

INLEIDENDE ORIENTERING

1. AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

"Teachers centers ... an idea whose time has come?"

(Rogers 1976:400)

Hierdie vraag van Rogers gee aanleiding tot twee aannames wat gemaak kan word, nl. dat:

- * die begrip onderwysersentrum 'n redelik nuwe ontwikkeling is; en
- * die onderwysersentrum as sodanig 'n nuwe rigting in die indiensopleiding van onderwysers verteenwoordig.

Dhand & Murphy (1977:19) verwys na die begrip as 'n relatief nuwe term in die leksikon (woordeboek) van die Opvoedkunde. In 'n navorsing wat Redknapp (1977:1) oor die ontwikkeling van onderwysersentrums onderneem het, word dit gestel dat vanaf die vroeër sestigerjare die onderwysersentrums 'n fenomenale groei getoon het. So kan daar verskeie verwysingsbronne genoem word wat aantoon dat die onderwysersentrum sy ontstaan in Engeland gedurende die sestigerjare gehad het (Van der Merwe 1974:1; Adams 1975:26; Thornbury 1973:3; Feiman 1978:13). Die beginsels vir die onderwysersentrums het redelik vinnig inslag gevind in die Westerse wêreld. Bevindinge oor die invloed hiervan sal later bespreek word. Die onderwysersentrum, gesien in die lig van die ontwikkeling van die onderwys oor die eeue heen, kan dan as 'n resente ontwikkeling gedurende die afgelope paar dekades beskou word. Ten spyte hiervan kan die onderliggende vertrekpunt ten opsigte van die doel van onderwysersentrums nie as nuut beskou word nie.

Reeds in 1882 het Sir Joshua Fitch die universele waarheid gestel dat die ware onderwyser ('true teacher') nooit sy opleiding as finaal kan beskou nie. Hy moet voortdurend student bly om sy bestaande kennis uit te brei en dit sodoende op datum te hou:

"... the moment any man ceases to be a systematic student, he ceases to be an effective teacher ... It is by the act of

acquiring, and by watching the process by which you yourself acquire that you can help others to acquire." (Fitch 1905:12).

In aansluiting hierby kan 'n tydgenoot van Fitch ook aangehaal word wat beweer dat as die onderwyser suksesvol wil wees, hy altyd 'n student moet bly ter wille van die ontwikkeling van sy eie verstand. So verkry hy 'n beter begrip vir die probleme van sy leerlinge. Hy moet ook tred hou met die veranderende tye om sodoende sy onderwysmetodes op datum te bring "... and this can only be done by study and observation" (Garlick 1898:57). Hierdie twee beskouinge bly vandag nog geldig.

Die begeerte vir onderwysers om hulle beter vir hulle taak te bekwaam is ook geen nuwe gedagte nie. Volgens Redknop (1977:1) is daar reeds 250 jaar gelede in Engeland kursusse vir onderwysers gereël, alhoewel hulle nooit as gevolg van sekere historiese gebeurtenisse, werklik suksesvol was nie. Tydens die negentiende eeu is kursusse bygewoon weens die eise gestel deur inspekteurs van onderwys, vir bevorderingsgeleenthede, vir salarisvoordele, en uit vrees vir afdanking as die kursusse nie bygewoon word nie. Die motiewe vir die bywoning van die onderwysers was dus hoofsaaklik selfbeskerming en selfbevoordeling. Die instelling van 'Pupil-Teacher's Centres' in die middel van die negentiende eeu was volgens Redknop (a.w.:2), reeds 'n voorskaduwing van die onderwysersentrumidee. Die begeerte om egter nog 'ware' onderwyser te bly en om 'n beter onderwyser te word sonder om enige materiële voordeel daaruit te trek, was deurgaans die eerlike behoefte van baie onderwysers.

Ofskoon die onderwysersentrumbegrip as sodanig, as 'n resente ontwikkeling beskou kan word, kan die beoefening van die verskeie nuanses wat aan die begrip gekoppel word nie as uniek vir hierdie tyd beskou word nie. Die ontwikkeling op verskeie gebiede oor die afgelope paar eeue het vanaf die Industriële Revolusie, deur die ideologiese reperkussies van die Amerikaanse en Franse revolusies, tot by die verbysterende tegnologiese ontwikkelinge sedert die ontwikkeling van die atoombom en die lansering van Sputnik 1, die onderwys en opvoedkunde genoop om met nuwe oë na hulle onderwysende opvoedingsmoontlikhede te kyk. Die afgelope drie dekades het alleen al sodanige verwickelinge op alle terreine veroorsaak, dat daar geweldige eise aan die onderwys en opvoeding gestel is. Die woord 'kennisontploffing' het 'n cliché in die alledaagse gebruik geword, maar die betekenis wat dit steeds inhou, kan

nie in reële terme gemeet word nie. Die tradisionele begrippe van lees, skryf en reken ('the 3 R's of teaching'), het 'n andersoortige konnotasie verkry vanweë, om maar een voorbeeld te noem, die resente ontwikkelinge op rekenaargebied. Nie alleen is daar die verbysterende kennisvermeerdering nie, maar hierdie 'ontploffing' dui ook op die veroudering van bestaande of verworwe kennis. Dit skep weer 'n eiesoortige probleem - en hierdie problematiek kan aanvaar word - bestaan by baie onderwysers wat oor jare onderwyservaring beskik. Dit verg 'n heroriëntasie en herorganisasie van hulle bestaande kennis, verwerping van ou en die aanvaarding van nuwe begrippe, benaderings wat verander het en nuwe insigte in die leerprosesse. Maar hierdie probleem van verandering en vooruitgang bestaan eeu lank al. Dit is net dat die kennisvermeerdering die afgelope paar dekades vergelyk kan word met 'n paar eeue se ontwikkeling om so ver te kom as die masjieneeu van treine, motors, vliegtuie en die temning van die natuurkragte (Greyling 1983:44).

Die kennisontploffing het nie slegs sy eie probleme veroorsaak nie. Pieterse (1976:8) noem ander probleemsituasies, soos dat die mens gekonfronteer word met 'massafisering', die 'didaktuur van die gejaagdheid', die 'verskynsel van permissiwiteit', om maar net 'n paar te noem. Daarmee saam waarsku Schutte (1976:2) dat die opvoedkunde die één terrein is waar daar teen paniek en onoordeelkundige of ondeurdagte vernuwing gewaak moet word. Vernuwing is noodsaaklik en 'n uitdaging om verabsoluttering, wat met die nuwe tegnologie sy verskyning gemaak het, teë te werk.

Die kwaliteit van die onderwys het 'n vereiste geword. Die onderwys moet ruimte skep vir 'n sinvolle verwerking van die kennis en die oordrag van hierdie kennis moet 'n bruikbare en toepaslike kennisoëiening word. Die onderwys moet egter altyd die vormende waarde behou en nie afstuur op dressering nie. Die onderwyser bevind hom in die middel van hierdie problematiek en hy moet opgelei word om dit te kan hanteer.

Dit is ironies dat die private sektor (die industrieë, mynweese, ingenieursweese, ensovoorts) die voortou, bo die tradisionele onderwys moes neem met die ontwikkeling van nuwe metodes, tegnieke, die ontwikkeling van onderrigapparatuur en so meer. Die molivering om produktiwiteit in 'n konkurrente wêreld te verhoog, was baie sterk. Die tradisionele onderwys kon slegs die basiese kennis bybring en 'n gedissiplineerde houding ontwikkel, maar kon nie meeding met die diversiteit van eise wat deur die arbeidsmark gestel

is nie. In die eerste instansie was die arbeidsmark arbeidsintensief ingestel. Gespesialiseerde opleiding om aan die werknemers die vinnigste en doeltreffendste opleiding binne eie geleedere te verskaf om gespesialiseerde take te verrig, het gelei tot sekere 'opleidingsmeganismes' om 'n kortpad te vind ten einde vinniger opbrengste te verseker. Baie geld is belê in mense en masjiene. Die geld moes met winste teruggewen word. 'n Vinnige omset het beteken dat die opleiding taakgeoriënteerd en derhalwe taakgespesialiseerd moes wees met die maksimale benutting van die menslike potensiaal. Dit moes binne die kortste tyd geskied. Eie indiensopleiding was dus noodsaaklik, eerder as om werknemers na opleidingsinrigtings te stuur vir verdere opleiding. Navorsing oor die toepassing van die beste onderrigmetodes en apparatuur was dus primêr ingestel op die materiële winsmotief.

