

## H O O F S T U K 5

### ONDERWYSERSENTRUMS : UITDAGING, VERANDERING, STRYDVRAAG?

#### 1. GEVOLGTREKKINGS

##### 1.1 UITDAGING:

V.R. Rogers (1976:403) stel die vraag na aanleiding van 'n ondersoek wat hy gemaak het van onderwysersentrums in Brittanje en die Verenigde State van Amerika, naamlik of onderwysersentrums nie 'n begrip is wie se tyd aangebreek het nie. Word hierdie gedagte van hom voltooi na aanleiding van Victor Hugo se volledige aanhaling, asook die inslag wat onderwysersentrums dwarsdeur die Westerse wêreld, Japan en Israel gevind het, was die daarstelling van onderwysersentrums 'greater than the tread of mighty armies'. Dieselfde gedagte word deur Pat Weiler in 'American Teacher' herhaal as hy sê: "... an idea whose time has come and something that cannot be written off the books by Reagan". (Na aanleiding van die Reagan-administrasie om die subsidie aan onderwysersentrums te onttrek) (Weiler 1982:3).

Die impak wat die onderwysersentrums op die indiensopleiding van onderwysers gemaak het, is nog nie werklik bepaal nie. Lickona & Hasch (1976:450) stel dit egter dat daar aanduidings is dat onderwysersentrums wel 'n verandering in die lewe van onderwysers teweeggebring het, veral ten opsigte van wat hulle in die klaskamers doen. Eggleston (1979:352) kan ook aangehaal word wanneer hy beweer dat:

"... there was already evidence that informal local working groups of teachers, sensitive to the needs of their schools and their students and confident that they were exercising a proper series of professional decisions, were achieving significant progress in developing and applying ideas."

(Na aanleiding van die ontwikkeling van onderwysersentrums in die VSA)

Verder stel hy dit dat die onderwyser op dieselfde wyse betrokke is by die proses van ontdekking as wat die leerlinge is: naamlik die identifisering van probleme, die daarstelling van oplossings en die toetsing daarvan in geskikte

omgewings alvorens hulle in die werklike klaskamerpraktyk toegepas word (a.w.:357). Petit (1978:317) beweer dat die sentrumidee onderwysers van bloedverbruikers verander het na professionele persone wat hulle eie ontwikkeling en groei rig. Voeg hierby ook Susan Thomas se kommentaar wanneer sy dit stel dat 'n nuwe, professionele betrokkenheid by onderwysers in die jongste jare by onderwysersentrums te bespeur is, alhoewel baie onderwysers nog onbewus daarvan is en sy sê "... the teachers involved have no doubt about the enhancement of their professional skills" (Thomas 1981:12). Edelfelt (1982:31), het na 'n betrokkenheid van drie jaar by 'n 'National Teacher Center Project' van 60 onderwysersentrums - 1977 tot 1980 -, bevind dat aan die einde van die projek, ten spyte van probleme met befondsing en swak werksomstandighede onderwysers "... are hanging on to the teacher center because that is where they find support, trust, freedom, stimulation, and help in doing a better job".

Amity Buxton (1976) het 'n aantal Japannese onderwysersentrums besoek en die Engelse en Amerikaanse sentrums as verwysingsraamwerke gebruik. Wat haar veral getref het was eerstens die erns waarmee onderwysers en die sentrumpersoneel die aktiwiteite van die sentrum beskou het en tweedens die geweldige grootte en omvang van die sentrumfasiliteite. Bywoning is ook vrywillig en geen wet verplig die onderwysers om aktiwiteite by te woon nie, alhoewel dit van hom 'verwag word' ('being expected to') - soos Buxton dit stel. Volgens sommige onderwysers se kommentaar is dit so:

"... that the observable results of a teacher's work at the centers make the other teachers appear worse so that they decide to take course work and 'bridge the gap'."

(A.w.:186)

Verder stel sy dit dat van die beperkte waarneming wat sy gemaak het dit voorkom of beide die onderwysers en die Ministerie se behoeftes vir die verbetering van onderwys deur die sentrums voorsien word (a.w.:189).

Sharoni, met verwysing na die 'Pedagogic Centers' in Israel verklaar dat die sentrum in elke streek as 'n onmisbare faktor beskou kan word in die vlot funksionering van die opvoedkundige stelsel, tol so 'n mate dat "... securing its existence became the common concern of the LA (plaaslike onderwysowerheid), the Ministry, the Inspectorate and - last but not least -

the educators themselves" (Sharoni 1981:26). In die RSA-konteks verklaar Rostrum (1980:20) dat die effek van onderwysersentrumaktiwiteite op die onderwyser in die klaskamerpraktyk moeilik meetbaar is. Inspekteurs van onderwys het egter verklaar dat hulle 'n merkbare vernuwing in entoesiasme en professionaliteit ervaar het.

Kritiek teenoor die funksionering van onderwysersentrums bestaan ook, ofskoon die kritiek wat uitgespreek word in 'n positiewe sin plaasvind. Van die kritiek wat uitgespreek word, is die vraag of die waarde van die sogenaamde 'one-off'-aanbiedings op die lange duur werklike voordele vir die ontwikkeling van die onderwyser inhou. Gewoonlik is sulke eenmalige aanbiedings bloot 'n uiteensetting van persoonlike suksesse of subjektiewe insette van ervaringe - en ook nie altyd suksesvolle ervaringe nie. Tereg stel Burrell dat dit wel afspringplekke vir betekenisvolle aktiwiteite kan wees. Dit is egter moeilik om baie van die onderwysers verder as hierdie punt te bring. Hy stel dat dit besondere leierskap verg om onderwysers vanaf hierdie punt verder te laat beweeg (Burrell 1976:425). Buxton het na 'n vergelyking van die Japanse en Amerikaanse sentrums dieselfde probleem ervaar as wat in Brittanje ervaar word. Onderwysers kan weens drukke buitekurrikulêre programme nie die volle voordele van sentrumaktiwiteite benut nie. Daar was ook geen sistematiese terugvoering by skole van onderwysers wat wel die aktiwiteite bygewoon het nie. Daar was wel terugrapportering aan die hoof of die aktiwiteite suksesvol of onsuksesvol was. In hierdie opsig het daar geen personeelontwikkeling by die skole plaasgevind nie. Al sou die aangeleentheid in die oë van die besoeker teleurstellend wees, was daar wel fasette wat na analise verdere ondersoek geregtig het (Buxton 1976:188).

Zigarmi & Zigarmi (1979:56) het die groot kommer van sommige hoofde van skole uitgespreek naamlik dat die sentrums slegs 'n klein korps van gemotiveerde onderwysers betrek wat simpatiek teenoor die sentrum se beginsels en sy filosofie staan. Onderwysersentrums het oor die algemeen net so min sukses om die ongemotiveerde onderwysers by aktiwiteite te betrek as wat hulle by amptelike kursusse betrek word. Kommer is ook uitgespreek dat die aktiwiteite van onderwysersentrums nie noodwendig die goedgekeurde kurrikulumvoorskrifte nakom nie en dat daar voorstelle gemaak sou word wat met die onderwysdepartement se beleid teenstrydig sou wees. Sommige hoofde het ook kritiek uitgespreek teen die feit dat die aktiwiteite nie werklik die kern van die probleem aanraak nie en dat weinig indien enige opvolgwerk daarna gedoen

word.

Van Fleet opper weer 'n ander gevaar wanneer hy dit stel dat onderwysersentrums "... may very well represent horizontal structures augmenting the vertical structures already present in teacher education" (Van Fleet 1979:8). Hulle is veronderstel om as verlengstukke van onderwysersopleiding te dien en nie om bestaande opleiding te vervang nie. Daarom kan hulle nie as 'n vorm van 'n panasee voorgelou word om alle probleme van onderwysers op te los nie. Sou dit die geval wees, sou hulle baie ernstig die mag en funksies van enige amptelike opvoedingsprogram ondermyn (a.w.:9-10).

Te min aandag om teorie met praktyk te korreleer, is 'n probleem wat reeds aanwesig is. Volgens Kaplan verrig hedendaagse sentrums te veel op die individuele vlak teenoor groepe wat moet saamwerk om aan 'n gemeenskaplik bepaalde doelwit te bou. Die gebruikmaking van 'n 'buite-konsultant' (bv. 'n universiteitsprofessor of onderwyskundige uit die opleidingsinrigting) op die basis van 'don't call us, we'll call you', skep onnodige konkurrensie tussen sulke inrigtings omdat elkeen met reg jaloers is op die opleiding wat hy verskaf. Duplisering van arbeid en onnodige konkurrensie kan ernstige implikasies inhou. Kaplan se bevindinge by baie van die sentrums is dat "... a heavy emphasis has been placed on the acquisition and refinement of skills", maar "... if we are to grow and truly become a profession, the relationship between theory and practice must be more clearly established." Soos hy dit stel verbeter die onderwyser slegs die "mechanics of school management ... they know how to teach but they are not students of teaching" (Kaplan 1978:148).

Die onderwyser kan nie vitale beheer oor die psigologie, logika en etiek van sy ontwikkeling oor homself uitoeven tensy hy teorie en praktyk met mekaar verbind. Alhoewel daar een of ander weerstand teen die gebruik van professore van universiteite bestaan, is 'n vrugbare bespreking van die sentrum se kant en van die universiteit/onderwyskollege van kardinale belang. Wedersydse begrip en aanpassing vir benadering, aanbiedingswyse en metodes kan slegs wedersydse voordeel inhou, nl. verryking en/of verdieping van onderwyskundige beginsels by die onderwysers en meer kontak en insig in die praktiserende sy van die alledaagse beoefening van klaskamerpraktyke (Kaplan 1978:147-149). Hoe hoër 'n mens in 'n gebou staan, hoe meer vervaag die gesigte van mense op die grondvlak en hoe meer vergelykbaar word hulle aan mense - met dieselfde gevolg van

onbetrokkenheid met iets wat nie meer maklik identifiseerbaar is nie. Die praktiserende onderwyser voel dat tersiêre opleidingsinrigtings kontak met die praktyk verloor het en slegs teoreties ingestel is op aspekte wat prakties onuitvoerbaar in die klaskamerpraktyk is. Van belang hier is 'n aanhaling van Harris wat moontlik die beswaar van onderwysers se huiwering om dosente in die werkprogramme van onderwysersentrums te gebruik aan die lig bring:

"The major weakness in such an arrangement (attached to a university or education college) seems to be that the university often tends to be paternalistic in its approach to teachers."  
(Harris 1973:6)

Aan die ander kant beweer hierdie inrigtings, soos Kaplan dit hierbo gestel het, dat "... collaboration is desirable ... even mandatory for survival ... unless such a teacher is a student ... he cannot grow as a teacher, an inspirer and director of soul-life". Uit die antwoorde van die respondente in die RSA-konteks, bestaan hierdie gevaar van distansiering nie in die werklike sin van die woord nie. Daar word vryelik van onderwyskollege- en universiteitsdosente gebruik gemaak. Die kontak kan egter meer spontaan wees as wat dit tans die geval is. Samesprekings tussen sentrumwerkgroepe en dosente van beide tersiêre inrigtings kan riglyne aandui wat 'n besliste 'misverstand' ten opsigte van wedersydse samewerking kan uitkakel.

In die 'Wits Business School'-nuusblad stel prof. Andy Andrews dit dat aanvanklike opleiding 'n persoon tot ongeveer sy dertigste jaar mag toerus. Daarna sal sy kenniseffektiwiteit met elke tien jaar met die helfte verminder. Teen ongeveer sy veertigste jaar sou hy geen verdere opleiding geniet het nie, sou sy effektiwiteit as 'n beroepsbeoefenaar met meer as die helfte afgeneem het (Andrews 1984:1). Dit moet gesien word teen die agtergrond van die snelle ontwikkeling wat op alle vlakke plaasvind. Tendense in die klaskamer wat deur opmerksame onderwysers waargeneem word in die handelswyse van die leerlinge, lewer vrugbare terreine vir departementele en universiteitsnavorsing. Dit op sy beurt kan waardevolle inligting deurvoer na die praktiserende onderwyser om sy werksmetode, -benadering en insigte van die leerprosesse van die leerling en so meer daarvolgens aan te pas. Hier kan die onderwysersentrum by uitstek 'n waardevolle rol vertolk om as koördineerder op te tree vir die sentrumwerkgroepe en die tersiêre inrigtings. Sodoende kan hy as 'n soort klaringshuis optree vir die nodige informasie en die deurgee van kundighede.

Terwyl daar reeds besliste aanduidings bestaan dat onderwysersentrums gekom het om te bly, bestaan daar nog twyfel of die onderwyserskorps as sodanig sterk genoeg en bevoeg genoeg is om sy eie professionele bestemming te beheer. Histories bestaan daar nog die onsekerheid van die mate van onderwyserbeheer en die omvang van amptelike sanksionering. Hierdie twee dimensies wat nog vasgevang sit in die tradisionele burokratiese sisteem, oefen sy invloed op die werkzaamhede van die onderwysersentrum rondom onderwyserbetrokkenheid en onderwyserinsette uit. Die onderwyser voel dat sy eintlike bydrae ten opsigte van vernuwing slegs tot die beoefening van sy klaskamertegniese beperk bly (Rust 1980:123). Die onderwyser voel dat hy op die frontlinie van die beroep staan en daarom bevele stiptelik moet uitvoer anders klap die koeëls om hom. Swartz (1979:21) verwys na die tradisionele beeld van die superoutokraat: "... die baas-wees in sy klaskamer of baas-wees in sy skool of baas-wees in sy inspeksie-omgang". Dit is nog hierdie denkbeeld wat by baie onderwysers bestaan en wat hulle heelwaarskynlik inhibeer om nuwe insette te wil lewer.

