



School effectiveness research – 'n metateoreties-metodologiese perspektief

J.L. van der Walt
Nagraadse Skool vir Opvoedkunde
Potchefstroomse Universiteit vir CHO
POTCHEFSTROOM
E-pos: jlvdwalt@intekom.co.za

Abstract

School effectiveness research – A metatheoretical-methodological perspective

*School effectiveness research has been blossoming for the last three decades: people do things on purpose, and wish to establish from time to time whether they have reached their objectives. The history of school effectiveness research, however, reveals that it has often been hampered by shortcomings, such as striving to understand **effectiveness** in terms of inadequate criteria, and approaching education narrowly in the sense of teaching or instruction, in the process overlooking the complexities of the human being and of education. Such shortcomings can, however, be eradicated by taking into consideration some of the philosophical foundations of **school effectiveness**. Doing so leads, inter alia, to the methodological insight that school effectiveness should be assessed by means of a research strategy commensurate with the complexity of the problem.*

1. Inleidende opmerkings

Die effektiwiteit van gedrag (soms *prestasie* genoem) word voortdurend op vele vlakke en in verskeie dimensies gemeet en beoordeel. Dieselfde geld vir *school effectiveness*. Skole se effektiwiteit (prestasie) word voortdurend gemeet en beoordeel, hetsy formeel of informeel. Ouers doen dit intuïtief-informeel voordat hulle 'n kind in 'n bepaalde skool plaas. Hulle norme of kriteria vir skoolkeuse is byvoorbeeld goeie graad 12-uitslae in die verlede, goeie menseverhoudings binne die skool en goeie kultuur- en sportprestasies. Soms word skole ook meer formeel beoordeel of gemeet. (Vgl. die uitvoerige VSA-studie gerapporteer deur Goodlad [1984], en die teorie en praktyk in die Verenigde Koninkryk [Willmot, 1999]. In Suid-Afrika is daar onlangs 'n soortgelyke studie

onder hoër onderwysinrigtings gedoen [The Sunday Times Panel, 1998] en ook gerapporteer oor “The best and worst of schools: Schools that shone and schools that flunked” [Sunday Times, 28 Jan. 2001]. Die tydskrif *Klasse* [1999] rapporteer oor 'n ondersoek na die impak van die skool in Vlaandere. Potterton [1998] meld dat *school effectiveness*-navorsing die afgelope drie dekades 'n opbloei ervaar.)

Die kern van die probleem by die formele meting van die effektiwiteit of prestasie van skole is om presies te weet (a) wat onder die term effektiwiteit of prestasie verstaan (moet) word, (b) watter norme of kriteria vir die meting daarvan aangelê moet word, en (c) hoe die resultate beoordeel moet word. 'n Kompliserende faktor is die probleme wat in die praktyk ondervind word om effektiwiteit of prestasie in die konteks van 'n (opvoedende) onderrig-leerverband soos 'n skool wetenskaplik bruikbaar te maak, te meet, te beskryf en te beoordeel. Fowler (1987:95, 98) sê tereg dat die skool in eerste instansie 'n onderrig-leerverband is, maar gee dan toe dat dit ook 'n opvoedende effek op die leerders mag hê wanneer dit hierdie primêre taak uitvoer. Van Dyk (2000:64, 66) daarteenoor meen dat die skool inderdaad moet streef na opvoedende onderrig-leer:

The ultimate goal of all Christian teaching should be to lead your students into knowledgeable and competent leadership. This goal should be the central, controlling goal, not only for you as an individual teacher, but for the entire institution in which you serve. [...] I am persuaded that this overarching goal of knowledgeable and competent discipleship should set the stage for all your other goals and objectives (vgl. ook Van Dyk, 1997:24).

In die bespreking wat hierna volg, word *school effectiveness research* vanuit verskeie perspektiewe benader. Soos die opskrif hierbo te kenne gee, is die fokus op die metateoreties-metodologiese aspekte van die probleem. 'n Posing word aangewend om deur te breek na die lewens-beskoulik-filosofiese vraagstukke wat die problematiek ten grondslag lê. In die proses kom nie slegs fasette van die ontologiese, antropologiese, epistemologiese en samelewingsteoretiese grondslae van die probleem na vore nie, maar ook tersaaklike opvoedingsfilosofiese aspekte. Bepaalde metodologiese gesigspunte vloei noodwendig voort uit hierdie besinning.

Die *vraag* wat beantwoord moet word, is: Hoe moet *school effectiveness*-navorsing gedoen word sodat 'n ewewigtige en volledige beeld van die effektiwiteit van skole verkry kan word?

Om prinsipiële rigting aan die bespreking te gee, is die volgende *sentrale teoretiese stelling* geformuleer: *School effectiveness*-navorsing kan slegs

uitloop op 'n ewewigtige en volledige beeld van die effektiwiteit van skole indien dit aan die volgende riglyne voldoen:

- Die konsep *effektiwiteit* moet toereikend geoperasionaliseer word.
- Die rentmeesterperspektief op effektiwiteitsnavorsing moet in ag geneem word.
- Die opvoedende onderwysperspektief op skoleffektiwiteit moet onder oë gesien word.
- Die modelperspektief op skoleffektiwiteit moet beoordeel word.
- Daar moet besin word oor 'n moontlike oorskryding van die 'grens' tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing, met verwysing na skoleffektiwiteit.
- Die komplementariteit van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing oor skoleffektiwiteit moet ingesien word.

Die bespreking wat hierna volg, is gestruktureer rondom voorgaande ses riglyne. Die doel van die bespreking is om die sentrale teoretiese stelling toe te lig en die geldigheid of aanvaarbaarheid daarvan te beredeneer.