Die skool het 'n historiese gefundeerde en eties gekwalifiseerde funksie binne die samelewingsverband wat nie uitsluitlik op kennisoordrag gebaseer is nie. Dit gaan nie slegs om die 'hand en verstand' nie, maar ook om die ontsluiting van al die ingeskape moontlikhede van die kind. Die onderwys staan dus voor 'n polivalenteid wat sy taak soveel moeiliker maak as dié van die ope arbeidsmark. Die skool se taak is altyd toekomstgerig. Die interpretasie wat hy uit navorsing, waarneming, die insameling van gegewens en die analisering en klassifisering van al die inligting verkry, moet tot 'n geldige interpretasie en nie tot spekulasie lei nie. Die onderwys moet 'n duidelike beeld hê van die vraagstukke wat uit die huidige konteks voortspruit. Hierdie beeld moet aan die groot korps van onderwysers oorgedra word. Die onderwyser moet 'n prominente plek in die opvoedingsgebeure inneem en nie slegs op die funksie van kennisoordrag nie. Dit kan seker met reg gestel word dat sy taak omvattender, ingewikkelder en verantwoordeliker is as enige ander beroep omdat dit op die totaliteitsbeginsel van die mens-in-wording berus.

Word hierdie oorsigtelike beskrywing van die noodsaaklikheid van vernuwung, aanpassing en voortgesette opleiding in perspektief gestel word die hoë prioriteit wat daar aan indiensopleiding gestel word, begryplik. Alhoewel die doelwitte mag verskil, is die metode waardeur beter mannekragebenutting plaasvind die kriterium waarop indiensopleiding berus. Dit is vroeër gestel dat die tradisionele onderwys slegs die basiese kennis kon bybring maar nie meer kon voldoen aan die eise van die nuutste tegnologiese ontwikkelinge nie. Dit het die onderwys in die brandpunt geplaas omdat "... veroudering van kennis en praktyke het die noodsaaklikheid van volgehoue opleiding en studie

op die voorgrond gedwing" (Harley 1975:1). Die terugvoering na skole het vereis dat hulle ook in hulle onderwys nuwer, meer funksionele en doelgerigter onderwyspraktyke moes beoefen ten einde aan hierdie fenomenale groei en eskalerende opleidingsvereistes verantwoordbaar te bly. Groot eise word aan die verwerwer van die kennis gestel, maar die persoon wat die kennis moet oordra, staan voor 'n morele krisismoment. Leerstofoorlading, onoordeelkundige invoeging van nuwe leerinhoude sonder oordeelkundige verwydering van uitgediende leerinhoude, apatie teenoor vernuwing in vakdidaktieke en so meer, hou wesenlike gevare vir die onderwys in (Viljoen 1971:36).

Die praktiserende onderwyser staan in die brandpunt van vernuwing. Dit gaan nie slegs oor die vernuwing van die kennis nie:

"... maar vernuwing en insigte ten opsigte van onderrigmetodes, beter insig in die kind en die leergebeure, nuwe gesofistikeerde hulpmiddels en effektiewer organisasie en administrasie."
(Harley 1975:1)

Die voorsiening van goeie, aanvanklike onderwysersopleiding is 'n moeilike taak - om verder hierop uit te bou en 'n kontinue proses te handhaaf, is nie so eenvoudig nie. Gespesialiseerde vakopleiding verg 'n gespesialiseerde vakdidaktiek. Dit impliseer dat onderwysers 'n besondere verwantskap teenoor die inhoudelike van hulle gespesialiseerde vakgebiede moet hê. Amptelike indiensopleidingsprogramme of kursusse kan nie altyd oplossings vir die intiemer (en meer persoonlike aard van die) probleme van die individuele onderwyser voorsien nie, soos bv. die toepassing van dissipline, persoonlike optredes ten opsigte van kennisoordrag, kurrikulumontwikkeling en -toepassing, sillabusvertolking, nuwe benaderings ten opsigte van die implementering van nuwe leerinhoude, implementering en toepassingsmoontlikhede van gesofistikeerde onderwysmedia en ontwikkelinge op laasgenoemde gebied. Hierdie is kwellende vraagstukke vir baie onderwysers en die probleem wat hulle ervaar, noop hulle om so gou moontlik antwoorde op hierdie vrae te probeer kry.

"The key to a highly profitable operating accomplishment in today's and tomorrow's world is motivated manpower, where the company atmosphere is productive and the labour force, fairly stable. Skilled personnel needs to be properly prepared and trained if they are to receive personal fulfillment and job

satisfaction, but even more so if they are to be geared to meet the challenge of the coming era."

(Gower 1981:22)

Die klemverskuiwing van die 'massafisering' van die mens om Pieterse se woorde te herhaal, het verander na 'n ander siening van die mens binne die organisasie. 'n Nuwe perspektief ten opsigte van die deelname van werknemers in sommige besluitnemingsprosesse, het begin ontwikkel. Spesialisering het 'n invloed begin uitoefen en die tegnologiese eeu stel andersoortige eise. Doeltreffende mannekragbenutting behels nou baie meer as bloot die aantal werknemers op die betaalstaat. Langenhoven (1984:9) beklemtoon dit dat die belangrikheid van personeel al hoe meer besef word. Personeelsake word baie meer prominent in jaarverslae behandel, en "... daar word besef dat ons grootste probleem personeelprobleme is". Die bestuur van 'n organisasie besef vandag dat die kompleksiteit van die tegnologiese ontwikkelinge en die spesialisering wat dit noodwendig teweeggebring het, hulle genoodsaak het om met 'n groeiende aantal mense binne en buite die organisasie te werk. Dit impliseer dat baie meer mense in die besluitnemingsproses betrek moet word. Dit word toegeskryf aan die geweldige toename in kennis en die spesialisering van die kennis.

Organisatoriese doelwitte kan nie meer effektief bereik word as daar nie van die insette van die kundigheid van persone binne en buite die organisasie gebruik gemaak word nie (Burton s.a.:2). Daar het 'n swaai na die 'grass-roots'-beginsel gekom. Dit het ook tot 'n ander benadering ten opsigte van die bestuur van die organisasie gelei. 'n Ander begrip het ook tot uiting gekom wat Gray (1980:123-129) as die 'kultuur' van die organisasie bestempel. Die toepassing van hierdie 'kultuur' bepaal die ontsluiting en groei van die mens binne die organisasie en bepaal verder ook of hy vervulling binne die organisasie kan bereik. Die skepping van 'n etos het 'n al belangriker bestuursfaset binne die organisasie geword.

Die verwysing na die groeiende belangstelling in indiensopleiding in al die sektore van die samelewing het ook aanleiding gegee tot 'n verskeidenheid opleidingstyle, bv. op-die-taakopleiding ('on-the-job training'), doelwitbestuur ('management by objectives'), verrigtingswaardering ('performance assessments'), werkinformasiesistelsels ('work information systems'), mannekragbenutting ('utilisation of human resources') en so meer. Die beginsel van

'work smarter, not harder' kan reeds as 'n filosofie bestempel word, d.w.s selektiwiteit van die daaglikse taakverrigting deur die irrevelante details en afleiers te elimineer of dit na mense te verwys wat aandag daaraan kan gee. Daar het dus binne die organisasie 'n heroorweging van die mens binne die organisasie, d.w.s. ook 'n herwaardering van die bestuursrol, ontstaan.

Die belangrikheid van indiensopleiding kan aan baie faktore toegeskrywe word. Enkeles is reeds aangeraak. In die onderwyskonteks was een van die belangrike faktore om tred te hou met die ontwikkelinge op feitlik elke terrein maar spesifiek met die van die tegnologie. Net soveel aandag aan die invloede wat dit kan uitoefen op die samelewingsverband, en meer spesifiek die kind as volwassewordende, is die onderwys genoop om indringend te kyk na die leerinvloede wat dit op kinders kan uitoefen.

Die ontstaan van onderwysersentrums kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die feit dat indiensopleidingskursusse nie spesifiek gerig was op die 'brood-en-botter'probleme van die praktiserende onderwyser nie. Indiensopleiding kon ook nie aan onmiddellike en dringende onderwys of klaskamerpraktykprobleme aandag gee nie. Wat dit betref was sodanige opleidingskursusse langtermynprojekte. Die spontane ontwikkeling van die onderwyser-sentrums was dus juis om aan hierdie onmiddellikheid van probleme aandag te gee en oplossings voor te verkry. Dit was 'n spontane reaksie van groepies onderwysers wat 'n hoë prioriteit aan hulle klaskamerpraktyke gestel het. Dit het ook 'n antwoord gebied op die isolasie waarin onderwysers hulleself ten opsigte van hulle klaskamerpraktykboefening gevoel het.

By wyse van samevatting kan dit gestel word dat die groeiende besef van indiensopleiding in die voorsiening van eiesoortige behoeftes by 'n verskeidenheid organisasies, die klem lams laat val het op beter mannekragbenutting. Dit het gelei tot ander waardering van die bestuur en leiersposte binne die hiërargiese struktuur van elke organisasie. Harley (1975:81) verklaar dat:

"Indiensopleiding van onderwysers is ... georganiseerde en beplande aktiwiteite en studiegeleenthede waardeur die reeds gekwalifiseerde onderwyser daardie kennis en kundighede wat direkte verband hou met die uitvoering van sy pligte binne die onderwysberoep, gedurende sy dienstryd, kan uitbrei of doeltreffender in

die onderwys kan aanwend."

