UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN DIE FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS- EN OPLEIDINGSINSTANSIES

ANDRIES PHILIPPUS ENGELBRECHT, (H.O.D., B.Ed.)

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis
in Vergelykende Opvoedkunde
in die Departement Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur
aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. H.J. Steyn

Potchefstroom

1993

VOORWOORD

'n Mens kan sy voornemens hê,
maar die laaste woord daaroor
kom van die Here af.
Spreuke 16:1

Graag betuig ek my opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- Prof. H.J. Steyn vir sy leiding, aanmoediging en motivering. Dit was 'n voorreg om onder iemand te werk met soveel entoesiasme vir sy vakgebied.
- Mev. Henda Conradie vir die netjiese tikwerk en vriendelikheid.
- Dr. Peet van Rensburg vir die tipografiese versorging en drukwerk.
- Prof. M. Seyffert van die PU vir CHO (emeritus professor) vir die noukeurige taalversorging.
- Mnr. A.M. de Lange vir sy vertaling van die opsomming in Engels.
- Die respondente van die instansies betrokke by die ondersoek.
- Departement van Onderwys en Opleiding vir die geldelike ondersteuning om hierdie studie moontlik te maak.
- My eggenote, June en kinders, Juan en Charne, vir hulle ondersteuning.

DEO GLORIA IN SAECULA

OPSOMMING

Formele onderwys wat onder andere deur 'n skool, kollege, technikon en universiteit voorsien word, eindig met die verwerwing van 'n graad, sertifikaat of diploma. Die formele onderwysstelsel maak dus voorsiening vir 'n kwalifikasiestruktuur terwyl nie-formele onderwys normaalweg vir beroepsopleidingskwalifikasies verantwoordelik is, wat meer direk verband hou met die vereistes van 'n spesifieke beroep en selfs met die spesifieke plek van indiensneming. In enkele gevalle word sulke opleiding afgerond met 'n kwalifikasie wat, hoewel nie van 'n nasionale aard nie, soms deur onderwysinrigtings in ander lande erken word.

Die gebrek aan 'n duidelike en goed gestruktureerde nasionaal erkende kwalifikasiestruktuur binne die beroepsopleidingsektor wat aansluiting kan vind by die formele onderwys, bly dus nog 'n probleem. Die oplossing blyk te wees dat daar 'n meer doeltreffende en geskikte skakeling tussen die formele onderwysstelsel en die beroepsopleidingsektor sal moet plaasvind wat ook onderlinge erkenning aan mekaar sal moet gee. Duidelike loopbaanroetes waarlangs 'n persoon wat beroepsopleiding ondergaan 'n beroepskwalifikasie kan verwerf wat landwyd erken sal word en wat voortgesette beroepsopleiding sal stimuleer, sal ook 'n verdere oplossing wees.

Die doel van hierdie navorsing is om die haalbaarheid van verskillende uittreepunte in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en die verbetering van skakeling tussen formele en nie-formele onderwys te bepaal.

Na 'n literatuurstudie asook onderhoude met funksionarisse uit twee beroepsopleidingsektore, is die verskillende teoretiese uitgangspunte wat die verband tussen formele en nie-formele onderwyspunte rig, bepaal. Wes-Duitsland en Japan is as buitelandse voorbeelde gebruik om vas te stel watter verbande geïdentifiseer kan word tussen formele en nie-formele onderwys. Voorstelle in die RSA ten opsigte van verskillende uittreepunte, is in oënskou geneem en geëvalueer.

Afleidings is gemaak om die haalbaarheid van die voorstelle ten opsigte van die Suid-Afrikaanse situasie in die lig van die determinante, teorie en buitelandse ondervindings te bepaal.

Daar is bevind uit die loopbaanprofiele en vereistes van Boskop-opleidingsentrum en Yskor dat daar reeds van uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys- en opleidingsinstansies gebruik gemaak word. Die verwesenliking van die konsep van 'n enkele onderwys- en opleidingstelsel bestaande uit sowel die formele onderwysstelsel as die beroepsopleidingsektor as onderskeibare substelsels wat effektief en doeltreffend sal funksioneer, blyk die sleutel tot die sukses van die navorsingsprobleem te wees.

SUMMARY

Formal education provided by a school, college, technicon or university ends officially with the award of a certificate, diploma or conferral of a degree. The formal education sector must therefore make provision for a qualification structure while non-formal education normally makes provision for qualifications in vocational training which are more directly related to the requirements of a specific profession or even employer. In some cases this kind of training is concluded with the granting of a qualification which, while not of a national nature, is sometimes accepted by education authorities in other countries.

The lack of a clear and well structured nationally recognized qualification structure within the vocational training sector which can be linked to that of the formal education sector still remains a problem. A possible solution is that there should be more effective and appropriate communication between the formal and informal education sectors which, in turn, should result in mutual recognition. Clearly demarcated career tracks which are recognized nationally according to which a person can undergo vo-cational training, is also part of the solution. This will again stimulate further vocational training.

The aim of this study was to determine the viability of a system with various points of exit in the South African school system and the improvement of the contact which exists between the formal and non-formal education sectors.

The various theoretical points of departures which guide and sustain the relation between the formal and non-formal sectors were first determined by means of a literature survey and interviews conducted with functionaries from two vocational training institutions in the informal education sector. West-Germany and Japan were used as foreign examples to determine which points of contact existed between the formal and non-formal sectors. Various suggestions offered in the RSA with regard tot he various points of exit were then analyzed and evaluated.

Certain conclusions were reached to determine the viability of the suggestions for the South African situation in terms of the determinants, theories and foreign experience. It was found that, based on the career profiles of the Boskop Training Centre and ISCOR, that the principle of multiple points of exit is already being used as a linking mechanism between formal and non-formal education and training institutions. The actualization of the concept of a single education and training system existing of the formal education system as well as the vocational training sector as identifiable sub-systems operating effectively seems to be the answer tot he main research question addressed by the study.

INHOUDSOPGAWE

Voorwoord ii

Opsomming iii

Summary v

Lys van figure en tabelle xv

HOOFSTUK 1 : ORIËNTERING 1

1.1 INLEIDING 1

1.2 PROBLEEMSTELLING 1

1.3 DOELSTELLINGS 3

1.4 METODE VAN ONDERSOEK 4

1.5 HOOFSTUKINDELING 5

1.6 SAMEVATTING 5

HOOFSTUK 2 : TEORETIESE UITGANGSPUNTE TEN OPSIGTE VAN UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISME TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS 6

2.1 INLEIDING 6

2.2 FORMELE ONDERWYS 7

2.2.1 Definisie van formele onderwys 7

2.2.2 Breë doelstellings met formele onderwys 7

2.2.3 Die onderwyskundige struktuur 8

2.2.3.1 Voorbasiese, basiese en nabasiese onderwysfases 8

2.2.3.1.1 Voorbasiese onderwys 8

2.2.3.1.2 Die basiese onderwysfase 9

2.2.3.1.3 Die nabasiese onderwysfase 9

2.2.3.2 Onderwysinrigtings 10

2.2.4 Die kurrikulum in formele onderwys 10

2.2.4.1 Deurstromingsmoontlikhede 11

2.2.4.2 Leereenhede (modules) 12

2.2.4.3 In- en afvoerpunte 12

2.2.4.4 Kanaliseringsmoontlikhede 13

2.2.4.5 Samevatting 13

2.3 NIE-FORMELE ONDERWYS 14

2.3.1 Begripsverklaring 14

2.3.2 Kategorieë van nie-formele onderwys 15

2.3.3 Die aard, struktuur en kenmerke van nie-formele onderwys 16

2.3.4 Die kurrikulum van nie-formele onderwys 17

2.4 SKAKELING TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS 19

2.4.1 Inleiding 19

2.4.2 Die nasionale onderwysstelsel 19

2.4.3 Die mini-onderwysstelsel 20

2.4.4 Totale stelsel van onderwysvoorsiening 20

2.5 VOORWAARDES VIR KANALISERING AS EFFEKTIEWE SKAKELINGSMEGANISME TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS 21

2.5.1 Inleiding 21

2.5.2 Akkreditering en die verband tussen akkreditering en kanalisering 22

2.5.3 Brugmodules 24

2.5.4 Koöperatiewe opleiding 24

2.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISME TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS 25

2.7 KANALISERING AS SKAKELINGSMEGANISME 27

2.7.1 Definisie en toeligting 27

2.7.2 Rasionaal 28

2.7.3 Identifisering van kanaliseringsmeganismes 28

2.7.4 Oordeelkundige aanwending van kanaliseringsmeganismes 31

2.8 SAMEVATTING 31

HOOFSTUK 3 : UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS: 'N BUITELANDSE PERSPEKTIEF 33

3.1 INLEIDING 33

3.2 JAPANSE ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR 34

3.2.1 Inleiding 34

3.2.2 Die doelstelling ten opsigte van beroepsgerigte onderwys 35

3.2.3 Primêre onderwys (Klas 1 tot 6) 35

3.2.4 Junior (laer) sekondêre onderwys 37

3.2.5 Senior (hoër) sekondêre onderwys 39

3.2.6 Tersiêre onderwys 40

3.2.6.1 Inleiding 40

3.2.6.2 Universiteite 41

3.2.6.3 Beroepsopleiding 41

3.2.7 Samevatting ten opsigte van uittreepunte, vereistes en toetrede na junior (laer) sekondêre fase 43

3.3 WES-DUITSLAND 44

3.3.1 Inleiding 44

3.3.2 Die onderwyskundige struktuur 45

3.3.2.1 Inleiding 45

3.3.2.2 Skoolfases 45

3.3.2.3 Skoolsoorte 47

3.3.2.4 Beroeps- en beroepsgerigte sekondêre onderwys 48

3.3.3 Uittreepunte as skakeling met formele onderwys 53

3.4 SAMEVATTING EN EVALUERING 57

HOOFSTUK 4 : UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS, EN OPLEIDINGS-INSTANSIES IN DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE 60

4.1 INLEIDING 60

4.2 ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR VAN DIE RSA 62

4.2.1 Inleiding 62

4.2.2 Primêre skole 62

4.2.3 Sekondêre skole .63

4.2.4 Tersiêre inrigtings .65

4.2.5 Samevatting .67

4.3 PROBLEME IN DIE HUIDIGE ONDERWYSMODEL .67

4.3.1 Inleiding .67

4.3.2 Leerdergetalle .67

4.3.3 Gewone skoolonderwys .68

4.3.4 Ontleding van simbole .69

4.3.5 Die gehalte van onderwys .70

4.3.6 Finansiering .71

4.3.7 'n Gesonde leer- en skoolomgewing .71

4.3.8 Samevatting .72

4.4 KRITIEK TEEN DIE HUIDIGE ONDERWYSSTELSEL .73

4.5 ALGEMENE TENDENS .73

4.6 DIE VOORGESTELDE KURRIKULUMMODEL VIR ONDERWYS IN DIE RSA .74

4.6.1 Inleiding .74

4.6.2 Onderwysfases .75

4.7 DIE VOORGESTELDE NASIONALE OPLEIDINGSTRATEGIE .78

4.7.1 Inleiding .78

4.7.2 Die missie van opleidingsvennootskap (DOV) .79

4.7.3 Doelstellings van DOV .79

4.7.4 Doelwitte van DOV .79

4.8 DIE AANVANKLIKE OPLEIDINGSTRATEGIE EN STRUKTUUR 80

4.8.1 Die totstandkoming van die DOV 80

4.8.2 Beleidsformùlering 81

4.8.3 Bestuur van die nasionale opleidingstrategie 81

4.8.3.1 Die funksies van geakkrediteerde opleidingsrade (GOR) 83

4.8.4 Die Vereniging vir Geakkrediteerde Opleidingsrade (VGOR) 84

4.8.4.1 Die funksies van die VGOR 85

4.8.5 Liggame wat by die bestuur van die nasionale opleidingstrategie betrokke is 85

4.8.6 Die Nasionale Opleidingsraad (NOR) 87

4.8.7 Privatisering, desentralisering, koördinering, en doeltreffendheid van opleiding en voorsiening van die nodige vaardighede aan die arbeidskorps 88

4.8.8 Die bevordering van die opleibaarheidsbasis van werk- en voornemende werknemers 88

4.8.9 'n Kwalifikasiestruktuur en sertifiseringsliggaam ten opsigte van opleiding 89

4.8.10 Om basiese opvoedkundige vereistes vir opleiding in die nywerheid te identifiseer 90

4.8.11 Effektiewe skakels tussen opleiding en onderwys 91

4.9 SAMEVATTING 93

HOOFSTUK 5 : MOONTLIKHEDE TEN OPSIGTE VAN UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS IN DIE RSA 95

5.1 INLEIDING 95

5.2 BOSKOP-OPLEIDINGSENTRUM 96

5.2.1 Inleiding 96

5.2.2 Desentralisasie 97

5.2.3 Die lewering van opleidingsadviesdiens 97

5.2.4 Beroepsgerigte vaardigheidsopleiding 98

5.2.5 Toelatingsvereistes 99

5.2.6 Kurrikulum 100

5.2.7 Vakrigtings binne die loopbaanontwikkelingsprogram 101

5.2.8 Skakeling met formele onderwys 101

5.2.9 Opleidingsgeriewe 103

5.2.10 Die opleidingsposisie 103

5.2.11 Samevatting 105

5.3 VAKOPLEIDINGSENTRUM VAN YSKOR TE NEWCASTLE 105

5.3.1 Inleiding 105

5.3.2 Struktuur van die vakopleidingsentrum 105

5.3.3 Opleidingsprogramme 106

5.3.3.1 Inleiding 106

5.3.3.2 Verantwoordelikheid van opleidingsbeamptes 106

5.3.3.3 Tegnici en vakmanne 108

5.3.4 Administratief 112

5.3.5 Finansies 112

5.3.6 Algemeen 113

5.4 KANALISERINGSMEGANISMES BY YSKOR 113

5.5 SAMEVATTING 114

5.5.1 Algemeen 114

5.5.2 Kanaliseringsmeganismes 114

5.5.3 Koördinering, samewerking, deelname en medeseggenskap 115

HOOFSTUK 6 : SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELING 117

6.1 INLEIDING 117

6.2 SAMEVATTING 117

6.2.1 Die doel van hierdie navorsing 117

6.2.2 Die subdoelstellings 117

6.3 GEVOLGTREKKING 120

6.4 AANBEVELING 122

BIBLIOGRAFIE 123

LYS VAN FIGURE EN TABELLE

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1
'n Voorstelling van die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n bepaalde land . . .21

FIGUUR 2.2
Akkreditering 23

FIGUUR 2.3
Samevatting van verskille tussen formele en nie-formele onderwys 31

FIGUUR 3.1
Die onderwyskundige struktuur van Japan 42

FIGUUR 3.2
Skematiese voorstelling van die Wes-Duitse skoolstelsel 52

FIGUUR 4.1
'n Nasionale kwalifikasiestruktuur 61

FIGUUR 4.2
Gedifferensieerde sekondêre skoolonderwys 64

FIGUUR 4.3
Skematiese voorstelling van die breë kurrikulum vir pretersiêre onderwys 78

FIGUUR 4.4
Liggame wat by akkrediteringsprosesse betrokke is 82

FIGUUR 4.5
Die voorgestelde Vereniging vir Geakkrediteerde Opleidingsrade (VGOR) 84

FIGUUR 4.6
Liggame wat by die aktivering en bestuur van die nasionale opleidingstrategie betrokke is 86

FIGUUR 4.7
Die nuwe nasionale opleidingsraad 87

FIGUUR 5.1
Toelatingsvereistes en beroepsrigtings by Boskop-opleidingsentrum 99

FIGUUR 5.2
Loopbaanprofiel en vereistes by Yskor 107

LYS VAN TABELLE

TABEL 4.1
Slaagsyfers van 'n paar geselekteerde hoër- en standaardgraadvakke van die Departement van Onderwys en Opleiding 70

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING

1.1 INLEIDING

Formele onderwys in die RSA word as 'n "geslote-geledere-bedryf" bestempel en die bewering word gemaak dat daar nie genoeg voorsiening vir insette uit die verskillende sektore van die samelewing gemaak word nie. Verder sluit die RSA se bevolking ontwikkelde sowel as ontwikkelende gemeenskappe in en die gevolg is dat probleemeienskappe soos 'n hoë uitsaksyfer, die afwesigheid van 'n leerkultuur, 'n tekort aan voldoende gekwalifiseerde onderwysers en 'n lae maar steeds groeiende deelnamekoers ontstaan (KODH, 1991(a):17-18).

1.2 PROBLEEMSTELLING

Een van die prioriteitsaanbevelings van die RGN-ondersoek na Onderwysvoorsiening in die RSA (1981:218) was dat die verskillende departemente van onderwys in die RSA dringend 'n program van voorbereidende loopbaanonderwys moet implementeer ten einde die balans tussen loopbaanonderwys en akademiese onderwys te herstel.

Die ANC se besprekingsdokument (1991:2) rakende onderwysbeleid sê ook dat: "Primary education should be free and compulsory with a school leaving age of 16. The right of access to pre-schools, secondary schools, vocational, higher education, adult literacy training and further education should expand progressively."

Ten spyte van sodanige positiewe standpunte deur belanghebbendes, is daar steeds toenemende kommer dat die onderwysstelsel nie meer relevant is nie omdat dit nie in die behoeftes van die individu en die land voorsien nie (DOK, 1990:51). In die Walters-verslag (DOK, 1990:144) word die oortuiging ook uitgespreek dat suksesvolle en doeltreffende loopbaanonderwys net tot sy reg kan kom in 'n gewysigde onderwysstruktuur of -stelsel.

In Mei 1990 het die Minister van Nasionale Opvoeding die ontwikkeling van 'n onderwysvernuwingstrategie (OVS) vir die onderwys in die RSA aangekondig. In hierdie dokument (KODH, 1991(a):30) word daarop gewys dat leerlinge in al die bevolkingsgroepe geneig is om hoofsaaklik algemene of akademies gerigte studieprogramme te kies en dat daar 'n ernstige behoefte is aan meer leerlinge wat beroepsgerigte- of beroepsonderwysprogramme volg. Daarom sal die huidige skoolkurrikulum deeglik heroorweeg moet word met die oog op veel groter klem op beroepsgerigte en beroepsonderwys.

Die Komitee van Onderwysdepartementshoofde het op 20 November 1991 in 'n dokument 'n nuwe, meer relevante kurrikulum vir alle leerlinge in die RSA voorgestel. In die KODH-dokument word na onderwystipes verwys, te wete algemeen vormende, algemeen gerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys (KODH, 1991(b):6).

Ten opsigte van beroepsonderwys word in die dokument gestel dat die doel in die besonder die oriëntering, onderrig en voorbereiding van leerders ooreenkomstig die behoeftes van die beroepspraktyk moet wees (KODH, 1991(b):18). Volgens die model in die KODH-dokument (1991(b):22) moet moontlike skoolverlaters in grade 6 en 7 geïdentifiseer word met die oog op doelgerigte oriëntering en verkenning ten opsigte van die beroepswêreld en die wêreld van die volwassene. Die model (KODH, 1991(b):21) maak vir uittreepunte uit die skoolstelsel na grade 7, 9 en 12 voorsiening en daar word aanbeveel dat hierdie skoolverlaters in 'n stelsel van gestruktureerde, geakkrediteerde nie-formele onderwys en opleiding opgeneem moet word. In die kurrikulummodel (KODH, 1991(b):22) word daarop gewys dat die staat verantwoordelik is vir die inisiëring van die ontwikkeling van die nie-formele stelsel, terwyl die finansiering, doeltreffende funksionering en verfyning van die stelsel die gemeenskaplike verantwoordelikheid van die staat, nie-owerheidsorganisasies en werkgewer- en werknemersektor is.

Galloway (1991(a):105) is van mening dat die basiese beginsels van die Bondsrepubliek van Duitsland se "dubbele stelsel" 'n moontlike oplossing is vir bogenoemde kwessie van formele, beroeps- en nie-formele onderwys in die RSA. Onderwys in Duitsland is verpligtend tot die ouderdom van agtien jaar, maar na die eerste nege jaar (graad 9) kan 'n leerling die skool verlaat, op voorwaarde dat hy tot die "dubbele stelsel" toetree (Galloway, 1991(a):105). Beroepsonderwys word dikwels die "dubbele stelsel" genoem omdat die algemene formele onderwys in die skool ongeveer 40 persent van die beskikbare tyd en die gespesialiseerde praktiese opleiding in 'n bepaalde beroepspraktyk sowat 60 persent in beslag neem. Beroepskole werk ten nouste saam met die handels- en nywerheidsektor sodat die kursusinhoud 'n integrale deel vorm van die "dubbele stelsel" (Taylor, 1981:301).

Beroepskole in Duitsland is sentrums vir beroepsonderwys en opleiding en stem baie ooreen met tegniese kolleges in die RSA. Slegs geregistreerde vakleerlinge in die "dubbele stelsel" woon die skole by en geen privaat leerlinge word toegelaat nie. Kursusse word ook op 'n hoër vlak in verskillende programme aangebied wat toegang gee tot 'n tegniese universiteitskwalifikasie (Galloway, 1991(b):8). Die verskillende programme van beroepsgerigte onderwys word grootliks bepaal deur die spesifieke algemeen vormende skool wat vooraf (veral tot die tiende skooljaar) besoek is. Hierdie verskillende programme kan gevolg word by 'n deeltydse sekondêre skool vir basiese beroepsopleiding, 'n beroepsvakskool, 'n aanvullende skool tot 'n beroepskool, 'n gevorderde vakskool, beroeps- of tegniese gimnasium of 'n voltydse beroepsgerigte of tegniese kollege (Dekker & Van Schalkwyk, 1989:60-62). Meiring (1991:44) wys aan die ander kant weer daarop dat Japan geen verpligte beroepsgerigte onderwys op skoolvlak het nie, maar dat die eksplisiete doel van hul onderwys is om basiese vaardighede tesame met 'n aantal kwalitatiewe kundighede soos konsentrasie, toegeneentheid, motivering, selfvertroue en leierskap by die individu te vestig. Al hierdie dinge is nodig vir 'n suksesvolle werklewe.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat steeds beter op die verband tussen formele en nie-formele onderwys gefokus moet word en blyk die probleem van hierdie navorsing te wentel rondom die volgende:

- Wat is die haalbaarheid van verskillende uittreepunte in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en hoe kan dit die skakeling tussen formele en nie-formele onderwys verbeter?

- Subprobleme
    - ¤ Watter teoretiese uitgangspunte bepaal die verband tussen formele en nie-formele onderwys veral ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganisme?
    - ¤ Watter buitelandse perspektiewe kan ten opsigte van die verband geïdentifiseer word?
    - ¤ Wat is die huidige stand ten opsigte van uittreepunte in die RSA en watter voorstelle is reeds in hierdie verband gemaak?
    - ¤ In hoeverre is die voorstelle haalbaar ten opsigte van die Suid-Afrikaanse situasie?

