na my toe nie. (O5)*

Die terugvoering van die onderwyser fokus nie op die spesifieke werkverrigting van die leerder nie, maar is 'n meer algemene oorsig. Die afleiding kan gemaak word dat daar min onderwyser–leerder-interaksie oor leerders se vordering, prestasie of leemtes is. Soos verduidelik in hoofstuk 1, blyk dit dat die onderwysers in die studie nie daarvan bewus was dat assessering nie sonder emosie is nie. Volgens die leerders hou hulle daarvan dat die onderwyser met hulle oor hul werk kommunikeer. Hulle is trots op positiewe opmerkings en is in die algemeen bang dat die onderwyser hul kodes/punte voor die klas bekend sal maak indien dit nie goed is nie. Die impak van terugvoering op selfvertroue en entoesiasme kan gesien word in hierdie leerder se opmerking:

> *… wanneer jou meneer miskien jou punt sê voor al die kinders en jou punt is miskien die minste en ander s'n is die meeste … daarvoor is ek bang, skaam in jou binneste en seer. Ek sal verkies om saam met meneer 'n gesprek te het want as my punt nou die minste in die klas is … baie kinders terg jou, Juffrou. (G6)*

Leerders is in die algemeen baie sensitief vir die uitlees van hul punte en kodes en verkies dat die onderwysers eerder op hul vraestelle skryf as om voor ander kinders met hulle daaroor te praat.

Volgens die onderwysers gee swakker leerders min om vir die punte en kodes wat hulle kry of hulle steur hulle nie aan skriftelike of mondelinge terugvoering nie. Die onderstaande aanname van die onderwyser blyk die gevoel van leerders te weerspreek:

> *Die kinders hulle aanvaar net alles. Hulle worry glad nie, hulle doen nie eers navraag oor hulle punte of so nie. Hulle aanvaar net. Hulle gee nie om nie. (O6)*

Implisiet in die onderwyser se verduideliking is dit ook duidelik dat die onderwyser nie werklik met sy/haar leerders in kontak is nie. Die onderwyser is nie bewus van hoe die leerders assessering ervaar nie. Dit is juis hierdie vertrouensverhouding en agting van die onderwyser en leerder se verwagtings wat van groot belang is by die vestiging van 'n kultuur van assessering-vir-leer.

As die reeds genoemde opmerkings van die leerders in ag geneem word, dan blyk dit dat punte en kodes die leerders eerder demotiveer as wat dit hulle motiveer om te verbeter. By bestudering van die leerderwerkboeke en assesseringstake was daar ook die volgende terugvoering aan leerders: "swak", "morsig", "onvoltooid" en "hou op speel" in groot rooi letters met baie uitroeptekens. Die soort terugvoering wat in slegs enkele frases of woorde aan leerders gegee word, soos "goed gedoen", "trots op jou", "swak", "jou werk moet verbeter", "kan verbeter" (O5) dui nie regtig vir die leerder aan wat hy/sy bereik het of waar hy/sy kan of moet verbeter nie. 'n Opmerking van "het meer hulp nodig met spelling" (O4-2) het min betekenis vir 'n leerder. By navraag oor wat die onderwyser met so 'n opmerking bedoel, het die onderwyser erken dat die inligting/terugvoering meer vir die onderwyser self as vir die leerder bedoel was. Dit wou voorkom asof onderwysers nie besef dat assessering diagnosties, remediërend en ontwikkelend kan wees nie. Ook dat konstruktiewe terugvoering wat op werkverrigting eerder as op die persoon fokus konstruktief vir beide leer en motivering is. Assessering-vir-leer bou op konstruktiewe terugvoering voort omdat dit leerders motiveer en leer bevorder.

4.3.6 Assessering vir leer kweek motivering

Assessering wat leer aanmoedig, word bevorder deur motivering, progressie en prestasie te beklemtoon eerder as mislukking. Dit is onwaarskynlik dat leerders gemotiveer sal word deur hulle met ander wat meer suksesvol as hulself is, te vergelyk. Sodanige vergelyking kan lei tot onttrekking van die leerproses, veral in areas waar hulle as "hopeloos" gesien word. Motivering kan bevorder word deur assesseringsmetodes wat die leerders se selfbestuur beskerm. Leerders word ook gemotiveer wanneer hulle 'n keuse het ten opsigte van assessering. Konstruktiewe terugvoering deur onderwysers aan hul leerders skep ook geleenthede vir selfbestuur (ARG, 1999).

Volgens die onderwysers behels die voorbereiding van leerders vir formele assessering dat daar onderrig plaasvind en dat hersiening en tuisstudie van die betrokke werk gedoen word. Die onderstaande opmerkings van onderwysers verwoord die wyse waarop hulle leerders motiveer:

> *Ek moedig hulle ook dan aan met my hersiening en goed om dan werklik te begin leer voor die toets want ek kom agter ons kinders het nie die gewoonte om te leer nie. (O4-1)*

Dit wil voorkom asof dié onderwyser motivering direk aan die toetse koppel eerder as dat assessering een van die maniere is waarop beide die onderwyser en die leerders kan sien hoe om mekaar in die leerproses te ondersteun**.**

> *Ons hersien maar al die goed. Hersien dit en ek gee hulle boeke, gaan leer nou weer by die huis, dis nou vooraf … en dan sal ons maar so oor 'n dag of twee begin. (O4-2)*

Uit die onderhoude met beide onderwysers en leerders het dit deurgeskemer dat leerders gedruk word om tuis te studeer wat die indruk wek dat hul assessering op die oordrag van kennis fokus. Intermediêre Fase-leerders is op 'n ontwikkelingstadium waar hulle liewer dinge wil doen, vaardighede wil ontwikkel en aktief besig wil wees as om feitekennis te leer. Tesame hiermee kan die swak geletterdheid en syfervaardigheid van die leerders ook veroorsaak dat baie leerders mislukking eerder as prestasie ervaar.

Slegs een onderwyser het die waarde van positiewe motivering en konstruktiewe terugvoering beklemtoon omdat hy die leerders se sosiale omstandighede besef het. Dit wou voorkom asof dié onderwyser groot deernis met die leerders het en dit belangrik ag om leerders se selfvertroue te bou om hulle sodoende te motiveer:

> *Jy kan hulle maar net basies verbaal of skriftelik motiveer deur hulle erkenning te gee vir dit wat hulle wel reg kry. Anders … jy weet dis moeilik om 'n kind wat … hoe kan ek sê … wat alreeds sukkel om hom te motiveer want hy het nie die sosiale motivering nie en dit het 'n groot impak om hom gemotiveerd te kry. So ja, ek probeer maar net om 'n voorbeeld te stel en heeltyd self gemotiveerd te wees en self entoesiasties te wees. Dis maar die enigste manier. Ek hoop maar dit steek aan. (O4-1)*

Die onderwyser het 'n verband tussen motivering en assessering gelê en besef dat die leerders as gevolg van hul sosiale omstandighede reeds gedemoraliseerd is en dat verdere negatiewe terugvoering geen voordele vir assessering-vir-leer sou inhou nie. Hierdie feit kan dalk 'n addisionele las op die onderwyser plaas deurdat hy hom verantwoordelik voel vir die emosionele welstand van sy leerders.

Die ander onderwysers gebruik die ou manier van belofte van 'n toegif, afdreiging en preek in die hoop dat dit leerders sal motiveer tot selfbestuur soos:

> *Ek motiveer hulle byvoorbeeld om te sê hulle gaan beloon word met iets as hulle my werk doen dat hulle net die werk gedaan kan kry.(O5)*

Eie aan die leerders se ontwikkelingstadium geniet hulle praktiese en demonstrasie-lesse. Onderwysers voel ook dat die leerders meer blootgestel moet word aan ekskursies soos na banke en winkels. Tydens klaskamerobservasie het al die onderwysers egter "lesing-tipe" lesse aangebied met 'n werkblad wat leerders aan die einde van die les moes voltooi. Min of geen poging is betekenisvol aangewend om die praktiese sy of toepassing in die werklikheid deel van die lesse te maak nie. Hierdie tendens het 'n bepaalde impak op assessering. Die fokus bly die herroep van kennisfeite eerder as om te bepaal of die leerders hulle kennis in die werklike lewe kan toepas.

4.3.7 Assessering-vir-leer bevorder die begrip van doelstellings en kriteria

Vir effektiewe leer om plaas te vind moet die leerders verstaan wat dit is wat hulle wil bereik. Begrip en toegewydheid volg wanneer leerders 'n aandeel het in die bepaling van doelstellings en die identifisering van kriteria by assesseringsvordering. Kommunikasie van assesseringskriteria sluit in bespreking met leerders op 'n wyse wat hulle verstaan, voorsiening van voorbeelde oor hoe die kriteria in die praktyk bereik kan word en deur leerders betrokke te maak by portuur- en selfassessering (ARG, 1999).

Volgens die onderwysers word leerders bewus gemaak van waaroor die assessering gaan of van die inhoud waarop 'n vraestel of formele assesseringstaak gebaseer is:

> *Wanneer ek my hersiening doen, wanneer ek my voorbereiding vir die assessering doen, dan maak ek seker dat hulle weet wat om te verwag. Dit staan so, ek glo nie daaraan 'n kind moet 'n blinde vraestel, ek noem dit 'n blinde vraestel, skryf nie. So, ja, ek gebruik my voorbereiding en hersiening om seker te maak dat die kind weet waaroor dit gaan. (O4-1)*
>
> en
>
> *Want die meeste vrae wat vooraf gedoen word, sal ek sê word meestal in die vraestelle behandel. (O4-2)*

Daar is egter ook die onderwyser wat 'n sterk eksamenatmosfeer skep tydens die afneem van formele assesseringstake:

> *Ek gee net die vraestel uit en dan moet hy sy werk doen. Somtyds as daar nou iets is wat ek wil hê […] dan sê ek jy moet daar lees en so maar dis basies al wat ek doen. Ek vra nie is jy okay of so nie, ek gaan maar net aan. (O5)*

Dit is duidelik dat hier 'n groot gaping is tussen die onderwyser en die leerder. Dit het gelyk asof die onderwyser voel dat sy haar taak het en dat die leerders weer hul rol het om te speel.

Volgens die onderwysers is leerders nie betrokke by die opstel van kriteria vir formele assessering nie, maar die kriteria word aan hulle verduidelik. Een onderwyser het aangedui dat leerders wel betrokke is by die opstel van kriteria vir informele assessering.

Onderwysers voel ook dat portuur of groepassessering nie by formele assessering toegelaat kan word nie omdat leerders nie oor die nodige vaardighede beskik nie. Hulle is ook van mening dat nie alle aktiwiteite hulle tot portuur- of groepassessering leen nie. Dit blyk dat leerders min geleentheid gegee word of vertrou word om hul eie werk of dié van hulle maats te assesseer. Leerders hou ook nie daarvan dat ander leerders wat minder bevoeg as hulself is hulle werk assesseer nie en het heftig op so 'n vraag gereageer:

> *Jy kan nie dat sulke mense merk nie Juffrou. Hulle moet hulle eie werk merk Juffrou.(G5)*

Leerders plaas dus 'n hoë premie op assessering en meet en vergelyk hul met mekaar. Die teendeel word weer bewys van onderwysers wat sê dat leerders nie omgee vir hul werk en vordering nie. Die aanname kan gemaak word dat, indien leerders genoegsame begeleiding en ondersteuning kry, hulle 'n bydrae kan maak tot selfbestuur. portuur en selfassessering kan leerders tot toegewyde en verantwoordelike leerders laat ontwikkel.

4.3.8 Assessering-vir-leer help leerders om te weet hoe om te verbeter

Volgens die Assessment Reform Group (1999) het leerders inligting en leiding nodig om die volgende stappe vir leer te beplan. Onderwysers behoort die leerders se sterk punte uit te wys en raad te gee oor hoe om dit verder te verbeter. Onderwysers behoort daarom ook duidelik en konstruktief te wees oor enige swakhede en hoe dit die hoof gebied kan word en moet leerders die geleenthede bied om in hul werk te verbeter.

'n Belangrike UGO-beginsel is dat leerders veelvuldige kanse moet kry om uitkomstes te bereik. Volgens die onderwysers sal hulle leerders wat nie die verwagte uitkomstes bereik nie, ekstra tyd gee, weer deur die werk gaan, ander

metodes probeer of die les herhaal. Volgens onderwysers bied hulle daardie geleenthede aan hul leerders:

> *… jy moet maar ekstra tyd maak […], miskien kan jy ander metodes aanwend om jou doel te bereik maar jy kan dit nie net los nie. (O4-1);*
>
> en
>
> *Dan moet die les maar net weer oorgedoen word. (O4-2)*

Daar is ook die onderwysers wat gesê het:

> *Wat kan ek doen? Ek het nie tyd nie. Ek sê net jy het 'n een of jy het twee daar gekry maar daar is niks wat ek met hom nou weer kan stap om tot daar te kom wat ek hom moet kry nie. Die tyd laat my nie toe nie, die werkprogram van die skool laat my nie toe nie. (G5)*
>
> en
>
> *Ek doen nie eintlik iets nie. (G6)*

Tydens assessering-vir-leer moet leerders die geleentheid kry om hul werk te verbeter en inligting en leiding kry oor hoe om te vorder, maar baie onderwysers voel so oorweldig deur hul taak dat hierdie geleenthede nie in die klaskamer realiseer nie. Die onderwyser jaag om die voorgeskrewe aantal assesseringstake te voltooi want dit stel hom/haar in staat om verantwoordbaarheid te bewys.