Uit wat tot dusver gestel is, kom een belangrike gedagte na vore, nl. personeelontwikkeling. Dit is duidelik dat op alle beroepsvlakke personeelontwikkeling binne elke organisasie 'n al hoe belangriker funksie begin te vervul. Langenhoven (1984:9) stel dit dat personeel só gekleur en geplaas moet word dat daar van hulle sterk punte gebruik gemaak en hulle swak punte vermy moet word. Opleiding en ontwikkeling moet die hoogste potensialiteite laat realiseer en werksgeleenthede moet so geskep word dat hulle die behoeftes ten beste bevredig kan word deur die oogmerke van die werkgewer na te streef. Hy stel dit verder dat bestuurders goeie gebruik kan maak van gesonde insigte om hierdie belangrike hulpbron beter te verstaan, te bestuur en te benut.

Tot dusver is hier drie fasette van opleiding aangeraak:

- * indiensopleiding wat in die beroepslewe 'n kardinale faktor geword het in die organisatoriese bestel van enige organisasie;
- * die mens in die organisasie wat as die belangrikste hulpmiddel beskou word om die organisatoriese doelwitte te bereik;
- * die bestuursopset van die organisasie wat in enige strategiese beplanning en insig, begrip vir die menslike optrede en die sosialiseringsaspek moet openbaar. Hy behoort die mens in die organisasie as een van die hoofbronne binne daardie organisasie te beskou (Pansegrouw 1981:6).

1.1 PROBLEEMSTELLING:

Die probleem wat in hierdie navorsing benader sal word, lê op die vlak van die bestuursfunksies van die hoof van 'n onderwysersentrum. Daar is in die literatuurstudie weinig doelmatige studie gevind van wat die taak van 'n sentrumhoof is. Verwysings na die sentrumhoof ('warden', 'director', 'center leader', 'supervisor') word op baie indirekte wyse gedoen. Somtyds word 'n terloopse verwysing gemaak, maar nêrens is daar pogings binne die kader van die navorsingsbronne tot enige konkretisering van die sentrumhoof as sentrumbestuurder (sentrumleier) gemaak nie.

Die verbasende vordering wat die onderwysersentrums tydens die afgelope

twinlig jaar in die onderwyswêreld gemaak het, asook die impak wat dit in sekere lande het op onderwysvernuwing, het verskeie artikels en geskrifte hieromheen die lig laat sien. Ofskoon die Britse model deur baie lande, soos Amerika, Israel, Duitsland, Australië en die Skandinawiese lande, as voorbeeld vir hulle eie sentrums geneem is, het daar ideologiese verskille ten opsigte van die benaderings- en implementeringswyse ontstaan. Basies bly die oorspronklike 'grass-roots'-, 'bottom up'-beginsels van onderwyserbetrokkeheid en onderwyserinsette in die bepaling van besondere professionele onderrigbehoefte bestaan. Weinig van die bronne het werklik 'n analisering van die persoon aan die hoof van die sentrum probeer maak.

Twee aspekte in hierdie probleemstelling sal veral aandag geniet, veral binne die konteks van die RGN-verslag oor onderwysvoorsiening in die RSA, nl.

- * die onderwyserentrum as voorsiener van die informele, nie-formele, voortgesette en volwasse-opleiding van diensdoende onderwysers;
- * die bestuur van sodanige sentrums sodat hulle in die geïdentifiseerde behoeftes van praktiserende onderwysers kan voldoen.

'n Derde probleem wat in die probleemstelling aandag sal verkry, is die insette wat van die onderwyskorps verlang word. Aangesien die hoofhulpbron die praktiserende onderwyser is, is kennis van die teikengroep, d.w.s. die persoon om wie die bemoeienis gaan, van besondere belang.

1.2 ONTLEDING VAN DIE PROBLEMATIEK VAN DIE BESTUUR VAN ONDERWYSERSENTRUMS:

Enkele aspekte van die bestuur en die toepassingsmoontlikhede daarvan sal binne die konteks van die onderwyserentrum se opdragte ontleed word. Die bestuur staan eerstens in 'n verhouding tot die praktiserende onderwyser en andersyds het hierdie verhouding verdere implikasies vir die leerlinge wat die onderrig moet ontvang. Tweedens beskik die bestuurder ook oor geen gesag oor onderwysers onder dwang te plaas om die verrigtinge van die onderwyserentrum by te woon nie. Al sou hy die mag ontvang het, het hy werklik nie die morele en etiese reg om hierdie gesag uit te oefen nie, behalwe in die gevalle waar sodanige personeel aan hom toegesê word en oor wie hy dan direkte beheer mag uitoefen. Derdens beweeg die sentrumhoof in 'n sisteem waar hy in

wisselwerking verkeer met persone op 'n verskeidenheid vlakke binne die hiërargiese struktuur. Binne hierdie hiërargiese struktuur beklee hy wel 'n hoëvlak posisie, maar die anomalie van die struktuur is dat hy nie sy gesag mag gebruik in die uitbouing van sy sentrum se beginsels nie. Die gesag wat hy kan uitoefen lê opgesluit in die bestuurstyle wat hy toepas om daardeur sy doelwitte te kan verwesenlik.

Die problematiek rondom die bestuurstaak van die sentrumhoof en die onderwysersentrum sal hopelik gestalte kry wanneer meer lig op hierdie twee aanverwante sake gewerp word. 'n Begripsoms krywing om bestuur en die onderwysersentrum in perspektief te stel, is eerstens noodsaaklik. Daarna sal die tema van die navorsing binne die struktuur van die Opvoedkunde geplaas word om aansluiting te vind by 'n vorige stelling naamlik dat 'onderwysersentrum' 'n nuwe woord in die woordeboek van die Opvoedkunde is.

1.3 BEGRIPSOMSKRYWING:

Uit die terreinverkenning het daar drie aspekte wat vir hierdie navorsing van belang is na vore getree, nl.

- * indiensopleiding;
- * die onderwysersentrum en
- * bestuur.

Hierdie aspekte sal met die verloop van die navorsing omvattender bespreek en toegelig word. Indiensopleiding in die onderwysbestel word nie as 'n kardinale faset van navorsing vir hierdie studie beskou nie. Dit is wel belangrik dat die algemene begrip van wat indiensopleiding is, vir die navorsing gepresiseer word. Daarom word daar volstaan met die volgende beskrywings wat vir die doeleindes van hierdie navorsing voldoende is.

1.3.1 INDIENSOPLEIDING:

Indiensopleiding kan ooreenkomstig drie benaderings plaasvind:

- * Opknappingskursusse: om bestaande kennis op te fris, op te knap of aan te vul; bywoning word beperk weens akkommodasieprobleme by 'n sentrale punt;

- * Oriënteringskursusse: om nuwe kennis of vernuwing van vakkennis by te bring om sodoende onderwysers op die hoogte te hou met die nuutste ontwikkelinge; bywoning word beperk weens akkommodasieprobleme by 'n sentrale punt;
- * Streekskursusse: volg op oriënteringskursusse; meer onderwysers kry die geleentheid om die kursusse by te woon omdat dit in hulle betrokke streek aangebied word.

Indiensopleiding is dus kortliks alle opleiding wat diensdoende onderwysers ondergaan om hulle bestaande kennis te verfris, op te knap en aan te vul. Dit behoort ook onderwysers op die hoogte bring met die nuutste ontwikkelinge op die onderskeie vakgebiede wat inhoud, metode en onderwysmedia betref.

Sou die onderwys met die private sektor vergelyk word ten opsigte van die opleidingskomponente, blyk dit dat daar wel ooreenkomste bestaan. Beide die onderwys en die private sektor wil binne die konteks van hulle eie opleidingsdoelwitte die maksimale benutting van die menslike potensiaal verwesenlik. Die private sektor is hoofsaaklik ingestel op produktiwiteit met die besef dat dit alleenlik moontlik is as die werknemer 'n hoë taak- en mensoriëntasie besit. Daar is verskeie bestuurslegnieke om dit te probeer bereik.

Die onderwys, deur goeie menseverhoudings te bevorder, het ook produktiwiteit as mikpunt. Produktiwiteit word egter anders gekwalifiseer, nl. dat elke mens 'n unieke individu is en dat deur die onderwys die opvoeding verwerklik kan word:

"... die breë algemene karaktervorming van die kind ... as hy (die onderwysleier) belangstel in hulle akademiese vordering, hulle bywoning van die kulturele en verenigingslewe en hulle belangstelling in die buitemuurse aktiwiteite van hulle skool ... (hy) moet sy leerlinge ken, besiel en aanmoedig en vir hulle nuwe perspektiewe in die lewe open."

(Bernard 1981:98)

Omdat amptelike indiensopleidingskursusse, soos vroeër vermeld is, nie aan 'n onmiddellike behoefte uitvoering kan gee nie, het die onderwysersentrumbegrip

ontwikkel om in hierdie behoefte te kan voorsien. Die bestuur van so 'n sentrum behels verskeie fasette wat verder in die navorsing belig sal word. Voordat sodanige besprekings gedoen kan word, is 'n nadere beskouing van die ontstaan van die sentrumbegrip en die bestuur daarvan vooraf nodig.

