

Depolarisering van onderrig en navorsing: Besinning deur aksienavorsing by 'n tradisionele universiteit

Linda du Plessis

Linda du Plessis, waarnemende kampusrektor van
die Noordwes-Universiteit (NWU) se Vaaldriehoekskampus

Opsomming

Onderrig- en navorsingsverantwoordelikhede word as komplementêre dog uiteenlopende take van akademiese personeel in hoër onderwys beskou. Daar bestaan 'n behoefte om meer sinergie tussen onderrig- en navorsingsinisiatiewe te vestig. Gegewe dat die verwagtinge vir dissiplinêre navorsing gedurende dieselfde tyd styg as wat eise vir groter aanspreeklikheid ten opsigte van studentesukses hoër onderwys in die gesig staar, kan die potensiele voordele vir die bevordering van die verwantskap tussen navorsing en onderrig nie geïgnoreer word nie. Die doel van hierdie verslag is om die kritieke suksesfaktore vir die volhoubare toepassing van die Akademieskap van Onderrig en Leer (AvOL) by 'n tradisionele universiteit te bepaal, asook om die impak van AvOL op navorsingsuitsette te monitor en vas te stel watter formele en informele strukture nodig is om AvOL te ondersteun.

Met behulp van aksienavorsing word die beplanning, toepassing en impak van die verskillende inisiatiewe ontleed, en verbeterings word siklies aangedui. Tydens die eerste siklus is 'n bestuurskomitee saamgestel. Die bestuurskomitee het 'n projek van stapel gestuur om te bepaal tot watter mate huidige beleidsdokumente en prosesse by die universiteit navorsing en onderrig ondersteun en beloon, en ook om vas te stel wat die persepsies van akademici is rondom die balans tussen onderrig en navorsing. Tydens die tweede siklus is AvOL-projekte formeel bekendgestel en data is deur middel van terugvoerverslae ingesamel. Tydens die derde siklus is die projekte hersien en opnuut in die daaropvolgende akademiese jaar van stapel gestuur. Hierdie studie het kritieke suksesfaktore vir die suksesvolle vestiging van AvOL geïdentifiseer. Navorsingsbevindinge dui verder daarop dat AvOL daarin geslaag het om die gaping tussen navorsing en onderrig as twee pole te verklein, en dit voorsien akademici van 'n platform vir prestasie en om tot die gehalte van onderrig en leer by te dra. Daar is ook bevind dat proaktief opgetree moet word om akademici aan te moedig om formeel by AvOL betrokke te raak. Die daarstel van 'n bestuurskomitee, met verteenwoordiging van die bestuur, akademici en akademiese-ondersteuningspersoneel, sowel as die totstandkoming van belangegroepes, was strukture wat daartoe bygedra het dat AvOL momentum gekry het en oor 'n driejaarperiode aansienlik gegroei het. Die resultate verskaf waardevolle insig in die toepassing, ondersteuning, uitdagings en monitering van AvOL.

Trefwoorde: Akademieskap van Onderrig en Leer, aksienavorsing, AvOL, onderrig en leer

Abstract

Depolarisation of teaching and research, reflection through action research at a traditional university

Teaching and research responsibilities are considered to be complementary, yet distinct tasks of academic staff in higher education. The general belief that research and teaching are inextricably intertwined is simplistic – the measurable outcomes of teaching and research are actually quite different. Academics are expected to be good researchers and effective lecturers, whereas the factors that influence professional development emphasise research. It is therefore not surprising that there is constant tension between the attempt to maintain a balance between the recognition of teaching responsibilities and the recognition of research responsibilities, and that it is something of a challenge to ensure that both get the necessary recognition.

Only 27% of the total of enrolled students complete their degrees in the minimum time, while almost 40% leave the system without completing their qualifications. Although not directly linked to poor teaching, these statistics unquestionably highlight the need for a better understanding of teaching and learning situations and exploring ways to adapt the learning process in order to improve the throughput rate. The poor throughputs rates, along with other challenges in the education system, such as underprepared students, multilingualism and rapidly developing technology, require academics to continually take stock of their scholarly approach to the teaching of their discipline. Contrary to the view that students are unprepared for higher education, there is a strong challenge to access and use the unique knowledge and skills that students bring to the classroom to enrich the learning process.

While the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) movement and the literature have grown considerably and gained momentum during the past two decades, the introduction of a new initiative like SoTL at a university, does not take place overnight, and an integrated approach is required to ensure that capacity and support are available, and that policy and practice support each other. The purpose of this study was to determine whether investment of a university in SoTL would succeed in promoting the relationship between teaching and research. Action research is used to investigate the establishment of SoTL at a traditional university. The core questions that arose were:

- What are the critical success factors for the sustainable implementation of SoTL at a traditional university?
- What is the impact of a focus on the research output of SoTL?
- What formal and informal structures are needed to support SoTL?

SoTL evolved from a basic scientific education in a discipline, but it is not the same as excellent teaching. It meets the following additional criteria in the context of the promotion of learning:

- It requires high levels of discipline-related expertise.
- It requires an understanding of who the students are, how they are learning and what the most effective practices in the context of the discipline are (pedagogical content knowledge).
- It generates new knowledge and innovation.

- It can be repeated and extended.
- It is documented and exposed to peer review.

The objectives of SoTL include:

- Creating an awareness of, and interest in, how students learn.
- Applying the discipline of teaching and learning.
- Improving students' experiences by following a scholarly approach to teaching and learning.
- Improving the quality of teaching and learning by empowering academics in reflective teaching.
- A planned increase in research output in the field of teaching and learning.

The North-West University (NWU) is a multi-campus traditional university. The university was established in 2004 through a politically motivated merger of two universities with very different histories, traditions and cultures, namely the Potchefstroom University for Christian Higher Education and the University of North-West. The staff and students of the Sebokeng Campus of the Vista University were incorporated, which further enriched our heritage. However, the cultures, student profiles and development trajectories on the three campuses are not the same. The university's mission is to become a balanced teaching-learning and research university, and to implement its expertise in an innovative way. One of the main driving forces behind the university's mission for the past ten years has been to attract more postgraduate students in order to expand research expertise and establish research niche areas. This has strengthened the perception that research carries more weight than does good teaching. In 2012 it was decided to launch a new strategic initiative, namely SoTL, at the university as one of the strategies to help realise the mission of the NWU. The aim of the focus on SoTL was to strengthen the quality of teaching and learning, as well as to distinguish the NWU from its competitors through its institutional culture of excellence and focus on the quality of teaching and research. The conceptualising of SoTL at the university is based on the following strategic thrusts, as defined extensively by educational experts:

- Encouragement of reflective practice and promotion of best practices.
- Promotion of research and innovative ideas in teaching and learning.
- Creation of opportunities for discourse analysis on assumptions, beliefs and values in teaching and learning.
- Support of staff development in teaching and learning by practical experience.
- Creation of space for cooperation and discussion about teaching and learning across subject fields.

Action research was used as the research methodology. The applicability of the methodology is due to its ability to analyse and explain the institutional process that unfolds during the implementation of SoTL as a new strategic initiative. Data was gathered by studying the progress reports of academics as well as through interviews with academics. The information gathered at the end of each cycle was used to revise the SoTL strategy for the following year. The following three cycles were conducted:

In cycle one a project steering committee consisting of subject chairpersons, the Director of Academic Support Services and the Vice-rector: Academy was formed to steer the project. The project steering committee is launching a project to determine the extent to which current policies and processes at the university support research and teaching and reward, as well as to determine the perceptions of academics in respect of the balance between teaching and research.

In cycle two the SoTL projects were formally introduced; academics engaged in SoTL projects and data was identified through feedback reports. These reports were analysed by the project steering committee and reflected upon to improve the next cycle of implementation.

Cycle three began at the start of the following academic year. In the new academic year, SoTL projects as well as supporting capacity-building workshops were initiated. Data was collected and the findings were analysed. Academics had the opportunity to reflect on the process they were involved in and were invited to make suggestions on how to improve the process.

The following operational changes were made over time to improve SoTL support on the campuses:

- The funding criteria were revised to support projects for more than one year, provided that satisfactory progress reports are submitted.
- Projects that include staff members from more than one faculty or campus were encouraged.
- Projects that are carried out in collaboration with colleagues from other universities were also considered for funding.
- The types of projects considered for funding were aligned with the strategic priorities of the campus.

The application of SoTL at a multi-campus traditional university was not without challenges. The biggest challenge was to convince staff and management that SoTL is a viable route for academics to pursue, and that they should support SoTL through policy and practice. This study found that critical success factors for the sustainable use of SoTL at a traditional university include the following:

- Recognition of the importance of SoTL, and the support of it, by senior academic management.
- The availability of seed funding with clear guidelines and reporting.
- The creation of platforms where academics can share projects and network.
- Purposeful processes to ensure that SoTL is recognised as part of the workload and performance agreement of academics.
- Focused training and support.
- Policies and reward systems that make provision for the recognition of SoTL projects.

