

# 'n Blik op graad 9- Afrikaans Huistaalleerders se ervarings rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling

Natalie Smith, Marguerite Müller en Darrell de Klerk

---

Natalie Smith, Kurrikulumstudie, Sol Plaatje-universiteit  
Marguerite Müller, Kurrikulumstudie, Universiteit van die Vrystaat  
Darrell de Klerk, Onderwysbestuur en Leierskap, Noordwes-Universiteit

---

## *Opsomming*

In hierdie artikel bied ons 'n blik op graad 9-leerders se ervarings rakende formatiewe assessering vir hul taalontwikkeling in Afrikaans Huistaal. Formatiewe assessering moet nie as losstaande van die leeraktiwiteite in die klaskamer beskou word nie, omdat dit aangewend word om deurlopend inligting oor 'n leerder se prestasie te versamel wat gebruik kan word om leer te bevorder. Terwyl formatiewe assessering rigtinggewend is ten opsigte van hoe leerders hul vordering kan verbeter, dien dit eweneens as rigtingaanduiding vir toekomstige assesseringsbesluite wat deur 'n onderwyser geneem kan word. Ons benader hierdie studie vanuit sosiale konstruktivisme en is toegespits op die vraag: Hoe ervaar graad 9- Afrikaans Huistaalleerders die rol van formatiewe assessering vir taalontwikkeling? Data is gegenereer uit groeponderhoude met vier graad 9- Afrikaans Huistaalleerders by 'n skool in die Noord-Kaapprovinsie van Suid-Afrika. Die studie is 'n gevallestudie waartydens ons 'n narratiewe metodologie gevolg het ten einde die deelnemers se stories by wyse van 'n tematiese ontleding te probeer begryp. 'n Narratiewe metodologie betrek die ontologiese veronderstelling dat individue se sosiale werklikhede in woorde uitgedruk kan word in sowel geskrewe as gesproke taal. Ons het die deelnemers se mondelinge stories uit hul onderskeie ervarings as vertrekpunt gebruik om die waarde van formatiewe assessering vir leerders se akademiese vordering te interpreteer. Die interpretasie van die stories het getoon dat graad 9- Afrikaans Huistaalleerders van mening is dat aangeleenthede soos ondersteuning, buigsamheid en selfgerigte leer 'n positiewe uitwerking op hul taalontwikkeling het.

**Trefwoorde:** assesseringsbesluite; formatiewe assessering; leer; narratiewe metodologie; sosiale konstruktivisme

---

**Abstract****Grade 9 learners' experiences of formative assessment for language development in Afrikaans Home Language**

In this article, grade 9 learners' view of their experiences of formative assessment for language development in Afrikaans Home Language is put under the spotlight. We gained valuable insight into how learners understood formative assessment, and the conclusion could be made that the learners were positive towards formative assessment. Not only does formative assessment provide opportunities for learners' language development to be improved, but it also serves as a compass that can be utilised by teachers to make important future decisions about assessment. Formative assessment has the potential to activate lifelong learning among learners because the interpretation of learners' assessment outcomes directs their future learning through strategic planning and monitoring of their learning. At the same time, formative assessment informs the planning of future lessons. Although the terms *continuous assessment* and *formative assessment* are often used interchangeably, a distinction can be made between the two types of assessment. The article illustrates that the focus of formative assessment is related to learners' comprehension and language development, while continuous assessment tends to monitor learner progression. This study attempted to answer the following central question: How is the role of formative assessment for language development experienced by grade 9 Afrikaans Home Language learners?

Although six learners were approached to participate in the study, only four responded positively to our invitation. The article discusses the narratives of four grade 9 Afrikaans Home Language learners at a high school in the Northern Cape province of South Africa. The learners were afforded the opportunity to freely tell stories about their experiences of formative assessment for language development in the grade 9 Afrikaans Home Language class.

The article was based on a narrative methodology that was used as a channel through which the grade 9 learners could make sense of their experiences of formative assessment for language development in the Afrikaans Home Language class. Data were generated by means of focus group discussions to ensure that the learners would be in a position to freely share their personal experiences and perceptions of formative assessment. Through introspection and reflection, the learners were able to relive their experiences and provide meaningful information regarding formative assessment for language development in the grade 9 Afrikaans Home Language class. They individually expressed their experiences of formative assessment and how it had contributed to their language development. The grade 9 learners' narratives provided sufficient descriptions of their actual experiences of formative assessment, while they simultaneously used the opportunity to make their voices heard. In doing so, meaningful information could be derived from their narratives.

The data were analysed by means of thematic analysis. We organised the raw data, coded the data and developed themes that we regarded as suitable for analysis. The themes identified were as follows: support as a basis for language development; flexibility during language development; and self-directed learning as a contributor to language development. The learners' experiences of the completion of language exercises at home inspired them to test their language skills in an informal environment. As a result, they became more excited to work independently and use the homework exercises to improve their language abilities. By using feedback for support and planning in relation to their learning, the learners' confidence was

boosted and they became inspired to make deliberate efforts to improve their language abilities. Positive motivation through feedback also cultivated trust and autonomy, ensuring that the learners developed a positive understanding of themselves and the importance of language development. As a result of effective homework exercises and constructive feedback, their language use improved. This resulted in the learners using their acquired language abilities as a foundation to communicate their ideas.

In addition, the learners' narratives illustrated that they had enjoyed the teacher's efforts to expose them to various aspects of language. Different kinds of activities, such as using their imagination, free interpretation of poems and applying a free style in the way they communicated with one another, assisted them in obtaining a deeper understanding of what they had learnt. Moreover, having experienced the flexible ways in which formative assessment was conducted, the learners' ability to reason, thinking skills and communication skills showed significant improvement. This flexibility furthermore resulted in their developing the capacity to construct new ideas while they acted on the freedom of language use that was brought forward by the flexibility during their language development.

The learners' responses regarding self-directed learning as contributing to language development showed that they had been afforded opportunities to think critically about language development. Self-directed learning offered them opportunities to interact with their teacher and fellow learners through discussion. Thus, the learners developed from passive individuals to active participants during formative assessment in that they learnt to take charge of planning and evaluating their own learning experiences. Consequently, having been afforded the opportunity to be in charge of their own learning, they learnt the value of being responsible for the construction of meaningful language outcomes. It is evident from the learners' responses that self-directed learning for language development can be successful when learners are granted opportunities to engage themselves in learning activities that will enable them to understand how they can learn.

This article illustrates that the effective implementation of formative assessment can indeed contribute to learners' language development. Formative assessment for language development can be strengthened through:

- opportunities for learners to express their understanding of language structures and conventions
- dialogues that focus on exploring understanding
- feedback that includes opportunities to improve language abilities.

Moreover, the article shows that the strength of formative assessment lies in the critical information it provides about learners' understanding throughout the learning process. Formative assessment for language development also gives teachers opportunities to provide their learners with timely support to change their behaviour towards language learning, ensuring that every learner has opportunities to learn and to relearn.

The article highlights that it is critical to have insight into learners' experience of formative assessment. Gaining an understanding of grade 9 Afrikaans Home Language learners' experiences of formative assessment indicates how it contributes to their language development and has the potential to strengthen future formative assessment practices in schools.

**Keywords:** assessment decisions; formative assessment; learning; narrative methodology; social constructivist paradigm

## 1. Inleiding

In hierdie studie word die gaping in die beskikbare akademiese publikasies oor leerders se ervaringe van formatiewe assessering oorbrug deur 'n narratiewe ondersoek van graad 9-Afrikaans Huistaalleerders.

Formatiewe assessering is al vir dekades lank 'n informele aktiwiteit in klaskamers regoor die wêreld. In 1971 het formatiewe assessering 'n meer formele baadjie aangetrek, soos omskryf in 'n boek getiteld *Formative and summative evaluation of student learning*. In die genoemde boek word die ontwikkeling van leerders, binne 'n Amerikaanse konteks, as primêre doel voorgedhou (Birenbaum e.a. 2015)<sup>1</sup>. Die doel van formatiewe assessering blyk te wees om konstruktiewe kritiek te lewer ten einde leerders se swakhede ten opsigte van taal in sterk punte te omskep en hulle sodoende te motiveer om hul taalgebruik te bevorder (Smith 2020). In dié opsig word 'n argument gevoer dat formatiewe assessering as die hartklop van effektiewe leer beskou behoort te word (Schildkamp e.a. 2020)<sup>2</sup> en daarom 'n belangrike komponent van leerders se taalontwikkeling behoort te wees. As sodanig bestaan die verwagting dat formatiewe assessering as pedagogiese voertuig behoort te dien ten einde ontwikkeling in taal 'n hupstoot te gee (Dini, Sevian, Caushi en Picón 2020).

Die verwagting ten opsigte van formatiewe assessering in die Suid-Afrikaanse onderwys-konteks stem ooreen met dié van die internasionale siening. Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir Afrikaans Huistaal graad 7–9 (Departement van Basiese Onderwys [DBO] 2011) beveel informele of daaglikse assessering sterk aan en beklemtoon dat assessering leer ten doel moet hê, terwyl terugvoering belangrik is om die beplanning van onderrig te rig. Voorts stel die KABV dit duidelik dat formatiewe assessering egter nie as losstaande van die leeraktiwiteite wat in die klaskamer plaasvind, gesien moet word nie, maar dat inligting oor 'n leerder se prestasie ingesamel en vir verdere leer aangewend moet word (DBO 2011).