1.3.2 ONDERWYSERSENTRUM:

Die term onderwysersentrum is 'n genererende term wat 'n duidelik omskrywende definisie daarvan bemoeilik. Sy verloop was 'n geleidelike proses en is nie deur 'n interdik afgekondig nie. Bender (1975:1) voer aan dat sentrums nie volgens objektiewe kriteria daargestel was nie, maar in antwoord op baie subjektiewe, plaaslike onderwysersbehoefes ontstaan het. Die onderwysersentrums het ontstaan uit 'n komplekse maar identifiseerbare oorsprong in Brittanje se onderwysstelsel tydens die sestigerjare (Thornbury 1973:3). Oor die feit dat Brittanje as die bakermat van die onderwysersentrum beskou kan word, bestaan daar geen twyfel nie (Van der Merwe 1974:1; Bender 1975:1; Redknop 1977:1; Thornbury 1973:3; Van Wyk 1981:5).

* BRITTANJE:

Sommige van die identifiseerbare faktore wat tot die ontstaan van die onderwysersentrumbegrip aanleiding gegee het was die terugkeer na Brittanje van meer as 20 000 onderwysers na die Tweede Wêreldoorlog. Die meerderheid van hulle was ongegradeerd. Die ekonomiese, sosiale en politieke toestande van daardie tyd het die onderwys in 'n baie netelige posisie geplaas. Die groot aantal onderwysers was vir 'n jaar of meer onbetrokke by onderwys en daar moes baie pertinent na hulle belange ongesien word ten einde te voorkom dat die onderwys nie in chaos verval nie.

Die onderwysersentrum in die moderne konteks is 'n nuwe begrip ofskoon die onderliggende begrip in werklikheid nie nuut is nie. Die strewe van die toegewyde ('true') onderwyser is en bly voortdurend om sy onderwys te verbeter. Die geskiedenis bewys dit dan ook dat daar telkemale daadwerklike pogings aangewend was om in hierdie behoeftes van onderwysers te kan voorsien. Sommige van die pogings was meer suksesvol en ander minder suksesvol. Maar met die publisering van die McNairverslag in 1944 was dit "... a major embryonic step" wat deur die Ministerie van Onderwys geïnisieer was (Thornbury 1973:7). Die 'Education Centre' wat sou dien as die beginpunt en uitbrei na

"... centres of professional interest for practising teachers" het nie volgens Redknapp behoorlik tot en met 1948 realiseer nie (Redknapp 1977:4). Die 'Area Training Organisations and Institutes' was meer behep met die opheffing van die status van die Opvoedkunde as 'n akademiese studieveld en "... insufficient concern about practical teaching led to the neglect of suggestions made about teachers centres in 1944" (Thornbury 1973:7). Afgesien van verskeie lofwaardige pogings om onderwysers by indiensopleidingsprogramme te betrek, bv. 'Martineau Centre', 'London Institute Centre', 'Nuffield Foundation' en 'Area Training Organisations', het 'n spontane reaksie onder onderwysers begin ontwikkel. Dit sou basies onafhanklik van ministeriële of amptelik ingestelde departementele kursusse wees, nl. onafhanklike onderwysersentrums. Die plaaslike 'Local Education Authority' (LEA) het reeds etlike jare tevore op eie inisiatief met onderwysersentrums in hulle plaaslike gebiede begin. Dit was eerstens weens die onvermoë van die onderwysowerheidsweë om aan die onmiddellike professionele behoeftes te voldoen en tweedens om in die besondere en lokale behoeftes van onderwysers te kan voorsien.

Ander faktore wat aanleiding gegee het tot die ontwikkeling van onderwysersentrums was die besware wat onderwysers gehad het teen amptelike indiensopleidingskursusse. Die Cane-ondersoek in 1966 het getoon dat onderwysers sodanige kursusse gekritiseer het as sou hulle nie verband hou met die wesenlike, alledaagse probleme van die klaskamerpraktyke nie. Onderwysers het daarteen beswaar gemaak dat die kursusse inbreuk op hulle klaswerk gemaak het deur periodieke afwesigheid. Sekonderings van onderwysers om die tydelike poste te vul, was nie in die belang van die kind nie. Hoofde van skole was nie geneë om onderwysers langer as twee tot drie weke te laat weggaan nie. 'n Kommerwekkende feit wat die ondersoek geopenbaar het, was dat daar weinig of bykans geen aandag aan sake tydens sulke kursusse gegee was wat die praktiserende onderwyser juis as van kardinale belang beskou het in sy klaskamerpraktykbeoefening nie. Die voorkeure van die onderwysers was informele kontakgroepe waar daar deur onderlinge wisselwerking praktykaspekte bespreek, geoefen, gedemonstreer, belig kon word en daar gesamentlik gestreef word om besondere praktykprobleme op te los. Die tradisionele lesingsmetode, formele paneelbesprekings en gestruktureerde opstel wat die amptelike indiensopleidingskursusse gekenmerk het, is baie sterk afgekeur.

Die onderwysers het in daardie tyd voor dieselfde probleem te staan gekom as wat onderwysers vandag beleef. Die snelle tempo van kennisvermeerdering het

die onderwys in 'n onuithoudbare posisie geplaas. Die enigste weg om die ontwikkelende probleme ten opsigte van vernuwing van die bestaande kennis en klaskamerpraktyke die hoof te bied, was om gesamentlike, kollektiewe projekte op eie inisiatief aan te pak. Curry, soos aangehaal deur Redknop (1977:19), het in 1968 gestel dat die tempo van die menslike kennis teen die sewentigerjare elke vyf jaar sou verdubbel. In die sestigerjare het die kennis slegs met elke tien jaar verdubbel. Die ontwikkeling van massamedia het nie alleen groter klem op die vermeerdering van die kennis geplaas nie, maar het ook die aandag gevestig op die vernuwing wat daar op onderwysgebied moes plaasvind. Die onderwyser as sodanig het nie meer 'n wêreld van sy eie beklee nie en hy word slegs as die hoofbron van informasie beskou naas ander informasiebronne.

Die veranderinge in opvoedkundige denke, soos die van Montessori, Dewey, Piaget en andere, het die klem laat verskuif na 'n meer kindgesentreerde opvoeding. Die werkwyse het ook meer informeel geraak en groter klem is op persoonlike verhoudinge geplaas.

"Re-organisation has forced many teachers to reconsider their methods and beliefs, and they have often had to show great flexibility in this re-consideration process ... teachers' centres ... have often been fitting places for re-consideration gatherings."

(Redknop 1977:22)

Die 'Schools Council' (1970:11) se verslag oor drie nasionale konferensies van onderwysersentrums wat gehou is, het die stelling gemaak dat tē veel onderwysers en tē veel skole gewag het vir antwoorde op kurrikulumprobleme vanaf owerheidsweë. Die materiaal wat wel verskaf is, het nie aan die verwagtinge op die probleme van die onderwysers voldoen nie. Inteendeel "... then 'they' were criticized as being out of touch with reality". Die antwoord van die onderwysers op hierdie veranderinge wat plaasgevind het, asook die onvermoë van owerheidsweë om onmiddellike leiding te gee, was die spontane ontstaan van onderwysersentrums. Marjorie Martus (1978:vi) meld dat die gees wat die Britse sentrums ten opsigte van lewendige besprekings oor 'n wye reeks onderrigmetodes en hulpbronne openbaar, 'n klimaat geskep het wat onderwysers aangemoedig het om advies en hulp aan te bied en aan te vra en aan hulle die geleentheid om deel te neem in kurrikulumontwikkeling gebied het. Dit was

juis hierdie betrokkenheid van die Britse onderwysers wat die Amerikaanse onderwysers en opvoedkundiges gelok het om met ander oë na hulle eie onderwyspraktyke te kyk.

* DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA:

Aanvanklik was die Amerikaanse opvoedkundige stelsel nie baie geneë om verantwoordelikheid te aanvaar om kennis van die vak en van leerlinge in die daaglikse onderrig te integreer nie. Hulle was traag om hierdie basiese aspek van onderwys te ontwikkel. Hulle stelsel het ook nie daarvoor voorsiening gemaak om onderwysers aan te moedig om hulle kundigheid met andere te deel nie. Dit is begryplik dat die Britse onderwysersentrumbeginsel hulle aandag geprikkel het. In die vroeë sewentigerjare is die sentrumbegrip dan ook na Amerika ingevoer, maar ook nie sonder sy eiesoortige probleme nie (Martus 1978:vi).

Die paternalistiese houding van die Amerikaanse administrasierade ten opsigte van onderwysaangeleenthede het die beleid in teenstelling met die onderwyserbeheerde sentrums, op die sentrums afgedwing. Die LEA's in Brittanje verskaf die bedryfskoste maar skryf nie beleid voor nie. Elke sentrum bepaal sy eie beleid in die streek wat hy bedien, in oorleg met die onderwysers. Daarteenoor het die Amerikaners nie die beheer of organisasie aan onderwysers oorgelaat nie:

"Although ... successful, they do not accomplish what the English and Welsh teachers' centers accomplish. The American centers are for teachers, but the centers, although used by teachers, are not under teacher control. Teachers may recommend, but they do not decide ..."

