

Die stemme van kundige en ervare beoefenaars van assessering by die herformulering van standaarde van assessorbevoegdheid in onderwyseropleiding

Hennart van Schalkwyk en Geesje van den Berg

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

Opsomming

Hoe verstaan goed ingeligte, kundige en ervare beoefenaars van die assessering van onderwysstudente die standaarde van assessorbevoegdheid in Aanvanklike Onderwyseropleiding (AOO)? Hoe behoort sulke standaarde beskryf te word om aan die eise van duidelikheid te voldoen? Hierdie artikel beantwoord hierdie vrae.

Pogings in hierdie verband het tot dusver onvolledige resultate, oppervlakkige maatstawwe en gebrekkige vereistes ingesluit (Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) 2013, Michigan Assessment Consortium (MAC) 2015). Terwyl literatuurstudies en dokumentontleding navorsing aangaande standaarde kan inlig en 'n oorsig kan gee van hoe standaarde tans in literatuur beskryf word, moet die stemme van ervare en kundige beoefenaars van die assessering van onderwysstudente ook ingesluit word om die herformulering van standaarde te lei.

Die doel van die studie was juis om daardie stemme te hoor. Hermeneuties-fenomenologiese onderhoudvoering (HFO) is gebruik om die perspektiewe van vyftien (15) inligtingryke individue, almal beoefenaars van assessering van onderwysstudente, vas te lê. Die bevindings uit literatuur, dokumentontleding en HFO is gebruik om standaarde vir die assessering van onderwysstudente as assessors te herformuleer.

Die navorsers bevind dat daar 'n fraktuur bestaan tussen die ideaal en die werklikheid van toereikende assessorbevoegdheid op onderwysstudentevlak. Verskeie bydraende faktore is geïdentifiseer, en verskeie benaderings word voorgestel om die uitdagings wat met die assessering van onderwysstudente gepaard gaan, aan te spreek.

Die bevindings het agt (8) temas opgelewer wat die herformulering van standarde vir die assessering van assessorbevoegdheid begrond. Die navorsers gebruik hierdie temas en herformuleer standarde van assessorbevoegdheid. Die stel standarde staan bekend as die JMD-standaarde vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak.

Trefwoorde: assessering in die onderwys; assessering van assessorbevoegdheid; hermeneuties-fenomenologiese onderhoudvoering (HFO); kwalitatiewe onderwysgerigte navorsing; praktiese onderwys; standarde van assessorbevoegdheid

Abstract

The voices of knowledgeable and experienced practitioners in reformulating clear standards for the assessment of assessor competence in teacher education

Introduction

How do knowledgeable and experienced practitioners in Initial Teacher Education (ITE) understand the standards for assessing assessor competence? How should these standards be described to meet requirements of clarity? This article answers these two questions. When standards are derived from literature only, the results are inadequate and insufficient in terms of clarity (CAEP 2013; Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters and Rowley 2014; Van Schalkwyk and Van den Berg 2025). Voices of scholars and ITE practitioners confirm the need for empirical research in this regard:

The authors of the InTASC standards argue that:

In the use of teacher education standards in a learning community, the voices of pre-service teachers, teacher educators, clinical teachers and school administrators, are valued ... (Council of Chief State School Officers (CCSSO) 2013)

An experienced ITE programme manager in South Africa describes the need for clear standards as follows:

When we have clear standards and criteria, ... then we know at least what to focus on ... The standards that are available currently, ... even the IQMS and SACE standards, are not really clear enough ... I think we should start at the school ... and consider what a good teacher, a good assessor does ... and base standards and criteria on that. We have to move away from our theoretical understanding and approach ...

The purpose of this study was to hear the voices of information-rich and experienced practitioners in ITE, and to reformulate standards of assessor competence with clarity. hermeneutical-phenomenological interviewing (HPI), grounded in and informed by literature study, including the analysis of relevant documents, was used to this end, within an interpretivist paradigm. The research focused on hearing voices regarding the context in which student teachers, as assessors, are educated and assessed at a distance education university in South Africa. The researchers used the findings from the literature, document analysis and HPI to derive and reformulate as set of clear standards, namely the JMD standards for assessor competence at experienced teacher level.

Background

In research in this field, insufficient efforts have been made to unpack existing, assessment-related standards to provide meaningful guidance for the development of pre-service programme curricula, instructional materials, and practical student teaching experiences to enable candidates to build a solid foundation in assessment competence upon graduation and certification (CAEP 2013; Reddy and Le Grange 2017). Attempts were made to define assessment-related competencies, yet the resulting objectives are incomplete, the measures superficial and generally lacking performance-based requirements, which are needed to gauge mastery. Standards for assessing the competence of student teachers, particularly in a distance education context, should describe such assessor competence standards in observable and assessable terms.

The notion of a teacher education continuum approach to teacher education and career development is also highly relevant to standards of assessor competence. The approach integrates Initial Teacher Education, induction and continuous professional development through teacher competence frameworks, evaluation or assessment, and quality assurance mechanisms (MacPhail et al. 2022; Caena 2014). When standards of assessor competence are described at student teacher-, beginner teacher- and experienced teacher levels, as envisaged in this study, the continuum is strengthened. Such standards indicate clear developmental targets for each stage in the continuum, enhancing seamless and continued growth in competence. Incorporating the voices of both scholars and practitioners in revisiting and reformulating such standards would also contribute to improving ITE and enabling more effective growth-oriented assessment of assessor competence toward continued competence development during beginner teacher years and beyond.

Theoretical grounding

This study is grounded in a thorough understanding of the *context* in which assessor competence is educated and assessed at the research site, namely Unisa College of Education as well as three related key constructs, namely *standards and criteria*; *assessor competence* and *assessment in education*. The researchers relied on summary descriptions of these constructs derived from in-depth literature studies undertaken for this purpose (Van Schalkwyk 2021), as well as document analysis emanating from the literature studied. During the literature study several documents describing both context and/or standards were identified. During the empirical phase, participants also referred the researchers to various such documents. These documents were analysed to bolster findings from the literature.

Research methodology

The focus was on conducting hermeneutical-phenomenological interviews with suitable participants. Reputation case sampling as well as snowball sampling were used to identify information-rich individuals. Fifteen (15) participants were identified across four categories, namely, programme managers in areas related to ITE; lecturers who taught ITE modules; receiving teachers and teaching practice coordinators at schools as mentors; and student teachers who recently completed their qualifications. A combination of informal conversations and interview guide-type interviews was used (McMillan and Schumacher 2014).

Data analysis

In analysing the data from HPI, the researchers used a process focused on bracketing of researcher perspectives and drafting significant statements; doing a first read to identify incidental themes; second reads to draft data sheets containing mostly verbatim statements; additional reads to identify or confirm themes; and finally the formulation of summary descriptions of themes and preliminary findings (Creswell and Poth 2018).

Findings

Incorporating insights from the literature and document analysis, and confirmed through the HPI, the researchers found that: Firstly, a fracture exists between the ideal of delivering sufficiently competent student teachers as assessors after ITE, and the reality, namely that such levels of competence are not adequately achieved in the current teacher education model employed at the research site. Secondly, several challenges contributing to this fracture were identified. Thirdly, the researchers identified several approaches proposed to address these contributing factors.

Regarding the actual standards for assessing assessor competence in ITE, the researchers identified through literature and relevant document analysis, eight broad themes describing the essential abilities and qualities of competent assessors in education, namely, experienced teachers. They argued that these themes provide a useful frame of reference for benchmarking standards at experienced teacher level. These benchmarks were then used to formulate the JMD standards for assessor competence at experienced teacher level.

NB. The standards presented here are named in honour of the late Prof. J.M. Dreyer, who dedicated an immeasurable amount of work and thought to assessment in education.

Recommendations

It is recommended that the findings in this study, including the JMD standards, be used to formulate standards at the beginner teacher and student teacher levels as well. There is a pertinent and urgent need to also identify criteria for assessing each standard, particularly at the student teacher level. The themes identified in this study as well as the JMD standards already describe more realistic expectations given the contextual constraints identified through the voices of HPI participants. This recommendation is grounded in the understanding that, in an ITE context, standards are only truly meaningful when the criteria by which they are assessed are also clearly described (Sadler 2005; Van Schalkwyk 2021).

Keywords: assessment in education; competence as assessor; hermeneutical-phenomenological interviewing; qualitative research methodology; teacher standards and criteria; teaching practice

1. Inleiding

Hoe verstaan goed ingeligte, kundige en ervare beoefenaars van die assessering van onderwys-studente die standaarde van assessorbevoegdheid in Aanvanklike Onderwyseropleiding (AOO)? Hoe behoort sulke standaarde beskryf te word om aan die eise van duidelikheid te voldoen? Hierdie artikel beantwoord hierdie vrae.