Die Amerikaanse Formative Assessment for Teachers and Students-groep (aangehaal in Birenbaum e.a. 2015) beskryf die internasionale verwagting ten opsigte van formatiewe assessering as 'n proses wat gedurende leer deur onderwysers en leerders aangewend word om terugvoer te gee sodat deurlopende onderrig en leer aangepas kan word om leerders se taalontwikkeling 'n hupstoot te gee. Hierdie beskrywing druk formatiewe assessering uit as 'n lewenslangeleergeleentheid, omdat die soeke na en interpretasie van leerders se assesseringsuitkomst wys hoe leerders tydens leer geposisioneer word en dit die rigting vir toekomstige leer uitstippel. In samehang met die internasionale verwagting ten opsigte van formatiewe assessering het Pinger, Rakoczy, Besser en Klieme (2016) 'n studie onderneem wat op prosesgeoriënteerde terugvoering deur onderwysers aan leerders gefokus het. Dié studie het bevind dat formatiewe assessering positiewe resultate kan oplewer wanneer terugvoering tydens onderrig beklemtoon word. In 'n ander studie brei Erduran (2017) verder uit dat assessering aan die hand van teorie en navorsing ontwikkel moet word omdat leerders optimaal ontwikkel kan word slegs indien assessering belynd word met ons kennis van wat dit beteken om te leer.

Die belangrikheid van formatiewe assessering in ag genome, is dit van belang om te meld dat formatiewe assessering dikwels hand aan hand gaan met deurlopende assessering. Deurlopende assessering word beskryf as daardie handeling wat deur onderwysers uitgevoer word om leerdervordering van naby te monitor terwyl terugvoering ten opsigte van wat geleer is as net so belangrik beskou word (APAQUE 2018, soos aangehaal in OECD 2021). Tydens deurlopende assessering kan punte vir enige mondelinge of skriftelike aktiwiteite toegeken word. Na aanleiding van die OECD (2013) kan formatiewe assessering weer beskou word as 'n handeling wat gerig is op die identifisering van verskillende aspekte van leer wat op leerderontwikkeling fokus – sodanige assessering vind dikwels plaas sonder dat punte vir aktiwiteite toegeken word. Ter illustrasie kan aangedui word dat onderwysers vrae aan leerders kan stel om hulle begrip van bepaalde konsepte te toets. Die doel sou wees om inligting rakende leerders se verstaan van dinge te versamel en om dan sodanige inligting te gebruik vir toekomstige beplanning. Alhoewel formatiewe assessering en deurlopende assessering nou met mekaar verweef is, was dit belangrik om, aan die hand van 'n begripsverheldering, verskille tussen dié vorme van assessering uit te wys. Vir die doeleindes van hierdie artikel is die fokus op graad 9- Afrikaans Huistaalleerders se ervaringe rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling en sal ons bespreking uiteraard 'n sterk klem lê op formatiewe assessering.

Afgesien van die belangrikheid van formatiewe assessering, blyk dit dat slegs sommige onderwysers in Suid-Afrika in staat is om assessering doeltreffend in die klaskamer toe te pas (Van der Nest, Long en Engelbrecht 2018). Die selektiewe sukses van formatiewe assessering in Suid-Afrikaanse klaskamers het tot gevolg gehad dat leerders dikwels onbewus is van wat hulle gaan leer of watter bewyse gelewer moet word om hul ontwikkeling met betrekking tot taal deur middel van formatiewe assessering te demonstree (Crichton en McDaid 2016). Die probleem is dat onderwysers se menings oor formatiewe assessering gewoonlik aan die lig gebring word, terwyl beperkte inligting oor leerders se ervaring van formatiewe assessering beskikbaar is. Volgens Prashanti en Ramnarayan (2019) moet leerders toegelaat word om hul menings oor die doeltreffendheid van formatiewe assessering vir taalontwikkeling te huldig.

Alvorens die leerders se narratiewe ontleed word, sal die waarde van formatiewe assessering in hierdie artikel aan die hand van die volgende faktore bespreek word: ondersteunende formatiewe assessering, buigsame formatiewe assessering en formatiewe assessering vir selfgerigte leer.

## **2. Ondersteunende formatiewe assessering**

Volgens Tigelaar en Sins (2020) het ondersteunende formatiewe assessering twee komponente, te wete: Dit help onderwysers ten opsigte van kennis oor die vak, leerders en die self; en dit motiveer die beplanning van intervensieprogramme wat gerig is op besinnende onderwysstrategieë. Ten eerste word kennis aangebied om te besin en om aanpassings ten opsigte van leer in die hand te werk (Lei en Chan 2018). Ten tweede word kennis ten opsigte van leer ingesamel en geïnterpreteer en aksie word geneem sodat leer bevorder kan word. Hierdie ondersteunende proses bied terugvoering aan onderwysers sodat hul veronderstellinge bevraagteken kan word, hul verstaan ten opsigte van hul onderwyspraktyke verbeter kan word en hulle in staat gestel kan word om toekomstige doelwitte vir leeraktiwiteite te herbeplan om voordelig vir leerders se leer te wees.

Onderwysers is individue wat sentraal staan tot die leerproses omdat hulle kurrikulêre besluite neem wat 'n invloed het op wat, hoe en of leerders leer. Hulle besit die vermoë om leergeleenthede na goeddunke te organiseer en word beskou as diegene wat leiding neem ten opsigte van klasgebaseerde intervensieprogramme (Box, Skoog en Dabbs 2015). Onderwysers betree klas-kamers met 'n persoonlike stel teorieë, oortuigings, vorme van kennis, doelwitte en ervaring wat 'n invloed het op hoe leerders tydens lesaanbieding of gedurende assessering ondersteun kan word (Tigelaar en Sins 2020).

Afgesien van die belangrike rol van onderwysers met verwysing na formatiewe assessering, dui Lim (2019) aan dat leerders soms positiewe en negatiewe sieninge oor formatiewe assessering het. Leerders wat formatiewe assessering as positief ervaar, pas dikwels leerstrategieë toe wat 'n verband toon met die organisering van kennis asook die toepassing van kritiese denke. Leerders wat formatiewe assessering as negatief ervaar, pas weer oppervlakkige leerstrategieë soos memorisering toe wat nie 'n bydrae lewer tot hul taalontwikkeling nie.

Uit die literatuur blyk dit dat leerders se sieninge as belangrik beskou behoort te word omdat dit 'n aanduiding gee van hul ervaringe rakende formatiewe assessering en hoe dit 'n bydrae kan lewer tot hul taalontwikkeling.

### 3. Buigsame formatiewe assessering

Formatiewe assessering is buigsam omdat dit vryheid aan onderwysers bied om 'n verskeidenheid van aktiwiteite in te span ten einde aktiwiteite na te speur wat voordele vir leer inhoud (Prashanti en Ramnarayan 2019). Dit bied sodoende 'n geleentheid aan leerders om 'n mengsel van benaderinge te implementeer en aan leerders 'n ewekansige geleentheid te bied om hul verstaan van die inhoud wat aan hulle onderrig is, te toets. Sodanige geleentheid kan leerders motiveer om hul eie tekortkominge te ontdek en meganismes in die hand te werk om taalontwikkeling te bevorder. Meganismes om taalontwikkeling te bevorder verwys na aangeleenthede soos, onder meer, woordeskatuitbreiding, tegnieke om skryfvaardighede te verbeter, asook oefeninge om luistervaardighede te verbeter (Hulme e.a. 2020)<sup>3</sup>. Volgens Finley (2014) kan die voorafgaande vergelyk word met die gebruik van 'n peilstok wat aangewend word om die diepte van olie in motorenjins te toets. Eweneens kan buigsame formatiewe assesserings-aktiwiteite aangewend word om leerders se verstaan tydens die aanbieding van lesse te peil. Sodanige aktiwiteite fasiliteer nie net leer nie, maar dit versterk ook die gebruik van konsepte, verbreek eentonigheid en bemagtig onderwysers om 'n nader blik op leerders se leer te kry (Finley 2014). Volgens Ogange, Agak, Okele en Kiprotich (2018) vind leerders dit makliker om hul taalontwikkeling te bevorder wanneer formatiewe assessering meer buigsam aangebied word. Nie net beskou leerders eenvoudige take met veelkeusige antwoorde as stimulerend nie, maar bied dit hulle geleenthede om op hul leer te reflekteer. Leerders se sieninge tydens buigsame assessering kan dan deur onderwysers gebruik word om hul onderrigstrategieë aan te pas sodat dit betekenisvol kan wees vir leerders se taalontwikkeling.

Buigsame formatiewe assessering kan daarom beskou word as 'n beweging vanaf oppervlakkige leer na diep leer, die aanleer van sekere "ingesteldhede van praktyk" ("disposition[s] for practice"), soos Kapsalis e.a. (2019:95)<sup>4</sup> dit noem, soos besinning en evaluering, die ontwikkeling van buigsame assesseringskriteria en die gebruik van diagonale vaardighede. Die voorafgaande aspekte van buigsame formatiewe assessering hou verband met die samestelling

van riglyne vir assessering, asook steierwerk ten einde leerders se taalontwikkeling te stimuleer. Van belang hier is hoedat die aanleer van ingesteldhede in die klaskamer plaasvind en die impak wat dit op die leerproses het.

Bogenoemde bespreking rakende buigsame assessering dui daarop dat leerders kan baat vind by formatiewe assessering omdat dit 'n onmiddellike positiewe uitwerking op hul taalontwikkeling kan hê.

#### **4. Formatiewe assessering vir selfgerigte leer**

Nog 'n voordeel wat formatiewe assessering vir leerders inhou, is dat dit selfgerigte leer aanmoedig. Terugvoering en innoverende assesseringsaktiwiteite moet leerders se verstaan van selfbemeestering verbreed. Die bedoeling is dat leerders gemotiveer moet word om 'n persoonlike keuse te maak ten opsigte van taalontwikkeling, te eksperimenteer om kennis te stimuleer, en 'n sekere geaardheid te kweek om hul aktiwiteite onafhanklik te kan voltooi (Ball 2019).

