

TOEPASLIKHEID VAN GEHEELSKOOLEVALUERING PROSESSE OM VOLHOUBARE SKOOLONTWIKKELING TE BEVORDER

Pierre Corne Rocher

(BA Ed; B. Ed. & M.Ed.)

Proefskrif voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die kwalifikasie

Philosophiae Doctor

in Onderwysbeleidstudies aan die Universiteit van die Vrystaat

Fakulteit Opvoedkunde
Skool vir Opvoedkunde Studies

Junie 2016

**Promotor: Dr Lynette Jacobs
Mede-promotor: Dr Kevin Teise**

VERKLARING

Ek, Pierre Corne Rocher, verklaar hiermee dat die proefskrif vir die Doktorale kwalifikasie in Onderwys Beleidstudies aan die Universiteit van die Vrystaat my eie werk is en dat ek dit nie voorheen ingedien het vir 'n kwalifikasie aan enige ander Hoër Onderwys instelling nie.

Ek, Pierre Corne Rocher, verklaar dat ek bewus is daarvan dat die kopiereg berus by die Universiteit van die Vrystaat.

Ek, Pierre Corne Rocher, verklaar dat die regte ten opsigte van intellektuele eiendom wat gedurende die studie aan die Universiteit van die Vrystaat opgebou is aan die Universiteit oorgedra sal word.

Pierre Corne Rocher
Junie 2016

BEDANKINGS

’n Opregte woord van dank aan die volgende persone en instansies sonder wie se bydraes hierdie proefskrif nie moontlik sou wees nie:

- Dr. Lynette Jacobs vir haar bekwame leiding, aanmoediging en ondersteuning, veral na my seun se ernstige duikongeluk.
- Dr. Kevin Teise vir kundigheid en leiding ten opsigte van die beleidsontleding.
- Dr. Lariza Hoffman vir keurige taalversorging.
- Mev. Hazel Motsoeneng, voormalige Direkteur van Motheo Onderwysdistrik vir haar aanmoediging en die geleentheid wat sy my gegee het om my passie vir skoolevaluerings uit te leef.
- Kollegas vir ondersteuning en aanmoediging.
- Skoolhoofde, Bestuurspan- asook Beheerliggaamlede van skole, Kringbestuurders, Departementele amptenare en Evalueeringspanne vir die beskikbaarstel van dokumente en waardevolle bydraes tydens onderhoude.
- My skoonouers, familie en vriende vir belangstelling en ondersteuning.
- My moeder vir haar onbaatsugtige opoffering en volgehoue vertroue in my.
- My vrou, Hilda, en seuns, Wihan, Ignus en Pierre, vir julle lojale ondersteuning – julle was inderdaad my inspirasie wat my die afgelope paar jaar gedra het. Dit was veral na Ignus se ongeluk wat julle ons gesin se leuse van “een vir almal en almal vir een” uitgeleef het.

DIE LOF EN DIE EER KOM ONS HEMELSE VADER TOE

INHOUDSOPGAWWE

HOOFSTUK 1 : ORIëNTERING..... 1

1.1	INLEIDING	1
1.2	RASONAAL EN WAARDE VAN DIE STUDIE	4
1.3	LITERATUUROORSIG EN BEGRIPSVERKLARING	5
1.4	PROBLEEMONTLEDING EN UITEENSETTING.....	8
1.5	DOELSTELLING EN SPESIFIEKE DOELWITTE	10
1.6	TEORETIESE RAAMWERK	11
1.7	NAVORSINGSONTWERP.....	13
1.7.1	NAVORSINGSMETODES	14
1.7.1.1	LITERATUURSTUDIE	14
1.7.1.2	KRITIESE BELEIDSANALISE	15
1.7.1.3	ONTLEDING VAN DOKUMENTE EN REKORDS	15
1.7.1.4	ONDERHOUDE	17
1.7.2	SELEKSIE VAN DEELNEMERS	18
1.7.3	DATA-ONTLEDING.....	18
1.8	ETIESE OORWEGINGS.....	19
1.8.1	VENNOOTSKAP EN SAMEWERKING	19
1.8.2	SOSIALE WAARDE	20
1.8.3	WETENSKAPLIKE GELDIGHEID (VALIDITY)	20
1.8.4	REGVERDIGE SELEKSIE VAN DEELNEMERS	23
1.8.5	GUNSTIGE VERHOUDING TUSSEN RISIKO EN VOORDEEL	23
1.8.6	ONAFHANKLIKE ETIESE HERSIENING	24
1.8.7	VRYWILLIGE DEELNAME	24
1.8.8	RESPEK VIR DEELNEMERS	25
1.9	BEPLANDE RAAMWERK EN TYDSKEDULE	25
1.10	SAMEVATTING	26

HOOFSTUK 2 : EVALUERINGSPROSESSE EN VOLHOUBARE SKOOLONTWIKKELING 28

2.1	INLEIDING	28
2.2	BEGRIPSVERKLARING	28

2.2.1	SKOOLEVALUERING	29
2.2.2	SELFEVALUERING	31
2.2.3	EKSTERNE EVALUERING	33
2.2.4	POST-EVALUERING.....	36
2.2.5	VOLHOUBARE SKOOLONTWIKKELING	38
2.3	SKOOLEVALUERING IN ENGELAND	42
2.3.1	AGTERGROND.....	42
2.3.2	SELFEVALUERING	44
2.3.3	EKSTERNE EVALUERING	45
2.3.4	POST-EVALUERING.....	47
2.4	SKOOLEVALUERING IN TANZANIë.....	50
2.4.1	AGTERGRONDINLIGTING.....	50
2.4.2	SELFEVALUERING	51
2.4.3	EKSTERNE EVALUERING	51
2.4.4	POST-EVALUERING.....	53
2.5	SKOOLEVALUERING IN ANDER LANDE.....	55
2.5.1	INLEIDING.....	55
2.5.2	SELFEVALUERING	55
2.5.3	EKSTERNE EVALUERING	56
2.5.4	POST-EVALUERING.....	57
2.6	SAMEVATTING	58

HOOFSTUK 3 : BELEIDSONTLEDING – GEHEELSKOOLEVALUERING..... 60

3.1	INLEIDING	60
3.2	KRITIESE BELEIDSONTLEDING EN KONSTRUKTIVISME.....	60
3.3	DEFINISIES VAN RELEVANTE BEGRIPPE	62
3.3.1	DIE WESE VAN OPENBARE BELEID EN ONDERWYSBELEID	62
3.3.1.1	OPENBARE BELEID	62
3.3.1.2	ONDERWYSBELEID	64
3.3.2	BELEIDSONTLEDING.....	65
3.4	KRITIESE BELEIDSONTLEDING.....	67
3.4.1	BESORGDHEID OOR WAARDES.....	68

3.4.2	FOKUS OP DIE MOONTLIKE MISBRUIK VAN MAG	69
3.4.3	KLEM OP VERANDERING EN VOORUITGANG.....	72
3.5	KRITIESE BELEIDSONTLEDING VAN DIE NASIONALE GSE-BELEID (2001)73	
3.5.1	KONTEKSONTLEDING VAN DIE GSE-BELEID (2001)	74
3.5.1.1	KONTEKS.....	74
3.5.1.2	POLITIEKE FAKTORE.....	75
3.5.1.3	SOSIALE FAKTORE.....	76
3.5.1.4	EKONOMIESE FAKTORE	78
3.5.2	INHOUDSONTLEDING VAN DIE GSE-BELEID	79
3.5.2.1	INHOUD.....	79
3.5.2.2	WAARDES.....	80
a)	SOSIALE GEREGTIGHEID	81
b)	DEMOKRASIE	82
c)	DEURSIGTIGHEID	83
d)	AANSPREEKLIKHEID	83
3.5.2.3	DOELWITTE VAN DIE GSE-BELEID	85
3.5.2.4	BEGINSELS VAN DIE GSE-BELEID.....	86
3.5.2.5	GEHALTEVERSEKERING	88
3.5.2.6	SELFEVALUERING.....	89
3.5.2.7	EKSTERNE EVALUERING.....	91
3.5.2.8	VERANDERING EN VOORUITGANG.....	93
3.5.3	GEVOLGE VIR IMPLEMENTERING.....	95
3.5.3.1	VERANTWOORDELIKHEDE VAN ROLSPELERS.....	97
a)	NASIONALE ONDERWYSDEPARTEMENT.....	97
b)	PROVINSIALE ONDERWYSDEPARTEMENTE	97
c)	EVALUERINGSEENHEDE	98
d)	ONDERWYSDISTRIKTE	99
e)	SKOLE	100
3.5.4	GAPINGS, STILTES EN TEENSTRYDIGHEDE	101
3.6	SAMEVATTING	107

HOOFSTUK 4 : DIE REALITEITE EN PERSEPSIES VAN BETROKKENES BY EVALUERINGSPROSESSE.....108

4.1	INLEIDING	108
4.2	INTEGRITEIT VAN DIE NAVORSING	108
4.2.1	ETIESE NAVORSING	108
4.2.2	GELDIGHEID (VALIDITY)	110
4.2.2.1	INTERNE GELDIGHEID (VALIDITY)	111
4.2.2.2	EKSTERNE GELDIGHEID (OORDRAAGBAARHEID OF TRANSFERABILITY).....	112
4.2.3	BETROUBAARHEID (RELIABILITY).....	113
4.2.3.1	LOUDITSPoor (AUDIT TRAIL) VAN DATA-INSAMELING.....	114
4.2.4	SELEKTERING VAN DEELNEMERS.....	115
4.2.4.1	DOELGERIGTE SELEKTERING (PURPOSEFUL SELECTION)	116
4.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE	117
4.3.1	DOKUMENTONTLEDING	118
4.3.2	ONDERHOUDE.....	120
4.3.2.1	SOORTE ONDERHOUDE	120
4.3.2.2	INTERAKSIE: ONDERHOUDVOERDER EN DEELNEMERS	122
4.3.2.3	REKORDERING EN WEERGEE VAN ONDERHOUDDATA.....	123
4.3.2.4	ONDERHOUDE MET BELANGHEBBENDES	124
4.3.3	ONTLEDING EN WEERGEE VAN KWALITATIEWE DATA.....	125
4.3.3.1	DIE DOEL VAN DATA-ONTLEDING	125
4.3.3.2	DIE ONTLEDING VAN KWALITATIEWE DATA	126
4.3.4	BESTUUR VAN DATA.....	127
4.3.4.1	INTERIM ONTLEDING	128
4.3.4.2	BOU VAN TEMAS.....	128
4.3.4.3	SORTERING VAN DATA EN TEMAS.....	129
4.3.4.4	DIE WEERGEE VAN NAVORSINGSRESULTATE.....	131
4.4	RESULTATE VAN DIE NAVORSING	131
4.4.1	IMPLEMENTERING EN IMPAK VAN DIE GSE-BELEID.....	132
4.4.2	SKOOLONTWIKKELING.....	135
4.4.3	BEMAGTIGING	138
4.4.4	SELFEVALUERING	141
4.4.5	EKSTERNE EVALUERING	144
4.4.6	POSBESKRYWING VAN GSE-AMPTENARE	150
4.4.7	DISTRIKSONDERSTEUNING.....	152

4.4.8	DEPARTEMENTELE FOKUS	157
4.5	MODEL OM VERBAND TUSSEN DIE TEMAS AAN TE TOON	159
4.6	SAMEVATTING	161

HOOFSTUK 5 : SLOTOPMERKINGS EN AANBEVELINGS.....163

5.1	INLEIDING:.....	163
5.2	BESPREKING VAN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS	165
5.2.1	IMPLEMENTERING EN IMPAK VAN DIE GSE-BELEID.....	165
5.2.1.1	AANBEVELINGS	166
5.2.2	SKOOLONTWIKKELING	168
5.2.2.1	AANBEVELINGS	169
5.2.3	BEMAGTIGING (SLUIT OPLEIDING IN).....	170
5.2.3.1	AANBEVELINGS	171
5.2.4	SELFEVALUERING	171
5.2.4.1	AANBEVELINGS	174
5.2.5	EKSTERNE EVALUERING	174
5.2.5.1	AANBEVELINGS	177
5.2.6	POSBESKRYWING VAN GSE-AMPTENARE	177
5.2.6.1	AANBEVELINGS	179
5.2.7	DEPARTEMENTELE ONDERSTEUNING	179
5.2.7.1	AANBEVELINGS	181
5.2.8	DEPARTEMENTELE FOKUS	182
5.2.8.1	AANBEVELINGS	183
5.3	REFLEKSIE	183
5.3.1	TERUGBLIK.....	183
5.3.2	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE.....	185
5.3.3	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	185
5.3.4	SLOTSOM.....	186

OPSOMMING.....187

ABSTRACT.....189

<i>VERWYSINGSLYS</i>	191
----------------------------	-----

ADDENDUMS:206

ADDENDUM A: LYS VAN DOKUMENTE EN ONDERHOUDE	206
ADDENDUM B: ONDERHOUD MET SKOOLROLSPELERS	208
ADDENDUM C: INTERVIEW WITH CIRCUIT MANAGERS.....	210
ADDENDUM D: INTERVIEW WITH EVALUATION TEAMS	212
ADDENDUM E: INTERVIEW WITH PROVINCIAL OFFICIAL.....	214
ADDENDUM F: INTERVIEW WITH WSE COLLEAGUE	216
ADDENDUM G: ETIESE KLARING – UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT	218
ADDENDUM H: TOESTEMMINGSBRIEF – VRYSTAAT DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS	220
ADDENDUM I: TOESTEMMING DEUR SKOOLHOOF.....	222
ADDENDUM J: TOESTEMMING DEUR DEELNEMERS.....	224
ADDENDUM K: OUDITSPoor.....	226
ADDENDUM L: VOORBEELD VAN DATA-SORTERING IN TEMA	229

LYS VAN FIGURE

Figuur 1: Raamwerk vir implementering van verbeteringsinisiatiewe (Vertaal en aangepas uit Chapman en Sammons (2013:29)).....	36
Figuur 2: Aantal eksterne evaluerings in die Vrystaatprovinsie (teiken 300)	146
Figuur 3: Graad 12-slaagsyfers by skole wat ondersteun is.....	155
Figuur 4: Model vir Skoolontwikkeling	160

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: Ontleding van dokumente	16
Tabel 2: Geldigheid en Betroubaarheid.....	21
Tabel 3: Studieuitleg.....	25
Tabel 4: Skoolevaluering in Engeland en Tanzanië	54
Tabel 5: Nie-implementering van Evalueringresultate	135
Tabel 6: Ontleding van Skoolverbeteringsplanne	137
Tabel 7: Skoolevaluering in Suid-Afrika.....	145
Tabel 8: Gradering van Skole.....	153

LYS VAN AFKORTINGS

ANA	Annual National Assessment
DAS	Development and Appraisal System
DBE	Department of Basic Education
DoE	Department of Education
DoF	Department of Finance
ELRC	Education Labour Relations Council
FEDSAS	Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole
FS	Free State
GEAR	Growth, Employment and Redistribution
GSE	Geheelskoolevaluering
IQMS	Integrated Quality Management System
MDT	Multidisciplinary Team
NDP	National Development Plan
NECTA	National Examination Council of Tanzania
NEEDU	National Education Evaluation & Development Unit
NEPA	National Education Policy Act
NUT	National Union of Teachers
OESO	Organisasie van Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OFSTED	Office for Standards in Education
PM	Performance Management
PMS	Performance Management System
PIRLS	Progress in International Reading and Literacy Studies
RSA	Republic of South Africa
SACMEC	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality
SADTU	South African Democratic Teachers Union
SAOU	Suid-Afrikaanse Onderwysersunie
SGB	School Governing Body
SMT	School Management Team
SSE	School Self Evaluation
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
TQM	Total Quality Management
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
WSE	Whole-school Evaluation

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Die konsep “gehalte” is kompleks en kontekstueel tot die situasie waarin dit voorkom. In onderwyskonteks sou gehalte onder meer verband kan hou met aspekte soos onderrig, fasiliteite en bestuur. Die konsep van gehalte sou verder aan die hand van verskeie kriteria beoordeel kan word, waarvan eksterne eksamenuitslae ’n tipiese kriterium is. Alhoewel die Graad 12-slaagsyfers van die afgelope paar jaar wel ’n opwaartse kurwe toon, word die gehalte van die uitslae in Suid-Afrika steeds as onbevredigend beskou. Klopper, die uitvoerende hoof van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) meld, tydens ’n konferensie oor die toekoms van onderwys in die land, dat die leesvaardighede in wanfunksionele skole skokkend is en dat slegs 35% van kinders in Graad 3 reg kan lees (*Rapport*, 2014:10). Die algemene publiek in Suid-Afrika is ook bekommerd dat skole nie die nodige standaard handhaaf nie. Jansen (*Sunday Times*, 2014:1), byvoorbeeld, meld dat Graad 12-slaagsyfers bereken word teen ’n basis van 30% in sommige vakke en 40% in ander. Hy is verder bekommerd dat 500 000 leerders wat in 2002 met Graad 1 begin het, uitgeval het voordat hulle kon inskryf vir Graad 12 in 2013. Colditz, die uitvoerende hoof van die Federasie van Beheerliggame van Suid-Afrikaanse Skole (FEDSAS), beaam dat die “ware” slaagsyfer van die 2013-matriekeksamen 34.9% was, en nie 78.2% nie, as in ag geneem word hoeveel leerders in 2002 met Graad 1 begin het en hoeveel uiteindelik klaargemaak het (*Rapport*, 2014:10).

President Zuma (*Mail & Guardian*, 2012:2) spreek ook sy bedenkinge uit oor die gehalte van onderwys in ons skole en bepleit die implementering van ’n skoolinspeksiestelsel om skoolverbetering te bewerkstellig. Balfour (2014:1) beklemtoon dat die gaping tussen Hoër Onderwys se verwagting van Graad 12-leerders en wat uiteindelik jaar na jaar gelewer word, met rasse skrede toeneem en vat die probleem soos volg saam: “Sonder inspeksie van die kwaliteit van onderwys in klaskamers, gerugsteun deur nougesette professionele ontwikkeling, bly ons waar ons is: gesement in middelmatigheid met min vooruitsig vir verandering”. Ook Bloch (2009:88) beklemtoon dat onderwys in Suid-Afrika krisisafmetings aanneem deurdat slegs 11% van leerders toegang tot universiteitstudie het. Bloch (2009:17,81) noem

verder dat 60 tot 80% van Suid-Afrikaanse skole disfunksioneel is en dat die onderhoud van skole veel te wense oorlaat. Uit bogenoemde is dit duidelik dat die algemene publiek vertrou in die onderwysstelsel verloor het en die geloofwaardigheid van verhoogde Graad 12-slaagsyfer in twyfel trek.

Dit is nie slegs Graad 12-slaagsyfers wat in die spervuur is nie. Die *Annual National Assessment*-(ANA)-uitslae van 2013 bevestig dat intermediêre en senior fase-leerders nie 'n stewige basis van onderrig ontvang om hulle voor te berei vir Graad 12 en tersiêre studies nie. Die gemiddelde punt in Wiskunde wissel vanaf 14%, in Graad 9, tot 39%, in Graad 6, en vir die Eerste Addisionele Taal, wat in die meerderheid van skole ook die onderrigtaal van die skool is, wissel dit vanaf 33% tot 46%. Wat verder kommerwekkend is, is dat slegs 27% van Graad 6 en 2% van Graad 9-leerders meer as 50% in wiskunde behaal het (DBE, 2013(a):3-4). Suid-Afrika neem aan die volgende internasionale toetse vir leerderprestasie deel: *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *Progress in International Reading and Literacy Studies* (PIRLS) en *Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ). Volgens Spaul (2013:3) toon hierdie internasionale studies aan dat Suid-Afrika die swakste onderwysstelsel van alle lande met 'n gemiddelde inkomste het en selfs swakker vaar as baie Afrikalande wat as lae-inkomstelende geklassifiseer word. Khosa (2010:2) bevestig dat SACMEC-studies aantoon dat Suid-Afrikaanse leerders swakker vaar as leerders van Mosambiek wat aan armer sosio-ekonomiese toestande blootgestel word. Internasionale toetse toon verder aan dat, met die uitsondering van 'n meer welgestelde minderheid, Suid-Afrikaanse leerders swak vaar. Spaul (2013:3) maak die volgende stelling: “[M]ost South African pupils cannot read, write and compute at grade-appropriate levels, with large proportions being functionally illiterate and innumerate.” Dit blyk uit bogenoemde dat onderwysleiers rede het om bekommerd te wees oor die gehalte van onderwys op alle vlakke.

Dit is nie die eerste keer dat gehalte onderwys in die spervuur is nie. Reeds in 2001 het die Nasionale Onderwysdepartement die *National Policy on Whole-School Evaluation* (WSE) geïnisieer met die oorhoofse doel om die gehalte van onderrig in skole te verbeter deur “well-developed internal self-evaluation processes, credible external evaluations and well-structured support services” (DoE, 2001(b):Section 2.2).

Daar sal in hierdie studie na bogenoemde “Whole-School Evaluation” verwys word as “Geheelskoolevaluering (GSE)”, alhoewel ’n amptelike Afrikaanse term nie in dokumentasie bestaan nie. Artikel 3.4 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) toon aan dat onderwysdistrikte verantwoordelik is om toe te sien dat skoolverbeteringsplanne ontwikkel en geïmplementeer word in ooreenstemming met die aanbevelings van GSE-spanne. Onderwysdistrikte moet ook bevindinge van die GSE-spanne gebruik om personeelontwikkelingsprogramme te ontwikkel en te implementeer. Artikel 4.1 (DoE, 2001(b)) verskaf ’n raamwerk vir skoolverbetering en die verantwoordelikhede van die verskillende belanghebbendes word omskryf. Die rol van onderwysdistrikte om konstruktiewe ondersteuning te verleen ten einde skoolverbetering te fasiliteer en te monitor word in die beleidsdokument benadruk (DoE, 2001(b):Section 3.4). Onderwysowerhede het dus reeds in 2001 die noodsaaklikheid van evaluering om skoolontwikkeling teweeg te bring, besef en derhalwe die GSE-beleid geïnisieer.

Die beginsels van die GSE-beleid bevestig die waarde van personeelontwikkeling vir skoolverbetering asook dat evalueringuitslae gebruik moet word om ontwikkelingsgeleenthede vir onderwysers te skep (DoE, 2001(b):Section 2.3). Die evalueringprosesse, soos in die GSE-beleid (Section 2.9) vergestalt, maak voorsiening vir algehele skoolverbetering deur die implementering van verbeteringsinisiatiewe na afloop van interne en eksterne evalueringe (DoE, 2001(b):Section 2.9). Die GSE-beleid toon voorts aan dat selfs skole wat nie ekstern geëvalueer word nie, baat behoort te vind by gestruktureerde personeelontwikkelingsprogramme, in ooreenstemming met die algemene bevindinge van GSE-spanne (DoE, 2001(b):Section 3.4).

Alhoewel die potensiaal van die beleid om die kwaliteit van onderwys in oënskou te neem nie betwyfel kan word nie, is die implementering daarvan egter nie sonder probleme nie. Khosa (2010:1) bevestig dat GSE weinig sukses tot gevolg gehad het. Thomas (2004:80) het navorsing gedoen oor die implementering van GSE-prosesse in die Francis Baard-onderwysdistrik, Noord-Kaapprovinsie, en een van die bevindinge was soos volg: “an alarming sector of the schools did not get the support from the support services to implement the improvement plan”. Dayile (2003:72) het soortgelyk bevind dat onderwysamptenare in die Fort Beaufort-onderwysdistrik (Oos-Kaap) in gebreke bly om skole te ondersteun in hul pogings om standarde te verhoog

na afloop van evaluerings. Verder het Setlaltoea (2011:13), in 'n studie oor die implementering van GSE in Suid-Vrystaatse skole, bevind dat daar 'n definitiewe behoefte is dat amptenare van onderwysdistrikte skole moet ondersteun om verbeteringsplanne te implementeer in ooreenstemming met aanbevelings van GSE-spanne. Ook in die Limpopoprovinsie het die implementering van GSE min verbetering in die gehalte van onderrig en leer gebring (Mbalati, 2010:232). Die bogenoemde navorsers Thomas, Dayile, Setlaltoea en Mbalati is dit dus eens dat skole nie die nodige ondersteuning ontvang na afloop van evaluerings nie. Die finale verslag van die ministeriële komitee verantwoordelik vir die totstandkoming van 'n *National Education Evaluation & Development Unit* (NEEDU) beklemtoon dat onderwysers GSE sien as slegs nog 'n moniteringsmandaat wat nie skoolontwikkeling teweegbring nie (DBE, 2009:21). Alhoewel daar heelwat navorsing gedoen is oor die implementering van die GSE-beleid, is daar min inligting beskikbaar oor die doeltreffendheid van post-evalueringsaksies en die redes hoekom dit nie volhoubare skoolontwikkeling bevorder nie. Veral in die Vrystaatprovinsie is dit 'n braak area, wat die navorsingstudie regverdig.

1.2 RASIONAAL EN WAARDE VAN DIE STUDIE

Ek is sedert 2000 'n skolevalueerder, verbonde aan die Vrystaat Departement van Onderwys. Aanvanklik is GSE-amptenare by die provinsiale onderwys hoofkantoor gestasioneer en het 413 skole vanaf 2000 tot 2012 in die verskillende onderwysdistrikte geëvalueer. Dit was nie die verantwoordelikheid van die GSE-eenheid om te moniteer of distrikte die nodige ondersteuning aan skole verleen om verbeteringsinisiatiewe te implementeer nie. Nogtans het die GSE-spanne van tyd tot tyd die implementering van skoolverbeteringsplanne gemoniteer, wat aangetoon het dat skoolverbeteringsplanne oor die algemeen nie effektief geïmplementeer is nie (FS DBE, 2009:4).

In Mei 2012 het die bestuurspan van die Vrystaatse Onderwysdepartement besluit om die aanslag van die GSE-proses te verander om skoolontwikkeling en ondersteuning te bevorder. Alhoewel geen wetenskaplike navorsing gedoen is nie, was die algemene gevoel dat eksterne evaluerings nie die gewenste uitwerking op skoolontwikkeling het nie. Ek is van mening dat die besluitnemers op daardie stadium ook moes bepaal het

of skole na afloop van eksterne evaluerings die nodige ondersteuning ontvang om volhoubare skoolontwikkeling teweeg te bring. GSE-amptenare is egter bloot na distrikte oorgeplaas as kringbestuurders, vakkoördineerders en ander amptenare. Die Superintendent-Generaal van die Vrystaatse Onderwysdepartement het voorts multidissiplinêre spanne saamgestel om skole ekstern te evalueer. Hierdie spanne het bestaan uit amptenare van verskillende distrikseenhede, soos kringbestuur en vakadviesdienste, en het die Konsep-implementeringsplan vanaf Augustus tot November 2012 in distriksverband geloods. Na afloop van hierdie loodsprogram het die amptenare sekere aanbevelings gemaak om die evalueringsproses te verbeter en skoolontwikkeling te bevorder. Die senior bestuur van die Vrystaatse Onderwysdepartement het na meer as drie jaar nog nie terugvoer verleen ten opsigte van aanbevelings in die hersieningsverslag nie en daar is tans geen eenvormige evalueringstelsel nie (FS DBE, 2013(b):3).

Die groot uitvalkoers van leerders voor Graad 12 en swak uitslae in wiskunde en Engels, soos uitgewys in 2013 *Annual National Assessment*-(ANA)-toetse (DBE, 2013(a):3-4), beklemtoon die behoefte aan 'n doeltreffende evalueringstelsel in die Vrystaatprovinsie. Dit wil egter voorkom of evaluerings en gepaardgaande post-evalueringsaksies nie 'n noemenswaardige bydrae gelewer het om skoolontwikkeling te bevorder nie. Beskikbare navorsing beklemtoon die belangrikheid van verdere navorsing ten einde te interpreteer hoekom evaluerings nie die gewenste resultate lewer om skoolontwikkeling na afloop van evaluerings te bevorder nie (Dayile, 2004:72; Setlalentoa, 2011:13; Thomas, 2004:80). Dit is dan ook die moontlike gaping wat ek in bestaande kennis geïdentifiseer het, naamlik dat daar min inligting beskikbaar is oor hoe rolspelers evaluerings ervaar en ook redes hoekom dit blykbaar nie volhoubare skoolontwikkeling bevorder nie. Ek poog om deur hierdie studie nie alleen bestaande aspekte van evaluering beter te verstaan nie, maar ook om nuwe probleme te identifiseer wat die moeite werd is om te verstaan en te interpreteer.

1.3 LITERATUUROORSIG EN BEGRIPSVERKLARING

Dit blyk uit die vorige afdeling dat, alhoewel daar 'n behoefte vir evaluerings en gepaardgaande skoolontwikkeling bestaan, verbeteringsinisiatiewe oor die algemeen

nie doeltreffend in die Vrystaatprovinsie geïmplementeer word nie. Relevante begrippe en 'n literatuuroorsig sal in hierdie afdeling onder die loep geneem word.

Volhoubare skoolontwikkeling word deur Davies (2011:142) gedefinieer as die vermoë van individue en skole om nuwe uitdagings te oorbrug en rolspelers te bemagtig om deurlopend te verbeter op 'n wyse wat nie die skool benadeel nie, maar kapasiteit bou om suksesvol te wees. Volhoubaarheid kan dus gesien word as die vermoë van 'n skool om voortdurend by veranderende omstandighede aan te pas met die klem op deurlopende verbetering van onderrig en leer. Alhoewel skoolverbetering dikwels as verbeterde skoolprestasie gesien word, verwys volhoubare skoolontwikkeling egter na die deurlopende verbetering van alle aspekte in 'n skool soos, onder andere, skoolbywoning, dissipline, kommunikasie, onderrigleierskap, leerderprestasie, personeelontwikkeling en finansiële sowel as hulpbronnbestuur. Die GSE-beleid bepaal dat distriksondersteuningspanne verantwoordelik is vir hierdie ontwikkeling deur verbeteringsplanne te moniteer en personeelontwikkelingsplanne te koördineer (DoE, 2001(b):Section 3.4). DiPaola en Smith (2008:117) beklemtoon dat navorsing by effektiewe skole die rol van distriksondersteuning beklemtoon om skoolontwikkeling teweeg te bring, en stel dat “[i]t is imperative for districts to understand the importance of developing a climate that promotes and supports school improvement” (DiPaola & Smith, 2008:118). Stoll (2003:560) versterk die siening van DiPaola en Smith dat eksterne ondersteuning onontbeerlik is vir skoolontwikkeling.

Die GSE-beleid beklemtoon die belangrikheid van interne asook eksterne evaluerings om skoolontwikkeling teweeg te bring (DoE, 2001(b):Section 2.3). Toonaangewende persone in hierdie navorsingsveld stem saam dat skoolevaluering noodsaaklik is om deurlopende skoolontwikkeling te bevorder (Hall & Noyes, 2009(a):311; Nevo, 1995:168). In verskeie lande is daar 'n beweging weg van eksterne evaluering na 'n groter klem op die belangrikheid van skole om hulself te evalueer. Hall en Noyes (2009(b):851) bevestig dat alle skole in Engeland verplig is om selfevaluering te doen, wat deurlopend elektronies bygewerk word. Die GSE-beleid (Section 2.1) beklemtoon dan ook die belangrikheid van interne evaluering in Suid-Afrika (DoE, 2001(b)). Suid-Afrika is egter 'n ontwikkelende land en 'n jong demokrasie, waar die uitwerking van die vorige beleid van afsonderlike en ongelyke ontwikkeling steeds duidelik sigbaar is. In Suid-Afrika beskik bestuurspanne en beheerliggame van skole

dus dikwels nie oor die nodige vaardighede om geldige selfevaluerings te doen nie. Ek is van mening dat die trefkrag van selfevaluerings negatief beïnvloed word indien daar nie eksterne opvolg-evaluerings is om die geldigheid van selfevaluerings te monitor nie. Nevo (1995:168) toon in dié verband aan dat interne en eksterne evaluering gekoppel moet word om te verseker dat dit tot dialoog vir skoolverbetering lei. Die OESO-verslag (n.d.:6) toon aan dat selfevaluering die skool se onmiddellike behoeftes in oënskou neem omdat rolspelers betrokke is by die proses. Hierdie verslag wys egter uit dat selfevaluerings nie die aannames bevraagteken wat sleutelpersoneel in die skoolhiërargie raak nie, waarvoor eksterne evaluering nodig is. Self- en eksterne evaluering is interafhanklik ten einde volhoubare skoolontwikkeling te verwesenlik.

Eksterne evaluering verwys na 'n span onafhanklike evalueerders wat die gehalte van onderrig en leer in oënskou neem met die oorhoofse doel om skoolverbetering te fasiliteer ten einde aan die eise van die moderne samelewing te voldoen (Faubert, 2009:6). Daar is 'n beweging weg van tradisionele inspeksies, waar kontrole uitgeoefen is of skole in ooreenstemming met wetgewing bedryf is, na 'n proses van eksterne evaluering, waar gehalteverbetering 'n volgehoue proses is om skole te help om leer te bevorder (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:19). Eksterne evaluering is nie vir alle rolspelers ewe belangrik nie. Daar is navorsers, soos Gorard (2010:760), wat aanvoer dat die GSE-ontwikkelingsmodel nie die gewenste uitwerking het nie en derhalwe laat vaar moet word. Bülbül, Ozdem, Tunc en Inandi (2013:2121) toon in hierdie verband aan dat literatuur oor skoolinspeksies verdeel kan word in een groep wat dit sien as óf 'n straf óf 'n beloning en 'n ander groep wat dit sien as 'n doeltreffende werktuig om skoolontwikkeling en personeelontwikkeling te bewerkstellig. Volgens Botha (2010:617) gaan eksterne evaluering gepaard met elemente van druk asook ondersteuning. In Suid-Afrika word die klem op die ontwikkelingselement geplaas wat die belangrikheid van gehalte ondersteuning beklemtoon. Die finale verslag van die Ministeriële Komitee om die totstandkoming van NEEDU te vestig, toon aan dat onderwysers GSE-prosesse as net nóg 'n moniteringsmandaat sien, wat vir hulle geen voordele inhou nie omrede distrikte in gebreke bly om ondersteuning aan skole te bied ten einde aanbevelings suksesvol te implementeer (DBE, 2009:21). Dit kan dus gestel word dat interne en

eksterne evaluerings interafhanklik is en dat die klem in ontwikkelende lande op opleiding en ontwikkeling moet val.

Die sukses van GSE hang af van die mate waarin geïdentifiseerde ontwikkelingsbehoefte na afloop van self- en eksterne evaluerings geïmplementeer word. Die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 4) bevestig dat die implementering van verbeteringsinisiatiewe die belangrikste element van die post-evalueringsaksie is. Post-evalueringsaksies verwys na die strategieë wat skole ontwikkel en implementeer om geïdentifiseerde behoeftes die hoof te bied. Setlalentoa (2011:13) en Dayile (2003:72) stem saam dat die trefkrag van skool-evaluering deur konstruktiewe eksterne ondersteuning bepaal word ten einde te verseker dat ontwikkelingsinisiatiewe suksesvol geïmplementeer word. Faubert (2009:25) is van mening dat evalueerders in die meeste lande verantwoordelik is om toe te sien dat verbeteringsinisiatiewe deur skole hanteer word. Hy toon verder aan dat, in enkele lande, skole self verantwoordelik is vir opvolgwerk na afloop van evaluering. Dit blyk uit bogenoemde dat skoolontwikkeling nie slegs van gehalte evaluering afhanglik is nie, maar ook van gereelde opvolgwerk om toe te sien dat verbeteringsinisiatiewe doeltreffend geïmplementeer word. Die doel van die studie is om, deur middel van beleidsontleding, dokumentontleding en onderhoud, te interpreteer hoekom GSE blykbaar nie die gewenste resultate lewer om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie.

Indien bevindinge van interne asook eksterne evalueringsverslae nie neerslag vind in doeltreffende skoolverbeteringsplanne nie, sal volhoubare skoolontwikkeling slegs 'n droom bly.

1.4 PROBLEEMONTLEDING EN UITEENSETTING

Hoekom kon GSE, in die vyftien jaar sedert die beleid in 2001 geproklameer is, nog geen noemenswaardige bydrae tot skoolverbetering in Suid-Afrika lewer nie? Wat sou die rede wees dat GSE nie die nodige erkenning in die Vrystaatprovinsie geniet nie? Volgens Jansen (2004:1) is dit ondenkbaar dat daar teenkanting is teen 'n stelsel wat daarop ingestel is om die prestasie van onderwysers te verbeter en skoolontwikkeling te fasiliteer.

As lid van GSE-spanne, die afgelope vyftien jaar, het ek toenemend bewus geword van die potensiële waarde wat eksterne evalueringresultate vir skoolbestuurspanne en beheerliggame inhou om skoolontwikkeling te bevorder. Die GSE-beleid (Section 3.4) maak voorsiening daarvoor dat distrikte aanbevelings van evalueringspanne moet gebruik om skoolontwikkeling by alle skole in die distrik te bevorder (DoE, 2001(b)). Dit wil verder voorkom of die GSE-beleid die ontwikkeling van alle fasette in 'n skool voorstaan om sodoende skoolverbetering te bewerkstellig (DoE, 2001(b):Section 2.6). Jaarverslae toon egter aan dat evalueringspanne in sommige distrikte slegs op die verbetering van Graad 12-uitslae fokus en in die proses word algehele skoolontwikkeling asook ontwikkeling in die primêre fase van skoolonderrig versaak. Die meeste skole in Suid-Afrika het konstruktiewe ondersteuning nodig om hulle by te staan om skoolontwikkeling te bevorder. Dit is slegs in uitsonderlike gevalle waar skoolbestuurspanne en -beheerliggame oor die nodige kundigheid en toewyding beskik om skoolverbeteringsinisiatiewe effektief te implementeer. Hierdie skole gryp die geleentheid aan om te verbeter, met die gevolg dat die gaping tussen presterende en onderpresterende skole al groter word.

Dit lyk asof skole eksterne ondersteuning nodig het om op alle terreine te ontwikkel. In hierdie verband voer Creemers en Kyriakides (2009:304) aan dat skoolfaktore situasiegebonde is en dat geen enkele faktor belangriker as 'n ander is nie. Fokus-evaluering in een van die onderwysdistrikte in die Vrystaatprovinsie, soos saamgevat in die GSE-jaarverslag van 2013, toon aan dat daar 'n algemene verbetering in die Graad 12-slaagsyfer is, maar aspekte soos gehalte van uitslae, leerderdissipline, toewyding van onderwysers, finansiële bestuur, veiligheid en onderhoud van geboue bly knelpunte, wat moontlik aandui dat evaluering in gebreke bly om algehele skoolontwikkeling te bevorder (FS DBE, 2013(b):4-5).

ANA-uitslae van 2013 bevestig dat intermediêre en senior fase-leerders nie 'n soliede basis van onderrig ontvang om hulle vir Graad 12 en tersiêre studies voor te berei nie. Wat verder kommerwekkend is, is dat slegs 27% van Graad 6-, en 2% van Graad 9-leerders meer as 50% in wiskunde behaal het (DBE, 2013(a):3-4). *Rapport* (2014:10) voer aan dat wiskundeonderwysers wat aan Graad 12 Wiskundige Geletterdheid-vraestelle blootgestel is, "slegs 30%" behaal het. Voorts hou algemene dissipline in skole ook 'n bedreiging vir die verskaffing van gehalte onderrig in (FS DBE, 2014:51).

Insidente van ernstige gevalle van wangedrag in Vrystaatse skole het van net meer as 2 000, in 2009, tot ongeveer 6 000, in 2013, gestyg. Dit is veral die toename in alkohol- en dwelmmisbruik, van 414 gevalle in 2009 tot 2 305 in 2013, wat kommer wek. Jaarverslae van een van die onderwysdistrikte in die Vrystaatprovinsie se evalueringseenhede bevestig dat aspekte soos onderrigleierskap, implementering van gedragskodes, onderhoud van geboue en konstruktiewe gebruik van hulpmiddels jaar na jaar uitdagings bly in die Vrystaatprovinsie (FS DBE, 2012(a):2-3; FS DBE, 2013(b):4-5).

In die lig van leemtes in die onderwys, soos uitgewys, en die potensiaal van ondersteuning na evaluering om die geïdentifiseerde leemtes reg te stel, word die volgende primêre navorsingsvraag gestel:

Hoe kan evalueringprosesse bydra tot volhoubare skoolontwikkeling?

Die volgende sekondêre navorsingsvrae spruit hieruit en sal in die volgende hoofstukke nagevors word om die primêre navorsingsvraag te beantwoord:

1. Watter kennis bestaan oor GSE-prosesse en volhoubare skoolontwikkeling?
2. Op watter wyse word volhoubare skoolontwikkeling deur bestaande beleide oor GSE gerig?
3. Wat is die potensiaal van GSE-verslae en bestaande skoolverbeteringsplanne by geselekteerde skole om by te dra tot volhoubare skoolontwikkeling?
4. Wat is die realiteite en persepsies van betrokkenes by GSE-prosesse rakende volhoubare skoolontwikkeling?
5. Wat is die implikasie van bogenoemde om volhoubare skoolontwikkeling deur GSE-prosesse te bevorder?

1.5 DOELSTELLING EN SPESIFIEKE DOELWITTE

Die doelstelling van hierdie studie is om die potensiaal van GSE-prosesse te bepaal om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluering te bevorder, met die volgende spesifieke doelwitte:

1. Om 'n literatuurstudie te onderneem rakende evalueringprosesse en volhoubare skoolontwikkeling in Engeland, Tanzanië en ander lande. Die GSE-beleid in Suid-

Afrika is gegrond op die inspeksiestelsel in Engeland (DBE, 2013(b):3) en daarom word hierdie stelsel indringend bestudeer in antwoord op die navorsingsvraag. Tanzanië is by die literatuurstudie ingesluit, omrede hulle gewoonlik beter vaar in internasionale akademiese toetse as Suid-Afrika (Spaull, 2013:3).

2. Om die bestaande GSE-beleid te ontleed, spesifiek gefokus op die potensiaal om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, met spesifieke verwysing na die implementering van hierdie beleid in die Vrystaatprovinsie. Die fokus op die Vrystaatprovinsie is as gevolg van my betrokkenheid as skoolevalueerder in dié provinsie die afgelope vyftien jaar.
3. Om die potensiaal te bepaal van GSE-verslae en bestaande skoolverbeteringsplanne by geselekteerde skole om by te dra tot volhoubare skoolontwikkeling.
4. Om die realiteite en persepsies van betrokkenes by evalueringprosesse rakende volhoubare skoolontwikkeling te verstaan.
5. Om kommentaar te lewer op die implikasies van bogenoemde om volhoubare skoolontwikkeling deur evalueringprosesse te bevorder.

1.6 TEORETIESE RAAMWERK

Ek is oortuig dat interne asook eksterne evalueringe die potensiaal het om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Die uitdaging is egter om vertrouwd te raak met die siening van verskillende rolspelers ten opsigte van GSE, asook om bestaande GSE-verslae en skoolverbeteringsplanne te ontleed ten einde die werklikheid te kan verstaan. Interaksie met onderwysers, skoolhoofde, departementele amptenare en senior bestuurders van die onderwysdepartement sal verskillende sieninge oor GSE en evalueringprosesse na vore bring. Hierdie benadering is in ooreenstemming met George Herbert Mead se teorie van simboliese interaksionisme, wat aantoon dat daar verskeie ontwikkelende werklikhede is, feite en waardes onlosmaaklik aan mekaar verbind is, waarheid nooit finaal is nie en sosiale interaksie 'n proses is (Charmaz, 2006:127). Dit is ook in ooreenstemming met die doelstelling van die studie om die potensiaal van GSE-prosesse te bepaal om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evalueringe te bevorder. Hierdie oplossings gaan gegrond wees op die beskouinge en ervarings van rolspelers in verskillende kontekste en situasies, met erkenning dat elkeen se belewing subjektief binne konteks en betrokke

situasies is. Mertens (2010:18) is van mening dat daar geen objektiewe realiteit is nie en navorsers moet daarmee rekening hou dat betekenis en kennis binne verskillende sosiale kontekste verskil. Die ontologiese veronderstelling beklemtoon verder dat navorsingsbevindinge nie 'n absolute weergawe van die realiteit is nie en dit moet steeds deur ander aangepas word (Mertens, 2010:19). Ek stem saam dat rolspelers GSE verskillend ervaar en dat daar na antwoorde gesoek moet word binne verskillende kontekste en situasies.

Menslike gedrag is nie onafhanklik van menslike kennis nie en dit word deur kennis van die sosiale wêreld beïnvloed. Merriam (2009:8) voer in dié verband aan dat realiteit sosiaal gekonstrueer is en dat daar geen enkele waarneembare realiteit is nie. Navorsers “vind” dus nie kennis nie, maar konstrueer dit (Merriam, 2009:9). In hierdie verband bevestig Mertens (2010:19) dat dataversameling 'n interaktiewe proses is, waar verskillende rolspelers mekaar beïnvloed, en dat die navorser verskillende metodes moet gebruik om data in te samel om sodoende eerstehandse kennis van die konteks waarbinne die data versamel is op te doen. Hierdie epistemologie is relevant vir die studie in soverre dit verskillende sieninge van rolspelers, soos skoolhoofde, onderwysers, departementele amptenare en senior bestuurders van die Vrystaatse Onderwysdepartement, moet ontleed, interpreteer en daaroor kommunikeer. As subjektiewe navorser staan ek allermins los van hierdie proses en is ek interaktief deel daarvan om die proses te rig, sodat die verskillende werklikhede ontleed kan word om werkbare oplossings voor te stel. Die sluit ook aan by die fokus van hierdie studie om subjektiewe bydraes van verskillende rolspelers te verklaar en te kommunikeer.

Ek plaas dus hierdie studie dus binne die konstruktivistiese paradigma, wat gegrond is op die oortuiging dat verskillende rolspelers uiteenlopende sieninge het, en dus ook oor programme en die ontwikkeling daarvan (Potter, 2006:415). Die konstruktivistiese paradigma is in die negentiende eeu ontwikkel as 'n skuif weg van positivisme na 'n studie wat betrokke is by die belewing van mense ten einde te verstaan en betekenis te kan interpreteer (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:21). Die rol van die navorser as medeskepper van betekenis is belangrik in die konstruktivistiese paradigma, tesame met die gebruik van verskillende bronne en ontledingsmetodes om geldigheid te bevorder (Henning *et al.*, 2004:21).

Voorts verskaf metodologie 'n raamwerk vir navorsers waarbinne hulle bestaande kennisbronne kan ontgin om antwoorde op probleemvrae te kry. Potter (2006:415) is van mening dat dit deugszaam kan wees om die verskillende metodologiese benaderings in die konstruktivistiese paradigma te kombineer. Mertens (2010:19) verklaar dat kwalitatiewe metodes, soos onderhoude, waarnemings en dokumentontleding, die aangewese metode vir die konstruktivistiese paradigma is. Van Maanen in Merriam (2009:13) definieer kwalitatiewe navorsing soos volg: “an umbrella term covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning”. Ferreira (2007:76) is van mening dat navorsingsmetodes hoofsaaklik kwalitatief van aard sal wees, alhoewel dit tog kwantitatiewe data kan insluit. As die navorsingsvrae betrokke by die studie in aanmerking geneem word, verklaar dit die gebruik van kwalitatiewe navorsingsmetodes wat onderhoude en dokumentontleding insluit om aspekte soos die gehalte van interne asook eksterne evalueringsprosesse, toepaslikheid van skoolverbeteringsplanne en die gehalte van departementele ondersteuning te bepaal. Merriam (2009:14) vat die oorhoofse doel van kwalitatiewe navorsing soos volg saam: “an understanding of how people make sense out of their lives...and describe how people interpret what they experience”. Die doelstelling van hierdie studie is om die potensiaal van GSE-prosesse te bepaal om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluerings te bevorder, wat kwalitatiewe navorsingsmetodes geskik maak om te verklaar hoe verskillende rolspelers oor GSE-prosesse asook skoolontwikkeling voel.

1.7 NAVORSINGSONTWERP

Die teoretiese raamwerk bepaal dat hierdie studie binne die denkraamwerk geplaas word wat die ontwerp van die studie rig. Mertens (2010:19) is van mening dat dataversameling 'n interaktiewe proses is waar verskillende rolspelers mekaar beïnvloed en dat die navorser verskillende metodes moet gebruik om data in te samel om sodoende eerstehandse kennis van die konteks waarbinne die data versamel is op te doen. Dit is nie slegs die inhoud wat belangrik is nie, maar ook die breër en sosiale konteks waarbinne inligting ingesamel is asook die wyse waarop dit geskep is (Henning *et al.*, 2004:45). Navorsing moet dus so gerig word dat dit ontvanklik is vir nuwe kennis wat moontlik lig kan werp op die navorsingsvrae. Ferreira (2012:35)

verduidelik dat 'n navorsingsontwerp die tipe studie bepaal en dat dit onderworpe is aan toonaangewende navorsingsvrae en die doelstelling van die studie. Tredoux en Smith (2006:161) voeg by dat die navorsingsontwerp 'n plan is wat aspekte soos veranderlikes asook deelnemers en hul onderlinge verband bepaal. Die navorsingsontwerp toon verder ook die toepaslike navorsingsmetodes relevant vir die studie aan. In wat volg, is 'n kort beskrywing van relevante metodes wat in die navorsing gebruik is. 'n Volledige uiteensetting van die metodologie sal in die betrokke hoofstukke bespreek word en nie in 'n afsonderlike hoofstuk nie.

1.7.1 NAVORSINGSMETODES

Die konstruktivistiese benadering vereis 'n navorsingsmetodologie wat hoofsaaklik kwalitatief van aard is. Data behoort versamel te word deur van verskeie uiteenlopende bronne, soos onderhoude (individueel en in groepsverband), waarneming (deelnemend of direk) en dokumentontleding, gebruik te maak en moet deur die doelstelling van die studie bepaal word. Dit is voorts raadsaam om die mees toepaslike metodologiese benaderings in die konstruktivistiese paradigma te kombineer. (Ferreira, 2007:76; Henning *et al.*, 2004:49; Kelly, 2006:287; Mertens, 2010:19,378; Potter, 2006:415). Ek maak van 'n literatuurstudie gebruik om die eerste navorsingsvraag te beantwoord ten opsigte van kennis wat oor die betrokke onderwerp beskikbaar is. 'n Kritiese ontleding van die GSE-beleid volg om die tweede navorsingsvraag te beantwoord, terwyl dokumentontleding en onderhoude gebruik word om antwoorde te verskaf op derde en vierde navorsingsvrae.

Die navorsingsvrae van hierdie studie regverdig die gebruik van kwalitatiewe navorsingsmetodes, waar data op die volgende maniere in ooreenstemming met die doelstelling van die studie verkry sal word:

1.7.1.1 LITERATUURSTUDIE

In die literatuurstudie verklaar ek die verskillende vorme van evaluering asook volhoubare skoolontwikkeling. Ek beplan om nie slegs van primêre en sekondêre bronne gebruik te maak nie, maar ook van ondersteunende bronne, soos evalueringsverslae, jaarverslae en interne omsendskrywes. Die GSE-beleid in Suid-Afrika is gegrond op die Engelse inspeksiestelsel (DBE, 2013(b):3). Deur die

literatuurstudie fokus ek voorts op die verskillende evalueringsprosesse in Engeland en veral op die implementering van post-evalueringsaksies om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Die literatuurstudie sal verder verwys na die impak wat evaluerings in Tanzanië en ander lande op volhoubare skoolontwikkeling maak.

1.7.1.2 KRITIESE BELEIDSANALISE

Om reg te laat geskied aan die betekenis van die GSE-beleid is dit dus noodsaaklik dat die beleid aan 'n konstruktivistiese metode van beleidsontleding onderwerp word. In hierdie verband laat ek my ook lei deur Wagenaar (2007:429), wat aandui dat konstruktivistiese beleidsontleding veronderstel dat 'n beleid nie behoorlik ontleed kan word nie mits ons die relevante betekenis daarvan verstaan. Hoewel betekenis as sentraal tot konstruktivistiese beleidsontleding beskou kan word, fokus dit ook op waardes en die prosesse waardeur betekenis gekommunikeer word en deur verskillende belanghebbendes verstaan word (Yanow, 2007:412). Derhalwe behoort ag geslaan te word op toonaangewende woorde en begrippe wat betekenis dra, die gemeenskappe relevant tot die beleid, die metodes waarmee betekenis gekommunikeer word, asook moontlike gapings in die beleid wat tot verskillende interpretasies en moontlike konflik kan lei (Yanow, 2000:412). Ter aanvulling moet aangevoer word dat konstruktivisme menslike vooruitgang ten doel het (Torgerson,1986:397). Hierdie siening word gedeel deur Taylor *et al.* (1997:20), wat aanvoer dat konstruktivisme as 'n navorsingsparadigma proaktief kan wees deur druk toe te pas om 'n bydrae te lewer tot vooruitgang en verandering. Metodes van beleidsontleding wat daarop roem om konstruktivisties van aard te wees, behoort dus hierdie aspekte bloot te lê of te bevorder.

1.7.1.3 ONTLEDING VAN DOKUMENTE EN REKORDS

Ten einde die studie te rig en belangrike agtergrondinligting te bekom, gaan ek aanvanklik relevante dokumente ontleed om kwalitatiewe navorsing te rig. Dokumente is 'n belangrike bron van inligting en word dikwels in kwalitatiewe navorsing afgeskeep (Henning *et al.*, 2004:98). Merriam (2009:153) bevestig dat dokumente nie genoeg in kwalitatiewe navorsing gebruik word nie. Sy skryf dit daaraan toe dat navorsers verkies om hul eie data te produseer. Mertens (2010:373) toon verder aan dat die kwalitatiewe navorser die ontleding van dokumente kan gebruik om relevante

agtergrondinligting en insig in die situasie te bekom. Die belangrikste voordeel van dokumentontleding is die stabiliteit wat dit bring. Volgens Merriam (2009:155) is die ontleding van dokumente objektief, in teenstelling met onderhoude en waarnemings, waar die teenwoordigheid van die navorser 'n subjektiewe kleur aan die inligting gee. Die volgende tabel dien as opsomming van die dokumente wat ontleed gaan word:

Tabel 1: Ontleding van dokumente

Dokument	Verantwoordelik om dokumente beskikbaar te stel
GSE-beleid met spesifieke verwysing na die potensiaal om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder	Navorser
GSE-jaarverslae van 2010 en 2011	Hoofonderwyskundige: Geheelskoolevaluering
GSE-verslae van geselekteerde skole wat vanaf Maart tot Augustus 2014 geëvalueer is	Geselekteerde skole
Skoolontwikkelingsplanne wat na afloop van interne asook eksterne evaluering ontwikkel is	Skoolhoofde
Notules van bestuurspanvergaderings van geselekteerde skole	Skoolhoofde
Logboek van die skole om te bepaal hoeveel ondersteuningsbesoeke die skole ontvang het om GSE-aanbevelings te hanteer	Skoolhoofde

Die ontleding van bogenoemde dokumente behoort belangrike inligting te verskaf wat tydens onderhoude gebruik kan word om standpunte te verifieer (verwys na Addendum A vir lys van dokumente en onderhoude).

1.7.1.4 ONDERHOUDE

Onderhoude is 'n belangrike navorsingsmetode in die konstruktivistiese paradigma om die beleving van die verskillende rolspelers te verklaar. Mertens (2010:19) toon in hierdie verband aan dat dataversameling 'n interaktiewe proses is, waar verskillende rolspelers mekaar beïnvloed. Onderhoude is relevant wanneer jy individuele ondervindinge ten volle wil verstaan of wanneer jy meer wil uitvind oor antwoorde in vraelyste (Mertens, 2010:352). Merriam (2009:90) beskryf die semi-gestruktureerde benadering ten opsigte van onderhoudvoering, waar die onderhoudvoerder 'n plan het om spesifieke onderwerpe aan te raak, maar nie verplig is om die plan slaafs na te volg nie. Die semi-gestruktureerde aanslag ten opsigte van onderhoude is relevant vir my navorsing, aangesien ek spesifieke inligting van alle deelnemers wil bekom, maar ook ruimte wil laat vir unieke insette deur deelnemers. Hierdie benadering sal die geleentheid aan my bied om my te laat lei deur die situasie deur relevante vrae by die onderhoud in te sluit. Dit beteken dat ek 'n lys van vrae tydens onderhoudvoering gaan gebruik, maar ook ruimte gaan laat vir buigsaamheid om vrae by te voeg en om opvolgvrae te stel.

Semi-gestruktureerde onderhoude gaan gebruik word om perspektief te verkry oor hoe deelnemers na afloop van interne asook eksterne evalueringe oor volhoubare skoolontwikkeling voel. Die inligting verskaf deur deelnemers van geselekteerde skole sal onderhoude met ander deelnemers soos skoolbestuurontwikkelaars rig, met die doel om maatskaplike uitdagings te bepaal vir volhoubare skoolontwikkeling na afloop van evalueringe. Dit is belangrik om daarop te let dat oop en geslote vrae tydens onderhoude gebruik sal word. Dit is in ooreenstemming met Ferreira (2007:79) se siening dat die konstruktivistiese paradigma die navorser dwing om van geslote en oop vrae tydens onderhoude gebruik te maak. Die navorser is dus direk betrokke en is medeverantwoordelik vir die inligting in soverre die gesprek gerig word om sekere inligting te bekom (Henning *et al.*, 2004:57). Inligting ingewin tydens groepsonderhoude met skoolrolspelers (Addendum B), kringbestuurders (Addendum C) en evalueringspanne (Addendum D) sal as basis gebruik word om individuele onderhoud met die hoofonderwyskundige op provinsiale vlak (Addendum E) te voer. Die konstruktivistiese benadering noop my, as navorser, om op die uitkyk te wees vir

nuwe waarhede om gebrek aan impak na afloop van interne asook eksterne evaluering te bepaal.

1.7.2 SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Die konstruktivistiese navorsingsbenadering beklemtoon gedetailleerde ontledings wat inpas by die doelgerigte seleksie van deelnemers (Durrheim, 2006:49). Ferreira (2007:79) beskryf doelgerigte seleksie van deelnemers as 'n proses om persone met spesifieke eienskappe wat 'n bydrae tot die studie kan lewer te kies. Ferreira (2007:79) verduidelik verder dat die doelgerigte deelnemerseleksie toepaslik is wanneer voorgeskrewe kriteria in ooreenstemming met navorsingsvrae gebruik word om deelnemers te selekteer. Die seleksiemetode werk goed wanneer dataversameling gekombineer word met data-ontledings en -hersiening (Ferreira, 2007:79). Merriam (2009:16) bevestig dat "sample selection in qualitative research is usually (but not always) nonrandom, purposeful and small". Deelnemers behoort selektief gekies te word "to fit the criteria of desirable participants" (Henning *et al.*, 2004:71). Hierdie kriteria word bepaal deur die navorser se kennis van die onderwerp en ontwikkeling gedurende die navorsing.

In die lig van die primêre navorsingsvraag van die studie, sal slegs skole wat ekstern geëvalueer is by die studie ingesluit word. Aangesien ek in een van die onderwysdistrikte as evalueerder betrokke is, is dit nie raadsaam om skole van hierdie distrik in te sluit nie. Uiteraard maak die lang afstande na twee van die ander distrikte dit moeilik om hulle by die steekproef in te sluit. Dit laat twee onderwysdistrikte waaruit die doelgerigte seleksie gedoen sal word. Distrik- en skoolrolspelers, soos skoolhoofde, bestuurspanne en skoolbestuurontwikkelaars, sal as deelnemers gekies word om, deur dokumentontleding en onderhoude, die primêre navorsingsvraag te beantwoord of evalueringprosesse bydra tot volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluering.

1.7.3 DATA-ONTLEDING

Die ontleding van data tydens kwalitatiewe navorsing is 'n aaneenlopende proses, sonder 'n definitiewe punt waar data-insameling stop en -ontleding begin (Kelly, 2006:287; Mertens 2010:423). Voorts is daar verskillende sieninge van die waarheid

en dit moet in die data-ontleding verreken word (Henning *et al.*, 2004:117). In die praktyk beteken dit dat die volgende bronne van inligting deeglik ontleed moet word om patrone waar te neem asook om nuwe waarhede te identifiseer:

- Dokumente, soos die GSE-beleid, GSE-verslae, skoolverbeteringsplanne, besoekersboek van skole en notules van bestuurspanne
- Groeponderhoude met skoolbestuurspanne
- Groeponderhoude met GSE-spanne
- Individuele onderhoude met kringbestuurders en senior amptenare van die Vrystaatse Onderwysdepartement.

1.8 ETIESE OORWEGINGS

Die twee kritiese vrae in die konteks van sosiaal-wetenskaplike navorsing beklemtoon die etiese wyse waarop die navorser data insamel en interpreteer, asook die navorser se gedragskode teenoor deelnemers aan die navorsing (Kitchener & Kitchener, 2009:6). Mertens (2010:12) stem saam dat etiek nie 'n nagedagte is nie, maar 'n integrale deel van die beplannings- en implementeringsproses behoort uit te maak. Emmanuel, Wendler, Killen en Grady in Wassenaar (2006:68-73) het 'n raamwerk gepubliseer met agt beginsels wat, indien dit konsekwent toegepas word, etiese standaarde behoort te verhoog, asook die wetenskaplike waarde van die navorsing. Ek stem saam dat hierdie agt beginsels van kardinale belang is vir etiese navorsing, soos hieronder uiteengesit:

1.8.1 VENNOOTSKAP EN SAMEWERKING

Hierdie beginsel noop navorsers om navorsing te ontwikkel in samewerking met die relevante gemeenskap. Daar moet 'n spesifieke behoefte wees vir die navorsing en die betrokke gemeenskap moet baat vind daarby (Wassenaar, 2006:68). Die gemeenskap wat deur my studie geraak word, is vier skole in twee onderwysdistrikte waar daar verseker 'n behoefte aan volhoubare skoolontwikkeling is. Dit behoort positief op die geloofwaardigheid van die studie in te werk indien navorsers voldoende tyd in die veld spandeer ten einde 'n volledige en akkurate weergawe van die werklikheid te bekom (Mertens, 2010:258). Lincoln (2009:153) bevestig dat pogings van die navorser om alle rolspelers in die ondersoek te betrek die betroubaarheid van die studie sal verhoog. Hierdie beginsel het positief op my studie ingewerk in soverre

soveel as moontlik rolspelers by die navorsing betrek is. Ek sal verder gehoor gee aan hierdie beginsel deur toestemming te verkry van die Vrystaatse Onderwysdepartement om navorsing in geselekteerde skole te doen (Addendum H). Dit het voorts positief ingewerk op die geloofwaardigheid van die studie omdat ek nie direk by hierdie distrikte betrokke is nie. Ek beoog verder om bevindinge van die navorsing met skole en distriksamptenare te deel, met die doel om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.

1.8.2 SOSIALE WAARDE

Dit is belangrik dat navorsingsresultate van waarde vir die betrokke gemeenskap moet wees, maar ook breër toegepas kan word. Wassenaar (2006:69) onderskei tussen direkte en indirekte voordeeltrekkers uit die navorsing. Met betrekking tot my studie, staan skoolontwikkeling sentraal in gemeenskapsontwikkeling met die geselekteerde skoolgemeenskappe wat direk voordeel sal trek uit die navorsing. Ander skole asook distrikte sal indirek voordeel trek uit volhoubare skoolontwikkeling na afloop van self- en eksterne evalueringe. Lincoln (2009:154) beklemtoon dat navorsingsbevindinge moet lei tot een of ander positiewe aksie waarby gemeenskappe baat sal vind. Dit is verseker die grootste uitdaging van die navorsing om praktiese aanbevelings te maak wat rolspelers sal beïnvloed om saam te werk ten einde skoolontwikkeling te bevorder.

1.8.3 WETENSKAPLIKE GELDIGHEID (VALIDITY)

Dit is belangrik dat die navorsingsontwerp, metodes en data-ontleding regverdigbaar moet wees en tot geldige antwoorde wat 'n positiewe bydrae kan lewer, sal lei. Wassenaar (2006:70) beklemtoon dat, vir die navorsing om wetenskaplik geldig te wees, die navorser bevoeg moet wees. Volgens Mertens (2010:383) is geldigheid 'n aaneenlopende proses om 'n spesifieke doel te bereik deur 'n verskeidenheid van bronne as bewyse te gebruik. Vir my beplande navorsing om wetenskaplik geldig te wees, is dit krities dat dokumente en onderhoude deeglik ontleed moet word om relevante inligting te bekom en nuwe waarhede te ontdek. Dit sal voorts belangrik wees om verskillende bronne, soos onderhoude en dokumente, as bewyse te gebruik. Die gebruik van kwalitatiewe metodes sal die geloofwaardigheid van die studie verhoog in soverre onderhoude gebruik sal word om inligting wat deur die ontleeding van dokumente bekom is te verifieer. Guba en Lincoln in Mertens (2010:258)

ontmoedig die beginsel dat verskillende bronne gebruik moet word om bewerings te staaf, want dit is in teenstelling met die idee van 'n verskeidenheid van werklikhede, wat die hoeksteen van post-positivistiese navorsing is. Ek is egter van mening dat, vir die navorsing om betroubaar te wees, daar eenvormigheid van bewyse tussen die onderskeie metodes moet wees, sonder om afbreuk te doen aan die beginsel van verskillende werklikhede. Die kriterium van bevestigbaarheid wat ook relevant ten opsigte van hierdie beginsel is, impliseer dat die interpretasie van data in ooreenstemming moet wees met die bronne en die interpretasie van data deeglik verduidelik moet word. (Mertens, 2010:260). Wetenskaplike geldigheid is steeds van belang in anti-positivistiese navorsing en daar moet na maniere gesoek word om die geldigheid van die navorsing te verhoog. Indien die navorsing wetenskaplik geldig is, verhoog dit die moontlikheid dat dit 'n impak op volhoubare skoolontwikkeling kan hê. Die kriterium van oordraagbaarheid is ook van toepassing op hierdie beginsel in soverre die bevindinge van die navorsing ook gebruik kan word om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evalueringe in ander skole en distrikte teweeg te bring. Mertens (2010:259) is van mening dat oordraagbaarheid die verantwoordelikheid van die leser is om ooreenkomste tussen die studie en die spesifieke konteks daarvan te identifiseer. Om hieraan gehoor te gee is dit krities dat ek die lesers van voldoende en gedetailleerde inligting voorsien, sodat hulle die bevindinge van die navorsing in verband kan bring met hul spesifieke situasie.

Merriam (2009:229) het die volgende strategieë wat die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing kan verhoog, voorgestel:

Tabel 2: Geldigheid en Betroubaarheid

Strategie	Beskrywing	Toepassing
Triangulering (<i>Triangulation</i>)	Dit is die gebruik van verskeie metodes om data te versamel	Ek het van onderhoude en dokumentontleding gebruik gemaak om inligting te versamel
Respondent bekragtiging	Terugvoer oor beoogde bevindinge word van respondente verlang	My beoogde navorsing by skole sluit ontleding van dokumente en onderhoude in; inligting wat deur

	om misverstande uit die weg te ruim	dokumente ingewin is, sal tydens onderhoude geverifieer word, terwyl data wat deur onderhoude versamel is aan die einde van die spesifieke onderhoud bekragtig is
Voldoende betrokkenheid by data invordering	Voldoende tyd moet spandeer word om data in te samel	Ek het ten minste een volle dag per skool spandeer om seker te maak dat alle rolspelers betrek is en dat bevindinge 'n getroue weergawe is van hoe hulle na afloop van evaluerings oor volhoubare skoolontwikkeling voel
Die navorser se posisie of selfondersoek	Kritiese selfondersoek deur die navorser oor moontlike aannames, lewens- en wêreld-beskouing, asook verhouding tot die studie wat die navorsing mag beïnvloed	Ek is vir 15 jaar betrokke by skoelevalueringe en het sekere aannames en vooroordele. Ek het selfondersoek ingestel om te verseker dat ek slegs ingesamelde data interpreteer sonder om persoonlike vooroordele in oorweging te bring; om die proses te vergemaklik het ek besluit om nie skole in my tuisdistrik in te sluit by die navorsing nie
Hersiening deur kollegas	Moontlike bevindinge en interpretasies moet met kollegas bespreek word om te verseker dat ontledings geldig en betroubaar is	Ek het 'n ervare kollega betrek om te help met die interpretasie van versamelde data
Ouditspoor (<i>Audit trail</i>)	Volledige weergawe van metodes en prosedures om die navorsing af te handel	Ek het volledig rekord gehou van alle metodes en prosedures in die navorsingsproses

Volledige beskrywings	Voorsien volledige inligting om die studie binne spesifieke konteks te plaas sodat ander met bevindinge kan assosieer vir moontlike toepassing binne hul konteks	Volledige inligting is beskikbaar sodat ander met die konteks kan assosieer vir moontlike toepassing van bevindinge
Maksimum afwisseling	Doelgerigte poging om seleksie van deelnemers te diversifiseer om te verseker dat bevindinge op meer skole van toepassing is	Ek het primêre asook sekondêre skole in die studie ingesluit, wat skole met verskillende onderrigtales insluit

1.8.4 REGVERDIGE SELEKSIE VAN DEELNEMERS

Die primêre navorsingsvraag van die studie sal die seleksie van deelnemers bepaal. Die klem val op post-evalueringsaksies en skoolontwikkeling; rolspelers van sekere geëvalueerde skole en relevante amptenare van twee onderwysdistrikte sal die steekproef uitmaak. Doelgerigte seleksie van deelnemers (cf. 1.7.2) is relevant vir my studie omrede deelnemers bestaande kennis verder kan uitbrei. Skoolhoofde, skoolbestuurspanlede, evalueringspanne, skoolbestuursontwikkelaars en ander departementele amptenare sal betrek word om 'n antwoord te verskaf op die primêre navorsingsvraag van hoe evalueringsprosesse kan bydra tot volhoubare skoolontwikkeling na afloop van evaluerings.

