

Op weg na helder standaarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors

Hennart van Schalkwyk en Geesje van den Berg

Hennart van Schalkwyk en Geesje van den Berg, Departement Kurrikulum- en Onderrigstudies,
Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Die artikel fokus op 'n literatuurstudie om 'n dieper begrip te verkry van die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors, deur gepaste en doeltreffende standaarde en kriteria te gebruik. Die navorsingsdoel was om konteksbeskrywings en teoretiese raamwerke aan te bied wat empiriese navorsing aangaande standaarde en kriteria kontekstualiseer en begrond. Die navorsers bevind dat die onderrig- en assesseringskonteks waarbinne onderwysstudente in die Suid-Afrikaanse onderwyseropleidingskonteks geassesseer word, pertinente uitdagings bied en dat hersiene en herskrewe standaarde en kriteria 'n bydrae maak tot die hantering van sodanige uitdagings; dat daar 'n noue verband bestaan tussen standaarde en kriteria wat gebruik word om onderwysstudente te assesser, naamlik dat kriteria betekenis gee ten aansien van die vlak of vlakke waarop bevoegdheid gedemonstreer en geassesseer word; dat beide assessering in die onderwys en bevoegdheid as assessors ingewikkelde, veel-fasettige en vervlegte verskynsels-in-konteks is; dat bevoegdheid as assessor in wese toepassing van fundamentele, praktiese en reflektiewe bevoegdhede is wat op drie vlakke van bevoegdheid in die onderwys vergestalt; en dat assessering in die onderwys onlosmaaklik vervleg is met onderrig en leer in 'n dinamiese en veranderende onderwyswerklikheid. Op grond van die bevindings beveel die navorsers aan dat die konteksbeskrywings en teoretiese raamwerke wat in die studie aangebied word, gebruik word om empiriese navorsing aangaande die hersiening en herbeskrywing van standaarde en kriteria te begrond en te rig.

Trefwoorde: Aanvanklike Onderwyseropleiding (AOO); assessering in die onderwys; bevoegdheid as assessor; Kontinuum van Onderwyseropleiding (KOO); literatuurstudie as metodologie; onderwyserstandaarde; onderwysstudente; praktiese onderwys; standaarde en kriteria

Abstract

En route to clear standards and criteria for the assessment of the competence of student teachers as assessors

How are standards and criteria for the assessment of the competence of student teachers as assessors described in scholarly literature? The quality of initial teacher education, including the credible assessment of student teachers as assessors is largely determined, amongst others, by clearly formulated standards and related assessment criteria. Professional standards can be used to address entry requirement challenges like recruitment and selection, and initial training and development (pre-service) requirements such as induction and mentoring, and continued professional development (CPD) requirements. A framework of such standards, designed as a development instrument that captures the knowledge development and performance expectations and that which student teachers learn, are maximised when carefully applied (Gallie and Kevvy 2014; Du Plessis and Dreyer 2024). There is a need to revisit and reformulate standards and criteria for the assessment of the competence of student teachers as assessors as it would contribute to more effective training and assessment of student teachers, and consequently more effective teaching, learning and assessment in the classrooms of beginner teachers.

This article, by nature an in-depth literature study, searches for deeper understanding of the phenomenon assessing the competence of student teachers as assessors using appropriate standards and criteria. The researchers sought to clarify the essential meaning of *standards and criteria*, *assessment in education*, and *competence as an assessor*. The study describes the perspectives related to the context in which student teachers are assessed and includes theoretical frameworks related to the three constructs mentioned.

The researchers applied in-depth integrative literature studies to construct a context description and three theoretical frameworks. The context description and theoretical frameworks are presented in summary descriptions rather than as new theories. Such summary descriptions are regarded as sufficient for grounding further research en route to revising and reformulating standards and criteria for assessing student teachers as assessors.

A three-step process was followed. First, relevant articles were identified by means of accessing search engines such as Google Scholar, online publications and EBSCOhost. Both theoretical and empirical literature was selected by studying abstracts and applying preliminary search-reading. Secondly, the contribution of every article or publication relevant to the concept under scrutiny was critically considered and recorded. As the study developed, a variety of views and notions were identified and grouped to generate a mosaic of ideas regarding the context and three broad notions focused on. Thirdly, the literature study was compiled in descriptive narratives and illustrated by means of diagrammatic representations.

Findings

1. The context within which student teachers are assessed impact on the standards and criteria used for training and assessment purposes

The assessment of student teachers as assessors exists in a historical-cultural context that is characterised by influences such as an increasing drive to recognise Africanisation, the legacies of colonial and apartheid education, as well as pertinent challenges, courageous efforts and

initiatives, and bitter disappointments emerging from creating an effective, unitary, non-discriminatory education system during the democratic era since 1994. The current South African teacher education system provides for training of student teachers within Initial Teacher Education (ITE) involving universities, departments of education, professional institutions such as the South African Council for Educators (SACE) and the unions. The most significant context in this regard exist in the use of Work Integrated Learning (WIL) or teaching practice as mechanism to develop and assess student teachers' competence, including their competence as assessors. High demands are placed in this context as its efficiency is dependent on properly functioning schools and dedicated mentoring by receiving teachers, both aspects with varied levels of adequacy. Within the teaching practice triad several challenges impact on effective assessment of student teachers, particularly regarding assessing the ability to conduct, amongst others, summative assessments prior to entry into the profession.

2. Standards describe levels of competence whereas related assessment criteria describe standards in terms of distinguishing characteristics by which standards may be assessed

The research showed that, although the two terms are often used interchangeably, in assessment context there are significant differences despite overlap in meaning of standards and criteria (Sadler 2005). Standards, as definite levels of excellence or attainment at which competence must be demonstrated to indicate that an assessment performance meets the *threshold* or minimum requirements for competence. These minimum requirements are set in the relevant teacher education qualifications. Assessment criteria related to any such standard are used to describe a standard by means of distinguishing properties or characteristics, and are collectively understood as detailed descriptions of all requirements to be met in order to show that the level set in the standard has been met.

3. Assessment in education is intertwined with teaching and learning and is both uncomplicated and complex in nature

The literature revealed assessment in educational context, also understood as testing, as format, as purpose and as process, to be inextricably intertwined with learning and teaching, ranging from natural, unstructured, spontaneous, incidental and informal contexts to structured planned or formal contexts as a continuous continuum of purposes, and which is practised as assessment as learning, assessment for learning and assessment of learning. It uses an essentially dual process of gathering evidence and of judging evidence of competence, usually described by means of assessment criteria, for a variety of purposes including the award of qualifications and making other decisions about learners, learning and teaching. It is most effectively done by teachers, and by learners as partners, making credible judgements and sound decisions on learners' work, performances and achievements, as well as on future teaching, learning and assessment. Assessment judgements and decisions are communicated to learners as feedback and to other internal and external stakeholders as feed-out, using a variety of media.

4. Competence as fundamental notion is in essence applied competence of foundational, practical and reflexive abilities

The researchers found that the essence of competence lies in the applied nature of ability. Competence can only be observed directly where it is being applied. It is the integrated ability of facing up to and acting upon the challenges faced including change and uncertainty – in essence, problem-solving ability. It incorporates various abilities or competencies such as

fundamental competencies (knowledge and understanding), practical competencies (psycho-motor skills) and reflexive competencies (values and attitudes) in a particular domain or field of interest. It is also understood as one of several phases in professional growth and includes meta-competence or the ability to deal with change.

5. The competence of the teacher as assessor is applied competence of several intertwined abilities

Literature describes competence as an assessor as applied competence, demonstrating several intertwined abilities. These include to choose procedures; implement assessment activities to monitor performances; assess evidence of learner competence; analyse mistakes; lead and direct own and learners' decision-making; listen to learners; and provide feedback and feed-out. These and other assessment-related abilities are embedded in sound subject knowledge and deep understanding of learning, teaching and assessment theory. It includes practical abilities such as planning, preparation and organisation of assessment activities; practical assessment and providing verbal feedback to learners. Assessment competence includes reflexive ability demonstrated in considering theoretical, curriculum requirements and contextual influences. Competent assessors in education act professionally and ethically in any circumstance, make substantiated judgements and decisions and contemplate the improvement of teaching, assessment and education continually. Competence as an assessor is demonstrated at various levels of competence such as at student teacher, beginner teacher and experienced teacher levels.

The study was limited in two ways. First, it was limited to studying literature only and did not focus on the actual revision and reformulation of standards and criteria for assessing the competence of student teachers as assessors, per se. It only reflected views about such standards and related notions as presented in scholarly literature. Second, as far as context is concerned, there was an emphasis on the teaching practice context and almost no reference was made to the assessment of the theoretical component studied by student teachers during ITE. It focused on factors within teaching practice contexts, mostly. The purpose was to provide contextual and theoretical frameworks using scholarly literature to ground further research related to clearer description of standards and criteria.

Recommendation

The researchers recommend that the context description and theoretical frameworks described in the findings are used as grounding for further research to hear the voices of authors of documents containing existing standards and criteria of assessor competence, as well as the voices of information-rich practitioners of the assessment of student teachers as assessors. Qualitative Document Analysis (QDA) and Hermeneutical Phenomenological Interviews (HPI) are proposed in this regard to inform the actual revision and reformulation of standards and criteria for assessing the competence of student teachers as assessors.

Keywords: Initial Teacher Education (ITE); assessment in education; competence as assessor; Continuum of Teacher Education (COTE); literature study as methodology; educational standards; education students; practical education; standards and criteria

1. Inleiding

Hierdie artikel fokus op die vraag: Hoe word standarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors in die literatuur beskryf? Die assessering van onderwysstudente gedurende Aanvanklike Onderwyseropleiding (AOO) sluit universeel twee hoofkomponente in, naamlik tydens kursuswerk wanneer formele assessering van geskrewe werkopdragte, toetse en eksamens teoretiese aspekte en fundamentele bevoegdheid beoordeel word, en tydens praktiese onderwys wanneer toegepaste bevoegdheid in die skoolwerklikheid formeel geassesseer word. Die assessering van praktiese onderwys sluit inherent en fundamenteel kernaspekte van onderwyseropleidingspraktyk in. Praktiese onderwys word aangewend om die vordering van onderwysstudente te fasiliteer, ondersteuning en riglyne te bied, en so uiteindelijke gereedheid te bereik om die beroep te betree voordat 'n onderwyskwalifikasie toegeken word. Dit is die deel van AOO waarby onderwysstudente tyd spandeer in 'n skool, en het ten doel om hulle bevoegdheid as onderwysers te ontwikkel, deur die kennis en begrip wat tydens kursuswerk opgedoen is in die alledaagse onderwyswerklikheid toe te pas en in die beroep in te lei (Dreyer 2014; Haigh en Ell 2014; Higgs 2020; Van Schalkwyk 2021).

Die assessering van onderwysstudente in die 21ste eeu, veral tydens praktiese onderwys, kom voor ernstige uitdagings te staan. Onderwysstudente is dikwels nie genoegsaam voorbereid vir praktiese onderwys nie, mentors se kennis van en vaardigheid in mentorskap en assessering van studente is meestal ontoereikend, en hulle assessering van onderwysstudente merendeels subjektief van aard (Leke-ateh, Assan en Debeila 2013). Daarbenewens beleef onderwysstudente verskeie assesseringsverwante uitdagings tydens praktiese onderwys en die assessering daarvan, naamlik dat daar onvoldoende riglyne en memoranda voorsien word vir die assessering van lesaanbieding, assesseringskriteria inkonsekwent toegepas word, en dat kommentaar en verduidelikings van oordele aangaande hulle aanbiedings dikwels vaag is, of selfs soms afwesig is (Du Plessis, Marais, Van Schalkwyk en Weeks 2010). Om sodanige uitdagings tegemoet te gaan, fokus hierdie artikel meer spesifiek op die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors aangesien assessorbevoegdheid bepalend is ten aansien van onderrig en leer. Bevoegdheid in assessering is 'n ingewikkelde sleutelvaardigheid van alle suksesvolle onderwysers en verg voortgesette studie (Dreyer en Mawela 2019; Schneider en Bodensohn 2018).

Die kwaliteit van AOO, insluitend die geloofwaardige assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors word grootliks bepaal deur, onder andere, duidelik geformuleerde standarde en kriteria. Professionele standarde kan aangewend word om uitdagings met aspekte insluitend werwing en seleksie, vereistes vir AOO, induksie en mentorbegeleiding, Voortgesette Professionele Ontwikkeling (VPO), professionele registrasie en deregistrasie, asook etiese en professionele gedrag, te omseil of die hoof te bied. 'n Raamwerk van professionele standarde is as ontwikkelingsinstrument ontwerp wat kennisontwikkeling en prestasieverwagtinge vasvang en dit wat onderwysstudente leer, maksimaliseer wanneer dit noukeurig toegepas word (Gallie en Keevy 2014; Du Plessis en Dreyer 2024).