1.3 DOELSTELLINGS

In hierdie navorsing sal gepoog word:

- om deur navorsing die haalbaarheid van verskillende uittreepunte in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en die verbetering van skakeling tussen die formele en nie-formele onderwys te bepaal.

- Subdoelstellings
  - om te bepaal watter teoretiese uitgangspunte die verband tussen formele en nie-formele onderwys veral ten opsigte van uittreemeganismes rig;
  - om vas te stel watter buitelandse perspektiewe ten opsigte van die verband geïdentifiseer kan word;
  - om die voorstelle in die RSA ten opsigte van verskillende uittreepunte in oënskou te neem en te evalueer; en
  - om enkele voorbeelde ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys in die Suid-Afrikaanse situasie in die lig van die determinante, teorie en buitelandse ondervindings te bepaal.

1.4 METODE VAN ONDERSOEK

Die navorsing is hoofsaaklik deur middel van 'n literatuurstudie afgehandel. Daar is van primêre en sekondêre bronne gebruik gemaak (boeke en tydskrifte). Persoonlike ongestruktureerde onderhoude is aan die hand van 'n vraagskedule gevoer met:

- mnr. H.A. Geldenhuys, Bestuurder: Eksterne betrekkinge en reklame, Boskop-opleidingsentrum, Potchefstroom;
- dr. J.B. Vorster, Hoofopleidingsbeampte: Bedryfsopleiding, Yskor, Newcastle;
- mnr. P.J. Spratt, Hoofopleidingsbeampte: Vakopleiding, Yskor, Newcastle; en
- mnr. N.B. Meyer, Hoofopleidingsbeampte: Bestuursopleiding, Yskor, Newcastle.

Die doel was om die opleidingstelsels van nie-formele opleidingsinstansies te ondersoek. 'n Onderhoud is ook gevoer met mev. M.A.M. Schoeman, eggenote van die ambassadeur van Suid-Afrika in Japan. Die onderhoud het op Potchefstroom plaasgevind en die doel daarvan was om meer inligting in verband met die Japannese onderwysstelsel te verkry. Gegewens so versamel is geweeg en geëvalueer, waarna daar tot gevolgtrekkings gekom is. 'n Rekenaarsoektog is onderneem met behulp van Dialog Ondisc Eric-databasis op CDROM, 1980-1991 met die volgende trefwoorde: Vocational education, Educational change, School business relationship, Developed nations, Employer attitudes, Education systems.

1.5 HOOFSTUKINDELING

HOOFSTUK 1:	Inleiding.
HOOFSTUK 2:	Teoretiese uitgangspunte ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganisme tussen formele en nie-formele onderwys.
HOOFSTUK 3:	Uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys: 'n buitelandse perspektief.
HOOFSTUK 4:	Uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys in die Suid-Afrikaanse situasie.
HOOFSTUK 5:	Enkele voorbeelde ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys in die RSA.
HOOFSTUK 6:	Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die problematiek rondom akademiese studieprogramme en dat daar 'n ernstige behoefte aan beroepsgerigte en beroepsonderwysprogramme is. Enkele probleme ten opsigte van die bestaande siening sowel as moontlike alternatiewe standpunte word genoem. Die geldigheid van die alternatiewe standpunte kan bepaal word deur middel van 'n literatuurstudie. Die beskrywing van die verskillende standpunte sal vervolgens aandag geniet.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE UITGANGSPUNTE TEN OPSIGTE VAN UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISME TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om vas te stel watter teoretiese uitgangspunte die verband tussen formele en nie-formele onderwys bepaal ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganismes.

Die formele skoolonderwys in die RSA word gekritiseer omdat dit irrelevant, eksklusief akademies georiënteerd is en dat dit nie in die behoeftes van die land voorsien nie (Walters, 1991:1). Die beskuldiging word gemaak ten spyte daarvan dat enkele van die elf onderwysbeginsels soos vervat in artikel 2 van die Republiek van Suid-Afrika se *Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwyssake, no. 76 van 1984*, 'n direkte verband impliseer, naamlik:

- *Beginsel 3*: Die onderwys verleen positiewe erkenning aan die keusevryhede van die individu, ouers en organisasies in die samelewing.
- *Beginsel 4*: Die voorsiening van onderwys moet op opvoedkundige verantwoorde wyse op die behoeftes van die individu en die van die samelewing en die eise van ekonomiese ontwikkeling gerig wees en moet rekening hou met die mannekrag-behoeftes van die Republiek van Suid-Afrika.
- *Beginsel 5*: 'n Positiewe verband tussen formele, informele en nie-formele onderwys in die skool, samelewing en gesin moet bevorder word.
- *Beginsel 6*: Die staat moet vir die voorsiening van formele onderwys verantwoordelik wees, maar die individu, ouers en die gemeenskap moet 'n medeverantwoordelikheid en seggenskap in daardie verband hê.
- *Beginsel 7*: Die private sektor en die staat moet medeverantwoordelik vir die voorsiening van nie-formele onderwys wees.

Dit blyk dus dat die probleem nie in die ontbrekende juridiese grondslag lê nie, maar dat die potensiaal opgesluit in die nie-formele onderwys deeglik gekapitaliseer moet word deur onder andere artikulasie te bewerkstellig tussen die formele en nie-formele onderwysstelsels. Doelgerigte optrede en samewerking tussen alle relevante rolspelers is die enigste wyse waarop die doelwit (soos uiteengesit in beginsel 7) bereik kan word (Pienaar, 1991:6).

2.2 FORMELE ONDERWYS

2.2.1 Definisie van formele onderwys

Coombs en Ahmed (1974:8) sien formele onderwys as die hoogs geïnstitusionaliseerde, kronologies gegradeerde en hiërargies gestruktureerde onderwyssisteem wat strek van die preprimêre skool tot die boonste vlakke van universiteit. Die Wetenskapkomitee van die Presidentsraad (Marais, 1984:104) meen dat formele onderwys dus plaasvind "binne ouderdomgegradeerde klasse van jeugdiges wat 'n vaste kurrikulum geleer word deur 'n span gediplomeerde onderwysers wat standaard pedagogiese metodes gebruik". Hieruit is dit duidelik dat formele onderwys slegs een vorm van onderwysvoorsiening is.

2.2.2 Breë doelstellings met formele onderwys

Die onderwysprogramme vir pretersiêre onderwys in die RSA wat deel vorm van die algemene beleid oor norme en standaarde vir leerplanne, eksaminering en sertifisering van kwalifikasies vir formele pretersiêre onderwys, bevat riglyne vir die ontwikkeling van 'n breë kurrikulum. Hierdie riglyne behels, onder andere die algemeen aanvaarde onderwysdoelstellings vir pretersiêre onderwys. Hierdie doelstellings moet die vertrekpunt vorm by die formulering van doelstellings vir alle onderwysfases (junior primêre, senior primêre, junior sekondêre en senior sekondêre onderwys) asook afsonderlike vakke en onderrigaanbiedinge, naamlik (Nasop 02-124, 1988:6):

- Die ontwikkeling van leerders tot individue met 'n ontwikkelde gees, 'n sterk en goeie sedelike karakter, 'n verdraagsame en ewewigtige persoonlikheid en kritiese denkvermoë;
- die ontwikkeling van die inherente moontlikhede van leerders sodat hulle deur die ontwikkeling van al hul vermoëns (byvoorbeeld verstandelik en fisiek), hul potensiaal optimaal kan realiseer;

- die voorbereiding van leerders vir 'n selfstandige en suksesvolle bestaan in die wêreld deur die nodige grondslae vir verdere ontwikkeling, beroepsbekwaamheid en ekonomiese selfstandigheid by hulle te lê;
- die opvoeding van leerders tot verantwoordelike en nuttige burgerskap, sodat hulle die wêreld waarin hulle leef, sal verstaan, respekteer en bewaar; sodat hulle bekwaam en gewillig sal wees om diens te lewer aan die gemeenskap, die land en die wêreld; en sodat hulle hul rol in die lewe op bekwame en aanvaarbare wyse kan vervul en 'n positiewe bydrae tot die samelewing sal maak.

2.2.3 Die onderwyskundige struktuur

Die onderwyskundige struktuur is meer as net die somtotaal van al die onderwysinrigtings wat deel daarvan vorm. Die onderwyskundige struktuur sluit die volgende elemente in (Van Schalkwyk, 1988:109):

2.2.3.1 Voorbasiese, basiese en nabasiese onderwysfases

2.2.3.1.1 Voorbasiese onderwys

Die eerste fase waarin 'n leerder hom tydens sy skoling bevind, is die voorbasiese onderwysfase en dit strek vanaf geboorte tot toetrede tot die basiese onderwysfase op ses- tot sewejarige ouderdom. In ontwikkelde lande bestaan daar 'n neiging om kinders tydens dié onderwysfase te institusionaliseer in bewaar- en kleuterskole. Die hoofdoel tydens die fase is om toekomstige leerders skoolgereed te maak ten einde hulle die maksimum baat by basiese en nabasiese onderwys te laat vind (Van Schalkwyk, 1988:110).

Bondesio en Berkhout (1987:52-53) het die volgende tendense in die voorbasiese onderwys geïdentifiseer:

- Die algemene vraag na voorbasiese onderwys en die voorsiening daarvan neem toe.
- 'n Duidelike doelverskuiwing word aangetref. Eerstens val die klem toenemend op opvoeding en minder op versorging van kinders in hierdie ouderdomsgroep. Tweedens lê die meriete van die onderwysfase toenemend opgesluit in die geantisipeerde vermoë van die onderwysvoorsiening om kulturele agterstand en maatskaplike agterlikheid te oorbrug. Derdens is die primêre fokus van die fase om die leerling skoolgereed te maak.
- Hierdie onderwysfase word nie met verpligte onderwys geassosieer nie en die keuse tot deelname lê uitsluitlik by die ouers.

2.2.3.1.2 Die basiese onderwysfase

Die tweede onderwysfase is die basiese onderwysfase (Van Schalkwyk, 1988:109). Basiese onderwys is die minimum onderwys wat verskaf moet word ten einde redelik sorg te dra dat die leerder kan baat vind by die opvolgende fases van onderwys (Bondesio & Berkhout, 1987:47).

Basiese onderwys vertoon gewoonlik die volgende kenmerke (RGN, 1981(a):101-102):

- dit is die minimum onderwys wat nodig is om die leerder gereed te maak vir die nabasiese onderwys wat in die formele of nie-formele onderwysterreine kan plaasvind;
- die leerder word met die basiese geletterdheid toegerus wat die leerder in staat sal stel om die primêre kultuurinstrumente (lees, skryf, reken, praat, luister en verstaan) selfstandig te gebruik;
- basiese onderwys lei die leerder tot bemeestering van 'n werklikheidsoriëntasie (wat by die leerder se ouderdomsgroep pas) waardeur die leerder se kennis, leergierigheid en leerwil uitgebrei, aangemoedig en gevorm word;
- deur middel van funksionele en praktiese opleiding en gepaste ontwikkelingsprogramme word leerders in staat gestel om hulle lewensomstandighede te verbeter;
- basiese onderwys behoort deur die totale teikengroep van die onderwysstelsel bemeester en behartig kan word;
- die basiese en minimum kennis, waardes, houdinge en vaardighede behoort bemeester te word ten einde die bestaande beskawingspeil te verbeter of minstens te handhaaf; en
- die leerder behoort kennis en begrip van die realiteite en probleme van sy omgewing te verwerf. Dit vereis dat basiese onderwys funksioneel en aanpasbaar moet wees om by die veranderde wêreld van die leerder te pas.

2.2.3.1.3 Die nabasiese onderwysfase

Die nabasiese onderwysfase word gekenmerk deur 'n hoë graad van strukturele (byvoorbeeld ten opsigte van studierigting) differensiasie, omdat dié onderwysfase alle onderwysgeleenthede insluit wat formeel, byvoorbeeld deur sekondêre skole en tersiêre onderwysinrigtings, aangebied word (RGN, 1981(a):102). Die aanvang daarvan verskil van onderwysstelsel tot onderwysstelsel en word bepaal deur die kwaliteit van die basiese onderwysfase (Van Schalkwyk, 1988:110). Behalwe die hoë graad van strukturele differensiasie word die nabasiese onderwysfase ook gekenmerk deur verandering en vernuwing (Bondesio & Berkhout, 1987:48). In hierdie fase moet die gedifferensieerde

vermoëns, belangstellings en keuses van leerders aan die een kant, met die gedifferensieerde behoeftes en doelstellings van die gemeenskap aan die ander kant, versoen word binne die grense van wat opvoedkundig verantwoordbaar is. Bondesio en Berkhout (1987:48) beweer dat hoe meer gesofistikeerd en gedifferensieerd 'n gemeenskap is, hoe meer gesofistikeerd en gedifferensieerd sal die nabasiese onderwys wees.

2.2.3.2 Onderwysinrigtings

Elke onderwysinrigting, byvoorbeeld 'n tegniese, akademiese of landbouskool waarbinne 'n leerder hom kan bevind, skep 'n bepaalde onderrig- en leersituasie om spesifieke onderrig- en leerdoelwitte, te verwerklik. Na gelang verskillende onderrig- en leerdoelwitte op grond van verskillende leerbehoeftes in 'n gemeenskap na vore tree, ontstaan daar behoeftes vir spesifieke tipes onderwysinrigtings. Van Schalkwyk (1988:111) is van mening dat die onderwysinrigting die kern vorm van die onderwyskundige struktuur van 'n onderwysstelsel.

2.2.4 Die kurrikulum in formele onderwys

Die nasionale onderwysstelsel se primêre taak is onderwys en opleiding (Barnard, 1984:190; Van Schalkwyk, 1986:16-34). Stone (1972:137) stel dat die onderwysstelsel in die onderwysende opvoeding getipeer is. Formele onderwys vind plaas binne 'n gesistematiseerde organisasiestruktuur wat doelgerigte beplande onderwys ten doel het.

Die Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwyssake, Wet 76 van 1984, magtig die Minister van Onderwys om binne die raamwerk van elf beginsels onderwyswette te formuleer, met betrekking tot formele, informele en nie-formele onderwys. Beginsel IV stel dit soos volg: "dat voorsiening van onderwys op opvoedkundig verantwoorde wyse op die behoeftes van die individu en die van die samelewing, en die eise van ekonomiese ontwikkeling gerig moet wees, en rekening met die mannekragbehoeftes van die Republiek moet hou". Steyn (1990:113) sê dat onderwysinhoude by die individu en die samelewing moet pas. Hieruit is dit duidelik dat die kurrikulum van formele onderwys bedoel is vir alle leerders en dat dit gerig is op al die funksies van die mens. Dit bied ook aan die leerder 'n fondament vir verdere spesifieke opleiding.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het effektiewe onderwys ten doel (Van Schalkwyk, 1986:17-19; Bondesio & Berkhout, 1987:74-75), naamlik om die potensiaal van die inwoners van die RSA te ontsluit, ekonomiese groei te bevorder en die lewenskwaliteit te bevorder.

Steyn (1990:114) sê dat die formele onderwysstelsel in alle gevalle effektiewe opleiding/onderwys in algemene beskawingsbelang as doel het.

Die formele onderwys (skool/universiteit/kollege) word daardeur gekenmerk dat die onderrig gepaard gaan met kundigheid wat inhoude en die didaktiek betref, en met deeglike beplanning vooraf. Hierdie eienskappe behoort alle onderwys en opleiding te kenmerk. Die doelstellings op skoolvlak is egter steeds opvoedingsdoelstellings, met ander woorde, die opvoeder ontsluit, demonstreer, verduidelik (onderrig) sekere inhoude (kennis, gesindhede, vaardighede) aan die kind wat noodsaaklik is om sy roeping in die lewe te vervul. Op naskoolse vlak gee vormingsdoelstellings 'n aanduiding van hoedat in die dosent-student-leerinhoudinteraksie as eenheid gestreef word na 'n ontplooiing van al die student se gawes tot eer van God en heil van sy mense (De Wet, 1976:106).

Wat die kurrikulum betref, kan gestel word dat die kurrikulum in die formele onderwyssituasie gewoonlik in die vorm van 'n dokument of dokumente aangetref word. Doelstellings word ook in 'n groter mate gepresiseer en verbesonder. Benewens algemene onderwysdoelstellings is hier ook sprake van vakdoelstellings en prestasiedoelwitte waarin in groot besonderhede uitgestippel word wat die leerder moet ken en kan toepas nadat hy onderrig ontvang het. Die doelstellings word dan ook in baie gevalle in die kurrikulumdokument(e) opgeneem. Inhoude, wat noukeurig geselekteer en georden word in die lig van sekere kriteria kan in groot detail uitgespel word, en word normaalweg ook aangevul deur suggesties met betrekking tot die effektiewe onderrig daarvan (die didakties vormlike). Die uitgebreide kurrikulum kan selfs aanvullende stukke soos onderrighandleidings, laboratoriumhandleidings, werkkaarte en selfs handboeke insluit. Die formele stelsel van onderwys is baie meer gestruktureerd as nie-formele onderwys. Ook in die formele onderwys kom groot vormwisseling in die kurrikulum voor. Hierdie feit kom baie duidelik aan die lig wanneer 'n vak-kurrikulum wat in die skool gebruik word (deur 'n onderwysdepartement ontwerp) met sommiges wat aan universiteite gebruik word (deur 'n dosent of departementshoof ontwerp), vergelyk word, of wanneer die vorm van die vakkurrikulum van 'n onderwysdepartement in die Republiek van Suid-Afrika vergelyk word met dié van 'n besondere skool in Engeland wat self sy kurrikulum ontwerp en implementeer, byvoorbeeld die gebruikersgesentreerde kurrikulums ("School based curriculum development") (Steyn, 1988:29).

2.2.4.1 Deurstromingsmoontlikhede

Van Schalkwyk (1988:109) beskryf twee deurvoerkanale wat daar vir 'n leerder in die verskillende fases bestaan, naamlik deurstroming op die vertikale vlak en op die horisontale vlak.

Vertikale deurstroming dui op agtereenvolgende afhandeling van 'n bepaalde groepering van studiejare deur 'n leerder vir die bereiking van 'n spesifieke skolastiese uittreepunt binne 'n besondere studierigting (RGN, 1981(a):105).

Die drievlakmodel (voorbasies, basies en nabasies) kan as die grondraamwerk beskou word vir vertikale deurstromingsmoontlikhede en kan ook weer in kleiner vlakke verdeel word (Bondesio & Berkhout, 1987:45-46). Die RGN-verslag (1981(a):106) gebruik die begrip "vlak" in die plek van begrippe soos standerd, vorm en grade.

Horisontale deurstroming dui op die verandering van studierigting of studievlak of soort onderwysinrigting. Nadat horisontale deurstroming plaasgevind het, beweeg 'n leerder vertikaal in 'n ander moeilikheidsgraad van studie, 'n ander studie- of vakrigting of 'n ander onderwysinrigting en bereik 'n uittreepunt sonder of met min verlies van studiejare (RGN, 1981(a):105; Bondesio & Berkhout, 1987:46). Daar kan byvoorbeeld gepraat word van standerd 8 (hoër graad) of standerd 9 (standaardgraad). Standerd 8 en 9 dui op die vorderingsvlak en hoër en standaardgraad dui op die moeilikheidsgraad wat 'n voorbeeld van horisontale deurstroming in die onderwyskundige struktuur is (Van Schalkwyk, 1988:112).

2.2.4.2 Leereenhede (modules)

'n Aantal modules kan 'n kursus vorm en 'n module 'n afgeronde, samehangende kennisbeeld waarby voor- en natoetse en vaardighede ingesluit is. 'n Voorbereidingskursus vir 'n sekere studierigting kan uit 'n aantal modules of leereenhede saamgestel word en dit kan vir 'n leerder, wat na 'n aantal jare weer tot die onderwyskundige struktuur wil toetree (invoerpunt), moontlik maak om eers 'n remediëringskursus te volg om hom weer op standaard te bring (RGN, 1981(a):106; Van Schalkwyk, 1988:112).

2.2.4.3 In- en afvoerpunte

Die verlating van formele onderwys of fase van die stelsel gaan gepaard met sertifisering (Bondesio & Berkhout, 1987:50). Afvoering (uittrede) uit die formele onderwyskundige struktuur moet verkieslik na 'n afrondingsmodule geskied ten einde die leerder se reeds bepaalde onderwyspeil te koppel aan toepaslike beroepsmoontlikhede èn/of beroepsopleidingsmoontlikhede in die nie-formele onderwys. Dieselfde beginsels kan ook van toepassing word wanneer die leerder die formele onderwyskundige struktuur vanuit die nie-formele wil betree. 'n Invoermodule (oriënteringsmodule of brugmodule) wat verkieslik aan die formele onderwyskundige struktuur gekoppel word, tree dan in werking

en die module is gekoppel aan die onderwysinrigting binne die formele onderwyskundige struktuur (RGN, 1981(a):116).

2.2.4.4 Kanaliseringsmoontlikhede

'n Onderwyskundige struktuur toon ook die kanaliseringsmoontlikhede vir die leerder aan. Solank 'n leerder binne die onderwyskundige struktuur vorder, volg hy 'n vertikale kanaal. Wanneer die leerder sy studierigting wil verander volg hy 'n horisontale kanaal tot by sy nuwe studierigting of onderwysinrigting waarna hy weer vertikaal binne 'n ander kanaal, wat makliker of moeiliker as die oorspronklike kan wees, vorder (Van Schalkwyk, 1988:112). Kanaliseringsmeganismes kan beskryf word as middele (en faktore) wat die invoer, deurvoer en afvoer van leerders in 'n onderwyskundige struktuur reguleer (beïnvloed). 'n Hele aantal kanaliseringsmeganismes kan geïdentifiseer word wat bepalend is vir die kanaal wat 'n leerder deur die onderwyskundige struktuur kan volg. Voorbeelde van kanaliseringsmeganismes is byvoorbeeld die beskikbaarheid van onderwysgeleenthede, ouderdom, taal, religie, finansiële oorwegings, gestremdheid, leerplig, skoolgereedheid, woongebied, eksaminering, geslag, sosiale aanvaarbaarheid, kwota en voorligting (Bondesio & Berkhout, 1987:50).