2. Wetenskaplike bruikbaarmaking van die konsep *effektiwiteit*

Prestasie word in die Engelstalige literatuur met 'n hele aantal terme omskryf. Die bekendste is *effectiveness*, *efficiency*, *efficacy*, *quality*, *achievement*, *usefulness*, *performance* en *productivity* (doelmatigheid, doeltreffendheid, gehalte, prestasie, bruikbaarheid, verrigting/prestasie, produktiwiteit). As woordeboeke geraadpleeg word, bring dit aan die lig dat nie een van hierdie terme 'n eenduidige betekenis het nie, en dat hulle inderdaad in sekere gevalle (soos in die geval van *effectiveness* en *efficiency* – vgl. Barker *et al.* [1995:10, 12]) uitruilbare betekenis het. Die bou van 'n konseptuele raamwerk is dus noodsaaklik voordat 'n mens kan oorgaan tot die meting van effektiwiteit (vgl. Mouton & Marais, 1990:139). Die ondersoeker moet eers die term *effektiwiteit* definieer of omskryf, en dan daartoe oorgaan om dit wetenskaplik bruikbaar te maak of te verbeter aan die hand van 'n aantal kriteria binne die parameters van die konseptuele raamwerk.

Die navorser moet met ander woorde 'n bepaalde perspektief op *effektiwiteit* kies, en dan 'n ooreenkomstige konseptuele strategie volg. Die strategie wat gevolg word, sal uitloop op die kriteria aan die hand waarvan *skoleffektiwiteit* geïdentifiseer, gemeet en beoordeel kan word.

Omdat terminologiese konsensus of eenduidigheid nie bestaan in die *school effectiveness research*-konteks nie (Harber, 1999:3), maak skrywers soms soos wat Van der Westhuizen (*red.*) (1990: Voorwoord) doen, en heg uit die staanspoor bepaalde betekenis aan begrippe om rigting te gee aan hulle konseptuele strategie: “Doelmatig (‘efficient’) is om die regte dinge te doen; doeltreffend (‘effective’) is om die regte dinge reg te doen”. GION (1998:21) doen dieselfde: “The concept ‘effectiveness’ refers to the value which education adds to student achievement and educational careers ...”.

Die vraag wat by 'n mens opkom, is wat 'n skool moet doen om as doeltreffend (effektief) beskou te kan word: “... it is impossible to ignore the issue of goals as school effectiveness, and hence techniques for school improvement can only be judged according to the actual aims being set – effective at what? Effective for what?” (Harber, 1999:3). Watter kriteria moet die hoof, die beheerliggaam en die personeel van 'n skool aanlê as hulle die betrokke skool as (opvoedende) onderrigleerverband se doeltreffendheid/effektiwiteit wil bevorder (en self wil beoordeel)? Watter kriteria behoort deur 'n navorser aangelê te word? Om antwoorde op hierdie vrae te kry, is dit nodig dat daar kortliks ingegaan word op enkele metateoreties-metodologiese vraagstukke wat met die saak verband hou.

3. Die rentmeesterskap-perspektief op skool-effektiwiteitsnavorsing

Deur aan die mens beheer oor die skepping te gee as sy rentmeester, het God aan hom 'n aantal kerntake gegee. Hierdie take is nie slegs aan hom gegee as imperatiewe nie, maar ook as seëninge. Die take kom neer op sorgsame liefde vir die skepping, wat in tradisionele taal bekend staan as die kultuurmandaat. Hierdie omvattende opdrag word gekonkretiseer tot 'n ryke verskeidenheid van kleiner opdragte, wat in beginsel te doen het met die hele doen en late van die mens (Spykman, 1985:22). As gevolg van sy bevoorregte status en ryke gawes is die mens deur God aangewys as die segspersoon van die hele skepping in die diens van sy Skepper. Uit die Godgerigte impulse van sy hart is die mens geroepe om kultuur te vorm, sowel binne as buite homself (Spykman, 1992:49).

As *school effectiveness*-navorsers is mense ook geroep om rentmeesters van God te wees, dit wil sê mense wat deur God vertrou word met die taak om die skepping liefdevol en sorgsaam te beheer, bestuur en ken (Middleton & Walsh, 1995:154,157). Die skeppingsorde, waarvan die skool en alles wat daarmee verband hou 'n deel is, is 'n gawe van 'n alwyse en liefdevolle God aan mense. Hoewel God self in beginsel orde

in die skepping gegee het, het hy ook die mens geroep om te bly orde gee aan die skepping. Hierdie is een van die kenmerkende eienskappe van kultuur, en dus ook van die wetenskap (Middleton & Walsh, 1995:165 e.v.).

Die mens se rentmeesterskap het ook te doen met die prosesse van kennisverkryging en wetenskap. 'n Bybelse kenteorie en wetenskapsbeskouing is gefundeer in die twee beginsels van *die skepping as 'n gawe van God aan die mens* en van *die mens se respons op die gawe*. In 'n kenteorie wat in beginsel tussen naïewe realisme en konstruktivisme wil deurstaan, gaan die navorser wat die twee gemelde beginsels aanvaar, uit van die gedagte dat daar 'n Godgegewe werklikheid is, 'n werklikheid wat die wetenskaplike ontologies konfronteer. Die navorser is deur God geroep om epistemologies op hierdie werklikheidsgawe te respondeer. God het die mens toegerus vir en ook geroep tot die taak om die werklikheid (die skool en die effektiwiteit daarvan, in hierdie geval) te ken en insig daarin te verkry. Die enigste manier waarop die mens dit kan doen, is deur middel van menslike voorstellings van die werklikheid, onder andere deur sy visie op die werklikheid en sy perspektiewe daarop. Kennis is dus altyd 'n kwessie van perspektief.