Die hersiening en herbeskrywing van standarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors werk mee tot meer doeltreffende onderrig en assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors. Hierdie artikel, 'n dieptestudie van tersaaklike literatuur, is gefokus op 'n soeke na dieper begrip van die verskynsel assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors deur gepaste en doeltreffende standarde en kriteria te gebruik. Dit het gesoek na die wesenlike betekenis van

standaarde, kriteria, assessering en bevoegdheid as assessor. Die studie beskryf sienswyses aangaande die konteks waarbinne onderwysstudente as assessors geassesseer word en sluit teoretiese raamwerke ten aansien van standaarde, kriteria, assessering en bevoegdheid as assessor in.

Die agtergrond, navorsingsdoelwitte en metodologie word kortliks aangetoon waarna 'n dieptestudie van literatuur volg. Die bevindings fokus op konteks en teoretiese raamwerke wat uit die literatuurstudie saamgestel is, terwyl enkele opmerkings aangaande beperkings en aanbevelings die artikel afsluit.

2. Agtergrond tot die studie

Daar word in die akkreditering van onderwyseropleiding toenemend meer gewig geplaas op bevestigende bewyse aangaande die kwaliteit van graduandi soos gemeet teen standaarde, eerder as om staat te maak op die beskrywing van “insette” deur die opleidingsinstelling (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters en Rowley 2014; Umalusi 2018). Literatuur beskryf standaarde wat van beginneronderwysers verwag word, maar dit word nie noodwendig onderskei waarvan onderwysstudente verwag word nie. Bewyse van onderwysstudente se bevoegdheid word onder andere gebaseer op klaskamerwaarneming, toetsing of assessering van professionele kennis, portefeulje-inhoud, opnames van graduandi se gereedheidsvlakke en eksaminering (Dreyer 2014; Umalusi 2018). In 'n kwalifikasiekonteks in Suid-Afrika, sluit die minimum vereistes vir onderwyskwalifikasies soos vervat in die Minimum Vereistes vir Onderwyseropleidingkwalifikasies (MVOOK), as beleidsdokument van die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO 2015), die vermoë om te assesser in as een van 11 basiese onderwysers se bevoegdhede.

Die Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP 2013) meen dat onvoldoende pogings aangewend word om bestaande assesseringsverwante standaarde te ontfel. Sou dit optimaal geskied, kan betekenisvolle riglyne en leiding voorsien word by die ontwikkeling van voordiens-opleidingskurrikula en studiemateriaal. Bestaande pogings om assesseringsverwante bevoegdhede nader te omskryf, is onvolledig, maatstawwe is oppervlakkig en sluit nie voldoende prestasiegebaseerde vereistes in nie (CAEP 2013). Meeste tersaaklike navorsing aangaande assessering van onderwyseropleiding fokus op die doeltreffendheid van spesifieke AOO-kursusse en benaderings gemik op onderwysstudente se assesseringsbevoegdheid. Navorsing bevind dat wanneer onderwysstudente sodanige geleenthede gebied word om aangaande assessering te leer, hulle positiewe groei toon in terme van hul selfvertroue, bevoegdheid en gereedheid om leer te assesser (DeLuca, LaPointe-McEwan en Ulemu 2016). Of sodanige groei en ontwikkeling genoegsaam is in terme van standaarde en gepaardgaande assesseringskriteria is egter nie duidelik nie.

Onderwyserbevoegdheid as assessor is 'n ingewikkelde en vervlegte sleutelbevoegdheid. Die hersiening en herbeskrywing van tersaaklike standaarde en meegaande kriteria is 'n betekenisvolle wyse om verwagtinge meer akkuraat te beskryf. Daar is 'n behoefte om beter te onderskei tussen vlakke van bevoegdheid soos wat verwag kan word van onderwysstudente, beginneronderwysers en ervare onderwysers.

3. Navorsingsdoelwitte en metodologie

Hierdie studie is eerstens gerig op 'n deeglike begrip van die *konteks* waarbinne onderwys-studente se bevoegdheid as assessors geassesseer word. Tweedens wil dit 'n deeglike begrip van drie sleutelkonsepte, naamlik *standaarde en kriteria, assessering in die onderwys en bevoegdheid as assessor*, naspeur.

Literatuuroorsig of literatuurstudie word deur navorsers bloot as oorsig, of as dieptestudie aangewend. Drie breë tipes literatuurstudies, naamlik stelselmatige, gedeeltelik stelselmatige en integrerende literatuurstudies word in literatuur onderskei. Stelselmatige en gedeeltelik stelselmatige literatuurstudies varieer in terme van die gestruktureerdheid van die oorsig, terwyl integrerende literatuurstudies ten doel het om literatuur aangaande die navorsingsvraag te beoordeel, krities te bedink en te sintetiseer om nuwe teoretiese raamwerke en perspektiewe te skep, en is uiteraard eerder meer diep as oorsigtelik van aard (Kowalczyk en Truluck 2013; Snyder 2019; Chigbu, Atiku en Du Plessis 2023).

In hierdie studie is daar diepte-integrerende literatuurstudies gebruik om 'n konteksbeskrywing en teoretiese raamwerke saam te stel. Die konteksbeskrywing en raamwerke word in samevattende beskrywings as bevindings aangebied, eerder as nuwe teorieë. Sodanige samevattende beskrywings is voldoende om as teoretiese begronding te dien op weg na die hersiening en herformulering van standaarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors. Eerstens is 'n studie gedoen om die konteks waarbinne onderwysstudente geassesseer word, te beskryf. Tweedens fokus die literatuurstudie op (i) standaarde en gepaardgaande kriteria, (ii) assessering in die onderwys en (iii) bevoegdheid as assessor as grondbegrippe.

'n Driestapproses is gevolg. Tersaaklike artikels is eerstens by wyse van 'n literatuursoektog aanlyn by soekenjins soos Google Scholar, aanlyn joernale en EBSCOhost uitgewys. Beide teoretiese en empiriese literatuur is aan die hand van opsommings en verkennende soeklees gekies. Tweedens, is die bydrae van elke artikel of publikasie tot die konsep onder die soeklig krities oorweeg en aangeteken. Namate die studie gevorder het, is tendense in 'n verskeidenheid sienings geïdentifiseer, en is bydraes by wyse van kritiese oorweging saamgegroeper om 'n mosaïek van denke rakende die konsep te genereer. Die literatuurstudie is derdens in 'n logiese volgorde uiteengesit en vir elke konsep is 'n samevattende beskrywing van die literatuur saamgestel en by wyse van 'n diagrammatiese voorstelling geïllustreer. Die studie is beskrywend aangesien die konsepte veelfasettig en ingewikkeld is en ten doel gehad het om die essensie van die konteks te beskryf en teoretiese raamwerke aan te bied, en sodoende die wesenlike van wat dit in literatuur beskryf word, te sintetiseer.

4. 'n Literatuurstudie aangaande die konteks waarbinne onderwysstudente geassesseer word

4.1 'n Historiese konteks

AOO in Suid-Afrika bestaan in 'n kultuur-historiese konteks waarin invloede uit tradisionele, koloniale, apartheids- en demokratiese eras beslag gegee het aan eietydse onderwyseropleiding. Drie oorvleuelende sienings word in die tradisionele era onderskei, naamlik Afrikanisering as dekolonisering, Afrikanisering as Inheemse Kennisstelsels (IKS), en

Afrikanisering as Ubuntu-filosofie, met wortels in die Afrika-kultuur voor kolonialisering. Volgens Higgs (2012) benader hierdie tradisionele filosofie onderwys as sosialiseringproses waarby nuwelinge in 'n voorafbepaalde orde of bestel van menswees ingelei en ingelyf word. Die gevolg hiervan is dat die mensbeskouing van die filosofie dit onmoontlik maak om die uniekheid van elke individu te begryp. Elke nuweling word gesien as 'n voorbeeld van die essensie van menswees wat reeds vooraf bepaal is en reeds bestaan, vandaar die aandrang op konformerings tot gemeenskapswaardes. Afrikanisering van die onderwys het in Suid-Afrika 'n onmiskenbare invloed op onderwyseropleiding gehad ten aansien van verwagtings en standaarde (Mawela en Dreyer 2019). Ten spyte hiervan, desnieteenstaande eilande van uitnemendheid en enkele uitsonderings, faal die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ná drie dekades van demokrasie daarin om in die werklikheid dergelike standaarde om te skakel in daadwerklike prestasie soos gemeet teen internasionale standaarde (Van Schalkwyk 2021). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het ironies genoeg dusver in die welbekende beginsel van Ubuntu-onderwys gefaal, naamlik dat voldoening aan gestelde standaarde ononderhandelbaar is, en dat afwyking van standaarde nie aanvaar word nie.

Tydens die koloniale era het die Britse regering sendelingonderwys gebruik om politieke doelwitte te bereik, dit ipso facto ontwerp en toegepas vir die uitbuiting van die inheemse bevolking in Suid-Afrika (Christie 1988; Msila 2007; Placier, Letseka, Seroto, Jason Loh, Montecinos, Vásquez en Tirri 2016). Hierdie benadering is in die Britse kolonies in Suid-Afrika en in die Unie ná 1910 gehandhaaf tot en met die Nasionale Party in 1948 aan bewind gekom het.

Tydens apartheid was onderwyseropleiding gefragmenteerd, gesegregeerd volgens ras en etnisiteit, ongelyk en wanfunksioneel. Dit het gelei tot growwe ongelykhede wat daartoe aanleiding gegee het dat vir die meerderheid inheemse gemeenskappe en bevolking, onderwys, insluitend onderwyseropleiding van uiters swak gehalte was en steeds 'n nalatenskap het wat moeilik reggestel sal word (Placier e.a. 2016). Die assessering van onderwysstudente gedurende die koloniale en apartheid-eras was uiteraard gerig op handhawing van die kultuur- en politieke-ekonomiese status quo, eerder as op eenvormige professionele standaarde.

Sedert demokratisering in Suid-Afrika gaan onderwyseropleiding gebuk onder ernstige uitdagings. Ten spyte hiervan het die owerheid sedert 1994 tog daarin geslaag om 'n eenvormige raamwerk tot stand te bring waarby enige voornemende onderwyser van watter ras, etniese, of sosio-ekonomiese groep ook al, 'n Nagraadse Onderwysertifikaat (NGOS) of 'n Baccalaureus Educationis-graad (B.Ed.) kan bekom ter toetrede tot die beroep.

Hierdie studie bevestig dat daar 'n behoefte aan werklik bevoegde onderwysers in 'n groeiende onderwysstelsel bestaan, en 'n dringende prioriteit is ten spyte van die nalatenskap van 'n gefragmenteerde, ongelyke en gebroke verlede, omdat die uitdagings van die onderwys-toekoms veel groter as die nalatenskappe van die verlede is.

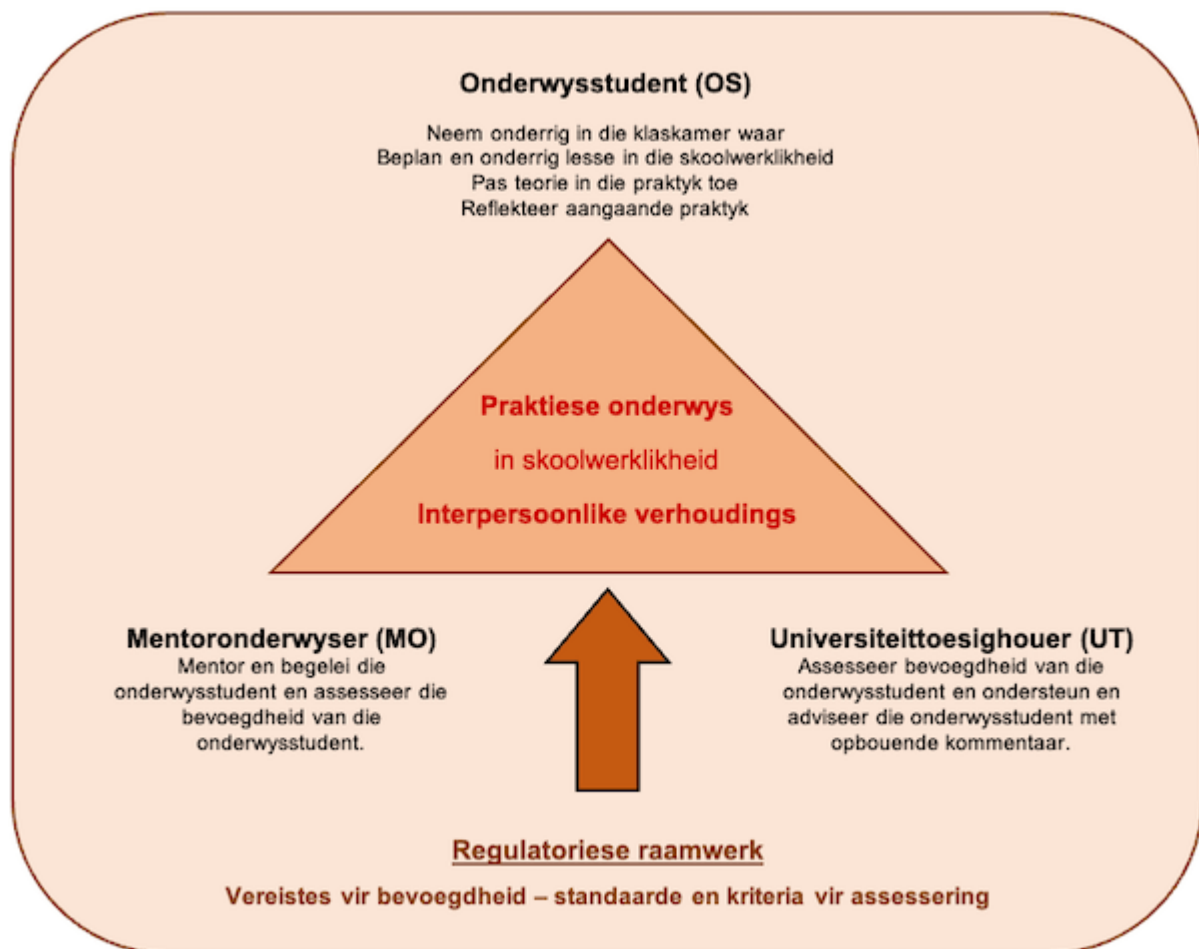
4.2 Aanvanklike Onderwyseropleiding (AOO) -konteks

Soos reeds aangetoon, sluit die assessering van onderwysstudente gedurende AOO universeel twee hoofkomponente in, naamlik wanneer teoretiese en fundamentele bevoegdheid tydens kursuswerk beoordeel word, en tydens praktiese onderwys wanneer toegepaste bevoegdheid in die skoolwerklikheid formeel geassesseer word. Die assessering van teoretiese komponente van onderwysopleidingsprogramme by wyse van formele assessering van onder andere,

geskrewe werkopdragte, toetse en eksamens verloop meestal effektief en is nie blootgestel aan dieselfde uitdagings wat met die assessering van onderwysstudente gedurende praktiese onderwys gepaard gaan nie. Die konteksbeskrywing hier aangebied, fokus daarom op laasgenoemde en sluit die triadiese verhouding, ingewikkeldhede, sentrale assesseringsvraag en die sogenaamde “onmeetbares van praktiese onderwys” in.