Die vraag aan die ander kant is hoe leerders geleenthede tot verbetering in die klassituasie beleef. Die onderstaande dui aan hoe leerders hul gevoelens oor geleenthede om hul werk te verbeter, artikuleer:

Navorser: *Sal jy nou vir Juffrou gaan vra wat die regte antwoord is?*

Leerder: *Nee Juffrou. Sy sal jou uitskel.*

Navorser: *Hoekom?*

Leerder*: Sy sê: Hoekom kom vra jy nou vir my? Ons mag nie invra nie.*

Navorser: *Wil sy nie hê julle moet invra nie?*

Leerder: *Net partykeer dan kan jy vir hulp kom vra. Net die slim kinders kan vir hulp kom vra.*

Navorser: *Net die slim kinders?*

Leerder: *Ja Juffrou.*

Navorser*: Wat sê Juffrou?*

Leerder: *Sy sê ek wil jou nie sien nie.*

Navorser: Wat maak die wat 'n bietjie sukkel dan? Wat sê sy?

Leerder: *Jy moes geluister het en ons moenie vir haar kom vra nie. (G5)*

Die bostaande kan moontlik 'n geïsoleerde geval wees, maar dit bevestig dat vorentoevoer ("feed-forward") nie deel is van hierdie onderwyser se assesseringspraktyk nie en dat nie die kweperlat van ouds nie, maar juffrou se destruktiewe houding as afskrikmiddel gebruik word. Dit wil voorkom asof onderwysers nie besef nie dat konstruktiewe terugvoering 'n belangrike komponent van formatiewe assessering is. Dit kan ook 'n aanduiding wees dat hulle nog nie die kurrikulumskuif van 'n tradisioneel eksamengedrewe assesseringsbenadering na 'n benadering waarin onderrig en leer deur assessering bevorder word, gemaak het nie. Uit die gesprek kan die afleiding ook gemaak word dat leerders nie die geleentheid gegee word om hul werk te verbeter nie. Verbetering of nasorg beteken vir baie onderwysers dat 'n leerder die korrekte antwoorde van die bord afskryf.

Verder wil dit voorkom of die uitslag van die punte of kodes nie gebruik word vir evaluering en remediëring van leerders se tekortkominge nie. Voltooide werk word net in portefeuljes geplaas as bewys vir belanghebbendes dat onderwysers hul werk gedoen het. Onderwysers is dit eens dat die meeste leerders nie op hul eie kan verbeter nie en hulp nodig het om hul swakhede reg te stel. Sommige is eerlik oor die uitdagings om leerders te help en stel dit so:

> *Ek glo nie. Nee want nommer een as jy 'n fout gemaak het, dis nie almal wat sien waar jy die fout gemaak het nie. Dit sal ideaal wees as ek hom nou kan*

> *vat tot daar, maar dan voel ek, nou stop ek, nou sê maar die assesseringstaak 2 is klaar, ons het nou daardeur gegaan, ons stop dit daar. Ek weet nou nie wanneer hy nou weer met daai LU sal omgaan nie. So hoe effektief dit is […] om vir hom dan te sê dit was wat jy verkeerd gedoen het en dis wat jy nou reg gedoen het. Dit is soos dit is as dit reg is maar ek weet nou nie, ek het dit nog nooit vir my ingesit of dit baie belangrik is die nasorg daarvan nie, want ek vra nou wat doen hy dan op die pad vorentoe met daai kennis wat ek nou vir hom gehelp het mee. Nou hy het nou mos dertig […] uit 'n honderd gekry. Nou wat […] as ek nou vir hom verduidelik die ander sewentig wat hy verkeerd gekry het, is dit nou, […], is dit so noodsaaklik? En ek het so 'n klomp werk hoekom moet ek daarmee, dit vat so baie tyd, dit vat 'n hele week en dan moet ek al weer by die assesseringsplan wees, dan moet ek al weer die ander taak voorberei. (O5)*

Hierdie onderwyser kan glad nie die nut daarvan sien om die foute wat leerders begaan te verbeter nie omdat sy te besig is om die leerders te "assesseer". Soortgelyke praktyke vir assessering-van-leer is algemeen in baie skole. Die onderwyser kan nie die nodigheid sien dat die leerder moet weet van die "sewentig wat hy verkeerd gekry het" nie, want "wat gaan hy op die pad vorentoe met daai kennis doen?". Die leerder sal dan ook nie die volgende stappe vir leer kan beplan nie omdat hy/sy nie konstruktiewe inligting van die onderwyser ontvang het nie.

Die onderwysers in die navorsingsprojek het beweer dat hulle as gevolg van die vinnige pas van die skoolprogram nie die leerders met leerprobleme kan help nie. Dit gebeur ondanks die betekenis van "assessering", want daar is nie tyd vir "saam of langsaan sit" om 'n leerder met probleme te help nie. Dit bring weereens na vore hoe rigied en tydgebonde assessering op daardie stadium by die betrokke skool georganiseer en gebruik is. Die afleiding is dat hierdie spesifieke onderwyser (en ander) oorweldig voel deur hul werkslading en ook nie die nut daarin sien om formatief te onderrig nie. Deurlopende assessering beteken vir baie onderwysers deurlopende toetsing omdat hulle by die pasaanduiders van die Onderwysdepartement moet byhou. Die vraag kan gevra word of "die baie werk" waarna onderwysers dikwels verwys deur die onderwyser self of deur die Onderwysdepartement veroorsaak word. As daar gedurig gejaag word om op datum

te bly met die assesseringsprogram kan die gehalte van onderrig en die gehalte van die leerervaring vir die leerders bevraagteken word.

4.3.9 Assessering-vir-leer ontwikkel die vermoë tot selfassessering

Onafhanklike leerders het die vermoë om nuwe vaardighede, nuwe kennis en nuwe begrippe te bekom. Hulle kan selfreflekterend wees en kan die volgende stappe vir leer identifiseer. Onderwysers moet leerders toerus met die begeerte en kapasiteit om beheer te neem van hul leer deur die ontwikkeling van selfassesserings-vaardighede (ARG, 1999).

Hoewel die onderwysers voel dat daar waarde daarin is om leerders toe te laat om hul eie werk te assesseer, vertrou hulle nie eintlik die leerders met selfassessering nie en gaan self weer deur die werk. Groot klem word deur onderwysers op eerlikheid in die gereedmaking van leerders tot selfassessering geplaas deur:

> *[…] waardes en norme te leer. Kyk hy moet besef as jy oneerlik is teenoor homself dan benadeel hy net homself. Verstaan? So hy kan ook nie vir homself jok nie en dis 'n waardesisteem wat 'n kind geleer moet word. (O4-1)*
>
> en
>
> *Deur vrae te stel, die antwoorde word op die bord geskryf en dan merk elke kind sy werk en ons gaan maar om om te kyk of dit nou reg is, of die antwoord reg is of wat. (O4-2);*
>
> en
>
> *Miskien skryf ek die antwoorde op die bord of hulle gee vir my die antwoord waar ek dit op die bord skryf en hulle merk dit agterna dan vat ek weer die boek en dan kyk ek of hulle reg gemerk het. (O6)*

Die ontwikkeling van leerders se selfassesseringsvaardighede sluit nie eintlik definitiewe opleiding in nie behalwe om op eerlikheid te hamer. Dit wil voorkom asof onderwysers nie die formatiewe waarde van selfassessering besef nie. Assessering-vir-leer vereis dat onderwysers leerders toerus met die begeerte en kapasiteit om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar deur die ontwikkeling van

selfassesseringsvaardighede. Hierdie feit ondersteun my vroeëre verwysing na Killen (1996:11) waar dié aanvoer dat onderwysers daarvoor verantwoordelik is om situasies te skep waar leerders kan leer, maar dat die leerders self verantwoordelik is vir hul eie leer. Selfassessering bied aan leerders geleentheid om groter verantwoordelikheid vir eie leer te neem en sodoende tot onafhanklike leerders te ontwikkel. EBW kan 'n goeie leerarea wees waar leerders die behoefte vir selfrefleksie en verantwoordelikheid vir leer ontwikkel indien hulle met die nodige vaardighede toegerus word.

Die onderwysers in die studie het erken dat leerders in die algemeen van EBW hou en ywerig deelneem aan veral praktiese lesse. Die onderwysers erken ook dat leerders nie baat by sekere lesse nie:

> *Party van die lesse vind hulle ook maar baie "boring" maar […] as dit iets is wat hulle interesseer en soos ek gesê het as dit miskien 'n praktiese ding is, om 'n voorbeeld te gee wanneer ons miskien iets maak, soos jellie en dan gaan ons 'n klasverkoping hou dan is hulle entoesiasties, maar wanneer dit kom by dooie vakterme, dan is dit moeilik om hulle belang by die les te hou. (O4-1)*

Onderwysers is bewus van watter soort lesse leerders interessant vind, maar die klasobservasie het nie getoon dat onderwysers ekstra moeite doen om interessante interaktiewe lesse aan te bied nie.

Volgens Black en Wiliam (1998:127) is selfassessering formatief en help dit leerders om insig in hul eie aktiwiteite, tekortkominge en sterk punte te kry. Een van die beperkinge in hierdie navorsingsprojek was dat daar nie met sekerheid bewys kon word dat onderwysers leerders genoegsaam bemagtig om deur selfassessering beheer van hul leer te neem nie.

4.3.10 Assessering-vir-leer erken alle opvoedkundige doelstellings

Die Assessment Reform Group (1999) wys daarop dat assessering vir leer gebruik moet word om aan alle leerders op alle terreine van opvoedkundige aktiwiteite geleenthede vir leer te bied. Dit behoort aan alle leerders die geleentheid te gee om hul beste te lewer en behoort ook aan hulle erkenning te gee vir hul pogings.

Alhoewel die skool se assesseringsbeleid poog om daarvoor te sorg dat assessering gestruktureerd en deurlopend plaasvind, fokus dit te veel op monitering van die verifiëring van assessering en nie op die ontwikkeling van assessering by EBW nie. Onderwysers voel ook dat, indien hulle bewyse kan voorlê, hulle aan die opvoedkundige doelstellings van assessering voldoen soos deur hierdie onderwyser verwoord:

> *Ek het 'n assesseringslêer waar ek al my punte en dinges in hou so as enige een kom en vra vir hierdie kind se punt om te kyk of die kind se EBW, dan is dit beskikbaar; dan is daar bewyse. (O6)*

Hierdie onderwyser artikuleer eintlik hoe belangrik die pragtig oorgetrekte lêers met kodes vir onderwysers is en dat dit dien as bewys van werklewering en verantwoordbaarheid aan seniors. Dit het geblyk dat moniteringsamptenare meer daarin belang stel of die vereiste aantal assesseringstake, soos in die Nasionale Assesseringsbeleid voorgeskryf, gedoen is as in hoe leerders daardie kodes bekom het. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat daar nie veel gekyk word na die gehalte van assesseringstake nie.

Dit is belangrik vir onderwysers dat assessering regverdig is en dat leerders nie benadeel word nie omdat:

> *Persoonlik voel ek assessering is 'n maatstaf […] iets waarmee ons die kind meet en dan voel ek dis nie reg om byvoorbeeld soos ek weet mense maak, gaan die assesseringstaak deur met die kinders. Ek dink nie dit is reg nie dan is dit nie eerlik nie. […] In die regverdigheid poog ek altyd, ek moes die werk dek, ek sal nooit insit wat ek nie gedoen het met die kinders nie. Daar sal miskien een vragie wees wat hy miskien kan verder dink as dit, maar nie werk wat ek nie gedoen het en dan as die vraestel kom, nou wil ek dit saam met die kinders doen nie. So dis maar al manier dis maar 'n persoonlike iets in my wat ek verseker dit is eerlik. Ek weet nie of ek altyd suksesvol is nie, maar dis maar wat ek doen. (O5)*

Die onderwyser maak die aanname dat onderwysers leerders soms afrig om sekere vrae te kan beantwoord wat nie onderrig is nie.

> *… ek stel my vraestel so op om vir elkeen 'n gelyke kans te gee om darem, hoe kan ek sê, iets te kan doen en ek sorg dat die werk wat ek vra soos ek al voorheen gesê het, dit is werk wat ek met hulle behandel het. Dis hoekom ek begin by die werkboek as ek my assessering opstel. Dan glo ek nie kan ek rêrig onregverdig wees as ek die werk merk nie. (O4-1)*

Die rol van die onderwyser in uitkomsgebaseerde assessering is kompleks en uitdagend, soos voorgehou deur McMillan (1997:18,19) in hoofstuk 3. Daar word geïmpliseer dat onderwysers toegerus moet wees om die standaarde te kan laat realiseer en klaskamerassessering tot sy reg te laat kom.

