

DIE VERHOUDING TUSSEN ONDERWYSERSENTRUMS EN PRAKTISERENDE ONDERWYSERS

1. INLEIDING EN BEGRIPSVERKLARING

In die vorige hoofstukke is daar telkens verwys na formele opleiding, nie-formele opleiding, indiensopleiding, informele opleiding, verdere opleiding, volwasse onderwys en voortgesette onderwys. Hierdie is terme wat deurgaans in die beroepswêreld in verskeie kontekste gebruik word en soms verskillende konnotasies inhou. Daar kan ook vele ander benaminge vermeld word, soos op-die-taakopleiding (on-the-job training), beroepsopleiding, skolastiese opleiding ensovoorts. Aangesien die onderwysdepartemente besondere aandag gee aan indiensopleidingsfasette, verdere opleiding en dan die bywoning van onderwysersentrumaktiwiteite waar 'opleiding' ook geniet word, is dit nodig om kriptiese verklarings te gee van sommige van die terme soos hierbo genoem. Die fasette wat die taak van die onderwysersentrum pertinent raak, word gestel.

1.1 FORMELE OPLEIDING:

Formele opleiding word gewoonlik geassosieer met 'n bewuste stelsel waar onderrig, leer en vaardigheidsverwerwing op 'n gesistematiseerde en geordende wyse in 'n georganiseerde omgewing aangebied word. Die leerinhoud word ooreenkomstig gereelde, erkende en vasgestelde vorme en metodes aangebied. Formele opleiding impliseer gesag, toerekenbaarheid en verantwoordelike verwantskappe. Dit word gewoonlik in verband gebring met die verwerwing van een of ander vorm van 'n kwalifikasie.

Die RGN se Onderzoek na die Onderwys (1981:93-107) stel dit, onder andere, dat formele onderwys 'n stabiele aard het wat gevind word in toegeruste geboue, permanente en grootliks voltydse personeel. Juis vanweë hierdie struktuur bied dit 'n belangrike basis waarop die nie-formele voorsieninge ontwikkel kan word (a.w.:95). Formele onderwys is dus onderwys wat bepland verloop in erkende onderwysinstitusies soos skole, kolleges, teknikons, universiteite en so meer (a.w.:93).

## 1.2 NIE-FORMELE OPLEIDING:

Nie-formele onderwys staan tans in die brandpunt. In die Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die RSA 1983, par. 7.5, p.26, word dit gestel dat die beginsel aanvaar moet word dat daar deurstromingsmoontlikhede en wisselwerking moet wees tussen formele en nie-formele onderwys en die beroepspraktyk. Tydens die SAVBO-Kongres op 19-20 Januarie 1984 te Bloemfontein, was die tema 'Nie-formele Onderwys'. Die aandag was daarop gevestig om verklarings vir hierdie vorm van onderwys te vind, soos dit ook in die RGN-ondersoek vermeld is. (Vergelyk p.127 van die RGN-verslag waar dit gemeld word dat formele en nie-formele onderwys 'n gedefinieerde onderskeid is wat kan verander deur herdefiniëring). Tydens 'n referaat wat deur dr. D.J. Jacobs, Hoofopvoedkundige Beplanner van die Departement van Nasionale Opvoeding, gelewer is, het hy die volgende definisie van nie-formele onderwys verstrek:

"Non-formal education encompasses any deliberate and systematic attempt at teaching outside the formal system, which according to its content, duration, criteria for admission, staff, physical accommodation, financing, etc., is adapted to target groups of persons who, in some way or other, did not achieve their potential in the formal system of education, or where non-formal education is used to supplement formal education in order to deliver a better product for the life and work situation."

(Jacobs 1984:4)

Hierdie definisie van Jacobs omskryf verder die definisie wat die RGN aan hierdie vorm van onderwys gestel het. Die RGN-verslag stel dat nie-formele onderwys bepland en hoogsaanpasbaar verloop in inrigtings, organisasies en situasies wat buite die formele onderwys- en informele onderwysvoorsiening val. As voorbeeld word indiensopleiding in die werksituasie genoem. Die Verslag stel onder andere dat nie-formele voorsiening gerig is op geleterdheid, induksie, indiensopleiding, heropleiding, ondersteuningsprogramme, ad hoc-behoeftes en so meer (RGN-verslag 1981:93, 95).

"Die nie-formele voorsiening moet so beplan word dat dit enersyds in direkte interaksie en aanvullend tot die formele voorsiening staan en andersyds die beroepslewe en vryetydselewe dien."  
(RGN-verslag 1981:95)

### 1.3 INFORMELE OPLEIDING:

Opleiding geskied nie ooreenkomstig die konvensionele en voorgeskrewe vorm of prosedure soos by formele opleiding nie. Dit is meer buigsaaam, spontaan en die onderlinge verwantskappe kan nie maklik vasgestel word nie. Die verwerwing van 'n kwalifikasie word nie normaalweg met informele opleiding geassosieer nie. Hicks & Gullett stel dit egter dat wanneer 'n interaksie tussen mense plaasvind t.o.v. individuele en gemeenskaplike doelwitte, daar 'n organisasie bestaan. Dit kan gestruktureer word deur middel van rolle wat vertolk moet word, verwantskappe, aktiwiteite en doelwitte. Die struktuur kan eenvoudig of kompleks van aard wees. Die effektiwiteit van die organisasie se doelwitte vereis 'n integrasie van al die individuele doelwitte in 'n gemeenskaplike en oorkoepelende begrip van die organisasie se uiteindelijke doelwitte (Hicks & Gullett 1976:35). Om informele opleiding funksioneel en lewenskragtig te hou en om juis die organisasie se doelwitte te verwesenlik, is kreatiwiteit, beplanning, organisering, motivering en kommunikasie van die uiterste belang.

Wanneer daar opnuut gekyk word na die filosofie van die onderwysersentrums, dan vind die werksaamhede van die onderwysersentrums plaas in die gees wat die RGN-verslag aan informele onderwys koppel, nl. dat informele onderwys onderwys is wat in lewensituasies gegee word wat spontaan na vore tree. In die omgang met mekaar en die wisselwerking wat daar tussen onderwysers plaasvind wanneer gemeenskaplike behoeftes op 'n ontspanne wyse en in 'n ondersteunende milieu bespreek word, dring dit die lewe van die meeste binne en vind daar dikwels leer plaas, sonder dat dit die uitdruklike doel is (RGN-verslag 1981:93-94).

### 1.4 INDIENSOPLEIDING:

Indiensopleiding kan beskou word as formele kursusse wat deur die organisasie self aangebied word waar (in hierdie geval) diensdoende onderwysers hulle persoonlike akademiese of professionele opleiding kan verbreed, hulle professionele vaardigheid, begrip van opvoedkundige beginsels en metodes kan

inskerp, vakkennis kan opknep of om nuwe vakkennis by kan kry om hulle beter vir hulle taak ten opsigte van inhoudsoordrag te kwyd (Adams 1975:37; Harley 1975:156). Die verwerwing van 'n kwalifikasie is nie normaalweg 'n vereiste tydens indiensopleiding nie.

Fundamenteel tot die begrip 'indiensopleiding' lê die aanname dat die aanvanklike opleiding van onderwysers hulle slegs voorberei om 'n begin te maak. Verdere afronding, inskerping, geleenthede vir ontwikkeling, ensovoorts, behoort as 'n deel van hulle diensvoorwaardes ingesluit te word wat in hulle praktykbeoefening uitgeleef moet word. Dit kan nie as 'n blote ideologie aanvaar word nie. Verder stel Adams dit dat die verantwoordelikheid om professionele groei te verseker gedeel moet word deur die onderwyser, deur sy seniors asook sy werkgewer (Adams 1975:41). Adams voeg verder by dat onderwysers nooit werklik professioneel sal wees as hulle nie die erkenning wil gee dat professionele opvoeding 'n deel van hulle beroep vorm nie (a.w.).

Indiensopleiding word alreeds lank erken as 'n noodsaaklike aspek van enige beroepsbeoefening. Weens ekonomiese en ander redes (veral taakgespesialiseerd) was indiensopleiding in die verlede meer doelwitgerig as om werknemers na opleidingsinrigtings te stuur. Interne opleiding het al hoe meer 'n deel van die organisatoriese bestel begin word.

#### 1.5 VERDERE OPLEIDING:

Verdere opleiding lei tot kwalifikasieverbetering of die verwerwing van addisionele kwalifikasies. Dit gaan gewoonlik gepaard met posisie- of salarisverbetering. Hierdie opleiding kan by enige instansie geloop word wat erkende grade, diplomas of sertifikate uitreik, d.w.s. wat regsgeldig is. Verdere opleiding kan ook deur 'n betrokke organisasie aangebied word wat sertifikate uitreik wat slegs geldig is vir daardie organisasie en buite die organisasie geen erkenning geniet nie. Verdere opleiding kan deur enige erkende opleidingsinrigting verskaf word hetsy deur afstandsonderrig (korrespondensiekursusse) of bywoning van na-uurse klasse. Verdere opleiding verplig nie voltydse bywoning van onderrigklasse nie. Vergelyk formele opleiding by residensiële inrigtings waar gereelde klasbywoning een van die voorwaardes vir inskrywing is.

## 1.6. VOLWASSE OPLEIDING OF ONDERWYS:

Hier word nie getrag om volwassenheid te omskryf nie. Volwasse opvoeding verwys in werklikheid na die aard van die teikengroep, d.w.s. verskillend van primêre, sekondêre, tersiêre en ander vorms van hoër onderwys wat "... are differentiated from one another in terms of notional stages in the unfolding of the educational enterprise" (Paterson 1979:3). Ter wille van die verheldering van die term volwassenheid, word daar volstaan met die begrip dat volwassenheid 'n selfstandige, mondige, oordeelkundige, verantwoordelike en gerypte persoonlikheid impliseer - maar, soos aanvanklik gestel is, dat volwassenheid nooit volwaardig kan wees nie want hy is altyd 'op pad', altyd onderweg, altyd moontlikheid, altyd toekomsgerig. Volwassenheid is derhalwe 'n normatiewe begrip en impliseer volkome toegerustheid.

Volwasse opvoeding as sodanig kan goed opgesom word deur te verwys na Paterson se stelling as hy beweer dat volwasse opvoeding:

"... is the concept of a purposive activity directed to the fuller development of adults as persons in their personhood by the taking of measures which are proper for this purpose. The development of a person ... consists essentially in the enlargement of his awareness, the building up of his experience and knowledge in accordance with various requirements of breadth and balance; and the values implicit in this goal, it has been suggested, demand that an educational activity be marked by the qualities of wittingness, voluntariness, conscious control, interpersonal encounter, and active participation by the educand."

(Paterson 1979:36)

Uit hierdie aanhaling spreek dit duidelik dat om as 'n opvoedkundige aktiwiteit te geld, die aktiwiteit doelbewus verband moet hou met al die vorms van leer vir dit wat bestudeer word of die vaardigheid wat aangeleer word. Dit impliseer ook dat die volwassene 'n doelbewuste poging van sy kant sal aanwend om 'n werklike deelnemer in die opvoedingsgebeure te word om daardeur sy heil vir homself uit te werk en nie slegs 'n passiewe voordeeltrekker uit die insette van andere te wees nie.

## 1.7 VOORTGESETTE OPLEIDING OF ONDERWYS:

Daar is blykbaar nog onsekerheid of daar enige werklike verskil tussen volwasse onderwys, voortgesette onderwys en nie-formele onderwys bestaan. Jacobs onder andere, stel dit dat skrywers verskillende terme gebruik ten opsigte van nie-formele onderwys, soos nie-tradisioneel, buite-instituisioneel, volwasse en voortgesette onderwys en so meer. Schroeder het ook hierdie verskynsel uitgelig. Hy beweer dat baie mense die terme (volwasse en voortgesette onderwys) as sinonieme gebruik, terwyl andere 'n duidelike onderskeid tussen hulle maak, en nog andere weer nie daarvoor 'n besluit kan neem nie (Schroeder 1970:28; Jacobs 1984:4). Jacobs stel dit dat voortgesette onderwys gedefinieer kan word as opvoedkundige programme - gewoonlik vir nie-kredietdoeleindes en van korte duur - wat aan volwassenes aangebied word wat verdere opleiding soek vir professionele bevordering of vir persoonlike redes wat nie ingestel is op enige bevorderingsgeleenthede nie. Schroeder maak die onderskeid tussen die twee terme as dat tersiêre inrigtings soos universiteite en kolleges (technikons kan onder die huidige bedeling seker ook hierby ingesluit word) hulle opvoedkundige programme wat op volwassenes ingestel is voortgesette onderwys noem, terwyl alle ander opvoedkundige programme wat slegs volwassenes insluit, volwasse opvoeding is. Hy beklemtoon dit verder dat 'n onderskeid homself geopenbaar het, nl. dat voortgesette onderwys 'n ideaal identifiseer, terwyl volwasse onderwys 'n doelbewuste metode identifiseer (tesame met primêre, sekondêre en hoër onderwys) om die verwerking van hierdie ideaal te verwesenlik.

"Stated another way, continuing education is that idealistic and timeless conceptual thread that connects all deliberate efforts to help the human organism learn throughout life."

(A.w.)

Hierdie verengde verklaring en definisies omsluit besondere benaderings ten opsigte van die opvoeding van volwassenes, nieteenstaande die graad van opleiding wat hulle geniet het. Verskeie skrywers soos Adams, Thornbury, Feiman en Redknap, verwys feitlik deurgaans na die onderwysersentrums as informele/nie-formele indiensopleidingsinstellings vir onderwysers waar informeel met mekaar verkeer word. Sou hierdie stellings tesame met wat hierbo gestel is in aanmerking geneem word, is die onderwysersentrums dan ook formele ingestelde nie-formele, voortgesette en volwasse onderwys-

organisasies.