Selfgerigte leer moet beskou word as 'n proaktiewe proses wat vereis dat leerders genoegsaam gemotiveer moet word om hul denke, gevoelens en geaardhede te kan reguleer ten einde taalontwikkeling te stimuleer (Lau, Kitsantas, Miller en Drogin Rodgers 2018). Dit beteken dat onderwysers op so 'n wyse moet werk dat formatiewe assessering strategiese beplanning, die monitering van aktiwiteite en selfbesinning moet stimuleer. Wanneer selfassessering ter sprake kom, moet leerders die belangrikheid van hul betrokkenheid ten opsigte van taalontwikkeling besef (Sosibo 2019). Dit beteken dat leerders geleer word om die pas van leer te reguleer sodat hulle as onafhanklike, selfbesturende en selfveranderende wesens op die voorgrond kan tree. Selfgerigte leerders kan dan duidelik onderskei word van daardie leerders wat voortdurend aangewese is op onderwysers tydens die onderrig-en-leer-proses.

Ons bespreking in hierdie afdeling dui aan dat selfgerigte leer beskou kan word as 'n lewenslangeleerbenadering omdat leerders leer hoe om krities te besin en hoe om 'n verstaan te kry van die redes vir hul behoeftes met verwysing na taalontwikkeling (Lubbe en Mentz 2019). Indien leerders die doel van selfgerigte leer begryp, kan dit aanleiding gee tot 'n meer aktiewe en kritiese houding teenoor die bevordering van taalontwikkeling in Afrikaans Huistaal. Afgelei vanuit die literatuurstudie in hierdie artikel blyk dit dat die waarde van formatiewe assessering met lewenslange leer verbind kan word omdat dit kan bydra tot:

- herbeplanning van toekomstige doelwitte vir leeraktiwiteite
- besinning oor toekomstige leeraksies wat aan leerders gebied kan word
- beskouing van selfgerigte leer as 'n lewenslangeleerbenadering.

Ter bevestiging van ons bovermelde aannames vanuit die literatuur in hierdie artikel, dui Brownell e.a. (2019)<sup>5</sup> aan dat die waarde van formatiewe assessering as lewenslange leer geartikuleer word indien herhaalde geleenthede aan leerders gebied word om verworwe kennis en vaardighede toe te pas in outentieke situasies wanneer hulle terugvoering ontvang en hulle die geleentheid gebied word om hul vordering te ontleed. Twee aangeleenthede rakende lewenslange leer kan vanuit die voorafgaande aanname afgelei word. Eerstens word lewenslange leer voorafgegaan deur die aanbieding van ervarings in samehang met die intensies van die

opvoedkundige program en die perspektiewe van diegene wat die opvoedkundige proses fasiliteer (Billet 2018). Tweedens is lewenslange leer persoonlik van aard, bedoelende dat individue op die intensies van die opvoedkundige program reageer deur bloot te lê wat hulle kan doen en wat hulle weet, met die ontwikkeling van die self in die vooruitsig (Billet 2018). Formatiewe assessering speel dus 'n belangrike rol in die bevordering van die doelwitte van lewenslange leer omdat dit verband hou met die bereiking van leeruitkomste, terwyl leerders toegerus word met kennis en vaardighede vir lewenslange leer ten opsigte van taalontwikkeling.

Indien die voorafgaande uiteensetting met die taalontwikkeling van leerders in verband gebring sou word, kan aangevoer word dat leerders toegerus word met taalvaardighede en taalgereedskap. Met sodanige toerusting in die hand is leerders meer geneig om taalvaardighede en kennis aan andere oor te dra en hulle kan dit aanwend om alledaagse probleme die stryd aan te sê, hul vermoë om antwoorde te verskaf kan versterk word en hulle kan strategieë ontwikkel om aangeleenthede waarmee hulle nie vertrouwd is nie, die hoof te bied (Tigelaar en Sins 2020). Dit blyk dat formatiewe assessering as lewenslangeleerbenadering leerders kan help om ontwikkeling in leer te toon, terwyl dit terselfdertyd ondersteunend is ten opsigte van leerders se taalontwikkeling.

## 5. 'n Blik op die taalontwikkeling van leerders

Taal kan nie geskei word van individue se sosiale konteks nie; gevolglik kan die afleiding gemaak word dat taal aangeleer word as 'n resultaat van individue se sosialisering (Uccelli e.a. 2015)<sup>6</sup>. Voortspruitend uit die voorafgaande kan aangevoer word dat taal beskou kan word as iets wat aaneenlopend tydens individue se lewens binne sosiale kontekste aangeleer en ontwikkel word (Uccelli e.a. 2015). Die akademiese konteks waarbinne leerders hulle bevind, kan gesien word as een voorbeeld van die sosiale konteks waarbinne taalontwikkeling bevorder kan word.

Taalontwikkeling in enige taal kan beskryf word as taalkundige repertoires wat aangewend word na aanleiding van die kommunikatiewe uitdagings van verskillende kontekste (Dahl en Krulatz 2016). In 'n vroeëre studie dui Agnihotri (1995) aan dat taalontwikkeling nie meer gekonseptualiseer moet word aan die hand van vaardighede nie, maar in samehang met individue se vermoë om hul ervarings in verskillende taalaktiwiteite te artikuleer. Die aanwending van formatiewe assessering om leerders se taalontwikkeling te stimuleer kan op drie vlakke gedoen word en wel aan die hand van funksie, konteks of inhoud, en korrektheid. Heilenman en Kaplan (1985), soos aangehaal in Bektaş (2015) beskryf die drie vlakke op die volgende wyse: *funksie* verteenwoordig individue se vermoë om take taalkundig te voltooi (soos om vrae te beantwoord); *konteks of inhoud* verwys na die wyse waarop die funksies aan leerders gebied word, en die *korrektheid* van hoe die boodskap (antwoord) oorgedra word. Die bogenoemde drie faktore is beduidend ten opsigte van leerders se vermoë om taal te gebruik en op welke wyse taalontwikkeling versnel kan word.

Dit blyk duidelik dat die rol wat formatiewe assessering ten opsigte van leerders se formele taalontwikkeling speel, nie onderskat behoort te word nie. Ons gaan van die veronderstelling uit dat formatiewe assessering stimulerend is vir taalontwikkeling omdat vaardighede soos praat, lees, skryf en luister daardeur bevorder kan word. Die ontwikkeling van praatvaardighede



is verteenwoordigend van die vermoë om goed te kan kommunikeer en hou verband met taalgebruik in alledaagse gespreksituasies (Luoma 2004, soos aangehaal in Koroğlu 2021). Die uiteindelijke doel van leesvaardighede het weer te make met die ontwikkeling van begripsvermoë sodat leerders in staat gestel kan word om woorde vinnig en presies te identifiseer (Nation 2019). Alhoewel skryf as 'n komplekse proses beskryf word, is dit een van die vaardighede wat leerders kan help om simbole en tekens te gebruik ten einde hul emosies en denke te kommunikeer. Dit is eweneens belangrik vir probleemoplossing en 'n medium om dit wat individue hoor, dink, vooropstel en ervaar, oor te dra (Cer 2019).

Tydens formatiewe assessering kan leerders se:

- luisterbewustheid bevorder word – die ontwikkeling van luistervaardighede kan leerders motiveer en hul vrees vir taal aanpak (Ghazizadeh en Motallebzadeh 2017). Wanneer luistervaardighede ontwikkel word, word leerders in staat gestel om vorige kennis op te roep en betekenis en die gebruik daarvan met nuwe kennis in verband te bring sodat die kodering, stoor, verandering en manipulering van inligting bevorder kan word (Elliali en Batur 2021).
- denkvermoë in taal versterk – leerders kan in staat gestel word om inligting te interpreteer en om die betekenis van woorde te verduidelik (Reynders e.a. 2020)<sup>7</sup>.
- ervaring van taal en taalgebruik bevorder – beide leerders en onderwysers word in staat gestel om die wat, waar en hoekom van onderrig en leer te verstaan wat hulle kan help om besluite rakende taalontwikkeling te kan neem (Wilson 2017).

Vanuit die voorafgaande uiteensetting kan afgelei word dat formatiewe assessering inderdaad taalontwikkeling in die hand kan werk omdat dit leerders kan toerus om kennisstelsels te bemeester terwyl hulle vertrouwd word met taalvorme wat strek van onder meer die klankstrukture van woorde tot die grammatikale strukture van sinne.

Afgesien van die waarde wat formatiewe assessering kan toevoeg tot die taalontwikkeling van leerders, behoort in gedagte gehou te word dat uitdagings bestaan wat leerders se positiewe ervaringe rakende taalontwikkeling kan kniehalter (Gulikers, Veugen en Baartman 2021). Eerstens is onderwysers nie altyd bevoeg om leerders se uitdagings rakende formatiewe assessering te identifiseer, te analiseer en daarop te reageer nie. Tweedens weet leerders nie altyd hoe om terugvoering aan die hand van formatiewe assessering te interpreteer ten einde probleme rakende taalontwikkeling aan te pak nie. Dit is dan juis die doel van hierdie navorsing om perspektief te bied op die ervaringe van graad 9- Afrikaans Huistaalleerders rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling. In hierdie navorsing word leerders se ervaring rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling aan die hand van die volgende kwessies bespreek: ondersteuning as basis vir taalontwikkeling, buigsaamheid tydens taalontwikkeling, asook selfgerigte leer as bydraend tot taalontwikkeling.