4.2.1 Praktiese onderwys as triadiese verhouding

Die sleutelrolspelers in praktiese onderwys, naamlik onderwysstudent, mentoronderwyser en universiteittoesighouer staan in 'n triadiese interpersoonlike verhouding tot mekaar (Dreyer 2014; Aglazor 2017; Aspden 2017; Abdullah en Mirza 2020). Die rol van triadelede word in regulatoriese konteks diagrammaties voorgestel soos aangetoon in Figuur 1.



Figuur 1. Praktiese onderwystriade

Bron: Vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

Die figuur belig die interpersoonlike verhoudings tussen student, mentor en toesighouer. Die triade bestaan binne 'n regulatoriese raamwerk vir die AOO-program van die universiteit. Die parameters vir lengte, plek en aantal onderwyspraktyksessies word daarin aangetoon. Dit spesifiseer ook hoe opbouwende ondersteuning deur die mentoronderwyser en universiteittoesighouer geskied. Dit sluit assesseringsriglyne en instrumente insluitend standaarde en kriteria in. Die raamwerk skep die omgewing waarbinne die lede in wisselwerking optree en

kommunikeer. Die triadiese verhouding vergestalt in die assessering van onderwysstudente se onderrig in die klaskamer en in 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes wat daarin gebruik word (Aspden 2017).

4.2.2 Ingewikkeldhede by die assessering van onderwysstudente gedurende praktiese onderwys

Twee pertinente probleemareas word onderskei: Eerstens word assessering gedoen met 'n veelheid van doelwitte en verantwoordelikhede in gedagte wat uiteraard dikwels kompetierend vergestalt. Assessering word tydens praktiese onderwys gedoen om te meet, om verantwoording te doen, om te leer en om aan kurrikulumvereistes te voldoen. Die assessering van onderwyspraktyk is die saamweef van ondersteunende begeleiding van die student, met die maak van oordele aangaande die bereiking van verwagte bevoegdhede, asook keurderverantwoordelikhede ten opsigte van toelating tot die professie (SAKO 2014; Aspden 2017; Dreyer en Du Plessis 2024). Wanneer al hierdie aspekte kompetierend verloop, word prioritisering uiters uitdagend.

Die tweede probleemarea is dat die praktiese uitvoering van assessering in die werklikheid van skoolkontekste nie net logisties uitdagend is nie, maar dat die praktiese onderwystriadiese verhoudings nie altyd optimaal verloop nie (Dreyer 2014; Aspden 2017; Bruncker, Spandagou en Grice 2019; Du Plessis en Dreyer 2024). Die assesseringspraktyk as sosiale en verhoudinggebaseerde interaksie tussen triadelede, is 'n werklikheid waarbinne die volgende verskynsels uitdagings bied: Daar is by die onderwysstudent 'n behoefte om te presteer, maar ook 'n geneigdheid om te probeer beïndruk, te bevredig of te “please”; daar is ook dikwels 'n stilmaak van stemme waar meer ervare lede minder ervare lede op direkte en indirekte wyses stilmaak ten spyte van grondige insette of redenasies aan die kant van minder ervare lede; en helaas 'n hiërargie van gesag en mag wat opbouende en doeltreffende medewerking van die triadelede belemmer (Aspden 2017).

4.2.3 Die sentrale assesseringsvraag

Selfs wanneer die universiteit 'n stel kriteria voorsien aan die hand waarvan die assessor (mentoronderwyser of universiteittoesighouer) veronderstel is om die onderwysstudent se bevoegdheid te assesser, gebruik die assessor eerder sy of haar eie oortuiging van die antwoord op die sogenaamde “sentrale assesseringsvraag” en maak daarvolgens oordele en beslissings (Aspden 2017). Hierdie vraag word deur elke assessor op sterkte van sy of haar persoonlike oortuigings bewustelik of onbewustelik gebruik en beskryf sy of haar diepste oortuigings van wat 'n “goeie onderwyser” is en hoe so 'n onderwyser optree. Voorbeelde van die sentrale assesseringsvraag mag die volgende insluit: “Sou ek wou hê dat hierdie persoon in die klaskamer langsaan my skoolhou?”; of “Sou ek wou hê dat hierdie persoon my eie kinders onderrig?”; of “Sou ek hierdie persoon aanstel om hier skool te hou?” Die antwoord hierop begrond dan die assessor se beslissings of oordele. Wanneer standarde en kriteria voorsien word, kom dit handig te pas vir die assessor om sy/haar oordeel op grond van die sentrale assesseringsvraag te regverdig (Aspden 2017).

Assesseringspraktyke steun uiteraard op die professionele oordele van die mentoronderwyser en die universiteittoesighouer, al word dit in 'n groeigeoriënteerde en ondersteunende benadering gebruik. Daar bestaan 'n behoefte aan meer deursigtigheid in die assessering van onderwysstudente tydens praktiese onderwys om die uitdagings voortvloeiend uit individuele assessor-invloede en institusionele beperkings te hanteer en die hoof te bied. Institusionele

riglyne, standaard en kriteria hou volgens hierdie siening 'n beeld van bevoegdheid voor wat meer objektief is as wat dit in praktyk werklik is (Higgs 2014; Aspden 2017). Wanneer assessors egter helder standaard en kriteria gebruik wat onderwyserbevoegdheid akkuraat beskryf, sal die geheelbeeld wat daardeur voorgelê word realistiese verwagtings verwoord en sterk ooreenstem met die antwoord op enige sogenaamde sentrale assesseringsvraag (Van Schalkwyk 2021). Die objektiwiteit van oordele met 'n kriteriagerigte benadering word bepaal deur die professionele aanwending van standaard en kriteria wat realistiese, haalbare en meetbare verwagtings helder omskryf. Daarbenewens bied die benadering antwoorde aangaande die kwessie van die assessering van sogenaamde “onmeetbare praktyk”.

4.2.4 Die assessering van die praktiese onderwys- “onmeetbares”

Daar bestaan in praktiese onderwyskontekste sogenaamde “praktyk-onmeetbares” wat toereikende assessering van onderwysstudente belemmer. Benewens waarneembare en dus assesseerbare aspekte in praktyk, is daar ook verskuilde en “onmeetbare” aspekte wat uiteraard ook geassesseer behoort te word. Die “onmeetbares” is daardie diep, fundamentele en kritieke aspekte van praktyk wat onmoontlik of moeilik is om te assesser, en moeilik of selfs onmoontlik is om uit te druk of te artikuleer. Sulke aspekte is dikwels met voorbedagte rade of van nature verskuil of weggesteek, dikwels gemarginaliseer, wesenlik onsigbaar, onwaargeneem of ongesproke, en kan baie ingewikkeld wees en moeilik aangedui of uitgewys word (Higgs 2014). Ten aansien van die geloofwaardige assessering van die “onmeetbares” waarsku Higgs (2014) dat: (i) Daar in sulke gevalle 'n tendens ontstaan om die assessering daarvan te vermy, insluitend om 'n ingewikkelde aspek te reduseer tot enkele verwante aspekte wat meer waarneembaar is, maar nie alle aspekte van standaard in te sluit nie. Hierdie tendense is uitermate ontoereikend. (ii) Die assessor (mentor of toesighouer) se eie oordeel dikwels inherent meer weeg as die meetbare aspekte wat met metings-instrumente gebruik word.

Die uitdaging lê daarin om die vervlegting van selfs verskuilde bevoegdhede te erken en te assesser benewens die waarneembare aspekte soos in die kriteria beskryf (Van Schalkwyk 2021). Die oplossing lê waarskynlik by die ontwerp van assesseringsinstrumente wat, benewens kriteria wat waarneembaar is, ook kriteria insluit wat meer holistiese oordele moontlik maak. Hierdie kwessie is nou verwant tot hierdie studie maar verg spesifieke verdere teoretiese besinning en empiriese navorsing aangaande die ontwerp en ontwikkeling van assesseringsinstrumente.

'n Samevatting van hierdie konteksbeskrywing word in 6.1 aangebied.

5. 'n Diepteliteratuurstudie aangaande assessorbevoegdheid in die onderwys

5.1 Standaard en kriteria

Alhoewel hierdie twee terme dikwels uitruilbaar gebruik word, is daar in onderwys- en assesseringsverwante literatuur verskille ten spyte van oorvleuelende betekenis. Gardner, Harlen, Hayward en Stobard (2010) beskou standaard as kwalitatiewe beskrywings wat waardeoordele reflekteer of uitdruk, naamlik om aan te toon wat veronderstel is om te gebeur. Die Oxford English Dictionary omskryf 'n *kriterium* (“criterion”) as 'n beginsel of standaard waarmee iets beoordeel of daaroor besluit kan word. Hierdie sienings beskou standaard

beskrywend van die vlak van die maatstaf, terwyl kriteria eienskappe bepalend tot 'n standaard op 'n bepaalde vlak beskryf aan die hand waarvan dit beoordeel kan word. Sadler (2005:178 en 189) onderskei tussen standaarde en kriteria as volg:

Standard n. A definite level of excellence or attainment, or a definite degree of any quality viewed as a prescribed object of endeavour or as the recognised measure of what is adequate for some purpose, so established by authority, custom, or consensus. (Etymology: from Roman *estendre*: to extend.)

Criterion n. A distinguishing property or characteristic of any thing, by which its quality can be judged or estimated, or by which a decision or classification may be made. (Etymology: from Greek *kriterion*: a means for judging.)

Hierdie omskrywings toon duidelik aan dat daar vir elke standaard of drumpel (“threshold”) ooreengekome kwalifiserende kriteria binne 'n bepaalde gemeenskap bestaan (Sadler 2005). Die gemeenskap (onderwysgemeenskap in hierdie studie) kom dus ooreen aangaande die standaard en ook die kriteria wat vir daardie standaard bestaan en regoor die gemeenskap as geldig beskou word.

Die outeurs beskou die term “standaard” as die beskrywing van 'n besondere aspek, element, of eiesoortige deel van 'n onderwysstudent se bevoegdheid as assessor, terwyl “kriteria” verwys na verbesonderde en nadere beskrywings van enige sodanige standaard, naamlik beskrywings wat gebruik word om die standaard as 'n bevoegdheid op 'n bepaalde en besondere vlak te beoordeel of te assesser. In hierdie konteks beskryf standaarde dus 'n verskeidenheid vermoëns of bevoegdhede wat van onderwysstudente as assessors verwag word om in die onderwyswerklikheid toe te pas, terwyl kriteria vir elke standaard verwys na die spesifieke waarneembare aspekte wat hulle moet demonstreer om te bewys dat dit wat hulle doen aan die bepaalde en besondere standaard of vlak voldoen, en hulle dus bevoeg is. Daar bestaan dus verskeie standaarde waaraan 'n onderwyser (student, beginner of ervare) as assessor moet voldoen. Elke standaard word duidelik omskryf in 'n stel kriteria. Die vlak van bevoegdheid in elke standaard, uitgedruk in kriteria, neem toe van student, na beginner, na ervare onderwyser. Sogenaamde “helder” standaarde in hierdie studie verwys dus na standaarde wat duidelik drie vlakke van bevoegdheid as assessor onderskei, naamlik onderwysstudent-, beginneronderwyser- en ervare onderwyser-vlakke, en sluit kriteria in wat onderskeid tussen die drie vlakke duidelik maak.