4.4 ANALISE VAN LEERDERONDERHOUDE

Die leerders se response is volgens hul graadgroepe, soos hulle in die fokusgroepe ingedeel was, opgeteken. Tydens die ondersoek is bevind dat leerders nie daaraan gewoond is om oor hul leer te praat nie. Rudduck en McIntyre (2007:13) beweer egter: "It is not until you invite pupils to talk about their experiences about teaching and learning that you can understand how insightful their comments are."

Vervolgens sal die leerders se beskouing van assessering geanaliseer word om te kyk of daar enige moontlike tendense, ooreenkomste of verskille tussen die verskillende grade in die fase voorkom ten einde temas asook patrone en neigings in verband met die assessering wat hulle ervaar, te identifiseer (Mouton, 2006:108).

4.4.1 Graad 4-leerders

Om die leerders gemaklik te laat voel en hul vertroue te wen, is hulle gevra waarom hulle van skool hou of nie hou nie en wat hul gunstelingleerarea is. Die leerders hou in die algemeen van skool omdat hul maats daar is en omdat hulle interessante dinge leer. Dit was moeilik vir die graad 4-leerders om te verwoord waarom hul van sekere leerareas hou of nie hou nie. EBW is nie as 'n gunstelingleerarea uitgesonder nie en 'n verskeidenheid ander leerareas is genoem.

Redes van waarom hulle wel van EBW hou, was*:*

Ek hou van EBW omdat ons leer oor hulpbronne en dienste.(G4-2)

Daar is geen moeilike vrae by EBW nie en ek kan baie goed spel in EBW. Dit is hoekom ek van EBW hou. Want dis baie interessant vir my en jy weet alles van jou inkomste en jou uitgawes. (G4-1)

In een van die klasse het die leerders genoem dat hulle nog nie 'n EBW-les gehad het nie hoewel die skool op daardie tydstip al vier weke in die nuwe kwartaal in was. By verdere navrae het die leerders genoem dat hulle nog nie 'n EBW-taak gedoen het nie. Hierdie antwoord het 'n nuwe vraag laat ontstaan, naamlik of die leerders dan slegs voel hulle doen 'n leerarea (soos EBW) indien hulle 'n formele assesseringstaak voltooi.

Op die vraag oor hoe hul onderwyser optree indien hulle 'n vraag reg of verkeerd beantwoord, kon leerders hul onderwyser se tevredenheid en goedkeuring uitwys:

Meneer sê dis mooi. (G4-1)

Juffrou sê "Slim kind!" of "Goed!". (G4-2)

Die leerders praat ook van hul onderwyser se ongeduld en ontevredenheid indien vrae verkeerd beantwoord word:

[…] Hy sê: "Trek jou sokkies op" of Meneer sê "Moet nie simpel wees nie". (G4-1)

Juffrou skel op ons. (G4-2)

Of Juffrou gee vir jou 'n tweede kans om 'n bietjie te dink en dan vra Juffrou jou later. (G4-2)

Leerders beskryf die rede vir assessering as:

Om te kyk of jou werk reg is en kyk of jy gaan deurgaan na 'n volgende graad toe. (G4-1)

Of jy geleer het, die werk geleer het. (G4-1)

Om te kyk of my spelfoute reg is, om te kyk of jy jou werk geleer het en of jy korrek gespel het. (G4-2)

Om te kyk wat reg of verkeerd is. (G4-2)

Die leerders se antwoorde fokus soos dié van hul onderwysers ook sterk op die nasien van hul werk en die toekenning van punte wat dui op die summatiewe funksie en aard van assessering. Leerders verwys ook meestal na assessering as die voltooiing van formele take en toetse soos voorgeskryf deur die assesseringsbeleid. Dit dui daarop dat leerders assessering sien as iets wat kyk of jy geleer het en nie iets wat jou kan help om te leer nie. Die rol wat die interne assesseringsprogram speel en die optekening van bewys van prestasie kom weereens sterk na vore. Dit het my vermoede bevsestig dat die weergee van die inhoudelike tydens assessering baie belangriker is as die konstruksie van kennis.

Voorbereiding vir assessering volgens die leerders is:

Hy skryf die werk op die bord en dan leer ons.(G4-1)

Voordat ons die toets doen, sê Juffrou moet ek eers leer. Voordat ons die toets skryf, gee Juffrou party keer die antwoorde of Juffrou lees vir ons 'n stukkie deur en dan vra sy vir ons die antwoorde net om te kyk of ons geleer het. (G4-2)

Hierdie leerders bevestig die aanname van die onderwyser (O5) dat leerders afgerig word om die assesseringstake te kan doen.

Wanneer leerders sukkel, het hulle die vrymoedigheid om hulp te vra en sommige onderwysers is bereid om hulle te help:

Ons gaan vra vir Juffrou. Ons vra vir Juffrou vir hulp want ons verstaan nie die vrae nie (G4-2)

Ons moenie vir die kinders vra nie, ons moet vir hom (die onderwyser) vra. Jy moet net vra as jy nie daai antwoord ken nie. Jy moet net hulp vra. (G4-1)

Die graadvierleerders is spontaan en vrymoedig om hulp te vra indien hulle nie verstaan nie wat toon dat die onderwyser hulle aanmoedig om hul leer te verstaan.

Nadat take nagesien is, word nasorg of verbeteringe gedoen. Leerders skryf die korrekte antwoorde af, want *"Meneer skryf dit op die bord".* (G4-1). Hierdie antwoord bevestig die vermoede dat onderwysers nie die insigte uit assessering vir vorentoevoer gebruik nie. Die leerders skryf slegs die regte antwoorde neer en so gaan waardevolle geleenthede verlore om assessering vir individuele remediëring en toekomstige leer te gebruik. Ná die verbetering word bewyse in die leerder-portefeulje bewaar:

> *Ons kyk na die punte. Dan sit ek dit in my lêer.* (G4-1)

Dit kan daarom sterk betwyfel word dat assessering vir vorentoevoer gebruik word – om na die individuele probleme van leerders om te sien.

> *Juffrou lees dit (die name van die leerders) alfabeties dan neem ons dit in en as ons klaar is dan hou Juffrou dit by Juffrou. Party keer sit ons dit in ons ringlêer.* (G4-2)

Dit wil voorkom asof die terugvoering oorwegend in die vorm van punte en kodes is.

Volgens die leerders doen almal dieselfde assesseringstaak, maar die leerders verwys na die "intervensiekinders" wat soms in hul "intervensieboeke" werk. Dit is die leerders wat leeragterstande het en ekstra hulp van die onderwyser behoort te kry om die leerinhoude te kan bemeester.

Leerders verkies oor die algemeen dat die onderwyser hul werk nasien en voer aan dat sekere leerders nie in staat is om hul werk te assesseer nie. Van die redes is:

> *Hulle krap in die boek.* (G4-1)

> *[…] seun wat langsaan my sit, […] as my werk reg is en ek merk syne verkeerd, dan merk hy myne ook verkeerd.* (G4-2)

Indien leerders nie bemagtig word om assessering te doen nie, soos blyk uit hierdie geval, sal hulle dit nie sinvol kan uitvoer nie.

Leerders wil oor die algemeen weet wat die regte antwoorde is in gevalle waar hulle iets nie kon doen nie en voer as redes aan:

> *Omdat ek wil graag weet. As Juffrou net op my bladsy geskryf het dan wil ek weet wat vra Juffrou. Juffrou sê ons is voorbarig om vir Juffrou te kom vra.* (G4-2)

Dit wil voorkom asof hierdie optrede van die onderwyser die leerders ontmoedig om te vra waarom iets as verkeerd aangedui is. So 'n optrede is strydig met assessering-vir-leer waar terugvoer vir vorentoevoer gebruik moet word. Leerders kan maklik hierdie soort assessering as destruktief eerder as konstruktief ervaar.

Die leerders verkies dat hul onderwyser terugvoering oor hul take mondelings met hulle kommunikeer. Sommige voel dat, indien die onderwyser net 'n kode op hul werk aanbring, dit hulle ook tevrede stel. Dit wil voorkom asof leerders nie die verband tussen assessering en leer sien nie, vermoedelik omdat onderwysers dit nie aan hulle uitwys nie.

4.4.2 Graad 5-leerders

Soos in die geval van die graad 4-leerders is ook met hierdie leerders gepoog om hulle gemaklik te laat voel en hul vertroue te wen met die inleidende vrae. Ook hier het niemand EBW as hul gunstelingleerarea aangedui nie omdat:

> *Juffrou is nie lekker nie. Sy skel. Sy skel 'n mens uit as jy iets verkeerd doen.* (G5)

Volgens die leerders is die onderwyser se strengheid die rede waarom hulle nie van EBW hou nie, maar hulle erken dat die lesse interessant is. Dit was opmerklik dat die seuns in die groep baie krities teenoor hul onderwyser was terwyl die dogters meer positief was. Hierdie leerders kon ook makliker praat oor onderrig en leer en was meer ontvanklik vir die vrae as die graad 4-leerders. Dit was opmerklik dat die leerders dikwels na die houding, uitlatings en verhouding van die onderwyser teenoor hulle as leerders verwys het. Wanneer die leerders vrae korrek beantwoord, word hulle geprys:

> *Juffrou sê " Mooi".*
>
> *Sy sê die kinders moet hande klap vir jou.* (G5)

Indien die leerders vrae verkeerd beantwoord, is die onderwyser ongeduldig met hulle en volgens die leerders raas sy dan met hulle:

> *Party keer as die kinders te min antwoord dan sê sy vir ons vat jou sak en gaan uit die klas uit.* (G5)

Assessering vir hierdie leerders is die "toetse en blaaie wat ons doen" en die rede vir assessering is "om te kyk of jou werk reg is en party verkeerd is" of "Partykeer is dit omdat Juffrou kyk of ons na 'n volgende standerd toe kan gaan". Die summatiewe fokus tydens assessering is weereens baie prominent.

Volgens die leerders word hulle voorberei vir 'n assesseringstaak deurdat:

> *Juffrou skryf sommer op die bord die antwoorde of sy sê werk en leer by die huis.* (G5)

Van die leerders beweer dat die onderwyser nie baie gretig is om te help nie indien hulle sukkel terwyl ander nie daarmee saamstem nie, byvoorbeeld:

> *Juffrou vra vir ons vrae en as ons verkeerd is, dan gee Juffrou net die regte antwoord.*
>
> *As ons nie die antwoord ken nie, dan skel Juffrou.*
>
> *[…] As jy nie weet wat om te doen nie, dan moet jy vir Juffrou gaan vra dan gee Juffrou vir jou help.*
>
> *Partykeer as 'n mens dit nie kan doen nie, dan sê Juffrou: "As jy nie kan nie, gee in jou blaai, gee in jou blaai!".* (G5)

Dit het uit die leerders se antwoorde geblyk dat hulle nie gretig is om hulp te vra nie omdat hulle deur die onderwyser se houding ontmoedig word. Hierdie houding van die onderwyser dui op *konvergente* assessering waar die doel net is om te bepaal of leerders die antwoorde ken, verstaan of kan doen. In assessering-vir-leer is die klem op *divergente* assessering wat beteken dat die onderwyser fokus om te ontdek wat die leerder ken, verstaan en kan doen (Torrance en Pryor, 1998:153).

Nadat die leerders 'n taak of toets voltooi het, word die geassesseerde werkstuk aan die hulle teruggee. Die leerders doen verbeteringe op hul antwoordstelle en sit dit in hul portefeuljes. Net soos in die geval van die graad 4-leerders was ek nie oortuig daarvan dat die verbeteringe of nasorg gedoen word om leerders se kennis te verbreed of om werklik ondersteuning te bied nie, maar vermoed dat dit moontlik ter wille van bewys van werkverrigting en verantwoordbaarheid gedoen word. As bewys daarvan dat onderwysers nie assessering internaliseer nie, geld die onderwysers se opmerking van vroeër: "So hoe effektief dit is […] om vir hom dan te sê dit was wat jy verkeerd gedoen het en dis wat jy nou reg gedoen het." Dit was duidelik dat onderwysers oorweldig voel deur hul werkslading:

> *… ek het so 'n klomp werk hoekom moet ek daarmee, dit vat so baie tyd, dit vat 'n hele week en dan moet ek al weer by die assesseringsplan wees, dan moet ek al weer die ander taak voorberei.* (O5)

Die leerders skryf dan maar net die regte antwoorde neer en so gaan waardevolle geleenthede om assessering vir individuele remediëring en toekomstige leer te gebruik, verlore.

Die graad 5-leerders verkies ook dat die onderwyseres terugvoering in die vorm van punte en kodes gee. Die leerders hou ook nie daarvan dat ander leerders hul werk assesseer nie omdat hulle nie mekaar vertrou nie en verkies dat hul onderwyser hul werk nasien.

4.4.3 Graad 6-leerders

Die graad 6-leerders kon hulle oor die algemeen baie beter uitdruk as die graad 4- en 5-leerders. Hulle kon hul gevoelens goed artikuleer en het oor die algemeen 'n beter EBW-woordeskat gehad. Dit is die klas wat drie verskillende EBW-onderwysers vir die jaar gehad het. Desondanks het dit nie gelyk asof dit die leerders negatief geaffekteer het nie.