Die stemme van die outeurs van die InTASC-standaarde beklemtoon die nut van duidelike standaarde, naamlik dat onderwyseropleidingstandaarde gebruik word om die stemme van voordiens-onderwysers, onderwyseropleiers, ervare onderwysers, en skooladministrateurs in 'n lerende gemeenskap te waardeer (Council of Chief State School Officers (CCSSO) 2013).

'n Ervare AOO-programbestuurder in onderwyseropleiding in Suid-Afrika toon aan:

... dat as ons duidelike standaarde en kriteria het, dan weet ons ten minste waarop ons moet fokus. Die standaarde wat wel beskikbaar is, ... selfs IQMS- en SACE-standaarde is nie spesifiek genoeg nie. Ek dink ons moet by die skool begin ... en kyk na wat 'n goeie onderwyser, 'n goeie assessor doen, en dit ... [standaarde en kriteria] ... daarop skoei. Ons moet wegbeweeg vanaf 'n teoretiese begrip en benadering ...

Wanneer die doel is om bestaande standaarde te hersien en te herbeskryf, is dit ontoereikend om standaarde bloot uit literatuur saam te stel (CAEP 2013; Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters en Rowley 2014). Literatuurstudies kan beslis navorsing op hierdie gebied begrond, en ontleding van tersaaklike dokumente kan 'n oorsig van bestaande beskrywings van sulke standaarde bied. Die stemme van veral goed ingeligte, kundige en ervare beoefenaars wat betrokke is by die assessering van onderwysstudente, word egter dikwels nie duidelik genoeg daarin gehoor nie. Die doel van hierdie studie was juis om na hierdie stemme te luister, in 'n soeke na, en daadwerklike hersiening en herbeskrywing, van sogenaamde duidelike standaarde.

Die agtergrond, literatuurstudie (insluitend die ontleding van tersaaklike dokumente), navorsingsdoelwitte en metodologie word kortliks aangestip, gevolg deur 'n teoretiese begronding van die empiriese werk. Die navorsers fokus veral op wat uit HFO geleer is, en sluit hergeformuleerde standaarde vir die assessering van assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak, in. Enkele opmerkings aangaande beperkings van die studie en twee aanbevelings sluit die artikel af.

2. Die agtergrond waarteen die herformulering van standaarde van assessorbevoegdheid beskou word

Tot op hede is onvoldoende pogings aangewend om bestaande assesseringsverwante standaarde te ontrafel. Doeltreffende ontrafeling sal betekenisvolle riglyne en insig bied vir die ontwikkeling van voordiens-opleidingskurrikula en studiemateriaal. Sodoende word praktiese en gefundeerde onderwysbelewensisse en ervaring aan onderwysstudente voorsien teen die tyd dat hulle gradueer (Van Schalkwyk 2021). Pogings in hierdie verband het tot dusver onvolledige resultate, oppervlakkige maatstawwe en gebrekkige vereistes geskoei op prestasie-gebaseerde kriteria, ingesluit (CAEP 2013). Empiriese navorsing op hierdie gebied, soos in hierdie studie aangebied, dra by tot beter begrip van – en die hantering van bestaande leemtes in – die ontwikkeling en die assessering van assesseringsbevoegdheid tydens AOO, en inderdaad selfs verder wanneer dit in voortgesette professionele onderwyserontwikkeling aangewend word.

Hierdie navorsing word teoreties begrond in 'n deeglike begrip van die *konteks* waarbinne onderwysstudente se bevoegdheid as assessors geassesseer word, asook in 'n deeglike begrip van drie sleutelbegrippe, naamlik *standaarde en kriteria*, *assessorbevoegdheid* en *assessering in die onderwys*. Daarbenewens bied tersaaklike dokumente wat tydens die literatuurstudie en empiriese werk uitgewys en ontleed is, 'n oorsig van eietydse beskrywings van standaarde van assessorbevoegdheid.

3. Literatuurstudie – Kontekstuele en begripmatige begronding

Hierdie studie is gewortel in 'n diepgaande literatuurstudie, in terme van konteks en begripmatige begronding. Vyf hoofkomponente van die literatuurstudie tersaaklik tot hierdie studie (Van Schalkwyk en Van den Berg 2025) word hier opgesom.

3.1 Die konteks waarbinne onderwysstudente as assessors geassesseer word

Die assessering van onderwysstudente as assessors bestaan in 'n histories-kulturele konteks wat deur invloede soos 'n toenemende aandrag op Afrikanisering, en die nalatenskappe van koloniale sending- en Apartheidsonderwys, gekenmerk word. Daarbenewens word hedendaagse onderwys gekenmerk deur diepgaande uitdagings, moedige pogings en bittere teleurstellings in die strewe om 'n doeltreffende, verenigde en nie-diskriminerende onderwysstelsel sedert 1994 te vestig (Van Schalkwyk en Van den Berg 2025).

Die mees onmiddellike en relevante konteks, naamlik 'n assesseringskonteks, bestaan tans in die gebruik van praktiese onderwys as meganisme vir die ontwikkeling en assessering van onderwyserbevoegdheid, insluitend bevoegdheid as assessors. Die meganisme is inherent afhanklik van goed-funksionerende skole en toegewyde mentorskap deur ervare onderwysers (Du Plessis en Dreyer 2024).

Binne triadiese verband geld diepgewortelde invloede wat die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors aansienlik bemoeilik (Aspden 2017). Hierdie konteks is soortgelyk by beide kontak- en afstandsonderriguniversiteite, aangesien praktiese onderwys uiteraard in onderwyseropleidingsbeleid as sleutelkomponent van AOO-programme vereis word (Departement van Hoër Onderwys en Opleiding 2014).

3.2 Standaarde as begripmatige raamwerk

Vanuit 'n onderwyseropleidingsperspektief beskryf standarde 'n verskeidenheid vermoëns of bevoegdhede wat van onderwysstudente as assessors verwag word om in werklike onderwysskontekste toe te pas. Die kriteria vir elke standaard verwys na die besondere en waarneembare aspekte wat hulle moet ten toon stel om as bevoegde onderwysers, insluitend assessors, gereken kan word (Sadler 2005). Sogenaamde duidelike standarde verwys na standarde wat duidelik tussen drie vlakke onderskei, naamlik, onderwysstudent, beginneronderwyser en ervare onderwyser (Van Schalkwyk en Van den Berg 2025).

3.3 'n Begripmatige raamwerk vir assessering in die onderwys

Assessering in die onderwys – ook beskou as toetsing, formaat, doel en proses – is ingewikkeld en onlosmaaklik verbind met onderrig en leer. Dit is vergestalt in informele kontekste (alledaags, natuurlik, ongestruktureerd, spontaan en terloops) en formele kontekste (gestruktureerd, beplan en sistematies) (Ingvarson e.a. 2014). Assessering word deurlopend beoefen as assessering *as* leer, assessering *vir* leer, en assessering *van* leer (Reddy en Le Grange 2017).

Assessors gebruik twee noodsaaklike prosesse: die insameling van bewyse en die assessering daardie bewyse om bevoegdheid te bepaal. Hierdie prosesse word vir verskeie doeleindes aangewend, insluitend die toekenning van kwalifikasies (Wet op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk 67 van 2008) asook ander besluite aangaande leerders, onderrig en leer. Oordele en besluite wat uit assessering vloei, is suksesvol wanneer dit gesamentlik deur beide onderwysers en leerders gemaak word (Dreyer en Mawela 2019, Boud 2020). Sodanige oordele en besluite aangaande leerders se werk, gedrag en prestasies, asook toekomstige assessering, onderrig en

leer, word as geloofwaardig gereken wanneer dit op waargenome bewyse begroot is. Assesseringsoordele en besluite word as terugvoer aan leerders gekommunikeer en as uitkomst aan ander belanghebbers (Van Schalkwyk 2021).

3.4 'n Begripmatige raamwerk vir assessorbevoegdheid

Bevoegde assessors beskik oor die vermoë om prosedures te kies, aktiwiteite toe te pas, prestasies na te gaan, leerdervermoëns te assesser, foute te ontleed, en assesseringsake te gebruik wat leerders geleenthede gee om te wys wat hulle geleer het (CCSSO 2013) en wat hulle met daardie kennis kan doen (Dreyer en Mawela 2019). Assessors lei en rig hul eie en leerders se besluitneming deur assesseringsdata te gebruik, na leerders te luister en terugvoer aan hulle te verskaf, en leerders se tekortkominge te identifiseer. Hierdie vermoëns word onderlê deur grondige vak-kennis en 'n diepgaande begrip van assesserings teorie en -praktyke (Dreyer en Mawela 2019). Dit integreer 'n verskeidenheid assesseringsmetodes met onderrig en leer.