1.8.5 GUNSTIGE VERHOUDING TUSSEN RISIKO EN VOORDEEL

Deelnemers moet meer voordeel uit die navorsing kan trek as wat daar risiko's aan verbonde is. Volgens Wassenaar (2006:71) moet die navorser risiko's identifiseer en so ver as moontlik uitkakel om te verseker dat die voordele van die navorsing swaarder weeg as die risiko's. Ek het reeds 'n moontlike risiko uitgekakel deur nie

skole in die onderwysdistrik waar ek as skoolevalueerder werk te selekteer nie. Dit bly egter 'n risiko dat skoolbestuurspanne en skoolbestuursontwikkelaars bedreig kan voel omrede bevindinge moontlik hul onbevoegdheid kan uitwys. Daarom is dit van kardinale belang dat skole en distriksamptenare anoniem en vrywillig aan die studie deelneem. Die voordele wat die navorsing vir die skole en deelnemers kan inhou, ten opsigte van volhoubare skoolontwikkeling, moet benadruk word om die moontlike risiko's op die agtergrond te skuif.

1.8.6 ONAFHANKLIKE ETIESE HERSIENING

Wassenaar (2006:72) stel voor dat etiese komitees wetenskaplike elemente van die studie moet hersien om te verseker dat metodes toepaslik is en dat die risiko-voordeel-verhouding gunstig is. Die Opvoedkunde Fakulteit van die Universiteit van die Vrystaat het wel so 'n etiese komitee wat kandidate se aansoeke om etiese vrywaring evalueer. Ek het dus aansoek om etiese klaring vir hierdie studie gedoen en dit bekom. Die verwysingsnommer is UFS-EDU-2015-017 (Addendum G).

1.8.7 VRYWILLIGE DEELNAME

Soos voorheen vermeld (cf. 1.8.5), is een van die belangrikste etiese oorwegings die vrywillige deelname deur belanghebbendes. Volgens Wassenaar (2006:72) is die volgende standaard komponente betrokke by die verlening van toestemming:

- Voorsien deelnemers van volledige inligting
- Deelnemers se bevoegdheid en kennis van die onderwerp moet in ag geneem word
- Vrywillige deelname aan die navorsing
- Toestemming moet op skrif beskikbaar wees

Die Vrystaatse Onderwysdepartement (Addendum H), skoolhoofde (Addendum I) en deelnemers (Addendum J) het toestemming verleen dat ek navorsing in skole mag doen.

Hierdie beginsel noop my om die doelstelling en spesifieke doelwitte van die navorsing aan deelnemers te kommunikeer. Dit is ook belangrik dat die impak van die navorsing op skole en distrikte duidelik voorgelê moet word. Dit is my voorneme om eers

deelnemers se bevoegdheid en kennis van die onderwerp vas te stel voordat hulle aan onderhoude onderwerp word. Uiteraard is dit belangrik dat deelnemers daarvan bewus is dat deelname vrywillig en anoniem is en dat skriftelike toestemming vir deelname gegee moet word. Toegang tot inligting is 'n basiese mensereg en bevindinge asook aanbevelings wat uit die navorsing voortspruit, moet aan alle rolspelers gekommunikeer word (verwys na Addendum J vir voorbeeld van brief aan deelnemers).

1.8.8 RESPEK VIR DEELNEMERS

Hierdie beginsel vereis dat alle deelnemers aan die navorsing met respek behandel moet word en dat individuele inligting vertroulik hanteer moet word. Wassenaar (2006:73) bevestig dat dit van belang is dat deelnemers nie geïdentifiseer mag word nie om te voorkom dat teen hulle gediskrimineer word. Dit sal ook my verantwoordelikheid wees om bevindinge van die navorsing met skole en distriksamptenare te bespreek om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van evaluering te bevorder, sonder om individue of skole bloot te stel.

1.9 BEPLANDE RAAMWERK EN TYDSKEDULE

Die volgende tabel toon beplande aktiwiteite en tydskedules aan ten einde doelstelling en doelwitte te bereik:

Tabel 3: Studieuitleg

Aktiwiteit	Tydskedule
Finaliseer navorsingsvoorstel en ontwikkel vrae vir onderhoude, asook konsepbriewe waarin deelnemers instem om aan die navorsing deel te neem en die Vrystaatse Onderwysdepartement goedkeuring verleen dat die beplande navorsing kan voortgaan.	Desember 2014
Mondelingse voorlegging, titelregistrasie en etiese klaring.	Semester 1: 2015
Hoofstuk 2: Geheelskoolevaluering en skoolontwikkeling: Literatuurstudie. In hierdie hoofstuk beoog ek om	Semester 2: 2015

<p>relevante bronne te gebruik om 'n oorsig van Geheelskoolevaluering en skoolontwikkeling te gee. Hierdie oorsig sal ook inligting ten opsigte van volhoubare skoolontwikkeling na afloop van evaluering in ander lande insluit, asook moontlike lesse wat ons daaruit kan leer.</p>	
<p>Hoofstuk 3: Ontleed bestaande beleid wat handel oor evaluering en skoolontwikkeling.</p>	<p>Semester 2: 2015</p>
<p>Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp en empiriese navorsing. In hierdie hoofstuk sal die verskillende benaderings tot interne asook eksterne evaluering in geselekteerde skole onder die vergrootglas geplaas word, asook die impak wat evaluering op volhoubare skoolontwikkeling het. Kwalitatiewe navorsingsmetodes sal gebruik word om inligting in te samel, inligting te vergelyk, verslae en skoolontwikkelingsplanne te ontleed, asook onderhoude met relevante rolspelers te voer. Hierdie hoofstuk sal ook die bevindinge van die navorsing insluit.</p>	<p>Mei tot September 2015</p>
<p>Hoofstuk 5: Die voorgestelde aanbevelings in hierdie hoofstuk sal poog om die bevindinge, soos geïdentifiseer in die literatuurstudie, ontleding van die GSE-beleid en empiriese navorsing, te konsolideer. Aanbevelings sal ook aksieplanne insluit om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.</p>	<p>Semester 1: 2016</p>

1.10 SAMEVATTING

Effektiewe skole en volhoubare verbeteringsinisiatiewe is van kardinale belang vir stabiele gemeenskappe, werkskepping en ekonomiese bemagtiging. Ten einde volhoubare skoolontwikkeling te verseker, is dit belangrik dat een of ander vorm van evaluering gebruik moet word om areas vir ontwikkeling te identifiseer en te ondersoek. Skole met die nodige kundigheid en hulpbronne kan volhoubare skoolontwikkeling bevorder deur betroubare selfevalueringsprosesse te implementeer. In Suid-Afrika is daar egter min skole wat oor die nodige hulpbronne en

veral kundigheid beskik om konstruktiewe selfevaluerings te doen. Ek stem volmondig saam dat skole bemagtig moet word om self verantwoordelikheid vir evaluering en skoolontwikkeling te aanvaar. Tans is skoolgemeenskappe egter afhanklik van eksterne evaluering deur kundige amptenare om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.

Die doelstelling van hierdie navorsing is om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne en eksterne evaluering te bevorder. Die verskillende benaderings tot evaluering en die impak daarvan op distriksondersteuning en skoolontwikkeling is ondersoek deur van kwalitatiewe navorsingsmetodes binne die konstruktivistiese paradigma gebruik te maak. Hierdie navorsing het voorts hoofbevindinge van GSE-verslae met skoolverbeteringsplanne vergelyk om die toepaslikheid daarvan vas te stel.

Hierdie studie fokus op volhoubare skoolontwikkeling, wat die direkte gevolg is van die interne asook eksterne evalueringprosesse. Skoolontwikkeling bly 'n relevante onderwerp in Suid-Afrika, soos wat die gehalte van onderwys onder verdenking bly. My persoonlike belang in die onderwerp spruit uit ervaring as skoolvalueerder die afgelope vyftien jaar. Ek sien my studie as 'n geleentheid om verworwe kundigheid terug te ploeg ten einde skoolontwikkeling te bevorder. Die waarde van hierdie studie is om aanbevelings te maak, wat kan lei tot volhoubare skoolontwikkeling na afloop van evaluering, in antwoord op die navorsingsvrae. Die studie word deur die konstruktivistiese teorie begrond en oorheers deur kwalitatiewe navorsing, waar verskillende sieninge van belanghebbendes, soos skoolhoofde, onderwysers en departementele amptenare, ontleed en geïnterpreteer is.

HOOFSTUK 2: EVALUERINGSPROSESSE EN VOLHOUBARE SKOOLONTWIKKELING

2.1 INLEIDING

Dit blyk uit Hoofstuk 1 dat die algemene publiek bekommerd is oor die gehalte van onderwys in die meeste Suid-Afrikaanse skole. Een van die metodes om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, is interne sowel as eksterne evaluering. Die GSE-beleid van 2001 het spesifiek ten doel om skoolverbetering te bewerkstellig na afloop van self- en eksterne evaluering. Die probleem is egter dat evaluering nie die nodige impak op skoolverbetering het nie. Hoofstuk 2 se fokus is om beskikbare literatuur te bestudeer ten einde begrippe soos “skoolevaluering”, “selfevaluering”, “eksterne evaluering”, “post-evaluering” en “volhoubare skoolontwikkeling” te interpreteer om die eerste navorsingsvraag te beantwoord ten opsigte van die kennis wat bestaan oor evalueringprosesse en volhoubare skoolontwikkeling. Die GSE-beleid in Suid-Afrika is gegrond op die inspeksiestelsel in Engeland (DBE, 2013(b):3) en daarom word hierdie stelsel indringend bestudeer in antwoord op die navorsingsvraag. Daar word verder in hoofstuk 2 aangetoon dat evaluering in Engeland ’n positiewe impak op skoolverbetering en leerderprestasie het. Daar sal ook verwys word na die doeltreffendheid van skoolevaluering in Tanzanië en ander lande, met spesifieke verwysing na skoolontwikkeling. Die verstaan van hierdie kernbegrippe sal ook aangewend word in die ontleding van die GSE-beleid (hoofstuk 3), met spesifieke klem op verbeteringsinisiatiewe na afloop van self- en eksterne evaluering in die Vrystaatprovinsie van Suid-Afrika.

2.2 BEGRIPSVERKLARING

Die doel van die begripsverklaring is om konsepte van skoolevaluering, selfevaluering, eksterne evaluering, post-evaluering en volhoubare skoolontwikkeling te verduidelik. As deel van die begripsverklaring sal algemene tendense ten opsigte van post-evalueringaksies na afloop van evaluering in ander lande vasgestel word. Post-evalueringaksies in Engeland, Tanzanië en ander lande sal later in detail bespreek

word. Die eerste aspek wat bespreek sal word, is skoolevaluering omdat skoolontwikkeling nie onafhanklik daarvan staan nie.

2.2.1 SKOOLEVALUERING

Vooranstaande onderwysleiers en -navorsers is dit eens dat evaluering noodsaaklik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Volgens die UNESCO-verslag van 2004 (De Grauwe & Naidoo, 2004:18) vermeerder die skole wat hul evalueringprosesse versterk jaarliks. Europese leiers het, byvoorbeeld, 'n strategie daargestel met die doel om teen 2020 'n volhoubare en inklusiewe ekonomie daar te stel, met hoë vlakke van werkskepping asook produktiwiteit. Ten einde dit te verwesenlik is dit belangrik om die gehalte van onderwys en opleiding te verbeter (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:13). Ook beleidsdokumente beklemtoon die behoefte aan skoolevaluering om groter aanspreeklikheid, doeltreffendheid en gehalte te verseker deur op verbeteringsinisiatiewe en die professionele ontwikkeling van onderwysers te fokus (De Grauwe & Naidoo, 2004:15). In die meeste lande binne die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (OESO), soos Nieu-Seeland, Spanje en Duitsland, is sentrale regerings verantwoordelik vir skoolevaluering, terwyl inspektorate, in lande soos Engeland, Skotland, Wallis en Nederland, 'n groot mate van outonomie het (Faubert, 2009:6,12). Die UNESCO-verslag van 2004 (De Grauwe & Naidoo, 2002:22) definieer skoolevaluering soos volg: "school evaluation is part of the decision-making process in education; it involves judgements about the performance of schools through systematically collecting and analyzing information and relating this to explicit objectives, criteria and values". Skoolevaluering bestaan uit drie sleutelmechanismes waaruit die meeste evalueringstrategieë bestaan, naamlik die eksamen- en toetsstelsel, volledige eksterne skoolevaluering asook selfevaluering (De Grauwe & Naidoo, 2002:16).

Onderwyskenners verskil egter oor wie die evaluering moet doen en wat geëvalueer moet word. Daar is 'n neiging in OESO-lande om gedifferensieerde kriteria vir skoolevaluering op te stel, waarin die selfevaluering van skole deur die personeel 'n toonaangewende rol speel (Faubert, 2009:11). In lande soos Oostenryk en Ysland fokus inspekteurs op selfevalueringprosesse om te bepaal of skole aan doelwitte voldoen wat deur die Minister van Onderwys daargestel is, terwyl prosesse en uitkomst van evaluering voorrang geniet in België, Nederland, Portugal, Frankryk en Pole (Faubert,

2009:9). In Frankryk, byvoorbeeld, evalueer inspekteurs of skoolplanne aan vereistes voldoen asook die impak daarvan op leerderprestasie, terwyl daar in Swede op wetlike aspekte gefokus word (Khosa, 2010:2). In sommige lande word slegs eksamenuitslae gebruik om skole te evalueer en dan in 'n bepaalde rangorde te plaas. Daar is egter onderwyskenners wat voel dat skooevaluering oor meer as net eksamenuitslae gaan; dat skole oor waardes gaan en nie oor waarde nie (Amann, Kerretts-Makan, Fenton, Zackariasm & Tripathi, 2012:280). West, Mattei en Roberts (2011:58) stem saam dat, om die gehalte van onderrig en leer te bepaal deur slegs op leerderprestasie te fokus, nie 'n getroue weergawe is van wat by 'n skool aangaan nie. Navorsing in Engeland het aangetoon dat ouers nie net in akademiese prestasies van skole belangstel nie, maar ook in aspekte soos geluk van kinders en onderwysers, gesondheidbewustheid van die skool, personeelomset, toeganklikheid en die skool se houding teenoor afknouery en dwelmiddels (Nevo, 1995:154). Skooevaluering blyk 'n noodsaaklike vereiste vir skoolverbetering te wees.

Waaroor daar egter nie eenstemmigheid is nie, is of self- of eksterne evaluering, of 'n kombinasie daarvan, die beste resultate vir skoolverbetering lewer. Swaffield en Macbeath (2005:239) voer in hierdie verband aan dat eksterne evaluering onmisbaar is wat gehalteversekering betref. Daar is egter ook diegene wat van mening is dat selfevaluering tot werklike skoolontwikkeling lei (Earley, 1998:168). Dan is daar diegene wat van mening is dat self- en eksterne evaluering mekaar behoort aan te vul as deel van een proses om die gehalte van onderrig en leer te verbeter (Carlson, 2009:84). Self- en eksterne evaluering moet nie dieselfde kriteria te gebruik nie, maar behoort mekaar aan te vul om tot die implementering van opvolgaksies te lei (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:27). Ook De Clercq (2007:5) plaas klem op die belangrikheid van interne asook eksterne evaluering vir skoolverbetering. De Clercq voer voorts aan dat eksterne evaluering belangrik is om te bepaal of skole voldoen aan voorgeskrewe standaarde ten einde die gehalte van die onderwysstelsel te verbeter. Die gevaar hieraan verbonde is egter dat die benadering rigied kan wees, sonder om die spesifieke omstandighede van skole in ag te neem. Selfevaluering, daarenteen, is belangrik vir spanbou, maar kan baie subjektief wees (De Clercq, 2007:5). Daar is voor- en nadele verbonde aan interne asook eksterne evaluering, en 'n kombinasie van die twee behoort die grootste impak op volhoubare skoolontwikkeling te maak. Selfevaluering sal in die volgende afdeling onder die loep geneem word.

2.2.2 SELFEVALUERING

In baie lande is daar 'n beweging weg van eksterne evaluering na groter klem op skole om hulself te evalueer as deel van 'n omvattende strategie om skoolverbetering te bewerkstellig (Education: The Professional's Voice, 2004:1; Faubert, 2009:22; Plowright & Godfrey, 2008:35). Ook in Afrikalande, soos Malawi, is daar 'n klemverskuiwing na interne evaluering. Die *Education Implementation Sector Plan* maak voorsiening daarvoor dat skoolhoofde opgelei moet word om professionele toesig te kan verskaf om sodoende die betrokkenheid van eksterne inspekteurs te verminder (Malawi Government, 2009:1). Dit wil voorkom asof selfevaluerings dus 'n prioriteit in baie lande van die wêreld is.

Selfevaluering behels 'n interne assessering van die skool se sterk- en swakpunte, met die klem op verbeteringsinisiatiewe om skoolontwikkeling te bevorder. Kelly, in *European Centre for the Development of Vocational Training* (2011:20), definieer selfevaluering as 'n sistematiese en gereelde hersiening van stelsels, programme, prosesse, aktiwiteite, uitslae en uitkomst, wat skole en opleidingsinstansies help om sterk- en swakpunte te identifiseer. Volgens Creemers en Kyriakides (2009:298,304) moet skoolleiers 'n duidelike doel met selfevaluerings hê, kriteria by die skool se konteks kan aanpas en op die kernelemente van onderwys fokus. Hulle voer verder aan dat skole wat in staat is om hul eie leemtes te identifiseer, ook in staat behoort te wees om die doeltreffendheid van onderrig en leer te verbeter. Gereelde monitering en hersiening van selfevaluerings dra by tot deurlopende verbetering, met die uiteindelige doel om leerderprestasie te verbeter.

Die groter klem wat op selfevaluerings geplaas word, plaas ook addisionele druk op skoolleiers om te verseker dat evalueringe geldig is en tot skoolontwikkeling bydra (Plowright & Godfrey, 2008:38). Dit is dus krities dat skole kriteriumgebaseerde meetinstrumente gebruik ten einde duidelike aanbevelings vir skoolontwikkeling te kan maak. Volgens Carlson (2009:80) is daar 'n skuif in denkpattone, weg van eksterne, geforseerde kriteria na 'n stelsel waar skole toegelaat word om hul eie kriteria vir selfevaluering op te stel. Carlson (2009:81) voer verder aan dat aksieplanne om onderrig en leer te verbeter meer suksesvol toegepas kan word as skole self die faktore bepaal wat doeltreffendheid belemmer as wanneer eksterne evalueerders verbeterings-

inisiatiewe op skole afdwing. Toepaslike kriteria is onontbeerlik om skoolleiers in staat te stel om geldige selfevaluerings te doen.

Dit is belangrik om in ag te neem dat alhoewel selfevaluerings voordelig kan wees, dit ook leemtes het (Carlson, 2009:82; De Clercq, 2007:5). Die voordele van selfevaluering is dat dit onmiddellik is, aan die spesifieke behoeftes van die skool voldoen en rolspelers dit as hul eie aanvaar (OECD, n.d.:6). De Clercq (2007:5) bevestig dat skole deur selfevaluerings eienaarskap het van prosesse en produkte om skoolverbetering te fasiliteer. Daar is ook nadele, soos dat rolspelers bang is om die vertroue wat ouers en distriksamptenare in die skool het te ondermyn. Daarom is selfevaluering meer 'n instrument om ontwikkeling te fasiliteer as 'n instrument om aannames wat die skoolhiërargie bedreig uit te daag (OECD, n.d.:6). Kritici in Japan stem saam dat skole tyd afstaan aan selfbevredigende interne evaluerings wat nie 'n daadwerklike bydrae lewer om skoolverbetering te bevorder nie (Katsuno & Takei, 2008:173). Selfevaluering is nie net voordelig nie en daarom moet die nadele in ag geneem word wanneer besluite geneem word of dit voldoende is vir volhoubare skoolontwikkeling.

Selfevaluerings behoort aan sekere vereistes te voldoen om suksesvol te wees. Brucato (2005:5) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat alle lede van die skoolgemeenskap in ag geneem word wanneer 'n objektiewe evaluering van die skoolkultuur gedoen word. Dit is verder van belang dat 'n klimaat van vertroue in 'n skool geskep moet word, waar rolspelers mekaar nie net ondersteun nie, maar ook bereid is om aannames uit te daag ten einde skoolontwikkeling te bevorder (Chapman & Sammons, 2013:28). Skoolleiers behoort voorts aangemoedig te word om sleutelpersoneellede van distrikskantore te betrek by die selfevaluering om te verseker dat die skool finansiële en ander ondersteuning ontvang ten einde skoolverbeteringsplanne te implementeer. Navorsing in Australië het aan die lig gebring dat eksterne evaluerings meer doeltreffend is indien skole effektiewe selfevalueringsprosesse het en dat selfevaluerings, sonder enige vorm van eksterne evaluering, die daadkrag kort om werklike skoolontwikkeling te bewerkstellig (Carlson, 2009:82). Ook Hopkins (1989:116) voer aan dat daar redelike konsensus is dat skole aan selfevaluerings blootgestel moet word, maar kenners toon ook aan dat dit noodsaaklik is, maar nie voldoende vir skoolverbetering nie (Hopkins, 1989:116). Selfevaluerings kan dus 'n belangrike rol in skoolontwikkeling speel, maar

benodig die ondersteuning van alle belanghebbendes, wat distriksamptenare insluit, en behoort nie in isolasie van eksterne evaluering te geskied nie.

Skole moet kapasiteit bou om 'n deurlopende verbeteringsproses te ontwikkel. Baie skole het ondersteuning nodig omdat hulle nie oor die kundigheid en hulpbronne beskik om geldige selfevaluering te doen nie (Khosa, 2010:5). Volgens West *et al.* (2011:49) gaan aanspreeklikheid hand aan hand met gespesialiseerde vaardighede wat verwerf word deur opleiding en professionele ontwikkeling. Dit is dus van belang dat skoolhoofde en bestuurspanne opgelei moet word om met evalueringsverslae te werk en om selfevaluering van stapel te stuur (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:32). Ondersteuning is dus van kardinale belang om skole in staat te stel om meganismes te ontwikkel wat hul aksieplanne sal rig om skoolontwikkeling te bevorder (Creemers & Kyriakides, 2009:306). Die waarde van selfevaluering kan nooit onderskat word nie, maar die sukses daarvan is afhanklik van volgehoue ondersteuning, wat opleiding insluit, sodat skoolbestuurders aanspreeklikheid aanvaar om die gapings, soos uitgewys deur die evaluering, die hoof te bied.

Selfevaluering word as 'n belangrike sleutel beskou om skoolontwikkeling te bevorder en kom slegs tot sy reg in samehang met eksterne evaluering. Dit is veral die verifiëring van die selfevalueringproses wat 'n belangrike deel van die eksterne evaluering uitmaak.

2.2.3 EKSTERNE EVALUERING

Eksterne evaluering vervul 'n belangrike rol om selfevaluering te verifieer en stukrag aan verbeteringsinisiatiewe te verleen. Die rol van eksterne evaluering om skoolverbetering te bevorder kan dus nie onderskat word nie, omdat evalueerders van buite na skole kyk om perspektief te verleen, aannames uit te daag en stukrag aan die evalueringproses te verleen (OECD, n.d.:6). Eksterne evaluering verwys na 'n span onafhanklike evalueerders wat die gehalte van onderrig en leer in oënskyn neem, met die oorhoofse doel om skoolverbetering te fasiliteer ten einde aan die eise van die moderne samelewing te voldoen (Faubert, 2009:6). Daar is 'n beweging weg van tradisionele inspeksies, waar kontrole uitgeoefen is of skole in ooreenstemming met wetgewing bedryf word, na 'n proses van eksterne evaluering, waar gehalteverbetering

'n volgehoue proses is om skole te help om leer te bevorder (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:19). Navorsing oor skooldoeltreffendheid lig twee belangrike aspekte uit wat tot skoolverbetering kan lei, naamlik fokus op leerdervordering en ontwikkeling (waardetoevoeging), asook klaskameraksies om leerderprestasie te verbeter (Stoll, 2003:551). Evaluering gaan dus in die eerste plek daaroor om die gehalte van onderrig en leer te bepaal en dan verskuif die fokus na opleiding en aanspreeklikheid van rolspelers (Dunsworth & Billings, 2009:239). Eksterne evaluering kan alleenlik skoolverbetering bevorder as dit op onderrig en leer, asook professionele opleiding en aanspreeklikheid van rolspelers fokus.

Dit wil voorkom of eksterne evaluerings oor die algemeen nie volhoubare skoolontwikkeling bevorder nie. Die UNESCO-verslag van 2004 (De Grauwe & Naidoo, 2004:30) bevestig dat inspeksies oor die algemeen nie gebruik is vir skoolontwikkeling nie, maar slegs om skole en distrikte verantwoordbaar te hou. Stoll (2003:551) toon verder aan dat die waarde van eksterne evaluerings erken word, maar dat konsekwente implementering van verbeteringsinisiatiewe allesbehalwe 'n algemene praktyk in selfs die mees gevorderde onderwysstelsels is. Dit blyk asof dit nie net in Suid-Afrika is wat daar 'n gebrek aan impak na skoolevaluering is nie.

Verskeie redes word aangevoer vir die gebrek aan impak na skoolevaluering. Die UNESCO-verslag van 2004 (De Grauwe & Naidoo, 2004:16) beskou onvoldoende skakeling tussen die verskillende vorme van evaluering, naamlik toets- en eksamenuitslae, asook interne en eksterne skoolevaluering, as 'n belangrike rede vir die gebrek aan impak na evaluering. Die verslag noem verder dat inspeksies negatief beïnvloed word deur die verwarring wat bestaan tussen die inspekteur se rol as agent van die regering, maar ook as ondersteuner of vriend van die skool. Inspekteurs moet tegelykertyd "judgemental and supportive" (De Grauwe & Naidoo, 2004:34) wees. Distrikte beskik dikwels ook nie oor die kapasiteit om skole na afloop van evaluering te ondersteun ten einde prestasiegapings te identifiseer en die hoof te bied nie (Brucato, 2005:31; DiPoala & Smith, 2008:117). Carlson (2009:81) toon aan dat sommige skole doodgewoon nie oor die kapasiteit beskik om verbetering teweeg te bring nie en derhalwe volgehoue ondersteuning benodig. 'n Ander belangrike rede vir die ondoeltreffendheid van eksterne evaluering blyk die hoë finansiële koste daarvan te wees. Die direkteur van *Blessings Senior Academy*, 'n privaat skool in Mzuzu, het die

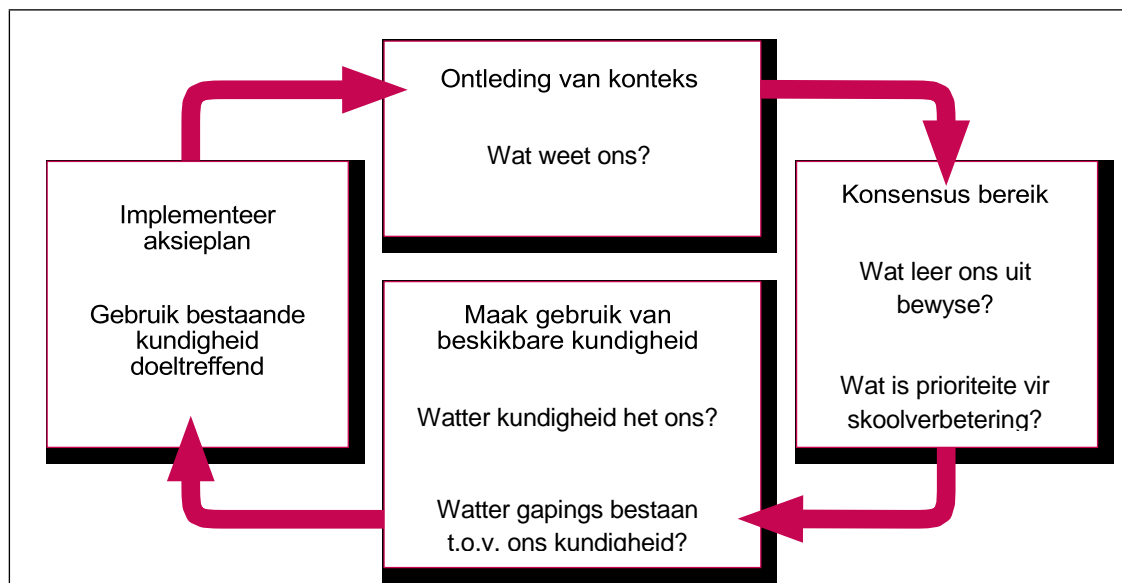
Malawiese Onderwysdepartement versoek om inspeksies her in te stel omdat dit 'n kritieke bydrae lewer om onderwysstandaarde te verhoog (Mkandawire, 2013:1). Hy voer verder aan dat inspeksies die onderwysdepartement in staat stel om vas te stel of skole in ooreenstemming met regulasies bestuur word en of lesse aan gestelde standaard voldoen. Hy is verder bekommerd dat onderwysstandaarde in sommige skole afgeneem het omdat onderwysers nie geëvalueer word nie. Hy pleit dat inspeksies 'n volhoubare program moet wees om standaard te verhoog. Een van Malawi se senior skoolinspekteurs, Victor Dungu, het erken dat skoolinspeksies inderdaad nie meer plaasvind nie as gevolg van finansiële beperkinge, met negatiewe impak op onderwysstandaarde (Mkandawire, 2013:1). Ook in Suid-Afrika word tekort aan fondse as een van die redes aangevoer hoekom GSE nie konsekwent in alle provinsies geïmplementeer word nie (DBE, 2013(b):4). Die implementering van 'n doeltreffende evalueringstelsel is nie goedkoop nie, maar as verslae en bevindinge van evalueringspanne konsekwent toegepas word, is die potensiaal vir skoolontwikkeling oneindig. Dit lyk asof dit nie net eksterne evaluering is wat in die spervuur is nie, maar ook die onvermoë of onwilligheid van skool- en distrikspersoneel om geïdentifiseerde verbeteringsinisiatiewe doeltreffend te hanteer.

Die gebrek aan impak het daartoe gelei dat die rol van eksterne evaluering drasties verander het deurdat groter klem op selfevaluering geplaas is. Ek is van mening dat onderwysowerhede te maklik wegdoen met eksterne evaluering oor die finansiële koste daaraan verbonde. Self- en eksterne evaluering is interafhanklik en kan mekaar aanvul om skoolverbetering te bevorder. Harris en Muijs (2005:135) bevestig dat “[e]valuative evidence illustrates that school improvement cannot progress without the influence of external and internal ‘agency’”. Dit lyk egter of die rol van interne asook eksterne evaluering in wanfunksionele stelsels anders daar uitsien. Khosa (2010:5) voer aan dat dit in wanfunksionele stelsels beter is om standaard vas te stel deur eksterne evaluering, en dan geleidelik te beweeg na groter klem op selfevaluering. Dit is duidelik dat interne en eksterne evaluering belangrik is om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Die relatiewe belangrikheid van self- en eksterne evaluering hang af van die ontwikkelingspeil van skoolrolspelers. In Suid-Afrika, met sy talle wanfunksionele skole, kan dit beter wees om groter klem op eksterne evaluering te plaas om sodoende standaard vas te stel ten einde rolspelers te bemagtig om geldige selfevaluering te onderneem.

Die sukses van eksterne evaluerings is afhanklik van die mate waarin geïdentifiseerde verbeteringsinisiatiewe in die post-evalueringsfase hanteer word.

2.2.4 POST-EVALUERING

Die doel van eksterne evaluerings is om die gehalte van onderrig en leer by 'n skool te bepaal en dan aksies te identifiseer wat in die post-evalueringsfase toegepas moet word om leemtes reg te stel (Dunsworth & Billings, 2009:239, 249). Hierdie post-evalueringsfase behels dat die GSE-spanleier 'n skriftelike evalueringsverslag, waarin hoofbevindinge bespreek word, aan die skool moet voorsien. Dit is dan voorts die verantwoordelikheid van die betrokke skool om hierdie evalueringsverslag te gebruik om, met die hulp van ander rolspelers, verbeteringsplanne op te stel en te implementeer wat aan die ontwikkelingsbehoefte van die skool sal voldoen (DoE, 2005:8). Chapman en Sammons (2013:29) het die volgende raamwerk voorgestel wat riglyne vir die doeltreffende implementering van verbeteringsinisiatiewe na afloop van evaluerings verskaf:



Figuur 1: Raamwerk vir implementering van verbeteringsinisiatiewe (Vertaal en aangepas uit Chapman en Sammons (2013:29))

Bogenoemde raamwerk is spesifiek vir selfevaluerings ontwerp, maar is relevant vir alle evaluerings. Dit plaas die klem op prioritisering van aksies en delegering van verantwoordelikhede na kundige rolspelers om aanbevelings in die post-evalueringsfase

te hanteer. Hierdie raamwerk is siklies van aard en beklemtoon die belangrikheid van volgehoue skoolverbeteringsaksies.

Dit lyk asof die bekendmaking van evalueringsverslae 'n belangrike rol speel in die doeltreffende implementering van verbeteringsinisiatiewe na afloop van eksterne evaluerings. Skooldoeltreffendheid kan nie losgemaak word van die nasionale konteks, wat doelwitte, druk en ondersteuning insluit, nie. Druk en ondersteuning is onlosmaaklik aan mekaar verbonde en eksterne evaluerings kan alleenlik die nodige impak hê as dit elemente van druk en ondersteuning insluit (Botha, 2010:617). Die publisering van evalueringsverslae bevat 'n element van druk wat blykbaar positief op volhoubare skoolontwikkeling kan inwerk. In Engeland, waar skoolontwikkeling na afloop van eksterne evaluerings aan die orde van die dag is, word bevindinge van skoolevaluering aan die publiek bekendgemaak. In Portugal en Nederland het druk wat deur die media uitgeoefen is, onderwysowerhede genoop om evalueringsuitslae te publiseer (Faubert, 2009:24). Ons kan hieruit aflei dat gemeenskappe waarde put uit die publisering van evalueringsverslae.

Nog 'n manier om skoolontwikkeling tydens die post-evalueringsfase te bevorder, is om skole aanspreeklik te hou vir evalueringsresultate. Die gevolge vir skole na eksterne evaluering verskil van land tot land (Faubert, 2009:22-23). In Ierland en Ysland, byvoorbeeld, word informele aanbevelings aan skole gegee en is dit uitsluitlik die skole se verantwoordelikheid om leemtes reg te stel. In lande soos België en Nederland kan finansiering ingekort word as gevolg van 'n swak evalueringsverslag, terwyl opvolgbesoeke in Wallis en België gedoen word, deur dieselfde amptenare wat die evaluering gedoen het, om te bepaal of skole aanbevelings van evalueringspanne geïmplementeer het. Gereelde opvolgbesoeke is vir my 'n werkbare oplossing om skoolontwikkeling te bevorder. In Suid-Afrika, byvoorbeeld, doen evalueringspanne nie opvolgbesoeke nie en dit word aan distrikpersoneel oorgelaat. Gereelde kontrole en verslagdoening na afloop van evaluering is dus van kardinale belang om volgehoue verbetering te bewerkstellig en evalueringspanne word ook betrek om skoolontwikkeling te monitor.

Een van die sleutelvrae om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, is wie verantwoordelik is om toe te sien dat aanbevelings van evalueringspanne geïmplementeer word. Faubert (2009:48) voer aan dat meer ondersteuning en opleiding

nodig is om skole in staat te stel om die bevindinge van eksterne evaluering te gebruik om skoolontwikkeling te bevorder. Ook Dunsworth en Billings (2009:187) beskou effektiewe distriksondersteuning as een van die aanwysers vir 'n doeltreffende skool, wat spesifiek op die verbetering van klaskamerpraktyke fokus. Verskeie studies het die belangrikheid van eksterne ondersteuning bevestig om samewerking met beheerliggame te verbeter ten einde volhoubare skoolontwikkeling te bevorder (Dobert & Sroka in Sammons, 2008:662). DiPoala en Smith (2008:118) beklemtoon dat onderwysdistrikte 'n klimaat moet skep wat skoolverbetering ondersteun en dat navorsing die volgende distriksaksies uitlig om die gehalte van onderrig en leer by onderpresterende skole te verbeter: distrikte moet oor die kapasiteit beskik om probleme te diagnoseer wat skoolverbetering skaad; departementele amptenare moet 'n gesamentlike visie van skoolverbetering aan die gemeenskap kommunikeer; distriksaksies moet ingestel wees om skole te dien en te ondersteun en distrikte moet hulpmiddele beskikbaar stel om die visie van skoolverbetering te ondersteun. Ongelukkig skiet distrikte dikwels tekort om skole na afloop van evaluering te ondersteun ten einde prestasiegapings te identifiseer en die hoof te bied (cf. 2.2.3). Carlson (2009:81) gaan verder deur aan te voer dat distrikte eers die nodige vaardighede moet ontwikkel, asook hulpmiddele en opleiding aan skole moet verskaf, voordat hulle van skole kan verwag om verantwoordbaar te wees en self verantwoordelikheid vir hul ontwikkeling te aanvaar. Dit is duidelik dat dit nie net skole se verantwoordelikheid is om toe te sien dat leemtes na afloop van evaluering reggestel word nie, maar dat owerhede 'n belangrike rol het om te vertolk om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.

2.2.5 VOLHOUBARE SKOOLONTWIKKELING

Indien bevindinge van eksterne evalueringsverslae nie neerslag vind in doeltreffende skoolverbeteringsplanne nie, sal volhoubare skoolontwikkeling slegs 'n droom bly. Die kern van enige suksesvolle organisasie in die moderne wêreld is immers die soeke na verbetering en daarom is skoolevaluering slegs regverdigbaar indien dit departementele amptenare, skoolhoofde en onderwysers in staat stel om die gehalte van onderrig en leer in hul skole te verbeter (Barber in Creemers & Kyriakides, 2009:297). Ook Hopkins (1989:3) huldig die standpunt dat, om die uitgawes van eksterne evaluering te regverdig, dit belangrik is dat dit tot volhoubare skoolontwikkeling sal lei. Faubert (2009:7) voer verder aan dat skoolevaluering vir

verbetering poog om die prestasiegaping tussen presterende en niepresterende skole te verklein. Davies (2011:142) kom met die volgende toepaslike definisie vir volhoubare skoolontwikkeling vorendag: “the ability of individuals and schools to continue to improve to meet new challenges and complexity in a way that does not damage individuals or the wider community but builds capacity and capability to be successful in new and demanding contexts”. Volhoubare skoolontwikkeling verwys dus nie na die handhawing van die *status quo* nie, maar na volhoubare verbetering, waar kort- en langtermyn-doelwitte mekaar aanvul. Volhoubaarheid kan dus gesien word as die vermoë van 'n skool om voortdurend by veranderende omstandighede aan te pas, met die klem op deurlopende verbetering van onderrig en leer.

Hargreaves en Fink in Davies (2011:142-144) onderstreep die volgende sewe beginsels vir volhoubare skoolontwikkeling:

- **Diepte:** Volhoubare skoolontwikkeling moet fokus op aktiwiteite wat leervaardighede ontwikkel en verseker dat relevante kennis aan leerders oorgedra word om hulle vir die toekoms voor te berei. Faubert (2009:6) bevestig dat die gemeenskaplike faktor vir volhoubare skoolontwikkeling die verbetering van onderrig- en leerpraktyke is.
- **Lengte:** Verandering moet nie tydgebonde wees nie en behoort nie afhanklik te wees van 'n enkele leier nie.
- **Breedte:** Hierdie beginsel verwys daarna dat die verandering deur almal in die skoolgemeenskap ondersteun word, en selfs deur ander skole in die omgewing, sodat beter leergeleenthede vir leerders geskep kan word. Brucato (2005:5) bevestig dat die betrokkenheid van alle rolspelers belangrik is vir objektiewe evaluering en gepaardgaande skoolevaluering.
- **Regverdigheid:** Volhoubare skoolontwikkeling beklemtoon die verbetering van leergeleenthede vir leerders sonder om ander skole in die omgewing te benadeel. Wedywering tussen skole behoort met samewerking vervang te word om beter geleenthede vir alle leerders in die gemeenskap te skep. Volgens Bradley (1993:183,184) behoort skeidslyne tussen hoër- en laerskole uit die weg geruim te word om personele in staat te stel om gesamentlik te beplan en probleme op te los. Op hierdie wyse kan gesamentlike doelwitte meer doeltreffend nagestreef word.
- **Differensiering:** Standaardisering maak volhoubare skoolontwikkeling moeilik. Skole moet die geleentheid gegun word om meer kreatief te wees ten einde individuele leerders se vaardighede te ontwikkel.

- Menslike hulpbronne: Volhoubare skoolontwikkeling is afhanklik van die toewyding van rolspelers, veral onderwyspersoneel. Zairi (1996:6) bevestig dat gehalteonderrig alleenlik moontlik is indien alle personeellede daarna streef om kliënte tevrede te stel en hul belangrikheid in die gehalteketting besef. Planne om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder moet in ag neem dat die verwagtinge van skoolhoofde en personeel nie van so 'n aard moet wees dat hulle in die proses uitgebrand word nie.
- Bewaring: Om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder is dit van die uiterste belang om te leer uit die verlede en die toekoms daarop te bou. Onderwysleiers moet waak daarteen om te vernuwe sonder om gevestigde, werkbare planne in ag te neem.

Doeltreffende leierskap is onontbeerlik om bogenoemde beginsels in die praktyk toe te pas. Leiers bevorder volhoubare skoolontwikkeling deur gehalte leer te beskerm en te ontwikkel, en deur ander te inspireer om hierdie leer te ondersteun in ooreenstemming met die visie van die skool (Davies, 2011:20). Ook Faubert (2009:26) en Bubb en Earley (2008:13) vestig die aandag daarop dat leierskap onontbeerlik is om geldige selfevalueringe te doen en om evalueringresultate doeltreffend te gebruik. Zepeda (2012:279) beskou leierskap as uiters belangrik om volhoubare verbetering oor tyd te laat plaasvind, selfs nadat die leier die skool verlaat het. Harris en Muijs (2005:131-132) toon aan dat leierskap die sleutel hou vir die doeltreffende implementering van skoolverbeteringsprogramme. Hulle voer verder aan dat skoolverbeteringsprogramme moet fokus op die verbetering van klaskamerpraktyke en die mobilisering van veranderinge wat leierskap en personeelontwikkeling betref.

Skoolleiers kan langtermynsukses verseker deur van gesamentlike besluitneming, gekoördineerde personeelontwikkelingsprogramme en doeltreffende strategiese beplanning gebruik te maak (Baker in Zepeda, 2012:278). Om skole by te staan om voortdurend aan te pas en te verbeter is evaluering noodsaaklik om ontwikkelingsareas te identifiseer. Verbeteringspraktyke kan verskeie vorme aanneem, soos verbetering in individuele onderwyspraktyke, verbetering in programme en dienslewering, asook die verbetering in die skool se vermoë om sy visie te verwesenlik. Bubb en Earley (2008:13) beskou personeelontwikkeling as 'n belangrike faktor vir skoolverbetering. Dit moet egter nie bloot as 'n reeks kursusse gesien word nie, maar as die katalisator vir verandering, ontwikkeling en verbetering van onderwyspraktyk tot voordeel van die leerders. Verder

moet personeelontwikkeling op die uitkomst van onderrig fokus en nie slegs op die voorsiening daarvan nie.

Een van die uitdagings wat aan leiers gestel word om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, is om alle rolspelers te betrek sodat hulle verbeteringsinisiatiewe as hul eie sal aanvaar. Gefokusde leiers bou gesonde verhoudings met onderwysers, leerders, personeel en ander rolspelers om 'n ruimte te skep waar interaksie, deelname, interafhanklikheid en gedeelde belange floreer (Zepeda, 2012:278). Volgens Davies (2011:13) moet leiers alle groeperinge, soos leerders, onderwysers asook die breë skoolgemeenskap, insluit in die beplanning en implementering van verbeteringsinisiatiewe. Skole kan so vasgevang wees in korttermynkrisisse dat die groter plan uit die oog verloor word, terwyl individue se vrees vir korttermynmislukkings daartoe kan lei dat hulle hul eie belange beskerm, sonder om gesamentlike langtermynbelange na te streef (Davies, 2011:13) Om volgehoue skoolontwikkeling te bevorder is spanwerk onontbeerlik om alle rolspelers in een span saam te snoer, ten einde geïdentifiseerde leemtes na afloop van interne en eksterne evaluerings reg te stel.

Alhoewel daar min inligting oor die impak van skoevaluering op skoolverbetering beskikbaar is, is daar enkele bewyse dat aanspreeklikheidstelsels 'n positiewe impak op leerderprestasie het. In Florida (Verenigde State van Amerika) word sanksies toegepas op skole wat nie sekere minimum vereistes bereik nie. Sanksiedruk het so 'n positiewe uitwerking op leerderprestasie gehad dat dit selfs 'n positiewe impak gehad het nadat die betrokke leerders na die middelskool bevorder is. Volgens Faubert (2009:44) toon die OESO-verslag van 2008 aan dat skoevaluering in Australië, Mexiko en Turkye 'n noemenswaardige bydrae gelewer het om vaardighede van onderwysers te verbeter.

Dit is duidelik dat volhoubare skoolontwikkeling slegs kan plaasvind in 'n milieu waar proaktiewe leierskap om leemtes reg te stel aan die orde van die dag is. Dit is dus belangrik dat onderwysleiers 'n kultuur van voortdurende verbetering by skole moet skep, sodat verbeteringsinisiatiewe nie afhanklik sal wees van die invloed van individue nie.

Uit die begripsverklarings is dit verder duidelik dat evaluering en gepaardgaande verbeteringsinisiatiewe verskillend in lande toegepas word. Die fokus verskuif in die volgende afdeling na evalueringsprosesse in Engeland.

2.3 SKOOLEVALUERING IN ENGLAND

Die Engelse evalueringstelsel word as die bakermat beskou waarop talle ander stelsels gebou is. So, byvoorbeeld, het navorsing ten opsigte van evalueringstelsels wêreldwyd, aangetoon dat die Engelse inspeksiestelsel van selfevaluering en geselekteerde eksterne evaluerings aangepas kan word om 'n evalueringsmodel vir Suid-Afrika tot stand te bring (DBE, 2013(b):3). Die GSE-beleid in Suid-Afrika is inderdaad gegrond op die inspeksiestelsel in Engeland en daarom word hierdie stelsel vervolgens indringend bestudeer.

2.3.1 AGTERGROND

Engeland is bekend daarvoor dat 'n nasionale inspeksiestelsel vir meer as 140 jaar aan die orde van die dag is. Uiteraard het hierdie inspeksiestelsel oor die jare baie verander, waarvan die totstandkoming van OFSTED (*British Office for Standards in Education*) in 1992 die belangrikste was (Hall & Noyes, 2009(b):850; Ozga, Baxter, Clarke, Grek & Lawn, 2013:213). Redaksionele kommentaar in die *Education Journal* (Comment in *Education Journal*, 2014:3) verklaar dat skoolinspeksies en gehalteversekering tred moet hou met die snel veranderende landskap in die onderwys. Gedurende hierdie tyd het die regering groter klem op evaluering, oudits en skoolinspeksies geplaas om die gehalte van onderrig en leer te verbeter. Die regering het nie net van voltydse inspekteurs gebruik gemaak nie, maar ook van deeltydse inspekteurs en privaat agentskappe. OFSTED het verskeie raamwerke ontwerp wat skole as uitstekend, goed, bevredigend en onbevredigend geklassifiseer het. Die metodologie het tydens die Thatcher-bewind verander van 'n relatief informele stelsel na 'n stelsel wat op struktuur en roetine fokus ten einde eenvormigheid te bevorder (Ozga *et al.*, 2013:213). OFSTED was deel van die Thatcher-regering se onderwys hervormings, wat groter klem op skooloutonomie en leerdergesentreerde onderrig geplaas het.

Die implementering van die veranderde inspeksiestelsel in Engeland is nie orals met daverende applous begroet nie. OFSTED was vanaf sy ontstaan in omstredenheid gehul oor aspekte soos metodologie, organisasie en politiek (Clarke & Ozga, 2011:17). Hall en Noyes (2009(b):850) bevestig dat “[u]nder the new system of OFSTED inspections, the imposition of disciplinary technologies was highly visible, deeply mistrusted and widely contested.” Alhoewel OFSTED daarop aanspraak maak dat hulle

onafhanklik is, wat hul objektiwiteit in beoordeling van skole bevorder, is daar diegene wat nie saamstem met die metodologie wat aan die orde van die dag is nie.

In die laat 1990's het die *National Union of Teachers (NUT)* die moontlikheid van 'n selfevalueringsmodel ondersoek, in reaksie op die teenkating teen die gesentraliseerde OFSTED-inspeksieproses. Professor John MacBeath, Professor in Opvoedkunde aan die Cambridge Universiteit, wat die ondersoek namens NUT geloods het, het die ontwikkeling van 'n gesonde selfevalueringsstelsel voorgestaan, wat die rol van eksterne inmenging en inspeksies van OFSTED beperk het (Hall & Noyes, 2009(b):850). Die regering het ook besef dat eksterne evalueringe nie noodwendig skoolverbetering tot gevolg het nie. Die ondersoek van professor MacBeath het gelei tot die aanvaarding van artikel 5 van die *Education Act (2005)*, wat 'n raamwerk daarstel vir inspeksies in Engeland. Dit verskaf 'n opsomming van die vernaamste elemente van skoolinspeksies en beskryf hoe algemene beginsels asook prosesse van inspeksie toegepas moet word in skole (Turnbull, 2013:3). Die Engelse regering het aanbevelings van nieregeringsorganisasies, soos *NUT*, in ag geneem om inspeksies meer vaartbelyn te maak en groter klem op selfevaluerings te plaas.

Die OFSTED-inspeksiestelsel het aan die begin van die een-en-twintigste eeu verdere veranderinge ondergaan. Inspeksiebesoeke is sedert September 2005 korter (ongeveer twee dae), inspeksiespanne bestaan uit minder inspekteurs en spanne fokus op sterk- en swakpunte van skole, soos in selfevaluerings aangedui (Comment in *Education Journal*, 2014:3). Ook wat dit aanbetref, is daar nie eenstemmigheid nie en professor John Macbeath is van mening dat, alhoewel korter inspeksies deur onderwysers verwelkom word, daar waarde in inspeksies is waar die geheelprentjie geëvalueer word en nie net die sogenaamde sleutelareas nie (Education – The Professional's Voice, 2004:1). Dit is verder die verantwoordelikheid van spanne om spesifiek op die bestuur van die skool in te soem om te bepaal hoe goed die skool bestuur word, watter prosesse in plek is om die gehalte van onderrig en leer te verbeter, en hoe goed die bestuurspan hul eie sterk- en swakpunte verstaan (OFSTED, 2014:1). Die koalisieregering van 2010 het verdere veranderinge in skoolinspeksies geïnisieer, wat groter klem op onderrig, leer en leerdergedrag geplaas het. Voordat hierdie koalisieregering die bewind oorgeneem het, was daar 'n breër fokus vir eksterne evalueringe wat skole teen 27 individuele kriteria beoordeel het (Ozga *et al.*, 2013:215). Die verandering in regering het daartoe gelei dat

die klem verskuif het na korter en meer doeltreffende inspeksies. Skoolinspeksies in moderne Engeland is meer gefokus en konsentreer op die gehalte van onderrig en leer, met die oogmerk om te bepaal of die skoolleierskap daarin slaag om die gehalte van onderrig en leer by goeie skole te onderhou en by niepresterende skole te verbeter.

Inspeksies word in Engeland gesien as 'n onafhanklike evaluering van die skool se doeltreffendheid asook 'n diagnose van wat gedoen moet word om die gehalte van individuele skole te verbeter. Sedert 1990 het verskillende Engelse regerings die fokus op aanspreeklikheid, skoolverbetering en, later, skool-selfevaluering geplaas (Thomas, Peng & Gray, 2007:265). Die primêre navorsingsvraag is besorg oor die impak van evalueringsaksies op volhoubare skoolontwikkeling.

2.3.2 SELFEVALUERING

Selfevaluerings het met verloop van tyd 'n toenemend belangriker rol in skoevaluering in Engeland begin speel. Gedurende die vroeë 1990's het skole en professionele organisasies selfevalueringsmodelle ontwikkel. Swaffield en Macbeath (2005:241) voer aan dat, gedurende die laat 1990's, baie skole die raamwerk, wat deur die *National Union of Teachers* ontwikkel is, gebruik het. Hierdie raamwerk het die aanduiders wat goeie skole kenmerk, gebruik om selfevalueringsraamwerke op te stel en skole is aangemoedig om deur dieselfde proses te gaan. Die veronderstelling was dat skole ook van bestaande OFSTED-kriteria gebruik kan maak in hul interne evalueringsproses. Tot en met die bewindsoorname van die Arbeider-regering in 1997, het hierdie interne en eksterne evalueringsprosesse parallel ontwikkel, wat dikwels tot konflik gelei het (Swaffield & Macbeath, 2005:241). Die gewysigde raamwerk vir skoolinspeksies van 1999 het riglyne vir selfevaluering gestel en skole is aangemoedig om die OFSTED-raamwerk te gebruik om volgehoue interne evaluerings moontlik te maak (Swaffield & MacBeath, 2005:1). Hierdie raamwerk vir skoolinspeksies versterk die belangrikheid van selfevaluerings om nie net as basis gebruik te word vir eksterne evaluerings nie, maar ook om die werk van bestuurders en skoolleiers, wat vir die selfevaluering verantwoordelik is, te beoordeel (Hall & Noyes, 2009(a):312). “[S]elf evaluation has moved to centre stage” (Swaffield & MacBeath, 2005:241). Die gebruik van 'n eenvormige skoevalueringvorm in Engeland het tot deegliker selfevaluerings gelei en meer rolspelers was by die evaluerings betrokke (Bubb & Earley, 2008:12). Plowright en Godfrey (2008:36) maan egter dat selfevaluering nie 'n maklike proses is nie en dat

skoolhoofde dit moeilik vind om 'n doeltreffende stelsel van selfevaluering aan die gang te kry en te onderhou. Die groter klem wat egter op selfevaluerings geplaas word, gee erkenning aan die vermoë van skole om hul eie prestasies te evalueer as deel van skoolontwikkeling, asook om hoë standaarde te handhaaf (Comment in *Education Journal*, 2014:7). Interne evaluerings het ontwikkel vanaf vrywillige selfevaluerings na 'n vereiste, wat die hartklop van die eksterne inspeksieproses is.

Die raamwerk vir skoolinspeksies verklaar dat selfevaluering die basis is vir beplanning, ontwikkeling en verbetering in skole. Skole kan 'n kort, geskrewe opsomming van hul selfevaluering aan inspekteurs voorsien, wat dit dan as basis vir hul inspeksie moet gebruik. Waldegrave en Simons (2014:51) ondersteun 'n stelsel waar skole die primêre beoordelaars van hul eie vordering is en ook primêr verantwoordelikheid vir hul eie verbetering moet aanvaar, met OFSTED wat die eksterne verifikasie van die proses moet doen. Professor John MacBeath, Professor in Opvoedkunde aan die Cambridge Universiteit, stem saam dat gehalteversekering in die skool begin, maar dit moet gekomplimenteer word met eksterne hersiening en ondersteuning met die oorhoofse doel om die selfevalueringsproses te ondersteun (*Education Journal*, 2014:22). Die selfevalueringsproses is 'n belangrike rat in die Engelse inspeksieproses om skoolverbetering te bevorder.

2.3.3 EKSTERNE EVALUERING

Onderwysowerhede in Engeland heg waarde aan eksterne evaluerings, ten spyte van die groter klem op selfevaluerings. Alhoewel OFSTED selfevaluerings ondersteun, het hulle bevestig dat hulle deur middel van eksterne evaluerings sal ingryp indien leerders nie goeie, veilige en gebalanseerde onderwys ontvang nie (*Education Journal*, 2014:7). OFSTED maak van drie soorte eksterne evaluerings gebruik, naamlik geheelskoolevaluering, fokusevaluering en spesiale evaluering, waar die publiek sekere sake onder die aandag van OFSTED kan bring. 'n Voorbeeld van sodanige spesiale inspeksies het in 2014 in Birmingham plaasgevind, waar inspekteurs gevind het dat daar nie voldoende veiligheidsmaatreëls getref is teen ekstremisme nie en dat skoolkurrikulums in sommige gevalle nie breed genoeg was om leerders se belange te beskerm nie. (*Education Journal*, 2014:7). Die belangrikheid van eksterne evaluering om die selfevalueringsproses aan te vul en te ondersteun, kan nie onderskat word nie.

Ten einde aan die eise van die korter tydsduur van inspeksies te voldoen, konsentreer evalueerders in Engeland van vandag op leerderprestasie, gehalte van onderrig, gedrag en veiligheid van leerders, asook die gehalte van bestuur en leierskap (Waldegrave & Simons, 2014:13). Volgens die raamwerk vir inspeksies (OFSTED, 2014:18) spandeer inspekteurs die meeste van hul tyd deur lesse waar te neem ten einde die onderrigproses eerstehands te ervaar. Inspekteurs evalueer die prestasies van verskillende groeperinge, insluitende leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hierdie raamwerk voer verder aan dat evalueringspanne onderhoude met personeellede en leerders inisieer, die leesvermoë van leerders evalueer en leerders se skriftelike werk nagaan. Inspekteurs sal ook ander dokumente deurgaans wat 'n invloed op aspekte soos die akademiese prestasie en veiligheid van leerders het (OFSTED, 2014:18). Evalueerders konsentreer op onderrig en leer, gedrag en veiligheid van leerders, asook die gehalte van leierskap om leemtes vir skoolverbetering te identifiseer.

Inspeksies kan alleenlik suksesvol wees indien dit tot volhoubare skoolontwikkeling lei. Matthews en Sammons (2004:5) verklaar dat inspeksies skoolverbetering op die volgende maniere kan bevorder: inspekteurs moet fokus op daardie aspekte van die werk wat die grootste impak op skoolverbetering het; verwagtinge moet verhoog word deur standarde vir doeltreffende skole daar te stel; sterk- en swakpunte moet geïdentifiseer word en skole moet verantwoordelikheid vir verbeteringsinisiatiewe neem. Die kriteria vir skoelevaluering is merendeels objektief, soos eksamenuitslae, maar behels ook subjektiewe waarneming van die gehalte van onderrig deur inspekteurs. Doeltreffende kommunikasie van inspeksiebevindinge is 'n vereiste vir suksesvolle implementering van aksies wat tot volhoubare skoolontwikkeling kan lei (Allen & Burgess, 2012:4). Die raamwerk vir inspeksies (OFSTED, 2014:22) bepaal voorts dat dit die verantwoordelikheid van die hoofinspekteur is om na afloop van die inspeksie die verslag wat die hoofbevindinge vir skoolverbetering bevat te voltooi. Hierdie bevindinge moet in ooreenstemming wees met die bevindinge wat tydens die mondelinge terugvoersessie met die skool bespreek is. Hierdie konsepverslag word vir een dag aan die skool beskikbaar gestel om te verseker dat inligting feitelik korrek is. Die raamwerk vir skoolinspeksies bepaal verder dat die skoolbeheerliggaam verantwoordelik is om toe te sien dat elke ouer van die skool 'n afskrif van die inspeksieverslag kry en hoofbevindinge moet ook met leerders gekommunikeer word. Inspekteurs gradeer skole teen die volgende skaal:

- Graad 1 – die standaard van onderwys is uitstekend
- Graad 2 – die standaard van onderwys is goed
- Graad 3 – die skool moet verbeter om aan standarde te voldoen
- Graad 4 – die gehalte van onderwys is onbevredigend

Graad 4-skole, waar die gehalte van onderwys onbevredigend is, word verder in twee afdelings verdeel (OFSTED, 2014:15,22):

- Skole met ernstige swakhede, maar die leierskap word as bevoeg beskou om die swakhede reg te stel
- Skole waar spesiale maatreëls ingestel moet word omrede leiers nie bevoeg is om swakhede reg te stel nie

Die inspeksiestelsel in Engeland het oor tyd baie veranderinge ondergaan, maar die primêre doelwit om skoolontwikkeling te bevorder het konstant gebly. Skoolontwikkeling is dan ook die kern van post-evalueringsaksies, wat vervolgens bespreek sal word.

2.3.4 POST-EVALUERING

Die belangrikste element van die post-evalueringsfase is die implementering van skoolverbeteringsinisiatiewe na afloop van evaluering. Die Engelse evalueringsmodel is formeel en fokus op aanspreeklikheid van individuele skole en die stelsel as geheel, maar bevat tog elemente van ondersteuning en verbetering (Allen & Burgess, 2012:4). Skole in Engeland moet verantwoording doen, nie net op sentrale vlak deur OFSTED-inspeksies nie, maar ook aan plaaslike rade en skoolbeheerliggame (Faubert, 2009:10). Die vernaamste statutêre bepaling ten opsigte van skoolverbetering na afloop van inspeksies, is dat daar van skole verwag word om die inspeksieverslag aan ouers te kommunikeer en 'n aksieplan op te stel wat die hoofbevindinge in oënskou neem (Allen & Burgess, 2012:4,6). Hierdie publieke bekendmaking van die gradering van die skool en gepaardgaande interne druk blyk die vernaamste dryfvere vir skoolverbetering te wees (West *et al.*, 2011:44). Die implikasie van hierdie wetgewing is dat skoolbeheerliggame aksieplanne opstel en opvolg, asook dat ouers beheerliggame aanspreeklik hou vir skoolverbeteringsinisiatiewe. In die praktyk is dit egter die skoolhoof en senior personele wat leiding neem in die skool se reaksie op die inspeksieverslag (Matthews & Sammons, 2004:17). Volgens Earley (1998:168) toon navorsing aan dat

die meeste skole wel aksieplanne opstel na evaluerings, maar in gebreke bly om dit jaarliks aan ouers te kommunikeer

Skole word volgens 'n vierpuntskaal deur inspekteurs gegradeer (cf. 2.3.3) en hierdie graderings bepaal ook die frekwensie van evaluerings en gepaardgaande ondersteuning, soos blyk uit die volgende (OFSTED, 2014:10-13):

- Graad 1-skole met gradering van uitstekend. Hierdie skole word vrygestel van volledige eksterne evaluerings.
- Graad 2-skole met gradering van goed. Hierdie skole word na drie jaar aan 'n risikoassessering blootgestel en slegs as daar risikofaktore, soos swakke leerderprestasie en geldige klagtes van ouers is, sal die skool weer aan 'n volledige eksterne evaluering blootgestel word
- Graad 3-skole wat moet verbeter om aan standaarde te voldoen. Hierdie skole sal onderworpe wees aan monitering deur OFSTED en na twee jaar sal 'n eksterne evaluering weer gedoen word. Indien hierdie skool weer 'n 3-gradering ontvang, sal verdere monitering plaasvind, met nog 'n eksterne evaluering na twee jaar. Indien hierdie inspeksieverslag steeds nie goed is nie, sal die gehalte van onderwys hoogs waarskynlik as onbevredigend (Graad 4) gegradeer word, wat spesiale maatreëls vereis.
- Graad 4-skole waar die gehalte van onderwys as onbevredigend beskou word, maar met doeltreffende leierskap om swakhede reg te stel. Hierdie skole sal formele monitering ondergaan en binne agtien maande weer aan volledige eksterne evaluering blootgestel word.
- Graad 4-skole waar spesiale maatreëls ingestel moet word omrede die leierskap nie bevoeg is om swakhede reg te stel nie. Hierdie skole sal binne drie maande aan 'n moniteringsinspeksie blootgestel word – tot vyf moniteringsinspeksies kan in 'n periode van agtien maande na afloop van die inspeksie gedoen word.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat skoolinspeksies gedifferensieerd geskied. So word uitstekende skole, byvoorbeeld, nie aan inspeksies blootgestel nie, as hulle bewys kan lewer van doeltreffende onderrig en leer. Skole wat egter nie aan die verwagtinge voldoen nie, sal gereeld gemoniteer word en kan aan gereelde inspeksies blootgestel word (Ozga *et al.*, 2013:215). Die inspeksieraamwerk is ook versterk deurdat die gradering “bevredigend” met “benodig verbetering” vervang is. Spesiale maatreëls word

in skole met ernstige leemtes, soos swak leerderprestasie en ondoeltreffende leierskap en bestuur, toegepas, wat herinspeksie van die ontwikkelingsareas insluit. Die inspeksietellings maak dit makliker om swak skole te identifiseer en te ondersteun, wat tot verbeterde eksamenuitslae lei (Hussain, 2011:13). Differensiasie van skoolinspeksies lei daartoe dat beskikbare hulpmiddele aangewend kan word by skole waar dit die nodigste is.

Die doeltreffendheid van eksterne evaluering word bepaal deur die mate waarin die implementering van verbeteringsinisiatiewe tot volhoubare skoolontwikkeling lei. In hierdie verband voer Ehren en Visscher (2008:207) aan dat studies om impak van skoolinspeksies te bepaal selde gedoen word en dat Engeland die enigste land is waar dit gereeld gedoen word. Ozga *et al.* (2013:214), daarenteen, meld dat, alhoewel OFSTED skoolverbetering met inspeksies verbind, val die klem op beoordeling en nie verbetering nie. Navorsing het egter aangetoon dat die meeste skole waar spesiale maatreëls ingestel is merkbaar verbeter het. OFSTED het ondersoek ingestel hoe spesiale maatreëls volgehoue skoolverbetering kan bevorder en bevind dat sterk leierskap, hoë verwagtinge van leerdergedrag, doeltreffende stelsels vir selfevaluering en die vestiging van 'n sterk skoolidentiteit grootliks bygedra het om 'n gunstige klimaat vir skoolverbetering te vestig. Opvolginspeksies by hierdie skole bevestig dat slegs 2% verder verswak het en dat die meeste merkbaar verbeter het, met skole wat selfs die nasionale gemiddeld oorskry het (Matthews & Sammons, 2004:36). Ongeveer die helfte van die skole wat as *bevredigend* geklassifiseer is, het tydens 'n volgende inspeksie na *goed* verbeter; meer as 90% van skole wat as *benodig verbetering* geklassifiseer is, het tydens 'n volgende inspeksie verbetering getoon (Waldegrave & Simons, 2014:46). Die swakste skole vind die meeste baat by inspeksies, maar verbetering is by baie skole afhanklik van eksterne opvolgaksies (Matthews & Sammons, 2004:5). Dit wil voorkom of die Engelse inspeksiestelsel meer doen as dié van ander lande om te verseker dat daar impak is na evaluering. Die aksieplan van OFSTED om nie-presterende skole aan opvolg-evaluering bloot te stel, het 'n positiewe impak op die gehalte van onderrig en leer.

Daar is ook bewyse dat leerderprestasie na afloop van eksterne evaluering verbeter het en dat OFSTED daarin geslaag het om die swakste skole te identifiseer om leemtes reg te stel (Waldegrave & Simons, 2014:5). Navorsing wat deur Thomas *et al.*

(2007:282) gedoen is, toon aan dat leerderprestasie 'n opwaartse kurwe toon vanaf 1990 tot 2007. Dié sukses word toegeskryf aan die druk van aanspreeklikheid en ondersteuning wat skole gedwing het om aan standarde te voldoen. Navorsing toon verder dat skoolprestasie met ongeveer 10% verbeter het in verhouding met die jaar voor die inspeksie en die impak is merkbaar beter in die tweede jaar na die inspeksie en bly konstant in die derde en vierde jaar (Allen & Burgess, 2012:22). Die Engelse inspeksiestelsel fokus op niepresterende skole en daar is bewyse dat hierdie intervensie vrugte afwerp en dat selfs leerderprestasie verbeter.

Dit is duidelik dat skoolverbetering na afloop van interne asook eksterne evaluerings 'n belangrike rol speel om onderrig en leer in Engelse skole te verbeter. Dit sal in die volgende afdeling vergelyk word met die impak wat skoolevaluering op die verbetering van onderrig en leer in Tanzanië het.

2.4 SKOOLEVALUERING IN TANZANIË

Tanzanië is by die literatuurstudie ingesluit, omrede hulle gewoonlik beter vaar in internasionale akademiese toetse as Suid-Afrika (Spaull, 2013:3). Studies om die impak van evaluering op skoolverbetering te bepaal is hoofsaaklik in ontwikkelde lande gedoen en daar is minder inligting oor ontwikkelende lande, soos Tanzanië, beskikbaar (Haule, 2012:2).