Die leerders hou almal van skool omdat hul maats daar is en omdat hulle interessante dinge leer. Hulle besef ook dat skoolgaan belangrik is vir hul toekoms en verduidelik dit so:

Ek hou van die skool ook om iets te word in die lewe wat ek graag wil wees.

Die gunstelingleerarea hou verband met die manier waarop die onderwyser dit vir hulle aanbied, maar die leerders kon ook verduidelik waarom hulle van sekere leerareas hou of nie hou nie. EBW is uitgesonder as een van hul gunsteling-leerareas:

Ek hou van EBW want ek wil meer leer oor die ekonomie. (G6)

Ek hou van EBW want ek hou van met geld werk. (G6)

Ek hou van EBW want daar's baie dinge wat 'n mens leer soos byvoorbeeld van wanbalans en van apartheid. (G6)

Dit wou voorkom asof die leerders 'n goeie verhouding met hul onderwyser het en asof hulle EBW geniet en verstaan. Die leerders word geprys indien hulle die korrekte antwoorde gee en, indien dit nie reg is nie, word iemand anders gevra of word die leerder gevra om weer te probeer. Op die vraag wat hulle dink assessering is, was die antwoord:

Assessering is wanneer die onderwyser jou assesseer en vir jou punte gee wat op jou rapport verskyn en die persentasie op jou rapport. (G6)

Hierdie leerders sien ook assessering as meting en verbind dit met punte en persentasies.

Voorbereiding vir assessering behels:

Meneer sê vir ons wat miskien in die vraestel is die vorige dag en dan sê hy vir ons ons moet gaan leer en dan kan hy sien of ons geleer het. (G6)

Net soos in die geval van grade 4 en 5 hou ook die graad 6-leerders nie van portuur-assessering nie omdat:

[…] partykeer kry ek iemand se boek wat nie mooi werk nie, Juffrou, dit is so deurmekaar dan ek regtig nie uitmaak wat hulle skryf nie. (G6)

[…] party kinders merk morsig in jou boek in, Juffrou. Hy werk morsig daarin.

> *Partykeer kry ek kinders se werk, hulle skryf net tot in die helfte van die blaai en dan is die ander helfte van die blaai oop en dan gaan hulle oor hulle vraag, jy weet nie of die werk nou daar opgehou het en of die werk aangaan nie. Juffrou en hulle trek nie lyne nie!* (G6)

Hierdie antwoorde van die leerders is bewys daarvan dat hulle trots is op hul werk(boeke) en dit weerspreek hul onderwyser se opmerking:

> *Om eerlik te wees die kinders hulle aanvaar net alles. Hulle worry glad nie, hulle doen nie eers navraag oor hulle punte of so nie. Hulle aanvaar net. Hulle gee nie om nie.* (O6)

Dit skyn asof onderwysers geneig is om te veralgemeen. Hulle onderrig in die algemeen, assesseer sonder om die behoeftes van leerders in ag te neem en gee terugvoering in die algemeen. Hiermee word 'n belangrike beginsel van assessering-vir-leer misken, naamlik dat assessering-vir-leer fokus op hoe leerders leer.

4.4.4 Leerderwerkboeke en portefeuljes

Elke leerder het 'n werkboek vir aantekeninge en bemagtigingsoefeninge asook 'n handboek. Die leerders se werkboeke toon nie genoeg bemagtigsoefeninge waar hulle geleentheid kry om vaardighede te oefen in die opbou na die formele assesseringstaak nie. Dit wil voorkom asof die assessering net gebeur. Daar is heelwat aantekeninge soos leerders dit van die skryfbord afneem.

Die leerders se boeke word sporadies deur die onderwyser geparafeer en in sommige leerders se boeke is daar terugvoering deur die onderwyser. Hierdie terugvoering is boodskappe soos "netjiese werk", "onvoltooid", "onnet", "goed" en "morsig!" Daar is min of geen aanduiding nie in die boeke dat die onderwyser 'n oplossing aan die leerder bied oor waar en hoe die leerder op foute kan verbeter.

Gereedmaking vir assessering behels die les wat onderwysers aan die leerders gee. Voorbeelde van assesseringstake konsentreer meestal op feitekennis en toon baie min bewyse van redenering, kritiese denkvaardighede, probleemoplossing en toepassing van kennis. Die skool het 'n praktyk waar formele toetse en eksamens gedurende die laaste twee weke van elke kwartaal geskryf word. Formele onderrig

en leer kom dan tot stilstand omdat onderwysers fokus op die nasien en verslagdoening van leerderprestasie aan ouers en ander belanghebbendes. Die leerders se portefeuljes word baie volledig en netjies bygehou en onderwysers berg dit in die klas.

4.4.5 Klaskamerobservasie

Al die onderwysers in die fase was tydens die klaskamerobservasie in beheer van die klaskamersituasie en die leerders het gemaklik en gelukkig voorgekom. Die ontknoping van die les was logies, maar baie elementêr. Die les in die graad 4-klas was oor behoeftes en begeertes. Graad 5 het 'n bankrekening geopen en graad 6 het ook van behoeftes en begeertes geleer. Dit het gelyk asof die lesse reeds onderrig was omdat die leerinhoud in die onderwyser se werkskedule nie ooreengestem het met die lesse wat aangebied was nie, maar reeds as aantekeninge in die leerders se boeke was.

Die lesverloop het duidelik drie fases getoon, naamlik kort direkte, inleidende vrae, die lesaanbieding (bemagtigingsfase) met kort direkte vrae en die voltooiing van 'n werkkaart as toepassing. Geen diepliggende of oop vrae is gestel nie. Die leerders was ook geneig om ja/nee en kort een-woord-antwoorde te gee. Die vrae vooraf om aanvangsassessering te doen, is bloot as aanknopingspunt gebruik. Gedurende die les moes leerders bloot herhaal wat die onderwyser pas gesê het en die vrae op die werkkaart was slegs van die tipe "vul die ontbrekende antwoorde in" en "kies die korrekte antwoord". Om te verseker dat die leerders nog byhou of na die les luister, is daar ook van hulle verwag om die sinne van die onderwyser te voltooi, byvoorbeeld "Die dinge waarsonder jy nie kan klaarkom nie noem ons 'n be-? En "... hoefte", antwoord die leerders in 'n koor. Onderwysers was ook ongeduldig om te wag vir 'n antwoord en het te gou na 'n volgende leerder beweeg vir die antwoord. Die leerders het een-woord-antwoorde asook ja/nee-antwoorde gegee. Die vrae wat gestel is, kon volgens Bloom se taksonomie (Bloom, 1956) almal as lae-ordevrae geklassifiseer word.

Die skool het 'n stelsel waarvolgens een onderwyser verantwoordelik is vir die opstel van formele en informele take en bemagtigingsoefeninge. Indien meer as een onderwyser die leerarea in die graad onderrig, soos byvoorbeeld graad 4 waar vier

onderwysers vir die onderrig van EBW verantwoordelik is, ontvang al die onderwysers die onderrig-, leer- en assesseringsmateriaal van die verantwoordelike onderwyser. Die onderwysers kom nie vooraf bymekaar om die werk te bespreek of te beplan wat vorentoe onderrig sal word nie. Dit gee weer aanleiding tot ander frustrasies en uitdagings. Die onderwyser verstaan nie altyd presies wat die leerders moet doen nie en konsentreer net op die take wat afgehandel moet word. Hy/sy help dan dikwels die leerder om die take te voltooi net om die werk afgehandel te kry. Dit kan betwyfel word of leerders altyd aan geldige, betroubare en regverdige assessering blootgestel word.

Die klaskamers is leervriendelik, maar behalwe vir *'n* kaart van prente uit tydskrifte oor behoeftes en begeertes was daar nie ander EBW-verwante aanskouingsmiddele nie. Die graad 6-onderwyser het nie 'n eie klaskamer nie en moet enige beskikbare leë klaskamer gebruik en voer aan dat dit nie die moeite werd is om aanskouingsmateriaal aan te bring nie. Gegewe die moeilike terme en die leerders se lae peil van geletterdheid sou dit verwag kon word dat daar ten minste EBW-woordeskat in die klas sou wees.

Dit wou voorkom asof onderwysers nie weet hoe om bronne te bekom om interessante interaktiewe lesse aan te bied nie. Dit het ook geblyk dat onderwysers nie die verband tussen kontemporêre kwessies en die klaskamer sien en benut nie. Leerders bring waardevolle ervarings na die klaskamer. Hierdie ervarings moet deur die onderwyser erken en waardeer word deur bespreking en refleksie. Leerders sal moontlik gemotiveer word deur leermateriaal of gevallestudies van werklike besighede waarmee hulle bekend is. EBW is dinamies en kan opwindend wees, net so ook die assessering daarvan.

4.5 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het die bevindings van die ondersoek gedek. Die resultate is voorgestel, geanaliseer en bespreek. Die data toon dat EBW-onderwysers leemtes openbaar in hul toepassing van assesseringspraktyke in die algemeen en ten opsigte van beginsels vir assessering-vir-leer in die besonder. In die volgende hoofstuk sal 'n samevatting gegee en aanbevelings gemaak word.

HOOFSTUK 5

BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die doel van die studie, soos in hoofstuk 1 verduidelik, was om te bepaal in watter mate beginsels van assessering-vir-leer in die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW)-leerarea in die Intermediêre Fase aan die betrokke navorsingskool gebruik word om leerdervordering te ondersteun en te begelei. Assessering-vir-leer kan volgens die Action Research (2002) beskryf word as "… the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they want to go and how best to get there".

In hoofstuk 3 is daarop gewys dat Black en Wiliam (1998) aanvoer dat assessering-vir-leer een van die kragtigste maniere is om leer te verbeter en standaarde te verhoog. Die beginsels van assessering-vir-leer, wat die onderstaande kenmerke bevat, is gebruik om die navorsing te rig. Hierdie beginsels veronderstel dat assessering-vir-leer:

- deel uitmaak van effektiewe onderrig en leer;
- fokus op hoe leerders leer;
- sentraal is in klaskamerpraktyk;
- 'n belangrike professionele vaardigheid is;
- sensitief en konstruktief is;
- gemotiveerdheid kweek;
- die begrip van doelstellings en kriteria bevorder;
- leerders help om te weet hoe om te verbeter;
- die vermoë tot selfassessering ontwikkel; en
- alle opvoedkundige prestasies erken.

In hierdie navorsingsprojek het dié kenmerke gedien as die verwysingsraamwerk waarteen die bestaan of nie van 'n praktyk van assessering-van-leer ondersoek is. Uit die data is gesoek na hierdie beginsels of kenmerke wat Mouton (2006:108) as die "constitutive elements" beskryf. Verskillende tendense en verskille tussen verskillende onderwysers se beskouinge en hul praktyke is ook geïdentifiseer. Tog was daar gemene tendense en praktyke wat my, op grond van die bevindinge in die studie, in staat gestel het om die navorsingsvraag te beantwoord.

5.2 REFLEKSIES UIT DIE DATA

Met inagneming van die navorsingsvraag en die insigte wat ek uit die bestudering van die data bekom het, het ek tot sekere afleidings en bevindings gekom.

Onderwysers sien formele assessering bloot as assessering vir punte en kodes om aan departementele verpligtinge te voldoen. Informele assessering, daarenteen, word beskou as die bemagtigingsoefeninge wat in die klas gedoen word asook die vrae wat voor, gedurende en ná die les gevra word. Onderwysers vind dit moeilik om die verskil tussen deurlopende assessering en assessering wat leer bevorder, in te sien. Assessering fokus grotendeels op meting, en assessering word nie as onlosmaaklike deel van onderrig en leer gesien nie. Daar is ook nie 'n evaluering van en besinning oor die uitslag van die punte en kodes om remediëring en verdere ontwikkeling te beplan nie.

Met die ondersoek het dit ook aan die lig gekom dat die belangrikste vir respondente was dat die uitslag van assessering vir optekening en rapportering gebruik word. Die fokus is op insameling van punte en die meting van leerders se vermoë om kennis te herroep, wat verwys na die behavioristiese onderrig- en leerparadigma van die verlede. Dit dui daarop dat onderwysers nie die uitslag van assessering vir "refleksie, dialoog en besluitneming" gebruik nie (ARG, 1999). Dit is vir onderwysers moeilik om assesseringsbeginsels toe te pas wat hulle nie verstaan nie en sodoende kan assessering-vir-leer nie bevorder word nie.