## 1.8 SENTRUM:

Die woord sentrum het met verloop van tyd verskillende konnotasies ontwikkel omdat dit in soveel verskillende kontekste gebruik word. Redknop verwys juis na hierdie anomalie wat ontwikkel het. Die oorspronklike betekenis het in 'n mate afgewater, seker omdat die herhalende gebruik van die woord die oorspronklike betekenis daarvan begin versluier het. In werklikheid beteken die woord volgens die woordeboeke, middelpunt van alles (VAWB 1972:877; HAT 1976:742; SOED 1970:283). Die konstante gebruik, soos 'n nuwe sentrum vir bejaardes word geopen, 'n groot handelsentrum word geopen, groot kettingwinkels desentraliseer en open sentrums in gekonsentreerde voorstedelike gebiede, ensovoorts, het 'n betekenisverskuiwing teweeggebring. Baie mense begin die woord assosieer met 'n gebou of kompleks. Redknop, met verwysing na die begrip 'onderwysersentrum', het die oorspronklike betekenis saamgevat as die punt van konsentrasie, asook dat 'n sentrum betrekking het op amalgamasie en ontmoeting (Redknop 1977:ix). As in aanmerking geneem word wat vroeër reeds gestel is, naamlik dat 'n onderwysersentrum nie 'n plek is nie, maar mense, dan kry die begrip 'onderwysersentrum' 'n baie belangrike konnotasie. Die besitlike vorm soos dit in die Engelse gebruik voorkom ('teachers' centre'), toon ook daarop dat dit die middelpunt is waar onderwysers kan ontmoet. Die middelpunt (sentrum) behoort aan die onderwysers. Hierdie betekenis word ook deurgaans deur die onderskeie onderwysersentrums beklemtoon.

## 2. BYSTELLING

Onderwysersentrums, om die begrip saam te vat, is uit onderwysers, deur onderwysers, tot onderwysers. Die hele instelling van onderwysersentrums is daarop gerig om praktiserende onderwysers vrywillig te betrek in informele groepe om enige probleme, behoeftes en/of leemtes wat geïdentifiseer en/of ervaar is te bespreek/demonstreer/werkwinkelidee, om sodoende onderling mekaar se kundigheid, ervaring, vaardigheid en entoesiasme te deel. 'n Formele organisasie met bestuursdoeltreffendheid is gevolglik nodig om onderwysers tot die oortuiging te bring dat die onderwysersentrum die katalisator mag wees om hulle beter vir hulle taak toe te rus. 'n Byeenkomplek (verwys na 'mense' i.p.v. 'plek' as die werkende begrip) word tot die beskikking van die onderwyser gestel waar hy kan aanklop vir hulp met die verwagting dat die

sentrum alles in sy vermoë sal doen om die hulp te verleen. Caldwell identifiseer egter 'n ernstige probleem:

"... one serious problem in both England and the United States concerns the apathetic teacher who is no more involved in self-directed learning in teacher centers than he/she is involved in any other educational innovation ..."

(Caldwell 1979:519)

In die vraelys, Kategorie A: Vr. 19, het 40% van die respondente, beslis 20% waarskynlik en 20% as onseker, apatie as een van die faktore aangedui na aanleiding van die vraag waaraan redelike tot swak bywoning toegeskryf kan word. Dit is dus 'n probleem wat ook reeds plaaslik geïdentifiseer is. Nieteenstaande hierdie enkele negatiewe beeld, het die Administrateur van Transvaal, mnr. W.A. Cruywagen, by 'n onlangse diplomaplegtigheid gestel dat ongeveer een-derde van die onderwysers in Transvaal gedurende 1983 by indiensopleiding of verdere opleiding betrokke was (Cruywagen 1984:15). Hy het dit ook bevestig dat onderwysers nooit werklik alleen staan nie. Daar is wyses waarop hulle verryk kan word deur van kundiges gebruik te maak. Hulle kan alleenlik met die veranderde wêreld tred hou deur studente, leerders en navorsers te bly en hulle eie ervaringe in leer met die leerlinge te deel.

Die apatiese onderwyser ten spyte, verklaar onderwysersentrumhoofde 'n hoë mate van bywoning deur onderwysers betreffende sentrumaangeleenthede. As 'n lyn deurgetrek word ten opsigte van die nie-formele, informele, volwasse en voortgesette opleiding wat hierbo gestel is, is die gemene faktor die vrywilligheid van die onderwyser (as volwassene) om homself deel te maak van die opvoedingsgeleentheid wat dan ook is "... any purposeful effort toward self-development without direct legal compulsion and without such efforts becoming his major field of activity " (Smith et al. 1970:30).

Levin & Horwitz stel dit kategoriees dat "... good teachers want to become better teachers and they welcome help in the process" (Levin & Horwitz 1976:439). Dit is 'n bewese feit dat baie onderwysers onderwysersentrums ondersteun en bevestig ook die feit dat daar baie onderwysers is wat hulleself ten opsigte van hulle klaskamerpraktyke wil verbeter. Daar is geen vergoeding vir die bywoning nie; intendeel, onderwysers moet oor die algemeen hulle eie kostes vir bywoning van sentrumaktiwiteite dra. Daar is sover geen wettige



mag om 'n onderwyser te dwing om enige van die aktiwiteite by te woon nie. Wat wel interessant is en reeds na verwys is in Hoofstuk 1, was die redes waarom onderwysers indiensopleidingskursusse in Brittanje nie besonder sterk ondersteun het nie. Sommige van die faktore word hier kortliks herhaal:

- \* die kursusse wat aangebied was, was nie werklik relevant ten opsigte van die harde realiteite van die klaskamer nie;
- \* onderwysers het 'n onderbreking in die kontinuïteit van hulle klasprogram lastig gevind;
- \* geskikte plaasvervangers oor 'n periode het die gang van sake wat die onderwyser betref, versteur; daar moes noodwendig 'n verskil in benadering wees;
- \* ongeveer 25% van ervare onderwysers het nooit indiensopleidingsprogramme bygewoon nie, alhoewel hulle groot waardering gehad het vir die kursusse.

(Thornbury 1973:10).

Onderwysersentrumaktiwiteite kan nooit plaasvervangers vir heersende indiensopleidingskursusse wees nie, tensy daar in die huidige bedeling 'n verandering van beleid intree wat die Transvaalse benadering betref. Maar wat geld vir die vrywillige bywoning van sentrumaktiwiteite, geld ook vir amptelike indiensopleidingskursusse. Greyling in sy inougerele rede, het twee ernstige tekortkominge uitgewys wat indiensopleiding betref. Daar is geen voorsiening gemaak vir formele of verpligte voortsetting van 'n onderwyser se voordiensopleiding nie; en tweedens, geen persoon kan verplig word om tydens sy onderwysloopbaan enige indiensopleidingskursusse by te woon nie (Greyling 1984:11). Hierdie faktore wys op die inherente swakhede, tekortkominge of om na B.F. Skinner se operante kondisionering te verwys, as iets wat by die persoon plaasgevind het wat in sy latere lewe uitkristalliseer in 'n negatiewe lewenspatroon. Soos ook reeds voorheen gemeld, kan geen sentrumhoof 'n etoloog wees nie. Hierdie negatiewe instelling is iets wat aanvaar moet word en enige dwangmiddel vererger slegs die toestand wat die aggressie kan laat uitkring na ander wat maklik vatbaar is vir beïnvloeding. Sergei Timoveyovich Aksarov se siening kan hier vermeld word dat "You must understand man as he is, and not demand of his nature something it does not possess" (bron onbekend). 'n Ou

Engelse spreekwoord soos vertaal, is hier ook van toepassing vir iemand wat altyd op die slegste bedag is. As jy jou hele lewe op die storms wag, sal jy nooit die sonskyn kan geniet nie.

## 2.1 DIE ONDERWYSER AS DEELGENOOT VAN DIE ONDERWYSERSENTRUM:

Die onderwysersentrum kan slegs sy bestaan regverdig deur die dienste wat hy aan die onderwyserskorps lewer. Aktiwiteite, programme, aanbiedings, werkwinkels, ensovoorts, word beplan na aanleiding van die onderwysers se weerspieëelde behoeftes en belange en die waarneming van hulle personeel-ontwikkelingsbehoefte. Onderwysers werk saam aan 'n gemeenskaplike behoefte of belangstelling wat hulle geïdentifiseer het of gelei is om te identifiseer. Die samewerking is besonder belangrik vir onder andere die ontwikkeling van nuwe houdings omtrent hulle eie vermoëns en kundighede. As onderwysers voldoende geleentheid gebied word, is hulle in die beste posisie om hulle eie behoeftes te leer ken en planne te beraam om daarin te voorsien. Die onderwysersentrum is dan in essensie 'n steunstelsel vir onderwysers wat gebruik maak van die elemente wat in die stelsel opgesluit lê en wat nie deur die tradisionele indiensopleiding gebied kan word nie.

"One of the important characteristics which distinguishes the teacher center from other institutions is that it is a grassroots organization, founded and run by teachers themselves. It is thus uniquely sensitive to the needs of teachers and uniquely committed to responding to those needs."

(Levin & Horwitz 1976:438)

Vrywillige deelname is een van die belangrikste uitvloeisels van die onderwysersentrum. Sy beeld en sy verhouding met onderwysers is van die uiterste belang. Sommige onderwysers mag die optrede van 'n amptenaar van die hoofkantoor met agterdog bejeën, terwyl andere dit weer met entoesiasme aangryp dat daar vanuit amptelike kringe ook belangstelling in hulle werk is. In alle gevalle is die gebruik van die kundigheid van onderwysers 'n delikate aspek wat deur die sentrumhoof oordeelkundig aangewend moet word.

'n Ander belangrike faset van die onderwysersentrum is die feit dat onderwysers nie alleen bydraers van aktiwiteite is nie, maar ook verbruikers daarvan. Of daar nou van buite of van plaaslike kundiges gebruik gemaak word, daar moet

altyd die besef by die onderwysers bestaan dat dit hulle eie keuse was. Die bepaling van behoeftes is dus van kardinale belang, maar so ook watter persoon die behoefte gaan behandel. Onderwysers is daarom baie meer geneig om sentrumaktiwiteite by te woon as hulle die aanbieder ken as 'n kundige op sy vakgebied. Sou die onderwysers 'n buitestaander of 'n lokale aanbieder genomineer het, is dit iets waarvoor die onderwyser 'n versoek gerig het en daar deur die sentrumhoof aan die versoek voldoen is. Daar is meer geneentheid om na iemand te luister en menings te wissel as dit iemand is wat deur die onderwysers self voorgestel is. Die gebruik van lokale kundiges, d.w.s. uit die plaaslike omgewing, is oor die algemeen wyser alhoewel dit nie altyd die reël hoef te wees nie.

Daar is voorheen daarna verwys dat die onderwyser dikwels geneig is tot 'n geïsoleerde professionele lewe en daarom vorm die sentrum 'n bondgenoot vir hom. Dit ondersteun hom in sy sienswyses van die onderwys en sy eie onderwyspraktyk. Deur van die kundigheid uit hulle eie streek gebruik te maak, word onderwysers aangemoedig om meer verantwoordelikheid te aanvaar en meer selfgerig te werk. Die onderwysersentrum moet beskou word as 'n oefenveld vir personeelontwikkeling. Deur sy kundigheid met andere te deel, kry die plaaslike deskundige groter sekerheid om meer na buite te beweeg en verkry hy ook meer selfvertroue om sy eie huiwering ten opsigte van bepaalde vakinhoudelike aspekte te oorkom. Dit is vanweë die deelnemende besprekings dat hy dan sy eie tekortkominge kan insien en sodoende sy eie professionele mondering kan afrond. Sodanige optredes van plaaslike kundiges mag die aansporing wees vir andere om ook hulleself aan te bied vir sentrumaktiwiteite, of meer bereid sal wees om op te tree wanneer hulle daarvoor genader word. Dit is hier waar die sentrum dan ook die onderwyser toelaat om heuristies te werk te gaan om sy eie potensiaal te ontdek en verder te kan ontwikkel.

Baie onderwysers verkies om hulle eie probleme, huiweringe, besware en so meer, in kleiner groepe te stel. Groot groepe kan spontane besprekings inhibeer en aanbiedings mag te formeel raak. Dit is by herhaling uit sentrumaktiwiteite bewys dat die tradisionele lesingsmetode en geforseerde uitlokking tot gesprekvoering deur die onderwysers afgewys word. Die informele benadering is baie meer wenslik - veral waar dit kleiner groepe raak - want dit lei tot 'n intimiteit wat nie altyd by amptelike kursusse aangetref sal word nie. Trouens, dit is al telkemale beweer dat amptelike kursusse 'n

vorm van 'einstellung' by onderwysers ontwikkel het.

Mali beweer in aansluiting hierby:

"Work satisfaction has steadily decreased over the past several years. For many people work is no fun at all ... Work used to be back-breaking for millions of workers; now it's mind-tormenting."  
(Mali 1978:30).

Spesialisering, klem op kwalifikasieverbetering, werksomstandighede, veranderende waardes, tegnologiese ontwikkelinge en die eis om met die nuwe ontwikkelinge tred te hou, het al nagmerries vir baie onderwysers geword. Die onderwysdepartemente het ook hierdie vrese by onderwysers ontdek. Deur middel van indiensopleidingskursusse, verdere opleiding en gedentraliseerde streekskursusse het hulle probeer om hierdie vrese te demp. Dit is egter 'n onbegonne taak om al die onderwysers te bereik. Om hierdie rede was die instelling van onderwysersentrums seker een van verskeie wyses om aan die onderwyser hulp te verleen om sy gewaande vrese te bowe te kan kom. Klaskameronderrig is vandag meer as in die verlede 'n wetenskaplike bedryf en verg volgehoue en kwalitatiewe professionele beoefening. Binne hierdie praktyk vind nuwe inligting, nuwe tegnieke, aanpassings op bestaande metodes, ontwikkelinge op verskeie terreine en vakgebiede teen 'n fenomenale spoed plaas. Daarom het die groeiende behoefte om die onderwyser se optrede op te gradeer, uiters noodsaaklik geword. Dit moes hom ook in staat stel om tred te hou met die eise van die tyd en om groter outonomie en beheer oor sy professionele groei te verkry. Die onderwysersentrum moet hierdie behoefte kan akkommodeer en 'n toevlugsoord skep waar voortdurend aandag gegee word aan die bevrediging van hierdie behoefte. Dit impliseer nie dat die onderskeie onderwysdepartemente hulle verantwoordelikheid ten opsigte van hierdie nood by onderwysers mag negeer nie. Inteendeel, daar is genoeg bewyse dat die departemente meer as hul deel doen om aan hierdie behoefte te kan voldoen. (Bell & Peightel 1976:10-16; Burrell 1976:422-427; Devaney & Thorn 1975:8-19;22-32; Devaney 1976:413-415; Edelfelt & Orvell 1978:2-30; Edelfelt 1982:28-31; Feiman 1977:395-401; Harris 1973:15-17; Flood s.a.:1-13; Redknap 1977:1-24).