2.4.1 AGTERGRONDINLIGTING

Skoolinspeksies word in Tanzanië as 'n noodsaaklike instrument beskou om skoolverbetering te bevorder. Skoolinspeksies is gesentraliseer as 'n afdeling wat direk aan die ministerie van onderwys rapporteer ten opsigte van die implementering van die nasionale onderwysbeleid. Die impak van inspeksies is afhanklik van die kwaliteit van die inspeksie asook die mate waarin aanbevelings gebruik word om skoolverbetering te bevorder. Dit is belangrik om daarop te let dat skole in Tanzanië deel is van 'n breë onderwysstelsel (distrik, munisipaliteit, streek); skole is derhalwe afhanklik van hierdie entiteite vir hulp en ondersteuning om skoolverbetering te bevorder. Skoolinspekteurs moet 'n kursus van drie maande in skoolbestuur, kurrikulumontwikkeling en inspeksietegniese volg om hulle in staat te stel om die funksies van inspeksie, advies en ondersteuning te verrig. Dit is veral doelgerigte opvolgbesoeke wat belangrik is om te verseker dat hulpbronne en tyd nie met die evaluering verkwis word nie. Die handleiding

vir skoolinspekteurs bepaal hoe die inspektoraat skoolinspeksies moet beplan en watter aspekte voorrang moet geniet. Bogenoemde handleiding spel dit uit hoe prioriteite soos swak leerderprestasie, toeganklikheid, ensovoorts, bepaal moet word (Education – The Professional’s Voice, 2004:4; Kambuga & Dadi, 2015:1,4,6; Nyirenda, 2014:2; Uwasi Info Shop, n.d.:1,4).

Skoolinspeksies in Tanzanië is gesentraliseer en inspekteurs rapporteer direk aan die ministerie van onderwys ten opsigte van die implementering van die nasionale onderwysbeleid. Distrikte, munisipaliteite en streke vorm deel van die breë onderwysstelsel en is verantwoordelik vir ondersteuning na afloop van evaluerings. Daar is ’n handleiding vir skoolinspekteurs wat bepaal hoe die inspektoraat skoolinspeksies moet beplan en hoe prioriteite soos swak leerderprestasie, toeganklikheid, ensovoorts bepaal moet word.

2.4.2 SELFEVALUERING

Alhoewel inspeksies in Tanzanië nie spesifiek na selfevaluering verwys nie, word daar aanvaar dat ’n skool nie ’n ontwikkelingsplan (soos in die handleiding vir inspekteurs aangetoon) kan ontwikkel sonder om selfevaluering te doen nie. Navorsing wat deur Haule (2012:48) gedoen is, toon aan dat daar ’n dringende behoefte aan ’n gestruktureerde selfevalueringsprogram in Tanzanië bestaan en dat skole bemaagtig moet word sodat selfevaluerings ’n bydrae kan lewer tot inspeksieverslae. Kambuga en Dadi (2015:12) bevestig dat selfevaluerings nie doeltreffend is nie en dat die gesentraliseerde inspeksiestelsel afgewentel moet word om meer klem te plaas op interne evaluerings deur skole self. Uit die beperkte inligting wat beskikbaar is, blyk dit dat selfevaluerings nie ’n prioriteit in Tanzanië is nie en dat die klem op eksterne evaluerings val.

2.4.3 EKSTERNE EVALUERING

Onderwysowerhede in Tanzanië beklemtoon die belangrikheid van eksterne evaluerings om skoolontwikkeling te bevorder. Daar is ’n handleiding vir inspekteurs wat bepaal dat die volgende drie soorte inspeksies in Tanzanië onderneem word (Uwasi Info Shop, n.d.:1,4):

- Geheelskoolinspeksies om hoofsaaklik die skool se ontwikkelingsplan te evalueer

- Spesiale inspeksies om aspekte soos wanbestuur, swak leerdergedrag en konstante swak leerderprestasie te ondersoek
- Opvolginspeksies na afloop van geheelskool- of spesiale inspeksies om vordering waar te neem

Die *National Audit Office* van Tanzanië het in 2008 'n oudit gedoen van die inspeksieprogram vir sekondêre skole in die lig van die massiewe druipeyfer in wiskunde en wetenskap. Hierdie oudit het gefokus op inspeksieaktiwiteite tussen 2004 en 2006 om te bepaal of die inspeksieprogram die mandaat vervul het om gehalte opleiding en verbeterde uitslae tot gevolg te hê. Die ondersoek het verder aan die lig gebring dat weinig inspeksieverlae op leerderprestasie fokus en dat prioriteite nie bepaal word om die probleem van swak presterende skole die hoof te bied nie. Inspeksieriglyne bepaal dat inspekteurs antwoorde op 148 kriteria moet verskaf, waarvan slegs 16 na leerderprestasie verwys. Geen van die inspeksieverlae het die probleem van die hoë uitvalkoers van leerders ondersoek nie, slegs 6% van die verslae het addisionele opleiding vir onderwysers aanbeveel en slegs 19% het die kwaliteit van onderwys aangeroer. Selfs spesiale inspeksies het nie op leerderprestasie gefokus nie en aantygings van onreëlmatige gebruik van hulpmiddele, asook wangedrag deur onderwysers of leerders, het voorrang geniet. Die klem val eerder op die getal skole wat geïnspekteer is as op die gehalte van die inspeksies. Die *National Audit Office* het die volgende aanbevelings gemaak (United Republic of Tanzania, 2008:x; Uwazi Info Shop, n.d.:2-7):

- Leerderprestasie moet die kern van inspeksies vorm
- Inspeksieverlae moet effektief aan ouers en die algemene publiek gekommunikeer word
- Die inspektoraat moet toegerus wees met kundige arbeidskrag
- Die doeltreffendheid van inspeksieprogramme moet gemoniteer word

Alhoewel heelwat inspeksies in Tanzanië gedoen word, is die gehalte daarvan onder verdenking asook die impak daarvan om skoolverbetering te bevorder. Inspeksies fokus nie op leerderprestasie nie, kommunikasie en opvolgbesoeke was nie doeltreffend om skoolverbetering te bevorder nie en doeltreffendheid van skoolinspeksies is nie gemoniteer nie. Dit blyk verder dat kommunikasie ondeursigtig is en verslae word nie aan die media en publiek beskikbaar gestel nie. Die impak van skoolinspeksies op

volhoubare skoolontwikkeling word in die volgende afdeling onder die vergrootglas geplaas.

2.4.4 POST-EVALUERING

Die kernvraag wat in die post-evalueringsfase gevra word, is of die aanbevelings van inspekteurs gelei het tot skoolverbetering. Navorsing wat deur Matete (2009:100) onderneem is, toon aan dat inspeksieverslae en aanbevelings van inspekteurs nie deur die betrokke onderwysowerhede geïmplementeer is nie, met negatiewe gevolge vir onderwyspersoneel en skoolinspekteurs. Gebrekkige kommunikasie en terugvoer word ook as redes aangevoer hoekom inspeksies nie die nodige impak op skoolverbetering het nie; die publiek het ook nie toegang tot inspeksieverslae, soos wat die geval in Engeland is nie. Daar is verder bevind dat geen opvolgbesoeke gedoen is om te verseker dat aanbevelings van inspekteurs deur skole geïmplementeer word nie. Onderwysers kan tot beter werksverrigting gemotiveer word indien hul probleme deur onderwysowerhede die hoof gebied word. So kan inspekteurs ook baat vind as onderwysowerhede hul bydrae as waardevol sien. Studies het verder aangetoon dat daar 'n tekort aan inspekteurs, fondse en voertuie is om 'n doeltreffende inspeksiestelsel te implementeer (Haule, 2012:49; Kambuga & Dadi, 2015:8,9,12; Nyirenda, 2014:3,4). Om skoolverbetering te fasiliteer is dit van kardinale belang dat die skool en die onderwysowerhede moet saamwerk deur inspeksieverslae en aanbevelings doeltreffend te implementeer.

Statistieke van die *National Examination Council of Tanzania (NECTA)* toon aan dat, ten spyte van jaarlikse inspeksies, die patroon van swak uitslae jaarliks vererger. In 2009 het 82% van die leerders wiskunde gedruip en dieselfde patroon het hom herhaal in ander wetenskapvakke. Hierdie tendens het na 2009 voortgeduur. Die algemene slaagsyfer van Vorm 4-leerders het van 89.1% in 2006 tot 39.3% in 2013 gedaal. Studies toon verder dat die lees-, skryf- en begripvermoë van twee derdes van Tanzanië se Graad 7-leerders nie op standaard is nie. Die dilemma waarmee onderwysowerhede sit, is dat skoolinspeksies nie beter leerderprestasie tot gevolg het nie en navorsing wat deur Haule gedoen is, bevestig dat skoolinspeksies nie 'n noemenswaardige bydrae tot skoolverbetering lewer nie (Haule, 2012:ii,39; Kambuga & Dadi, 2015:6,-7; Uwazi Info Shop, n.d:2-3).

Skoolinspeksies in Tanzanië is nie doeltreffend om swak leerderprestasies op alle vlakke die hoof te bied nie. In die volgende afdeling verwys ek na algemene tendense in ander lande ten opsigte van skoelevaluering en die impak daarvan op skoolverbetering.

Die volgende tabel som die verskillende benaderings op ten opsigte van skoelevaluering in Engeland en Tanzanië:

Tabel 4: Skoelevaluering in Engeland en Tanzanië

Engeland	Tanzanië
Onderwysowerhede toon die nodige toewyding om evaluering voortdurend te vernuwe om die gehalte van onderrig en leer te verbeter	Gebrek aan toewyding om te verseker dat evaluering die kernvraagstuk van onderrig en leer die hoof bied
Die gehalte van eksterne inspeksies word voortdurend deur owerhede gemoniteer	Die gehalte van eksterne evaluering word nie bepaal nie
Die klem word op verpligte interne evaluering geplaas sodat skole vir hul eie verbetering verantwoordelikheid kan aanvaar	Die klem val op eksterne evaluering en die kwantiteit van skole wat aan eksterne evaluering blootgestel word
Evalueringresultate en interne evaluering word gebruik om te bepaal watter soort eksterne evaluering gedoen gaan word om skoolverbetering te bevorder	Alhoewel daar wel differensiasie van evaluering bestaan, is dit hoofsaaklik om krisis te hanteer en nie om leerderprestasie te bevorder nie; interne evaluering word nie as basis gebruik vir eksterne evaluering nie
Inspeksies fokus op onderrig en leer, asook leerderprestasie	Slegs 16 van die 148 kriteria wat vir eksterne evaluering gebruik word, fokus op leerderprestasie
Evalueringresultate word aan die publiek beskikbaar gestel om aanspreeklikheid te verhoog	Geen publieke bekendmaking van evalueringresultate nie
Evalueringgradering bepaal die frekwensie van inspeksies en gepaardgaande ondersteuning	Gebrek aan opvolgbesoeke na afloop van evaluering om te bepaal of aanbevelings van evalueringspanne effektief geïmplementeer word
Gereelde monitering van skole wat nie aan die verwagtinge voldoen nie	Opvolgbesoeke word nie gereeld gedoen om skoolverbetering te bevorder nie
Evaluering en maatreëls by onderpresterende skole het bygedra tot die verbetering van onderrig en leer, asook leerderprestasie by die meeste van die skole	Ten spyte van inspeksies verswak leerderprestasie jaarliks

2.5 SKOOLEVALUERING IN ANDER LANDE

2.5.1 INLEIDING

Onderwys- en opleidingstelsels is wêreldwyd besig om weg te beweeg van sentrale administrasie en beheer om sodoende meer outonomie aan skole en opleidingsinstansies te verleen (Botha, 2010:605). Ten spyte van die verskillende benaderinge wat standarde, kriteria en prosedures aanbetref, bly die gemeenskaplike doel om leerderuitkomste wat akademiese prestasie, sosiale, asook persoonlike ontwikkeling en loopbaanvoorbereiding aanbetref, te verbeter. Gehalteversekering is primêr die verantwoordelikheid van die skole en opleidingsinstansies wat die betrokkenheid van die hele skoolgemeenskap noodsaak (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:16,20).

2.5.2 SELFEVALUERING

Die klemverskuiwing na groter outonomie aan skoolgemeenskappe plaas selfevaluering sentraal in die proses van gehalteverbetering in skole. In lande soos Oostenryk en Ysland fokus eksterne evaluerings op interne evalueringsprosesse wat deur skole onderneem word (Faubert, 2009:9). Ook in Japan plaas owerhede al hoe meer klem op selfevaluering, alhoewel hulle nie tevrede is dat dit in alle gevalle tot skoolontwikkeling lei nie. In reaksie hierop het hulle paneel-inspeksies geïnisieer waar onderwys- en gemeenskapsleiers onderhoude met personeel, leerders en ouers voer om seker te maak dat selfevaluerings geldig is en tot skoolontwikkeling lei (Katsuno & Takei, 2008:173). In Litawie het 33 skole verantwoordelikheid vir hul eie ontwikkeling aanvaar en 'n handleiding ontwerp om skole by te staan om hul eie stelsels vir selfevaluering te ontwikkel. Faubert (2009:11) bevestig dat die betrokkenheid van personeellede in die daarstel van kriteria belangrik is vir die geldigheid van selfevaluerings. In Vlaandere, België, is eksterne adviseurs verantwoordelik om te help met selfevaluerings en om skole te adviseer ten opsigte van sterk- en swakpunte (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:29,32). Sommige lande plaas so 'n hoë premie op selfevaluering dat geen eksterne skoevaluering plaasvind waar deursigtige en doeltreffende stelsels vir selfevaluering in plek is nie (Cedefop in European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:26). Skole in Europa maak ook van sogenaamde kritiese vriende gebruik om te help met selfevaluerings. Verteenwoordigers van ander skole besoek die betrokke skool om lesse

waar te neem, onderhoude met alle rolspelers te voer, verslag te lewer oor bevindinge en aanbevelings te maak ten opsigte van areas vir ontwikkeling (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:16,30). Dit is duidelik dat al meer lande die waarde van selfevaluerings besef, asook die waarde wat dit vir verhoogde aanspreeklikheid en gepaardgaande skoolverbetering inhou.

2.5.3 EKSTERNE EVALUERING

Ook wat eksterne evaluerings aanbetref, is daar 'n skuif weg van tradisionele inspeksies om te kontroleer of skole in ooreenstemming met wetgewing bedryf word, na evaluerings waar deurlopende verbetering aan die orde van die dag is (cf. 2.2.3). Evalueringspanne word saamgestel om die gehalte van onderwys te evalueer asook om ondersteuning aan skole te verleen ten opsigte van volhoubare ontwikkeling (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:18).

Die regulering van eksterne evaluerings is belangrik vir die doeltreffende implementering daarvan. In die meeste OESO-lande is sentrale onderwysowerhede verantwoordelik vir eksterne evaluerings (Faubert, 2009:12). Faubert toon verder aan dat evaluerings in Nieu-Seeland, Duitsland en Spanje deur sentrale onderwysowerhede verrig word, terwyl inspeksieowerhede in Nederland, Engeland en Wallis 'n groot mate van outonomie het. Inspeksies kan ook gekoppel word met die evaluerings van plaaslike owerhede. Onderwysowerhede erken die belangrikheid van eksterne evaluerings deur die verantwoordelikheid daarvoor aan sentrale owerhede toe te ken. In sommige lande, soos Nederland, Portugal en Vlaandere, word evalueerders voorsien van 'n lys met aspekte wat geëvalueer moet word, terwyl dit nie die geval is in Frankryk, Pole en Ysland nie (Faubert, 2009:10). Eksterne evaluerings verskil, maar wat egter gemeenskaplik is, is dat evaluerings op prosesse en uitkomste fokus waar evalueerders vasstel of skoolplanne geïmplementeer word in ooreenstemming met nasionale wetgewing asook wat die impak van hierdie planne op leerderprestasie is.

Onderwysowerhede plaas klem daarop dat eksterne evalueerders oor die nodige kennis, vaardighede en bevoegdhede moet beskik om skole van toepaslike advies te bedien. In Litawie, byvoorbeeld, word ervare onderwysers aan 'n deeglike proses van onderhoude, werksopdragte en observasies blootgestel voordat hulle as eksterne evalueerders aangestel kan word. Ook die *European Centre for the Development of Vocational*

Training (2011:33) bevestig dat die belangrikheid van opleiding is om te verseker dat eksterne evalueerders op hoogte bly van die nuutste verwickelinge, wat kurrikulum-ontwikkeling en skoolbestuur insluit.

Die klem van eksterne evaluering in die een-en-twintigste eeu val op die deurlopende verbetering van die onderrig- en leerproses. Ten einde hierdie deurlopende verbetering te kan verwesenlik, is dit van kardinale belang dat kundige evalueerders aangestel moet word, wat aan gereelde opleidingsessies blootgestel moet word om relevansie te verseker.

2.5.4 POST-EVALUERING

Skoolinspeksies word veral in Europese lande gebruik as 'n instrument om die gehalte van onderrig en leer te bepaal, maar is nie voldoende om volhoubare skoolontwikkeling te fasiliteer nie. Die meeste inspektorate verwag daarom van skole om verbeteringsplanne op te stel in ooreenstemming met die mondelingse en skriftelike terugvoer van inspekteurs. Hulle verwag verder dat verbeteringsplanne tot meer doeltreffende onderrig en leer sal lei (Klerks, 2012:3). Gevallestudies in tien Nederlandse skole toon aan dat terugvoer oor ontwikkelingsareas en die ooreenkoms tussen die skool en die evalueerder(s) rakende skoolverbetering wel 'n verskil maak ten opsigte van volhoubare skoolontwikkeling (Ehren & Visscher in Klerks, 2012:10). 'n Studie van Dederling en Muller in Klerks (2012:10) bevestig dat 85% van 468 skoolhoofde in Duitsland aangetoon het dat die mondelingse en skriftelike terugvoer betekenisvol is vir die proses van volhoubare skoolontwikkeling. Ook in die Verenigde State van Amerika (VSA) word personeellede van geëvalueerde skole blootgestel aan 'n "*Final Report Inservice Workshop*", waar hulle die geleentheid kry om eienaarskap van die verslag asook aanbevelings te aanvaar (Dunsworth & Billings, 2009:243). Die doeltreffende implementering van verbeteringsinisiatiewe, soos deur evalueringspanne voorgestel, is onontbeerlik vir volhoubare skoolontwikkeling.

Skoolverbetering is ook afhanklik van gereelde monitering. In die meeste OESO-lande is dit die verantwoordelikheid van evalueerders om te kontroleer of aanbevelings geïmplementeer word. In België en Wallis, byvoorbeeld, vind opvolgbesoeke plaas om vas te stel of die verbeteringsplan die nodige impak op volhoubare skoolontwikkeling maak. Hierdie opvolgbesoeke kan deur dieselfde evalueerders of kollegas van dieselfde

evalueringliggaam gedoen word. In Skotland en Pole vind sistematiese opvolgbesoeke na afloop van eksterne evaluerings plaas (Faubert, 2009:21,25). Volhoubare skoolontwikkeling word bepaal deur gereelde opvolgwerk om te verseker dat geïdentifiseerde verbeteringsinisiatiewe doeltreffend geïmplementeer word.

Die volgende voorbeelde toon aan dat die gevolge van eksterne evaluerings vir skole van land tot land verskil:

- Ierland en Ysland: die evalueringspan maak informele aanbevelings en dit word aan skoolgemeenskappe oorgelaat om toe te sien dat aanbevelings geïmplementeer word.
- Vlaandere en Tsjeggiese Republiek: skole wat nie aan standarde voldoen nie word as “failing schools”, wat spesiale maatreëls benodig, gebrandmerk. Gevolge kan ook finansiële sanksies of belonings vir die betrokke skool en/of individuele lede van die skoolpersoneel insluit.
- Nederland, Portugal, Italië, Korea, Skotland, Oostenryk en Turkye: evalueringresultate word gepubliseer en/of aan die publiek beskikbaar gestel, eerder as om aktiewe maatreëls soos sanksies en belonings af te dwing (Faubert, 2009:22-24).
- Hamburg en Sakse: skole teken 'n ooreenkoms met die ministerie van onderwys ten opsigte van die drie areas wat hulle wil verbeter, met die doel om aanspreeklikheid te verhoog (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:23).
- Litae: geïdentifiseerde aspekte van uitnemendheid word gepubliseer en aan skole versprei vir gebruik om hul eie onderrig- en bestuurspraktyke te verbeter (European Centre for the Development of Vocational Training, 2011:25).

Eksterne evaluerings is nie voldoende om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie. Duidelike terugvoer aan rolspelers en opvolgbesoeke om implementering van aanbevelings te monitor is van groter belang. Dit is ook duidelik dat lande verskil wat die gevolge van evaluerings vir skoolgemeenskappe aanbetref.

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is kernbegrippe van die verskillende vorme van evaluering asook volhoubare skoolontwikkeling verduidelik, in antwoord op die eerste navorsingsvraag.

Uit die literatuurstudie is dit duidelik dat evaluerings noodsaaklik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Waaroor daar egter nie eenstemmigheid is nie, is of interne, eksterne, of 'n kombinasie van die twee evaluerings die beste resultate ten opsigte van skoolontwikkeling lewer. Die Engelse inspeksiestelsel het oor tyd ontwikkel en fokus meer op interne evaluerings en eksterne evaluerings by skole waar dit die meeste nodig is. Hoofstuk 2 wys voorts op voldoende bewyse dat eksterne evaluerings 'n positiewe impak op skoolontwikkeling en leerderprestasie in Engeland maak. Navorsing in Tanzanië wys egter daarop dat inspeksies nie 'n noemenswaardige bydrae gelewer het om skoolontwikkeling en leerderprestasie te bevorder nie. Die gevolg hiervan was dat onderwysowerhede geleidelik fondse en hulpmiddele onttrek het omdat skoolinspeksies nie die nodige impak gemaak het om kosbare hulpmiddele te regverdig nie. Die hoofstuk sluit af met algemene tendense in ander lande ten opsigte van skolevalueringe en die impak daarvan op skoolverbetering.

HOOFSTUK 3: BELEIDSONTLEDING – GEHEELSKOOLEVALUERING

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is kernbegrippe van die verskillende vorme van evaluering asook die konsep “volhoubare skoolontwikkeling” verduidelik. Die slotsom waartoe die literatuurstudie ons gebring het, is dat evaluering noodsaaklik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Daar is egter nie eenstemmigheid of self- of eksterne evaluering, of ’n kombinasie van die twee, die beste resultate ten opsigte van skoolontwikkeling lewer nie. Hoofstuk 2 wys voorts daarop dat eksterne evaluering ’n positiewe impak op skoolontwikkeling en leerderprestasie in Engeland maak, terwyl dit nie die geval in Tanzanië blyk te wees nie. Die gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat skoolevaluering in Engeland moontlik meer doeltreffend toegepas word as wat in Tanzanië die geval blyk te wees.

Die klem van Hoofstuk 3 val op ’n kritiese ontleding van die Geheelskool-evalueringbeleid van Suid-Afrika. Vir hierdie doeleindes het ek gebruik gemaak van kritiese beleidsontleding, soos voorgestel deur Taylor, Rizvi, Henry en Lingard (1997). Kritiese beleidsontleding is nie net relevant om die beleid beter te beskryf nie, maar ook om aspekte van die GSE-beleid wat moontlik implementering en gepaardgaande skoolontwikkeling mag belemmer, bloot te lê. Alvorens ek ’n kritiese beleidsontleding van die GSE-beleid onderneem, wil ek eers hierdie metode binne my navorsingsparadigma plaas.

3.2 KRITIESE BELEIDSONTLEDING EN KONSTRUKTIVISME

Hierdie studie word gerig deur konstruktivisme as navorsingsparadigma (cf. 1.7.1). Konstruktivisme word eerstens beskou as ’n skuif weg van positivisme na ’n fokus op die ervarings van mense ten einde te verstaan en betekenis te kan interpreteer (cf. 1.6). Konstruktivisme veronderstel verder dat verskillende belanghebbendes uiteenlopende sieninge oor en interpretasies van die werklikheid het, en dus ook oor programme en die ontwikkeling daarvan. Om reg te laat geskied aan die betekenis van die GSE-beleid is dit dus noodsaaklik dat die beleid aan ’n konstruktivistiese metode van beleidsontleding

onderwerp word. In hierdie verband laat ek my ook lei deur Wagenaar (2007:429), wat aandui dat konstruktivistiese beleidsontleding veronderstel dat 'n beleid nie behoorlik ontleed kan word nie mits ons die relevante betekenis daarvan verstaan. Hoewel betekenis as sentraal tot konstruktivistiese beleidsontleding beskou kan word, fokus dit ook op waardes en die prosesse waardeur betekenis gekommunikeer word en deur verskillende belanghebbendes verstaan word (Yanow, 2007:412). Derhalwe behoort ag geslaan te word op toonaangewende woorde en begrippe wat betekenis dra, die gemeenskappe relevant tot die beleid, die metodes waarmee betekenis gekommunikeer word, asook moontlike gapings in die beleid wat tot verskillende interpretasies en moontlike konflik kan lei (Yanow, 2000:412). Ter aanvulling moet aangevoer word dat konstruktivisme menslike vooruitgang ten doel het (Torgerson,1986:397). Hierdie siening word gedeel deur Taylor *et al.* (1997:20), wat aanvoer dat konstruktivisme as 'n navorsingsparadigma proaktief kan wees deur druk toe te pas om 'n bydrae te lewer tot vooruitgang en verandering.

Uit die voorafgaande blyk dit dat betekenis, waardes, kommunikasie en menslike vooruitgang belangrike kenmerke van konstruktivisme en ooreenstemmende konstruktivistiese metodes van beleidsontleding is. Metodes van beleidsontleding wat daarop roem om konstruktivisties van aard te wees, behoort dus hierdie aspekte bloot te lê of te bevorder. Die vraag is egter nou of kritiese beleidsontleding binne konstruktivisme as 'n navorsingsparadigma geplaas kan word? Sodanige plasing van kritiese beleidsontleding is belangrik omdat daar, metodologies beskou, altyd 'n verwantskap tussen die navorsingsmetodes en die paradigma wat die navorsing rig, behoort te bestaan. In hierdie verband stem kritiese beleidsontleding met konstruktivisme ooreen in soverre dit “discloses a democratic and communitarian intent as much as investigation and insight are necessary conditions for a more open and rational policy process... which would allow for more genuine communication in the guidance of public life” (Merriam, 2009:22). Daar sou dus aangevoer kon word dat kritiese beleidsontleding ook konstruktivisties van aard is en primêr fokus op die betekenis van 'n beleid of op betekenis wat in 'n beleid opgesluit lê.

Maar meer nog, kritiese beleidsontleding toon ook 'n besorgdheid oor waardes (Taylor *et al.*, 1997:18). Voorts verwerp Taylor *et al.* die positivistiese aanname dat kennis waarde-neutraal kan wees en voer hulle aan dat die ontwikkeling en implementering van

'n beleid met die normatiewe posisie wat ons oor onderwys en die transformasie daarvan inneem, skakel (Taylor *et al.*, 1997:18,19). As sodanig is kritiese beleidsontleding dus geanker “in a particular vision of a moral order” (Taylor *et al.*, 1997:19). Konstruktivisme en kritiese beleidsontleding is derhalwe met mekaar versoenbaar, deurdat albei klem op waardes, kommunikasie en vooruitgang plaas.

3.3 DEFINISIES VAN RELEVANTE BEGRIPPE

Voordat kritiese beleidsontleding in oënskou geneem word, is dit belangrik om eers definisies van relevante begrippe ten opsigte van beleid en beleidsontleding te verduidelik.

3.3.1 DIE WESE VAN OPENBARE BELEID EN ONDERWYSBELEID

Onderwys is 'n openbare aangeleentheid en as sodanig word onderwysbeleid deur openbare beleid gerig, wat vervolgens bespreek sal word.

3.3.1.1 OPENBARE BELEID

Die term “beleid” is kompleks van aard en nie maklik definieerbaar nie. Omdat die uitgangspunt van beleidmakers verskil, is daar gevolglik ook geen enkele definisie vir beleid nie (Ozga, 2000:2). In hierdie verband waarsku Taylor *et al.* (1997:24) egter teen 'n simplistiese siening van beleid. Bell en Stevenson (2006:14) beskou beleid as 'n aksieplan of riglyn wat binne bepaalde omstandighede toegepas moet word. Hanekom (1987:8) definieer beleid as “a desired course of action and interaction which is to serve as a guideline in the allocation of resources necessary to realize societal goals and objectives, decided upon and made publicly known by the legislator”. Hiervolgens is openbare beleid 'n artikulering van beoogde aksies en behoort dit as riglyn te dien in die toekenning van hulpbronne ten einde gemeenskaplike doelwitte en doelstellings te kan verwesenlik. 'n Belangrike komponent van openbare beleid, wat in hierdie definisie na vore kom, is die feit dat openbare beleid, soos in die geval van die GSE-beleid, deur die wetgewer daargestel word en dus 'n regeringsinisiatief is.

Beleid bestaan egter uit meer as slegs doelwitte en aksieplanne. Ozga (2000:1) voer aan dat beleid nie in swart en wit geproklameer kan word nie, maar dat dit geskep word na een of ander stryd. As sodanig dui beleid dus nie op 'n produk nie, maar eerder op 'n proses van onderhandelinge en konflik tussen verskillende groeperinge wat oor

bepaalde koverte of overte mag beskik, maar nie noodwendig almal binne die formele wetgewerskringe gesetel is nie. Beleid behoort dus ook geïnterpreteer te word teen die agtergrond van die toepassing van overte of koverte mag en beheer. As sodanig is beleid dus nie noodwendig onskuldige en neutrale draers van implementeringsriglyne nie; veel eerder is dit 'n artikulering van stemme van bepaalde groeperings, waardeur waardes en belange van sodanige groepering bevorder word. Beleidsvorming, en gevolglik ook beleid, kan dus nooit neutraal wees nie en word deur politieke, godsdienstige, kulturele, ekonomiese, historiese en ander waardes bepaal en gerig (Hanekom, 1987:12). Derhalwe is dit moeilik om beleid te skei van belange, konflik, oorheersing en ongeregtigheid (Teise, 2013:124).

As sodanig word beleid bepaal en beïnvloed deur historiese konteks en waardes. Ten eerste is Adams (2004:21) van mening dat beleid gelees behoort te word teen die agtergrond van die tyd en die spesifieke konteks waarbinne dit opgestel is. Taylor *et. al* (1997:16) asook Taysum en Iqbal (2012:15) voer ook aan dat beleid altyd deur 'n vorige geskiedenis met belangrike gebeure gerig word; dat daar altyd 'n bepaalde ideologie en politieke klimaat is, asook 'n bepaalde sosiale en ekonomiese konteks wat 'n beduidende invloed op, nie net die formulering nie, maar ook die ontwikkeling en uitkomste van beleid het. Tweedens beklemtoon Kogan (1975:55) die sentraliteit van waardes deur beleid te beskryf as “the operational statements of values”. Alhoewel die impak en manifestering van waardes vanuit die oogpunt van kritiese beleidsontleding meer volledig in afdeling 4.3.1 bespreek word, moet daar egter aangedui word dat beleid nie slegs deur die behoeftes van die gemeenskap en die bereiking van bepaalde openbare uitkomste gerig word nie, maar veel eerder deur bepaalde waardes – veral die waardes van die magsdraers.

Teen die agtergrond van die voorafgaande bespreking van die aard en wese van beleid, kan aangevoer word dat beleid enersyds voorskrifte bevat wat daarop gerig is om bepaalde uitkomste te bereik wat allerweë beskou word as in die beste belang van die breër publiek. Andersyds is beleid egter ook 'n instrument wat misbruik kan word om bepaalde voorafbepaalde en moontlik ook ideologiese doelwitte te kan bereik deur bepaalde waardes voorop te stel en te bevorder. Voorts is beleid konteksgebonde en gevolglik is dit tentatief van aard en voortdurend in 'n staat van verandering. Gedagtig

aan hierdie kenmerke van beleid, sal die GSE-beleid as openbare en, meer spesifiek, onderwysbeleid benader word.

3.3.1.2 ONDERWYSBELEID

Onderwys is hoofsaaklik 'n openbare aangeleentheid en word as sodanig deur onderwysbeleid gerig. Onderwysbeleid is dus ook veronderstel om openbare en gemeenskaplike doelwitte en doelstellings na te streef. Soos met openbare beleid, is daar ook verskeie definisies vir onderwysbeleid. Onderwysbeleid kan gedefinieer word as “a course of action adopted by government, through legislation, ordinances, and regulations, and pursued through administration and control, finances and inspection, with the general assumption that it should be beneficial to the country and its citizens” (Hartshorne, 1999:5). Volgens Waghid (2003:1,2) word onderwysbeleid geformuleer deur rolspelers wat oor mag beskik, bestaan dit uit 'n stel regverdigbare voorgeskrewe aksies en stel dit 'n raamwerk voor met die oog op vernuwing.

Berkhout en Wielemans (1999:403) waarsku egter dat die konseptualisering van onderwysbeleid in komplekse, dinamiese en diverse sosio-politieke stelsels nie so eenvoudig is nie. Vir hulle is onderwysbeleid meer as net 'n beskrywing van uitvoerende, administratiewe, doelgerigte of amptelike teks wat as rigtinggewend vir onderwys beskou word, maar word dit veel eerder gerig deur die politieke ideologie van die regerende party en deur dominante waardes in die gemeenskap. As sodanig word onderwysbeleid grootliks bepaal deur diegene in mag en bestaan die moontlikheid dat onderwysbeleid misbruik kan word om bepaalde betekenis te vorm en 'n bepaalde diskoers te konstrueer, waarbinne sekere stemme binne die onderwys stilgemaak en sekere waardes uitgesluit word.

Onderwys en -beleid kan derhalwe nie as vanselfsprekend aanvaar word nie en word gekenmerk deur voortdurende stryd (Olssen, Codd & O'Neill, 2004:2,3) wat dit 'n hoogs politieke, historiese en waarde-belaaide aangeleentheid maak. Dit is hierdie aard daarvan wat dit moontlik maak dat onderwysbeleid misbruik kan word vir politieke-ideologiese doeleindes en waardeur onderwysbeleid op 'n koverte wyse die potensiaal het om die waardes, doelstellings, bedoelings en belange van die skrywers daarvan te verhef en te bevorder. Dit is teen die agtergrond van die voorafgaande dat Taylor *et al.* (1997:15) tot die slotsom kom dat onderwysbeleid oor meer as die blote teks handel,

maar dat dit eerder verteenwoordigend is van die politieke ooreenkomste tussen strydende partye ten opsigte van onderwysveranderinge

3.3.2 BELEIDSONTLEDING

Noudat ons weet wat die wese van beleid en onderwysbeleid is, is dit nodig om die konsep “ontleding” of wat dit beteken om te ontleed eers van naderby te bekyk. In beleidsontleding word na die woord “ontleding” (of “om te ontleed”) in sy mees algemene vorm verwys, naamlik die gebruik van intuïsie en oordeel om nie alleen ’n spesifieke beleid deeglik te ontleed nie, maar ook om nuwe alternatiewe te ontwikkel (Quade in De Coning, 2011:7). Vir Hill en Bramley (1986:2) dui die konsep “ontleding” op ’n sistematiese, kragtige en ondervraende proses, wat afhanklik is van objektiewe bewyse. Vir die doeleindes van hierdie studie verwys “ontleding” nie slegs na die ontleding van dele binne die geheel nie, maar is dit ook ondervraend en op soek na alternatiewe om beleidsimplementering te bevorder.

Bogenoemde beskouing stem ooreen met Merriam (2009:34) se siening dat kritiese beleidsontleding daarop uit is om te kritiseer, uit te daag, te transformeer en te bemagtig. ’n Ontleding van die GSE-beleid sal my dus in staat stel om pertinente vrae te vra ten opsigte van die vermoë van hierdie beleid om ’n bydrae te lewer ten einde die algehele gehalte van skolevaluering te verbeter en om alternatiewe voor te stel wat die proses van skolevaluering en volhoubare skoolontwikkeling moontlik meer belyn en doeltreffend sal kan maak. Voorts behoort ’n ontleding ruimte te skep vir die bemagtiging van skoolgemeenskappe om verantwoordelikheid te neem vir volgehoue skoolontwikkeling ten einde die verbetering van onderrig en leer in hul betrokke skole te fasiliteer.

Die konsep “(onderwys-)beleid” dui op die bekendmaking deur die regering van ’n voorgestelde aksieplan, wat as riglyn dien om bepaalde gemeenskaplike doelwitte (binne die onderwys) te verwesenlik. Aan die ander kant dui die konsep “ontleding” op die ontleding van dele binne die geheel, asook op die soeke na alternatiewe om implementering te bevorder. Daar kan dus aanvaar word dat die konsep “beleidsontleding” daarop dui dat die bedoeling(s) of riglyne van die regering ontleed gaan word deur, onder andere, krities na voorgestelde riglyne te kyk ten einde alternatiewe daar te stel vir oorweging. Die GSE-beleid sou dus ontleed kon word, nie

net om bepaalde dele daarvan te ontleed nie, maar ook om alternatiewe te vind, wat óf die implementering daarvan sou kon verbeter, óf as alternatiewe beleid sou kon dien.

Daar bestaan verskillende sieninge oor die doelwitte van en redes vir beleidsontleding. Vir Dale (in Ozga, 2000:39) is die primêre doelwit van beleidsontleding om te bepaal of beleide doeltreffend geïmplementeer word ten spyte van die inhoud daarvan. Vir Dale gaan dit dus oor wat regerings doen, waarom hulle dit doen en watter verskil daardie aksieplanne maak. McDonnell (1991:241) is ook van mening dat beleidsontleding enersyds onderneem word om te bepaal of 'n bepaalde beleid binne die voorgenome raamwerk van die beleidmakers geïmplementeer word en, andersyds, om te bepaal watter faktore bydra tot die nie-implementering van die betrokke beleid. Op hierdie wyse kan daar dus bepaal word watter aspekte van die beleid werk, watter nie werk nie en hoekom dit nie werk nie (Hanekom, 1987:68). Beleidsontleding is derhalwe noodsaaklik ten einde faktore te identifiseer wat beleidsimplementering belemmer of om te bepaal waarom geïmplementeerde beleid nie die gewenste impak maak om die bepaalde probleem op te los nie.

'n Meer kritiese benadering ten opsigte van beleidsontleding veronderstel egter dat beleidsontleding onderneem kan word om drie redes: eerstens, om algemene aannames uit te daag; tweedens, om te bepaal hoe beleide ongelykhede en onregverdigheid teenoor sekere groepe veroorsaak; en, dertens, kan beleidsontleding ook daartoe lei dat onderwysleiers veranderinge aanbring om ongelykhede en onregverdigheide uit te skakel (Ozga, 2000:47). As sodanig speel beleidsontleding 'n belangrike rol om waardes uit te lig, om belange en politieke oorwegings te ontbloot en om aksieplanne wat sosiale probleme moet hanteer daar te stel (Patton & Sawicki, 1993:365). Dit is veral die potensiaal van beleidsontleding om waardes uit te lig en belange van bepaalde groepe of politieke oorwegings bloot te lê, wat belangrik is vir hierdie studie, want daardeur sou daar bepaal kon word watter waardes, asook wie se waardes, belange of politieke oorwegings, deur die GSE-beleid bevorder word.

Vir die doeleindes van hierdie studie is 'n kritiese beleidsontleding onderneem. Meer spesifiek is die raamwerk vir kritiese beleidsontleding van Taylor *et al.* (1997:17-21) gebruik word. Hiervolgens word daar in die beleidsontleding gefokus op die konteks, die inhoud en die gevolge van implementering van beleid. In wat volg, is 'n kort uiteensetting van kritiese beleidsontleding, soos voorgestel deur Taylor *et al.* (1997:17-21).

3.4 KRITIESE BELEIDSONTLEDING

Kritiese beleidsontleding is 'n sintetiserende, interdisiplinêre studieveld, wat daarop gerig is om 'n bydrae te lewer tot 'n beter begrip van beleide wat reeds in plek is of wat kan bydra tot die uitoefening van druk om 'n nuwe beleidsagenda daar te stel (Taylor *et al.*, 1997:20). Volgens Taylor *et al.* (1997:19) hou kritiese beleidsontleding onderwys voor as 'n morele ideaal, wat sensitief is vir vraagstukke van sosiale geregtigheid. Aangesien sosiale geregtigheid in breë trekke verband hou met geregtigheid, gelykheid en vryheid, kan aangevoer word dat kritiese beleidsontleding 'n visie van 'n morele orde, waarin aspekte van sosiale geregtigheid betwis word, voorhou. Eenvoudiger gestel, kritiese beleidsontleding probeer om sosiale geregtigheid te bevorder. Hiervolgens behoort onderwysbeleid dus nie slegs te fokus op die ontwikkeling van leerders ten einde hulle voor te berei om kreatiewe en vervullende lewens te lei nie, maar vereis 'n visie van sosiale geregtigheid dat onderwys omstandighede daarstel, waarbinne waardes van gelykheid, regverdigheid, demokrasie en nediskriminasie bevorder word om sodoende 'n regverdige samelewing daar te stel. Dit sou daarom belangrik wees om te bepaal in watter mate sosiale geregtigheid deur die GSE-beleid bevorder word, ten einde te verseker dat hierdie beleid belyn is met die morele visie van onderwys in Suid-Afrika.

Teen hierdie agtergrond kan kritiese beleidsontleding 'n bydrae lewer, nie net tot 'n beter begrip van bestaande beleide nie, maar ook tot beleidsontwikkeling. Terwyl kritiese beleidsontleding dus reaktief is, is dit ook proaktief om nuwe alternatiewe te identifiseer (Taylor *et al.*, 1997:20). Kritiese beleidsontleding poog voorts om die bepaalde konteks waarbinne 'n beleid ontwikkel en geïmplementeer word te verklaar (Taylor *et al.*, 1997:18-20). Derhalwe is vrae soos “wie is betrokke by beleidsvorming?” en “wie se belange word gedien?” dus krities. Hiervolgens is dit moontlik om aspekte van mag te bepaal ten einde politieke drukgroepe te identifiseer. As sodanig vestig kritiese beleidsontleding die aandag op en verleen insig in magsverhoudinge in beleidsvorming (Taylor *et al.*, 1997:20).

In wese word kritiese beleidsontleding dus aangedryf deur aannames oor waardes, mag en transformasie. Hierdie aannames sal vervolgens kortliks onder die loep geneem word.

3.4.1 BESORGDHEID OOR WAARDES

Ozga (2000:47) beskou waardes as aannames of gevoelens oor wat aanvaarbaar is en wat 'n kragtige impak op ons pre-teoretiese denkwyses het. Volgens die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DoE, 2001(a):3), is waardes daardie algemene aspekte wat die lewe betekenisvol maak. Hiervolgens word waardes so geïntegreer in ons denkpatrone dat individuele waardes nie duidelik manifesteer nie.

Soos reeds aangedui (cf. 3.4), verwerp kritiese beleidsontleding positivisme en ooreenstemmende aannames van waarde-neutraliteit. Die verwerping van positivisme veronderstel 'n kritiese ingesteldheid ten opsigte van waardes wat in 'n beleid vervat en deur 'n beleid bevorder word. Maar meer nog, dit veronderstel ook 'n kritiese bewustheid en 'n verklaring van my eie waardes as beleidsanalise. Sodanige bewustheid is belangrik omdat “one’s own values are inextricably linked to the way one might approach policy analysis, especially in education, where the very notion of education is linked to moral purposes and is thus highly contested” (Taylor, *et al.*, 1997:17). 'n Bewustheid en verklaring van my eie waardes sal klem plaas op my eie vooroordele en daardie waardes wat ek graag sal wil bevorder.

Kritiese beleidsontleding gaan van die veronderstelling uit dat alle beleidsdokumente deur bepaalde waardes onderlê word en dat dit belangrik is om daardie waardes bloot te lê. Kritiese beleidsontleding verteenwoordig dus 'n visie van 'n morele bestel, waar waardes soos geregtigheid, gelykheid en individuele vryheid aan die orde van die dag is (Grimley, 1986:24). Ook Hanekom (1987:3) is van mening dat waardes nie los staan van die sosiale konteks nie en daarom is hy besorg oor wie se waardes in beleidsvorming in ag geneem word, en wie s'n nie. Volgens Taylor *et al.* (1997:27) is daar 'n sterk moontlikheid dat dominante groeperinge 'n invloed op die formulering van beleide uitoefen. Daar kan dus aanvaar word dat hierdie groeperinge se waardes in beleid vergestalt sal word, ten koste van die waardes van nedominante groeperinge. 'n Kritiese ingesteldheid ten opsigte van waardes in beleid is dus belangrik om daardie magswanbalans bloot te lê.

Die fokus van kritiese beleidsontleding op waardes in onderwysbeleid hou die potensiaal in om sosiaal-onregverdigde voornemens, wat moontlik op 'n subtiele wyse in beleid en deur indoktrinering bevorder mag word, te ontbloot. As sodanig mag onderwysbeleide,

soos die GSE-beleid, dus sosiale onregverdigheid bevorder, eerder as om dit te bekamp. Sodanige beleid sal dus nie meewerk om die Suid-Afrikaanse samelewing te transformeer nie, maar eerder help om die *status quo* te behou.

Ten einde ware transformasie binne die Suid-Afrikaanse samelewing te kan bewerkstellig en ook om die morele visie vir onderwys te realiseer, moet alle onderwys-beleide onderlê word deur die waardes van die *Grondwet van Suid-Afrika* (Wet 108 van 1996). In hierdie verband bepaal die *National Education Policy Act* (NEPA) dat onderwysbeleid moet lei tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke student, asook die morele, sosiale, kulturele, politieke en ekonomiese ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse nasie, wat die ontwikkeling van demokrasie en menseregte insluit (DoE, 1996(b):Section 4b). Grondwetlike waardes is derhalwe nie slegs belangrik om die morele oordeel van individuele leerders te verhoog nie, maar rig ook die morele visie vir onderwys en die daarstelling van 'n beter Suid-Afrikaanse gemeenskap.

3.4.2 FOKUS OP DIE MOONTLIKE MISBRUIK VAN MAG

Nie net is kritiese beleidsontleding besorg oor waardes nie, maar dit veronderstel ook die teenwoordigheid van en moontlike misbruik van mag (Taylor *et al.*, 1997:20). Mag verwys na die beheer of invloed wat 'n persoon op ander het deur direkte of subtiele beheer (Extension, 2015:1).

In onderwysbeleid blyk daar 'n noue verband te wees tussen waardes en mag, en blyk onderwysbeleid misbruik te kan word om deur middel van ongebalanseerde magsverhoudings sosiale ongeregtighede te bevorder. Volgens Bell en Stevenson (2006:19) gaan beleidsvorming gepaard met onderhandelinge, kompromieë, dispute en stryd, soos wat verskillende rolspelers met uiteenlopende waardes (en mag) poog om spesifieke doelwitte te bereik. Hierdie stryd, onderhandelinge en dispute is allerweë teenwoordig in onderwysbeleidsvormingsprosesse en kom tot uiting in die inhoud van onderwysbeleid. Derhalwe, wanneer ons die klem op waardes in die onderwys en op die ontleding van onderwysbeleid plaas, dan veronderstel kritiese beleidsontleding dat daar ook aandag gegee word aan die inhoud van die beleid, en hoe en deur wie daardie inhoud bepaal is (Taylor *et al.*, 1997:19,20). Volgens Teise (2013:127) is die beleidsproses oop vir die immorele misbruik van mag en die bevordering van die belange van bepaalde groepe, met 'n bewustelike, en moontlik doelbewuste, disrespek

vir die belange en behoeftes van ander. Meer nog, Taylor *et al.* (1997:20) bepaal verder dat daar op die beleidsontwikkelings en -implementeringsprosesse gefokus moet word, veral omdat dit in hierdie proses is dat die invloed van politieke, ekonomiese en sosiale magte na vore mag kom en waargeneem kan word. Deur middel van kritiese beleidsontleding behoort ons dus dieper te delf as bloot die vanselfsprekende en behoort ons ook sensitief te wees vir bepaalde magsverhoudinge, veral ten opsigte van die daarstelling van spesifieke beleide, soos die GSE-beleid.

Een van die organisasies in Suid-Afrika wat klaarblyklik 'n groot invloed, en dus groot mag, in die daarstelling en bepaling van onderwysbeleid het, is onderwysersunies. Mahlangu en Pitsoe (2011:365) voer aan dat die mag van onderwysersunies daarin gesetel is dat hulle op veranderende omstandighede reageer, gapings in beleide identifiseer en na oplossings soek deur hul tweeledige verhouding met lede en beleidsmakers. In Suid-Afrika is die *South African Democratic Teachers Union* (SADTU) die unie met moontlik die grootste magsbasis en sterk invloed in die beleidsvorming en implementeringsproses. SADTU is verreweg die grootste onderwysvakbond in Suid-Afrika en hul goedkeuring is belangrik vir die suksesvolle implementering van beleide. Letseka, Bantwini en King-McKenzie (2012:1197) bevestig dat SADTU uit 240 000 lede bestaan, wat meer as 70% van die onderwysers in Suid-Afrika verteenwoordig. SADTU se sterk magsbasis is gesetel in sy lidmaatskap van die *Congress of South African Trade Unions* (COSATU). Saam met die Suid-Afrikaanse Kommunistiese Party (SAKP) en die *African National Congress* (ANC), vorm COSATU deel van die drie-party regerende alliansie. As sodanig is SADTU nie net nog 'n onderwysersunie nie, maar vorm dit deel van die regerende alliansie. Vir die ANC, as regerende party in Suid-Afrika, is dit dus polities sinvol om na die belange van sy alliansievennote om te sien. In terme van onderwysbeleid is dit dus die verantwoordelikheid van die ANC-regering om onderwysbeleid daar te stel wat in lyn is met die verwagtinge van hierdie alliansievennote.

Dit wil egter voorkom asof die Suid-Afrikaanse regering teenkanting vanuit alliansiegeledere ervaar het met die ontwikkeling en die implementering van die GSE-beleid. Dit, ten spyte van die versekering van die Minister van Basiese Onderwys dat daar met alle rolspelers onderhandel is (DoE, 2001(b):6). Die Konsepbeleid (2013) vir die wysiging van die GSE-beleid bevestig dat "(s)ector wide consultations, especially with provinces

and Unions, led to the introduction of the National Policy on Whole-School Evaluation (DBE, 2013(b):3). In hierdie verband toon Letseka *et al.* (2012:1197) aan dat, ten spyte van die feit dat GSE veronderstel was om ondersteunend en ontwikkelend van aard te wees, daar steeds teenkanting van SADTU was en dat hulle 'n stryd gevoer het om te voorkom dat hul lede geëvalueer word. Dit blyk dat die beleid nie in alle onderwyskringe met eweveel entoesiasme begroet is nie en gevolglik nie die gewenste uitkoms in terme van die verbetering van die gehalte van onderwys vir alle Suid-Afrikaners gehad het nie. Dit lyk verder of die gesagdraers (in dié geval die Ministerie van Onderwys) nie rekening gehou het met die magsbasis van SADTU nie. Teenkanting vanuit SADTU-geledere het moontlik daartoe bygedra dat die gesagsdraers nie die implementering van die GSE-beleid doelgerig nagestreef het nie.

'n Ander aspek van mag wat 'n belangrike invloed op die implementering van nasionale beleide het, is die verwarring wat bestaan tussen nasionale en provinsiale mag. Die Grondwet van Suid-Afrika maak voorsiening vir die skeiding van magte, gesamentlike regering en oordrag van mag (Mahlangu & Pitsoe, 2011:366). Die Suid-Afrikaanse regering bestaan uit drie vlakke van regering, naamlik nasionaal, provinsiaal en die skoolbeheerliggaam op plaaslike skoolvlak. Een van die grondbeginsels van NEPA (1996(a):1-4) is “achieving close co-operation between the national and provincial governments on matters relating to education, including the development of capacity in the departments of education, and the effective management of the national education system”. Dit is dus noodsaaklik dat nasionale, provinsiale en skoolbeleid met mekaar moet ooreenstem. Die GSE-beleid is 'n nasionale beleid en dit is belangrik dat 'n mate van eenvormigheid in die implementering daarvan deur provinsies weerspieël sal word. Sou daar nie eenvormigheid bestaan oor die implementering van die GSE-beleid nie, loop Suid-Afrika die risiko om verskillende evalueringstelsels te hê, waarvan die doeltreffendheid moeilik gemoniteer gaan word. Meer nog, indien daar onsekerheid in die Vrystaatprovinsie bestaan oor die implementering van die GSE-beleid, mag dit daartoe lei dat skole die erns van die onderwysdepartement ten opsigte van skoolevaluering en volhoubare skoolontwikkeling in twyfel kan trek.

Omdat beleidsinhoud gevorm en bepaal word deur rolspelers met die meeste mag, kan daar aangevoer word dat die belange van hierdie magsdraers gevolglik ook die beste in die beleid vergestalt sal word, ten koste van die belange van dié wat nie in posisies van

mag is nie. Bell en Stevenson (2006:22) argumenteer dat rolspelers in magsposisies dikwels in staat is om probleme te definieer, grense te stel waarbinne probleme hanteer kan word en selfs om bepaalde oplossings af te dwing. As sodanig kan beleidsvorming nie geskei word van dominerings nie. Die gevare hiervan vir die Suid-Afrikaanse demokrasie is dat sekere groepe uitgesluit kan voel van die beleidmakingsproses, wat weer die implementering van beleid in die gedrang kan bring.

3.4.3 KLEM OP VERANDERING EN VOORUITGANG

Beleid in die algemeen en onderwysbeleid in die besonder is toekomsgerig en daarop ingestel om verandering teweeg te bring (Waghid, 2002:1). Die veronderstelling is dat sodanige verandering 'n verbetering op 'n bestaande situasie moet wees. Beleidsontleding sou dus daarom ook kon fokus op die mate waartoe beleid verandering (verbetering of vooruitgang) tot gevolg het.

Taylor *et al.* (1997:37) beskou 'n fokus op verandering as 'n belangrike komponent van kritiese beleidsontleding. As sodanig kan kritiese beleidsontleding 'n bydrae lewer om te bepaal of, en in welke mate, 'n bepaalde beleid daarin slaag om veranderinge teweeg te bring om sodoende verbetering te bewerkstellig. Merriam (2009:35) is van mening dat kritiese beleidsontleding daarop uit is om veranderinge en vooruitgang te bewerkstellig om sodoende 'n meer regverdigde samelewing tot stand te bring. Binne die konteks van Suid-Afrikaanse onderwys behoort daar krities na die GSE-beleid gekyk te word ten einde te bepaal in watter mate dit wel 'n bydrae lewer (of behoort te lewer) tot 'n veranderde, verbeterde en 'n sosiaal regverdigde Suid-Afrikaanse samelewing.

Vir Jansen (2000:46) is onderwysbeleid in Suid-Afrika “a struggle for the achievement of a broad political symbolism that would mark the shift from apartheid to post-apartheid society”. Opgesluit in Jansen se stelling is die aanname dat post-apartheid onderwysbeleid, en dus ook die GSE-beleid, moontlik nie die gewenste sosiale en maatskaplike veranderinge teweeg sal bring waarop so baie Suid-Afrikaners hoop nie, maar dat dit eerder sal meewerk om die *status quo* te behou.

Kritiese beleidsontleding kan tot verandering bydra deur proaktief te wees deur druk toe te pas om verandering aan die bestaande beleid of die ontwikkeling van 'n nuwe beleid teweeg te bring. Aangesien kritiese beleidsontleding 'n sosiale agenda het en besorg is

oor verandering en transformasie, skep dit geleenthede om omstandighede van sosiale ongeregtigheid te verbeter (Teise, 2013:116). Dit blyk dus dat kritiese beleidsontleding oor die potensiaal beskik om verbetering te bewerkstellig en om geleenthede vir bemagtiging te skep. As sodanig kan kritiese beleidsontleding tot veranderinge aanleiding gee omdat dit ruimte skep vir gemeenskapsbemagtiging en om gemeenskapsaksie te bevorder (Taylor *et al.*, 1997:20). Beide bemagtiging, sowel as aksie kan as belangrike vereistes vir verandering beskou word omdat dit heersende ongelykhede kan uitdaag en só moontlike verandering kan eis. In die ontleding van die GSE-beleid is dit dus van belang om te bepaal of dit in ooreenstemming is met die morele visie om die onderwys te verander deur ongelykhede uit te skakel en die reg van almal op gehalte onderrig te erken, soos geartikuleer in die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 3(9)) en NEPA (DoE,1996(a):Section 4c).

Kritiese beleidsontleding is toepaslik vir die ontleding van die GSE-beleid omrede dit my in staat sal stel om nie net die waardes wat in hierdie beleid vergestalt word, bloot te lê nie, maar ook om tekens van magsmisbruik uit te lig. Verder sal kritiese beleidsontleding my ook in staat stel om te bepaal in watter mate die GSE-beleid wel daarin kan slaag om sosiale geregtigheid te bevorder deur volgehoue skolevaluering. In wat volg, is 'n ontleding van die GSE-beleid (2001), deur van Taylor *et al.* (1997) se raamwerk vir kritiese beleidsontleding gebruik te maak.

3.5 KRITIESE BELEIDSONTLEDING VAN DIE NASIONALE GSE-BELEID (2001)

Die oorsprong van die GSE-beleid lê daarin dat daar vir 'n lang tydperk geen nasionale evalueringstelsel in Suid-Afrika was om die prestasie van skole te moniteer nie (DoE, 2001(b):Section 1.1.1). Daar was dus ook 'n gebrek aan volledige data ten opsigte van die gehalte van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole. Teen die agtergrond hiervan is die Geheelskoolevalueringsbeleid op 26 Julie 2001 as nasionale beleid uitgevaardig. Hierdie beleid sal vervolgens ontleed word aan die hand van Taylor *et al.* (1997:44) se raamwerk vir kritiese beleidsontleding. In hierdie verband sal daar eers op die konteks van die GSE-beleid gefokus word, waarna die inhoud en gevolge vir implementering onder die vergrootglas geplaas sal word.

3.5.1 KONTEKSONTLEDING VAN DIE GSE-BELEID (2001)

Die konteks van 'n beleid verskaf belangrike agtergrondinligting ten opsigte van 'n bepaalde beleid, wat ook 'n invloed uitoefen op die inhoud en gevolge vir implementering.

3.5.1.1 KONTEKS

Volgens Taylor (1997:45) verwys konteks na die druk wat lei tot die ontwikkeling van 'n spesifieke beleid. Hierdie konteks omsluit daardie ekonomiese, sosiale en politieke faktore wat moontlik 'n impak kon hê op die totstandkoming van 'n bepaalde beleid. Dit sluit ook die bydrae in wat drukgroepe en sosiale bewegings lewer om die regering te dwing om 'n spesifieke beleid te ontwikkel.

Vir Bell en Stevenson (2006:12) verwys die konteks van 'n beleid na vorige beleidservarings en in watter mate die beleid ooreenstem met vorige beleide. In hierdie verband beantwoord 'n konteksontleding die vraag waarom 'n spesifieke beleid ontwikkel is, en waarom dit juis op 'n spesifieke tydstip ontwikkel is (Taylor *et al.*, 1997:45). Hiervolgens is die historiese en kontemporêre konteks van 'n beleid belangrik ten einde 'n korrekte ontleding van die beleid te kan onderneem. Dit is derhalwe belangrik om kennis te neem van wat in Suid-Afrika gebeur het voor die eerste demokratiese verkiesing in 1994, maar ook wat daarna gebeur het wat tot die ontwikkeling van die GSE-beleid (2001) bygedra het. Hierdie konteks is belangrik omdat dit die redes verskaf vir die ontwikkeling van die beleid asook vorige ontwikkelinge en inisiatiewe waarop die beleid gebou is.

Intertekstualiteit is 'n belangrike element van die konteks van beleidsvorming. Volgens Taylor *et al.* (1997:45) is intertekstualiteit belangrik om die verband tussen 'n spesifieke beleid en ander dokumente te bepaal. White en Marsh (2006:28) voer ook aan dat beleidstekste en -inhoud verband hou met wat 'n beleid voorafgegaan het of wat volg, asook met ander soortgelyke tekste. Hiervolgens kan daar aanvaar word dat intertekstualiteit dit moontlik maak om 'n bepaalde beleid binne 'n bestaande of vorige beleidskonteks te plaas en so te bepaal hoe verskillende beleidsdokumente met mekaar verband hou.

Na die verandering van regering in 1994 het verskeie beleidsdokumente die lig gesien wat ten doel gehad het om die ongelykhede van die verlede ten opsigte van

onderwysvoorsiening uit te skakel. So behoort elke beleid belynd te wees met die visie van die Grondwet van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996): “... to improve the quality of life of all citizens and free the potential of each person” (RSA, 1996:Preamble). Teen die agtergrond van intertekstualiteit sal daar dus in hierdie beleidsontleding ook na ander onderwyswetgewing en beleide wat ’n rol gespeel het in die ontwikkeling van die GSE-beleid, verwys word. Ten einde ’n kontekstuele ontleding van die GSE-beleid te kan onderneem, sal daar vervolgens gekyk word na die politieke, sosiale en ekonomiese faktore wat moontlik die totstandkoming van die GSE-beleid kon beïnvloed het.

3.5.1.2 POLITIEKE FAKTORE

Die Nasionale Party het, na 1948, apartheid as die amptelike beleid van die regering aangeneem en, ten opsigte van die onderwys, het die Eiselen-kommissie verskillende onderwysstelsels vir die onderskeie rassegroepe voorgestel. Hiervolgens is Suid-Afrika in ses streke verdeel, wat weer in inspektorate verdeel is, elk met ’n wit inspekteur in beheer, wat bygestaan is deur swart sub-inspekteurs (Behr, 1988:232). Aanbevelings van die Eiselen-kommissie is in die *Bantoe Onderwyswet (Wet 47 van 1953)*, die *Coloured Persons Education Act (Act 47 of 1963)*, asook die *Indian Education Act (Act 61 of 1965)* vervat (Poliah, 2014:3; Soudien, 2002:212). Hierdie wette het die weg gebaan vir tot soveel as sewentien afsonderlike onderwysdepartemente, wat onderwys aan die verskillende bevolkingsgroepe en onafhanklike state voorsien het (Van Heerden, 1992:4,6,7). Die verskillende onderwysdepartemente het grootliks onafhanklik van mekaar gefunksioneer en onderwys was gedentraliseer. Binne hierdie gedentraliseerde onderwysmodel het elkeen van die verskillende onderwysdepartemente hul eie evalueringstelsel gehad (Bibuth & McKenna, 2009:3) en is daar van paneelinspeksies gebruik gemaak.

Dit blyk asof onderwysers in die verskillende onderwysdepartemente die teenwoordigheid van inspekteurs en doel met inspeksies verskillend ervaar het. So wil dit voorkom asof inspeksies in blanke en Indiërskole oorwegend op ontwikkeling gefokus het en as positief ervaar is (Bibuth & McKenna, 2009:3). Daarenteen lyk dit asof “African schools suffered a regime of inspection that was autocratic; with judgemental, summative forms of evaluation characterizing inspection in these schools” (Bibuth & McKenna, 2009:4). Carlson (2009:79) en Setlalo (2011:75) voer ook aan dat onderwysers in veral swart en bruin skole inspeksies as negatief ervaar het en dat

skoolinspekteurs gesien is as burokratiese en outokratiese amptenare wat van tyd tot tyd skole besoek het om fout te soek en 'n oordeel te vel, eerder as om onderwysers te ondersteun en te ontwikkel. Voorts wil dit ook voorkom asof die apartheidsregering die inspeksiestelsel misbruik het vir politieke en ideologiese redes. In hierdie verband is dit die mening van Allias (2009:19) dat inspeksies as middel gebruik is “to spy on teachers, and to report on any who appeared to be critical of the government or who were straying from the rigid curriculum”.

Negatiewe persepsies oor inspeksies en inspekteurs het veroorsaak dat bepaalde onderwysersunies in Suid-Afrika teenkanting gebied het teen die voortgesette implementering daarvan. Skoolinspeksies het na 1985 feitlik tot stilstand gekom en dit is veral die *South African Democratic Teachers Union (SADTU)* wat geweier het dat inspekteurs skole besoek (DoE, 1998:51,52).

Die politieke transformasie van die 1990's het tot gevolg gehad dat daar met apartheid en rassediskriminasie weggedoen is. Die eerste nasionale onderwysdepartement sou 'n eenvormige skolevalueringstelsel moes daarstel. Die proklamering van die GSE-beleid in 2001 was die eerste poging om skolevaluering op nasionale vlak te reguleer en sodoende die gehalte van onderrig en leer te verbeter. Die GSE-beleid verskil radikaal van die inspeksiestelsel wat in die apartheidjare gebruik is en word beskou as “less punitive and more supportive” (DoE, 2001(b):6). Die GSE-beleid beklemtoon verder die belangrikheid van interaktiwiteit van skoolgemeenskappe by die GSE-proses, asook deursigtigheid, twee aspekte wat afwesig was by die inspeksiestelsel wat voor 1994 in Suid-Afrika gebruik is (DoE, 2001(b):6).

3.5.1.3 SOSIALE FAKTORE

Soos reeds aangedui (cf. 3.4.1), is die morele visie vir onderwys in Suid-Afrika daarop gerig om ongelykhede van die verlede uit te skakel en aan alle leerders geleentheid te bied om maksimaal te ontwikkel. Hierdie visie word geartikuleer in die *Suid-Afrikaanse Skolewet 84*, Wet 84 van 1996 (DoE, 1996:Artikel 2a(3)) wat aandui dat onderwysleiers hulself verbind “ [to] redress past injustices in educational provision, provide an education of progressively high quality for all learners and in so doing lay a strong foundation for the development of all our people's talents and capabilities, advance the democratic transformation of society”. Binne die konteks van hierdie visie kan daar aanvaar word dat 'n evalueringstelsel en evalueringsbeleid ook die sosiale ongelykhede

van die verlede die hoof sal bied deur 'n hoë gehalte onderwysstelsel daar te stel wat sal bydra tot die sosiale transformasie van die Suid-Afrikaanse samelewing.

Voor 1994 was die Suid-Afrikaanse samelewing verdeeld en is die meerderheid van hulpbronne aan die blanke gemeenskap beskikbaar gestel. Ten spyte van onderwys hervormings in Suid-Afrika oor die jare heen is hierdie sosiale ongelykhede lewend gehou in verskeie onderwysbeleidsdokumente, waaronder die Nasionale Onderwysbeleidwet (Wet 39 van 1967) wat burokratiese optrede in die onderwys geregverdig het (Hartshorne, 1999:71). Ook het die *Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid Afrika* (1983) afsonderlike ontwikkeling, asook afsonderlike skole en beheerstrukture vir die onderskeie rassegroeperinge bevorder en in stand gehou (Hartshorne, 1999:75). Dit is teen die agtergrond van hierdie beleidsdokumente dat onderwysbeleid daarin kon slaag om oor die jare die gaping tussen blanke en swart Suid-Afrikaners so te verbreed dat daar met reg aangevoer kan word dat onderwys en onderwysbeleid, ook ten opsigte van inspeksies, sosiale ongelykheid bevorder het.

Die GSE-beleid is gegrond op die Grondwet van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) wat daarop gefokus is “to improve the standard of living of all South Africans, and to eradicate poverty (RSA, 1996:Preamble). Daar kan dus aangevoer word dat die GSE-beleid binne die Suid-Afrikaanse konteks 'n sosiale rol het om te vervul deur 'n bydrae te lewer tot die verbetering van die lewensgehalte van alle Suid-Afrikaners. In hierdie verband is die doel van die GSE-beleid (2001) om die algehele gehalte van onderwys in Suid-Afrikaanse skole te verbeter om te verseker dat “all our children are given an equal opportunity to make the best use of their capabilities” (DoE, 2001(b):Section 1.1.3). Verder fokus die GSE-beleid (2001) nie slegs op akademiese prestasie nie, maar ook op kontekstuele aspekte, soos sosio-ekonomiese omstandighede, ouerbetrokkenheid en hulpverlening aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (DoE, 2001(b):Section 2.3.1). Bemoeienis met kontekstuele aspekte verseker dat die GSE-beleid (2001) op 'n volhoubare wyse die kwaliteit van Suid-Afrikaanse onderwys wil verbeter. Indien die GSE-beleid daarin kan slaag om gehalte onderrig aan alle leerders te bevorder, kan daar aanvaar word dat dit ook, by implikasie, 'n bydrae sal lewer tot die verbetering van Suid-Afrikaners se lewensomstandighede.

3.5.1.4 EKONOMIESE FAKTORE

Volgens die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DoE, 2001(b):3) is ware sosiale geregtigheid slegs moontlik as mense vry kan wees van die boeie van armoede. Derhalwe beskou die Manifes onderwys as die belangrikste middel om armoede te verlig. Lewis (2001:1) bevestig dat die dilemma waarin Suid-Afrika vasgevang is, die gebrek aan ekonomiese groei is, wat as essensieel beskou word om armoede te verlig en lewensomstandighede te verbeter. Dit is ook die siening van Khamfula (2004:2) dat verbeterde onderwys en opleiding vereistes is vir ekonomiese hervorming. Ook die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 3(1)) toon aan dat alle Suid-Afrikaners moet saamwerk om 'n nasionale onderwysstelsel op die been te bring, wat veral die ekonomiese uitdagings van 'n demokratiese nasie die hoof kan bied. Voorts beklemtoon die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 5(9)) die belangrikheid van die doeltreffende ontwikkeling van menslike hulpbronne ten einde 'n merkbare bydrae tot die rekonstruksie en ontwikkeling van die gemeenskap en die ekonomie te kan lewer. Die belangrikheid van 'n doeltreffende evalueringstelsel en die konsekwente implementering daarvan is dus van kardinale belang om onderwysstandaarde te verhoog en sodoende ekonomiese imperatiewe aan te spreek.