5.2 Assessering in onderwyskonteks

5.2.1 'n Behoefte aan fokus op assessering in die onderwys

Die behoefte om op assessering in die onderwys te fokus, is nie 'n nuwe idee nie. Stiggins (2008) regverdig hierdie behoefte met die publikasie van die sogenaamde Assessment Manifesto in reaksie op twee aanleidende werklikhede. Die eerste is dat die missie van skole in die gemeenskap verander het en vereis dat assessering daarmee saam 'n krities noodsaaklike doel dien wat grondliggend anders as in die verlede is. Tweedens word beleidmakers op alle vlakke, deur oortuigings aangaande die rol wat assessering behoort te speel, gerig en gedring om aan te pas. Stiggins (2008) redeneer dat skole nie meer plekke is waar sommige leerders suksesvol leer en ander aftuimel in mislukking nie. In plaas daarvan moet skole plekke word waar alle leerders aan voorafbepaalde standaarde kan voldoen. Alle leerders behoort hiervoor

fundamentele lewenslange leervaardighede te bemeester. Assesseringspraktyke wat slegs tussen slaag en druip onderskei het uitgedien geraak. Die missie van assessering in skole het verander tot assesseringspraktyke wat leerders ondersteun en hulle help om aan vooropgestelde standaarde te voldoen. Akkurate, betroubare en konsekwente klaskamerassessering is dus deurslaggewend vir onderrig en leer (Stiggins 2008; Dreyer en Mawela 2019). Beginner-onderwysers voel egter steeds onbevoeg en onvoorbereid om leerderprestasie te assesseer, ten spyte van vele opleidingspogings om aan hierdie eise tydens AOO te voldoen (DeLuca en Bellara 2013; Gareis en Grant 2015; Elturki 2020; Du Plessis en Dreyer 2024). Fokus op assessering is gegrond en noodsaaklik.

5.2.2 Assessering, onderrig en leer as 'n geïntegreerde werklikheid

Assessering, onderrig en leer bestaan as 'n geïntegreerde werklikheid waarbinne assessering 'n deurslaggewende rol speel (Stiggins 2008; Dreyer 2014; Dreyer en Mawela 2019; Elturki 2020). Sokrates het vraagstelling (assessering) feitlik uitsluitlik gebruik as 'n stimulerende metode waarby onderrig en leer plaasvind deur die beantwoording van oënskynlik onbeantwoordbare vrae, kwessies en idees, deur leerders te lei tot kritiese en helder, deurtastende denke (Kost en Chen 2015). In moderne denke word die Sokratiese metode in formatiewe assessering aangetref en vorm deeglike leerderassessering deel van alle robuuste onderwysprogramme. Assessering is die algemeenste en deurtastendste aspek van leerderonderrig, naamlik as primêre instrument om leerderontwikkeling in alle vakgebiede te lei. Die wesenlike van die deurslaggewende rol van assessering blyk uit die beskouing dat assessering as die voertuig verstaan word waarmee onderrig en leer na die bestemming geneem word (Dreyer en Mawela 2019). Die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors is ingebed in 'n fundamentele begrip van die onontvarelike vervlegtheid van assessering, onderrig en leer.

5.2.3 Assessering as deurlopende kontinuum vir verskeie doelwitte

Deurlopende Assessering (DA) oorspan die geheel van die leerproses en begin wanneer die leer 'n aanvang neem (Dreyer 2014). DA is 'n onlosmaaklike deel van die onderrig-en-leerproses, dit vergestalt langs 'n kontinuum waarvan die twee operasionele pole, aan een pool, volledig gestruktureerde en beplande meganismes wat met gereelde intervalle plaasvind gedurende 'n termyn met hoofsaaklik summatiewe doelwitte om jaarpunte te genereer en met eindeksamenpunte te kombineer; en aan die ander pool, ongestruktureerde en selfs spontane metodes wat gebruik word. Hierdie metodes word gebruik om leerders se begrip, inhoudelike kennis en tegnieke gedurende onderrig te assesseer, om onmiddellike aanpassings aan onderrig te maak en vinnige en presiese terugvoer aan leerders te gee om leer te versterk, individueel en in groepe. Verskeie doelwitte of gebruike van DA, insluitend roetineprestasiessessering, sowel as diagnostiese, plasings-, seleksie-, progressiewe, aanleg en siftingsdoelwitte word onderskei. Uit die literatuur is dit duidelik dat DA informele en formele basislyn, diagnostiese, formatiewe, dinamiese, outentieke en summatiewe assesseringsdoelwitte langs 'n kontinuum insluit (Black 2013; Michigan Assessment Consortium (MAC) 2015; Dreyer en Mawela 2019). Die idee dat assessering deurlopend geskied, beklemtoon die dinamiese, vloeiende en geïntegreerde aard van assessering. Hierdie siening impliseer ook dat nie net die onderwyser nie, maar ook leerders assessors in die klaskamer is, anders as wat tradisioneel die geval was. Die siening dat die skool se missie verander het, word onder meer ook hierin erken.

5.2.4 Onderwysers en leerders as assessors

Assesseringoordele, tradisioneel die taak van onderwysers, word toenemend ook deur leerders gemaak, en assessering word die beste *tesame met* leerders gedoen eerder as dat dit *aan* leerders of *deur* leerders gedoen word (Dreyer 2014; Boud e.a. 2020). Leerders word toegelaat om hul eie pogings en prestasies te beoordeel of te assesseer, asook dié van hulle maats en groepe in hul klaskamers. Dit gebeur spontaan en van nature in elke klaskamer waar leerders aan leeraktiwiteite deelneem. Dit beteken egter dat onderwysers nie die aanname moet maak dat leerders outomaties self-, maat- en/of groe-passessering kan doen nie. Onderwysers behoort leerders te lei om langsaamerhand al meer en meer akkuraat, objektief en regverdig te assesseer (Dreyer en Mawela 2019). Uiteraard geld hierdie siening ook vir onderwysstudente as assessors. Die vraag ontstaan dus of onderwysstudente genoeg geleenthede tydens AOO het om self-, maat- en groep-assessering te doen, en derhalwe bevoeg word om leerders op skool hierin te lei.

5.2.5 Assessering as proses

Verskeie sienings in die literatuur fokus op assessering as 'n proses waardeur inligting aangaande leer versamel en beoordeel word. In die breedste sin, is assessering 'n proses whereby bewyse versamel word aan die hand waarvan oordele gevel en besluite gegrond word, en deel is van die alledaagse lewe en van nature geskied of voorkom. Dit is 'n natuurlike uitvloeisel van die alledaagse interaksie tussen leerders onderling en met onderwysers in onderwyskonteks. Daarom is dit tegelyk een van die ingewikkeldste, dog belangrikste take wat uiteraard gespesialiseerde kennis en begrip verg (Velasco, Learreta, Kober en Tan 2014; Edwards 2017). Assessering as proses sluit beskrywing, selektering, ontwikkeling, versameling, ontleding, interpretering en gebruik van inligting om leer en ontwikkeling van leerders te verbeter, in. Dit verloop natuurlik spontaan en ook gestruktureerd en stelselmatig as 'n proses van versamel, ontleed en interpreteer van inligting om leerders, onderwysers, ouers en ander belanghebbers te ondersteun in die maak van oordele, beslissings en besluite aangaande leerders se vordering (Sadler 2005; Dreyer en Mawela 2019).

Konseptueel word assessering tradisioneel as 'n driestapproses gesien: 1. Artikuleer leerdoelwitte vir leerders in 'n formaat wat aantoon wat leerders in staat sal wees om aan die einde van die leerprogram te doen; 2. Samel inligting in aangaande hoe doeltreffend leerders die doelwitte bereik; en 3. Gebruik die inligting om besluite en verdere aksie te begrond (Walvoord 2013; Edwards 2017). In algemene praktiese uitvoering volg assessering meestal vier stappe: 1. Beplan 'n assesseringstaak; 2. Stel die assessering in werking (2.1 versamel inligting of bewyse en 2.2 beoordeel die inligting of bewyse gelewer deur leerders); 3. Gee terugvoer aan leerders en uitvoer na ander belanghebbers; en 4. Reflekteer aangaande assessering, leer en onderrig en maak aanpassings (SAKO 2015; Council of Chief State School Officers (CCSSO) 2017). Uit 'n meer filosofiese hoek impliseer die beginsels van assessering 'n breë opvoedende proses, naamlik dat assessering eerstens kragtig bevestig hoe leerders leer en wat hulle bereik; tweedens dit in wese die vel van oordele aangaande leerprestasie in terme van standarde is, met dien verstande dat nie net onderwysers nie, maar leerders self ook hulle eie werk beoordeel en sodoende lewenslange leerders en beoefenaars word; en derdens dat assessering 'n begrondende rol speel in beide koestering en sertifisering van leerders (Boud e.a. 2020). Koester en sertifiseer dui hier op die primêre doelwitte waarom onderwysers leerders assesseer.

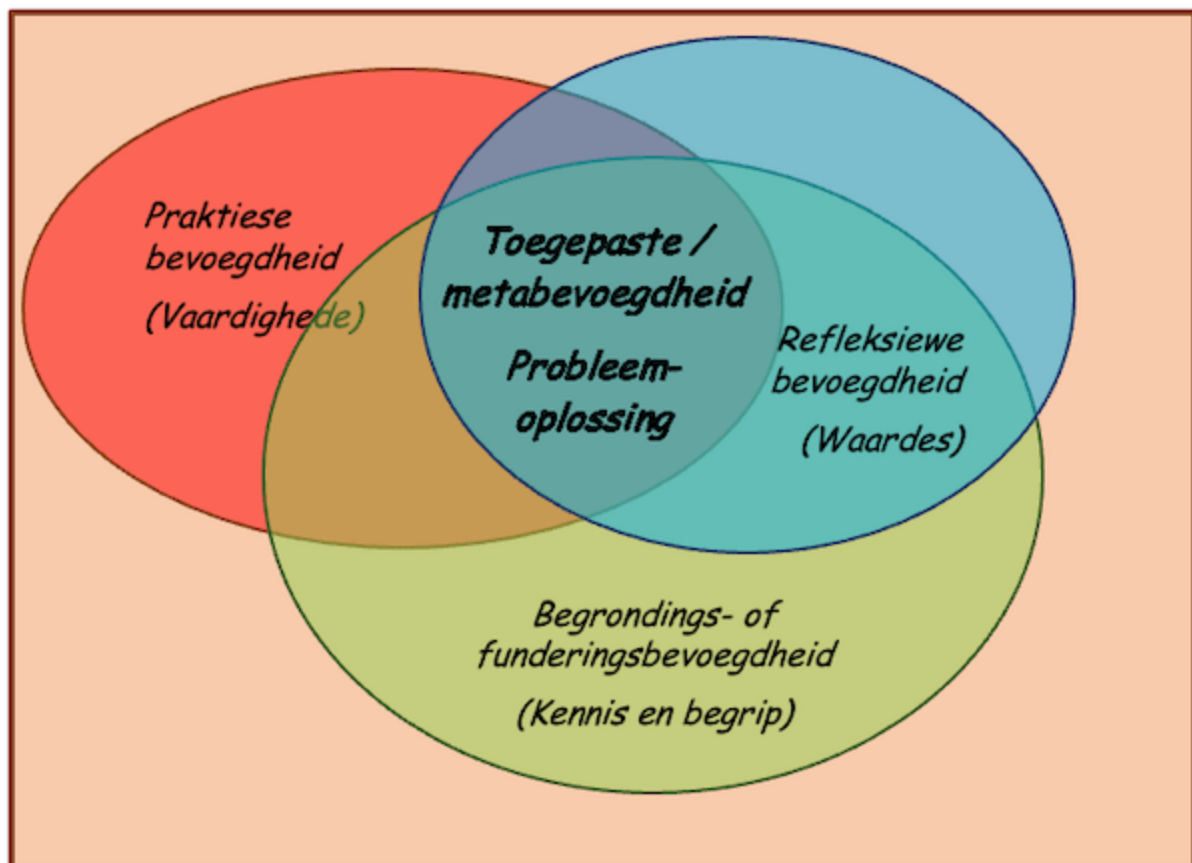
Assessering in die onderwys word in 6.3 as teoretiese raamwerk aangewys.

5.3 Bevoegdheid in die onderwys as grondbegrip

5.3.1 Bevoegdheid as toegepaste bevoegdheid van geïntegreerde vermoëns

In Suid-Afrikaanse beleidskonteks word bevoegdheid verstaan as toegepaste bevoegdheid, naamlik dat dit drie wesenlike elemente omvat, naamlik *begrondings- of funderingsbevoegdheid* wat intellektuele/akademiese vaardighede met betrekking tot kennis insluit waarby ontleding, sintese, evaluering, inligtingverwerking en probleemoplossing inbegrepe is; *praktiese bevoegdheid* wat na handvaardigheid en operasionele bevoegdheid verwys; en *refleksiewe bevoegdheid* wat leerderoutonomieit, waardes en gesindhede insluit (SAKO 2012:3).