## 6. Navorsingsdoelwit

Ons navorsing is deur die volgende sentrale navorsingsvraag gerig: Hoe ervaar graad 9- Afrikaans Huistaalleerders die rol van formatiewe assessering vir taalontwikkeling? Hierdie navorsingsvraag word gestel na aanleiding van die literatuuroorsig in hierdie artikel en word

voorts gerugsteun deur die aanname dat “formatieweassesseringspraktyke verbeter moet word ten einde ’n beter verstaan te verkry rakende die vermoë om te leer hoe om te leer” (Fukuda, Lander en Pope 2020:14; vertaal deur skrywers)<sup>8</sup>. Ten einde leerders se narratiewe rakende formatiewe assessering te verstaan, belig ons dit vanuit ’n narratiefgebaseerde leerteorie en begrond dit in die filosofiese aannames van die sosiale konstruktivisme.

## **7. Teoretiese raamwerk en onderliggende navorsingsparadigma**

Wang en Geale (2015) verduidelik dat die gebruik van narratiewe ten doel het om individue se verstaan van hul leefwêreld aan andere te kommunikeer. Ons beskou Wang en Geale se teorie as ’n geskikte teoretiese raamwerk om die narratiewe van leerders rakende die rol van formatiewe assessering op hul taalontwikkeling op te neem en te ontleed. Die aanwending van hierdie teorie word binne die konteks van hierdie artikel deur die filosofiese aannames van die sosiale konstruktivisme onderlê.

### **7.1 Die gebruik van narratiewe**

Narratiewe word gebruik as ’n manier om inligting te bekom deur middel van uitdrukkings wat geredelik verstaan kan word na aanleiding van inligting wat deur individue verskaf word (Wang en Geale 2015). Die ervaringswêreld van individue word vasgevang om sin te maak van die werklikhede wat hulle beleef. In dié verband skryf Byrne (2015) dat ’n narratief basies die organisasie van teks is en dat daardie organisasie of skema uitgevoer behoort te word. Hierdie uitvoering vind plaas in geskrewe woorde, as stories en verhale, en in gesproke woorde in samewerking met akteurs wat karakters naboots of groepe wat plekke naboots, soos in verhoogstukke en films, asook in sketse, in dansbewegings en selfs in musiek.

Die doel van narratiewe is om ’n begrip van die wêreld te verkry, en gevolglik help dit navorsers om ’n nuwe verstaan van die vertelde wêreld te verkry (Prins, Avraamidou en Goedhart 2017). Aangesien dit belangrik was om die deelnemers se persoonlike en unieke ervarings binne die sosiale konteks waarin hulle verkeer, te verstaan, het ons ’n narratiewe benadering in die studie gevolg. In die uiteensetting rakende die metodologie word aangedui dat hierdie artikel op die narratiewe van vier graad 9- Afrikaans Huistaalleerders rakende hul ervarings van formatiewe assessering vir taalontwikkeling fokus. Die verstaan van narratiewe as ’n kognitiewe instrument is gebaseer op die veronderstelling dat leerders reeds bewus is van die narratiewe struktuur en die inhoud van hul narratiewe en die inhoud word deur hulle gebruik om hul eie ervarings te verstaan en oor te vertel (Murmman en Avraamidou 2014). As sodanig kan narratiewe innoverende perseptuele, emosionele en motiveringservarings na vore bring (Suryana, Hidantikarnillah en Murwantono 2021) en verbind dit leerders se narratiewe met hul ervaring van graad 9- Afrikaans Huistaal.

### **7.2 Sosiale konstruktivisme**

Die filosofiese aannames wat sosiale konstruktivisme onderlê, is nie net binne die konteks van ons navorsingsdoelwit betekenisvol nie, maar ook in verhouding tot bogenoemde teoretiese raamwerk. Sosiale konstruktivisme erken dat die ontwikkeling van kennis te make het met sosiale interaksie en is daarom ’n gedeelde, in plaas van ’n individuele, ervaring (Denzin en Lincoln 2018). ’n Gedeelde ervaring impliseer dat die interaksie tussen individue daartoe bydra

dat kennis verbreed kan word terwyl ook nuwe kennis verkry word. Die narratiewe wat deur die leerders vertel is, hou verband met sosiale konstruktivisme in die sin dat ervarings betreffende formatiewe assessering herroep en herleef word. Nie net word sodanige ervarings as narratiewe oorvertel nie, maar verleen dit ook insig rakende die leerders, terwyl hul ervaring verklaar word. Volgens Ginga en Zakariya (2020) hou insig met betrekking tot ervarings onder meer verband met mense se denke, verstaan en betekenisgeving, en as sodanig word veelvuldige realiteite geskep, juis omdat die werklikheid sosiaal gekonstrueer is.

Sosiale konstruktivisme bied geleentheid aan sowel onderwysers as leerders om te besef dat leer deur middel van formatiewe assessering nie 'n individuele handeling is nie, maar 'n gedeelde ervaring (Akpan, Igwe, Mpamah en Okororo 2020). Dit kom daarop neer dat onderwysers en leerders saamwerk tydens 'n proses van kenniskonstruksie en verstaan. Indien leerders aangespoor word om met ander te kommunikeer, ontwikkel hulle vaardighede en bou hulle ervarings wat nodig is vir 'n suksesvolle en funksionele lewe (Kapur 2018). Ook van belang is die aanname dat sosiale konstruktivisme 'n verduideliking bied van leer en kennis as sosiale prosesse wat in 'n fisiese sowel as sosiokulturele konteks geleë is en wat as werklikheid vir individue uitgebeeld word (Ginga en Zakariya 2020). Ter illustrasie kan aangedui word dat leer ingebed is in onderhandelinge om die self of die omstandighede waarin individue hulle bevind, te verstaan, en juis wanneer ervarings van die werklikheid op die voorgrond geplaas word. Vanuit die aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer is, het ons die teoretiese raamwerk gebruik om elke deelnemer se taalervarings in 'n storielyn te verbind en aan te bied.

Dit behoort vermeld te word dat 'n studie oor leerders se ervarings rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling inderdaad met die toepassing van sosiale konstruktivisme verbind kan word. Samper (2020) is van mening dat formatiewe assessering leerders die geleentheid bied om hul ervarings sodanig aan te wend dat hulle hul taalontwikkelingsbehoefes kan identifiseer en tegelykertyd taalontwikkeling in die hand te werk. In dié verband word taalontwikkeling deur konstruktiewe leer versterk omdat die aktivering van kennis as uiters belangrik vir die leerproses beskou word, juis omdat leerders huidige ervarings interpreteer op grond van dit wat hulle reeds weet.

## **8. Navorsingstrategie**

### ***8.1 Metodologie***

Hierdie artikel vind 'n tuiste binne 'n kwalitatiewe benadering, waar die soeke na antwoorde gerig is op ervaring, betekenis en perspektief, dikwels vanuit die oogpunt van deelnemers (Hammarberg, Kirkman en De Lacey 2016; Nieuwenhuis 2016). Inaggenome die doelwit van hierdie studie, naamlik om deelnemers se narratiewe rakende formatiewe assessering vir hul taalontwikkeling te verstaan, was dit vanpas om binne die skoolkonteks na hul narratiewe te luister. 'n Narratiewe metodologie het bygedra tot die verkenning van leerders se ervarings rakende formatiewe assessering en die mate waartoe dit bygedra het tot hul taalontwikkeling. Narratiewe is juis gebruik as middel waardeur die leerders sin kon maak van hul ervarings rakende formatiewe assessering en hoe hul ervarings geïnterpreteer kon word ten opsigte van taalontwikkeling. Connelly en Clandinin (1990, soos aangehaal in Groenewald en Le Roux 2019) is van mening dat mense se daaglikse lewe onderskryf word deur narratiewe omtrent wie hulle en andere is en hoe hulle hul verlede na aanleiding van hierdie narratiewe interpreteer.

Narratiewe is 'n poort waardeur 'n persoon die wêreld binnegaan en waardeur hul ervaringe geïnterpreteer word en persoonlik betekenisvol gemaak word.

Ervaringe word dus op betekenisvolle wyse ten toon gestel. In die afdeling oor datagenerering in hierdie artikel word aangedui dat groeponderhoude met vier graad 9- Afrikaans Huistaalleerders by 'n skool in die Noord-Kaapprovinsie van Suid-Afrika gevoer is. Die groeponderhoude het 'n geleentheid geskep vir dialoog en besinning, omdat narratiewe die onbekende bekend maak, die oningeligte inlig en duidelikheid verleen aan dit wat onseker is (Chou, Tu en Huang 2013). Dit is dan juis om hierdie rede dat ons 'n narratiewe metodologie gevolg het, aangesien dit in ooreenstemming is met die aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat navorsing slegs deur interaksie tussen navorsers en deelnemers gedoen kan word (Denzin en Lincoln 2018). Die graad 9- Afrikaans Huistaalleerders se narratiewe bied genoegsame beskrywings van hul werklike ervaringe rakende formatiewe assessering en bied terselfdertyd 'n geleentheid dat hul stemme gehoor kan word sodat betekenis vanuit hul narratiewe afgelei kan word (vgl. Trahar 2013).

## **8.2 Deelnemers**

Binne die konteks van hierdie artikel is die narratiewe van vier graad 9- Afrikaans Huistaalleerders by 'n hoërskool in die Noord-Kaapprovinsie van Suid-Afrika opgeneem om hul ervaringe ten opsigte van formatiewe assessering te ontleed. Aanvanklik is ses leerders genader om aan die studie deel te neem. Alhoewel ons ses leerders gekies het, het net vier vir die groepbesprekings opgedaag. Die graad 9- Afrikaans Huistaalonderwyser was behulpsaam om die deelnemers te identifiseer op grond van hulle vordering rakende taalontwikkeling.

Van belang is die argument dat hierdie vier deelnemers voldoende was om die navorsing te onderneem omdat kwalitatiewe navorsing nie op getalle fokus nie, maar eerder op die diepte of gehalte van die data wat deur die deelnemers gegeneer word (Kim 2016). Wanneer die klem geplaas word op die narratiewe van individue, is die deelnemers gewoonlik min (Kim 2016). Die aanvanklike doel was om individuele gesprekke met die leerders te voer, maar omdat die afspraak met die leerders op die laaste dag van die eksamen geval het, het ons besluit om fokusgroepbesprekings met die leerders te voer.