To give due recognition to SoTL it is critical that the tension between the recognition of research on the one hand and teaching on the other is reduced. In addition to monitoring the research outputs generated by academics, it is essential to monitor the impact on student success as well. There is a wide range of factors that affect student success, of which socio-economic conditions and conditions inside and outside the classroom are but a few. A single indicator will never be sufficient to determine the impact of an intervention. Rather than concentrating on quantitative performance indicators, it is recommended that a scholarly approach to teaching and learning should form part of the philosophical approach to teaching and learning at a university. A lecturer's teaching philosophy describes the beliefs that the teaching approach to the subject and the learning process of the student are based on. The inclusion of SoTL as part of a lecturer's teaching philosophy will serve as a good indicator that SoTL is regarded as an important and enriching aspect of the learning process.

The teaching and learning strategy of the university is being reviewed and the new strategy recognises SoTL as one of the building blocks of the university's approach to teaching:

Promotion of the Scholarship of Teaching and Learning in order to support learning communities in which academic and professional support staff conduct research into the curriculum, student learning and development, teaching and assessment, and other aspects that impact on student success [quoted from NWU teaching and learning strategy].

The second research objective was to investigate the impact on research productivity by focussing on SoTL. Research findings indicated that SoTL managed to close the gap between research and teaching as two opposite poles and provided academics with a platform for performance and an opportunity to contribute to the enhancement of teaching and learning. It was also found that proactive steps must be taken to encourage academics to engage formally with SoTL. The practice of SoTL was established after three years, but it remains necessary to manage perceptions.

The appointment of a project steering committee, with representation from management, academics and academic support staff, as well as the forming of interest groups contributed to the fact that SoTL gained momentum and grew significantly over a three-year period.

SoTL interest groups have become an important forum for academics to engage in discussions and share ideas. Academics were introduced to SoTL champions (more experienced SoTL researchers). As a result of the interest groups, cooperation between staff members from different faculties grew. These interest groups were not formally created, but developed spontaneously when academics began meeting. The value of interest groups cannot be over-emphasised. Informal discussions on academic projects stimulated new ideas and have led to the continuation of new and collaborative solutions.

These discussions have also contributed to a more informed dialogue with decision-makers, which has often led to improved outcomes and promoted professional development. It is important to shift the focus from a result-oriented approach to teaching and learning, to a professional approach which leads to deeper insights within a discipline. It is a national priority to improve the throughput rate and success rate of students in higher education. Recognition of the scholarship of teaching and learning as a research niche has the potential to improve the quality of education at universities, schools and other training facilities.

"If you do what you always did, you will get what you always got." (Anonymous)

Keywords: action research; Scholarship of Teaching and Learning; SoTL; teaching and learning

1. Inleiding

Onderrig- en navorsingsverantwoordelikhede word as komplementêre, dog uiteenlopende take van akademiese personeel in hoër onderwys beskou. Die algemene oortuiging dat navorsing en onderrig onlosmaaklik verweef is, is simplisties en die meetbare uitkomst van onderrig en navorsing verskil heeltemal (Bulterman-Bos 2008; Hattie en Marsh 2004; Prince, Felder en Brent 2007; Robertson 2001). Die persepsie dat onderrig en navorsing geskei word, word versterk deur interne sowel as eksterne evaluering van werkverrigting wat hoofsaaklik op navorsingsuitsette as maatstawwe fokus. Internasionale ranglyste vir universiteite fokus ook hoofsaaklik op navorsing (Alpay en Verschoor 2014; Barnett 1997; DHET 2014; Pelikan 1992). Die waarneming wat met reg gemaak kan word, is dat die beloningstelsels nie die volle spektrum van akademiese aktiwiteite erken nie. Dit word van 'n

akademikus verwag om 'n goeie navorser sowel as 'n effektiewe dosent te wees, terwyl die faktore wat professionele ontwikkeling beïnvloed, navorsing beklemtoon. Dit is dus nie vreemd dat daar voortdurende spanning is in 'n poging om die balans tussen die erkenning van onderrig- en navorsingsverantwoordelikhede te handhaaf en te sorg dat beide die nodige erkenning kry nie (Alpay en Verschoor 2014; Barnett 1997; DHET 2014; Li-ping Tang en Chamberlain 1997; Pelikan 1992; Toch 1990).

Resultate van kohort-ontledings wat deur die Raad vir Hoër Onderwys (CHE 2013) gepubliseer is, dui daarop dat die uitvalsyfer van studente in hoër onderwys onrusbarend hoog is. In tabel 1 word 'n opsomming gegee van die deurvloei- en uitvalsyfers van kontakstudente wat by universiteite in Suid-Afrika studeer. Die persentasie wat in die minimum tyd gradueer, sowel as die persentasie wat uitval, word aangedui. Slegs 27% van alle studente voltooi hulle kwalifikasies in die minimum tyd, terwyl sowat 40% die stelsel verlaat sonder om hulle kwalifikasie te voltooi. Alhoewel dit nie direk aan swak onderrig gekoppel kan word nie, dui hierdie statistiek oënskynlik op die behoefte om onderrig- en leersituasies beter te verstaan en metodes te vind om die leerproses aan te pas ten einde die deurvloei- en uitvalsyfers te verbeter. Die swak deurvloei- en uitvalsyfers, tesame met ander uitdagings in die onderwysstelsel, soos onvoorbereide studente, meertaligheid en snelveranderende tegnologie, noodsaak akademiërs om voortdurend hul benadering tot die onderrig van hulle vakgebied in oënskou te neem. Teenstrydig met die beskouing dat studente onvoorbereid is vir hoër onderwys, is daar 'n sterk uitdaging om die unieke kennis en vaardighede wat studente na die klaskamer toe bring, te ontgin en te gebruik ten einde die leerproses te verryk (Bouhey 2007). Dit bly 'n risiko vir enige universiteit wanneer studente uitsak of nie hul studies in die aangewese tyd voltooi nie. Studente-deurvloei- en gradueringsyfers is deel van die data waarvoor jaarliks aan die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding gerapporteer moet word en die monitering hiervan sal vir alle universiteite 'n prioriteit bly.

Kwalifikasie	Gradueer in minimum tyd (%)					Uitvalsyfer – studente wat nie gradueer nie (%)				
	Swart	Bruin	Indiër	Wit	Alle rasse-groepe	Swart	Bruin	Indiër	Wit	Alle rasse-groepe
Driejaargraad	20	20	26	43	29	39	50	37	31	37
Vierjaargraad	30	28	31	47	36	41	47	43	33	39
Driejaardiploma	16	27	27	38	20	45	45	39	38	44
Alle kwalifikasies	20	24	28	44	27	42	47	39	33	40

Tabel 1. Opsomming van kontakstudente se deurvloei

2. Probleemstelling

Gegewe dat die verwagtinge vir dissiplinêre navorsing gedurende dieselfde tyd styg as wat eise vir groter aanspreeklikheid ten opsigte van studentesukses hoër onderwys in die gesig staar, kan die potensiële voordele vir die bevordering van die verwantskap tussen navorsing en onderrig nie geïgnoreer word nie.

Die doel van hierdie studie is om vas te stel of 'n belegging van 'n universiteit in die Akademieskap van Onderrig en Leer (AvOL) daarin slaag om die verwantskap tussen onderrig en navorsing te bevorder.

Terwyl die AvOL-beweging en -literatuur aansienlik gegroei en momentum gekry het gedurende die afgelope twee dekades, vind die vestiging van AvOL by 'n universiteit nie oornag plaas nie en 'n geïntegreerde benadering is nodig ten einde te verseker dat vermoë (kapasiteit) en ondersteuning beskikbaar is, en dat beleid en praktyk mekaar ondersteun (Hubball, Pearson en Clarke 2013; Hutchings, Taylor en Ciccone 2011; Pearson en Clarke 2013).

Die kernvrae wat ontstaan, is:

- Wat is die kritieke suksesfaktore vir die volhoubare toepassing van AvOL by 'n tradisionele universiteit?
- Wat is die impak van 'n fokus op AvOL se navorsingsuitsette?
- Watter formele en informele strukture is nodig om AvOL te ondersteun?

Aksienavorsing is gebruik om die vestiging van AvOL by 'n tradisionele universiteit te ondersoek.

3. Agtergrond

Die term *vakkunde* word normaalweg geassosieer met die werk van 'n akademikus wat betrokke is by navorsing en publisering. Die term *navorsing* het egter eers die afgelope eeu deel van hoër onderwys se woordeskat geword. Die Engelse term is in 1870 in Engeland gebruik deur reformatore wat Cambridge en Oxford wou vestig as instansies waar *leer* plaasvind, teenoor instansies waar *onderrig* plaasvind (Chalmers, Hedges en Cooper 2002). Die fokus op navorsing is in 1906 deur Daniel Colt Gilman by Amerikaanse instansies gevestig. Die term *vakkunde* in hierdie era het verwys na kreatiewe werk en die integriteit daarvan is bepaal deur die vermoë om te dink, te kommunikeer en te leer (Boyer 1996).