Bovermelde wesenlike elemente word toegepas wanneer bevoegdheid in die werklikheid gedemonstreer word, naamlik in 'n besondere veld, vakgebied, terrein of domein. Van Schalkwyk en Wydeman (2015) illustreer die vervlegtheid van die wesenlike bevoegdheidselemente deur aan te toon dat toegepaste bevoegdheid op probleemoplossingsvermoë neerkom. Toegepaste bevoegdheid word ook holisties begryp as metabevoegdheid wat benewens funderings-, praktiese en refleksiewe bevoegdheid ook sosiale bevoegdheid insluit (Cheetham en Chivers 1996; Delamare Le Deist en Winterton 2005). Bevoegdheid as toegepaste en metabevoegdheid word in Figuur 2 geïllustreer:



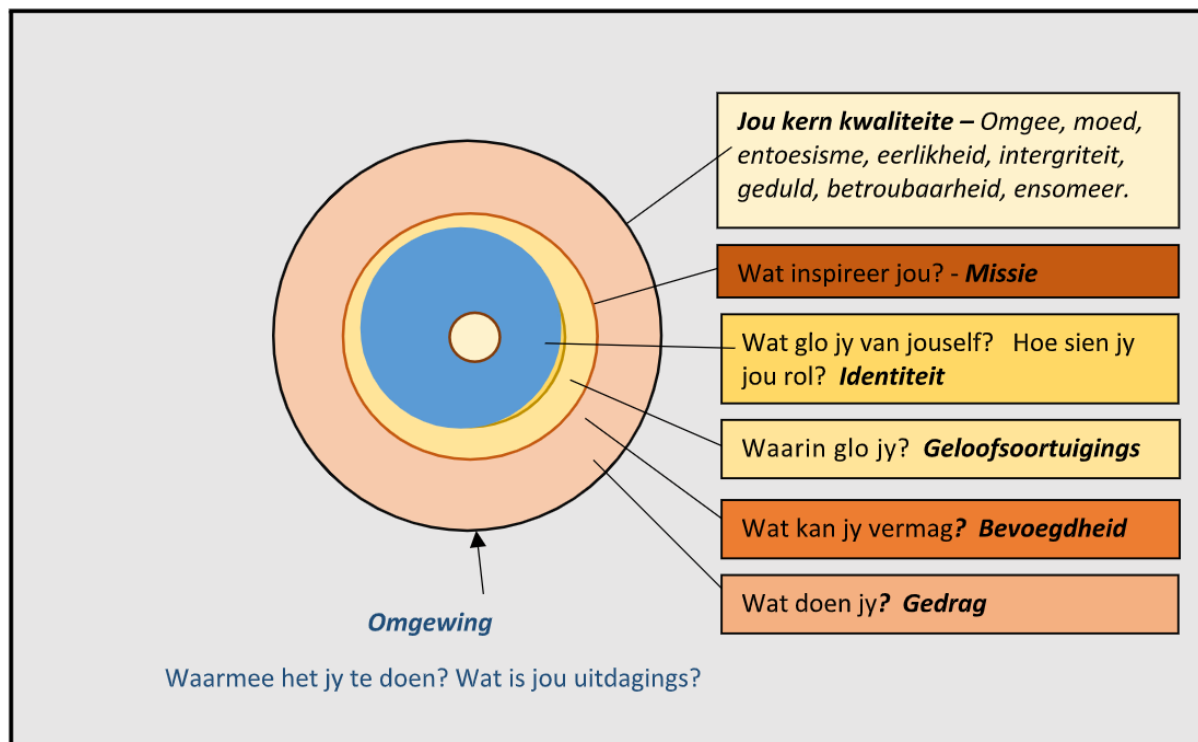
Figuur 2. Toegepaste metabevoegdheid as geïntegreerde bevoegdhede

Bron: Aangepas en vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

5.3.2 Onderwyserbevoegdheid en 'n model met veranderingsvlakke

Bevoegdheid behoort binne 'n persoonlike en omgewingskonteks verstaan te word. Die Ui: 'n Model met veranderingsvlakke word gebruik om die eienskappe van 'n *goeie onderwyser* te belig (Zwart, Korthagen en Attema-Noordewier 2015). Die model word in Figuur 3 geïllustreer en bring perspektief rakende die verhouding tussen bevoegdheid en ander eienskappe van 'n onderwyser, wat uiteraard gedrag of optrede bepaal. Dit word aan die hand van verskeie reflektiewe vrae aangetoon en belig.

Bevoegdheid (wat jy in staat is om te doen) lê in hierdie perspektief tussen die dieperliggende persoonlikheidseienskappe en gedrag ten einde die kardinale vraag te beantwoord: Wat doen jy? Dit word gevra binne die konteks van die onderwysomgewing waarbinne 'n onderwyser hom/haar bevind en wat tot hom/haar spreek deur te wys op dít waarmee die persoon in sy/haar lewe te make het. Hierby word in gedagte gehou dat die onderwyser as persoon binne die bepaalde omgewing voor spesifieke probleme en uitdagings te staan kom, 'n beskouing kongruent met bevoegdheid as probleemoplossingsvermoë.



Figuur 3: Die ui – 'n Model met veranderingsvlakke

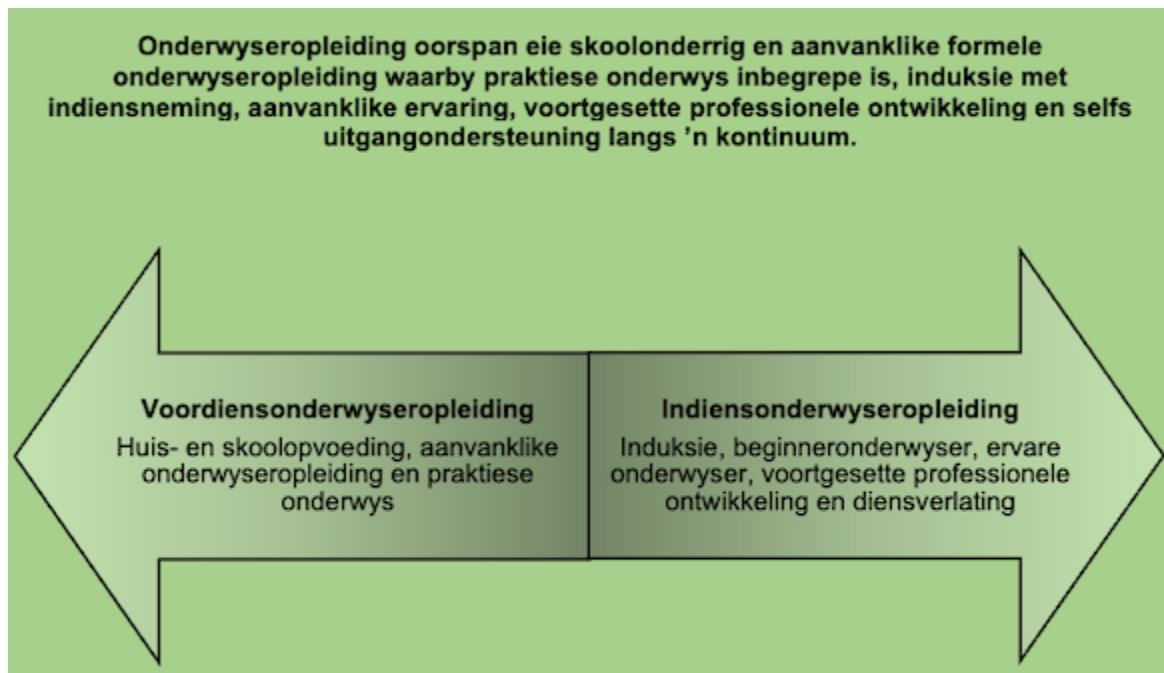
Bron: Vertaal uit Zwart e.a. (2015)

5.3.3 Bevoegdheid en die Kontinuum van Onderwyseropleiding (KOO)

Onderwyserbevoegdheid groei en ontwikkel vanaf die vroeë stadia in 'n onderwyser se lewe en loopbaan, regdeur die hele lewe en loopbaan. KOO oorspan drie breë stadia, naamlik aanvanklike voordiensopleiding, induksie/proef tydperk en Voortgesette Professionele Ontwikkeling (VPO). Dit geskied in die skool, buite die skool, formeel of informeel (Irish National Teacher Organisation (INTO) 2006). 'n Kontinuum benadering tot onderwyseropleiding en loopbaan-ontwikkeling wat aanvanklike onderwyseropleiding, induksie en voortgesette professionele

ontwikkeling by wyse van bevoegdheidsraamwerke, evaluering of assessering en gehalte-versekeringsmeganismes integreer, is verkieslik (Caena 2014; McMahon, Forde en Dickson 2015). Hierdie sienings beklemtoon die noodsaak aan onderskeid tussen bevoegdheid op verskillende vlakke langs die kontinuum, en die aandrang dat onderwysstudente en beginner-onderwysers deur ervare onderwysers begelei moet word om in bevoegdheid te kan groei.

Die bovermelde kontinuumperspektiewe word in Figuur 4 uitgebeeld:



Figuur 4: Kontinuum van Onderwyseropleiding (KOO)

Bron: Vertaal uit Van Schalkwyk (2021:41)

Assessering in die onderwys word in 6.3 as teoretiese raamwerk beskryf.

5.4 Bevoegdheid as assessor as fokusbegrip

In die literatuur word drie terme gebruik om die vermoë om te assesseer te beskryf, naamlik assesseringskapasiteit (“capability”), assesseringsgeletterdheid (“literacy”) en assesserings-bevoegdheid (“competence”). Die assessering van onderwysstudente in Suid-Afrika word deur die kwalifikasieraamwerk wat relevant is tot onderwyseropleiding in hierdie konteks onderlê deur ’n uitkomsgebaseerde en bevoegdheidsmodel vir kwalifiserende studente. Daarom is die gebruik van die konstruk *bevoegdheid*, wanneer die vermoë om te assesseer bedoel word, meer gepas tot die onderwyskonteks in Suid-Afrika.

5.4.1 Bevoegdheid as assessor as sleutelkomponent in onderwyservorsiening

’n Wye verskeidenheid dokumente en beleidstukke bevat beskrywings van onderwysstudente en/of onderwysers se bevoegdheid as assessors as sleutelkomponent van onderwyser-bevoegdheid. Tabel 1 bevat voorbeelde hiervan vanuit verskeie lande en streke.

Tabel 1. Bevoegdheid as assessor as sleutelkomponent van onderwyservoorvoorsiening

Bron: Aangepas uit Van Schalkwyk (2021)

Streek/land	Assessering as bevoegdheid	Beskrywing van die assesseringskomponent
Europa	Een van 15 kernbevoegdhede	Gestruktureerde, goed georganiseerde kennis-raamwerke aangaande onderwysteorie, kurrikula en assessering wat deur doeltreffende kennisbestuurstrategieë ondersteun word.
Voorbeeld 1: België	Een van 10 funksionele komponente van beginner-onderwysers	Die onderwyser as gids/toesighouer van leer- en ontwikkelingsprosesse: assessering vir leer en van leer.
Voorbeeld 2: Portugal	Een van 12 domeine/terreine vir die assessering van onderwysers	Domein 5 – Evaluering van leerder-leer
VSA	Een van 10 standaarde wat verwagte eienskappe van onderwysers beskryf	Standaard #6: Assessering: Die onderwyser verstaan en gebruik 'n verskeidenheid assesseringsmetodes om leerders by hul eie groei te betrek, leerdervordering te monitor en leerder- en onderwyserbesluitneming te begrond.
Australië	Een van sewe standaarde wat die kennis, praktyk en professionele optrede van onderwysers oor hul loopbane heen beskryf	Standaard 5: Assesseer, gee terugvoer en doen verslag aangaande leerders se leer.
Japan	Beskrywings vir refleksie aangaande bevoegdheid as onderwyser	Assessering van leer: agt (93–100) assesseringsrelevante stellings: “Ek kan ... prosedures kies, ... aktiwiteite gebruik, ... vermoëns beoordeel, ... foute ontleed ...”, ensovoorts.
Ghana	Een van sewe groepe standaarde wat minimum vereistes van onderwys-studente beskryf	Die onderwyser integreer 'n verskeidenheid assesseringsmetodes, luister na leerders en gee terugvoer.
Suid-Afrika	Een van 11 basiese bevoegdhede waaraan beginner-onderwysers moet voldoen	Basiese bevoegdheid 9: Bevoeg om leerders op betroubare en verskeie wyses te assesseer en resultate te gebruik om onderrig en leer te verbeter.

Daar blyk geen universele beskrywing te wees waarvan onderwysers se bevoegdheid as assessor beteken wanneer slegs beleidsdokumente oorweeg word nie. Terselfdertyd kom verskeie algemene temas of begrippe na vore, naamlik bevoegdheidskategorieë soos die volgende: begrondende/kognitiewe, praktiese en refleksiewe/sosiale bevoegdhede, asook die vermoë om dit in skool-onderrigkontekste toe te pas; die verstaan en toepassing van assesseringsteorie; beplanning van assesseringstake; die gebruik van verskeie assesseringsmetodes; die toepassing van formatiewe en summatiewe assesseringsbenaderings; die verskaffing van terugvoer aangaande assesserings; en

die administrasie en optekening van assesseringsresultate. Hierdie vermoëns, wat ook in sommige van die dokumente as standaard verstaan word, word as toegepaste bevoegdhede geïllustreer. Uit soortgelyke lysse van assessorverwante beleidstukke in die literatuur kan die elemente of standaard onderskei word wat holisties as 'n veelheid van inherent vervlegte vermoëns benader word. Die wesenlike aard van toegepaste assessorbevoegdheid in 'n skoolonderrigkonteks word daarmee duidelik omskryf (Van Schalkwyk 2021).