2.2.4.5 Samevatting

Die onderwyskundige struktuur as komponent van die nasionale onderwysstelsel kan soos volg saamgevat word:

- Die funksie van onderrigleer word in hierdie struktuur voltrek. (Dit sluit die onderwysers en fisiese fasiliteite in.)
- Dit is die samestelling van erkende onderwysinrigtings op al vier die onderwysvlakke, naamlik die preprimêre, die primêre, die sekondêre en die tersiêre onderwysvlakke of anders gestel in die drie fases naamlik die voorbasiese, basiese en nabasiese fases.
- Daar bestaan differensiasiemoontlikhede volgens gedifferensieerde behoeftes van die leerder sowel as gedifferensieerde behoeftes van die samelewing.
- Bewegingsmoontlikhede maak dit vir die leerders moontlik om vertikaal en horisontaal te beweeg. Verandering van studierigting of studievlak, dui op horisontale beweging, terwyl vertikale beweging dui op die afhandeling van opeenvolgende studiejare of fases.

- Uittreepunte en kanalisering maak die invoer, deurvoer en afvoer van leerders moontlik in die onderwyskundige struktuur. Kanaliseringsmeganismes bepaal die kanaal of weg wat leerders kan volg deur die onderwyskundige struktuur.

2.3 NIE-FORMELE ONDERWYS

2.3.1 Begripsverklaring

Daar is 'n verwarrende verskeidenheid onderwysprogramme wat hedendaags as nie-formele onderwys geklassifiseer word. Sommige is tipies vir ontwikkelde lande en ander vir hoogs ontwikkelde lande, terwyl ander in beide omstandighede toegepas kan word. Daar is diegene wat nie-formele onderwysprogramme nog slegs as volwassene onderwys tipeer. In hierdie verband moet egter daarop gelet word dat volwassene onderwys slegs na 'n spesifieke ouderdomsgroep verwys, terwyl nie-formele onderwys 'n organisatoriese beginsel as uitgangspunt kies. Dit is veral die uitdagings ten opsigte van onderwysvoorsiening en die ontwikkelingsbehoeftes van ontwikkelende lande wat opvoedkundiges en ekonome verplig om meer en meer goed georganiseerde onderwysprogramme, anders as tipiese formele skoolprogramme, letterlik onderwys in die nie-formele stelsel van onderwysvoorsiening, te oorweeg.

Coombs en Ahmed (1974:8) sien nie-formele onderwys as enige georganiseerde, sistematiese onderwysaktiwiteit wat buite die raamwerk van die formele stelsel geskied ten einde geselekteerde soorte leergeleenthede aan volwassenes asook kinders van bepaalde subgroepe in die bevolking te voorsien. Louw (1986:6) sê dat die persone wat aan die aktiwiteite van nie-formele onderwys deelneem vorm 'n aanwysbare substelsel van die totale onderwysstelsel. Omdat nie-formele onderwys dus as 'n subonderwysstelsel gesien word, word daar terselfdertyd verwys na bepaalde subgroepe in die bevolking as teikengroepe van nie-formele onderwys.

In hul *Education Sector Policy Paper* (1980) interpreteer die Wêreld Bank (1980:16) nie-formele onderwys as "organized and systematic learning activity carried on outside the system. It is neither an alternative education system nor a shortcut to the rapid education of the population. Rather, non-formal education and training provides a second chance for learning to those who missed formal schooling; it enables rural or urban poor, within programs of integrated development to acquire useful knowledge, attitudes and skills; and affords a wide array of learning activities directly associated with work." Bhola (1983:48) stel op sy beurt voor dat die term gebruik word vir korttermynklasse,

sistematiese probleemgeoriënteerde opleidingsaktiwiteite en skoling in maatskaplike en politieke vaardighede.

Van belang vir hierdie verhandeling is Jacobs (1984:4) se omskrywing van nie-formele onderwys: "Non-formal education encompasses any deliberate and systematic attempt at teaching outside the formal education system, which according to its content, duration, criteria for admission, staff, physical accommodation, financing, etc. is adapted to target groups of persons who, in some way or other, did not achieve their potential in the formal system of education, or where non-formal education is used to supplement formal education in order to deliver a better end product for the life and work situation."

Nie-formele onderwys is dus inderdaad georganiseerde onderwysprogramme wat buite die opset van die formele onderwys aangebied word. Die aard van die aanbieding verskil egter grootliks van dié van die formele onderwys. Hoewel dit stelselmatig en georganiseerd aangebied word, ontbreek onder andere die reëlmatige opeenvolging van leermodules oor 'n aantal jare wat so tipies van formele onderwys se skoolstanderds is.

2.3.2 Kategorieë van nie-formele onderwys

Volgens Garbers (1984:14 en RGN, 1988:62) kan die leeraktiwiteite wat in nie-formele onderwys voorkom in vyf kategorieë ingedeel word, naamlik:

- Nie-formele onderwys wat gerig is op die voldoening aan leervoorwaardes en kompenseringsonderwys vir formele onderwys.
- Nie-formele onderwys gerig op mannekragopleiding en aanleer van beroepsvaardighede.
- Nie-formele onderwys gerig op die verhoging van die lewensgehalte.
- Nie-formele onderwys gerig op ontwikkelingsdoelwitte.
- Nie-formele onderwys gerig op her- of omskakeling van diegene opgelei in formele onderwys.

Steyn (1991:16) verminder bogenoemde na vier kategorieë nie-formele onderwys en beskryf dit soos volg:

- Nie-formele onderwys vir basiese onderwys (kompenserende onderwys)
  Die individu word byvoorbeeld as gevolg van ouderdomsgrens, nie tot die nasionale onderwysstelsel toegelaat nie en dan kry hy die geleentheid om tekortkominge in

sy formele onderwys aan te vul. Die geletterdheidsprogramme in veral ontwikkelende lande val in dié kategorie.

- Nie-formele onderwys vir beroeps- en vaardigheidsopleiding
  Die grootste deel van die nie-formele stelsel van onderwysvoorsiening val in dié kategorie. Die doel is om mense op te lei om bepaalde werk te kan doen en om sekere beroepe te beklee. Hierdie opleiding word verskaf deur 'n bepaalde firma aan sy eie werknemers en veronderstel gewoonlik sekere toelatingsvereistes met betrekking tot formele onderwys asook onderwys en opleiding op verskillende vlakke, vanaf ongeskoolde tot bestuursvlak. Die verskillende sektore van die ekonomie, byvoorbeeld die landbou, die swaar en ligte nywerheid, die handel, publieke en private dienste word ook ingesluit. 'n Belangrike kenmerk van hierdie soort nie-formele onderwys is daarin geleë dat die uiteindelike doel van die onderwys en opleiding gewoonlik bepaal word deur die winsmotief van die bepaalde firma.

- Nie-formele onderwys vir (algemene) gemeenskapsontwikkeling
  Dit is gewoonlik nie-winsgewend van aard en is daarop gerig om die algemene vlak van gemeenskapsontwikkeling te verhoog. Tipiese kursusse in hierdie kategorie is kursusse in gemeenskapsgesondheid, geboortebeperking en kursusse vir plaaslike owerhede.

- Nie-formele onderwys vir algemene belangstelling en ontspanning
  Dit is gewoonlik 'n baie gewilde kategorie en is gerig op die algemene belangstelling van mense en help hulle om hul vrye tyd sinvol te bestee. Tipiese kursusse in hierdie kategorie is kursusse in sport en ontspanning soos pottebakkery, naaldwerk en skilder.

Vir die doel van hierdie studie sal op die vier kategorieë van Steyn gekonsentreer word.

2.3.3 Die aard, struktuur en kenmerke van nie-formele onderwys

Die voorsiening van nie-formele onderwys word vergemaklik weens die buigsame aard daarvan. Formele onderwys is sodanig gestruktureer met betrekking tot tyd, plek, inhoud, aanbieding en beheerstrukture dat veranderings as gevolg van veranderde behoeftes etlike jare neem om uitgevoer te word. Nie-formele onderwys is egter vanweë die buigsame aard hoogs aanpasbaar vir veranderde behoeftes. Veranderings in nie-formele onderwys kan op kort kennisgewing aangebring word (Marais, 1984:139).

Een van die tekortkominge in die voorsiening van nie-formele onderwys is dat dit nie aanspraak kan maak op erkenning as 'n georganiseerde stelsel nie. Beplanningsdoelwitte van formele onderwys moet die ontwerp van strukture vir nie-formele onderwys insluit wat die van formele onderwys kan komplementeer en aanvul in 'n stelsel wat kan voorsien in die behoeftes van die land en die ontwikkelings- en leerbehoeftes van al sy inwoners (Marais, 1984:152). In die RGN-verslag (1981(a):218) is aanbeveel dat die nodige infrastruktuur vir nie-formele onderwysvoorsiening dringend daargestel moet word.

Wat die kenmerke van nie-formele onderwys betref, het Van der Stoep (1983:17-20) die volgende uitgelig:

- Nie-formele onderwys is korttermyngerig, spesifiek van aard en lei tot leer wat onmiddellik geëvalueer word in terme van die konteks van die individu of gemeenskap se lewenssituasie. Tasbare belonings in terme van bevordering van materiële welvaart, produktiwiteit en vermoë om die omgewing te beheer, is die gevolg.
- Die tydsduur van nie-formele onderwysprogramme is meer dikwels van korte duur.
- Die inhoud van nie-formele onderwys is gewoonlik spesifiek taak- of vaardigheidgerig. Leereenhede hou verband met duidelik omlynde en funksionele leerbehoeftes en die kurrikulum is praktykgerig en die toelatingvereistes word deur die gebruikers bepaal.
- Nie-formele onderwys is baie minder afhanklik van 'n onderwysinrigting, want dit is omgewingsgebaseerd en gemeenskapsgerig. Daarbenewens is die struktuur buigbaar, die nadruk op die leergebeure eerder as op die onderrighandeling, terwyl hulpbronne ekonomies aangewend word.
- Nie-formele onderwys is demokraties en selfbeherend. Enige mate van oorkoepelende beheer is ongeköordineerd, gefragmenteerd en diffuus en op plaaslike vlak word heelwat outonomie ten opsigte van programme toegelaat.
- Nie-formele onderwys behels bewustelik georganiseerde onderwysaktiwiteite en is gerig op duidelik geïdentifiseerde leerbehoeftes en teikengroepe.

2.3.4 Die kurrikulum van nie-formele onderwys

Nie-formele onderwys sluit enige georganiseerde onderwys in wat buite die formele onderwysstelsel, afsonderlik of in breër verband, funksioneer. In die verslag van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning (RGN, 1981(b):6) word die volgende aanvullende opmerking gemaak:

Formele en nie-formele onderwys verskil ten opsigte van institusionele reëlings en prosedure, doelwitstudente, kursusse en leerstof. Formele en nie-formele onderwys kan as variasievorms binne 'n stelsel van onderwysvoorsiening beskou word. Formele onderwys hou met die formele onderwyskundige struktuur van die land verband, terwyl nie-formele onderwys ook deur ander instansies geïnisieer en in stand gehou word en 'n bykomende stelsel tot die formele onderwysstelsel vorm.

Die uitdrukking "nie-formele" se oorsprong lê dus daarin opgesluit dat 'n onderskeiding gemaak wil/moet word tussen die onderwys wat in die skool/universiteit/kollege en die onderwys wat in instellings vir nie-formele onderwys aangebied word, en nie daarin dat die aard van die onderrig minder (of glad nie) formeel is nie. Veral in die jongste era, waarin toenemend gestreef word na goeie gehalte opleiding in talle private en openbare instansies, word dit al hoe moeiliker om te onderskei in die kwaliteit van die onderrig in die formele en nie-formele onderwyssituasies. Voorbeelde van instansies waar die kwaliteit van die opleiding (onderrig) wat verskaf word, hoë prioriteit geniet en die kundigheid geweldig uitgebrei het, is die Pos- en Kommunikasiewese, Departement van Vervoer en ESKOM (RGN, 1986:52).

Kriteria wat vir die kurrikulum in die formele onderwyssituasie geld, geld ook vir die kurrikulum in nie-formele onderwys. In algemene terme kan moontlik beweer word dat daar in nie-formele onderwys nie soseer opvoedings- en vormingsdoelstellings beoog word nie, maar opleidingsdoelstellings. Sou basiese onderwys egter vir 'n periode van ses jaar ingevoer word en leerplig in nie-formele onderwys vir 'n verdere periode van drie jaar, soos in die verslag *Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika* (RGN, 1981(a):119) aanbeveel word, sal die verskille wat in die doelstellings van formele en nie-formele onderwys mag bestaan natuurlik grotendeels verdwyn en sal nie-formele onderwys, benewens opleiding in 'n groter mate ook vir die opvoeding en vorming van leerders verantwoordelikheid moet aanvaar. (Kinders sal vanaf twaalfjarige ouderdom na nie-formele onderwys afgevoer kan word.) (RGN, 1986:52.)

Wat uit die kort toeligting na vore kom, is dat hoewel daar vormverskille in die kurrikula van die formele en nie-formele onderwys onderskeidelik aangetoon kan word, dié verskille nie groter is as dié wat binne formele onderwys self, ten opsigte van die kurrikula voorkom nie. Hierdie afleiding hou die implikasie in dat een model vir prosedures vir kurrikulumnavorsing en -ontwikkeling vir die Republiek van Suid-Afrika vir nie-formele en formele onderwys daargestel kan word (RGN, 1986:52).

2.4 SKAKELING TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS

2.4.1 Inleiding

Formele en nie-formele onderwys is deel van die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n land (Steyn, 1991:13). As sodanig kan formele en nie-formele onderwys in een van die soorte onderwysstelsels ingedeel word en daarom is dit van belang om eerstens die totale stelsel van onderwysvoorsiening onder die loep te neem.

Steyn (1991:6) definieer die onderwysstelsel as 'n logistieke raamwerk bestaande uit bepaalde komponente waardeur effektiewe onderwys moontlik word om in die onderwysbehoeftes van 'n bepaalde groep mense (die teikengroep) te voorsien. Van Schalkwyk (1988:6) sien die onderwysstelsel in dieselfde lig en sê die onderwysstelsel is 'n middel of instrument wat deur 'n gemeenskap, byvoorbeeld ouers, staat, private sektor en kerk, geskep word om onderwys aan sy lede op 'n doelgerigte, beplande en geordende wyse te voorsien. Die onderwysstelstel behels die totaliteit van onderwysaktiwiteite wat formeel en nie-formeel aangebied word ten einde die gemeenskap se onderwysbegeertes en -doelstellings te verwerklik. Hier kom nou dus twee onderwysterreine na vore, naamlik die formele en nie-formele terreine van onderwys wat deel uitmaak van die totale onderwysstelsel (Van Schalkwyk, 1988:6).

In sy besinning oor die samehang van die totale stelsel van onderwysvoorsiening identifiseer Steyn (1991:7) verskillende soorte onderwysstelsels, naamlik die nasionale onderwysstelsel, die mini-onderwysstelsel, formele en nie-formele stelsels van onderwysvoorsiening. Dit blyk dat die effektiewe funksionering van die verskillende soorte onderwysstelsels elk op sy eie terrein, 'n voorvereiste is vir die effektiwiteit van die totale stelsel van onderwysvoorsiening.

2.4.2 Die nasionale onderwysstelsel

Die nasionale onderwysstelsel word (Steyn,H.J., 1988:7; 1989:2 en 1991:8) gedefinieer as 'n logistieke raamwerk vir effektiewe onderwys waardeur in die onderwysbehoeftes van al die inwoners in 'n bepaalde staatsterritorium voorsien word. Hierdie onderwysstelsel het 'n algemeen aanvaarde onderwyskundige struktuur as kern waardeur daar gewoonlik vir preprimêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwys voorsiening gemaak word en die aard en funksionering word gewoonlik deur die staat bepaal deur middel van wetgewing.

Stone (1981:132) definieer weer die nasionale onderwysstelsel as die omvattendste kultuurproduk van die mens op die gebied van opvoeding en onderwys. Dit is 'n vervlegtingstruktuur waarin sosiale strukture van 'n bepaalde samelewing met die onderwysinrigtings verenig om deur koördinasie van bydraes en deur organisasie die versnelde ontsluiting van die jeug binne 'n bepaalde staatsgebied teweeg te bring in aansluiting by die kulturele en natuurlike eise van tyd en plek.

Steyn se definisie van 'n nasionale onderwysstelsel is vir hierdie studie van toepassing. 'n Nasionale onderwysstelsel is dus 'n logistieke raamwerk wat doelbewus geskep word met die doel om doelbewuste, beplande onderwys in 'n skool, kollege, technikon of universiteit, aan al die inwoners binne die bepaalde landsgrense te verskaf, so kan dan byvoorbeeld verwys word na die Nederlandse, Engelse en Keniaanse onderwysstelsel.

2.4.3 Die mini-onderwysstelsel

Die mini-onderwysstelsel word gedefinieer as die logistieke raamwerk vir effektiewe onderwys om aan die onderwysbehoëftes van 'n bepaalde groep mense te voldoen (Steyn, 1991:9). Die mini-onderwysstelsel verwys gewoonlik na die onderwys of opleidingsfasiliteite vir 'n spesifieke belangegroep soos 'n maatskappy óf 'n kultuurgroep óf 'n kerkgenootskap. Die mini-onderwysstelsel is dus 'n volledige onderwysstelsel, maar wanneer dit met die nasionale onderwysstelsel vergelyk word, is dit 'n onderwysstelsel op beperkte skaal en word die doelwitte van die mini-onderwysstelsel gewoonlik meer op die kort en medium termyn gestel. Die mini-onderwysstelsel is ook onderworpe aan algemene staatswetgewing, maar die struktuur en funksionering word nie soos in die geval van die nasionale onderwysstelsel deur die staatswetgewing bepaal nie (Steyn, 1991:10).

2.4.4 Totale stelsel van onderwysvoorsiening

Volgens Steyn (1991:13) blyk dit dat formele en nie-formele onderwys tot die totale stelsel van onderwysvoorsiening behoort, want die onderwysstelsel is 'n logistieke raamwerk vir effektiewe onderwys wat doelbewuste, beplande onderwys veronderstel. Die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n bepaalde land bestaan dus uit die formele en die nie-formele stelsels van onderwysvoorsiening. Die formele stelsel van onderwysvoorsiening blyk sinoniem te wees met die nasionale onderwysstelsel, terwyl die nie-formele stelsel van onderwysvoorsiening 'n versameling van al die mini-onderwysstelsels in daardie land is. In 'n bepaalde land of staat vorm die nasionale onderwysstelsel saam met die som van al die mini-onderwysstelsels die totale stelsel van onderwysvoorsiening.

FIGUUR 2.1

'n Voorstelling van die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n bepaalde land (Steyn, 1991:15)

FORMELE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING	NIE-FORMELE STELSEL VAN ONDERWYSVOORSIENING
Nasionale onderwysstelsel	Mini-onderwysstelsel A Mini-onderwysstelsel B Mini-onderwysstelsel C ensovoorts

2.5 VOORWAARDES VIR KANALISERING AS EFFEKTIEWE SKAKELINGSMEGANISME TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS

2.5.1 Inleiding

Indien op formele en nie-formele onderwys gefokus word, wat na hulle besondere aard grootliks verskil, behoort omsigtigheid die wagwoord te wees ten opsigte van enige voorstel hoe horisontale deurstromingsmoontlikhede behoort plaas te vind. Weens dié rede moet die faktore wat die horisontale deurstroming van leerders tussen formele en nie-formele beïnvloed versigtig ontleed word.

Alle kanaliseringsmeganismes het een of ander invloed op die rigting van deurstroming. Die volgende word egter van wesenlike belang beskou ten opsigte van die horisontale deurstroming omdat dit die deurstromingsmoontlikhede tussen formele en nie-formele onderwys beïnvloed:

- Die prestasie van die leerder vorm hoofsaaklik die basis vir die keusemoontlikhede wat in 'n gedifferensieerde onderwysstelsel bestaan. Die keuses bestaan uit vak-, standaard-, studierigting- en uiteindelik loopbaankeuse. Die keusemoontlikheid word vergroot na gelang van die leerder se prestasie en daarmee word die horisontale deurstromingsmoontlikheid óf verhoog óf verlaag.
- Die invloed wat voorligting, ouers, maats, massamedia, kultuur (rolverwagtings), finansies en beroepsmoontlikhede op horisontale deurstroming het, kan nooit gering geskat word nie.

Die kanaliseringsmeganismes (vergelyk paragraaf 2.2.4.4) tree eers in werking indien horisontale deurstromingsmoontlikhede in die onderwyskundige struktuur aanwesig is.

Indien beweging tussen studierigting en studie-inrigtings nie 'n kenmerk van die onderwyskundige struktuur van 'n spesifieke nasionale onderwysstelsel is nie, dan word horisontale deurstroming tussen formele en nie-formele onderwys geïnhibeer. Die horisontale deurstromingsmoontlikhede tussen formele en nie-formele onderwys word kurrikulêr en onderwyskundig struktureel voorsien, maar nie daardeur beheer nie. Die sleutel tot horisontale deurstroming lê gesamentlik opgesluit in die onderwysmoontlikhede wat voorsien word, die prestasie van die leerder en in die beheer oor horisontale deurstroming. 'n Belangrike beheermeganisme wat in die laasgenoemde geval ter sprake is, is akkreditering van verskillende onderwys- en opleidingsgeleenthede. Akkreditering verteenwoordig 'n komplekse konsep wat nie binne die Suid-Afrikaanse konteks algemeen bekend is nie. Van der Stoep (1986:91) stel dit soos volg: "Alhoewel die aanwending van akkreditering in die Suid-Afrikaanse konteks nie algemeen bekend of self aanvaar word nie, het dit opsigtelik voordele binne die onderwys-/opleidingsbedeling wat in terme van hulpbronne, mannekrag, fasiliteite, handhawing en norme en standaarde, koppeling van die formele en nie-formele onderwys (byvoorbeeld horisontale vloei van leerders, ekwivalering van opleidings, wedersydse gebruikmaking van kursusse en kurrikula) soveel voordeel het dat dit as onderwysstrategie nie langer geïgnoreer kan word nie."

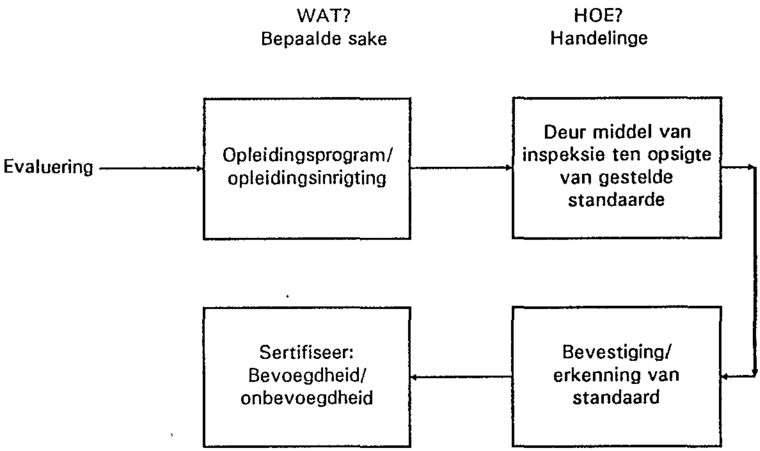
2.5.2 Akkreditering en die verband tussen akkreditering en kanalisering

Volgens Cilliers (1984:4) is akkreditering: "'n Proses van gehaltekontrole en evaluering van die ontwikkeling, doelmatigheid en verbetering van opleidingsinrigtings en/of opleidingsprogramme aan die hand van neergelegde kriteria en standaarde — 'n proses wat kulmineer in die oorhandiging van 'n oktrooi of bevoegdheidsverklaring deur die betrokke akkrediteringsliggaam."