In 1990 het Ernest Boyer die verantwoordelikhede en rolle van akademici ontleed en tot die gevolgtrekking gekom dat dieselfde meriete nie aan die verskillende verantwoordelikhede toegedeel word nie. Hy beskou 'n wetenskaplikgefundeerde, vakkundige benadering tot 'n dissipline as die allereerste en noodsaaklikste vorm van wetenskaplike aktiwiteit, in teenstelling met die siening van sy tydgenote, wat sterk gefokus het op vakwetenskaplike navorsing (wat ook as basiese navorsing bekend staan).

Boyer voer aan dat die magstryd rondom die erkenning van onderrig enersyds en navorsing andersyds onnodig is. Hy meen dat die term *akademikus* die volle omvang van akademiese werk behoort in te sluit. 'n Akademikus se werk behels die vermoë om betrokke te raak by basiese navorsing, sowel as om 'n tree terug te gee van die ondersoek en brûe te bou tussen teorie en praktyk ten einde kennis effektief aan studente en kollegas te kommunikeer. Die fokus op die tydsbesteding van akademici het sterk gefigureer na aanleiding van Boyer (1990). Boyer voer verder in die 1990-artikel aan dat akademici verantwoordelik is vir onderrig, ontdekking en bevordering van kennis, die integrasie en sintese van kennis oor dissiplines, en die toepassing van kundigheid tesame met die meting van die impak.

Die vier areas soos deur Boyer uitgewys, word kortliks toegelig: Die vakkunde van ontdekking (navorsing) sluit in die soeke na nuwe kennis, die ontdek van nuwe inligting en modelle, sowel as die bekendmaking van inligting deur vakkundige publikasies. Die vakkunde van integrasie verwys na die integrasie van kennis vanuit verskillende bronne en ook die vermoë om tendense te bepaal. Die vakkunde van toepassing beteken dat kennis gebruik word om oplossings vir bestaande probleme te vind en die besef dat nuwe intellektuele probleme as gevolg van praktiese toepassings van oplossings kan ontstaan. Die vakkunde van onderrig sluit in die soeke na vernuwende benaderings en beste praktyke om vaardighede te ontwikkel en oor te dra. Onderrig sluit in formele onderrig, informele leer, advisering sowel as mentorskap (Boyer 1996).

Hierdie vakkundige benadering tot onderrig en leer moenie verlaag word tot 'n praktyk wat opsioneel aan die kantlyn van die wetenskaplike praktyk bedryf word nie, maar moet eerder gesien word as deel van die normale posbeskrywing van akademië.

3.1 Akademieskap van Onderrig en Leer (AvOL)

Ongeag die dissipline word hoëvlakvaardighede in die stimulering van studente en die bevordering van hul leer op 'n verskeidenheid gepaste maniere gevestig. AvOL het ontwikkel vanuit 'n basis van wetenskaplike onderrig binne 'n dissipline, maar dit is nie dieselfde as uitstekende onderrig nie. Dit voldoen aan die volgende bykomende kriteria in die konteks van die bevordering van leer:

- Dit vereis hoë vlakke van dissipline-verwante kundigheid.
- Dit vereis 'n begrip van wé die leerders is, hóé hulle leer en watter praktyke die doeltreffendste in die konteks van die dissipline is (pedagogiese inhoudskennis).
- Dit genereer nuwe kennis en is vernuwend.
- Dit kan herhaal en uitgebrei word.
- Dit is gedokumenteer en blootgestel aan eweknie-evaluering (Hutchings e.a. 2011; Shulman 2011).

Die doelwitte van AvOL sluit in die skep van bewustheid van en belangstelling in hóé studente leer; die dissipline van onderrig en leer; die verbetering van studente-ervarings deur 'n vakkundige benadering tot onderrig en leer te volg; die verbetering van die gehalte van onderrig en leer deur die bemagtiging van akademië in reflektiewe onderrig, asook 'n beplande toename in die onderrig-en-leer-navorsingsuitsette van die universiteit (Hutchings e.a. 2011; Pitso 2013; Shulman 2011). Huber en Hutchings (2008) argumenteer dat AvOL 'n praktiese onderneming is, geanker in die konkrete werklikhede van dosente, studente en vakinhoud.

Die fokus op AvOL is besig om toenemend by universiteite in Suid-Afrika te groei (Brew 2006; Pitso 2013). Dit blyk ook duidelik uit die hersiene kriteria van HELTASA oftewel die Hoër Onderwys Leer- en Onderrigvereniging van Suid-Afrika (*Higher Education Learning and Teaching Association of South Africa*) se nasionale toekennings vir onderriguitnemendheid, wat spesifiek verwys na die wyse waarop onderriguitnemendheid gedefinieer word. Om vir 'n toekenning in onderriguitnemendheid in aanmerking te kom, moet 'n kandidaat onder andere:

- kreatief reageer op uitdagings in die onderrigkonteks, insluitende dié wat deur beperkte hulpbronne meegebring word
- nuwe idees, navorsing en ontwikkelings in onderrig binne sowel as buite die klaskamer toepas

- ontvanklik wees vir die gebruik van 'n verskeidenheid metodes van onderriglewing en vernuwend in onderrig wees
- betekenisvolle bydraes tot onderrigmateriaal, die ontwikkeling van kurrikula, onderrigmetodes of die assessering van studenteleer binne die vakgebied lewer
- terugvoer oor onderriggehalte op 'n gereelde en sistematiese basis verkry en hierdie terugvoer gebruik om onderrig en assessering te verbeter
- betrokke wees by aktiwiteite om onderrig te verbeter (CHE 2014).

'n Spesiale HELTASA-belangegroep het drie areas aangedui wat aandag moet kry ten einde die toepassing van AvOL in die Suid-Afrikaanse konteks te ondersteun, naamlik toegang tot die diskoers van onderrignavorsing, botsende druk tussen AvOL en dissiplinêre navorsing, asook strukturele afsondering van akademië betrokke by AvOL-projekte (Gosling 2009).

Volgens Shulman (2011), president van die Carnegie-stigting, moet 'n aktiwiteit die volgende drie eienskappe bevat om as AvOL geklassifiseer te word:

- Dit moet openbaar of bekendgemaak word.
- Dit moet aan kritiese eweknie-evaluering onderhewig wees.
- Dit moet beskikbaar en toeganklik wees sodat ook ander lede van die akademiese gemeenskap dit kan gebruik of toepas.

Shulman (1996) voer ook aan dat professionaliteit, pragmatisme en beleid die drie dryfkragte van AvOL behoort te wees. Professionaliteit hou verband met die inherente verantwoordelikheid wat akademië teenoor studente en ander belanghebbendes het. Dit sluit ook geleenthede in wat vir personeel geskep word om hulle eie dissiplinêre kundigheid deur middel van vernuwend onderrig en leer uit te brei en te deel. Die professionele rasionaal vir die beoefening van AvOL is dat dit aan akademië die geleentheid bied om kursusse en lesinglokale as "laboratoria" te gebruik en kan tot die verbetering en begrip van onderrig en leer in 'n bepaalde dissipline bydra. Vakkundiges, sowel as studente, is leerders tydens die onderrigproses (Kreber 2002). Die professionele noodsaaklikheid van AvOL is dus nie net vir die individu van belang nie, maar ook vir die gemeenskap (Shulman 1996).

Volgens ander navorsers kan twee betekenisse aan die woord *professionaliteit* gekoppel word, naamlik professionele gedrag en die handeling om in 'n beroep (professie) te staan. *Professionele gedrag* verwys na die gehalte van die werk wat verrig word en die gedragskodes en standaarde wat gestel word. Onderrig as professie (professionalisering) het te doen met hoe akademië meen hulle deur ander mense waargeneem word ten opsigte van hul status, onderrigreputasie en vlakke van professionele beloning (Englund 1996; Hargreaves en Goodson 1996; Helsby 1995).

Hargreaves (2000) voer aan dat daar 'n sterk verband behoort te wees tussen professionaliteit (verbetering van die gehalte en standaarde van die praktyk) en professionalisering (verbetering van status); met ander woorde standaarde behoort te verbeter namate die status van die beroep verbeter, maar dit gebeur nie noodwendig in die praktyk nie.

Pragmatisme verwys na die feit dat akademië, veral in Suid-Afrika, uitgedaag word om nuwe maniere vir die fasilitering van leer te vind en dat daar 'n sterk aanspreeklikheid ten opsigte van die slaagsyfers en uitvalsyfers in hoër onderwys is (CHE 2013). Hierdie uitdaging vereis kritiese selfrefleksie en deurlopende verbetering om die uitdagings van 'n komplekse 21ste eeu in die klaskamer te hanteer. Die vraag is of 'n vakkundige benadering tot onderrig en leer in dissiplines daarin kan slaag om 'n positiewe impak op bogenoemde aanspreeklikheidseise te maak.