Bevoegde en toepaslik gekwalifiseerde onderwysers (assessors) beoefen professionele en etiese gedrag, vel geloofwaardige oordele en besin krities oor die verbetering van onderrig, leer en assesserings (Departement van Hoër Onderwys en Opleiding 2015 Zwart, Korthagen en Attema-Noordewier 2015). Assessorbevoegdheid ontwikkel binne die kontinuum van onderwyseropleiding en sluit bevoegdheid op onderwysstudent-, beginneronderwyser- en ervare onderwyservlakke, in (Van Schalkwyk 2021; MacPhail, Seleznyov, O'Donnell en Czerniawski 2022).

3.5 Ontleding van tersaaklike dokumente

Die literatuurstudie hier bo opsommend aangetoon, sowel as die ontleding van dokumente wat daarin uitgewys is, begroot en rig hierdie studie. Gedurende die literatuurstudie waaruit bogenelde opsommende beskrywings (3.1–3.4) spruit, is verskeie dokumente uitgewys wat beskrywings van die assesseringskonteks en assessorbevoegdheid ingesluit het. Daarbenewens het deelnemers aan die empiriese deel van die studie (sien par. 5 hier onder) die navorsers na verskeie soortgelyke tersaaklike dokumente verwys.

Die navorsers onderskei uit hierdie dokumente agt (8) wesenlike elemente van toegepaste assessorbevoegdheid op die ervare onderwyservlak as temas tersaaklik tot assessorbevoegdheid (sien Tabel 1). Wanneer hierdie temas as 'n stel standarde verstaan word, beskryf dit 'n nuttige maatstaf vir die beskrywing van assessorbevoegdheid op die vlak van onderwysstudent en beginneronderwyser. Die navorsers het die temas in Tabel 1, as ontluikende beskrywings van standarde van assessorbevoegdheid verstaan.

Tabel 1. Temas tersaaklik tot toegepaste assessorbevoegdheid

Tema: Die bevoegde onderwyser as assessor ...
Tema 1: Verstaan hoe om vak- en kurrikulumgebiede te assesser.
Tema 2: Gebruik 'n verskeidenheid van assesseringsmetodes en -benaderings
Tema 3: Berei leerders voor vir assesserings
Tema 4: Maak betroubare, gegronde en vergelykbare oordele
Tema 5: Identifiseer en remedieer leerders se tekortkominge en uitdagings
Tema 6: Gebruik assesseringsdata om onderrig- en assesseringspraktyk aan te pas
Tema 7: Hou betekenisvolle rekords en doen verslag oor leerderprestasie
Tema 8: Gee terugvoer oor assesserings

Bron: Vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

4. Navorsingsdoelwitte en metodologie

Die navorsers het ten doel gehad om die stemme van inligtingryke en ervare beoefenaars van die assessering van onderwysstudente te hoor. Die fokus was op hul belewenisse en beskouings van die konteks waarbinne onderwysstudente geassesseer word, sowel as van standarde van assessorbevoegdheid. Die studie is derhalwe vanuit 'n interpretatiewe paradigmatische lens as 'n kwalitatiewe fenomenologiese studie aangepak (Kivunja en Kuyini 2017; Creswell en Poth 2018). Hermeneuties-fenomenologiese onderhoudvoering (HFO) is as navorsingsmetodologie vir hierdie doel aangewend.

5. Uitvoering van HFO

5.1 Kies van deelnemers aan HFO

Reputasiegevalsteekproefneming en sneeubalsteekproefneming is gebruik om inligtingryke deelnemers te kies (McMillan en Schumacher 2014; Flick 2019). Die volgende deelnemers is gekies, en institusionele toestemming is verkry om aan die navorsing deel te neem: AOO-programbestuurders (5); dosente van AOO-modules (2); bestuurders by skole (2); toesighouers (assessors deur die universiteit aangestel) (2); mentoronderwysers (4); onderwysstudente (3).

'n Kombinasie van informele gespreksonderhoude en begeleide onderhoude is aangewend. Die onderhoude was sleutelinformant, hoogs kundig, en hermeneuties-fenomenologies van aard (McMillan en Schumacher 2014). Onderhoude was op die volgende kernvrae geskoei:

“Wat is jou ervaring aangaande onderwysstudente se toegepaste bevoegdheid as assessors?”
Opvolg- en ondersoekende vrae is gebruik om te verseker dat belewenisse aangaande al vier domeine van bevoegdheid beskryf word.

“Wat is jou belewenis van sogenaamde ‘assesseerbare’ en ‘onassesseerbare’ aspekte van onderwysstudente se bevoegdheid as assessors gedurende kursuswerk en praktiese onderwys, asook aangaande redes vir suksesse en moontlike oplossings vir uitdagings wat gedemonstreer is?”

Opvolg- en ondersoekende vrae is gebruik om die doeltreffendheid van afstandsonderrig in die ontwikkeling van onderwysstudente se bevoegdheid as assessors te peil, asook opvolgvrae om ervarings en belewenisse in kontakonderrigkontekste te verken.

“Wat is jou ervaring aangaande die doeltreffendheid van onderwysstudente se bevoegdheidsontwikkeling in terme van vordering na verdere ontwikkeling as beginneronderwysers?”
Opvolg- en ondersoekende vrae is gebruik om belewenisse aangaande die rol van mentorskap en ander aspekte van voortgesette ontwikkeling te ondersoek.

Tweede rondte onderhoude is met sommige deelnemers gevoer, waartydens hul begrip van en belewenisse in die gebruik van standarde van assessorbevoegdheid, soos aangedui in die agt temas gelys in Tabel 1, ondersoek is.

5.2 Ontleding van data

Die navorsers het die onderhoude met klankopnemers vasgelê en dit laat transkribeer. Die transkripsies is beskou as beskrywings van *hoe* gebeure – spesifiek die assessering van onderwysstudente met behulp van standarde – ontvou het, eerder as bloot bronne van inligting (Flick 2019). Vanuit hierdie vertrekpunt is die transkripsies ontleed met behulp van standaard kwalitatiewe ontleding (Creswell en Poth 2018). Hierdie proses het die volgende hoofmomente ingesluit: Eers is transkripsies van onderhoude versamel en die navorsers se persoonlike belewenisse en sienings van die verskynsel is sover moontlik opsy geskuif by wyse van deurlopende, deurtastende bewustheid en nadenke; ’n lys van betekenisvolle beskrywende stellings aangaande konteks, standarde en kriteria – gefundeer op kontekstuele en konseptuele raamwerke – is daarna uitgewys en ontwikkel (*eerste lees*); beskrywende stellings is in breë eenhede van inligting of temas gegroepeer (*tweede lees*); ’n beskrywing van “watter standarde en kriteria” in transkripsies beskryf word, is saamgestel (*tweede lees – skep van datastelle*); ’n konsepbeskrywing van hoe standarde en kriteria in konteks gebruik word, is ontwerp (*tweede en derde lese*); en laastens is ’n saamgestelde beskrywing van die verskynsel (*konteks en standarde*) geformuleer soos beskryf in dokumente uitgewys in die studie en vertolk in getranskribeerde onderhoude.

6. Bevindings

Die fokus van HFO was op die beskrywing van die konteks en standarde soos beleef en begryp deur deelnemers, om hul stemme aangaande die assessering van assessorbevoegdheid van onderwysstudente te hoor. Dit is pertinent om later in ag te neem by herformulering van standarde.

Drie bevindings is aangaande die konteks en standarde gemaak.

6.1 ’n Beduidende fraktuur bestaan tussen die ideaal en die realiteit van toereikende bevoegdheid van onderwysstudente as assessors

Die ideaal, soos verwoord in literatuur en gepaardgaande ontleding van tersaaklike dokumente, is dat onderwysstudente as toereikend bevoegde assessors beskou word indien hulle leerders doeltreffend kan assesser – ten minste op die vlak van beginneronderwysers. Beginneronderwysers beskou hulself egter merendeels as onbevoeg en onvoorbereid om leerderprestasie doeltreffend te assesser, ten spyte van opleiding om reeds tydens AOO aan hierdie eise te voldoen (DeLuca en Bellara 2013; Gareis en Grant 2015; Elturki 2020; Du Plessis en Dreyer 2024). Die bevindings uit HFO bevestig hierdie realiteit, naamlik dat onderwysstudente nie sodanige vlakke van bevoegdheid tydens AOO bereik nie.