Uit die definisie blyk dit duidelik dat akkreditering uit enkele handelinge bestaan wat ten aansien van bepaalde sake uitgevoer word.

Skematies kan dit eenvoudig op die volgende wyse voorgestel word:

FIGUUR 2.2
Akkreditering (Bondesio, 1987:298)



Akkreditering is dus die evaluering van 'n opleidingsprogram/-inrigting deur middel van inspeksie aan die hand van standaarde, asook kontrole oor die handhawing van die standaarde deur 'n akkrediteringsliggaam en die bevestiging/erkenning van die standaard deur middel van sertifisering ten opsigte van bevoegdheid/onbevoegdheid (Bondesio, 1987:298). Die opleidingsprogram wat ten opsigte van bepaalde standaarde geëvalueer word, sluit veel meer in as die evaluering van die kurrikulum, want die uitvoering van die program en die minimum beskikbare fasiliteite word ook geëvalueer.

Die wyse waarop die evaluering gedoen word, kan verskil. Die sogenaamde "peer-group"-evaluering is een wyse waarop dit geskied. Ander wyses van evaluering is byvoorbeeld doelwitverwesenliking in die opleiding, kostedoeltreffendheid en relevansie.

Die bevestiging dat 'n bepaalde standaard gehandhaaf word, loop gewoonlik uit op 'n oktrooi of sertifikaat vir die opleidingsinrigting en nie vir die leerder nie. Die effek op die sertifisering van die opleidingsinrigting of kursusse in 'n opleidingsinrigting is betekenisvol vir skakeling. 'n Beroepsliggaam kan byvoorbeeld slegs kwalifikasies van beroepslui erken wat die praktyk betree indien die kwalifikasies by 'n geakkrediteerde opleidingsinrigting verwerf is. Die praktykbeoefeningsbevoegdheid kan met ander woorde deur 'n erkende beroepsliggaam beheer word deur slegs geakkrediteerde opleiding te

erken. Hierdeur word bepaalde opleiding meer waardevol as ander en dien as motivering vir leerders om die bepaalde kursus by 'n bepaalde instelling te volg.

'n Ander effek lê in die erkenning van kursusse van een inrigting deur 'n ander wat beroepsmobiliteit van leerders tussen verskillende inrigtings (met al sy voordele) verhoog en daardeur die waarde van die tipe opleiding verhoog.

Dit wil voorkom asof akkreditering as horisontale kanaliseringsmeganisme tussen formele onderwys en nie-formele onderwys uiters belangrik is. Sodoende kan die gebruikers tevrede gestel word dat die gehalte van opleiding presies behels waarop aanspraak gemaak word.

2.5.3 Brugmodules

'n Tweede skakelingsmeganisme as vorm van kanalisering tussen formele en nie-formele onderwys is kurrikulêr van aard. Dit is die sogenaamde brugmodules wat kurrikulêr en institusioneel op verskillende terreine (byvoorbeeld formeel of nie-formeel) aangebied kan word.

'n Brugmodule is 'n afrondingskursus waardeur 'n bepaalde vlak en graad (van skolastiese vaardigheid), wat ook 'n uittreepunt uit formele onderwys is, aan lewensvatbare beroepsmoontlikhede en/of opleiding in nie-formele onderwys gekoppel word (RGN, 1981(a):106).

Die doel van 'n afrondingsmodule is om die leerder se reeds behaalde onderwyspeil te koppel aan toepaslike beroepsmoontlikhede en/of verdere opleidingsmoontlikhede in die nie-formele onderwyskundige struktuur. Aangesien 'n afrondingsmodule die onderwyspeil van die voorafgaande modules verteenwoordig, sal herhaling in afrondingsmodules beperk word. Die feit bly egter staan dat kurrikulêre versoening tussen formele en nie-formele onderwys 'n belangrike voorwaarde is om tweerigtingdeurstroming te verseker (RGN, 1981(a):116).

2.5.4 Koöperatiewe opleiding

'n Derde kanaliseringsmeganisme vir skakeling tussen formele en nie-formele onderwys is koöperatiewe opleiding wat tussen inrigtings tot stand kan kom. Binne formele onderwys op tersiêre vlak bestaan daar reeds goeie voorbeelde van koöperatiewe opleiding asook die akkreditering van opleiding. Die samewerkingsooreenkoms tussen die Universiteit van Pretoria en die Onderwyskollege van Pretoria is 'n goeie voorbeeld in die verband (Bondesio, 1987:301).

Ten slotte bestaan daar 'n behoefte aan 'n nasionale sertifiseringsklaringshuis as 'n sekerheidsmiddel om beide die opleidingsinhoud en -standaard uit te klaar sodat sertifikate geëkwivaleer kan word. Die skakelingsmeganisme is dus in die finale instansie die sogenaamde ekwivalering van formele en nie-formele onderwys. Hierdie behoefte bestaan om horisontale deurstroming tussen inrigtings in formele onderwys en nie-formele onderwys te verseker. Dieselfde funksie kan deur 'n klaringshuis uitgeoefen word om deurstroming op horisontale vlak tussen formele en nie-formele onderwys moontlik te maak. Hierdie behoefte is geen nuwe behoefte nie; trouens daar word reeds voorsiening gemaak om opleiding en sertifikate op internasionale vlak vir die doel van verdere opleiding en werksplasing uit te klaar en te ekwivaleer. Die beginsel is dus reeds neergelê. Die praktyk is in 'n beperkte mate gevestig en kan uitgebou word om aan die nuwe behoefte vir horisontale deurstroming te voldoen (Bondesio, 1987:301).

2.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISME TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS

Uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys het dus noodsaaklik geword omdat die volgende probleme ondervind word (Cosatu, 1991:5):

- Daar vind nie genoeg opleiding plaas nie, want slegs 'n klein groepie vakleerlinge word opgelei en baie werkers bevind hulle in 'n doodloopstraat.
- Algemene erkenning van vaardighede en kennis geniet nie by alle werknemers erkenning nie.
- Daar is geen duidelikheid ten opsigte van loopbaanrigtings nie.
- Daar is nie 'n strategie om opleiding, ekonomiese groei en ontwikkeling met mekaar te verbind nie.

Dit is dus duidelik dat groter koördinering tussen onderwysbelanghebbendes (byvoorbeeld die staat, industrie en handel) en die nasionale onderwysstelsel noodsaaklik is om uittreepunte as skakelingsmeganismes met nie-formele onderwys te laat slaag. Die *Wet op die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad, 1986 (Wet no. 85 van 1986)* lui:

> Om voorsiening te maak vir beheer oor norme en standaarde van leerstof en eksaminering, en vir die uitreiking van sertifikate, by die verskillende uittreepunte in skool- en tegniese kollege-onderwys en nie-formele onderwys; en vir daardie doel die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad in te stel; en voorsiening te maak vir die

afneem van gemeenskaplike eksamens; en om voorsiening te maak vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan.

Hierdie wet definieer 'n uittreepunt as 'n stadium in skool- of tegniese kollege-onderwys waarin 'n kandidaat 'n eksamen moet aflê met die oog op die verwerwing van dokumentêre bewys van bekwaamheid.

Huidig is dit slegs standerd 10 en N3 wat as amptelike uittreepunte erkenning geniet deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad, terwyl daar tans heelwat nie-formele kursusse bestaan waar standerd 10 en N3 geen rol speel of erkenning geniet nie. Daar is selfs landboukursusse waar slegs ouderdom gebruik word as toelating tot nie-formele kursusse. (Vergelyk hoofstuk 5.)

Terwyl die formele onderwysstelsel voorsiening maak vir 'n kwalifikasiestruktuur wat met een of ander onderwysinrigting verband hou, maak die nie-formele onderwyssektor voorsiening vir beroepsopleidingskwalifikasies wat meer direk verband hou met die spesifieke plek van indiensneming. Om hierdie rede kan 'n groot deel van nie-formele onderwys ook 'n beroepsopleidingstelsel genoem word.

'n Probleem wat egter deur die ondersoek van die Wetenskapkomitee van die Presidentsraad aan die lig gebring is, is die gebrek aan 'n duidelike en goed gestruktureerde nasionaal erkende kwalifikasiestruktuur binne die beroepsopleidingsektor (Marais, 1984:197).

Hierdie probleem hou verband met twee ander probleme, naamlik:

- die afwesigheid van doeltreffende en geskikte skakelings en onderlinge erkenning tussen die formele onderwysstelsel en die nie-formele sektor, en
- die afwesigheid van 'n duidelike pad waarlangs 'n persoon kan vorder wat beroepsopleiding ondergaan in die proses van die verwerwing van 'n beroepskwalifikasie wat landwyd erken word.

Die eerste stap in die rigting van die skep van die konsep van 'n totale onderwysstelsel bestaande uit sowel die formele onderwysstelsel as die nie-formele sektor, is om êrens 'n funksie vir die toekenning van nasionale beroepskwalifikasies te vestig wat gebaseer is op standaarde en vaardighede wat in die werksituasie vereis word. 'n Nasionale toekenningstelsel behoort gegrond te wees op die beginsel van die kreditering van toegevoegde kennis en kundigheid.

Die optimale benutting van hierdie stelsel kan op twee maniere geskied: Deur dit te koppel aan die sertifiseringstelsel van formele onderwys — dit is die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad wat reeds deur wetgewing met hierdie funksie belas is of deur die daarstelling van 'n afsonderlike liggaam om hierdie funksie te vervul.

In die OVS-dokument (KODH, 1991(a):29) is aanbeveel dat 'n funksie vir die sertifisering van nie-formele onderwys (binne die raamwerk van 'n kwalifikasiestruktuur), as 'n prioriteit buite die sentrale staatsdiens gevestig word, en dat die Minister van Mannekrag tesame met die Komitee van Onderwysministers, 'n taakgroep aanstel om ondersoek in te stel of hierdie funksie verrig moet word deur dieselfde liggaam wat formele onderwys sertifiseer al dan nie. Hierdie taakgroep moet bestaan uit lede met toepaslike kundigheid uit die openbare sektor, die breë werkgewersektor en die vakbondwese. Die taakgroep moet spesifieke aandag gee aan die vestiging van maatstawwe vir standaarde van vaardigheid betreffende die vereistes van die werkgewersektor.

2.7 KANALISERING AS SKAKELINGSMEGANISME

Die onderwyskundige struktuur behoort so ontwerp te word dat deurstromingsmoontlikhede (horisontaal en vertikaal) vir die leerders voorsien moet word. Dit bied egter alleen die moontlikheid en nie die waarborg nie dat die "openheid" van die onderwyskundige struktuur van die nasionale onderwysstelsel die gewenste effek sal hê. Die probleem lê in die kanalisering van individue in toepaslike rigtings wat ooreenkom met hulle individuele vermoëns en die behoeftes van die land, met inagneming van die demokratiese regte van persone en van die elf aanbevole beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA.

2.7.1 Definisie en toeligting

Kanaliseringsmeganismes is middele wat die invoer, deurvoer en afvoer van leerders in die onderwyskundige struktuur reguleer. Die middele funksioneer tussen twee punte, naamlik 'n invoer- en afvoerpunt, dit wil sê, tussen die toelating en kwalifisering van die leerder. Die kanaliseringsmeganismes kan op verskillende wyses tot voordeel van die individu en die mannekragbehoeftes van die land aangewend word. Kanalisering "stuur" leerlinge in formele onderwys dus in 'n bepaalde rigting, waarbinne die leerder met spesifieke kennis, vaardighede en gesindhede toegerus word en wat die oorgang na nie-formele onderwys moontlik maak en rig. Ten einde enige misverstand uit die weg te ruim, is die volgende opmerkings nodig (RGN, 1981(a):128):

- hierdie middele is geen nuwe ontdekking nie;
- dit gaan nie die afwenteling van akademiese onderwys na tegniese en landbou-onderwys eensklaps teweegbring nie;
- die middele is nie almal in die hande van die hoofonderwysvoorsiener, naamlik die staat nie;
- die wyses waarop die middele aangewend moet word, moet:
  - binne die raamwerk van die reeds gepostuleerde raamwerk van beginsels van onderwysvoorsiening geskied, en
  - demokraties geskied. (Beide vereistes plaas noodwendig beperkinge op die aanwending van die middele);
- die wyse waarop die middele in kombinasie aangewend word, kan uniek (nuut) wees ten einde unieke behoeftes van die land te bevredig;
- die middele se aanwending vorm 'n sleutelfaktor in die ontwerp en implementering van vernuwingstrategieë, en
- die plasing van die middele (take) op bepaalde vlakke in die administratiewe beheerstruktuur (onderwysbestuur) gee substansie aan die vlakke en sal die aanpasbaarheid van die onderwysstelsel, soos gesien uit die oogpunt van bestuur, bepaal.

2.7.2 Rasionaal

Kanaliseringsmeganismes is 'n noodsaaklike deel van 'n stelsel van onderwysvoorsiening, (hoewel 'n deel van die middele nie in beheer van die instansies is wat onderwys voorsien nie), wat daartoe bydra dat veranderde individuele en landsbehoeftes bevredig word.

Kanaliseringsmeganismes word vervolgens ook aangewend om die optimale aanwending (benutting) van bestaande onderwysbronne te verseker.

2.7.3 Identifisering van kanaliseringsmeganismes

Die onderwyskundige struktuur van die nasionale onderwysstelsel wat opgebou is uit talle onderrigleersituasies (die sogenaamde mikroboustene) bied deurstromingsmoontlikhede vir die leerder aan. Deurstroming word egter gereguleer deur moontlike weë wat die leerder kan volg en die onderwyskundige struktuur. Die regulering geskied deur middel van kanaliseringsmeganismes. Kanaliseringsmeganismes is middele (en faktore) wat die invoer, deurvoer en afvoer van leerders in 'n onderwyskundige struktuur reguleer (beïnvloed).

Die volgende kanaliseringsmeganismes kan geïdentifiseer word (Bondesio & Berkhout, 1987:53-63; RGN, 1981(a):129-130 en RGN, 1981(b):67):

- Beskikbaarheid van onderwysgeleenthede
  Hierdie kanaliseringsmeganisme vorm vanselfsprekend 'n deurlopende basis. So sal die beskikbaarheid van onderwyspersoneel, roostersamestelling, die geografiese ligging van die skool en kosskoolfasiliteite die keusemoontlikhede van die leerders bepaal.

- Aanleg, belangstelling, vermoë van die leerders en behoeftes van die land
  Die noodsaaklikheid van relevante onderwys in terme van die leerder se aanleg, belangstelling, vermoëns asook die behoeftes van die land, vereis egter 'n seleksie van toepaslike vakke deur elke leerder. Hierdie seleksie bepaal die aard van die onderwys wat die leerder moet ontvang sodat elke leerling die geleentheid kry om optimaal te kan ontwikkel.

- Ouderdom
  Ouderdom dien gewoonlik as toelatingsvereiste en dui ook aan op watter ouderdom sekere onderwysdienste beskikbaar is, byvoorbeeld die strukturering van die onderwyskundige struktuur volgens ouderdom.

- Leerplig (skoolplig/verpligte onderwys)
  Die presiese inhoudelike betekenis van bogenoemde begrippe verskil, maar almal het 'n effek van kanalisering op leerders. Die gemeenskaplike basis van die bogenoemde begrippe lê daarin dat die leerder verplig word om onderrig vir 'n bepaalde duur te ontvang. Hierdie onderrig kan binne skoolverband (skoolplig) of opleidingsverband of in 'n kombinasie van die twee plaasvind.

  Skoolgereedheid is die minimum vereiste waaraan die individuele leerling moet voldoen ten einde toereikende benutting van die meer formeel gestruktureerde opvoedingsituasies te verseker. Skoolgereedheid word gewoonlik deur middel van 'n toets vasgestel.

- Taal
  Moedertaalonderrig word as 'n gesonde algemene erkende onderwysbeginsel aanvaar. In 'n multikulturele samelewing werk moedertaal mee om leerders na skole te kanaliseer waar onderrig deur middel van die moedertaal geskied.

- Finansiële oorwegings

  Finansiële oorwegings is altyd op een of ander wyse direk of indirek betrokke by die kanalisering van leerders. Die rede hiervoor lê primêr gesetel in die feit dat beskikbaarheid van onderwysgeleenthede (kwantiteit en kwaliteit) gewoonlik deur die ekonomiese haalbaarheid daarvan beïnvloed word. Die moontlike beskikbaarheid van openbare en/of privaat fondse bepaal of sekere onderwysdienste vir die leerders as groep of as individu beskikbaar is.

- Gestremdheid

  Gestremdheid van die een of ander aard, byvoorbeeld gehoor-, gesig- en verstandelik gestremdes, wat geïdentifiseer word by die individuele leerders dien ook as kanaliseringsmeganisme na skole vir buitengewone onderwys. Die toelating is afhanklik van 'n besondere gestremdheid wat by die individu aanwesig moet wees.

- Woongebied

  Hierdie kanaliseringsmeganismes bestaan daaruit dat leerlinge wat binne 'n bepaalde woongebied woonagtig is na skole in die woongebied gekanaliseer word. Hierdie kanalisering geskied hoofsaaklik op grond van praktiese oorwegings, soos die benutting van bestaande fisiese fasiliteite en personeel.

- Eksaminering (toetsing)

  Met betrekking tot deur- en afvoer van leerders word prestasie deur middel van toetsing op bepaalde vlakke gepeil. Op grond van die behaalde prestasievlak word daar gedifferensieer tussen leerlinge. Hierdie differensiasie vind gewoonlik neerslag in gedifferensieerde moeilikheidsgraad, tempo, duur van onderrig, hulpverlening en remediërende programme. Toetsing, wat gewoonlik op kontinue basis geskied, vorm die sluitsteen vir vertikale en horisontale deurstroming van leerders. Tydens die afvoer van leerders word 'n formele eksamen afgelê wat kanaliseringseffek op die leerders se verdere onderwys en opleidingsbaan het of kan hê.

- Minder prominente kanaliseringsmeganismes

  Onder minder prominente kanaliseringsmeganismes word ouers, onderwysers, massamedia en die sogenaamde "peer groups" geklassifiseer. Hierdie groepe persone speel in wisselende mate 'n rol in die sin dat hulle die leerders beïnvloed deur middel van voorligting, advies, oorreding en selfs deur bevele.

2.7.4 Oordeelkundige aanwending van kanaliseringsmeganismes

Die uitvoerbaarheid en wenslikheid van die aanwending van kanaliseringsmeganismes word in die reël deur die kombinasie van meganismes en deur eksterne determinante bepaal.

Die RGN-verslag (1981(a):130) het die volgende aanbeveel:

> Gesien die belangrikheid van die kundige gebruik van kanaliseringsmeganismes vir die effektiewe verwesenliking van die doel met die ontwikkeling van 'n soepele onderwyskundige struktuur, word aanbeveel dat 'n dringende ondersoek na die omvang van aanvaarbare kanaliseringsmeganismes en na die effektiewe kombinasies van kanaliseringsmeganismes ingestel word en dat daar vervolgens 'n oordeelkundige plasing van verantwoordelikheid met betrekking tot die implementering van die meganismes op die verskillende bestuursvlakke, onderneem word.

Tans is die posisie dat sommige van die kanaliseringsmeganismes bewustelik en bepland aangewend word, ander weer word óf nie aan-gewend nie (soms met goeie gronde) óf word nie as sodanige meganisme herken nie, maar oefen tog 'n kanaliseringseffek uit. Feit is dat 'n onderwyskundige struktuur nie effektief kan funksioneer sonder die meganismes, reg geplaas op die verskillende bestuursvlakke nie (RGN, 1981(a):128-131).

2.8 SAMEVATTING

FIGUUR 2.3
Samevatting van verskille tussen formele en nie-formele onderwys
(Du Toit, 1988:55)

FORMELE ONDERWYS	NIE-FORMELE ONDERWYS
Die doel is gerig op algemene opvoeding en voorbereiding op die lewe in die algemeen.	Die doel is gerig op die spesifieke behoeftes van individue of subgroepe in die samelewing.
Dit is 'n langtermynaangeleentheid en die afsonderlike kursusse is gewoonlik onderworpe aan 'n lang tydsduur, byvoorbeeld een jaar.	Dit is'n korttermynaangeleentheid met kursusse wat 'n kort tydsduur het.
Die onderrig is veral gerig op die bemeestering van kennis, intellektuele vaardighede en gesindhede.	Die onderrig is veral gerig op die verwerwing van vaardighede wat tot duidelik waarneembare gedragsveranderinge lei.

FORMELE ONDERWYS	NIE-FORMELE ONDERWYS
Die inhoud is eenvormig en vir groot groepe leerlinge gestandaardiseeer.	Die inhoud word volgens ooreenkomstig spesifieke behoeftes en doelwitte geselekteer.
Die inhoud is oorwegend abstrak en teoreties, en hou dikwels min verband met die konkrete leefwêreld van die leerling.	Die klem val op die funksionele waarde van die inhoud.
Formele onderwys is rigied gestruktureer, met die klem op kontinuïteit en horisontale organisasie, byvoorbeeld in jaarkursusse.	Nie-formele onderwys is grootliks ongestruktureer, sonder kontinuïteit en horisontale organisasie, d.w.s. geen samehang tussen verskillende programme nie.
Keusemoontlikhede is nie so wyd soos in die geval van nie-formele onderwys nie.	Wye keusemoontlikede bestaan ooreenkomstig behoeftes van die individu en samelewing sowel as aanleg en belangstelling van die individu.
Die kurrikulum word uitsluitlik in 'n opvoedkundige inrigting soos 'n skool geïmplementeer.	Nie-formele onderwys word sover moontlik plaaslik en in die werklike situasie, byvoorbeeld 'n werkswinkel, aangebied.
Betreklik min gemeenskapsbetrokkendheid kom voor, aangesien die ontwikkeling en implementering van die kurrikulum as 'n interne aangeleentheid hanteer word.	Gemeenskapsbetrokkenheid geniet hoë prioriteit in sowel die ontwikkeling as die implementering van die kurrikulum.