3.2 Konteks van die studie

Die Noordwes-Universiteit (NWU) is 'n multikampus tradisionele universiteit. Die universiteit is in 2004 gevestig deur 'n polities-gemotiveerde samesmelting van twee universiteite met baie uiteenlopende geskiedenis, tradisies en kulture: die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys en die Universiteit van Noordwes. Die personeel en studente van die Sebokengkampus van Vista Universiteit is ook geïnkorporeer en het verdere rykdom by ons erfenis gevoeg. Die kultuur, studenteprofiel en ontwikkelingstrajekte is nie dieselfde op die drie kampusse nie. Die universiteit se missie is om 'n gebalanseerde onderrig-leer- en navorsingsuniversiteit te word, en om sy kundigheid op 'n vernuwende manier ten uitvoer te bring.

Een van die sterk dryfkragte agter die universiteit se missie die afgelope tien jaar was om meer nagraadse studente te kry, navorsingskundigheid uit te brei en navorsingsnisgebiede te vestig (CHE 2009). Dit het die persepsie versterk dat navorsing meer gewig dra as goeie onderrig.

In 2012 is daar besluit om AvOL as 'n nuwe inisiatief by die NWU te ondersteun, as een van die strategieë in die verwesenliking van die missie van die universiteit. Hierdie fokus op AvOL het ten doel gehad om die gehalte van onderrig en leer te versterk, sowel as om die NWU te onderskei van sy mededingers deur middel van sy institusionele kultuur van uitnemendheid en fokus op die gehalte van onderrig en navorsing.

Die konseptualisering van AvOL by die universiteit is gebaseer op die volgende strategiese dryfvere, soos omvattend deur opvoedkundige kenners (Andresen en Webb 2000; Boyer 1990; Butin 2010; Grossman en McDonald 2008; Huber en Hutchings 2008; Kreber 2013) omskryf:

- Moedig reflektiewe praktyk aan en bevorder beste praktyke.
- Bevorder navorsing en vernuwende idees in onderrig en leer.
- Skep geleentheid vir diskoersanalise oor aannames, oortuigings en waardes in onderrig en leer.
- Ondersteun personeelontwikkeling in onderrig en leer deur praktiese ervaring.
- Skep ruimte vir samewerking en gesprekke oor onderrig en leer oor vakgebiede heen.

In die etiekkode van die universiteit word die volgende waardes vervat:

Om my intellektuele en persoonlike integriteit, bevoegdheid, professionalisme en ander hulpbronne daaraan te wy om voortreflike uitkomst te bereik. Om my verworwe kundigheid oor die algemeen en dié op my spesialisingsgebiede aan te wend om opbouende veranderinge in die gemeenskap en die omgewing teweeg te bring terwyl ek my eie kapasiteit om selfs meer tot positiewe groei by te dra, verdiep en verbreed. (NWU 2014).

4. Navorsingsmetodologie

Aksienavorsing word as navorsingsmetodologie gebruik. Die toepaslikheid van die metodologie lê daarin dat dit die institusionele proses wat ontvou het om AvOL as 'n nuwe strategiese inisiatief in werking te stel, ontleed en toelig. Data is ingewin deur die vorderingsverslae van akademiëci te bestudeer, sowel as onderhoude met akademiëci te voer.

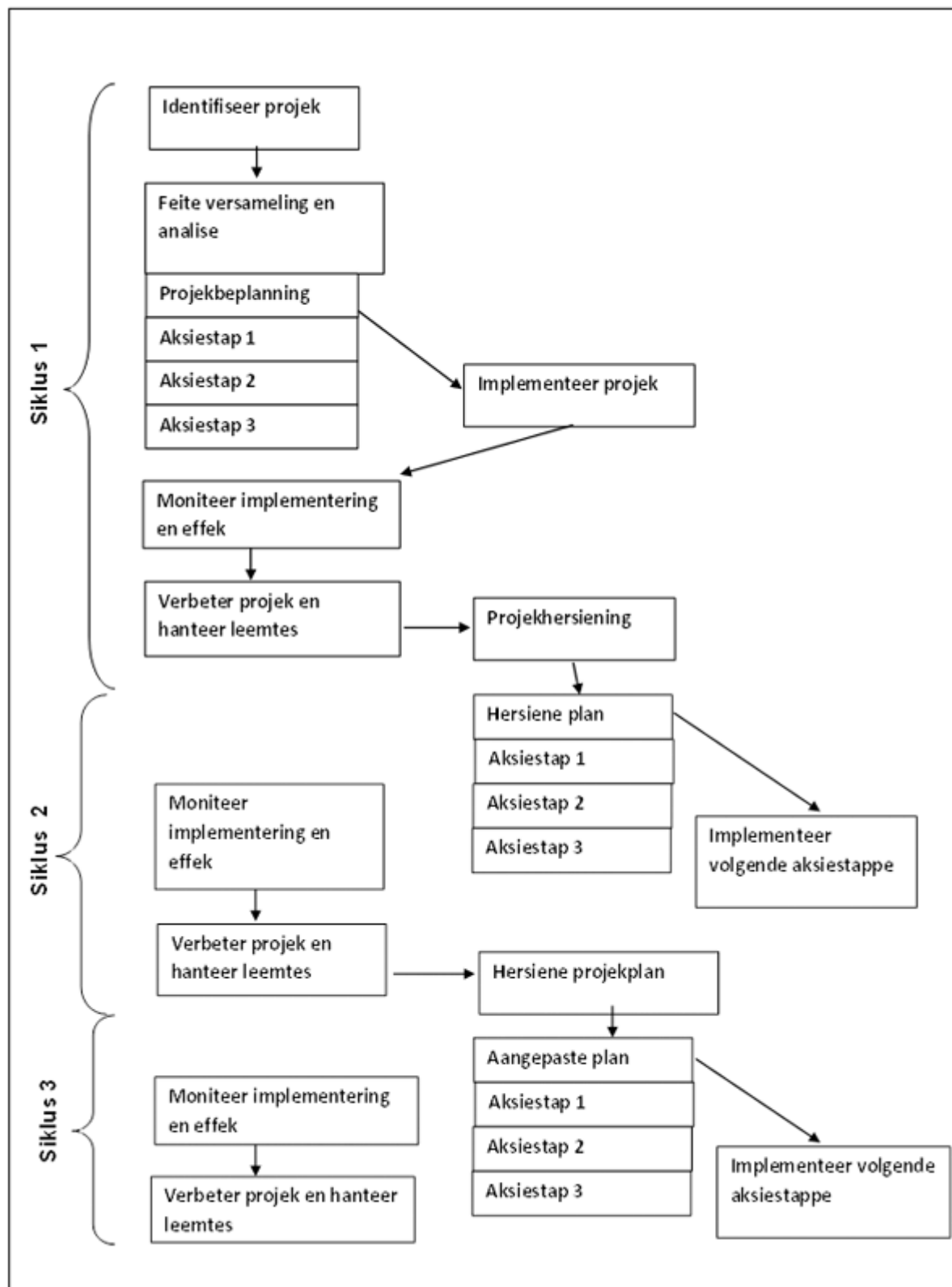
Die term *aksienavorsing* is deur Kurt Lewin gevestig en is aanvanklik gebruik om 'n vorm van navraag of ondersoek te beskryf waar bestaande wette van sosiale interaksies in die praktyk getoets is (Lewin 1952). Dit is gedoen vanuit 'n positivistiese navorsingsparadigma en het hoofsaaklik van kwantitatiewe data gebruik gemaak.

Vroeg in 1970 het die besef gegroei dat konvensionele opvoedkundige navorsing nie die praktiese probleme van opvoedkundige praktisyns hanteer nie. Dit het tot die herlewing van aksienavorsing gelei. Een van die groot veranderinge was die verwerping van 'n positivistiese navorsingsmetodologie ten gunste van meer vertolkende metodes wat toenemend in die sosiale wetenskappe gebruik word. Die tweede groot verandering was die aanwending van kwalitatiewe navorsingstegnieke wat op deelnemers en kwalitatiewe terugvoer fokus (Kemmis 1988).

Aksienavorsing poeg om 'n konstruktiewe bydrae te maak tot praktiese uitdagings van mense midde in 'n problematiese situasie en terselfdertyd die doelwitte van die sosiale wetenskap te bevorder. Daar is dus dubbele toewyding in aksienavorsing: om 'n stelsel te bestudeer en tegelykertyd saam met ander lede van die stelsel te werk om dit te verander. Dit behels 'n sikliese proses van aksie, kritiese besinning en evaluering, en is gebaseer op die versameling van bewyse, ten einde veranderinge in die praktyk ten uitvoer te bring (Koshy, Koshy en Waterman 2010; Rublee 2014).

Aksienavorsing is vir hierdie studie gebruik, aangesien dit 'n ontwikkelende projek is en die navorser aan die studie deelneem. Aksienavorsing is 'n deurlopende proses, 'n spiraal wat die navorser toelaat om die probleem te ontleed deur die versameling van data, die toepassing van 'n verbeterde proses, gevolg deur 'n herhaling van eersgenoemde stappe.