5.4.2 Bevoegdheid as assessor – in 'n progressieraamwerk in beroepsvaardigheid

Bevoegdheid word ook verstaan as een van verskeie stadiums in beroepsprogressie of -vordering. Hierdie beskouing sluit bevoegdheid in as een van die stadia waarlangs professionele persone vanaf naïewe beginners tot meesters in 'n bepaalde beroepsveld of domein vorder (Grainger en Adie 2014; Adie, Stobart en Cumming 2020). Met betrekking tot bevoegdheid as assessors in die onderwyskonteks gebruik Edwards (2017) 'n soortgelyke raamwerk (SalRubric) om Assesseringsgeletterdheid (AG) (bevoegdheid as assessor in hierdie studie) by hoërskool-onderwysers op verskillende vlakke te omskryf. Hierdie raamwerk word in Tabel 2 aangebied.

Tabel 2. Assessorbevoegdheidsvlakke in die SalRubric

Bron: Vertaal uit Edwards (2017:212) in Van Schalkwyk (2021)

	Vlak	Beskrywing
1	Nuweling	Beperkte bevoegdheid in dimensies van Assesseringsgeletterdheid (AG), waar die onderwyser die tersaaklikheid van die dimensies nie raaksien nie of gebrekkige begrip daarvan vertoon. Volg basiese assesseringsstake wat deur 'n ander (meer bedrewe persoon) voorsien word.
2	Gevorderde beginner	'n Algemene begrip van meeste dimensies van AG op 'n elementêre vlak. Die persoon neem kennis van die konteks, maar is afgesluit van die leer-situasie.
3	Bevoeg	Vertoon 'n oorhoofse begrip of bevoegdheid in assessering binne 'n kontekstuele raamwerk, maar is nog nie bedrewe om al die dimensies genuanseerd in terme van inherente besonderhede te demonstreer nie.
4	Voortreflik	'n Duidelike begrip van die ingewikkelde aard van die dimensies in konteks bestaan. Besluitneming word benader vanuit besluitneming tussen bestaande opsies en geskied by wyse van toepassing van analitiese denke.
5	Kundige	'n Diepgaande begrip van die besonderhede van die dimensies binne konteks is aanwesig. Dit geskied deur intuïtiewe besluitneming, insluitend die vermoë om begrip tot die wyer gemeenskap uit te dra en te deel.

Hierdie sienings bevestig dat bevoegdheid veelfasettig en dinamies van aard is en oor tyd verbeter, verdiep en groei, en konseptueel die Kontinuum van Onderwyseropleiding (KOO) begrond. Die bevoegdheid as assessor word in 6.4 as teoretiese raamwerk aangewys en beskryf.

6. Bevindings

6.1 Die konteks waarbinne onderwysstudente as assessors geassesseer word beïnvloed standaarde en kriteria vir opleidings- en assesseringsdoeleindes

Die navorsers bevind dat assessering van onderwysstudente as assessors in 'n histories-kulturele konteks bestaan wat gekenmerk word deur invloede soos 'n toenemende erkenning van en aandrag op Afrikanisering, die nalatenskappe van koloniale sending- en apartheidsonderwys, sowel as pertinente uitdagings, moedige pogings en bittere teleurstellings ten aansien van die daarstelling van 'n doeltreffende, unitêre en nie-diskriminerende onderwysstelsel gedurende die sogenaamde demokratiese era sedert 1994. Die Suid-Afrikaanse onderwyseropleidingskonteks maak voorsiening vir assessering van onderwysstudente soos ingebed in 'n AOO-konteks wat begrip van die rol van universiteite veronderstel. Ander rolspelers sluit onderwyserdepartemente, professionele instellings soos die Suid-Afrikaanse Raad van Onderwysers (SARO) en onderwyserunies in.

Die waardevolste konteks, naamlik 'n assesseringskonteks wat in die gebruik van praktiese onderwys as meganisme vir die ontwikkeling en assessering van onderwyserbevoegdheid, insluitend bevoegdheid as assessors, bestaan. Hoë eise word in hierdie konteks geplaas op die sogenaamde praktiese onderwys triade wat inherent afhanklik is van goedfunksionerende skole en toegewyde begeleiding deur ervare onderwysers as mentors, beide aspekte wat in mindere of meerdere mate in 'n wye spektrum van professionaliteit bestaan.

Binne triadiese verband geld pertinente ingewortelde invloede soos kompleksiteite van praktiese onderwys en die assessering van die sogenaamde onmeetbare aspekte van onderwyspraktijk, almal invloede wat die assessering van bevoegdheid as assessors, spesifiek bemoeilik. Hierdie konteks is dieselfde by beide kontak- en afstandonderrig-universiteite aangesien praktiese onderwys in die breë deur alle universiteite op soortgelyke wyse aangewend word en soos dit in onderwyseropleidingsbeleid vereis word.

6.2 'n Standaard beskryf die vlak van bevoegdheid terwyl assesseringskriteria verbesonderde en nadere beskrywings van enige sodanige standaard omskryf

Die outeurs beskou die term “standaard” as die beskrywing van 'n besondere aspek, element of eiesoortige deel van 'n onderwysstudent se bevoegdheid as assessor, terwyl “kriteria” verwys na verbesonderde en nadere beskrywings van enige sodanige standaard, naamlik beskrywings wat gebruik word om die standaard as 'n bevoegdheid op 'n bepaalde en besondere vlak te beoordeel of te assesser. In hierdie konteks beskryf standaarde dus 'n verskeidenheid vermoëns of bevoegdhede wat van onderwysstudente as assessors verwag word om in die onderwyswerklikheid toe te pas, terwyl kriteria vir elke standaard verwys na die spesifieke waarneembare aspekte wat hulle moet demonstreer om te bewys dat dit wat hulle doen aan die bepaalde en besondere standaard of vlak voldoen, en hulle dus bevoeg is.

Daar bestaan dus verskeie standaarde waaraan 'n onderwyser (student, beginner of ervare) as assessor moet voldoen. Elke standaard word duidelik in 'n stel kriteria omskryf. Die vlak van bevoegdheid in elke standaard, uitgedruk in kriteria, neem toe van student, na beginner, na ervare onderwyser. Sogenaamde “helder” standaarde in hierdie studie verwys dus na standaarde wat duidelik drie vlakke van bevoegdheid as assessor onderskei, naamlik onderwysstudent-, beginneronderwyser- en ervare onderwyser-vlakke, en sluit kriteria in wat onderskeid tussen die drie vlakke duidelik maak.

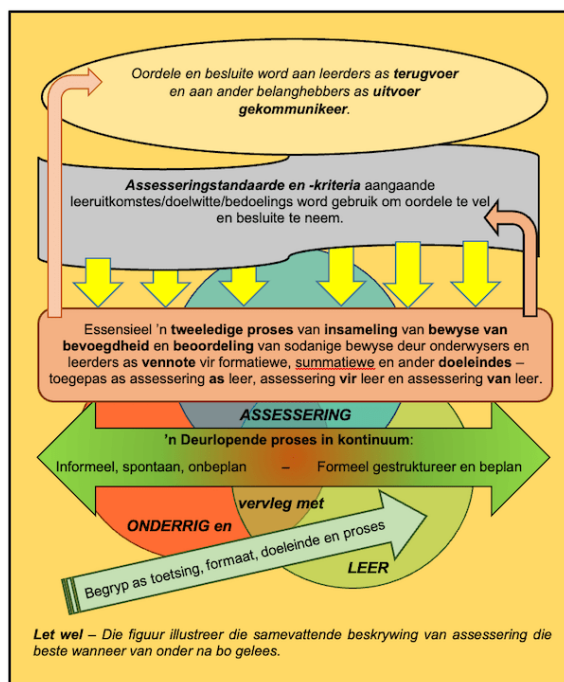
6.3 Assessering in die onderwys is inherent vervleg met onderrig en leer en vergestalt tegelyk as eenvoudige en ingewikkelde werklikheid

Die navorsers bevind dat assessering in die onderwys tegelyk as eenvoudige en ingewikkelde vervlegtingswerklikheid vergestalt. Die volgende teoretiese raamwerk vir begrip van hierdie verskynsel word voorgestel.

Assessering in die onderwys, ook beskou as toetsing, formaat, doeleinde en proses, is terselfdertyd eenvoudig spontaan en ingewikkeld, onlosmaaklik verstrengel met onderrig en leer. Dit vergestalt in alledaagse, natuurlike, ongestruktureerde, spontane, terloopse en informele kontekste, en in gestruktureerde, beplande en/of formele kontekste, word deurlopend beoefen as assessering *as* leer, assessering *vir* leer en assessering *van* leer. Dit gebruik 'n tweeledige proses van insameling en beoordeling van bewyse van bevoegdheid, meestal beskryf by wyse van standaard en assesseringskriteria, vir 'n verskeidenheid doeleindes insluitend die toekenning van kwalifikasies en ander besluite aangaande leerders, onderrig en leer. Dit wend, onder andere, beide formatiewe en summatiewe assessering aan wat as eietydse benaderings dieselfde leerstandaarde gebruik as wat in die leeruitkomstes, leerbedoeulings en leeroogmerke relevant tot die leer wat geassesseer word en beskryf is.

Assesseringsoordele word mees suksesvol as vennote deur beide onderwysers en leerders gemaak, deur geloofwaardige oordele en begronde besluite aangaande leerders se werk, optrede en prestasies, asook toekomstige assessering, onderrig en leer, te maak. Sodanige assesseringsoordele en -besluite word aan leerders as terugvoer en aan ander belanghebbers as uitvoer, by wyse van 'n verskeidenheid media, insluitend inligtingskommunikasietegnologie gekommunikeer.

Hierdie beskouing van assessering in die onderwys word in Figuur 5 uitgebeeld.



Figuur 5. 'n Konseptuele raamwerk vir assessering in die onderwys

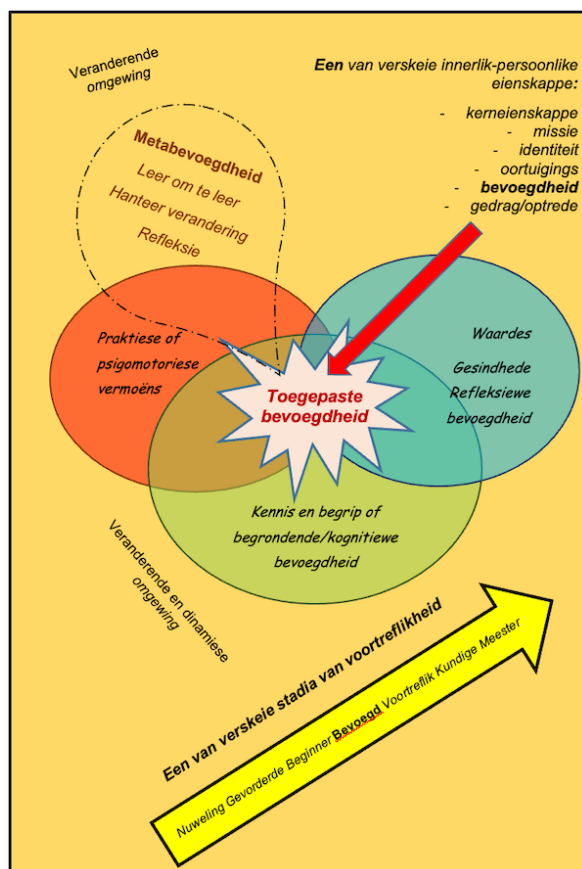
Bron: Vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

Verwys na die aanlyn weergawe vir 'n groter weergawe van die diagram.

6.4 Bevoegdheid as grondbegrip is wesenlik toegepaste bevoegdheid van fundamentele, praktiese en reflektiewe vermoëns

Die navorsers bevind dat die wese van bevoegdheid in die toegepaste aard van die begrip berus. Bevoegdheid kan slegs direk waargeneem word wanneer en waar dit in die werklikheid waargeneem word. Bevoegdheid is die veelfasettige vermoë van 'n individu om uitdagings in 'n lewenswerklikheid tegemoet te gaan en lewenswerklike probleme in 'n besondere domein op te los deur die toepassing van drie onderliggende, onlosmaaklike en inherent vervlegte bevoegdheide. Dit sluit tersaaklike kennis en begrip, praktiese vaardighede en refleksiewe vermoë in terme van waardes en gesindhede in. Die toepassing van hierdie vermoëns begrond bevoegdheid en om in wese bevoeg te wees. Op 'n persoonlike vlak is bevoegdheid een van 'n reeks eienskappe en vermoëns, insluitend persoonlike kerneienskappe, missie en oortuigings. Dit word gedemonstreer in gedrag of optrede om die aandrang en uitdagings wat die dinamiese en veranderende omgewing bied, tegemoet te gaan. Dit word ook op verskillende bevoegdheidsvlakke in die lewenspraktyk gedemonstreer. Dit sluit metabevoegdheide in, soos om te leer uit ervaring, verandering te hanteer, tred te hou en te reflekteer. Dit word ook begryp as een van opeenvolgende stadia in professionele vordering en groei, wat uiteraard in 'n bepaalde domein, vakgebied of belangeveld voorkom.