Hoewel die bevindinge geskoei is op die gevallestudie by slegs een skool, kan die spesifieke inligting net so waardevol wees as algemene inligting. Ons het doelbewus 'n skool gekies wat, gebaseer op sy matriekuitslae, goed presteer en ons het aanvaar dat die skool goed funksioneer. Die skool huisves leerders vanuit al die gebiede in die dorp, en in daardie opsig kan die bevindinge gesien word as inklusief van die gemeenskap.

## **8.3 Datagenerering en -ontleding**

Deur gebruik te maak van fokusgroepe het ons gepoog om die ervaringe van die leerders van 'n skool in die Noord-Kaap met betrekking tot assessering vir Afrikaans Huistaal te verstaan. Kenmerkend van fokusgroepbesprekings is dat navorsers 'n groep deelnemers bymekaar bring om hul persoonlike ervaringe en persepsies deur middel van gemodereerde interaksie te deel (Cornwall en Jewkes 1995, soos aangehaal in Nyumba, Wilson, Derrick en Mukherjee 2018). Alhoewel fokusgroepbesprekings dikwels in dieselfde lig as semigestruktureerde onderhoude gesien word, kan daar tog 'n duidelike onderskeid tussen groepbesprekings en onderhoude met deelnemers getref word. Tydens semigestruktureerde onderhoude vertolk die navorser die rol

van ondersoeker, waar vrae aan 'n spesifieke deelnemer gestel word (DeJonckheere en Vaughn 2019). Wanneer fokusgroepbesprekings gehou word, fasiliteer die navorser 'n groepbespreking tussen die deelnemers en nie tussen die navorser en die deelnemers nie (Nyumba e.a. 2018). Die eerste outeur van hierdie navorsing het opgetree as fasiliteerder en het op die volgende wyses te werk gegaan om data te genereer:

- Die doel van die fokusgroepbespreking is met die mede-outeurs bespreek en bevestig. Die doel was om te verstaan hoe graad 9- Afrikaans Huistaalleerders die rol van formatiewe assessering in taalontwikkeling ervaar.
- Alvorens die proses van datagenerering 'n aanvang geneem het, het die Afrikaans Huistaalonderwyser die leerders op die groeponderhoud voorberei, wat daartoe meegewerk het dat 'n vertrouensverhouding met die eerste outeur gevestig is.
- 'n Gemaklike atmosfeer is geskep en 'n groeponderhoud van bykans een uur lank is met die vier leerders gevoer.
- Elke leerder is die geleentheid gegun om hul individuele menings rakende hul ervaring van formatiewe assessering te verduidelik en hoe dit bygedra het tot hul taalontwikkeling.
- Met die toestemming van die leerders is hul stories op band opgeneem – hul stories is later verbatim getranskribeer en, nadat die tekste met aandag gelees is, is drie hooftemas geïdentifiseer wat aan ontleding onderwerp is.

Ons het reeds gemeld dat die skool leerders huisves vanuit alle gebiede in die Noord-Kaapse dorp waar die skool geleë is. In fokusgroepbesprekings kan die verskil in geslag, ras en etnisiteit as voordelig beskou word, omdat deelnemers dan geneig is om eerlike en spontane sieninge rakende hul ervarings te deel (Nyumba e.a. 2018). Die graad 9- Afrikaans Huistaalleerders se response het dus die kwaliteit van die bespreking asook die kwaliteit van die bevindinge versterk. Ons was egter ook bewus van moontlike vooroordele en manipulasie deur dominerende deelnemers, asook die moontlikheid dat ons individuele sieninge met 'n groepsiening kon verwar (Gundumogula 2020). Ten einde enige vorm van vooroordeel of verwarring uit te skakel, het ons gebruik gemaak van notas en bandopnames om ons deeglik van die deelnemers se sieninge te vergewis.

Met behulp van kaarte en tabelle kon ons die konstrakte wat met leerders se vordering rakende hul taalontwikkeling verband hou, ontleed. Navorsers ontleed gevallestudiedata op verskillende maniere en moet hul eie maniere vind om die data te ontleed sodat dit die beantwoording van die navorsingsvraag sal fasiliteer (Remenyi 2012).

Deur gebruik te maak van die leerders se narratiewe, is die volgende werkswyse gevolg om die data te ontleed (vgl. Creswell en Creswell 2018):

- Die rou data is georganiseer omdat ons onself eers daarmee vertrouwd wou maak.
  - Aanvanklike kodes is gegeneer.
  - Die koderingsproses het ons gehelp met die soeke na temas.
  - Die temas is verder in subtemas verdeel – hierdie subtemas het uiteindelik die hooftemas geword wat tydens die uiteensetting van die bevindinge gebruik is.
  - Die temas is gedefinieer.
-

- Die bevindinge is geïnterpreteer na aanleiding van leerders se narratiewe rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling.

Aan die hand van ons analise kon ons bepaalde bevindinge maak met verwysing na graad 9-Afrikaans Huistaalleerders se ervaringe rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling.

## 9. Bevindinge

Ons het die narratiewe van vier leerders van 'n skool in die Noord-Kaap ontleed om beter begrip te verkry van hoe hulle formatiewe assessering in die Afrikaans Huistaalklas ervaar. Die ervaringe betreffende formatiewe assessering wat die leerders kon herroep, kon lig werp op hul denkprosesse en verstaan van formatiewe assessering en tot welke mate taalontwikkeling plaasgevind het.

Na aanleiding van die data wat ontleed is en die elemente van formatiewe assessering soos deur die literatuur uitgewys, het ons die volgende temas geïdentifiseer:

- ondersteuning as basis vir taalontwikkeling (Lei en Chan 2018; Lim 2019; Tigelaar en Sins 2020)
- buigsaamheid tydens taalontwikkeling (Prashanti en Ramnarayan 2019; Ogange e.a. 2018; Kapsalis e.a. 2019)
- selfgerigte leer as bydraend tot taalontwikkeling (Ball 2019; Sosibo 2019).

### 9.1 Ondersteuning as basis vir taalontwikkeling

Deurlopende terugvoering kan beskou word as 'n waardevolle instrument van ondersteuning vir taalontwikkeling omdat dit ten doel het om leer en ontwikkeling te stimuleer. As sodanig is die volgende vraag aan leerders gestel: Hoe het julle onderwyser se terugvoering tydens formatiewe assessering julle gehelp om ontwikkeling ten opsigte van taal te ervaar? Leerders het soos volg op die vraag gereageer: “[A]s jy daai antwoord verkeerd het, dan sal die juffrou jou help en die regte antwoord gee, so leer jy daaruit” (leerder A). Deur huiswerk aan leerders te gee, kan onderwysers dikwels agterkom in watter mate leer plaasgevind het. Wanneer huiswerk as formatiewe assesseringsaktiwiteit aangebied word, kry leerders veelvuldige geleenthede om die werk te oefen en te verbeter. Volgens Ozan en Kincal (2018) bied sodanige formatiewe assessering 'n geleentheid aan leerders om die werk te verstaan sonder dat hulle pogings bepunt word.

Oor die geskrewe terugvoer rakende tuiswerk wat hul onderwyser aan die leerders gee, het leerder B opgemerk dat dit “die kinders [help] om eintlik hulle huiswerk te doen”, en leerder C het hierby aangesluit en genoem dat dit “jou ook [motiveer] om deur jou boeke te gaan by die huis”. Leerder D se reaksie dat dit belangrik is om die onderwyser se vrae te kan antwoord, “want soos vir my bou dit jou taal – hoe 'n mens met ander mense praat”, bring die waarde wat leerders heg aan die terugvoer van hul onderwyser wanneer hul huiswerk nagegaan word na vore, omdat hulle daaruit kan leer.

Afgesien daarvan dat deurlopende terugvoer aan leerders leemtes in hul leer openbaar en beplanning vir ondersteuningsprogramme fasiliteer, bou dit ook leerders se selfvertroue. Leerder B stel dit so: “Ek dink dit inspireer jou, want jy dink Juffrou sien my raak, Juffrou sien waar ek die foute maak en Juffrou sien waar ek kan verbeter, so kom ek probeer bietjie vir Juffrou trots maak. So dit inspireer my verskriklik.” Die skriftelike kommentaar wat die onderwyser op haar klastoetse skryf, het vir leerder A as motivering gedien: “... en dit breek nie jou selfbeeld af nie, soos as jy swak gedoen het, dan sal die juffrou vir jou sê: ‘Ek weet jy kan beter.’”

Die literatuur in hierdie artikel (vgl. Tigelaar en Sins 2020) het aangedui dat onderwysers leiding neem in hul klasse en op grond van hul kennisstel bepaal hoe leerders ondersteun kan word. Ter ondersteuning van die literatuur en aan die hand van die leerders se response, kom ons gevolglik tot die volgende bevindinge:

- Eerstens dui die frase “sal die juffrou jou help” daarop dat verduidelikende terugvoer aangewend word om taalontwikkeling te bevorder. Darling-Hammond e.a. (2020)<sup>9</sup> argumenteer dat verduidelikende terugvoer leerders se taalgebruik aansienlik kan verbeter. Met verwysing na hierdie studie bied verduidelikende terugvoer aan leerders ’n geleentheid om hul kennis van taal te bedink en pogings aan te wend om hul taalvermoë te verbeter.
- Tweedens dui die verwysing “kom ek probeer vir Juffrou trots maak” op die inspirasie wat leerders uit hul onderwyser se pogings om hulle te ondersteun, put. Positiewe motivering dra by tot persoonlike groei wat vertroue inboesem, outonomieit stimuleer en leerders kan help om ’n goeie begrip van hulself en die ontwikkeling van taal te koester (Rogers 1961, soos aangehaal in Maurer en Daukantaité 2020).
- Derdens is die aanname “dit bou jou taal” ’n erkenning dat onderwysers se ondersteuning waarskynlik leerders ondersteun ten opsigte van taalontwikkeling (Maurer en Daukantaité 2020).