Uit die navorsing wat tot hertoe uitgevoer is, word die gevolgtrekking gemaak dat nieteenstaande kritiek wat daar oor verskeie fasette ingebring kan word, die onderwysersentrum as sodanig sy plek in die spektrum van die Opvoedkunde ingeneem het. Alhoewel resente inligting nie beskikbaar is nie, bestaan daar ongeveer 700 sentrums in die Britse eilande (Burrell 1976:422) en ongeveer 4 500 in die VSA (Schmieder & Yarger 1974:9). In Israel is daar 'n netwerk van 38 streeks- en lokale sentrums wat hulp en bystand aan onderwysers verleen (Sharoni 1981:25). In die RSA bestaan daar tans ses sentrums in die Transvaal, sewe in Kaapland, een in Natal en een sentrum vir swart onderwysers onder die Departement Onderwys en Opleiding. As slegs hierdie paar lande as voorbeeld geneem word, is daar begrip vir die stelling dat die onderwysersentrumkonsep een is van die "... hottest educational concepts on the American scene today" (Schmieder & Yarger 1974:5).

Geleenthede vir indiens- en verdere opleiding vir onderwysers word tans op 'n hoë prioriteitsbasis deur al die onderwysdepartemente in die RSA geplaas. Tereg stel Harley (1975:174) dit dat teen die tempo waarteen verandering vandag plaasvind, indiensopleidingsaktiwiteite vanselfsprekend is. Een van die fasette wat hy beklemtoon is die sogenaamde 'growth approach' waar indiensopleiding as hulpverlening beskou word aan die onderwyser om sodoende die gehalte van sy werk te verbeter. Daar word aan beide die sterk punte van die onderwyser en die swak punte van sy mondering in hierdie 'approach' aandag

gegee om sodoende 'n poging aan te wend om sy klaskamerpraktyk te verbeter. Aanmoediging en inspirasie word as uitgangspunte geneem. Harley noem ander dat die onderwysersentrumaktiwiteite wat deur onderwysers geïnisieer word as een van die hulpmiddele beskou moet word (a.w.:175-176). Kurrikulumontwikkeling geniet hierin veral groot aandag.

Die uitdaging? Prof. Andy Andrews, dekaan van die 'Wits Business School', raak die kern van die bestuurstaak van enige bestuursleier aan wanneer hy die doelwitte van hulle fakulteit stel, nl. om hoogsgekwalfiseerde 'algemeniste' ('generalists') op te lei wat nuwe raamwerke binne 'n snelontwikkelende gemeenskap kan ontwikkel:

"Managers have to be generalists ... The manager is moving from the position of a specialist who is soon obsolete into a generalist who can adapt. In most professions people move toward specialisation; a manager has to broaden."

(Andrews 1984:1)

Die navorsing het aspekte uitgelig waarin klem gelê is op die aanpassingsvermoë van die bestuursleier en die feit dat hy soveel diverse sake moet hanteer - vanaf organisasie deur al die bestuursareas heen met al die implikasies wat hulle inhou - tot en insluitende hoog opgeleide en hoog gekwalfiseerde persone wat 'n diversiteit poste en kundighede beklee. Die bestuursbeoefening omsluit dus 'n breë spektrum van bestuursvaardighede. Die stelling hierbo dat bestuurders nie meer spesialiseer nie, maar hulleself toelê op die vlak van veralgemening ('algemeniste') impliseer nie dat daar wel spesialisering plaasvind nie. Die vlak van spesialisering lê gevolglik op 'a manager has to broaden'. 'n Studie van die bestuurskundighede, die vermoë om aan te pas en te koseptualiseer en 'n vermoë om 'n in-diepte-begrip van hoe die bestuur binne die konteks van die onderwysersentrum moet funksioneer, is 'n noodsaaklike spesialisering van die taak van die sentrumhoof.

Daar word dus eksplisiet uitdagings aan die onderwysersentrums gestel. Die beklemtoning van die waarde wat die sentrums vir praktiserende onderwysers inhou, sowel as die kritiek wat hierbo gestel is, bewys die noodsaaklikheid van die effektielike bestuur van 'n onderwysersentrum, nie alleen om die onmiddellike behoeftes te bevredig nie, maar ook om aan die eskalerende eise

van toenemende groei en ontwikkeling van ekonomiese, politiese, maatskaplike en opvoedkundige terreine te kan voldoen.

## 1.2 VERANDERING:

Die kommunikasiemedia vestig op indirekte of direkte wyse deurgaans die aandag op verandering. Hulle beklemtoon die isolasie waarin 'n persoon kan verkeer as hy nie kan tred hou met die veranderinge op sy terrein nie. Daar kan dus begrip wees vir Andrews se stelling hierbo nl. dat 'n persoon se kennis-effektiwiteit drasties afneem as daar by hom nie heeltydse vernuwing plaasvind nie. In 1971 het Hitchens reeds na die beperkende faktore van insetkennis van wêreld wisselende gemeenskappe en die 'kennisontploffing' verwys:

"The determination of where the potential audience or learners are 'at' and the matching of the activities undertaken by the instructional planner to the needs and deficiencies of the learners is the heart of the matter of learning in today's world."  
(Hitchens 1971, soos aangehaal deur Sedlick 1971:vii)

Langeveld (1967:50) verklaar tereg dat die onderwyser 'een amfibie' is. Hy moet tuis wees in twee wêreldes; in dié van die kind asook in dié van die taak wat hy moet verrig. Dit is 'n onweerlegbare feit dat die onderwyser nie sy taak kan uitvoer as hy homself nie ten volle ingelig hou met dit waarvoor sy taak gaan nie. Dit is net so onweerlegbaar dat die onderwyser wal sy roeping verontagsaam en sy taakeise verwaarloos daardeur die oorsprong, wese en bestemming van die mens negeer en sodoende sy opdrag as kultuurarbeider geringskat. Die onderwyser is intensieel besig om leiding te gee deur sy onderrighandelinge, dade, optrede en bemoedienis met die kind.

Sy handelinge teenoor en sy evaluering van die kind word uitgevoer in die lig van sy eie intensionele gedrag, gebaseer op sy kennis van die natuurwetlike en normatiewe beginsels maar veral sy Christelike lewens- en wêreldbeskouing. Sou enige van hierdie kennis-, ervaring- en houdingsvelde tekort skiet, is dit die leerlinge wat skade ly. George Orwell se 'Big Brother'-sindroom ('1984') en 'All animals are equal but some animals are more equal than others' ('Animal Farm':114) word redelik goed gemanifesteer in lande waar geen poging tot vernuwing van kennis bestaan nie. Die moderne samelewing is nie meer ingestel op die oerwoudbeginsel van 'survival of the fittest' van die individu



nie, maar wel op die beginsel van optimisering van die bydrae van mense hinne die gemeenskap en by implikasie die organisasie. So 'n gemeenskap of organisasie het dan ook die beste kans op oorlewing.

Onderwysersentrums het nie 'n tipiese hiërargiese struktuur nie. Dit is dus moeilik om hulle volgens die tradisioneel burokratiese prosedures te wil implementeer. Met die instelling van 'n onderwysersentrum neem dit 'n lang tyd om 'n bewustheid by onderwysers te kweek en vir hulle om die inisiatief te neem. Die onderwysers moet oortuig word daarvan dat dit 'n belowende manier is om onderwysvaardighede en -kundighede met andere te deel en daaruit te leer. Daar moet egter tesame met die gedagte dat dit 'n panasee vir die oplossing van alle professionele en beroepsprobleme is, ook die gedagte negeer word dat 'n sentrum 'n klaringshuis ('clearinghouse') is vir alle beskikbare tipe hulpmiddels en inligting. Dit het wel die verskaffing van meer doelgerigte inligting ten doel aan onderwysers wat meen hulle weet alreeds wat hulle probleme is. Bewusmaking dat daar andere is wat die probleme met hulle kan deel, is dus 'n verdere doel. Hierdie bewusmakingsproses behels 'n netwerkstelsel waarin die gee-en-neembeginsel moet geld.

Dit is vroeër gestel dat onderwysers redelik geïsoleerd in hulle klaskamerpraktyke optree. Dit beteken egter nie dat hulle in 'n vakuum lewe nie. Hulle behoeftes is ineengestremel met die van hulle leerlinge, skole en die gemeenskap wat hulle dien. Die onderwysersentrum het ook die verpligting om deur sy organisatoriese struktuur, groei en verandering in die gemeenskap te ondersteun en om sodoende die verwantskapsbande tussen die verskillende onderwysgemeenskappe te verstewig. Die verbintenis tot die ideologie van groei en verandering en die middele om dit te vergemaklik, is baie belangrik. Dit is noodsaaklik dat onderwysers studente gemaak moet word van hulle eie klaskamerpraktyke.

"Good teaching is in the eyes of the beholders. Successful teaching is in the performance of the pupils."

(Brown 1975:11)

Brown raak hier in werklikheid die kern van goeie onderwys aan. Die onderwyser kan in werklikheid slegs sy onderwys beoordeel in die lig van sy leerlinge se optrede oor 'n bepaalde tydperk. Dit is nie iets wat onmiddellik uitkristalliseer nie, maar met die verloop van tyd geopenbaar word. Juis as

gevolg van die langtermyngedagte hieraan gekoppel, wil die onderwyser (veral die jong en onervare onderwyser) tog tot 'n mate so gou as moontlik die gerusstelling hê dat sy onderwys suksesvol is. Dit kan hy alleen verkry wanneer hy in 'n ondersteunende milieu sy huiweringe kan stel. En hier moet die sentrum verwag dat hy op een of ander stadium ook te doen gaan kry met die sogenaamde 'mid-career crisis'. Voorsiening moet dus ook gemaak word, om soos Amarel (1978:178) dit stel: "... challenging teacher centers to provide support for regenerative processes". Sentrums moet dus op een of ander wyse sorg dat daar een of ander vorm van intrinsieke beloning vir die onderwyser binne die konteks van die sentrumaktiwiteite aanwesig is:

"... by encouraging teachers to reflect on their craft, to experiment with instructional strategies, to observe themselves as learners".

(A.w.:179)

Verandering? Die belofte van die onderwysersentrum kan realiseer, mits "... the center concept can be embedded in the existing system without being perverted" (Feiman 1978:3). Die onderwysersentumbegrip kan nie aan bestaande indiensopleiding enige verandering teweegbring nie. Enige sentrumaktiwiteit mag slegs aanvullend tot en nie plaasvervangend van indiensopleidingsprojekte wees nie. Wat die sentrumbegrip onder andere inhou, is 'n gemeenskaplike band wat wyduiteenlopende sentrums verbind om onderwysers te help om die kurrikula binne hulle klaskamerpraktyke te verlewendig, te individualiseer, te verpersoonlik, te reorganiseer en te verryk. Om dit te kan bereik, moet die verandering binne die onderwyser self plaasvind omdat hy nie bloot 'n tegnikus is nie, maar 'n leerder is en meer verantwoordelikheid vir kurrikulum-ontwikkeling moet aanvaar. Hy moet ook verantwoordbare onderrigbeslissings binne die skool- en klaskamerverband kan neem (Devaney 1976:414). Die sentrumhoof wat daarin kan slaag om onderwysers te motiveer om die leerinhoude te vertolk, dit te beheer en dit effeklied vir die leerlinge te ontsluit, het daarin geslaag om die onderwysers te inspireer tot probleemoplossende studente van hulle eie klaskamerpraktyke.

### 1.3 STRYDVRAAG?

Dit is al herhaaldelik gestel dat onderwysers nie die sentrum as 'n panasee of 'n klaringshuis of as 'n plek kan beskou waar hulle enigsins al die antwoorde op

hulle behoeftes en probleme kan verkry nie. Sommige woon moontlik die onderwysersentrums se aktiwiteite by met die hoop dat resepte uitgedeel sal word waarmee dit hulle taak in die klaskamer sal vergemaklik. Eweneens moet dit die voorbereiding verminder en die aanbieding van lesse ook interessanter vir hulleself maak. Hierdie redes verskaf slegs gedeeltelike antwoorde op 'n baie groter en ingewikkelder probleem as wat met die eerste aanblik beseef word. Daarteenoor beskou sommige onderwysers dit dat 'n verskeidenheid kurrikulamateriaal, die blootstelling aan 'n verskeidenheid aanbiedingstegnieke en -benaderings hulle eie verveeldheid met en die een-tonigheid van hulle eie klaskamerpraktyke sal verlig.