Die inligting, ingewin aan die einde van elke siklus, is gebruik om die AvOL-strategie vir die daaropvolgende jaar te hersien. Die ontwerp van die aksienavorsingsproses word grafies in figuur 1 voorgestel.



Figuur 1. Skematiese voorstelling van aksienavorsing as metodologie (Koshy e.a. 2010).

Siklus een: 'n Bestuurskomitee, bestaande uit vakvoorsitters, die direkteur van akademiese steundienste en die viserektor: akademie, is gevorm ten einde die projek te stuur.

Die bestuurskomitee stuur 'n projek van stapel om te bepaal tot watter mate huidige beleidsdokumente en prosesse by die universiteit navorsing en onderrig ondersteun en beloon, asook om vas te stel wat die persepsies by akademici is ten opsigte van die balans tussen onderrig en navorsing.

Siklus twee: AvOL-projekte word formeel bekendgestel, akademici raak betrokke by AvOL-projekte en data word deur middel van terugvoerverslae ingesamel. Hierdie verslae word deur die bestuurskomitee ontleed en daar word besin oor die proses en hoe om dit te verbeter.

Siklus drie: In die nuwe akademiese jaar word AvOL-projekte sowel as ondersteunende inisiatiewe weer geïnisieer, data ingesamel en bevindings ontleed. Akademici word die geleentheid gebied om te besin oor die proses waarby hulle betrokke was en uitgenooi om voorstelle te maak oor hoe om die proses te verbeter.

4.1 Aksienavorsingsiklus 1

Die eerste stap was om 'n bestekopname te maak van die balans ten opsigte van onderrig en navorsing, soos vervat in die universiteit se prosesse wat werksverdeling, evaluering en bevordering beskryf, asook die persepsies wat by personeel bestaan.

4.1.1 Aksiestappe en toepassing

Ten einde die sterk punte, leemtes, sowel as geleenthede te bepaal, is daar ook 'n evalueringsprojek oor die status van onderrig en leer by die universiteit van stapel gestuur (Clarence-Fincham 2012). Tydens die projek is alle beleide wat betrekking het op navorsing en onderrig ontleed en fokusgroeponderhoude met akademici gevoer.

Die projek het die evaluering van die volgende aspekte ingesluit:

- geskiktheid van die huidige beleid en praktyk vir onderrig en leer, assessering en moderering
- geskiktheid en samehang van strukture vir die koördinerings van onderrig- en leeraktiwiteite op institusionele, kampus- en fakulteitsvlak
- geskiktheid van die universiteit se benadering tot die ontwikkeling van akademiese personeel
- geskiktheid van die fisiese infrastruktuur met betrekking tot onderrig en navorsing.

'n Dokumentontleding is gedoen van al die universiteit se beleide sowel as bevorderingskriteria met die oog daarop om vas te stel tot watter mate daar voorsiening gemaak word vir AvOL en tot watter mate dit aangemoedig word. Bestudeerde dokumente het ingesluit:

- die verslag van die hoër onderwys kwaliteitkomitee (CHE 2009)
- die onderrig-en-leer-raamwerk
- die prosesdokument wat die kursus vir nuwe dosente omskryf
- die beleid en maatstawwe vir die beoordeling van onderriguitnemendheid
- die bevorderingskriteria vir akademiese personeel.

Die resultate van hierdie projek word vervolgens bespreek.

4.1.2 *Evaluering*

Resultate van bogenoemde projek het getoon dat daar 'n beduidende verskil tussen die universiteit se voorneme en personeel se persepsie bestaan wanneer onderrig en leer ter sprake is.

Akademie personeel het oor die algemeen navorsing oor onderrig en leer as los van "regte" navorsing beskou, en vir baie was AvOL steeds 'n vae, indien nie vreemde nie, konsep. Soos een senior akademikus opgemerk het:

Die strewe na die akademieskap van onderrig en leer neem effek, maar dit neem 'n lang tyd om inkoop te kry, want mense vind die idee 'n bietjie vreemd ... dat mense aksienavorsing in hul klaskamer kan beoefen, wat sistemies opgeskryf kan word op 'n wetenskaplike manier.

Personeel werksaam by akademiese ontwikkeling en ondersteuning was dit eens dat "daar 'n sterk klem moet wees op die nodigheid om navorsing te doen ten einde 'n goeie dosent te wees en 'n reflektiewe praktisyn te word".

Terugvoer het ook getoon dat daar aansienlike skeptisisme bestaan oor die mate waarin onderrig en leer werklik by die universiteit geag word. Onderrig word beskou as "te moeilik om te evalueer" en as gewaardeerd "slegs op papier", maar nie as 'n aktiwiteit wat intrinsieke waarde het nie. Op die ou end word dit beskou as "iets wat personeel moet doen om hul salarisse te verdien". Dit is navorsing wat "die status dra" en soos een akademikus dit gestel het: "Aan die einde van die jaar, wanneer ons instelling se bonusse betaal word, is dit navorsing wat tel. Mense kry erkenning vir goeie onderrig, maar dit is dikwels die navorsers wat wegloop met die bonusse."

Akademici was ook nie geneë om in onderrigkomitees te dien nie, aangesien "status op die kampus verkry word deur op 'n navorsingskomitee te dien".

Baie min akademici het 'n formele onderwyskwalifikasie en gevolglik is daar beperkte vermoë vir kurrikulumhersiening en -ontwerp. Die volgende opmerking deur 'n respondent bevestig die feit dat akademici nie altyd eienaarskap neem vir die vernuwing van onderrigmetodes nie: "Die fakulteit het 'n onderrig-leer-komitee waar daar voortdurend gekyk word na maniere om onderrig te verbeter."

Verder is daar 'n huiwering aan die kant van baie akademiese personeel om onderrigmetodes aan te pas om studente se leerbehoefes te bevredig en daar is 'n dringende behoefte om, soos 'n respondent dit beskryf, "die regte meganismes te vind om verouderde leerplanne in goeie pedagogie te omskep" en "beperkte tyd en administratiewe verpligtinge word dikwels voorgehou as verskonings, maar 'n gebrek aan vertroue en onsekerheid oor hoe om betrokke te raak by AvOL, is 'n meer akkurate assessering van die onderliggende redes vir hierdie reaksie."

Uit akademici se terugvoer blyk dit dat navorsingsuitsette belangriker geag word as onderrig- en leeraktiwiteite, terwyl laasgenoemde 'n aansienlike gedeelte van akademici se werkslading uitmaak. Hierdie beskouing het 'n potensiële negatiewe impak op die gehalte van onderrig en leer. Die persepsie dat onderrig en navorsing afsonderlike aktiwiteite is,

word versterk deur die feit dat afsonderlike jaarlikse funksies georganiseer word om navorsing- en onderriguitnemendheid te beloon.

Die persepsies van akademici rakende die belangrikheid en waarde van navorsingsuitsette teenoor onderrig beklemtoon die behoefte aan 'n substantiewe verandering in die kultuur van die instelling. Omdat besef is dat akademici 'n formele gestruktureerde proses benodig waardeur AvOL erken kan word as 'n belangrike aspek van hul akademiese rol, is strukture deur die universiteit in werking gestel om sulke pogings toe te lig, te bevorder en te bestuur.

Clarence-Fincham (2012) het bevind dat daar 'n algemene gebrek aan kennis is onder personeel oor die hoëronderwyslandskap en die huidige leerbehoefes. Akademici het 'n beperkte begrip van studente se leerbehoefes, sowel as die verwantskap tussen toegang tot hoër onderwys en sukses.

4.2 Aksienavorsingsiklus 2

4.2.1 Verbetering en projekhersiening

Die volgende besluite is deur die bestuurspan geneem vir die verdere bevordering van AvOL:

- Groter sigbaarheid en blootstelling moet aan AvOL verleen word.
- Platforms moet geskep word waar AvOL-projekte met kollegas gedeel kan word.
- Die strategiese fokus op AvOL moet duidelik gemotiveer en binne die konteks van die kernbesigheid geplaas word.
- Ondersteuning oor navorsingsmetodologieë moet aan akademiese personeel verskaf word.
- Fondse moet beskikbaar gestel word.

Dit was nodig en belangrik vir die universiteit om sy benadering te motiveer en akademici te ondersteun wat die beoefening van AvOL oorweeg. Om eersgenoemde reg te kry, was dit nodig om senior akademiese bestuur te bemagtig met 'n grondige kennis van wat AvOL behels. Die volgende stap was om 'n kerngroep akademici te vestig wat die proses dryf en verdere geleenthede skep om kundigheid te ontwikkel.

4.2.2 Aksiestappe en toepassing

Ten einde kundigheid oor AvOL te kry, het 'n afvaardiging van senior akademiese bestuurders 'n internasionale werkwinkel¹ bygewoon. Die doel was om 'n eenvormige begrip te verkry en beste praktyke te identifiseer vir die vestiging van AvOL.