## 2.2 MOONTLIKE OORSAKE VIR DISTANSIERING VAN DIE ONDERWYSERSENTRUM:

Verskeie redes waarom sommige onderwysers sentrumaktiwiteite nie gereeld ondersteun nie, is al voorheen reeds aangehaal. Afgesien van 'n aantal redes wat in Hoofstuk 2 gestel is met betrekking tot die weerstand teen amptelike kursusse, 'ivoortoringfilosowe' en akademië, is daar ook verwys na drie kategorieë onderwysers wat Rebore, Gray, Caldwell en Martus geïdentifiseer het. Daar bestaan egter geen empiriese gegewens om hierdie bewerings te staaf nie. Die afleidings is alleen op waarneming gebaseer en is in werklikheid slegs hipoteses.

Die drie kategorieë onderwysers wat deur Rebore en ander onderskei was, is:

- \* die selfgemotiveerde onderwyser;
- \* die apatiese of onverskillige onderwyser ('active disaffection');
- \* die onderwyser wat in negatiewe spanning verkeer.

Die selfgemotiveerde onderwyser is dié een wat vrugbaar gebruik maak van enige vorm van opleiding wat tot sy beskikking gestel word. Die onderwysersentrum bly moontlik hoofsaaklik dié organisasie waar hy die ondersteunende milieu vind om sy onmiddellike behoeftes te bevredig. Hy is ook nie negatief ingestel teen enige vorm van indiensopleiding nie, al voldoen dit nie aan al sy verwagtinge nie. Hy is volwasse genoeg om te beseef dat hy nie altyd 'n perfekte situasie kan ervaar nie. Die selfgemotiveerde onderwyser gebruik ook dan die onderwysersentrum omdat:

"It is the teachers seeking support to help themselves to undertake their professional duties more effectively who determine the nature of the activities and the services provided by the teachers' centre ... This leads to one of the most striking, even revolutionary aspect of the concept of the teachers' centres; the 'bottom up' planning and initiation."

(Eggleston 1979:351)

### 2.2.1 IATROGENIE:

Ivan Illich het in een van sy werke die mediese term 'iatrogenie' van toepassing gemaak op die onderwys. Medies gesproke beteken die term dat weens

'n diagnose wat deur 'n medikus gemaak en medikasie vir 'n besondere ongesteldheid voorgeskryf word, 'n ander kwaal as gevolg daarvan ontwikkel. Dit is 'n funksionele versteuring wat by 'n pasiënt ontstaan weens 'n medikus se diagnose of behandeling (Gouws et al. 1982:126). Illich het dit gestel dat leerlinge en onderwysers weens optredes van meerderes, in die waan dat goed gedoen word dikwels ander probleme veroorsaak deur 'n besondere probleem wat hulle opgemerk het, te wil verbeter. Deur een probleem te wil regstel, het dit die moontlikheid van 'n ander probleem voortvloeiend daaruit oopgestel. Die volgende kan as veralgemeende voorbeelde gestel word:

- \* 'n Onderwyser behaal redelike suksesvolle resultate met die metode wat hy volg. Die hoof (departementshoof, inspekteur) kom met ander voorstelle in die toepassing van sy metodieë. Die onderwyser probeer dit toepas, vind dit moeilik om sy persoonlikheid daarby aan te pas, en behaal nie die sukses waarop aanvanklik gehoop is nie. Vanweë die feit dat 'n verandering voorgestel was, laat die onderwyser vertroue verloor omdat hy nie sukses met die veranderde metode behaal het nie. Hy voel inderwaarheid dat sy ou metode ook nie sukses gehad het nie, anders sou 'n verandering nie voorgestel gewees het nie.
- \* 'n Onderwyser woon 'n kursus by met die verwagting dat hy daaruit besondere baat gaan vind. Hy vind die hele aangeleentheid teleurstellend en sodoende verloor hy vertroue in die persone wat dit georganiseer het. Verdere kursusse word met twyfel bejeën wanneer dit deur dieselfde instansie gereël word. Om Adams weer eens aan te haal, is onderwysers geneig om te "... vote with their feet" in describing the situation where, if teachers do not feel that an activity is worth while, they stop attending" (Adams 1975:146).
- \* 'n Hoof dwing letterlik 'n onderwyser om 'n kursus by te woon daar die hoof meen die onderwyser uit wat hy daar sal leer, van hom 'n beter onderwyser sal maak of foute wat in die onderwyser is, sal regstel. Die hoof probeer 'subtiel' wees. Die onderwyser se persoonlike gevoelens word nie in ag geneem nie. Die onderwyser gaan woon die kursus met negatiewe gevoelens by.

### 2.2.2 APATIE (insluitende traagheid):

Die respondente op die vraelys het as een van die aspekte waarom sentrums moontlik swak bygewoon word, apatie as 'n rede aangevoer. Fisiese faktore soos afstand en buitemurse verpligtinge, is faktore waarvoor begrip bestaan. Apatie is egter 'n abstrakte faktor en word afgelei weens die afwesigheid van of gebrek aan belangstelling in aktiwiteite wat aangebied word - en nie slegs aktiwiteite van die onderwysersentrum nie (vgl. Gouws et al. 1982:21). Vrees vir verandering is 'n faktor wat dikwels as 'n rede aangevoer word d.w.s. vrees vir die onbekende of traagheid om verandering teweeg te bring of passiewe aggressiwiteit. Dit is aggressie wat op 'n passiewe wyse tot uiting kom, deur middel van subtiële dwarsboming, of 'n vorm van koppigheid, of deur slegs die minimum te doen wat verwag word:

"... A teacher joins a school ... his hope will be that he will (be able to) fit into the organisation and that he will be able to change the organisation in some way to suit himself; certainly he will hope to increase the influence he has over his own situation as the days and years go by. If he gets what he wants he will stay on; if he does not get what he wants he will leave; if he cannot manage to leave or leaving has too many other problems associated with it, he will come to some accommodation with the organisation; and such 'accommodation' may include active disaffection"

(Gray 1980:128)

Traagheid, volgens Allen (1964:103) word wesenlik wanneer mense 'n weerstand teen vernuwung opbou. In die psigologie sowel as die fisika bestaan die neiging vir 'n bewegende liggaam om in beweging te bly en 'n stilstaande liggaam om bewegingloos te bly. Die groef van die gewoonte is gemaklik en daar is gewoonlik weerstand wanneer daar druk uitgeoefen word om uit die groef te beweeg. Volgens 'n ou gesegde is die enigste verskil tussen 'n groef en 'n graf die verskil in diepte. Hierteen moet onderwysers in hulle onderwyspraktyk waak en kan indiensopleiding hulle dalk uit beide hou.

Weerstand teen verandering kan ook ontstaan wanneer sodanige verandering gepaard gaan met addisionele werk, bv. verandering van skemas en opstelling van nuwe voorbereidings. Ofskoon dit tans selde plaasvind, kan die

aanstelling van 'n nuwe inspekteur of 'n hoof dikwels daartoe lei dat nuwe stelsels waarvan hy 'n voorstaander is, ingevoer word. Die onderwyser moet hom dan maar weer opnuut aanpas by hierdie verandering.

Blake & Mouton verwys na die persoon wat homself emosioneel van die vernuwing onttrek het en afsydig staan as 'n persoon met 'n lae taak- en mensgeoriënteerdheid. Hy is slegs ingestel om sy werk te behou en lewer geen bydrae wat enige voordeel vir die organisasie of sy kollegas inhou nie. Hy verwag min en gee gevolglik weinig (Blake & Mouton 1981:58).

'n Woord van waarskuwing is sekerlik van pas ten opsigte van die sentrumhoof. Wanneer hy 'n verandering wil inbring wat moontlik as revolusionêr beskou kan word, moet sodanige verandering goed oorweeg word. Die voordele van invoering moet die bestaande stelsel oortref wat die bereiking van die doelwitte en die bevrediging van die behoeftes van die onderwysers betref. 'n Verandering ter wille van verandering wanneer daar geen substantiewe voordeel is nie, bring die integriteit en die stabiliteit van die organisasie in gedrang. Die voordele moet baie goed opweeg met die ingebruikstelling van iets nuuts. Die voorbereiding van die onderwysers vir 'n verandering in die bestaande opset is 'n goeie strategie, al het van hulle kollegas gehelp in die beplanning van die verandering. Die korrekte instelling is nodig om die verandering lewensvatbaar te maak.

### 2.2.3 INSTELLING ('Einstellung', 'mental set', 'expectancy set'):

Die instelling van mense kan positief of negatief wees ten opsigte van 'n persoon of gebeurtenis. Dit is volgens Steyn 'n geestelike gereedheid (instelling) en verwagting wat sekere reaksies en assosiasies moontlik maak terwyl dit weer andere kan inhibeer (Steyn s.a.:1). Finn (1972:390) stel dit as 'n verwagtingshouding:

"An expectancy, or expectation set, is a conscious or unconscious evaluation which one person forms of another, or of himself, which leads the evaluator to treat the person evaluated in such a manner as though the assessment were correct. Further, he will anticipate that the person evaluated will act in a manner consistent with the assessment."



Rivers (1965:83) noem dit 'n geesteshouding ('mental set') wat 'n spanning in die sensustelsel teweegbring wat voortduur en handeling tot gevolg het totdat 'n punt bereik word wat die spanning verlig. Megginson (1981:304) baseer motivering op die verwagtinge wat mense koester ten opsigte van die resultate na aanleiding van gegewe insette en die mening dat hierdie resultate bereik kan word deur 'n gegewe gedragspatroon. Die motivering berus dus op wat die persoon verwag wat hy uit die transaksie sal verkry. Dit is gevolglik die intrinsieke bevrediging wat hy daaruit sal verkry of nie sal verkry nie, wat hom motiveer om met oorgawe deel te neem of nie deel te neem nie.

Die instelling van die onderwyser word dus bepaal deur die verwagtinge wat hy koester vir die bevrediging van 'n onderwysbehoefte. Daar is baie faktore wat instelling kan beïnvloed. Moontlikhede van swak belangstelling, soos iatrogeniese faktore en apatie, toon op die persoon se instelling teenoor sy eie lewens- en wêreldbeskouing. Dit dui egter ook aan in watter mate sentrumaktiwiteite aan sy verwagtings voldoen het of nie voldoen het nie. Instelling vorm dus 'n sterk motivering vir belangstelling in sentrumaktiwiteite en skoolhoofde sowel as sentrumhoofde sal wel deeglik met hierdie feit moet rekening hou.

#### 2.2.4 LALOFOBIE-AFASIE:

Dit is 'n term wat die skrywer by 'n afgetrede inspekteur van onderwys vir Latyn, mnr. J. Engelbrecht, oorgeneem het. Volgens hom het die term beteken die vrees wat iemand het om voor 'n groep mense op te tree weens die vrees wat hy koester dat hy 'n fout voor die mense sal begaan en daardeur homself in die verleentheid sal stel. Die spanning wat die vrees veroorsaak kan in uiterste gevalle lei tot laloplegie (verlamming van die spraakspiere).

Die term word gebruik omdat die ervaring reeds bewys het dat talle mense, selfs in klein groepe, nie maklik voor ander mense kan optree nie as gevolg van die bostaande gewaande vrees. Ervaring het ook geleer dat selfs uiters kundige mense soms moeilik oorreed kan word om voor kollegas op te tree. Die vrees dat hulle hulself belaglik sal maak, is 'n wesenlike vrees. Sulke mense verkies groot groepe mense waar hulle in die getalle kan verdwyn eerder as om by kleiner groepe (10 tot 15 lede) aan te sluit waar 'n sterker moontlikheid bestaan dat hulle verplig sal word om aan die besprekings deel te neem. Dit is 'n positiewe vorm van deïndividuasie waar die persoon homself identifiseer

met die groep sonder dat hy voel dat daar 'n verlies van sy identiteit plaasvind (vgl. ook Freedman et al. 1981:596).

#### 2.2.5 NEGATIEWE SPANNING OF DEFENSIWITEIT:

Positiewe spanning word gewoonlik ervaar wanneer 'n persoon voor 'n groep mense moet optree of 'n eksamen moet skrywe of aan 'n wedstryd moet deelneem. 'n Gespanne toestand word dan ervaar wat gewoonlik adrenalien vrystel met die simptome wat daarmee geassosieer word. Daar bestaan ook moontlik die besef dat alles gedoen was om die optrede verdienstelik te maak, maar nogtans ... Die gevoel dat die moeite tevergeefs was en die persoon liewers kop wil uittrek as om voort te gaan, word ook algemeen ervaar. Die feit dat deurgedruk word en persoonlike satisfaksie daarna ervaar word, is dikwels genoegsame beloning - al voel die persoon wel dat die optrede miskien nie (volgens sy eie opinie) na wense was nie. Selfs ervare persone ly feitlik gereeld aan hierdie vorm van spanning voor 'n optrede.

Negatiewe spanning daarenteen, is gewoonlik die gevolg van frustrasie. Dit lei tot een of ander vorm van aggressie, hetsy openlik óf onderdruk. Hersey & Blanchard onderskei tussen vier vorme van frustrasie:

- \* Rasionalisasie: die maak van verskonings. Iemand anders word altyd geblameer vir die onvermoë om 'n doelwit te bereik, of die verskoning word aangevoer dat die persoon dit buitendien nie wou doen nie;
- \* Regressie: konstruktiewe pogings om 'n oplossing tot 'n probleem te bereik, word nie aangewend nie en die persoon verval in kinderagtigheid, bv. hy word woedend vir enige vorm van teenstand;
- \* Fiksasie: wanneer dieselfde gedragspatroon oor en oor herhaal word alhoewel dit telkemale bewys word dat niks daardeur bereik word nie, bv. onvermoë om verandering te aanvaar, blindelings volhou met die ou gewoontes ofskoon ervaring toon dat hulle nie meer effektief is nie, en nie die feit wil aanvaar dat volhouding net die fiksasie verskerp nie;
- \* Gelatenheid of apatie: na aanleiding van aanhoudende frustrasie wanneer hoop opgegee word om iets te bereik. 'n Onttrekking van alle aktiwiteite vind plaas en die persoon begeef hom in 'n dag-na-dagbestaan.