Kennis van die werklikheid kan slegs ontstaan uit 'n dialoog tussen die navorser en die objek van sy ondersoek, in hierdie geval die doeltreffendheid (effektiwiteit) van skole. Om te ken, en om insig te verkry is met ander woorde 'n gestruktureerde respons wat sy oorsprong in die mens self het, en wat deur die mens geartikuleer word as deel van sy kulturele handeling in en met die skepping. Deur dit te doen is die mens betrokke by die dinge in die werklikheid, in verskeie vorme van responsiewe konstruksie, soos simbole, kategorieë, tekens – insluitende taal – modelle en teorieë. Kennis ontstaan uit hierdie gemedieerde dialoog tussen die kenner en die kenbare.

Vanuit hierdie rentmeesterperspektief is dit duidelik dat daar 'n verpligting op byvoorbeeld die ouer rus om skooldoeltreffendheidsnavorsing te doen met die oog op die plasing van haar kind in 'n skool, asook op opvoedkundiges om hierdie soort navorsing te doen met die oog op die toekomstige verbetering van skole, onderwys en opvoeding. Die rentmeesterperspektief benadruk verder die feit dat die skepping, dus ook die skool, die mense daarby betrokke, en die doeltreffendheid (effektiwiteit) daarvan, in hulle volle kompleksiteit benader moet word. Die verweefdheid van die verskillende werklikheidsaspekte in die skool as 'n samelewingsverband vereis gesofistikeerde en veelfasettige metodologiese ingrepe as dit by die beskrywing en die beoordeling van die effektiwiteit daarvan kom, soos verderaan sal blyk.

4. Die opvoedende onderwysperspektief op *effective school research*

Die Engelse term *education* omvat die woordeboekbetekenis *opvoeding, onderwys* en *onderrig*. Die bedoelde betekenis van die Engelse term moet afgelei word uit die konteks waarin dit gebruik word (vgl. Woods & Barrow, 1975:9-22). Die Engelstalige literatuur oor *school effectiveness research* maak dit gevolglik nie altyd duidelik dat 'n mens in hierdie soort navorsing met méér te doen het as die doeltreffendheid van slegs die onderwys of die onderrig-leerhandeling – dit wil sê, met die totale opvoedingshandeling – nie. (Soos voorheen opgemerk is [vgl. afdelings 1 en 2], het die skool in eerste instansie ten doel om onderrig-leer so doeltreffend as moontlik te laat geskied. Die onderrig-leerbemoeienis met die leerders behoort egter ook pedagogiese of opvoedende impak op hulle te hê, soos hieronder beredeneer.)

As *school effectiveness research* te doen gehad het met slegs die onderwys of die onderrig-leerhandeling was dit in 'n sekere sin makliker om waarneembare en meetbare kriteria vir effektiwiteit neer te lê. Kriteria soos die volgende sou dan aangelê kon word: die uiteindelijke slaagsyfer as 'n verhouding tot die innamesyfer (die sogenaamde deursig- of houvermoë van die skool); die slaagsyfer in graad 12 as 'n verhouding tot die aantal ingeskrewe kandidate vir die graad 12-eksamen; die aantal onderskeidings as 'n verhouding tot al die vakinskrywings vir die graad 12-eksamen; die koste per leerder per jaar as 'n verhouding tot die totale koste van die skool; die koste per leerder as 'n verhouding tot verhogings in skoolgeld; die wegblysyfer as 'n verhouding tot die aantal leerder-skooldae, en vele meer (vgl. Harber, 1999:4, 7; GION, 1998:26; Potterton, 1998:24; Botha, 2000:135 vir nog sulke kriteria).

Op kultuurgebied kan die aantal goue, silwer en bronssekkertifikate bereken word as 'n verhouding tot die aantal leerders in die skool. Op sportgebied kan die aantal kere wat spanne wen as 'n verhouding tot die aantal leerders in die skool bereken word. Op bestuursvlak kan ouers se geldelike en ander bydraes as 'n verhouding tot die totale ouerbydraes bereken word, en kan die koste per onderwyser as 'n verhouding tot die totale uitgawe bereken word.

Voorgaande is almal kwantitatiewe kriteria, wat in syfers aangebied kan word en waarmee skole onderling vergelyk kan word. Hoewel hierdie soort kriteria meer gepas is vir die onderwys-, die onderrig-leer- en bestuursfasette van wat in die skool gebeur, is daar ernstige kritiek op hierdie soort meting van *school effectiveness* (Willmot, 1999).

Die probleem neem in intensiteit toe as 'n mens *die opvoedingsperspektief op die onderrig-leerhandeling* in berekening bring.

Daar is tot vandag toe nie heeltemal eenstemmigheid oor wat opvoeding presies is nie – hoewel dit ons nie ontbreek aan definisies daarvan nie. Die volgende is 'n generiese definisie: dit is die toerusting van die mens tot die behoor-like (ge-norm-eerde) vervulling van sy lewenstaak. Vanuit 'n Bybelse perspektief is dit met ander woorde die toerusting van die mens om haar Godgegewe roeping behoorlik (genormeerd) te kan nakom, dit wil sê om in staat te wees om God en haar naaste lief te hê en te dien, en as rentmeeeester van God in die skepping te kan optree tot sy eer en verheerliking (vgl. Deut. 6:4-9; 2 Tim. 3:16). Sowel die generiese definisie van opvoeding as die pertinent Skrifgefundeerde invulling daarvan maak dit duidelik dat opvoeding 'n uitermate komplekse verskynsel is, en dat die kompleksiteit daarvan verband hou met die geheimenisvolle kompleksiteit van die mens wat daarby betrokke is (vgl. Ps. 8). Onderwys en die onderrig-leersituasie in die skool behoort, ideaal gesproke, opvoedend van aard te wees; behoort te lei tot “opgevoede mense”, soos wat Peters (1966) al dekades gelede reeds aangetoon het. Die *mechanics of teaching and learning* moet waarde toevoeg tot die totale opvoedingsproses:

Het is een grondstelling van het christelijk onderwijs dat de school meer doet dan kennis bijbrengen of voorbereiden op de arbeidsmarkt. De school is vormend bezig, brengt de leerlingen normen en waarden bij – ook als die niet expliciet op de lessentabel staan (Van Wetsum, 1998:47).