Verdere kernprobleme wat 'n impak kan hê op die bevordering van 'n praktyk vir assessering-vir-leer in EBW is dat:

- assessering maklik summatief van aard raak wanneer sperdatums en die aantal assesseringstake, soos uiteengesit in die Nasionale Beleid oor Assessering (NBA), nagekom moet word;

- ten spyte van duidelike riglyne in die NBA dat assessering deurlopend, diagnosties en ontwikkelend van aard is, het onderwysers erken dat hulle steeds probleme met die implementering van assessering ondervind;

- die Intermediêre Fase-onderwysers getuig het dat hulle baie weinig indien ooit deur EBW-kurrikulumadviseurs besoek word vir klaskamerbystand of algemene kurrikulumondersteuning ten opsigte van, onder andere, assessering;

- departementele amptenare slegs verifieer of die vereiste aantal assesseringstake gedoen is en min belang stel in die gehalte van die assesseringstake en of assessering vir leer gebruik is;

- leerders dikwels afgerig word en nie onderrig word nie om die assesseringstake te doen;

- geen of gebrekkige terugvoering aan leerders gegee word en die bewysstuk net eenvoudig vir veilige bewaring in die leerder se portefeulje geplaas word;

- EBW as 'n "maklike" leerarea gesien word wat deur enigeen onderrig kan word ongeag sy/haar vakkennis, kwalifikasie of ervaring;

- EBW as "roostervuller"-leerarea aan onderwysers gegee word en onderwysers nie lank genoeg die leerarea onderrig om vertroud te raak met die aard en omvang van die leerarea nie; en

- onderwysers die beplanning, uitvoering en optekening van assessering (en assesseringsresultate) as tydrowend beskou en met groot klasse as uiters frustrerend ervaar.

Die genoemde aspekte dra almal by tot die instandhouding van 'n kultuur van assessering-van-leer by die betrokke skool. Al hierdie aspekte is egter van so 'n aard dat dit wel verander kan word sodat die vestiging van 'n kultuur van assessering-vir-leer bevorder kan word. Dit sal egter grotendeels daarvan afhang of die genoemde

kenmerke van assessering-vir-leer ernstig deel van die skool se onderrig- en leeretos asook die kurrikulumvertrekpunt gaan word.

5.3 AANBEVELINGS TER OORWEGING

Die strategie om verhoogde leerderprestasie te sien, blyk opgesluit te wees in 'n verandering in die manier waarop onderwysers hul beplanning, onderrig, assesseringspraktyke en terugvoering doen. Gebaseer op die bevindinge en my begrip van die skoolverband as onderwyser by die betrokke skool, kan die onderstaande aspekte 'n bydrae maak tot die vestiging van 'n kultuur van assessering-vir-leer tydens EBW-klasse maar ook in die skool as geheel.

1. Assessering-vir-leer as deel van effektiewe onderrig, en leer kan bevorder word indien onderwysers reeds in hul daaglikse lesvoorbereiding die diagnostiese, remediërende en ontwikkelingsgeleenthede vir leerdervordering beplan. Maar die volhoubaarheid van so 'n ingesteldheid hang af van die mate waartoe assessering-vir-leer as 'n heelskool-inisiatief aangepak word. Net soos beplanning, onderrig en assessering nie in isolasie kan geskied nie, kan onderwysers in die Intermediêre Fase ook nie in isolasie van die Grondslag en Senior Fases werk nie. Sukses is grootliks afhanklik van die interaksie tussen onderwyser en leerder, maar ook van die samewerking en ondersteuning van ouers, die bestuur van die skool en die onderwysdepartement. Die onderwyser bly egter 'n kritiese hulpbron om onderrig en leer te fasiliteer en dit suksesvol in die klaskamer te laat realiseer.

2. 'n Benadering van assessering-vir-leer wat fokus op hoe leerders leer, kan bereik word indien duidelike doelwitte en verwagtings vir beide onderwyser en leerder gestel word. Die onderwyser behoort ook te weet hoe om leerderprestasie te interpreteer en aan leerders te kommunikeer. Dit verseker dat die fokus op hoe leerders leer geplaas word.

3. Assessering-vir-leer is sentraal in klaskamerpraktyk, en skole behoort daarteen te waak dat onderrig assesseringgedrewe raak. Gesprekke tussen onderwyser en leerder, leerder en leerder en besprekings gelei deur leerders behoort deel te wees van die klaskamerpraktyk. Die stem van die leerder behoort ook in

assessering gehoor te word en onderwysers behoort leerders hierdie ontwikkelingsgeleentheid te bied.

4. Die professionele ontwikkeling van onderwysers hang nou saam met die vestiging van 'n praktyk van assessering-vir-leer. Opleiding om onderwysers se vakkennis te verbeter en wyses om assessering in EBW toe te pas, is noodsaaklik vir die verhoging van onderrig en leer van goeie gehalte en die ontwikkeling van gestandaardiseerde assesseringstake. Elke EBW-onderwyser behoort behoorlike opleiding te kry in die inhoud en metodiek van EBW-onderrig. Onderwysers met geen of gebrekkige akademiese opleiding behoort van kurrikulumadviseurs ten minste die basiese vakkennis op Senior Fase-vlak te ontvang alvorens hulle die leerarea in die IF onderrig. Daar behoort ook tydens ontwikkelingsessies meer van kurrikulumadviseurs verwag te word as bloot beleidsverheldering en riglyninterpretering.

5. Kwalifiserende en formatiewe skriftelike en mondelinge terugvoering vanaf onderwysers bou die selfvertroue van leerders en is uiters belangrik tydens formatiewe assessering. Terugvoering behoort eerstens positiewe kommentaar te gee, vakspesifiek en volgens die kriteria te wees en moet duidelik aan die leerder uitspel wat die volgende stappe is (vorentoevoer). Assessering-vir-leer wat sensitief en konstruktief is, verg van onderwysers om bewus te wees van hoe afbrekend slegs negatiewe kommentaar kan wees. Terugvoering behoort aan die leerder huidige vordering en stappe wat gedoen behoort te word vir verdere leer te kommunikeer. So 'n situasie behoort leerders aan te moedig om die vrymoedigheid te hê om hul foute met die onderwyser te bespreek.

6. Assessering-vir-leer kweek motivering indien assessering gebruik word om leerders te help om hul sterk punte en tekortkominge te identifiseer om hul prestasie te verbeter eerder as om hulle prestasies met mekaar te vergelyk.

7. Assessering-vir-leer kan verder ook die begrip van doelstellings en kriteria bevorder aangesien leerders en onderwysers die doelstellings en kriteria vir assesseringsvordering vooraf behoort te bespreek. Leerders behoort aktief betrokke te wees by hul leer en daarom is dit belangrik dat hulle deel is van die

opstel van kriteria. Indien leerders presies weet wat van hulle verwag word en hoe om die gehalte van hul werk te verbeter, kan dit hulle leer bevorder.

8. Assessering-vir-leer kan leerders help om te weet hoe om te verbeter. Leerders behoort geleer te word hoe om die gehalte van hul eie werk en dié van hul maats te evalueer. Portuur- en selfassessering vereis begeleiding en sorgvuldige onderrig van hoe om objektief na hulle eie werk asook na dié van ander te kyk. Die effektiwiteit van portuur- en selfassessering hang egter nou saam met die mate waartoe die onderwyser alle leerders help, maar veral die onderpresteerders.

9. Selfassesseringsvaardighede kan leerders in staat stel om die volgende stappe vir leer te bepaal. Dit dra by tot die vorming van onafhanklike leerders en die neem van eienaarskap vir eie leer wat 'n belangrike aspek van assessering-vir-leer is.

10. Assessering-vir-leer gaan van die standpunt uit dat alle opvoedkundige doelstellings en onderwysers aan alle leerders die geleentheid behoort te bied om te leer. Die bevordering van leer van goeie gehalte is die kernbesigheid van skole. Onderwysers behoort lesse en assesseringstake te ontwerp wat leerders leer om vir hulself te dink. Die assesseringstake moet die leerder die geleentheid bied om eie kennis te konstrueer en bestaande kennis te kan herroep om dit betekenisvol te gebruik. Die dinamika van EBW kan na die klaskamer gebring word deur onderrig- en leerstrategieë. Dit behoort eksperimentele leer en toepaslike skakeling tussen teorie en praktyk tesame met die prosesbenadering in praktiese koöperatiewe lesse in te sluit.

Teen die agtergrond van bogenoemde is dit moeilik om nie te kan insien nie dat die toepassing van beginsels vir assessering-vir-leer in EBW onderwysers en leerders kan ondersteun om onderskeidelik meer effektief te kan onderrig en leer. Voorts kan dit ook 'n betekenisvolle rol speel by die verbetering van geletterdheid en gesyferdheid wat tans 'n probleem in baie Suid-Afrikaanse skole is.

Enersyds was ek deurlopend gekonfronteer met die besef dat my eie sieninge van goeie onderrig – en meer spesifiek assessering – my interpretasies van dit wat my respondente gesê en gedoen het, beïnvloed. Andersyds kan aanvaar word dat beide

die onderwysers sowel as die leerders soortgelyke ervarings gehad het wat betref hul besondere verhouding met my. Te midde van hierdie uitdagings (waarvan ek intens bewus was) het die ontleding van die data tog gelei tot insigte oor die assesseringskultuur by die betrokke skool. Dit het weer meer spesifiek lig gewerp op die mate waartoe assessering-vir-leer deel is van dié kultuur.

Veel meer diepgaande studie behoort gedoen te word om werklik die kompleksiteit van die implementering van assessering-vir-leer in skole in Suid-Afrika te verstaan. Hierdie studie kan dus as 'n vertrekpunt dien vir verdere studie oor dieselfde tema.

5.4 SAMEVATTING

Enige transformasieproses is kompleks sowel as dinamies. Die transformasie van assessering soos uitgespel in die Nasionale Kurrikulumverklaring is geen uitsondering nie. Die proses blyk ook problematies en uitdagend te wees vir onderwysers in die Intermediêre Fase by die navorsingskool sowel as vir beleidmakers. Alhoewel beleidsdokumente en ander hulpbronmateriaal beskikbaar is, is onderwysers veral onseker oor die implementering van assessering by EBW.

Die formatiewe waarde van assessering word nog nie deur onderwysers tot voordeel van hul leerders gebruik nie, grotendeels as gevolg van 'n gebrek aan pedagogiese inhoudskennis van EBW asook druk op onderwysers om assesseringsverwante administratiewe verpligtinge na te kom. Indien beginsels vir assessering-vir-leer stapsgewys tydens die onderrig van EBW in die klaskamer geïntegreer sou word met die doel om leer te bevorder, sal dit mettertyd die aard van onderrig, assessering en leer positief verander.

BRONNELYS

Airasian, P. 1991. *Classroom assessment.* Washington: McGraw-Hill.

Ardendorff, S. 2007. *Investigating feedback as element of formative assessment in the teaching of Senior Phase Mathematics.* Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit Stellenbosch,Stellenbosch.

ARG 1999. *Assessment for learning: Beyond the black box. Universiteit van* Cambridge: Assessment Reform Group.

ARG 2002. *Assessment for learning: 10 Principles. Universiteit van Cambridge: Assessment Reform Group.*

Arnold, AM. 2004. *Die implementering van die UGO assesseringsbeleid: Werkslading van onderwysers by 'n geselekteerde sekondêre skool in die Wes-Kaap*. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Babbie, E & Mouton, J. 2001. *The practice of social research.* Oxford: Oxford University Press.

Bak, N. 2004. *Completing your thesis: A practical guide*. Pretoria: Van Schaik.

Basson, R. 2007. A comparison of policies and practices in assessment in a further education institution. Ongepubliseerde MPhil-tesis, Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Beets, P & Le Grange, L. 2005. Continuity and progression: The Achilles' heel of the National Curriculum Statement for Geography. *South African Journal of Education*, 25(3): 190–197.

Beets, P & Van Louw, T. 2005. *Education transformation and ubuntu in South Africa.* in Y Waghid (red.). *African(a) Philosophy of education: Reconstructions and deconstructions.* Departement Opvoedingsbeleidstudies, Universiteit Stellenbosch, 2005:175-189.

Beets, PAD. 2007. *Assessering vir leer in Geografie-onderwys in die VOO-baan.* Ongepubliseerde MPhil-tesis, Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Behr, AL. 1988. *Empirical research methods for the human sciences.* Tweede uitgawe. Durban: Butterworths.

Black, P. 1999. *Testing: Friend or foe? The theory and practice of assessment and Testing.* New York: RoutledgeFalmer.

Black, P & Harrison, C. 2001. Feedback in questioning and marking: The Science teacher's role in formative assessment. *School Science Review*, 82(301): 55–61.

Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B & William, D. 2003. *Assessment for learning: Putting it into practice.* Glasgow: Bell & Bain.

Black, P & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1): 7–74.

Black, P & Wiliam, D. 2002. *Assessment for learning: Beyond the black box*. Hiperskakel [http://www.assessmentreform-group.org.uk/publications.html]. 23 November 2005.

Black, P & Wiliam, D. 2006. Assessment for learning in the classroom. In J Gardner (red.). *Assessment and learning.* Thousand Oaks, CA: Sage, 2006:.

Blenken, G, Edwards, G & Kelly, AV. 1992. *Change and the curriculum.* London: Paul Chapman.

Bloom, BS (red.). 1956a. *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain.* New York: David McKay.

Bloom, BS. 1956b. Bloom's taxonomy of learning domains. Hiperskakel [http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/bloom.html.]. 05 Junie 1999.

Butler, S & McMunn, N. 2006. *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carl, AE. 2005. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Tweede uitgawe. Kaapstad: Juta.

Carl, AE, Bitzer E & Beets, P. 2004. *HonsBEd Didaktiek 739 Onderrigvernuwing.* Stellenbosch: US-Drukkery.