Negatiewe spanning kan tot 'n defensiewe houding aanleiding gee omdat die persoon bedreig voel. Die houding het gewoonlik 'n verwronge persepsie tot gevolg. Waarneming word beïnvloed, kommunikasie word gestrem en aggressiwiteit tree op die voorgrond (Pretorius 1982:20). 'n Uitvloeisel van negatiewe spanning wat moontlik die bywoning van sentrumaktiwiteite kan beïnvloed, word deur Martus soos volg saamgevat:

"Many teachers seem to feel that acknowledging a need for help is a sign of weakness rather than strength. To risk that step is to jeopardize one's status as a professional if not one's job."  
(Martus 1978:vi)

### 2.3 LEIERSKAP EN VENNOOTSKAP:

"Three stonecutters were asked what they were doing. The first one replied, 'I am making a living.' The second kept on hammering while he said, 'I am doing the best job of stonecutting in the entire country.' The third one looked up with a visionary gleam in his eyes and said, 'I am building a cathedral'.  
(Drucker 1979:336-337).

Die derde persoon is die ware bestuurder. Die eerste persoon weet wat hy wil hê en verkry dit op sy manier. Hy gee waarde vir dit waarvoor hy betaal word, maar doen niks meer as wat van hom verwag word nie. Maar hy is nie 'n bestuurder nie. Die tweede persoon is die probleemgeval. Taakverrigting is essensieel; strewe na perfeksionisme in die uitvoering van 'n taak is prysenswaardig; spesialisering om daardeur die hoogste effektiwiteit te verkry is professionele integriteit. Om die beste steenkapper te wees, is 'n besondere deug - maar dit is hier waar die gevaar skuil. Dit kan lei tot oorspesialisasie. Buitengewone strewes kan veroorsaak dat die uitvoering gemeet word aan die kriteria van taakverrigting en nie meer aan die bydrae wat gelewer word ter bereiking van die doelwit nie. Hy poleer slegs die stene. Sy taakverrigting hou nie meer verband met die behoefte van die groter geheel nie, maar is ingestel op gespesialiseerde werk. Dit kleur sy siening deur slegs sy eie domein af te pen. Die derde steenkapper wat die katedraal sien as sy uitendelike doelwit, vestig sy aandag op dit wat die taak van hom vereis

en nie soseer die werk wat daaraan verbonde is nie. Sy betrokkenheid is ingestel op die gemeenskaplike doel van die hele onderneming. As in aanmerking geneem word wat voorheen gestel is dat elke onderwyser in die beoefening van sy beroep ook 'n leier is, geld hierdie anekdote veral vir hulle en nie slegs vir die bestuursleier nie.

Enige onderwys-ontwikkelingsprogram is daarop ingestel om 'n doelmatige, funksionele onderrigleersituasie te skep. Dit impliseer 'n grondige kennis van die faktore of komponente wat onderrig en leer aanmoedig. Dit impliseer ook 'n begrip van die mens waarmee en waardeur gewerk word. P. van Zyl stel dit treffend as hy sê:

"Die aanvaarding van volwassenheid as gawe en opgawe impliseer die aanvaarding van die medemens as lotgenoot ... agting vir die waardigheid van die medemens wat nie tot 'n middel vir eie gewin gedegradeer mag word nie dui op selfrespek. Die adel van menswees kom nêrens so mooi tot uitdrukking nie as wanneer mense saam in grenssituasies as noodsituasies verkeer nie."

(Van Zyl 1973:215)

Perquin het dit ook gestel dat ware volwassenheid daaruit bestaan wanneer ware selfstandigheid bereik is en die persoon tot 'n persoonlike stellingname in staat is maar hy ook die waardes kan aanvaar en hulle waardeur (Perquin 1952:77). As in aanmerking geneem word dat die persone met wie gewerk word onderwysers is wat veronderstel is om volwassenheid te bereik het, is die aanvaarding van hierdie feit een van die belangrikste uitgangspunte van die sentrumhoof. Nie alleen vorm die onderwyser deelgenoot in die onderrig-leerervaring wat geskep word nie, maar hy is ook vennoot in die skepping daarvan. Enige reëling wat hierdie faktore nie in ag neem nie, is kontra-produktief van aard. Die onderwysersentrum sal in so 'n geval bloot getipeer word as 'n onbetroubare hulpmiddel.

Onderwysersentrums word op die veronderstelling gefundeer dat onderwysers selfgemotiveerde professioneel-ingestelde volwassenes is wat in staat is om hulle eie behoeftes te herken en beter toegerus is om 'n program/me te ontwerp om in hierdie behoeftes te voorsien. 'n Besondere voorvereiste om hierdie soos enige ander ontwikkelingsprogram, tot 'n logiese uitvloeisel te laat gedy, behoort onderwysers betrek te word in die totale programontwikkeling. Dit

behels die beplanning, organisering, leidinggewing en beheer van sodanige programme wat aan hulle onderwysbehoefte sal voldoen. Onderwysersentrums is in essensie diensorganisasies. Die sentrumhoof in oorleg met die sentrumwerkgroepe bepaal die insetkennis van die potensieë gehoor en die aanpassing van die aktiwiteite word deur die beplanners onderneem volgens die probleme, behoeftes of leemtes van die teikengroep. Dit volgens Sedlick, vorm die kern van onderrigleerprogramme by onderwysersentrums (Sedlick 1971:vii).

Enige program wat daarop ingestel is om die professionele kennis en vaardighede van onderwysers in te skerp en te verbreed, kan as personeelopleiding beskou word. Hierdie nie-formele, informele in-diensopleidingsprogramme kan geensins die taak van die onderwysleier of skoolhoof vervang nie, maar die hoof kan dit gebruik deur sy voorbeeld en aanmoediging om aan sy onderwysers die geleentheid en fasiliteite te gee om sodanige programme by te woon. Enige ervaring in onderwyspraktykverbetering verteenwoordig stimuli wat ervaar, waargeneem en verwerk word. Dit op sigself is weer afhanklik van prosesse of handeling soos die instelling van die onderwyser, sy aandaggewoontes, sy kognitiewe verwysingsraamwerk van die aangebode leerinhoude asook die evaluering daarvan. Hierdie verwerking of innerlike gedrag vorm matemageniese aktiwiteite (De Wet & Van Zyl 1974:17-21).

Die voordele van so 'n personeelontwikkelingsprogram word deur Rebore (1982:176) soos volg saamgevat:

\* Om vaardighede en kennis in 'n vakdissipline op datum te bring:

- Die geweldige ontwikkelinge op kennisgebied het 'n besliste behoefte geskep om die bestaande kennis te herinterpreteer en te herstruktureer. 'n Onderwyser kan nie meer daarvan verseker wees dat hy die nuanses van sy vakgebied sal begryp as dit slegs op vorige kennis gebaseer word nie;

\* Om op die hoogte te bly met die eise van die samelewing:

- Die samelewing is voortdurend aan die verander. Dit stel aan die onderwyser die imperatief om die nuwe eise te begryp, te verklaar en te evalueer met die oog op die invoering daarvan in die skool;

\* Om bekend te raak met die navorsing op die terrein van die onderrigleerhandelinge asook nuwe benaderings tot die onderrighandelinge en gepaardgaande leerhandelinge in die klaskamerpraktyk:

- Soos alle professioneel-ingestelde persone, wil onderwysers steeds op die hoogte bly met nuwe ontwikkelinge op hulle vakterreine. Beskikbare tyd en fasiliteite maak dit soms moeilik om hierdie goeie voornemens ten uitvoer te bring. Gedesentraliseerde programme van onderwysersentrums kan hierdie leemte die hoof bied;

\* Om bekend en vertrouwd te raak met ontwikkelinge t.o.v. tegnologiese en opvoedkundige hulpmiddels:

- Bekendstelling met en die aanleer van vaardighede in die integrering van en aanwending van lewensvatbare hulpmiddels wat klaskamerpraktyke kan verbeter, is van die allergrootste belang vir elke praktiserende onderwyser.

### 3. SAMEVATTING

"In fact, learning is the human activity which least needs manipulation by others. Most learning is not the result of instruction. It is rather the result of unhampered participation in a meaningful setting. Most people learn best by being 'with it'."

(Illich 1974:39)

Die vraelys wat aan al die bestaande onderwysersentrums in die RSA gestuur is, was hoofsaaklik gerig om bepaalde sienswyses en ervaringsfasette te belig. Die omvang van die vraelys kon geensins daarvoor voorsiening maak om al die wesenskenmerke van onderwysers onder die vergrootglas te plaas nie. Nog minder kon die vraelys 'n profiel skets van elke sentrumhoof wat 'n vraelys teruggestuur het. Die beeld wat uit die beantwoorde vrae na vore gekom het, was dat daar by elke respondent 'n besliste verbondenheid bestaan het ten opsigte van sy taak. In die vraelys is gepoog om die volgende fasette ten opsigte van die taak van die sentrumhoof in 'n formaat saam te vat wat 'n globale perspektief op die bestuur van onderwysersentrums kon gee:

- \* 'n klassifikasie van sy taakaanwending
- \* 'n gradering van sy taakaanwending
- \* 'n profiel van sy taakkompleksiteit
- \* 'n taakoms krywing en
- \* 'n taakkonsolidasie.

Weens die iteratiewe aard van die bestuurskomponente, is die bogenoemde taakbeskrywings geïntegreer met die erkende bestuurskomponente. Dit sou onwenslik gewees het om van elke faset en komponent 'n duidelike demarkasie te maak. Gray (1982:3) wil dat die bestuursleiding soos 'n prisma gesien moet word van waar die verskillende strale uitstraal:

"Education management is rather like a prism in which the rays diverge rather than converge. The four major viewpoints appear to be political and economic; administrative and sociological; institutional and organizational; curriculum and content."

Dit blyk wel uit die antwoorde wat verskaf is dat die vier gesigspunte wat Gray gestel het deur die onderskeie sentrumhoofde in hulle bestuursbeoefening toegepas word. Nietemin bly die uitvoering van die bestuurstaak van sentrums 'n eie saak en het dit 'n eiesoortige benadering. Devaney (1976:414) beklemtoon dit dat die opsigtelike band wat deurloop om wyduitlopende sentrums aanmekaar te bind, die doel is om onderwysers te help om die kurrikulum wat binne hulle eie klaskamerverband toegepas word te verlewendig, te individualiseer, te verpersoonlik, te reorganiseer, te verryk en te herkonseptualiseer. Aansluitend hierby het Petit ook die feit vermeld dat:

"The strong proponents of the centers argue that the teachers' centers have transformed the teachers from mere consumers to professionals who are guiding their own development and growth". (Petit 1978:317).

Hierby kan ook Lickona & Hasch se afleiding na 'n ondersoek van onderwysersentrums se lewensvatbaarheid vir verdere volledigheid gevoeg word:

"The evidence reviewed here suggests that teachers centers do in fact make a difference in the lives of teachers and in what they do in classrooms. The question of how much and what kind of

difference, and how it affects the learning and development of children, has an important claim on the attention of ... educational research."

(Lickona & Hasch 1976:455)

Die vraelys was toegespits om die bestuursfasette van die sentrumhoof uit te lig. Die doel was verder ook om te bepaal of daar ooreenkomste bestaan het in die bestuurstaak van verskeie onderwysersentrums. Daar is wel baie ooreenkomste gevind, maar dit het ook duidelik geblyk dat elke sentrumhoof 'n eie benadering tot sy bestuurstaak gehandhaaf het. Dit blyk ook duidelik uit die vraag of sentrumhoofde enige oriëntering ten opsigte van hulle bestuurstaak ondergaan het, dat deeglike navorsing, oriëntering, besoeke en konferensies die doelstellings van onderwysersentrums helder belig het en van kardinale belang is vir die doeltreffende bestuur van hierdie sentrums.

Dit was opvallend uit die navorsingsbronne wat geraadpleeg is dat weinig oor die sentrumhoof ('warden', 'director', ensovoorts) as sodanig gesê is. Klem het veral geval op die uniekheid van die uitvoering van die taak van die sentrums en die inspraak wat onderwysers in die funksionering daarvan het. Petit vat egter omtrent bykans alles saam wanneer hy dit stel dat: "... training for the latter (die 'warden') is said by some to be 'rigorous'. Part of the warden's job is acting as a catalyst in the alchemy when courses are transmuted into curriculum development" (a.w.:314). Word hierdie stelling so aanvaar, is Brown (1973:167) se stelling dat die mees essensiële vereistes in die ontwikkeling van 'n bestuursleier die moeilikste is om in sy formele opleidingsprogram in te werk, besonder betekenisvol. Hierdie vereistes word eerder verkry tydens die rypwording in sodanige onderwysbestuursklimaat. Dit behels onder meer:

- \* intellektuele en morele integriteit
- \* die aandrang om te leer en te begryp
- \* nederigheid ten spyte van stygende outoriteit en gesag
- \* 'n sin van totale verantwoordelikheid
- \* en 'n toegewydheid aan voortreflikheid.