Die leerders se response kan voorts as komplementêrend tot sosiale konstruktivisme beskou word. Die aanduiding “Juffrou sal jou help” is ’n sigbare aanduiding van interaksie tussen die onderwysers en leerders. Die interaksie tussen die onderwysers en leerders bevorder taalontwikkeling omdat dit blyk dat die leerders hul aangeleerde taalvermoë aanwend om ’n sterk grondslag te lê ten einde idees oor te dra.

## **9.2 Buigsaamheid tydens taalontwikkeling**

Uit die literatuur in hierdie artikel (vgl. Finley 2014) kon ons agterkom dat onderwysers ’n verskeidenheid van aktiwiteite kan inspan om leer mee te bring. Ten einde die leerders se verstaan ten opsigte van buigsaamheid tydens taalontwikkeling te toets, is die volgende vrae aan die leerders gestel: Watter verskeidenheid formatieweassesseringsaktiwiteite in die Afrikaansklas het julle gehelp om julle taalvermoë te verbeter?

Tydens die onderhoudvoering met die leerders het dit aan die lig gekom dat die leerders die legkaartspeletjie wat hul onderwyser aangebied het om idioome aan te leer, besonder geniet het en baie daaruit geleer het. Die leerders se reaksie was soos volg. Leerder A: “[F]isiese aktiwiteite soos die idioome-puzzles – almal het dit geniet en jy leer elke keer iets nuuts daaruit.” Leerder B: “Daai idioome sit nogal in ’n mens se kop vas, veral as dit oulike idioome is en sê jy

dit soos meer gereeld vir jou vriende.” Leerder C: “[D]it laat ’n mens dinge op verskillende maniere doen.”

Die leerders het aangedui dat die verskillende maniere van formatiewe assessering hul taalgebruik verbeter – “dit help ook baie as jy soos skryfwerk doen om jou verbeelding te laat gaan en ook baie goeie taalgebruik te gebruik” (leerder B) – en ook betrekking het op die verskillende maniere waarop hulle leer – “verskeidenheid kleure wat jou oë vang. Dit laat jou beter leer” (leerder D). Leerder B het ook genoem: “Jy kan oulike goed sê. In plaas net daarvan om net ’n normale ding te sê, soos ‘ons is baie na aan mekaar’, kan jy sê ‘ons is soos pienk en pers’ of ‘ons sry baie’, kan jy sê ‘ons is soos kat en hond’.” Hierdie opmerking bevestig dat die aanleer van idioome leerders in staat stel om taal kreatief te gebruik.

Omdat leerders se taalontwikkeling as uiters belangrik beskou moet word, is dit noodsaaklik dat hulle blootgestel word aan die verskillende variëteite van die taal. Op die vraag oor watter les in die Afrikaansklas hulle die beste kon onthou, het die leerders geantwoord dat dit die gedig “Kô, lat ons sing” was. Die leerders het dit geniet om ’n gedig in die Kaapse<sup>10</sup> variant te behandel – “Hy skryf soos hy praat, Juffrou. Soos hy gesê het, kô, lat ons sing en dis bietjie meer grapperig” (leerder A). Leerder B het hierby aangesluit en gesê: “En dis hoe mense deesdae praat. Dit is nie so formeel Afrikaans nie.”

Leerders ervaar die wyse waarop Afrikaans in die gedig gebruik word as positief.<sup>11</sup> Die verskillende maniere waarop formatiewe assessering in Afrikaans toegepas word, moet vir die buigsame gebruik daarvan voorsiening maak. Ten einde die leerders se response te interpreteer, blyk dit dat “op verskillende maniere”, “jou verbeelding te laat gaan” en “dis hoe mense deesdae praat” verteenwoordigend van buigsamheid kan wees.

Die leerders se response ten opsigte van buigsame formatiewe assessering strook met sosiale konstruktivisme deurdat die verskillende maniere waarop dinge gedoen word, saamhang met die idee dat hul denkvermoë ondersteun word, hul argumenteringsvermoë bevorder word en hulle hul opinies oortuigend kan kommunikeer. Dit blyk ook dat formatiewe assessering, vanuit ’n sosiaal-konstruktivistiese verwysingsraamwerk, leerders in staat stel om hul idees met dié van ander te sintetiseer en hulle help om ’n dieper begrip te verkry van dít wat hulle leer. Afgelei vanuit die leerders se response kan daar aangevoer word dat buigsamheid tydens taalontwikkeling meewerk tot ’n beter begrip van ander se perspektiewe. Dit is duidelik dat die leerders se kreatiwiteit ook verbeter het.

Die leerders se terugvoer ten opsigte van buigsame formatiewe assessering word ondersteun deur die aanname dat onderrig- en leerprosesse so aangepas moet word dat dit vir die leerders voordelig sal wees (Müller, Stahl, Adler en Müller 2018). Marion, Lyons en Pace (2017) ondersteun die aanname dat daar nie slegs ’n enkele wyse is waarop taalontwikkeling ’n hupstoot gegee kan word nie. Buigsame, formatiewe assessering behoort eerder voorsiening te maak vir ’n verskeidenheid assesseringsaktiwiteite, inaggenome die gebruik van die verskillende vorme van ’n spesifieke taal (Siarova, Sternadel en Mašidlauskaitė 2017).

### **9.3 Selfgerigte leer as bydraend tot taalontwikkeling**

Selfgerigte leer kan in een opsig gesien word as ’n aktiewe proses van betekenismaking deur ’n kritiese besinning van leerverwagtinge wat transformasie omarm en aanleiding kan gee tot die oopstel van denke (Mezirow 2000, soos aangehaal in De Klerk en Palmer 2019). Van



belang hier is dat leerders die geleentheid gegun word om oor hul eie taalontwikkeling te besin en innoverend te werk kan gaan om dit te bevorder. Die volgende vraag is aan leerders gestel: Watter geleentheid is aan julle gebied om julle eie doelwitte vir taalontwikkeling te formuleer en om julle eie leerstrategieë te kies tydens formatiewe assessering?

Leerder A het hieroor gesê: “[D]it laat ’n mens dinge op verskillende maniere doen.” Hierdie soort terugvoer is beduidend synde leerders die geleentheid gebied word om oor hul eie leer te besin omdat “op verskillende maniere” leerders die geleentheid bied om hul taalontwikkeling op innoverende wyses te bevorder. Ter aansluiting hierby, het leerder B soos volg gereageer: “[J]y kan jou verbeelding laat gaan en ook baie goeie taalgebruik aanwend.”

Dit is duidelik dat leerders geleentheid aangryp om keuses te maak ten opsigte van hoe taal verstaan kan word. Voorts stem die response van leerders C en D ooreen in die sin dat beide soos volg gereageer het: “[D]it motiveer jou ook om deur jou boeke te gaan en jou taalfoute te verbeter.” Sodanige response is ’n aanduiding dat “leerders gebruik maak van geleentheid wat aan hulle gebied word en ... daarop [reageer] met die doel om hulle eie maniere van leer te bevorder” (De Klerk en Palmer 2019:1234). Ter ondersteuning van die voorafgaande kan aangedui word dat selfgerigte leerders aktief in die leerproses is deurdat hulle inligting inwin sodat hulle hul leeraktiwiteite kan evalueer en herbeplan (Yilmaz 2016). Die aanduiding “motiveer jou om deur jou boeke te gaan” suggereer dat leerders inderdaad selfgerigte strategieë in die hand kan werk ten einde taalontwikkeling te bevorder.

Die response van die leerders strook met sosiale konstruktivisme in die sin dat onderwysers hulle toelaat om die werklikheid van leer te ervaar. Die respons “om deur jou boeke te gaan” gee ’n aanduiding dat onderwysers sosiaal-konstruktivisties te werk gaan deurdat leerders toegelaat word om hul tekortkominge te identifiseer en regstellings te maak. Dit hang saam met selfgerigte leer as bydraend tot taalontwikkeling omdat leerders toegelaat word om van passiewe leerders tot aktiewe deelnemers te ontwikkel. Leerders se taalontwikkeling strook met die motivering dat hulle self verantwoordelikheid neem in die konstruksie van betekenisvolle en waardevolle taaluitkomst.

Die bevindinge toon aan dat die leerders se response ’n positiewe blik werp op die waarde van formatiewe assessering ten opsigte van die ontwikkeling van taal. Ons aanname word ondersteun deur Boyake en Mbirimi (2015) wat aandui dat buigsamheid, ondersteuning en selfgerigtheid inderdaad ’n positiewe invloed op leerders se taalontwikkeling het.

## 10. Bespreking

In hierdie artikel bied ons ’n blik op Afrikaans Huistaalleerders in graad 9 se ervaringe rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling. Die studie is as ’n gevallestudie onderneem en ’n narratiewe metodologie is gevolg vanuit die sosiaal-konstruktivistiese paradigma. Vier leerders van een skool in die Noord-Kaap het aan die studie deelgeneem. Die klein groepie deelnemers strook met ’n kwalitatiewe gevallestudie en bied slegs ’n blik op hoe leerders se ervaringe belangrik is om die waarde van formatiewe assessering vir taalontwikkeling te verstaan. Die doel van die studie was om ’n beter verstaan van graad 9-leerders se ervaringe van formatiewe assessering in Afrikaans Huistaal te kry.