In hierdie hoofstuk is die teoretiese uitgangspunte ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys bespreek. Hierdie navorsingsdoelstelling is bereik deur:

- Formele en nie-formele onderwys te definieer en te bespreek;
- die totale stelsel van onderwysvoorsiening te beskryf;
- die onderwyskundige struktuur se elemente te verduidelik;
- die belangrikheid van uittreepunte as skakelingsmeganisme met nie-formele onderwys uit te lig;
- uittreepunte te definieer, en
- deurstromingsmoontlikhede en kanaliseringsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys te beskryf.

In die volgende hoofstuk sal die kollig val op buitelandse perspektiewe. Vir dié doel is die onderwysstelsels van Japan en Wes-Duitsland as voorbeelde gebruik om meer insig te kry oor uittreepunte, kanaliserings- en skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys.

HOOFSTUK 3

UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS: 'N BUITELANDSE PERSPEKTIEF

3.1 INLEIDING

Oor die afgelope aantal jare was daar 'n geweldige toename in die totale leerlinggetalle in skole in die Republiek van Suid-Afrika. Die totale getal leerlinge in primêre en sekondêre skole het vermeerder vanaf 2,6 miljoen in 1960 tot 9,8 miljoen in 1990 (Meiring, 1991:43). Leerdergetalle in kolleges en skole het in die vyf jaar, 1986-1991, met 4,3 persent toegeneem (KODH, 1991(a):7).

Ten spyte van hierdie geweldige toename, verlaat ongeveer 45 persent leerlinge die skool reeds voor st. 4. Omdat die grootste gedeelte van hierdie leerlinge afkomstig is van die Departement van Onderwys en Opleiding het die KODH (1991(a):11) tot die gevolgtrekking gekom dat daar klaarblyklik 'n groot mate van outomatiese bevordering van graad 1 tot standerd 9 plaasvind en word daar beweer dat hierdie leerlinge dus funksioneel ongeletterd is (Meiring 1991:7). Die bewering word waarskynlik gemaak aangesien die slaagsyfer in die Departement van Onderwys en Opleiding in 1990 gewissel het tussen 74% in graad 1 tot 85% in standerd 5. Van standerd 6 tot standerd 9 het die slaagsyfer tussen 61% en 62% gewissel, maar val dan terug tot 34% in standerd 10 (KODH, 1991:10). Aan die ander kant het die getal matrikulante van 83 000 in 1986 tot ongeveer 300 000 in 1990 gestyg (Meiring, 1991:7).

Leerders wat die skoolstelsel gedurende (primêre of sekondêre skole) onderwys verlaat, bevind hulself in 'n wêreld waarin hulle vanuit die staanspoor ekonomies aktief moet raak. Hiertoe is die meeste nie in staat nie. Dit kan toegeskryf word aan die klassieke akademiese skoolkurrikulum wat, ten spyte van versnelde tegnologiese en nywerheids-ontwikkeling sedert die laat negentiende eeu, wêreldwyd sy invloed behou het.

Die kurrikulum word allerweë gesien as die snypunt waar onder andere die onderwys-behoeftes van sosio-ekonomiese en tegnologiese ontwikkeling in die samelewing en die

onderwysbehoeftes van die leerder mekaar ontmoet. Die doelstelling van onderwys, naamlik om aan hierdie behoeftes te voldoen by wyse van 'n bruikbare en gedifferensieerde kurrikulum, word tot nou toe nie volledig in die huidige stelsel verwesenlik nie. Ten spyte van die menigvuldige pleidooie vir 'n kurrikulum wat gedifferensieerd kan voorsien in die vraag na geskoolde mannekrag in 'n tegnologies nywerheidsontwikkelende wêreld, versuim die akademiese kurrikulum die noodsaaklikheid van die elemente van praktiese relevansie en tegniese vaardighede (Meiring, 1991:43).

Uit navorsing het dit duidelik geword dat daar in lande soos byvoorbeeld Japan en Wes-Duitsland, 'n duidelike verband bestaan tussen belegging in die onderwys en opleiding, asook die bevordering van beide kwantiteit en kwaliteit van opgevoede en opgeleide mannekrag. In hierdie lande word nuwe onderwysbehoeftes as gevolg van tegnologiese en ekonomiese veranderinge as uitdagings beskou en met 'n aanpasbare benadering hanteer (Meiring, 1991:44).

Ten einde die skakelingsmeganismes in die twee ontwikkelde onderwysstelsels na te gaan en die relevante perspektiewe vir die Suid-Afrikaanse situasie te identifiseer, sal in hierdie hoofstuk eerstens gefokus word op onderwys in Japan waar geen verpligte beroepsgerigte onderwys op skoolvlak is nie, maar die klem val om basiese vaardighede tesame met 'n aantal kwalitatiewe kundighede soos konsentrasie, toegeneentheid, motivering, selfvertroue en leierskap by die individu te vestig. Tweedens sal gefokus word op die Wes-Duitse stelsel wat gekenmerk word deur 'n komprehensiewe netwerk van rigtings deur onderwys- en opleidingsgeleenthede wat tot gerespekteerde kwalifikasies lei.

Bogenoemde lande se onderwysstelsels is gebruik omdat albei hierdie lande hoogs tegnologiese ontwikkelde lande van die sogenaamde "eerste wêreld" is. 'n Ander oorweging was die feit dat die een 'n Oosterse land en die ander 'n Westerse land is en dus onder verskillende kulturele invloede ressorteer.

3.2 JAPANSE ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR

3.2.1 Inleiding

Die Japannese onderwyskundige struktuur word in vyf fases ingedeel, naamlik (Japan, 1989:90):

- preprimêre onderwysfase;
- primêre onderwysfase;
- junior (laer) sekondêre onderwysfase;
- senior (hoër) sekondêre onderwysfase, en
- tersiêre onderwysfase.

Onderwys is gratis en verpligtend vir alle leerlinge tussen die ouderdomme van 6 en 15 jaar. In 1986 het 94% van alle leerlinge tot senior (hoër) sekondêre onderwys toegetree en 35% van die leerlinge het tersiêre opleiding ontvang (Japan, 1986:92).

In die strewe na sosiale sukses is die toelating tot die regte universiteit van kardinale belang. Japannese universiteite is hiërargies gegradeer met die Universiteit van Tokio as die mees gesogte. Toelatingseksamens vir die inrigtings is besonder streng en slegs 'n uitgelese groepie studente kry toelating. Toelating verseker 'n toekoms, want as die student eers toegelaat is, is voltooiing van die graad byna vanselfsprekend. Toelatingseksamens is dus lewensbelangrik en plaas groot druk op leerlinge. Toelatingseksamens gee aanleiding tot obsessionele drilwerk in sekondêre skole, want hoe meer studente tot prestige universiteite, byvoorbeeld dié van Tokio toegelaat word, hoe hoër die status van 'n bepaalde skool (Beauchamp, 1982:30-31).

3.2.2 Die doelstelling ten opsigte van beroepsgerigte onderwys

Die doelstelling van dié onderwysstelsel ten opsigte van beroepsgerigte onderwys is om klem te lê op die ontwikkeling van die basiese vermoëns van jongmense, in plaas daarvan om op 'n stel spesifiek beroepsgerigte vaardighede te konsentreer. Daar word dan verwag dat die skoolverlater (ná vyftienjarige ouderdom) in staat sal wees om met aanpasbaarheid die snelle vooruitgang in wetenskap, tegnologie en veranderinge in die samelewing te kan hanteer. Daarom word dikwels na die Japannese ekonomiese vooruitgang verwys en word Japan voorgehou as 'n ideaal waarna gestreef moet word. Daar word aanvaar dat die Japannese onderwysstelsel en veral die siening ten opsigte van beroepsgerigte onderwys, 'n groot bydraende faktor tot die land se ekonomiese sukses is (Schoeman, 1992).

3.2.3 Primêre onderwys (Klas 1 tot 6)

Japannese kinders ondergaan verpligte onderwys vanaf ses tot vyftien jaar. Primêre onderwys bevat feitlik geen beroepsgerigte vakke nie en voorsien hierdie onderwys die volgende doelstellings vir die leerders (Pretorius, 1989:266):

- Om begrip van menslike verhoudings te kweek en eienskappe soos samewerking, onafhanklikheid en selfstandigheid in te skerp aan die hand van sosiale ervarings in en buite die skool.
- Om begrip te kweek vir die huidige staat en tradisies van hul geboorteland en 'n gees van positiewe internasionale samewerking te bewerkstellig.
- Om basiese begrip en tegnieke betreffende kleredrag, kos en industrieë in te skerp.
- Om die vermoë te ontwikkel om die eie taal beter te verstaan en korrek te gebruik.
- Om die vermoë om basiese wiskunde te verstaan in te skerp.
- Om vaardigheid te ontwikkel sodat natuurlike verskynsels in die daaglikse lewe op wetenskaplike wyse beskou en begryp kan word.
- Om sodanige gewoontes aan te kweek dat 'n gesonde, veilige en gelukkige lewe kan gelei word en dat harmonie in die ontwikkeling van liggaam en gees bestaan.
- Om basiese begrip en tegnieke van byvoorbeeld musiek, kuns en letterkunde, wat die lewe verryk, in te skerp (TMG Municipal Library, 1979:68).

Hierdie doelstellings word nagestreef aan die hand van die volgende ordening van die leerinhoud (kurrikulum) in vakke in die verskillende klasse: Japannees, sosiale studies, rekeningkunde, wetenskap, musiek, kuns en handwerk, huisbestuur, liggaamlike opvoeding, morele onderwys en spesiale aktiwiteite (Pretorius, 1989:269).

Die volgende algemene aspekte ten opsigte van primêre onderwys kan uitgelig word (Pretorius, 1989:269):

- Primêre onderwys in Japan is grondliggend (dit voorsien in elke mens se basiese reg tot geletterdheid)en voorbereidend van aard. Op tweërlei wyse is dit 'n vorm van algemene opvoeding. Eerstens is die onderwys vir almal en voorsien dit in elke mens se basiese reg tot geletterdheid. In die tweede plek is dit algemeen omdat dit op die hele kind, sy algemene breë en basiese opvoeding fokus. In dié sin is dit volledige onderwys en dus ook gebalanseerd, want nie een van die wesensfunksies van die kind word uitgesonder en ontsluit nie.
- Dit verskaf die minimum wat benodig word as voorbereiding vir verdere sekondêre opleiding.
- Die onderrig is daarop ingestel om die leerder in staat te stel om basiese vaardighede, byvoorbeeld lees, skryf, reken, praat en luister selfstandig te gebruik.
- Die basiese kennis, waardes, houdings en vaardighede word ingeskerp om die bestaande beskawingspeil te verbeter of te handhaaf.
- Die onderrig is daarom ingestel om begrip vir die realiteite en probleme van die omgewing binne die groter geheel van die land en die wêreld in te skerp.

Primêre onderwys in Japan beantwoord dus in 'n groot mate aan wat normaalweg as uitgangspunte vir basiese onderwys neergelê word. Die volgende is verdere relevante aspekte (Japan Study Team, 1987:25 e.v.; Lynn, 1988:20-22):

- 'n Stelsel van vakonderrig word gevolg.
- Onderwysers onderrig elke jaar in 'n ander klas sodat 'n breë spektrum ondervinding opgebou kan word.
- Onderwysers van dieselfde klas vorm 'n werkeenheid vir administrasie, onderrigbeplanning en informele indiensopleiding en vergader een of twee keer per week om die volgende week se beplanning te doen. Elke klas word bestuur deur 'n graad- of afdelingshoof.
- Algemene skoolbestuur ressorteer onder die prinsipaal en hoofonderwyser.
- Klaskamerbestuur is daarop ingestel om die leerlinge onder andere groter seggenskap in dissipline te gee. Individuele leerlinge word nie sonder meer berispe nie. Dit word eerder aan die groep oorgelaat om 'n enkeling tot orde te roep.
- Die inhoud van kurrikulums en handboeke word in groot detail deur Mumbusho (sentrale beheer oor onderwys in die ministerie) bepaal. Onderwysers word egter wel toegelaat om aanvullende verrykende leerinhoud by te werk.
- Spesiale aktiwiteite sluit allerlei skoolaktiwiteite soos sport- en kultuurfeeste, uitstappies en klaskamerbyeenkomste in.
- Deurstroming van een graad na 'n volgende is outomaties en geskied nie op grond van akademiese prestasie nie.
- Deurstroming geskied eerder op grond van 'n baie belangrike aanname en dit is dat feitlik alle leerlinge die vermoë het om goed te leer en die basiese skoolkurrikulum kan bemeester.
- 'n Verdere belangrike aanname is dat alle leerlinge dieselfde potensiaal het. Verskille in prestasie ontstaan uit faktore soos deursettingsvermoë, selfdissipline en werkslading. Leerlinge word dus nie volgens vermoëns gegroepeer nie.
- Feitlik alle primêre skole gebruik opvoedkundige televisie wat deur die nasionale openbare uitsaaidienste gebeeldsaai word.
- Klem word in die besonder op wetenskap en wiskunde gelê omdat dit beskou word as die boustene van die tegnologie (Japan Study Team, 1987:25 e.v.; Lynn, 1988:20-22).

3.2.4 Junior (laer) sekondêre onderwys

Hierdie tweede en laaste fase van verpligte onderwys het die volgende doelstellings voor oë (TMG Municipal Library, 1979:70):

- Om primêre onderwys aan te vul en daarop voort te bou in die verdere bereiking van alle doelwitte.
- Om die vermoë om toekomstige gevorderde kursusse wat met 'n bepaalde beroep verband hou te kweek en volgens basiese kennis, vaardighede, werksingesteldheid en eie persoonlikheid te kies. Hierdie doelstelling dui tog op beroepsrelevansie.
- Om die vermoë te kweek om regverdige en korrekte oordeel aan die dag te lê deur die bevordering van sosiale aktiwiteite in en buite die skool en om sentimente in die regte rigting te lei (TMG Municipal Library, 1979:70).

Verskille tussen junior sekondêre onderwysfase en primêre onderwys in die Japannese onderwyskundige struktuur (Pretorius, 1989:71):

- Groter klem word op akademiese onderrig gelê aangesien akademiese prestasie aan die einde van hierdie fase bepalend is vir die verdere skoolloopbaan. Deurstroming van een graad na die volgende is steeds outomaties.
- 'n Stelsel van vakonderrig word gevolg, dit wil sê, 'n onderwyser is verantwoordelik vir die onderrig van 'n bepaalde vak of vakke. Om maksimum onderrigtyd te bewerkstellig, wissel onderwysers van klaskamers en nie die leerlinge nie.
- Keusevakke behels nie 'n keuse vir die leerder self nie, maar word deur die prinsipaal vir die skool bepaal volgens riglyne van die prefektuur.
- Dit word van alle leerlinge verwag om lid van 'n klub van spesiale aktiwiteite te wees, byvoorbeeld kuns, verskeie akademiese gebiede en sport. Die meeste leerlinge behoort ook aan buiteskoolse klubs wat skoolgeoriënteerd is en deur leerders self bestuur word.
- Anders as die outomatiese deurvloei vanaf primêre na junior sekondêre onderwys, geskied deurstroming na senior sekondêre onderwys op grond van intensiewe toelatingseksamens aan die einde van die junior sekondêre onderwysfase. Hierdie toelatingseksamens is lewensbepalers, want senior sekondêre skole is in die oë van die gemeenskap hiërargies georden hoofsaaklik op grond van 'n bepaalde skool se prestasies om leerlinge by prestige tersiêre inrigtings ingeskryf te kry. Die opvatting word gehuldig dat die regte skool tot 'n prestige tersiêre inrigting lei wat op sy beurt tot 'n prestigeberoep sal lei.
- Aan die einde van hierdie fase is daar vir leerlinge drie moontlikhede oop. Die leerling kan die skool verlaat en 'n beroep beoefen. In 1980 reeds het 94 persent van die leerlinge egter die tweede moontlikheid verkies, naamlik om vrywillig aan die een of ander senior sekondêre inrigting ingeskryf te word. Die derde moontlikheid vir vyftienjariges is om by die een of ander vorm van beroepsopleiding

aan 'n beroepskool of -kollege in te skakel. (Beauchamp, 1982:22-24; Japan Study Team, 1987:33 e.v.; Lynn, 1988:22-23.)

3.2.5 Senior (hoër) sekondêre onderwys

Junior sekondêre onderwys is 'n oorgangsfase tussen die algemeen vormende onderwys van die primêre fase en die meer gespesialiseerde onderrig van senior sekondêre onderwys. Daarteenoor is senior sekondêre onderwys in Japan 'n oorgang of voorbereiding vir 'n beroep of verdere gedifferensieerde onderwys aan naskoolse inrigtings. Senior sekondêre onderwys is nie verpligtend nie en skoolgelde word gehef. Dit vind plaas in een van twee rigtings, naamlik die beroepsgeoriënteerde of algemene akademiese rigting, maar die kurrikulum vir die eerste jaar is vir beide groepe dieselfde.

Akademiese en beroepsgeoriënteerde onderwys vind plaas in 'n reeks onderwysinstellings, waarvan 49 persent sekondêre leerlinge slegs die akademiese rigting volg, 23 persent die beroepsgeoriënteerde rigting en 28 persent beide rigtings. Laasgenoemde 28 persent neem beide rigtings omdat hierdie leerlinge nog nie 'n keuse uitgeoefen het nie. Die akademiese rigting berei 'n leerder voor vir verdere opleiding en behels in die tweede en derde jaar spesialisasie in 'n letterkunde- of wetenskapsrigting. In die beroepsgerigte program word in die tweede en derde jaar ongeveer twee derdes van die tyd aan beroepsonderwys afgestaan, terwyl die res met die standaard akademiese vakke gevul word. Hoewel privaat skole in die primêre en laer sekondêre fases skaars is, neem hulle as gevolg van goeie deurstromingsmoontlikhede na prestige hoër inrigtings in hierdie fase 'n prominenter plek in (24 persent van die skole) en verskaf hulle senior sekondêre onderwys aan 28 persent leerlinge op hierdie vlak (Japan Study Team, 1987:41).

Die kurrikulum vir die beroepsgerigte kursus sluit in onderrig ten opsigte van handel, industrie/tegnologie, landbou, huishoudkunde, visserye en gesondheid. Die moeilikheidsgraad van die akademiese onderrig in vakke soos Japannees, wiskunde, sosiale studies, Engels en wetenskap, wat twee derdes van die onderrigtyd in beslag neem, saam met byvoorbeeld liggaamsopvoeding, gesondheid en klubaktiwiteite, is egter nie so hoog soos in die geval van die akademiese rigtings nie. Die beroepsgerigte gedeelte van die kurrikulum is beroepsgeoriënteerd, maar nie afgestem op 'n bepaalde werksfeer nie.

Die volgende relevante aspekte van senior sekondêre onderwys in Japan kan uitgelig word (Pretorius, 1989:274):

- Leerlinge wat op grond van hul akademiese prestasie aan die einde van die junior sekondêre fase nie tot een van die prestigeskole toegelaat word nie, is aangewese op ander soortgelyke inrigtings, ooreenstemmend met die vlak van hul prestasie, soos 'n beroepskool of beroepskollege.
- In beide rigtings, akademiese en beroepsgeoriënteerde onderwys, is die onderrig ingestel op die bemeestering van groot hoeveelhede feitelikhede wat getoets kan word in toelatingseksamens vir verdere opleiding. Onderwysers is baie lesing-georiënteerd en, hoewel verryking deur middel van oudiovisuele materiaal byvoorbeeld toegelaat word, word nie daagliks daarvan gebruik gemaak nie.
- Dit blyk dat daar nie 'n baie hoë graad van gedifferensieerdheid in die senior sekondêre struktuur is nie. Leerlingkeuses word in 'n groot mate bepaal deur die aard van die toelatingseksamens vir hoër inrigtings. Om individuele belangstelling en persoonlike onderwysdoelwitte te bevredig, moet baie studente hul tot naskoolklubs en verrykingskursusse wend.
- Hoewel morele onderwys nie in die amptelike kurrikulum voorkom nie, geniet dit steeds aandag maar met 'n klemwysiging in die rigting van 'n gedissiplineerde houding tot beroepe en studies.
- Soos aan die einde van junior sekondêre onderwys, vind leerders ook aan die einde van senior sekondêre onderwys 'n afvoerpunt in toetrede tot die een of ander beroep. Sodanige persone het in 1984 41 persent van die leerlinge uitgemaak. Daarbenewens het 29 persent na universiteite en junior kolleges deurgestroom, terwyl 12 persent in spesiale opleidingskolleges opgeneem is. 'n Verdere 14 persent is vir 'n verskeidenheid beroepsgeoriënteerde kursusse in instellings wat as "allerlei" geklassifiseer kan word, ingeskryf (Beauchamp, 1982:24-26; Japan Study Team, 1987:41 e.v.; Lynn, 1988:26 e.v.). Die voorafgaande tersiêre onderwysinstellings wat genoem is, sal vervolgens verdere toeligting geniet.

3.2.6 Tersiêre onderwys

3.2.6.1 Inleiding

Die Japannese onderwyskundige struktuur bestaan uit 'n omvangryke en uiteenlopende stelsel van tersiêre onderwysinrigtings. In 1985 was daar 461 universiteite, 543 junior kolleges, 62 tegniese kolleges en verskeie ander tersiêre inrigtings en programme. Hierdie instellings is of private of op openbare vlak deur die staat ingestel, gefinansier en beheer. Dit kan ook deur 'n prefektuur of munisipaliteit ingestel en geadministreer word. Die Mumbusho (Minister van Onderwys) oefen 'n groot mate van seggenskap uit in die goedkeuring vir die instellings van sodanige institute. Die beheer oor die

begroting van nasionale instellings en navorsingsinstitute, subsidiëring van private en plaaslike instellings en die voorskryf van minimum standaarde betreffende kurrikulums en geboue, ressorteer onder die Mumbusho.

3.2.6.2 Universiteite

In Japan word alle tersiêre inrigtings wat 'n akademiese kursus van vier jaar of meer aanbied onder die term universiteit geklassifiseer. Universiteite staan prestigegewys aan die bopunt van die hiërargiese struktuur van tersiêre inrigtings en waarborg toegang tot goeie posisies in die regering en groot korporasies. Daar word normaalweg 'n vierjarige voorgraadse program gevolg wat berus op die verwerwing van 124 krediete, wat bestaan uit 36 krediete in algemene onderwys, agt in vreemde tale, 76 in die hoofvak en vier krediete in gesondheids- en liggaamsopvoeding. Vir kwalifikasies in geneeskunde, tandheelkunde en veeartsenykunde word sesjaarlange programme gevolg.