(A.w. 1973:167)

Daar was 'n behoefte tydens die navorsing om die teikengroep waarmee die sentrumhoof betrokke is, ook verder te belig. Trouens, tydens die navorsing



is daar telkens tersyde verwysings gemaak na die kategorie<sup>h</sup> van onderwysers, hulle betrokkenheid en motivering. Kennis van die teikengroep, ten spyte van veralgemenings, is noodsaaklik vir die effektiewe beplanning en organisasie van die onderwysersentrum. Weer eens word dit beklemtoon dat die sentrumhoof nie 'n etoloog kan wees nie. Die vereistes vir 'n bestuursleier, soos Brown-hulle hierbo gestel het, word alleen verkry deur 'n ryppwording namate die sentrumhoof ervaring verkry. Brand, self 'n 'warden' van 'n onderwysersentrum in Engeland by een van die LEA-sentrums, stel dit dat die rol van die sentrumhoof homself bewys het as 'n veelfasettige en komplekse verantwoordelikheid vanweë 'n wye verskeidenheid faktore wat die aard en die rol van die sentrumhoof kan beïnvloed. Van die vele faktore is die mens met wie die sentrumhoof betrokke raak, die faktore wat bywoning beïnvloed en die feit dat hy aanvanklik alleen verantwoordelik is om met hierdie kompleksiteit van groepe en individue te werk van die belangrikste in die suksesvolle bestuur van die sentrum is (Brand 1975:156-161).

Watter soort persoon moet die sentrumhoof wees? Miskien verskaf die volgende aanhaling gedeeltelike antwoorde:

"Another problem in setting up a teacher center is the selection of competent center leadership. Center directors and teachers in both the United States and England stress the importance of finding a competent and committed person to direct the program. To develop a sense of trust and competence in a climate of cooperation requires open communication among the persons involved ... that selection of an appropriate director of the center was a critical factor in the center's success or failure ... A partial checklist of the characteristics of the ideal center director includes: The director must be an excellent teacher, articulate, confident, enthusiastic, knowledgeable, committed, an expediter, and able to cope."

(Bell & Peightel 1976:35).

Daar bestaan 'n onuitputbare bron van entoesiasme, energie en kundigheid gesetel in die onderwyserskorps van ons skole. Onderwysersentrums is weens hulle organisasie, doel en filosofie die beste daaraan toe om hierdie bron te ontgin, dit te konsolideer en tot voordeel van die onderwysprofessie aan te wend. Elke sentrum hanteer probleme wat eiesoortig is aan die streek waarin

hy optree. Elkeen ontwikkel sy eie besondere karakter wat die behoeftes, entoesiasme en belange van die praktiserende onderwysers in sy streek sal reflekteer (Rostrum 1980:20). Maar sentrums verloor hulle appèl wanneer hulle moet staat maak op vooropgestelde en opdraggewende kursusse, kredietverwerwingstelsels en iemand anders se idee van wat die onderwysers se onderrigbehoefte is (Edelfelt 1982:30).

"Teacher centers cannot be viewed as 'frills' - for teachers are not frills ... it has been the place for and concept of teachers sharing the successes of their classrooms."  
(Bohstedt 1981:183).

Die volgende aanhaling konsolideer tot 'n mate wat tot dusver oor die sentrums gestel is:

"The 'perfect' teacher center? We are not sure that any single ideal model exists or that it ever will or even should. We are of the conviction that an individual teacher center should develop its own character and personality. As such the 'perfect' teacher center in one location may fall short of expectations if moved to another location."  
(Yarger & Yarger 1978:253).

Feiman (1977:403), na 'n evaluering van verskeie onderwysersentrums, kom tot die gevolgtrekking dat die onderwysersentrum as sodanig 'n ope klaskamer vir volwassenes is. Die hele benadering is 'n informele, ondersteunende leeromgewing waar onderwysers keuses kan maak, belange kan volg, met nuwe idees, tegnieke en materiaal kan eksploreer volgens hulle eie persoonlike style, prioriteite en behoeftes.

Heelwat probleme is gestel waarmee die sentrumhoof in sy bestuurstaak gekonfronteer word. Oplossings vir hierdie probleme is nie altyd voor die hand liggend nie. Baie van hierdie bestuursprobleme sal hulleself voortdurend herhaal en sal in die toekoms steeds weer opduik. Daar kan nie soos Yarger & Yarger dit hierbo gestel het, 'n perfekte sentrum wees nie. Kennis van wat die sentrumhoof te wagte kan wees, vorm reeds 'n goeie voorbereiding vir die taak wat op hom wag. Negering van die feite, die menslike natuur, sy behoeftes, begeertes, drange, ambisies, vrese en tekortkominge, kan nie alleen volgens 'n

persoon se verwysingsraamwerk beoordeel word nie aangesien dit subjektief sou wees. Sublimering kan gevolglik plaasvind wat die aandag kan verplaas om 'n meganisme daar te stel wat die sentrum as die panasee vir alle onderwysersprobleme wil voorhou. Die mens in die organisasie moet steeds deur die sentrumhoof as die belangrikste komponent beskou word. Negeer hy hierdie waarheid kan hy hom as 'n 'fremdkörper' binne die onderwysbestel bevind, waarin die praktiserende onderwyser net nie meer belang sal hê nie. Gray het dit tot 'n groot mate geïmpliseer toe hy gestel het dat:

"... Management by its very nature raises issues of values and the esteem in which members of organizations hold one another ... no educational organization can reduce its members to a mean or norm or single value system or set of behaviour patterns."

(Gray 1982:13).

Dat die taak van die onderwysleier (sentrumhoof) veelomvattend en geensins maklik is nie, sal niemand hierna kan betwyfel nie. Dat die bestuurstaak van die sentrumhoof ook baie vrae laat ontstaan by diegene wat die bestuurstaak moet behartig en daar nie altyd voor antwoorde gevind word nie, bring een troos na vore, naamlik dat opregte toewyding aan die omvattende taak gevind kan word in die woorde van Timoteus wanneer hy sê:

"Lê jou daarop toe om jou tot beskikking van God te stel as 'n arbeider wat die goedkeuring van God wegdra, 'n arbeider wat hom vir sy werk nie hoof te skaam nie, wat die woord van die waarheid suiwer verkondig."

(2 Timoteus 2:15).

#### 4. RIGLYNE VIR DIE EFFEKTIEWE BESTUUR VAN 'N ONDERWYSERSENTRUM

Daar word weer by herhaling gestel dat elke onderwysersentrum in sy opset uniek is. Die persoon aan die hoof daarvan bepaal hoe die onderwysersentrum die onderliggende filosofie wat die onderwysersentrum kenmerk, uitlewe. Daar is ook verwys na die keuse van 'n sentrumhoof en dat dit 'n kritiese faktor is vir die sukses of mislukking van die sentrum. Sekere hoedanighede is aangestip wat die ideale sentrumhoof kenmerk. Die kernbegrip is sekerlik die gebruik van die woord 'ideale'. Hierdie hoedanighede kan ook toegeskryf word aan enige bestuursleier in 'n verskeidenheid organisasies. Tog bly die

essensie van die bestuurstaak dat die bestuursleier oor sekere eienskappe moet beskik wat hom van sy ondergeskiktes onderskei.

Tydens die bespreking van die verskillende bestuurstyle is klem gelê op die aanpasbaarheid van die bestuursleier en dat hy onder andere begrip moet toon vir die verskillende situasies wat tydens die uitvoering van sy bestuurstaak mag opduik. Daar is ook besondere klem gelê op die persoon met wie die sentrumhoof onderhandel en wat hy as hulpmiddel aanwend om sy taak tot 'n suksesvolle verloop te rig. Aangesien hy ingestel is om in die professionele behoeftes van praktiserende onderwysers in sy streek te voorsien, is sy primêre doelwit mense - en meer spesifiek professioneel gekwalifiseerde persone met 'n tersiêre onderwysagtergrond. Alhoewel sy teikengroep as sodanig 'n homogene groep verteenwoordig, werk hy met mense wat oor 'n breë spektrum belange en behoeftes ten opsigte van hulle klaskamerpraktyke en vakdisiplines beskik. Wat sy bestuursbenadering ook beïnvloed, is die feit dat hy met 'n streekskompleksiteit te make het wat die behoeftes en belange van die groep onderwysers anders raak as die onderwysers in ander streke. Stedelike of metropolitaanse gebiede, industriële, landelike en afgesonderde plattelandse skole het elkeen sy unieke streeksbehoefte, waarmee die sentrumhoof rekening sal moet hou.

Sonder om in detail te wil gaan (daar is dikwels tydens die navorsing verwys na die omstandighede en faktore wat die bestuurstaak van die sentrumhoof beïnvloed), staan die sentrumhoof voor 'n polivalente bestuurstaak. Daar is vroeër daarna verwys dat daar geen algemene konsensus oor 'n definisie vir onderwysersentrums bestaan nie. By implikasie bestaan daar dan ook nie 'n duidelike omlining van die bestuurstaak van die sentrumhoof nie. Onderzoek deur verskeie navorsers by bewese onderwysersentrums oor die wêreld, het egter 'n filosofie blootgelê wat eie aan onderwysersentrums is. Hoe hierdie filosofie uitgeleef word, hang ten nouste saam met die persoon wat aan die hoof van die sentrum staan. Sy bestuurstaak is dus uniek en dit sal nie professioneel korrek wees dat voorskrifte daargestel moet word om die bestuurstaak van die sentrumhoof aan bande te lê nie. Wat wel uit hierdie navorsing en veral die empiriese ondersoek geblyk het, is dat bepaalde fasette na vore gekom het wat as blote riglyne mag dien om die bestuurstaak van die sentrumhoof te belig. Skrywer hiervan stel dus slegs riglyne vir die bestuur van 'n onderwysersentrum voor en wil daarmee nie voorskriftelik wees nie.

#### 4.1 GEMEENSAPLIKE KENMERKE VAN DIE BESTUURSTAAK VAN SENTRUMHOOFDE:

Dit is noodsaaklik om uit die navorsing daardie gemeenskaplike kenmerke te identifiseer wat die bestuurstaak van die sentrumhoof kan belig. Aangesien daar reeds binne die raamwerk van hierdie navorsing besprekings gevoer is oor die organisatoriese bestel en bestuursomvang van onderwysersentrums en sentrumhoofde, word daar slegs baie kripties verwys na die algemene kenmerke wat uit die besprekings na vore getree het. Hieruit sal getrag word om sekere algemene riglyne te bepaal wat 'n nadere omskrywing van die bestuurstaak van die sentrumhoof sal gee. Weer eens word daar beklemtoon dat die daarstelling van rigiede voorskrifte ten opsigte van die bestuurstaak van 'n sentrumhoof professioneel nie kan strook met die gedelegeerde magte wat daar met die aanstelling van 'n sentrumhoof geïnvesteer word nie. Die enigste voorskrif wat wettiglik geldig en afdwingbaar is, is dat die sentrumhoof die onderwysersentrum sodanig bestuur dat die departementele beleid en verwagtinge ten opsigte daarvan op alle wyses ten volle verwesenlik sal word.

##### 4.1.1 KENMERKE VAN 'N ONDERWYSERSENTRUM:

- \* Die filosofie van 'n onderwysersentrum val in die volgende punte uiteen:
  - \*\* die voorsiening in die professionele behoeftes van praktiserende onderwysers;
  - \*\* om 'n interaksie tussen onderwysers op alle vlakke te bewerkstellig;
  - \*\* om die skakeling tussen primêre, sekondêre en tersiêre onderwysvlakke te verinnig;
  - \*\* om die kundighede en ervaringe van onderwysers op alle vlakke professioneel te benut op informele sowel as nie-formele vlak;
  - \*\* om 'n neutrale arena daar te stel waar die onderwysers in 'n gees van professionele welwillendheid in mekaar se kundighede en ervaringe kan deel;
  - \*\* om die onderwysers hulle eie professionele behoeftes te laat identifiseer gebaseer op die 'grassroots'-beginsel;
- \* Die erkenning van die professionaliteit van die onderwyser op vakkundige gebied;
- \* Die erkenning van die onderwysers as professionele beoefenaars van die

onderwyskuns;

- \* Die erkenning dat die onderwyser in die beste posisie verkeer om sy eie professionele tekortkominge, behoeftes en belange te kan identifiseer;
- \* Die erkenning dat die onderwyser in sy eie reg'n beroepsmens is wat sy eie ontwikkeling en groei wil bepaal en rig;
- \* Die daarstelling van fasiliteite, metodes en weë om aan die onderwyser die geleentheid te bied om homself ten volle uit te leef in die soeke na beroepsbevrediging.

#### 4.1.2 KENMERKE VAN DIE BESTUURSOPSET VAN 'N ONDERWYSERSENTRUM:

Aangesien die onderwysersentrum primêr daargestel is om in die professionele behoeftes van praktiserende onderwysers te voorsien, bestaan die prioriteit dan ook om die behoeftes van die onderwysers te identifiseer. Die doelwit van die onderwysersentrum moet gevolglik baie duidelik en eksplisiet gestel word, naamlik dat dit uit onderwysers, deur onderwysers, tot onderwysers gerig is:

"Teachers are more likely to benefit from in-service programs in which they can choose goals and activities for themselves, as contrasted with programs in which the goals and activities are preplanned."

(Devaney 1976:416) (Kursivering deur outeur).

Afgesien van die feit dat dit 'n 'grassroots'-organisasie is, moet die onderwysersentrum "... uniquely sensitive to the needs of the teachers and uniquely committed to responding to those needs ..." wees (Levin & Horwitz 1976:438). Verder stel die outeurs dit dat goeie onderwysers beter onderwysers wil word en gevolglik hulp in daardie verband sal waardeer. Die grootste taak waarmee die onderwysersentrum dus gekonfronteer word, is om tred te hou en selfs 'n trap vooruit te wees met die voorsiening na die aanvraag om hulp (a.w.:439). Ten einde sensitief en betrokke te wees en om antwoordend teenoor hierdie behoeftes op te tree, moet die organisasie van die onderwysersentrum sodanig gestruktureer wees dat die onderwysers hulleself onbevooroordeeld kan vereenselwig met die doelwitte van die onderwysersentrum. 'n Kardinale feit wat altyd die kriterium moet vorm wanneer daar antwoordend

teenoor onderwysers se professionele behoeftes opgetree word, is dat die persoon wat uiteindelik daarby moet baat die leerling moet wees wat in die sorg van die onderwyser geplaas is.