Die onderwysersentrums kan tot 'n mate aan hierdie verwagtinge voldoen deur die aanbieding van sommige aktiwiteite waar die inhoudelike en die opvolgende besprekings toevallig lig op hierdie probleme kan werp. Op die keper beskou, is die onderwysersentrum nie net slegs daar om die onderwyser se eie taak te probeer verlig nie. Op die lange duur sal die onderwyser se taak verlig word, sal hy minder frustrasies beleef en sal hy sy klaskamerpraktyke interessanter maak mits sy doelwit daarop ingestel is om sy leerlinge te stimuleer, groter belangstelling vir die vak by hulle te wek en hy groter betrokkenheid van die leerlinge verkry. Die werklike beweegrede vir onderwysers om die onderwysersentrum se aktiwiteite by te woon, behoort dus te wees om vaardighede en kundighede te verwerf. Hier word gedink aan kundighede soos: besluitneming; hoe om voorsiening te maak vir die organisering van kurrikulamateriaal en hoe hy sy leerlinge aktief hierby moet betrek. Dit kom dus daarop neer dat die klem verskuif van die onderrig van die suiwer inhoudelike na die wyse waarop kinders leer en om die wyse van aanbieding sodanig aan te pas dat die leerlinge die beste baat daarby sal vind.

Die vraag ontstaan nou of onderwysersentrums hulleself met hierdie sake moet bemoei. Wanneer die begrip van die onderwysersentrum ontleed word, is sy betrokkenheid met die praktiserende onderwyser en ook op professionele vlak, van so 'n aard dat die leerling eintlik die kulminasiepunt van al die bemoeienisse is en bly. Die stelling dat onderwysers in die beste posisie is om hulle eie behoeftes te identifiseer, dat hulle in eie reg beroepsmense en kundiges op die gebied van die onderwyskuns is, is 'n bewese feit wat aangemoedig en uitgebou moet word. Die volgende vrae wat hieruit voortvloei, is of onderwysers gevolglik die vermoë besit om meer verantwoordelikheid vir onderrig- en kurrikulumbesluite te kan neem sowel as vir hulle eie

voortgesette onderrig, opleiding en professionele vooruitgang. Die antwoord op hierdie vrae is gekwalifiseerd positief.

Die professionele status wat statutêr aan die onderwysberoep toegeken is, die hoë premie wat op kwalifikasieverbetering geplaas word en so meer, plaas die onderwyser op 'n vlak waar hy nie 'n gewone tegnikus is of by 'n tydlokke hoef te registreer nie. Hy behoort dus 'n groter inspraak te hê of 'n groter invloed te kan uitoefen op verskeie fasette in die onderwysprogram as bloot net die van 'n instrukteur in die klaskamer wat aangesê word om 'n vooropgestelde program te volg. Onderwysers behoort 'n bydrae tot die sillabusopstelling te kan lewer. Hulle behoort meer inspraak in kurrikulumontwikkeling te hê en ook groter inspraak in die besluitnemingsproses oor bepaalde fasette, soos bv. verdere opleiding, die organisasie en bestuur van die skool en klaskamerpraktyke.

'n Positiewe antwoord is hierbo gegee op die verskillende vrae, maar dit is 'n gekwalifiseerde antwoord wat 'n voorbehoud impliseer het. Die kwalifisering behels dat die onderwyser, alvorens hy enige aanspraak op 'n groter inspraak kan maak, hy 'n groter inset, veral ten opsigte van professionele, goedgeoede oordele en uitsprake oor enige faset van die onderwysprogram moet lewer. Om dit te kan bereik, vereis van die onderwyser 'n besondere loegewydheid om sy rol nie meer bloot te sien as 'n blinde navolger van voorgestelde riglyne nie, maar om as 'n interpreteerder van die voorgestelde riglyne op te tree volgens sy persoonlike aard, kennis van die vak, insig in die leergewoontes van die kind en sy doel met die leerhandelinge. Om dit te kan verwesenlik, moet die onderwyser ondersteuning en hulp verkry om as interpreteerder, inisieerder, implementeerder en investeerder op te tree in die grootste kapitaal- en menskragtige belegging wat 'n land ooit kan maak, nl. sy onderwys. Onderwysvernuwing lê nie in dit wat regerings, administrateurs, akademiese inrigtings of wat ookal voorskrywe of propageer nie, maar wat die onderwyser in sy praktykbeoefening ervaar, belewe en uitleef. Dit help nie, soos Devaney & Thorn (1975:16) dit gestel het nie:

"It is no longer acceptable for administrators and university teachers and curriculum developers to behave towards teachers with any sense of superiority ... Teachers have an immensely difficult task which few of their detractors would like to undertake. If you seek to use them to create a millennium on the cheap, you will rightly fail. They need and deserve ... trust and support ... The program must be at base one of mutuality and exchange ... at the grass-roots level."

Onderwysers het dikwels in die verlede te midde van stres, frustrasie, teleurstelling en verdeling, besondere pogings aangewend om in hulle leerlinge se leerbehoefte te kan voorsien. Dit was eers later dat daar hulp en ondersteuning van owerheidsweë gekom het om hulle in hulle pogings te help. Maar dit was nie genoeg nie omdat die omvang van die hulpverlening beperk was weens ekonomiese, politiese en geografiese oorwegings asook die groot aantal onderwysers wat bereik moes word. Bogenoemde was een van die oorsake waaraan onderwysersentrums hulle bestaan te danke het. Werklike verandering in die onderwys word nie noodwendig deur owerheidsweë, administrateurs, opvoedkundige inrigtings, kritici van onderwysmetodes teweeggebring nie. Dat hulle wel 'n besondere invloed op die onderwysvernuwing uitoefen, word vir geen oomblik betwyfel nie.

"The missing link that creates effective change in the classroom is the teacher. State departments of education, teachers colleges, supervisors, and administrators may legislate, appropriate, and initiate new programs - but the person responsible for learning, the teacher, is the only one who can make effective or important changes."

(Bell & Peightel 1976:7)

In 'n verskeidenheid bronne word daar telkens verwys na die invloed wat onderwysers kan uitoefen om vernuwing in onder andere klaskamerpraktyke teweeg te bring. Onderwysersentrums speel ook 'n waardevolle rol daarin om hierdie vernuwing of pogings om vernuwing te bewerkstellig, op 'n positiewe en ondersteunende wyse aan te moedig. Die onderwysersentrum is dus prakties ingestel om die aspirasies van onderwysers ten opsigte van huidige en toekomstige opvoedkundige en onderwysprobleme en hulp in die oplossing daarvan, te verleen. Dit kan binne 'n georganiseerde raamwerk plaasvind waar

daar tot 'n wetenskaplike en moontlik empiriese ondersoek onder gekontroleerde omstandighede, met die hulp van ander kundiges uit die plaaslike onderwyserkorps, opleidingsinrigtings en kurrikuleerders uit die onderwysdepartemente oorgegaan word. Onderwysers kan enige vernuwing ernstig opneem wanneer hulle voel dat hulle self opvoedkundige en onderwysprobleme help definieer het. Daardeur het hulle hul eie probleme met kundige hulp gekonkretiseer.

Volgens Adams (1975:167) berus opvoedkundige hervorming of onderwysvernuwing in 'n verandering wat in die onderwysers moet plaasvind, "... the operatives of the system, so to speak". Volgens haar om hierdie stadium te bereik moet die vaardigheid, kennis, en vermoëns van die individuele onderwyser gesien word as 'n beginpunt wat hoër prioriteit moet geniet vir 'n verbetering van die opvoedkundige stelsel:

"Many if not most persons involved in the education of teachers believe that pre-service preparation of teachers can only deal minimally with the skills and competencies required. Thus, the core need is seen to be the upgrading or redesign of opportunities for in-service education. Yet efforts to help practising teachers deal with their own needs for growth, development, and extension have apparently been too centrally focused on college and university courses which are more responsive to the interests and careers of faculty members than to the actual problems of the redesign of teaching and learning."

(Vgl. ook hier Greyling (1984:11) se stelling dat die basiese opleiding nie meer genoegsaam is nie, asook 'n vroeëre verwysing van Andrews van die afname van kenniseffektiwiteit na 'n verloop van tien jaar)

Prof. F. van der Stoep stel dit dat die invoering van 'n sterk komponent nie-formele onderwys in die onderwysstruktuur daartoe kan lei dat die strak lineêre samestelling van die bestaande onderwysstelsels verryk kan word deur die inbou van diversifikasie met die oog op erkenning buite skoolverband (Van der Stoep 1984:15). Terwyl daar reeds verwys word na die onderwysersentrums as nie-formele, informele voortgesette indiensopleidingsentrums, ontstaan die vraag of die sentrums nie reeds geskepte weë om die probleem wat Van der Stoep aanhaal ten opsigte van gebrek aan voldoende opgeleide personeel, besit nie.

Die RGN het 'n ondersoek geloods om 'n wyse te soek waar nie-formele onderwys gestruktureer kan word in 'n stelsel vir die voorsiening van onderwys in die RSA (SAOR-bulletin 1984:12). Daar bestaan tans geen standaard in nie-formele onderwys in die voorsiening van onderwysbehoefte nie. Vanweë die gebrek moet enige poging om die onderwyspraktyk te verbeter, ingestel wees op die persoonlike sonderlingheid van die praktiserende onderwyser waar hy gebind is aan die sonderlingheid van die skool/area/gebied waar hy optree. Die onderwysersentrum ken hierdie 'sonderlingheid' van die onderwyser in die streek, maar hy ken ook die kundige in die streek wat sal weet hoe om hierdie 'sonderlingheid' te kan hanteer. Die feit dat elke sentrum in die Transvaal 'n verlengstuk is van die plaaslike onderwyskollege en kontraktueel 'n verbintenis het met die plaaslike universiteit, gee moontlike gestalte aan die soeke na 'n gestruktureerde stelsel waarna hierbo verwys is. In hierdie verband word daar na die RGN-verslag oor onderwysvoorsiening verwys:

"Die toereikendheid van die beplande onderwysvoorsiening in 'n moderne samelewing kan nie net uit die formele voorsieninge bepaal word nie, maar moet geëvalueer word aan die hand van beide die formele en nie-formele voorsiening.

Die nie-formele voorsiening is gerig op geletertheid, induksie, heropleiding, ondersteuningsprogramme, ad hoc-behoefte ... die opgradering van onvoldoende onderwysvlakke by individue sodat hulle kan hertoetree tot die formele stelsel ...

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 vryetydslewe dien."

(RGN-verslag 1981:95)

Die strydvraag is of onderwysersentrums toegerus is om nie-formele onderwys aan te bied en daardeur 'n klimaat te skep vir vernuwing in die onderwysbestel. Vernuwing vind nie plaas binne 'n kort tydsbestek nie. Dit verg persoonlike ervarings, interaksie met ander persone in dieselfde beroepsveld en 'n deeglike besinning oor hierdie ervaringsvelde. Die versekering en vertroue wat die onderwyser kry in sy vermoë om enige vernuwing in sy eie klaskamerpraktyk teweeg te bring en om hierdie vernuwing buite die klaskamerklimaat bekend te stel, sal slegs kom deur die aangehoue proses van personeelontwikkeling, die

ontwikkeling van 'n objektiewe evalueringsvaardigheid en 'n verfyning van onderrigtegnieke. Dit kan plaasvind wanneer sy belangstelling in verdere ontwikkeling sodanig is dat dit in 'direkte interaksie en aanvullend tot die formele voorsiening staan'. Veral waar die klem nie op die verpligte verwerwing van kwalifikasies val nie, bestempel die RGN-verslag dit ook as nie-terminale onderwys. Dit is voortgesette studie en opleidingsmoontlikhede tussen formele en nie-formele onderwysvoorsieninge (a.w.:105).

Die vraag ontstaan of die onderwysersentrums hieraan kan voldoen, al dan nie? Die volgende vrae moet eers deur die sentrumhoofde beantwoord word:

- \* Is die onderwysersentrum 'n sentrum vir die praktiserende onderwysers? Of
- \* Is die onderwysersentrum 'n sentrum wat gebou is op die ideale en doelwitte wat deur die sentrumhoof vooropgestel word? Of
- \* Is al die aktiwiteite onderwysergeïnspireerd? En
- \* Word die aktiwiteite gelei deur die onderwysers self? Of
- \* Bepaal die sentrumhoof die aktiwiteite en stel die aanbieders vas? En
- \* Laat hy hom lei deur persone wat nie praktiserende onderwysers is nie?
- \* Is sy konsentrasiepunt die vasstelling en bevrediging van plaaslike onderwyserbehoefte, d.w.s. klaskamerpraktyk gerig? Of
- \* Laat hy hom lei deur suiwer akademiese oorwegings dat deur meer aandag te gee aan die inskerping van opvoedkundige beginsels van die Opvoedkunde, 'n beter onderwyser opgelei sal word?

Gray (1982:1) maak die belangrike stelling dat:

"There seem to be two large classes of people interested in education management, the theorist and the practitioners, and they do not often come together ... the theorist and the practitioners live in quite separate educational worlds."



Die belangrike stelling van Elizabeth Adams moet ook besondere aandag geniet wanneer sy beweer dat die sentrumhoof homself moet bind aan die gestelde doelwitte van die sentrum. Hy moet die betrokkenheid van 'n al hoe groter uitkringende aantal onderwysers en groepe verseker, of hy mag later vind dat 'n binnekring of elitegroep die sentrum beheer (Adams 1975:157).