3.2.6.3 Beroepsopleiding

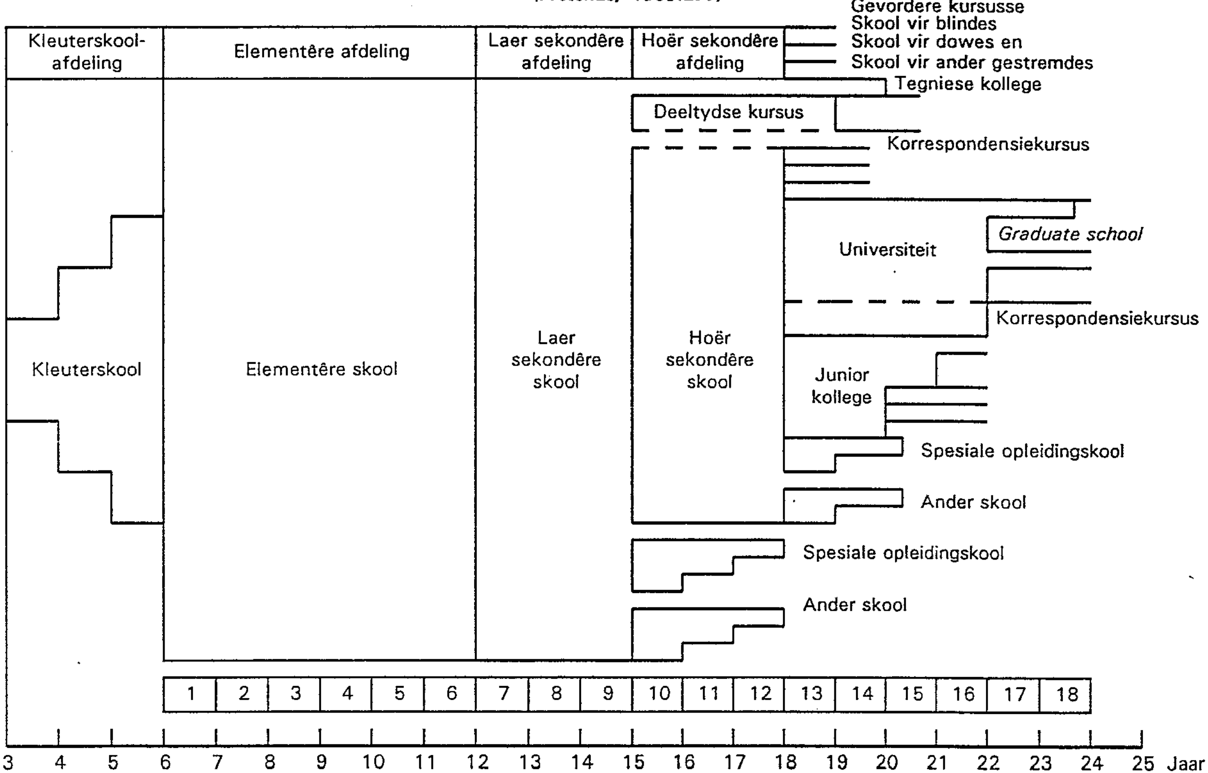
Naskoolse beroepsopleiding vind plaas aan tegniese kolleges, spesiale opleidingskolleges en inrigtings wat onder allerlei geklassifiseer kan word. Tegniese kolleges laat studente vanaf die einde van verpligte onderwys toe en bied vyfjaarkursusse, feitlik uitsluitlik in ingenieurswese en seehandelskunde aan. Tegniese kolleges voorsien hoofsaaklik in die behoefte aan opgeleide tegnici vir die opkomende industrieë. Spesiale opleidingskolleges bied voortgesette opleiding aan in 'n verskeidenheid velde, byvoorbeeld ingenieurswese, landbou, mediese sorg, verpleging, gesondheid, handel, huishoudkunde en kultuur, en is oop vir almal. Die kursusse is eng ingestel in kwalifisering en sertifisering vir 'n bepaalde beroep. Inrigtings wat onder allerlei geklassifiseer kan word, bied beroepsgeoriënteerde opleiding in vakke soos boekhou, tik, motorherstelwerk, rekenaarstudie, naaldwerk en kookkuns (Japan Study Team, 1987:49-50; King, 1979:485-486).

Naskoolse beroepsopleiding geskied ook in die junior kolleges. Hierdie instellings bied hoofsaaklik kursusse aan wat twee jaar lank duur en hoofsaaklik op die vrou ingestel. In die meeste gevalle is hierdie inrigtings klein met gekonsentreerde fokus op musiek, kuns of Engelse literatuur. Dit word algemeen aanvaar dat hierdie inrigtings vroue oplei wat uiteindelik trou eerder as om hulle vir 'n langtermynprofessie op te lei. Ekonomiese vooruitgang in Japan kan gedeeltelik toegeskryf word aan die onderwysstelsel, omdat onder andere basiese vaardighede onderrig word, kwaliteitsonderrig gegee word, leerlinge gemotiveer en 'n positiewe arbeidsgesindheid gekweek word. Die finansiële vooruitgang kan egter nie aan formele beroepsgerigte onderwys toegeskryf word nie.

FIGUUR 3.1

Die onderwyskundige struktuur van Japan

(Pretorius, 1989:277)



3.2.7 Samevatting ten opsigte van uittreepunte, vereistes en toetrede na junior (laer) sekondêre fase

Daar word van alle leerlinge tussen ses en vyftien jaar oud verwag om ses jaar primêre onderwys en drie jaar junior sekondêre opleiding te ondergaan. Aan die einde van die junior sekondêre fase is daar vir leerlinge drie moontlikhede oop, naamlik (Pretorius, 1989:272):

- Om die skool te verlaat en die arbeidsmark te betree waar beroepsopleiding as vorm van nie-formele onderwys verskaf word.
- Die tweede moontlikheid is om vrywillig by 'n senior sekondêre inrigting in te skryf. In 1980 het 94 persent van die leerlinge by 'n senior sekondêre inrigting ingeskryf.
- Die laaste moontlikheid vir vyftienjariges is om by die een of ander vorm van beroepsopleiding aan 'n beroepskool of -kollege in te skakel.

Senior sekondêre onderwys is 'n oorgang of voorbereiding vir 'n beroep of verdere gedifferensieerde onderwys aan 'n naskoolse inrigting. Hierdie onderwys is nie verpligtend nie en word ook nie gratis verskaf nie. In hierdie fase word 'n leerling in een van twee rigtings opgelei, naamlik beroepsgeoriënteerd of akademies. In die eerste jaar is die kurrikulum vir beide groepe dieselfde. Die tweede en derde jaar van die akademiese rigting berei 'n leerder voor vir verder opleiding en spesialisasie vind plaas in 'n letterkunde- of wetenskapsrigting. In die beroepsgerigte rigting se tweede en derde jaar word twee derdes van die tyd aan beroepsonderwys afgestaan, terwyl die res van die tyd met akademiese vakke aangevul word. Die kurrikulum vir die beroepsgerigte kursus sluit onderrig in ten opsigte van handel, industrie/tegnologie, landbou, huishoudkunde, visserye en gesondheid. In beide rigtings is die onderrig ingestel op bemeestering van groot hoeveelhede feitekennis wat getoets kan word in 'n toelatingseksamen vir hoër inrigtings of as 'n afvoerpunt in toetrede tot een of ander beroep. (Vergelyk Beauchamp, 1982:24-26; Japan Study Team, 1987:41 e.v.; Lynn, 1988:26 e.v.)

Tersiêre onderwys staan aan die bopunt van die Japannese onderwyskundige struktuur. Dit is 'n omvangryke en uiteenlopende stelsel wat beheer, gefinansier, geadministreer en ingestel word deur die staat óf 'n prefektuur óf 'n munisipaliteit.

Omdat daar nie 'n baie hoë graad van gedifferensieerdheid in die senior sekondêre struktuur is nie, word leerlingkeuses bepaal deur die aard van die toelatingseksamens vir hoër inrigtings. Om individuele belangstelling en persoonlike onderwysdoelwitte te bevredig, wend baie studente hulle tot naskoolklubs en naskoolse verrykingsklasse.

Verdere naskoolse beroepsopleiding vind plaas aan junior kolleges, tegniese kolleges, spesiale opleidingskolleges en inrigtings wat onder allerlei geklassifiseer word. (Vergelyk Japan Study Team, 1987:49-50; King, 1979:485-486).

- Junior kolleges bied kursusse aan wat twee jaar duur en konsentreer hoofsaaklik op musiek, kuns of Engelse literatuur. Dit is hoofsaaklik op die vrou ingestel wat nie in 'n langtermynprofessie belangstel nie.
- Tegniese kolleges laat studente toe vanaf die einde van verpligte onderwys. Vyfjaarkursusse word hier aangebied en daar word uitsluitlik in ingenieurswese en seehandelkunde gekonsentreer om in die behoeftes van opgeleide tegnici vir die opkomende industrieë te voorsien.
- Spesiale opleidingskolleges bied voortgesette opleiding aan in 'n verskeidenheid velde soos ingenieurswese, landbou, mediese sorg, verpleging, gesondheid, huishoudkunde en kultuur. Hierdie kursusse is ingestel op die kwalifisering en sertifisering vir 'n bepaalde beroep.
- Inrigtings wat onder allerlei geklassifiseer word, bied beroepsgeoriënteerde opleiding in vakke soos byvoorbeeld boekhou, tik, motorherstelwerk, rekenaarstudie, naaldwerk en kookkuns.

3.3 WES-DUITSLAND

3.3.1 Inleiding

Die doel van hierdie deel van die hoofstuk is om aan te toon hoe uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen die formele en nie-formele onderwysstelsel van Wes-Duitsland voldoen aan die eise en behoeftes van die publiek en werkgewers. Walters (1988:64) sê dat die Duitse volk vertroue het in hulle onderwysstelsel wat internasionaal erken word en dit lei verder tot suksesvolle vervaardiging en bemarking van kwaliteitprodukte in die ekonomie (Walters, 1988:66).

Duitsland is 'n industriële land met relatief min natuurlike hulpbronne en is daarom afhanklik van 'n goed opgeleide, produktiewe arbeidsmag vir nasionale vooruitgang en onderwysvoorsiening (Dekker, 1989:35).

3.3.2 Die onderwyskundige struktuur

3.3.2.1 Inleiding

Die skoolstelsel word ingedeel in verskillende onderwysvlakke (vertikale indeling) en skoolfases (horisontale indeling). Die vertikale deurstroming beklemtoon die verskille tussen die inrigtings, terwyl die horisontale deurstroming meer klem lê op die gemeenskaplikheid van die vlakke van verskillende inrigtings. Die komprehensiewe skole kan in hierdie geval as goeie voorbeeld dien. Toelating begin by graad 5 of 7 en uittreepunte is graad 10 of 13. Hierdie soort skool maak vir gedifferensieerde onderwys voorsiening deurdat die leerling toegelaat word om volgens sy vermoëns en belangstelling in 'n bepaalde studierigting te kies. Binne die raamwerk van elke afsonderlike studierigting is daar nog 'n vakkeuse en die leerlinge kan die gekose vakke op hoër- of standaardgraad bestudeer. Daar word twee variasies van die komprehensiewe skole aangetref, naamlik (Dekker, 1989:58):

- Die koöperatiewe Gesamtschule (komprehensiewe skool) behou die skole van die ingedeelde skoolstelsel (Hauptschule, Realchule en Gymnasium) as afsonderlike skoolsoorte, maar is in een gebouekompleks saamgetrek. Hier is 'n gemeenskaplike skoolhoof en gewysigde kurrikulums wat die oorskakelingsmoontlikhede tussen die verskillende skoolsoorte wil bevorder en bewerkstellig.
- Die ander variasie is 'n geïntegreerde Gesamtschule en is 'n konsentrasie (amalgamasie) van Hauptschule, Realschule en Gymnasium in 'n bepaalde gebied sodat onderwysers van skool tot skool gaan en die leerlinge nie van klas tot klas hoef te wissel nie. Dit het daartoe gelei dat onderwysers opgelei word vir skoolvlakke en nie meer vir skoolsoorte nie (Dekker, 1989:58).

Sedert die publikasie van die Strukturplan (1970) en die latere Bildungsgesamtplan (1973) geskied onderwysvoorsiening in die BRD toenemend ten opsigte van skoolfases wat die verskillende skooltipes wat by elke fase betrokke is, insluit. Skoolsoorte as skoolvorm bestaan egter nog in al die Bondslande. Daar is 'n duidelike onderskeid tussen skole vir algemeen vormende onderwys en dié vir beroeps- en beroepsgerigte onderwys (Dekker, 1989:51).

3.3.2.2 Skoolfases

- Die primêre skoolfase (skooljare 1 tot 4).
- Die oriënteringsfase (skooljare 5 tot 6).
- Die junior sekondêre skoolfase of Sekundarstufe I (skooljare 7 tot 10).
- Die senior sekondêre skoolfase of Sekundarstufe II (skooljare 11 tot 13).

Skoolplig begin vir alle kinders in die BRD na afloop van die sesde lewensjaar. Ooreenkomstig die Bildungsgesamtplan moes alle vyfjariges teen 1985 ook by die formele skoolstelsel betrek wees. Verpligte skoolbesoek beloop in die reël twaalf jaar indien die kind 'n beroepsgerigte sekondêre kursus wil volg en dus nie 'n akademiese skool sal besoek nie. Hiervan is nege voltydse skooljare (tot ongeveer vyftienjarige ouderdom) aan 'n verpligte primêre skool en daarna aan 'n Realschule ('n semi-akademiese tegniese skool) of 'n Hauptschule (algemeen vormende sekondêre skool) en drie deeltydse skooljare aan 'n Berufsschule (beroepskool). Indien hy 'n universiteitskursus wil volg, moet die skolier dertien verpligte skooljare aan 'n akademiese sekondêre skool (die Gymnasium) suksesvol aflê.

Na voorskoolse opvoeding (Kindergarten, Schulkindergarten) bevat die skoolstelsel 'n gemeenskaplike, basiese primêre skool (Grundschule) wat vir alle kinders verpligtend is. Dit strek vanaf die eerste tot vierde skooljaar, maar in sommige Länder strek dit tot die sesde skooljaar. Klasse 5 en 6 (verwys na die betrokke skooljaar) is in sommige Länder dus nog deel van die primêre skool maar kan ook as oriënteringsvlak voor die oorgang na sekondêre onderwys as 'n skoolfase wat onafhanklik van enige skooltipe is, gereël word. Dan begin die skole vir verdere onderwys eers met die sewende klas. Waar klasse 5 en 6 deel van die Hauptschule (algemeen vormende sekondêre skool) vorm, dien dit die bevordering en oriëntering van alle leerlinge met betrekking tot hulle verdere skoolloopbaan. Sedert die implementering van die oriënteringsvlak en die gepaardgaande aanpassing van die kurrikulums van klasse 5 en 6 in alle skoolsoorte is die oor- en omskakeling tussen verskillende skoolsoorte dwarsdeur die hele stelsel aansienlik verbeter en word skoolloopbaanbesluite tot die sewende klas uitgestel.

Sekondêre onderwys strek oor die algemeen van die vyfde tot die negende (in sommige Länder tiende) skooljaar; klasse 5 tot 9 of 10 aan Hauptschulen en Realschulen en vanaf die vyfde of sewende tot die dertiende skooljaar (klasse 5 of 7 tot 13) aan die Gymnasium. In sommige Länder bestaan daar ook komprehensiewe skole (Gesamtschulen) wat leerlinge vanaf die vyfde tot die tiende skooljaar (klasse 5 tot 10) akkommodeer. Beroepsopleiding begin na nege voltydse skooljare en vind vir ten minste drie deeltydse skooljare in verskillende gedifferensieerde sekondêre beroepskole (Berufsschulen) plaas. Baie jeugdiges het reeds met 'n beroepswerksaamheid begin, dit wil sê, baie jeugdiges beoefen alreeds 'n beroep wanneer hulle die beroepskole besoek (Barnard, 1984:141).

Die algemeen vormende en beroepsgerigte sekondêre skole verleen by die keuse van ooreenstemmende opleidingsrigtings en die aflegging van die vereiste afsluitingseksamens toegang tot 'n verskeidenheid tersiêre inrigtings. Na twaalf skooljare is toegang tot beroepsgerigte tersiêre inrigtings (Fachhochschulen) en na dertien skooljare tot univer-

siteite en ander inrigtings van gelyke graad moontlik. Daar is verskillende inrigtings vir volwassene- of verdere onderwys.

Die onderrig in die skole word gewoonlik in jaargangklasse verdeel maar met prestasie-gedifferensieerde kursusse binne elke jaargangsvlak. Prestasie-evaluering vind volgens 'n graderingstelsel (simbole) en in die laaste twee jaar van die Gymnasium met die byvoeging van 'n puntestelsel plaas. Onderwysers en vakspesialiste werk saam in die samestelling van die kurrikulums in ooreenstemming met die breë riglyne wat die Kultusministerkonferenz neerlê (KMK, 1977:6-7).

3.3.2.3 Skoolsoorte

- □ **Die Grundschule (Primêre skool)**

  Die Grundschule (soms ook die Volkschule genoem) behels die eerste vier verpligte skooljare (klasse 1-4) en word deur elke afsonderlike Land na goeddunke geadministreer. In enkele Länder (byvoorbeeld Berlyn en Hamburg) behels dit die eerste ses skooljare (klasse 1-6). In die laasgenoemde geval sluit klasse 5 en 6 die oriënteringsfase vir sekondêre onderwys in.

- □ **Die algemeen vormende sekondêre skoolsoorte, waaronder:**

  - Die Hauptschule (algemene skool — skooljare 5 tot 9 of 10)

    Leerlinge kan vanaf klas 5 (of vanaf klas 7 indien klasse 5 en 6 aan 'n Grundschule gevolg is) tot en met klas 9 of 10 in hierdie algemene skooltipe wat beroepsgerigte onderwys verskaf, vorder. Na die verwerwing van die eindsertifikaat tree die leerlinge tot die beroepslewe toe maar moet nog vir minstens drie jaar deeltyds die Berufsschule besoek.

  - Die Realschule (semi-akademiese tegniese skool — skooljare 5 of 7 tot 10)

    Die Realschule streef daarna om 'n minder wetenskaplik georiënteerde opleiding as die Gymnasium te voorsien. Daar bestaan ook 'n aanvullingsvorm (Aufbauform) van drie skooljare vir leerlinge van die Hauptschule wat eers na die sewende skooljaar die Realschule wil bywoon. Hierdie skooltipe berei die leerlinge voor vir take wat hoër eise stel met betrekking tot selfstandigheid, verantwoordelikheid en leierskap in oorwegend praktiese beroepe. Na die verwerwing van die inter-

medière skooleindsertifikaat kan hierdie leerlinge direk deur werkgewers in diens geneem word of hulle kan hul aanmeld by 'n Fachschule vir verdere opleiding.

- Die Gymnasium (akademiese sekondêre skool — skooljare 5 of 7 tot 13)

Dit is die tradisionele akademiese sekondêre skool wat leerlinge wat die Duitse taal magtig is, voorberei vir verdere studie aan 'n universiteit of 'n Hochschule. Daar word tussen die volgende drie skoolfases onderskei: Unterstufe (klasse 5-6), Mittelstufe (klasse 7-10) en Oberstufe (klasse 11-13). Die eindsertifikaat wat aan sommige Gymnasium verwerf word, gee toelating tot enige fakulteit aan 'n universiteit, terwyl ander weer bevoegdheid verleen om bepaalde vakke of vakgroepe verder aan tersiêre inrigtings te bestudeer (Barnard, 1984:145).

3.3.2.4 Beroeps- en beroepsgerigte sekondêre onderwys

Beroepsonderwys is onderwys wat op 'n bepaalde beroepskwalifikasie uitloop, terwyl beroepsgerigte onderwys op 'n algemeen basiese opleiding dui wat in meer as een beroep gebruik kan word (Beukes, 1976:10). Hierdie tipes word deur verskeie instansies in Wes-Duitsland verskaf. Die aard en inhoud van die beroepsgerigte onderwys word grootliks bepaal deur die spesifieke algemeen vormende skool wat vooraf (veral tot die tiende skooljaar) besoek is (Dekker, 1981:132). Die algemeen vormende sekondêre skole begin hoofsaaklik by die vyfde skooljaar, maar het verskillende uittreepunte. 'n Hauptschule (algemene skool) se uittreepunte is by die negende of tiende skooljaar, terwyl 'n Gymnasium (akademiese skool) se uittreepunt by die dertiende skooljaar is. Dit is dus duidelik dat 'n leerling met dertien jaar algemeen vormende skoolondervinding 'n gevorderde aard van inhoud by beroepsgerigte onderwys sal ontvang as 'n leerling wat slegs nege jaar algemeen vormende skoolondervinding het.

□ Die Berufsschule (deeltydse sekondêre skool vir basiese beroepsopleiding)

Berufsschulen is staatsinrigtings met die taak om sowel die leerlinge se algemene ontwikkelingspeil te verhoog as om hulle praktiese ervaring in 'n beroep aan te vul. Die bywoning van beroepskole is verpligtend vir alle leerlinge wat nog nie 18 jaar oud is nie.

Na nege voltydse studiejare aan 'n verpligte primêre skool, begin toetrede vir drie deeltydse jare aan 'n berufsschule. Die afsluitingsertifikaat van die berufsschule, wat dikwels sonder die aflegging van 'n bepaalde eksamen verwerf word, is 'n voorvereiste vir enige verdere studie aan gevorderde of beroepsgerigte skole (Dekker, 1981:134).

Ander leerlinge wat nie na 'n Berufssculen gaan nie het die volgende keuses:

- 'n Realschule ('n semi-akademiese tegniese skool);
- 'n Hauptschule (algemeen vormende sekondêre skool), en
- 'n Gymnasium (akademiese sekondêre skool).

Vakleerlinge in die nywerheids-, handels-, landbou- en handwerkrigtings word in hierdie skool opgelei, maar hulle moet nog verdere praktiese opleiding ondergaan voordat hulle hul vakmanskapsertifikaat kan verwerf. In die stede is daar beroepskole vir byvoorbeeld koopmans- of handelsberoep, elektrotegniese beroepe en tekstielberoepe. Daar bestaan selfs beroepskole vir horlosiemakers, dakdekkers en skoorsteenveërs. Ongeskoolde arbeiders besoek die aanvullingsklas van die Berufsschule wat slegs 'n deeltydse sekondêre skool is vir beroepsopleiding.