Wanneer beskouings en belewenisse uit HFO in hierdie studie gegroepeer word in terme van SAKO (2012) se beskouing van toegepaste bevoegdheid – bestaande uit vier vervlegte domeine – word die volgende bevoegdhede ideaal gesproke van onderwysstudente verwag:

Fundamentele bevoegdheid:

Demonstreer ’n kritiese begrip van die teoretiese onderbou van onderrig, leer en assessering, insluitend kurrikulum, wat assessering in onderrig en leer terugbring.

Praktiese bevoegdheid:

Formuleer betekenisvolle take op verskillende moeilikheidsvlakke.

Skryf uitkomstes en gepaardgaande assesseringstandaarde en -kriteria vir assesseringstake.

Ontwerp items vir toetse en eksamens, insluitend memoranda en/of modelantwoorde, sowel as gepaste assesseringskriteria.

Refleksiewe bevoegdheid:

Interpreteer die kognitiewe vereistes van leerders.

Gee betekenisvolle terugvoer en leiding.

Toegepaste bevoegdheid:

Ontleed leerderresponse op assesseringstake.

Doen itemontleding ná assessering en gebruik die resultate om assesserings- en onderrigbenaderings te hersien.

'n Deelnemer (programbestuurder) wys die ideaal as volg aan: "... die doel is dat studente voorbereid is om as beginneronderwysers toe te tree ... maar daar kan nie van hulle verwag word om [volledig] bevoeg as assessors te wees nie. Hulle sal in die tuig leer ..." Dit word beaam deur 'n pas gekwalifiseerde beginneronderwyser: "... Ek het besef, weet jy wat, jy het tyd nodig voor die klas, jy het tyd agter jou lessenaar nodig, om voor te berei vir assessering, ... en om gementor te word ..."

Die oënskynlik onafwendbare realiteit dat pas gekwalifiseerde onderwysers eers werklik leer hoe om te onderrig en te assesser nadat hulle die beroep as beginneronderwysers betree het, word deur verskeie deelnemers beaam. Soos een deelnemer dit stel:

... Jy begin skoolhou en jy leer deur te onderrig, en jy leer deur te assesser, omdat tot op daardie stadium, ek geen duidelike idee gehad het hoe om dit te doen nie. Ek bedoel, ek het ongelukkig nie op universiteit geleer hoe om te onderrig en te assesser nie, en vir die eerste twee jaar was ek 'n onbedrewe onderwyser ... totdat ek 'n manier gekry het om reg te kom, ... ek kan nie onthou of assessering spesifiek 'n uitdaging was nie. Ek dink alles was 'n uitdaging op daardie stadium ...

Die dringendheid om assesseringsbevoegdheid voor toetrede tot die beroep te bereik, word as volg deur 'n ander programbestuurder beklemtoon:

... dit [assessering] is die hart van die saak, alles kom met assessering soort van reg bymekaar, of val heeltemal uitmekaar as ons nie assessering regkry nie. Daar moet gefokus word op summatiewe assessering in die besonder ..., so, assessering is regtig, waarlik krities.

Daar is ingewikkelde, vervlegte en oorvleuelende redes waarom daar 'n fraktuur of breuk tussen ideaal en werklikheid bestaan. Verskeie bydraende uitdagings is deur deelnemers uitgewys.

6.2 Uitdagings in die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors in 'n afstandsonderrigkonteks

6.2.1 Die assessering van groot getalle studente landwyd in moeilike omstandighede

Deelnemerbelewenisse vanuit praktiese onderwysbestuurskontekste bied waardevolle perspektief:

... ons maak gebruik van sowat 400 eksterne toesighouers van regoor die land, ... ook dosente, as interne toesighouers ... en vele meer mentoronderwysers wat studente begelei en assessee. [In] werklikheid is dit baie moeilik vir 'n toesighouer om elke student te besoek, al is dit net een of hoogstens twee keer gedurende AOO ...

Die verhouding van studente tot toesighouers (intern en ekstern) is 100:1. In 2021 was sowat 72 566 onderwysstudente in AOO-programme aan die Unisa Onderwyskollege geregistreer. Die geografiese verspreiding van skole waar studente vir praktiese onderwys geplaas word, sowel as verskillende vlakke van funksionaliteit van skole bemoeilik sake verder (Unisa Onderwyskollege 2012).

'n Diepgaande bydraende faktor tot die fraktuur tussen die ideaal en die realiteit lê in die afhanklikheid van die praktiese onderwysmodel van die funksionaliteit van skole:

... Ons het baie skole wat nie regtig funksioneel is nie, en geleenthede ... [tot doeltreffende begeleiding, leer en geloofwaardige assessering] ... is uiteraard minder toereikend in sulke skole. By goed funksionerende skole kry ons positiewe terugvoer aangaande die doeltreffendheid van praktiese onderwys, insluitend assessering ... maar dit bly beperk tot 'n paar skole. Selfs by kontakuniversiteite geld soortgelyke tekortkominge.

'n Deelnemer vertel van die belewenisse van 'n student tydens plasings by twee ontoereikende mentoronderwysers:

Al wat sy by dié twee onderwysers geleer het, was hoe om nie te onderrig nie, en hoe om nie te assessee nie! ... Selfs al word studente by sulke skole toegelaat om leerders te assessee, sien hulle nie noodwendig goeie praktyk nie, en mag hulle selfs die indruk kry dat dit in orde is so, omdat dit so in praktyk gedoen word ...

Ander leemtes wat verband hou met die afstandsonderrigkonteks word uitgewys, naamlik die onvermoë om alle domeine van bevoegdheid doeltreffend te assessee; gebrek aan outentisiteit van bewyse; beperkte of selfs onvermoë om studente se refleksiwiteit aangaande hul eie assessering te assessee; en ongenoegsame bewyse en onsekerheid betreffende die outentisiteit van verskeie aspekte in praktiese onderwys- en vakmetodiekportefeuljes.

In reaksie op die vraag of afstandsonderrig tot hierdie fraktuur bydra – en of die probleem uniek aan Suid-Afrika is – redeneer 'n deelnemer:

Ek dink nie so nie. Mense met wie ek saamwerk in Australië [in beide afstands- en kontakonderrigkontekste] sê presies dieselfde. Onderwysbestuurders by skole daar wys daarop dat beginneronderwysers nie gereed of voldoende voorbereid is om doeltreffend te assessee nie.

Toe gevra is of hierdie beperking net vir assesseringsvermoë geld, bevestig 'n ander deelnemer: “Hulle kan ook nie effektief onderrig nie!” Hierdie siening word deur 'n ander deelnemer uit Australië beaam: “... ons berei nie ons graduandi voor om enige kapasiteit te hê om, in die besonder, summatiewe take te assesser nie ...”

6.2.2 'n Gebrek aan samewerking en koördinering tussen assesseringsteorie, vakdidaktiek en praktiese onderwysmodules

Teenstrydig met verwagtings, is daar 'n gebrek aan samewerking en koördinering tussen die dosente wat die assesseringsteorie aanbied en diegene wat modules in praktiese onderwys en vakdidaktiek assesser: “... Dit is baie rigied, dit is nie deursigtig genoeg nie, daar is baie ruimte vir verbetering in hierdie verband.”

Die moontlikheid om hierdie uitdaging aan te spreek, word deur die omvang van die taak belemmer, naamlik om elke student 'n geleentheid tot praktiese onderwys te bied, insluitend doeltreffende assessering deur mentors en toesighouers, soos aangetoon in uitdaging 2.2.1. Daarbenewens is daar egter steeds sprake van 'n silobenadering onder dosente van verskillende modules. Die redes hiervoor is nie in HFO ondersoek nie.

6.2.3 Geloofwaardige en betroubare assessering van onderwysstudente se bevoegdheid in summatiewe assessering is feitlik onmoontlik

Deelnemers wys op die wese van die dilemma, naamlik dat formele (summatiewe) assessering moeilik waarneembaar is. Die toesighouer (universiteitsassessor) kan slegs 'n formele assesseringstaak waarneem wanneer ingesluit is in die waargenome les:

... Onderwysstudente se lesplanne mag moontlik formele assessering vir die les insluit, maar die daadwerklike “merkwerk” en die terugvoer aan leerders, en die student se refleksie aangaande die assessering kan ... nie tydens dieselfde les afgehandel of gegee word nie ... Wanneer dit wel later gebeur, is die toesighouer nie meer daar nie.