'n AvOL-uitrolstrategie is vervolgens ontwikkel en deur die senaat goedgekeur. Die strategie omskryf vier prioriteitsgebiede vir die bevordering van AvOL:

- die skep van geleenthede vir opleiding en ondersteuning
- die daarstel van platforms om resultate te versprei en beste praktyke te deel
- die beskikbaarstelling van fondse
- die hersiening van institusionele beleide en bevorderingskriteria sodat die waarde van AvOL onderskryf word.

Befondsing vir die strategie is versoek en deur die raad van die universiteit goedgekeur vir 2013. Akademici is genooi om aansoek te doen vir befondsing ten einde op 'n klein skaal

studente se leerproses en ook hul eie onderrig te ondersoek. Hierdie fondse is op 'n jaarlikse grondslag beskikbaar gestel, en dit is tans die derde jaar van befondsing. Figuur 2 bevat 'n opsomming van die riglyne wat vervolgens deur die universiteit vir die nominasie en evaluering van AvOL-projekte saamgestel is.

RIGLYNE

Die doel van die Akademieskap van Onderrig en Leer (AvOL) se finansiële-ondersteuningsprogram is om AvOL-navorsingsaktiwiteite op die kampus aan te moedig en te ondersteun.

AvOL-navorsingsprioriteite
(I) assessering en (II) tegnologie-ondersteunde onderrig.
Vir projekte in die 2013-2014 akademiese jaar sal die projekte in hierdie gebiede prioriteit geniet.

VERKIESBAARHEID
• n Aansoeker moet 'n permanente werknemer wees met 'n minimum van drie jaar onderrigervaring.
• Individue sowel as groepe, tot 'n maksimum van vyf lede, kan aansoek doen.

TYDSKEDULES
Sperdatum vir aansoeke: Aansoeke sluit 1 Maart elke jaar.

Voorleggings sal deur die onderrig-leerkomitees van die fakulteite hersien word.
Die onderrig-leer-komitees sal hul besluite op die AvOL kriteria grond.

WAT KWALIFISEER AS 'N AvOL-PROJEK?
AvOL behels die studie van 'n onderrig- en leerverwante aspek. Dit moet onderrigpraktyke en/of besluitneming by die Universiteit ondersteun.
Dit moet tot die wêreldwye versameling van kennis oor onderrig- en leerkwessies bydra.
Befondsingsaansoeke sal op die gehalte van die voorgestelde vakkundige benadering en potensiele bydrae tot die bevordering van onderrig en leer geëvalueer word. Hoewel die voorstel op navorsing gegrond moet wees, kan dit breedweg gedefinieer word as navorsing in die klaskamer, wat navorsing oor die toepassing en die impak van bestaande opvoedkundige modelle en metodes, sowel as navorsing oor ander vernuwendes metodes van onderrig en leer by die Universiteit insluit.

KRITERIA VIR EVALUERING VAN VOORSTELLE

- Word 'n samewerkende benadering tot die AvOL-projek gevolg en is die doelwitte duidelik verwoord?
- Is die projek aan die departementele eenheid se strategiese doelwitte gekoppel?
- Is daar bewyse dat die aansoeker oor die vereiste vaardighede beskik om deeglik navorsing te doen?
- Word toepaslike metodes en prosedures vir die uitvoering van die studie gebruik?
- Kan die navorsing geloofwaardige resultate lewer? Kan die resultate tot die kennis van die veld bydra?
- Word bestaande navorsing erken en in ag geneem sodat daar op bestaande vakkundige werk voortgebou word?
- Word daar aangedui hoe ander akademië in die veld oor die resultate ingelig sal word?
- Is die resultate buite die befondsings tydperk volhoubaar?
- Het die voorstel die potensiaal om tot aansienlike, positiewe veranderinge in studente leer te kan lei?
- Is daar bewyse dat die navorser uit die ervaring sal leer en in staat sal wees om te deel en om hierdie kennis te gebruik en in die toekoms toe te pas?
- Het die projek die potensiaal om die onderrig in die dissipline te verbeter?

Figuur 2. Riglyne vir AvOL-projekte (NWU 2013)

4.2.3 Opleiding, verspreiding van resultate en die deel van beste praktyke

'n Jaarlikse AvOL-konferensie is by die universiteit geïnisieer. Die konferensies is rondom 'n tema georganiseer, hoofsprekers is uitgenooi en werkswinkels oor AvOL is aangebied. Akademië is uitgenooi om hul onderrigervarings te deel. Akademië wat toekennings vir onderriguitnemendheid in die afgelope vyf jaar ontvang het, is gekies om beste praktyke te deel.

Die temas vir die konferensies was:

- 2012 – Vestiging van belangegroep in onderrig en leer.
- 2013 – Studentesukses. Hierdie tema is beïnvloed deur 'n nasionale fokus in Suid-Afrika op studente se sukses. Studente se sukses gebeur nie per toeval nie, maar dit moet 'n doelbewuste en sistematies-beplande en goedgekoördineerde proses regdeur die universiteit wees.
- 2014 – Onderhandeling van die koppelvlak tussen die kurrikulum en beroepsgereedheid van graduandi. Die bespreking het gefokus op die wyse waarop kurrikulumsake bydra tot generiese eienskappe wat graduandi besit ("graduateness"), sowel as gesprekvoering oor die omvang en betekenis van die tipe graduandi-eienskappe wat nodig is in die hedendaagse beroepswêreld.

4.2.4 Nuwe inisiatiewe

Die fokus op AvOL het gelei tot ander inisiatiewe op die kampus. In 2013 is daar 'n kompetisie vir vernuwende onderrig van stapel gestuur. Akademici kon deur hul lynbestuur of kollegas genomineer word na aanleiding van vernuwende werk wat hulle in die klaskamer verrig. Hierdie persone is dan met behulp van fondse en advies ondersteun om 'n aanbieding vir 'n internasionale konferensie voor te berei. Met aanvaarding van die voordrag is die koste van die konferensie betaal en die persone is ook die geleentheid gebied om die Online Educa-konferensie by te woon wat jaarliks in Berlyn plaasvind.

Ten einde genomineer te word, moes 'n persoon bewyse kon toon van een of meer van die volgende:

- 'n vernuwende onderrigbenadering wat op 'n gemeenskaplike leerbehoefte en gedokumenteerde bewyse van suksesvolle toepassing fokus
- 'n deeglik omskrewe verkenning van 'n bekende onderwerp wat nuwe insigte bied, en/of
- 'n kreatiewe aanwending van tegnologie wat verbeterde leer tot gevolg het.

4.2.5 Evaluering

Aangesien dit 'n nuwe inisiatief is, is akademici aangemoedig om aansoek te doen vir befondsing. Die totale aansoeke in die eerste jaar het nie die beskikbare fondse oorskry nie, en die maatstawwe vir die toekenning van fondse is nie streng toegepas nie. Dit het daartoe gelei dat akademici aansoek gedoen het vir fondse en dan gesukkel het om die projekte suksesvol uit te voer, te dokumenteer en met kollegas te deel. Dit is belangrik om akademici met 'n belangstelling in AvOL te identifiseer. Personeel van akademiese steundienste wat werkwinkels aanbied en dosent-evaluering doen, lewer hier 'n groot bydrae. Dit is ook belangrik om kandidate wie se aansoeke onsuksesvol was te ondersteun en hulle aansoeke te verbeter. Akademici het in hul terugvoer die behoefte aan mentorskap uitgespreek.

Op nasionale vlak het die raad vir hoër onderwys ook hersiene maatstawwe vir nasionale toekennings in onderriguitnemendheid vrygestel. Die bestuurskomitee het besluit om die universiteit se maatstawwe met nasionale maatstawwe in ooreenstemming te bring ten einde sinergie te verseker.

4.3 Aksienavorsingsiklus 3

Die volgende stappe was om gefokuste ondersteuning te verskerp, die universiteit se maatstawwe met nasionale maatstawwe te vergelyk, in ooreenstemming te bring en 'n hersiene beleid uit te voer vir die erkenning van onderriguitnemendheid waar AvOL deel van die maatstawwe vorm.

4.3.1 Aksiestappe en toepassing

Die bestuurskomitee het besluit om, waar moontlik, persone binne fakulteite aan te wys wat voltydse ondersteuning bied. Om vermoë te bou neem egter tyd, en tot op hede is daar persone in slegs twee fakulteite aangewys. Vanuit die jaarlikse vorderingsverslae van die AvOL-toekenninghouers het dit duidelik geword dat sommige toekenninghouers dit moeilik gevind het om hulle projekte te begin, aangesien hulle nie oor die metodologiese kundigheid beskik wat vir AvOL nodig is nie. Gevolglik is 'n werkwinkel oor aksieleer en -navorsing met 'n internasionale spesialis in aksienavorsing gereël (Zuber-Skerit 2009). Ook 'n aantal ander werkwinkels rondom AvOL is aangebied.

Daar is besluit om sessies te hou waar akademië die geleentheid gebied word om oor hulle AvOL-projekte te besin.