Die bestuursopset van die onderwysersentrum sal dus in hoofsaak die volgende behels:

- \* Die daarstelling van 'n infrastruktuur waarin die beleid en doelwitte van die onderwysersentrum ondubbelsinnig gestel is;
- \* Bepaling van die teikengroep/e, d.w.s enige demografiese inligting wat 'n nadere beskouing van die onderwysers in 'n betrokke area kan belig;
- \* Die skepping van effektiewe kommunikasiekanale vir die deurvoer van inligting van behoeftes, belangstellings en so meer. Dit kan bewerkstellig word deur:
  - \*\* 'n meer formele metode waarin daar van gestruktureerde vraelyste gebruik gemaak word;
  - \*\* meer informele metodes, wo. telefoononderhoude, besoeke aan skole, wisseling van gedagtes tydens byeenkomste, ensovoorts;
  - \*\* reklamerings van voorgenome programme;
  - \*\* 'n stelsel te ontwerp waar terugvoering oor programme wat aangebied is met opbouende kritiek verkry kan word;
  - \*\* 'n getroue en spoedige opvolging van enige uitgesproke behoefte en die moontlike uitvoering daarvan, indien dit lewensvatbaar is;
  - \*\* die uitbouing van 'n netwerk van onderwysers ten opsigte van die identifisering van professionele behoeftes en/of deur die aanwending van plaaslike en/of ander kundiges in die voorsiening van die behoeftes;
- \* Sonder om enige behoeftes as minderwaardig af te maak of as onuitvoerbaar te tipeer, moet elke versoek ten opsigte van sy generiese samestelling deeglik oorweeg word. Oppervlakkige of swak formulering van versoeke mag substantiewe probleme na die analisering van die versoeke openbaar. Herformulering of bespreking van 'n versoek deur 'n paneel deskundiges, mag nuwe lig werp op of ander dimensies openbaar wat in die aanvanklike versoek nie duidelik was nie;

- \* Die daarstelling van werkgroepkomitees bestaande uit onderwysers om die sentrumhoof by te staan in die beplanning, organisering en beheer van programme oor bepaalde vakdissiplines, vorm deel van die infrastruktuur wat die onderwysersentrum kenmerk;
- \* Die vasstelling van kundiges in die streek en hulle bepaalde belangstellingsrigtings wat in programme gebruik kan word;
- \* Die skepping van 'n etos.

#### 4.1.3 KONSEPRIGLYNE VIR DIE EFFEKTIEWE BESTUUR VAN DIE SENTRUM:

Elke organisasie om sy bestaan te regverdig, maak staat op een of ander vorm van bestuur. Bestuur behels take; bestuur behels 'n dissipline; maar bestuur impliseer ook mense. Alles wat bereik word in enige organisasie is die gevolg van bestuur. Die konnotasie wat dikwels aan bestuur gekoppel word, is dat dit baasskap aandui. In die meer moderne konteks het daar egter 'n klemverskuiwing plaasgevind en lê die nadruk meer op een of ander vorm van organisasie, beplanning en beheer wat uitgeoefen word onder die leiding van 'n persoon in samewerking met 'n bestuurspan. Die 'baasskap' is nie meer gesetel in 'n enkele persoon nie, maar word gedeel deur 'n groep kundige persone wat die bestuurder bystaan in die uitoefening van die bestuurstaak. Dit is gevolglik die integrering van verskeie hulpbronne wat lei tot 'n lewensvatbare en groeiende organisasie. In die bestuur van die onderwysersentrum is die hoofhulpbron die gebruikmaking van die kundigheid van professionele persone om in besondere professionele behoeftes te voorsien. Die persoon van die sentrumhoof bepaal hoe hierdie kundigheid tot die beste voordeel van die onderwysers ingespan kan word.

Die sentrumhoof kan nie 'baasskap' uitoefen nie. Die invloed wat hy verkry, is die bestuurstegnieke wat hy toepas om die persoon in die organisasie te betrek. Die bestuurstegnieke is gebaseer op reeds bewese areas wat 'n vlot verloop van sake, naamlik beplanning, organisasie, leiding en kontrole, verseker. Hierdie areas omsluit baie fasette wat noodsaaklik is om die bestuurstake van die bestuursleier te presiseer deur riglyne daar te stel wat vir hom die aangewese weg aandui. Hierdie bestuursareas, bestuurstegnieke en bestuurstyle is reeds bespreek. Die empiriese ondersoek na die taakverrigtinge van sentrumhoofde het sekere areas belig wat op 'n redelik



eenvormige siening dui van hoe die sentrumhoofde van onderwysersentrums in die RSA hulle bestuurstake benader. Soos vroeër reeds vermeld het dit uit die antwoorde op die vrae lys geblyk dat die BOLDK-teorie deur alle sentrumhoofde toegepas word. Die volgende riglyne vir die effektiewe bestuur van 'n onderwysersentrum word op hierdie bevindinge gebaseer.

\* Beplanning:

\*\* Die eerste taak van die sentrumhoof is om die doelwitte van sy onderwysersentrum te formuleer ooreenkomstig die departementele beleid van wie hy 'n werknemer is. Om hom behulpsaam te wees is daar 'n advies- en beheer Komitee (Die Koördinerende en Onderwysersentrum Komitees in die geval van Transvaal) wat die direkteur van onderwys en die sentrumhoof adviseer ten opsigte van die behoeftes van die onderwysers in die algemeen en van die onderwysers van die spesifieke streek wat die onderwysersentrum bedien.

\*\* Deur gebruik te maak van die kennis wat die streekkantoor het van die teikengroep in sy streek, maak die sentrumhoof 'n evaluering van die demografiese inligting van die onderwyserskorps wat sy onderwysersentrum moet bedien.

\*\* Hieruit bepaal hy wat die doelwitte vir 'n besondere area sal wees.

\*\* Hy besluit wat hy sal doen om hierdie doelwitte te verwesenlik.

\*\* Hy dra hierdie doelwitte oor aan die persoon/persone wat hy intussen geïdentifiseer het en om moet bystaan, d.w.s. sentrumwerkgroepe, dosente van die onderwyskollege en universiteit waar van toepassing, die georganiseerde professie en lede van die streekkantoor.

\* Organisasie:

\*\* Ten einde die kundiges in sy streek te bepaal, word van inspekteurs van onderwys, hoofde van skole, samesprekings met onderwysers deur besoeke aan skole, ensovoorts, gebruik gemaak.

\*\* Om professionele behoeftes te peil en vas te stel, word van bogenoemde

metodes gebruik gemaak. Die hoofbron is egter die praktiserende onderwyser self. Hierdie peiling kan op verskeie maniere gemaak word. Ervaring het egter geblyk dat die persoonlike kontak met onderwysers in die veld meer lewensvatbaar is. Besoeke aan skole en gesprekke met onderwysers, bv. tydens pouses, openbaar besondere behoeftes wat aandag kan geniet.

- \*:\* Skepping van werkgroepkomitees vir elke deeldisipline. Hulle taak is om behoeftes te identifiseer, die lewensvatbaarheid daarvan te bepaal en die aanneemlikheid van sprekers/aanbieders/inleiers/demonstrateurs by die onderwysers vas te stel. Omdat lede van die werkgroepkomitees (drie tot vier lede per geografiese area) vakkundiges is, is hulle by uitstek die mense wat op die betrokke vakgebied die sentrumhoof kan adviseer oor die aktualiteit van 'n beoogde program. Hulle inisieer ook programme na aanleiding van plaaslike behoeftes.
- \*:\* Die sentrumhoof tree as koördineerder op vir alle programme wat deur die werkgroepe beplan word om sodoende 'n egalige vloei van en beheer oor programme uit te oefen. Alle beoogde aanbiedings word op 'n maand/kwartal/termynprogram geskeduleer. Hierdie skedule van programme word gereeld uitgestuur met genoegsame tyd vir belangstellende onderwysers om hulle eie werksprogramme daarby aan te pas.
- \*:\* Met die kantoorpersoneel wat aan die onderwysersentrum toegewys word, word 'n organisasiestruktuur geskep wat sorg vir 'n behoorlike rekordering van alle gerigte versoeke; die opstelling van geskeduleerde programme; 'n poststelsel met 'n register van alle inkomende en uitgaande posstukke; 'n reprografiese afdeling vir die duplisering van programme, uitgifte tydens programme, duplisering van sillabusse, studiegidse, vraestelle en so meer. Dit behels ook 'n oudio-visuele afdeling waar redelik gesofistikeerde apparaat tot die beskikking van onderwysers gestel word wat na ure daarvan gebruik wil maak vir hulle voorbereiding; 'n werkslokaal waar onderwysers onderwysmedia kan voorberei met apparatuur wat normaalweg nie by skole beskikbaar is nie; die skepping van 'n kantoorroetine wat die professionaliteit van die onderwyser respekteer en hom as 'n beroepsmens eerbiedig.
- \*:\* Die rekrutering van skakelonderwysers/sentrumverteenvoordigers/sen-

trumagente by elke skool wat sorg dat programme onder die aandag van die betrokke personeel kom. Hulle kan veral enige versoeke, kritiek, behoeftes en so meer na die sentrum deurvoer vir opvolging; wat gas-skole of die sentrum kennis gee hoeveel van die skool se personeel die aanbieding sal bywoon. Hulle kan ook as locum optree by gedentraliseerde aanbiedings wanneer die sentrumhoof nie teenwoordig kan wees nie; wat namens die onderwysersentrum by skole optree en sy belange behartig en die beginsels voorhou. Hulle behoort personeel aan te moedig om sentrumaktiwiteite by te woon.

- \*\* Die sentrumhoof is verantwoordelik vir die oorhoofse organisasie van die sentrum. Hy analiseer die aktiwiteite, die besluite wat geneem is en hy klassifiseer die werk. Hy verdeel die werk in hanteerbare aktiwiteite en verdeel verder die werk in hanteerbare take. Hy groepeer hierdie fasette in eenhede binne die organisasiestruktuur. Hy selekteer/keur onderwysers in samewerking met die inspekteurs van onderwys/hoofde van skole/die advieskomitee vir die bestuur/beheer van hierdie aktiwiteite.
- \*\* Deur die verwantskappe en verhoudings wat hy met die werkgroepe en onderwysers stig wat hy vir die loodsing van sy organisasie nodig het, kommunikeer hy met en motiveer hy die groepe en verstewig die spanwerk tussen die lede. Dit word bepaal deur die bestuurstyl wat hy openbaar.
- \*\* Die sentrumhoof bepaal die standaard van die aktiwiteite en dra hierdie standaard oor aan die werkgroepe. Deur effektiewe beheer en kontrole van sy werkgroepe bepaal hy of die standaard beantwoord aan die gestelde vereiste. Hy sien toe dat elke werkgroep 'n standaardmaatstaf het waarteen die programme gemeet moet word. Die sentrumhoof analiseer enige terugvoerings wat hy van die besoekers verkry en daarvolgens evalueer hy die program. Hy stel dan nuwe maatstawwe vas, doen aanbevelings, of lewer konstruktiewe kritiek om die standaard te verbeter. Hy skroom ook nie om krediet toe te ken deur briewe van waardering te skrywe nie.
- \*\* Die skepping van sekere roetinesake wat voor, tydens en na afloop van aktiwiteite moet plaasvind, bv. briewe van bevestiging wanneer 'n program geskeduleer word, 'n opvolgskrywe om betrokkenes by 'n aktiwiteit aan die datum en optrede te herinner, bedankingsbriewe na afloop van enige

aktiwiteit om alle betrokkenes vir hulle aandeel te bedank. 'n Aanbevole metode is om name te verkry van elke persoon, vanaf die wat verversings bedien het tot by die gasheer en aanbieder, sodat persone nie per abuis uitgelaat word nie. Wat besonder aanklank vind by onderwysers wat as aanbieders of helpers optree, is skrywes aan hulle onmiddellike hoofde waarin waardering uitgespreek word vir die betrokke onderwyser se deelname. Hierdie vorm van erkenning dra baie daartoe by om onderwysers te motiveer om óf hulle dienste aan te bied óf om toekomstige deelname positief te beïnvloed.

Die bepaling van doelwitte vereis 'n balans tussen die beoogde resultate en die beskikbare middele, asook 'n balans tussen onmiddellike, aktuele behoeftes en toekomstige of verwyderde behoeftes. Personeelontwikkeling vind plaas deur die komitees te lei om elke behoefte met insig en met 'n hoë mate van integriteit te benader. Daarom is 'n analise van die gestelde behoefte in die lig van wat dit vir ander onderwysers mag beteken, van kardinale belang. Die stel van doelwitte vereis nie alleen 'n analitiese denke nie, maar ook die vermoë om die kern van die behoefte saam te vat. Dit is nodig dat baie oefening verkry moet word in die formulering van doelwitte en 'n duidelike onderskeid gemaak word tussen doelstellings en doelwitte. Die enkelvoudige begrip gekoppel aan 'n deeglik geformuleerde doelwit skep nie onnodige verwagtinge by deelnemers nie. 'n Te breë stelling omlin nie suiwer wat beoog word nie en kan lei tot misverstande wat die doelwit versluier sowel as die verwagtinge van die onderwyser onbeantwoord laat. Die voordele aan die stelling van 'n enkelvoudige doelwit en die teikengroep waarvoor die aanbieding beoog word, weeg baie swaarder as 'n lang betoog met mooi woorde wat nie die betrokke behoefte/leemte/verrykingsaspek duidelik afbaken nie.

\* Leiding:

Organisering vereis 'n analiserende vermoë aangesien dit onder andere die mees ekonomiese gebruik van beperkte hulpmiddele vereis. Organisering beteken dat dit ook mense verg en daarom impliseer dit die beginsels van regverdigheid en integriteit. Organisering beteken ook die waarneming van en insig in die menslike optrede. Maar organisering beteken ook leiding neem en leiding delegeer. 'n Goeie bestuurder is nie noodwendig 'n goeie leier nie en omgekeerd. Om 'n goeie leier te word, verg opleiding. Soos vroeër reeds gestel is, kan dit tot sewe jaar neem om leiersvaardighede ten volle te

ontwikkel.

Een van die grootste gevare van leierskap is, soos Davies (1983:6) dit stel, wanneer die hoof 'bedryfswerk' doen, d.w.s. 'wanneer die werk wat hy doen net so goed of beter deur ander gedoen kan word'. Die gevaar hieraan verbonde wanneer hy werk doen omdat hy dink hy dit beter kan doen, is die feit dat hy dan nie by sy werklike werksopdrag uitkom nie, of dan sy eintlike werk as leier moet afskeep. Die tweede gevaar hieraan verbonde is dat sy kollegas (in die geval van die onderwysersentrum) nie die geleentheid kry, of die geleentheid ontnem word om in die betrokke aangeleentheid te ontwikkel, te groei en ervare te word.