Hoewel daar al in die verlede deur opvoedkundiges, veral fenomenoloë, gepoog is om die kategorieë van opvoeding en opgevoed-wees te formuleer, is hulle dit steeds eens dat *opvoeding* nie toereikend in waarneembare en meetbare terme gekategoriseer en omskryf kan word nie. Om dit te probeer doen sou opvoeding tot simplistiese dimensies reduceer, en ook nie in ag neem dat die gevolge of resultate van opvoeding 'n lang tyd neem om te realiseer nie.

Lyotard (1984:xxiv) het as gevolg van die gekompliseerdheid van opvoeding (opvoedende onderwys) die neiging om doeltreffendheid (effektiwiteit) te definieer in terme van performatiwiteit (dit wil sê waarneembare en meetbare prestasie) van die hand gewys. Volgens Blake *et al.* (1998:141, 142) is Lyotard se benadering korrek:

... Lyotard's repudiation of performativity and its implications ... illuminates some bewildering aspects of the world of education. (It reveals) the way in which the dominance of performativity, the language of efficiency and effectiveness, paralyzes our ability to think about (the) ends and purposes (of education) ... the language of efficiency lull(s) us

into believing that the only things that are real or valuable are those that can be quantified and costed.

Hoewel daar vraagtekens hang oor die performatiwiteitsbenadering tot opvoedende onderwys, beteken dit nie dat alle gedagtes oor die meting en beoordeling van skool- en opvoedingsdoeltreffendheid die deur gewys moet word nie. Dit beteken egter wel dat opvoedkundiges oor die algemeen ongemaklik voel met 'n obsessie oor standarde of die meting van toerekenbaarheid (*accountability*) of bekwaamheid (*competence*), hoofsaaklik omdat sulke norme meestal ontoereikend geformuleer word. Die vraag is dus: wat moet dan wel as toetssteen vir skooldoeltreffendheid aangelê word? (Alexander, 2000:28).

Die skool *moet onvermydelik die een of ander opvoedende impak op die leerders hê*. Die vraag is: wat is hierdie impak en hoe moet dit gemeet word? Hoe meet 'n mens die mate van toegerustheid (opgevoedheid, insluitend lewensvaardighede) van 'n leerder vir haar lewenstaak? Hoe meet 'n mens lewensbeskoulike vorming? 'n Mens kan kriteria aanlê wat verband hou met hierdie vrae, soos die aard van die onderrig-leerklimate, die toereikendheid van die skool se doelstellings, die mate van leerderbetrokkenheid by besluitneming, die mate van ouerbetrokkenheid, die mate waarin erkenning en beloning gegee word, die mate van positiewe studentegedrag, die mate waarin die kurrikulum gefokus is op die visie en die missie van die skool, die mate van onderwyser-toegerustheid en kollegialiteit, die wyse waarop hoë verwagtings aan alle rolspelers gestel word, die wyse waarop leerdergedrag gemoniteer word, die mate waarin opvattinge en oortuiginge gedeel word, en dies meer. Dit is egter duidelik dat, hoewel 'n mens insig kan verkry in al hierdie verskillende dimensies van die mens se lewe, 'n mens nooit 'n greep sal kan kry op al die sistematiese veranderinge wat leerders ondergaan as gevolg van hulle blootstelling aan die skool nie (Anderson *et al.*, 2000). Daarvoor is die opvoedende onderwys-aard van die gebeure in die skool en van die mens betrokke by die skool te kompleks. (In 'n ontwikkelende land vertoon die kompleksiteit nog verdere kompliserende dimensies – vgl. Harber, 1999.)

5. Die modelperspektief op *school effectiveness research*

Om die vermelde kompleksiteit van die mens, die gebeure in die skool (opvoedende onderwys) en van kennisverkryging te kan weerspieël, is die samestelling van 'n verklaringsmodel 'n moontlike oplossing (vgl. Schalekamp, 2001:59 e.v., 87 e.v.). Hoewel leerders se kennis altyd 'n belangrike aspek sal vorm van 'n model vir die omskrywing van skooldoeltreffendheid, is die vraag: wat is die langtermyn-uitwerking van die kennis en die soeke of verkryging daarvan in die skool? Kennis op

sigself is waardevol, aangesien die verkryging daarvan persoonlik verrykend en motiverend kan inwerk op die leerder. Om die langtermyn-uitwerking van kennis en kennisverkryging op die leerder te omskryf is dit nodig dat 'n omvattende model van die ontwikkeling of toerusting (opvoeding) van die leerder ontwikkel sal word (vgl. Mouton & Marais, 1990:141 e.v.). So 'n model stel die navorser in staat om oordele te kan uitspreek oor die *opvoedende doeltreffendheid* van die skool (vgl. Donmoyer, 1998).

Aan die ander kant, so onderstreep Anderson *et al.* (2000:13), moet in ag geneem word dat die navorsing wat tot dusver oor die onderwerp van *school effectiveness* gedoen is, nie simplistiese modelle ondersteun nie. (Terloops: die wetenskap neig om sover as moontlik uiteen te haal, te vereenvoudig, te beskryf en te beoordeel [Gallagher, 1997:130-131]). Anderson *et al.* (2000) pleit daarvoor dat 'n model gebou moet word waarin die kompleksiteit van skooldoeltreffendheid in al sy verskillende dimensies byeengebring kan word, aangesien so 'n model die grondslag sal kan vorm vir openbare debatte oor opvoedkundige beleid en praktyk.