4.3.2 Beleidsondersteuning

Die behoefte aan erkenning vir uitnemendheid in onderrig, sowel as 'n vakkundige benadering tot onderrig en leer, is by verskeie geleenthede deur akademië geïdentifiseer. Die universiteit het 'n goedgegedokumenteerde proses waar kandidate 'n proses deurloop wat insluit: eweknie-evaluering, die saamstel van portefeuljes, en terugvoer vanaf studente (Du Plessis 2007). Hierdie proses word ITOU (Institusionele Toekenning vir Onderriguitnemendheid) genoem. Suksesvolle kandidate ontvang 'n toekenning vir uitnemende onderrig. Hierdie resultate word in die bevorderingskriteria in ag geneem, maar dit dra nie dieselfde gewig as navorsingsuitsette nie. Tans is daar geen ander formele proses vir evaluering of 'n beloningstelsel vir onderrigprestasie of -uitnemendheid nie. Die fokusverskuiwing vanaf uitstekende onderrig na AvOL het tot die hersiening van hierdie proses gelei. Verskillende toekennings vir uitstekende onderrig enersyds en die akademieskap van onderrig en leer andersyds is in 2014 ingestel. Laasgenoemde erken dosente se leierskap en prestasies in AvOL. Kandidate word aanbeveel vir die toekenning na aanleiding van hulle deelname aan ITOU en die besinnende portefeulje wat hulle indien. Die inhoud van die besinnende portefeulje moet bewyse van die volgende bevat:

- voorbeelde van sukses in AvOL-kennis sowel as -onderrig
- eksterne erkenning
- vernuwende onderrigstrategieë
- besinning oor onderrig en leer wat persoonlike ontwikkeling demonstreer
- nasionale teenwoordigheid in sy/haar veld deur byvoorbeeld op direksies van professionele liggame, progamevalueringspanele, eksterne eksaminering of moderering te dien
- studentekommentaar op die evaluering van die kandidaat as dosent
- leierskap in die fakulteit deur onder andere betrokke te wees by:
 - kurrikulumontwikkeling binne die fakulteit en daarbuite
 - mentorskap van kollegas.

Die finansiële aansporing vir hierdie toekenning is aansienlik verhoog en daar word ook fondse vir 'n driejaarsiklus beskikbaar gestel om die kandidaat in staat te stel om die werk verder uit te brei.

4.3.3 Evaluering

'n Groep van drie akademici uit verskillende dissiplines het na afloop van 'n werkwinkel waar hulle aanbiedings gedoen het, besluit om gesamentlike multidissiplinêre projekte te begin en het ook daarin geslaag om befondsing te kry. Die verskeidenheid geleenthede en werkwinkels wat georganiseer is, het dus daadwerklik daarin geslaag om akademici te help om netwerke te vorm en multidissiplinêre projekte aan te pak.

Daar was 'n merkbare toename in die diepte en omvang van die projekaansoeke vanaf 2012 tot 2014, wat op 'n verhoogde bewustheid van AvOL dui. Daar was ook 'n merkbare toename in die navorsingsuitsette. Tabel 2 bevat 'n opsomming van die aantal navorsingsuitsette wat vir subsidie ingedien is en ten opsigte van AvOL gelewer is.

Navorsingsuitsette	2012	2013	2014
Konferensieverrigtinge	1	4	9
Hoofstuk in 'n boek	3	1	2
Geakkrediteerde artikels		6	6
Totaal	4	11	17
Totale aantal uitsette van die kampus	96	134	126
AvOL-persentasie van totale navorsingsuitset	4%	8%	13,5%

Tabel 2. Navorsingsuitsette vir die periode 2012–2014

4.3.3.1 Totstandkoming van 'n belangegroep

Werkswinkels vir akademici word op die universiteit se intranet geadverteer. Ook baie akademici wat nie formeel vir fondse aansoek gedoen het nie, het werkwinkels bygewoon en by AvOL-projekte betrokke geraak. Tydens die besinning het dit duidelik geword dat die werkwinkels op kampus daadwerklik daartoe bygedra het dat belangegroep gevorm word. Akademici het genoem dat hulle deur kollegas vir raad en leiding oor hul navorsingsprojekte genader is. Dit beklemtoon die belangrikheid om voltooide projekte te kommunikeer en met kollegas te deel. Die strategiese fokus op AvOL het dus daarin geslaag om kapasiteit te bou en akademici rondom hierdie onderwerp te verenig.

Van die akademici wat werkwinkels bygewoon het, het tot die besef gekom dat hulle 'n vakkundige benadering tot onderrig en leer gevolg het, maar dit nooit gedokumenteer en as wetenskaplike navorsing aangebied het nie, aangesien hulle primêre dissipline nie onderrig is nie. Die fokus op AvOL is veral deur hierdie groep akademici as uiters positief en motiverend beleef. Die inisiatiewe wat gevestig is, het mense se netwerke vergroot en hulle selfvertroue gegee. Soos een dosent opgemerk het: “[E]k gee al 'n geruime tyd op hierdie wyse klas, maar ek besef nou vir die eerste keer dat dit 'n naam het – omgekeerde leer ('flipped learning'). Skielik besef ek dat ek eintlik met 'n vernuwende projek in onderrig en leer besig is.”

4.3.3.2 Verbeterings aanbeveel

Die volgende operasionele veranderinge is met verloop van tyd aangebring om AvOL-ondersteuning op die kampusse te verbeter:

- Die befondsingskriteria is hersien om projekte vir meer as een jaar te ondersteun, met dien verstande dat daar bevredigende vordering is.
- Projekte wat oor fakulteite en kampusgrense strek, is aangemoedig.
- Ook projekte wat saam met kollegas by ander universiteite gedoen word, is vir befonding oorweeg.
- Die tipe projekte wat befonds is, is met die strategiese prioriteite van die kampus in ooreenstemming gebring.

5. Gevolgtrekking en aanbevelings

Die toepassing van AvOL by 'n multikampus tradisionele universiteit was nie sonder uitdagings nie. Die grootste uitdaging was om personeel en bestuur te oortuig dat AvOL 'n lewensvatbare roete vir akademië is en dit dan met beleid en praktyk te ondersteun. Hierdie studie het bevind dat die kritieke suksesfaktore vir die volhoubare toepassing van AvOL by 'n tradisionele universiteit die volgende insluit:

- die erkenning en ondersteuning van die belangrikheid van AvOL deur senior akademiese bestuur
- die beskikbaarstelling van saadfondse met duidelike riglyne en verslagdoening
- die skep van platforms waar akademië projekte kan deel en netwerke kan vorm
- doelgerigte prosesse om seker te maak dat die werksverdeling en -evaluering van akademië AvOL erken
- gefokuste opleiding en ondersteuning
- beleide en beloningstelsels wat vir die erkenning van AvOL voorsiening maak.

Om die nodige erkenning aan AvOL te gee, is dit krities dat die spanning tussen die erkenning van navorsing en onderrig uitgewis word.

Bykomend tot die monitering van die navorsingsuitsette wat deur akademië gegeneer word, is dit noodsaaklik om ook die impak op studentesukses te moniteer. Daar is 'n breë spektrum faktore wat studentesukses beïnvloed, waarvan sosio-ekonomiese omstandighede en faktore binne en buite die klaskamer maar enkele is. 'n Enkele aanduiders sal nooit voldoende wees om die impak van 'n ingryping te bepaal nie. Eerder as om op indikatore te konsentreer, is die aanbeveling dat 'n vakkundige benadering tot onderrig en leer deel van die filosofiese benadering tot onderrig en leer by 'n universiteit moet wees. 'n Dosent se onderrigfilosofie beskryf die oortuigings wat die onderrigbenadering tot die vakgebied en die leerproses van die student begrond. Die insluiting van AvOL as deel van 'n dosent se onderrigfilosofie sal as 'n goeie aanduiders dien dat AvOL wel as belangrik en verrykend tot die leerproses geag word.

Die onderrig- en leerstrategie van die universiteit word tans hersien en die nuwe strategie erken AvOL as een van die boustene van die universiteit se benadering tot onderrig:

... die bevordering van die akademieskap van onderrig en leer om leergemeenskappe te ondersteun waarbinne akademiese en professionele

ondersteuningspersoneel navorsing kan doen oor die kurrikulum, studente se leerproses en ontwikkeling, onderrig, assessering en ander aspekte wat 'n impak het op studente se sukses. (NWU 2015)

Die tweede navorsingsdoelwit het ten doel gehad om die impak van 'n fokus op AvOL op navorsingsuitsette te ondersoek. Navorsingsbevindinge dui daarop dat AvOL daarin geslaag het om die gaping tussen navorsing en onderrig as twee pole te verklein en dit voorsien akademië van 'n platform vir prestasie en om tot die gehalte van onderrig en leer by te dra. Daar is ook gevind dat proaktief opgetree moet word om akademië aan te moedig om formeel by AvOL betrokke te raak. Die praktyk van AvOL is na drie jaar gevestig, maar dit bly noodsaaklik om persepsies te bestuur.