Dit is noodsaaklik dat die sentrumhoof leiding neem wanneer veral sentrumwerkgroepe gestig word. Die sentrumhoof het sekere beleidsake, sekere voorkeure, sekere ambisies en sekere voorbehoude wat hy graag aan die werkgroepe sou wou oordra. Per slot van sake is hy die enigste een wat 'n globale oorsig het oor die werksaamhede en 'n duidelike perspektief het van sy verwagtinge, doelwitte en wat die agtergrond besit van die opdragte wat hy met sy aanstelling verkry het.

Met onervare of nuutgestigte groepe sal hy aanvanklik 'n sterk, byna outokratiese leierskapstyl openbaar (met inagneming van die status van die groep waarmee hy werk) om sodoende eers 'n beleidsrigting aan te dui. Namate die groep gewoond raak aan die beleidsrigting en die filosofie van die onderwysersentrum en hulle bekwaamhede in die verlangde rigting gekanaliseer word, hoe meer sal die sentrumhoof hom aan die besluitnemingsproses onttrek (L.W.: hy werk nie met onervare persone nie maar met vakkundiges op hulle onderskeie gebiede). Wat nou verder gebeur is dat met die ontwikkeling van die potensiaal van die groep hy van 'n gesentraliseerde, outokratiese besluitnemingsprosedure oorskakel na 'n gedesentraliseerde, demokratiese stelsel (Davies 1983:6). Die sentrumhoof begin nou 'n laer profiel handhaaf, maar sy invloed geld nog deur die beheer wat hy deurgaans uitoefen met 'n koördinerende van take. Trouens, in die beantwoording van die vraeys het die sentrumhoofde aangedui dat hulle verkies het om noue kontak met sentrumaangeleenthede te behou om sodoende te verseker dat wat hulle in die voorskrifte bepaal het, uitgevoer word.

\* Beheer:

Die sentrumhoof kan nie afsydig staan wanneer werkgroepe aktiwiteite beplan nie. Koördinering van alles wat binne die jurisdiksie van die sentrum val, verseker orde en dissipline binne die organisatoriese bestel. Die meerderheid van die sentrumhoofde het in die vraelys aangedui dat hulle verkies dat aktiwiteite nie afwyk van die geskeduleerde program nie. Indien dit wel gebeur, moet daar goeie redes vir die afwyking bestaan. Dissipline is uiters belangrik om die integriteit en die stabiliteit van die sentrum te verseker. Dit is juis hierdie faktore wat die lewensvatbaarheid van die sentrum se aktiwiteite by onderwysers tuisbring. 'n Ongedissiplineerde wysiging van programme kan nie heenwys op goeie organisasie nie. Dat daar wel soms wysigings sal plaasvind, is nie uitgesluit nie. Sodanige wysigings moet vroegetydig onder die aandag van die belangstellende onderwysers gebring word sodat hulle hul eie werksprogramme daarvolgens kan aanpas. Aangesien daar met beroepsmense gewerk word, is dit eties korrek om die redes van die wysiging te vermeld om so die geloofwaardigheid van die sentrum te behou.

#### 4.1.4 VOORSTELLING VAN KONSEPRIGLYNE VIR DIE BESTUURSTAAK VAN 'N SENTRUMHOOF:

As aanloop tot die konsepriglyne vir die bestuurstaak van die sentrumhoof, is die BOLK-teorie slegs oorsigtelik op die taakverrigting van die sentrumhoof toegepas. Die fynere nuanses wat implisiet met hierdie teorie verweef is, is die implementering daarvan volgens die sentrumhoof se persoonlike siening, voorkeure en besondere bestuurstegniek en bestuurstyl. Enige persoon kan 'n motor bestuur deur die meganiese stappe te volg om dit aan die loop te kry, maar die bestuurswyse is 'n weerspieëling van die persoon se karaktereienskappe. Dit mag wissel van aggressief, windmakerig, konsidererend, waaghalsig, roekeloos, ongeskik, opmerkzaam tot die erkenning van andere se regte. Daar is weinig wat aan hierdie vorm van bestuurswyse gedoen kan word. Net so kan die bestuurswyse ten opsigte van die toepassing van die BOLK-teorie 'n weerspieëling van die karaktertrekke van die betrokke sentrumhoof wees. Die bestemming sal seker bereik word - al lê daar heelwat struikelblokke langs die weg wat oorkom moet word. Op een of ander stadium mag die gereg toeslaan of daarenteen 'n merietekaartjie vir 'n goeie bestuursin uitgereik word.

Aangesien die beeld van die voertuigbestuurder geneem is, is daar 'n analogie met die bestuursleier te trek. Vir die padverbruiker is daar 'n padkode opgestel waaraan hy veronderstel is om gehoorsaam te wees. Oorskryding van sommige van die reëls is 'n oortreding van die verkeersregulasies want dit kan lei tot ongelukke. Ander fasette van die padkode impliseer padvernuif wat ander mense se reg om ook padverbruikers te wees, erken. Samewerking van alle kante met die korrekte toepassing van die padkodes lei tot sorgvrye en veilige bestuur. Uit die empiriese ondersoek en die bestudering van die literatuur, het daar ook 'n 'kode' na vore getree wat goeie bestuursvernuif impliseer. Aan die hand van die inligting wat uit die genoemde bronne verkry is, is 'n diagrammatiese voorstelling gemaak waardeur die bestuurstaak van die sentrumhoof voorgestel word. Daar lê egter verskeie nuanses wat deur die persoonlike karaktereienskappe van elke sentrumhoof geopenbaar kan word, verskuil. Dit is ook een van die redes waarom elke sentrum uniek in sy optrede is. Dit is juis die persoonlike element hieraan verbonde wat die bestuur van 'n onderwysersentrum koppel aan die persoon van die sentrumhoof, die inligting van die onderwysers in die streek waaroor hy beskik, die kundiges wat hy geïdentifiseer het en die onderwysbehoefte wat deur die onderwysers geopenbaar is.

\* 'n Diagrammatiese voorstelling van konsepriglyne vir die bestuurstaak van 'n hoof van 'n onderwysersentrum. (Vergelyk Fig.4.1)

Sentraal aan die gedagte van 'n onderwysersentrum, staan die persoon aan die bestuur daarvan. In die diagram word die sentrumhoof in die middelpunt van die sentrum se organisatoriese bestel geplaas. Met die gedelegeerde magte wat hy verkry het en die outonomie van uitvoering van hierdie magte binne die raamwerk van sy opdrag en departementele beleid, is hy die spil waarom alles draai. Al die elemente wat sy taak beïnvloed en rig is in die diagram opgeneem. Die genoemde elemente is iteratief, d.w.s. hulle is in wisselwerking met al die ander elemente in elke segment. Geen element kan in isolasie fungeer nie en geen demarkasie kan tussen segmente gemaak word nie.

Wat naaste aan die kern lê, is die twee komitees: een wat beheer uitoefen en een wat deur die advieskomitee die sentrumhoof oor verskeie aspekte van sy taakverrigting inlig. (Die Koördinerende en die Onderwysersentrumkomitees respektiewelik vir Transvaal). Hierdie twee komitees is verantwoordelik om eerstens die sentrumhoof op hoogte te hou ten opsigte van aanbevelings,

wysigings, inligting en so meer oor departementele beleid. Tweedens adviseer die advieskomitee die sentrumhoof oor aspekte binne die streeksverband, verskaf inligting oor geïdentifiseerde behoeftes van onderwysers en keur aanbevole aktiwiteite goed wat buite-kurrikulêr van aard is. Laasgenoemde komitee adviseer die Koördinerende Komitee oor die onderwysers van die streek se behoeftes en maak aanbevelings ten opsigte van die bestuur van die sentrum. Op sy beurt hou die beheerkomitee die Direkteur van Onderwys op die hoogte van die funksionering van die sentrums onder sy jurisdiksie.

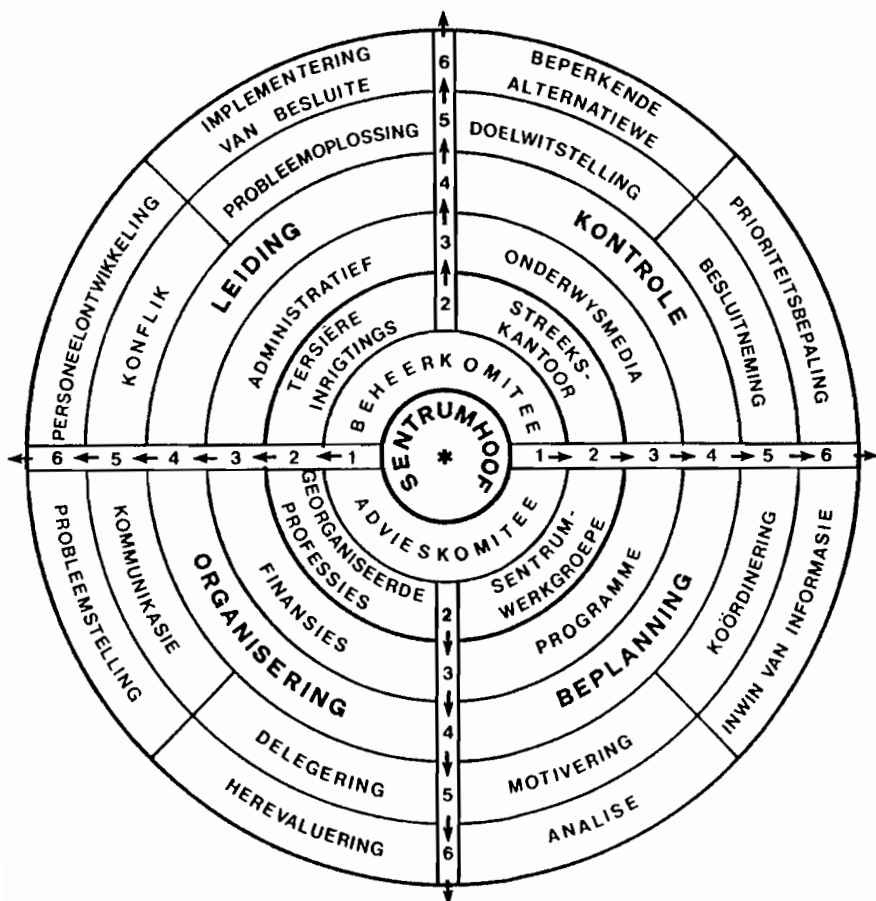


FIG. 4.1 Diagrammatiese voorstelling van konsepriglyne vir die bestuurstaak van 'n hoof van 'n onderwysersentrum



Die vier hoofkundigheids- en inligtingsbronne is die sentrumwerkgroepkomitees, die streekkantoor met sy kringinspekteurs, die georganiseerde professie en die tersiêre inrigtings. Nie alleen is hierdie elemente bronne van inligting en kundigheid nie, maar vorm ook die bestuurskern van die organisatoriese bestel. Dikwels verlang onderwysers hulp en die inrigtings wat uiteraard spesialiseer in onderwyskunde veral ten opsigte van nuwere ontwikkelinge, nuwe metodes, asook onderwysmedia, kan belangrike bydraes lewer as onderwys hulp. Dit geskied afgesien van die insette wat die onderwysdepartemente ten opsigte van amptelike indiensopleidingskursusse maak. Hierdie kursusse of ondersteuningshulp is slegs aanvullend tot indiensopleidingskursusse, maar het die voordeel van onmiddellikheid waarvoor amptelike kursusse nie beskik nie. Terselfdertyd hou die sentrumwerkgroepe en beamptes van die streekkantoor hulle vinger op die pols wat onderrigbehoefte betref. Hierin speel die georganiseerde onderwysprofessie 'n belangrike rol om besondere onderwysbehoefte te identifiseer wat hulle nie onmiddellik in hulle simposia kan opneem nie.

Die derde konsentriese sirkel raak die uitvoering van die bestuurstaak aan. Aspekte van logistiek word hier gedek. Wanneer die semantiese betekenis van 'logistiek' nagegaan word, beteken hierdie begrip: "kuns, taktiek om troepe te laat beweeg en in te kwartier, van alle goedere en voorrade te voorsien en onder die gunstigste omstandighede die stryd te laat voer" (VAWB 1972:527).

Administrasie wat beplanning en organisering insluit, figureer om die doeltreffendste weë te vind om alle 'goedere en voorrade' aan die onderwyserskorps te voorsien sodat hulle die maksimum voordele daaruit kan trek. Vir hierdie doeleindes word fondse benodig om sulke voorrade te bekom en wat die onderwysers toelaat om onder sulke gunstige omstandighede hulle taak effektief te kan uitvoer. In byna al die gevalle het die sentrumhoofde aangedui dat die onderskeie departemente voldoende fondse beskikbaar stel om breedweg in die onmiddellike behoeftes te kan voorsien. Tog bestaan die behoefte om sodanige apparatuur en programmatuur te bekom wat normaalweg nie deur skole en die departemente aan die onderwysers verskaf word nie. Daar bestaan verskeie metodes wat aangewend kan word om addisionele fondse te verkry. Een aspek wat duidelik uit die response van die sentrumhoofde na vore gekom het, was dat daar min van die onderwysers gevra word om finansiële bydrae te dra, hoofsaaklik omdat bywoning merendeels op eie koste geskied en bywoning vrywillig is. Uit die verlede het geblyk dat om 'toegang' te vra vir

bywoning van aktiwiteite, dit onderwysers ontmoedig om byeenkomste by te woon. Aangesien daar nie van die onderwysdepartemente verwag kan word om in elke faset van die oorhoofse uitgawes te voorsien nie, het die suksesvolste metode geblyk om óf 'n minimale bedrag jaarliks van elke onderwyser te vorder, óf om elke skool in die streek te versoek om jaarliks 'n pro rata-bydrae te maak volgens die aantal onderwysers op die personeelsterkte. Hierdie fondse stel die onderwysersentrum in staat om verversings te kan verskaf en om soms apparatuur en programmatuur aan te koop vir gebruik deur die onderwysers. Dit het uit eie ervaring geblyk en van sommige sentrumhoofde dat 'toegangsgeld' onmiddellike weerstand by onderwysers opbou. Periodieke 'kursusgelde' vir 'n buitengewone aktiwiteit waar uitgawes hoër as die normale is, word sonder teenstand deur onderwysers aanvaar as deel van die normale organisasie, veral wanneer buitestaanders betrek word en gespesialiseerde voorraadmateriaal uitgegee word tydens die verloop van die verrigtinge. Onderwysers voel ook nie ongeneë om te betaal vir die gebruik van verbruikbare materiaal wat deur die sentrum verskaf word nie.