Uit die voorgaande blyk dit dat die losstaande effektiwiteitskorrelate, afgesien van hoe gesofistikeerd hulle gedefinieer is, nie 'n plaasvervanger kan wees vir modelle of teorieë *in verband met hoe skole in werklikheid funksioneer nie*. Modelle lê verbande tussen veranderlikes, en teorieë bied verklarings. Die opvoedende aspek, deur Willmot (1999: 260) die “sosio-kulturele kondisionering deur die skool” genoem, kan op geen ander manier in die navorsing geïnkorporeer word nie. Die voorgestelde model vir skooldoeltreffendheid moet dus voorsiening maak vir die “causal efficacy of socio-cultural properties”. Sonder sodanige model is dit volgens Willmot onmoontlik vir die skooldoeltreffendheidsnavorsers om verder te teoretiseer oor die voorwaardes wat die sosio-kulturele veranderinge of stabiliteit in 'n skool dra. 'n Atomistiese byeenvoeging van allerlei losstaande veranderlikes of korrelate ten aansien van skooldoeltreffendheid moet vervang word met 'n omvattende verbandleggende model en verklarende teorie. Kousale meganismes in die vorm van onherleibare strukturele en kulturele eienskappe moet in die model byeengebring word ten einde as teoretiese *verklaringsgrondslag* te kan dien vir die verskillende oënskynlik losstaande kriteria en gegewens wat deur navorsing blootgelê word (Willmot, 1999:261).

6. Oorskryding van die grens tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek in die strewe om *school effectiveness* na te vors

In die strewe om (a) 'n kwantitatiewe en (b) verkieslik 'n statistiese greep op die idee van skooldoeltreffendheid te kry, word daar dikwels gebruik gemaak van waarneembare en meetbare gegewens, en word – ter wille van veralgemening – gebruik gemaak van nominale of inferensiële statistiek. So byvoorbeeld, het die Sunday Times Panel in 1998 drie uitsetveranderlikes gekies (ondergraadse sukseskoers, graueringskoers, publikasiekoers) ten einde 'n vergelyking tussen (hoër) onderwysinstansies te kon tref. Die navorsingspaneel het egter besef dat dit nie voldoende was om slegs deskriptief te werk te gaan nie, en het derhalwe van stapsgewyse-regressie-analise gebruik gemaak ten einde *verklarings* te vind vir die variansie in die data. Met hierdie ingreep is gepoog om daardie veranderlikes te vind wat die variansie in die afhanklike veranderlikes die beste verklaar. In die geval van die navorsing wat gedoen is deur die Sunday Times Panel (1998:9-10), “in all three cases, possibly due to the large number of explanatory variables available, good models were found which related the output variable in question to a single but powerful explanatory variable in a simple regression equation”.

Hierdie tendens om deur te dring tot kwalitatiewe verklarings moet verder gevoer word ten einde 'n toereikende beeld van skooldoeltreffendheid te kan verkry.

Skooldoeltreffendheid (*school effectiveness*) is weens die kompleksiteit daarvan, soos hierbo duidelik geword het, 'n teoretiese konstruk wat slegs deur middel van veelvuldige indikators beskryf kan word (vgl. GION, 1998:22). Die beskrywing en beoordeling van so 'n teoretiese konstruk is regstreeks afhanklik van die definiëring van duidelik gespesifiseerde konseptuele grense (Neuman, 2000:170). Anders gestel, konstrukgeldigheid is die mate waarin 'n bepaalde meetinstrument die eienskappe van die betrokke konstruk, wat nie regstreeks waarneembaar of meetbaar is nie, kan aflei uit die gedragpatrone wat wel waargeneem kan word. Wanneer 'n navorser dus vrae stel, take uitvoer, of gedrag waarneem in 'n poging om 'n onderliggende teoretiese konstruk te ontdek en te beoordeel, moet sy poog om bewyse te vind dat haar benadering inderdaad besig is om die bedoelde konstruk bloot te lê en te beoordeel. Daar is taamlik konsensus dat 'n termometer temperatuur meet, maar daar is nie sodanige universele ooreenstemming in die geval van 'n konstruk (soos skooldoeltreffendheid) nie. Daarom moet die navorser bewyse lewer dat sy inderdaad besig is om tot die bedoelde konstruk deur te dring en dit te beoordeel (Leedy & Ormrod, 2001:98-99). Mouton en Marais (1990:70) vat die kernprobleem by die bepaling van

konstruktiewe soos volg saam: “Hoe weet die wetenskaplike dat die items in sy vraelys of die items in sy skaal werklik die betrokke konstruk meet waarvan die items veronderstel is om die operasionalisering te wees?” Hulle wys daarop dat die bepaling van konstruktiewe ’n probleem in sowel kwantitatiewe as kwalitatiewe navorsing kan wees.

Inferensiële statistiek kan lei tot statistiese veralgemening. Die doel met die berekening van konstruktiewe, daarteenoor, is om te kom tot substansiële veralgemening. In hierdie opsig vorm die berekening van konstruktiewe ’n waardevolle aanvulling tot statistiese veralgemening aangesien dit ’n *kwalitatiewe dimensie, naamlik substansiële of inhoudsgeldigheid tot die bevindinge oor (in hierdie geval) skooldoeltreffendheid* toevoeg. Jaeger (1988:327-328) wys egter tereg daarop dat daar ’n hele aantal kriteria is waarvan konstruktiewe afhanklik is: die vrae moet konstruktiewe wees, die respondente moet die bedoeling van die vrae reg verstaan, die respondente moet die vrae vertolk soos die navorser hulle bedoel het, die respondente moet gewillig wees om te respondeer, die respondente moet beskik oor die kennis wat nodig is om gepas te respondeer, die respondente moet eerlik wees in hulle response, die response moet akkuraat opgeteken wees, die response moet akkuraat vertolk word, die response moet akkuraat verwerk word.