Dit is teen die agtergrond van die strewe na ekonomiese opbloei en ontwikkeling dat Suid-Afrika oor die jare heen verskeie makro-ekonomiese beleidsdokumente ontwikkel het. Een hiervan is die *Growth, Employment and Redistribution* (GEAR)-beleid (1996), waarin aangedui word dat vooruitgang in die onderwys op die lang duur 'n sleutelement is vir ekonomiese groei en herverspreiding van inkomste en waarin volhoubare verbetering van onderwysvoorsiening sentraal geplaas word tot ekonomiese groei (DoF, 1996:Section 6.1).

Insgelyks moet gemeld word dat globalisering ook 'n beduidende impak op Suid-Afrikaanse ontwikkelingsbeleide uitoefen en bepaalde vereistes aan onderwys stel. Ten opsigte van die onderwys merk Spring (2008:352) op dat globalisering fokus op “knowledge economy, lifelong learning, and human capital education”. Nzimande en Mathieson (2000:110) dui ook aan dat globalisering nie 'n eksterne faktor van die politieke ekonomie van Suid-Afrika is nie, maar eerder 'n integrale komponent daarvan. Ten opsigte van die impak daarvan op Suid-Afrikaanse onderwys, is dit die mening van Adams (2004:73) dat globalisering daartoe aanleiding gee dat Suid-Afrikaanse

onderwys 'n eng en instrumentalistiese benadering tot onderwys en leer aanneem. 'n Gevaar hiervan is natuurlik dat onderwysbeleid, soos die GSE-beleid, instrumentalisties van aard kan wees en dus bepaalde gevolge vir Suid-Afrika kan inhou. Suid-Afrikaanse onderwysbeleide toon 'n bepaalde positiewe ingesteldheid ten opsigte van globalisering. Volgens die *White Paper on Education and Training* is deeglike opleiding en vaardighede voorvereistes vir die plaaslike ekonomie om internasionaal kompetend te kan wees (DoE, 1995:Chapter 11(7)).

Die konteks van 'n beleid verskaf agtergrond en redes hoekom 'n spesifieke beleid na vore getree het. Binne die konteks van Suid-Afrika wil dit voorkom asof verskeie politieke, sosiale en ekonomiese faktore die daarstelling van die GSE-beleid beïnvloed het. Vervolgens sal ek die inhoud van die GSE-beleid onder die loep neem om te bepaal of dit die potensiaal het om Suid-Afrika se morele visie te bevorder.

3.5.2 INHOUDSONTLEDING VAN DIE GSE-BELEID

As deel van die inhoudsontleding sal ek ook aandag gee aan aspekte soos waardes, doelwitte en beginsels van die GSE-beleid (2001).

3.5.2.1 INHOUD

Kritiese beleidsontleding veronderstel dat 'n inhoudsontleding van 'n bepaalde beleid onderneem word en dat daar gelet word op die gevolge vir implementering van daardie beleid (cf. 3.3.3). Ek gaan van die veronderstelling uit dat 'n inhoudsontleding van die GSE-beleid my in staat sal stel om te bepaal in welke mate die GSE-beleid belyn is, al dan nie, met die morele visie van onderwys en sosiale geregtigheid. Voorts werk ek ook met die aanname dat 'n inhoudsontleding van die GSE-beleid my in staat sal stel om moontlike sosiale ongeregtighede te identifiseer en aan die kaak te stel.

Volgens Taylor *et al.* (1997:48-50) en Codd (1988:236) word daar in 'n inhoudsontleding gefokus op die naam van die beleid, waardes, beginsels, onderliggende aannames, taal en ideologieë wat 'n beleid rig. Voorts voer hulle aan dat 'n inhoudsontleding ook sogenaamde “stiltes” in die beleid moet blootlê (Taylor *et al.*, 1997:50). “Stiltes” verwys na dit wat nie verwoord word nie, maar wat tog geïmpliseer word en belangrik is vir die suksesvolle implementering van 'n beleid. Vir Taylor *et al.* (1997:50) is “stiltes” in 'n beleid dikwels die gevolg van kompeterende belange wat daartoe lei dat 'n bepaalde aspek

eerder uitgelaat word, as wat dit moontlike konflik tot gevolg kan hê. 'n Inhoudsontleding behoort my dus in staat te stel om koverte aspekte van die teks bloot te lê, spesifiek omdat dit wat nie eksplisiet in 'n beleid verklaar word nie net so insiggewend is as dit wat wel verklaar word (Neuman, 2000:292-294). Verder toon Bell en Stevenson (2006:12) ook aan dat beleidsinhoud nie net na die doelwitte van die beleid nie, maar ook na gepaardgaande implementeringsaksies verwys. In hierdie verband word daarin bepaalde aksies of handeling voorgestel wat noodwendig uitgevoer moet word ten einde te kan verseker dat die beleid die beoogde doelwitte en doelstellings daarvan bereik.

Volgens Taylor *et al.* (1997:20) is 'n inhoudsontleding net effektief indien die konteks waarbinne die beleid opgestel en geïmplementeer word, ook in ag geneem word. Soos voorheen genoem (cf. 3.5.1.1), is die sosiale, politieke en ekonomiese konteks waarbinne die beleid ontwikkel is ewe belangrik ten einde 'n beleid beter te kan verstaan. Voorts is intertekstualiteit (cf. 3.5.1.1) 'n belangrike kenmerk van kritiese beleidsontleding en kan 'n bepaalde beleid effektief verstaan en ontleed word, slegs indien die breë beleidskonteks waarbinne dit opgestel en geïmplementeer moet word, verreken word. Dit is derhalwe belangrik om by die inhoudsontleding van die GSE-beleid ook ag te slaan op ander beleidsdokumente waarbinne hierdie beleid moet fungeer. Vervolgens gaan ek aandag skenk aan die waardes wat die GSE-beleid rig.

3.5.2.2 WAARDES

Waardes word beskou as aannames of gevoelens wat 'n kragtige impak op ons pre-teoretiese denkwyses het (cf. 3.4.1). Alhoewel daar nie pertinent in die GSE-beleid na waardes verwys word nie, kan onderliggende waardes wat die GSE-beleid behoort te rig, wel in ooreenstemming met die letter en gees van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) afgelei word. Hiervolgens word die Republiek van Suid-Afrika gerig deur waardes soos menswaardigheid, gelykheid, menseregte, verdraagsaamheid, vryheid, nie-rassisme, nie-seksisme, demokrasie, aanspreeklikheid en deursigtigheid (RSA, 1996:Section 7). Aangesien alle onderwysbeleide deur waardes van die Grondwet gerig behoort te word, is die veronderstelling dat die GSE-beleid ook sodanige waardes sal bevorder, veral omdat dit in die *Witskrif oor Onderwys en Opleiding* (1995) geartikuleer en deur die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (2001) op onderwys van toepassing gemaak word. In hierdie verband wil dit voorkom asof die GSE-beleid deur

die volgende waardes gerig word: sosiale geregtigheid, demokrasie, deursigtigheid en aanspreeklikheid. Hierdie waardes word kortliks hieronder uiteengesit.

a) **SOSIALE GEREGTIGHEID**

Die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DoE, 2001(a):3) identifiseer sosiale geregtigheid, gelykheid (wat nie-rassisme en nie-seksisme insluit) en UBUNTU (menslike waardigheid) as sleutelwaardes van die Suid-Afrikaanse samelewing. Gelykheid veronderstel dat geen onregverdige diskriminasie mag plaasvind nie en dat alle leerders gelyke geleentheid sal hê om hul potensiaal te verwesenlik (DoE, 2001(a):3). Hiervolgens is sosiale geregtigheid slegs moontlik as mense nie onderdruk word nie

Volgens die Departement van Onderwys (DoE, 1995:Chapter 3(3)) het Suid-Afrikaners 'n ooreenkoms aangegaan wat gegrond is op die erkenning van die waardigheid en gelykheid van alle mense, asook wedersydse verdraagsaamheid en respek vir verskeidenheid. Dit is derhalwe die gesamentlike verantwoordelikheid van alle Suid-Afrikaners wat by die onderwys betrokke is om 'n regverdige, gelyke en gehalte stelsel op die been te bring, wat 'n gemeenskaplike kultuur van gedissiplineerde toewyding aan onderrig en leer sal nastreef (DoE, 1996(b):14).

Volgens die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 3(1)) het die regering die “paramount task to build a just and equitable system which provides good quality education”. Verder behoort die staat se hulpmiddele verdeel te word in ooreenstemming met die beginsel van gelykheid (DoE, 1995:Chapter 4(8)). As sodanig is daar 'n verantwoordelikheid op die regering om, deur middel van onderwysbeleid, toe te sien dat gelykheid in die onderwys bevorder word.

Artikel 1.1.3 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) artikuleer die intensie om gelyke geleentheid aan alle leerders te bied sodat hulle hul volle potensiaal kan verwesenlik. Artikel 2.3.1(g) dui verder aan dat skole in minderbevoorregte areas nie benadeel mag word ten opsigte van Geheelskoolevaluering nie (DoE, 2001(b)). Verder word evalueerders genoodsaak om evaluering met integriteit af te handel en om almal met respek en sensitiwiteit te behandel (DoE, 2001(b):Section 2.5.2(g)). Sosiale geregtigheid is 'n sleutelwaarde om te verseker dat alle Suid-Afrikaners waarlik vry kan wees en 'n

positiewe bydrae kan lewer tot die opbou van die land. In hierdie verband wil dit voorkom asof die GSE-beleid doelbewus sosiale geregtigheid probeer bevorder.

b) DEMOKRASIE

Die Grondwet van Suid-Afrika verleen prominensie aan die daarstelling van demokratiese en oop gemeenskappe (DoE, 2001(a):Executive Summary). Ook die *White Paper on the Organization, Governance and Funding of Schools* (DoE, 1996(a):1) bepaal dat skoolbeheer, organisasie en finansiering in ooreenstemming met demokratiese waardes en die vereistes van die Grondwet moet wees. Die *Manifesto on Values, Education and Democracy* identifiseer demokrasie as 'n toonaangewende waarde en doen 'n beroep op gemeenskappe om krities na hulself te kyk (DoE, 2001(a):3). Volgens die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 6(6)) is die regering verbind om die Grondwet van Suid-Afrika op so 'n wyse te interpreteer dat dit in ooreenstemming is met die gees van 'n oop gemeenskap, gebaseer op demokrasie en gelykheid. Ook NEPA (DoE, 1996:Section 4(m)) bepleit die betrokkenheid van die breë publiek in die ontwikkeling van onderwysbeleid en verteenwoordiging van alle rolspelers in onderwysbeheer op alle vlakke.

Die klem wat die Grondwet op demokrasie en die beskerming van menseregte plaas, het daartoe gelei dat onderwysbeleid daarop ingestel is om onwettige diskriminasie die hoof te bied deur demokratiese beheer te bevorder ten einde skole te rehabiliteer en die gehalte van onderwys te verbeter (DoE, 1995:71). Die *White Paper on Education and Training* (DoE,1995:Chapter 4(11)) beklemtoon verder dat die beginsel van demokratiese beheer neerslag moet vind in konsultasie en besluitneming deur verkose verteenwoordigers van alle rolspelers en belangegroepes. Dit is dus belangrik dat beheerstrukture op alle vlakke belangegroepes as vennote sal hanteer deur alle relevante inligting met hulle te deel. Voorts is demokrasie in die onderwys 'n belangrike beginsel omdat dit kan verhoed dat gemeenskapstrukture uitgesluit word van onderwysprosesse, asook om die mag van die regering om onnodig in te meng, in te perk (DoE, 1995:Chapter 4(11)).

Ten opsigte van skoolevaluerings beskou NEPA (DoE, 1996:Section 4L) onderwysontwikkeling, asook monitering en evaluering van onderwysvoorsiening, as belangrike demokratiese beginsels om gehalte in alle skole te bevorder. Ten einde demokratiese deelname te bevorder wentel artikels 2.1.1(a), 2.3.1(b), 2.4.1(a) en

3.5.1(a) van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) die verantwoordelikheid vir selfevaluering af na skoolrolspelers. Die GSE-beleid (2001) is dus versoenbaar met die waarde van demokrasie in soverre selfevaluering skoolgemeenskappe in staat stel om self sterk- en swakpunte te identifiseer en te hanteer. Daar sou dus aangevoer kon word dat die GSE-beleid voldoen aan die vereiste van demokrasie deur klem te plaas op die betrokkenheid van alle rolspelers in skoolevaluerings en sodoende volgehoue skoolontwikkeling te kan verseker.

c) DEURSIGTIGHEID

Deursigtigheid verwys na die openheid waarmee inligting gedeel word en is belangrik om kommunikasie en kritiese denke te bevorder (DoE, 2001(a):Executive Summary). Volgens die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 4(11)) loop demokratiese beheer en deursigtigheid hand aan hand. Dit is dus nie slegs die betrokkenheid van belanghebbendes wat belangrik is nie, maar ook die opregte voornemens van onderwysowerhede op alle vlakke om relevante inligting met rolspelers te deel. Binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks is deursigtigheid 'n belangrike waarde vir skoolevaluerings, veral as die wantroue, wat met die onderwysstelsel sowel as met gepaardgaande inspeksies (cf. 3.5.1.2) in die apartheidsjare gepaardgegaan het, in ag geneem word.

Ten einde gehoor te gee aan die beginsel van deursigtigheid staan die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.1.1(e); Section 2.3.1(c)) 'n proses voor wat gekenmerk moet word deur openheid en samewerking, en waarin voortdurend terugvoer aan alle rolspelers gegee moet word ten einde skoolverbetering te fasiliteer. Verder toon die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.5) ook aan dat evalueerders skole eerlik en regverdig moet evalueer en dat terugvoer objektief en dadelik moet wees. Binne hierdie raamwerk verleen artikel 2.5.4 van die GSE-beleid ook aan skole die geleentheid om bevindinge van die evalueringspan te bevraagteken, maar ook om by die onderwyshoof te appelleer indien hulle voel dat hulle onregverdig behandel is (DoE, 2001(b)). Binne hierdie konteks maak die GSE-beleid deursigtigheid 'n kernwaarde, as teenvoeter vir die wantroue wat met inspeksies gepaardgegaan het.

d) AANSPREEKLIKHEID

Volgens Faubert (2009:7) word deur skoolaanspreeklikheid beoog om inligting aan beleidmakers en die publiek te voorsien ten opsigte van waarde vir geld, voldoening aan

standaarde asook regulasies en die gehalte van dienslewering. Nieuwenhuis (2007:122) bevestig dat aanspreeklikheid 'n kontinue proses is, wat 'n belangrike vereiste vir skoolverbetering is. Ten einde aan die vereiste van aanspreeklikheid te voldoen moet skoolleiers bereid wees om hulself met die nodige vaardighede toe te rus om hoë standaarde op akademiese en ander terreine te handhaaf. Aanspreeklikheid kan voorts ook bevorder word deur strategiese planne te ontwikkel en te implementeer, wat op volgehoue skoolverbetering gemik is, deur 'n kompeterende skool te vestig wat aanspreeklik is teenoor ouers en die gemeenskap en om ander skoolleiers te bemagtig om aanspreeklikheid te aanvaar vir hul onderskeie afdelings (Nieuwenhuis, 2007:122).

Volgens die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995: Chapter 4(12)) gaan die vestiging van 'n kultuur van onderrig en leer gepaard met die ontwikkeling van 'n kultuur van aanspreeklikheid. Volgens die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DoE, 2001(a):4) is aanspreeklikheid die belangrikste demokratiese verantwoordelikheid om maghebbers aanspreeklik te hou en gaan enige reg, ook dié van maghebbers, gepaard met verantwoordelikheid. Insgelyks bepleit die *National Development Plan* (NDP) 'n prestasie-gedrewe raamwerk vir aanspreeklikheid, waar distrikte verantwoordelik is vir ondersteuning aan skole, terwyl skole verantwoordelik is aan onderwysowerhede vir die algehele prestasie van die skool in ooreenstemming met sleutelaanwysers (RSA, 2012:311). Skole is ook aanspreeklik teenoor skoolgemeenskappe vir die prestasie van die skool, in lyn met die jaarlikse skoolplan, terwyl ouers verantwoordelik is vir die gedrag, houding, bywoning en werksetiek van hul kinders. Uit bogenoemde dokumente blyk dit dat aanspreeklikheid 'n belangrike vereiste is ten einde die gehalte van onderrig en leer te kan verbeter.

In ooreenstemming met bogenoemde beleidsrigtinge, bevorder die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.1.1(c)) aanspreeklikheid deur dit nie net as een van die doelwitte van GSE te artikuleer nie, maar ook om vlakke van aanspreeklikheid binne die onderwysstelsel te verhoog. Hiervolgens ken die GSE-beleid (2001(b):Section 3) spesifieke verantwoordelikhede toe aan bepaalde rolspelers, soos Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente, onderwysdistrikte, evalueringseenhede en skole, om die implementering van GSE te reguleer. Hiermee beklemtoon die GSE-beleid nie net dat aanspreeklikheid belangrik is ten einde volgehoue skoolevaluering te bevorder

nie, maar spel dit ook bepaalde verantwoordelikhede van rolspelers binne die proses uit.

In wat volg word die inhoud van die GSE-beleid ontleed deur te fokus op die doelwitte van die beleid.

3.5.2.3 DOELWITTE VAN DIE GSE-BELEID

Soos reeds aangetoon (cf. 3.3.1), handel beleid primêr oor doelwitte en die koördinerings van aksieplanne ten einde doelwitte te verwesenlik. Beleidsontleding fokus op doelwitte omrede die sukses, al dan nie, van 'n bepaalde beleid bepaal word deur die mate waarin die doelwitte bereik is (3.3.3). Oorkoepelend het die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 1.1.3) dit ten doel om die gehalte van onderwys in Suid-Afrikaanse skole te verbeter sodat alle leerders gelyke geleenthede kan hê. As 'n proses is GSE ontwikkelend van aard en poog om verbetering te bewerkstellig deur samewerking, mentorskap en leiding.

Ten einde hierdie doelstelling te bereik artikuleer die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.1) bepaalde doelwitte. Hierdie doelwitte staan egter nie in isolasie nie en moet in verband gebring word met die politieke en sosiale faktore wat tot die GSE-beleid gelei het en die beleid rig. Hierdie doelwitte sluit in:

- Om deur middel van eksterne evaluering die doeltreffendheid van skole se selfevaluerings te monitor. Die klem wat op selfevaluerings in die GSE-beleid geplaas word, is in ooreenstemming met die demokratiese waarde dat skoolgemeenskappe betrek moet word by die beheer en bestuur van skole.
- Om die doeltreffendheid van skole aan die hand van nasionale kriteria te bepaal. Binne die gedentraliseerde onderwysmodel voor 1994 het elkeen van die verskillende onderwysdepartemente hul eie evalueringstelsel gehad, wat groot ongelykhede in onderwysvoorsiening en gehalte van onderrig en leer tot gevolg gehad het. Veral swart, bruin en Indiër-leerders het nie dieselfde gehalte onderrig ontvang as hulle eweknieë in blanke skole nie. Die daarstel van nasionale kriteria in die GSE-beleid is dus 'n poging om die ongelykhede van die verlede uit te skakel.
- Om die aanspreeklikheid van alle rolspelers binne die onderwysstelsel te verhoog. Hierdie doelwit stem ooreen met toonaangewende beleidsdokumente soos die NDP, *White Paper on Education and Training* (1995) en die *Manifesto*

on Values, Education and Democracy, wat aanspreeklikheid as bepalend beskou vir die vestiging van 'n kultuur van onderrig en leer (cf. 3.5.2.2.4).

- Om distriksondersteuning, wat na afloop van evaluerings deur professionele ondersteuningsdienste aan skole gelewer word, te verbeter. Ek het reeds daarna verwys (cf. 3.5.1.2) dat veral swart en bruin skole inspeksies as negatief ervaar het en dat skoolinspekteurs gesien is as burokratiese amptenare wat van tyd tot tyd skole besoek om fout te soek en 'n oordeel te vel. Dit was in teenstelling met blanke en Indiërskole, wat inspeksies as ondersteunend en ontwikkelend ervaar het.
- Om gereelde terugvoer aan alle rolspelers te gee om so volgehoue skoolverbetering te bevorder. Die summatiewe aard van die evaluerings in die apartheidsera asook die foutsoekerige aard van inspeksies het nie veel ruimte gelaat vir behoorlike terugvoer aan onderwysers nie, wat gevolglik die bemagtiging en ontwikkeling van onderwysers en die verbetering van swart en bruin onderwys in die wiele gery het.
- Om uitstaande aspekte in die onderwysstelsel en skole te kan identifiseer wat as rolmodelle vir ander kan dien. Die strewe na sosiale geregtigheid vir almal vind neerslag in hierdie doelwit, waar die beleidmakers poog om die ongelykhede van die verlede uit te skakel (cf. 3.5.2.2.1). Een van die maniere om dit te doen, is om onderpresterende skole in kontak te bring met puik skole, sodat uitstaande aspekte gedeel kan word.

Aangesien die gedesentraliseerde onderwysmodel wat voor 1994 in gebruik was (cf. 3.5.1.2) groot ongelykhede in onderwysvoorsiening en gehalte van onderrig en leer tot gevolg gehad het, poog die GSE-beleid, met die daarstelling van nasionale kriteria, om daardie ongelykhede uit te skakel. Met die artikulering van hierdie doelwitte kan daar dus aanvaar word dat die regering daardie ongelykhede wil aanspreek.

3.5.2.4 BEGINSELS VAN DIE GSE-BELEID

Beginsels is kernwaardes wat as die fondament van die GSE-beleid beskou kan word. In hierdie verband is die eerste beginsel, waarop die GSE-beleid geskoei is, om die onderwysuitkomste van *alle* leerders te bevorder. Volgens die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.3.1(a)) behoort dit gedoen te word deur rolspelers in staat te stel om te bepaal tot watter mate die skool waarde toevoeg tot leerders se bestaande kennis,

begrip en vaardighede. Verder bepaal die GSE-beleid dat skoolgemeenskappe verantwoordelik is vir die *gehalte* van onderrig en leer, en ander verwante prosesse. In hierdie verband poog die GSE-beleid om erkenning te verleen aan die bydrae wat deur personeel, leerders en ander rolspelers gelewer word om die skool se werkverrigting te verbeter (DoE, 2001(b):Section 2.3.1(b)).

Die GSE-beleid is verder besorg oor die bevordering van *deursigtigheid en samewerking* tydens evaluering. As sodanig bepaal die beleid dat alle evalueringkriteria, riglyne en instrumente openbaar gemaak word (DoE, 2001(b):Section 2.3.1(c)). Voorts, deur te bepaal dat evalueringkriteria, instrumente en riglyne konstant moet wees oor 'n periode van tyd en oor verskillende kontekste, bevorder die GSE-beleid in wese ook *konsekwentheid en standaardisering*. Deur hierdie twee beginsels voor te staan, word nie net die betroubaarheid van evalueringkriteria en instrumente verseker nie, maar ook die geldigheid van die hele GSE-proses. Die GSE-beleid bepaal ook dat die *effektiwiteit* van 'n skool nie op 'n eensydige wyse bepaal kan word, sonder dat alle relevante sistemiese faktore in ag geneem is om 'n geheelbeeld van die skool te kry nie. Om effektiwiteit te bevorder bepleit die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.3.1(e)) 'n sensitiwiteit vir alle insette, prosesse en uitsette, wat moontlik 'n impak op die effektiewe en suksesvolle werking van 'n skool mag hê.

Die GSE-beleid sonder *personeelontwikkeling en -opleiding* uit as krities vir skoolontwikkeling (DoE, 2001(b):Section 2.3.1(f)). Derhalwe bepaal die beleid dat die hoeveelheid en gehalte van indiensopleiding van personeel belangrike aspekte is wat in berekening gebring moet word by die evaluering van 'n skool. Die veronderstelling is dus dat die gehalte van indiensopleiding wat die personeel ontvang 'n bepaalde impak op onderrig en leer behoort te hê. Deur erkenning te gee aan die feit dat nie alle skole op dieselfde ontwikkelingspeil is nie, erken die GSE-beleid die *unieke konteks* en karakter van elke skool. As sodanig, poog die GSE-beleid om te bepaal waarom skole op verskillende ontwikkelingsvlakke is om sodoende begrip te bevorder vir daardie faktore wat uniek aan elke skoolkonteks is en bydra tot die ontwikkelingsvlak waarop die skool is. Minderbevoorregte skole behoort dus nie geteiken of benadeel te word deur geheelskoolontwikkelingsproesse nie (DoE, 2001(b):Section 2.3.1(g)); dit moet eerder op die ontwikkeling van die skool ingestel wees.

Hierdie onderliggende waardes van die GSE-beleid impliseer 'n belyning met die Grondwet van Suid-Afrika (1996), wat daarop ingestel is om die lewensgehalte van Suid-Afrikaanse burgers te verbeter. Ten einde hierdie doelwit te kan bereik, word gehalteversekering as 'n sleutelement in die GSE-beleid uitgesonder.

3.5.2.5 GEHALTEVERSEKERING

Volgens die GSE-beleid is geheelskoolontwikkeling “the cornerstone of the quality assurance system in schools” (DoE, 2001(b):Section 2.2.1). Hiervolgens word afgelei dat geheelskoolontwikkeling 'n prominente rol speel in die versekering van gehalte onderwys.

Gehalteversekering vind sy oorsprong in die grootskaalse vervaardigingsbedryf van die tweede helfte van die vorige eeu en het ontwikkel om die gehalte van stelsels, prosesse en organisasies te verbeter (Allias, 2009:9). Die *Total Quality Management* (TQM)-benadering, is algemeen gebruik om gehalte te verseker deur die prosesse van werkverrigting van 'n organisasie te moniteer (Allias, 2009:10). Die belangrikste kenmerke en beginsels van TQM is gebaseer op W. Edwards Deming se *Veertien Punte*, wat as vertrekpunt gebruik is vir die transformasie van Amerikaanse nywerhede, op soortgelyke wyse as wat senior bestuurders dit na 1950 in Japan gedoen het.

TQM is 'n besigheidsmodel, maar dit het 'n beduidende invloed op die werksaamhede van regerings uitgeoefen omrede daar 'n persepsie bestaan het dat dit meer doeltreffend is as tradisionele burokratiese modelle. Die oënskynlike sukses van TQM as 'n gehalteversekeringsmodel in die vervaardigingsbedryf en in regerings het daartoe gelei dat dit ook mettertyd in skoolinstellings toegepas is (Allias, 2009:12).

Gehalteversekering is 'n integrale komponent van Suid-Afrikaanse onderwys. Die *White Paper on Education and Training* (DoE, 1995:Chapter 4(9)) propageer vir die ontwikkeling van meganismes om die gehalte van die leerproses te verbeter. Hiervolgens hou gehalte verband met die kapasiteit en toewyding van die onderwyser, die toepaslikheid van die kurrikulum en die wyse waarop standarde gestel en gemeet word. NEPA (DoE,1996(a):1-4) artikuleer ook 'n visie om die gehalte van onderwys te verbeter deur monitering asook evaluering van onderwysvoorsiening, prestasie en opleiding van onderwysers asook bestuurders. In ooreenstemming met bogenoemde bestaan daar 'n duidelike verband tussen GSE en gehalteversekering (DoE,

2001(b):Section 2.2). As die hoeksteen van die gehalteversekeringstelsel, verskaf geheelskoolontwikkeling die geleentheid aan skole en evalueerders om rekenskap te gee van die skole se vertoning, gemeet teen nasionale doelwitte en behoeftes van die gemeenskap. As sodanig moet skole voortdurend op soek wees na maniere om te verbeter en moet die regering doelgerigte ondersteuningsprogramme van stapel stuur om skole te help (DoE, 2001(b):Section 2.2.2).

Ten einde effektiewe gehalteversekering te bewerkstellig, stel die GSE-beleid voor dat 'n bepaalde evalueringsbenadering gevolg word. Hierdie benadering stel sekere prosesse voor wat deur skole self en deur geloofwaardige eksterne evalueerders en gestruktureerde ondersteuningsdienste (DoE, 2001(b):Section 2.2.2) uitgevoer moet word. Hiervolgens word gehalteversekering bereik deur doeltreffende selfevalueringprosesse, deur skole, geloofwaardige eksterne evaluering en gestruktureerde ondersteuningsdienste (DoE, 2001(b):Section 2.2.2). Hierdie interaktiewe en deursigtige prosesse word as sleutelkomponente van die GSE-evalueringproses beskou. In wat volg, is 'n uiteensetting van selfevaluering en eksterne evaluering (pre- en post-evaluering), soos voorgestel deur die GSE-beleid (2001).

3.5.2.6 SELFEVALUERING

Selfevaluering is 'n sistematiese en gereelde hersiening van stelsels, programme, prosesse, aktiwiteite, uitslae en uitkomst, wat skole en opleidingsinstansies help om sterk- en swakpunte te identifiseer en in oënskou te neem (cf. 2.2.2). As sodanig stel selfevaluering skole in staat om hulself te evalueer as deel van 'n omvattende strategie om skoolverbetering te bewerkstellig. Die aard van selfevaluering veronderstel dat elke rolspeler tot op die laagste vlak verantwoordelik is om standarde van gehalte te verseker (cf. 2.3.2; 2.4.2; 2.5.2).

Volgens die GSE-beleid is selfevaluering nie slegs die eerste stap in die GSE-benadering (DoE, 2001(b):Section 2.4.1) nie, maar is dit ook die verantwoordelikheid van skole (DoE, 2001(b):Section 3.5.1) om hul eie evaluering uit te voer. In hierdie verband is dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof om toe te sien dat 'n selfevaluering jaarliks in ooreenstemming met bepaalde riglyne onderneem word (DoE, 2001(b):Section 2.3.1b). Ten einde hierdie evaluering suksesvol te kan doen, maar ook om erkenning te gee aan die beginsel van demokratiese deelname en deursigtigheid (cf.

3.5.2.2(a); 3.5.2.2(b)), moet selfevalueringspanne gevorm word en behoort alle lede van 'n skoolgemeenskap deel uit te maak van die selfevalueringsproses (DoE, 2001(b):Sections 2.3.1(b), 3.5.1). Om te verseker dat skoolevalueringe wel volgens voorskrifte uitgevoer word en om leemtes ten opsigte van die selfevalueringsproses te identifiseer en reg te stel, bepaal die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.1.1(a)) dat selfevalueringsresultate van skole jaarliks op 'n steekproefbasis deur eksterne evalueringspanne gemodereer moet word.

Die veronderstelling met selfevaluering is dat skole wat in staat is om hul eie leemtes te identifiseer, ook in staat behoort te wees om die doeltreffendheid van onderrig en leer te verbeter. Aksieplanne om onderrig en leer te verbeter behoort derhalwe meer suksesvol toegepas te kan word as skole self die faktore bepaal wat hul doeltreffendheid belemmer, as wanneer eksterne evalueerders verbeteringsinisiatiewe op skole afdwing. Selfevaluering is dus meer relevant en kan moontlik 'n groter impak op volgehoue skoolverbetering hê omdat dit kontekstuele faktore in ag neem. Selfevaluering hou die voordeel in dat dit onmiddellik aan die spesifieke behoeftes van die skool voldoen. 'n Nadeel daarvan is egter dat rolspelers nie noodwendig eerlik is in hul evaluering van hulself of hul skool nie, omdat die gevaar bestaan dat dit die vertroue van ouers en distriksamptenare in die skool kan ondermyn.

Hoewel skole vir hul eie selfevaluerings verantwoordelik is, bepaal die GSE-beleid dat distriksondersteuningspanne skole moet help om doeltreffende aksieplanne op te stel om geïdentifiseerde leemtes reg te stel (DoE, 2001(b):Section 4.1.2). Die bevindinge van selfevaluering behoort dus nie geïgnoreer te word nie, maar reeds op hierdie vlak behoort distriksamptenare aktief betrokke te wees by skole deur hulle te help om planne daar te stel om geïdentifiseerde areas, wat moontlik 'n negatiewe impak op doeltreffende onderrig en leer kan hê, te ondersoek.

Ten einde volgehoue verbetering in die onderwys te verseker, veral in Suid-Afrika met sy talle onderpresterende skole, is selfevaluerings alleen nie voldoende nie. Khosa (2010:5) bevestig dat, in wanfunksionele stelsels, dit beter is om standarde vas te stel deur eksterne evalueringe en dan geleidelik na groter klem op selfevaluerings te beweeg. Dit is ook belangrik dat daar op 'n objektiewe wyse deur kundiges van buite na 'n bepaalde skool gekyk word om te bepaal of die selfevaluering geldig is en of die skool daarin slaag om gehalte onderrig aan alle leerders te verskaf. Vir hierdie doeleindes is

dit dus belangrik dat die selfevalueringsfase opgevolg moet word deur eksterne evaluering.

3.5.2.7 EKSTERNE EVALUERING

Tydens eksterne evaluering neem 'n span onafhanklike evalueerders die gehalte van onderrig en leer in oënskou, met die oorhoofse doel om skoolverbetering te fasiliteer ten einde aan bepaalde eise te kan voldoen (cf. 2.2.3). Alhoewel die waarde van eksterne evaluering erken word, is konsekwente implementering van verbeteringsinisiatiewe allesbehalwe 'n algemene praktyk in selfs die mees gevorderde onderwysstelsels. Eksterne evaluering kan alleenlik skoolverbetering bevorder as dit op onderrig en leer, asook professionele opleiding en aanspreeklikheid van rolspelers fokus.

Volgens die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 3.1) is dit die verantwoordelikheid van die Nasionale Onderwysdepartement om ondersteuning aan provinsies te verleen ten opsigte van die beplanning en uitvoer van eksterne evaluering. Dit is ook hulle verantwoordelikheid om skole vir evaluering te selekteer en die lengte van evaluering vas te stel. Artikel 3.2 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) stel bepaalde vereistes voor waaraan 'n eksterne evalueringspan moet voldoen. Hiervolgens moet 'n span uit vier tot ses bevoegde, opgeleide en geakkrediteerde evalueerders bestaan en behoort hulle van die nodige administratiewe ondersteuning voorsien te word. So 'n span, aangevoer deur 'n spanleier, moet die eksterne evaluering binne drie tot vier dae afhandel, afhangende van die grootte van die skool (DoE, 2001(b):Section 2.9). Alhoewel dit die verantwoordelikheid van die provinsiale departement van onderwys is om skole vir eksterne evaluering te identifiseer en om evalueringspanne saam te stel, moet nasionale kriteria tydens evaluering gebruik word (DoE, 2001(b):Section 2.1.1b). Evalueringspanne of provinsies mag dus nie hul eie kriteria opstel of gebruik nie.

Die eksterne evalueringproses bestaan uit 'n pre-evaluering, die eksterne evaluering en 'n post-evalueringfase (DoE, 2001(b):Section 2.9). Tydens pre-evaluering ontleed die GSE-span relevante dokumente, modereer die skool se selfevaluering en stel roosters vir klasbesoeke op. Na afloop van die pre-evaluering vind die eksterne evaluering plaas, waartydens skoordokumente, soos skoolverbeteringsplanne, bywoningsregisters, leerderprestasie, kurrikulumplanne en leerderportefeuljes, ontleed word (DoE, 2005:Section 2.3.1). Tydens die eksterne evaluering moet daar op die volgende areas

gefokus word: basiese funksionering van die skool; leierskap, bestuur en kommunikasie; beheer en verhoudinge; gehalte van onderrig en leer, asook personeelontwikkeling; kurrikulum voorsiening en hulpmiddele; leerderprestasie; skoolveiligheid, sekuriteit en dissipline, skool-infrastruktuur; ouers en die gemeenskap (DoE, 2001(b):Section 2.6).

Met betrekking tot die gehalte van onderrig en leer bepaal die *Guidelines and Criteria*-dokument (DoE, 2005:Section 2.3.2) dat GSE-spanne voldoende lesse moet waarneem sodat dit as regverdigste steekproef kan dien om die gehalte van onderrig en leer te beoordeel, en dat, ten minste 50% van individuele GSE-amptenare se tyd by 'n skool aan leswaarneming gewy moet word. Verder behoort evalueerders ook leerders se werk deur te gaan en moet onderhoude gevoer word met leerders asook verteenwoordigers van die onderskeie belangegroepes in 'n skool (DoE, 2005:Sections 2.3.2 & 2.3.4). Vir die doeleindes van die onderhoude mag vraelyste gebruik word om te verseker dat 'n regverdigste steekproef van rolspelers by die evaluering betrek word (DoE, 2005:Section 2.3.5).

Ten opsigte van die werkswyse en insameling van inligting word verwag dat evalueringspanne ten tye van die eksterne evaluering moet vergader om bevindinge te bespreek en met skoolrolspelers te deel voordat hulle die skool verlaat aan die einde van die evaluering (DoE, 2005:Section 2.4.1). Evaluering word op 'n skaal van 1 tot 5 gedoen, waar 'n waarde van 1 bepaal dat 'n skool dringende ondersteuning in daardie spesifieke area benodig, terwyl 'n waarde van 5 daarop dui dat die skool ten opsigte van daardie aspek uitstekend vaar (DoE, 2001(b):Section 2.8). Hiervolgens dui 'n waarde van 4 aan dat 'n bepaalde aspek goed is, 'n waarde van 3 dat die aspek aanvaarbaar is en 'n waarde van 2 dat dit verbetering benodig.

Na afloop van die eksterne evaluering vind die post-evaluering plaas. Hierdie fase behels dat die GSE-spanleier, binne vier weke na die eksterne evaluering, 'n skriftelike evalueringsverslag aan die skool moet voorsien, waarin hoofbevindinge bespreek word (DoE, 2005:8). Al is hierdie verslag die verantwoordelikheid van die spanleier, word aanbeveel dat spanlede by die finalisering daarvan betrek word en behoort dit skole in staat te stel om prioriteite te bepaal wat skoolverbetering kan bevorder (DoE, 2005:Section 2.4.2). Evalueringsverslae moet volgens 'n vasgestelde formaat voltooi word en in ooreenstemming met die riglyne vir elke evalueringsarea (DoE, 2005:Section 2.4.2). Dit is die verantwoordelikheid van die skole om hierdie evalueringsverslae te

gebruik om, met die hulp van ander rolspelers, verbeteringsplanne op te stel wat die ontwikkelingsbehoefte van die skool sal hanteer.

Volgens Jansen (2004:8) is eksterne evaluering gebaseer op insetaanduiders (soos finansiering en aantal personeellede), proses-aanduiders (soos gehalte van onderrig) en uitsetaanduiders (soos standaard van prestasie, asook bywoning). Hiervolgens word eksterne evaluering dus gerig deur insette, prosesse en uitsette. Insette verwys na daardie aspekte van die GSE-verslag wat agtergrondinligting van die skool verskaf (DoE, 2001(b):Section 27). Hierdie agtergrondinligting sluit in die sosio-ekonomiese konteks waarbinne die skool funksioneer, verworwe kennis van leerders by toelating, taalgroepe verteenwoordigend in die skool, leerdertalle, fisiese hulpmiddele, professionele en ondersteuningspersoneel, asook finansiering. Prosesaanwysers verwys na aksiestappe wat die skool onderneem om doeltreffende beheer, leierskap, bestuur, veiligheid en gehalte van onderrig te verseker, terwyl uitsetaanwysers na aspekte soos akademiese prestasies en standaard van leerdergedrag verwys.

Na afloop van die pre- en eksterne evalueringfases moet weldeurdagte verbeteringsplanne opgestel word. Hierdie planne het ten doel om leemtes reg te stel en skole op 'n pad van volgehoue verbetering te plaas. Maar skole beskik soms nie oor die nodige vaardighede en/of hulpbronne om hierdie verbeteringsplanne te implementeer en so effek te gee aan die bepalings en doelwitte van die GSE-proses en -beleid nie. Derhalwe is die betrokkenheid van distriksondersteuning 'n belangrike komponent van die GSE-proses om te verseker dat die GSE-beleid suksesvol toegepas word en volhoubare skoolontwikkeling aan die orde van die dag is.

Soos reeds aangedui (cf. 3.3.1), is daar by die implementering van enige beleid bepaalde aspekte wat in plek moet wees ten einde die suksesvolle implementering van sodanige beleid en beoogde verandering en vooruitgang te verseker. Dieselfde geld vir die suksesvolle implementering van die GSE-beleid. Daarom sal verandering en vooruitgang in die volgende afdeling onder die loep geneem word.

3.5.2.8 VERANDERING EN VOORUITGANG

In ooreenstemming met die morele visie vir onderwys, is die oorhoofse doel van die GSE-beleid (cf. 3.4.1) daarop gerig om die gehalte van onderrig en leer in alle Suid-Afrikaanse skole te verbeter en om te verseker dat alle leerders gelyke geleentheid het

om na die beste van hul vermoë te ontwikkel. Die GSE-beleid veronderstel dat bepaalde veranderings soms nodig is ten einde vooruitgang te kan verseker. Dus fokus artikel 4 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) spesifiek op verbeteringstrategieë. So stel die GSE-beleid voor dat distriksondersteuningspanne met die bestuurspan, personeel en beheerliggaam van 'n betrokke skool moet skakel om aanbevelings van die evalueringspan, soos vervat in die skoolverbeteringsplan, te implementeer. Voorts moet distriksondersteuningspanne ook na aanleiding van selfevaluerings en eksterne evaluering, skole help om omvattende aksieplanne op te stel om ontwikkelingsbehoefte die hoof te bied. Dit is voorts ook die verantwoordelikheid van distriksondersteuningspanne om sleutelinligting in evalueringsverslae te identifiseer en te integreer in personeelontwikkelingsprogramme.

Artikel 4.1 (DoE, 2001(b)) plaas verder klem daarop dat evalueringsverslae asook skoolverbeteringsplanne gebruik moet word om distriks-, provinsiale en nasionale verbeteringsplanne op te stel, wat binne vasgestelde tydsraamwerke geïmplementeer moet word. Die veronderstelling is dat sodanige planne gebruik kan word om geïntegreerde opleidingsprogramme op te stel, wat op nasionale vlak deur, onder andere, onderwysentrums, universiteite, onderwysersunies en nieregeringsorganisasies aangebied kan word.

Teen die agtergrond van die voorafgaande sou daar met reg gevra kon word of die nodige vaardighede beskikbaar is om die GSE-beleid te implementeer en so by te dra tot verandering en vooruitgang. Die GSE-beleid erken die belangrikheid en noodsaaklikheid van personeelontwikkeling ten einde volhoubare skoolontwikkeling te kan verseker. Derhalwe fokus artikel 5 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) spesifiek op personeelkapasiteit en -ontwikkeling. Artikels 5.1.1 tot 5.1.8 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) brei breedvoerig uit oor die belangrikheid van opleiding vir evalueringspanne ten einde hulle in staat te stel om geldige skoolevaluering te kan doen en sodoende volhoubare skoolontwikkeling 'n realiteit te maak. As sodanig word deurlopende opleiding en akkreditasie van evalueerders, om hulle in staat te stel om sinvolle voorstelle vir skoolverbetering te maak en skole met selfevaluerings en skoolverbeteringsplanne by te staan, as belangrik geag. Ten einde te verseker dat daar voldoende en goed-opgeleide evalueerders is, word daar voorsiening gemaak vir die sekondering van evalueerders vir 'n periode van vier jaar, asook die registrasie van

skoolevalueerders op die Minister van Onderwys se databasis (DoE, 2001(b):Section 5.1).

Volgens artikel 5.1.9 en 5.1.10 (DoE, 2001(b)) moet deurlopende opleiding van skoolevalueerders asook distriksondersteuningspanne fokus op die bepalings van die GSE-beleid, ontwikkeling van vaardighede, soos dataversameling, -ontleding en interpretering van data, kommunikasie en interpersoonlike verhoudinge, selfevalueringstegnieke en die formulering van skoolverbeteringsplanne. Opleiding moet ook fokus op die evaluering van spesialisvakke, die nege areas van GSE en die evaluering van die voorsiening van spesiale onderwys. Voorts moet daar ook praktiese opleiding voorsien word, sodat evalueerders in staat sal wees om alle soorte skole te kan evalueer.

3.5.3 GEVOLGE VIR IMPLEMENTERING

Gevolge vir implementering fokus op moontlike gapings in die beleid wat tot misverstande kan lei en op hersieningsprosesse en aspekte wat die implementering van die beleid mag beïnvloed (Taylor *et al.*, 1997:50). Ten opsigte van die implementering van 'n beleid is die volgende vrae wat deur Pillay (2006:449) gestel word ook relevant:

- Wie moet die beleid implementeer?
- Kan die beleid geïmplementeer word?
- Word spesifieke teikens gestel en aktief nagejaag?
- Is stelsels in plek om die beleid te implementeer en is die nodige vaardighede beskikbaar?
- Wat is die beraamde koste om die beleid te implementeer, wie is verantwoordelik vir finansiering en is dit volhoubaar?

Soos reeds aangedui (cf. 3.5.2.1), hou beleidsontleding nie net verband met die doelwitte van die beleid nie, maar ook met die gepaardgaande implementeringsaksies deur rolspelers. Taylor *et al.* (1997:50,51) maan ons egter om rekening te hou met die feit dat onderskeie rolspelers beleide verskillend kan interpreteer. Insgelyks merk Bell en Stevenson (2006:12) op dat beleidsinhoud oop is vir verskillende interpretasies en derhalwe ook verskille in implementering.

’n Volgende belangrike voorwaarde vir doeltreffende beleidsimplementering is gereelde hersiening van die GSE-beleid deur die Nasionale Onderwysdepartement (DoE, 2001(b):Section 3.1.2). Volgens Hanekom (1987:8) moet ’n beleid gesien word as hipoteses wat aan voortdurende veranderinge onderworpe is. ’n Beleid is dus ’n reaksie op ’n aanname wat nie noodwendig korrek is nie. Indien die impak van ’n beleid nie na wense is nie of omstandighede verander, is dit belangrik om die bestaande beleid óf te verander, óf te vervang met ’n nuwe beleid. In hierdie studie argumenteer ek dat bepaalde faktore die effektiewe implementering van die GSE-beleid belemmer, en dat volhoubare skoolontwikkeling daardeur gekortwiek word. Daar sou dus aanvaar kon word dat die GSE-beleid op een of ander stadium na die implementering daarvan aan ’n evaluering onderworpe moes wees, en dat die nodige verandering en aanpassing aangebring sou word. Die GSE-beleid het egter sedert 2001 nog geen amptelike aanpassings ondergaan nie. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die GSE-beleid, enersyds, nie geskik is vir implementering binne die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks nie of, andersyds, moontlik nie tred gehou het met veranderinge in die onderwyssektor nie, soos die implementering van die *Integrated Quality Management System (IQMS)* in 2003. Daar moet egter gemeld word dat daar in 2013 wel ’n konsep wysigingsbeleid opgestel is. Hierdie beleid, getiteld *The Revised National Policy on Whole-School Evaluation (Draft)* is egter nog nie goedgekeur vir implementering nie.

Die implementering van ’n beleid word ook bepaal deur die mate waarin daar sekerheid bestaan oor die verantwoordelikhede van onderskeie rolspelers. Volgens McLaughlin (1991:188) veroorsaak onduidelike mandate en swak riglyne dat kompeterende aspekte tydens die implementering van beleid na vore tree. Volgens Bell en Stevenson (2006:13) is organisatoriese beginsels en operasionele praktyke en prosedures van belang om suksesvolle beleidsimplementering te bevorder. Hierdie beginsels sluit in die stel van teikens, identifisering van sukseskriteria en vestiging van kontrolepraktyke.

Die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 3) verskaf riglyne ten opsigte van verantwoordelikhede van rolspelers, verbeteringsinisiatiewe en personeelontwikkeling, wat belangrike implikasies inhou vir die implementering van die GSE-beleid. Rolspelers wat veral ’n belangrike verantwoordelikheid het en positief kan meewerk tot die effektiewe implementering van die GSE-beleid, is die Nasionale en Provinsiale Departemente van Onderwys, evalueringseenhede, onderwysdistrikte en skole. Die

verantwoordelikhede van hierdie rolspelers om die suksesvolle implementering van die GSE-beleid te kan verseker, sal vervolgens kortliks uitgelig word.

3.5.3.1 VERANTWOORDELIKHEDE VAN ROLSPELERS

a) NASIONALE ONDERWYSDEPARTEMENT

Soos voorheen aangedui (cf. 3.5.2.7), is dit die verantwoordelikheid van die Nasionale Onderwysdepartement om ondersteuning aan provinsies te verleen ten opsigte van die beplanning en uitvoer van eksterne evaluerings, die selektering van skole vir evaluerings en die vasstel van die lengte van evaluerings. Verder is dit ook die verantwoordelikheid van die Nasionale Onderwysdepartement om in die jaarlikse begroting voorsiening te maak vir 'n “conditional grant specifically for school evaluation activities and for supporting schools in their efforts to implement the recommendations of the evaluation report” (DoE, 2001(b):Section 3.1.1).

Die Nasionale Onderwysdepartement is ook verantwoordelik vir die daarstelling van 'n nasionale liggaam om die GSE-beleid van tyd tot tyd te hersien (DoE, 2001(b):Section 3.1.2). Voorts moet die departement 'n beleid ontwikkel om provinsies en distrikte te evalueer ten opsigte van GSE-aktiwiteite, asook om ondersteuning aan skole te verleen (DoE, 2001(b):Section 3.1.3.). Hiermee saam moet die departement skoolevalueerders oplei en stelsels ontwikkel om die gehalte van Geheelskoolevaluering en die werk van evalueerders te monitor (DoE, 2001(b):Sections 3.1.7 & 3.1.8). Met hierdie bepaling plaas die GSE-beleid 'n bepaalde verantwoordelikheid op die Nasionale Onderwysdepartement om stelsels te ontwikkel om die implementering van die beleid te vergemaklik.

b) PROVINSIALE ONDERWYSDEPARTEMENTE

In Suid-Afrika vorm die Provinsiale Onderwysdepartemente die tweede vlak van regering. Hierdie departemente is daarvoor verantwoordelik om toe te sien dat onderwys op provinsiale vlak gelewer word in ooreenstemming met nasionale beleide. Ten opsigte van die implementering van die GSE-beleid, is Provinsiale Onderwysdepartemente dus daarvoor verantwoordelik dat die beleid geïmplementeer word volgens voorskrifte wat deur die Nasionale Onderwysdepartement daargestel is. Ten einde hieraan te kan voldoen, moet provinsiale departemente toepaslike administratiewe ondersteuning aan evalueringspanne verleen ten einde hulle in staat te stel om skole te evalueer in

ooreenstemming met die nasionale steekproef (DoE, 2001(b):Section 3.2). Volgens artikel 3.2.8 (DoE, 2001(b)) is Provinsiale Onderwysdepartemente ook verantwoordelik om die gehalte van distriksondersteuning te moniteer en om tekortkominge reg te stel. Provinsies is voorts daarvoor verantwoordelik om beleide te ontwikkel en om personeel te voorsien wat skole moet bystaan ten einde aanbevelings van evalueringspanne te implementeer (DoE, 2001(b):Section 3.2.3).

Dit is verder die verantwoordelikheid van die Provinsiale Onderwysdepartemente om te begroot en fondse beskikbaar te stel om sodoende skole in staat te stel om aanbevelings van GSE-spanne te implementeer en om veral vir onvoorsiene uitgawes voorsiening te maak vir skole wat dringende ondersteuning nodig het (DoE, 2001(b):Section 3.2.6). In ooreenstemming met die GSE-beleid, moet die provinsiale en politieke hoofde van onderwys jaarverslae publiseer wat die hoofbevindinge van die evalueringspanne bevat (DoE, 2001(b):Section 3.2.10). Die doel van hierdie jaarverslae is, andersyds, om die vernaamste areas vir skoolontwikkeling met rolspelers te kommunikeer, met die doel om skoolverbetering te bewerkstellig en, andersyds, om inligting aan die Nasionale Onderwysdepartement te verskaf ten opsigte van die gehalte van onderrig en leer in 'n spesifieke provinsie.

c) **EVALUERINGSEENHEDE**

Provinsiale evalueringseenhede bestaan uit spanne van vier tot ses lede en dit is die verantwoordelikheid van die Provinsiale Onderwysdepartement om hierdie eenheid saam te stel en om administratiewe ondersteuning aan hulle te verleen (cf. 3.5.2.7). Volgens die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 3.3.1) moet hierdie spanne evaluering uitvoer onder die leierskap van die provinsiale onderwyshoof, maar binne 'n nasionale raamwerk. Evalueringspanne kan ook gebruik word (DoE, 2001(b):Section 3.3.4) om distriksondersteuningspanne te help om standarde by nie-presterende skole te verhoog. Distriksondersteuningspanne bestaan uit distriksamptenare wat deur die distriksdirekteur aangestel is om 'n bepaalde skool na afloop van eksterne evaluering by te staan om 'n skoolverbeteringsplan op te stel en te implementeer. Die beleid is egter nie duidelik oor wat hierdie hulp behels nie. Dit kan moontlik daarna verwys dat distrikte niepresterende skole kan nomineer, wat deur GSE-evalueringspanne geëvalueer moet word, of dat evalueringspanne skole wat reeds geëvalueer is, moet bystaan om aanbevelings te implementeer. Die GSE-beleid (2001(b):Section 3.3.2) bepaal verder

dat skoolevaluering moet plaasvind in distrikte wat nie evalueerders se tuisdistrikte is nie. Die doel van hierdie bepaling is om objektiwiteit van evalueringspanne te bevorder.

Doeltreffende kommunikasie is 'n belangrike verantwoordelikheid van evalueringspanne. Een van die doelwitte van die GSE-beleid (cf. 3.5.2.3) is om terugvoer aan alle rolspelers te verleen ten einde skoolverbetering te fasiliteer. Ook veronderstel die beginsels van openheid en samewerking (cf. 3.5.2.4) doeltreffende kommunikasie. Die afdeling oor etiek in die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.5) toon aan dat evalueerders skole eerlik en regverdig moet evalueer, daar moet openlik met rolspelers gekommunikeer word en terugvoer moet objektief en dadelik gegee word. Evalueringspanne is ook, volgens die GSE-beleid, verplig om sleutelinsigting beskikbaar te stel, wat in provinsiale en nasionale verslae neerslag moet vind om die gehalte van onderrig en leer in die provinsie asook die land te bepaal (DoE, 2001(b):Section 3.3.3).

d) ONDERWYSDISTRIKTE

Ten einde skoolbeheer te vergemaklik en gestalte te gee aan die beginsel van demokrasie, word provinsies verder in bepaalde distrikte verdeel en word verskillende skole binne hierdie onderwysdistrikte georganiseer. Ten opsigte van geheelskoolontwikkeling is elke onderwysdistrik weer verantwoordelik vir die versekering van gehalte-onderwys, asook die verbetering van onderwys, deur distriksondersteuningspanne te stuur wat, na afloop van die eksterne evaluering, skole moet ondersteun om verbeteringsplanne op te stel en te implementeer (DoE, 2001(b):Section 2.1). Volgens die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 3.4) moet distriksondersteuningspanne oor kundigheid beskik ten opsigte van verskillende velde. So moet spanne lede insluit wat kundig is in algemene skoolbestuur, leierskap, skoolbeheer, kurrikulum, personeelontwikkeling en finansiële bestuur, sodat hulle relevante ondersteuning kan bied ten opsigte van leemtes in die nege evalueringareas uitgewys. Hierdie bepaling word herhaal in die NDP, wat voorstel dat multidissiplinêre spanne saamgestel moet word om skole oor die kort en medium termyn by te staan (RSA, 2012:310).

Ondersteuning is belangrik omdat personeelontwikkeling en -opleiding van kritiese belang is om skoolverbetering te bevorder (DoE, 2001(b):Section 2.3). Ook die GSE-benadering (DoE, 2001(b):Section 2.4) en GSE-prosesse (DoE, 2001(b):Section 2.9) beklemtoon die belangrikheid van gereelde distriksondersteuning en implementering

van professionele ontwikkelingsprogramme om skoolverbetering te bewerkstellig. Artikel 2.5 van die *Whole-School Evaluation Guidelines and kriteria*-dokument (DoE, 2005) bevestig ook dat die implementering van skoolverbeteringsplanne deurlopend deur distrikte gemoniteer moet word.

Volgens die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 3.4) is onderwysdistrikte vir die voorsiening van voldoende vervoer-, reis- en verblyfbegrotings verantwoordelik om die distriksondersteuningspanne in staat te stel om skole by te staan in die opstel en implementering van verbeteringsplanne, die koördinerings van personeelontwikkelingsprogramme en die verlening van hulp aan skole om die aanbevelings van evalueringspanne uit te voer. Distrikte se verantwoordelikhede sluit ook die monitering van skole in hul pogings om onderwysstandaarde te verhoog in (DoE, 2001(b):Section 3.4.1). Hierdie bepaling impliseer dus dat onderwysdistrikte in hul begrotings, behalwe vir normale ondersteuning aan skole, ook nog voorsiening moet maak vir ondersteuning aan skole wat aan eksterne evaluering blootgestel is.

Alhoewel distrikte verantwoordelik is vir die koördinerings van personeelontwikkelingsprogramme, skiet hierdie ondersteuning dikwels te kort en word skole na afloop van evaluering nie ondersteun om prestasiegapings te identifiseer en die hoof te bied nie (Faubert, 2009:48; Khosa, 2010:5). Dit is veral in Suid-Afrika, waar skoolbeheerliggame dikwels nie oor die nodige vaardighede beskik nie, wat dit belangrik is dat distrikte spesifieke spanne moet saamstel om 'n bepaalde skool te help met die opstel en implementering van 'n verbeteringsplan in reaksie op aanbevelings van die evalueringspan.

e) SKOLE

Die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 3.5) bepaal dat die “executive authority for the professional management of schools is vested in the principal supported by the school governing body”. Die beleid wys verder daarop dat die skoolhoof sekere funksies, wat aspekte van gehaltebestuur insluit, kan delegeer, indien nodig (DoE, 2001(b):Section 3.5). In hierdie verband word daar van skoolhoofde verwag om toe te sien dat selfevaluering uitgevoer word in ooreenstemming met die GSE-beleid, dat daar samewerking is met die evalueringspan, veral wat die organisering van onderhoude en die beskikbaarstel van skooldokumente aanbetref, en dat die hoofbevindinge van die

evalueringverslag aan die beheerliggaam, ouers en ander rolspelers gekommunikeer word (DoE, 2001(b):Section, 3.5).

Die GSE-beleid plaas ook 'n verantwoordelikheid op die skoolhoof om toe te sien dat 'n verbeteringsplan opgestel word in samehang met die distrik en skoolbeheerliggaam (DoE, 2001(b):Section 3.5.5). Hierdie verbeteringsplan het ten doel om aanbevelings van die evalueringspan te hanteer. Evalueringspanne maak dus slegs aanbevelings vir skoolverbetering, terwyl dit die verantwoordelikheid van die skool is om, in samehang met die distriksondersteuningspan, 'n skoolverbeteringsplan op te stel en te implementeer ten einde hierdie aanbevelings in oënskou te neem; dit wil sê, die verbeteringsplan is konteksgebonde en hanteer die unieke ontwikkelingsbehoefte van 'n bepaalde skool. Omdat geen twee skole se behoeftes dieselfde is nie, kan die ontwikkelingsplanne van twee skole dus nie dieselfde wees nie.

Nadat die verbeteringsplan opgestel is, moet die skoolhoof toesien dat dit aan die distriksdirekteur deurgegee word vir goedkeuring (DoE, 2001(b):Section 3.5.6). Goedkeuring van die distriksdirekteur is belangrik ten einde op hoogte te bly van skoolontwikkeling en om finansiële implikasies vir die distrik te monitor. Ten laaste bepaal die GSE-beleid ook dat die skoolhoof verantwoordelik is vir die implementering van die verbeteringsplan in ooreenstemming met 'n tydsraamwerk (DoE, 2001(b):20). Hierdie tydsraamwerk word deur die skool, in samehang met die distriksondersteuningspan, vasgestel. Dit blyk dus dat skoolhoofde primêr daarvoor verantwoordelik is dat planne opgestel word om geïdentifiseerde leemtes reg te stel.

Die suksesvolle implementering van die GSE-beleid is grootliks afhanklik van die toewyding van die onderskeie rolspelers. Dit is egter veral akkurate begroting en doeltreffende finansiële bestuur deur Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente, asook die onderskeie onderwysdistrikte, wat van belang is, anders is die implementering daarvan en gepaardgaande distriksondersteuning tot mislukking gedoem.

3.5.4 GAPINGS, STILTES EN TEENSTRYDIGHEDE

Kritiese beleidsontleding fokus op die betekenis en waardes relevant tot 'n betrokke beleidsdokument. Omdat beleidsontleding nie net die doelwitte van die beleid nie, maar ook gepaardgaande implementeringsaksies deur rolspelers ontleed (cf. 3.5.3) moet daar

duidelike en ondubbelsinnige implementeringsriglyne neergelê word. Onduidelikhede oor wat bedoel word of wie vir bepaalde aspekte verantwoordelik is, kan nie net die suksesvolle implementering belemmer nie, maar ook die visie van volgehoue skoolverbetering en 'n beter lewe vir alle Suid-Afrikaners in die wiele ry. Verskeie rolspelers kan beleide verskillend interpreteer (cf. 3.5.3). Daarom is dit van belang om ook sogenaamde gapings, stiltes en teenstrydighede in die beleid, wat tot verskillende interpretasies van sleutelbegrippe kan lei, te identifiseer.

Volgens Jansen (2004:9) bestaan daar spanning in die GSE-beleid tussen die outonomie van die skool en staatsbeheer. Jansen (2004:9) voer verder aan dat die GSE-beleid groter outonomie aan skole verleen deur, onder andere, selfevaluering asook deur die vasstel van prioriteite vir skoolverbetering. Daar is egter kritiese areas in GSE waar die skoolhoof en personeel nie betrokke is nie. Artikel 3.5.3 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) bepaal dat die skool 'n GSE-koördineerder moet nomineer om vergaderings van die evalueringspan by te woon, maar hierdie koördineerder “will not be part of decision-making when the evaluation of the school’s performance is made”. Hierdie bepaling kan egter 'n negatiewe impak op die implementering van aanbevelings hê omdat skole kan voel dat verbeteringsplanne, waarvan hulle nie deel was, nie op hulle afgedwing word.

Jansen (2000:9) identifiseer ook 'n tweede element van spanning tussen ontwikkeling en aanspreeklikheid. Terwyl die GSE-beleid die voordele van interne sowel as eksterne evaluering beklemtoon, en onderneem om voldoende fondse asook distriksondersteuning te verskaf om verbeteringsplanne te implementeer, ontstaan die vraag of skoolhoofde aanspreeklik gehou kan word vir nie-implementering van skoolverbeteringsplanne indien hulle nie die nodige ondersteuning ontvang het nie.

Soos in ander lande (cf. 2.2.2), plaas die GSE-beleid (DoE, 2001(b):10,11,12,20), ook die klem op die belangrikheid van selfevaluering. Hiervolgens moet selfevalueringresultate van skole jaarliks gemodereer word (DoE, 2001(b):Section 2.1) en is alle lede van 'n skoolgemeenskap verantwoordelik vir die gehalte van onderwys (DoE, 2001(b):Section 2.3), wat impliseer dat hulle by die selfevalueringproses betrek moet word. Die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.4.1) toon verder aan dat selfevaluering die eerste stap is in die GSE-benadering en dat dit die verantwoordelikheid van skole is

(DoE, 2001:Section 3.5.1). Wat egter nie duidelik in die GSE-beleid geartikuleer word nie, is watter metodes toegepas moet word ten einde hierdie selfevaluering te monitor.

Lede van 'n skoolgemeenskap is verantwoordelik vir die gehalte van onderrig en leer by hul betrokke skool, wat impliseer dat hulle oor die nodige vaardighede moet beskik om geldige selfevaluerings te kan doen (cf. 3.5.2.6). Die GSE-beleid is egter stil oor wie verantwoordelik is om skoolgemeenskappe op te lei en te bemagtig om geldige selfevaluerings te kan doen. Dit is veral beheerliggame van voorheen-benadeelde skole, wat dikwels nie oor die kundigheid beskik om die gehalte van onderrig en leer akkuraat te beoordeel nie. Khosa (2010:11) stem saam dat die meeste Suid-Afrikaanse skole nie oor die kapasiteit beskik om geldige selfevaluerings te doen nie en afhanklik is van die ondersteuning deur distriksamptenare.

Dit wil voorkom of daar 'n teenstrydigheid is betreffende artikel 2.3.1(g) van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)), wat bepaal dat die omstandighede van 'n skool in ag geneem moet word tydens eksterne evaluering, en artikel 2.1.1(b), wat bepaal dat nasionale kriteria vir eksterne en selfevaluering gebruik moet word. Indien ons aanvaar dat skole verskillend is, moet ons, by implikasie, ook voorsiening maak vir verskillende soorte evaluering. De Clercq (2007:5) voer aan dat skole eienaarskap moet hê van prosesse en produkte om skoolverbetering te fasiliteer en dat kriteria van skool tot skool behoort te verskil. Weens die uiteenlopende aard van Suid-Afrikaanse skole mag dit moeilik en selfs onregverdig wees om een stel kriteria nommerpas vir alle skole te maak.

Die GSE-beleid spreek hom verder nie duidelik uit oor sy verhouding met ander evalueringstelsels, soos *Development and Appraisal System* (DAS) en *Performance Management* (PM) nie. In hierdie verband dui die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 1.2.7) slegs aan dat dit nie met ander evalueringsinisiatiewe, soos DAS, sal inmeng nie en sal poog om oor die doeltreffendheid van hierdie inisiatiewe verslag te doen (DoE, 2001(b):8). Sedert 1994 is drie programme van stapel gestuur om die gehalte van onderrig en leer in Suid-Afrika te bestuur. Die *Developmental Appraisal System* (DAS) het by wyse van Resolusie 4 van 1998 die lig gesien, met die uitsluitlike doel om individuele onderwysers op 'n deursigtige manier te evalueer deur sterk- asook swakpunte te identifiseer en professionele ontwikkelingsplanne te inisieer. Mosoge en Pilane (2014:2) bevestig dat DAS daarop ingestel is dat onderwysers deur hul toesighouers ontwikkel word om hul werkverrigting te verbeter. Die GSE-beleid is in

2001 van stapel gestuur om die algehele doeltreffendheid van skole en die gehalte van onderrig en leer te bepaal. Die *Performance Management System* (PM) van 2003 het ten doel om individuele onderwysers te evalueer met die oog op salarisprogressie. Mosoge en Pilane (2014:3) beklemtoon dat PM, as evalueringstelsel, gemik is op aanspreeklikheid en daarom is skole en individue geneig om tekortkominge eerder weg te steek omrede dit 'n negatiewe impak kan hê op salarisprogressie.

Pylman (2015:60) voer aan dat nie DAS, PMS of GSE 'n noemenswaardige impak kon maak op skoolverbetering nie en dat gehalte onderrig en leer vir die meeste Suid-Afrikaanse leerders slegs 'n droom gebly het. Bisschoff en Mathye (2009:395) skryf die mislukking van hierdie stelsels toe aan “the manner in which they were advocated to school-based teachers”. Hierdie oënskynlike mislukkings van DAS, PMS en GSE het die Departement van Onderwys dus geen ander keuse gelaat as om die *Integrated Quality Management System* (IQMS) te ontwikkel nie, soos deur die *Education Labour Relations Council* (ELRC), Resolusie 8 van 2003, gereguleer. Die IQMS-stelsel het ten doel om te verseker dat die verskillende gehaltebestuurstelsels (DAS, PMS en WSE) mekaar komplimenteer, om onnodige duplikasie uit te skakel sodat menslike hulpbronne optimaal benut kan word, om te verseker dat daar volgehoue ondersteuning asook verbetering is en om aanspreeklikheid na te jaag (*Integrated Quality Management System*, 2003:Section 2). Die implementering van IQMS (2003) het egter ook sy eiesoortige uitdagings gehad. Pylman (2015:60) noem dat IQMS as middel om die gehalte van onderrig en leer te verbeter misluk het omrede meer klem geplaas word op “compliance at the expense of the professional development of educators”. Pylman (2015:60) plaas die blaam vir die mislukking van die IQMS-stelsel op selfgesentreerdheid, wat deurlopende verbetering kniehalter. Marneweck (2007:3) bevestig dat die IQMS-stelsel nie suksesvol geïmplementeer word nie as gevolg van onduidelikheid oor die verhouding tussen die onderskeie bestuurstelsels. Mosoge en Pilane (2014:3) onderskei tussen evaluering vir aanspreeklikheid en evaluering vir ontwikkeling, en is van mening dat dit moeilik is om hierdie twee opponerende evalueringstelsels te integreer. Mosoge en Pilane (2014:1) voer verder in hierdie verband aan dat SADTU gekant is teen IQMS omrede die koppeling daarvan met salarisprogressie die stelsel van sy ontwikkelingswaarde ontnem het. Teen die agtergrond van hierdie kritiek is dit dus nodig dat daar 'n skuif moes plaasvind vanaf 'n

benadering wat fokus op persoonlike motivering na een wat die skool se belange eerste stel.