(Bender 1975:14)

Die gedagte het egter so gegroei dat daar in 1974 ongeveer 4 500 sentrums gestig is, agtien state het wetgewing uitgebring vir die stigting van sentrums, met nog vyftien state wat op regeringsvlak ondersoek ingestel het na die wenslikheid of uitvoerbaarheid van die implementering van onderwyser-sentrums (Van Fleet 1979:5). Die kentering vir groter onderwysersinspraak in die beplanning en aanbieding van programme het blykbaar vanaf hierdie periode begin plaasvind. Van Fleet stel dit verder dat 'n wye verskeidenheid sentrums

bestaan, ofskoon daar twee algemene tipes onderskei kan word. Die een tipe word gekarakteriseer deur die vrywillige deelname van onderwysers vir professionele verbetering. Die nadruk val op informele leer, eksperimentering en kreatiwiteit ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. Die sentrums word deur onderwysers vir onderwysers beheer. Die ander tipe sentrums word daardeur gekarakteriseer dat die hoofdoel is om indiensopleidingsgeleenthede te skep wat die uitgesproke behoeftes van onderwysers sal behandel. Alle opvoedkundige instellings werk saam. Daar is 'n gestruktureerde beheerkomitee of beplanningskomitee. Die beheer word in samewerking met die onderskeie instellings uitgeoefen, d.w.s. dit is onderwysers wat die beheer uitoefen.

* JAPAN:

Die Japanse onderwysersentrums is hoofsaaklik bronnentrums. Daar bestaan egter 'n sterk ooreenkoms met die Britse sentrums omdat hulle ook gekoppel is aan die plaaslike onderwysowerheid. Die verskil bestaan daarin dat die Japanse sentrums feitlik almal op dieselfde wyse georganiseer word. Die sentrumpersoneel wissel van 12 tot 140 lede. Hulle primêre doel is gerig op indiensopleiding en daarom is sommige sentrums slegs ingestel op bepaalde vakdisiplines (Buxton 1976:184-189; Vere de Vault et al. 1978:163-165).

Onderwysers neem ook vrywilliglik deel aan die aktiwiteite alhoewel:

"... implicit expectation seems to play a large part in attendance. Teachers are selected by examination or recommendation or lottery. There is little room for spontaneous 'drop in' involvement as in many centers in the United States."
(Buxton 1976:187)

Daar bestaan by Buxton twyfel oor die inspraak wat die onderwysers in die bepaling van die kursusse het. Sy neem wel aan dat hulle behoeftes, leemtes en versoeke deur die onderskeie sentrums in ag geneem sal word by die beplanning en aanbieding van sentrumprogramme.

* ISRAEL:

Weens die afgesonderdheid wat onderwysers beleef het in Israel is plaaslike hulpbronnentrums gestig om onderwysers by te staan. Die grootskaalse

immigrasieprobleme van die vyftigerjare het vir die onderwysers omvangryke probleme veroorsaak. Die paar sentrums het probeer om, of skriftelik of deur die verskaffing van hulpmiddele, die onderwyserervaring van al die onderwysers te orden. Die stigting van plaaslike sentrums was daarop gerig om die isolasie van die onderwysers te probeer ophef. Daar het ook die behoefte bestaan om so gou doenlik oplossings vir onmiddellike probleme en behoeftes te probeer kry.

Met die desentralisering van die Israeliese onderwysstelsel het die sentrums al hoe meer onder die beheer van die plaaslike onderwysoutoriteite begin ressorteer. Die Ministerie van Onderwys bly egter steeds verantwoordelik vir die salarisse, die personeelvoorsiening en die beleid van die sentrums, terwyl die plaaslike owerhede vir die huisvesting, ameublement en die oorhoofse kostes verantwoordelikheid aanvaar.

Die sentrums maak voorsiening vir alle onderwysers om mekaar op informele wyse te ontmoet en kundighede uit te ruil, algemene probleme te bespreek en werkwinkels te reël. Die afgelope paar jaar het die sentrums weens desentralisering, indiensopleidingskursusse begin aanbied in samewerking met die betrokke departement wat verantwoordelik is vir die vakdisipline (Sharoni 1981:25-26).

* DIE REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA:

Die RSA-benadering beweeg baie na aan die Britse stelsel. Slegs twee blanke onderwysdepartemente in die RSA het onderwysersentrums ingestel, te wete die Kaaplandse en die Transvaalse Onderwysdepartemente. Die Onderwysdepartement van Kaapland het in 1973 onderwysersentrums begin stig. Tans is daar die volgende sentrums in Kaapland:

- * Kaapstad gestig in 1973
- * Port Elizabeth .. gestig in 1975
- * Oos Londen gestig in 1976
- * Kimberley gestig in 1977
- * Oudtshoorn gestig in 1981
- * Parow gestig in 1982
- * Worcester gestig in 1983

Die Transvaalse Onderwysdepartement het gedurende 1981 onderwysersentrums begin stig en wel op die volgende plekke:

- * Pretoria as verlengstuk van die Onderwyskollege Pretoria
- * Johannesburg as verlengstuk van die Johannesburg College of Education
- * Boksburg as verlengstuk van die Onderwyskollege Goudstad
- * Middelburg as verlengstuk van die Pretoria College of Education
- * Pietersburg as verlengstuk van die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding
- * Potchefstroom ... as verlengstuk van die Onderwyskollege Potchefstroom

Die Departement Onderwys en Opleiding het die eerste sentrum vir swart onderwysers by Ikageng, 'n swart dorp aangrensend aan Potchefstroom, gedurende 1984 amptelik geopen. Tydens Julie 1983 is 'n onderwysersentrum, nl. die 'Chatsworth Teachers' Centre' in Westcliffe, Durban, geopen.

Die sentrums opereer almal volgens dieselfde beginsel, nl. dat bywoning vrywillig is en geen dwangmaatreëls toegepas word vir die bywoning van aktiwiteite nie. Programme, aktiwiteite en werkwinkels word deur onderwyserinsette bepaal en hoofsaaklik deur hulleself aangebied. Noue skakeling met die tersiêre inrigtings word gehandhaaf. Alhoewel elke sentrum 'n beheerraad of 'n advieskomitee het, tree elke sentrum outonoom binne die beleid van sy betrokke onderwysdepartement op sover dit sentrumaktiwiteite betref.

Die onderwysersentrums bied 'n groot verskeidenheid aktiwiteite oor enige faset van die skoolkurrikulum na skoolure aan. Hierdie aktiwiteite word bepaal deur die identifisering van behoeftes wat onderwysers ervaar in hulle klaskamerpraktyke. Die onderwysersentrum tree op as koördineerder, inisieerder en as entrepreneur om die aktiwiteite oor so 'n wye area moontlik binne sy gebied op 'n funksionele en doeltreffende wyse aan te bied. Deur 'n kommunikasienetwerk wat die sentrums opbou, word die behoeftes van onderwysers, leemtes in die onderrigpraktyk en verrykingsaspekte geïdentifiseer. So ook word sake wat op die professionele vlak van die onderwyser lê en wat sy onderwysvaardighede raak, hanteer.

SINTESE

Die oorsigtelike beskrywings van die lande wat die onderwysersentrums as beginsel in hulle onderwysbestel opgeneem het, toon feitlik deurgaans 'n eenvormige benadering, nl. die insette wat onderwysers lewer om hulle behoeftes op die sogenaamde 'grass-roots'-vlak te benader. Ander lande soos die Skandinawiese lande, Frankryk, Spanje en Australië besit ook sodanige instellings wat as onderwysersentrums beskou kan word, ofskoon die beklemtoning meer op indiensopleidingsfasette val. Nogtans beskik sommige van hulle oor onafhanklike en gesubsidieerde sentrums waar onderwysers vrywillig bymekaar kan kom. Ideologiese, politieke en kulturele invloede bepaal egter die vorm en inhoud asook onderwyserbetrokkenheid – selfs die betrokkenheid van die onderwysowerhede. Afgesien hiervan dui die lyn wat tussen hierdie 'sentrums' getrek kan word, sterk op die beginsel van die 'grass-roots'-benadering. In Hoofstuk 3 word 'n diagrammatiese voorstelling gegee van die onderwysersentrums in die verskillende lande.