Hierdie beskouing van bevoegdheid word deur Van Schalkwyk (2021:39) diagrammaties uitgebeeld soos in Figuur 6 gesien kan word:



Figuur 6. Bevoegdheid as grondbegrip

Bron: Vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

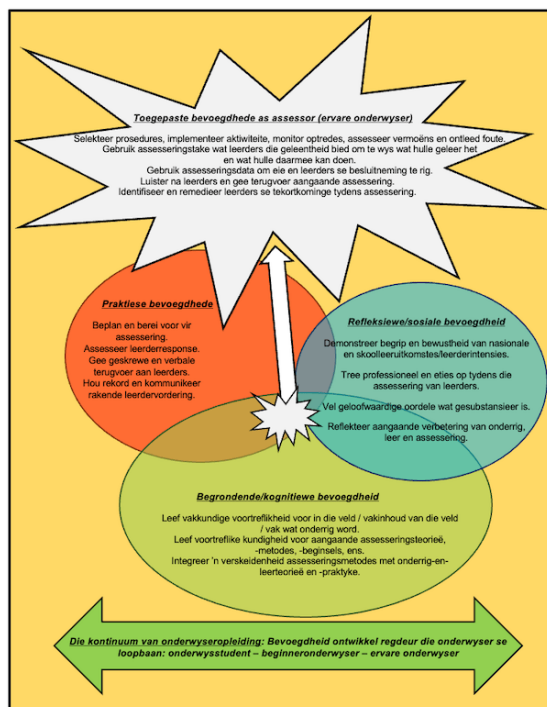
Verwys na die aanlyn weergawe vir 'n groter weergawe van die diagram.

6.5 Die bevoegdheid van die onderwyser as assessor is toegepaste bevoegdheid van verskeie vervlegte vermoëns

Die navorsers bevind dat assessorbevoegdheid van die onderwyser in wese toegepaste bevoegdheid is wat in 'n reeks vermoëns gedemonstreer word. Dit sluit in om prosedures te kies, aktiwiteite te implementeer, prestasies te monitor, leerdervermoëns te assesseer, foute te ontleed en assesseringstake te gebruik wat leerders geleenthede gee om te wys wat hulle geleer het en wat hulle daarmee kan doen. As assessors lei en rig onderwysers ook hul eie en leerders se besluitneming deur assesseringsdata te gebruik, na leerders te luister en terugvoer aan hulle te verskaf, die tekortkominge waarmee leerders te kampe het, uit te wys en beide onderrig en leer op grond van kommerwekkende areas wat tydens assessering blootgelê is, reg te stel of te verbeter.

Hierdie vermoëns word onderlê deur grondige vakkennis en diepgaande begrip van teorieë, metodes, beginsels, benaderings en praktyke, en integreer 'n verskeidenheid assesseringsgebruike met onderrig en leer. Die praktiese vaardighede wat hulle ten toon stel, sluit die volgende in: beplanning en voorbereiding vir assessering, toepassing van assesseringstake, assessering van leerderresponse, die verskaffing van skriftelike en mondelinge terugvoer aan leerders, die hou van verslae en die kommunikasie van vordering aan ander belanghebbendes as uitvoer. Nadenkend toon bevoegde assessors begrip en bewustheid van nasionale en skoolleeruitkomste, kurrikulum-bedoelings en leerdoelwitte van leerders. Hulle beoefen professionele en etiese gedrag in die assessering van leerders, vel geloofwaardige en gestaaftde oordele, besin oor die verbetering van onderrig en leer deur die gebruik van assesseringsdata. Die vlak van bevoegdheid as assessor is lewenskragtig en ontwikkel langs die kontinuum van onderwyseropleiding, insluitend onderwysstudent-, beginner- en ervare onderwyser-vlakke, en selfs verder.

Hierdie raamwerk word in Figuur 7 geïllustreer.



Figuur 7. Assessorbevoegdheid van die onderwyser

Bron: Vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

[Klik hier vir 'n groter weergawe van die figuur.](#)

7. Samevattende opmerkings

7.1 Drie vlakke van bevoegdheid as assessors

Die gebruik van standarde by die opleiding vir en assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente het algemene praktyk geword, internasionaal en ook in die Suid-Afrikaanse konteks, en is kongruent met KOO (Ingvarson e.a. 2014; Gallie en Keevy 2014; DHOO 2015; Du Plessis en Dreyer 2024). Standaarde behoort dus duidelik te onderskei tussen bevoegdheid op hierdie drie vlakke. Standaarde kry eers werklike betekenis wanneer die kriteria aan die hand waarvan standarde beoordeel word duidelik omskryf word omdat die vlak van die standaard daardeur onderskei en in waarneembare besonderhede beskryf word (Sadler 2005, Gardner e.a. 2010; Van Schalkwyk 2021).

Praktiese onderwyskontekste bied dikwels nie voldoende geleenthede aan onderwysstudente om leerders formeel te assesser nie, en daarom kan bevoegdheid in summatiewe assessering nie voldoende ingeoefen word nie, ten spyte daarvan dat dit inderdaad met praktiese onderwys beoog word. Daar behoort dus duidelik onderskei te word tussen wat realisties van 'n onderwysstudent verwag kan word om te kan doen as assessor, en dit te onderskei van wat van 'n beginner-onderwyser verwag kan word, bloot omdat die kontekste fundamenteel verskillend is.

Uit die teoretiese raamwerke wat in hierdie studie beskryf is, blyk dit dat bevoegdheid as assessor drie fundamentele, vier praktiese en vier refleksiewe bevoegdhede insluit, wat inherent vervleg is en geïntegreerd in vyf toegepaste metabevoegdhede of “praktyke” vergestalt (sien Figuur 7). Hierdie onderskeie bevoegdhede kan as minimum vereistes van bevoegdheid of standarde beskou word waaraan onderwysstudente, beginneronderwysers en ervare onderwysers moet voldoen, ten spyte daarvan dat beskrywings in literatuur nie noodwendig aan die tegniese vereistes vir standarde (Sadler 2005) voldoen nie. Daar is dus behoefte aan nadere omskrywing van elke bevoegdheid of standaard by wyse van beskrywing van spesifieke kriteria aan die hand waarvan elke bevoegdheid of standaard op drie opeenvolgende vlakke beoordeel kan word. Drie stelle kriteria vir elke standaard word hiermee in die vooruitsig gestel, naamlik een vir onderwysstudente, beginneronderwysers en ervare onderwysers.

7.2 Die ingewikkeldheid van assesseringsbevoegdheid en assessering in die onderwys in 'n standaardgedrewe benadering

Beide assessering in die onderwys en bevoegdheid (bevoegdheid, onderwyserbevoegdheid en assessorbevoegdheid inbegrepe) is ingewikkelde verskynsels. Die verskynsels is nie net ingewikkeld in terme van vervlegtheid van 'n veelheid van onderdele of fasette nie, maar elkeen word in 'n verskeidenheid van kontekste in die literatuur beskryf en in praktyk beoefen. In 'n standaardgedrewe benadering tot die hersiening en herbeskrywing van standarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors behoort assessering tweeledig omskryf te word. Aan die een kant behoort dit as 'n enkelvoudige begrip van assessering vertolk en omskryf te word, naamlik dat assessering as 'n uitvloeisel van spontane, natuurlike, alledaagse besluitneming tweeledige besluitnemingsprosesse, (insameling en beoordeling van bewyse van bevoegdheid), aanwend. Andersyds behoort die ingewikkeldheid van vervlegtheid met onderrig en leer ook omskryf te word, en 'n veelheid van doeltreffende assesseringsdoelwitte, benaderings, metodes, beginsels en praktyke duidelik aangetoon en beskryf te word. Ten opsigte van elke standaard kan die vraag gevra word: Wat moet die onderwysstudent, beginneronderwyser of ervare onderwyser alles *doen* om te

wys dat hy of sy aan die eise van die standaard voldoen? Die antwoord op hierdie vraag sluit gewoonlik 'n veelheid aspekte in en die noukeurige beskrywing van elkeen van hierdie aspekte kan as helder kriteria beskou word wat in opleiding en assessering gebruik kan word. Hierdie taak maak 'n sterk aandrang tot verdere empiriese navorsing alvorens standarde en kriteria bloot uit literatuur hersien en herbeskryf word.

7.3 Helder standarde en kriteria en die verwagtings aan en aandrang tot klaskamer gereedheid van beginneronderwysers as assessors

Die haalbaarheid van verwagtings, naamlik dat AOO-programme gegradueerde beginneronderwysers ná twee tot vyf jaar opleiding kan lewer wat ten volle professioneel en “klaskamergered” sal wees, is reeds terdeë bevraagteken (Du Plessis en Dreyer 2024). Hulle stel voor dat nouer samewerking tussen hoërondwysinstellings, skole se mentorskap- en induksieprogramme na AOO, asook verdere professionele indiensopleiding en ontwikkeling, uitdagings en kwelpunte in hierdie opsig kan hanteer en selfs die hoof bied, en strook uiteraard met 'n kontinuumbenadering tot onderwyseropleiding. Die hersiening en herbeskrywing van standarde en kriteria vir die assessering van bevoegdheid as assessors op drie vlakke kan bydra om samewerking in hierdie konteks te fasiliteer en om aan belanghebbers en rolspelers duidelike aanwysers te gee in terme van meer realistiese en meer meetbare verwagtings. Hierdie siening is egter afhanklik van sorgvuldige oorweging van die konteksbeskrywing en teoretiese raamwerke hier aangebied en bevestig die behoefte aan empiriese navorsing gerig op meer akkurate en volledige herbeskrywing van standarde en kriteria soos hier voorgestel.

8. Beperkings

Die navorsingsvraag het gefokus op die wyse waarop onderwysstudente in AOO-konteks geassesseer word, en hoe standarde en kriteria, bevoegdheid as assessors, en assessering in die onderwys in die literatuur verstaan word. Beoogde hersiening en herbeskrywing van standarde en kriteria word uit die aard van die saak sterk deur insigte uit literatuur beïnvloed. Dit kan dus as beperkend van aard gesien word aangesien die artikel nie op die hersiening en herbeskrywing van standarde en kriteria per se gefokus was nie. Dit het ook nie sterk gefokus op die verband tussen die assessering van kursuswerk en dié van praktiese onderwys nie. 'n Verdere beperking is geleë in die konteksbeskrywing wat nie die assessering van die teoretiese kursuswerk (vak-, onderrig- en assesseringsteorie) in enige besonderhede ingesluit het nie, maar op uitdagings met die assessering van praktiese onderwys afgespits. Ten spyte hiervan lê die klem op die primêre doel, naamlik om verdere empiriese navorsing gefokus op daadwerklike hersiening en herbeskrywing te begrond by wyse van konteksbeskrywing en aanbieding van teoretiese raamwerke.

Ten aansien van etiese kwessies wat moontlik die navorsing kan beïnvloed, gegewe dat die artikel in hoofsaak 'n literatuurstudie behels, het die navorsers elke moontlike poging aangewend om te verseker dat elke skrywer wat in die literatuurstudie geraadpleeg en gebruik is, behoorlik in die teks en in die bibliografie verwys is.

9. Aanbeveling en slot

Die skrywers beveel aan dat die bevindinge van hierdie studie gebruik word as begroning vir verdere empiriese studie. Kwalitatiewe Dokumentontleding (KDO) en Hermeneuties-fenomenologiese Onderhoudvoering (HFO) met inligting-ryk individue werkzaam in die veld van assessering van onderwysstudente as assessors, word as 'n voorbeeld hiervan aanbeveel. Die beperking aangaande die assessering van die teoretiese aspekte van die assesserings-konteks en die verband tussen die assessering van kursuswerk en dié van praktiese onderwys, vroeër aangetoon, kan ook daarmee aandag geniet. Bevindings uit hierdie literatuurstudie en voorgestelde twee metodologieë sal daadwerklike hersiening en herbeskrywing van helder standaarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors begrond, inlig en rig.

Bibliografie

Abdullah, A.N. en S.M. Mirza. 2020. Evaluating pre-service teaching practice for online and distance education students in Pakistan: Evaluation of teaching practice. *International Review in Open and Distributed Learning*, 21(2):81–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i2.4606> (21 Mei 2021 geraadpleeg).

Adie, L., G. Stobart en J. Cumming. 2020. The construction of the teacher as expert assessor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4):436–53. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633623> (27 November 2024 geraadpleeg).

Aglazor, G. 2017. The role of teaching practice in teacher education programmes: Designing framework for best practice. *Global Journal of Educational Research*, 16(2):101–10. <http://dx.doi.org/10.4314/gjedr.v16i2.4> (12 Februarie 2018 geraadpleeg).

Alexander, B., S. Owen en C.B. Thames. 2020. Exploring differences and relationships between online formative and summative assessments in Mississippi career and technical education. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3):335–49. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/aaouj-06-2020-0037/full/html> (27 November 2024 geraadpleeg).