Die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Section 2.4.1(e,f)) verwys na die publikasie van verslae, sonder om aan te toon hoe hierdie verslae gepubliseer moet word. Sommige skole “publiseer” GSE-verslae in hul nuusbriewe, terwyl ander hoofbevindinge tydens oueraande met teenwoordiges deel. Faubert (2009:24) toon aan dat die publiseer van GSE-verslae in plaaslike koerante ’n positiewe impak op skoolverbetering in sommige Europese lande gemaak het. Dit blyk of die druk wat met publisering in die pers gepaardgaan, skole noop om skoolverbetering ernstig op te neem.

Die ontwikkeling van ’n skoolverbeteringsplan in reaksie op die GSE-span se aanbevelings maak ’n belangrike deel uit van die post-evalueringsfase (cf. 3.5.2.7). Die beleid is egter nie duidelik oor wie primêr verantwoordelik is om die ontwikkeling van hierdie verbeteringsplan te inisieer nie. Artikel 3.5.5 (DoE, 2001(b)) toon aan dat dit die verantwoordelikheid van die skool is om, in samehang met die beheerliggaam en distriksondersteuningspan, ’n verbeteringsplan te ontwikkel. Artikel 4.1.1 (DoE:2001(b)) bepaal egter dat dit die verantwoordelikheid van die distriksondersteuningspan is om met die skoolbestuurspan, personeel en beheerliggaam te skakel ten einde verbeteringstrategieë, soos deur die evalueringspan aanbeveel, te implementeer.

De Clercq (2007:6) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die Nasionale Onderwysdepartement professionele evaluering van provinsies en distrikte moet doen om die gehalte van monitering- en ondersteuningsfunksies te evalueer en te ontwikkel. Druk en ondersteuning is onlosmaaklik aan mekaar verbonde (Botha, 2010:617) en provinsies asook distrikte moet die nodige ondersteuning ontvang, maar ook aanspreeklik gehou word vir die gehalte van die GSE-prosesse. Verantwoordelikhede van evalueringspanne maak egter nie voorsiening vir opvolgbesoeke om skole verantwoordbaar te hou en so te verseker dat skoolontwikkeling volhoubaar is nie.

Die GSE-beleid verskaf ook nie besonderhede oor hoe gereeld die beleid hersien moet word nie. Artikel 3.1.2 (DoE, 2001(b)) toon wel aan dat dit die verantwoordelikheid van die Nasionale Onderwysdepartement is om ’n nasionale liggaam op die been te bring wat, onder andere, verantwoordelik is vir die periodieke hersiening van die GSE-beleid. Hierdie nasionale liggaam bestaan uit lede van die Nasionale en Provinsiale

Onderwysdepartemente, asook onderwysersunies. Alhoewel 'n konsep wysigingsbeleid in 2013 verskyn het, is daar onduidelikheid rondom die huidige status en implementering daarvan. Hierdie toedrag van sake het daartoe aanleiding gegee dat distrikte in die Vrystaatprovinsie die GSE-beleid verskillend interpreteer en implementeer.

Die GSE-beleid bepaal dat dit die verantwoordelikheid van die Nasionale Onderwysdepartement is om in sy jaarlikse begroting voorsiening te maak vir finansiering aan provinsies (cf. 3.5.3.1). Dit is verder die verantwoordelikheid van die Provinsiale Onderwysdepartemente om voldoende fondse beskikbaar te stel in hul jaarlikse begroting om distriksondersteuningspanne en skole in staat te stel om ontwikkelingsaktiwiteite uit te voer in ooreenstemming met die GSE-beleid (cf. 3.5.3.1). Dit blyk egter asof daar nie noodwendig voldoende voorsiening gemaak word vir bepaalde uitgawes van ondersteuningspanne nie (DBE, 2013(b):Section 2a). Die implikasie hiervan is dat skoolverbeteringsplanne dus nie konsekwent en effektief geïmplementeer kan word nie. Dit het die verdere implikasie dat skole nie aanspreeklik gehou kan word vir nie-implementering van verbeteringsplanne nie.

Hoewel die GSE-beleid voorsiening maak vir gereelde kommunikasie (cf. 3.5.3.1), is die beleid is egter stil oor wie verantwoordelik is om die beleid deurlopend onder alle rolspelers te bemark. Stiltes soos hierdie kan moontlik aanleiding gee tot die konflik met bepaalde onderwysersunies oor die implementering van die GSE-beleid. Dit skep die moontlikheid dat onderwysersunies wat in bepaalde magposisies is, die effektiewe implementering van die beleid kan belemmer.

Hoewel artikel 5 van die GSE-beleid (DoE, 2001(b)) bepaalde riglyne neerlê ten opsigte van die uitbou van evalueringskapasiteit ten einde geloofwaardige evaluering te kan doen en omvattende implementeringstrategieë daar te kan stel, is dit egter stil wat betref die opleiding van skoolhoofde en skoolrolspelers. Dit wil voorkom asof slegs artikel 3.2.4 (DoE, 2001(b)) na die opleiding van skoolrolspelers verwys, maar ook net in die mate waartoe die provinsie verantwoordelik is om skole op hoogte te hou van GSE. Ook dui artikel 3.2.7 (DoE, 2001(b)) slegs aan dat Provinsiale Onderwysdepartemente daarvoor verantwoordelik is dat alle skole bewus moet wees van die implikasie van die nasionale beleid, riglyne vir die doeltreffende implementering van GSE en hul verantwoordelikhede wat dit aanbetref. Dit lyk asof die GSE-beleid nie dieselfde klem plaas op die opleiding van skoolrolspelers as op dié van evaluering- en distriksondersteuningspanne nie. Dit,

terwyl skoolrolspelers nie net die eerste linie vorm in die evaluering van skole nie, maar ook moet toesien en meewerk om verbeteringsplanne te implementeer.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek Taylor *et al.* (1997) se benadering tot kritiese beleidsontleding gebruik om die Geheelskoolevalueringbeleid (2001) te ontleed. As sodanig het ek gefokus op die konteks, inhoud en gevolge vir implementering van die GSE-beleid.

Die inhoud van die GSE-beleid is aan die hand van waardes, doelwitte en beginsels, bydrae tot gehalteversekering en sleutelbegrippe van selfevaluering, eksterne evaluering en distriksondersteuning ontleed. In die gedeelte oor die gevolge vir implementering het ek op die verantwoordelikhede van rolspelers, verbeteringstrategieë, personeelontwikkeling, monitering, asook gapings in die GSE-beleid gefokus.

In hierdie hoofstuk het ek aangedui dat die GSE-beleid (2001) poog om, deur middel van selfevaluerings, eksterne evalueringe en distriksondersteuning, die ongelykhede tussen skole uit te skakel en om te verseker dat alle leerders gelyke geleentheid het om hul potensiaal te ontwikkel. Gapings in die beleid, wat moontlik die effektiewe implementering daarvan kan belemmer, is ook geïdentifiseer. Die oogmerk van die volgende hoofstuk is om vas te stel hoe doeltreffend die GSE-beleid in Suid-Afrika geïmplementeer is en of dit volhoubare skoolontwikkeling bevorder het.

HOOFSTUK 4: DIE REALITEITE EN PERSEPSIES VAN BETROKKENES BY EVALUERINGSPROSESSE

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk het ek van kritiese beleidsontleding gebruik gemaak om te bepaal op watter wyse volhoubare skoolontwikkeling deur bestaande beleide oor GSE gerig word. Die doel van kritiese beleidsontleding is nie net om die beleid beter te beskryf nie, maar ook om aspekte van die GSE-beleid wat implementering en gepaardgaande skoolontwikkeling belemmer, bloot te lê. Onderwysleiers bly bekommerd oor die gehalte van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole, ten spyte van die implementering van die GSE-beleid sedert 2001. Dit dui daarop dat die GSE-beleid nie doeltreffend in Suid-Afrika geïmplementeer is ten einde 'n daadwerklike impak op skoolontwikkeling te maak nie. Ek beoog met hoofstuk 4 om die derde en vierde doelwitte van die studie te verwesenlik, naamlik om die potensiaal van GSE-verslae en bestaande skoolverbeteringsplanne by geselekteerde skole te bepaal en om die realiteite en persepsies van betrokkenes by post-evalueringsaksies rakende volhoubare skoolontwikkeling te verstaan. Die integriteit van die navorsing sal eerste in die kollig geplaas word.

4.2 INTEGRITEIT VAN DIE NAVORSING

Alle navorsing is daarop ingestel om geldige en betroubare kennis op 'n etiese wyse in te samel en te kommunikeer. Volgens Merriam (2009:209) is etiek, geldigheid en betroubaarheid interafhanklik, aangesien geldigheid en betroubaarheid verseker word deur die navorsing op 'n etiese manier te doen. Hierdie drie aspekte, etiek, geldigheid en betroubaarheid, asook selektering van deelnemers, word in die volgende afdelings onder die loep geneem:

4.2.1 ETIESE NAVORSING

Soos reeds aangetoon (1.8) verskaf Emmanuel *et al.* in Wassenaar (2006:68-73) se raamwerk van beginsels werkbare riglyne om etiese standaarde te verhoog. Hiervolgens word klem geplaas op die belangrikheid daarvan om 'n vennootskap van samewerking

met belanghebbendes te vestig. In my interaksie met onderwysamptenare en skoolrolspelers beklemtoon ek die waarde van insette deur deelnemers om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder na afloop van interne asook eksterne evaluerings. Navorsingsresultate moet voorts met belanghebbendes gedeel word met die doel om distriksondersteuning en skoolontwikkeling te bevorder. Dit is verder belangrik dat navorsingsresultate nie net vir die betrokke gemeenskap van waarde moet wees nie, maar ook breër toegepas kan word. Met betrekking tot my navorsing staan skoolontwikkeling sentraal in gemeenskapsontwikkeling, met die geselekteerde skoolgemeenskappe wat direkte voordeel uit die navorsing sal trek. Navorsingsresultate sal met onderwysamptenare gekommunikeer word, sodat ander skole en distrikte indirek voordeel kan trek uit volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluerings. 'n Verdere kenmerk van etiese navorsing is dat die seleksie van deelnemers op so 'n wyse gedoen moet word dat hulle bestaande kennis moet kan uitbrei. Daarom betrek ek skoolbestuurspanlede, evalueringspanne en ander departementele amptenare wat blootstelling aan evaluerings gehad het.

Dit is voorts belangrik dat moontlike risiko's geïdentifiseer en hanteer word. Ek het reeds 'n moontlike risiko uitgeskakel deur nie skole in die distrik waar ek werk te selekteer nie. Skool- en distrikspersoneel word verder op die volgende wyse beskerm om geïdentifiseer te word: deelnemers word daarvan verseker dat deelname aan die navorsing vrywillig is en dat hulle te enige geleentheid van die onderhoud kan onttrek, alle inligting word vertroulik hanteer, daar sal geen verwysing in die verslag wees na individue, skole of distrikte nie, transkripsies van die onderhoud sal vir drie jaar in 'n kluis bewaar word, waarna dit vernietig sal word, en toestemmingsbriewe asook bywoningsregisters moet slegs geparafeer word om identifikasie te bemoeilik. Hierdie toestemmingsbriewe sluit my kontakbesonderhede in, asook dié van my studieleier, indien deelnemers vrae het of my identiteit of die aard van my navorsing wil verifieer.

Soos reeds aangetoon (1.8.6) het die Departement van Onderwys toestemming verleen dat ek navorsing ten opsigte van volhoubare skoolontwikkeling na afloop van evaluerings in Vrystaatse skole mag doen (Addendum H). Ek het verder ook etiese klaring (UFS-EDU-2015-017) van die Etiese Komitee van die Fakulteit van Opvoedkunde (Universiteit van die Vrystaat) verkry om navorsing by geselekteerde skole en onderwysdistrikte te doen (Addendum G). Hierdie toestemming van die Etiese

Komitee bevestig my verantwoordelikheid dat geen deelnemer in die navorsingsproses benadeel mag word nie.

Dit blyk uit bogenoemde dat die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing in 'n groot mate afhanklik is van die betroubaarheid van die navorser om die navorsing so eties as moontlik af te handel. Geldigheid en betroubaarheid sal vervolgens bespreek word.

4.2.2 GELDIGHEID (VALIDITY)

Volgens Mertens (2010:383) is geldigheid 'n aaneenlopende proses om 'n spesifieke doel te bereik deur 'n verskeidenheid van bronne as bewyse te gebruik. Soos reeds aangetoon, ontmoedig Guba en Lincoln in Mertens die beginsel dat verskillende bronne gebruik moet word om bewerings te staaf, want dit is in teenstelling met die idee van 'n verskeidenheid van werklikhede, wat die hoeksteen van post-positivistiese navorsing is (cf. 1.8.3). Die kriterium van bevestigbaarheid wat ook relevant ten opsigte van hierdie beginsel is, impliseer dat die interpretasie van data in ooreenstemming moet wees met die bronne en dat die interpretasie van data deeglik verduidelik moet word (Mertens, 2010:260). Wetenskaplike geldigheid is steeds van belang in anti-positivistiese navorsing en daar moet na maniere gesoek word om die geldigheid van die navorsing te verhoog. Indien die navorsing wetenskaplik geldig is, verhoog dit die moontlikheid dat dit 'n impak op volhoubare skoolontwikkeling kan hê. Mertens (2010:259) is van mening dat oordraagbaarheid die verantwoordelikheid van die leser is om ooreenkomste tussen die studie en hul spesifieke konteks te identifiseer.

Vir my beplande navorsing om wetenskaplik geldig te wees, is dit krities dat dokumente en onderhoude deeglik ontleed moet word om relevante inligting te bekom en nuwe waarhede te ontdek. Ek is van mening dat, vir die navorsing om betroubaar te wees, daar eenvormigheid van bewyse tussen die onderskeie metodes moet wees, sonder om afbreuk te doen aan die beginsel van verskillende werklikhede. Die kriterium van oordraagbaarheid is ook van toepassing op hierdie beginsel in soverre die bevindinge van die navorsing ook gebruik kan word om skoolontwikkeling in ander skole en distrikte as dié wat aan die navorsing deelgeneem het, teweeg te bring. Om hieraan gehoor te gee is dit krities dat ek die lesers van voldoende en gedetailleerde inligting voorsien

sodat hulle die bevindinge van die navorsing in verband kan bring met hul spesifieke situasie. Merriam (2009:213) onderskei tussen interne en eksterne geldigheid.

4.2.2.1 INTERNE GELDIGHEID (VALIDITY)

Interne geldigheid verwys na die vraag of navorsingsresultate in ooreenstemming is met die werklikheid (Merriam, 2009:213). Dit lyk egter of dit baie moeilik is om die werklikheid vas te vang, omrede die werklikheid eerder 'n doel as 'n produk is en dit relatief is tot die doelwitte en omstandighede van die navorsing (Merriam, 2009:214). Richards (2005:21) waarsku egter daarteen dat verskillende databronne nie altyd vergelykbare inligting na vore bring nie. In dié verband leen kwalitatiewe navorsing hom dus uitstekend tot die bevordering van interne geldigheid, in die sin dat interpretasies van die werklikheid direk deur onderhoude vasgestel word, wat ons nader aan die werklikheid bring.

Ek het reeds daarna verwys dat Merriam (Tabel 2) strategieë voorstel wat die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing kan verhoog. Ek verwys kortliks na enkele van hierdie strategieë.

Triangulering (*triangulation*) verwys na verskillende bronne van data wat op verskillende tye ingewin word. Triangulering is relevant vir my navorsing en verwys na die gebruik van verskillende metodes om bevindinge te bevestig. Wat iemand in 'n onderhoud aan my meedeel, kan gekontroleer word met inligting in relevante dokumente. Triangulering word soos volg in my navorsing gebruik om geldigheid te bevorder: onderhoude met verskillende soorte skole, wat primêre, sekondêre en gekombineerde skole insluit; onderhoude met verskillende rolspelers op skoolvlak, soos skoolhoofde, bestuurspanne, posvlak 1-onderwysers en die ouerkomponent van die beheerliggame; onderhoude word egter nie net beperk tot skole nie en evalueringspanne asook distriks- en provinsiale amptenare word by die proses betrek om te verstaan hoe die verskillende rolspelers na afloop van evaluering oor skoolontwikkeling voel.

Deelnemerbekragting is 'n verdere strategie om interne geldigheid te verhoog, waar terugvoer oor beoogde bevindinge van deelnemers verlang word om misverstande uit die weg te ruim. Transkripsies van onderhoude wat ek gevoer het, toon aan dat ek voortdurend bevestig wat deelnemers sê en ook aan die einde opsommende opmerkings maak om deelnemers se bydrae te bevestig.

Nog 'n strategie wat Merriam (2009:219) voorstel om interne geldigheid te bevorder, is dat die navorser voldoende betrokke moet wees by data-invordering. Richards (2005:140) wys voorts uit dat deelnembekragting aan die einde van die navorsing plaasvind, waar die navorsingsresultate met deelnemers aan die studie bespreek word om geldigheid te bepaal. Afgesien daarvan dat ek vir vyftien jaar direk betrokke was by GSE in die Vrystaatprovinsie, het ek tydens die skoolbesoeke die grootste deel van 'n dag by 'n skool deurgebring om eers dokumente te ontleed, waarna ek onderhoude met skoolbelanghebbendes gevoer het.

'n Voorlaaste strategie om geldigheid te bevorder, is om die posisie van die navorser, vooroordele en ondervindinge ten opsigte van die studie te kommunikeer. Ek is vir vyftien jaar betrokke by skoelevalueringe en het sekere aannames en vooroordele. In hierdie tyd het ek baie frustrasies ervaar, soos die sluiting van die GSE-eenheid in die Vrystaatprovinsie, asook gebrek aan ondersteuning vanaf distrikskantore, wat sekere aannames tot gevolg gehad het. Ek moes selfondersoek doen om te verseker dat ek slegs ingesamelde data sou interpreteer sonder om persoonlike vooroordele in oorweging te bring. Om die proses te vergemaklik het ek besluit om nie skole in my tuisdistrik in te sluit by die navorsing nie. 'n Laaste strategie is dat moontlike bevindinge en interpretasies met kollegas bespreek moet word om te verseker dat ontledings geldig en betroubaar is. In hierdie verband het ek 'n ervare kollega betrek om te help met die interpretasie van versamelde data. Die implementering van bogenoemde strategieë dra by tot die interne geldigheid van die navorsing.

4.2.2.2 EKSTERNE GELDIGHEID (OORDRAAGBAARHEID OF TRANSFERABILITY)

Eksterne geldigheid verwys na die mate waarin die bevindinge van een studie veralgemeen kan word om ook in ander situasies toegepas te word. Merriam (2009:224) verwys ook na veralgemening wat 'n aanvegbare besprekingspunt in kwalitatiewe navorsing is. Sy gee toe dat veralgemening, in die statistiese betekenis daarvan, nie moontlik is in kwalitatiewe navorsing nie, maar dit beteken nie dat ons niks van kwalitatiewe navorsing kan leer nie. Mertens (2010:259) gebruik die term, "oordraagbaarheid" (*transferability*), om te verwys na die toepassingsmoontlikhede van een studie op ander situasies. Mertens plaas die verantwoordelikheid op die leser om ooreenkomste tussen die studie en hul spesifieke konteks te identifiseer en relevante

lesse op hul spesifieke konteks toe te pas. Merriam (2009:224), daarenteen, voer aan dat die navorser voldoende beskrywende data beskikbaar moet stel om dit vir die leser moontlik te maak om relevante toepassings in ander omstandighede te maak. Om hieraan gehoor te gee, is dit dus krities dat die lesers van voldoende en gedetailleerde inligting voorsien word, sodat hulle die bevindinge van die navorsing in verband kan bring met hul spesifieke situasie. Die kriterium van oordraagbaarheid is van toepassing op my studie in soverre die bevindinge van die navorsing ook gebruik kan word om skoolontwikkeling in ander skole en distrikte as dié wat aan die navorsing deelgeneem het, te bevorder.

4.2.3 BETROUBAARHEID (RELIABILITY)

Betroubaarheid verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge dieselfde resultate sal toon as dit herhaal sou word. Merriam (2009:228) toon aan dat die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing bepaal word deur die betroubaarheid asook sensitiwiteit en waardes van die navorser. In hierdie verband verwys betroubaarheid na professionele integriteit, opleiding, ondervinding en status van die navorser om vertroue by deelnemers in te boesem. Merriam (2009:220) beskou betroubaarheid as problematies vir die sosiale wetenskappe omrede menslike gedrag nooit staties is nie. Kwalitatiewe navorsers het spesifiek ten doel om die werklikheid te verduidelik soos wat mense dit ervaar. Durrheim en Van der Riet (2006:93) bevestig dat konstruktivistiese navorsers nie van die veronderstelling uitgaan dat hulle 'n stabiele en onveranderlike werklikheid bestudeer nie en dus nie verwag om herhaaldelik dieselfde resultate te kry nie. Uiteraard is daar verskillende interpretasies van wat gebeur en is daar geen maatstaf waarteen herhalende navorsing gemeet kan word nie (Merriam, 2009:220). Die kans is skraal dat herhalende kwalitatiewe studies dieselfde resultate sal oplewer, maar dit beteken nie dat die navorsing onbetroubaar is nie. Wat egter belangrik in kwalitatiewe navorsing is, is dat die resultate in ooreenstemming moet wees met die data wat ingesamel is. Volgens Merriam (2009:221) was Lincoln en Guba (1985) die eerste navorsers wat na betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing as afhanklik van en konsekwent met data-inligting verwys het. Ook Durrheim en Van der Riet (2006:93) toon aan dat die kriterium van betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing vervang moet word met afhanklikheid, wat die mate aandui wat die lesers oortuig kan word dat die bevindinge in ooreenstemming is met die inligting wat ingesamel is. Richards (2005:141)

bevestig dat lesers kwalitatiewe navorsing moet kan vertrou in die mate waarin die resultate ooreenstem met die data wat ingesamel is.

Uit my interaksie met deelnemers blyk dit dat ek oor die nodige kennis van die onderwerp beskik; daar bestaan byvoorbeeld verwarring in onderwyskringe ten opsigte van die selfevaluering van individuele onderwysers as deel van die *Integrated Quality Management System (IQMS)*-proses en die selfevaluering as deel van die GSE-proses, wat ek breedvoerig tydens onderhoude kon verduidelik. Dit het vertroue by die deelnemers ingeboesem dat ek die nodige kennis van die onderwerp het en 'n bydrae kan lewer om skoolontwikkeling na afloop van evaluering te bevorder. Die vraag ontstaan watter strategieë deur die kwalitatiewe navorser gebruik kan word om afhanklikheid en konsekwentheid, en in die proses ook betroubaarheid, te bevorder. Volgens Merriam (2009:222) kan triangulering, die posisie van die navorser en die bespreking van moontlike bevindinge en interpretasies met kollegas bydra om betroubaarheid te bevorder. Hierdie strategieë is reeds in die afdeling oor interne geldigheid bespreek (4.2.2.1) en dui daarop dat daar 'n sterk verband tussen interne geldigheid en betroubaarheid bestaan. Merriam (2009:222) voeg 'n vierde strategie by om betroubaarheid te bevorder, naamlik ouditspoor, waar onafhanklike lesers die bevindinge kan bekragtig deur die spoor van die navorser te volg. Hierdie strategie word vervolgens bespreek.

4.2.3.1 OUDITSPOOR (AUDIT TRAIL) VAN DATA-INSAMELING

Richards (2005:143) toon aan dat betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing afhanklik is van die vermoë van die navorser om oortuigend aan te toon hoe hy/sy by die navorsingsresultate uitgekom het. 'n Ouditspoor in kwalitatiewe navorsing beskryf dus hoe inligting ingesamel is, hoe temas vasgestel is en hoe besluite geneem is (Merriam, 2009:223). Dit is dus belangrik dat die navorser dagboek sal hou van die navorsingsproses deur refleksies, vrae en besluite aan te toon ten opsigte van probleme, vrae en idees wat gedurende data-insameling na vore gekom het. Die ouditspoor moet deel uitmaak van die hoofstuk oor empiriese navorsing en is 'n volledige weergawe van die wyse waarop die studie uitgevoer is en die data ontleed is (Merriam, 2009:223). Mertens (2010:382) bevestig dat die gehalte van data-insameling bepaal kan word deur 'n afhanklikheidsoudit om die toepaslikheid en die gehalte van die ondersoekproses te bepaal. Ook Durrheim en Van der Riet (2006:93,94) toon aan dat afhanklikheid in

kwalitatiewe navorsing bevorder word deur ryk en volledige beskrywings, wat aantoon hoe sekere aksies en opinies gefundeer is in kontekstuele interaksie. Ten einde betroubaarheid in konstruktivistiese navorsing te bevorder, is dit belangrik dat die leser oortuig word dat die resultate van die studie in ooreenstemming is met die data wat ingesamel is.

Ek het reeds daarna verwys dat ek kwalitatiewe metodes en Merriam (2009) se stap-vir-stap-metode vir my navorsing gebruik. Ek het ook daarna verwys (4.2.2.3) dat 'n volledige ouditspoor help om betroubaarheid te bevorder, waar onafhanklike lesers die bevindinge kan bekragtig deur die spoor van die navorser te volg. Die ouditspoor (Addendum K) is 'n volledige weergawe van die wyse waarop die studie uitgevoer is en die data ontleed is.

Etiese navorsing vind ook neerslag in die selektering van deelnemers wat in die volgende afdeling bespreek sal word.

4.2.4 SELEKTERING VAN DEELNEMERS

Uit die voorafgaande blyk dit dat onderhoude 'n toonaangewende rol in die navorsing gaan speel. Daarom is dit belangrik dat die regte deelnemers gekies word sodat voldoende inligting ingewin kan word om die navorsingsvrae bevredigend te beantwoord. Merriam (2009:94) beskou doelgerigte selektering van deelnemers as belangrik omrede die navorser persone soek wat iets van die onderwerp af weet. Die versoeking bestaan om dieselfde beginsels wat vir kwantitatiewe navorsing geld ook op kwalitatiewe navorsing toe te pas en, as gevolg van die kleiner en minder lukrake selektering, kan die navorsing se wetenskaplike geldigheid in die gedrang kom (Kelly, 2006:288). Volgens Kumar (2014:247) speel selekteringstrategie en grootte van die steekproef egter nie so 'n toonaangewende rol in kwalitatiewe navorsing nie, omdat die ondersoek van verskeidenheid aan die orde van die dag is; indien selektering dus deeglik gedoen word, kan verskeidenheid akkuraat beskryf word vanuit 'n onderhoud selfs met 'n enkele individu. In kwalitatiewe navorsing word jy gelei deur jou oordeel oor wie jou van die beste inligting sal voorsien. In die geval van my navorsing sal slegs skole wat aan eksterne evaluering blootgestel was, geselekteer word.

4.2.4.1 DOELGERIGTE SELEKTERING (PURPOSEFUL SELECTION)

Volgens Merriam (2009:77) is doelgerigte selektering die mees toepaslike strategie in kwalitatiewe navorsing. Hierdie strategie is gegrond op die aanname dat die navorser wil ontdek, verstaan en insig in 'n betrokke situasie wil bekom. Daarom is dit krities dat deelnemers gekies word by wie die navorser kan leer oor die bepaalde probleem. Patton (2002:230) bevestig dat die waarde van doelgerigte selektering daarin lê dat inligtingryke gevalle gekies moet word vir 'n diepgaande studie. Voordat deelnemers gekies word, moet die seleksiekriteria van die deelnemers of skole eers vasgestel word. Hierdie kriteria moet as riglyn gebruik word om die regte deelnemers by die navorsing te betrek en moet direk aansluit by die doel van die studie (Merriam, 2009:78). Dit is verder belangrik om aan te toon hoekom die kriteria van belang is vir die studie. Johnson en Christensen (2004:220) waarsku dat daar altyd praktiese aspekte, soos die koste van navorsing, is wat selektering beïnvloed. In die geval van my navorsing kon ek drie van die vyf distrikte nie oorweeg vir selektering nie, omrede ek in die een werksaam is en die lang afstande na die ander twee dit nie koste-effektief sou maak nie.

Merriam (2009:78) voer verder aan dat doelgerigte selektering verder onderverdeel kan word in selektering wat tipies, uniek en netwerkgebaseer is, asook maksimum verskeidenheid voorstaan en gerief najaag. Tipiese selektering verwys na die gemiddelde persoon of situasie wat nie anders is as die res nie. Unieke selektering, daarenteen, verwys na eienskappe wat die persoon of die situasie onderskei van ander. Maksimum verskeidenheid selektering het ten doel om uiteenlopende groeperinge of situasies by die studie te betrek. Selektering wat gerief najaag, is nie geloofwaardig nie en deelnemers word slegs gekies omrede dit vir die navorser gerieflik is. Mertens (2010:322) verwys ook na kriteria-gebaseerde selektering, waar die navorser sekere kriteria saamstel en dan gevalle selekteer wat aan die kriteria voldoen, as 'n gepaste strategie vir kwalitatiewe navorsing.

Hierdie kriteria-gebaseerde selektering van deelnemers is toepaslik vir my studie. Die eerste kriterium waaraan die steekproef moet voldoen, is dat skole aan self- en eksterne evaluerings blootgestel moet wees om te bepaal of evaluerings tot volhoubare skoolontwikkeling gelei het. Die tydstop van die evaluerings is 'n tweede kriterium, waar voldoende tyd na afloop van evaluerings toegelaat moet word om skoolontwikkeling te bepaal. Dit is egter ook belangrik dat skole geselekteer word wat nie te lank terug

geëvalueer is nie, want rolspelers wissel en detail-inligting gaan verlore. 'n Derde kriterium vir die selektering van distrikte en skole het te doen met my betrokkenheid as skoolevalueerder by een van die distrikte. Om die geldigheid van die navorsing te bevorder is dit raadsaam om nie hierdie distrik en skole van die distrik by die steekproef in te sluit nie. Koste-effektiwiteit is die vierde kriterium, wat twee van die onderwys-distrikte uitsluit. Dit laat twee onderwysdistrikte wat vir selektering oorweeg kan word. Die provinsiale GSE-kantoor het 'n lys van skole in die twee distrikte wat aan selekteringskriteria voldoen en in die eerste semester van 2014 geëvalueer is, aan my beskikbaar gestel. Volgens hierdie lys is twee sekondêre skole (Engels as medium van onderrig) in die een distrik geëvalueer, wat albei by die steekproef ingesluit is. In die ander distrik is vier skole in die spesifieke tydperk geëvalueer, wat drie skole van een dorp insluit. Ek het die primêre skool in hierdie dorp, met Afrikaans as medium van onderrig, vir die navorsing geselekteer, asook 'n gekombineerde skool van die ander dorp, met Engels as medium van onderrig. Die vier skole wat ek doelgerig vir die navorsing geselekteer het, voldoen aan al die geïdentifiseerde navorsingskriteria. Die volgende groeperinge is by die onderhoude betrek: skoolbestuurspan en personeelontwikkelingspan, skoolbeheerliggaam, GSE-span, kringbestuurders van die distrik en die provinsiale koördineerder van GSE in die Vrystaatprovinsie.

4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Hierdie studie val binne die konstruktivistiese paradigma, wat gegrond is op die oortuiging dat verskillende belanghebbendes uiteenlopende sieninge het, en dus ook oor programme en die ontwikkeling daarvan (Potter, 2006:415). Die konstruktivistiese paradigma is ontwikkel as 'n skuif weg van positivisme na 'n studie wat betrokke is by die beleving van mense ten einde te begryp en betekenis te kan interpreteer (Henning *et al.*, 2004:21). Volgens Merriam (1998:5) is kwalitatiewe navorsing 'n sambreelbegrip wat ander benaderings, soos konstruktivistiese navorsing, insluit. Kelly (2006:287) toon aan dat kwalitatiewe navorsers sin wil maak van gevoelens en ondervindinge soos wat hulle in die werklike wêreld voorkom en nie kunsmatig nie. Die rol van die navorser as medeskepper van betekenis is belangrik in die konstruktivistiese paradigma, tesame met die gebruik van verskillende bronne en ontledingsmetodes om geldigheid te bevorder (Henning *et al.*, 2004:21). Die konstruktivistiese paradigma gaan dus van die veronderstelling uit dat die werklikheid verbeter kan word deur die ontleding van

dokumente asook onderhoude met verskillende rolspelers. Hierdie metodologiese oorwegings sal vervolgens bespreek word.

Metodologie verskaf 'n raamwerk vir navorsers waarbinne hulle bestaande kennisbronne kan ontgin om antwoorde op probleemvrae te kry. Mertens (2010:19), verklaar dat kwalitatiewe metodes, soos onderhoude, waarnemings en dokumentontleding, die aangewese metode vir die konstruktivistiese paradigma is. Een van die belangrike verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing, soos deur Merriam (2009:85) verklaar, is dat data wat deur woorde vasgevang word, kwalitatief van aard is en data wat deur getalle vergestalt word, kwantitatief is. Volgens Patton (2002:4) bestaan kwalitatiewe data uit direkte aanhalings van persone oor hul ervarings, standpunte en gevoelens, soos tydens onderhoude vasgevang, asook inligting wat uit verskeidenheid van dokumente verkry kan word. Dokumentontleding en onderhoude is relevant vir my navorsing en word in die volgende afdelings onder die loep geneem.

4.3.1 DOKUMENTONTLEDING

Die gebruik van dokumente om inligting in te samel, het besliste voordele. Beide Henning *et al.* (2004:98) en Merriam (2009:15) is van mening dat dokumente 'n belangrike bron van inligting is wat dikwels in kwalitatiewe navorsing afgeskeep word. Dokumente is nie aan dieselfde beperkinge as onderhoude onderworpe nie, aangesien die teenwoordigheid van die navorser nie ter sake is nie en dit ook nie afhanklik is van die deelname van mense wie se samewerking onontbeerlik is om bruikbare data te versamel nie (Merriam, 2009:139). 'n Verdere voordeel van dokumente is dat dit toeganklik en gratis is, maar ook inligting bevat wat andersins baie moeite en tyd in beslag sou neem om te versamel (Merriam, 2009:155). Ook Mertens (2010:352) beskou dokumentontleding as voordelig in soverre dit volledige inligting verskaf, onbevooroordeeld is en nie die klant se roetine of die program ontwig nie.

Merriam (2009:154) wys egter uit dat navorsers dokumente soms as onverstaanbaar en onbruikbaar beskou, omrede dokumente nie vir navorsingsdoeleindes ontwikkel word nie. Ek beskou dit egter as 'n voordeel in die konteks van die studie, omdat dokumente 'n realiteit in GSE is. 'n Verdere nadeel wat Merriam (2009:154) noem, is dat dokumente moontlik nie versoenbaar kan wees met bevindinge wat na afloop van onderhoude gemaak word nie. Indien dit egter die geval is, is dit juis noodsaaklik om verskillende

kante van die saak te stel. Mertens (2010:352) beskryf die nadele van dokumente dat dit baie tyd in beslag neem, inligting onvolledig kan wees en dit nie buigsaam genoeg is nie. Kelly (2006:316) voer ook in hierdie verband aan dat dokumente versigtig bestuur moet word, anders kan die navorser verswelg word deur die volume daarvan. Ten spyte van bogenoemde beperkings, is die gebruik van dokumente om inligting in te samel in besonder van belang vir hierdie navorsing aangesien relevante dokumente geredelik beskikbaar is en spesifieke inligting bevat, wat van toepassing op die studie is.

Om relevante dokumente in die hande te kry is, volgens Merriam (2009:150), die eerste stap in die proses van dokumentontleding. Dit is ook van belang om die akkuraatheid en egtheid van dokumente vas te stel asook om die vooroordele, wat tydens die ontwikkeling van die dokumente aan die orde van die dag was, vas te stel (Merriam, 2009:154). Dokumente kan amptelike rekords, persoonlike skrywes en gewilde kulturele dokumente insluit. Die volgende dokumente sal gebruik word, nie net om antwoorde op navorsingsvrae te verkry nie, maar ook om onderhoude te rig:

- Vergelyking van provinsiale GSE-verslae van 2008 en 2010 om vas te stel of aanbevelings van 2008 tot volhoubare skoolontwikkeling in 2010 gelei het. Die 2010-verslag was die laaste jaarverslag wat gepubliseer is voordat die Vrystaatprovinsie die aanslag van GSE in 2012 verander het. Ek het hierdie Jaarverslag doelbewus met dié van 2008 vergelyk, en nie 2009 nie, omrede ek juis wou uitvind of daar oor 'n twee-jaar-tydperk enige ontwikkeling plaasgevind het. Ek gaan van die veronderstelling uit dat, indien die geïdentifiseerde areas vir ontwikkeling van 2008 doeltreffend die hoof gebied is, dit nie steeds aanbevelings vir skoolverbetering in 2010 sou wees nie.
- GSE-verslae van geselekteerde skole ten einde vas te stel of aanbevelings deur evalueringspanne relevante skoolontwikkeling in oënskou neem.
- Skoolontwikkelingsplanne wat na afloop van interne sowel as eksterne evaluering ontwikkel is om vas te stel of dit in ooreenstemming is met resultate van selfevaluering en GSE-verslae, en of dit tot volhoubare skoolontwikkeling aanleiding gegee het.
- Logboek van die skole om vas te stel of die skool ondersteuning ontvang het om verbeteringsinisiatiewe na afloop van selfevaluering en eksterne evaluering aan te pak.

- Notules van bestuurspanvergaderings om te bepaal of verbeteringsinisiatiewe na afloop van interne sowel as eksterne evaluerings bespreek is.
- Ander dokumente: GSE-jaarverslag (Motheo-distrik) van 2014, Distrik moniteringsverslag van 2012, Provinsiale riglyne vir die implementering van GSE in die Vrystaatprovinsie, Hersieningsverslag ten opsigte van die implementering van GSE in die Vrystaatprovinsie en die *Policy Review Document* van 2013.

Die inligting wat deur die ontleding van bogenoemde dokumente ingesamel is, is gebruik om onderhoude met rolspelers te rig.

4.3.2 ONDERHOUDE

In die onderwys is onderhoude die mees algemene vorm om inligting in te samel, en soms die enigste bron (Merriam, 2009:86). Patton (2002:340,341) vat die belangrikheid van onderhoude soos volg saam:

We interview people to find out from them those things we cannot directly observe... We cannot observe behaviours that took place at some previous point in time... The purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective.

Volgens Kumar (2014:182) is onderhoude voordelig in soverre dit help om grondige inligting te bekom; vrae kan ook verduidelik en aangevul word en dit kan in meer komplekse situasies gebruik word. Onderhoude is dus belangrik as navorsers wil uitvind wat in die verlede gebeur het. Dit is relevant vir my studie, want dit is slegs deur onderhoude wat ek kon bepaal hoe rolspelers interne en eksterne evaluerings beleef het asook wat die impak daarvan op volhoubare skoolontwikkeling is.

4.3.2.1 SOORTE ONDERHOUDE

Soorte onderhoude kan gekategoriseer word deur die mate van struktuur teenwoordig in vraagvorming of deur die verskillende teoretiese standpunte. Merriam (2009:90) beskou gestruktureerde onderhoude as die mondelingse weergawe van 'n meningsopname. Kwalitatiewe navorsing vereis egter 'n minder gestruktureerde aanslag, wat vrae met 'n oop einde insluit, wat die navorser in staat stel om na 'n bepaalde aangeleentheid te kyk uit die perspektief van die deelnemer. Johnson en

Christensen (2004:183) is ook ten gunste van vroe met 'n oop einde, omrede dit deelnemers se gedagtes, kennis en gevoelens oor 'n bepaalde saak blootlê. Silverman (2014:166) bevestig dat die aanklank met deelnemers asook die mate waarin die onderhoudvoerder daarin kan slaag om opreg na deelnemers te luister en kennisbronne te ontgin, kernelemente van die oop-einde-onderhoud is. Merriam (2009:90) verwys voorts na die semi-gestruktureerde onderhoude wat meer gestruktureerde vroe insluit, maar wat ook voorsiening maak vir buigsaamheid wanneer dit by beantwoording van die vroe kom. Ook Kelly (2006:298) is 'n voorstander van die semi-gestruktureerde benadering, waar die onderhoudskedule slegs as riglyn gebruik word. Silverman (2014:166) identifiseer die volgende elemente verwant aan die semi-gestruktureerde onderhoud: "some probing; rapport with interviewee and understanding the aims of the project". Johnson en Christensen (2004:183) onderskei ook tussen die informele gespreksonderhoud, waar daar geen struktuur is nie, die gestruktureerde oop-einde-onderhoud en die riglyn-benadering. Hierdie riglyn-benadering tot onderhoudvoering stem ooreen met die semi-gestruktureerde benadering van Merriam (2009), waar die onderhoudvoerder 'n plan het om spesifieke onderwerpe aan te raak, maar nie verplig is om die plan slaafs na te volg nie. Hierdie semi-gestruktureerde aanslag is relevant vir my navorsing, aangesien ek spesifieke inligting van alle deelnemers bekom het, maar ook ruimte gelaat het vir unieke insette deur deelnemers. Hierdie benadering het die geleentheid aan my gebied om my deur die situasie te laat lei deur relevante vroe by die onderhoude in te sluit. Dit beteken dat ek 'n lys van vroe tydens onderhoudvoering gebruik het, maar ook ruimte gelaat het vir buigsaamheid om vroe by te voeg en om opvolgvroe te stel. Opvolgvroe speel 'n belangrike rol in onderhoude, waar die onderhoudvoerder ten tye van die onderhoud aanpassings maak om spesifieke inligting te bekom. Opvolgvroe kan in die vorm wees van verdere besonderhede oor 'n saak, verklaring van 'n standpunt asook die verskaffing van voorbeelde. Dit sluit vroe soos wie, wat, waar en wanneer in (Merriam, 2009:101). Ook Johnson en Christensen (2004:178) bevestig dat dit een van die voordele van onderhoude is dat opvolgvroe gevra kan word om duidelikheid oor 'n aangeleentheid te kry asook om addisionele inligting te bekom.

Die sleutel om goeie inligting vanuit onderhoude te bekom, is deur goeie en duidelike vroe, wat die deelnemers verstaan, te vra (Merriam, 2009:95). Dit is belangrik om eenvoudige taal te gebruik en om geleentheid aan deelnemers te gee om duidelikheid te verkry, indien nodig. Patton (2002:96) stel die volgende ses soorte vroe voor om

reaksie van deelnemers te stimuleer: vrae oor die ondervinding en gedrag van deelnemers waar hulle inligting verskaf oor wat hulle gedoen het, hul gedrag, aksies en aktiwiteite; sensoriese vrae stem hiermee ooreen, maar is meer ingestel op sintuiglike waarneming, soos wat deelnemers gesien, gehoor en gevoel het; 'n derde groep vrae handel oor menings en waardes, waar die navorser belangstel in die persone se siening en waardes van 'n spesifieke onderwerp; gevoelsvrae stimuleer deelnemers om vrae te beantwoord oor hoe hulle oor 'n spesifieke saak voel; kennisvrae kan ook gebruik word om die feitelike kennis van deelnemers te bepaal, terwyl demografiese vrae ten doel het om agtergrondinligting te bepaal. Merriam (2009:97) beskou ook Strauss, Schatzman, Bucher en Sabchin (1981) se vier kategorieë van vraagstelling as handig om inligting te bekom. Hipotetiese vrae verwag van deelnemers om te spekuleer oor wat in 'n spesifieke situasie behoort te gebeur, duiwelsadvokaat-vrae kan gebruik word wanneer jy inligting oor 'n kontroversiële onderwerp wil bekom, ideale-posisie-vrae word gebruik om aan deelnemers die geleentheid te bied om die ideale situasie te beskryf en konstruktivistiese vrae kontroleer die navorser se verstaan van die situasie, terwyl dit ook geleentheid bied vir verdere inligting (Merriam, 2009:97-98). Om bruikbare data uit onderhoude te bekom is dit belangrik dat die regte soort vrae gebruik moet word. Vir my studie was dit dus van belang om spesifieke vrae (Addendums B – F) aan deelnemers te stel, maar ook dat ek my laat lei het deur die spesifieke konteks van die skool ten einde relevante opvolgvrae te stel.

4.3.2.2 INTERAKSIE: ONDERHOUDVOERDER EN DEELNEMERS

Voordat inligting deur onderhoudvoering ingesamel kan word, is dit belangrik om te bepaal met wie onderhoude gevoer gaan word. Deelnemers moet dus geselekteer word op grond van die potensiaal wat hulle het om by te dra tot die fenomeen wat bestudeer gaan word, wat inskakel by doelgerigte selektering; dit gaan dus nie oor die aantal deelnemers nie, maar oor die potensiaal van elke persoon om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van insig en die verstaan van die fenomeen (Merriam, 2009:105). Sleutelbelanghebbendes in skoolevaluering sluit die geëvalueerdes (skoolbestuurspanne en beheerliggame), evalueringspanne wat gaan evalueer en distrikspersoneel wat die ondersteuning moet verskaf in.

Dit is belangrik dat die onderhoudvoerder deelnemers op hulle gemak moet stel deur die doel van die onderhoud in verstaanbare taal te stel, die belangrikheid van inligting deur

deelnemers verskaf te beklemtoon, asook neutraliteit ten opsigte van die onderwerp na te streef. Mertens (2010:242) beklemtoon die belangrikheid daarvan om aanklank met die deelnemers te bewerkstellig deur jouself voor te stel, die doel van die onderhoud te verduidelik en vertroulikheid te waarborg. Dit is voorts belangrik om deelnemers te respekteer en nie bevooroordeel te wees of hulle te bedreig nie (Merriam, 1998:85). Deelnemers is dikwels gewillig om hul kundigheid met belangstellende en simpatieke luisteraars te deel, sodat hulle hul eie gedagtes en ondervindinge kan deel (Merriam, 2009:106,107). Johnson en Christensen (2004:178) bevestig die belangrikheid daarvan om deelnemers te verseker dat hul bydrae belangrik is vir die integriteit van die studie. Kelly (2006:300) voer aan dat deelnemers aan die einde van die onderhoud altyd die geleentheid gegee moet word om enige relevante inligting met die onderhoudvoerder te deel.

Volgens Kelly (2006:297) is dit moeilik vir die konstruktivistiese navorser om bloot 'n fasiliterende rol te speel waar die deelnemer toegelaat word om uitdrukking te gee aan gevoelens en ondervindinge. Daarom word alle menings gesien as die gesamentlike poging van die navorser en die deelnemer. Kelly (2006:297) gaan verder deur te noem dat menings selfs meer is as interaksie tussen die navorser en die deelnemer in soverre dit die produk van 'n groter sosiale stelsel is. Alhoewel die navorser en die deelnemer gelyke vennote is, onderstreep Seidman (2013:81) dat dit belangriker is om te luister as om self bydraes te lewer wanneer onderhoude gevoer word. Hy onderskei tussen luister om te verstaan wat die deelnemer sê, luister om die dieper betekenis te begryp en luister om sensitief te wees vir die energievlak en nieverbale leidrade van deelnemers. Volgens Josselson (2013:132) is dit belangrik dat die onderhoudvoerder 'n ruimte van vertroue skep waarbinne die deelnemer gewillig is om ondervindinge te deel en voorts moet hy/sy daarin slaag om empatie met deelnemers te betoon. Onderhoudvoering bly 'n komplekse aktiwiteit, waarin albei partye se vooroordele en houdings nie geringgeskat kan word nie. Omrede ek bruikbare inligting vanuit onderhoude wou bekom, was dit krities om die vertroue van deelnemers te wen deur hulle te laat verstaan dat die navorsing primêr gaan om hulp te verleen en nie om 'n oordeel te vel nie.

4.3.2.3 REKORDERING EN WEERGEE VAN ONDERHOUDDATA

Daar is verskillende maniere om onderhouddata te stoor en weer te gee, naamlik die opneem van die onderhoud, die maak van aantekeninge en die weergee van

onderhouddata na afloop van die onderhoud. Die opneem van die onderhoud blyk die gewildste te wees, omrede alle inligting ontleed kan word en dit ook aan die onderhoudvoerder die geleentheid bied om vaardighede te verbeter (Merriam, 2009:109). Daar is egter ook nadele, soos dat klankopnemers foutief kan wees en deelnemers ongemaklik kan voel as dit wat hulle sê opgeneem word. Die maak van aantekeninge ten tye van die onderhoude en die weergee van die onderhouddata na afloop van die onderhoud was nooit 'n opsie vir my navorsing nie, omrede te veel inligting verlore sou gaan.

Merriam (2009:110) stel voor dat die formaat van die onderhoudstranskripsie weergegee moet word om ontleding te vergemaklik. Bo-aan die eerste bladsy moet aangetoon word met wie, wanneer en waar die betrokke onderhoud plaasgevind het. Die reëls van die lyne moet aan die linkerkant genommer word om ontleding te vergemaklik. Merriam stel verder voor dat enkelspasiëring gebruik word, maar dubbelspasiëring tussen verskillende sprekers. Vrae kan ook geselekteer word om lees te vergemaklik. Dit is ook van belang om 'n kolom aan die regterkant te skep waar notas en kodes aangetoon word om ontleding te vergemaklik. Richards (2005:37) spreek haar soos volg uit oor die wyse waarop onderhoude weergegee moet word: "the record is wordy, unstructured, amorphous, and full of possible significant issues that link in apparently different ways to a lot of other issues in different interviews". Josselson (2013:170) onderstreep dat ons dikwels soveel moeite doen met onderhoude en dan lewer ons verslag daaroor of die inligting net daar was, sonder om te verwys na die intervensies van die navorser om kennisbronne behoorlik te ontgin. Dit is belangrik om daarop te let dat geen onderhoud afsonderlik staan van ander onderhoude en bronne van data-insameling, soos dokumentontleding, nie. Ek maak van Merriam (2009) se formaat gebruik om onderhouddata te transkribeer, wat ook 'n bydrae lewer om die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing te bevorder.

4.3.2.4 ONDERHOUDE MET BELANGHEBBENDES

Nadat ek departementele dokumente ontleed het en skole doelgerig geselekteer het, het ek afsprake met die bepaalde skole gemaak om dokumente te ontleed en onderhoude met belanghebbendes te voer. Ek het die grootste deel van die oggend gespandeer om relevante skooldokumente, soos selfevalueringsinstrumente, skoolverbeteringsplanne, notules van bestuurspanvergaderings en besoekersregisters,

te ontleed. Ek het onderhoude met skoolbeheerliggame en bestuurspanne, wat ook personeelontwikkelingspanne ingesluit het, in die middag geskeduleer. Ek het personeelontwikkelingspanne ingesluit, omrede die samestelling van so 'n aard is dat dit onderwysers op Posvlak 1 insluit. Alhoewel ek versoek het dat ek ook onderhoude met die ouerkomponent van die beheerliggaam wou voer, het ek na die eerste skoolbesoek besef dat nuwe beheerliggame in Maart 2014 verkies is en dat hulle nie noodwendig betrokke was toe die skool geëvalueer is nie. Ek het derhalwe besluit om die ouerkomponent van die beheerliggame in te sluit by die res van die bestuurspan en die personeelontwikkelingspan.

4.3.3 ONTLEDING EN WEERGEE VAN KWALITATIEWE DATA

Merriam (2009:165) stel dit onomwonde dat dataversameling en -ontleding nie afsonderlik nie, maar gesamentlik moet plaasvind. Ontleding begin reeds met die eerste dokument wat gelees word en met die eerste onderhoud wat gevoer word. Data-ontleding is 'n interaktiewe proses, wat die navorser in staat stel om met geloofwaardige en betroubare bevindinge vorendag te kom. Ontleding neem toe in intensiteit soos wat die navorsing vorder en veral as al die data ingesamel is.

4.3.3.1 DIE DOEL VAN DATA-ONTLEDING

Data-ontleding is die proses van konsolidering, vermindering en interpretering van dokumente en onderhoude om insig te verkry in die bepaalde probleem (Merriam, 2009:175,176). Hierdie insigte verteenwoordig die bevindinge van die studie, wat in die vorm van temas of kategorieë vergestalt word. Vir Merriam (2009:176) is data-ontleding die proses wat gebruik word om antwoorde op navorsingsvrae te verkry. Daar word ook na hierdie antwoorde as kategorieë, temas of bevindinge verwys. Die oorhoofse proses van data-ontleding begin dus deur segmente in jou data te identifiseer wat in reaksie op jou navorsingsvrae is. Hierdie segmente is stukkies data wat oor die potensiaal beskik om navorsingsvrae algeheel of gedeeltelik te beantwoord. Dit is dus belangrik dat hierdie segmente of stukkies data relevant vir die studie is en op sy eie ontleedbaar is, sonder enige addisionele inligting. Die taak van data-ontleding is om inligting met mekaar te vergelyk om ooreenkomste te identifiseer. Inligting word dus afgebreek in stukkies data, wat dan gekategoriseer word om in ooreenstemmende dele saamgevoeg te word (Merriam, 2009:177). Johnson en Christensen (2004:383) verwys na hierdie vorm van data-ontleding as die konstante vergelykende metode, wat konstante interaksie tussen

die data, navorser en ontluikende teorie vereis. Die doel van data-ontleding is dus om relevante temas te identifiseer en te vergelyk met ander bronne om antwoorde op navorsingsvrae te verkry. Data-ontleding is relevant vir my studie in soverre spesifieke temas deur middel van dokumentontleding en onderhoude na vore gekom het.

4.3.3.2 DIE ONTLEDING VAN KWALITATIEWE DATA

Merriam (2009:175) is van mening dat alle kwalitatiewe navorsing in wese vergelykend is. Daarom grondves sy haar data-ontleding op die vergelykende metode wat deur Glaser en Strauss (1967) voorgestel is. Hiervolgens bestaan fundamentele teorie uit kategorieë en hipoteses wat voortdurend met mekaar vergelyk word. Glaser en Strauss (1967) in Charmaz (2006:5) identifiseer die volgende kernelemente van fundamentele teorie: gelyktydige betrokkenheid in data-versameling en -ontleding; die skep van analitiese kodes en kategorieë uit die data; die maak voortdurende vergelykings soos die studie vorder en die ontwikkeling van teorie gedurende elke stap van data-insameling en -ontleding. Die basiese strategie is dus om met 'n bepaalde onderhoud of dokument te begin en dit dan met ander bronne te vergelyk. Hierdie vergelykings lei tot tentatiewe kategorieë wat met mekaar en met ander omstandighede vergelyk word. Volgens Richards (2005:109) kan boomdiagramme gebruik word om die verhouding tussen die kategorieë aan te toon en om idees te hersien en te versterk. Volgens Corbin en Strauss (2015:123) is diagramme konseptuele visualisering van data, wat die navorser help om dieper te dink as die beskrywingsvlak, asook om data te organiseer en die verhoudinge tussen temas vas te stel en te integreer. Vergelykings word deurlopend gedoen, totdat 'n soort teorie ontwikkel word. Hierdie teorie is gegrond in die data en ontstaan daaruit, en word derhalwe "fundamentele teorie" genoem (Merriam, 2009:199,200). Mertens (2010:236) bevestig dat teorie uit die data ontstaan en nie voor data-insameling nie. Ook Johnson en Christensen (2004:381) beklemtoon dat hierdie teorie in ooreenstemming moet wees met die werklike data, en nie op persoonlike voorkeure of voorafbepaalde temas gegrond moet wees nie. Daarom is die ontluikende teorie gegrondves in die beskikbare data en pogings van data-ontleding. Hierdie benadering om teorie te skep is in ooreenstemming met die konstruktivistiese benadering, wat bepaal dat data en die ontleding daarvan geskep word deur gedeelde ondervindinge, asook verhoudinge met deelnemers en ander databronne (Charmaz, 2006:130). Die interpretasie van die navorser asook deelnemers aan die studie moet in ag geneem word deur die konstante interaksie tussen die data, navorser en ontluikende teorie.

4.3.4 BESTUUR VAN DATA

Die waarde daarvan om jou gedagtes, spekulasies en gewaarwordinge neer te skryf terwyl jy navorsing doen, kan nie genoeg beklemtoon word nie. Dit kan ook help om self transkripsies van onderhoude te maak om sodoende insig in die verworwe inligting te verkry. Daar moet ook 'n lys beskikbaar wees van al die onderhoude wat 'n navorser gaan voer en dokumente wat ontleed gaan word. Hierdie lys van data behoort op so 'n wyse bestuur te word dat alle inligting geredelik beskikbaar is. Die bestuur van data kan óf per hand gedoen word, óf met behulp van rekenaarprogrammatuur wat spesifiek vir kwalitatiewe navorsing ontwikkel is (Merriam, 2009:173-175). Die lys van dokumente wat ontleed is en onderhoude wat gevoer is, is elektronies beskikbaar en aangeheg as Addendum A. Transkripsies van onderhoude is ook op band beskikbaar.

Merriam (2009:173-175) staan verder 'n koderingstelsel voor, waarvolgens kodes aan die verskillende aspekte van die data verleen word om die ontleding daarvan te vergemaklik. Richards (2005:86) beklemtoon dat kwalitatiewe kodering oor die behoud van data gaan. Die doel van kodering is dus om die data te gebruik om meer oor die onderwerp te wete te kom deur die inligting herhaaldelik te besoek, totdat die navorser patrone en die verskillende onderafdelings daarvan deeglik onder die knie het. Kodering stel navorsers dus in staat om altyd terug te keer na die relevante data om dit te inspekteer en te interpreteer. Volgens Richards (2005:88) word daar tussen drie soorte kodering in kwalitatiewe navorsing onderskei, naamlik beskrywende, analitiese en onderwerp-kodering. Beskrywende kodering verwys na die stoor van inligting volgens die relevante dokument of onderhoud. Onderwerpkodering, daarenteen, sorteer inligting volgens die spesifieke onderwerp, byvoorbeeld selfevaluering. Richards (2005:88) beskou analitiese kodering as die hartklop van kwalitatiewe navorsing, omrede dit tot die vorming van teorie lei; in die geval van my studie, het dit byvoorbeeld antwoorde verskaf oor die betrokkenheid van belanghebbendes by die selfevalueringproses. Ek het dus van onderwerpkodering gebruik gemaak waar die inligting gestoor word in ooreenstemming met die betrokke onderwerp.

Alhoewel data-ontleding reeds 'n aanvang neem wanneer die eerste inligting ingesamel word, is daar tog 'n periode van intensiewe ontleding wanneer al die inligting beskikbaar is. Merriam (2009:178) stel die volgende stap-vir-stap-proses van data-ontleding voor:

4.3.4.1 INTERIM ONTLEDING

Volgens Merriam (2009:170) is dit van onskatbare waarde om data van dag een af te ontleed en om tentatiewe bevindinge en kategorieë te identifiseer. Hierdie bevindinge help ook om te bepaal watter dokumente ontleed moet word en hoe onderhoudsvrae aangepas moet word. Johnson en Christensen (2004:500) vergelyk navorsers met speurders wat inligting inwin, vrae daarvoor vra en dan opnuut inligting inwin om die vrae te beantwoord. Hulle noem verder dat om al die dokumente bymekaar te maak, al die onderhoude te voer en dan met die ontleding te begin, 'n nie-werkbare scenario is. Dit kan maklik gebeur dat die navorser oorweldig kan word deur die massa inligting. Merriam (2009:171) voer verder aan dat die kwalitatiewe navorser reeds met die aanvang van die navorsing weet wat die probleem is en derhalwe deelnemers doelgerig kies om die probleem te ondersoek. Wat die navorser egter nie weet nie, is wat ontdek sal word, op wie om te konsentreer en hoe die finale ontleding daar sal uitsien. Sonder deurlopende ontleding kan dit maklik gebeur dat die navorsing sonder fokus is. Die ouditspoor van die navorsing (Addendum K) toon aan dat deurlopende ontleding van inligting vanaf die aanvang van die navorsing plaasgevind het.

4.3.4.2 BOU VAN TEMAS

Vanaf die aanvang van die studie is dit belangrik om reeds potensiële temas aan te toon, wat “kodering” genoem word. Enige bruikbare inligting moet aangetoon word, wat as “oop kodering” bekend staan (Johnson & Christensen, 2004:384; Merriam, 2009:178). Deur kodes aan stukkies data toe te ken, word moontlike temas geïdentifiseer wat later saamgevoeg kan word. Richards (2005:94) verwys hierna as “analitiese kodering” wat fokus op interpretering asook vasstel van betekenis. Charmaz (2006:42) beskou kodering as die bene van jou ontleding, wat deur teoretiese integrasie omskep word tot 'n werkbare skelet. Kodering skep dus 'n analitiese raamwerk waaruit jy jou ontleding kan bou. Deur kodering definieer ons wat belangrik is in die data en ons beskryf daardeur wat ons dink besig is om te gebeur (Charmaz, 2006:47). Kelly (2006:323) stel voor dat jy die taal van die deelnemers gebruik om jou temas vas te stel en nie abstrakte teoretiese taal nie. Alle relevante dokumente en onderhoude moet op hierdie wyse ontleed word om uiteindelik 'n algemene lys van konsepte vas te stel. Hierdie algemene lys is 'n voortydige klassifiseringstelsel wat die aspekte wat herhaaldelik voorkom, uitlig, en ook moontlike temas of bevindinge vorm. Volgens Merriam (2009:181) is die

uitdaging om temas te identifiseer wat 'n herhalende patroon in alle bronne van inligting vorm. Temas word dus geskep vanuit die data en is nie die data self nie.

Die volgende temas het uit die ontleding van hierdie dokumente na vore gekom, waarvoor ek spesifieke kodes gebruik het:

- Implementering en impak van GSE IMP
- Departementele ondersteuning DO
- Skoolverbeteringsplan SV
- Selfevaluering SE
- GSE-posbeskrywing PB

Geen nuwe temas het na vore gekom tydens ontleding van skooldokumente nie, maar die volgende temas is bygevoeg na onderhoude met die verskillende belanghebbendes.

- Eksterne evaluering EE
- Evalueringsinstrument EI
- Moraal van onderwysers MO
- Ouerbetrokkenheid OB
- Opleiding OPL
- Departementele fokus DF
- Verwarring VW

Na afloop van die skoolbesoeke het ek ook onderhoude met evalueringspanne, asook provinsiale en distriksamptenare gevoer, waarna die volgende tema na vore gekom het:

- Bekendstelling (*Advocacy*) AD

4.3.4.3 SORTERING VAN DATA EN TEMAS

Gedurende die eerste fase van data-ontleding (oop kodering) gaan talle moontlike temas na vore kom, maar daar gaan ook dié wees wat herhaaldelik voorkom. Hierdie herhalende temas moet in 'n afsonderlike lys saamgevat word, maar soos wat die navorsing vorder, kan die name van temas verander en ander kan as subtemas oorweeg word. Wanneer die navorser tevrede is met die voorlopige lys van temas, moet weer deur die data gegaan word om alle bruikbare brokkies inligting te verwoord (Merriam, 2009:182). Johnson en Christensen (2004:384) verwys na hierdie fase van data-ontleding as "tematiese kodering", waar die navorser poog om konsepte in temas te

ontwikkel. Volgens Charmaz (2006:61) is die doel van tematiese kodering om temas en subtemas te verbind en die verband tussen hulle uit te wys. Om die data te stoor is dit belangrik om afsonderlike lêers vir die onderskeie temas te skep. Hierdie proses kan per hand gedoen word of met behulp van 'n rekenaarprogram. Elke brokkie inligting moet identifiseerbare kodes, soos die naam en die reëlnommer van die betrokke bron van inligting, insluit om toekomstige verwysings te vergemaklik (verwys na Addendum L vir 'n voorbeeld van hoe data in een van die temas (Skoolontwikkeling) gesorteer is).

Merriam (2009:183) voer aan dat die ontledingstrategie aan die begin van die studie insluitend is; met ander woorde, die navorser oorweeg elke brokkie inligting om tentatiewe temas te identifiseer. Soos wat die navorsing vorder, word inligting vergelyk met voorlopige temas om die geldigheid van temas te bevestig. In die proses sal sommige temas verdwyn, omrede daar nie voldoende inligting beskikbaar is om bevinding te regverdig nie. Teen die einde van die studie sal die ontledingstrategie meer herleidend wees, waar die navorser meer inligting verlang om die finale lys van temas te ondersteun. Volgens Merriam (2009:187) hang die hoeveelheid temas af van die inligting en fokus van die navorsing. Sy voer egter aan dat die hoeveelheid temas bestuurbaar moet wees en ondervinding haar geleer het hoe minder temas, hoe makliker kan bevindinge met ander gedeel word.

Die proses om temas en subtemas te identifiseer, asook die verband tussen hulle, kan lei tot 'n model om hierdie verband te vergestalt en moontlik ook 'n teorie om die betekenis van die data te verduidelik, soos deur Merriam (2009:192,193) saamgevat: "This level of analysis transcends the formation of categories, for a theory seeks to explain a large number of phenomena and tell how they are related". 'n Model visualiseer hoe die verskillende temas in een of ander betekenisvolle manier saamwerk (Merriam, 2009:189). Selfs 'n eenvoudige diagram of model kan die interaksie tussen die verskillende temas aantoon. Johnson en Christensen (2004:384) verwys na hierdie fase as "uitsoekende kodering" waar data-ontleding meer gefokus is op die sentrale idee van die ontluikende teorie. Volgens Corbin en Strauss (2015:12) moet navorsers kennis neem van die verskil tussen beskrywing en teorie; beskrywings vertel van iets wat gebeur het, terwyl teorie verduidelik hoekom dit gebeur het. Teorie verskaf dus die skakeling tussen temas en maak ook voorsiening vir 'n kerntema, wat al die ander temas integreer in 'n teoretiese verduideliking van hoe en hoekom iets gebeur het. Tydens

hierdie fase word die data nagegaan om onnodige foute uit te skakel, die teorie word breedvoerig verduidelik en gepubliseerde literatuur word gebruik om teorie te ontwikkel (Johnson & Christensen, 2004:384). Nadat ek die verskillende temas gegroep het, het ek die relevansie van elke tema aan die hand van 'n model verduidelik, waar volhoubare skoolontwikkeling die sentrale tema is, in ooreenstemming met die primêre navorsingsvraag van die studie.

4.3.4.4 DIE WEERGEE VAN NAVORSINGSRESULTATE

Volgens Richards (2005:193) is die volgende belangrik wanneer dit by die skryf van die navorsingsresultate kom: daar moet 'n duidelike verband wees tussen die navorsingsvrae, navorsingsontwerp en die metodes wat gebruik word om die navorsingsvrae te beantwoord; navorsers moet die navorsingsontwerp eerlik assesser om te bepaal of die data wat ingesamel is, voldoende is; aangepaste en innoverende tegnieke wat gebruik is, moet ook aangetoon word; die rekenaarprogrammatuur wat navorsers gebruik het, moet ook aangedui word en die doeltreffendheid daarvan moet met die lesers gedeel word. Een van die uitdagendste aspekte van kwalitatiewe navorsing is om te beweeg van die oorfloed van die data na die interpretering daarvan. Om dit deur lang aanhalings te doen is dikwels frustrerend. Dit is soms beter om 'n situasie volledig te verduidelik en slegs te verwys na wat deur deelnemers gesê is. Aanhalings moet verder binne konteks geplaas word en verwys na mense en skole in hul geheel.

Ten einde die navorsingsvraag te probeer beantwoord het ek relevante dokumente ontleed en onderhoude met belanghebbendes gevoer, en die resultate hiervan sal in die volgende afdeling bespreek sal word.

4.4 RESULTATE VAN DIE NAVORSING

Soos reeds aangetoon (4.2.4), maak ek van Merriam se stap-vir-stap-metode gebruik om data te ontleed, wat die bou van temas, sortering van data en die weergee van evalueringsresultate insluit. Die name van temas kan verander en ander kan as subtemas oorweeg word, soos wat die navorsing vorder (Merriam, 2009:182). Merriam propageer voorts dat hoe minder temas uitgelik word, hoe makliker dit is om bevindinge te kommunikeer. Alhoewel dit raadsaam is om so min as moontlik temas te identifiseer, moet in ag geneem word dat dit voldoende moet wees om die primêre navorsingsvraag

ten opsigte van die bydrae wat GSE-prosesse tot volhoubare skoolontwikkeling lewer te beantwoord. Ek het die verskillende temas, soos in 4.3.4.2 geïdentifiseer, gesorteer en die volgende gekonsolideerde lys van temas opgestel:

- Implementering en impak van die GSE-beleid
- Skoolontwikkeling, wat post-evalueringsaksies insluit
- Bemagtiging van belanghebbendes, wat opleiding en bekendstelling insluit
- Selfevaluering, wat ouerbetrokkenheid insluit
- Eksterne evaluering, wat aspekte betreffende die evalueringinstrument insluit
- Posbeskrywing van evalueringspanne
- Departementele ondersteuning
- Departementele fokus, wat verwarring en moraal van onderwysers insluit.