Chapman, C & King, R. 2005. *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Kalifornië: Corwin Press.

Clarke, S. 2005. *Formative assessment in action: Weaving the elements together.* Berwick-upon-Tweed: Martins the Printers.

Clemson, D & Clemson, W. 1996. *The really practical guide to primary assessment.* Londen: Martins the Printers.

Combrinck, M. 2003. An international comparative perspective on outcomes-based assessment: Implications for South Africa*. Perspectives in Education*, 21(1): 51–66.

Cowie, B. 2005. Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 16(2): 137–151.

Craft, A (red.). 1996. *Primary education: Assessing and planning learning.* Londen: Routledge.

Cresswell, JW. 1998. *Qualitative inquiry and research design*. Londen: Sage.

Cunningham, C & Billingsley, M. 2006. *Curriculum webs: Weaving the web into teaching and learning.* Tweede uitgawe. Virginia: Pearson/Allan en Bacon.

Dann, R. 2002. *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. New York: RoutledgeFalmer.

Daugherty, R. 1995a. *National Curriculum Assessment.* Londen: Burgess Science Press.

Daugherty, R. 1995b. *National Curriculum Assessment: A review of policy 1987–1994*. Londen: The Falmer Press.

Denscombe, M. 1998. *The Good Research Guide for small-scale social research projects.* Buckingham: Open University Press.

Denscombe, M. 2003. *The good research guide for small-scale research projects.* Maidenhead: Open University Press.

Departement van Onderwys. 1999. Omsendbrief 0108/99. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2000a. *A South African curriculum for the twenty first century*. Report of the Review Committee on Curriculum 2005. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2000b. Omsendbrief 0100/2000. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2000c. *The RNCS Overview and the learning area statements.* Pretoria.

Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R–9 (Skole) Beleid: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe*. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2003a. Revised National Curriculum Statement Grades R–9 (Schools). *Teacher's guide for the development of learning programmes: Economic and Management Sciences.* Pretoria.

Departement van Onderwys. 2003b. *Policy handbook for educators*. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2004. *WKOD Intermediêre Fase Oriënteringskursusse*. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2005. *EBW hulpbronmateriaal*. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2006. *National curriculum statement assessment guidelines for general education and training (Intermediate and senior phases) Economic and Management Sciences.*Pretoria.

Departement van Onderwys. 2007a. *Nasionale Kurrikulumverklaring Gazette 29626. AOO: Assessering en Kwalifikasies. Pretoria*: Wes-Kaap Onderwys-departement.

Departement van Onderwys. 2007b. *National Policy on Assessment and General Education and Training Band.* Pretoria.

Departement van Onderwys. 2008a. *Foundations for Learning Campaign: 2008–2011.* Staatskoerant, 14 Maart. Pretoria.

Departement van Onderwys. 2008b. *Voorbeelde van assesseringstake en beplanning: Ekonomiese en Bestuurswetenskappe Senior Fase, Februarie 2008. Pretoria*: Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Departement van Onderwys. 2009. *Intermediêre fase werkskedules Ekonomiese en Bestuurswetenskappe*. Pretoria: Weskaap Onderwysdepartement.

Dreyer, JM. 2008. *The educator as assessor.* Pretoria: Van Schaik.

Durrheim, K. 1999. Research design. In Terreblance M & Durrheim, K. *Research in Practice. Applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press: 29-53.

Earl, L. 2003. *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning.* Kalifornië: Corwin Press.

Fogarty, R (red.) 1996. *Student portfolios: A collection of articles.* San Francisco: Bass Publishers.

Frankfort-Nachmias, C & Nachias, D. 1996. *Research methods in the social sciences*. Londen: St Martin's Press.

Freeman, R & Lewis, R. 1998. *Planning and implementing assessment.* Londen: Biddles, Guildford and King's Lynn.

Frith, DS & Macintosh, HG. 1984. *A teacher's guide to assessment.* Glasgow: Bell & Bain.

Fullan, M & Hargreaves A. 1992. *Teacher development and educational change.* Londen: RoutledgeFalmer.

Gibbs, G. 2006. How assessment frames student learning, in C Bryan & K Clegg (reds.). *Innovative assessment in higher education.* Londen: Routledge.

Gross, N & Herriot, RE. 1965. *Staff leadership in public schools: A sociology inquiry.* New York: Wiley.

Hargreaves, D & Hopkins, D. 2005. *The empowered school. Londen*: Cromwell Press.

Harris, D & Bell, C. 1996. *Evaluating and assessing for learning.* Londen: Biddles.

Henning, E. met Van Rensburg, W. en Smit, B. (2004) *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hutchinson, C. 2004. *Assessment:The Scottsh perspective.* Presentation at Budapest Conference of Association for Education and Assessment.Hiperskakel [http://www.aea-europe.net/page164.html].

Jansen, JD. 1999. Why outcomes-based education will fail: An elaboration. In J Jansen & P Christie (reds.). *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Kenwyn: Juta.

Jansen, JD. 2004. *Ras spook nog in die onderwys*. *Rapport*, 15 Augustus, 21.

Kemmis, S & McTaggart, R (reds.). 1992. *The action research planner.* Victoria: Deakin University Press.

Killen, R. 2000. *Teaching strategies for outcomes-based education*. Lansdowne: Juta.

Killen, R. 2005. *Programming and assessment for quality teaching and learning.* Southbank: Thomson.

Lawn, M & Barton, L (reds.). 1981. *Rethinking curriculum studies.*Londen: Biddles, Guildford and King's Lynn.

Le Grange, L & Reddy, C. 1999. *Continuous assessment: An introduction and guidelines to implementation.* Kenwyn: Juta.

Malan, SPT. 2002. The new paradigm of outcome-based education in perspective. *Journal of Family and Consumer Science*. Volume 54.28:22-28.

Malcolm, C, Long, C & Chamberlain, L. 1999. *Making continuous assessment work: A guide for teachers and school principals.* Johannesburg: RADMASTE Centre, University of the Witwatersrand.

Maree, JG & Fraser, WJ. 2004. *Outcomes-based assessment.* Sandown: Heineman.

McMillan, JH. 1997. *Classroom: principles and practices for effective instruction.* Boston: Allyn en Bacon.

Merriam, SB. 1998. *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, DM. 1998. *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with qualitative and mixed methods.* Tweede uitgawe. Londen: Sage.

Morgan, DL. 1998. *Planning focus groups: Focus group kit 2.* Londen: Sage.

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

Mouton, J. 2006. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria. Van Schaik.

Moyles, J & Robinson, G (reds.). 2002. *Beginning teaching: Beginning learning in primary education.* Londen: Biddles.

Naylor, S & Keogh, B, met Goldsworthy, A. 2004. *Active assessment.* Londen: The Thanet Press.

Neuman, WL. 2003. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches.* New York: Pearson education.

Neuman, WL. 1997. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches.* New York: Pearson education.

Oldfather, P & West, J, met White, J & Wilmarth, J. 1999. *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn.* Chelsea, MI: Bookcrafters.

Olivier, C. 2002. *Let's educate, train and learn outcomes-based: a 3D experience. in creativity.* Ifafi OBET. Clubview; Design Book.

Oosterhof, A. 1999. *Developing and using classroom assessments.* Tweede uitgawe. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Osborn, M, McNess, E & Broadfoot, P, met Pollard, A & Triggs, P. 2000. *What teachers do: Changing policy and practice in primary education.* Padstow, Cornwall: TJ International.

Pollock, JE. 2007. *Improving student learning: One teacher at a time.* Alexandria, 22311-1714.

Preedy, M. 1989. *Approaches to curriculum management.* Londen: Biddles.

Pretorius, F (red.). 1998. *Outcomes-based education in South Africa.* Goodwood: National Book Printers.

Robson, C. 2002. Real world research: *A resource for social scientists and* Practioner-researchers. Oxford: Blackwell.

Rogan, JM. 2000. Strawberries, cream and the implementation of Curriculum 2005: Towards a research agenda. *South African Journal of Education,* 20(5): 118–120.

Rossman, GB & Rallis, SF. 1998. *Learning in the field: An introduction to qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Rudduck, J & McIntyre, D. 2007. *Improving learning through consulting pupils.* New York:Routledge.

Sambell, K. & McDowell, L. 1998. *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards.* Dordrecht:Cluwer Academic.

Slavin, R. 1995. *Cooperative learning*. Tweede uitgawe. New York: Routledge.

Steyn, JC, Du Plessis, WS & De Klerk, J. 2005. *Education for democracy*. New York: Routledge.

Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid. 1998 September. Wet no 58 van 1995. Volume 399, no 19231.

Sutton, R. 1995. *Assessment for learning.* Londen: Salford.

Tanner, H & Jones, S. 2003. *Marking and assessment.* Londen: Continuum.

Taylor, C & Nolen, S. 2005. *Classroom assessment: Supporting teaching and learning in real classrooms.* New York: RR Donnelley.

Torrance, H & Pryor, J. 1998. *Investigating formative assessment: Teaching and assessment in the classroom*. Buckingham: Oxford University Press.

Vandeyar, S & Killen, R. 2003. Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the Revised National Curriculum Statement hold? *Perspectives in Education* 21(1): 119–134.

Van Wyk, M. 2007. *Die leerderportefeulje as 'n assesseringsinstrument in die leerarea sosiale wetenskappe.* Ongepubliseerde MEd-tesis, Universiteit Stellenbosch, Stellenbosch.

Waghid, Y. 2002. *Democratic education: Policy and praxis.* Stellenbosch: Stellenbosch University Printers.

Waghid, Y & Le Grange, L (reds.). 2004. *Imaginaries on democratic education and change.* Pretoria: South African Association for Research and Development in Higher Education.

Weber, E. 2006. *Teaching in the new South Africa at Merrydale High School.* New York:University Press of America.

Weeden, P, Winter, J & Broadfoot, P. 2002. *Assessment: What's in it for schools?* New York: RoutledgeFalmer.

Wragg, T. 1997. *Assessment and learning: Primary and secondary*. Londen: Routledge.

Youngman, MB. 1979. *Analysing social and educational research data*. Londen: McGraw-Hill.

BYLAE 1

TOESTEMMINGSBRIEF OM NAVORSING TE DOEN

Navrae
Enquiries
IMibuzo
Dr RS Cornelissen

Telefoon
Telephone
IFoni
(021) 467-2286

Faks
Fax
IFeksi
(021) 425-7445

Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Verwysing
Reference
ISalathiso
20080627-0073

Mrs Marjorie Hendricks
48 Ridge Road
GRABOUW
7160

Dear Mrs M. Hendricks

RESEARCH PROPOSAL: THE NATURE OF ASSESSMENT IN THE LEARNING AREA ECONOMIC AND MANAGEMENT SCIENCES IN THE INTERMEDIATE PHASE.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **14th July 2008 to 26th September 2008**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the following school:
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

    The Director: Research Services
    Western Cape Education Department
    Private Bag X9114
    CAPE TOWN
    8000

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen
for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 30th June 2008

BYLAE 2

UITTREKSEL UIT DIE ASSESSERINGSBELEID VAN SKOOL VAN NAVORSING

3. ASSESSERING

3.1 ASSESSERINGSBELEID VAN (SKOOL) FUNGEER BINNE DIE RAAMWERK VAN DIE NASIONALE BELEID OP ASSESSERING EN KWALIFIKASIE VIR SKOLE IN DIE ALGEMENE ONDERWYS EN OPLEIDINGSBAND

Definisie:- Assessering in die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R - 9 is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingsversameling oor leerdersprestasie soos teen die assesseringstandaarde van die leeruitkomste gemeet. Assessering is deurlopend, ontwikkelend en diagnosties.

Beplanning:- Beplanning is 'n deurlopende proses en moet verkieslik binne die eerste maand van die nuwe kwartaal afgehandel word.

Leerprogramme: Beplanning as 'n Fase vir die hele jaar.
Werkskedules: Beplanning van individuele grade vir die jaar in weke kwartale verdeel
Lesplanne: Klasonderwyser/Leerareaonderwysers is verantwoordelik vir opstel van lesplanne. Tweeweekliks asook dag tot dag beplanning.
Assessering: Is geïntegreer met onderrig en leer en fokus op die Ontwikkeling van leerders.

3.2 Persone betrokke by Assessering

Rol van die Prinsipaal en Opvoeders: Die hoof en opvoeders het die oorkoepelende verantwoordelikheid vir die assessering van leerders. Daar word van opvoeders verwag om 'n geldige, betroubare en geloofwaardige assesseringsproses te dryf/skep. Die assesseringskomitee is verteenwoordiend van elke fase en sal die program fasiliteer en implimenteer.