Konstruktiewe neem ook in ag dat die vrae nie slegs kennisvrae behels nie maar ook meningsvrae, en dat die menings van die respondente (byvoorbeeld oor skooldoeltreffendheid) sterk emosies kan ontlok. Ook neem dit in ag dat die formaat van die vrae (byvoorbeeld: ja, nee, onseker) dalk nie gepas is vir wat ’n bepaalde respondent graag wil sê oor ’n bepaalde vraag nie. Slegs enkele oneerlike antwoorde sal verkeerde indrukke by die navorser skep. Sistematiese foute kan ook in die opname insluip weens die wyse waarop die items in die vraelys geformuleer is. Op al hierdie maniere kan die konstruktiewe van die bepaalde navorsing oor skooldoeltreffendheid in die gedrang kom.

Wat ook al die tekortkominge van en die voetangels by die bepaling van konstruktiewe mag wees, die berekening daarvan beliggaam ’n soort oorskryding van die tradisionele grens tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek. Die benutting van konstruktiewe in die beoordeling van die doeltreffendheid van ’n skool (skole) toon dat daar ’n bereidheid aan die kant van die navorser is om nie slegs met kwantitatiewe data en afleidings te volstaan nie, maar om verder te gaan en ook sekere kwalitatiewe oordele te vel oor dit wat deur statistiek blootgelê is. Die navorser moet die belangrike stap neem om te oordeel of die betrokke konstruk *skooldoeltreffendheid* wel toereikend beskryf is aan die hand van die waarneembare en meetbare gegewens wat vir die statistiek toeganklik was.

Nog 'n relatief onlangse ontwikkeling wat dui op 'n deurbraak vanaf kwantitatiewe navorsing na meer kwalitatiewe navorsing is die neiging in opvoedkundige kringe om die praktiese betekenisvolheid van korrelasiekoëffisiënte te bereken. Veranderlikes wat byvoorbeeld goeie voorspellingswaarde ten aansien van 'n bepaalde verskynsel het (soos die waarskynlikheid dat 'n leerder 'n bepaalde akademiese program met welslae sal kan voltooi), is vir opvoedkundiges belangrik *al kan hulle nie presies sê waarom hulle so goed voorspel nie*. In sulke voorspellingstudies is die opvoedkundige dus nie slegs besorg oor die statistiese beduidendheid van 'n korrelasiekoëffisiënt nie, maar ook oor die praktiese sinvolheid, betekenisvolheid of beduidendheid daarvan: indien 'n korrelasiekoëffisiënt nie slegs statisties beduidend is nie, maar ook groot genoeg is om praktiese of opvoedkundige beduidendheid te besit, dan kan sodanige veranderlike gebruik word as 'n kriterium *vir die verbetering van die praktyk van opvoedende onderwys* (Borg *et al.*, 1993:271). Die besluit of 'n korrelasie prakties of opvoedkundig betekenisvol is, is in laaste instansie nie gebaseer op objektiewe statistiese bewerkings nie, maar op 'n *hoogs persoonlike (en dikwels intersubjektiewe sowel as kwalitatiewe) beoordeling van die gegewens* (Jaeger, 1988:403). Die kwalitatiewe voorspellingswaarde van praktiese betekenisvolheid behoort dus ook in skooldoeltreffendheidsnavorsing benut te word.

7. Die noodsaaklikheid van kwalitatiewe navorsing oor *school effectiveness*

Die voorgaande uiteensetting van konstrukgeldigheid toon dat die konstruk *skooldoeltreffendheid* inderdaad so kompleks is dat dit waarskynlik nooit volledig in terme van kwantitatiewe modelle vasgevang sal kan word nie. Die veelvuldige metateoretiese (lewensbeskoulik-filosofiese, voorteoretiese) vooronderstellings wat opvoeding, onderwys, onderrig-leer – kortom: opvoedende onderwys – ten grondslag lê, tesame met die rentmeesterskap-perspektief en die konseptuele probleme wat die konsep *skooldoeltreffendheid* omring, maak dit, soos Gallagher (1997:130-131) sê, onwaarskynlik dat navorsers ooit sal uitkom by 'n finale omvattende model of teorie van akademiese uitnemendheid binne 'n opvoedkundige, gedragswetenskaplike raamwerk.

Die Sunday Times Panel (1998:14) het op presies hierdie probleem gestuit in sy onlangse navorsing oor “the best in higher education” in Suid-Afrika. Hoewel stapsgewyse-regressie-analise die paneel gehelp het om verbande tussen die gegewens wat deur middel van vraelyste verkry is, te verstaan en te verklaar (vgl. model en teorie wat in 5. bespreek is), was dit nie vir die paneel voldoende nie. Die kwantitatiewe

gegewens is gevolglik aangevul met 'n kwalitatiewe ondersoek in terme waarvan *ander fasette van uitnemendheid en doeltreffendheid as wat in die kwantitatiewe ondersoek ter sprake was, aan die lig gebring is*:

The objective was to complement the efficiency (sic!) component of the survey which examined various quantitative indicators ... Together, these two components ... constituted qualitative and quantitative indicators of excellence in higher education.

In die proses is deelnemende instansies versoek om projekte en inisiatiewe te noem waarmee die hoër onderwysdoelstellings van die owerhede probeer bereik word. Daar moes veral op meetbare uitkomstefokus word.