Die resultate van die navorsing sal vervolgens aan die hand van geïdentifiseerde temas bespreek word. Aanhalings uit onderhoude, departementele dokumente en skoordokumente word deur die volgende kleure aangetoon:

	Onderhoude met belanghebbendes
	Departementele dokumente
	Skooldokumente

4.4.1 IMPLEMENTERING EN IMPAK VAN DIE GSE-BELEID

Die primêre navorsingsvraag het ten doel om antwoorde te verkry ten opsigte van die doeltreffendheid van GSE-prosesse wat interne sowel as eksterne evaluerings en post-evalueringsaksies insluit. Derhalwe is dit belangrik om te verwys na die implementering van die GSE-beleid, veral ten opsigte van die bydrae wat post-evalueringsaksies lewer om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne en eksterne evaluerings te bevorder. Voordat hierdie aspekte onder die vergrootglas geplaas word, toon ek kortliks aan wat ek wys kon word uit ontleding van dokumente asook onderhoude met belanghebbendes oor die impak van GSE op volhoubare skoolontwikkeling. Volgens die *WSE Policy Review Document (Draft)* van Augustus 2013 is die GSE-beleid sedert 2001 nie na wense in Suid-Afrika geïmplementeer nie, wat die impak op skoolverbetering tot minimaal gereduseer het (SA DBE, 2013(b):4). Die volgende word in die dokument as redes aangevoer waarom die GSE-proses nie doeltreffend geïmplementeer is nie: *Neither the national nor the provincial education departments, budgeted for the development and support of schools after external evaluation.* Dit toon duidelik dat die

beleidmakers nie die finansiële impak van die beleid deeglik ontleed het om te verseker dat die implementering van GSE volhoubaar is nie. Die *WSE Policy Review Document (Draft)* (RSA DBE, 2013(b):4) wys ook die volgende uit:

Provinces did not employ an adequate number of WSE supervisors to evaluate the required number of schools per year; Provinces were not able to evaluate all schools within a five year cycle; recruitment procedures for WSE supervisors are not the same in all provinces, resulting in the appointment of persons who are not always able to evaluate all aspects of a school at the same level, or to give adequate on-site support and advice to educators; evaluation processes tended to be too long, resulting in bulky reports that make interventions difficult. Few schools were also covered at a very high cost.

Onderhoude met distrik- en skoolrolspelers bevestig dat GSE ook nie 'n noemenswaardige impak gemaak het om volhoubare skoolontwikkeling in die Vrystaatprovinsie te bevorder nie. Van die skoolrolspelers was ook betrokke by eksterne evaluering in 2003 en die algemene gevoel was dat dit 'n groter impak gemaak het op volhoubare skoolontwikkeling. *Dit het 'n groter impak gemaak – Die span het alle aspekte van die skool geëvalueer en almal kon saamstaan om die tekortkominge aan te spreek.*

Die senior bestuur van die Vrystaatse Onderwysdepartement het in Mei 2012 besluit om die aanslag van die GSE-proses te verander om skoolontwikkeling en ondersteuning te bevorder deur die implementering van 'n multidissiplinêre benadering soos in die *Provincial Guidelines: Implementation of Whole-School Evaluation (Draft)* document (FS DBE, 2012(b):2-6) saamgevat: GSE-amptenare is na distrikte oorgeplaas as kringbestuurders, vakkoördineerders en ander amptenare. Die Superintendent-Generaal van die Vrystaatse Onderwysdepartement het voorts multidissiplinêre spanne saamgestel om skole ekstern te evalueer. Hierdie spanne het bestaan uit amptenare van verskillende distrikseenhede, soos kringbestuur en vakadviesdienste. *The District Director must identify relevant officials to constitute a multi-disciplinary team (MDT) for appointment by the HOD for purposes of implementing WSE.*

Dit wil egter voorkom of die sogenaamde multi-dissiplinêre benadering ten opsigte van GSE nie die gewenste uitwerking op skoolontwikkeling het nie. Na afloop van die

loodsprogram, waartydens GSE-amptenare na distrikte oorgeplaas is om skole in distriksverband te evalueer, het die GSE-amptenare sekere aanbevelings gemaak om die evalueringsproses te verbeter en skoolontwikkeling te bevorder. Van hierdie aanbevelings sluit in die funksionering van GSE-spanne vanaf die provinsiale kantoor en die aanwending van personeel uitsluitlik vir GSE-aktiwiteite (FS DBE, 2013(a):5-6). Een van die organisasies in Suid-Afrika wat 'n groot invloed in die daarstelling en bepaling van onderwysbeleid het, is onderwysersunies. Hul goedkeuring is belangrik vir die suksesvolle implementering van beleide (3.4.2). Een van die tekortkominge van hierdie veranderde aanslag in die Vrystaatprovinsie word soos volg in die *Review report on the implementation of WSE* (FS DBE, 2013(a):3) uitgelig:

For the purposes of this report, it needs to be recognized that the implementation of the MDT model proceeded without the support of the Teacher Unions. During the consultation meeting of 28 August 2012 the Teacher Unions expressed their displeasure with the approach of the Department in relation to the implementation of WSE. More importantly, the Teacher Unions were in unison in expressing the view that the national policy on WSE makes provision for Supervisors to carry out the function of evaluation of schools. Thus the establishment of MDTs for purposes of WSE was therefore viewed as an anomaly that is in conflict with the national policy on WSE.

Die senior bestuur van die Vrystaatse Onderwysdepartement het na meer as twee jaar nog nie terugvoer verleen ten opsigte van aanbevelings in hierdie hersieningsverslag nie en daar is tans geen eenvormige evalueringstelsel in die Vrystaatprovinsie nie. Vanaf die begin van 2013 gebruik distriksdirekteure van die Vrystaatse Onderwysdepartement hul eie inisiatief om alternatiewe benaderings, soos fokusevaluering, in te stel. Een van die deelnemers van die distrik het hom sterk uitgespreek teen die gebruik van fokusevaluering:

Wat huidiglik verkeerd loop, is dat ons meer gefokusde evaluering doen en ons kry nie die geheelbeeld van 'n skool nie. Om aanbevelings te maak wat werkbaar is, is die geheel evaluering beslis nodig. Ek dink nie soos ons dit nou doen, maak ons enige impak nie – ons gaan maar net om krisis te

hanteer in plaas van om te kyk wat is die geheelbeeld en hoe kan die geheelbeeld help om die krisis op te los.

Belanghebbendes het ook tydens onderhoude redes aangevoer vir die klaarblyklike gebrek aan impak na evaluering en voorstelle gemaak hoe interne asook eksterne evaluering volhoubare skoolontwikkeling kan bevorder. Hierdie aspekte sal in die volgende afdelings bespreek word.

4.4.2 SKOOLONTWIKKELING

Doeltreffende evaluering gaan nie net oor die aantal skole wat aan evaluering blootgestel word nie, maar ook oor die ontwikkeling wat na afloop van die evaluering plaasvind. Om dit te bepaal het ek die laaste amptelike GSE-jaarverslag van die Vrystaatprovinsie (2010) met die GSE-jaarverslag van 2008 vergelyk. Redes vir die selektering van hierdie jaarverslae word in afdeling 4.3.1 gegee. Die volgende tabel vergelyk die hoofbevindinge van 2008 (FS DBE, 2008:5), soos saamgevat uit GSE-verslae met die aanbevelings vir skoolverbetering van 2010 (FS DBE, 2010:3):

Tabel 5: Nie-implementering van Evalueringresultate

AREAS FOR DEVELOPMENT: 2008	RECOMMENDATIONS: 2010
School Management Teams (SMTs) neither give strategic direction nor delegate duties equitably to ensure effective leadership and management.	The District Support Services (DSS) should empower, monitor and control SMTs on roles and responsibilities pertaining to consistent control of learners and educators' work as well as equitable distribution of duties to staff members.
Policies and procedures are not reviewed, adopted and implemented to ensure smooth running of schools.	School Governing Bodies (SGBs) should enlist the support of all stakeholders as well as School Management and Governance Developers (Circuit managers) to review, adopt and implement policies and procedures effectively.
School Governing Bodies (SGBs) do not have full complement of representatives, are not trained on roles and responsibilities and do not have systems to monitor learners' performance, human as well as financial resources of schools.	The school should enlist services of the DSS to support SGBs on roles and responsibilities such as monitoring and control of human as well as financial resources and maintenance of proper representation of members to ensure effective governance.
Educators do not use appropriate teaching and assessment strategies	SMTs and Staff Development Teams (SDTs) should implement IQMS effectively to address educators' professional needs

and do not analyze results to ensure achievement of Learning Outcomes.	with respect to teaching strategies and analysis of results to ensure proper intervention strategies.
Learners' performance and competence in Language of Learning and Teaching (LoLT) are not satisfactory and impacts negatively achievement of expected outcomes.	Curriculum Section should assist schools with effective implementation of National Curriculum Statement (NCS) and Literacy programmes to develop learners' knowledge, skills and values.
There is shortage of accommodation, support staff and special rooms such as laboratories and libraries to ensure effective curriculum delivery.	The Department should provide schools with additional classrooms, laboratories, libraries and administration blocks to ensure effective curriculum delivery.
Schools do not plan well for co- and extra-curricular activities.	Schools should enlist services of the Sports, Youth, Recreation and Arts (SYRAC) Directorate to assist in implementation of co-and extra-curricular programmes to allow a diverse curriculum that will develop learners in totality.
Schools do not involve parents in committees to afford them opportunities to take part in school activities.	SGBs should establish representative committees that would include parents to ensure maximum involvement in school management and activities.

Ontleding van bogenoemde dokumente wys uit dat die ontwikkelingsareas wat in die Jaarverslag van 2008 geïdentifiseer is, ten volle ooreenstem met die aanbevelings van 2010, en dit wil dus voorkom of daar geen verbetering was vanaf 2008 tot 2010 nie. Dit blyk verder uit bostaande tabel dat bevindinge van GSE-spanne nie doeltreffend gebruik word om personeelontwikkelingsprogramme op te stel om die geïdentifiseerde leemtes reg te stel nie.

Die gebruik van multi-dissiplinêre spanne aan die einde van 2012 om skole te evalueer het klaarblyklik nie die gewenste uitwerking gehad om distriksondersteuning na afloop van eksterne evaluering te verseker nie. Die moniteringsverslag van een van die distrikte toon dat *four of the eight schools have completed School Improvement Plans (SIPs) in response to recommendations made in the WSE Report and seven schools (87%) did not receive support from the district to implement recommendations made in the WSE Report* (FS DBE, 2013(b):3).

Die ontwikkeling van 'n skoolverbeteringsplan in reaksie op die GSE-span se aanbevelings maak 'n belangrike deel uit van die post-evalueringsfase. Ek het reeds

uitgewys dat die GSE-beleid nie duidelikheid verskaf oor wie primêr verantwoordelik is om die ontwikkeling van hierdie verbeteringsplan te inisieer nie (3.5.4). Artikel 3.5.5 toon aan dat dit die verantwoordelikheid van die skool is om, in samehang met die beheerliggaam en distriksondersteuningspan, 'n verbeteringsplan te ontwikkel. Artikel 4.1.1 bepaal egter dat dit die verantwoordelikheid van die distriksondersteuningspan is om met die skoolbestuurspan, personeel en beheerliggaam te skakel ten einde verbeteringstrategieë, soos deur die evalueringspan aanbeveel, te implementeer.

Ontleding van skooldokumente bevestig dat die proses van skoolontwikkeling na afloop van eksterne evaluerings veel te wense oorlaat. GSE-verslae was nie beskikbaar by skole nie en dit was nie moontlik om skoolverbeteringsplanne met evalueringsverslae te vergelyk nie. Ontleding van skoolverbeteringsplanne het aangetoon dat dit nie in ooreenstemming is met selfevaluerings nie en dit is ook nie duidelik genoeg om skoolontwikkeling aan te moedig nie. Daar is geen inskrywings in die kolom vir kontrole nie, wat daarop dui dat strategieë nie konsekwent geïmplementeer word nie. Dit wil ook voorkom of daar geen aksieplanne is om die implementering van planne te vergemaklik nie. Voorts is strategieë vaag en nie spesifiek om ontwikkelingsareas die hoof te bied nie, soos deur die volgende voorbeelde uitgewys:

Tabel 6: Ontleding van Skoolverbeteringsplanne

Area for Development	Strategy	Kommentaar (deur my)
Delegation of responsibilities	“Ensure accountability and responsibility”	Strategie gee nie aanduiding van stappe wat geneem gaan word om doeltreffende delegering te bevorder nie.
Improve involvement of parents	“Increased relationships and cooperation”	Die strategie gee ons 'n aanduiding van die verlangde uitkoms, maar nie die aksiestappe om hierdie uitkoms te verwesenlik nie.
Improve communication with all stakeholders	“Works to basic systems, develop the organization and productivity”	Hierdie strategie gee geen aanduiding van hoe kommunikasie verbeter gaan word nie.

Dit blyk uit jaarverslae dat evalueringsresultate nie doeltreffend gebruik word om skoolontwikkeling te fasiliteer nie. Die gebruik van multidissiplinêre spanne vanaf 2012 in die Vrystaatprovinsie het ook nie die gewenste uitwerking gehad om skoolontwikkeling

na afloop van evaluerings te bevorder nie. Ontleding van dokumente toon verder aan dat waar skoolverbeteringsplanne beskikbaar is, dit nie in lyn is met selfevaluerings nie en strategieë ook nie duidelik is genoeg om implementering te vergemaklik nie. Dit wil ook voorkom of distrikte nie ondersteuningspanne saamgestel het om skole na afloop van evaluerings te ondersteun nie en dat rolspelers nie voldoende bemagtig is om GSE-prosesse te implementeer nie.

4.4.3 BEMAGTIGING

Een van die argumente wat telkemale deur deelnemers geopper is, is dat bemagtiging en opleiding van kardinale belang is om GSE doeltreffend te implementeer. Ek het reeds vroeër daarna verwys (4.3.1.2) dat dokumente en onderhoude uitgewys het dat skoolrolspelers nie voldoende opleiding ontvang om geldige selfevaluerings te doen, behoorlike voorbereiding te tref vir eksterne evaluerings asook skoolverbeteringsplanne te implementeer om geïdentifiseerde leemtes reg te stel nie. Evalueringspanne wentel ook die verantwoordelikheid om bestuurspanne en beheerliggame op te lei, af na skoolhoofde. Onderhoude bevestig dat skoolhoofde egter nie hierdie inligting met ander rolspelers deel nie. *Principals are trained, but the problem is that information is not cascaded to other stakeholders.* Onderhoude het verder aan die lig gebring dat sommige lede van evalueringspanne, wat sedert 2012 by GSE betrokke is, eers in Julie 2015 amptelike opleiding ontvang het:

Training was supposed to be done last year, but because of financial difficulties, it was shifted to this year. So it will be done from 13 to 17 July 2015. For now, we were only trained on the instrument and how to complete the instrument. But on WSE we were not trained, for example, how do you formulate a main finding and what is a main finding? The more experienced WSE officials of the past are able to formulate main findings differently from us.

Skoolrolspelers erken die belangrikheid van bemagtiging om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Meer as dit, evalueringspanne voel dat bemagtiging nie net skoolontwikkeling kan bevorder nie, maar dit kan ook, byvoorbeeld, beheerliggaamlede bemagtig om hul verantwoordelikhede beter na te kom. Dit blyk egter uit onderhoude dat beheerliggaamlede nie altyd geleenthede gegun word om betrokke te

wees by skoolprosesse soos selfevaluering nie. *SGB members do not get the opportunity to be involved in aspects such as the SSE process, although they can make valuable inputs on governance issues.* Een van die lede van die Provinsiale Onderwysdepartement bevestig dat skole sukkel met selfevaluerings en dat hulle opleiding nodig het om geldige selfevaluerings te doen (4.4.2).

Onderhoude het verder uitgewys dat dit veral die ouerkomponent van die beheerliggaam is wat kan baat vind by bemagtiging, want *dit is belangrik dat die ouerkomponent ook weet wat in die skool aangaan.* 'n Onderhoud met die ouerkomponent van die beheerliggaam van die eerste skool het bevestig dat opleiding onontbeerlik is vir lede om 'n sinvolle bydrae tot skoolontwikkeling te lewer. *The most important thing is that we receive sufficient training to see what school evaluation is all about.* By een van die ander skole het die beheerliggaamlede weersprekende antwoorde verskaf, terwyl hulle by ander skole nie in staat was om op vrae te reageer nie. Lede van evalueringspanne spreek hulle positief uit oor die potensiële bydrae wat die ouerkomponent van die beheerliggaam kan maak, maar lede beskik dikwels nie oor die kapasiteit om 'n sinvolle bydrae ten opsigte van skoolontwikkeling te lewer nie:

When you interact with them, without looking into the WSE-instrument, you will find that they are able to make valuable inputs with regard to a number of their responsibilities, however; most parents lack capacity when it comes to the implementation of some of their duties as SGB members such as financial management.

Onderhoude met evalueringspanne toon voorts aan dat daar geen kontinuïteit is betreffende die voltooi van die selfevalueringsinstrument nie: *Every year it is like something new to them and we have to remind them that it is something that should be done before the end of February.*

'n Volgende argument wat uit onderhoude met evalueringspanne spruit, is dat bemagtiging nie net oor opleiding gaan nie, maar ook oor behoorlike bekendstelling (*advocacy*) om die voordele van die implementering van die GSE-beleid aan die gemeenskap bekend te stel. Evalueringspanne voer aan dat hierdie bekendstelling deur senior amptenare van die Onderwysdepartement gedoen moet word, aangesien dit gesag moet dra: *WSE officials are seen as ordinary officials and are not taken seriously*

by school stakeholders. Evalueringspanne voel voorts dat, indien senior amptenare van die Onderwysdepartement dieselfde klem op GSE plaas as op Graad 12-uitslae, dit 'n beduidende bydrae kan lewer om skoolontwikkeling te bevorder. *Ons fokus net op akademiese uitslae en vergeet dat daar ander aspekte is, soos Geheelskoolevaluering, wat 'n baie belangrike rol speel om goeie uitslae te verseker.* Ook 'n deelnemer van die distrik stem saam dat die voordele verbonde aan GSE nie voldoende aan skoolrolspelers bekend gestel word nie en dat *hoe meer daar gepraat word oor GSE en hoe GSE 'n skool positief kan beïnvloed en tot verbetering kan lei, hoe beter sal dit wees.*

Uit bogenoemde wil dit voorkom of rolspelers nie behoorlik bemagtig is om GSE doeltreffend te implementeer nie. Die opleidingsmodel om skoolhoofde op te lei en dan te verwag dat hulle ander belanghebbendes moet bemagtig, het nie in die praktyk gewerk nie. Ook van die evalueringspanne in die Vrystaat is eers in Julie 2015 opgelei, wat bewys dat bemagtiging van rolspelers nie 'n prioriteit was nie. Die waarde van bemagtiging word deur alle rolspelers, insluitende evalueringspanne, onderstreep. Indien die verskillende rolspelers behoorlik bemagtig word, kan dit ook 'n positiewe bydrae lewer om te verseker dat die onderskeie belanghebbendes hul verantwoordelikhede ten opsigte van GSE doeltreffend nakom. Dit lyk ook asof die interaksie tussen GSE-spanne en skole help om die geldigheid van selfevaluering te bevorder. Onderhoude wys verder uit dat dit veral die ouerkomponent van die beheerliggaam is, wat dikwels nie oor die nodige kundigheid beskik nie, wat die meeste baat kan vind by deeglike bemagtiging. Dit blyk verder dat daar geen kontinuïteit is wat die voltooi van die selfevalueringinstrument betref nie, wat daarop dui dat die implementering van die GSE-beleid nie genoeg beklemtoon word nie. Dit is veral evalueringspanne wat voel dat, vir GSE om 'n impak op volhoubare skoolontwikkeling te maak, dit belangrik is om die beleid en die voordele daaraan verbonde behoorlik aan alle belanghebbendes bekend te stel, sodat hulle die voordele kan nastreef.

Die literatuur bevestig die belangrikheid van bemagtiging, soos deur Khosa (2010:5) verwoord, dat dit in wanfunksionele stelsels beter is om standarde vas te stel deur eksterne evaluering en dan geleidelik na groter klem op selfevaluering te beweeg. Hierdie vasstel van standarde kan as bemagtiging gesien word, wat rolspelers in staat sal stel om geldige selfevaluering te kan doen.

4.4.4 SELFEVALUERING

Die ontleding van die GSE-beleid (3.5.2.5) dui daarop dat alle lede van 'n skoolgemeenskap verantwoordelik is vir die gehalte van onderwys, wat impliseer dat hulle betrek moet word by die selfevalueringproses. Hierdie beleid bepaal voorts dat selfevalueringresultate van skole jaarliks op 'n steekproefbasis deur evalueringspanne gemodereer moet word (DoE, 2001(b):10). Die beleid toon verder aan dat selfevaluering die eerste stap is in die GSE-benadering (DoE, 2001(b):Section 2.4.1), terwyl artikel 3.5.1 (DoE, 2001(b)) aantoon dat dit die verantwoordelikheid van skole is. Die GSE-beleid (DoE, 2001(b):Sections 3.5.1; 3.4.4) spel dit duidelik uit dat die skool verantwoordelik is vir selfevaluering en dat distriksondersteuningspanne skole moet help om doeltreffende aksieplanne op te stel om geïdentifiseerde leemtes reg te stel.

Die eerste dokument wat ek ontleed het om die doeltreffendheid van selfevaluering te bepaal, was die GSE-jaarverslag van die Vrystaatprovinsie (2010). Hierdie Jaarverslag toon dat GSE-spanne 'n gemiddelde punt van 2.7 uit 'n moontlike 5 vir die geldigheid van selfevaluering toegeken het (FS DBE, 2010:3,4). Die GSE-jaarverslag van 2010 toon verder aan dat 57% van kringbestuurders nie betrokke was by die selfevalueringproses nie. Een van die deelnemers van die provinsiale kantoor bevestig dat selfevaluering nie in al die distrikte van die Vrystaatprovinsie gedoen word nie en dat skole sukkel om geldige selfevaluering te doen. *When we go to schools we normally find that the SSE differs from the one being done by the WSE team.*

Ek het verder skoordokumente, soos selfevaluering, skoolverbeteringsplanne, besoekersregisters en notules van bestuurspanvergaderings, ontleed om die doeltreffendheid van selfevaluering te bepaal. Besoekersregisters toon aan dat alle belanghebbendes nie opgelei is nie, soos deur die volgende inskrywing uitgewys:

4 Februarie 2014

WSE opleiding vir skoolhoof vanaf 08:00 tot 09:45.

Onderhoude bevestig dat evalueringspanne hoofsaaklik op skoolhoofde en, in 'n mindere mate, op skoolbestuurspanne gefokus het en die uitsluitlike doel van die opleiding was om skoolhoofde vertrouwd te maak met die selfevalueringinstrument. *Stakeholders are not sufficiently trained – basically the training that was conducted was*

for the principal and the deputy-principal on how to complete the SSE instrument on the computer. Onderhoude met skoolrolspelers wys uit dat hierdie opleiding onvoldoende was; by een van die skole was die tydsduur van die opleiding 1 uur 45 minute, en twee van die ander skole het aangedui dat hulle geen opleiding ontvang het nie. Onderhoude met evalueringspanne toon egter dat skoolhoofde verantwoordelik was om inligting met ander belanghebbendes te deel, maar dat hulle in gebreke gebly het om dit te doen. *Principals are suppose to cascade information to other stakeholders, but they fail to do it consistently.*

Die skoolhoof is verantwoordelik dat 'n selfevaluering jaarliks, in ooreenstemming met artikel 2.3.1(b) van die GSE-beleid, gedoen word, wat bepaal dat alle lede van 'n skoolgemeenskap deel van die selfevalueringproses moet vorm (DoE, 2001(b):11,20). Onderhoude met evalueringspanne wys dat selfevaluering deur rolspelers geïnspireer moet word, maar die teendeel vind in die praktyk plaas. *The SSE should be stakeholder inspired, but not all stakeholders are involved in the process.* Ontleding van notules van bestuurspanvergaderings het aan die lig gebring dat selfevaluering en skoolverbetering nie deurlopend deur bestuurspanne bespreek word nie. 'n Deelnemer van een van die evalueringspanne voel baie sterk oor hierdie aangeleentheid en het hom soos volg uitgespreek: *Most of the school self-evaluations are completed by the principals individually and, when you engage with the SGB and SMT members, it will be for the first time that they hear about the SSE.* Skoolhoofde voltooi dus meestal die selfevalueringinstrument op hul eie en ontnem die ander rolspelers die geleentheid om by die proses betrokke te raak. Een van die deelnemers van die evalueringspanne het 'n insiggewende siening oor die rol wat skoolbeheerliggame behoort te speel ten opsigte van selfevaluering, naamlik dat dit nie net gaan oor die bydrae wat hulle kan lewer nie, maar ook om beheerliggame te bemagtig. *The information on the SSE can capacitate SGB members on their duties and roles.* Een van die doelwitte met selfevaluering is om alle rolspelers saam te snoer, maar uit dokumente en onderhoude blyk dit dat skoolhoofde en bestuurspanne die proses kaap en ander personeel- en beheerliggame uitsluit.

Selfevaluering was nie geredelik beskikbaar by skole nie. Die enkele selfevaluering wat ek wel onder oë gehad het, dui daarop dat bevindinge nie altyd deur redes gestaaf word nie. In die gevalle waar redes wel beskikbaar is, stem dit nie ooreen met die maatstaf

(rating) nie, soos deur die volgende voorbeeld aangetoon: die kriterium vir skoolprosedures ten opsigte van teenwoordigheid van onderwysers word as bevredigend (3) beoordeel, maar die redes verklaar dat onderwysers gereeld afwesig is en die vlak van geraas hinderlik is. 'n Vergelyking van die selfevaluering met die skoolverbeteringsplan wys dat belangrike ontwikkelingsareas, soos deur die selfevaluering uitgewys, nie in die skoolverbeteringsplan reflekteer nie.

Onderhoude wys verder redes uit hoekom selfevaluerings nie effektief geïmplementeer word nie. Deelnemers op skoolvlak voer aan dat die Nasionale Onderwysdepartement nie genoeg klem op selfevaluerings plaas nie. *The Department of Education does not put enough emphasis on the importance of self-evaluations and it is only there on paper.* 'n Ander rede wat aangevoer word vir die nie-implementering van selfevaluerings, is dat onderwysers nie tyd daarvoor het nie, soos deur die volgende deelnemer saamgevat:

The department should give schools a special day to dedicate to SSE. Then it can be conducted in the correct manner and it can be meaningful. If you request educators to stay after school to conduct SSE you cannot get hold of them. That is why the SSE is done by the principal and deputy principals.

'n Ander deelnemer van een van die evalueringspanne verduidelik dat die skole selfevaluerings dikwels as 'n las sien:

Schools see SSE as an additional burden. The department is demanding results from schools and concentrates on aspects that are directly linked to curriculum delivery in the classroom. Any other thing that does not have anything to do with THAT becomes secondary.

Ook 'n GSE-amptenaar deel hierdie siening dat rolspelers nie altyd ewe toegewyd is om van selfevaluerings 'n sukses te maak nie. *People see it just as an additional task, a lot of work that does not have value.*

Onderhoude toon egter ook aan dat selfevaluerings waardevol kan wees vir skoolontwikkeling. Sommige skoolrolspelers ag selfevaluerings as waardevol in soverre dit motiverend kan wees *indien goeie punte in selfevaluerings uitgewys word, maar ook deur die identifisering van leemtes wat aangespreek moet word.* Een van die deelnemers

van die evalueringspanne voer aan dat die instrument baie meer verbruikersvriendelik geword het en oor die potensiaal beskik om saam met die skoolverbeteringsplan die meeste van die dokumente wat skole moet voltooi te integreer. *Ek sê nog steeds dat die instrument 'n baie goeie instrument is – ek wens ek het dit tot my beskikking gehad toe ek skoolhoof was, want dit kan baie ander dokumente ondervang.* Onderhoud met distrikspersoneel bevestig dat die sleutelprestasieareas en -aanwysers wat deur distrikte gebruik word om bestuur te monitor *honderd persent versoenbaar is met die selfevalueringsinstrument.* Dit lyk dus of die selfevalueringsinstrument gebruik kan word as middel om duplisering uit te skakel.

Onderhoude toon aan dat daar ook geen stelsel in plek is om selfevaluerings te monitor nie. Met die afwenteling van GSE na die distrikte het die moniteringsfunksie van die provinsie ook daarheen verskuif, volgens 'n deelnemer van die Provinsiale Onderwysdepartement:

The responsibility to monitor self-evaluations has been cascaded down to district level after the implementation of the multi-disciplinary approach to WSE in the Free State province.

Dit blyk uit die ontleding van dokumente asook onderhoude dat selfevaluerings nog nie sy regmatige plek ingeneem het in die proses van skoolontwikkeling nie. Waar dit wel gedoen word, word dit bloot gedoen om te voldoen aan vereistes en nie om goedbedoelde skoolontwikkeling te bevorder nie. Deelnemers is dit eens dat selfevaluerings waardevol kan wees, maar dan moet alle rolspelers bemagtig word en die geleentheid gegun word om by die proses betrokke te raak. Dit is egter van kardinale belang dat duidelikheid verkry moet word oor wie verantwoordelik is vir monitering om implementering van selfevaluerings te bevorder.

4.4.5 EKSTERNE EVALUERING

Artikels 3.1 en 3.2 (DoE, 2001(b):17,18) verleen 'n mandaat aan die Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente om finansiering te verskaf sodat alle skole in 'n vyfjaarsiklus aan eksterne evaluerings blootgestel kan word.

Die eerste dokument wat ek ontleed het om die doeltreffendheid van eksterne evaluerings vas te stel, is die GSE-jaarverslag (DBE, 2014:10), wat aantoon dat slegs

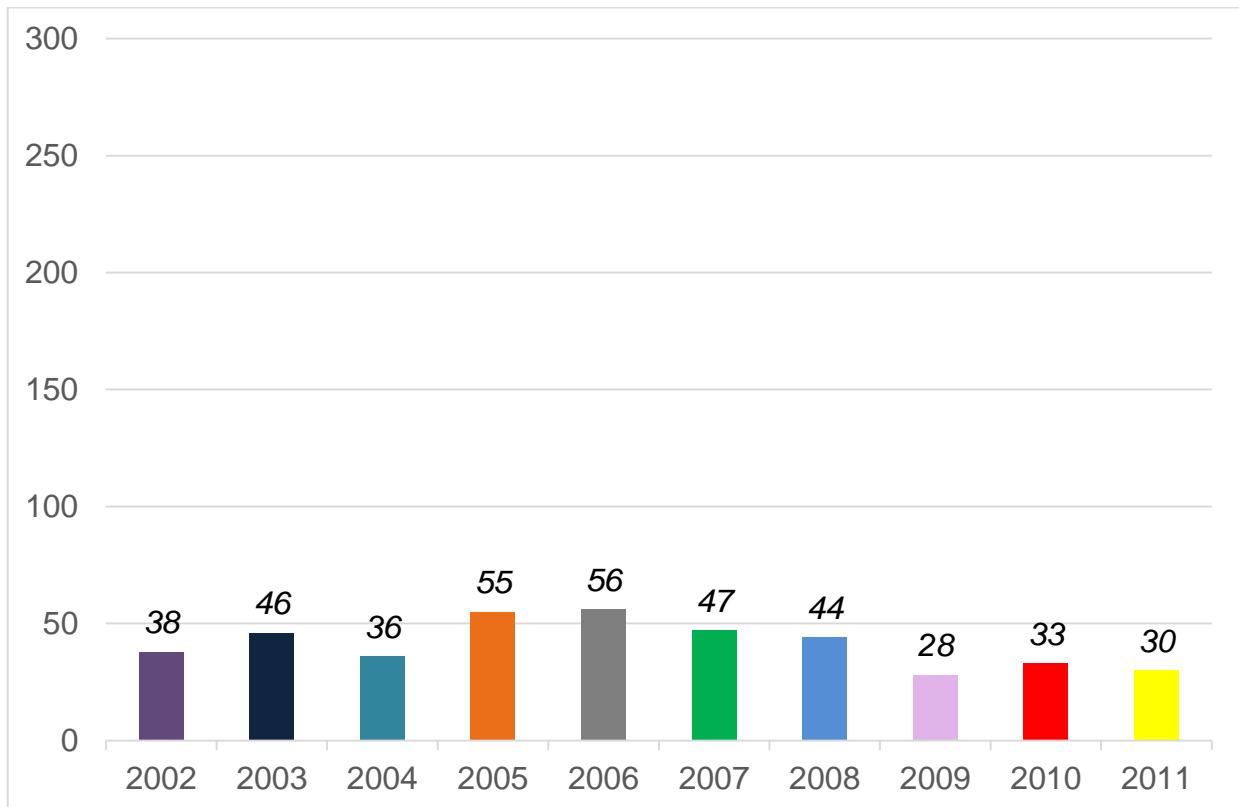
412 skole uit 'n moontlike 1 251 (32.9%) in die 2013/2014 finansiële jaar geëvalueer is, soos deur die volgende tabel aangetoon:

Tabel 7: Skoolevaluerings in Suid-Afrika

Province	Number of schools targeted for external evaluations	Number of schools evaluated
Eastern Cape	278	07
Free State	68	58
Gauteng	103	77
KwaZulu-Natal	298	19
Limpopo	197	10
Mpumalanga	90	23
Northern Cape	64	41
North West Province	80	52
Western Cape	73	125
TOTAL	1 251	412

Dit is duidelik dat die probleem van nie-implementering van die GSE-beleid nie net by skole lê nie, maar ook by onderwysowerhede wat in gebreke bly om die proses te bestuur sodat verbeteringsinisiatiewe geïdentifiseer en geïmplementeer kan word.

Die konsep Jaarverslag van 2011 (FS DBE, 2011:4) bevestig dat die GSE-beleid ook nie doeltreffend in die Vrystaat geïmplementeer is nie. Na die proklamering van die GSE-beleid in 2001, het die Vrystaatprovinsie amptenare aangestel om die beleid uit te voer. Indien alle skole in die Vrystaatprovinsie in 'n vyfjaarsiklus geëvalueer moet word, kom dit neer op 300 skole per jaar. Die volgende grafiese voorstelling toon aan dat 'n totaal van 413 skole vanaf 2002 tot 2011 deur GSE-spanne geëvalueer is teen 'n gemiddeld van 41.3 skole per jaar:



Figuur 2: Aantal eksterne evaluerings in die Vrystaatprovinsie (teiken 300)

Uit bostaande grafiek is dit duidelik dat GSE-spanne nie daarin geslaag het om die ongeveer 1 500 skole in die Vrystaatprovinsie binne 'n vyfjaarsiklus te evalueer ten einde volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie (FS DBE, 2011:2).

Alhoewel dit reeds duidelik is dat eksterne evaluerings nie in ooreenstemming met die GSE-beleid geïmplementeer word nie, is dit tog van belang om te bepaal hoe skoolrolspelers eksterne evaluerings ervaar. Onderhoude toon dat evalueringspanne hoofsaaklik op skoolhoofde en in 'n mindere mate op skoolbestuurspanne fokus om hulle voor te berei vir die eksterne evaluering. *Ek voel die eksterne evaluering moet almal betrek. Dit moet nie net twee mense wees wat kom en net met die hoof in gesprek tree nie. Al die rolspelers moet betrokke wees sodat ons saam die skool kan opbou.* Ontleding van besoekersregisters by skole bevestig dat eksterne evaluerings nie in ooreenstemming met die GSE-beleid uitgevoer word nie. By sommige skole spandeer spanne van drie lede tot drie dae om dokumente te ontleed en onderhoude met leerders, beheerliggame en gemeenskapslede te voer. In ander gevalle word die eksterne evaluering deur een persoon gedoen wat minder as twee ure by die skool spandeer, soos bevestig deur die volgende inskrywing in een van die skole se besoekersregister:

18 March 2014 (08:20 to 10:00)

Visited the school to conduct WSE (Areas 1, 2, 3 & 7) and to assist in correcting the WSE School Report.

Onderhoude toon aan dat skoolrolspelers eksterne evaluering as belangrik ag om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Een van die deelnemers van die distrik bevestig dat die waarde van eksterne evaluering daarin opgesluit lê dat onafhanklike persone nie net erkenning verleen aan goeie werk nie, maar ook prioriteite vir skoolontwikkeling bepaal. *Dit is positief as onafhanklike amptenare sterkpunte identifiseer en ons waardeer ook as hierdie amptenare leemtes identifiseer wat aangespreek moet word.* Onderhoude by skole wys verder dat, indien alle rolspelers betrokke is by die evaluering, dit 'n positiewe impak kan hê op volhoubare skoolontwikkeling.

Die *Whole-School Evaluation Guidelines and Criteria*-dokument (DoE, 2005:6) vereis die volgende van GSE-spanne ten opsigte van leswaarnemings:

Supervisors must observe sufficient lessons across the age and ability range of the learners, to ensure that they see a fair sample. In order to achieve this, at least fifty percent of a supervisor's time in the school should be spent observing educators in practice, scrutinizing learners' work and interviewing learners about their work.

Die literatuur toon aan dat inspekteurs in Engeland die meeste van hul tyd spandeer deur lesse waar te neem ten einde die onderrigproses eerstehands te ervaar (OFSTED, 2014:18). Inspekteurs evalueer die prestasies van verskillende groeperinge, insluitende leerders met spesiale onderwysbehoefte. Evalueringspanne insieer onderhoude met personeellede asook leerders, evalueer die leesvermoë van leerders en gaan deur hul skriftelike werk. Inspekteurs sal ook ander dokumente wat 'n invloed op aspekte soos die akademiese prestasie en veiligheid van leerders het, deurgaen (OFSTED, 2014:18; Waldegrave & Simons, 2014:13). Onderhoude wys egter uit dat evalueringspanne in die Vrystaatprovinsie nie al nege areas vir evaluering hanteer nie en leswaarneming nie deel van die eksterne evaluering vorm nie. *There were no lesson observations. They only focused on administration and governance issues and not on all nine areas for*

evaluation. Alle rolspelers beklemtoon die belangrikheid daarvan dat leswaarneming 'n belangrike deel van die eksterne evaluering moet uitmaak.

Onderhoude toon verder aan dat die multidissiplinêre benadering ten opsigte van skooлеvaluering in die Vrystaatprovinsie bepaal dat vakadviseurs evalueringspanne moet bystaan met leswaarnemings tydens eksterne evaluering. Skole word daarop voorberei, maar dit vind nie plaas nie, soos deur die volgende voorbeeld bevestig:

On the arrival of the WSE team, they made it clear that they will spend three days or more and we might see other people joining them from Head Office. It never happened. They started the process, the three of them, and they ended the process as three.

Evalueringspanne bevestig dat eksterne evaluering nie leswaarnemings insluit nie, omrede hulle nie oor die nuutste vakkennis beskik nie; hulle beskou leswaarnemings as die verantwoordelikheid van vakadviseurs, soos deur die volgende aanhaling aangedui: *Subject advisors are suppose to be coming in at that point to do their part, but it does not happen.*

Dit blyk uit die ontleding van besoekersregisters by skole dat mondelingse en skriftelike terugvoer nie geskied in ooreenstemming met die GSE-beleid nie. Dié bepaal dat mondelingse terugvoer verleen moet word op die laaste dag van die eksterne evaluering en die skriftelike verslag die skool binne vier werksweke na afloop van die eksterne evaluering moet bereik (DoE, 2005:8). Die volgende voorbeeld uit een van die skole se besoekersregisters, meer as twee maande na afloop van die eksterne evaluering, bevestig dat evalueringsverslae nie in ooreenstemming met die GSE-beleid aan skoolrolspelers gekommunikeer word nie:

14 November 2014

The SGB, SMT and staff have not met after the WSE visit, because the school has not received an evaluation report.

Nie een van die skole kon 'n skriftelike evalueringinstrument aan my voorlê nie. Daar is verder geen inskrywings in besoekersregisters wat aantoon dat die skriftelike verslag

aan skole beskikbaar gestel is nie. Die ontleding van die besoekersregister by een van die skole het aangedui dat die eksterne evaluering vanaf 11 tot 13 Augustus 2014 plaasgevind het en die mondelingse terugvoer op 3 September 2014. Volgens die notule van die bestuurspanvergadering van 23 Februarie 2015 het die skoolhoof die GSE-verslag op 19 Februarie 2015 ontvang, waarna dit deur die personeelontwikkelingspan bespreek is. By 'n ander skool toon die besoekersregister aan dat die eksterne evaluering op 20 Augustus en die mondelingse terugvoer op 2 September 2014 plaasgevind het. Die inskrywing van 2 September 2014 dui aan dat die skriftelike verslag die volgende week aan die skool gestuur sou word. Volgens die inskrywing van 5 November 2014 het die skool nog nie 'n skoolverbeteringsplan in reaksie op die GSE-verslag opgestel nie, omrede hulle nog nie die verslag ontvang het nie. By twee van die skole het onderhoude aangetoon dat hulle nie saamstem met die bevindinge van die GSE-spanne nie, wat ook op 'n gebrek aan doeltreffende kommunikasie dui:

They made certain recommendations without verifying whether it is true or not. If they could have done that, they could be given the documents they require. It was as if the school was doing absolutely nothing in relation to its development.

Dit wil voorkom of eksterne evaluerings nie in ooreenstemming met die GSE-beleid (2001) uitgevoer word nie. Departementele dokumente toon aan dat Nasionale en Provinsiale Onderwysdepartemente in gebreke gebly het om finansiering en moniteringsprogramme te verskaf om te verseker dat alle skole in 'n vyfjaartydperk aan eksterne evaluering blootgestel word. Dit lyk verder of die multidissiplinêre benadering wat sedert 2012 in die Vrystaatprovinsie geld, nie 'n verbetering in eksterne evalueringspraktyke teweeggebring het nie en dat dit van distrik tot distrik verskil. Dit blyk verder uit onderhoude dat nie alle evalueringsareas hanteer word nie, leswaarnemings nie deel uitmaak van die eksterne evalueringsproses nie en alle skoolrolspelers ook nie by evaluerings betrek word nie. Dit blyk verder uit dokumente en onderhoude dat skoolontwikkeling gekniehalter word deurdat verslae nie in ooreenstemming met bepalings in die GSE-beleid aan skole gekommunikeer word nie. Deelnemers het hulle tydens skoolonderhoude sterk uitgespreek teen die praktyk om amptenare wat nie volttydse GSE-amptenare is nie, vir eksterne evaluerings te gebruik. Hierdie aspek sal vervolgens bespreek word.

4.4.6 POSBESKRYWING VAN GSE-AMPTENARE

Na die proklamering van die GSE-beleid in 2001 het die Vrystaatprovinsie voltydse amptenare aangestel om die beleid uit te voer. Die senior bestuur van die Vrystaatse Onderwysdepartement het in Mei 2012 besluit om die aanslag van die GSE-proses te verander deur die implementering van 'n multidissiplinêre benadering. GSE-amptenare is na distrikte oorgeplaas as kringbestuurders, vakkoördineerders en ander amptenare. Die Superintendent-Generaal van die Vrystaatse Onderwysdepartement het voorts multidissiplinêre spanne saamgestel om skole ekstern te evalueer. Hierdie spanne het bestaan uit amptenare van verskillende distrikseenhede, soos kringbestuur en vakadviesdienste, en was nie voltydse by GSE betrokke nie (FS DBE, 2013(a):4). Dit was in stryd met die GSE-beleid, wat bepaal dat evalueerders slegs skole mag inspekteer wat nie in hul distrikte val nie. Die konsep *Revised National Policy on Whole-school Evaluation* van Augustus 2013 beveel egter die skraping van hierdie klousule aan, wat dit moontlik sal maak vir evalueerders om in hul tuisdistrikte te werk (DBE, 2013(b):20). Vanaf die begin van 2013 gebruik distriksdirekteure van die Vrystaatse Onderwysdepartement hul eie inisiatief om alternatiewe benaderings, soos fokusevaluerings, in te stel en posbeskrywing verskil van distrik tot distrik. Onderhoude met evalueringsspanne dui egter aan dat GSE-amptenare nie slegs op GSE-aktiwiteite fokus nie *and we also get involved in other district activities such as delivery question papers and investigating cases*. Onderhoude wys verder uit dat *die taak net té groot is vir een persoon en, omdat ek [die deelnemer] slegs geselekteerde gedeeltes doen, beteken GSE nie veel nie*. Een van die deelnemers aan die navorsing het hom soos volg uitgespreek oor die belangrikheid van toegewyde en gefokusde GSE-spanne om skoolontwikkeling te bevorder:

The WSE process is not assisting in terms of improving. If there is a dedicated, committed WSE team, they will train educators effectively and ensure that follow-ups are done to determine progress. Because there was no support we did not know whether we have improved or not.

Uit onderhoude lyk dit asof die multidissiplinêre benadering in die Vrystaatprovinsie sy eie uitdagings bied. Onderhoude met evalueringsspanne toon aan dat skoolbestuursontwikkelaars nie evaluering kon doen nie omrede hulle by ander aktiwiteite, soos vergaderings en onderhoude, betrokke was. Dieselfde het vir

vakadviseurs gegeld en spanleiers kon hulle nooit bymekaar kry nie. Spanlede was ook nie altyd gelyktydig by 'n skool nie, wat dit moeilik gemaak het om evaluerings te koördineer en verslae te finaliseer. Lede van multidissiplinêre spanne het dus op hul primêre verantwoordelikheid, wat nie Geheelskoolevaluering was nie, gefokus. Een van die deelnemers voel baie sterk oor die bereidwilligheid van amptenare om in hierdie multidissiplinêre spanne te dien, want *GSE is nie deel van hulle normale werk nie en hulle is nie lus daarvoor nie*. Onderhoude wys verder dat evalueringsspanne nie in staat was om al nege areas te evalueer nie. 'n Deelnemer het uitgewys dat die evalueringsverslag *nie 'n betroubare weerspieëling was van wat by die skool aangaan nie*.

GSE-amptenare het te kenne gegee dat dit vir hulle moeilik is om skole in hul eie distrikte te evalueer. Een deelnemer het dit raak opgesom dat *kringbestuurders baie agterdochtig is as jy vir hulle instruksies gee* en dat hulle ook nie daarvan hou dat evalueerders ontwikkelingsareas uitwys nie. Een van die kringbestuurders wys gedurende 'n onderhoud daarop dat dit belangrik is dat eksterne evaluerings gedoen moet word deur amptenare wat onafhanklik van die distrik is en dat dit *op 'n sentrale punt moet geskied waar die evalueerders onafhanklik van 'n distrik is om partydigheid uit te skakel*. Een van die deelnemers by die Provinsiale Onderwysdepartement het dit bevestig:

WSE has to be at provincial level, because district officials will always try to protect their turf. It is worse when you are at the district, because you work too close with them. It is like you are attacking individuals.

Ek het reeds in die literatuurstudie (2.5.3) aangedui dat die klem van eksterne evaluerings in die een-en-twintigste eeu op die deurlopende verbetering van die onderrig- en leerproses val. Ten einde hierdie deurlopende verbetering te kan verwesenlik, is dit van kardinale belang dat kundige evalueerders aangestel moet word en aan gereelde opleidingsessies blootgestel word om relevansie te verseker. Dit blyk uit my navorsing dat daar onsekerheid bestaan oor die posbeskrywing van GSE-amptenare in die Vrystaatprovinsie. Na die oorplaas van GSE-amptenare na distrikte in 2012, funksioneer distrikte in 'n groot mate onafhanklik wat die implementering van GSE aanbetref. Die implementering van GSE is dus afhanklik van die interpretasie van die betrokke distriksdirekteur. Skoolrolspelers het hulle uitgespreek ten gunste van evalueringsspanne wat ten volle op evaluerings en ontwikkeling fokus, alhoewel die

teendeel in die praktyk aan die orde van die dag is. GSE-amptenare in die distrikte is nie slegs vir GSE-aangeleenthede verantwoordelik nie en take soos die ondersoek van dissiplinêre aangeleenthede, asook wanbestuur van skoolfinansies en die aflewer van eksamenvraestelle, is deel van die GSE-amptenare se daaglikse werk. Dit lyk verder of die gebruik van multidissiplinêre spanne vir skoolevaluerings nie die gewenste uitwerking op die doeltreffendheid van skoolevaluerings het nie omrede lede van hierdie spanne meer gefokus het op hul ander verantwoordelikhede as op GSE-aktiwiteite. GSE-verslae het dus nie voorsiening gemaak vir al nege areas vir evaluering nie en was nie 'n getroue weergawe nie. GSE-spanne het ook aangedui dat hulle baie teenstand van distriksamptenare ervaar, wat nie daarvan hou dat GSE-kollegas op dieselfde posvlak hul werk evalueer nie. Selfs deelnemers van die Provinsiale Onderwysdepartement bevestig dat GSE-amptenare in die distrikte te betrokke is by die onderskeie distrikte om werklik objektiewe evaluerings te doen.

4.4.7 DISTRIKSONDERSTEUNING

Die literatuurstudie (2.5.4) wys uit dat eksterne evaluerings nie voldoende is om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie. Duidelike terugvoer aan belanghebbendes en opvolgbesoeke om implementering van aanbevelings te monitor is van groter belang. Artikels 2.1, 2.3, 2.4, 2.9 en 3.4 van die GSE-beleid beklemtoon ook die belangrikheid van gereelde distriksondersteuning na afloop van evalueringsaksies om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder (DoE, 2001(b):10,11,12,19). Die eerste dokument wat ek ontleed het, was die GSE-jaarverslag van 2013/2014 (DBE, 2014:13). Die volgende tabel in hierdie Jaarverslag bevestig dat skole ondersteuning nodig het, deurdat slegs 12% van die skole wat in die 2013/2014 finansiële jaar geëvalueer is, graderings van “goed” en “uitstaande” ontvang het:

Tabel 8: Gradering van Skole

Province	Needs urgent support	Needs improvement	Acceptable	Good	Outstanding	Total
Eastern Cape		7				7
Free State	2	25	25	6		58
Gauteng		18	51	7	1	77
KwaZulu-Natal		10	8		1	19
Limpopo	1	7	2			10
Mpumalanga	2	14	6	0	1	23
Northern Cape	2	11	23	5		41
North West	2	20	25	5		52
Western Cape		56	47	20	2	125
TOTAL	9	168	187	43	5	412
Percentage	2%	41%	45%	11%	1%	100%

GSE-jaarverslae toon aan dat onderwysdistrikte in baie gevalle in gebreke gebly het om die nodige ondersteuning aan skole te verskaf om verbeteringsplanne op te stel en te implementeer. Distriksbestuurders het ook nie ondersteuningspanne saamgestel om skole by te staan om geïdentifiseerde leemtes reg te stel nie. Dit het daartoe gelei dat die publiek die integriteit van die evaluerings bevraagteken omdat die verwagting by hulle geskep is dat dit tot skoolverbetering sal lei (DBE, 2013(b):4).

Ook skoordokumente bevestig dat ondersteuning na afloop van GSE nie aan die orde van die dag is nie. Daar is geen inskrywings in besoekersregisters na afloop van eksterne evaluerings om aan te toon hoe distrikspersoneel gehelp het om skoolverbeteringsplanne op te stel of behulpsaam was om aanbevelings van evalueringspanne te implementeer nie. Dit, ten spyte van beloftes deur evalueringspanne, soos verwoord in besoekersregisters, dat vakadviseurs en ander distriksamptenare die skool sal besoek om ondersteuning ten opsigte van die ontwikkeling van skoolverbeteringsplanne en die implementering daarvan te verleen. Deelnemers van skole het hulle in verskillende gesprekke soos volg uitgespreek oor die moontlikheid dat distriksondersteuningspanne skole na afloop van GSE besoek om ondersteuning te verleen:

Dit sou 'n beter verstandhouding tussen ons en hulle bewerkstellig het en dit sou ook die onsekerhede rondom sekere ontwikkelingsareas uit die weg geruim het.

We need support from people with expertise.

Because there was no support we did not know whether we have improved or not. If there was support, we could have checked together with the officials whether there is improvement with regard to certain areas.

Ook onderhoud met distriksamptenare toon aan dat gebrekkige ondersteuning deur distrikte na afloop van interne asook eksterne evaluerings die belangrikste rede vir die klaarblyklike mislukking van GSE is. *There are no follow-ups after SSE and external evaluations to ensure implementation of recommendations.* Een van die deelnemers het verder gegaan en aangevoer dat distrikspersoneel maar skepties is oor GSE en nie werklik belangstel om te hoor hoe hulle die gehalte van onderrig en leer by die betrokke skool kan verbeter nie. *Hulle is baie agterdogtig dat jy nou vir hulle instruksies gee. As ek nou gaan en sê by jôu skool is daar hierdie en daardie foute is daardie ouens boos vir jou.* Een van die distriksamptenare het aangevoer dat hy verstaan hoekom kringbestuurders in gebreke bly om die nodige ondersteuning na afloop van GSE te verleen, omrede hulle *gedurig besig is om krisis op te los wat hul verhinder om ontwikkelingsplanne uit te voer.*

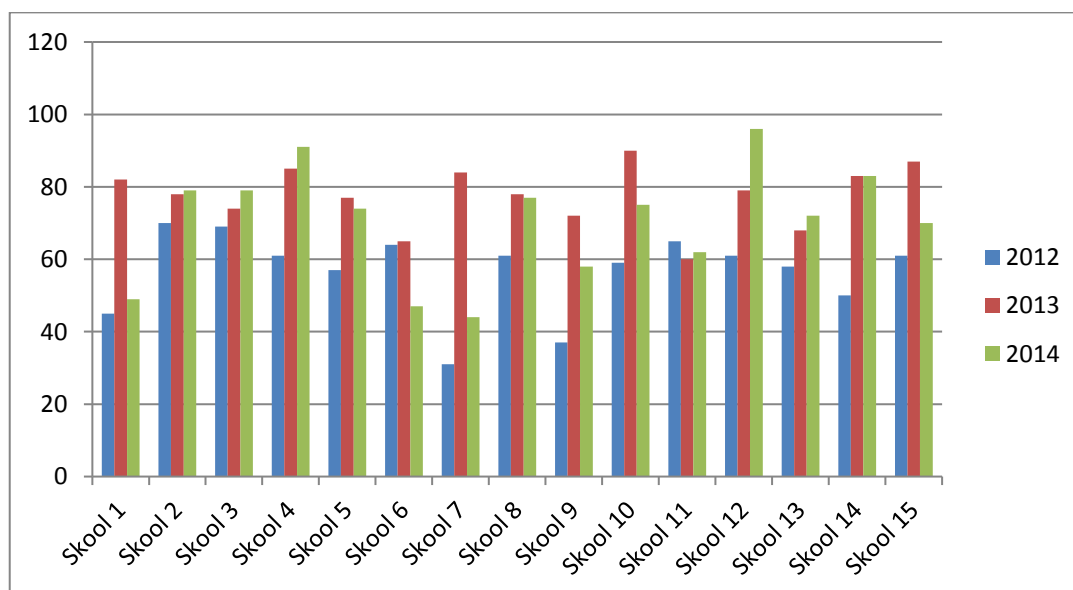
Ontleding van besoekersregisters toon verder aan dat distrikspersoneel in gebreke gebly het om skole na afloop van eksterne evaluerings te ondersteun om leemtes reg te stel en skoolontwikkeling aan te moedig. Onderhoude met skoolrolspelers bevestig dat ontwikkelingsareas nie doeltreffend hanteer word deur distrikte nie en voer, byvoorbeeld, soos volg aan: *District officials are also quite aware of the problems with facilities, but nothing happened.*

Deelnemers van die distrik het verder voorgestel dat opvolgwerk na afloop van evaluerings belangriker is as die evaluering self en dat hierdie opvolgwerk intensief moet wees en deur die evalueringspanne self gedoen moet word. *’n Skool behoort binne die eerste ses maande na die evaluering ’n opvolgbesoek van die evalueringspan te ontvang om vas te stel of aanbevelings geïmplementeer is.* Evalueringspanne is dit eens dat opvolgbesoeke nie plaasvind na afloop van self- en eksterne evaluerings om skoolontwikkeling te fasiliteer nie en voel soos volg oor die doeltreffendheid van post-evalueringsaksies:

Post-evaluation at school level is not effective. The main findings are going to remain with the principal. The principal is not going to look at the findings and try to work to close the gaps. At times you go and check on the SIP, you find the situation just as you left it previously.

Die gebruik van multidissiplinêre spanne in die Vrystaatprovinsie aan die einde van 2012 om skole te evalueer het klaarblyklik nie die gewenste uitwerking gehad om distriksondersteuning na afloop van eksterne evaluering te verseker nie. Die moniteringsverslag van een van die distrikte toon dat slegs 50% van die skole wat aan die einde van 2012 geëvalueer is, skoolverbeteringsplanne opgestel het en slegs 13% van die skole het aangetoon dat hulle ondersteuning van distrikspersoneel ontvang het om aanbevelings van die GSE-span te hanteer (4.5.2).

Een van die distrikte het besluit om GSE te vervang met fokusevaluering, waar evalueerders ook verantwoordelikheid vir ondersteuning aanvaar. Hierdie skole is nie slegs een keer besoek nie, maar het ook talle opvolgbesoeke ontvang om ondersteuning ten opsigte van ontwikkelingsareas te verleen. Die twee lede van die GSE-span het tot 'n mate die ondersteuning gebied wat distrikspersoneel veronderstel is om na afloop van eksterne evaluering te doen. Die volgende tabel toon die Graad 12-slaagsyfers vanaf 2012 tot 2014 by geïdentifiseerde onderpresterende skole wat deur hierdie twee lede ondersteun is:



Figuur 3: Graad 12-slaagsyfers by skole wat ondersteun is

Bostaande tabel toon dat die gemiddelde slaagsyfer met 21% verbeter het vanaf 2012 tot 2013 en slegs een skool se slaagsyfer het nie verbeter nie. Hierdie tabel toon verder aan dat ses van die vyftien skole (40%) nie die verbetering in 2015 kon volhou nie en die gemiddelde slaagsyfer het met 7% gedaal (FS DBE, 2013(b):1). Alhoewel die evalueringspan nie in 2014 by hierdie skole betrokke was nie, het 60% van hulle daarin geslaag om hul slaagsyfer van 2013 te handhaaf of te verbeter. Dit lyk asof GSE die potensiaal het om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder mits alle belanghebbendes hul verantwoordelikhede nakom.

Dit blyk uit bogenoemde dat die meeste skole afhanklik is van die ondersteuning van onderwysdistrikte om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluerings te bevorder. Jaarverslae toon verder aan dat distriksdirekteure in gebreke gebly het om distriksondersteuningspanne saam te stel om na afloop van evaluerings hulp aan skole te verskaf. Besoekersregisters by skole bevestig dat geen skoolbesoeke om óf skoolverbeteringsplanne op te stel, óf ondersteuning te verleen ten opsigte van die hantering van ontwikkelingsareas, soos deur die GSE-spanne geïdentifiseer, na afloop van evaluerings plaasgevind het nie. Ook skoolrolspelers en GSE-spanne het hul teleurstelling uitgespreek oor die gebrek aan distriksondersteuning om skoolverbeteringsplanne op te stel en ontwikkelingsareas te hanteer. Die Jaarverslag van een van die distrikte toon voorts aan dat die multidissiplinêre stelsel wat in 2012 in die Vrystaatprovinsie probeer is nie die gewenste uitwerking gehad het om skoolontwikkeling na afloop van evaluerings te bevorder nie. Fokusevaluerings in een van die distrikte in die Vrystaatprovinsie het aangetoon dat evaluerings 'n noemenswaardige impak op volhoubare skoolontwikkeling kan maak indien dit met die nodige ondersteuning gepaardgaan.

Dit blyk uit die literatuur (2.2.4) dat een van die aanwysers vir 'n doeltreffende skool effektiewe distriksondersteuning is wat spesifiek gefokus is op die verbetering van klaskamerpraktyke. Verskeie studies het die belangrikheid van eksterne ondersteuning bevestig om samewerking met beheerliggame te verbeter ten einde volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Ongelukkig skiet distrikte dikwels tekort om skole na afloop van evaluerings te ondersteun om prestasiegapings te identifiseer en die hoof te bied. Die literatuur toon verder aan dat druk en ondersteuning onlosmaaklik aan mekaar verbonde is en dat eksterne evaluerings alleenlik die nodige impak kan hê as dit

elemente van druk en ondersteuning insluit (Botha, 2010:617). Gereelde kontrole en verslagdoening na afloop van evaluerings is dus van kardinale belang om volgehoue verbetering te bewerkstellig.

4.4.8 DEPARTEMENTELE FOKUS

Een van die verrassende temas wat uit die onderhoude voortgespruit het, is departementele fokus. DiPoala en Smith (2008:118) toon ook aan dat distrikte 'n klimaat moet skep wat skoolverbetering ondersteun en dat departementele amptenare 'n gesamentlike visie van skoolverbetering aan die gemeenskap moet kommunikeer. Skooldeelnemers het tydens onderhoude hul bedenkinge daaroor uitgespreek dat distrikte slegs fokus op die Graad 12-slaagsyfer en dat *all resources are shifted towards achieving 90 percent pass rate in Grade 12*. Een van die skole het die GSE-proses as 'n straf vir die skool se swak matriekuitslae gesien en dit soos volg verduidelik: *The district just reacted out of anger, because our performance (Grade 12 results) dropped at the end of 2013*. 'n Lid van een van die evalueringspanne bevestig dat skole *net op uitslae fokus en vergeet dat daar ander aspekte is wat 'n belangrike rol speel om by daardie uitslae uit te kom*. Deelnemers voel verder dat die Onderwysdepartement *should put emphasis on the entire school and not on only one aspect, namely results; good results come from good management, good infrastructure, good governance and good quality of teaching in class*. Een van die deelnemers van die distrik stem saam met hierdie siening dat akademiese uitslae nie al is wat behoort saak te maak vir onderwysdistrikte nie:

Om net op een of twee dinge te fokus en nie die geheelbeeld in ag te neem nie, gee nie vir jou 'n werklike prentjie van die skool nie. Byvoorbeeld, daar word net gefokus op akademiese uitslae van Graad 12 en in 'n mindere mate op Grade 3, 6 en 9 en ons kyk nie wat aanleiding gee tot swak uitslae nie. Sosio-ekonomiese probleme, dissipline, veiligheid, infrastruktuur, ens kan 'n rol speel in die uitslae en moet in ag geneem word.

Een van die deelnemers van die Provinsiale Onderwysdepartement bevestig dat doeltreffende evaluerings afhanklik is van die fokus van die distrik en hoe ernstig distrikte is oor Geheelskoolevaluering. Indien onderwysdistrikte GSE as belangrik ag, kan dit 'n bydrae tot volhoubare skoolontwikkeling lewer.

Skooldeelnemers is dit verder eens dat daar van skole verwag word om te veel verskillende dokumente op te stel, wat dit vir hulle moeilik maak om op skoolontwikkeling te fokus. Daar word van skole verwag om verskillende dokumente, soos selfevaluerings, skoolverbeteringsplanne en akademiese ontwikkelingsplanne, op te stel, wat baie tyd in beslag neem. Skoolrolspelers voel verder dat *time is always against us and we cannot attend to all these issues*. Dit wil voorkom of skole so besig is om verantwoording (*account*) te doen dat hulle nalaat om ontwikkelingsplanne te implementeer. Deelnemers van die distrik voer in hierdie verband aan dat daar baie dokumente is wat skole moet voltooi en as daar nie druk op hulle geplaas word nie, hulle dit eenvoudig nie doen nie. 'n Lid van een van die evalueringspanne beaam dat skoolhoofde oorlaai is met administratiewe verantwoordelikhede wat hulle moeilik kan nakom:

Selfevaluering behoort te lei tot skoolverbeteringsplanne wat die ontwikkelingsbehoefte van onderwysers insluit. Dit behoort die werk vir hoofde makliker te maak. Op die oomblik kry ek hoofde baie jammer. As ek by 'n skool kom met selfevaluering voel ek half skuldig, want ek weet hoe oorlaai skoolhoofde is.

Skooldeelnemers en evalueringspanne is van mening dat, indien die onderwysdistrikte op selfevaluering en die ontwikkeling van skoolverbeteringsplanne na afloop van evaluering kan fokus, dit baie van die rompslomp kan uitkakel. Een van die deelnemers toon in hierdie verband aan dat die selfevalueringsinstrument die potensiaal het om al die verskillende planne te konsolideer.

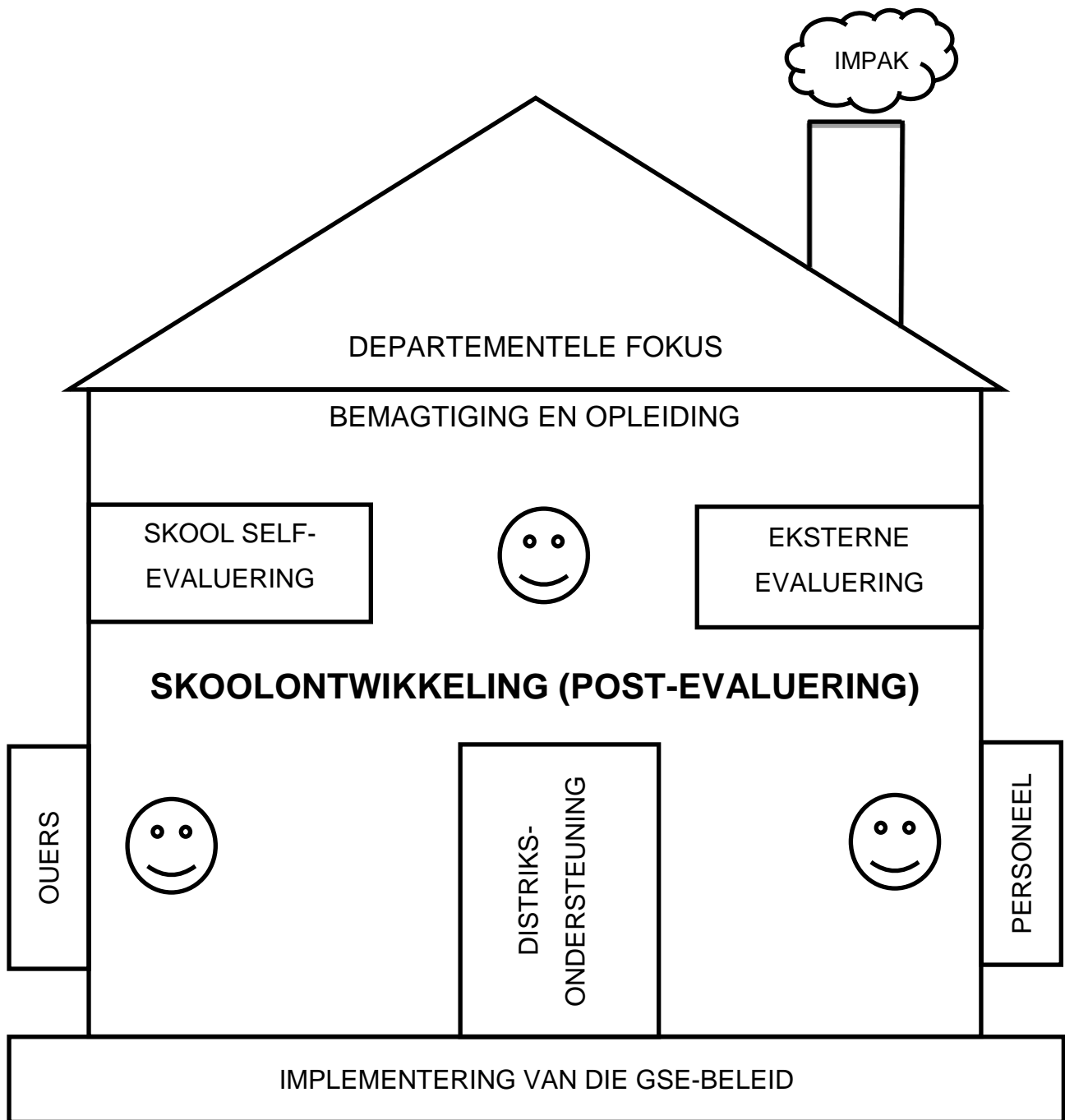
Wat verder kommerwekkend is, is dat dit lyk of skoolhoofde nie werklik skoolontwikkeling najaag nie, maar eerder ingestel is om aan sekere vereistes te voldoen en dit is *just a matter of compliance and not about doing things the correct way*. Die evalueringspanne beaam hierdie sentiment dat skoolhoofde geneig is om slegs aan die vereistes wat deur die verskillende afdelings gestel word te voldoen, sonder om planne te koördineer wat volhoubare skoolontwikkeling sal fasiliteer.

Bogenoemde inligting kan daarop dui dat distrikte nie voldoende fokus op GSE-prosesse nie, wat die implementering daarvan bemoeilik. Onderhoude met skooldeelnemers en evalueringspanne toon aan dat distrikte hoofsaaklik op die slaagsyfer van Graad 12-leerders fokus en in die proses word ander belangrike aspekte, soos GSE, op die

agtergrond geskuif. Een van die deelnemers van die Provinsiale Onderwysdepartement bevestig dat doeltreffende evaluerings afhanklik is daarvan dat die betrokke onderwysdistrik die belangrikheid van GSE besef. *It depends whether WSE is a priority for the district, but we all know that the focus is only on results.* Skooldeelnemers voer verder aan dat daar van skole verwag word om te veel verskillende dokumente op te stel, wat dit vir hulle moeilik maak om op GSE-prosesse te fokus. Selfevaluering en gepaardgaande skoolverbeteringsplanne word deur deelnemers gesien as die geskikte middel om al die ander dokumente te konsolideer. Dit behoort daartoe te lei dat skoolhoofde nie net dokumente voltooi om aan sekere vereistes te voldoen nie, maar dat volhoubare skoolontwikkeling hierdie poging sal rugsteun.