#### SINTESE:

Die onderwysersentrum is die plek waar onderwysvernuwing, gebaseer op die 'grass-roots'-beginsel, plaasvind. Om dit te bewerkstellig, is ondersteuning en hulp vir die onderwyser deur al die instansies wat by onderwys betrokke is nodig. Die onderwyser moet betrokke wees nie slegs by vernuwing van die klaskamerpraktyke nie, maar hy moet ook betrek word by die navorsing wat onderneem word. Die praktyk is die beste leermiddel en die teorie moet die praktyk gebruik om hipoteses te toets alvorens dit geïmplementeer word. Die teorie en die praktyk moet steeds nader aan mekaar beweeg.

As afsluiting tot die inspraak wat die praktiserende onderwyser behoort te hê, word daar weer eens verwys na die RGN-verslag en wel na par. 4.13.1 'Kurrikulumdienste', afdeling 1 (h) 'Demokratisering en inspraak' (p. 166):

"Dat die verbruikers van die kurrikulum die reg het tot betekenisvolle inspraak in die kurrikulumontwerp waarby hulle gemoeid is."

In aansluiting hierby word daar na dieselfde aanbeveling verwys en wel na par. 7 en par. 8, gedeeltelik aangehaal wat verwys na die streeksonderwysowerhede se deel in die kurrikulumdienste. In par. 7 word aanbeveel dat die genoemde owerhede koöperatief te werk gaan om regionale kurrikulumdienste in te stel om disseminasie-, indiensopleidings-, demonstrasie- en ontwikkelingsdienste daar te stel, veral ten opsigte van demografie en behoefte waar nodig weens die beperkte mannekrag. Daar moet egter die nouste samewerking met die eerstevlakkurrikuleringsdiens wees. Par.8 stel die volgende:

"8) Dat streeksonderwysowerhede ook lokale kurrikulumdiens (of afdelings in onderwysersentrums) skep om enersyds die disseminasie van kurrikuleringsdienste by die praktyk uit te bring en andersyds steun te bied vir mikrokurrikulering (byvoorbeeld klaskamer-

navorsing, ontwerp en ontwikkeling deur 'n onderwyser of groep vakonderwysers)."

(A.w.:168)

## 2. AANBEVELINGS

Greyling (1983:45) stel dit dat die versnelling in die geestelike ontwikkeling van die mens oor drie stadiums gestrek het. Hy noem ondermeer dat die oermens moes veg om te oorleef teen die sabeltandtier en die grotbeer. Die tweede tydperk van honderde eeue was die geestelike ontwikkeling en veredeling van die oermens na kultuur en nasieskap. Die derde stadium van die afgelope klompie eeue was die versnelling en veredeling in selfuitlewering onder 'n mededingende stelsel "... waar die veginstink veredel is tot vrye ondernemerskap en vreedsame verowering". Hierdie laaste stelling moet op sy sigwaarde geneem word, want die 'veredeling' het nie die sug na oorheersing, verowering, geweldpleging en permissiwiteit vervang nie. Wat wel hieruit kristalliseer is die geestelike ontwikkeling en veredeling van die oermens na kultuur en nasieskap.

Heyns (1983:8,9) verwys daarna dat opvoeding en onderwys nie in 'n neutrale milieu kan plaasvind nie. Alle opvoedende onderwys, informeel, formeel of nie-formeel, vind altyd plaas binne die tyd en bepaalde omgewing wat histories, sosiaal, kultureel en godsdienstig bepaal is. Kultuur is nie 'n biologiese erfenis nie, maar wel 'n sosiale erfenis, d.w.s.:

"... 'n tradisie van leer en aanleer, 'n akkumulاسie van kennis, gemeenskapsgebruike en gewoontes, waarby die enkeling ingelyf word. Kultuur kan dus nie van opvoeding en onderwys ... geskei word nie ... moet juis doelbewus en doelgerig verdiep en verryk word ... bepaal die partikuliere onderwysdoel ... in harmonie met die milieu."

Enige aanbeveling wat voorgestel word wanneer dit met die onderwyspraktyk te make het, moet hierdie kultuurerfenis in gedagte hou. Geen opvoedkundige handeling of opvoedingsbeginsel kan in 'n neutrale of kultuurlose milieu plaasvind nie. Die verborge kurrikulum, soos Heyns dit stel, sluit alle fasette van die opvoedingshandeling in wat buite die formele onderwys plaasvind, en wel ook op die gebied van wisselwerking tussen mense. By

implikasie vind hierdie wisselwerking plaas tussen onderwyser en onderwyser, dosent en onderwyser, onderwyser en dosent, maar veral die wyse waarop daar sin aan die wisselwerking gegee word (a.w.:9). Wanneer daar dus enige veranderings voorgestel word, moet hierdie veranderings kultuurgeorïenteerd wees. Die onderwyser is kultuurvertolker en kultuuroordraer. In 'n multikulturele land soos die RSA, kan hierdie verskeidenheid kulture ernstige probleme skep. Dit lê nie op die weg van hierdie navorsing om te probeer antwoorde vind vir hierdie probleem nie, maar eerder om die aandag daarop te vestig dat in enige opvoedingshandeling die onderwyser hom nie kan losmaak van sy kultuur nie. Enige verandering, aanbeveling, vernuwing, verryking en navorsing, moet ingestel wees op die kultuuroordrag wat binne die konteks van sodanige voorstelle kom. Dit is, om die dissipline van die didaktiek as voorbeeld te neem, dat die didaktiek nie bloot deskriptief is nie, maar ook normatief is, omdat dit nie alleen die feitelike inhoud van die onderwys bepaal nie, maar ook begaan is oor die waardes wat in die inhoud verskuil lê (Jooste 1965:7). Die handhawing en uitbouing van kulturele waardes vereis dat die verskillende kultuurgroepe die geleentheid gegun moet word tot medeseggenskap by die inhoudgewing aan die kurrikulum.

In die RGN-verslag (p. 31-32) word dit gestel dat daar 'n verwaarlosing bestaan van probleme verbonde aan kultuuroorgang in die onderwys. Verder word dit gestel dat die moderne wetenskap, tegnologie en bestuurswese nog nie die kultuurgoedere van beduidende gedeeltes van alle bevolkingsgroepe is nie. Baie kinders groei in gebiede op waar hulle nie genoeg konkrete ervarings op die bogenoemde gebiede opdoen nie, veral as dit op abstrakte akademiese wyse aangebied word. Dit het alreeds 'n invloed op die kwaliteit van onderwysersopleiding gehad:

"n Akademies-teoretiese metode van onderrig skrik studente van hierdie vakke af. Die 'akademiese' stelsel van onderrig is ook geneig om 'n hoë premie op die verkryging van kennis te plaas. Omdat hierdie kennis dikwels nie in verband met die ervaringsveld van 'n kind uit 'n meer tradisionele kultuur gebring word nie, lei dit maar te dikwels tot memorisering in plaas van die ontwikkeling van insig."

(A.w.:31)

Dit word terdeë besef dat die verwysing na alle bevolkingsgroepe hierbo, die

duidelike dispariteit in onderwysvoorsiening in aanmerking moet neem (vgl. p. 73 van die RGN-verslag). Wat geld ten opsigte van die abstrakte akademiese wyse van aanbieding, geld ook vir die blanke onderwys. Die feit dat die wetenskaplike vakke as voorbeeld nie kultuurgoedere word nie, dui weer op 'n ander wesenskenmerk van die begrip kultuur.

Die aanbevelings wat gemaak word, gaan van die standpunt uit dat die kultuur die partikuliere onderwysdoel deurgaans sal bepaal. In sommige van die aanbevelings word die aanname gemaak dat die onderwyser-opvoeder:

"... teoretiese kennis sal hê van die opvoeding, die opvoedbaarheid van die kind, die middele en metodes van opvoeding en dat hy kennis sal hê van die verwerking van hierdie beginsels in die praktyk."  
(Jooste 1965:17).

## 2.1 ONDERWYSERSENTRUM:

Die bemeestering van onderrigvaardighede by die opleiding van onderwysers kan herlei word na drie opleidingsmomente, nl.

- \* die bestudering van die teorie<sup>el</sup> wat vaardigheid onderlê;
- \* die geleentheid om 'n verskeidenheid toepassings van die teorie<sup>el</sup> in die praktyk waar te neem;
- \* die beoefening van onderriglegnieke onder gesimuleerde omstandighede of in werklike situasies en 'n objektiewe terugvoering oor die sukses daarvan.  
(Joyce & Showers 1981:163)

Die oordrag van die opleidingsmomente in besondere onderrigsituasies verg bewuswording, insig, georganiseerde kennis en toepassing van die aangeleerde vaardighede. Die gemelde outeurs hierbo stel dit dat die aanname dat onderwysers as leerders outomaties hulle kennis en vaardighede na nuwe situasies sal oordra, nie empiries vasgestel is nie. Onderwysers het hulp en ondersteuning nodig om hierdie kennis en vaardighede te konsolideer en te integreer in hulle aktiewe repertoire van vaardighede. Met volgehoue

indiensopleiding, hetsy formeel, informeel of nie-formeel, kan die praktiserende onderwyser met hulp en ondersteuning hierdie vaardighede en kennis verfynd en nuwe vaardighede byleer. In die huidige tydsgewrig waar belangrike en beslissende standpunte alleen 'n lewensvatbare bestaan kan verseker, kan die onderwyser nie afsydig en onbetrokke teenoor sy beroepsuitoefening staan nie:

"In our day mediocrity has become the standard. In the classroom this is suicidal to the intellect of the best - for when the teacher addresses the mediocre the best are drawn down to mediocrity or lower. I say the best must be made to reach!"  
(Miller 1983:5)

Hier verwys Miller nie slegs na die hoog begaafde leerling nie, maar na elke leerling, want in elke leerling lê daar 'n potensiaal opgesluit wat deur die opvoedingsbemoedienis van die onderwyser ontsluit moet word. Daarom stel hy dit ook dat daar 'n duidelike onderskeid tussen ken en begrip gemaak moet word. Hierdie vorm van bekwaamheid word slegs verwerf deur 'n streng intellektuele dissipline. 'n Kritiese oordeel teenoor dit wat geskryf en gehoor word, moet ontwikkel word. Dit is hierdie gesindheid wat een van die kriteria vir vernuwing is.

Een van die veronderstellinge van die onderwysersentrum wat uit die navorsing tot dusver geblyk het, is dat met die uitwissel van kundighede en besprekings onderling en in groepe, die onderwysers na hulle skole sal terugkeer met nuutverworwe kennis, insigte en vaardighede. Hulle sal dit dan in hulle klaskamerpraktyke aanwend. Die veronderstelling is ook dat die opgradering van onderwyskundighede en -vaardighede om sodoende die onderwys in die algemeen te verbeter, sal plaasvind deur die individue te verander wat in die onderwyspraktyk staan. Rust (1980:122) stel dit dat werklike vernuwing in skole plaasvind wanneer die praktiserende onderwyser betrokke is in selfevaluering en doelwitverwesenliking. Maar weer eens is buitehulp in een of ander vorm hiervoor essensieel.

Met die nuwe konstitusionele bedeling vir die RSA, en met spesifieke verwysing na die onderwys op gelyke vlakke vir alle rasse (Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die RSA, Beginsel 1, 1983:3), sal die onderwys op alle vlakke eers 'n stabiliserende fase moet deurgaan, veral ten opsigte van kurrikulering. Die Regering se uitspraak hieroor, na aanleiding van die

RGN-verslag, is dat die funksies van die sertifiseringsraad nie alleen navorsing moet behels nie, maar ook basiese of minimum kurrikuluminhoude sal stel wat egter geen inbreuk moet maak "... op die bevoegdhe van elke onderwysdepartement om sillabusse te ontwikkel binne die lewensbeskouslike en kulturele raamwerk van elke bevolkingsgroep nie" (Witskrif 1983:12).

Daar moet onmiddellik gestel word dat enige vernuwing en verandering op departementele vlak geïnisieer word aangesien dit op beleidsaspekte neerkom. Nieteenstaande die besprekings tot dusver dat vernuwing en verandering by die onderwyserskorps ontstaan, beteken dit nie dat daar aanvaar kan word dat vernuwing en verandering sonder meer binne die hele kurrikulêre struktuur moet plaasvind nie. Die prosedure is nie so eenvoudig nie. Daar is sprake van plaaslike inisiatiewe wat aangemoedig moet word, en hierdie 'vernuwing' vind binne die konteks van die kurrikulum en sillabus plaas en is nie provinsiaal of nasionaal geïnspireer nie. Slegs geïntegreerde samewerking op 'n spesifieke en afgebakende navorsingsterrein van alle instansies gemeoid met kurrikulumnavorsing, kan vernuwing en verandering aanbeveel. Besluite oor onderwysaangeleenthede word slegs op amptelike vlak hanteer. Ervaringe van onderwysers, probleme in klaskamerpraktyke veral ten opsigte van sillabus- en kurrikulumvertolking bied geleenthede vir verdere navorsing.

Die waarde van onderwysersentrums lê daarin dat hulle geleenthede vir onderwysers skep om deur wisselwerking met ander kundiges, die kurrikulum te verpersoonlik, te individualiseer en te verlewendig. Hulp in hierdie verband is seker baie meer onderwyser-responsief as enige ander faset van die onderwysprogram. Devaney in aansluiting by dit wat reeds gestel is, beweer dat kurrikulumondersoek, aanpassing en innobering van die inhoudelike prakties, geïndividualiseer en intellektueelkragtig is en sigbare kriteria van 'n professionele onderrigvaardigheid vorm (Devaney 1976:416). Die onderwysersentrum vorm dus 'n effektiewe hulpmiddel vir die herevaluering, heroorweging of ontwikkeling van bestaande klaskamerpraktyke aangesien dit kan lei tot 'n meer sinvolle vertolking van die soms abstrakte kurrikulummateriaal. Daar bestaan in die onderwyserskorps van 'n streek 'n groot bron moontlik steeds ongeëksploiteerde kundigheid en ervaring. Onderwysers kan onderling baie leer uit die wisseling van gedagtes en om van kundiges gebruik te maak met die oog op professionele vernuwing en groei.