Tipes onderwysersentrums wat oor die wêreld ontwikkel het, is velerlei van aard. Daarom is dit vroeër gestel dat die benaming 'n genererende aard het. Feiman (1977:397-407) onderskei tussen drie tipes, nl. die behavioristiese, humanistiese en ontwikkelingstipes. Zigarmi (1978:175) verwys na Yarger & Schmieder se verslag oor die onderwysprofessies 1975/76 waar hulle sewe organisatoriese en vier funksionele tipes geïdentifiseer het. Redknap (1977:ix) stel dit dat daar sentrums is "... with variety even in nomenclature. By merely searching through some of the relevant literature ... we find other titles". Hy noem onder andere kurrikulumontwikkelingsentrums, bronne en tegnologiese sentrums, opvoedkundige sentrums (bv. Israel en Australië – skrywer), raadgewende sentrums, indiensopleidingsentrums en so meer. Hy stel dit verder dat hierdie veelsoortige lys sclere leidrade bied ten opsigte van die aard en funksies van die onderwysersentrums waardeur ook gesuggereer word dat in die term onderwysersentrum ('teachers' centre') 'n konsep verskuil mag lê wat tegelykertyd eenvoudig en kompleks is (a.w.).

Matthews (1973:49) stel dit dat dit van die persoon afhang wat hy onder die term verstaan. Dit kan twee persone beteken wat bymekaarkom om van mekaar te leer. Levin & Horwitz (1976:434) verklaar dat die onderwysersentrum beide 'n plek en 'n begrip is waar vaardighede verbeter word en vernuwingsaspekte gedeel word, asook 'n begrip van professionele groei waar die integriteit van elke

onderwyser se werk waardeer word. Feiman haal Bradbury aan wat dit weer op sy beurt stel dat die sentrum 'n ope klaskamer vir volwassenes is wat 'n informele, ondersteunende leermilieu skep waar elkeen volgens sy eie geïndividualiseerde manier kan werk en leer (Bradbury, aangehaal deur Feiman 1977:403). Zigarmi & Zigarmi (1979:53) herhaal feitlik dieselfde standpunte.

Hierdie redelik ooreenstemmende sieninge gee egter nie maklike aanleiding tot die definiering van 'n onderwysersentrum nie. Yarger & Yarger betwyfel dit of daar iets soos 'n perfekte sentrum bestaan, of dat daar 'n ideale model daarvan is, of dat 'n model selfs behoort te bestaan.

"We are of the conviction that an individual teacher center should be responsive and should develop its own character and personality."

(Yarger & Yarger 1978:253)

Dhand & Murphy (1977:19) verklaar dat die term 'n nuwe woord in die leksikon van die Opvoedkunde is. Daar is baie definisies beskikbaar "... none popularly agreed to". Orlosky (1978:155) maak melding daarvan dat daar moontlik net soveel tyd aan die formulering van definisies bestee kan word as wat tyd gewy word aan die bestuur van die onderwysersentrums. Edelfelt & Orvell (1978:8) stel dit eenvoudig so dat "... there is no quick and easy definition of a teacher center".

Die gebrek aan konsensus oor 'n definisie van 'n onderwysersentrum weerhou nie die feit dat daar wel ooreenstemmende kenmerke wat 'n onderwysersentrum sal tipeer, bestaan nie:

- * die professionaliteit van die onderwyser word erken deur hom die professionele ondersteuning te bied sodat hy antwoorde self kan vind;
- * die bestudering en diagnoseer van eiesoortige probleme op sy vakterrein en deur wisselwerking met sy eweknieë die probleme tot oplossings te bring;
- * as 'n professionele beoefenaar van die onderwyskuns kan hy besondere bydraes lewer op die gebied van die klaskamerpraktiek;

- * die identifisering van eie probleme en die soeke na oplossings lei tot groter betrokkenheid van die onderwysers;
- * daar is byna 'n onmiddellikheid in die voorsiening van die professionele behoefte;
- * die informele maar tog professionele benadering in die gesamenlike soeke na oplossings lei tot spontaner insette van die onderwysers;
- * die neutrale terrein van die onderwysersentrum waar 'amptelikheid' deur kollegialiteit vervang word;
- * groter seggenskap van die onderwysers in die bepaling van hulle eie professionele groei.

Die afleiding wat uit die geraadpleegde bronne gemaak kan word, is dat die hele onderwysersentumbestel op die standpunt berus dat dit uit onderwysers deur onderwysers tot onderwysers gerig is. Dit beoog die reorganisasie van die onderwyservaringe van onderwysers deur vernuwingsstrategieë in en deur en vir die onderwys.

1.3.3 BESTUUR:

Die woord bestuur hou net soveel betekenis in as die term onderwysersentrum. Bestuur moet in die konteks van hierdie navorsing gesien word as onderwysbestuur. Weens die unieke opset van die onderwysersentrum en die posisie wat die sentrumhoof teenoor die onderwysers in sy streek beklee, verander die implikasie van die woord meer na onderwysleiding en tot 'n mate bedryfsleiding. In die loop van die navorsing sal hierdie stelling verder toegelig word.

Die veranderinge op soveel gebiede soos voorheen gemeld is, stel besondere hoë eise aan die onderwys en opvoeding. Onderwysbestuurders en daarmee word onderwysleiers ook geïmpliseer, staan voor geweldige uitdaginge. Bestuur en leierskap geniet trouens vandag op alle vlakke van die samelewing besondere aandag. Die onderwysdepartemente stel 'n hoë prioriteit aan die opleiding in die bestuurselmente. Naudé (1979:13) het dit in 'n hoofdekonferensie gestel dat oor die rol van die hoof "... hetsy van 'n sentrum, 'n skool of van 'n

kollege/instituut, is al baie gesê en geskryf". De Witt (1979:166) gee substansie aan bostaande stelling wanneer hy daarna verwys dat talle geskryfte oor die taak van die hoof, afgesien van ongepubliseerde M.Ed.-verhandelinge en D.Ed.-proefskrifte, al die lig gesien het. Verder stel hy dit dat die hoof 'n professionele leier is en derhalwe 'n sleutelrol vertolk en daarom ook 'n sleutelposisie in die land se onderwysstelsel behoort in te neem.

Die skoolhoof is en bly die professionele leier van sy skool. Leierskap en skoolhoofskap word dikwels as sinonieme beskou.

"... leierskap is 'n towerwoord. Dit klink meer soos 'n slagspreuk as soos 'n bruikbare term vir die wetenskap ... wat wens ... dat hy ... hierdie ... begrip leierskap uit die vakliteratuur van die opvoedkunde kan weer."

(Swartz 1979:17).

Swartz maak die verdere stelling dat die begrippe lei en leiding, leier en leierskap in onderwysdenke so basies is as wat 'n begrip maar kan kom. Trouens, in elke faset van die onderwysbestel figureer die onderwyser noodwendig as 'n leier. Die hoof beklee dus in die hiërargie van onderwysleiers 'n unieke posisie as leier van leiers (a.w.:18). 'n Hoof is dus 'n aktiewe leier wat die vermoë het om ander mense gewilliglik dit te laat doen waaroor hulle self die vermoë beskik maar moontlik nie spontaan op hulle eie sal verrig nie (Kampmeier 1976:360).

"Management is leadership. If you can select a style of leadership most suited to the maturity of your followers on a particular task, everyone's performance is optimized."

(Hersey & Blanchard 1981:73)

Bestuursbevoegdheid lê ook in "... the right to expect and obtain compliance and obedience and chain of command which passes this authority with limitations to other levels" (Brown s.a.:9). Brown voeg egter hieraan toe dat die bestuursbevoegdheid ook negatief kan wees deurdat dit 'n optrede wel tot halt kan roep terwyl dit self nie 'n optrede kan inisieer nie. Bestuursbevoegdheid of dan bestuursmag, beteken dat die bestuurder (of bestuursleier) homself moet kan laat geld, maar nie deur aggressiewe optrede of deur dwang nie. Bestuur of leiding is die vermoë om met mense deur mense

te werk. Die etos val dus nou saam met bestuursbevoegdheid, bestuursmag, bestuur of leiding. Hierdie laaste vier terme kan vir alle praktiese redes saamgevat word in die een term nl. bestuur sodat die begrippe 'n geïntegreerde geheel vorm vir die doeleindes van die navorsing. Net so word die begrippe leier en bestuurder as een begrip beskou, met die besef dat daar wel verskillende nuanses aan die twee terme gekoppel kan word. Dit impliseer dat 'n bestuurder oor goeie leierseienskappe moet beskik en 'n leier goeie bestuurseienskappe aan die dag moet lê.

Aangesien die bestuurstaak van die sentrumhoof as navorsingstema vir die studie dien, word bestuur as sodanig in Hoofstuk 2 bespreek. Daar word volstaan met hierdie begripsomskriving. Laastens beweer Hostrop dat bestuur meer 'n beoefening ('practice') is as 'n wetenskap of 'n profesie, alhoewel beide daarin geïnkorporeer is "... for management has to manage. And managing is not just passive, adaptive behavior; it means taking action to make the desired results come to pass" (Hostrop 1975:160).

Die volgende bestuursvaardighede van 'n bestuurder word dikwels in die literatuur onderskei:

- * Die vermoë om andere te kan motiveer;
- * Begrip te mag hê vir die behoeftes van andere;
- * Die bekwaamheid om homself duidelik en ondubbelsinnig aan andere uit te druk;
- * Effektief teenoor spanningstoestande (stres) te kan optree;
- * Die vermoë om krisissituasies te kan ontloot;
- * Die bereidwilligheid om verskeie opsies te ondersoek;
- * Aanpassingsvermoë om volgens situasie, omstandighede en mense op te tree.
- * Die verskil tussen oortuiging en manipulasie te ken.