Die Berufsschulen werk ten nouste met die handels- en nywerheidsektor saam. As 'n leerling ná die beëindiging van sy skoolloopbaan aan die Hauptschule byvoorbeeld in 'n apteek gaan werk, moet hy die deeltydse klasse vir apteekassistente aan 'n Berufsschule bywoon. Sommige firmas beskik oor eie werkswinkels vir die bykomende opleiding van die vakleerlinge (Dekker, 1981:134).

□ **Die Berufsfachschule (beroepsvakskool)**

Die Berufsfachschule dra algemene en vakgerigte (vakteoretiese en vakpraktiese) kennis en vaardighede aan die skoolpligtige leerlinge oor met die doel om hulle in staat te stel om 'n beroep te beoefen of om hulle tot 'n beroepsopleidingseindsertifikaat, wat net deur middel van die skool bereik kan word, te lei. Die Berufsfachschule is 'n voltydse skool wat vrywillige algemene beroeps- en praktiese onderwys vir ten minste een jaar ná die beëindiging van die skoolpligtydperk aanbied. Die opleiding kan tot drie jaar verleng word, maar word altyd met 'n eindeksamen afgesluit. Die onderrig sluit by dié van die algemeen vormende skole aan. 'n Sertifikaat wat gelykstaan aan dié van die Realschule (Mittlere Reife) kan ook verwerf word. Na 'n tweejarige kursus kan die geslaagde kandidate die Sekundarabschluss I verwerf (Taylor, 1981:302).

□ **Die Berufsaufbauschule (aanvullende skool tot 'n beroepskool)**

Die Berufsaufbauschule probeer 'n brug tussen die algemeen vormende en beroepsonderwys slaan en kan ná of gedurende die opleiding aan 'n Berufsschule bygewoon word. Dit onthef skoolpligtige leerlinge nie daarvan om die Berufsschule te besoek nie.

Benewens beroepsonderwys word daar ook algemeen vormende onderwys aangebied wat kan lei tot die verwerwing van die Fachschulreife (Taylor, 1981:103), 'n eindsertifikaat gelykwaardig aan dié van die Realschule. Met hierdie sertifikaat verwerf die leerling vakleerlingskap en het hy genoegsame ervaring opgedoen in die beroepspraktyk om toelating te verkry tot 'n kollege vir gevorderde tegniese onderwys of 'n ingenieurskool. 'n Voordeel van hierdie skool met sy gerigtheid op sowel die algemeen vormende as beroepsgerigte onderwys en opleiding, is dat daar normaalweg weinig oorskakelingsprobleme na ander onderwysinstansies ondervind word (DBR, 1975:235).

□ Die Fachoberschule (gevorderde vakskool)

Die Fachoberschule kan die beste omskryf word as die beroepsgerigte en tegniese alternatief vir die algemeen vormende onderwys wat in die hoogste klasse van die Gymnasium voorsien word. 'n Leerling kan slegs ná die verwerwing van die eindsertifikaat (Mittlere Reife) aan die Realschule, toegang tot 'n Fachoberschule verkry. Die opleiding behels klasse 11 en 12 van die Sekundarstufe II en duur twee jaar, waartydens praktiese opleiding op gevorderde vlak in 'n bepaalde vak ontvang word. Daar bestaan Fachoberschulen vir byvoorbeeld ingenieurswese, handel, huishoudkunde, beplanning en seevaart. Na twee jaar kan leerlinge toegang tot 'n Fachhochschule verkry, mits hy die nodige toelatingsertifikaat (die Fachhochschulreife) verwerf het. Studierigtings aan 'n Fachoberschule maak tans deel uit van die nuut ingedeelde Sekundarstufe II (Taylor, 1981:303).

□ Die Technische Gymnasium (beroeps- of tegniese gimnasium)

Die Mittler Reife-sertifikaat wat aan 'n Realschule verwerf word, verleen toelating tot hierdie skoolsoort, ook genoem Berufliches Gymnasium. Die kursus duur drie jaar en is bedoel vir persone wat reeds 'n eerste kursus in beroepsopleiding met welslae afgelê en daarna voldoende beroepservaring opgedoen het. Ná die geslaagde voltooiing van die kursus aan hierdie skool kan toelating verkry word tot die tegniese studierigtings aan 'n Technische Hochschule (tegniese universiteit) waar studierigtings soos meganiese, siviele of metallurgiese ingenieurswese, argitektuur, chemie, fisika en geologie gevolg kan word (KMK, 1977:25). Sommige van hierdie skole bied die hergeorganiseerde Oberstufe van die Gymnasium aan wat tot die aflegging van die Abitur-eksamen en toelating tot enige vakrigting aan 'n universiteit kan lei (Dekker, 1981:139).

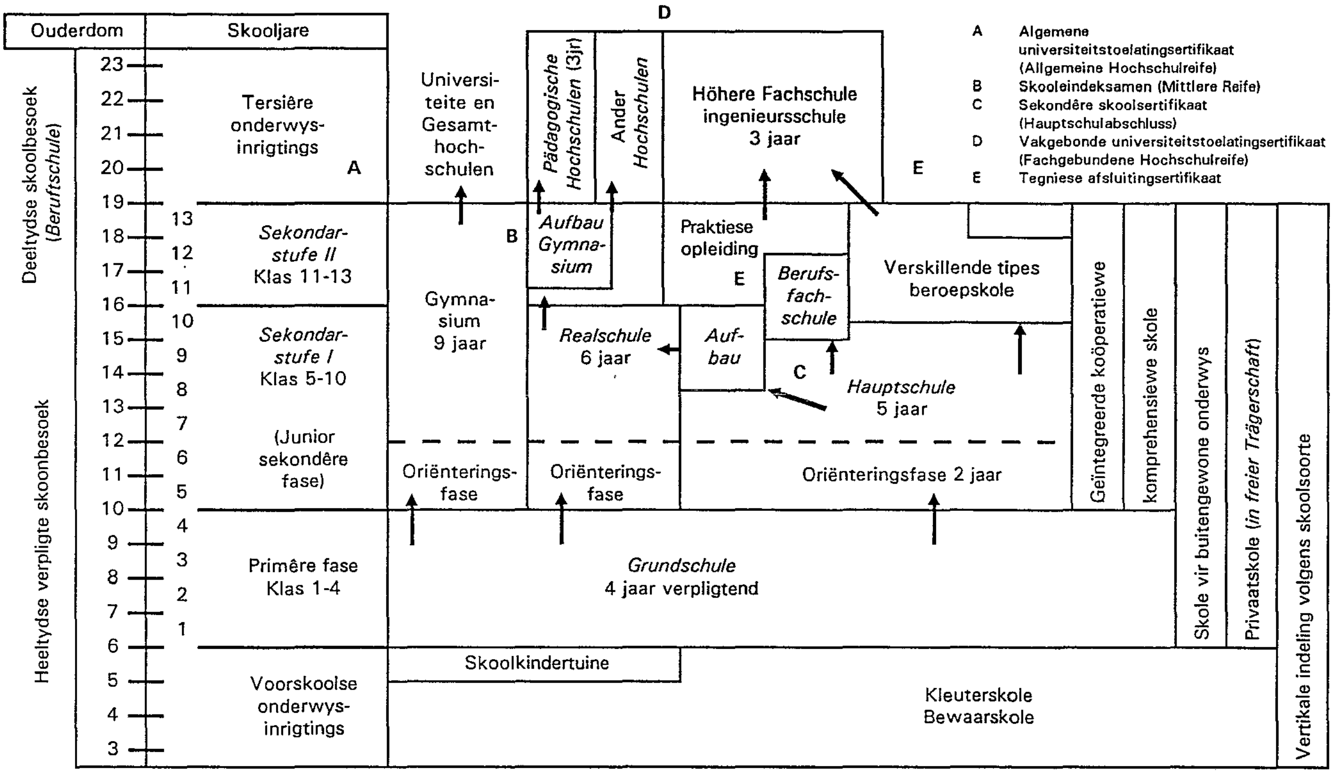
□ **Die Fachschule (voltydse beroepsgerigte of tegniese kollege)**

Die Fachschule bied die basiese tegniese opleiding aan wat deur die Fachhochschule (tegniese universiteit) op gevorderde vlak voortgesit word. Die kursusse is ontwerp om die praktiese ervaring sowel as die teoretiese agtergrond van leerlinge aan te vul. Anders as die Berufsschule en Berufsfachschule vereis die Fachschule dus dat 'n voornemende kandidaat (ouer as 18 jaar) reeds basiese beroepsopleiding moet hê of genoegsame beroepservaring opgedoen het. Die tegniese beroepsopleiding wat hierdie skool aanbied, kan enigiets van ses maande tot twee jaar op voltydse basis, of vier jaar op deeltyds basis duur. Kursusse waarin leerlingtegnici kan spesialiseer, sluit landbou, tuinbou, mynbou, handel, verkeer, meganika en bestuurswese in. Hierdie kolleges voorsien gespesialiseerde opleiding vir die sogenaamde middelvlak tegniese beroepe. In sommige kursusrigtings word daar besondere aandag aan die teoretiese fundering van die bepaalde beroep geskenk terwyl die voorbereiding vir take wat met die bedryfsleiding verband hou, weer by ander meer op die voorgrond tree. Dit kom voor of die Fachschulen die funksie oorgeneem het om leerlinge vir tersiêre onderwysinrigtings voor te berei (Dekker, 1989:62).

Die skematiese voorstelling in figuur 3.2 en die beskrywing van die aard van die Wes-Duitse skoolstelsel dui dat die onderwysstelsel gekenmerk word deur 'n komprehensiewe netwerk van roetes deur onderwys- en opleidingsgeleenthede wat tot 'n gerespekteerde kwalifikasie lei. Die bydrae van die skool hiertoe is die aanbieding van 'n breë kurrikulum vir opvoedende onderwys enersyds en voorbereiding vir 'n werklewe andersyds. Daar word gestreef na 'n balans tussen praktiese en teoretiese onderwys en opleiding vir 'n tweeledige kwalifikasie wat toegang bied tot verdere onderwys en opleiding en 'n geskoolde vakmansertifikaat (Meiring, 1991:44). Hierdie tweeledige kwalifikasie het sy oorsprong te danke aan die voorsiening wat gemaak word vir vakleerlinge en diegene wat drie jaar van indiensneming voltooi het om tot die formele onderwys te kan terugkeer via die sogenaamde "tweede onderwyskanaal" (Walters, 1988:59).

Beroepsvaardigheid en -sukses bepaal die nywerheidsgroei van 'n land en daarom sal daar hoofsaaklik op die beroeps- en beroepsgerigte sekondêre onderwys gefokus word om vas te stel hoe hierdie onderwys bydra om sodanige beroepsvaardigheid en -sukses te bereik.

FIGUUR 3.2
Gedifferensieerde sekondêre skoolonderwys
(Dekker, 1989:52)



3.3.3 Uittreepunte as skakeling met formele onderwys

Die junior sekondêre fase val binne die grense van skoolplig en strek vanaf klasse 5 of 7 tot 10 van die sekondêre skool. Verskillende vak- en studierigtings word in hierdie skoolfase aangebied wat sowel algemeen vormend as beroepsgerig is. Hierdie fase word na die tiende skooljaar met 'n eindeksamen (die Sekundarabschluss 1) afgesluit.

Die senior sekondêre fase (nie skoolpligtig nie) behels klasse 11 tot 13 en omvat sowel algemeen vormende as beroepsgerigte studierigtings.

'n Baie belangrike beginsel is deurvloeiingsmoontlikhede wat leerlinge toelaat om van die een tipe skool na 'n ander te beweeg. Verskillende roetes maak toegang tot 'n verskeidenheid skole en hoër onderwys moontlik. Die oriënteringsfase wat strek vanaf die vierde skooljaar tot die sesde skooljaar is bedoel om aan leerlinge 'n wye aanbod van vakke te bied waaruit hulle 'n keuse moet maak na gelang van hulle aanleg en belangstelling. 'n Finale besluit oor 'n verdere skoolloopbaan en studierigting word vir die primêre leerling nou met twee jaar uitgestel (Meyenberg, 1980:5).

Indien leerlinge die Grundschule wat ses jaar duur of 'n selfstandige oriënteringsvlak besoek het, tree hulle eers in klas 7 tot die Hauptschule (algemene sekondêre skool — skooljaar 5 tot 9 of 10) toe. Hierdie leerlinge tree in die reël na die afsluitingsertifikaat tot die beroepslewe toe, maar moet minstens vir die duur van drie jaar deeltyds die Berufsschule besoek. Hierdie skool wat tot verdere onderwys lei, is eng met die beroepsgerigte skoolwese verbonde.

Die onderrig in vreemde tale is 'n metode om te verseker dat die Hauptschule parallel met ander sekondêre skole kan funksioneer en nie in 'n doodloopstraat eindig nie. Daar word in vakke soos wiskunde en vreemde tale gedifferensieer volgens prestasiegrade om by die onderskeie leervermoëns van die leerlinge te pas en kwalifiserende eindsertifikate te verkry wat verdere onderwys aan ander skole soos die Realschule moontlik maak. Die sekondêre skooleindsertifikaat wat deur hierdie skool uitgereik word, bied toelating tot 'n hele reeks beroeps- en beroepsgerigte inrigtings. Deurstromingsmoontlikhede word ook geskep met behulp van aanvullingsklasse. Binne 'n tydperk van drie jaar kan dieselfde peil bereik word as dié van leerlinge wat 'n sesjaarkursus aan 'n Realschule of Gymnasium direk na die Grundschule deurloop het. Leerlinge kan dan na voltooiing direk tot die laaste drie jaar van die Gymnasium toetree om vir die Abitur (universiteitstoelatingseksamen aan 'n Gymnasium) voor te berei (KMK, 1982:16).

In die Realschule (semi-akademiese tegniese skool — skooljaar 5 of 7 tot 10) word daarna gestreef om 'n minder wetenskaplik georiënteerde opleiding as die Gymnasium te voorsien. Daar bestaan ook 'n aanvullingsvorm (Aufbauform) van drie klasse vir leerlinge van die Hauptschule wat eers na die sewende skooljaar die Realschule wil bywoon (KMK, 1977:10).

Leerlinge word opgelei vir onmiddellike indiensneming hoewel sommige hulle tog aanmeld vir verdere opleiding aan Fachschulen (vakskole) (Dekker, 1981:120).

Die eindsertifikaat (Mittler Reife) wat aan hierdie skool verwerf kan word, verleen toegang tot inrigtings vir gevorderde tegniese onderwys. (Heckel & Seipp, 1976:33). Deur 'n Aufbau-vlak (aanvullingsvlak) te volg kan hierdie leerlinge toegang tot die hoër klasse van die Gymnasium verkry ten einde die Abitur-eksamen vir universiteitstoelating af te lê (Roth, 1975:82).

Die Gymnasium (akademiese sekondêre skool — klasse 5 of 7 tot 13), die tradisionele akademiese skool wat die meeste aansien geniet in Wes-Duitsland, berei die leerlinge vir verdere studie aan 'n universiteit (Universität/Hochschule) voor. Die woord Gymnasium is 'n versamelnaam vir alle algemeen vormende sekondêre skole wat tot die dertiende klas en dus die skooleindeksamen (Abitur), wat universiteitstoelating (Hochschulreife) aan suksesvolle kandidate verleen, lei. Die eindeksamen van sekere Gymnasiums verleen toegang tot alle studierigtings terwyl die van ander slegs toegang tot bepaalde vakrigtings of vakkombinasies aan vakgebonde tersiêre onderwysinrigtings verleen. Die onderskeid lê by die kurrikulum, dus of die kursusse wat aangebied word konsentreer op die natuurwetenskaplike, die klassieke tale, die moderne tale, die ekonomiese wetenskappe, musiek, en of dit 'n landboukundige, huishoudkundige of tekstieltegniese inslag het. Die kursusse duur in die reël nege jaar, maar sewe jaar indien 'n oriënteringsvlak vooraf besoek word. Daar word van 'n Unterstufe (klasse 5 en 6), 'n Mittelstufe (klasse 7 tot 10) en 'n Oberstufe (klasse 11 tot 13) gepraat (KMK, 1982:17). In Wes-Duitsland is daar 'n noue skakeling tussen die studierigting en die beoogde beroep. Leerlinge aan gimnasiums kom nou al meer tot die gevolgtrekking dat dit beter is om eerder na die Abitur 'n betrekking te soek as om die onsekerheid van geen werksmoontlikhede na 'n minimum van vyf jaar universiteitstudie in die oë te moet staar. "If this trend increases the traditional role of the Gymnasium in preparing students for university will have to undergo further reappraisal. The increased specialism of the reformierte Oberstufe may not prove as useful in such circumstances as the previous broader based curriculum". (Phillips, 1987:224.)

Die aard en inhoud van die beroepsgerigte onderwys word grootliks bepaal deur die spesifieke algemeen vormende skool wat vooraf (veral tot die tiende skooljaar) besoek is (Dekker, 1981:132). Die bywoning van beroepskole is verpligtend vir alle leerlinge wat nog nie 18 jaar oud is nie, dit wil sê nog skoolpligtig is en geen ander skool besoek nie. Vir leerlinge wat die Hauptschule verlaat, word onderwys vir drie jaar deeltyds aangebied. Vakleerlinge in die nywerheids-, handels-, landbou- en handwerkrigtings word in hierdie skool opgelei, maar hulle moet nog verdere opleiding ondergaan voordat hulle hul vakmanskapsertifikaat kan verwerf.

Die Berufsschulen (deeltydse sekondêre skool vir basiese beroepsopleiding) werk ten nouste met die handels- en nywerheidsektor saam. As 'n leerling na die beëindiging van sy skoolloopbaan aan die Hauptschule byvoorbeeld in 'n apteek gaan werk, moet hy die deeltydse klasse vir apteekassistente aan 'n Berufsschule bywoon. Sommige firmas beskik oor eie werkswinkels vir die bykomende opleiding van die vakleerlinge.

Die afsluitingsertifikaat van die Berufsschule, wat dikwels sonder die aflegging van 'n bepaalde eksamen verwerf word, is 'n voorvereiste vir enige verdere studie aan gevorderde beroeps- of beroepsgerigte skole (Dekker, 1981:134).

Die Berufsfachschule (beroepsvakskool) dra algemene en vakgerigte (vakteoretiese en vakpraktiese) kennis en vaardighede aan die leerlinge oor met die doel om hulle in staat te stel om 'n beroep te beoefen of om hulle tot 'n beroepsopleidingseindsertifikaat, wat net deur middel van die skool bereik kan word, te lei (Behörde für Schule, 1977:par 16(1)). Die Berufsfachschule is 'n voltydse skool wat vrywillige algemene beroeps- en praktiese onderwys vir ten minste een jaar na die beëindiging van die skoolpligtydperk aanbied. Die opleiding kan tot drie jaar verleng word, maar word altyd met 'n eindeksamen afgesluit. Die onderrig sluit by die van die algemeen vormende skole aan. 'n Sertifikaat wat gelykstaan aan die van die Realschule (Mittler Reife) kan ook verwerf word. Na 'n tweejarige kursus kan die geslaagde kandidate die Sekundärabschluss I verwerf (Taylor, 1981:302; KMK, 1982:25).

Die Berufsaufbauschule (aanvullende skool tot 'n beroepskool) probeer 'n brug tussen die algemeen vormende en beroepsgerigte onderwys slaan en kan na of gedurende die opleiding aan 'n Berufsschule bygewoon word. Dit onthef skoolpligtige leerlinge nie daarvan om die Berufsschule te besoek nie. Benewens beroepsonderwys word daar ook algemeen vormende onderwys aangebied wat kan lei tot die verwerwing van die Fachschulreife (Taylor, 1981:303), 'n eindsertifikaat gelykwaardig aan die van die Realschule. Met hierdie sertifikaat verwerf die leerling vakleerlingskap en het hy genoegsame ervaring

opgedoen in die beroepspraktyk om toelating te verkry tot 'n kollege vir gevorderde tegniese onderwys of 'n ingenieurskool. 'n Voordeel van hierdie skool met sy gerigtheid op sowel die algemeen vormende as beroepsgerigte onderwys en opleiding is dat daar normaalweg weinig oorskakelingsprobleme na ander onderwysinstansies ondervind word (DBR, 1975:235).

Die Fachoberschule (gevorderde vakskool) kan die beste omskryf word as die beroepsgerigte en tegniese alternatief vir die algemeen vormende onderwys wat in die hoogste klasse van die Gymnasium voorsien word. 'n Leerling kan slegs na die verwerwing van die eindsertifikaat (Mittler Reife) aan die Realschule toegang tot 'n Fachoberschule verkry (BLK, 1973:5). Die opleiding behels klasse 11 en 12 van die Sekundärstufe II en duur twee jaar, waartydens praktiese opleiding op gevorderde vlak in 'n bepaalde vak ontvang word. Na twee jaar kan leerlinge toegang tot 'n Fachhochschule verkry, mits hy die nodige toelatingsertifikaat (die Fachhochschulreife) verwerf het. Studierigtings aan 'n Fachoberschule maak tans deel uit van die nuut ingedeelde Sekundärstufe II (Taylor, 1981:303).

Die Mittler Reife-sertifikaat wat aan 'n Realschule verwerf word, verleen toelating tot hierdie skoolsoort, ook genoem Berufliches Gymnasium. Die kursus duur drie jaar en is bedoel vir persone wat reeds 'n eerste kursus in beroepsopleiding met welslae afgelê en daarna voldoende beroepservaring opgedoen het. Na die geslaagde voltooiing van die kursus aan hierdie skool kan toelating verkry word tot die tegniese studierigtings aan 'n Technische Hochschule (tegniese universiteit). Sommige van hierdie skole bied die hergeorganiseerde Oberstufe van die Gymnasium aan wat tot die aflegging van die Abitur-eksamen en toelating tot enige vakrigting aan 'n universiteit kan lei (Dekker, 1981:139).

Die Fachschule (voltydse beroepsgerigte of tegniese kollege) bied die basiese tegniese opleiding aan wat deur die Fachhochschule (tegniese universiteit) op gevorderde vlak voortgesit word. Die kursusse is ontwerp om die praktiese ervaring sowel as die teoretiese agtergrond van leerlinge aan te vul. Anders as die Berufsschule en Berufsfachschule vereis die Fachschule dus dat 'n voornemende kandidaat (ouer as 18 jaar) reeds basiese beroepsopleiding moet hê of genoegsame beroepservaring opgedoen het. Die tegniese beroepsopleiding wat hierdie skool aanbied, kan enigiets van ses maande tot twee jaar op voltydse basis of vier jaar deeltyds duur. Hierdie kolleges voorsien gespesialiseerde opleiding vir die sogenaamde middelvlak tegniese beroepe. In sommige kursusrigtings word daar besondere aandag aan die teoretiese fundering van die bepaalde beroep geskenk terwyl die voorbereiding vir take wat met die bedryfsleiding verband hou,

weer by ander meer op die voorgrond tree. Daar word onderskei tussen akademiese inrigtings (Universitäten of Hochschulen) en ander inrigtings wat 'n meer professionele opleiding aanbied. Die tersiêre inrigtings is na gelang van die aard van die inrigting gebaseer op die beoefening en die ontwikkeling van die wetenskap en die kunste deur navorsing, opleiding en onderwys (BRD, 1977:324). Benewens navorsing en algemeen vormende akademiese opleiding is opvoeding, insluitende sosiale opvoeding, 'n belangrike taak van die universiteit.