Uit die programme wat deur die onderwysersentrums in die RSA aan mekaar

gesirkuleer word blyk dit dat 'n goeie persentasie van die aktiwiteite wat aangebied word meer gerig is op die daaglikse en onmiddellike probleme van onderwysers. Hulle is baie prakties ingestel en baie van hulle is eenmalig van aard, d.w.s. daar vind geen opvolging van 'n betrokke aktiwiteit plaas nie. Daarom kan hulle bestempel word as ad hoc-aanbiedinge. Dit word aanvaar dat sommige aktiwiteite wel sodanig is dat daar geen opvolging nodig is nie. Daar is ook sommige aktiwiteite wat veralgemenings is en nie toegespits is op 'n enkele aspek nie. Hulle is soos Burrell dit skets, die 'Lips-for-teachers'-kategorie (Burrell 1976:424). Die waarde van sulke aanbiedings kan egter nie onderskat word nie want hulle voorsien wel tot 'n groot mate in die onmiddellike behoeftes van die onderwyser. Kritiek wat teen sodanige aktiwiteite uitgespreek kan word, is dat hulle geen geleentheid vir professionele groei en herwaardering van die bestaande klaskamerpraktyke bied nie.

Die moontlikheid van langtermynprojekte, waar personeelontwikkeling in die sin van opknapping en vernuwing van klaskamerpraktyke, interdisiplinêre sillabusvertolking en kurrikulumontwikkeling plaasvind, behoort nagevors te word. Dit impliseer dat daar 'n balans tussen langtermyn en ad hoc-aanbiedinge gehandhaaf behoort te word. Die organisatoriese struktuur moet sodanig wees dat buigsaamheid as 'n faset van die sentrum gekarakteriseer word. Aangesien verandering deur sommige onderwysers as 'n bedreiging van die stabiliteit van hulle beroepsbeoefening beskou word, moet die langtermynprojekte goeie beplanning en goeie koördinerende van kundiges, die bestuurselement van die sentrumwerkgroepe en ander spesialisinstansies inhou.

'n Veralgemeende verskil tussen die indiensopleidingskursusse en die aktiwiteite van 'n onderwysersentrum, volgens Dhand & Murphy (1977:20), kan wees:

- \* dat indiensopleidingskursusse gewoonlik oplossinggesentreerd is. Tydens so 'n kursus word 'n oplossing vir een of ander faset in die onderwysprogram deur 'n kundige of kundiges aangebied nadat navorsing daarvoor gedoen is. Dit is dus hoofsaaklik ingestel om die oplossing/s aan die deelnemers van die kursus oor te dra. Die oplossings kan gerig wees op doeltreffender onderrigmetodes van nuwe of gewysigde kurrikulamateriaal;

- \* dat die aktiwiteite van die onderwysersentrum gewoonlik probleemgesentreerd is. Hierdie benadering nooi die onderwyserskorps uit om deel te neem in die soeke na 'n praktiese oplossing vir 'n gemeenskaplik geïdentifiseerde probleem. Die onderwysers word voor 'n uitdaging geplaas om hulle menings uit te spreek en opinies te wissel tot so 'n mate dat daar kruisbestuiving van idees plaasvind. Sodoende kan dit elke onderwyser help om 'n oplossing vir sy eie besondere probleme te vind.

Beide die bogenoemde benaderings is wetenskaplik gefundeerde metodes. In die laaste geval egter, word van die heuristiese metode gebruik gemaak. In die proses van die soeke na 'n oplossing word insette van verskeie benaderings en denkrigtings gemaak. Daar bestaan altyd die natuurlike inhiberende neiging dat iemand nie maklik onder gewone omstandighede aan 'n ander voorstelle sal maak wat 'n persoonlike eienskap raak nie. Tydens 'n byeenkoms waar 'n groep gesamentlik aan 'n probleem skaaf en sekere bedenkinge geopper word, bestaan die neiging baie makliker om voorstelle te maak sonder die vrees dat die persoonlike domein van 'n ander wederregtelik betree word. Die voorbehoud is dat die groep nie te groot moet wees nie en dat die persoon aan die stuur van sake die regte professionele atmosfeer moet skep waar elke voorstel, idee en kommentaar as deel van die vergestaltungsproses gesien moet word. Die potensiaal vir konfliktskeppende insidente word beperk wanneer die benadering onderwysergesentreerd is, probleemgesentreerd is, oplossoekendgesentreerd is en die hele proses in 'n ondersteunende milieu geskied.

Die skerp demarkasie wat oënskynlik tussen die onderskeie onderwysstrukture bestaan d.w.s. die voorskoolse, primêre, sekondêre en tersiêre onderwys, moet oorbrug word. Die gaping tussen die onderskeie strukture is te groot, veral tussen skool en tersiêre onderwys (RGN-verslag 1983:98). Aangesien die RGN-verslag op die belangrikheid wys "... dat onderwys in ons tyd 'n kontinue aangeleentheid is en terminale onderwys gevolglik sover moontlik vermy moet word", het dit 'n noodsaaklikheid geword dat die onderskeie strukture mekaar se aktiwiteite in hulle onderskeie vakdissiplines bywoon (a.w.:99). Sodoende kan insae en begrip ontwikkel vir die probleme en sonderlingheid van die verskillende strukture. Daar word dikwels verwys na die 'hoërskoolskok' en 'universiteitskok' wat laer- en hoërskoolleerlinge ly wanneer daar na die volgende struktuur beweeg word. Dit verg groot aanpassing van die nuwelinge in 'n bykans totaal nuwe en vreemde omgewing, nie soseer as gevolg van 'n fisiese



omgewing nie, maar as gevolg van 'n anderse mens-, leerinhoud- en onderrigbenadering.

Die onderwysersentrum het sy eie struktuur om onderwysers aan te moedig om hierdie gaping tussen die onderskeie strukture te kan oorbrug. Deur sy persoonlike kontak met onderwysers in die veld, met onderwyskundiges uit die departemente, die tersiêre inrigtings en uit die onderwyserskorps self, kan daadwerklike pogings aangewend word om die 'kontinue aangeleentheid' van die totale onderwysprogram aan te moedig.

Onderwysers ervaar dikwels 'n onderrigprobleem wat op daardie tydstip 'n individuele probleem is. Andersyds begryp 'n onderwyser nie 'n besondere faset van die sillabus nie, of hy ervaar 'n probleem om dit aan te bied. Dit het al gebeur dat 'n onderwyser weens verskeie redes nie 'n probleem met die vakhoof, departementshoof of hoof wil bespreek nie. Dit het al ook gebeur dat 'n hoof weens besondere omstandighede 'n gewillige onderwyser 'n vak moet laat aanbied waarvoor hy nie opgelei is nie. In die meeste van die gevalle is die onderwysers bekwame, konsensieuse en eergevoelige mense wat 'n verleentheid vir hulleself op daardie stadium is. Hulle soek vinnig raad, behalwe in die geval van die onderwyser wat 'n vreemde vak moet aanbied. Die samestelling van 'n paneel kundiges uit 'n dorp of 'n area vir 'n besondere vakdisipline wat bereid is om raad en hulp aan te bied op kort kennisgewing, kan waardevolle dienste lewer. Die uitbouing van 'n professionele gees onder mekaar word hierdeur verweselik. Nie alleen ontvang die kundige 'n wyer erkenning nie, maar die persoon wat om vinnige hulp aanklop kan ook gemoedsrus belewe.

Onderwysers wat met 'n nuwe tegniek of benadering wil eksperimenteer, wil dit weens verskeie redes nie graag ten koste van 'n klasgroep doen, of graag voor 'n groep kollegas optree nie. Mikroönderrig deur middel van video-opnames is reeds 'n aanvaarde onderrigtegniek. Die onderwyser kan met vryheid voor die kamera optree en selfevaluering toepas of 'n kollega vra om sy optrede te evalueer. Sodoende kan hy vasstel of die tegniek lewensvatbaar is aldan nie. Daarteenoor kan 'n onderwyser wat twyfel oor sy optrede voor 'n klas, video-opnames laat maak wat hy in sy privaatheid kan besigtig en sodoende 'n evaluering vir homself kan maak.

Skole hou dikwels ouerdae waar voorbeelde van leerlinge se werk uitgestal word. Skole in 'n buuromgewing kan aangemoedig word om hulle werk op 'n

sentrale plek uit te stal. Die uitstallings is staties van aard behalwe dat elke skool 'n uitstalling van 'n besondere vakdissipline of vakgroep wissel. Sodoende word onderwysers blootgestel aan 'n verskeidenheid vakbenaderings, tegnieke en metodes van werk. Of die skole se name by die uitstallings moet verskyn, is 'n saak tussen die sentrum en die betrokke skole. Dit kan vir die onderwyser wie se uitstalling dit is, wel 'n aanmoediging wees deur die naam van die betrokke persoon daarby te plaas.

Sommige buitelandse sentrums is suiwer hulpbronsentrums. Die onderwysersentrums in die RSA blyk komprehensiewe sentrums te wees waar 'n verskeidenheid dienste aangebied word. Die opbouing van 'n hulpbronsentrum met 'n verskeidenheid programmatuur wat deur skole self vervaardig word en aan die sentrum beskikbaar gestel word op 'n bruikleenbasis, of gedupliseer word vir permanente gebruik, verskaf 'n diens wat deur almal benut kan word - d.w.s. vanaf studenteonderwysers tot by die praktiserende onderwyser en dosente van tersiêre inrigtings.

Daar kan in samewerking met al die onderwysstrukture video-opnames van suksesvolle praktyke in die klaskamer gemaak word veral ten opsigte van bewese tegnieke, vaardighede of demonstrasies van lestegnieke in 'n besondere vakdissipline. Al sou 'n persoon nie saamstem met die besondere legniek nie, is blootstelling aan verskillende benaderings op sy beurt gesonde praktyk, omdat dit die visie van die praktiserende onderwyser op die saak kan verbreed.

Tersiêre inrigtings wat onderwysers oplei se afstuderende studenteleerders kan reeds 'n oriëntering van die onderwyspraktyk- en onderrigprobleme ondergaan deur geselekteerde aktiwiteite van die sentrum by te woon. Sommige aktiwiteite kan ook aansluit by die onderrig wat die studente ondergaan, of kan as verryking optree by sommige vakdissiplines. Dit skep ook die regte klimaat ten opsigte van die sentrum se betekenis vir praktiserende onderwysers, maar veral vir die beginneronderwyser.

Onderwysersentrums het die potensiaal om onderwysers oor hulle klaskamerpraktyke te laat dink, daarvoor besluite te laat neem en te handel om sodoende hulle bestaande praktyke te verbeter. Die deelname aan aktiwiteite mag die onderwyser selfrespek en vertroue laat toeneem. Hy mag gestimuleer word om sy kundigheid met andere te deel en van andere te leer. Hy mag sodoende ook groter vindingrykheid in sy onderrigbenadering ontwikkel.

Sentrumaktiwiteite is egter nie altyd 'n waarborg dat hierdie ideale wel verwezenlik mag word nie.

"The homemade, helpful atmosphere of a teacher center can release the ingenuity and increase the self-confidence of teachers whose problem-solving talent has not been nourished in conventional teacher education programs. In turn, they recognise that long-term growth takes time and so they structure activities in teacher centers that give teachers time to develop understanding of their needs and the needs of the students with whom they work."  
(Zigarmi 1978:181)

## 2.2 BESTUUR VAN DIE SENTRUM:

Die bestaanslewe van die mens word gekenmerk deur 'n gedurige interaksie met ander mense, beide individueel en as groepe mense. Hierdie groepinteraksie vind plaas op 'n verskeidenheid terreine, soos die huisgesin, kerk en met vriende en kollegas tydens ontspanningsaktiwiteite en in werksverband. Dit is deur groepinteraksie dat sosialisering, gedrag en denkwyses, houdings, gesindhede en opvoeding vergestaltung kry. Die identiteit wat 'n persoon aanneem, word verkry deur sy waarneming van hoe 'n groep hom aanvaar en die groep se houding en optrede teenoor hom. Hierdie voortdurende groepinteraksie slyp, vorm en bepaal die individu se persoonlikheid sowel as sy persoonlike karaktereienskappe. Juis vanweë die onvermydelikheid van groepinteraksie, het die groepspsigologie as sodanig besondere aandag begin verkry van sielkundiges, opvoedkundiges en die bedryfswêreld. Die effektiwiteit van groepsoprede bepaal tot 'n groot mate die effektiwiteit van die persoon wat in die groep opgeneem word. Hierdie feit dui dan ook op die ambivalente karakter van groepe wat konstruktief of destruktief kan wees (Johnson & Johnson 1982:2).