Ten spyte hiervan, dui 'n ontleding van die assesseringsinstrumente wat deur die universiteit gebruik word daarop dat daar steeds van toesighouers verwag word om assesseringsoordele aangaande beide formatiewe en summatiewe assesseringsvermoëns van onderwysstudente te maak. Een strategie wat daarop gemik is om hierdie knelpunt te verlig – die delegering van oordeel van summatiewe assessering aan mentoronderwysers – is egter ook deurspek met uitdaginge. Mentoronderwysers se oordele kan nie deurgaans as geloofwaardig en betroubaar beskou word nie. Slegs in goed funksionerende skole, waar mentors toegewyd en professioneel optree, is hierdie benadering meer lewensvatbaar; selfs in sulke gevalle is mentors egter geneig om toegeeflik te wees. Hierdie geneigdheid is uiteraard deel van die inherente uitdaginge in triadiese verhoudings (Aspden 2017).

Gevolgtrek trek slegs studente wat by hierdie skole en toegewyde mentoronderwysers praktiese onderwys doen voordeel, terwyl dit nie vir alle onderwysstudente beskore is nie. Daarbenewens is mentoronderwysers om verstaanbare redes huiwerig om onderwysstudente toe te laat om formele en summatiewe assesseringstake van leerders te assesser. 'n Deelnemer bevestig dit as volg:

... Summatiewe assesseringstake verg deurgaans ... hoë-impak-assessering, en die werklading en spertye in skole laat nie ruimte vir meer tydrawende assessering deur onderwysstudente nie ... Bowendien, sou dit eers deur die mentor gemodereer moes word ...

Deelnemers stem saam dat huidige gebruike 'n diepgaande hersiening vereis en dat verwagtings meer realisties begrond moet word op wat werklik moontlik is om te lewer as minimumvereistes op onderwysstudentevlak. Die behoefte aan hersiening en herformulering van standarde word hiermee beklemtoon.

Daarbenewens bied die relatief kort plasingstydperke van drie tot vyf weke by 'n skool nie genoeg tyd om summatiewe assesseringsprosesse volledig te assesser nie. 'n Benadering wat hierdie tekortkoming prakties oorbrug, en wat tans by 'n universiteit in Australië ondersoek word, bied 'n moontlike praktiese oplossing in hierdie verband: "... Ons is besig met proefneming van 'n praktiese, werkbare benadering wat mentors in staat stel om geloofwaardige en gegronde beslissings van student se summatiewe vermoëns te maak ..."

6.2.4 Kurrikulumkwessies aangaande teoretiese fundering van die kurrikulum en taal van onderrig en leer (TOL)

Deelnemerbelewenisse belig twee kurrikulumkwessies wat die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors diepgaande invloed. Die eerste kwessie het betrekking op die veranderinge in die teoretiese fundering en onderbou van die onderwyskurrikulum sedert 1994, ná die demokratisering van onderwys. Hierdie veranderinge het in baie opsigte die ontwikkeling van onderwysstudente se bevoegdheid, veral hul bevoegdheid as assessors, belemmer:

Die onderwysstelsel was [na 1994] nie gereed vir 'n volskaalse sosio-konstruktivistiese benadering nie, want ... meeste onderwysers was nie gereed daarvoor nie, en daar was nie voldoende ondersteuning om so 'n diepgaande teoretiese verandering teweeg te bring en te vestig nie. So, wanneer ons kodering van die onderwysstelsel oorweeg, ... dan is die KABV 'n baie geslote, en in 'n baie soliede, rigiede staat van onderwys, ... ons is terug by wat soortgelyk is aan die gebruike in die apartheids-era ...

Omdat verandering tot Kurrikulum 2005 onvoldoende was – en die meeste onderwysers nie met die diepgaande teoretiese onderbou daarvan kon tred hou nie – is die kurrikulum hersien tot die huidige KABV. Alhoewel die KABV steeds as uitkomsgebaseerd bestempel word, is dit: "... in wese nie meer sosio-konstruktivisties nie, maar eerder 'n inhoudgedrewe instruksie-transmissie-kurrikulum."

Die tweede kurrikulumkwessie hou verband met taalbeleid – spesifiek die uitdagings rondom moedertaalonderrig en die gebruik van Engels as taal van onderrig en leer (TOL) in Suid-Afrika se veeltalige konteks. Een Deelnemer verwys na die KABV-voorsiening dat:

... moedertaalonderrig slegs in die grondslagfase tot en met graad 3 aangebied word, terwyl Engels as 'n vak in dié fase aangebied word. So ... Engels is 'n kommunikasie-instrument, maar word ongelukkig as 'n vak hanteer en nie gebruik om basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede (BIKV) te ontwikkel nie. Dit sou leerders goed voorberei vir meer gesofistikeerde gebruik van taal, naamlik om daarby baat te vind as TOL. ... Op sy beurt vereis taalontwikkeling in 'n tweede taal dat die taalgebruik eers vanuit BIKV tot kognitiewe akademiese taalbedrewenheid (KATB)

moet vorder voordat die taal doeltreffend as TOL aangewend kan word. Navorsing toon aan dat BIKV eers baie goed gevestig moet wees voordat 'n leerder doeltreffend na KATB kan vorder.

Navorsing toon ook aan dat Engels as: "... BIKV tot graad 6 onderrig behoort te word, om aan hierdie vereiste te voldoen, en nie net tot graad 3, soos tans die geval is nie. Eers dan kan jy geleidelik aanbeweeg na Engels as KATB en TOL ..."

Die gevolg van hierdie gebreke in die kurrikulum vergestalt in die verskynsel wat onder kundiges en praktisyns bekend staan "... as die 'graad 4 insinking'". Die werklikheid van ontoereikende oorgang na Engels as TOL

... tref leerders soos 'n vuishou in die gesig ... wanneer hulle skielik in graad 4 vir die eerste keer met Engels as TOL gekonfronteer word. Hulle kan doodeenvoudig nie tred hou nie! Dit is dus 'n sameloop van verskeie kwessies wat nie in plek is nie ... met jammerlike gevolge ...

Die verband tussen die ontwikkeling van BIKV en KATB (Cummins 1999) en die gevolge van die ontoereikende oorgang daarvan vir tweedetaalgebruikers van Engels, dra by tot die bedroewende standaard van onderwys in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (Wentzel 2021).

Gepols aangaande die gevolg van hierdie kwessies ten aansien van assessering in die besonder, toon 'n deelnemer aan: "Wanneer ons Afdeling 4 van die KABV oorweeg ... is dit opmerklik dat die assesseringsmodel in al die grade merendeels toetsgedrewe is." Dit bevestig die inhoud-gedrewe instruksie-transmissie aard van die KABV:

... Daar is minder fokus op skoolgebaseerde assessering (SBA) en meer fokus op summatiewe eksaminering ... en so word die oorgang van BIKV na KATB 'n onderrig-, leer- en assesseringsprobleem. Dit is ook 'n kurrikulumprobleem ... Wat assessering betref, gebruik die meeste onderwysers die voor die hand liggende opsie – inhoudgedrewe instruksie-transmissie-onderrig en -assessering.

Die mees skadelike gevolg word egter beklemtoon wanneer die deelnemer vra: "As jy ... [as gevolg van ontoereikende BIKV en oorgang tot KATB] nie kognitiewe taalbedrewenheid begrondend tot leer in die senior fase het nie, hoe berei jy leerders voor vir die laaste drie jaar van skoolonderrig en leer?" Assessorbevoegde onderwysstudente behoort in hierdie verband "... 'n kritiese begrip van die kurrikulum te hê [voordat hulle die beroep betree], insluitend 'n diepgaande begrip van die teoretiese onderbou van die kurrikulum waarby assessering teruggebring word in en by onderrig en leer."

Onderwysers en onderwysstudente behoort die gevolg van hierdie twee kwessies in hul klaskamers raak te sien, te evalueer en die konstruktief daarop te reageer. Standaarde vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente behoort hierdie konteks te verreken en meedoen aan die voorbereiding van onderwysers hiertoe. Selfs al sou hierdie strukturele tekortkominge onmiddellik by wyse van die beleidsveranderinge reggestel kon word, sal daar steeds van onderwysers verwag word om die gevolge in die klaskamer te hanteer en die beste van die saak te maak, veral met betrekking tot hoe leerders geassesseer word.

6.3 Benaderings om uitdagings aangaande die ontwikkeling en assessering van assessor bevoegdheid tegemoet te gaan en te hanteer

Tydens HFO is deelnemers gevra om benaderings voor te stel wat gebruik kon word om die uitdagings wat hulle beleef en verwoord het, tegemoet te gaan en te hanteer.