1.3.4 DOEL MET DIE ONDERSOEK:

'n Oorsigtelike studie van die bestaande resente literatuur toon min gegewens oor die bestuurstaak van die hoof van 'n onderwysersentrum. Dit is in teenstelling met wat Naudé en De Witt ten opsigte van geskrifte oor die bestuurstaak van hoofde van skole gestel het. Sekere aannames en implikasies kan wel uit hierdie bronne verkry word, maar 'n wetenskaplike ondersoek in

verband met die bestuurstake en bestuursareas van 'n sentrumhoof bestaan op die oog af nie. Ofskoon gegewens oor onderwysersentrums gereedelik beskikbaar is, word min aandag bestee aan die bestuurstaak wat die sentrumhoof moet verrig. Daar word telkemale verwys na die sentrumhoof ('warden', 'director', 'head', 'supervisor', 'administrator') en sekere kenmerke word geïdentifiseer. Nie een van die bronne het egter 'n gefundeerde ondersoek na die sentrumhoof se bestuur van die onderwysersentrum geloods nie. Die inligting wat wel uit die bronne verkry word, verwys na die persoon van die sentrumhoof as die belangrikste faktor wat die sukses of die mislukking van die sentrum se verloop kan bepaal. Die inisiering van onderwysersentrums in die RSA en die klaarblyklike sukses wat met die implementering daarvan behaal word, maak 'n ondersoek na die bestuurstaak wat die sentrumhoof moet verrig, belangrik.

Die feit dat daar nie deur die navorsers oor onderwysersentrums gepoog is om 'n aanneembare definisie van 'n onderwysersentrum te formuleer nie, lei tot die aanname dat om die sentrumhoof se taak te omskrywe, die unieke outonomie van die funksionering van die onderwysersentrum aan bande gelê sou word. 'n Verdere aanname wat gemaak kan word, is dat die verskillende benaderinge ten opsigte van die onderwysersentrums se doelwitte, 'n presisering van die sentrumhoof se taak 'n voorskriftelikheid sou impliseer.

- * Die doel met die navorsing is om aan die hand van 'n literatuurstudie alle take en funksies wat deur sentrumhoofde van onderwysersentrums verrig word, in perspektief te stel.
- * Dit noodsaak ook die feit dat die filosofie en die omskrywings van bewese onderwysersentrums ondersoek moet word om daaruit bepaalde riglyne te vind wat op bestuursprosedures dui. Dit behoort gemeenskaplike fasette uit te lig.
- * Aan die hand van gestruktureerde vraelyste aan sentrumhoofde in die RSA, word beoog om gemeenskaplike aspekte te identifiseer. Die ingesamelde data sal met behulp van 'n BMDP-rekenaarprogram ontleed word. Daarna sal die resultate geïnterpreteer word.
- * Uit die navorsing moet ook riglyne geïdentifiseer word wat as verwysingsraamwerk vir die bestuur van 'n onderwysersentrum kan dien.

- * Dit is dus wetenskaplik verantwoordbaar om in die lig van die ontwikkeling wat op die gebied van die onderwysersentrums plaasgevind het, 'n ondersoek te loods na die bestuurstaak van die persoon wat aan die hoof van 'n onderwysersentrum staan.

Hierdie maatstawwe en riglyne wil geensins impliseer dat hulle voorskriftelik van aard is nie. Die uniekheid van elke sentrum se optrede hang nou saam met die mens met wie gewerk word, die geografiese omstandighede en soos later sal blyk, op die bestuurstechnieke wat die sentrumhoof implementeer:

"The way in which a warden handles a teachers' centre varies as much as do the centres in function. There is a marked difference in styles, status, role and entrepreneurial functions of the wardens." (An I/D/E/A/ Occasional Paper 1975:15)

1.3.5 HIPOTESE:

Die volgende twee hipoteses word vir die navorsing gestel:

- * H1: Daar is 'n verband tussen die bestuurstaak van 'n sentrumhoof van 'n onderwysersentrum en sy bestuursbevoegdhede waardeur hy die nie-formele indiensopleiding van onderwysers meer lewensvatbaar maak.
- * H2: Konsepriglyne vir die effektiewe bestuur van 'n onderwysersentrum deur die sentrumhoof sal deur die navorsing daargestel word.

1.3.6 DIE TEMA VAN HIERDIE NAVORSING BINNE DIE STRUKTUUR VAN DIE OPVOEDKUNDE:

Dit kan in die algemeen gestel word dat die onderwysersentrum vir onderwysers alternatiewe vir hulle voortgesette opleiding beskikbaar stel. Van Fleet (1979:5) beweer dat voortgesette opleiding van onderwysers nie vir onderwysers nuut is nie. Onderwysersentrums stel egter die alternatiewe daar waar die onderwyser aan nuwe benaderings en leerervaringe blootgestel word en nuwe denkwyses sodoende gestimuleer kan word. Die onderwysersentrum is "... a break from traditional patterns of inservice education". Hoofsaaklik lê hierdie breuk in die feit dat onderwysers verantwoordelikheid aanvaar het vir die inhoudelike sowel as die evaluering van sentrumprogramme. Onderwysers

veral in die Westerse wêreld, soek meer outonomie in die bepaling van hulle professionele behoeftes en in die voorsiening daarvan. Die sukses van onderwysersentrums kan juis aan hierdie aspek toegedig word.

Die onderwysersentrums se ontstaan kan gesien word in die lig van wat hulle as 'n antwoord kan beskou op die veranderinge in die omgewingsfaktore wat binne en buite onderwysverband plaasvind. Hulle dien as 'n horisontale struktuur vir die oordra van professionele kennis tussen onderwysers op die grondslag van eweknieë. Die onderwysersentrums bring nuwe realiteite in onderwysvernuwing na vore wat 'n groter beweging na deelnemende besluitneming aantoon, veral op die vlak waar groter inspraak in professionele groei nagestreef word (Van Fleet 1979:10).

Die infrastruktuur van onderwysersentrums dui op 'n meer informele of nie-formele indiensopleidingsmodel. Geformaliseerde opvoeding het altyd die gaping tussen teorie en praktyk moeilik oorbrugbaar gemaak. McIntyre stel dit baie interessant dat dit tradisioneel so was dat:

"The theorists - university professors - are viewed as hiding behind 'ivy-covered' walls, while the practitioners - classroom teachers - are viewed as being entrenched in out-of-date school systems, and ne'er the twain shall meet."

(McIntyre 1979:146)

Die onderwysersentrums het hierdie tradisionele siening grootliks omgeswaai ten einde die teorie en praktyk nader aanmekeer te bring. Die onderwyseropleidingsinrigtings beskou die sentrums as 'n belangrike bron van inligting oor probleme wat in die klaskamerpraktyke ontstaan. Weens die hoë eise wat aan vernuwing, die opknapping van bestaande kennis en heroriëntering van klaskamerpraktyke gestel word, beskou praktiserende onderwysers dit dat die sentrums die praktyk nader aan die teorie bring. Kurrikulumontwikkeling wat alreeds baie jare 'n probleem vir onderwysers as die implementeerders daarvan is, kry nou in die lig van die RGN-verslag van 1981 nuwe betekenis. Die Verslag verwys na 'n doeltreffende ondersteunende onderwysstruktuur wat daarop gemik is om onderwysleersituasies nie alleen in formele onderwysvoorsiening nie, maar ook in die nie-formele onderwysvoorsiening te orden (a.w.:36). In hierdie verband word die hulpdienste vir onderwysers gestruktureer om hulle in hulle onderrigtaak by te staan, d.w.s. onderwystegnologiese bystand,

kurrikulumontwikkeling en navorsingsdienste (a.w.:37). Die klem wat op nie-formele onderwys val, maak die onderwysersentrum 'n gunstige struktuur om in die bestaande hulpdienste te kan voorsien.

Die tema van hierdie navorsing binne die struktuur van die Opvoedkunde handel dan oor die aspek van 'n professionele hulpdienst ten opsigte van die informele of nie-formele indiensopleiding van onderwysers deur die gebruikmaking van 'n bestaande infrastruktuur, nl. die onderwysersentrum.

2. VERWYSINGSRAAMWERK EN DIE PROGRAM VAN ONDERSOEK

Die onderwysersentumbegrip is soos voorheen aangedui, 'n resente begrip. Die bestuurstaak van die sentrumhoof sover dit moontlik bepaal kon word, is tot dusver nog nie verklaar nie. Die navorsing gaan uit van die aanname dat dit in die RSA-konteks 'n relatiewe nuwe onderwyskundige instelling is. Die implementering van die onderwysersentrum kan derhalwe by baie onderwysers en onderwysinstellings vreemd wees. Die navorsing benader die bestuurstaak van die sentrumhoof in dié lig en trag om 'n oorsigtelike verloop te gee van die ontstaan, verloop en resultate van die werk van onderwysersentrums. Uit die aard van die saak word 'n begripsomskrywing gegee van beide onderwysersentrum en bestuur aangesien dit die aspekte is waarom die studie gaan.