Aspden, K.M. 2017. The complexity of practicum assessment in teacher education: An examination of four New Zealand case studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12):128–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165010.pdf> (27 November 2024 geraadpleeg).

Black, P. 2013. Pedagogy in theory and in practice: Formative and summative assessments in classrooms and in systems. In Corrigan, Gunstone en Jones (reds.) 2013.

Boud, D. 2020. Challenges in reforming higher education assessment: A perspective from afar. *RELIEVE*, 26(1):aM3. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088> (15 Maart 2021 geraadpleeg).

- Brunker, N., I. Spandagou en C. Grice. 2019. Assessment for learning while learning to assess: Assessment in initial teacher education through the eyes of pre-service teachers and teacher educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9):89–109. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss9/6> (25 Mei 2021 geraadpleeg).
- Caena, F. 2014. Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3):311–31. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12088> (27 November 2024 geraadpleeg).
- Cheetham, G. en G. Chivers. 1996. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5):20–30. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090599610119692/full/html> (4 Januarie 2022 geraadpleeg).
- Chigbu, U.E., S.O. Atiku en C.C. Du Plessis. 2023. The science of literature reviews: Searching, identifying, selecting, and synthesising. *Publications*, 11(1):a2. <http://dx.doi.org/10.3390/publications11010002> (22 Mei 2024 geraadpleeg).
- Cho, E. en C.K. Josol. 2021. Dynamic assessment in schools: What, why, and how. In Nichols en Varier (reds.) 2021.
- Christie, P. 1988. *The right to learn*. Braamfontein: Ravan Press.
- Corrigan, D., R. Gunstone en A. Jones (reds.). 2013. *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy*. Dordrecht: Springer.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). 2013. Assessment literacy standards and performance measures for teacher candidates and practicing teachers. Dover, New Hampshire. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/assessment-literacy-in-teacher-preparati.pdf?> (17 April 2019 geraadpleeg).
- Creswell, J.W. en C.N. Poth. 2018. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4de uitgawe. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. en B. Falk. 2013. Teacher learning through assessment: How student-performance assessments can support teacher learning. Washington: Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561067.pdf> (4 Junie 2018 geraadpleeg).
- Delamare Le Deist, F. en J. Winterton. 2005. What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1):27–46. DOI: 10.1080/1367886042000338227. <https://pdfs.semanticscholar.org/4935/1fda77b8c3ac6e376b3ea9299f926628a4d9.pdf> (31 Mei 2018 geraadpleeg).
- DeLuca, C. en A. Bellara. 2013. The current state of assessment in education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4):356–72. https://www.researchgate.net/publication/258160418_The_Current_State_of_Assessment_Education_Aligning_Policy_Standards_and_Teacher_Education_Curriculum (26 November 2024 geraadpleeg).

DeLuca, C., D. LaPointe-McEwan en L. Ulemu. 2016. Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3):251–72. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-015-9233-6> (2 Julie 2018 geraadpleeg).

Departement van Basiese Onderwys. 2011. Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS), Senior Phase, Grades 7 – 9: English First Additional Language. [https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\)/CAPSSenior.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS)/CAPSSenior.aspx) (16 September 2021 geraadpleeg).

Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO). 2015. National Qualifications Framework Act, 2008 (Act No. 67 of 2008): Revised Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications. *Staatskoerant*, no. 596, 19 Februarie. https://www.dhet.gov.za/Teacher%20Education/National%20Qualifications%20Framework%20Act%2067_2008%20Revised%20Policy%20for%20Teacher%20Education%20Qualifications.pdf (26 November 2024 geraadpleeg).

Departement van Onderwys. 2007. The Higher Education Qualifications Framework. Higher Education Act, 1997 (Act No. 101 of 1997). *Staatskoerant*, no. 928, 5 Oktober. <https://www.saqg.org.za/wp-content/uploads/2023/02/not0928.pdf> (26 November 2024 geraadpleeg).

Dreyer, J.M. 2014. *The educator as assessor*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Dreyer, J.M. en A.S. Mawela (reds.). 2019. *The educator as assessor in the Senior Phase and FET*. Unisa-uitgawe, e-boek. Pretoria: Van Schaik.

Du Plessis, A.E. en J. Dreyer. Reflections on initial teacher education and theoretical framing of applied pedagogical knowledge with a context-consciousness: An international study. *Education Sciences*, 14(5):448. <https://doi.org/10.3390/educsci14050448> (26 November 2024 geraadpleeg).

Du Plessis E.C., P. Marais, A. van Schalkwyk en F. Weeks. Adapt or die: The views of Unisa student teachers on teaching practice at schools. *Africa Education Review*, 7(2):323–41. DOI: 10.1080/18146627.2010.515401. https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/22981/2010_Adapt%20or%20die_Views%20of%20UNISA%20students%20on%20TP_AER_du%20Plessis%20EC,%20et%20al.pdf;jsessionid=20ABFE1AD680DF3C6A3C8E9D5657DF19?sequence=1 (19 April 2024 geraadpleeg).

Edwards, F. 2017. A rubric to track the development of secondary pre-service and novice teachers' summative assessment literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(2):205–27. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2016.1245651> (26 November 2024 geraadpleeg).

Elturki, E. 2020. A systematic process for assessing assessment. *English Teaching Forum*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284943.pdf> (27 Mei 2021 geraadpleeg).

Fullan, M., P. Hill en C. Crevola. 2006. *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Gallie, M. en J. Keevy (reds.). 2014. Standards framework for teachers and school leaders. Commonwealth Secretariat. <https://www.jet.org.za/clearinghouse/projects/printed/standards/general-standards/standardsframework.pdf> (12 April 2024 geraadpleeg).
- Gardner, J., W. Harlen, L. Hayward, en G. Stobart. 2010. *Developing teacher assessment*. Berkshire, Engeland en Two Penn Plaza, NY: Open University Press.
- Gareis, C.R. en L.W. Grant. 2015. Assessment literacy for teacher candidates: A focused approach. *Teacher Educators' Journal*, 2015:4–21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085699.pdf> (13 Augustus 2018 geraadpleeg).
- Gipps, C. 1994. *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londen: Falmer Press.
- Glaser, R. 1963. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18(8):519–21. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1745-3992.1994.tb00561.x> (28 Junie 2018 geraadpleeg).
- Government of Ghana. 2018. Overview and vision of teacher education reform in Ghana. <http://www.t-tel.org/files/docs/InstitutionalDevelopment/Presentation> (5 Maart 2019 geraadpleeg).
- Grainger, P.R. en L. Adie. 2014. How do preservice teacher education students move from novice to expert assessors? *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7):89–105. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss7/6> (7 Maart 2019 geraadpleeg).
- Haigh, M. en F. Ell. 2014. Consensus and dissensus in mentor teachers' judgments of readiness to teach. *Teaching and Teacher Education*, 40:10–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.001> (7 Maart 2021 geraadpleeg).
- Higgs, J. 2014. Assessing the immeasurables of practice. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(3):253–67. <https://eric.ed.gov/?q=assessing+immeasurables&ft=on&id=EJ1113652> (26 November 2024 geraadpleeg).
- Higgs, P. 2012. African philosophy and the decolonisation of education in Africa: Some critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2):37–55. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00794.x> (26 November 2024 geraadpleeg).
- Ingvarson, L., K. Reid, S. Buckley, E. Kleinhenz, G. Masters en G. Rowley. 2014. Best practice teacher education programs and Australia's own programs. Canberra: Department of Education. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=teacher_education (30 September 2021 geraadpleeg).
- Irish National Teachers' Organisation (INTO). 2006. INTO consultative conference on education 2006. Teacher education, the continuum. <https://www.into.ie/ROI/Publications/TeacherEducationContinuum.pdf> (2 Junie 2018 geraadpleeg).
- Kost, A. en F.M. Chen. 2015. Socrates was not a pimp: Changing the paradigm of questioning in medical education. *Academic Medicine*, 90(1):20–4. https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2015/01000/Socrates_Was_Not_a_Pimp_Changing_the_Paradigm_of.11.aspx (31 Mei 2018 geraadpleeg).

Kowalczyk, N. en C. Truluck. 2013. Literature reviews and systematic reviews: What is the difference? *Radiologic Technology*, 85(2):219. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A2%3A25536274/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A91736524&crl=c> (26 November 2024 geraadpleeg).

Leke-ateh, B.A., T.E.B. Assan en J. Debeila. 2013. Teaching practice for the 21st century: Challenges and prospects for teacher education in the North-West Province, South Africa. *Journal of Social Sciences*, 37(3):279–91. https://www.researchgate.net/publication/308899332_Teaching_Practice_for_the_21_st_Century_Challenges_and_Prospects_for_Teacher_Education_in_the_North-West_Province_South_Africa (26 November 2024 geraadpleeg).

Loughran J. en M.L. Hamilton (reds.). 2016. *International handbook of teacher education*. Singapoer: Springer.

McMahon, M., C. Forde en B. Dickson. 2015. Reshaping teacher education through the professional continuum. *Educational Review*, 67(1):58–78. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.846298> (6 April 2018 geraadpleeg).

McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2014. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7de uitgawe. Essex: Pearson Education Limited.

Michigan Assessment Consortium (MAC). 2015. Assessment literacy standards: A national imperative. http://michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/mac_AssessLitStds_mobile.pdf (1 Julie 2018 geraadpleeg).

Msila, V. 2007. From Apartheid education to the revised National Curriculum Statement: Pedagogy for identity formation and nation building in South Africa. *Nordic Journal of African Studies*, 16(2):146–60. <https://njas.fi/njas/article/view/63/56> (26 November 2024 geraadpleeg).

Nichols, S.L. en D. Varier (reds.). 2021. *Teaching on assessment*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Oxford English Dictionary. s.j. Criterion. <https://en.oxforddictionaries.com/definition> (8 April 2019 geraadpleeg).

Placier P.L., M. Letseka, J. Seroto, J. Loh, C. Montecinos, N. Vásquez en K. Tirri. 2016. The history of initial teacher preparation in international contexts. In Loughran en Hamilton (reds.) 2016.

Sadler, D.R. 2005. Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(2):175–94. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262> (27 November 2024 geraadpleeg).

Schneider, C. en R. Bodensohn. 2017. Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(2):127–46. DOI: 10.1080/0969594X.2017.1293002. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293002> (27 November 2024 geraadpleeg).

Snyder, H. 2019. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104:333–9. https://www.researchgate.net/publication/334848557_Literature_review_as_a_research_methodology_An_overview_and_guidelines (12 April 2024 geraadpleeg).

Stiggins, R. 2008. Assessment Manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. ETS Assessment Training Institute. <https://famemichigan.org/wp-content/uploads/2018/06/Stiggins-Assessment-Manifesto-A-Call-for-the-Development-of-Balanced-Assessment-Systems.pdf> (27 November 2024 geraadpleeg).

Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAQA). 2012. Level descriptors for the South African National Qualifications Framework. <https://www.saqa.org.za/level-descriptors-for-the-south-african-national-qualifications-framework> (27 November 2024 geraadpleeg).

—. 2014. National policy and criteria for designing and implementing assessment for NQF qualifications and part-qualifications and professional designations in South Africa. <https://www.saqa.org.za/national-policy-and-criteria-for-designing-and-implementing-assessment-for-nqf-qualifications-and-part-qualifications-and-professional-designations-in-south-africa> (27 November 2024 geraadpleeg).

—. 2015. Registered unit standard: unit standard 115753. Conduct outcomes-based assessments. <https://allqs.saqa.org.za/showUnitStandard.php?id=115753> (27 November 2024 geraadpleeg).

Umalusi. 2018. Policy for the quality assurance of assessment of qualifications registered on the general and further education and training qualifications sub-framework. (Final draft: February 2018). <https://www.umalusi.org.za/docs/policy/2018/Policy%20for%20the%20QAA%20of%20qualifications%20registered%20on%20the%20GFETQSF.PDF> (11 April 2019 geraadpleeg).

Van Schalkwyk, H. 2021. Standards and criteria for assessing the competence of student teachers as assessors in a distance education context. Doktorale proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika. https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/28944/thesis_van_schalkwyk_h.pdf;jsessionid=FCCA9E7CA80F072EA96C0FF2FB41FC5F?sequence=1 (20 April 2024 geraadpleeg).

Van Schalkwyk, H. en J.L. Wydeman 2015. *Learner guide: Design and develop outcomes-based assessments: A learner guide for candidates working towards achieving US 115755*. Pretoria: BrainGro.

Velasco, P.J., B. Learreta, C. Kober en I. Tan. 2014. Faculty perspective on competency development in higher education: An international study. *Higher Learning Research Communications*, 4(4):85–100. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v4i4.223> (15 Maart 2021 geraadpleeg).

Walvoord, B.E. 2013. How to construct a simple, sensible, useful departmental assessment process. *Literary study, measurement, and the sublime: Disciplinary assessment*. <https://www.bu.edu/provost/files/2013/10/Walvoord-How-to-Construct-Dept.-Assessment-Process.pdf> (5 Januarie 2022 geraadpleeg).

Zwart, R.C., F.A.J. Korthagen en S. Attema-Noordewier. 2015. A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3):579–96. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.919341> (6 Junie 2018 geraadpleeg).