4.5 MODEL OM VERBAND TUSSEN DIE TEMAS AAN TE TOON

Ek het reeds daarna verwys (4.3.3) dat diagramme of modelle gebruik kan word om die verhouding tussen temas aan te toon asook om idees te hersien en te versterk. Dit laat die navorser ook dieper dink as die beskrywingsvlak asook om data te organiseer en die verhouding tussen temas vas te stel en te integreer. Die volgende model beskryf die temas in die vorm van 'n klaskamer:



Figuur 4: Model vir Skoolontwikkeling

Bogenoemde model, wat uit die navorsing spruit, wys uit dat volhoubare skoolontwikkeling die sentrale tema van hierdie studie is. Die ander temas is interafhanklik en span saam om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Die doeltreffende implementering van die GSE-beleid vorm die fondament vir volhoubare skoolontwikkeling. Die vensters van die klaskamer vorm die teleskoop waarmee daar gekyk word of die kwaliteit van onderrig en leer aan standarde voldoen. Die een venster dui op selfevaluerings wat deur die steunpilare van die klaskamer, naamlik die personeel en die ouers, onderneem moet word. Die ander venster verwys na eksterne evaluering,

waar evalueringspanne van buite die gehalte van onderrig en leer in oënskou neem. Die model toon verder dat die mate waarin interne asook eksterne evaluerings tot volhoubare skoolontwikkeling sal lei, afhanklik is van die plafon van die klaskamer, naamlik bemagtiging en opleiding. Onvoldoende bemagtiging en opleiding van belanghebbendes sal 'n demper op volhoubare skoolontwikkeling plaas. Die deur van hierdie klaskamer is die sleutel waardeur distriksondersteuningspanne toegang verkry tot die hartklop van skole om leemtes, soos deur interne en eksterne evaluerings uitgewys, reg te stel. Soos wat die grondslag vir die doeltreffende implementering van die GSE-beleid deur die Onderwysdepartement gelê word, vorm departementele fokus die dak van hierdie klaskamer, waarsonder volhoubare skoolontwikkeling nie moontlik is nie. Die mate waarin die GSE-beleid volhoubare skoolontwikkeling sal bevorder, hang daarvan af of die onderwysdepartement asook distrikte voldoende fokus daarop plaas. Indien onderwysowerhede voldoende klem op GSE plaas, kan ons verwag dat volhoubare skoolontwikkeling binne hierdie gefokusde milieu kan plaasvind. Die struktuur van die klaskamer verbind alle rolspelers met mekaar, wat daarop dui dat samewerking en vennootskap onontbeerlik vir volhoubare skoolontwikkeling is. Die impak van hierdie beleid kan gesien word in die rook wat deur die skoorsteen gelaat word, wat as simbool dien van leerders wat die wêreld ingestuur word as toegeruste burgers wat gereed is om aan die eise van die een-en-twintigste eeu te voldoen.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek van dokumentontleding en onderhoude gebruik gemaak om die impak van Geheelskoolevaluering op volhoubare skoolontwikkeling in die Vrystaatprovinsie te bepaal. Ek het ook na die belangrikheid van etiese navorsing verwys om geldige en betroubare navorsingsresultate weer te gee. Ek het voorts van doelgerigte selektering gebruik gemaak om skole wat aan die verskillende prosesse van GSE blootgestel is by die navorsing te betrek. Merriam se stap-vir-stap-proses van data-ontleding is gebruik om inligting te selekteer, relevante temas te bou en navorsingsresultate in antwoord op die derde en vierde navorsingsvrae van die studie weer te gee.

Hoofstuk 4 verskaf verder navorsingsresultate ten opsigte van die volgende geïdentifiseerde temas: implementering en impak van die GSE-beleid; skoolontwikkeling, wat post-evalueringsaksies insluit; bemagtiging van

belanghebbendes, wat opleiding en bekendstelling insluit; selfevaluering, wat ouerbetrokkenheid insluit; eksterne evaluering, wat aspekte betreffende die evalueringinstrument insluit; posbeskrywing van evalueringspanne; departementele ondersteuning; departementele fokus, wat verwarring en moraal van onderwysers insluit. Die hoofstuk sluit af met 'n model om die verband tussen die verskillende temas aan te toon ten einde volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. In hoofstuk 5 word aanbevelings aan die hand van die onderskeie temas gemaak om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van GSE te bevorder.

HOOFSTUK 5: SLOTOPMERKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING:

Ek het hierdie studie onderneem omrede die algemene publiek met reg bekommerd is oor die gehalte van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole. Hoofstuk 1 verskaf dan ook redes vir hierdie kommer, soos die groot uitvalkoers van leerders voor Graad 12 en swak prestasies in nasionale en internasionale akademiese toetsings. Dit is verder uit hoofstuk 1 duidelik dat die *National Policy on Whole-School Evaluation (WSE)* geïnisieer is met die oorhoofse doel om die gehalte van onderrig in skole te verbeter deur interne en eksterne evaluering. Vyftien jaar sedert hierdie beleid in 2001 geproklameer is, lyk dit asof dit geen noemenswaardige bydrae tot skoolverbetering in Suid-Afrika kon lewer nie en dat GSE in die Vrystaatprovinsie nie die nodige erkenning geniet nie. Ek het beoog om deur middel van hierdie navorsing die doelstelling van hierdie studie te verwesenlik, naamlik om die potensiaal van GSE-prosesse te bepaal om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluering te bevorder. Ek het van kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak om deur middel van literatuurstudie, dokumentontleding en onderhoude die navorsingsvrae te beantwoord.

Hoofstuk 2 se fokus was om beskikbare literatuur te bestudeer ten einde begrippe soos skolevaluering, selfevaluering, eksterne evaluering, post-evaluering en volhoubare skoolontwikkeling te interpreteer om die eerste navorsingsvraag te beantwoord ten opsigte van die kennis wat bestaan oor evalueringssaksies en volhoubare skoolontwikkeling. Die GSE-beleid in Suid-Afrika is gegrond op die inspeksiestelsel in Engeland en daarom word hierdie stelsel indringend bestudeer in antwoord op die navorsingsvraag. Daar word ook verwys na die doeltreffendheid van skolevaluering in Tanzanië, Suid-Afrika en ander lande, met spesifieke verwysing na interne en eksterne evaluering, asook post-evalueringssaksies om skoolontwikkeling te fasiliteer. Uit die literatuurstudie blyk dit dat evaluering noodsaaklik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Daar is egter nie eenstemmigheid of interne of eksterne evaluering, of 'n kombinasie van die twee die beste resultate ten opsigte van skoolontwikkeling lewer nie. Die Engelse inspeksiestelsel het oor tyd ontwikkel en fokus meer op interne evaluering by alle skole en eksterne evaluering slegs by skole waar dit die meeste

nodig is. Hoofstuk 2 wys voorts op voldoende bewyse dat eksterne evaluering 'n positiewe impak op skoolontwikkeling en leerderprestasie in Engeland maak. Navorsing in Tanzanië wys egter daarop dat inspeksies nie 'n noemenswaardige bydrae gelewer het om skoolontwikkeling en leerderprestasie te bevorder nie (2.4.4).

In hoofstuk 3 poog ek om die tweede doelwit van die studie te bereik deur middel van 'n kritiese ontleding van die Geheelskoolevaluerings-(GSE)-beleid van Suid-Afrika, spesifiek gefokus op die potensiaal van die beleid om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Vir hierdie doeleindes maak ek gebruik van die kritiese beleidsontleding soos voorgestel deur Taylor *et al.* (1997). Kritiese beleidsontleding is nie net relevant om die beleid beter te beskryf nie, maar ook om aspekte van die GSE-beleid wat moontlik implementering en gepaardgaande skoolontwikkeling mag belemmer, bloot te lê. In hierdie hoofstuk toon ek aan dat die GSE-beleid (2001) poog om deur middel van interne asook eksterne evaluerings en distriksondersteuning die ongelykhede tussen skole uit te skakel en om te verseker dat alle leerders gelyke geleenthede het om hul potensiaal te ontwikkel. Gapings in die beleid, wat moontlik die effektiewe implementering daarvan kan belemmer, word ook geïdentifiseer.

My oogmerk met hoofstuk 4 was om die derde en vierde doelwitte van die studie te verwesenlik, naamlik om die potensiaal van GSE-verslae en bestaande skoolverbeteringsplanne by geselekteerde skole te bepaal en om die realiteite en persepsies van betrokkenes by post-evalueringsaksies rakende volhoubare skoolontwikkeling te verstaan. Ek het verder in hierdie hoofstuk van dokumentontleding en onderhoude gebruik gemaak om die impak van Geheelskoolevaluering op volhoubare skoolontwikkeling in die Vrystaatprovinsie te bepaal. Die konstruktivistiese benadering is relevant vir die studie omdat insette van alle rolspelers in oorweging geneem is. Die ontleding van dokumente dien as bevestiging van inligting wat tydens onderhoude ingesamel is en help om die geldigheid van die navorsing te verhoog. Ek het ook na die belangrikheid van etiese navorsing verwys om geldige en betroubare navorsingsresultate weer te gee. Ek het voorts van doelgerigte selektering gebruik gemaak om skole wat aan die verskillende prosesse van GSE blootgestel is by die navorsing te betrek. Merriam (2009:178) se stap-vir-stap-proses van data-ontleding is gebruik om inligting te selekteer, relevante temas te bou en navorsingsresultate weer te gee.

5.2 **BESPREKING VAN GEÏDENTIFISEERDE TEMAS**

In my poging om die potensiaal van post-evalueringsaksies na afloop van interne asook eksterne evaluering te bepaal om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, gebruik ek inligting vanuit die verskillende hoofstukke om die proses te fasiliteer. Bestaande kennis, soos distriksondersteuning, bemagtiging van rolspelers en interne asook eksterne evaluering, word opnuut geïnterpreteer, terwyl nuwe vraagstukke, soos posbeskrywing van GSE-amptenare en departementele fokus, na vore kom om die geïdentifiseerde gaping in bestaande kennis die hoof te bied (1.2). Die beskeie bydrae wat hierdie studie tot die bestaande kennisveld lewer, is om te interpreteer hoe die verskillende rolspelers skoolevaluering sien en om redes weer te gee, in samehang met relevante dokumente, hoekom GSE nie volhoubare skoolontwikkeling bevorder nie. My bespreking en aanbevelings sal spesifiek verwys na die volgende geïdentifiseerde temas, soos deur dokumentontleding en onderhoude bepaal: implementering asook impak van die GSE-beleid, skoolontwikkeling, bemagtiging van rolspelers, selfevaluering, eksterne evaluering, posbeskrywing van GSE-amptenare, distriksondersteuning en departementele fokus. Alhoewel geïdentifiseerde temas interafhanklik is (4.6), spreek aanbevelings direk na afloop van temas tot die betrokke tema.

5.2.1 IMPLEMENTERING EN IMPAK VAN DIE GSE-BELEID

Die primêre navorsingsvraag het ten doel om antwoorde te verkry ten opsigte van die doeltreffendheid van evalueringaksies na afloop van interne sowel as eksterne evaluering in die Vrystaatprovinsie. Dit blyk uit die ontleding van dokumente dat die GSE-beleid sedert 2001 nie na wense in Suid-Afrika, wat die Vrystaatprovinsie insluit, geïmplementeer is nie. Die dokumentontleding verskaf ook redes vir die nie-implementering van die GSE-beleid (4.3.1.1). Dit spruit verder uit die beleidsontleding dat, alhoewel die GSE-beleid daarvoor voorsiening maak, dit nog geen amptelike aanpassings ondergaan het nie. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat die GSE-beleid moontlik nie tred gehou het met veranderinge in die onderwyssektor nie. Hierdie toedrag van sake het daartoe aanleiding gegee dat distrikte in die Vrystaatprovinsie die GSE-beleid verskillend interpreteer en implementeer (3.5.3; 3.5.4).

Die GSE-beleid toon aan dat Provinsiale Onderwysdepartemente daarvoor verantwoordelik is dat alle skole bewus moet wees van die implikasie van die nasionale beleid, riglyne vir die doeltreffende implementering van GSE en hul verantwoordelikhede

wat dit betref. Dit is voorts die verantwoordelikheid van die Nasionale Onderwysdepartement om provinsies en distrikte te evalueer ten opsigte van GSE-aktiwiteite om sodoende rolspelers te bemagtig om die GSE-beleid doeltreffend te implementeer (3.5.3.1(a)). Deelnemers aan die studie bevestig die belangrikheid van die behoorlike bekendstelling (*advocacy*) van die voordele van die GSE-beleid asook die bemagtiging van rolspelers om die beleid doeltreffend te implementeer.

Die nalatenskap van apartheid het ook sy merk gelaat op die nie-implementering van die GSE-beleid in Suid-Afrika. Onderwysers in die verskillende onderwysdepartemente het die teenwoordigheid van inspekteurs en doel met inspeksies verskillend ervaar. So wil dit voorkom asof inspeksies in blanke en Indiërskole oorwegend op ontwikkeling gefokus het en as positief ervaar is (3.5.1.2). Daarenteen lyk dit asof onderwysers in veral swart en bruin skole inspeksies as negatief ervaar het en dat inspeksies in hierdie skole gekenmerk is deur 'n outokratiese inslag. Negatiewe persepsies oor inspeksies en inspekteurs veroorsaak dat bepaalde onderwysersunies in Suid-Afrika die implementering van die GSE-beleid met agterdog bejeën (3.5.1.2).

Uit die literatuurstudie is dit verder duidelik dat studies om die impak van skoolinspeksies te bepaal selde gedoen word en die enigste land waar dit gereeld gedoen word, is Engeland. Hierdie impakstudies in Engeland bevestig dat die meeste skole, waar spesiale maatreëls na evaluering ingestel is, merkbaar verbeter het. Dit wil voorkom of die Engelse inspeksiestelsel meer doen as ander lande om te verseker dat daar positiewe impak na evaluering is (2.3.4). Die literatuurstudie verskaf voorts redes hoekom inspeksies in Tanzanië en ander lande nie aan die verwagtinge voldoen nie (2.4.4). Dit is dus nie net in Suid-Afrika waar evalueringbeleide nie doeltreffend geïmplementeer word nie.

5.2.1.1 AANBEVELINGS

Op grond van bogenoemde aspekte ten opsigte van die impak en implementering van die GSE-beleid, maak ek die volgende aanbevelings (4.4.1):

Die Nasionale Onderwysdepartement moet alle belanghebbendes, soos leerders, onderwysers, beheerliggame, ouers en onderwysersunies, by die hersiening van die GSE-beleid betrek en dit deurlopend onder alle rolspelers bemark. Aspekte soos die volgende, wat as gapings in die GSE-beleid geïdentifiseer is, behoort aandag te geniet:

- *Spesifieke fondse behoort toegeken te word vir die implementering van die GSE-beleid asook verbeteringsinisiatiewe na afloop van interne asook eksterne evalueringe.*
- *Die GSE-beleid moet duidelikheid verskaf oor die verhouding van GSE met ander bestuur- en evalueringstelsels, soos Developmental Appraisal System (DAS), Performance Management (PM), Integrated Quality Management System (IQMS) en die National Education Evaluation and Development Unit (NEEDU).*
- *Die GSE-beleid behoort voorsiening te maak vir gedifferensieerde evalueringe in ooreenstemming met die ontwikkelingsvlak van bepaalde skole, wat impliseer dat verskillende kriteria gebruik moet word.*
- *Opvolgevalueringe en die monitering van verbeteringsplanne behoort deel uit te maak van die posbeskrywing van GSE-amptenare.*
- *Die GSE-beleid behoort duidelikheid te verskaf oor wie verantwoordelik is om skole op te lei vir selfevalueringe asook wie verantwoordelik is om die geldigheid daarvan te moniteer.*
- *Die betrokkenheid van die kringbestuurder asook skoolhoof by die finalisering van evalueringresultate kan 'n belangrike bydrae lewer tot die suksesvolle implementering van verbeteringsinisiatiewe na afloop van evalueringe.*
- *Verder moet die GSE-beleid duidelikheid verskaf oor hoe evalueringverslae gepubliseer moet word om belanghebbendes toegang tot evalueringresultate te gee.*
- *Dit is voorts belangrik dat duidelikheid verskaf moet word oor wie verantwoordelik is om skoolverbeteringsplanne in reaksie op die aanbevelings van evalueringspanne te inisieer.*

Die Nasionale Onderwysdepartement moet die gehalte van evalueringe in provinsies asook onderwysdistrikte en gepaardgaande distriksondersteuning gereeld moniteer en leemtes moet reggestel word.

Nasionale en Provinsiale Gehalteversekeringsliggame, wat alle rolspelers (ook onderwysersunies) insluit, moet op die been gebring word om relevante aspekte kwartaalliks te bespreek.

Ondoeltreffende implementering van die GSE-beleid het 'n negatiewe impak op skoolontwikkeling, soos wat in die volgende afdeling na vore sal kom.

5.2.2 SKOOLONTWIKKELING

Die literatuurstudie toon aan dat skoolverbetering dikwels deur leke gesien word as bloot verbeterde skoolprestasie, terwyl volhoubare skoolontwikkeling egter na die deurlopende verbetering van alle aspekte in 'n skool verwys (1.3). Volhoubaarheid kan verder gesien word as die vermoë van 'n skool om voortdurend aan te pas by veranderende omstandighede, met die klem op deurlopende verbetering van onderrig en leer, en nie net op korttermyn-ingrepe nie. (2.2.5).

Vooraanstaande onderwysleiers en -navorsers is dit eens dat evaluering noodsaaklik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Self- en eksterne evaluering vul mekaar aan as deel van een proses om die gehalte van onderrig en leer te verbeter. Ook in Suid-Afrika beklemtoon onderwyskenners en politici die belangrikheid van evaluering om skoolverbetering te fasiliteer (1.1; 2.2.1). Daar is konsensus dat skoolevaluering 'n noodsaaklike element van skoolbestuur uitmaak, mits die klem op volgehoue verbetering val.

In ooreenstemming met die morele visie vir onderwys is die oorhoofse doel van die GSE-beleid daarop gerig om die gehalte van onderrig en leer in alle Suid-Afrikaanse skole te verbeter en om te verseker dat alle leerders gelyke geleentheid het om na die beste van hul vermoë te ontwikkel. Die GSE-beleid veronderstel dat bepaalde veranderinge soms nodig is ten einde vooruitgang te kan verseker en fokus spesifiek op verbeteringstrategieë, wat ook in die onderskeie verantwoordelikhede van rolspelers neerslag vind (3.5.2.8). Ook die doelwitte van die GSE-beleid (3.5.2.3) fokus op skoolontwikkeling deur veral te verwys na gereelde terugvoer van evalueringresultate en deur uitstaande aspekte in die onderwysstelsel as voorbeelde aan ander voor te hou. Insgelyks onderstreep die beginsels van die GSE-beleid dat skole op verskillende ontwikkelingsvlakke is en dat evalueringspanne dit in ag moet neem om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder (3.5.2.4). Gehalteversekering vorm die hoeksteen van die GSE-proses, waardeur skole rekenskap moet gee van hul vertoning gemeet teen nasionale doelwitte asook behoeftes van die gemeenskap (3.5.2.4). Die GSE-beleid is egter nie duidelik oor wie primêr verantwoordelik is om skoolverbeteringsplanne na

afloop van eksterne evaluerings te inisieer nie asook hoe implementering van hierdie planne opgevolg gaan word nie (3.5.4).

Ontleding van departementele en skoordokumente, asook onderhoude, toon aan dat die proses van skoolontwikkeling na afloop van eksterne evaluerings veel te wense oorlaat. Aanbevelings deur GSE-spanne word nie konsekwent geïmplementeer om aan ontwikkelingsbehoefte te voldoen nie. GSE-verslae was nie beskikbaar by skole nie en dit was nie moontlik om skoolverbeteringsplanne met evalueringsverslae te vergelyk nie. Ontleding van skoolverbeteringsplanne het aangetoon dat strategieë nie in ooreenstemming met geïdentifiseerde leemtes, soos uitgewys in self- en eksterne evaluerings, is nie en dit ook nie duidelik genoeg is om skoolontwikkeling aan te moedig nie. Ontleding van dokumente toon verder aan dat waar skoolverbeteringsplanne beskikbaar is, dit nie in lyn met selfevaluering is nie en strategieë ook nie duidelik genoeg is om implementering te vergemaklik nie.

5.2.2.1 AANBEVELINGS

Indien die volgende aanbevelings geïmplementeer word, kan dit 'n bydrae lewer om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder (4.4.2):

GSE-eenhede moet die implementering van verbeteringsinisiatiewe by skole moniteer en terugvoer aan relevante rolspelers verleen ten opsigte van die doeltreffende implementering van evalueringaanbevelings.

Kringbestuurders moet die implementering van skoolverbeteringsplanne gereeld moniteer en verslag daaroor doen.

Skoolhoofde moet verantwoordelikheid aanvaar vir die identifisering en implementering van verbeteringsinisiatiewe na afloop van interne asook eksterne evaluerings. Volhoubare skoolontwikkeling behoort staande agendapunte vir bestuurspan- en personeelvergaderings te wees, waar die implementering van skoolverbeteringsplanne gereeld bespreek word.

Een van die redes vir die nie-implementering van die GSE-beleid en gebrek aan volhoubare skoolontwikkeling is dat rolspelers nie behoorlik bemaatig word om hul

onderskeie verantwoordelikhede na te kom nie. Hierdie aspek sal in die volgende afdeling bespreek word.

5.2.3 BEMAGTIGING (SLUIT OPLEIDING IN)

Suid-Afrika is 'n ontwikkelende land; bestuurspanne asook beheerliggame van skole beskik dus dikwels nie oor die nodige vaardighede om geldige selfevaluerings te doen en om verbeteringsinisiatiewe te inisieer en te implementeer nie (1.3). Die meeste skole in Suid-Afrika het konstruktiewe ondersteuning nodig om hulle by te staan om skoolontwikkeling te bevorder (1.4).

Ook die literatuurstudie toon aan dat skole kapasiteit moet bou om 'n deurlopende verbeteringsproses te ontwikkel. Dit is van belang dat skoolhoofde en bestuurspanne opgelei moet word om met evalueringsverslae te werk en om selfevalueringsprosesse van stapel te stuur (2.2.2). Die literatuurstudie bevestig verder dat onderwysowerhede, wêreldwyd, 'n hoë premie daarop plaas dat eksterne evalueerders oor die nodige kennis, vaardighede en bevoegdhede moet beskik om skole van toepaslike advies te bedien. Opleiding is dus van kardinale belang om te verseker dat eksterne evalueerders op hoogte bly met die nuutste verwikkeling, wat kurrikulumontwikkeling en skoolbestuur insluit (2.5.3).

Een van die beginsels van die GSE-beleid sonder personeelontwikkeling en -opleiding uit as krities vir skoolontwikkeling. Derhalwe bepaal die beleid dat die hoeveelheid en gehalte van indiensopleiding van personeel belangrike aspekte is wat in berekening gebring moet word by die evaluering van 'n skool (3.5.2.4). Die GSE-beleid is egter stil oor wie daarvoor verantwoordelik is om skoolgemeenskappe op te lei en te bemagtig om geldige selfevaluerings te doen en om relevante verbeteringsinisiatiewe van stapel te stuur. Dit lyk asof die GSE-beleid nie dieselfde klem op die opleiding van skoolrolspelers plaas as op dié van evaluering- en distriksondersteuningspanne nie. In teenstelling met die gebrek aan opleiding vir skoolrolspelers, brei die GSE-beleid breedvoerig uit oor die belangrikheid van opleiding vir evalueringspanne ten einde hulle in staat te stel om geldige skoolevaluerings te kan doen ten einde volhoubare skoolontwikkeling 'n realiteit te maak. As sodanig word deurlopende opleiding en akkreditasie van evalueerders, om hulle in staat te stel om sinvolle voorstelle vir skoolverbetering te maak en skole met selfevaluerings en skoolverbeteringsplanne by te staan, as belangrik geag (3.5.2.8).

Dokumente en onderhoude wys uit dat skoolrolspelers nie voldoende opleiding ontvang om geldige selfevaluerings te doen, behoorlike voorbereiding te tref vir eksterne evaluering of om skoolverbeteringsplanne te implementeer ten einde geïdentifiseerde leemtes reg te stel nie. Evalueringspanne wentel ook die verantwoordelikheid om bestuurspanne en beheerliggame op te lei, af na skoolhoofde. Onderhoude bevestig dat skoolhoofde nie hierdie inligting met ander rolspelers deel nie. Onderhoude het verder aan die lig gebring dat ook lede van evalueringspanne in die Vrystaatprovinsie, wat sedert 2012 by GSE betrokke is, eers in Julie 2015 amptelike opleiding ontvang het (4.3.1.8).

5.2.3.1 AANBEVELINGS

Bemagtiging van rolspelers is van kardinale belang om skoolontwikkeling te bewerkstellig (4.4.3):

Die Nasionale Onderwysdepartement moet 'n deurlopende opleidingsprogram implementeer wat voorsiening maak vir die gereelde opleiding van skoolevalueerders sodat hulle op hoogte kan bly van die nuutste verwikkelinge, ook wat kurrikulumaangeleenthede betref.

GSE-eenhede moet distriksondersteuningspanne deurlopend bemagtig om hulle in staat te stel om die nodige leiding aan skole te verskaf ten opsigte van selfevaluerings en die opstel asook implementering van skoolverbeteringsplanne.

Onderwysdistrikte moet alle skoolrolspelers bemagtig om geldige selfevaluerings te kan doen en om doeltreffende skoolverbeteringsplanne in ooreenstemming met geïdentifiseerde leemtes te ontwikkel en te implementeer.

Dit wil voorkom of rolspelers nie behoorlik bemagtig word om self- en eksterne evaluering doeltreffend te implementeer nie. Selfevaluering word in die volgende afdeling bespreek.

5.2.4 SELFEVALUERING

Selfevaluering word beskou as die sleutel om skoolverbetering te bevorder en is 'n prioriteit in die meeste vooraanstaande lande van die wêreld, met die voorwaarde dat

skoolleiers 'n duidelike doel met selfevaluerings moet hê. Die literatuurstudie wys verder dat selfevaluering 'n sistematiese en gereelde hersiening van stelsels, programme, prosesse, aktiwiteite, uitslae en uitkomste behels, wat skole en opleidingsinstansies help om sterk- en swakpunte te identifiseer en in oënskou te neem. Die groter klem wat op selfevaluerings geplaas word, plaas ook addisionele druk op skoolleiers om te verseker dat selfevaluerings geldig is en tot skoolontwikkeling bydra (2.2.2; 2.3.2; 2.4.2; 2.5.2).

Selfevaluerings het met verloop van tyd 'n toenemend belangriker rol in skoolevaluering in Engeland begin speel. Die gebruik van 'n eenvormige skoolevalueringvorm in Engeland het tot deegliker selfevaluerings gelei en meer rolspelers was by die evaluering betrokke. Die inspeksiestelsel het ontwikkel vanaf vrywillige selfevaluerings na 'n vereiste, wat die hartklop van die eksterne inspeksieproses is (2.3.2). Die selfevalueringsproses is 'n belangrike rat in die Engelse inspeksieproses om skoolverbetering te bevorder. Daarenteen toon die literatuurstudie (2.4.2) aan dat daar 'n dringende behoefte aan 'n gestruktureerde selfevalueringsprogram in Tanzanië bestaan en dat skole bemaatig moet word sodat selfevaluerings 'n bydrae kan lewer tot volhoubare skoolontwikkeling.

Ook ander lande begin toenemend om die voordele verbonde aan selfevaluerings te ontgin. Die klemverskuiwing na groter outonomie aan skoolgemeenskappe plaas selfevaluering sentraal in die proses van gehalteverbetering in skole. Sommige lande plaas so 'n hoë premie op selfevaluerings dat geen eksterne skoolevaluering plaasvind waar deursigtige en doeltreffende stelsels vir selfevaluering in plek is nie (2.5.2). Dit is duidelik dat al meer lande die waarde van selfevaluerings besef, asook die waarde wat dit vir verhoogde aanspreeklikheid en gepaardgaande skoolverbetering inhou.

Ook in Suid-Afrika word die belangrikheid van selfevaluering deur die GSE-beleid (3.5.2.3) geartikuleer. Een van die doelwitte van die GSE-beleid is om deur middel van eksterne evaluering die doeltreffendheid van skole se selfevaluerings te monitor. Die klem wat op selfevaluerings in die GSE-beleid geplaas word, is in ooreenstemming met die demokratiese waarde dat skoolgemeenskappe by die beheer en bestuur van skole betrek moet word. Volgens die GSE-beleid is dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof om toe te sien dat 'n selfevaluering jaarliks in ooreenstemming met bepaalde riglyne onderneem word. Ten einde hierdie evaluering suksesvol te kan doen, maar ook

om erkenning aan die beginsel van demokratiese deelname en deursigtigheid te gee, moet selfevalueringspanne gevorm word en behoort alle lede van 'n skoolgemeenskap deel uit te maak van die selfevalueringsproses. Om te verseker dat skool-evalueringe wel volgens voorskrifte uitgevoer word en om leemtes ten opsigte van die selfevalueringsproses te identifiseer en reg te stel, bepaal die GSE-beleid dat selfevalueringsresultate van skole jaarliks op 'n steekproefbasis deur eksterne evalueringspanne gemodereer moet word (3.5.2.6; 3.5.3.1e).

Ontleding van dokumente toon aan dat selfevaluerings in Suid-Afrika nie geredelik beskikbaar is nie, die geldigheid daarvan onder verdenking is, opleiding onvoldoende is en dat kringbestuurders nie by die proses betrokke is nie. Onderhoude bevestig dat die meeste skole sukkel om geldige selfevaluerings te doen en dat opleiding onvoldoende was. Dit blyk uit onderhoude dat selfevaluerings meestal deur skoolhoofde self voltooi word, wat ander rolspelers die geleentheid om by die proses betrokke te raak, ontnem. Beskikbare selfevaluerings dui daarop dat bevindinge nie altyd deur redes gestaaf word nie en waar redes wel beskikbaar is, stem dit nie ooreen met die maatstaf (*rating*) nie. 'n Vergelyking van selfevaluerings met skoolverbeteringsplanne wys dat belangrike ontwikkelingsareas, soos deur die selfevaluerings uitgewys, nie in die skoolverbeteringsplanne reflekteer nie (4.3.1.2).

Onderhoude dui aan dat selfevaluerings waardevol kan wees vir skoolontwikkeling in soverre dit sterkpunte uitwys en leemtes regstel. Dit blyk uit onderhoude dat die selfevalueringsinstrument gebruik kan word as middel om duplisering van administratiewe take uit te skakel. Ten spyte van die voordele verbonde aan selfevaluerings, word dit in die praktyk nie konsekwent geïmplementeer nie. Deelnemers op skoolvlak voer aan dat die Nasionale Onderwysdepartement nie genoeg klem op selfevaluerings plaas nie en dat onderwysers nie tyd daarvoor het nie. Daarenteen voel departementele deelnemers dat skoolrolspelers nie toegewy is om selfevaluerings te doen nie en dit slegs as 'n onnodige, addisionele las sien. Uit onderhoude blyk dit verder dat daar geen stelsel in plek is om selfevaluerings te monitor nie (4.3.1.2).

Dit blyk uit die ontleding van dokumente asook onderhoude dat selfevaluerings nog nie sy regmatige plek ingeneem het in die proses van skoolontwikkeling nie. Waar dit wel gedoen word, word dit bloot gedoen om te voldoen aan vereistes en nie om goedbedoelde skoolontwikkeling te bevorder nie (1.3).

5.2.4.1 AANBEVELINGS

In wat volg, is aanbevelings om daartoe by te dra dat selfevaluering sy regmatige plek inneem om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder (4.4.4):

Onderwysdistrikte moet skole bystaan om jaarliks geldige selfevaluerings te doen en skoolverbeteringsplanne gereeld moniteer om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.

Skoolhoofde moet verantwoordelikheid aanvaar vir jaarlikse selfevaluerings asook vir die implementering van geïdentifiseerde verbeteringsinisiatiewe. Volhoubare skoolontwikkeling behoort staande agendapunte vir bestuurspan- en personeelvergaderings te wees, waar die implementering van skoolverbeteringsplanne prioriteit geniet.

Evalueringspanne moet selfevaluerings tydens eksterne evalueringe moniteer en terugvoer aan skole asook onderwysdistrikte verskaf om die geldigheid en betroubaarheid van selfevaluerings te bevorder.

Daar is onderwyskenners wat van mening is dat dit in wanfunksionele stelsels beter is om standarde vas te stel deur eksterne evalueringe en dan geleidelik na groter klem op selfevaluerings te beweeg (2.2.3). Eksterne evalueringe sal vervolgens onder die loep geneem word.

5.2.5 EKSTERNE EVALUERING

Alhoewel daar wêreldwyd groter klem op interne evalueringe geplaas word, voel ek dat self- en eksterne evalueringe interafhanklik is en mekaar behoort aan te vul om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder. Dit is duidelik uit die literatuurstudie dat rolspelers waarde aan eksterne evalueringe heg (2.2.3). Volgens die literatuurstudie (2.2.3) is daar 'n beweging weg van tradisionele inspeksies, waar kontrole uitgeoefen is of skole in ooreenstemming met wetgewing bedryf word, na 'n proses van eksterne evaluering, waar gehalteverbetering 'n volgehoue proses is om skole te help om leer te bevorder. Eksterne evalueringe verwys na 'n span onafhanklike evalueerders, wat die gehalte van onderrig en leer in oënskou neem met die oorhoofse doel om skoolverbetering te fasiliteer ten einde aan die eise van die moderne samelewing te voldoen (2.5.3).

In Engeland fokus evalueerders op onderrig en leer, gedrag en veiligheid van leerders asook die gehalte van leierskap om leemtes vir skoolverbetering te identifiseer. Ek het reeds aangetoon dat die meeste skole, waar spesiale maatreëls na evaluering ingestel is, merkbaar verbeter het en dat die Engelse inspeksiestelsel meer doen as ander lande om te verseker dat daar positiewe impak na evaluering is (2.3.4). Ons kan dus aflei dat eksterne evaluering in Engeland in 'n groot mate suksesvol is. In teenstelling met die oënskynlike suksesvolle implementering van eksterne evaluering in Engeland, is die gehalte daarvan in Tanzanië onder verdenking. Die klem van inspeksies word geplaas op die aantal skole wat aan inspeksies blootgestel is, sonder om die gehalte van die inspeksies in ag te neem. Inspeksies fokus nie op leerderprestasie nie en die doeltreffendheid van skoolinspeksies word nie gemoniteer nie (2.4.3). Die volgende is moontlike redes hoekom evaluering in Engeland oor die algemeen meer doeltreffend is as in Tanzanië: onderwysowerhede is daartoe toegewy om evalueringprosesse voortdurend te vernuwe en om die gehalte van eksterne evaluering gereeld te monitor; skole word verplig om selfevaluering te doen om sodoende verantwoordelikheid vir hul eie ontwikkeling te aanvaar; gedifferensieerde opvolgevaluering en distriksondersteuning, in ooreenstemming met evalueringresultate, is aan die orde van die dag; evaluering fokus op onderrig en leer, asook leerderprestasie; evalueringresultate word aan die publiek beskikbaar gestel om aanspreeklikheid te verhoog en gereelde monitoring van skole wat nie aan die verwagtinge voldoen nie, vind plaas.

In Suid-Afrika lig die GSE-beleid die belangrikheid van eksterne evaluering uit en dit word deur duidelike riglyne in die *Whole School Evaluation Guidelines and Criteria*-dokument onderstreep. Ondersteuning aan provinsies deur die Nasionale Onderwysdepartement ten opsigte van die beplanning asook uitvoer van eksterne evaluering, selektering van skole, die lengte van evaluering en die evalueringareas word deur die GSE-beleid die hoof gebied. (3.5.2.7).

Die ontleding van relevante dokumente toon aan dat die GSE-beleid nie konsekwent in Suid-Afrika, insluitend die Vrystaatprovinsie, geïmplementeer word nie. So, byvoorbeeld, is slegs 32% van geselekteerde skole in Suid-Afrika tydens die 2013/2014 finansiële jaar geëvalueer. Ook in die Vrystaatprovinsie is 'n gemiddeld van 41 skole geëvalueer, teenoor die teiken van 300 skole per jaar. Die implementering van 'n multidisiplinêre benadering ten opsigte van skolevaluering in die Vrystaat het ook nie

die gewenste resultate opgelewer nie en vanaf die begin van 2013 gebruik distriksdirekteure van die Vrystaatse Onderwysdepartement hul eie inisiatief om alternatiewe benaderings, soos fokusevaluering, in te stel. Skoolrolspelers het hulle sterk teen die gebruik van fokusevaluering ten koste van volledige evaluering uitgelaat. Ontleding van besoekersregisters by skole bevestig dat eksterne evaluering nie in ooreenstemming met die GSE-beleid uitgevoer word nie. By sommige skole spandeer spanne van drie lede tot drie dae om dokumente te ontleed en onderhoude met leerders, beheerliggame en gemeenskapslede te voer. In ander gevalle word die eksterne evaluering deur een persoon gedoen wat minder as 30 minute by die skool spandeer. Onderhoude toon aan dat skoolrolspelers eksterne evaluering as belangrik ag om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.

Die *Whole School Evaluation Guidelines and Criteria*-dokument (4.4.3) vereis dat ten minste 50% van individuele GSE-amptenare se tyd by 'n skool gewy moet word aan leswaarneming, deurgaans van leerders se werk asook onderhoude met leerders. Onderhoude wys egter uit dat evalueringspanne in die Vrystaatprovinsie nie al nege areas vir evaluering hanteer nie en leswaarneming nie deel van die eksterne evaluering vorm nie. Onderhoude toon verder aan dat die multidissiplinêre benadering ten opsigte van skolevaluering in die Vrystaatprovinsie bepaal dat vakadviseurs evalueringspanne moet bystaan met leswaarnemings tydens eksterne evaluering, maar dat dit nie in die praktyk plaasvind nie. Evalueringspanne bevestig dat eksterne evaluering nie leswaarnemings insluit nie omrede hulle nie oor die nuutste vakkennis beskik nie.

Dit blyk uit die ontleding van besoekersregisters by skole dat mondelingse en skriftelike terugvoer nie geskied in ooreenstemming met die GSE-beleid nie, wat bepaal dat mondelingse terugvoer op die laaste dag van die eksterne evaluering verleen moet word en dat die skriftelike verslag die skool binne vier werksweke na afloop van die eksterne evaluering moet bereik. Nie een van die skole kon 'n skriftelike evalueringinstrument aan my voorlê nie en daar is verder geen inskrywings in besoekersregisters wat aantoon dat die skriftelike verslag aan skole beskikbaar gestel is nie. By twee van die skole het onderhoude aangetoon dat hulle nie saamstem met die bevindinge van die GSE-spanne nie (4.3.1.3).

5.2.5.1 AANBEVELINGS

Op grond van die waarde van eksterne evaluering om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, maak ek die volgende aanbevelings (4.4.5):

Die Nasionale Onderwysdepartement moet voldoende fondse beskikbaar stel wat provinsies sal mobiliseer om eksterne evaluering in ooreenstemming met die GSE-beleid te implementeer.

Eksterne evaluering deur GSE-spanne moet op die geheelbeeld van 'n skool fokus, leswaarnemings insluit en fokusevaluering behoort slegs tydens opvolgevaluering gedoen te word.

Opvolgevaluering deur GSE-spanne behoort gedifferensieerd te geskied, waar skole met goeie graderings nie aan opvolgevaluering blootgestel word nie, terwyl skole met swakker graderings aan een en selfs meer opvolgevaluering per jaar blootgestel word.

Een van die redes vir die nie-implementering van die GSE-beleid is dat evalueerders nie onafhanklik is nie, wat in die volgende afdeling bespreek sal word.

5.2.6 POSBESKRYWING VAN GSE-AMPTENARE

Skoolrolspelers het tydens onderhoude aangetoon dat, vir GSE om suksesvol te wees, dit ononderhandelbaar is dat skoolvalueerders onafhanklik moet wees en slegs op GSE-aktiwiteite fokus. Uit die literatuurstudie (2.3.1) is dit duidelik dat inspeksies in Engeland as 'n onafhanklike evaluering van die skool se doeltreffendheid gesien word. Die Engelse regering het nie net van voltydse inspekteurs gebruik gemaak nie, maar ook van deeltydse inspekteurs en private agentskappe. Ook in Tanzanië is skoolinspeksies gesentraliseer as 'n afdeling wat direk aan die Ministerie van Onderwys verslag doen ten opsigte van die implementering van die Nasionale Onderwysbeleid (2.4.1). In die meeste *Organization for Economic Cooperation and Development* (OESO)-lande is sentrale onderwysowerhede verantwoordelik vir eksterne evaluering. Evaluering word deur sentrale onderwysowerhede verrig in Nieu Seeland, Duitsland en Spanje, terwyl inspeksieowerhede in Nederland, Engeland en Wallis 'n groot mate van outonomie het (2.5.3).

Die GSE-beleid bepaal dat skoolvalueerders onafhanklik van distrikte moet funksioneer en by die provinsiale onderwys hoofkantoor gesetel moet wees. Die GSE-beleid bepaal voorts dat dit die verantwoordelikheid van Provinsiale Onderwysdepartemente is om GSE-eenhede saam te stel en om administratiewe ondersteuning aan hulle te verleen. Die beleid bepaal verder dat spanne evaluering moet uitvoer onder die leierskap van die provinsiale onderwys hoof, maar binne 'n nasionale raamwerk. Die GSE-beleid bepaal ook dat skoolvalueerings moet plaasvind in distrikte wat nie valueerders se tuisdistrikte is nie. Die doel van hierdie bepaling is om objektiwiteit van evalueringspanne te bevorder (3.5.3.1c).

Vanaf 2001 tot 2011 het die evalueringseenheid in die Vrystaatprovinsie vanaf die provinsiale hoofkantoor gefunksioneer. In Mei 2012 het die senior bestuur van die Vrystaatse Onderwysdepartement besluit om die aanslag van die GSE-proses te verander om skoolontwikkeling en ondersteuning te bevorder. GSE-amptenare is vanaf die provinsiale onderwys hoofkantoor na distrikte oorgeplaas as kringbestuurders, vakkoördineerders en ander amptenare. Die Superintendent-Generaal van die Vrystaatse Onderwysdepartement het voorts multidissiplinêre spanne saamgestel om skole ekstern te valueer. Hierdie spanne het bestaan uit amptenare van verskillende distrikseenhede, soos kringbestuur en vakadviesdienste. Vanaf die begin van 2013 gebruik distriksdirekteure van die Vrystaatse Onderwysdepartement hul eie inisiatief om alternatiewe benaderings, soos fokusevalueerings, in te stel en posbeskrywing verskil van distrik tot distrik (4.3.1.5).

Uit onderhoude met evalueringspanne blyk dit dat valueerders in die Vrystaatprovinsie nie slegs op GSE-aktiwiteite fokus nie, wat 'n negatiewe impak op die implementering van die GSE-beleid het. Dit wil verder voorkom asof die multidissiplinêre benadering in die Vrystaatprovinsie sy eie uitdagings bied. Onderhoude met evalueringspanne toon aan dat lede van hierdie multidissiplinêre spanne, soos kringbestuurders en vakadviseurs, nie evaluering kon doen nie omrede hulle by ander aktiwiteite, soos vergaderings en onderhoude, betrokke was. Een van die deelnemers voel baie sterk oor die bereidwilligheid van amptenare om in hierdie multidissiplinêre spanne te dien en voer aan dat dit bykomend tot hulle normale werk is en dat hulle nie lus is daarvoor nie.

GSE-amptenare het te kenne gegee dat dit vir hulle moeilik is om skole in hul eie distrik te valueer. Een deelnemer het dit raak opgesom dat kringbestuurders nie daarvan hou

dat evalueerders ontwikkelingsareas uitwys nie. Een van die kringbestuurders het gedurende 'n onderhoud daarop gewys dat dit belangrik is dat eksterne evalueringe gedoen word deur amptenare wat onafhanklik van die distrik is. Hierdie siening is deur een van die deelnemers by die Provinsiale Onderwysdepartement bevestig.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar onsekerheid bestaan oor die posbeskrywing van GSE-amptenare in die Vrystaatprovinsie. Na die oorplaas van GSE-amptenare na distrikte in 2012, funksioneer distrikte in 'n groot mate onafhanklik wat die implementering van GSE betref.

5.2.6.1 AANBEVELINGS

Die volgende aanbeveling kan daartoe bydra dat eksterne evalueerders doeltreffend aangewend word om geldige evalueringe te doen (4.4.6):

Provinsiale Onderwysdepartemente moet voldoende eksterne evalueerders aanstel wat onafhanklik van onderwysdistrikte sal funksioneer en uitsluitlik op GSE-aktiwiteite sal fokus.

Die implementering van GSE is afhanklik van die interpretasie van die betrokke distriksdirekteur, wat ook in die volgende afdeling oor distriksondersteuning bespreek sal word.

5.2.7 DEPARTEMENTELE ONDERSTEUNING

Evalueringe alleen is nie voldoende om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie. Dit is duidelik uit die literatuurstudie dat die terugvoer oor ontwikkelingsareas, gepaardgaande verbeteringsinisiatiewe en doeltreffende opvolgaksies primêr is om skoolverbetering te fasiliteer. Een van die aanwysers vir 'n doeltreffende skool is effektiewe distriksondersteuning wat spesifiek op die verbetering van klaskamerpraktyke fokus (2.2.4).

In sommige lande is evalueringspanne verantwoordelik vir ondersteuning na afloop van evalueringe, terwyl dit in ander lande aan skole self oorgelaat word. In die meeste OESO-lande is dit die verantwoordelikheid van evalueerders om te kontroleer of aanbevelings geïmplementeer word. Hierdie opvolgbesoeke kan deur dieselfde evalueerders of kollegas van dieselfde evalueringliggaam gedoen word (2.5.4).

Ongelukkig skiet onderwysdistrikte dikwels tekort om skole na afloop van evaluering te ondersteun om prestasiegapings te identifiseer en die hoof te bied. Dit is veral die gebrek aan kundigheid en daadkrag van, onder andere, distrikspersoneel om ontwikkelingsareas doeltreffend te hanteer, wat 'n negatiewe impak op volhoubare skoolontwikkeling het. Die literatuurstudie wys verder dat dit die verantwoordelikheid van onderwysdistrikte is om 'n klimaat te skep wat skoolverbetering ondersteun (2.2.4).

Die Engelse evalueringmodel is formeel en fokus op die aanspreeklikheid van individuele skole en die stelsel as geheel, maar bevat tog elemente van ondersteuning en verbetering. In Engeland is die mate van ondersteuning afhanklik van die evalueringsgradering. Skole met swak graderings word aan deurlopende monitoring blootgestel voordat opvolgevaluering plaasvind (2.3.4). In teenstelling hiermee toon die literatuurstudie verder aan dat geen opvolgbesoeke in Tanzanië gedoen word om die implementering van verbeteringsinisiatiewe te monitor nie (2.4.4).

Die belangrikheid van distriksondersteuning om professionele ondersteuningsdienste na afloop van eksterne evaluering aan skole te lewer, word as een van die doelwitte van die GSE-beleid geartikuleer (3.5.2.3). Evalueringspanne kan ook gebruik word om distriksondersteuningspanne te help om standaarde by niepresterende skole te verhoog. Distriksondersteuningspanne bestaan uit distriksamptenare wat deur die distriksdirekteur aangestel is om 'n bepaalde skool na afloop van eksterne evaluering by te staan om 'n skoolverbeteringsplan op te stel en te implementeer (3.5.3.1c). Die GSE-beleid toon aan dat onderwysdistrikte verantwoordelik is vir die versekering van gehalte onderwys asook die verbetering van onderwys deur distriksondersteuningspanne te stuur wat skole na afloop van eksterne evaluering moet ondersteun om verbeteringsplanne op te stel en te implementeer. Ook die GSE-benadering asook GSE-prosesse beklemtoon die belangrikheid van gereelde distriksondersteuning en implementering van professionele ontwikkelingsprogramme om skoolverbetering te bewerkstellig. Die *Whole-School Evaluation Guidelines and Criteria*-dokument bevestig ook dat die implementering van skoolverbeteringsplanne deurlopend deur distrikte gemoniteer moet word (3.5.3.1d).

Die ontleding van dokumente dui aan dat skole ondersteuning nodig het om skoolontwikkeling na evaluering te bevorder, alhoewel onderwysdistrikte in baie gevalle in gebreke gebly het om hulp aan skole te verskaf om verbeteringsplanne op te stel en

te implementeer. Dit blyk ook uit ontleding van dokumente en onderhoude dat distrikte nie ondersteuningspanne saamgestel het om skole na afloop van evaluerings te ondersteun nie. Ondersteuning was afhanklik van die toewyding van individuele kringbestuurders. Evalueringspanne is dit eens dat opvolgbesoeke nie na afloop van self- en eksterne evaluerings plaasvind om skoolontwikkeling te fasiliteer nie. Dit is verder duidelik uit dokumente dat distriksbestuurders nie ondersteuningspanne saamgestel het om skole by te staan om geïdentifiseerde leemtes reg te stel nie. Onderhoude met rolspelers bevestig dat distriksondersteuningspanne nie saamgestel is om skole na afloop van evaluerings te ondersteun nie. Ook skoordokumente toon aan dat ondersteuning na afloop van evaluerings nie aan die orde van die dag is nie. Daarenteen het onderhoude met skoolrolspelers uitgewys dat die betrokkenheid van distriksondersteuningspanne na afloop van evaluerings 'n positiewe impak op volhoubare skoolontwikkeling kon maak (4.3.1.6). Die gebruik van multidissiplinêre spanne in die Vrystaatprovinsie om skole aan die einde van 2012 te evalueer het klaarblyklik nie die gewenste uitwerking gehad om distriksondersteuning na afloop van eksterne evaluerings te bevorder nie (4.3.1.4). Dit wil voorkom asof skole nie die nodige ondersteuning ontvang om na afloop van interne en eksterne evaluerings aan ontwikkelingsbehoefte te voldoen nie.

5.2.7.1 AANBEVELINGS

Dit blyk uit bogenoemde dat departementele ondersteuning kritiek is vir volhoubare skoolontwikkeling, soos in die volgende aanbevelings uitgelig word (4.4.7):

Provinsiale Onderwysdepartemente moet die gehalte van distriksondersteuning na afloop van interne asook eksterne evaluerings gereeld moniteer.

Onderwysdistrikte moet gedifferensieerde ondersteuning aan skole verskaf om geïdentifiseerde leemtes na afloop van interne asook eksterne evaluerings reg te stel, waar skole met bevredigende graderings ondersteuning van die betrokke kringbestuurder ontvang, terwyl distriksondersteuningspanne saamgestel moet word om skole met swak graderings te ondersteun.

Kringbestuurders moet die implementering van skoolverbeteringsplanne gereeld moniteer en verslag daaroor doen.

Een van die redes vir die gebrek aan distriksondersteuning, soos uitgewys tydens onderhoude, is gebrekkige departementele fokus, wat in die volgende afdeling bespreek sal word.

5.2.8 DEPARTEMENTELE FOKUS

Een van die verrassende temas wat uit die onderhoude voortgespruit het, is departementele fokus. Onderhoude het aan die lig gebring dat deelnemers van mening is dat die onderwysdepartement hoofsaaklik op Graad 12-uitslae fokus en in die proses ander belangrike aspekte, soos GSE, versaaak. Een van die deelnemers van die Provinsiale Onderwysdepartement bevestig dat doeltreffende evaluering afhanglik is van die fokus van die distrik en of distrikte ernstig is oor Geheelskoolevaluering (4.3.1.7).

Dit het uit die literatuurstudie na vore gekom dat onderwyskenners van mening is dat skolevaluering oor meer as net eksamenuitslae gaan en dat skole oor waardes gaan en nie oor waarde nie. Om die gehalte van onderrig en leer te bepaal deur slegs op leerderprestasie te fokus, is nie 'n getroue weergawe van wat by 'n skool aangaan nie. Navorsing in Engeland het aangetoon dat ouers nie net belangstel in akademiese prestasies van skole nie, maar ook in aspekte soos die geluk van kinders en onderwysers, gesondheidbewustheid van die skool, personeelomset, toeganklikheid asook die skool se houding teenoor afknouery en dwelmiddels (2.2.1).

Skooldeelnemers is dit eens dat daar van skole verwag word om te veel verskillende dokumente op te stel, wat dit vir hulle moeilik maak om op skoolontwikkeling te fokus. Onderhoude toon verder aan dat, indien onderwysdistrikte kan fokus op selfevaluering en die ontwikkeling van skoolverbeteringsplanne na afloop van evaluering, dit baie van die rompslomp kan uitskakel. Een van die deelnemers toon in hierdie verband aan dat die selfevalueringinstrument die potensiaal het om al die verskillende planne te konsolideer. Wat verder kommerwekkend is, is dat onderhoude aantoon dat nie alle skoolhoofde werklik skoolontwikkeling najaag nie, maar eerder ingestel is om slegs aan sekere vereistes te voldoen. Evalueringspanne beaam hierdie sentiment dat skoolhoofde geneig is om slegs aan die vereistes wat deur die verskillende afdelings gestel word te voldoen, sonder om planne wat volhoubare skoolontwikkeling sal fasiliteer te koördineer (4.3.1.7).

5.2.8.1 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings beklemtoon die belangrikheid daarvan dat onderwysdistrikte op volhoubare skoolontwikkeling fokus (4.4.8):

Onderwysdistrikte moet ondersteuning aan skole verskaf ten opsigte van alle geïdentifiseerde leemtes en nie slegs op sekere aspekte soos Graad 12-uitslae fokus nie.

Evalueringseenhede moet kommunikasie met skoolrolspelers inisieer deur middel van vraelyste en/of onderhoude ten einde te bepaal of onderwysdistrikte op volhoubare skoolontwikkeling fokus en die nodige ondersteuning aan skole verskaf.

Onderwysowerhede moet die moontlikheid ondersoek dat die selfevalueringsinstrument en gepaardgaande skool- en distriksverbeteringsplanne as basis gebruik word om alle departementele aksies te koördineer om sodoende die administratiewe las op skoolhoofde te verminder.

5.3 REFLEKSIE

Ek kyk terug op amper drie jaar, waarin my lewe nie net verryk is nie, maar ek opnuut besef het dat daar enorme uitdagings vir Suid-Afrika voorlê. Ek deel graag my reis deur na die terugblik, beperkinge van die studie en aanbevelings vir verdere navorsing te verwys.

5.3.1 TERUGBLIK

As lojale Suid-Afrikaner, dra ek die belange van ons land en al sy mense op die hart. Ek het opnuut tot die besef gekom dat, as ons 'n toekoms vir ons kinders wil verseker, sosiale knelpunte, soos armoede, werkloosheid en ongeletterdheid, doeltreffend die hoof gebied moet word. Ek deel die bekommernis van politici en onderwysleiers dat die meeste van ons skole nie daarin slaag om leerders met positiewe waardes en vaardighede toe te rus ten einde sosiale ongelykhede doeltreffend die hoof te bied nie. As deel van evalueringspanne vanaf 2001 tot 2011, het ek die waarde van interne asook eksterne evalueringe om skoolontwikkeling te fasiliteer besef. Ek het ook gesien dat, waar skoolhoofde en kringbestuurders toegewy is om geïdentifiseerde leemtes reg te stel, volhoubare skoolontwikkeling werklik tot sy reg gekom het. Ek het egter ook gesien dat daar by die meeste skole en distrikte daadkrag kortkom om leemtes doeltreffend en

volhoubaar reg te stel. Dit was my beweegrede om die studie op 'n wetenskaplike wyse aan te pak.

Die literatuurstudie het bevestig dat evaluering belangrik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Ek het ook uit die literatuurstudie geleer dat dit nie net Suid-Afrika is wat sukkel om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie, maar dat die meeste lande daarmee worstel. Die sleutel tot volhoubare skoolontwikkeling in Engeland is die voortdurende vernuwing en veranderinge ten opsigte van interne asook eksterne skoelevalueringe. Daar kan dus nie fout gevind word met die proklamering van die GSE-beleid in Suid-Afrika, met sy fokus op die uitskakel van ongelykhede van die verlede en die skep van geleenthede vir alle leerders, nie. Anders as in Engeland, het die GSE-beleid in Suid-Afrika egter geen vernuwing sedert 2001 ondergaan nie en dit het relevansie in die Vrystaatprovinsie verloor.

In 2012 het ek beleef dat die Vrystaatse Onderwysdepartement weggedoen het met onafhanklike evalueringspanne en dat evalueerders na distrikte oorgeplaas is. Dit is strydig met die GSE-beleid; sedertdien het ek vier verskillende poste in die distrik beklee, waar my vaardighede as skoelevalueerder nie tot sy reg gekom het nie. 'n Uitsondering was in 2013 waar ek betrokke was by fokusevalueringe asook ondersteuning, waar die gemiddelde Graad 12-slaagsyfer by geïdentifiseerde onderpresterende skole met 21% verbeter het. Dit is 'n sprekende voorbeeld dat geldige evalueringe asook ondersteuning volhoubare skoolontwikkeling kan bevorder. Dit is verder teleurstellend dat die Nasionale Onderwysdepartement nie die Vrystaatprovinsie aanspreeklik gehou het vir die nie-implementering van die GSE-beleid nie. Selfs die *South African Democratic Teachers Union* (SADTU), wat gewoonlik teen skoelevalueringe gekant is, het in 'n memorandum van 20 April 2016 aan die Premier geëis dat die GSE-beleid onmiddellik in die Vrystaatprovinsie geïmplementeer moet word.

Ek glo dat die bevindinge wat uit die studie gemaak is, asook die aanbevelings wat daaruit spruit, 'n bydrae kan lewer tot die kennisbron rakende GSE en spesifiek post-evalueringeaksies en die moontlike impak wat dit in die praktyk kan maak.

5.3.2 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Dit blyk uit die terugblik dat die afgelope drie jaar nie net verrykend vir my was nie, maar dat ek baie frustrasies ervaar het betreffende my eie posisie as skolevalueerder. Dit is dan ook die grootste beperking van hierdie studie dat my persoonlike frustrasies 'n invloed kon uitoefen op onderhoude asook die ontleding van dokumente. Die meeste van die deelnemers is bewus van my posisie en dit kon moontlik daartoe lei dat hulle antwoorde verskaf het wat ek wil hoor.

As gevolg van die inkonsekwente implementering van die GSE-beleid is slegs ses skole in die twee geïdentifiseerde distrikte geëvalueer. Al ses hierdie skole, waarvan ek vier gekies het, is in voorheenbenadeelde gemeenskappe. Dit is 'n definitiewe beperking van die studie dat geen presterende skool, waarteen resultate gemeet kon word, by die steekproef ingesluit is nie.

Een van die doelwitte van die studie is om die realiteite en persepsies van betrokkenes by evalueringprosesse rakende volhoubare skoolontwikkeling te verstaan. Ek wou so veel as moontlik rolspelers van skole by die proses betrek. Die beheerliggaamverkiesing het twee maande voor die onderhoude plaasgevind en die meeste lede was nie betrokke toe die skole in 2014 geëvalueer is nie. Dit is veral die aspek dat die ouerkomponent van beheerliggame dus nie sterk genoeg insette kon lewer nie wat 'n definitiewe leemte van die studie is.

5.3.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die beperkinge van die studie skep ook geleenthede vir verdere navorsing. Dit sal interessant wees om die impak van evaluering by onderpresterende skole met dié van presterende skole te vergelyk.

IQMS en GSE het volhoubare skoolontwikkeling ten doel. Navorsing kan aantoon hoe hierdie twee stelsels saamwerk om doeltreffende personeelontwikkeling en gepaardgaande skoolontwikkeling te bevorder. Nog 'n aanbeveling vir verdere navorsing is om te bepaal in watter mate GSE-bevindinge personeelontwikkelingsprogramme in die Departement van Onderwys beïnvloed het.

Dit blyk uit die studie dat skoolhoofde oorlaai is met administratiewe take, wat dit vir hulle moeilik maak om op skoolontwikkeling te fokus. Dit wil verder voorkom of daar verskillende dokumente is wat min of meer dieselfde inligting van skole verlang. Die navorsingsgeleentheid wat hieruit voortspruit is om die moontlikheid te ondersoek om 'n enkele instrument, soos selfevaluering en gepaardgaande verbeteringsplan, te gebruik om alle skoolaktiwiteite te koördineer.

5.3.4 SLOTSOM

Dit was voorwaar 'n mallemeule-reis met hoogte- en laagtepunte wat reuse-uitdagings gebied het, omrede ek voortdurend bedag moes wees dat persoonlike frustrasies nie die evalueringresultate negatief beïnvloed nie. Die inleiding van hierdie studie (1.1) verwys na professor Balfour se uitspraak dat, sonder inspeksie van die kwaliteit van onderwys in klaskamers, gerugsteun deur nougesette professionele ontwikkeling, ons gesement sal bly in middelmatigheid, met min vooruitsig vir verandering. Ek wil by hom aansluit deur te noem dat ons nie net in middelmatigheid gesement sal bly nie, maar dat sosiale euwels, soos ongeletterdheid, werkloosheid en gebrek aan waardes, die lewensgehalte van elke Suid-Afrikaner negatief sal beïnvloed.

OPSOMMING

Dit is nie net in Suid-Afrika wat onderwysowerhede daarna streef om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder nie. Alhoewel ek erkenning daaraan verleen dat die nagevolge van die apartheidsera steeds volhoubare skoolontwikkeling in Suid-Afrika belemmer, bly die algemene standaard van onderwys onder verdenking, selfs meer as twintig jaar na die beëindiging van apartheid. Die algemene publiek is dus met reg bekommerd oor die gehalte van onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole. As die groot uitvalkoers van leerders voor Graad 12 en swak prestasies in nasionale en internasionale akademiese toetsings in ag geneem word, is hierdie kommer geregverdig. Een van die toonaangewende strategieë wat wêreldwyd geïmplementeer word om skoolontwikkeling te bewerkstellig, is evaluerings, met gepaardgaande verbeteringsplanne. Ook in Suid-Afrika is die *National Policy on Whole-School Evaluation* (WSE) geïnisieer met die oorhoofse doel om die gehalte van onderrig in skole te verbeter deur interne asook eksterne evaluerings en doeltreffende distriksondersteuning. Vyftien jaar sedert hierdie beleid in 2001 geproklameer is, lyk dit asof Geheelskoolevaluering (GSE) geen noemenswaardige bydrae tot skoolverbetering in Suid-Afrika kon lewer nie en dat GSE in die Vrystaatprovinsie nie die nodige erkenning geniet nie.

Uit die literatuurstudie blyk dit dat evaluerings noodsaaklik is vir volhoubare skoolontwikkeling. Daar is egter nie eenstemmigheid of interne of eksterne evaluerings, of 'n kombinasie van die twee, die beste resultate ten opsigte van skoolontwikkeling lewer nie. Die GSE-beleid in Suid-Afrika is gegrond op die inspeksiestelsel in Engeland en daarom word hierdie stelsel indringend bestudeer. Die Engelse inspeksiestelsel het oor tyd ontwikkel en fokus meer op interne evaluerings by alle skole, en eksterne evaluerings slegs by skole waar dit die meeste nodig is. Dit wil voorkom of evaluerings 'n positiewe impak op skoolontwikkeling en leerderprestasie in Engeland maak.

Kritiese beleidsontleding word gebruik om die doelstelling van hierdie studie te verwesenlik, naamlik om die potensiaal van GSE-prosesse in Suid-Afrika te bepaal om volhoubare skoolontwikkeling na afloop van interne asook eksterne evaluerings te bevorder. Kritiese beleidsontleding is nie net relevant om die beleid beter te beskryf nie, maar ook om aspekte van die GSE-beleid wat moontlik implementering en

gepaardgaande skoolontwikkeling mag belemmer bloot te lê. Dit wil voorkom of die GSE-beleid poog om deur middel van interne asook eksterne evaluerings en distriksondersteuning die ongelykhede tussen skole uit te skakel en om te verseker dat alle leerders gelyke geleentheid het om hul potensiaal te ontwikkel. Die beleidsontleding het egter sekere gapings in die GSE-beleid, wat daartoe kan bydra dat die beleid oor die algemeen nie doeltreffend in Suid-Afrika geïmplementeer word nie, geïdentifiseer.

Die ontleding van relevante dokumente en onderhoude met verskillende rolspelers bevestig dat die GSE-beleid sedert 2001 geen amptelike aanpassings ondergaan het nie, wat as een van die redes vir die oneffektiewe implementering daarvan voorgehou word. Kwalitatiewe navorsing het verder uitgewys dat skole nie bemaatig word om geldige selfevaluering te doen en om doeltreffende skoolverbeteringsplanne op te stel en te implementeer nie. Ander redes vir die nie-implementering van die GSE-beleid, wat deur die studie uitgewys word, is dat GSE-amptenare ook ander verantwoordelikhede as GSE het, onderwysdistrikte in gebreke bly om skole na afloop van evaluering te ondersteun en dat die onderwysowerhede geneig is om op Graad 12-uitslae te fokus en in die proses word ander belangrike aspekte, soos GSE, versaaak.

Die slotsom waartoe ek dus gekom het, is dat evaluering die potensiaal het om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder, maar dat die implementering van die GSE-beleid in Suid-Afrika veel te wense oorlaat. Hierdie slotsom het daartoe gelei dat ek sekere aanbevelings gemaak het wat tot verbeterde implementering van die GSE-beleid kan lei en ook gepaardgaande skoolontwikkeling kan bevorder.

Sleutelwoorde: volhoubare skoolontwikkeling, Geheelskoolevaluering, selfevaluering, eksterne evaluering, distriksondersteuning, kritiese beleidsontleding, kwalitatiewe navorsingsmetodes.

ABSTRACT

There is a worldwide tendency amongst education authorities to focus on sustainable development of schools. Education authorities recognise evaluations and occasioned improvement plans as a prominent strategy to foster sustainable school development. Although I recognise the negative effect of the apartheid era on sustainable school development, the general standard of teaching and learning in most South African schools remains a challenge, more than twenty years after the dismantling of apartheid. There is a general concern that the quality of learning and teaching in South African schools is not at the required standard. This concern is justified by the huge drop-out rate of learners before Grade 12 and the poor performance in national and international assessments. The *National Policy on Whole-School Evaluation (WSE)* was initiated in South Africa, with the aim of improving the overall quality of education in schools through effective self-evaluations, credible external evaluations and constructive district support. It seems that, fifteen years after the WSE Policy was promulgated in 2001, WSE has not made a significant impact on sustainable school development in South Africa and it does not get rightful recognition in the Free State province.

The literature study reveals that evaluations are necessary for sustainable school development; however, there is no agreement whether self or external evaluation, or a combination of the two, yields the best results for sustainable school development. England's inspection system was used as the basis on which the WSE Policy was developed and is therefore discussed thoroughly. England's inspection system has developed over time and focuses more on internal evaluations at all schools and external evaluations at underperforming schools. It appears that evaluations have a positive impact on school development and learner achievement.

I use critical policy analysis to achieve the aim of the study, namely, to determine the potential of WSE processes to improve sustainable school development subsequent to internal and external evaluations. Critical policy analysis is relevant not only to describe the WSE Policy, but also to identify possible gaps that might hamper the effective implementation of the policy and, in the process, also sustainable school development. It appears as if the WSE Policy promotes self and external evaluations, as well as constructive district support to narrow the performance gaps between schools and to

ensure that all learners are given equal opportunities to make the best use of their capabilities. The policy analysis has also identified certain gaps in the WSE Policy that contribute to the ineffective implementation of the policy.

Analysis of relevant documents and interviews with different stakeholders confirm that the WSE Policy has not been officially reviewed since 2001, which could have contributed to the ineffective implementation of the policy. Qualitative research indicated further that schools are not capacitated to conduct valid self-evaluations and to develop and implement effective school improvement plans subsequent to evaluations. Other reasons for the ineffective implementation of the WSE Policy include that WSE officials are not dedicated to WSE only, districts fail to support schools after evaluations and education authorities focus on Grade 12 results and neglect other important aspects, such as WSE.

Evaluations have the potential to foster sustainable school development; however, the WSE Policy is not implemented consistently in South Africa, resulting in a negative impact on school improvement. Informed by this conclusion, I made certain recommendations, not only to ensure the consistent implementation of the WSE Policy, but also to improve sustainable school development.

Key words: sustainable school development, Whole-School Evaluation, self-evaluation, external evaluation, district support, critical policy analysis, qualitative research methods

VERWYSINGSLYS

- Adams, N.D. 2004. A Conceptual Analysis of Teacher Education in South Africa in relation to the Norms and Standards. (Unpublished Ph.D. thesis). Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Allen, R. & Burgess, S. 2012. How should we treat under-performing schools? A regression discontinuity analysis of school inspections in England. The Centre for Market and Public Organization (CMPO) Working Paper series no. 12/287. University of London: Institute of Education.
- Allias, S.M. 2009. Quality Assurance in Education. *Issues in Education Policy No. 5*, Johannesburg: Centre for Education Policy Development.
- Amann, W., Kerretts-Makau, M., Fenton, P., Zackariasson, P. & Tripathi, S. (Eds.) 2012. *New perspectives on management education*. New Delhi.
- Balfour, R. 2014. Onderwys het 'n nuwe baadjie nodig. *Nuuskamer: NWU – Potchefstroomkampus*:1-3.
- Ball, S.J. 1990. *Politics and policy making in education – Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Ball, S.J. 2006. *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen Ball*. London: Routledge.
- Behr, A.L. 1988. *Education in South Africa – Origins, issues and trends: 1652 – 1988*. Pretoria: Academica.
- Bell, L. & Stevenson, H. 2006. *Education Policy – Process, Themes and Impact*, London: Routledge.
- Berkhout, S. & Wielemans, W. 1999. Towards Understanding Education Policy: An Integrative Approach. *Education Policy*, 13(3):402-420.
- Bibuth, B. & McKenna, S. 2009. Tensions in quality assurance processes in post-apartheid South African schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*:1-13.