Die bevindinge wat ons afgelei het vanuit die data-ontleding, het dit laat blyk dat leerders formatieweassesseringspraktyke as ondersteunend, buigsaam en bydraend tot selfgerigte leer in taalontwikkeling ervaar. Die ondersteunende aard van formatiewe assessering het aan onderwysers die geleentheid gebied om leerders beter te leer ken, hul onderrigpraktyke aan te pas en hul veronderstellinge ten opsigte van hulself te bevraagteken. Deeglike besinning van onderwysers oor hul praktyke het meegebring dat leerders die waarde van formatiewe assessering vir hul taalontwikkeling prakties kon ervaar. Die leerders het beweeg van oppervlakkige kennis na diep leer en kon dit demonstreer deur hul vermoë om hulself krities uit te druk, deur hul nuutverworwe kennis in outentieke situasies te gebruik en deur selfgerigte leer toe te pas.

Die literatuuroorsig in hierdie artikel het voorts aangedui dat lewenslange leer deur middel van formatiewe assessering gefasiliteer word deurdat leerders die geleentheid gebied word om verworwe kennis in outentieke situasies toe te pas en ook terugvoering ontvang en geleentheid gebied word om hul taalontwikkeling te bevorder. Afgesien van taalontwikkeling ten opsigte van praat-, lees- en skryfvaardighede, wat positief deur formatiewe assessering gefasiliteer is en sodanig deur leerders ervaar is, word daar doeltreffend werk gemaak van die beginsels wat die KABV voorstel. Die doelwit van formatiewe assessering om taalontwikkeling te stimuleer word deur die bevindinge van die studie onderskryf. Leerders het ook ervaar dat daar binne formatiewe assessering ruimte is vir die verskillende en tersaaklike maniere van taalgebruik wat die taal in die gemeenskap weerspieël. Verder vertel die narratiewe van leerders se ervaringe dat formatiewe assessering die verhouding tussen leerder en onderwyser versterk, wat bydraend is tot 'n positiewe ingesteldheid tot taalontwikkeling, asook selfvertroue en onafhanklikheid. Afgesien daarvan dat die leerders se vertellinge uit hul leefwêreld 'n egte blik aan ons gegee het van die werklikhede wat hulle beleef, het hul perspektiewe op formatiewe assessering lig gewerp op die waarde van formatiewe assessering vir taalontwikkeling.

Die metodologie in hierdie studie maak dit moontlik om te fokus op die houding wat formatieweassesseringspraktyke teenoor taal kweek. Die aanname is dat 'n positiewe houding tot 'n groter belangstelling in taalontwikkeling sal bydra.

## **11. Bydrae tot die vakgebied**

Tydens die beplanning asook skryf van hierdie artikel, het ons tot die besef gekom dat daar nie vantevore veel oor die bepaalde problematiek in Afrikaans Huistaal geskryf is nie. Nadat ons die akademiese literatuur gefynkam het, het ons 'n opsomming gemaak van artikels wat oor formatiewe assessering handel, maar wat nie noodwendig 'n blik werp op graad 9- Afrikaans Huistaalleerders se ervaringe rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling nie. Omdat die omvang van hierdie artikel nie ruimte laat dat alle inligting neergepen kon word nie, het ons 'n opsomming gemaak van drie gepubliseerde artikels wat oor formatiewe assessering handel. Die doel was om 'n aanduiding te gee van hoe ons artikel 'n unieke bydrae tot die navorsing lewer.

Baran-Łucarz (2019) se artikel fokus op die opinies van leerders rakende die gereeldheid, tipe assessering asook die uitwerking van assessering gedurende hul hoërskoolopleiding. Die studie het aangedui dat min aandag aan formatiewe assessering gebied was, en, alhoewel leerders bewus geword het van die belangrikheid van terugvoering, het 'n gebrek aan gereelde terug-

voering nie die gewenste resultate gelewer ten opsigte van taalgebruik nie. In Samper (2020) se artikel word gemeld dat formatiewe assessering veronderstel is onmiddellike terugvoer aan leerders te verskaf sodat hulle inligting kan aanwend om hul taalvaardighede te verbeter. Die bevindinge van Samper (2020) se studie het aangedui dat formatiewe assessering leerders wel kan motiveer en hulle perspektiewe rakende taalleer kan verander. Die doel van Gulikers, Veugen en Baartman (2021) se studie was om vas te stel hoe formatiewe assessering onderwysers kan help om bepaalde gedragspatrone te fasiliteer wat stimulerend vir selfgerigte leer kan wees. Die resultate het aangedui dat leerders bepaalde gedragspatrone openbaar wat implikasies kan inhou vir onderwysers se intensies en implementering van formatiewe assessering.

Ons artikel is soortgelyk aan vorige studies (Baran-Łucarz 2019; Samper 2020; Gulikers, Veugen en Baartman 2021) in die sin dat fokus geplaas is op leerders se ervaringe rakende formatiewe assessering. Ons artikel is egter ook verskillend in die sin dat dit spesifiek handel oor graad 9- Afrikaans Huistaalleerders se ervaring rakende formatiewe assessering vir taalontwikkeling. Ons het bevind dat ondersteuning, buigsaamheid en selfgerigte leer 'n sterk grondslag lê vir die taalontwikkeling van leerders.

## 12. Samevatting

Formatiewe assessering en die bydrae wat dit kan lewer tot die taalontwikkeling van leerders bly 'n aangeleentheid waaraan deurentyd aandag geskenk behoort te word. In hierdie navorsing is die narratiewe van vier Afrikaans Huistaalleerders in graad 9 rakende formatiewe assessering van taalontwikkeling onder die vergrootglas geplaas. Die vier leerders kon hul ervaringe herroep en sodoende is meer duidelikheid verkry oor hul denke en verstaan van formatiewe assessering en in welke mate taalontwikkeling plaasgevind het. Drie belangrike aangeleenthede ten opsigte van formatiewe assessering as basis vir taalontwikkeling is uitgelig. Ondersteuning, buigsaamheid en selfgerigte leer blyk die potensiaal te hê om taalontwikkeling by leerders 'n hupstoot te gee.

Opsommenderwys kan aangedui word dat dit blyk dat graad 9-leerders se ervaringe van formatiewe assessering wel positief is. Ons kom ook tot die gevolgtrekking dat navorsing wat leerders se ervaringe uitlig van waarde is ten einde formatiewe assesseringspraktyke te versterk. Nog navorsing oor leerders se ervaringe van formatiewe assessering sal nodig wees om 'n vollediger prentjie te skets van die verhouding tussen leerderingesteldheid en assessering in Afrikaans Huistaal in graad 9. Die studie maak 'n bydrae deur geleenthede daar te stel vir verdere studies en die sentrale rol van leerderervaring met betrekking tot assessering uit te lig.

## Bibliografie

Agnihotri, R.K. 1995. Multilingualism as a classroom resource. In Heugh, Siegrühn en Plüddemann (reds.) 1995.

Akpan, V.I., U.A. Igwe, I.B.I. Mpamah en C.O. Okoro. 2020. Social constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8):49–56.

- Ball, S.J. 2019. A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, 11(2):132–44.
- Baran-Łucarz, M. 2019. Formative assessment in the English as a foreign language classroom in secondary schools in Poland. Report on a mixed-method study. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2):309–27.
- Bekdaş, B. 2015. Identifying factors related to students' English proficiency levels through a segmentation method. MEd-verhandeling, İhsan Doğramacı Bilkent Universiteit.
- Billet, S. 2018. Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1):1–7.
- Birenbaum, M., C. DeLuca, L. Earl, M. Heritage, V. Klenowski, A. Looney, K. Smith, H. Timperley, L. Volante en C. Wyatt-Smith. 2015. International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1):117–40.
- Box, C., G. Skoog en J.M. Dabbs. 2015. A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*, 52(5):956–83.
- Boyake, N. en V. Mbirimi. 2015. Multilingual pedagogy in higher education: Lecturers' perceptions of translanguaging in promoting academic literacy. In Makalela (red.) 2015.
- Brownell, M.T., A.E. Benedict, M.M. Leko, D. Peyton, D. Pua en C. Richards-Tutor. 2019. A continuum of pedagogies for preparing teachers to use high-leverage practices (HLPs). *Remedial and Special Education*, 40(6):338–55.
- Byrne, G. 2015. Narrative inquiry and the problem of representation: 'giving voice', making meaning. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(1):36–52.
- Cer, K. 2019. The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. *Sage Open*, 9(2):1–17.
- Chou, M.J., Y.C. Tu en K.P. Huang 2013. Confucianism and character education: A Chinese view. *Journal of Social Sciences*, 9(2):59–66.
- Creswell, J.W. en J.D. Creswell. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 5de uitgawe. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crichton, H. en A. McDaid. 2016. Learning intentions and success criteria: Learners' and teachers' views. *The Curriculum Journal*, 27(2):190–203.
- Dahl, A. en A. Krulatz. 2016. Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklighet? [English as a third language: Do teachers have the competence to support multilingualism?]. *Acta Didactica Norge*, 10(1):1–18.
-

Darling-Hammond, L., C. Flook, B. Cook-Harvey, B. Barron en D. Osher. 2020. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2):97–140.

DeJonckheere, M. en L.M. Vaughn. 2019. Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2):1–8. <http://dx.doi.org/10.1136/fmch-2018-000057> (17 Desember 2021 geraadpleeg).

De Klerk, E.D. en J.M. Palmer. 2019. Validating learner autonomy in higher education towards transformative self-regulated learning. Verrigtinge van SOCIOINT 2019 – 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities, 24–26 Junie 2019, Istanboel, Turkye, ble. 1229–37.

Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 2018. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Denzin en Lincoln (reds.) 2018.

Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 2018. *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Department van Basiese Onderwys (DBO). 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring. Senior Fase. Graad 7–9. Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.