Die verwysingsraamwerk van die navorsing word skematies in die vorm van 'n vloeiagram voorgestel met slegs die swaartepunte van elke hoofstuk wat weer in elke hoofstuk verder toegelig sal word. 'n Kort toeligting van die diagram word gebied.

Die program van ondersoek sal kortliks soos volg verloop:

- * HOOFSTUK 1 bevat die inleiding tot die navorsing asook 'n terreinverkenning van die ontstaan van onderwysersentrums en dit beklemtoon die belangrikheid van die bestuurstaak van die sentrumhoof.
- * In HOOFSTUK 2 word 'n fundering vir die Bestuurstaak van die Sentrumhoof verskaf:

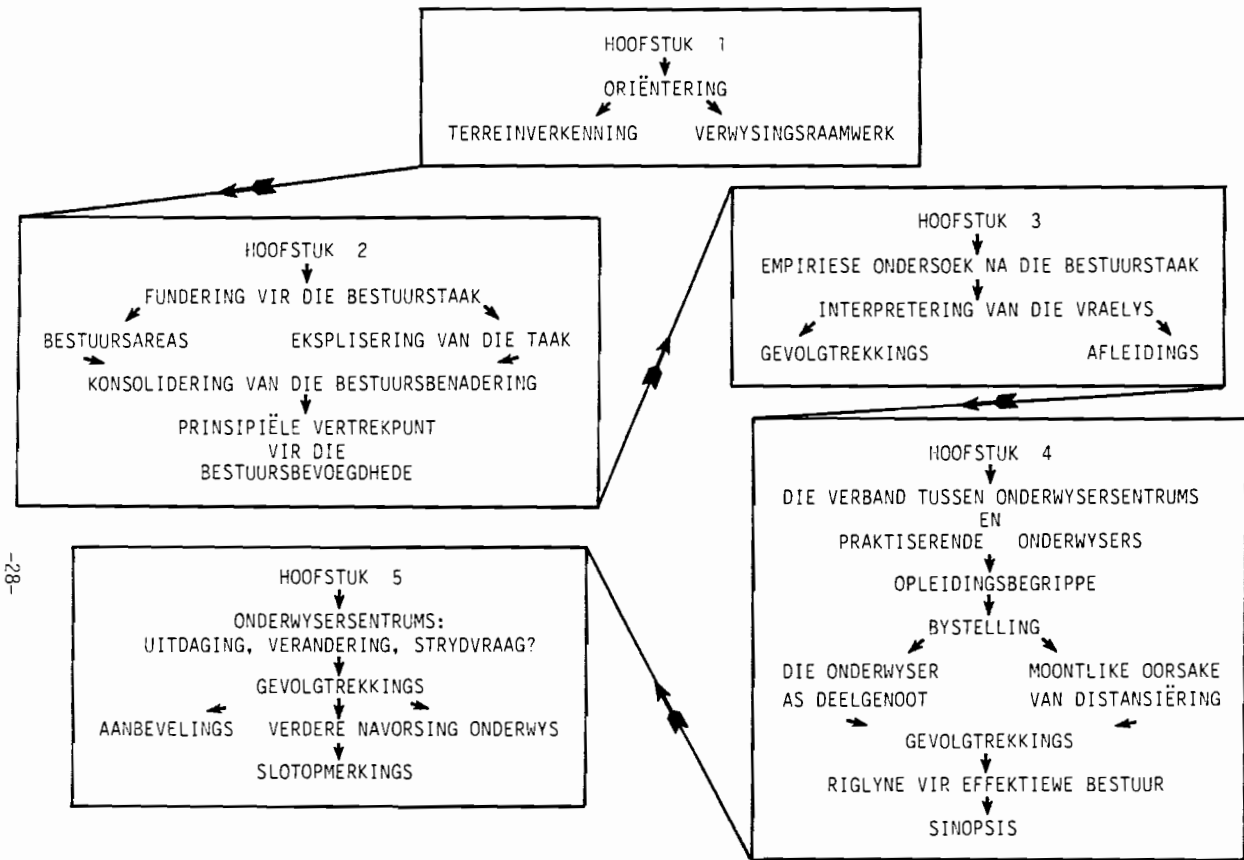


FIG. 1.1: VERWYSINGSRAAMWERK VIR DIE NAVORSING

Oorweging word in die KONSIDERANS aan die uniekheid van siening, uitvoering, omvang en beoefening van elke sentrum gegee. Hierdie uniekheid word hoofsaaklik toegeskryf aan die sentrumhoof wat hom laat lei deur die insette van die onderwysers in sy streek.

Die hantering van die verskeie situasies en sy optrede teenoor die persone met wie die sentrumhoof werk, word in die BOLD-formule uiteengesit onder BESTUURSAREAS en die EKSPLENERING VAN DIE BESTUURSTAAK. By laasgenoemde word die organisasie van die onderwysersentrums in Transvaal verduidelik en 'n taakontleding van die sentrumhoof gemaak. In die KONSOLIDERING VAN DIE BESTUURSBENADERING word al die gegewens saamgevat en 'n PRINSIPIELE VERTREKpunt VIR DIE BESTUURSBEVOEGDHEDE van die sentrumhoof gestel.

* HOOFSTUK 3 bevat die empiriese ondersoek aan die hand van gestruktureerde vraelyste wat aan al die onderwysersentrums in die RSA gestuur is. Die ingesamelde data word geïnterpreteer en geanaliseer. Gevolgtrekkings en afleidings word gemaak uit die agt kategorieë wat gestel is. 'n SINTESE word gestel.

* In HOOFSTUK 4 word die verhouding tussen die onderwysersentrum en die praktiserende onderwysers onder die vergrootglas geplaas. Verskeie opleidingsmoontlikhede vir praktiserende onderwysers bestaan en elkeen van hierdie opleidingsbegrippe wat hoofsaaklik van toepassing op die onderwysersentrum kan wees, word kortliks bespreek. In die BYSTELLING word moontlike oorsake vir swak belangstelling in die verrigtinge van die sentrums gestel. Vyf negatiewe eienskappe word geïdentifiseer.

Uit die gevolgtrekkings wat gemaak word, word KONSEPRIGLYNE VIR DIE EFFEKTIEWE BESTUUR VAN 'N ONDERWYSERSENTRUM na aanleiding van die empiriese ondersoek en die literatuurstudie voorgestel. 'n Voorstelling van al die belangrikste bestuursareas word grafies in 'n diagram opgeneem. 'n SINOPSIS van die hoofstuk word na aanleiding van die bepaling van die verhouding van die onderwyser en die onderwysersentrum gemaak.

* Laastens word in HOOFSTUK 5 die vrae gestel of die onderwysersentrum 'n uitdaging stel ten opsigte van onderwysvernuwing. Die vrae ontstaan

ook of die moontlikhede ondersoek word om te bepaal of dit wel 'n verandering in die professionele mondering van die onderwyser teweegbring. Na aanleiding hiervan word dit gepostuleer of die onderwysersentrums moontlik 'n strydvraag tussen die praktiserende onderwysers en die inrigtings wat onderwysers oplei, veroorsaak.

Bepaalde aanbevelings na aanleiding van die navorsing word gemaak:

Eerstens, ten opsigte van die onderwysersentrum.

Tweedens, oor die bestuur van die sentrum.

Derdens, sewe voorstelle vir verdere navorsing word gemaak.

Vierdens, vier voorstelle ten opsigte van die onderwys as sodanig word voorgelê vir oorweging.

In die SLOTOPMERKING word oor die professionele benadering van die onderwyser as beroepsmens besin.

SAMEVATTING

'n Oriëntering van onderwysersentrums as 'n aanloop tot die bespreking van die bestuurstaak van die sentrumhoof, word gemaak. Die terreinverkenning omsluit die ontstaan van onderwysersentrums, die onderliggende filosofie van en die funksionering van onderwysersentrums asook die uniekheid van die toepassing van die filosofie. Hierdie uniekheid is eie aan elke individuele onderwysersentrum.

Die onderwysersentumbegrip kan beskou word as 'n nuwe ontwikkeling op die opvoedkundige terrein. Die bestuur van so 'n sentrum sover dit die geraadpleegde bronne betref, het min aandag gekry. Hierdie feit en die feit dat onderwysersentrums deur twee blanke en een swart onderwysdepartement in die RSA ingestel is, dien as motivering vir die ondersoek.

In die volgende hoofstuk sal die bestuurstaak van die sentrumhoof bespreek word veral met verwysing na bestuursareas, eksplisering van sy bestuurstaak asook die fundering van die bestuurstaak op Skrifperspektiewe. 'n Prinsipiële fundering vir die bestuursbevoegdthede van die sentrumhoof word ten slotte verstrek.