- Bisschoff, T. & Mathye, A. 2009. The advocacy of an appraisal system for teachers: a case study. *South African Journal of Education*, 29:393-404.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with SA's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg
- Botha, R.J. 2010. School effectiveness: conceptualizing divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30:605-620.
- Bradley, L.H. 1993. *Total Quality Management for Schools*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company.
- Brucato, J.M. 2005. *Creating a learning environment*. Maryland: Scarecrow Education.
- Bubb, S. & Earley, P. 2008. *From self-evaluation to school improvement*. The importance of effective staff development. Reading: CfBT research report.
- Bülbül, T., Ozdem, G., Tunc, B. & Inandi, Y. 2013. Teacher perceptions of school based evaluation: A descriptive analysis based on teachers' wives. *Education Sciences: Theory & Practice*, 13(4):2119-2124.
- Carlson, B. 2009. School self evaluation and the 'critical friend' perspective. *Education Research and Review*, 4(3):78-85.
- Chapman, C. & Sammons, P. 2013. *School self evaluation for school improvement: what works and why?* Berkshire: CfBT Education Trust.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Clarke, J. & Ozga, J. 2011. Governing by inspection? Comparing school inspection in Scotland and England. *Paper for Social Policy Association conference from 4 to 6 July 2011 (Draft)*. University of Lincoln.
- Codd, A.J. 1988. The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents. *Education Policy*, 3(3):235-247.
- Comment. 2014. The changing face of assessment and inspection. *Education Journal* 211:3-4.

- Corbin, J. & Strauss, A. 2015. *Basics of Qualitative Research*. 4th Ed. London: Sage.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. 2009. Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29:293-315.
- Davies, B. 2011. *Leading the strategically focused school*. 2nd edition. Londen: SAGE.
- Dayile, Z.W.Z. 2003. The implementation of the National Policy on Whole-school Evaluation in high schools in the Fort Beaufort district. (Unpublished M.Ed. thesis.) University of the Free State, Bloemfontein.
- De Clercq, F. 2007. *What is appropriate school supervision for South African schools?* Seminar series on making a difference in public schooling: a joint Umalusi and Centre for Education Policy Development series.
- De Coning, C. 2011. Nature, role and History of public policy. (In Cloete, F. & De Coning, C., eds. *Improving public policy: Theory, practice and results*. 3rd edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp.3-31).
- De Grauwe, A. & Naidoo, J.P. (Eds.). 2004. *School evaluation for quality improvement*. Meeting of the Asian Network of Training and Institutions in Education Planning (ANTRIEP). Kuala Lumpur: Malaysia.
- Deming, W.E. 1986. *Out of Crisis*. Cambridge: University Press.
- DiPaola, M. & Smith, K. 2008. Measuring district climate. (In Hey, W. & DiPaola, M. eds. *Improving schools. Studies in leadership and culture*. Michigan: Information Age Publishers. pp.117-136).
- Dunsworth, M. & Billings, D. 2009. *The high-performing school. Benchmarking the 10 indicators of effectiveness*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Durrheim, K. & Van der Riet, M. 2006. Putting design into practice: writing and evaluating research proposals. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd ed. Cape Town: University of Cape Town Press. pp. 80-111).

- Durrheim, K. 2006. Research design. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd ed. Cape Town: University of Cape Town Press. pp.33-59).
- Earley, P. 1998. *School improvement after inspection? School and LEA responses*. London: SAGE
- Education Journal. 2014. Inspection to ensure that children are being prepared for life in modern Britain. *Education Journal, Issue 203, 7*
- Education: The Professional's Voice*. 2004. Inspection – The future is self-evaluation, 141
- Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. 2008. The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2 June). Oxford: Blackwell Publishing.
- European Centre for the Development of Vocational Training. 2011. *Evaluation for improving student outcomes*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Extension. *What is the difference between power and authority in an organization?* 6 October 2015. www.extension.org Downloaded on 24 November 2015.
- Faubert, V. 2009. School Evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Working Papers*, 42:6-7.
- Ferreira, R. 2012. Writing a research proposal. (In Maree, J.G., ed. *Complete your thesis or dissertation successfully: Practical guidelines*. Cape Town: Juta and Company. pp.29-39).
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2008. *Quality Assurance: Annual Report 2008*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2009. *Quality Assurance: Annual Report 2009*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2010. *Quality Assurance: Annual Report 2010*. Bloemfontein.

- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2011. *Quality Assurance: Annual Report 2011 (Draft)*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2012(a). *Whole-school Evaluation – Motheo District: 2012 Annual Report*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2012(b). *Provincial Guidelines: Implementation of Whole-School Evaluation (Draft)*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2013a. *Review report on the implementation of WSE: reflections on practice*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2013(b). *WSE Annual Report 2013 – Motheo District*. Bloemfontein.
- Free State. Department of Basic Education (FS DBE). 2014. *Outcome Based Priority 1: Improved quality of basic education – Annual Report 2013/2014*. Bloemfontein.
- Gorard, S. 2010. Serious doubts about school effectiveness. *British Education Research Journal*, 36:745-766.
- Grimley, J. 1986. Critical Policy Analysis: A Discussion of Perspectives. *Australian Journal of Teacher Education*, 11(2)(2):19-26.
- Hall, C. & Noyes, A. 2009(a). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3):311-334.
- Hall, C. & Noyes, A. 2009(b). New regimes of truth: The impact of performative school self-evaluation systems on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25:850–856.
- Hanekom, S.X. 1987. *Public Policy – Framework and instrument for action*. Pretoria: Sigma Press.
- Harris, A. & Muijs, D. 2005. *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.

- Hartshorne, K. 1999. *The making of education policy in South Africa*, New York: Oxford University Press.
- Haule, M.E. 2012. The perceptions of school teachers and leaders towards school inspections in Tanzania secondary schools: The case of Arusha Municipality. (Unpublished M.Ed. thesis). University of Twente.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hill, M. & Bramley, G. 1986. *Analysing Social Policy*. Oxford: Blackwell.
- Hopkins, D. 1989. *Evaluation for school development*. Stony Stratford: Open University Press.
- Hussain, I. 2011. School inspections: can we trust OFSTED reports? The London School of Economics and Political Science.
<http://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/school-inspections-hussain/>
Downloaded on 2 November 2014.
- Inspection to ensure children are being prepared for life in modern Britain. 2014. Education Journal, Issue 203, 16 June 2014:7.
- Jansen, J.D. 2004. *Autonomy and accountability in the regulation of the teaching profession: A South African case study*. Pretoria: University of Pretoria.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2004. *Educational Research: Quantitative, Qualitative and mixed approaches*. 2nd edition. USA: Pearson Education.
- Josselson, R. 2013. *Interviewing for Qualitative Enquiry*. New York: The Guilford Press.
- Kambuga, Y. & Dadi, H. 2015. School inspection in Tanzania as a motor for education quality: challenges and possible way forward. *Review of Knowledge Economy*, 2(1):1-13.
- Katsuno, M. & Takei, T. 2008. School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*, 6(2):171-181.

- Kelly, K. 2006. From encounter to text: collecting data in qualitative research. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd ed. Cape Town: University of Cape Town Press. pp.285-319).
- Khamfula, Y. 2004. *Macroeconomic Policies, Shocks and Economic Growth in South Africa*. Final Draft (Revised). Global Development Network.
- Khosa, G. 2010. The South African National Education Evaluation System: What will make it work? *JET Education Services*.
- Kitchener, K.S. & Kitchener R.F. 2009. Social Science Research Ethics. Historical and Philosophical issues. (In Mertens, D.M. & Ginsberg, P.E., eds. *The handbook of social research ethics*. California: Sage Publications. pp.5-22).
- Klerks, M.C.J.L. 2012. The effect of school inspections: A systematic review. *Paper presented at Wageningen, Netherlands from 20 to 22 June 2012*.
- Kogan, M. 1975. *Education Policy-making*. London: Allen and Unwin.
- Kumar, R. 2014. *Research Methodology*. 4th edition. London: Sage.
- Letseka, M., Bantwini, B. & King-Mckenzie, E. 2012. Public-Union Sector Politics and the crisis of education in South Africa. *Creative Education 2012*, 3(7). Published online, November 2012.
- Lewis, J.D. 2001. *Policies to promote growth and employment in South Africa*. Informal Discussion Papers on aspects of the economy of South Africa. The World Bank Southern Africa Department.
- Lincoln, Y.S. 2009. Ethical practices in qualitative research. (In Mertens, D.M. & Ginsberg, P.E., eds. *The handbook of social research ethics*. California: Sage Publications. pp.150-169).
- Mahlangu, V.P. & Pitsoe, V.J. 2011. Power struggle between government and teacher-unions in South Africa, *Journal of emerging trends in educational research and policy studies*, 2(5):365-371.
- Mail and Guardian*. 2012. Political report at ANC elective conference in Mangaung. 16 January:2.

- Malawi Government. 2009. *Towards quality education: implementing the national education sector plan 2009-2013*. Ministry of Education.
- Marneweck, L. 2007. *Review of the Integrated Quality Management System (IQMS)*. Seminar series on making a difference in public schooling: a joint Umalusi and Centre for Education Policy Development series.
- Matete, R.E. 2009. The impact of primary school inspection on teaching and learning: a study of Mbeya city district. (Unpublished M.Ed. thesis). University of Oslo.
- Matthews, P. & Sammons, P. 2004. Improvement through inspection. An evaluation of the impact of OFSTEDs work (Document Reference Number HMI 2244). University of London: Institute of Education.
- Mbalati, T. 2010. A critique on the implementation of Whole School Evaluation in Limpopo Province. (Unpublished PhD thesis). University of Limpopo.
- McDonnell, L.M. 1991. Ideas and values in implementation analysis: the case of teacher policy. (In Odden, A.R., ed. *Education Policy Implementation*. Albany: State University of New York Press. pp.241-258).
- McLaughlin, M.W. 1991. Learning from experience; lessons from policy implementation. (In Odden, A.R., ed. *Education Policy Implementation*. Albany: State University of New York Press. pp.185-186).
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Francisco: John Wiley & Son Inc.
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Son Inc.
- Mertens, D.M. 2010. *Research and evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. 3rd edition. California: Sage Publications.
- Mkandawire, F. 2013. Malawi: private school director calls for revival of school inspection programme, *Malawi News Agency*, 25 June 2013:1.

- Mosoge, M.J. & Pilane, M.W., 2014. Performance Management: the neglected imperative of accountability systems in education, *South African Journal of Education*, 34(1):1-18.
- Neuman, W.L. 2000. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Nevo, D. 1995. *School based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon Press.
- Nieuwenhuis, N. (Ed.) 2007. *Growing Human Rights and Values in Education*, Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Nyirenda, M. 2014. Strengthen school inspection to have quality education. IPP Media.
- Nzimande, B. & Mathieson, S. 2000. Educational Transformation in South Africa's transition to democracy. (In Mebrahtu, T. Crossley, M. & Johnson, D. (eds). *Globalisation, educational transformation and societies in transition*. Oxford: Symposium Books.)
- OECD. *Evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. www.oecd.org/edu/evaluationpolicy Downloaded on 2 November 2014.
- OFSTED. 2014. *The framework for school inspection*. Office for Standards in Education: Manchester.
- Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A. 2004. *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: SAGE.
- Ozga, J. 2000. *Policy research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Ozga, J., Baxter, J., Clarke, J., Grek, S. & Lawn, M. 2013. The politics of educational change: Governance and school inspection an England and Scotland. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2):205-224.
- Patton, C.V. & Sawicki, D.S. 1993. *Basic methods of policy analysis and planning*. 2nd edition. United States of America: Prentice-Hall Inc.

- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Pillay, Y. 2006. Researching public policy. (In Terre Blanche, M, Durrheim, K & Painter, D., eds. *Research in Practice*. Cape Town: UCT Press. pp.443-454).
- Plowright, D. & Godfrey, R. 2008. School Self-evaluation: Can Head Teachers meet the new challenge? *International Studies in Educational Administration*, 36(3):35-58.
- Poliah, R. 2014. *Twenty years of democracy in South Africa: A critique of the examination and assessment journey*. Poliah.r@dbe.gov.za. Downloaded on 4 January 2016.
- Potter, C. 2006. Programme evaluation. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd ed. Cape Town: University of Cape Town Press. pp.409-428).
- Pylman, J.N. 2015. Is it a Myth that the Integrated Quality Management System (IQMS) promotes continuous improvement? A Diagnosis Approach. *Journal for Social Science*, 43(1):53-61.
- Raath, E.L.S. 2012. Principals' experiences and expectations of the role of the Institutional Development and Support Official (IDSO) in supporting Gauteng schools. (Unpublished M.Ed. thesis). University of Johannesburg.
- Rapport. 2014. Skolekrisis: Ja, daar is hoop. 7 September:10.
- Republic of South Africa (RSA). 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa (RSA). 2012. *Our Future – Make it Work: National Development Plan 2030*. Pretoria: Sherino Printers.
- Republic of South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2009. *Ministerial Committee on a National Education Evaluation and Development Unit*. Pretoria: Government Printers.

- Republic of South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2011. Kurrikulum en Asseseringsbeleidsverklaring, Graad 10-12, Afrikaans Huistaal. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2012. *National Protocol for assessment Grades R – 12*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2013(a). *Report on the Annual National Assessment of 2013: Grades 1 to 6 & 9*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2013(b). *The revised national policy on Whole-school Evaluation (Draft)*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Basic Education (DBE). 2014. *Whole-School Evaluation – DBE Annual Report: 1 April 2013 – 31 March 2014*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Education (DoE). 1995. *White Paper on Education and Training*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Departement of Education (DoE). 1996(a). *National Education Policy Act 27*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Departement of Education (DoE). 1996(b). *South African Schools Act 84*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Education (DoE). 1996(c). *White Paper on the organization, governance and funding of schools*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Education (DoE). 1998. *The National Policy on the Developmental Appraisal System*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Education (DoE). 2001(a). *Manifesto on Values, Education and Democracy*. Pretoria: Government Printers.

- Republic of South Africa. Department of Education (DoE). 2001(b). *The National Policy on Whole-school Evaluation*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Education (DoE). 2005. *Whole-School Evaluation – Whole-School Evaluation Guidelines and Criteria*. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa. Department of Finance (DoF). 1996. Growth, Employment and Redistribution: A Macroeconomic Strategy. Pretoria: Pretoria: Government Printers.
- Richards, L. 2005. *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: Sage.
- Sammons, P. 2008. Zero tolerance of failure and new labour approaches to school improvement in England. *Oxford review of Education*, 34(6):651-664.
- Seidman, I. 2013. *Interviewing as Qualitative Research*. 4th edition. New York: Teachers College Press.
- Setlalentoa, W.N. 2011. Barriers to the implementation of whole-school evaluation in selected primary schools in the Southern Free State. *Interim: Interdisciplinary Journal*, 10(1):74-85.
- Silverman, D. 2014. *Interpreting Qualitative Data*. 4th edition. London: Sage.
- Soudien, C. 2002. Teachers' responses to the introduction of apartheid Education. (In Kallaway, P., ed. *The History of Education under Apartheid*. Cape Town: Maskew Miller Longman. pp.211-223).
- Spaull, N. 2013. *South Africa's Education Crisis: The quality of education in South Africa 1994 – 2011*. Report commissioned by the Centre for Development and Enterprise.
- Spring, J. 2008. Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2):330-363.
- Stoll, L. 2003. Using school effectiveness research to improve schools. (In Davies, B. & West-Burnham, J., eds. *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited. pp.551-563).

- Sunday Times*. 2014. Grade 12 results “grossly misleading”. 5 January:1.
- Swaffield, S. & Macbeath, J. 2005. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2):239-252.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. 1997. *Education policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Taysum, A. & Iqbal, M. 2012. What Counts as Meaningful and Worthwhile Policy Analysis? *Italian Journal of Sociology of Education*, 1:11-28.
<http://www.ijse.eu/index.php/ijse/article/view/128> Downloaded on 17 May 2012.
- Teise, K.L.G. 2013. Education for Sustainable Development: Exposing Social Sustainable Policy Imperatives for South African Education. (Unpublished PhD thesis). University of the Free State, Bloemfontein.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Kelly, K. 2006. First steps in qualitative data analysis. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. and Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd ed. Cape Town: University of Cape Town Press. pp.320-344).
- The changing face of assessment and inspection. 2014. *Education Journal*, 211(13 October 2014):3.
- Thomas, J. 2004. An investigation into the implementation of the National Policy on Whole-school Evaluation in public schools in the Francis Baard district. (Unpublished M.Ed. thesis.) University of the Free State, Bloemfontein.
- Thomas, S., Peng, W.J. & Gray, J. 2007. Modeling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education*, 33(3):261-265.
- Torgerson, D. 1986. Interpretive policy inquiry: A response to its limitations. *Policy Sciences*, 19:397-405.
- Tredoux, C. & Smith, M. 2006. Evaluation research design. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd edition. Cape Town: University of Cape Town Press, p 160-186).

- Turnbull, M. 2013. Self-evaluation a means of raising achievement / impossible to implement? Centre for Educational Research and Development: University of Lincoln.
- United Republic of Tanzania. 2008. *A performance audit report on school inspection programme for secondary schools in Tanzania*. National Audit Office.
- Uwazi Info Shop. n.d. *When school inspection doesn't deliver: Highlights from the CAG Audit of the secondary school inspection programme for secondary schools in Tanzania*. Dar es Salaam: Hivaz.
- Van Heerden, H.J. 1992. *Onderwysrealiteite in 'n post-apartheid Suid-Afrika*. Intreerede – Fakulteit Opvoedkunde (Universiteit van die Oranje Vrystaat). Bloemfontein: UOVS.
- Wagenaar, H. 2007. Interpretation and intention in policy analysis. (In Fischer, F., Miller, G.J. & Sidney M.S., eds. *Handbook of public policy analysis – theory, politics and methods*. New York: CRC Press. pp.429-441).
- Waghid, Y. 2003. *Democratic Education: Policy and Praxis*, Stellenbosch: Stellenbosch University Printers.
- Waldegrave, H. & Simons, T. 2014. *Watching the watchmen. The future of school inspections in England*. London: Policy Exchange.
- Wassenaar, R.D. 2006. Ethical issues in social science research. (In Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D., eds. *Research in Practice*. 2nd ed. Cape Town: University of Cape Town Press. pp.60-79).
- West, A., Mattei, P. & Roberts, J. 2011. Accountability and sanctions in English schools. *British Journal of Educational Studies*, 59(1):41-62.
- White, M.D. & Marsh, E.E. 2006. Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1):22-45.
- Yanow, D. 2007. Qualitative-interpretive methods in policy research. (In Fischer, F., Miller, G.J. & Sidney M.S., eds. *Handbook of public policy analysis – theory, politics and methods*. New York: CRC Press. pp.405-415).

Zairi, M. 1996. *Benchmarking for best practice*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Zepeda, S.J. 2012. *Professional development: What works*. 2nd ed. New York: Eye on Eye Education.

ADDENDUMS:

ADDENDUM A: LYS VAN DOKUMENTE EN ONDERHOUDE

Departementele dokumente

- Ministerial Committee on a National Education Evaluation and Development Unit (2009)
- Outcome Based Priority 1: Improved quality of basic education – Annual Report 2013/2014
- Quality Assurance: Annual Report 2009
- Quality Assurance: Annual Report 2010.
- Review report on the implementation of WSE: reflections on practice (2013)
- SIP Monitoring Report – Motheo District (2013)
- The National Policy on Whole-School Evaluation (2001(b))
- The revised national policy on Whole-school Evaluation – Draft (2013)
- Whole School Evaluation – DBE Annual Report: 1 April 2013 – 31 March 2014
- Whole-School Evaluation – Guidelines and Criteria (2005)
- Whole-school Evaluation – Motheo District: 2012 Annual Report
- WSE Annual Report 2013 – Motheo District

Skooldokumente

- GSE-skoolverslae
- Logboek van skole
- Notules van bestuurspanvergaderings
- Skool-selfevaluering
- Skoolverbeteringsplanne

Onderhoude:

- Skoolbestuurspan Skool 1
- Skoolbeheerliggaam Skool 1
- Skoolbestuurspan en Beheerliggaam Skool 2
- Skoolbestuurspan en Beheerliggaam Skool 3
- Skoolbestuurspan en Beheerliggaam Skool 4
- Evalueringspan Distrik 1
- Evalueringspan Distrik 2
- Kringbestuurders Departement van Onderwys
- GSE-koördineerder Departement van Onderwys
- GSE-kollega Departement van Onderwys

ADDENDUM B: ONDERHOUD MET SKOOLROLSPELERS

1. Inleiding:

Ek is 'n geregistreeerde PhD-student aan die Opvoedkunde Fakulteit van die Universiteit van die Vrystaat. Ek beplan om navorsing te doen oor post-evalueringsaksies om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder as deel van die vereistes vir my PhD-graad in Beleidstudies in die Onderwys.

U kennis en ondervinding is van kardinale belang om stukrag aan my navorsing te verleen en ek sal dit waardeer as u op die volgende vrae kan reageer. Ek kan u die versekering gee dat alle inligting wat deur hierdie onderhoud ingesamel word vertroulik hanteer sal word en vir navorsingsdoeleindes alleenlik gebruik sal word. Die aangehegte toestemmingsbrief wat u moet onderteken, toon onder andere aan dat geen individu of skool uit die navorsingsverslag geïdentifiseer sal kan word nie en dat u te eniger tyd van die studie kan onttrek.

2. Vrae

2.1 Skool-Selfevaluering (SSE)

- 2.1.1 Het die skool voldoende opleiding ontvang om betroubare selfevaluering te doen?
- 2.1.2 Voltooi u skool jaarliks selfevalueringsekskursiwiteit?
- 2.1.3 Wat is, volgens u, die waarde van SSE?
- 2.1.4 Beskik die ouerkomponent van die skoolbeheerliggaam oor voldoende kundigheid om geldige oordeel te vel ten opsigte van die verskillende SSE-kriteria?
- 2.1.5 Is u tevrede met die ondersteuning deur die distrikskantoor verskaf om te verseker dat die SSE betroubaar is?
- 2.1.6 Wat kan gedoen word om die SSE-proses by skole te verbeter?

2.2 Eksterne Evaluering

- 2.2.1 Het skoolrolspelers opleiding ontvang voor die aanvang van die eksterne evaluering?
- 2.2.2 Indien u wel opleiding ontvang het, hoe doeltreffend was hierdie opleiding?
- 2.2.3 Van wie het die skool spesifieke ondersteuning ontvang om voor te berei vir die eksterne evaluering en hoe effektief was hierdie opleiding?
- 2.2.4 Het die skool enige ander ondersteuning as die evalueringspan tydens die eksterne evaluering ontvang?
- 2.2.5 Het die evalueringspan lesse waargeneem en toepaslike terugvoer aand onderwysers en departementshoofde verskaf?
- 2.2.6 Is die mondelingse en skriftelike evalueringsekskursiwiteitsverslae 'n getroue weergawe van die situasie by die skool en kan aanbevelings bydra om skoolverbetering te bewerkstellig?
- 2.2.7 Noem asseblief positiewe aspekte wat spruit uit eksterne evaluering.

- 2.2.8 Wat kan anders gedoen word om te verseker dat eksterne evaluerings 'n groter impak op skoolverbetering het?

2.3 Post-Evaluering

- 2.3.1 Het die skool 'n verbeteringsplan (SIP) ontwikkel om aanbevelings in die evalueringsverslag aan te spreek?
- 2.3.2 Het die skool enige ondersteuning van die distrikskantoor ontvang om die verbeteringsplan op te stel in reaksie op aanbevelings in die evalueringsverslag?
- 2.3.3 Indien die skool ondersteuning van distriksamptenare ontvang het, hoe effektief was hierdie ondersteuning?
- 2.3.4 Hoe monitor u die implementering van die verbeteringsplan en bespreek u verslae tydens bestuursplan en personeelvergaderings?
- 2.3.5 Watter distriksamptenare het spesifieke ondersteuning aan die skool en individuele onderwysers verskaf om aanbevelings van die evalueringsplan te implementeer?
- 2.3.6 Het die Geheelskoolevalueringproses 'n volhoubare verandering by u skool te weeg gebring? Indien ja, verskaf asseblief redes. Indien nee, wat kan anders gedoen word om te verseker dat die Geheelskoolevalueringproses 'n positiewe impak op die gehalte van onderrig en leer het?

BAIE DANKIE VIR U INSETTE. EK WAARDEER U ONDERSTEUNING.

ADDENDUM C: INTERVIEW WITH CIRCUIT MANAGERS

1. Introduction

I am a PhD-student registered at the Faculty of Education, University of the Free State. I plan to conduct research on **the effectiveness of post-evaluation activities contributing to whole-school development after internal and external evaluation processes** as part of the requirements for my PhD degree in Policy Studies in Education.

To inform my research, ***your expertise and experiences*** are essential and I humbly request you to respond to the following questions. I want to assure you that ALL information obtained from this interview will be treated with the utmost confidentiality and be used for research purposes only. Please sign attached letter of approval where it is indicated that no individual or school will be identifiable from the research report and that you are free to withdraw from the study at any time.

2. Interview Questions

2.1 School Self Evaluation (SSE)

- 2.1.1 Were you trained/orientated on SSE processes?
- 2.1.2 Are your schools engaged in annual school self-evaluation (SSE) activity?
- 2.1.3 What is the value of the SSE?
- 2.1.4 Do you need support to enable you to guide schools on the completion of the SSE?
- 2.1.5 Are you satisfied with the support rendered by the district to ensure that school self-evaluations are reliable?
- 2.1.6 What can be done to improve the SSE process at schools?

2.2 On-site Evaluation

- 2.2.1 Were you trained/orientated on WSE processes to ensure that you provide relevant guidance to schools during external evaluation?
- 2.2.2 If you were trained on WSE processes, how effective was this training?
- 2.2.3 What support did you render to schools to prepare them for the external evaluation?
- 2.2.4 Did you attend the oral report sessions at the school?
- 2.2.5 Did you receive a WSE report within four working weeks after the completion of the on-site evaluation phase?

- 2.2.6 Is the oral and written WSE report a true reflection of the situation at the school and can recommendations made assist the school to improve?
- 2.2.7 What are the positive aspects emanating from the on-site evaluation?
- 2.2.8 What can be done differently to ensure that external evaluations have the desired impact on the quality of learning and teaching?

2.3 Post Evaluation

- 2.3.1 Did you support the school to develop a School Improvement Plan (SIP) in response to recommendations made in the WSE report?
- 2.3.2 Were implementation of WSE recommendations monitored and reports tabled at sectional meetings?
- 2.3.3 Did the WSE process make a sustainable difference in the school? If yes, please provide reasons. If no, what can be done differently to ensure that the WSE process has a positive impact on the quality of learning and teaching?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR CONTRIBUTION. I APPRECIATE YOUR SUPPORT.

ADDENDUM D: INTERVIEW WITH EVALUATION TEAMS

1. Introduction

I am a PhD-student registered at the Faculty of Education, University of the Free State. I plan to conduct research on **the effectiveness of post-evaluation activities contributing to whole-school development after internal and external evaluation processes** as part of the requirements for my PhD degree in Policy Studies in Education.

To inform my research, ***your expertise and experiences*** are essential and I humbly request you to respond to my questions as honestly as possible. I want to assure you that ALL information obtained from this interview will be treated with the utmost confidentiality and be used for research purposes only. Please sign attached letter of approval where it is indicated that no individual or school will be identifiable from the research report and that you are free to withdraw from the study at any time.

2. Interview Questions

2.1 School Self Evaluation (SSE)

- 2.1.1 Did you train district officials to enable them supporting schools to conduct reliable self-evaluations
- 2.1.2 Are school stakeholders sufficiently trained to conduct reliable SSE?
- 2.1.3 Do schools engage in annual school self-evaluation (SSE) activities?
- 2.1.4 What is the value of the SSE?
- 2.1.5 Are you satisfied with the support rendered by the district to ensure that the SSE is reliable?
- 2.1.6 What can be done to improve the SSE process at schools?

2.2 On-site Evaluation

- 2.2.1 Were school stakeholders trained on WSE processes prior to the on-site evaluation?
- 2.2.2 If stakeholders were trained on WSE processes, how effective was this training?
- 2.2.3 Are members of the WSE team full time responsible for Whole-school Evaluation? If not, please mention their other responsibilities.
- 2.2.4 Were lesson observations conducted and appropriate feedback provided to educators and heads of departments?
- 2.2.5 Is the oral and written WSE report a true reflection of the situation at the school and can recommendations made assist the school to improve?
- 2.2.6 What are the positive aspects emanating from the on-site evaluation?
- 2.2.7 What can be done differently to ensure that external evaluations have the desired impact on the quality of learning and teaching?

2.3 Post Evaluation

- 2.3.1 What did the WSE team do to provide support to evaluated schools after external evaluations?
- 2.3.2 Did schools develop SIPs in response to recommendations made in the WSE report?
- 2.3.3 Did the school receive support from relevant district officials to complete the School Improvement Plan (SIP) in response to WSE recommendations?
- 2.3.4 If the school received support from district officials, how effective was this support?
- 2.3.5 Did the WSE process make a sustainable difference in schools? If yes, please provide reasons. If no, what can be done differently to ensure that the WSE process has a positive impact on the quality of learning and teaching?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR CONTRIBUTION. I APPRECIATE YOUR SUPPORT.

ADDENDUM E: INTERVIEW WITH PROVINCIAL OFFICIAL

1. Introduction

I am a PhD-student registered at the Faculty of Education, University of the Free State. I plan to conduct research on **the effectiveness of post-evaluation activities contributing to whole-school development after internal and external evaluation processes.**

To inform my research, ***your expertise and experiences*** are essential and I humbly request you to respond to the following questions. I want to assure you that ALL information obtained from this interview will be treated with the utmost confidentiality and be used for research purposes only. Please sign attached letter of approval where it is indicated that no individual or school will be identifiable from the research report and that you are free to withdraw from the study at any time.

2. Interview Questions

2.1 School Self Evaluation (SSE)

- 2.1.1 Are schools in the Free State province engaged in annual school self-evaluation (SSE) activities?
- 2.1.2 How reliable are SSEs to identify priorities for school improvement?
- 2.1.3 How do you ensure that all schools complete SSEs and proper follow-ups are made to monitor implementation of plans?
- 2.1.4 Does the province need support to ensure that schools are engaged in annual self-evaluation activities?
- 2.1.5 What can be done to improve the self-evaluation process at schools?

2.2 On-site Evaluation

- 2.2.1 Were district officials trained on WSE processes prior to the on-site evaluation?
- 2.2.2 Are all WSE officials trained on WSE processes, how effective was this training?
- 2.2.3 Do you monitor the support rendered by district support teams? If yes, how do you address non-performance?
- 2.2.4 What support does the province provide to districts to ensure that schools are evaluated in line with the WSE Policy?
- 2.2.5 What are the positive aspects emanating from the on-site evaluation?
- 2.2.6 What can be done differently to ensure that external evaluations have the desired impact on the quality of learning and teaching?

2.3 Post Evaluation

- 2.3.1 Does the province provide a budget to help schools respond effectively to recommendations made in WSE reports?

- 2.3.2 Does the province communicate common findings to senior departmental officials to enhance the quality of teaching and learning? If yes, do you make follow-ups to determine whether appropriate intervention strategies are in place and implemented?
- 2.3.3 Do senior managers discuss WSE reports and possible interventions to support the school?
- 2.3.4 Does the WSE process make a sustainable difference in evaluated schools? If yes, please provide reasons. If no, what can be done differently to ensure that the WSE process has a positive impact on the quality of learning and teaching?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR CONTRIBUTION. I APPRECIATE YOUR SUPPORT.

ADDENDUM F: INTERVIEW WITH WSE COLLEAGUE

1. Introduction

I am a PhD-student registered at the Faculty of Education, University of the Free State. I conducted research on **the effectiveness of post-evaluation activities contributing to whole-school development after internal and external evaluation processes.**

To verify my research, ***your expertise and experiences*** are essential and I humbly request you to respond to the following questions. I want to assure you that ALL information obtained from this interview will be treated with the utmost confidentiality and be used for research purposes only. Please sign attached letter of approval where it is indicated that no individual or school will be identifiable from the research report and that you are free to withdraw from the study at any time.

2. Interview Questions:

- 2.1 WSE has not been implemented effectively in the Free State province. Do you agree with this finding? If yes, what are the main reasons contributing to non-implementation of WSE?
- 2.2 What can be done differently to ensure effective implementation of WSE?
- 2.3 Do you think SSE is important for school development? Why haven't schools in the FS province engage in effective SSEs?
- 2.4 Did External Evaluations have the desired impact on school development? If no, what are the main reasons?
- 2.5 How effective was the MDT approach in the Free State province? Please provide reasons.
- 2.6 Did WSE facilitate school development? Please provide reasons.
- 2.7 How should WSE officials be utilized to optimize school development?
- 2.8 Did districts provide the necessary support after evaluations? If no, please provide reasons.
- 2.9 Do you agree that districts mainly focus on Grade 12 results and that WSE is not a priority?

- 2.10 Are stakeholders appropriately capacitated to conduct SSE and WSE?
- 2.11 If you were in charge of WSE in the province, what will you do to ensure effective implementation of WSE?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR CONTRIBUTION. I APPRECIATE YOUR SUPPORT.

ADDENDUM G: ETIESE KLARING – UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT



Faculty of Education

Ethics Office

2015-04-16

ETHICAL CLEARANCE APPLICATION:

Post-evalueringsaksies om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder

Dear Mr Rocher

With reference to your application for ethical clearance with the Faculty of Education, I am pleased to inform you on behalf of the Ethics Board of the faculty that you have been granted ethical clearance for your research with the following stipulation (comment by reviewers):

- There is no space on the interview form for participants to sign
- In the information letter it must be made clear that participants are free to withdraw from the study at any time

Your ethical clearance number, to be used in all correspondence, is:

UFS-EDU-2015-017

This ethical clearance number is valid for research conducted for one year from issuance. Should you require more time to complete this research, please apply for an extension in writing.

We request that any changes that may take place during the course of your research project be submitted in writing to the ethics office to ensure we are kept up to date with your progress and any ethical implications that may arise.

Thank you for submitting this proposal for ethical clearance and we wish you every success with your research.

Yours sincerely,

A rectangular box containing a handwritten signature in cursive script that reads "Duvenhage".

Christa Duvenhage

(Faculty Ethics Officer)

**ADDENDUM H: TOESTEMMINGSBRIEF – VRYSTAAT
DEPARTEMENT VAN BASIESE ONDERWYS**

Enquiries: Dr MC Liphapang
Reference: Research Approval
Tel: 051-4049290
Fax: 0866929092



Mr P.C Rocher

**APPROVAL TO CONDUCT RESEARCH IN THE FREE STATE
DEPARTMENT OF EDUCATION**

This letter serves as an acknowledgement of receipt of your request to conduct research in the Free State Department of Education.

1. Research topic: Post-evaluation activities to enhance sustainable school development.
2. Approval is granted for you to conduct research in the Free State Department of Education for the period 04 May 2015 to 29 May 2015
3. Should you fall behind your schedule by three months to complete your research project in the requested period, you will need to apply for an extension.
4. This approval is subject to the following conditions:
 - 4.1 The collection of data should not interfere with the notional tuition time or teaching process.
 - 4.2 A bound copy of the research document should be submitted to the Free State Department of Education (Old CNA Building, Room 30 I, Charlotte Maxeke Street, Bloemfontein).
 - 4.3 You will be expected, on completion of your research study, to make a presentation to the relevant stakeholders in the Department.
 - 4.4 The attached ethics document must be adhered to in the discourse of your study in our department.
5. Please note that the costs relating to all the conditions mentioned above are your own responsibility.

6. This letter should be shown to all participants.

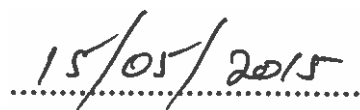
Thank you for choosing to research with us. We wish you every success with your study.

Yours faithfully,



.....

Dr. JEM Sekolany



.....

CFO: FS DEPARTMENT OF EDUCATION

ADDENDUM I: TOESTEMMING DEUR SKOOLHOOF

Posbus 32313
Fichardtpark
9317

April 2015

Geagte Skoolhoof

Ek is 'n geregistreerde PhD-student aan die Opvoedkunde Fakulteit van die Universiteit van die Vrystaat. Ek beplan om navorsing te doen oor post-evalueringsaksies om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder as deel van die vereistes vir my PhD-graad in Beleidstudies in die Onderwys.

U kennis en ondervinding is van kardinale belang om stukrag aan my navorsing te verleen. Ek beoog om inligting by u skool in te win deur die ontleding van dokumente en onderhoude met lede van die skoolbestuurspan, beheerliggaam asook personeelontwikkelingspan. Ek sal vroegtydig met u reël wanneer die onderhoude sal plaasvind, wat nie langer as 60 minute per groep behoort te duur nie. Hierdie onderhoude moet asseblief ook na normale skoolure plaasvind. Ek sal dit waardeer as die volgende dokumente aan my beskikbaar gestel kan word vir ontleding:

- Skool-selfevaluering (SSE)
- Geheelskoolevaluering-(WSE)-verslag
- Skoolverbeteringsplan (SIP)
- Notules van bestuurspanvergaderings

Neem asseblief kennis dat ontleding van dokumente deur my gedoen sal word gedurende skoolure maar ander aktiwiteite soos die voltooiing van die vraelys en onderhoude moet na normale skoolure plaasvind. Ek kan u die versekering gee dat alle inligting wat deur hierdie onderhoud ingesamel word vertroulik hanteer sal word en vir navorsingsdoeleindes alleenlik gebruik sal word. Neem asseblief kennis dat geen individu of skool uit die navorsingsverslag geïdentifiseer sal kan word nie en dat deelnemers te eniger tyd van die studie kan onttrek.

Die navorsingsprojek asook vrae vir onderhoude is deur die Etiekkomitee van die Universiteit van die Vrystaat goedgekeur en voldoen derhalwe aan etiese vereistes. Aangeheg vind u ook 'n skrywe van die Vrystaatse Onderwysdepartement waarin toestemming verleen word vir die beoogde navorsing.

By voorbaat dank vir u ondersteuning.

Die uwe

.....

Pierre Rocher

Tel: 051 4048665 / 0845900689

Epos: rocherpc@telkomsa.net

.....

Skoolhoof

ADDENDUM J: TOESTEMMING DEUR DEELNEMERS

Navorser
PC Rocher
Posbus 32313
Fichardtpark
9317
0845900689
rocherpc@telkomsa.net

Studieleier
Dr. L. Jacobs
Posbus 339
Bloemfontein
9301
0514013421
JacobsL@ufs.ac.za

INGELIGTE TOESTEMMING:

Beste Deelnemer

Ek wil u graag uitnooi om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem: **Post-evalueringsaksies om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder**. Hierdie studie handel oor die doeltreffendheid van post-evalueringsaksies na afloop van interne asook eksterne evaluering om volhoubare skoolontwikkeling te bevorder.

Ek wil graag hê dat u aan die navorsing moet deelneem omdat volhoubare skoolontwikkeling vir u ook 'n prioriteit is. Die rede dat ek hierdie navorsing doen, is om te bepaal of interne en eksterne evaluering die nodige impak op volhoubare skoolontwikkeling het en moontlike aanbevelings te maak om die proses te verbeter. Die moontlike risiko's vir u om aan hierdie studie deel te neem is dat u of u skool geïdentifiseer kan word deur die navorsingsresultate. Ek het reeds die volgende stappe geneem om u teen die risiko's te beskerm:

- Deelname aan die onderhoude is vrywillig en u insette is vertroulik
- Geen verwysing sal in die navorsingsverslag gemaak word na spesifieke individue, skole of distrikte nie
- Vraelyste en transkripsies van onderhoude sal in 'n kluis bewaar word en dan vernietig word.

Ek is seker dat u voordeel uit hierdie studie sal put as post-evalueringsaksies tot volhoubare skoolontwikkeling sal lei. Alhoewel ek u deelname aan hierdie belangrike studie en die waardevolle bydrae wat u lewer waardeer, is u deelname heeltemal vrywillig en u is glad nie verplig om aan hierdie studie deel te neem nie. Indien u verkies om deel te neem en 'n kwessie sou opduik wat u ongemaklik laat voel, mag u ter enige tyd u deelname stop sonder enige verdere gevolge. Indien u enige ongemak of

ongelukkigheid ervaar met die manier waarop die navorsing uitgevoer word, kan u my gerus direk kontak om dit te bespreek, en neem asseblief ook kennis dat u welkom is om my studieleier (soos bo vermeld) te kontak.

Die uwe

(Pierre Rocher)

Deelnemer

ADDENDUM K: OUDITSPOOR

NAVORSINGSAKTIWITEIT	DATUM	UITDAGINGS/VORDERING	BEWYSE
Selekteer skole in ooreenstemming met vasgestelde kriteria (cf. 4.2.5)	Januarie 2015	Vier van die ses skole wat aan die kriteria voldoen geselekteer vir die navorsing.	Lys van skole wat aan die selekteringskriteria voldoen, is beskikbaar.
Etiese goedkeuring deur die Universiteit van die Vrystaat	16 April 2015	Etiese goedkeuring verleen deur die Universiteit van die Vrystaat.	Aangeheg as Addendum G.
Verkry toestemming van die Departement van Onderwys	16 Mei 2015	Departement van Onderwys verleen toestemming dat die navorsing mag plaasvind.	Toestemmingsbrief aangeheg as Addendum H.
Tref reëlings met skole om dokumentontleding en onderhoude op spesifieke datums te doen	April 2015	Opvolgaksies was nodig om te verseker dat skole gereed is vir die besoek.	Briewe en opvolgbriewe is beskikbaar.
Ontleding van departementele dokumente soos aangedui in die lys van dokumente en onderhoude (Addendum A)	April 2015	Dokumente ontleed voor onderhoude met skoolrolspelers.	Opsomming van die ontleding van departementele dokumente is beskikbaar waarin moontlike temas geïdentifiseer is. Die volgende temas het uit die ontleding van hierdie dokumente na vore gekom: impak van GSE, implementering van GSE, departementele ondersteuning, Skoolverbeteringsplan, Selfevaluering en GSE-posbeskrywing.
Die ontleding van skoordokumente en onderhoude met Bestuurspan en Beheerliggaam van Skool 1	25 Mei 2015	Skoordokumente ontleed en onderhoude met Bestuurspan en Beheerliggaam gevoer. Dit was duidelik uit die onderhoud met die Beheerliggaam dat dit vir hulle moeilik was om relevante inligting te verskaf omrede lede nuutverkose is en nie deel was van die skool ten tye van die eksterne evaluering nie. Ek het dus besluit om Beheerliggaamlede in te sluit by die onderhoud met die Bestuurspan.	Opsomming van die ontleding van skoordokumente en onderhoude is op band beskikbaar. Transkripsies van die onderhoude is ook beskikbaar. Die volgende nuwe temas het uit interaksie met Skool 1 na vore gekom: Eksterne Evaluering, Evalueringsinstrument, Moraal van onderwysers, Ouerbetrokkenheid, Opleiding en Distrikfokus.
Die ontleding van skoordokumente en onderhoude met Bestuurspan- en Beheerliggaamlede van Skool 2	26 Mei 2015	Skoordokumente ontleed en onderhoude met Bestuurspan- en Beheerliggaamlede gevoer.	Opsomming van die ontleding van skoordokumente en onderhoude is op band beskikbaar. Transkripsies van die onderhoude is ook beskikbaar. Die volgende nuwe tema het uit interaksie met Skool 2 na vore gekom: Opleiding van rolspelers.
Die ontleding van skoordokumente en	27 Mei 2015	Skoordokumente ontleed en onderhoude met Bestuurspan-	Opsomming van die ontleding van

onderhoude met Bestuurspan- en Beheerliggaamlede van Skool 3		en Beheerliggaamlede gevoer. Dit was moeilik om deelnemers in die hande te kry as gevolg van 'n vergadering van die Onderwysersunie met lede.	skooldokumente en onderhoude is op band beskikbaar. Transkripsies van die onderhoude is ook beskikbaar. Die volgende nuwe tema het uit interaksie met Skool 3 na vore gekom: Verwarring van rolspelers.
Die ontleding van skoordokumente en onderhoude met Bestuurspan- en Beheerliggaamlede van Skool 4	28 Mei 2015	Skooldokumente ontleed en onderhoude met Bestuurspan- en Beheerliggaamlede gevoer.	Opsomming van die ontleding van skoordokumente en onderhoude is op band beskikbaar. Transkripsies van die onderhoude is ook beskikbaar. Alhoewel geen nuwe temas geïdentifiseer is nie, het rolspelers die reeds geïdentifiseerde temas bevestig.
Onderhoude met die evalueringsspan van Onderwysdistrik 1	28 Mei 2015	Handel die onderhoud af terwyl die span besig was met evaluering by 'n skool.	Onderhoude op band beskikbaar en ook woordeliks getranskribeer. Die volgende nuwe tema het uit die onderhoud na vore gekom: Bekendstelling (<i>Advocacy</i>).
Onderhoude met die evalueringsspan van Onderwysdistrik 2	9 Junie 2015	Slegs een lid van die evalueringsspan beskikbaar vir die onderhoud.	Onderhoude op band beskikbaar en ook woordeliks getranskribeer. Geen nuwe temas het na vore gekom nie.
Onderhoud met twee Kringbestuurders	10 Junie 2015	Moeilik om Kringbestuurders vir onderhoud in die hande te kry.	Onderhoude op band beskikbaar en ook woordeliks getranskribeer. Inligting wat deur onderhoud ingewin is, het die geïdentifiseerde temas bevestig.
Interim ontleding van die navorsingsresultate en bou van temas	Vanaf April 2015	Interim ontleding vind deurlopend plaas vanaf die begin van die navorsing.	Interim resultate beskikbaar en temas beskikbaar. Die volgende temas is op rekenaar beskikbaar wat ook die bronne en reëlnommers insluit van dokumente wat tot die betrokke tema bygedra het: Bemagtiging, Departementele fokus, Distrikondersteuning, Eksterne Evaluering, Selfevaluering, Impak, Implementering, Posbeskrywing van GSE-amptenare en Skoolontwikkeling.
Sortering van die data in samehangende temas	Augustus 2015	Data gesorteer in temas in ooreenstemming met die navorsingsvrae.	Die finale lys van temas beskikbaar: Implementering en impak van die GSE-beleid (IMP);

			<p>Selfevaluering (SE) wat ouerbetrokkenheid insluit; Eksterne Evaluering (EE) wat aspekte betreffende evalueringinstrument insluit; Skoolontwikkeling (SO) wat post-evalueringaksies insluit; Posbeskrywing (PB) van evalueringspanne; Departementele Ondersteuning (DO); Distrikfokus (DF) wat verwarring en moraal van onderwysers insluit; Bemagtiging (BM) van belanghebbendes wat opleiding en bekendstelling insluit.</p>
Weergee van die evalueringresultate	Januarie 2016	Gee navorsingsresultate weer aan die hand van geïdentifiseerde temas.	Evalueringresultate beskikbaar.
Onderhoud met GSE-kollega om bevindinge te bevestig	Januarie 2016	GSE-kollega bevestig bevindinge soos weergegee in navorsingsresultate.	Skriftelike insette van GSE-kollega beskikbaar.

ADDENDUM L: VOORBEELD VAN DATA-SORTERING IN TEMA

SKOOLONTWIKKELING

NR	INLIGTING	BRON	VERW.																
1	Die gebruik van multidisiplinêre spanne aan die einde van 2012 om skole te evalueer het klaarblyklik nie die gewenste uitwerking gehad om distriksondersteuning na afloop van eksterne evaluering te verseker nie. Die moniteringsverslag van een van die distrikte toon dat slegs 50% van die skole wat aan die einde van 2012 geëvalueer is skoolverbeteringsplanne opgestel het en slegs 13% van die skole het aangetoon dat hulle ondersteuning van distrikspersoneel ontvang het om aanbevelings van die GSE-span aan te spreek (FS DBE, 2013(b):3).	DD1	R2-9																
2	<p>Die eerste dokumente wat ek ontleed het, is die GSE-jaarverslae (Vrystaatprovinsie) van 2008 en 2010. Die 2010-verslag was die laaste jaarverslag wat gepubliseer is voordat die Vrystaatprovinsie die aanslag van GSE in 2012 verander het. Ek het ook nie die 2009-jaarverslag ontleed nie, omrede ek juis wou uitvind of daar oor 'n tweejaartydperk enige ontwikkeling plaasgevind het. Indien die geïdentifiseerde areas vir ontwikkeling van 2008 doeltreffend aangespreek is, sou dit nie steeds aanbevelings vir skoolverbetering in 2010 gewees het nie. Die volgende tabel toon aan dat die hoofbevindinge van 2008 in 'n groot mate ooreenstem met die aanbevelings van 2010 wat daarop dui dat bevindinge nie gebruik word om personeelontwikkelingsprogramme op te stel om die geïdentifiseerde leemtes reg te stel nie:</p> <p>Tabel 8: Nie-implementering van evalueringresultate</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>AREAS VIR ONTWIKKELING: 2008</th> <th>AANBEVELINGS: 2010</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>School Management Teams (SMTs) neither give strategic direction nor delegate duties equitably to ensure effective leadership and management.</td> <td>The District Support Services (DSS) should empower, monitor and control SMTs on roles and responsibilities pertaining to consistent control of learners and educators' work as well as equitable distribution of duties to staff members.</td> </tr> <tr> <td>Policies and procedures are not reviewed, adopted and implemented to ensure smooth running of schools.</td> <td>School Governing Bodies (SGBs) should enlist the support of all stakeholders as well as School Management and Governance Developers (Circuit managers) to review, adopt and implement policies and procedures effectively.</td> </tr> <tr> <td>School Governing Bodies (SGBs) do not have full complement of representatives, are not trained on roles and responsibilities and do not have systems to monitor learners' performance, human as well as financial resources of schools.</td> <td>The school should enlist services of the DSS to support SGBs on roles and responsibilities such as monitoring and control of human as well as financial resources and maintenance of proper representation of members to ensure effective governance.</td> </tr> <tr> <td>Educators do not use appropriate teaching and assessment strategies and do not analyze results to ensure achievement of Learning Outcomes.</td> <td>SMTs and Staff Development Teams (SDTs) should implement IQMS effectively to address educators' professional needs with respect to teaching strategies and analysis of results to ensure proper intervention strategies.</td> </tr> <tr> <td>Learners' performance and competence in Language of Learning and Teaching (LoLT) are not satisfactory and impacts negatively achievement of expected outcomes.</td> <td>Curriculum Section should assist schools with effective implementation of National Curriculum Statement (NCS) and Literacy programmes to develop learners' knowledge, skills and values.</td> </tr> <tr> <td>There is shortage of accommodation, support staff and special rooms such as laboratories and libraries to ensure effective curriculum delivery.</td> <td>The Department should provide schools with additional classrooms, laboratories, libraries and administration blocks to ensure effective curriculum delivery.</td> </tr> <tr> <td>Schools do not plan well for co- and extra-curricular activities.</td> <td>Schools should enlist services of the Sports, Youth, Recreation and Arts (SYRAC) Directorate to assist in</td> </tr> </tbody> </table>	AREAS VIR ONTWIKKELING: 2008	AANBEVELINGS: 2010	School Management Teams (SMTs) neither give strategic direction nor delegate duties equitably to ensure effective leadership and management.	The District Support Services (DSS) should empower, monitor and control SMTs on roles and responsibilities pertaining to consistent control of learners and educators' work as well as equitable distribution of duties to staff members.	Policies and procedures are not reviewed, adopted and implemented to ensure smooth running of schools.	School Governing Bodies (SGBs) should enlist the support of all stakeholders as well as School Management and Governance Developers (Circuit managers) to review, adopt and implement policies and procedures effectively.	School Governing Bodies (SGBs) do not have full complement of representatives, are not trained on roles and responsibilities and do not have systems to monitor learners' performance, human as well as financial resources of schools.	The school should enlist services of the DSS to support SGBs on roles and responsibilities such as monitoring and control of human as well as financial resources and maintenance of proper representation of members to ensure effective governance.	Educators do not use appropriate teaching and assessment strategies and do not analyze results to ensure achievement of Learning Outcomes.	SMTs and Staff Development Teams (SDTs) should implement IQMS effectively to address educators' professional needs with respect to teaching strategies and analysis of results to ensure proper intervention strategies.	Learners' performance and competence in Language of Learning and Teaching (LoLT) are not satisfactory and impacts negatively achievement of expected outcomes.	Curriculum Section should assist schools with effective implementation of National Curriculum Statement (NCS) and Literacy programmes to develop learners' knowledge, skills and values.	There is shortage of accommodation, support staff and special rooms such as laboratories and libraries to ensure effective curriculum delivery.	The Department should provide schools with additional classrooms, laboratories, libraries and administration blocks to ensure effective curriculum delivery.	Schools do not plan well for co- and extra-curricular activities.	Schools should enlist services of the Sports, Youth, Recreation and Arts (SYRAC) Directorate to assist in	DD2	R2-14
AREAS VIR ONTWIKKELING: 2008	AANBEVELINGS: 2010																		
School Management Teams (SMTs) neither give strategic direction nor delegate duties equitably to ensure effective leadership and management.	The District Support Services (DSS) should empower, monitor and control SMTs on roles and responsibilities pertaining to consistent control of learners and educators' work as well as equitable distribution of duties to staff members.																		
Policies and procedures are not reviewed, adopted and implemented to ensure smooth running of schools.	School Governing Bodies (SGBs) should enlist the support of all stakeholders as well as School Management and Governance Developers (Circuit managers) to review, adopt and implement policies and procedures effectively.																		
School Governing Bodies (SGBs) do not have full complement of representatives, are not trained on roles and responsibilities and do not have systems to monitor learners' performance, human as well as financial resources of schools.	The school should enlist services of the DSS to support SGBs on roles and responsibilities such as monitoring and control of human as well as financial resources and maintenance of proper representation of members to ensure effective governance.																		
Educators do not use appropriate teaching and assessment strategies and do not analyze results to ensure achievement of Learning Outcomes.	SMTs and Staff Development Teams (SDTs) should implement IQMS effectively to address educators' professional needs with respect to teaching strategies and analysis of results to ensure proper intervention strategies.																		
Learners' performance and competence in Language of Learning and Teaching (LoLT) are not satisfactory and impacts negatively achievement of expected outcomes.	Curriculum Section should assist schools with effective implementation of National Curriculum Statement (NCS) and Literacy programmes to develop learners' knowledge, skills and values.																		
There is shortage of accommodation, support staff and special rooms such as laboratories and libraries to ensure effective curriculum delivery.	The Department should provide schools with additional classrooms, laboratories, libraries and administration blocks to ensure effective curriculum delivery.																		
Schools do not plan well for co- and extra-curricular activities.	Schools should enlist services of the Sports, Youth, Recreation and Arts (SYRAC) Directorate to assist in																		

		implementation of co-and extra-curricular programmes to allow a diverse curriculum that will develop learners in totality.														
	Schools do not involve parents in committees to afford them opportunities to take part in school activities.	SGBs should establish representative committees that would include parents to ensure maximum involvement in school management and activities.														
3	1.1 Besoekers Register: 4 Februarie 2014 "Training on WSE Instrument, SSE and SIP". Die besoekersregister toon verder aan dat die tydsduur van die opleiding vanaf 08:00 tot 09:45 was. Onderhoud met die skoolhoof bevestig dat slegs die skoolhoof die sogenaamde opleiding ontvang het.		SD1	R2-7												
4	1.2 Skoolverbeteringsplan: Die Skoolverbeteringsplan is opgestel in ooreenstemming met die nege areas vir evaluering soos in die GSE-beleid uiteengesit. Die volgende aspekte verdien vermelding: <ul style="list-style-type: none"> • Daar is geen inskrywings in die kolom vir kontrole nie, wat daarop dui dat strategieë nie konsekwent geïmplementeer word nie. SV • Strategieë is vaag en nie spesifiek nie om implementering te vergemaklik soos deur die volgende voorbeelde uitgewys: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ontwikkelingsarea</th> <th>Strategie</th> <th>Kommentaar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Delegering van verantwoordelikhede</td> <td>"Ensure accountability and responsibility"</td> <td>Strategie gee nie aanduiding van stappe wat geneem gaan word om doeltreffende delegering te bevorder nie.</td> </tr> <tr> <td>Verbeter die betrokkenheid van ouers</td> <td>"Increased relationships and cooperation"</td> <td>Die strategie gee ons 'n aanduiding van die verlangde uitkoms maar nie die aksiestappe om hierdie uitkoms te verwesenlik nie.</td> </tr> <tr> <td>Verbeter kommunikasie met alle rolspelers</td> <td>"Works to basic systems, develop the organization and productivity"</td> <td>Hierdie strategie gee geen aanduiding van hoe kommunikasie verbeter gaan word nie.</td> </tr> </tbody> </table>	Ontwikkelingsarea	Strategie	Kommentaar	Delegering van verantwoordelikhede	"Ensure accountability and responsibility"	Strategie gee nie aanduiding van stappe wat geneem gaan word om doeltreffende delegering te bevorder nie.	Verbeter die betrokkenheid van ouers	"Increased relationships and cooperation"	Die strategie gee ons 'n aanduiding van die verlangde uitkoms maar nie die aksiestappe om hierdie uitkoms te verwesenlik nie.	Verbeter kommunikasie met alle rolspelers	"Works to basic systems, develop the organization and productivity"	Hierdie strategie gee geen aanduiding van hoe kommunikasie verbeter gaan word nie.		SD1	R22-29
Ontwikkelingsarea	Strategie	Kommentaar														
Delegering van verantwoordelikhede	"Ensure accountability and responsibility"	Strategie gee nie aanduiding van stappe wat geneem gaan word om doeltreffende delegering te bevorder nie.														
Verbeter die betrokkenheid van ouers	"Increased relationships and cooperation"	Die strategie gee ons 'n aanduiding van die verlangde uitkoms maar nie die aksiestappe om hierdie uitkoms te verwesenlik nie.														
Verbeter kommunikasie met alle rolspelers	"Works to basic systems, develop the organization and productivity"	Hierdie strategie gee geen aanduiding van hoe kommunikasie verbeter gaan word nie.														
5	Die skool het geen Skoolverbeteringsplan opgestel na afloop van die eksterne evaluering ten einde ontwikkelingsareas aan te spreek nie		SD2	R15-16												
6	02 September 2014 "To present Oral WSE Report. Some members of the SGB were not present. Electronic report will be emailed next week and all stakeholders should work on the SIP and submit it on 26/9/2014".		SD3	R7-10												
7	5 November 2014 "Visited the school to monitor implementation of SIP. SIP was compiled after SSE. Principal indicated that the SGB, SMT and staff have not met after the WSE visit, because the school has not received an evaluation report. The WSE team recommended that: IMPL, SV *Prioritize areas that need improvement according to the WSE findings *Time frames must be realistic *Minutes must be captured in such a way that items discussed are followed by resolutions, person responsible and due date". (NB: dit is duidelik uit bg. inskrywing dat die GSE-amptenaar nie gereageer het op die bewering van die skoolhoof dat die skool nie 'n geskrewe GSE-verslag ontvang het nie.		SD3	R12-23												
8	Die skool het geen Skoolverbeteringsplan opgestel na afloop van die eksterne evaluering ten einde ontwikkelingsareas aan te spreek nie. Daar is egter 'n SIP om algemene behoeftes van die skool aan te spreek – nie aanbevelings van die GSE-span nie. Een van die aktiwiteite in die SIP is "introducing visitor's entrance cards from June 2014" – It has not been implemented by 20 August 2014.		SD3	R33-38												
9	4.2 Skool Selfevaluering Main Findings include strengths and areas for development such as: SE *Educator and learner attendance and non-functional committees			24-37												

	<p>*Implementation of plans Interpersonal relationships (Not in SIP) Financial management (Not in SIP) SV RCL – Positive leadership (Not in SIP) Reasons are not consistently provided for all ratings (findings). Where it is given, it either does not correlate with ratings or is irrelevant as indicated by the following example: "Internal school procedures for late arrival and early departure is rated as 3 (satisfactory), however; reasons state that teachers absent themselves and noise level is high" SE SSE is not signed by stakeholders as evidence that they are involved in the SSE process. SE</p>		
10	<p>4.2 Skoolverbeteringsplan: It is done in line with nine areas for evaluation and does not correlate with SSE. Column for control is not completed and principal confirmed that activities are not implemented.</p>	SD4	39-42
11	<p>Activities in the SIP are not clear: "time-register for teachers, reduction of the noise level, daily teaching and learning, cleaning of classes". There is no action plan to ensure that activities are implemented – confirmed by the principal. No SIP has been developed after Whole School Evaluation SV</p>	SD4	44-48
12	<p>Het die skool 'n verbeteringsplan (SIP) ontwikkel om aanbevelings in die evalueringsverslag aan te spreek? P: Ons het, alhoewel ons miskien nie al ons uitkomst bereik het nie.</p>	S1O1	206-208
13	<p>P: Nee, hulle het nie. R: So, julle het die verbeteringsplan opgestel. P: Ja, die bestuursplan. R: Het julle die ouers betrek by die verbeteringsplan? P: Beheerraad is betrek en tydens ouervergaderings is punte van die verslag met ouers bespreek. Ons sit dit op die tafel wat ons het by die skool, wat ons beplan by die skool, ons gee vir ouers die kans om opinies te lewer – hoe voel julle omtrent hierdie plan. R: Dink julle dit sou gehelp het as die distrik 'n span gestuur het om julle te help om 'n verbeteringsplan op te stel? P: Baie! Dit sou 'n beter verstandhouding tussen ons en hulle bewerkstellig het en dit sou ook die onsekerhede rondom sekere ontwikkelingspunte uit die weg geruim het. Baie keer interpreteer jy 'n punt op hierdie manier, terwyl iemand anders dit op daardie manier sal interpreteer.</p>	S1O1	212-221
14	<p>P: Ja, ons monitor net om te kyk of ons uitkomst bereik het en waar moet ons verbeter. R: Hoe effektief word hierdie verbeteringsplan gemonitor? P: Ons bereik nogal baie van die punte waarop ons ooreengekom het. R: So, julle bespreek dit in vergaderings en kyk hoe vorder julle met implementering. P: By so 'n klein gemeenskap het jy nie 'n keuse as om die ding oop te gooi nie. Omdat ons so klein is, het ons spanwerk nodig om doelwitte te bereik.</p>	S1O1	227-232
15	<p>1. Did the school develop a SIP in response to recommendations made in the WSE report? Not applicable – the school did not receive a written report with recommendations.</p>	S2O1	180-181
16	<p>1. Did the school develop a SIP in response to recommendations made in the WSE report? Not applicable - no written report and therefore no SIP.</p>	S3O1	91-92
17	<p>P: The WSE-process should be continuous - I nearly forgot that they visited us last year. R: What you are saying is that it should not be a once-off thing and they should come regularly. P: They made their own recommendations as the WSE team which affects the district and the department. We showed them during the break a big hole in the school fence. Nothing happened after that. R: Was it in the oral report? P: They noted that kids are dodging through this hole in the fence. We made them aware that we wrote letters to the department requesting them to re-fence. They are also quite aware of the problems with facilities, but nothing happened. If they have indicated in the report we should have been seeing people coming to fix the things as they have seen them. R: Then people will be positive about WSE. P: People will be positive – we make it an event and not a process. If the team plans to conduct external evaluation in 2016, they should start preparing the school in the third term of 2015 so that it affords us ample time to check the implementation. They should try to start it a year before so that we can make it work, the process not an event. R: Was the infrastructure challenges discussed in the oral report; was it one of the main findings for school improvement? P: It was discussed in the oral report. R: Nothing happened – things are still the same.</p>		115-131

18	Then the district came down and score; in fact you already get scores once you are evaluating yourselves. They came back and assess us. After they have evaluated us they did not give us the written report.	S4O1	9-11
19	After the evaluation they also gave feedback to the SMT and SGB. Although they did not even consult us in terms of the documents that they could not find. They simply use their discretion. They did not ask for proof. R: They made certain recommendations without verifying whether it is true or not. P: If they could have done that they could be given the documents they require. It was as if the school was doing absolutely nothing in relation to its development. After they have evaluated us they have not given us the document. They gave it to us after some time. We wanted to work on it and wanted to know what our weaknesses are so that we start rectifying. R: So you received the report late? P: Yes, very late. R: I think it is in February – the evaluation was in August last year.	S4O1	13-22
20	1. Did the school develop a SIP in response to recommendations made in the WSE report? No – we waited for the written WSE report and it was only received in February 2015 – the external evaluation was in August 2014. 2. Did the school receive support from district officials to complete the School Improvement Plan (SIP) in response to WSE recommendations? P: No, the WSE report was only received six months after the evaluation.	S4O1	102-107
21	P: The WSE process is not assisting in terms of improving. If there is a dedicated, committed WSE team, they will train educators effectively and ensure that follow-ups are done to determine progress. P: Because there was no support we did not know whether we have improved or not. Once there was support we could have checked together with the officials whether there is improvement with regard to certain areas. At the moment there is no sustainability that can be measured. R: It could have made a difference if they have provided the necessary support? P: Yes.	S4O1	118-124
22	P: For support purposes we expect that it is the Circuit managers as well as the subject advisors as indicated in the policy. We are expected to provide that support, but we do not have that time. We were never been invited to come and help. For instance, as I am dealing with the area of governance, it is my view that the training that is provided is not enough. After the findings one can come back and assist here and there. R: The policy says that the district director should nominate a team after the on-site evaluation which comprises of different stakeholders to help the school to implement the recommendations. So let us say Governance is a problem, and then you can be in that team to go and support the school. Do you think that if it is done like that it can add value? P: Most definitely. R: I get the impression that the support to schools after on-site evaluations is not 100 percent? P: In actual fact what I can say is that there is no follow-up after the SSE and external evaluations have been done. It will be good if the Circuit managers and subject advisors could come back and say 'let us look at your findings, which areas we need to improve on'. P: Post-evaluation at school level is not effective. The main findings are going to remain with the principal. The principal is not going to look at the findings and try to work to close the gaps. At times you go and check on the SIP, you find the situation just as you left it previously. R: That is why people are saying that we are not making an impact. But WSE does not provide the impact – the impact must come from the whole system. P: Number one should be the principal at the school.	E1O1	180-197
23	2. Did schools develop SIPs in response to recommendations made in the WSE report? P: SIPs are not in response to WSE recommendations. You cannot develop SIP in isolation of the SSE	E1O1	198-199
24	3. Did the school receive support from relevant district officials to complete the School Improvement Plan (SIP) in response to WSE recommendations? No support – refer to other questions	E1O1	200-202
25	R: Wat gebeur na die evaluering? Julle as GSE-span, wat het julle gedoen om die skole te ondersteun na afloop van die eksterne evaluering? P: Niks. Ek is eerlik met jou – ons het hulle net op hul foute gewys en aangegaan. R: Eintlik is dit nie verkeerd nie, want die GSE-beleid bepaal dat die GSE-span die evaluering doen waarna die distrik 'n span moet saamstel om die ondersteuning te verskaf. P: Dit het nie so gebeur nie	E2O1	180-198

	<p>R: Selfs die kringbestuurders, het hulle nie die skole ondersteun nie?</p> <p>P: Om die eerlike waarheid te sê, ons het in daardie opsig ook gefaal in die sin dat die kringbestuurders nie geweet het waar ons foute gekry het nie. Niemand het vir hulle gesê dat hulle dit of dat moet gaan doen nie. Ek het reeds genoem dat hulle 'n bietjie kwaad word as jy net vir hulle 'n dingetjie noem. Hulle het nie die verslae gekry nie.</p> <p>R: Het die skole na afloop van eksterne evaluerings verbeteringsplanne opgestel om aanbevelings van die GSE-span aan te spreek?</p> <p>P: Ja, hulle het op die onlangse instrument.</p> <p>R: Hoe doeltreffend is SIPs gedoen?</p> <p>P: Dit is nog te jonk. Ons sal eintlik eers van volgende jaar af kan sien.</p> <p>R: Maar in die skole wat julle in die verlede gedoen het?</p> <p>P: Nee, 'n mens moet dit opvolg en dit is waar die rol inkom van die daaglikse ouens.</p> <p>R: En dit het nie gebeur nie?</p> <p>P: Nee.</p>		
26	<p>R: You have already indicated that you do not have money – so the province cannot provide funds to assist schools with implementation of recommendations.</p> <p>P: If perhaps we can do things differently and if national is serious about WSE, they must fight for a conditional grant. How do you plan without a budget?</p>	Q1O1	87-90