6.3.1 Voortgesette toepassing van doeltreffende assesseringspraktyk

Hierdie benadering omvat verskeie idees wat deur deelnemers in HFO voorgestel is, insluitend: die identifisering van aspekte wat wel doeltreffend geassesseer kan word en steeds so doeltreffend moontlik te assesseer; deeglike assessering van fundamentele bevoegdheid (kennis en begrip van teorie en beleid, insluitend die kwessies waarna hier bo verwys word); die heroorweging van die manier waarop assesseringsteorie tans geassesseer word; die fokus op assessering van praktiese aspekte soos die beplanning en ontwerp van assesseringstake en -instrumente; die versterking van die vermoë van mentors om onderwysstudente te lei en te assesseer; en om klem te lê op die assessering van die vermoë om teorie, beleid en KABV-vereistes toe te pas.

Deelnemers se voorstelle wys op die doeltreffendheid van werkopdragte en eksaminering om fundamentele bevoegdheid (kennis en begrip van teorie en beleid) deeglik te assesseer. Deelnemers wys egter ook daarop dat die belemmerende kurrikulum- en TOL-kwessies hierby ingesluit behoort te word. Deeglike en diepgaande fokus op akademiese gedagtewisseling in hierdie gebied, veral binne die assesseringkonteks behoort besondere klem en voorkeur te geniet.

Die assessering van onderwysstudente se vermoë om assesseringstake deeglik en nadenkend tydens lesvoorbereiding te beplan, en om doeltreffende assesseringsinstrumente te ontwerp, word reeds doeltreffend uitgevoer:

... Ons gebruik 'n reeks vrae wat die student noop om elke besluit aangaande assessering as deel van die onderrig- en leerproses te regverdig en te verdedig. Dit toets hul begrip van assesserings-, onderrig- en leerteorie sowel as hul vermoë om hierdie kennis in 'n bepaalde vak en les toe te pas ...

Verskeie deelnemers aan HFO het aangedui dat, ten spyte van die uitdagings aangaande outentisiteit, die gebruik van praktiese onderwysportefeuljes in die assessering van onderwysstudente doeltreffend blyk te wees.

6.3.2 Versterking van die gehalte van mentorskap met 'n fokus op assessering

Die versterking van die gehalte van mentorskap met 'n fokus op assessering is van kardinale belang:

In die huidige model is dit net die mentoronderwyser wat die onderwysstudent waarneem in 'n situasie waar die hele assesseringsproses – van beplanning tot en met terugvoer aan leerders – geassesseer kan word. As ek, as die universiteit se toesighouer, hierdie proses wil waarneem, moet ek vir 'n week of langer teenwoordig wees ... Daarom is duidelike standaarde en kriteria wat uiteensit wat van die student verwag word, uiters belangrik. Die mentor moet die student dan help om presies aan hierdie standaarde te voldoen.

Die gevolg van doeltreffende leiding en assessering deur bekwame en toegewyde mentors is duidelik in die belewenisse van twee deelnemers, beide pas gekwalifiseerde onderwysstudente “... [die mentor] was baie uitgesproke aangaande my foute en tekortkominge, en dit was uiters waardevol. Sy het nie doekies omgedraai nie, en dit het my regtig baie gehelp!” Hierdie deelnemer het opgemerk dat dieselfde mentor hom later die geleentheid gegee het om ’n assesseringstaak in ’n les aan te bied, dit self te assesseer en terugvoer aan die leerders te gee – nadat sy dit gemodereer het:

[Dit was die] ... een enkele belewenis waarin ek vir die eerste keer die waarde van assessering in onderrig en leer in die werklikheid van die oomblik besef en beleef het ... alles het ewe skielik sin gemaak! Ek kon leerders wat met vrae in die taak gesukkel het, regtig help ... en kon sien watter aanpassings ek in die volgende les moes maak ... Die mentor se aanmoediging en leiding was my redding!

’n Ander deelnemer het ’n soortgelyke belewenis beskryf:

... dit het gevoel asof ’n vriendin langs my staan ... ons het saamgewerk asof in ’n span ... Ek het soveel opbouende terugvoer gekry en baie geleer uit hoe sy en ander ervare onderwysers verskillende situasies in die klaskamer hanteer ... Sy het ook besef dat dit maar net die begin van leer by ’n mentor was: ... Ek sit steeds met baie teorie ... ek moet nog baie deur ’n HOD gehelp en gementor word en sal eers oor ’n jaar of twee regtig selfstandig kan aangaan ...

Dit is duidelik dat doeltreffende onderwyseropleiding indringend afhanklik is van toereikende mentorskap – tydens praktiese onderwys en dwarsdeur ’n beginneronderwyser se eerste twee tot drie jaar in die tuig. Verskeie universiteite bied opleidingsprogramme vir mentors aan, waardeur beide onervare en ervare onderwysers hul vermoë om onderwysstudente te lei en te assesseer, verskerp.

6.3.3 Vestiging van ’n kultuur van nadenkende praktyk gerig op voortgesette selfontwikkeling

Die vermoë om nadenkend te werk te gaan, is ’n deurslaggewende vereiste om ’n doeltreffende onderwyser en assessor te wees (Schneider en Bodensohn 2017; Dreyer en Mawela 2019). Deelnemers beklemtoon selfbegrip en selfrefleksie as deurslaggewend in bevoegdheidsontwikkeling. ’n Merkbare gaping bestaan in onderwysstudente se vermoë om oor hul eie assessorbevoegdheid te reflekteer: “... Hulle doen dit net sonder enige werklike nadenke ... maar hulle doen dit intuïtief ..., hulle besef nie hulle is besig met beplanning of met toepassing nie ...” Soortgelyke leemtes bestaan in beide afstands- en kontakonderrigkontekste in Australië. Verskeie assesseringstake in portefeuljies is gemik op die vestiging van nadenkende praktyk. Die uitdaging lê egter daarin dat refleksiwiteit grootliks ’n sogenaamde “onmeetbare” konstruk is (Aspden 2017). Terwyl dit, alhoewel in ’n ontoereikende mate, by wyse van geskrewe antwoorde in assesseringstake geassesseer kan word, blyk nadenkende gesprekke tussen onderwysstudente en mentors of toesighouers die mees doeltreffende benadering te wees. Weereens is die behoefte aan duidelike standaarde en kriteria om sulke gesprekke te lei en te struktureer duidelik.

6.3.4 Voortgesette professionele ontwikkeling binne 'n kontinuumbenadering

Die geneigdheid tot 'n “eens-opgelei-altyd-opgelei”-benadering is, volgens alle deelnemers in HFO, heeltemal ontoereikend en word sterk ontmoedig. Nietemin bestaan hierdie denkwyse steeds in sekere geleedere – al is dit dikwels ongesproke – veral in ontoereikende of wan-funksionele skole:

... Selfs eerstejaarstudente, wat veronderstel is om slegs tydens praktiese onderwys waar te neem, word deur die ontvangende onderwyser aan leerders voorgestel sodra hulle by die skool aanmeld, 'n handboek in die hand gestop, en aangesê om hul bes te doen ... Die onderwyser sit dalk by een of twee lesse in, maar laat die arme student aan die genade oor ... Die onderwysstudent val dan terug op die manier hoe hul self destyds op skool onderrig is, en ... so word die kringloop van die ontoereikende handboek-metode voortgesit ...

In goed funksionerende skole, waar praktiese onderwys met professionele waardigheid bestuur en aangewend word, is daar 'n duidelike erkenning dat praktiese onderwys 'n kritieke deel vorm van die oorgang tot beginneronderwyser. Die belangrikheid van voortgesette professionele ontwikkeling – en leergierige deelname daaraan deur beginner-, sowel as ervare onderwysers – word deur verskeie deelnemers aan HFO beaam:

... As beginners nie [assesseringtegnieke] voortdurend en meer en meer inoefen as wat hulle tans [gedurende praktiese onderwys] ... doen nie, sal hulle nooit behoorlik bevoeg en bedrewe raak nie. Soortegelyke uitdagings is in Australië aangemeld ... ons het 'n uitvoerige verslag aangaande die stand van AOO aan universiteite van die owerheid ontvang. Dit het verskeie priemende vrae gevra rondom die gehalte en professionele gereedheid van voordiens-onderwysers [onderwysstudente] geopper. Hulle is nie klas-kamergereed nie ...