Johnson & Johnson se definisie van wat 'n groep is, word in die konteks van hierdie navorsing gebruik omdat dit basies ooreenstem met wat as 'n groep bedoel word in die organisatoriese struktuur van 'n onderwysersentrum. Met groep word dan verwys na bestuursgroepe, sentrumwerkgroepe of aktiwiteitsgroepe. 'n Groep kan dus beskou word as waar twee of meer persone:

\* in wisselwerking met mekaar verkeer;

- \* interafhanklik van mekaar is;
- \* hulleself en andere as lede van die die groep beskou;
- \* norme in verband met sake van gemeenskaplike belang deel en deelneem in 'n stelsel van aansluitende rolle;
- \* mekaar beïnvloed;
- \* die groepinteraksie lonend vind;
- \* dieselfde gemeenskaplike doelwitte nastreef.  
(Johnson & Johnson 1982:7)

Hoe dinamieser 'n groep is, hoe beter ontwikkel die onderlinge verhoudinge en gesindhede van die groepslede. Alhoewel 'n groep nie noodwendig 'n leier aanwys nie, tree daar tog gewoonlik iemand na vore wat deur die groep as die leier aanvaar word. Erkening van die persoon as leier, of hy nou aangestel is of na vore tree of deur die groep aangewys word, hang baie nou saam met die besondere eienskappe wat in die leierspersoon opgesluit lê. Hierdie leierseienskappe is reeds voorheen bespreek (verwys Hoofstuk 2). Wat wel van belang in 'n groep is, is dat die lede bewustelik of onbewustelik van mekaar leer. Dit is hierdie laaste beginsel waarop die onderwysersentrum steun in die beplanning en uitvoering van onderwysers se groepaktiwiteite.

Leervermoë kom basies daarop neer dat dit 'n probleemoplossende handeling is. Van der Vegt & Caldwell noem dit 'n 'process of change' wat die persoon se kognitiewe veld, sy gevoelens, houdings en vaardighede insluit. Daarom behoort enige opleiding - ooreenkomstig sy doelwitte - op hierdie fase te en op geïntegreerde wyse, te konsentreer. Die aanname waarop gewerk word is dat die geïntegreerde benadering die moontlikhede van verandering op al die relevante vlakke verhoog, terwyl dit die nuwe kennis en begrip meer betekenisvol maak. Gevolglik is dit op induktiewe leerbeginsels gefundeer (leer deur ervaring) (Van der Vegt & Caldwell 1972:36). Verder stel die outeurs dit dat dit die groep is wat as draer dien om veranderinge te beïnvloed. Baie jare reeds word die groep beskou as die middel waardeur individuele en organisatoriese veranderinge bewerkstellig kan word. Om 'n ander insig te verkry of om 'n verandering in die gewone verloop van sake te

bring, impliseer dit dat die individu homself moet reorïenteer ten opsigte van die groep, of homself moet aanpas by die groep waaraan hy behoort. Dit kom alles neer op die feit dat die individu se groepsverwantskappe in aanmerking geneem moet word. Die 'process of change', soos hierbo gestel, het dan ook besondere sosiale of groepsimplikasies (a.w.:37).

Hierbo is dit gestel dat hoe dinamieser 'n groep is, hoe beter is die onderlinge verhoudinge in daardie groep. Daar is ook met navorsing wat al oor groepe onderneem is, 'n studieveld bekend as groepdinamika ontwikkel. Groepdinamika behels kortliks die tegnieke om die interpersoonlike verhoudings in 'n groep te verander, onder meer die samehorigheid, leierskap, vorming van subgroepe asook besluitneming (Gouws et al. 1982:108).

Orpen (1982:10) stel dit dat 'n besondere vereiste vir die suksesvolle gebruik van groepe berus op 'n sterk vlak van bewustheid van die persoonlikheid van individuele groepe. Elke groep ontwikkel ook 'n 'persoonlikheid' en dit is noodsaaklik om die vermoë te ontwikkel en om erkenning daaraan te gee sowel as om daarop te reageer. Menslike handeling geeskied nie altyd volgens voorspelbare voorskrifte, of ooreenkomstig absolute riglyne nie. Intendeel, menslike handelingswyses kan slegs volgens norme beoordeel word. Daarom is dit nodig om die veranderlikes te identifiseer en die gebeurlikhede waaronder hulle plaasvind, te bepaal. Aangesien die mens nie volgens voorspelbare reëls optree nie, kan 'n groepshandeling ook nie voorspelbaar wees nie want die groep as sodanig, het weer 'n verdere invloed op die individu se handeling binne-in die groep. Daarom is dit belangrik dat 'n sterk figuur as leier of bestuurder sal moet optree. Volgens Webber (1977:535) wil taakgeorïenteerde groepe sterk riglyne hê oor hoe die groep moet optree. Verder stel hy dit dat groepsoptrede die beste is wanneer die groepleier die taak- en sosiale leierskapsrolle kan kombineer.

Sentrumaktiwiteite is geskoei op die lees van die informele maar beslis ook nie-formele onderwysbenadering. Met die oog op doeltreffende organisasie en die bereiking van doelwitte, moet die groeppraktiwiteite van onderwysers gestruktureer word op die beginsels van goeie bestuur. Dit impliseer dat daar 'n voorspelbaarheid van die verloop van die beraadslagings moet wees, wat weer op sy beurt op stabiliteit dui. Insgelyks moet ook buigsaamheid en aanpasbaarheid wees wat die geestelike en innerlike waarde van elke lid sal erken en sal verseker. Die groepleier vervul dus in hierdie opsig 'n

tweeledige taak, nl. om die groep te lei om die gestelde doelwit te bereik en om te verseker dat die groep se samehorigheid en lojaliteit teenoor mekaar nie versteur raak nie. Dit verg besondere vaardigheid en insig in die onvoorspelbaarheid van die optrede van lede binne 'n groep en van die groep self. Die mens is daartoe geneig om homself te wil handhaaf en in 'n ondersteunende milieu waar die reg erken word, kan die neiging tot selfhandhawing positief gekanaliseer word.

Kommunikasie is alreeds as die basis vir menslike interaksie gepostuleer. Kommunikasie is ook noodsaaklik vir doeltreffende groepsfunksionering. Dit lei tot die uitwissel van inligting en tot die skep van en oordrag van begrip by mense. Goeie kommunikasie tussen die individuele lede van die groep lei tot begrip vir mekaar se sieninge en dit kan lei tot waardering van 'n lid se besondere probleme, dit lei tot wedersydse vertroue, dit koördineer denke en handelinge, dit lei tot verbondenheid aan genome besluite asook tot positiewer insette. Die skepping van oop kommunikasiekanale met die oog op doeltreffende interaksie is 'n voorvereiste vir doeltreffende groepsfunksionering.

Die kompleksiteit van groepsoptrades stel 'n besondere eis aan die bestuursbevoegdheids van die sentrumhoof. Groephanteringsvaardighede is nie aangebore eienskappe nie en moet deur die sentrumhoof aangeleer word. Afgesien daarvan dat die teorie<sup>8</sup> daarvoor belangrik is, is die praktiese toepassing daarvan asook die beoefening daarin en aanpassing daarvolgens as veranderlikes, noodsaaklik.

#### \* AANBEVELINGS:

\*\* Daar word aanbeveel dat besondere aandag gegee word aan groepteorie<sup>8</sup> en groepsvaardighede. Die hele onderwysersentrumbeginsel berus onder meer op groepe wat saamwerk om vergestaltung aan geïdentifiseerde aspekte wat personeelontwikkeling aanmoedig op die professionele terrein, te gee. Die alomteenwoordigheid van groepe in die samelewing maak dit noodsaaklik dat onderwysers en veral die werkgroepe, opleiding moet ontvang in die hantering van groepe om sodoende die grootste moontlike produktiwiteit te verseker. Aandag aan leierskapsverantwoordelikheid moet reeds vroeg ontwikkel word. Deur opleiding te verskaf in groepteorie<sup>8</sup> en die ontwikkeling van groepsvaardighede word die leierskapsverantwoordelikheid reeds ontwikkel. Groepe wat as

gedelegeerdes van die onderwysersentrum optree aanvaar sekere verantwoordelikhede waarvan een die verantwoordelikheid is om besluite te neem en verantwoording daarvoor te doen. Elke lid van die groep dra tot die besluit by. As lid van die groep is hy dan ook lid van die leierselement. Deur sodanige ervaring op te doen, leer hy dan ook om saam met die groep verantwoordelikheid vir sy besluit te aanvaar.

- \*\* Dit word aanbeveel dat elke sentrumhoof, voordat hy die pos as hoof van die onderwysersentrum aanvaar, 'n kursus in groepdinamika wat deur die onderwysdepartement aangebied word, moet deurloop. Periodieke opvolgkursusse in die oefening van groepsvaardighede moet gehou word.
- \*\* Dit word aanbeveel dat die sentrumhoof gereelde kursusse self reël met werkgroepleiers en as leier optree in groepteorie en die inoefening van groepsvaardighede. Verskeie hipotetiese gevallestudies word op videoband vasgelê vir bestudering en evaluering deur die lede van die groep. Elke lid moet die geleentheid kry om as groepleier op te tree.
- \*\* Die RGN-verslag (p. 31-32) ten opsigte van die verwysing na kultuurgoedere behoort ontleed te word met betrekking tot die betekenis wat dit vir elke vakdisipline inhou. Die verwysing na 'n 'akademies teoretiese metode van onderrig' behoort in die lig van die aspek van kultuurgoedere in perspektief gestel te word. Aanbevelings om hierdie probleem die hoof te bied behoort deur elke werkgroep met die onderwysers van die betrokke vakdisipline bespreek te word. Riglyne om die gevaar van 'n teoretiese benadering uit te skakel behoort opgestel te word en periodiek hersien te word. Die onderskeie onderwysstrukture behoort aan hierdie ondersoek deel te neem om sodoende 'n globale beeld op te bou van die eise wat aan elke vak - vanaf primêre tot tersiêre vlak - gestel word. Vooroordeel oor die insette wat elke onderwysstruktuur kan maak, behoort deur hierdie samewerking grootliks uitgeskakel te word. Insig en begrip vir elke struktuur se besondere probleme kan lei tot beter verstandhoudings onder mekaar, maar terselfdertyd kan aan die voorstelle wat in die RGN-verslag opgeneem is oor die verwaarlosing van probleme aan kultuuroorgang in die onderwys aandag gegee word.

## 2.3 VERDERE NAVORSING:

### 2.3.1 DIE ONDERWYSERSENTRUM AS 'N FASET VAN INDIENSOPLEIDING:

Die noodsaaklikheid van indiensopleiding en die waarde wat dit eerstens vir die onderwyser en tweedens ook vir die leerlinge inhou, mag nooit onderskat word nie. Vir die onderwys is dit van die grootste belang omdat die onderwys aan die skoolleerlinge, die moederprofessie van alle professies, verteenwoordig. Indiensopleiding is dus noodsaaklik om te voldoen aan die eise van vernuwing wat op bykans alle terreine van die samelewing plaasvind. Ofskoon daar verskeie vorme van indiensopleiding bestaan, is die opleiding veral daarop ingestel om gebreke en tekortkominge wat by vernuwing plaasvind tot 'n groot mate uit te skakel ten einde 'n beter en doeltreffender diens te kan lewer. Indiensopleiding is konsumentgerig omdat daar aan die eindpunt van die opleiding 'n verbruiker is wat voordeel daaruit moet trek. Dit impliseer ook dat die instelling wat die opleiding behartig waarskynlik die grootste voordeel daaruit sal kan trek. Indiensopleiding kan gereduseer word tot beter mannekragbenutting wat sal lei tot groter produktiwiteit.

Die relatief kort bestaan van onderwysersentrums in veral die Westerse wêreld, het daarmee saam 'n relatief nuwe benadering tot die begrip 'indiensopleiding' in die onderwyskonteks gebring. Soos Thornbury dit stel, het die neutrale demokrasie en die onderwysersentrums se voldoening aan die behoeftes van onderwysers 'n nuwe begrip aan indiensopleiding verleen (Thornbury 1973:141). Sommige bronne soos reeds vroeër aangehaal, beweer dat die onderwysers se betrokkenheid by onderwysersentrumaktiwiteite vanweë die neutraliteit en behandeling van selfgeïdentifiseerde behoeftes van onderwysers, 'n groter betrokkenheid en 'n meer realistiese benadering tot klaskamerpraktyke veroorsaak het.

#### \* AANBEVELING:

'n Ondersoek kan geloods word om te bepaal of onderwysers wat gereeld onderwysersentrumaktiwiteite bywoon, voordeel trek uit hierdie vorm van informele en nie-formele indiensopleiding. Daar sal ook vasgestel moet word watter invloed hierdie voordeel op die daaglikse beoefening van onderrig deur die onderwyser in sy klaskamerpraktyk het.



### 2.3.2 DIE BEPALING VAN BEHOEFTES:

Dit word veronderstel dat die onderwysersentrums die opvanggebied is vir alle behoeftes, leemtes en versoeke wat op die professionele of klaskamerpraktyk-terreine lê. Tydens die navorsing is dit herhaaldelik gestel dat onderwysers hierdie versoeke moet rig aan die sentrums wat dan die lewensvatbaarheid daarvan bepaal en waar nodig opvolg met gepaste aktiwiteite. Die versoeke word deur die sentrumwerkgroepe ondersoek en aanbevelings daaromtrent word gemaak. Die sentrumwerkgroepe bestaan uit kundiges in 'n besondere vakdissipline uit die streek en behoort die relevantheid van 'n betrokke versoek wat na hulle verwys word te kan bepaal. Sommige versoeke is meer op die persoonlike tekortkominge van 'n onderwyser gebaseer en daar word nie aktiwiteite hieromheen beplan nie.