Mouton en Marais (1990:159) wys daarop dat, soos hierbo reeds geblyk het, die onderskeid tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing hoegenaamd nie rigied opgeneem kan word nie. Navorsing verloop in stadia, en dit is heeltemal moontlik dat sommige stadia deur meer kwantitatiewe prosedures gekenmerk word, en ander deur meer kwalitatiewe prosedures, en dat daar grys areas tussenin mag wees. Dit het hierbo geblyk dat selfs die keiharde empirikus dikwels nie anders kan as om deur middel van stapsgewyse-regressie-analise, die berekening van konstrukgeldigheid en praktiese of opvoedkundige betekenisvolheid, pogings aan te wend om verby die *direkte* statistiese inferensies te kyk en bepaalde *substansieel betekenisvolle* afleidings te maak nie. Die onderliggende rasionaal vir die inskakeling van alle moontlike navorsingsbenaderings in die geval van skooldoeltreffendheidsnavorsing is dat die verskynsel wat nagevors word (*school effectiveness*) so kompleks en verweef is dat 'n eenvoudige benadering nie die verskynsel of die agterliggende gedrag van die mens betrokke by die skool, kan omvat nie. Hierdie totaalbenadering lei tot 'n "dik" beskrywing (vanuit 'n verskeidenheid perspektiewe) van 'n relatief klein aantal skole as totale opvoedende onderwysverbande (wat verkieslik is bo 'n "dun" beskrywing van 'n groot steekproef skole as blote onderwysinstansies) (vgl. Niemann *et al.*, 2000:285 vir 'n uiteensetting van die objektiwiteit-, geldigheids- en betroubaarheidsoorwegings wat met hierdie navorsingstrategie gepaard gaan).

Dit is dus metodologies die aangewese weg, sê Mouton en Marais (1990:176) om 'n standpunt van konvergensie en komplementariteit in te neem ten einde op die lang duur meer van die mens en die doeltreffendheid van die skool te kan begryp.

8. Slotsom

School effectiveness research, soos dit in die Engelstalige literatuur bekend staan, is onvermydelik. Die mens doen niks om dowe neute nie; skoolhou, onderrig-leer, opvoedende onderwys vind plaas om daarmee sekere oogmerke te behaal. Daarom moet daar voortdurend navorsing gedoen word ten einde vas te stel (a) wat met die handeling in die skool bereik moet word, (b) hoe dit ten beste bereik kan word, en (c) of dit inderdaad bereik is. Die geskiedenis van *school effectiveness research* toon egter dat dit deurlopend mank gaan aan sekere tekortkominge:

- Daar word dikwels net op *schooling* en *education* in die sin van onderwys/onderrig-leer gekonsentreer, met verontagsaming van die opvoedingskonteks, dit wil sê die toerustingsdoel van die onderwys en die onderrig-leerhandeling.
- Daar bestaan dikwels konseptuele verwarring oor die terme doeltreffend, doelmatig, kwaliteit, en produktief. Omdat daar nog nie geykte betekenis aan hierdie terme geheg kon word nie, moet navorsers telkens hulle terminologie definieer en kan navorsingsbevindings derhalwe nie altyd by mekaar aansluiting vind nie.
- Omdat die rentmeestersperspektief dikwels nie by navorsers aanwesig is nie, ontbreek dit hulle aan insig in die fundamentele redes waarom hulle die navorsing doen. Hulle verstaan nie altyd die responskarakter van navorsing nie. Die gebrek aan hierdie insig het dikwels metodologiese implikasies. Die geskape werklikheid word byvoorbeeld soms meganisties-atomisties opgeneem, met die gevolg dat relatief eendimensionele deskriptiewe metodes verkies word wanneer die navorsing gedoen word.
- Die kompleksiteit van die werklikheid in die algemeen, en derhalwe van die mens en die skool as samelewingsverband as aspekte van die werklikheid, word dikwels misgekyk, veral wanneer ondersoekmetodes gekies word wat gefundeer is in die reduksie van die werklikheid (mens, skool, doeltreffendheid) tot 'n aantal waarneembare en meetbare veranderlikes.
- Skooldoeltreffendheid word weens die performatiwiteitsbeginsel van die modernisme dikwels gereduseer tot waarneembare en meetbare gedrag en prestasie. Die gevolg hiervan is ook 'n voorkeur vir positivistiese deskriptiewe metodes: kwantitatiewe navorsing en deskriptiewe statistiek.

Die bespreking het egter ook aan die lig gebring dat daar wel oplossings vir hierdie probleme bestaan:

- Selfs empirici het tot die gevolgtrekking gekom dat, weens die kompleksiteit van die mens en sy pogings om die skool meer effektief te maak, die navorser gebruik moet maak van omvattende verbandleggende modelle en verklarende teorieë. Hierdie modelle omsluit groot getalle veranderlikes in, waarvan sommige moeilik met mekaar in verband gebring kan word.
- Navorsers oor die verskynsel van skooldoeltreffendheid is besig om tot die oortuiging te kom dat die blote beskrywing van veranderlikes en verskynsels nie meer voldoende is nie, en dat verklarings vir byvoorbeeld kousale verbande tussen korrelasiekoëffisiënte gesoek moet word.
- Die hedendaagse klem op die betekenis van konstruktiviteit verteenwoordig 'n deurbraak: skooldoeltreffendheid is klaarblyklik 'n teoretiese konstruksie wat nie regstreeks waarneembaar of meetbaar is nie, en wat derhalwe onregstreeks deur afleiding beskryf moet word. Statistiese inferensie en veralgemening word deur middel van konstruktiviteit aangevul met substansiële of praktiese veralgemening. Deur middel van die berekening van die praktiese betroubaarheid van korrelasiekoëffisiënte kan hierdie tendens nog verder gevoer word, aangesien dit ook die betekenisvolheid van 'n veranderlike vir die opvoedingspraktyk na vore kan bring.
- Konstruktiviteit en die berekening van praktiese betekenisvolheid is belangrike treë in die rigting van die oorskryding van die skeidslyn tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. Weens die kompleksiteit van die werklikheid, die mens, die skool as samelewingsverband, en van die prosesse van kennisverkryging, word daar 'n punt bereik waar kwantitatiewe navorsingsbevindings onvermydelik aangevul moet word met kwalitatiewe bevindings. Hierdie insig is van besondere betekenis vir skooldoeltreffendheidsnavorsing.