Dit is duidelik dat doeltreffende onderwyseropleiding noue skakeling tussen universiteite, skole, owerhede en ander rolspelers in 'n kontinuumbenadering tot onderwyseropleiding vereis (Du Plessis en Dreyer 2024). Die rol van duidelike standaarde vir die assessering van onderwysstudente as assessors is sentraal tot hierdie poging. Hierdie standaarde moet realistiese verwagtings weerspieël van wat onderwysstudente, as beginners, moet kan doen – wat hulle in staat stel om ten volle voordeel uit mentorinsette te trek, en nut uit voortgesette professionele ontwikkeling te put (Van Schalkwyk 2021).

6.3.5 Verlenging van praktiese onderwysplasingstydperke aan skole om beter geleenthede te bied

Modelle wat verlengde plasings aan skole bied, bied aansienlik beter geleenthede vir die inoefening van toegepaste bevoegdheid as assessors. Die assessering van onderwysstudente geskied ook meer doeltreffend. 'n Deelnemer met ervaring in so 'n benadering meen:

Tydens 'n ses maande lange plasing, amper soos 'n internskap ... neem 'n student in der waarheid die onderrig en assessering van 'n klas vir 'n paar weke geheel en al by die ontvangende klasonderwyser (mentor) oor ... uiteraard steeds onder toesig en met advies deur die mentor ... Wanneer ek die skool besoek het as die universiteit se toesighouer en assessor kon ek, benewens klasbesoeke en lesassessering, uitvoerige onderhoude met beide die student, mentor, en skoolbestuur voer – gesamentlik en individueel – en

sodoende 'n baie duidelike beeld van die student se sterkpunte en leemtes kry ... Uit die aard van die saak was my besoeke van langer duur as met ander benaderings ... selfs twee tot drie uur per student ... nadat 'n les of twee waargeneem is ... In sulke gevalle het studente self die lesse beplan, self die toets of taak ter assessering van die kurrikulum opgestel, nagesien en vir moderering by die mentor ingehandig. Die proses is gedokumenteer en kwalitatiewe terugvoer is aan leerders gegee. Ek kon al die bewyse aangaande hierdie prosesse nagaan. Elke student het ook tydens die plasing aan die IQMS deelgeneem en kon hul persoonlike ontwikkelingsplan, met ondersteunende bewyse, as deel van die praktiese onderwysportefeulje aan die einde van die plasing inhandig.

Aangaande die tersaaklikheid van duidelike standaarde vir die assessering van onderwysstudente as assessors in so 'n benadering, bevestig die deelnemer: "... Duidelikheid van verwagtings en groeiteikens, soos aangetoon in standaarde en gepaardgaande kriteria, is 'n voorvereiste vir die sukses van enige praktiese onderwysmodel ..."

Met so 'n benadering is dit dus moontlik om 'n soomlose progressie in assessorbevoegdheid van onderwysstudent na beginneronderwyser te ondersteun. Die praktiese uitvoerbaarheid van hierdie benadering in 'n afstandsonderrigkonteks verg egter verdere omvattende navorsing.

6.3.6 Toepassing van duidelike standaarde en kriteria vir die assessering van onderwysstudente as assessors

Op die vraag of daar werklik 'n behoefte is aan duidelike standaarde en kriteria, antwoord 'n ervare programbestuurder:

... Ek dink dat as ons duidelike standaarde en kriteria het, ... dan weet ons ten minste waarop om te fokus. Die standaarde wat wel beskikbaar is ... selfs IQMS- en SACE-standaarde is nie spesifiek genoeg nie – daar is nie duidelike assesseringskriteria nie. Ek dink ons moet by die skool begin ... en kyk wat 'n goeie onderwyser, 'n goeie assessor doen ... [en standaarde en kriteria] ... daarop skoei. Ons moet wegbeweeg van 'n teoretiese begrip en benadering ...

Die navorsers het die agt (8) temas (Tabel 1) wat uitgewys en deur deelnemers aan HFO bevestig is, noukeurig oorweeg en bedink, om die standaarde van assessorbevoegdheid van ervare onderwysers duidelik te onderskei en te beskryf. Dit is gedoen met inagneming van wat in literatuurstudie en die ontleding van dokumente bevind is. Die standaarde word hier na verwys as JMD-standaarde vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak, en word in Tabel 2 beskryf.

7. JMD-standaarde vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak

Die standaarde word hier na verwys as JMD-standaarde vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak, ter erkenning van die toegewyde werk in die veld van assessering in die onderwys deur wyle prof. J.M. Dreyer.¹

Tabel 2. JMD-standaarde vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak

'n Ervare en bevoegde onderwyser:
Standaard 1: Begryp die kontinuum van deurlopende assessering, die beginsels, doeleindes, eienskappe van assessering en die gebruik van verskillende soorte assessering om leer doeltreffend te assesser, en pas sodanige begrip toe werklike klaskamerkontekste.
Standaard 2: Berei leerders voor vir die eise van spesifieke assesseringsformate en maak gepaste aanpassings aan assessering, veral vir leerders met gestremdhede en besondere leer- en taalbehoefes.
Standaard 3: Pas gepaste gehalteversekeringsmaatreëls en gepaste verwysingsraamwerke toe om geloofwaardige oordele oor leerders se prestasies te maak.
Standaard 4: Assesseer die tersaaklike vak- en kurrikulumgebiede doeltreffend in terme van statutêre en kurrikulumvereistes.
Standaard 5: Hou betekenisvolle rekords van assesseringsresultate en doen verslag aan belanghebbers aangaande leerderprestasie.
Standaard 6: Gebruik assesseringsdata om tydige, beskrywende en opbouende terugvoer aan leerders en hul gesinne te lewer en gepaste en behoefte-gerigte terugvoer aan ander belanghebbers te voorsien.
Standaard 7: Gebruik assesseringsdata om ingrype uit te wys om leerdertekortkominge aan te spreek in terme van vakinhoud, vaardighede en gesindhede soos in die kurrikulum vereis, insluitend die ontwikkeling van gedifferensieerde leerervarings.
Standaard 8: Ontleed assesseringsdata om patrone en gapings in leer uit te wys, te verstaan en om onderrig- en assesseringspraktyke dienooreenkomstig aan te pas.

Bron: Aangepas, herbenoem en vertaal uit Van Schalkwyk (2021)

Hierdie studie toon aan hoe HFO, gerugsteun deur 'n diepgaande literatuurstudie en ontleding van dokumente, aangewend is om die stemme van ervare kundiges en beoefenaars te hoor en om die herformulering van standaarde vir die assessering van assessorbevoegdheid in onderwyseropleiding beslag te gee.

8. Beperkings

Twee aspekte het hierdie studie beperk. Eerstens is slegs een navorsingsterrein in die kontekstuele ontleding ondersoek. Die afstandsonderrig konteks is beklemtoon, ten spyte daarvan dat onderwyseropleiding ook by kontakonderriguniversiteite aangebied word. Die ontleding van dokumente in die studie het slegs op dokumente gefokus wat tersaaklik is vir daardie spesifieke konteks. Wat dokumente betref wat standaarde beskryf, is 'n verskeidenheid dokumente uit verskeie lande in beide afstands- en kontakonderrigkontekste ontleed. Die HFO-data dui duidelik

daarop dat soortgelyke tendense wat by die navorsingsterrein waargeneem is, ook in kontak-onderrikkontekste aanwesig is.

'n Tweede beperking lê in die omvang van die standaard wat beskryf word: die studie het slegs op assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak gefokus en het nie standaard vir beginner-onderwysers en onderwysstudente ingesluit nie. Boonop is die beskrywing van standaard in terme van gedetailleerde beskrywings van assesseringskriteria nie ingesluit nie. Beide hierdie areas verg verdere oorweging en sorgvuldige formulering. Nietemin behoort die kernbevindings van hierdie studie – die onderskeiding en beskrywing van die JMD-standaard op ervare onderwyservlak – as 'n vertrekpunt te dien vir verdere verfyning wanneer assessorbevoegdheid vir die ander twee vlakke in terme van kriteria geformuleer word. Dit is noodsaaklik dat kontekstuele kwessies sorgvuldig in ag geneem word wanneer onderwysstudente geassesseer word.

9. Aanbevelings

Die navorsers beveel aan dat die bevindings uit die studie gebruik word om die JMD-standaard vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak as maatstawwe te gebruik en standaard op beginneronderwyser- en onderwysstudentevlakke af te lei en te formuleer. Verder behoort kriteria waarvolgens onderwysstudente geassesseer kan word in terme van die agt standaard van assessorbevoegdheid bedink en volledig geformuleer te word om die besondere beskrywings wat in hierdie studie ondersoek is, te vertolk en op die gepaste vlak van bevoegdheid te beskryf. Dit sal die bruikbaarheid van die standaard vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors in hul voorbereiding vir die Suid-Afrikaanse onderwysskonteks verhoog.