#### \* AANBEVELING:

'n Opname behoort gemaak te word van alle versoeke wat aan die onderwysersentrums gestel word. Die versoeke word geklassifiseer ooreenkomstig die bepaalde skoolvakdissiplines. Elke lewensvatbare versoek word ondersoek om die relevantheid daarvan te probeer vasstel. Hieruit kan bepaalde afleidings gemaak word wat moontlik op 'n meer universele leemte wat verdere ondersoek regverdig, kan dui. Heelwat ander fasette wat betrekking het op die vakinhoudelike, strategieë, leemtes in die kurrikulum en so meer mag nuwe of vars visies rondom die onderwysprogram openbaar.

Behoeftes wat meer op die persoonlike vlak van die onderwyser lê en wat nie vir meer algemene aktiwiteite geskik is nie, mag velde vir verdere navorsing op verskeie dissiplines van die Opvoedkunde blootlê.

### 2.3.3 DIE ONDERWYSERSENTRUM AS 'N ANTROPOLOGIESE INSTELLING:

Die ontstaan en ontwikkeling van onderwysersentrums het aanleiding gegee tot verskeie interpretasies, teorieë en verklarings. Die ideologiese verskille wat by verskeie onderwysersentrums in oorsese lande aangetref word, gee ook aanleiding tot verskillende vrae oor hulle effektiwiteit in die lig van die eiesoortige ideologiese benaderings.

Feiman verbind die onderskeie onderwysersentrums se benaderings aan drie bekende opvoedkundige ideologieë omdat hulle 'n verduidelikende raamwerk verskaf om bepaalde verskille in benadering, uitvoering en beginsels te belig:

- \* die 'Behavioristiese' sentrum;
- \* die 'Humanistiese' sentrum;
- \* die 'Ontwikkeling'-sentrum ('developmental').

Die behavioristiese oriëntasie neem aan dat die onderwyser ontvanklik vir gedragsanalise en vaardigheidsopleiding is. Die uitslag kan bepaal word deur die spesifieke onderrigpatrone (-gedrag) wat toegepas word. Die optrede word beskou as die mees geldende maatstaf om onderwysersbevoegdheid te evalueer.

Die humanistiese oriëntasie word gekenmerk deur die besitlike vorm van die naam 'teachers' centre'. Die benadering beklemtoon die feit dat die sentrum trag om die onderwyser se beheer oor sy eie professionele ontwikkeling te verhoog en 'n besef by die onderwyser te laat ontstaan dat hy oor die innerlike vermoë beskik om sy eie ontwikkeling te kan bevorder. Die onderwysersentrum tree gevolglik antwoordend op ten opsigte van die onderwyser se eie uitgesproke behoeftes vir voortgesette onderwys of nie-formele onderwys.

Die ontwikkelingsentrum is ingestel om die onderwyser meer bewus te maak van wat hy werklik in die klaskamer doen. Dit kan sy waarneming van moontlikhede in die klaskamerpraktik verskerp. Dit beïnvloed gevolglik ook die mate van nadenke wat hy oor sy besluitneming sal openbaar. (Feiman 1977:395 e.v.)

#### \* AANBEVELING:

Die onderwysersentrum behoort beskou te word as 'n antropologiese onderneming wat ingestel is op die professionele ontwikkeling van onderwysers. Deur leemtes by die interpretasie van die verskillende vakkurrikula te identifiseer kan indiensopleidingskursusse gestruktureer word wat die onderwyser hieromtrent kan inlig. Sodoende behoort dit ook 'n positiewe bydrae tot die verbetering van klaskamerpraktik te lewer.

#### 2.3.4 PROFESSIONELE GROEI:

Die behoefte om gegewens uit die praktykervaring van onderwysers te verkry en daarop voort te bou, sal al hoe meer toeneem namate die eise van 'n veranderende wêreld meer word. Navorsing ten opsigte van vernuwing kan slegs plaasvind as daar kennis van veranderde omstandighede is. Die ervaringsveld van die praktiserende onderwyser behoort betroubare gegewens te kan verstrek.

##### \* AANBEVELING:

\*\* Navorsing moet onderneem word om te bepaal of onderwysersentrums oor die nodige kundigheid beskik om aan onderwysers ondersteuning te bied ten einde kennis uit hulle ervaring te genereer met die oog op die verbetering van hulle klaskamerpraktyke.

\*\* Insgelyks moet hulle opgelei word om kurrikula met insig te kan interpreteer sodat hulle dit later met begrip kan toepas.

#### 2.3.5 DIE ONDERWYSERSENTRUM AS 'N ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR:

##### \* AANBEVELING:

Personeelontwikkeling deur middel van die voortgesette opleiding van onderwysers behoort volledig nagevors te word.

#### 2.3.6 NIE-FORMELE ONDERWYS:

##### \* AANBEVELING:

Die rol wat die onderwysersentrum in nie-formele onderwys speel behoort deeglik nagevors te word. Daar kan bepaal word wat die besondere taak behoort te wees van 'n onderwysersentrum om te voorsien in drie van die geïdentifiseerde velde vir nie-formele onderwys, nl. geletterdheid, volwasse onderwys en voortgesette onderwys (Witskrif 1983:7).

#### 2.3.7 VOORTGESETTE OPLEIDING:

##### \* AANBEVELING:

Navorsing behoort gedoen te word om te bepaal watter insette die breë onderwyserskorps in die bepaling van die doel, inhoud en struktuur van hulle eie voortgesette opleiding kan lewer.

#### 2.4 ONDERWYS:

"One of the fundamental ideals of our democratic way of life is that each individual must have some systematic means through which he can participate in decisions that have a direct bearing upon his being. It seems logical to assume that such a need has potential for being transferred to one's working environment. In fact, besides sustaining organizational goals, one of the major criteria of an organization's success is its ability to satisfy the needs of its members."  
(Carbines 1977:14)

Daar is in die navorsing verwys dat die onderwyser in sy klaskamer 'n leiersposisie beklee. Swartz (1979:18) beklemtoon hierdie feit deur dit verder te kwalifiseer dat onderwys leierskap is. Al die eienskappe wat aan 'n leier toegedig word, word in die onderwyser se klaskamerpraktyk geopenbaar. In die onderwysstelsel as 'n organisatoriese struktuur is daar ook 'n hiërargie van onderwysleiers wat die onderwys rig, bestuur en lei. Swartz stel dit verder dat in hierdie hiërargie die onderwyser 'n sleutelposisie beklee. Hy lê dit vir oorweging voor dat alle onderwysleiers slegs hulle posisie regverdig indien hulle die onderwyser help om sy vermoëns ten opsigte van begrippe, vaardighede en houdinge vir homself uit te bou om sodoende van hom 'n beter persoon en ook 'n beter onderwyser te maak.

Die ontwikkeling van die onderwyser se onderwysvaardighede word gereflekteer in die wyses waarop die onderskeie onderwysdepartemente gereelde kursusse vir verdere opleiding en indiensopleiding (gesentraliseer en gedesentraliseer) aanbied. Aanvullend tot hierdie kursusse tree die akademiese inspekteurs van onderwys as vakadviseurs op wat op versoek onderwysers kan bystaan wanneer daar besondere onderrigprobleme ontstaan. Teenstrydig met die tradisionele opvatting dat inspekteurs van onderwys daargestel is om onderwysers te kritiseer, het daar in die afgelope dekade of twee 'n klemverskuiwing plaasgevind na waar die inspekteurs 'n totaal ander rol vertolk, nl. die van die professionele begeleier.

Die waarde van amptelike indiensopleidingskursusse word allerweë besef. Die probleem met amptelike kursusse is dat slegs 'n beperkte aantal kursusgangers gehuisves kan word en dat die kursusgangers gewoonlik gekeurde onderwysers is. Dit impliseer dat die onderwyser wat eintlik die hulp nodig het, heelwaarskynlik nooit bereik word nie. Die ontwikkeling van onderwysersentrums het hierdie probleem kon ondervang met die gevolg dat enigiemand toegelaat kon word, 'n groter gedeelte van die onderwyserskorps betrek kon word en dat die hulp wat aangebied word, gebaseer word op behoeftes wat deur die onderwysers self geïdentifiseer word. Die sukses wat hiermee behaal is, onderstreep die feit dat verskeie onderwysinstansies onderwysersentrums op 'n amptelike vlak ingestel het, d.w.s. om die personeel en die logistiek te voorsien vir die sentrums om doeltreffend te funksioneer.

#### \* AANBEVELING:

Die implikasies wat die sentrums vir die onderwysbestel inhou is nog nie behoorlik uitgespel nie. Derhalwe kan nog navorsing onderneem word om die taak en rol van onderwysersentrums in 'n nuwe onderwysbestel te bepaal.

#### 2.4.1 KURRIKULUMONTWIKKELING:

In 'n konsepfinale verslag wat die Advieskomitee : RGN-navorsing oor 'n Kurrikulumontwerpplan vir die RSA, September 1984, aan die RGN voorlê (Steyn 1984), word daar sekere aanbevelings gemaak wat besondere implikasies vir onderwysersentrums inhou. Slegs die aspekte uit die verslag wat betrekking het op onderwysersentrums word aangehaal.

#### \* KURRIKULUMONTWERP:

Die infrastruktuur vir die identifisering van behoeftes en leemtes by onderwysers ten opsigte van hulle vakdissiplines en die behandeling daarvan, is reeds by onderwysersentrums geskep. Na aanleiding hiervan, toon Steyn (p.18) dat groepe onderwysers wat tydens aktiwiteite oor besondere vakdissiplines byeenkom, bepaalde leemtes of byvoegings of veranderinge aan die kurrikulum in die algemeen of vir die betrokke vak bespreek. Uit die bespreking word die noodsaak van 'n wetenskaplike evaluering en herontwerp aangedui. Die ander aanleidende faktore tot kurrikulumontwerp is die vakonderwyser (gedesentraliseerd), die vakadviseur (inspekteur), navorsing van

die RGN en onderwysburo's by onderwysdepartemente en interdepartementele sillabuskomitees. Die onderwysersentrum word as een van die vyf aanleidende faktore tot kurrikulumontwerp geïdentifiseer.

#### \* ONTWIKKELING VAN KURRIKULUMMATERIAAL:

Die belangrikste kurrikulummateriaal, soos handboeke en gespesialiseerde materiaal vir verskeie doeleindes word ter wille van kapitaal- en tydsintensiwiteit, op sentrale vlak deur 'n span verteenwoordigende kundiges ontwikkel. Op provinsiale, streeks- en plaaslike vlakke kan die onderskeie onderwysdepartemente gesamentlik en deur taakverdeling materiaal in onderwysersentrums vervaardig, soos studiestukke wat nie in handboeke voorkom nie en rondom inhoude wat by die kernkurrikulum en vakkurrikula volgens eie behoefte bygevoeg is. Onderwysmedia, aanvullend tot dié wat sentraal verskaf word asook werkskemas, modelvrae en antwoorde kan op hierdie vlak ontwikkel word (Steyn 1984:23)

#### \* STRUKTURE VIR EN PERSONE EN INSTANSIES BETROKKE BY KURRIKULUMONTWERP:

Die betrokkenes in die uitvoering van kurrikulumontwerp is: Nasionale Vakkomitees, operasionele onderwysowerhede asook kurrikulumwerkgroepe bestaande uit onderwysers van onderwysersentrums (a.w.:34).

Ofskoon onderwysersentrums in die verslag deurgaans figureer, word hulle elke keer in die konteks van een van die strukture waar kurrikulumontwikkeling op streeksgebied kan plaasvind genoem. In die laaste afdeling van die verslag van Steyn word die beginsels wat vir alle ontwerp van kurrikula geld, saamgevat (a.w.:35).

#### \* STRUKTURE VIR DIE UITVOERING VAN KURRIKULUMNAVORSING EN -ONTWIKKELING IN DIE RSA:

Die laaste afdeling (Afdeling III) van die konsepfinale verslag wat handel oor die strukture soos in die bostaande opskrif gestel is vorm 'n selfstandige eenheid en is saamgestel deur Human, Jansen, Steyn en Taylor (1984). Weer eens word geselekteerde verwysings na die onderwysersentrums aangehaal.

\* KOMPONENTE VAN 'N NASIONALE KURRIKULUMNETWERK:

Die kurrikulumontwikkelingsvermoëns (mannekrag en kundigheid) kan by die verskillende uitvoerende onderwysowerhede, universiteite en ander inrigtings asook professionele verenigings (onderwysers), onderwysersentrums, navorsingsrade, -institute en -eenhede en privaatondernemings gesetel wees (Human et al., Afdeling III:6).

Die onderwysowerhede is verantwoordelik vir uitbreiding van vakkernurrikula en vir die disseminasie en implementering van vakkurrikula en evaluering (interne doeleindes) daarvan. Een van die opleidingsinstansies is ook die onderwysersentrum wat 'n deel van hierdie onderneming kan vorm.