3.3 Skoolassesseringsprogram: Die assesseringsprogram is gegrond op provinsiale en nasionale riglyne. Om 'n professionele benadering te verseker sal die program die volgende komponente insluit:

- Beplanning en implimentering van deurlopende evaluering.
- Hoe rekordboeke bygehou word en die toeganklikheid en sekuriteit daarvan.
- Die assesseringskode wat deur die provinsie bepaal is.
- Bewaring van leerderprofiele, portefeuljes, rekords, en eksamenuitslae.
- Interne verifikasie van assessering.
- Hoe moderering in die skool plaasvind.
- Hoe dikwels rapportering plaasvind en die metode daarvan.
- Die monitering van assesseringsprosesse.
- Die opleiding van personeel t.O.V. assessering.
- Intervensie en ondersteuning.
- Nasionale en Provinsiale beleid.
- Geleenthede vir beleidsverheldering

3.4 Kernelemente en Assesseringsbeginsels wat in UGO gebruik word:

Dit is elke onderwyser se plig om leerders te help om volle potensiaal te bereik daarom bevat ons assesseringsprogram die volgende kemelemente.

- Die assessering is deursigtig, demokraties en duidelik gefokus.

• Geïntegreer met onderrig en leer.
• Gebasseer op voorafbepaalde kriteria en standaarde.
• Verskille t.o.v. metodes en kontekste.
• Geldig, betroubaar, regverdig, buigsaam en volgens die tempo van die leerder om uitgebreide geleenthede te verseker.

Doelstellings van Assessering
Die hoofdoel van assessering van leerders is om hulle individueel te laat groei en ontwikkel, hul vordering te monitor en om hul leer te fasiliteer. Ander gebruike van assessering sluit in:
• Diagnostiese assessering
• Formatiewe assessering
• Summatiewe assessering
• Sistemiese assessering

3.5 'n Kort verduideliking van enkele assesseringsterminologie en assesseringsvorme.
Formatiewe assessering: Dit word deurlopend tydens die onderrigproses gebruik. Dit monitor en ondersteun die proses van onderrig en leer en word gebruik om leerders en opvoeders op hoogte te hou van die leerder~ se vordering.
Diagnostiese assessering : Dit word voor die aanvang van 'n nuwe les gebruik. Dit word gebruik om die aard en oorsaak van leerstoomisse wat spesifieke leerders mag ervaar te identifiseer.
Holistiese assessering : Dit is assessering van leerders se werk as 'n geheel deur gebruik te maak van 'n rubriek of teikenstandaarde om die standard en prestasie te definieer.
Leerder assessering : Die leerder assesseer sy/haar eie werk en gebruik 'n lys, rubrieke ofteikenstandaard daarvoor.
Summatiewe assessering: Dit word op 'n gegewe tyd aangewend, by. aan die einde van 'n kwartaal ofjaar. Dit word gebruik om inligting te verskaf oor 'n leerder se vlak en bekwaarnheid by die voltooiing van graad, vlak of program
Groep assessering: Lede van 'n groep assesseer mekaar se werk aan die hand van 'n duidelik verstaanbare rubriek, kontroleys of teikenstandaard.
Take en Eksamens: Hoewel die klem nie meer sterk val op take en eksamen nie bly dit 'n relevante manier van toetsing. Evaluering hiervan geskied aan die hand, van duidelike verstaanbare memorandums.

3.6 BESTUUR van ASSESSERING
3.6.1 Beplanning en implimentering van assesseringsprogram
Die hoof, in samewerking met die kurrikulumkomitee sal die program dryf en implimenteer. Monitering van beplanningsleers, opvoeder en leerder portefeuljes, protiele en rapportering sal ten minste een keer per kwartaal geskied.
Bogenoemde is departementele dokumentasie en moet ten alle tye vir insae beskikbaar wees.
• Kwartaalliks beplanningsleers, lesbeplanningsboeke, onderwyser en leerderportefeuljes en protiele moniteer.
• Verslae daaroor opstel en afskrifte aan die betrokke opvoeder en kantoor besorg.
• Sterkpunte en leemtes aan die prinsipaal en personeel rapporteer.
• Verseker dat relevante omsendskrywes aan die personeel beskikbaar is.
• 'n Program en datumlys vir die opleiding van die personeel t.o.v. onderrig, leer en assessering opstel.
• Tydige kennis van inhandiging sal gegee word met vooropgestelde kriteria.

Verslaghouding: Goeie rekordhouding is noodsaaklik. 'n Verslagboek, Beplanningsleer of Kurrikulumleer moet deur elke opvoeder bygehou word.

Dit moet die volgende bevat:
• Leerprogrammme vir die fase
• Werkskedule vir die graad verdeel in weke en kwartale
• Lesplanne vir die leerareas wat oor 'n maksimum tydperk van 2 weke strek.
• Individuele assesseringsprogram
• Roosters
• Relevante beleidsdokumente
• Optekeningstabelle
• Datums van assessering
• Leeruitkomste en assesseringstandaarde aangespreek.
• Naam, beskrywing en voorbeelde van asseseringsaktiwiteite.
• Kriteria en memoranda
• Uitslae van assesseringsaktiwiteite, volgens leerareas ofleerprogrammme.
• Kommentaar vir steundoeleindes.

A. Twee weeklikse Beplanning: Beplanning, onderrig en assessering is verwant. Hulle kan nie in isolasie van mekaar gedoen word nie. Ons assesseer om te beplan, te onderrig of leerondervindinge te skep en daarop volg verdere assessering.
Die twee weeklikse lesplan word direk uit die werkskedule getrek word. Dit beskryf konkreet en in detail, daardie onderrig, leer- en assesseringsaktiwiteite wat oor 2 weke geYmplimenteer moet word.

Lesbeplanning
Leeruitkomste
Assesseringstandaarde
Konteks
Intergrasie
Onderrig en leerstrategieë
Bronne

B. Daaglikse beplanning: Daar word van elke opvoeder verwag om 'n daaglikse beplanningsleer/boek by te hou wat om elke Vrydag by die kantoor ingehandig moet word.
'n Kort beskrywing van die lesse van die betrokke week aangebied moet hierin weerspieel word.
Dit moet die volgende elemente insluit. (Sien moniteringsinstrument)
Dit sal om die beurt deur die Prinsipaal, Kurrikulumkoordineerder, Assesseringsskoordineerder en Departementshoofde nagegaan word.
Alle rekords moet toeganklik wees, maklik om te interpreter, veilig bewaar word, vertroulike wees en nuttig in die onderrig- en rapporteringsproses wees.

3.6.2 Kodes vir Gebruik in Assessering
Daar bestaan talle manier waarop terugvoering oor assessering aan leerders gegee kan word en hoe opvoeders dit kan opteken.
Informele optekening / assessering
. 'n Paar voorbeelde van assesseringskodes is:-
• Uitstekende standard, bevredigende prestasie, benodig ondersteuning
• A, B, C
• Nog nie bereik nie, deels bereik; bereik
• Frases (of assesseringstabelle) wat spesifiek vir die assesseringsaktiwiteit ontwerp is.
Dit maak nie saak watter assesseringskodes gebruik word nie, terugvoering is altyd doeltreffender wanneer dit met skriftelike kommentaar gekombineer word.

Nasionale Kodes vir Formele Assesserings en optekening:
Grondslag en Intermediere Fases:-
In die verslaghouding van of rapportering oor leerderprestasie in die leeruitkoms van 'n bepaalde graad moet die volgende kodes gebruik word.
4 Leerder se prestasie het die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad oortref.
3 Leerder se prestasie het aan die vereistes vir die leeruitkoms vir die graad voldoen.
2 leerder se prestasie het gedeeltelik aan die vereiste vir die leeruitkoms vir die graad voldoen.
1 Leerder se prestasie het nie aan die vereiste vir die leeruitkomste vir die graad voldoen me.

Verslaggewing geskied aan die hand van die Nasionale Optekeningskodes.

3.6.4 Opvoederportefeulje

Die doel van die opvoedersportefeulje is om die kwaliteit van die take wat van leerd~rs gegee word te verseker en dit veskaf 'n rekord waarteen die leerderportefeulje gemodereer kan word.
1.Daar word van alle opvoeders verwag om 'n portefeulje te hou met alle dokumente wat verb and hou met assessering. Dit is die opvoeder se verantwoordelikheid om seker te maak data die inligting in hul assesseringsportefeulje op datum bly.
2. Opvoeders se portefeuljes moet die take vir assessering sowel as die beplanning wat die ontwikkeling van hierdie take van inligting voorsien het en die kodes van assessering van die formele take bevat.
3. Opvoeders moet as deel van hul beplanning 'n aanduiding van leeruitkomste en assesseringstandaarde in elke taak verskaf.
4. Die formele opgetekende assesseringstake moet duidelik in die opvoeder se portefeulje gemerk of aangedui word. 'n Afskrif van die instruksies van elke assesseringstaak. Assesseringsinstnimente vir elke taak by. Rubriek, memorandums ens.
5. Opvoeders se portefeuljes moet op versoek beskikbaar wees vir moderering en verantwoordelikheidsdoeleindes.

3.6.5 Bestuur van skoolasseseringsrekords

Die assesseringsrekords wat voltooi en by die skool gehou moet word, is skedules, onderwyserportefeuljes en leerderprofiel. Die bestuur, instandhouding en beveiliging van die leerderprofiele, skedules en rapporte (V erslagkaarte) is die verantwoordelikheid van die skool se bestuur. Die bestuur en instandhouding van die rekords opvoederportefeulje is die verantwoordelikheid van elke opvoeder.

3.6.6 Optekening (Rekordhouding)

Daar word van opvoeders verwag om 'n doeltreffende en bygewerkte rekords van leerders se vordering/progressie te hou. Daar word verwag dat sorgvulig saamgestelde rekords en of bewyse van leerders se prestasie op datum moet wees om die finale beoordeling van 'n leerder se prestasie aan die einde van die jaar te regverdig. Daar word van opvoeders verwag om bygewerkte rekords van leerders se vordering/progressie in leers, boeke of enige ander vorm waarvoor die skool voorsiening gemaak het te hou. Hierdie rekordsblaaie moet minstens die volgende inligting bevat.
• Leerprogram/leerarea
• Graad
• Leerders se name
• Datums van assessering
• Name van die formele Assesseringtake
• Die resultate van die formele Assesseringstake
• Opmerkings vir ondersteunings doeleindes wanneer en waar van toepassing.

• Die rekordblaaie moet gebruik word om 'n skedule saam te stel wat weer gebruik sal word om een keer per kwartaal rapporte/verslagkaarte saam te stel.

3.6.7 Portefeulje (Algemeen)

• Is 'n versameling van geselekteerde leer- en assesseringsaktiwiteite van 'n leerder.
• Elke leerder sal 'n portefeulje per leerarea byhou.
• Minstens ( ) assesseringsaktiwiteite volgens leerarea voorskrifte wat verband hou met Nasionale Departementele verwagtinge, sal in die portefeulje ingesluit word.
• Die portefeulje sal die leerder vergesel as hy/sy die skool verlaat (vergelyk leerderrprofiel op aanvraag.)

3.6.8 Leerarea Portefeulje (Spesifiek)

• Dien as record vir die leerder se leerervaringe.
• Bevat alle leeraktiwiteite vir die spesifieke leerarea.
• Alle assesseringsrekords word hierby ingesluit.
• Die leerderwerkboek dien ook as rekord van assesserings, leer en onderrig

3.6.9 Bestuur van Assessering

Die opvoeders van (skool) het die oorkoepelde verantwoordelikheid vir die assessering van leerders. Daar word van die opvoeders verwag om 'n geldige, betroubare en geloofwaardige assesseringsproses te skep.
(Skool) se assesseringsprogram is gegrond op die Provinsiale en Nasionale riglyne. Ons skoolassesseringsplan word deur alle betrokkenes opgestel. Elke opvoeder sal die vorige jaar 'n assesseringsprogram vir sy leerarea opstel.
Die assesseringspan (Kurr. Komitee) sal die assesseringsplan monitor.
Om 'n professionele benadering tot leerderassessering te verseker, moet ons assesseringsprogram die volgende riglyne genome in 3.6.2,3.6.3,5 (Rapportering) stip nakom.

3.6.10 Vorderingskedules

'n Skedule is 'n kwartaallikse rekord wat opsomming van die vordering /progressie van al die leerders in 'n spesifieke graad te verskaf. Die skool kan hierdie inligting elektronies bewaar. Die vordering / progressie of promosie skedule word aan die einde van die jaar voltooi en is 'n samestelling van leerders se prestasie oor al vier skoolkwartale. Alle kwartaallikse skedules word deur opvoeders self getik.
Kopieë van bogenoemde skedules moet by die Distrikskantoor ingelewer word om te bewaar. Skedules moet vier keer per jaar voltooi word d.w.s. aan die einde van elke kwartaal.
Alle formele optekening moet deur die moniteringspan geverifieër word voor rapporte getik word. D.w.s. rapporte word van 'n skedule af voltooi.
Die vorderingskedule moet die volgende inligting bevat.