10. Slot

Hierdie studie het lig gewerp op hoe kundige en ervare beoefenaars van assessering tydens Aanvanklike Onderwyseropleiding (AOO) die assesseringskonteks sowel as standaard van assessorbevoegdheid verstaan en beleef. Dit het ook aangetoon hoe hierdie standaard herformuleer behoort te word om aan eise vir duidelikheid te voldoen. Die stemme van 'n uitgelese aantal beoefenaars is gehoor met die toepassing van HFO as empiriese navorsingsmetodologie. Dit is gepas dat hul bydraes tot 'n dieper begrip van konteks en standaard neerslag vind in onderwyseropleidingspraktyk.

Die studie het 'n beduidende breuk of fraktuur gevind tussen die ideaal en werklikheid ten aansien van die lewering van werklik bevoegde onderwysstudente as assessors, soos gemeet op beginneronderwyservlak. Redes vir sodanige fraktuur is blootgelê, en enkele benaderings tot die verbetering van die doeltreffende assessering van onderwysstudente as assessors is voorgestel. Dit het die herformulering van standaard ingesluit, soos hier beskryf in die JMD-standaard vir assessorbevoegdheid op ervare onderwyservlak.

Die studie dra by tot die verbetering van AOO en lê die grondslag vir die verfyning en formulering van standaard op die vlak van onderwysstudent en beginneronderwyser. Hierdie studie ondersteun ook voortgesette navorsing wat daarop gerig is om assesseringskriteria van standaard op hierdie twee vlakke te ontwikkel.

Bibliografie

- 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 (Online)*, 42(12):128–43. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss12/8> (21 Mei 2021 geraadpleeg).
- 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>.
- Bourke, T., D. Henderson, R. Spooner-Lane en Simone White (reds.). 2022. *Reconstructing the work of teacher educators: Finding spaces in policy through agentic approaches – Insights from a research collective*. Singapoer: Springer.
- 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>.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). 2013. Assessment literacy standards and performance measures for teacher candidates and practicing teachers. Dover, NH: Measured Progress. <https://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/assessment-literacy-in-teacher-preparati.pdf>.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). 2013. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC): Model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0. Washington, DC: Author. <https://753a0706.flowpaper.com/INTASCLearningProgressionsforTeachers/#page=1> (10 Julie 2025 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, Inc.
- Cummins, J. 1999. BICS and CALP: Clarifying the distinction. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center (ERIC). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>.
- 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://doi.org/10.1177/0022487113488144>.
- 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. 2024. 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>.
- Elturki, E. 2020. A systematic process for assessing assessment. *English Teaching Forum*, 58(4):12–21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284943.pdf>.
- Flick, U. 2019. The concepts of qualitative data: Challenges in neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8). <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>.

- 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>.
- 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).
- Kivunja, C. en A. Kuyini. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):26–41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>.
- MacPhail, A., S. Seleznyov, C. O'Donnell en G. Czerniawski. 2022. Supporting the continuum of teacher education through policy and practice: The inter-relationships between initial, induction, and continuing professional development. In Bourke, Henderson, Spooner-Lane en White (reds.) 2022.
- 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.
- Ramrathan, L., L. le Grange en P. Higgs (reds.). 2017. *Education studies for initial teacher development*. Kaapstad: Juta.
- Reddy, C. en L. le Grange. 2017. Assessment and curriculum. In Ramrathan, Le Grange en Higgs (reds.) 2017.
- Republiek van Suid-Afrika. Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO). 2014. National Qualifications Act (67/2008): Higher Education Qualifications Sub-Framework. Staatskoerant 38116, kennisgewing 819. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2015. National Qualifications Framework Act (67/2008): Revised policy on the minimum requirements for Teacher Education Qualifications. Staatskoerant 38487, kennisgewing 111. Pretoria: Staatsdrukker.
- 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>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1293002>.
- Unisa Onderwyskollege. 2012. *Supporting teaching practice: A manual for supervisors and mentors*. https://www.oerafrica.org/system/files/2024-01/supporting-teaching-v4_0.pdf.

—. 2018. Bachelor in education programme (B.Ed.) (Senior Phase and FET). General tutorial letter 301. BEDALE/301/4/2018. Unisa Onderwyskollege.

—. 2021. About the college. <https://www.unisa.ac.za/sites/corporate/default/Colleges/Education/About-the-college> (16 Mei 2021 geraadpleeg).

Unisa Departement Kurrikulum- en Onderrigstudies. 2018a. Tutorial letter 101/2018. The educator as assessor. Semestermodule. Pretoria: Unisa.

—. 2018b. Tutorial letter 101/0/2018. Teaching practice for teaching Senior Phase. PTEAC1Y. Jaarmodule. Pretoria: Unisa.

—. 2018c. Tutorial letter 103/0/2018. Teaching practice for teaching Senior Phase. PTEAC1Y. Jaarmodule. Portfolio template. Pretoria: Unisa.

—. 2018d. Tutorial letter 101/0/2018. Teaching practice for FET. PTEAC1X. Jaarmodule. Pretoria: Unisa.

—. 2018e. Tutorial letter 103/0/2018. Teaching practice for FET. PTEAC1X. Jaarmodule. Portfolio template. Pretoria: Unisa.

—. 2018f. Tutorial letter 101/0/2018. Subject didactics Geography. SDGOGM. Jaarmodule.

—. 2018g. Tutorial letter 103/0/2018. Teaching practice teaching Senior Phase (Grades 7–9). PTEAC2Y. Assignment 50 Year module. Portfolio template. Pretoria: Unisa.

—. 2019. Tutorial letter 103/0/2019. Teaching Practice for FET (Grades 10–12). PTEAC1X. Assignment 50 Year module. Portfolio template. Pretoria: Unisa.

—. 2021a. Tutorial letter 101/0/2018. Methodology teaching Geography. TMS3713. Jaarmodule. Pretoria: Unisa.

—. 2021b. Tutorial letter 101/0/2018. Methodology teaching English Home Language. TMS3716. Jaarmodule. Pretoria: Unisa.

—. s.j.a. Module planning grid: Assessment in Education. AED3701. Werkdokument.

—. s.j.b. Unisa student teacher standards. Werkdokument.

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 G. van den Berg. 2025. Op weg na helder standaarde en kriteria vir die assessering van die bevoegdheid van onderwysstudente as assessors. *LitNet Akademies*, 22(1):233–63. <https://doi.org/10.56273/1995-5928/2025/j22n1d1>.

Wentzel, J.D. 2021. Investigating the academic reading and writing skills required by the Grade 4 curriculum during the transition to English as language of learning and teaching. MA-verhandeling, Noordwes-Universiteit. https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/37551/Wentzel_JD.pdf?sequence=1 (11 Oktober 2024 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>.

Eindnota

- ¹ Johann Machiel Dreyer (31/12/1956 – 15/12/2020), alombekend as Mooi Johann, was 'n passievolle onderwyser, dosent, leerkrag en programbestuurder, sowel as 'n deurtastende opvoedkundige denker. Hy het by uitstek uitnemendheid getoon in, onder meer, onderrig in Geografie- en Omgewingsleer, onderwyseropleiding, praktiese onderwys en assessering in die onderwys. Sedert hy in 1992 as onderwyseropleier by Unisa begin het, het hy meer as 35 artikels gepubliseer, waarvan verskeie fokus op die assesseringsbevoegdheid van onderwysstudente en verwante temas. Hy was, onder meer, redakteur en medewerker aan die teks (*Die onderwyser as assessor*, 2019), waarin hy daarin slaag om assesseringsteorie praktiese beslag te gee. Hy het deurgaans in sy loopbaan as onderwyseropleier 'n sterk aandrang gemaak op navorsing aangaande en toepassing van standaarde van assessorbevoegdheid as sleutel tot effektiewe onderrig.

As kollega, studieleier en vriend het hy by my die kiem geplant wat uiteindelik tot die voltooiing my PhD-studie en beskrywing van standaarde van assessorbevoegdheid sou lei. Dit is met deernis en innige waardering dat hierdie standaarde na hom vernoem word. Die JMD-standaarde vergestalt die behoefte aan meetbare standaarde van assessorbevoegdheid op onderwysstudent-, beginneronderwyser- en ervare onderwyservlakke.

Met dank,
Hennart van Schalkwyk
Januarie 2025