Dini, V., H. Sevian, K. Caushi en R.O. Picón. 2020. Characterizing the formative assessment enactment of experienced science teachers. *Science Education*, 104(2):290–325.

Ellialti, M. en Z. Batur. 2021. Academic listening skills of the international university students in Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(3):20–8.

Erduran, S. 2017. Developing assessments for the next generation science standards. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2):1–3.

Finley, T. 2014. *Dipsticks: Efficient ways to check for understanding*. San Rafael, CA: George Lucas Educational Foundation. <https://www.edutopia.org/blog/dipsticks-to-check-for-understanding-todd-finley> (20 Mei 2021 geraadpleeg).

Fukuda, S.T., B.W. Lander en C.J. Pope. 2020. Formative assessment for learning how to learn: Exploring university student learning experience. *RELC Journal*, 2020:1–16.

Ghazizadeh, F. en K. Motallebzadeh. 2017. The impact of diagnostic formative assessment on listening comprehension ability and self-regulation. *International Journal of Language Testing*, 7(2):178–94.

Ginga, U.A. en Y.F. Zakariya. 2020. Impact of a social constructivist instructional strategy on performance in algebra with a focus on secondary school students. *Education Research International*, 2020:1–8. <https://doi.org/10.1155/2020/3606490> (17 November 2021 geraadpleeg).

- Groenewald, E. en A. le Roux. 2019. Veeltaligheid op universiteit: 'n Uitdaging én 'n geleentheid vir identiteitsvorming. *LitNet Akademies*, 16(2):422–66.
- Gulikers, J., M. Veugen en L. Baartman. 2021. What are we really aiming for? Identifying concrete student behavior in co-regulatory formative assessment processes in the classroom. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.750281/full> (17 Desember 2021 geraadpleeg).
- Gundumogula, M. 2020. Importance of focus groups in qualitative research. *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 8(11):299–302.
- Hammarberg, K., M. Kirkman en S. de Lacey. 2016. Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3):498–501.
- Heugh, K., A. Siegrühn en P. Plüddemann (reds). 1995. *Multilingual education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- Hulme, C., M.J. Snowling, G. West, A. Lervåg en M. Melby-Lervåg. 2020. Children's language skills can be improved: Lessons from psychological science for educational policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4):372–77.
- Kapsalis, G., A. Ferrari, Y. Punie, J. Conrads, A. Collado, R. Hotulainen, I. Rämä, L. Nyman, S. Oinas en P. Ilsley. 2019. *Evidence of innovative assessment: Literature review and case studies*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Kapur, R. 2018. The significance of social constructivism in education. [https://www.researchgate.net/publication/323825342\\_The\\_Significance\\_of\\_Social\\_Constructivism\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/323825342_The_Significance_of_Social_Constructivism_in_Education) (6 Oktober 2021 geraadpleeg).
- Kim, C.-Y. 2016. Why research “by” children? Rethinking the assumptions underlying the facilitation of children as researchers. *Children & Society*, 30:230–40.
- Köroğlu, Z.C. 2021. Using digital formative assessment to evaluate EFL learners' English speaking skills. *GiST Education and Learning Research Journal*, 22(1):103–23.
- Lau, C., A. Kitsantas, A.D. Miller en E.B. Drogin Rodgers. 2018. Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: A study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21(3):603–20.
- Lim, S.L. 2019. Students' perceptions of formative assessment as an instructional tool in medical education. *Medical Science Educator*, 29(1):255–63.
- Lei, C. en C.K.K. Chan. 2018. Developing metadiscourse through reflective assessment in knowledge building environments. *Computers & Education*, 126(1):153–69.
- Lubbe, A. en E. Mentz. 2019. Participative assessment and its contribution to the development of self-directed learning skills. In Mentz, De Beer en Bailey (reds.) 2019.
-

Makalela, L. (red.). 2015. *New directions in language and literacy education for multilingual classrooms*. Kaapstad: CASAS

Maree, K. (red.). 2016. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

Marion, S.F., S. Lyons en L. Pace. 2017. Evaluating and continuously improving an innovative assessment and accountability system. KnowledgeWorks. <https://bit.ly/2FAT2zy> (4 Junie 2021 geraadpleeg).

Maurer, M.M. en D. Daukantaitė. 2020. Revisiting the organismic valuing process theory of personal growth: A theoretical review of Rogers and its connection to positive psychology. *Frontiers in Psychology*, 21(11). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01706> (27 Mei 2021 geraadpleeg).

Mentz, E., J. de Beer en R. Bailey (reds.). 2019. *Self-directed learning for the 21st century: Implications for higher education*. Kaapstad: AOSIS.

Müller, C., M. Stahl, M. Adler en M. Müller. 2018. Learning effectiveness and students' perceptions in a flexible learning course. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2):44–52.

Murmann, M. en L. Avraamidou. 2014. Animals, emperors, senses: Exploring a story-based learning design in a museum setting. *International Journal of Science Education*, 4(1):66–91.

Nation, K. 2019. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1):47–73.

Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2016.

Nyumba, T.O., K. Wilson, C.J. Derrick en N. Mukherjee. 2018. The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1):20–32.

OECD. 2013. *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en> (15 November 2021 geraadpleeg).

—. 2021. *Improving learning outcomes through student assessment*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/15238928-en/index.html?itemId=/content/component/15238928-en> (16 November 2021 geraadpleeg).

Ogange, O.O., J.O. Agak, K.O. Okele en P. Kiprotich. 2018. Students' perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1):29–39.

Ozan, C. en R.Y. Kincal. 2018. The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1):85–118.

- Pinger, P., K. Rakoczy, M. Besser en E. Klieme. 2016. Implementation of formative assessment – effects of quality of programme delivery on students’ mathematics achievement and interest. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2):1–23.
- Prashanti, E. en K. Ramnarayan. 2019. Ten maxims of formative assessment. *Advances in Physiology Education*, 43(2):99–102.
- Prins, R., L. Avraamidou en M. Goedhart. 2017. Tell me a story: The use of narrative as a learning tool for natural selection. *Educational Media International*, 54(1):20–33.
- Remenyi, D. 2012. *Case study research — The quick guide series*. Reading: Academic Publishing International. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2077034](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2077034) (27 Mei 2021 geraadpleeg).
- Reynders, G., J. Lantz, S.M. Ruder, C.L. Stanford en R.S. Cole. 2020. Rubrics to assess critical thinking and information in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7(9):1–15.
- Samper, M.V. 2020. The use of formative assessment in foreign language teaching for motivation and L2 perception. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171028/1/VILA%20SAMPER%2C%20Mireia%20TFG.pdf> (17 Desember 2021 geraadpleeg).
- Schildkamp, K., F.M. van der Kleij, M.C. Heitink, W.B. Kippers en B.P. Veldkamp. 2020. Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103(2020):1–16.
- Siarova, H., D. Sternadel en R. Mašidlauskaitė. 2017. *Assessment practices for 21st century learning: Review of evidence*. (NESET II Report). Luxemburg: Publications Office of the European Union. [https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1\\_20172.pdf](https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_20172.pdf) (4 Junie 2021 geraadpleeg).
- Smith, N.J.P. 2020. Die invloed van formatiewe assessering op die taalbevoegdheid van graad 9 Afrikaans Huistaalleerders. MEd-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.
- Sosibo, Z.C. 2019. Self-assessment: A learner-centred approach towards transforming traditional practices and building self-directed learners. *South African Journal of Higher Education*, 33(5):76–97.
- Suryana, I., V. Hidantikarnillah en D. Murwantono. 2021. A narrative inquiry of language teachers’ perceptions and experiences in using WhatsApp during New Normal Post-Covid-19 era. *Journal of English Education, Literature, and Culture*, 6(1):55–70.
- Tigelaar, D. en P. Sins. 2020. Effects of formative assessment programmes on teachers’ knowledge about supporting students’ reflection. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(3):413–35.
- Trahar, S. 2013. *Contextualising narrative inquiry. Developing methodological approaches for local contexts*. Londen: Routledge.



Uccelli, P., C.D. Barr, C.L. Dobbs, E.P. Galloway, A. Meneses en E. Sanchez. 2015. Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in pre-adolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5):1077–109.

Van der Nest, A., C. Long en J. Engelbrecht. 2018. The impact of formative assessment activities on the development of teacher agency in mathematics teachers. *South African Journal of Education*, 38(1):1–10.

Wang, C.C. en S.K. Geale. 2015. The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2):195–98.

Wilson, S. 2017. Exploring the importance of formative assessment in informing instruction to improve student learning. [https://nwcommons.nwciowa.edu/education\\_masters](https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters) (31 Januarie 2022 geraadpleeg).

Yilmaz, R. 2016. Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic self-efficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior*, 63(C):373–82.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Birenbaum e.a. (2015) bestaan uit tien skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>2</sup> Schildkamp e.a. (2020) bestaan uit vyf skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>3</sup> Hulme e.a. (2020) bestaan uit vyf skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>4</sup> Kapsalis e.a. (2019) bestaan uit tien skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>5</sup> Brownell e.a. (2019) bestaan uit ses skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>6</sup> Uccelli e.a. (2015) bestaan uit ses skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>7</sup> Reynders e.a. (2020) bestaan uit vyf skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>8</sup> Die oorspronklike aanhaling lees as volg: “[...] to improve FA practices in order to gain a better understanding of learning how to learn.”

<sup>9</sup> Darling-Hammond e.a. (2020) bestaan uit vyf skrywers wat nie in die teks genoem word nie. 'n Volledige uiteensetting van alle skrywers word in die bibliografie gegee.

<sup>10</sup> Variëteite soos Kaapse Afrikaans is vroeër as substandaard en minderwaardig gesien. Afrikaans behoort inklusief van al sy variëteite te wees en so in skole aangebied te word.