Die voorgaande beredenering toon dat die sentrale teoretiese stelling wat ten aanvang geformuleer is, aanvaarbaar is: skooldoeltreffendheidsnavorsing kan inderdaad slegs uitloop op 'n ewewigtige en volledige siening van die skool en sy prestasie(s) of 'effektiwiteit' indien dit aan die volgende riglyne voldoen:

- Die konsep *effektiwiteit* moet toereikend in werking gestel en wetenskaplik bruikbaar gemaak word.
- Die rentmeesterperspektief op die navorsing moet in ag geneem word.
- Die opvoedende onderwysperspektief op skooldoeltreffendheid moet onderoë gesien word.

- Die model-benadering tot skooleffektiwiteit moet in die regte perspektief gesien word.
- Die grens tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing moet oorskry (kan) word in skooleffektiwiteitsnavorsing.
- Die komplementariteit van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing ten aansien van skooleffektiwiteit moet ingesien word.

Bibliografie

- ALEXANDER, P.A. 2000. Toward a model of academic development: schooling and the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 29(2):28-44.
- ANDERSON, J.R., GREENO, J.G., REDER, L.M. & SIMON, H.A. 2000. Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*, 29(4):11-13.
- BARKER, L.L., WAHLERS, K.J. & WATSON, K.W. 1995. Groups in process. Boston : Allyn & Bacon.
- BLAKE, N., SMEYERS, P., SMITH, R. & STANDISH, P. 1998. Thinking again: Education after postmodernism. Westport : Bergin & Garvey.
- BOTHA, R.J. 2000. Quality and effectiveness in mathematics education: The role of the professional mathematics teacher/educator. *South African Journal of Education*, 20(2):135-142.
- BORG, W.R., GALL, J.P. & GALL, M.D. 1993. Applying educational research. White Plains : Longman.
- DONMOYER, R. 1998. Educational standards ... moving beyond the rhetoric. *Educational Researcher*, 27(4):2,10.
- FOWLER, S. 1987. Christian educational distinctives. Potchefstroom : IRS.
- GALLAGHER, S. 1997. Hermeneutical approaches to educational research. (In Danner, H., ed. Hermeneutics and educational discourse. Johannesburg : Heinemann. p. 129-148.)
- GION. 1998. Annual Report. Groningen : Groningen Institute for Educational Research. University of Groningen.
- GOODLAD, J.I. 1984. A place called school. New York : McGraw-Hill.
- HARBER, C. 1999. School effectiveness and school improvement in the context of developing countries. *Education Practice*, 3:3-9. Journal of the Gauteng Department of Education, July.
- JAEGER, R.M., ed. 1988. Complementary methods for research in education. Washington : American Educational Research Association.
- Klasse: Maandblad voor Onderwijs in Vlaanderen*. 1999. Nommer 96. Junie. Brussel : Ministerie van Onderwys van die Vlaamse Gemeenskap Departement van Onderwys.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical research: planning and design. Upper Saddle River : Merrill.
- LYOTARD, J-F. 1984. The postmodern condition. Manchester : Manchester University Press.
- MIDDLETON, J.R. & WALSH, B.J. 1995. Truth is stranger than it used to be. Downers Grove : Intervarsity.
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1990. Basiese begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria : Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NIEMANN, R., NIEMANN, S., BRAZELLE, R., VAN STADEN, J., HEYNS, M. & DE WET, C. 2000. Objectivity, reliability, and validity in qualitative research. *South African Journal of Education*, 20(4):283-286.

- NEUMAN, W.L. 2000. Social research methods. Boston : Allen & Bacon.
- PETERS, R.S. 1966. Ethics and education. London : Allen & Unwin.
- POTTERTON, M. 1998. What makes schools effective? Education Africa Forum. 2nd ed. Pinegowrie : Education Africa.
- SCHALEKAMP, A.S. 2001. Die bydrae van persoonlike leierskap tot die professionele ontwikkeling van onderwysers. Johannesburg : Randse Afrikaanse Universiteit. (Proefskrif.)
- SPYKMAN, G.J. 1985. Spectacles: Biblical perspectives on Christian scholarship. Potchefstroom : IRS.
- SPYKMAN, G.J. 1992. Christian faith in focus. Jordan Station : Paideia Press.
- Sunday Times. 2001. 28 January. (Vgl. ook regstellings in *Sunday Times* 18 Februarie 2001.)
- SUNDAY TIMES PANEL, The. 1998. The best in higher education. Pretoria : The Sunday Times.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C., red. 1990. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria : HAUM.
- VAN DYK, J. 1997. Letters to Liza: Conversations with a Christian teacher. Sioux Center : Dordt Press.
- VAN DYK, J. 2000. The craft of Christian teaching. Sioux Center : Dordt Press.
- VAN WETTUM, J.C. 1998. Onderwijsvernieuwing! *Bijbel en Wetenskap*, 202:47-50.
- WILLMOT, R. 1999. School effectiveness research: an ideological commitment? *Journal of Philosophy of Education*, 33(2):253-268.
- WOODS, R.G. & BARROW, R.St. C. 1975. An introduction to philosophy of education. London : Methuen.

Kernbegrippe:

filosofiese grondslae
navorsing
navorsingsmetodologie
skooleffektiwiteit

Key concepts:

philosophical foundations
research
research methodology
school effectiveness