Die daarstel van 'n bestuurskomitee, met verteenwoordiging van bestuur, akademië en akademiese ondersteuningspersoneel, sowel as die totstandkoming van belangegroepes was twee strukture wat daartoe bygedra het dat AvOL momentum gekry het en oor 'n driejaarperiode aansienlik gegroei het.

AvOL-belangegroepes het 'n belangrike forum geword vir akademië om betrokke te raak by gesprekke en om idees te deel. Akademië is aan AvOL-kundiges (meer ervare AvOL-navorsers) bekendgestel. Samewerking tussen verskillende fakulteite is besig om toe te neem. Hierdie belangegroepes is nie formeel geskep nie, maar het spontaan ontwikkel toe akademië begin vergader het. Die waarde van belangegroepes kan nie oorbeklemtoon word nie. Informele gesprekke oor akademiese projekte stimuleer nuwe idees en lei tot die voortsetting van nuwe en gesamentlike oplossings. Hierdie gesprekke dra ook by tot 'n meer ingeligte dialoog met besluitnemers, wat dikwels lei tot verbeterde uitkomstes, en dit bevorder professionele ontwikkeling.

Dit is belangrik om die fokus te verskuif vanaf 'n resultaatgedrewe benadering tot onderrig en leer, na 'n vakkundige benadering wat toenemend tot nuwe begrippe en dieper insigte binne 'n dissipline lei. Dit is 'n nasionale prioriteit om die deurvloeiwyse en sukseswyse van studente in hoër onderwys te verbeter. Erkenning van die akademieskap van onderrig en leer as 'n navorsingsnis het die potensiaal om die gehalte van opleiding by universiteite, skole en ander opleidingsgeriewe te verbeter.

“As jy doen wat jy nog altyd gedoen het, sal jy kry wat jy nog altyd gekry het.” Anoniem.

Bibliografie

Alpay, E. en R. Verschoor. 2014. The teaching researcher: faculty attitudes towards the teaching and research roles. *European Journal of Engineering Education*, 39(4):365–76.

Andresen, L.W. en C.A. Webb. 2000. *Discovering the scholarship of teaching*. Richmond: University of Western Sydney Hawkesbury.

Barnett, R. 1997. *Towards a higher education for a new century*. Universiteit van Londen: Institute of Education.

Boughey, C. 2007. Educational development in South Africa: From social reproduction to capitalist expansion? *Higher Education Policy*, 20:5–18.

Boyer, E. 1990. *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie foundation for the advancement of teaching.

—. 1996. The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1):11–20. <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/jheoe> (1 Junie 2015 geraadpleeg).

Brew, A. 2006. *Research and teaching: beyond the divide. (Universities into the twenty-first century)*. Londen: Palgrave MacMillan.

Bulterman-Bos, J.A. 2008. Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7):412–20.

Butin, D. 2010. *The education dissertation: A guide for practicing scholars*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Chalmers, I., L.V. Hedges en H. Cooper. 2002. A brief history of research synthesis. *Evaluation and the Health Professions*, 25(1):12–37.

Raad vir Hoër Onderwys(CHE). 2009. Audit Report on North-West University. Report of the Higher Education Quality Committee (HEQC) to the North-West University. http://www.che.ac.za/sites/default/files/institutional_audits/institutional_audits_2009 (11 November 2015 geraadpleeg).

—. 2013. Report of the task team on undergraduate curriculum structure, the case for a flexible curriculum structure. Pretoria, Suid-Afrika. <http://www.che.ac.za> (25 Februarie 2015 geraadpleeg).

—. 2015. HELTASA. *Higher education learning and teaching association of South Africa*. National excellence in teaching and learning awards 2015. <http://heltasa.org.za> (12 Mei 2015 geraadpleeg).

Clarence-Fincham, J. 2012. Review of the status of teaching and learning. Interne verslag, geargiveer deur die Senaat van die NWU.

Colbert, A., P. Desberg en K. Trimble (reds.). 1996. *The case for education: Contemporary approaches to using case methods*. Boston: Allyn en Bacon.

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHET). 2014. Policy framework on differentiation in the South African post-school system. Staatskoerant, 591, 15 September.

Du Plessis, L.A.2007. How to measure and reward teaching excellence within the changing higher education landscape. *South African Journal of Higher Education*, 19(1):1379–94.

Englund, T. 1996. Are professional teachers a good thing? In Goodson en Hargreaves (reds.) 1996.

Felder, R.M. 1988. Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7):674–81.

Goodson, I. en A. Hargreaves (reds.). 1996. *Teachers' professional lives*. Londen, Philadelphia: Falmer Press.

- Gosling, D. 2009. Report on the survey of directors of Academic Development in South African Universities, HELTASA.
http://www.academia.edu/2233134/Report_on_the_survey_of_directors_of_Academic_Development_in_South_African_Universities (1 November 2015 geraadpleeg).
- Grossman, P. en M. McDonald. 2008. Back to the Future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1):184–205.
<http://aerj.aera.net> (21 Mei 2015 geraadpleeg).
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2):159–82.
- Hargreaves, A. en I. Goodson. 1996. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In Goodson en Hargreaves (reds.). Londen: Falmer Press.
- Hattie, J. en H.W. Marsh. 2004. One journey to unravel the relationship between research and teaching. Referaat gelewer by die Maxwell-konferensie, Colden Common Winchester, Hampshire, 18–19 Maart.
[https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/relationship-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/relationship-between-research-and-teaching-(2004).pdf) (11 November 2015 geraadpleeg).
- Helsby, G. 1995. Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3):317–32.
- Hemmings, B. en D. Hill. 2009. The development of lecturer research expertise: Towards a unifying model. *Issues in educational research*, 19(1):14–24.
- Hubball, H., M.L. Pearson en A. Clarke. 2013. SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1):41–57.
- Huber, M. en P. Hutchings. 2008. Placing theory in the scholarship of teaching and learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(3):229–44.
- Hutchings, P., M.T. Taylor en A. Ciccone. 2011. The scholarship of teaching and learning reconsidered. *Institutional Integration and Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keeves, J.P. (red.). 1998. *Educational research, methodology and measurement: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S. 1988. Action research. In Keeves (red.) 1998.
- Koshy, E., W. Koshy en H. Waterman. 2010. *Action research for healthcare: A practical guide*. Londen: Sage.
- Kreber, C. 2002. Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Education*, 27(1):5–23.
- . 2013. The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1):5–18.

- Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewin, K. 1952. Group decision and social change. In Swanson, Newcomb en Hartley (reds.) 1952.
- Li-Ping Tang, T. en M. Chamberlain. 1997. Attitudes toward research and teaching – Difference between administrators and faculty members. *Journal of Higher Education*, 68(2):212–27.
- NWU. 2013. Riglyne vir AvOL-projekte. Interne verslag, geargiveer deur die Senaat van die NWU.
- . 2014. NWU se etiekkode. *Jaarverslag 2014*.
<http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-institutional-information/annual-report/AR-2014/NWU%20jaarverslag-2014-links.pdf> (4 Desember 2015 geraadpleeg).
- . 2015. NWU teaching and learning strategy (draft 1). Interne dokument, geargiveer deur die Senaat van die NWU.
- Pelikan, J. 1992. *The Idea of the University: A re-examination*. Yale: University Press.
- Pitso, T. 2013. Status of the scholarship of teaching and learning in South African universities. *SAJHE, South African Journal of Higher Education*, 27(1):196–208.
- Prince, M.J., R.M. Felder en R. Brent. 2007. Does faculty research improve undergraduate teaching? An analysis of existing and potential synergies. *Journal of Engineering Education*, 96(4):283–94.
- Robertson, J. en C.H. Bond. 2001. Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research and Development*, 20(1):5–19.
- Rublee, M.R. 2014. Rubrics in the political science classroom: Packing a serious analytical punch. *Political Science and Politics*, 47(1):199–203.
- Shulman, L.S. 1996. Just in case: Reflections on learning from experience. In Colbert, Desberg en Trimble (reds.) 1996.
- . 2011. The scholarship of teaching and learning: A personal account and reflection. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 5(1):1-7.
- Swanson, G.E., T.M. Newcomb en E.L. Hartley (reds.). 1952. *Readings in social psychology*. New York: Holt.
- Toch T. 1990. *A return to teaching? America's best colleges*. Washington, DC: US News and World Report LP.
- Universiteit van die Vrystaat (UFS). 2014. Annual teaching and learning report 2014: Moving the needle towards success. <http://www.ufs.ac.za> (21 Mei 2015 geraadpleeg).

Zuber-Skerrit, O. 2009. *Action learning and action research. Songlines through interviews*. Rotterdam: Sense Publishers.

Eindnota

¹ International Institute for SoTL Scholars and Mentors 2012 (IISSAM) on “The Ecology of Teaching and Learning”, Loyola Marymount University, Los Angeles, CA, 31 Mei – 3 Junie, 2012.