\* ONDERWYSERINSPRAAK IN KURRIKULUMONTWIKKELING:

Die wyse van inspraak wat onderwysers het in kurrikulumontwikkeling, is die meganismes wat daar behoort geskep te word vir die terugvoering van data aan die betrokke vakkomitees. Volgens die aanbeveling is die onderwysers in die laaste instansie die persone wat die vakkurrikulum in die klaskamer implementeer en dus in die beste posisie verkeer ten opsigte van die waarneming van enige gebreke en verbandhoudende probleme en leemtes. Kortliks behels die meganisme wat deur die onderwysersentrum voorsien kan word, kurrikulumwerkgroepe onder leiding van kurrikulumdeskundiges (Human et al., Afdeling III:19-20)

\* DIE VERLOOP VAN KURRIKULUMONTWIKKELING EN DIE BETROKKENES:

Die verloop van kurrikulumontwikkeling behels die volgende drie aspekte:

- Die inisiëring en ontwerp van 'n vakkernurrikulum deur onder andere, kurrikulumwerkgroepe van onderwysersentrums;
- Die implementering van 'n vakkurrikulum deur onder andere, kurrikulumwerkgroepe van onderwysersentrums;
- Die evaluering van makroimplementering deur onder andere, kurrikulumwerkgroepe van onderwysersentrums (Human et al., Afdeling III:20-21)

## \*# AANBEVELING:

Dat die aanbevelings in bogenoemde verslag (Human et al., 1984) met betrekking tot kurrikulering asook die uitvoerbaarheid daarvan ondersoek behoort te word. Verder sal bepaal moet word hoedat bepaalde kurrikulumwerkgroepe by die onderwysersentrum se normale programme as 'n faset van die onderwysersentrum se organisatoriese opset kan inskakel.

### 2.4.2 OUERBETROKKENHEID:

Ouerbetrokkenheid in die onderwys is reeds 'n aanvaarde beginsel en hierdie beginsel word uitgeleef in die ouers wat op verskillende rade van skole dien. Die ouer-onderwysersverenigings het reeds besondere bydraes gelewer soos byvoorbeeld fondsinsameling vir een of ander projek. In die RGN-verslag bepleit die Onderwystaakgroep dat 'n ouer-verteenvoordigende liggaam van 'n skool sekere funksies moet vervul, o.a.:

"die hoof en onderwysers te steun in hulle professionele taak, hulle professionele status in die klaskamer te respekteer en ouers aan te moedig om hulself as vennote in die opvoedingstaak te beskou;

"samerwerking te verleen met betrekking tot die plaaslike gemeenskap se behoeftes vir nie-formele programme".  
(Witskrif 1983:19)

In sy antwoord hierop het die besluit van die Regering sekere standpunte hieroor gehuldig en aanvaar hy die wenslikheid van ouer-verteenvoordigende liggame op plaaslike vlak (a.w.:20). Ierwyl ouers dus aangemoedig word om onderwysers in hulle professionele taak te steun, is die vraag reeds hier en oorse geopper of ouerbetrokkenheid by sekere fasette van sentrumaktiwiteite (nie spesifiek vakgerig nie) nie ook sal deursuur na 'n positiewe invloed van die ouer op sy kind by die huis nie (vgl. Rogers 1976:405). Burrell (1976:426) stel ook die vraag of die tyd nie aangebreek het dat 'n uitruil van idees en kundigheid tussen ouers en onderwysers wat albei belang by die opvoeding van hulle kinders het, nodig geword het nie. Ily beskou die sentrums as "... an arena of exchange".



Die ouer is gewoonlik eensydig ten gunste van sy kind ingestel, veral wanneer die kind 'n probleem met 'n vak ontwikkel, of ongelukkig voel oor die onderwyser wat die vak onderrig. 'n Vooroordeel teenoor onderwysers bestaan ook ongelukkig by baie ouers, veral as die kind nie presteer soos die ouers verwag hy behoort te presteer nie. Die uitsprake wat ouers dikwels voor hulle kinders lewer oor 'n onderwyser se sogenaamde 'onbekwaamheid' - of dit nou geregverdig is of nie - skep ook 'n verkeerde gesindheid by die kind teenoor die onderwyser en die onderwyskorps. Ouers besef nie altyd watter groot aantal onderrigprobleme en leerprobleme onderwysers moet hanteer nie en is soms vinnig om te kritiseer en te veroordeel.

Fox (1978:191) stel dit dat fundamentele etiek daaraan verbonde is en dat die publiek (ouers in dié geval) moet deel in die onderwyser se betrokkenheid by alles wat plaasvind in ons skole "... where 'participant involvement' ('participant' = onderwyser) includes ownership of how the work and the settings in which the participant works will be described to the public". Insig in die probleme wat onderwysers ervaar om met die tydseise tred te hou om vernuwing in vakrigtings in te bring, mag groter betrokkenheid en begrip by die ouers regverdig.

\* AANBEVELING:

Sommige aktiwiteite van die onderwysersentrum vir onderwysers het 'n verrykende doel wat nie spesifiek vakgerig is nie, bv. die identifisering van legeremdheid, die identifisering van die hoog begaafde leerling, perseptuele ontwikkeling by die voorskoolse kind en so meer. Aktiwiteite wat sorgvuldig gekeur is oor die inhoud en die breër spektrum daarvan en van betekenis vir die onderwyser en die ouer is, behoort deur ouers bygewoon te word. Die insette wat onderwysers en ouers kan lewer oor bepaalde eienskappe wat hulle by leerlinge en hulle eie kinders opgemerk het, stel ook nuwe visies oop vir beide groepe. Ofskoon hierdie aspek baie sensitief is omdat dit verreikende implikasies inhou, is 'n ondersoek na die moontlike voordele teenoor die nadele wat dit mag inhou, van besondere belang. Die nuwe konstitusionele bedeling vir die onderwys ten opsigte van eie sake noodsaak 'n deeglike studie rondom oerbetrokkenheid in die informele en nie-formele indiensopleidingsfasette van onderwysers.

### 2.4.3 GEMEENSKAPSBETROKKEHEID:

Die gemeenskap maak 'n belegging in al die opvoedkundige inrigtings wat sy gemeenskap dien. Die gemeenskap met inligting tot sy beskikking oor wat die opvoedkundige inrigtings verrig, is ook simpatiek en ondersteunend wanneer hulp deur die onderwys aangevra word. Die hulp wat die gemeenskap aan die inrigtings verleen, is feitlik in alle gevalle ten bate van die leerling/student. Die onderwyser trek op indirekte wyse voordeel daaruit. Die vraag word pertinent gevra of daar ooit uit die gemeenskap enige besondere bydrae was om die onderwyser direk te kan bevoordeel. 'n Antwoord sal op hierdie vraag skuldig gebly word omdat daar geen duidelike riglyne beskikbaar is nie. Dit is vroeër gestel dat die onderwyser die sleutelfiguur in die onderwysprogram vorm. Die algemene publiek het egter 'n vae begrip van die werklike omvang van die onderwyser se taak. Wanneer 'n skool of 'n leerling presteer is dit weens die talentvolheid van die betrokke leerlinge. Selde word die onderwyser se aandeel in die motivering, afrigting, skoling, frustrasies, lang en ongemaklike ure in die kalklig gestel. Professioneel is dit korrek, maar eties-moreel gesproke is die gemeenskap baie verskuldig aan die onderwyser.

Die onderwysersentrum is daar vir die gebruik van die onderwyser. Met die stigting van die eerste swart onderwysersentrum naby Potchefstroom, was daar gewag gemaak van die groot aandeel wat die swart gemeenskap in die voorsiening van die gesofistikeerde behoeftes van die sentrum waaruit die swart onderwysers direkte voordeel trek, gehad het. Die belang wat die gemeenskap het om nog ander voordele vir die onderwysers te verkry, word onderstreep deur die feit dat 'n gelukkige onderwyser 'n gelukkige skoolatmosfeer sal kan skep tot voordeel van die leerling. Die belangstelling wat daar in die sentrum se werksaamhede bestaan, behels ook die feit dat die gemeenskap gedeeltelik kon bydra tot die verwesenliking van die sentrumideale.

#### \* AANBEVELING:

Die onderwysersentrum moet sy doelstellings en aktiwiteite aan die gemeenskappe waarbinne hy funksioneer, bekendstel. Die bydrae wat die gemeenskap kan lewer, kring uiteindelik uit na die kind wat weer op sy beurt 'n gevestigde burger van die gemeenskap word. Die gemeenskap kan bydraes lewer ten opsigte van donasies in die vorm van werkmateriaal vir

die voorbereiding van lesse. Dit kan ook metodes om fondsinsameling te bewerkstellig bedink om beter en meer gesofistikeerde apparatuur en programatuur aan te koop. Substansiële skenkings asook die integrering van onderwysmedia kan die taak van die onderwyser meer funksioneel maak. Dit behoort ook die gemeenskap meer bewus te maak van die onderwyser se aandeel in die vorming van die toekomstige burgers van die land.

Donasies van 'n firma of sakeonderneming binne 'n betrokke gemeenskap moet as gemeenskapsdiens beskou word. Skole afgesien van ander opvoedkundige inrigtings wat in die gemeenskap gevestig is, word oor die algemeen goed deur sulke donateurs ondersteun. Die reklame of advertensiewaarde is so gering dat dit weinig indien enige, noemenswaardige verandering in die omset van die donateur sal maak. Gemeenskapsbetrokkenheid behoort aangemoedig te word want dit skep die regte atmosfeer om die gemeenskap 'n gewete te laat ontwikkel rondom die onbaatsugtige diens wat onderwysers as teenprestasie aan die gemeenskap lewer.

#### 2.4.4 PROBLEMATIESE VAKKE;

##### \* AANBEVELING:

Die moontlikheid moet oorweeg word om 'n kundige of kundiges uit die streek wat 'n bepaalde onderwysersentrum bedien, vir een of meer termyne na die onderwysersentrum te sekondeer. In oorleg met en deur samesprekings met die akademiese inspekteur van die vak, veldwerk onder die onderwysers en uit sy eie ervaring, word 'n reeks opvolgende aktiwiteite oor die didaktiese, inhoudelike en aanbieding van die vak gereël en deur die streek aangebied. 'n Reeks werkwinkelpraktyke word gereël waar onderwysers die geleenthede gebied word om die vak prakties te beoefen, hetsy deur mikroönderrig of enige geldende opvoedkundige metode om daardeur die onderwysers se kundigheid in die vakaanbieding te verhoog.

#### SLOTPMERKING

Elke professionele persoon staan onder die etiek van verantwoordelikheid. In die 'CREDO' van die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad vir die onderwysers word hierdie etiek baie duidelik in die kode van die Raad saamgevat. Die onderwyser is bewus van die hoë roeping van die professie, hy glo dat die

ideale en strewe, die opleiding en optrede van die lede van die onderwysprofessie die gehalte van die opvoeding kan bepaal en hy belowe plegtig om op te tree in ooreenstemming met dié verhewe ideale. Hy vereenselwig hom met sy professie, onder meer deur sy deelname aan onderwysbedrywighede en deur op die hoogte te bly van opvoedkundige denke en ontwikkelinge. In die woord 'CREDO' gee hy ook uiting aan die 'Ek Glo' in die professie wat hy beoefen. Soos die mediese praktisyn die Hippokratiese Eed 'primum non nocere' by die aanvang van sy professionele loopbaan aflê, glo hy ook dat hy bo alles nooit bewustelik enige leed aan iemand sal berokken nie. Hy kan nooit daarvan verseker wees dat hy ooit iemand enige leed sal aandoen nie, behalwe dat hy glo hy dit nooit bewustelik sal doen nie. As 'n professionele beoefenaar behoort ook die onderwyser 'n groot mate van outonomie te hê waarin hy bepaalde professionele beslissings vir homself kan neem. Oor sy rasionele denke en oordeel kan niemand vir hom besluit of kies nie, maar hy staan voortdurend onder die openlike oordeel van die gemeenskap vir die kwaliteit van opvoedende onderwys wat hy laat voltrek aan die jeug as volwassene van die toekoms.

As in aanmerking geneem word dat die lewe ontwikkeling is en dat lewe groei is en dat die bestanddele van groei opgesluit lê in begrip en handeling, voedingskrag en rigtinggewing en antwoordend op die 'primum non nocere', dan staan die onderwyser telkens voor die aanvaarding van 'n selfstandige en verantwoordelike volwassenheid. Hierdie volwassenheid behels onder meer dat hy deur sy opvoedende onderwys die kind na die hoof en die hart moet help toerus vir die eise van die môre en oormôre.

In die lig van die navorsing wat onderneem is, word beide gestelde hipoteses H1 en H2 (vgl. par 1.3.5, Hoofstuk 1) hiermee aanvaar. Skrywer hiervan postuleer dus dat daar 'n verband tussen die bestuurstaak van 'n sentrumhoof van 'n onderwysersentrum en sy bestuursbevoegdhede bestaan waardeur hy die nie-formele indiensopleiding van onderwysers meer vatbaar maak. Konsepriglyne vir die effektiewe bestuur van 'n onderwysersentrum is eksplisiet deur die navorser daargestel.

As die sentrumhoof in sy bestuurstaak met hierdie verhewe doelstelling sy bestuurswerk gaan verrig, veral om die onderwyser te help vorm en toerus het onderwysersentrums in die RSA, ook binne 'n nuwe konstitusionele bestel 'n sekere toekoms.