Kolom 1 Nommers
2 Van Naam Voomame/Sobis nommer
3 Dae afwesig
4 Jare in fase
5 Kwartale
6 Leerderprestasie IMF (% kode) GSF (Kode)
7 Benodig hulp J/N (kwt I -4), Ry 5 Vorderingsuitslag (GV/NGV)
8 Vorige graad -Huidige graad

9 Opmerkings - Die volgende is van toepassing in the fase (Grl-8) en word in opmerkingskolom ingevul.

1 - Reeds in graad herhaal
2 -Reeds 4 j aar in fase
3 -lOOP
4- Afwesig : Mediese redes

Vorderingskedules

Verheldering - alleenlik wanneer direkteur toe stemming gegee het vir `n 5de jaar in fase –
Leerder A: Was nie in Gr.R nie. Hierdie leerder kan 4 jaar in fase wees.
Leerder B : In graad R ingeskryf. Leerder kan 5 jaar in fase wees.
Die Distrikspersoneel sal versoek dat instrumente wat gebruik is om formele assesseringsstake te assesseer voorgelê word vir kruis-vordering. Leerders wie op 'n intervensieprogram is, doen die formele assesseringstake van die graad waarin hy/sy is. Kode / Persentasie van die formele assesseringstake van huidige graad reflekteer op skedule.

lOOP

Leerders wie aan die hand van 'n lOOP onderig word, do en nie die formele assesseringstake van die graad waarin hy/sy is nie. Hierdie leerders do en formele assesseringstake van die graad soos aangedui in die skoolsielkundige se verslag.
Kode 1 op skedule
Leerder wie aan die hand van 'n lOOP onderrig word, kan vir eenjaar in die fase teruggehou word. Opvoeder motiveer met bewyse waarom dit beter sal wees om die leerder vir 'njaar terug te hou/te vorder

Uitsonderlike gevalle

Indien leerder by. Lewensvaardighede se formele assesseringstake op graad 3 vlak do en, kry hy/sy die kode op relevante vlak (Or. 3 kode). Die res van die kodes is op die toepaslike vlak (kode 1). Sielkundige moes so 'n aanduiding in verslag gee.
Leerder is hele kwartaal afwesig. Oeen AT'e gedoen in daardie kwartaal. In kolom 9, teenoor die toepaslike kwartaal word geskryf.

Afwesig : Mediese redes. Die sertifikaat moet as bewys dien

Indien leerder se onderwys nie riskant is nie, kan die leerder vOIder (sien punt 9 OB/49/07)
Die vordering / progressie - of promosie skedule moet deur die opvoeder, die skoolhoof en die Distrik beampte (net nodig aan die einde van die jaar) onderteken word. Dit vorm dan 'n wetlike dokument wat vir minstens 5 jaar by die skool is in 'n leer of elektronies as deel van die skoolargief gehou moet word.

4. INTERVENSIE EN ONDERSTEUNING

Die OOS komitee vorm 'n baie belangrike komponent van die kurrikulum en koordineerder, bestuur en administreer met die GLOO span die intervensie en ondersteuning van leerders.

4.2 Stappe wat deurlopend gevolg moet word t.o.v. intervensie

Januarie	Bestudeer profiele van leerders. Bespreek die groep met vorige opvoeder. Verkry ondersteuningsprogram
	Observer die groep vir nog moontlike leerders wat leerprogramme ondervind.
Februarie	Maak afspraak met ouers.
	Lig hulle in omtrent leerder se agterstande.
Maart	Begin met leerderondersteuning Vulleerderondersteuningsvorm in Beplan eie program
	Stel protiele en portefeulje saam
	Vul kliniekvorm in en verwys na Distrikkantoor
April	Begin met eie hulpverlengingstrategiee Hou intervensie verslag by.

Mei	Kry terugvoering van OOS Begin aksieplan Vul leerderondersteuningsvorm verder in.
Junie	Kontak ouers in lig hulle in t.o.v nuwe intervensie prosedures. Hou protiele op datum met toepaslike inligting. Hou voorbeelde van werk wat vordering/agterstande in leerareas weerspieel.
Julie	Sit program van OOS voort
Augustus	Gee terugvoering van OOS oor program indien nodig.
September	Kontak ouer en kry toestemming vir assesserings L/O/Fae. Voltooi kliniekverwysingsvorm volledig met bewys van ouertoestemming. Kontak kliniek t.o.v. assesserings van leerders. Bring profiele op datum Lig ouers in t.o.v. nuwe verwikkelinge insake die leerder met ook meer tyd as opsie vir volgende jaar.
Oktober	Kontak kliniek t.o.v. assessering van leerders. Sit toepaslike inligting bymekaar en voltooi Leerondersteuningsvorm so ver as moontlik vir voorlegging aan Kringbestuurder.
November	Voltooi voorlegging vir Kringbestuurder soos deur beleid bepaal. Heg ook alle afskrifte van kliniek betrokkenheid, intervensieverslae, ouerbetrokkenheid sowel as werkstukke (Portefeuijes) by.

4.3 Meer tyd leerders

Wanneer 'n leerder meer tyd in ‘n graad benodig, moet daar bewyse wees van:
Viak 1 : Intervensie (deur opvoeder self)
Viak 2 : Hulpverlenging en ondersteuning)OHS)
Viak 3 : Hulpverlenging deur Hulp/Steunopvoeder
Viak 4 : Verwysings na GLLO span
Viak 5 :Verwysing na Skooisielkundige

5. RAPPORTERING

Waarom doen ons verslag

Onderwysers is toerekenbaar teenoor leerders, die onderwysstelsel en die gemeenskap as 'n geheel wanneer hulle leerders assesseer. Een manier om uitvoering aan hierdie toerekenbaarheid te gee is om verslag te doen oor leerder prestasie.

Wat rapporteer ons

(Skool) rapporteer oor die bereiking van die leerder in die leerprogram of leerarea en by implikasie die bereiking van die leerder teen die verskillende uitkomstes.

Wanneer doen ons verslag

Aan die einde van elke kwartaal en formele rapporte word vir rapportering gebruik. Aan wie doen ons verslag Ons doen verslag aan ouers/voogde, sowel as leerders.

Wie is verantwoordelik vir verslagdoening

Klasonderwysers het die verantwoordelikheid om aan ouers of voogde te rapporteer. Die Prinsipaal moet toesien dat toepaslike verslagdoening plaasvind.

Hoe doen ons verslag

Benewens skriftelike rapporte kan onderwyser:- Oueraande, vergaderings, mondelings of Praktiese aanbiedings en uitstallings van leerders se werk ook gebruik word om verslag te gee van leerderprestasie.
Watter inligting sluit ons in op die rapporte

• Die leer wat plaasgevind het.
• Die leerders se bevoegdhede
• Ondersteuning wat nodig is.
• Opbouende terugvoering, wat kommentaar oor die leerder se prestasie in verhouding tot die leerder se vorige prestasie en in verhouding tot die vereistes van leerprogramme of leerareas behoort te bevat.
• Die Nasionale kodes met die persentasie word tesame met die kommentaar gebruik.

6. Interne bestuur en monitering

Om te verseker dat opvoeders die leerders aan 'n kwaliteit kurrikulum onderwerp is noukeurige monitering 'n voorvereiste.

6.1 Monitering verseker

• 'n Groter bewustheid en kritiese ingesteldheid teenoor die kurrikulum by opvoeders.
• Ondersteuning en hulp aan opvoeders.
• Korrelasie tussen formele assesseringstake en optekeningstabelle.
• Opvoedkundig verantwoordbare praktyke van opvoeders.

6.2 Rol en Funksies van Monitering

• Om die werk van opvoeders te moniteer, om sodoende die lewering van kwaliteit onderwysers te verseker
• Om 'n entoesiastiese en positiewe benadering tot die leerareas aan te moedig.
• Om kollegas in hul onderwys te ondersteun, veral waar selfvertroue kort, of waar persone nuut en onervare is, of as plaasvervangers dien.
• Om kwaliteit in die leerarea te verseker.
• Om 'n werkbare moniteringstelsel te ontwikkel, wat verslaghouding, verslaggewing, portefeuljes en profiele insluit.

6.3 Funksies van Moderering

• Om te verifieër dat assessering regverdig, betroubaar, regverdig en geldidg is.
• Om te verseker dat leerders in dieselfde graad, maar in 'n ander klas onpartydig hanteer word.
• Evalueer prestasie van die assesseerder.
• Om te verseker dat assessering deurlopend gedoen word.

BYLAE 3

SEMI–GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSVRAE MET ONDERWYSERS

1. Inleidende vrae

- Hoe lank onderrig u al EBW?
- Het u enige formele opleiding in EBW? (Rekeningkunde, Ekonomie of Bedryfstudie)
- Het uself gekies om EBW aan te bied?
- Hoe het die Departement van Onderwys u gereed gemaak vir die onderrig van EBW?
- Wat is u sterkpunte in die onderrig van EBW?
- Hoe beïnvloed die leerders se geletterdheid en gesyferdheidsvlakke onderrig en leer in EBW?
- Watter probleme ondervind u met die onderrig van EBW?
- Waarom dink u is die leerarea EBW in die kurrikulum ingesluit?
- Sedert die insepsie van UGO in 1989 wat het verander in die manier waarop u die leerders assesseer?

Hierdie inleidende vrae het ten doel om onderwysers op hul gemak te stel en ook om hul vakkennis en gesindheid jeens die leerarea te verken.

2. Assessering as integrale deel van onderrig en leer

- Wat beteken assessering vir u?
- Hoe beplan u vir assessering?
- Watter stappe neem u vooraf in u beplanning vir 'n formele assesseringstaak?
- Wanneer assesseer u die leerders?

3. Assessering fokus op hoe leerders leer

- Doen al die leerders dieselfde formele en informele assesseringstake?
- Hoe maak u voorsiening vir leerders met agterstande in u assesseringsprogram?
- Hoe pas u assessering aan vir skrander leerders?

4. Die rol van assessering in klaskamerpraktyk.

- Van watter nut is daaglikse informele assessering vir u?
- Watter tipe vrae stel u aan u leerders?
- Wat gebeur met die voltooide formele assesseringstake?
- Hoe belangrik is hierdie formele assesseringstake vir u?

5. Kennis en vaardigheid van die onderwyser in assessering

- Wat frustreer u die meeste in assessering?
- Hoe ervaar u tans assesseringspraktyke by u skool?
- Hoe het die Departement van Onderwys u voorberei om assessering in EBW te doen?
- Met watter aspekte van assessering benodig u meer leiding?

6. Die sensitiewe en konstruktiewe aard van assessering

- Hoe kommunikeer u u tevredenheid/ontevredenheid met die leerders oor hul werk?
- Hoe voel leerders oor die punte/persentasie/kodes wat u aan hulle toeken in formele assessering?
- Watter tipe skriftelike opmerkings gee u aan leerders?
- Hoe voel leerders oor skriftelike opmerkings?

7. Assessering en motivering

- Hoe berei u die leerders voor vir formele assessering?
- Hoe motiveer u die leerders?
- Watter onderrig strategie werk die beste vir u in EBW?

8. **Assessering bevorder die verstaan van doelstellings en kriteria**

- Hoe verseker u dat leerders die assessering verstaan wat hulle doen?
- Is u leerders betrokke by die opstel van kriteria?
- Wanneer maak u gebruik van maat of groepassessering?
- Watter voordele is daar in om leerders toe te laat om hul eie werk of hul maats se werk te assesseer?

9. Assessering help leerders om te verbeter

- Wat doen u indien leerders nie die verwagte uitkomste bereik het nie?
- Wat doen u met die formele take na assessering?
- Kan leerders op hul eie verbeter op hul foute/swak punte?

10. Assessering ontwikkel die vermoë tot selfassessering

- Watter nut is daar om leerders toe te laat om hul eie werk te asesseer?
- Hoe maak u seker dat leerders in staat is tot selfassessering?
- Beskryf die leerders se ywer en werksetiek in EBW?

11. Assessering erken alle opvoedkundige doelstellings

- Hoe maak u seker dat assessering regverdig/geldig is?

FOKUSGROEP ONDERHOUD MET LEERDERS

1. Hou julle van skoolgaan?
2. Waarom?
3. Wat is julle gunsteling leerarea?
4. Waarom is dit julle gunsteling leerarea?
5. Van watter leerarea hou julle glad nie?
6. Waarom hou julle nie daarvan nie?

Vrae 1 tot 6 dien as aanknopingspunt. Deur hierdie vrae te stel hoop ek om leerders gemaklik te laat voel, hul vertroue te wen en gesperkvoering aan die gang te kry.

7. (Indien leerders nie EBW in bogenoemde vrae genoem het nie sal die volgende vraag gevra word.)
   Hou julle van EBW?
   Waarom hou julle/hou julle nie van EBW?

8. Wat maak juffrou/meneer as julle ‘n vraag reg antwoord?

9. Wat maak juffrou/meneer as julle ‘n vraag verkeerd antwoord?

10. Waarom dink julle assesseer julle onderwyser julle werk/take.

11. Wat gebeur as julle take/toetse moet doen en julle sukkel of kan dit nie voltooi nie?

12. Hoe voel julle daaroor dat julle maats soms julle werk assesseer?

13. Wat maak julle met die take as juffrou dit klaar geassesseer het?

14. Indien julle byvoorbeeld 'n toets geskryf het en jy sekere vrae nie reg kon beantwoord nie wat doen jy daaromtrent?

15. Terugvoering is wanneer jou onderwyser met jou kommunikeer oor hoe jy 'n sekere taak kon uitvoer aldan nie. Hulle kan dit doen in die vorm van punte, kodes, deur met jou te praat of om dit vir jou te skryf.
    Verduidelik waarom jy 'n sekere soort terugvoering verkies.

*