Onderwysmedia dien as belangrike bronne vir die voorbereiding van onderwysers vir hulle onderrigtaak. Dit dra ook daartoe by om hulleself in te skerp deur van die studiemateriaal te gebruik wat uit 'n sentrale bron van die onderwysdepartement aan die onderwysersentrum verskaf word, of wat aangekoop word uit beskikbare fondse van die onderwysersentrum. Gereelde berrigging van sodanige en van nuwe aanwinste van onderwysmedia bring ook die diensleweringaspek van die onderwysersentrum pertinent onder die aandag van die onderwysers.

Die vierde konsentriese sirkel verteenwoordig die BOLK-teorie wat reeds as inleiding tot hierdie riglyne gedien het. Hieruit vloei daardie fasette wat 'n integrale deel van die bestuurstaak van die onderwysersentrum vorm, voort. Sommige word hier weer kripties herhaal in die konteks van die huidige bespreking.

\* Delegering:

Delegering impliseer dat gesag en verantwoordelikheid aan 'n ondergeskikte oorgedra word. In die onderwysersentrubestel staan die sentrumhoof nie in 'n mags- of bevelsposisie teenoor die onderwysers in die streek nie. Terwyl die hele beginseel van deelname aan die verrigtinge van die sentrum op vrywillige

deelname berus, kan die sentrumhoof slegs 'n beroep doen op die professionele gesindheid van die onderwysers om sekere take van hom oor te neem. Die sukses van hierdie handeling sal uitsluitlik op sy vermoë om onderwysers te motiveer in die bestuurstyl wat hy toepas, berus. Die persone aan wie hy dan wel sekere take delegeer, is vakkundiges. Hierdie persone soos wat dit reeds voorheen as 'n voorwaarde gestel is, moet in oorleg met diesulkes wees wat 'n professionele oordeel oor die persone kan uitspreek. Hierdie persone moet wel met gesag as vakkundiges kan optree of met verantwoordelikheid en oorgawe die doelstellings van die sentrum kan bevorder. Daar moet in gedagte gehou word dat die beginsel van delegering die las van 'n bestuursleier moet verlig want hy kan nie alles self doen nie. Delegering ontnem egter nie die verantwoordelikheid van die bestuursleier nie. In die laaste instansie is en bly hy verantwoordelik vir die resultate van sy optrede.

\* **Besluitneming:**

Alhoewel die finale beslissing vir aktiwiteite die prerogatief van die sentrumhoof bly, is konsensus van 'n besondere bestuursgroep baie belangrik om goeie, lojale verbintenis met die besluit te versterk. Dit ondervang enige konfliktsituasie in 'n groot mate of kan enige smeulende konflik gevoel baie vroeg demp. Wanneer die sentrumhoof begrens word deur sy eie opvattinge, d.w.s. nie wyer as sy eie belange dink nie, veroorsaak dit nie alleen konflik nie, maar inhibeer hy begrip en kan dit tot allerlei uitkringende negatiewe implikasies lei. Die volgende prosedures by samesprekings word derhalwe aanbeveel:

- \*\* 'n Sakelys, hetsy 'n 'formele' of 'informele' samespreking, moet kort wees sodat elkeen 'n behoorlike inset kan lewer en sodoende makliker konsensus kan bereik;
- \*\* Daar moet nie 'n verskuilde sakelys ('hidden agenda') wees nie. Dit wat bespreek moet word, is slegs wat die voorsitter onder die omstandighede kan toelaat. 'n Verskuilde sakelys impliseer ook dat die voorsitter 'n vooropgesette standpunt het wat hy wil stoomroller;
- \*\* Integriteit is belangrik. Erkenning aan die kundige op sy gebied is nodig wanneer 'n finale besluit geneem moet word. Onnodige viltterigheid en lastige kritikasterie wat ongelukkig by baie bestaan, veroorsaak net ongelukkigheid en strem interpersoonlike verhoudinge. Wanneer konkurrensie ontstaan, moet tot 'n vergelyk gekom word alvorens daar tot 'n

besluit oorgegaan kan word;

- \*\* Beheer is noodsaaklik vir bestuur maar vitterige kontrole oor die werksaamhede van die groep mense kweek nie vertrou by die lede nie. Terugrapportering om die gang van sake te monitor, is goeie beheermaatregels en skep nie die indruk dat kontrole uitgeoefen word nie. Beheer is ook noodsaaklik om koördinerings van verskeie sake te verseker.
- \*\* Die verbinding aan 'n besluit moet die lojaliteit aan die besluit ondersteun. Al was daar konsensus, moet elke lid daarop gewys word dat daar geleentheid aan elkeen gebied is om besware aan te teken. Voordat tot die besluit oorgegaan word, moet elkeen aandui dat geen verdere besware daarteen bestaan nie en dat elkeen hom onvoorwaardelik aan die besluit bind.

\* Kommunikasie:

Soos voorheen gestel behels kommunikasie nie 'n eenrigtingshandeling nie. Dit is soos die diagram dit wil voorstel; 'n spil waarom verskeie segmente ingesmet word om 'n rollende wiel te word wat ook vooruitgang simboliseer. 'n Onbekende skrywer het dit eenmaal gestel dat dit nutteloos vir kommunikasie is om op stewige pilare te staan. Dit moet op stewige wiele geplaas word wat in enige rigting kan beweeg wanneer dit nodig is. Wanneer daar gekyk word met wie die sentrumhoof moet kommunikeer, moet hy kommunikasie kanale hê om in enige rigting te kan beweeg. Die rollende wiele is dan ook die vervoermiddel van begrip en die kweek van goeie gesindhede wanneer al die betrokke persone in harmonie moet saamwerk.

Teenstrydig met die algemene opvatting, behels kommunikasie meer as slegs die verbale handeling. Woorde volgens Mebrabian (1971), beslaan slegs sewe persent van die totale boodskap. Die gesigsuitdrukking en gebare dra nagenoeg 55% by tot die betekenis. Die stem en stemtoon dra nagenoeg 38% daartoe by. Die gevare aan telefoniese en skriftelike kommunikasie word hierdeur blootgelê. Tensy die onderskeie partye baie goed aan mekaar bekend is bestaan die gevaar dat 'n boodskap misverstaan kan word. Dus, wanneer skrywes, kennisgewings of enige vorm van skriftelike korrespondensie gevoer word, is die korrekte formulering van gedagtes 'n noodsaaklike voorvereiste. Aangesien die sentrumhoof op verskillende vlakke met mense kommunikeer en verskeie metodes van kommunikasie gebruik, geskied die wyse waarop die kommunikasie gevoer word 'n duidelike weerspiegeling van die sentrumhoof se ingesteldheid.

teenoor die persone met wie daar gekommunikeer word. Enige vorm van uitgaande skriftelike werk - of dit nou bedankingsbriewe, kennisgewings van aktiwiteite (die sogenaamde advertensies), bevestigingsbriewe, of wat ookal - moet dit die professionaliteit van die persoon steeds in ag neem. Die indruk wat deur hierdie vorm van kommunikasie gelaat word is gewoonlik blywend van aard.

Nou verwant aan kommunikasie is die analisering en oplossing van probleme. Heldere, nugtere, neutrale en openhartige gesprekvoering is belangrike voorwaardes tot die besluitnemingproses.

Die sesde konsentriese sirkel verteenwoordig reeds wat al in hierdie navorsing bespreek is. Die implementering hang baie nou saam met die integrering van al die onderskeie fasette wat in die diagram opgeneem is. Die metode van implementering hang nou saam met die bestuurstyl wat deur die sentrumhoof toegepas word.

## SINOPSIS

Die tradisionele onderwysstelsel staan hedendaags in kompetisie met nuwe tegnologiese ontwikkelinge en moet rekening hou met die implikasies en komplikasies wat dit mag meebring. Die tradisionele onderwysmetodes hoe effektief hulle ookal in die verlede mag gewees het, kan eenvoudig nie meer volkome tred hou met die veranderende eise van 'n gemeenskap wat in voortdurende evolusie verkeer nie. Die televisie en die handelsradio as voorbeelde van openbare media, het die kinders ingestel op die flitsende en blitsende beelde asook clichés van handelsadvertensies. Die kind wil nie meer voor die brandende vuurherd sit en na verhale en stories luister nie. Hy verkies eerder die helder, flitsende beelde van 'n fantasiewêreld waar hy hom nie meer hoef in te span om verbeeldingsvlugte te onderneem nie. Die lewe van kitskoffie, bevrore kitskosse en mikrogolfoonde is vir hom vandag die harde werklikheid. Wanneer daar oor die onderwys binne die hedendaagse konteks gedink word, word daar ook gedink aan die bestaan van veelvoudige opvoedingsgesigspunte. Kitsoplossings vir onderwysprobleme in teenstelling met wat hierbo as voorbeelde genoem is, is egter nie vir opvoedende onderwys aanvaarbaar nie.

Dit is duidelik dat die onderwys en daarmee saam die onderwyser wat die praktiese toepassing daarvan daagliks moet verrig, nie afsydig en onbetrokke

teenoor hierdie problematiek van die onderwys kan staan nie. Die blootstelling van die onderwyser aan veelvoudige gesigspunte, sieninge, teorie en beginsels impliseer dat daar nadenke moet wees en navorsing oor hierdie problematiek onderneem moet word. Die resultate van die bevindinge, verklaringe en hipoteses moet oorgedra word aan hulle wat dit later in die skoolpraktyk moet implementeer. Die indiens- en heropleiding van onderwysers mag hulle dalk hiervoor toerus en hulle laat tred hou met die veranderende opvoedingseise van die samelewing.

Indiensopleiding in Transvaal het sy ontstaan by die Pretoriase Normaalkollege gehad, toe daar in 1904 met vakansiekursusse vir diensdoende onderwysers begin is (Behr & Macmillan 1966:247). Sedert die afgelope tagtig jaar het die benadering ten opsigte van die indiensopleiding van onderwysers in Transvaal 'n hoër prioriteit begin geniet. Afgesien daarvan om die kwalifikasies van diensdoende onderwysers te verbeter, was daar die groeiende besef dat onderwysers meer dikwels betrek moes word by kursusse waar hulle aan vernuwing in die onderwys bekend gestel kon word al hoe meer noodsaaklik. Harley (1975:33 e.v.) verwys na Hass dat, by 'n opname wat gemaak is by ses skoolstelsels in die V.S.A., 54 verskillende indiensopleidingsaktiwiteite genoem is.

In hierdie hoofstuk is daar getrag om na verskeie aspekte van indiensopleiding van onderwysers te verwys. In hierdie verband is die onderwysersentrum uitgesonder as 'n oorkoepelende organisasie in streeksonderwysverband wat aanvullend tot die amptelike indiensopleidingskursusse van die onderskeie onderwysdepartemente optree. Die opsigtelike verskille wat daar bestaan is aangedui en die funksie wat die onderwysersentrum in die opleiding van diensdoende onderwysers behoort te vervul, is uitgespel. Die rol wat onderwysersentrums in die identifisering van onderrigbehoefte speel, en in die optredes om aan hierdie behoeftes te voldoen, vervul ook op 'n indirekte - maar konkrete - wyse die rol van onderwysvernuwing. Die onderwyser kan hier aan verskillende sieninge, benaderings en interpretasies van sy kollegas blootgestel word. Deur die interaksie wat daar tussen kollegas op 'n informele vlak plaasvind, word die betrokkenheid, opmerkzaamheid en mededeelsaamheid in klaskamerpraktyke en gepaardgaande opvoedkundige beginsels op 'n professionele wyse by hulle ingeskerp. In hierdie gees ervaar die onderwyser kameraadskap met sy kollegas en voel hy hom nie geïsoleerd met die probleme wat hy daagliks in die klaskamerpraktyk ervaar nie. Die onderwysdepartement demonstreer ook

aan hom sy goeie bedoelinge om 'n positiewe bydrae tot sy vakkundige en professionele vorming te help lewer.

Die mens as 'n sosiale wese is ook groepsgebonde en daar bestaan 'n unieke verhouding tussen die mense in 'n groep. Dit impliseer dat die mens ook 'n unieke verhouding tot die organisasie waarby hy inskakel staan, ontwikkel. 'n Organisasie kan sy behoeftes op tweeërlei wyse bevredig: as hy 'n werknemer van die organisasie is kan die behoefte aan sekuriteit (salaris, huisvesting), en prestige (posisie, gesag) deur die organisasie bevredig of onbevredig gelaat word: tweedens kan sy verhoudinge met die mense in die organisasie sy optrede, gesindhede en betrokkenheid by die organisasie bepaal.

Insig in die moontlike oorsake vir die onbetrokkenheid van onderwysers by die aktiwiteite van die onderwysersentrum, kan die sentrumhoof help om sy organisasie so te struktureer dat hy die meeste onderwysers kan motiveer om betrokke te raak. Daar is gevolglik getrag om die moontlike oorsake vir onbetrokkenheid te identifiseer en riglyne voor te stel om onderwyserbetrokkenheid te verhoog. Die bestuurstaak van die sentrumhoof is wyd en omvangryk. 'n Skematiese voorstelling van die elemente van die bestuurstaak van die sentrumhoof onderskryf hierdie stelling. In die ses konsentriese sirkels is die belangrikste komponente van die bestuurstaak van die sentrumhoof soos wat dit deur die literatuurstudie geïdentifiseer is, weergegee. Laastens is daar riglyne rondom die beplanning, organisasie, leiding en beheer in die bestuurstaak van 'n sentrumhoof verskaf.