In 1982 was daar 76 universiteite, tegniese universiteite en spesialiseringsinrigtings met universiteitstatus in Wes-Duitsland. Universiteite bied kursusse ten opsigte van alle moontlike spesialiseringsgebiede aan (geneeskunde, natuurwetenskappe, ingenieurswese, geesteswetenskappe, opvoedkunde, beeldende kunste, musiek, teologie, regte, ekonomie), terwyl Technische Hochschulen /Universitäten in ingenieurswese en natuurwetenskappe spesialiseer. Die tersiêre studie word óf deur 'n staatseksamen óf deur 'n universiteits-eksamen (Diplo, Magister, Promotion) afgesluit. Die navorsingstaak van die universiteite omvat basiese navorsing, toegepaste navorsing en die verdere uitbouing van kennis. Die toekenning van die Hbilitation is 'n nadoktorale studie en eksamen wat aan sommige universiteite afgelê moet word voordat 'n universiteitsdosent tot professor bevorder kan word (Dekker, 1981:148-155).

Fachhochschulen (tegniese kolleges op tersiêre vlak) vereis in die reël 'n kwalifiserende algemene of vakgebonde eindsertifikaat van die Sekundarstufe II vir toelating. Die kursusse, wat gewoonlik twee jaar duur, verskaf opleiding in 'n erkende vakrigting en word met 'n staatseksamen afgesluit. Die gewildste kursusse is dié vir die nywerheids-, handels- en tegniese beroepe en verder die ingenieurswetenskappe, skeepsvaart en sosiale pedagogiek (BLK, 1973:6).

3.4 SAMEVATTING EN EVALUERING

Ten einde die belangrike invloed van die aard, gesindheid of nasionale karakter op die soort en aard van tegniese en beroepsopleiding aan te dui, gaan die twee lande met uiteenlopende stelsels, kortliks vergelyk word.

Volgens Stokes (1987:3-18) bevat die Duitse volkskarakter 'n goed ontwikkelde sin vir konsensus en van groepsamehorigheid; 'n oortuiging van deeglike toegerustheid vir hulle taak as gevolg van ewe deeglike onderwys en opleiding, en 'n gevolglike verwagting van of aanspraak op toepaslike beloning of vergoeding vir hulle bydrae tot die sukses

van die inrigting, nywerheid of staat. Hulle beskik oor 'n trots in hul deeglikheid wat internasionaal erken word en wat lei tot suksesvolle vervaardiging en bemarking van kwaliteitprodukte in die ekonomiese omgewing. Gevolglik word die tradisionele skool en tegniese opleidingstrukture nie maklik gewysig of vervang nie, maar slegs aangepas om noodsaaklike veranderinge en ontwikkelinge te akkommodeer. Die drieledige struktuur bestaande uit die selektiewe skoolstelsel (algemeen vormende, beroeps- en beroepsgerigte skole), die vakleerling-vakman-meestersvakman-hiërargie en die dubbelstelsel van tegniese en beroepsopleiding, word algemeen aanvaar en opereer suksesvol.

Ten spyte van sy fenomenale ekonomiese en nywerheidsukses is Japan uitsonderlik daarin dat daar, in teenstelling met Wes-Duitsland, feitlik geen tegniese of beroepsopleiding gedurende die tydperk van skoolplig aangebied word nie. Waaraan kan Japan se sukses dan toegeskryf word? Volgens Barr (1987:211-213) is dit die volgende:

- Die waarde wat die Japanner heg aan onderwys, nie bloot as noodsaaklik vir die land se ekonomie en ontwikkeling nie, maar vanweë die intrinsieke waarde daarvan.
- Die doelstellings en waardesisteme van die Japanse ouers en die doelstellings en waardesisteme wat die skool nastreef, is in volkome harmonie. Beide lê groot klem op akademiese sukses, respek vir ouers, meerderes en gelykes, lojaliteit jeens die gesin, die maatskappy, land en werkgewer, en verantwoordelikheidsin.
- Die Japanner se besondere werksetiek.

Barr (1987:211-213) beweer voorts dat ten spyte van die oormatige eksamendruk, oorvol kurrikula, beperkte keuses ten opsigte van handboeke en leermiddels en oorvol klaskamers, die onderwysstelsel afgesien van die genoemde faktore tog produkte lewer met 'n besondere gedragskode en werksetiek — mense wat 'n bepaalde gedrag uitleef en wat hard werk — nie omdat hulle moet nie, maar omdat hulle wil.

Samevattend kan gesê word dat finansiële vooruitgang in Japan gedeeltelik toegeskryf kan word aan die onderwysstelsel, omdat onder andere basiese vaardighede onderrig word, kwaliteitsonderrig gegee word, leerlinge gemotiveer word en 'n positiewe arbeidsgesindheid gekweek word. Die finansiële vooruitgang kan egter nie net aan formele beroepsgerigte onderwys toegeskryf word nie.

Wes-Duitsland beskik weer oor 'n uiters gekompliseerde skoolstelselstruktuur waarbinne 'n legio oor- en omskakelingsmoontlikhede bestaan. Dit is slegs moontlik omdat daar in onderwyssake samewerking, deelname, medeseggenskap en kansgelykheid is tussen leerlinge, ouers, onderwysers, die belange van die handelsberoepe en kerke.

Uittreepunte in Wes-Duitsland geskied na die junior sekondêre fase wat na die tiende skooljaar met 'n eindeksamen afgesluit word by skole wat algemeen vormende sowel as beroepsgerigte vak- en studierigtings aanbied. Aan die ander kant is die Wes-Duitse leerling skoolpligtig tot die ouderdom van agtien jaar.

In Japan is die eerste uittreepunt na die laer sekondêre fase wat strek tot aan die einde van die negende skooljaar. Dit strek van ouderdomme ses tot vyftien, wat ses jaar elementêre en drie jaar laer sekondêre onderwys insluit. In Japan word groter klem gelê op akademiese onderrig aangesien akademiese prestasie aan die einde van die laer sekondêre fase bepalend is vir die verdere skoolloopbaan of toetrede tot die wêreld van werk in nie-formele onderwys wat aldaar verskaf word.

HOOFSTUK 4

UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS, EN OPLEIDINGSINSTANSIES IN DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE

4.1 INLEIDING

Dit is van besondere belang dat die ontwikkeling van die RSA se menslike hulpbronne deur die meeste kundiges in die onderwys-, sake- en ekonomiese sektore, gesien word as een van die hoof uitdagings wat die land vandag in die gesig staar. Die vaardighede en kennis van die arbeidsmag moet ontwikkel word as 'n middel om die uitdagings die hoof te bied.

'n Vaardige arbeidsmag is absoluut krities vir die ekonomiese vooruitgang van enige land. 'n Goed gestruktureerde formele onderwys- en opleidingstelsel is daarom essensieel indien die verlangde vlakke van vaardighede en bekwaamhede vir enige beroep, bereik wil word.

Dit is nodig om te onderskei tussen twee terme, naamlik onderwys en opleiding. Die NOR (1984:2) omskryf die twee begrippe soos volg:

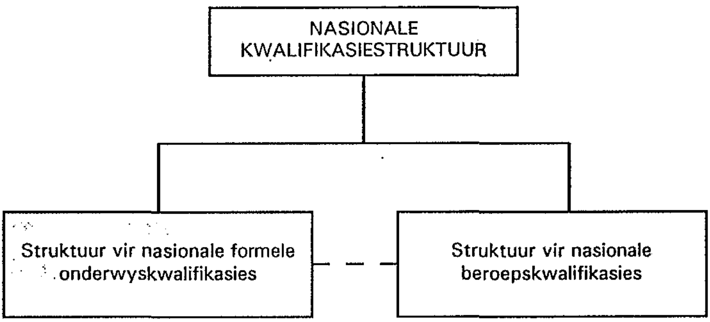
> Onderwys kan beskryf word as die beplande oordra van kennis, insigte, gedragswyses en lewenswaardes. Dit vind meestal plaas binne die raamwerk van erkende opvoedkundige inrigtings soos skole, kolleges, technikons en universiteite. Onderwys kan algemeen of beroepsgerig wees en dit het as hoofdoel die ontwikkeling van die leerling of student as intellektuele en selfstandige wese en die verhoging van die intellektuele en kulturele peil van die bevolking.

Omdat die begrip opleiding so eng in Afrikaans beskryf word, word die Engelse beskrywing verkies. Die *Wet op Mannekragopleiding, Wet 56 van 1981 (Art. XXXVII)* stel:

... training means any training which has its special aim the improvement of the proficiency of any person for any work performed in or in connection with any industry, and includes training in labour relations.

Die formele onderwysstelsel word gekenmerk deur sy hiërargiese struktuur, terwyl die stelsel van nie-formele onderwys nie 'n sodanige hiërargiese struktuur vertoon nie, hoewel elke individuele mini-onderwysstelsel (of mini-opleidingstelsel) goed gestruktureerd is. Dit het veroorsaak dat daar in die RSA nie 'n nasionale kwalifikasiestruktuur bestaan nie (KODH, 1991(a):28). Ten einde sodanige kwalifikasiestruktuur saam te stel, sal dit waarskynlik wenslik wees dat die sertifiseringsfunksie vir beide formele kwalifikasies en beroepskwalifikasies deur dieselfde liggaam onderneem word. Skematies stel die NOR (1992:3) so 'n nasionale kwalifikasiestruktuur soos volg voor:

FIGUUR 4.1
'n Nasionale kwalifikasiestruktuur
(NOR, 1992:3)



In die daarstelling van die twee aspekte moet aandag gegee word aan die bereiking van interaksie tussen formele en nie-formele onderwys op die grondslag van akkreditering, ekwivalering, erkenning, vrystelling en validering.

Die ontwikkeling van strukture vir formele onderwys is 'n aangeleentheid wat deur die Departement van Nasionale Opvoeding aangespreek word. Daarom het die KODH gedurende 1991 'n nuwe kurrikulummodel vir onderwys in die RSA voorgestel wat onderwys meer relevant sal maak, die kurrikulum te rasionaliseer, onnodige oorvleueling van vakinhoude uit te skakel en ander tekortkomings aan te spreek. Voordat daar na die nuwe voorgestelde model gekyk gaan word, is dit belangrik om eers die huidige onderwyskundige struktuur kortliks te beskryf.

4.2 ONDERWYSKUNDIGE STRUKTUUR VAN DIE RSA

4.2.1 Inleiding

In die RSA kan die vier onderwysvlakke eweneens onderskei word en elk van die vlakke sluit aan by die ontwikkelingspeil van die spesifieke teikengroep en voorsien dan in die onderwysbehoeftes van daardie groep. Die onderwysbehoeftes is ook gegrond op die lewenstake van die besondere ouderdomsgroep. Die skoolsoorte waarvan gepraat word, is naamlik (Barnard, 1984:124):

- 0-6 jaar — preprimêre onderwysvlak;
- 6-13 jaar — primêre onderwysvlak;
- 13-18 jaar — sekondêre onderwysvlak, en
- 18 jaar en hoër — tersiêre onderwysvlak.

Bogenoemde primêre en sekondêre onderwysvlakke kan verder onderverdeel in die junior primêre, senior primêre, junior sekondêre en senior sekondêre fases. Hierdie fases sal in die paragrawe wat volg duideliker gestel word.

4.2.2 Primêre skole

Primêre skoolonderwys is algemeen, fundamenteel, grondliggend en voorbereidend van aard. Dit lê die grondslag vir sekondêre onderwys deur die kind onder meer in te lei in lees-, skryf- en rekenvaardigheid en die kultuur van sy gemeenskap.

Die primêre skoolkursus wat ses jaar duur word in twee fases verdeel, naamlik die junior primêre skoolfase (skooljare 1-3 of grade/substs. tot st. 1) en die senior primêre skoolfase (skooljare 4-6 of sts. 2-4). Standerd 5 word nog fisies by die primêre skool geakkommodeer, maar is alreeds die eerste standerd van die junior sekondêre skoolfase van die sekondêre skool.

Daar word nie formeel in die primêre skool met betrekking tot die vermoëns en belangstellings van leerlinge gedifferensieer nie. In die junior primêre skoolfase word klasonderwys verskaf, terwyl vakonderwys geleidelik in die senior primêre skoolfase ingevoer kan word.

Daar word voorsiening gemaak vir spesiale onderwys vir verstandelik gestremde leerlinge in spesiale klasse verbonde aan gewone primêre skole (12-jariges en jonger) of afsonderlike skole (12-jariges en ouer) wat onder die provinsiale administrasies ressorteer.

Die Departement van Nasionale Opvoeding beheer en subsidieer inrigtings wat onderwys verskaf aan leerlinge wat sintuiglik of liggaamlik gestremd is en wat nie gewone primêre skole wat onder die provinsiale onderwysdepartemente val, kan bywoon nie (Barnard, 1984:30).

'n Kernsillabus word deur die KOH (Komitee vir Onderwyshoofde) opgestel en is bindend vir al die onderwysdepartemente wat onder die KOH ressorteer. Vanweë die koördinerende funksie van die KOH stem die kurrikulums vir die vier provinsies grootliks ooreen. Die kurrikulum vir Kleurlingskole is gebaseer op dié van die Kaapse onderwysdepartement en dié vir die Indiëronderwys, weer op dié van die Natalse Onderwysdepartement. Op hierdie wyse word 'n groot mate van koördinasie verseker (Pienaar, 1985:103). Daar bestaan geen gedifferensieerde sillabusse nie. Daar word dus slegs gedifferensieer wat metode van aanbieding betref of ten opsigte van klas- of groepindeling (Steyn, Steyn & De Waal, 1990:59).

4.2.3 Sekondêre skole

Gedurende hulle sewende tot negende skooljaar (sts 5-7) is leerlinge in die junior sekondêre skoolfase. Die onderwys in hierdie fase is nog van 'n algemeen vormende aard, maar 'n beperkte vakkeuse word toegelaat. In hierdie fase is differensiasie grotendeels beperk tot die metode waarvolgens die leerinhoud aangebied word.

Die senior sekondêre skoolfase behels die laaste drie jaar van 'n leerling se skoolloopbaan, naamlik skooljare 10-12 of standerds 8-10. Daar word in die senior sekondêre skoolfase voorsiening gemaak vir agt verskillende studierigtings, naamlik die tegniese, handels-, landbou-, geesteswetenskaplike, natuurwetenskaplike, kuns-, huishoudkundige en algemene studierigting en 'n ruim vakkeuse kan binne die raamwerk van elke afsonderlike studierigting gevolg word. Waar daar sedert 1973 'n keuse van die goedgekeurde vakke op sowel Hoër Graad (HG) as Standaardgraad (SG) was, kan leerlinge vanaf 1983 in standerds 6-7 en vanaf 1984 in standerds 8-10 vakke ook op die Laer Graad (LG) neem. Die nuwe gedifferensieerde onderwysopset beteken dat leerlinge ooreenkomstig hulle vermoëns hulle vakke op verskillende vlakke, naamlik hoër graad, standaardgraad en laergraad, mag neem.

Leerlinge word toegelaat om in verdienstelike gevalle oor te skakel van een graad na 'n ander in een of meer vakke. 'n Finale studierigting- en vakkeuse moet aan die einde van standerd 7 deur alle leerlinge gemaak word.

FIGUUR 4.2

Gedifferensieerde sekondêre skoolonderwys

(Barnard, 1984:34)

OUDERDOM IN JARE	SKOOLJAAR	SKOOLFASE	SEKONDÊRE SKOOLKURSUS (8 studierigtings)								SPESIALE SKOLEKURSUS
17-18 16-17 15-16	12 11 10	Senior sekondêr (sts. 8-10)	Geesteswetenskaplik	Natuurwetenskaplik	Kuns	Algemeen	Tegnies	Landbou	Handel	Huishoudkunde	Spesiale skole en spesiale afdelings aan sekondêre skole
14-15 13-14 12-13	9 8 7	Junior sekondêr (sts. 5-7	←	→ ←	→ ←	→ ←	→ ←	→ ←	→ ←	→	Spesiale skole en spesiale afdelings aan sekondêre skole

Die Praktiese Kursus wat in 1973 ingestel is, is in 1982 afgeskaf. Een van die vernaamste tekortkominge van die Praktiese Kursus was dat leerlinge beswaarlik van een baan na 'n ander kon oorskakel omdat al die vakke net op die praktiese vlak gevolg moes word. Leerlinge wat tans die oorwig van vakke in die Laer Graad volg, word nie verplig om al die vakke in daardie graad te neem nie.

Aanvullende onderwysprogramme vir die verskillende studierigtings word by buitekurrikulêre sentrums aangebied vir hoogs begaafde sekondêreskoolleerlinge. Sulke leerlinge kan ook in sekondêre skole vanaf standerd 8 al hulle vakke op Hoër Graad en/of 'n sewende vak neem (Barnard, 1984:33).

4.2.4 Tersiêre inrigtings

Die tersiêre inrigtings in die RSA kan breedweg in die volgende kategorieë verdeel word (Van Schalkwyk, 1988:131):

- kolleges soos die onderwysers-, verpleegsters-, polisie-, landbou- en seevaartopleidingskolleges;
- privaat kolleges en privaat korrespondensiekolleges;
- professionele institute soos Bybelskole en mediese skole;
- indiensopleidingskolleges van die staatsdiens soos vir die poskantoor en spoorweg;
- technikons en tegniese kolleges, en
- universiteite.

Enkele tersiêre inrigtings word kortliks as voorbeelde behandel.

□ Kolleges

Nasekondêre onderrig word in verskillende beroepsrigtings aan kolleges, wat vir die besondere beroep opgerig is, aangebied. Kolleges word in die RSA in die volgende soorte geklassifiseer: onderwys-, verpleegsters-, landbou-, polisie-, vloot- en tegniese kolleges.

Onderwysers vir preprimêre en primêre skole word aan provinsiale onderwyskolleges, wat onder die beheer van die provinsiale administrasies ressorteer, in noue samewerking met universiteite opgelei. (Onderwysers vir sekondêre skole word aan universiteite opgelei.) (Barnard, 1984:34).

□ Technikons

In 'n poging om te voldoen aan die steeds toenemende behoefte aan tegniese onderwys op tersiêre vlak, is die Kaapse, Natalse, Pretoriase en Witwatersrandse Tegniese Kolleges ingevolge die Wet op Gevorderde Tegniese Onderwys van 1967 as Kolleges vir Gevorderde Tegniese Onderwys (KGTO's) vanaf 1 April 1968 verklaar. Die Vaaldriehoekse en Port Elizabethse Kolleges vir Gevorderde Tegniese Onderwys het gedurende die sewentigerjare bygekom.

Die benaming kollege vir gevorderde tegniese onderwys het in 1979 kragtens die *Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys, 1979 (Wet 43 van 1979)*, verander na technikon. Met die ingebruikneming van die nuwe naam, byvoorbeeld die Technikon Witwatersrand en Technikon Pretoria, is 'n tydperk ingelei waar daar duidelik tussen die technikons en die tegniese institute en tegniese kolleges onderskei kan word. (In die verlede is dikwels na die tegniese kolleges vir gevorderde tegniese onderwys verwys as gelykstaande aan tegniese institute en tegniese kolleges.)

Die Technikon RSA vir afstandsonderrig is op 1 April 1980 in Braamfontein geopen. Dit het vroeër as 'n afdeling van die Technikon Witwatersrand gefunksioneer. Die Technikon OVS, Bloemfontein het in Januarie 1981 met sy werksaamhede in aanvang geneem.

Hierdie outonome inrigtings ontvang staatsondersteuning en verskaf tersiêre (namatrikulasie-) onderwys en is, soos die universiteite, onder die regstreekse beheer van die Departement van Nasionale Opvoeding (Barnard, 1984:35).

□ Universiteite

Universiteite is outonome tersiêre onderwysinrigtings wat subsidies van die staat ontvang en vrygestel is van inspeksie (Barnard, 1984:35). Toelating tot 'n universiteit word slegs aan leerders met matrikulasievrystelling verleen. Die hoofbedrywighede van die universiteit word getipeer as wetenskapsbeoefening, en gevolglik is die benadering aldaar teoreties/filosofies. Vir die universiteit gaan dit om beroepsvoorbereiding en dit lewer dan ook wetenskaplikes en denkers, en geskoolde vakkundiges soos medici, predikante, sekondêreskoolonderwysers, ingenieurs en argitekte of dit voorsien die teoretiese kennis vir joernaliste, rekenmeesters, juriste, prokureurs, sosioloë, maatskaplike werkers en psigoloë. Dit gaan om wetenskaplike vorming van die student sodat hy op sy beurt weer kennis kan uitbou en sistematiseer, maar dit is ook gemoeid met die toepassing van wetenskaplike kennis (KUH-verslag, 1987:1).

4.2.5 Samevatting

Die leerinhoud van primêre skole lê die grondslag vir sekondêre onderwys deur die kind te lei in lees-, skryf- en rekenvaardigheid. Die junior sekondêre fase se inhoud is algemeen vormend van aard en beperkte vakkeuses word toegelaat, terwyl in die senior sekondêre skoolfase voorsiening gemaak word vir agt verskillende studierigtings. Hierdie agt studierigtings is 'n tegniese, handels-, landbou-, geesteswetenskaplike, natuurwetenskaplike, kuns-, huishoudkundige en algemene studierigting en 'n ruim vakkeuse kan binne die raamwerk van elke afsonderlike studierigting gevolg word. Die probleem met formele onderwys is dat slegs standerd 10 en N3 as amptelike uittreepunte beskou en erken word.

4.3 PROBLEME IN DIE HUIDIGE ONDERWYSMODEL

4.3.1 Inleiding

Gedurende Mei 1990 het die Minister van Nasionale Opvoeding die ontwikkeling van 'n Onderwysvernuwingstrategie (OVS) vir onderwys in die RSA aangekondig. Die eerste van 'n aantal faktore waaruit die OVS-inisiatief voortgespruit het, kan teruggevoer word na die sogenaamde tienjaarplan wat in 1986 deur die Minister van Nasionale Opvoeding aangekondig is. Hierdie plan was gebaseer op 'n jaarlikse reële toename in die onderwysbegroting van 4,1 persent, maar intussen het hierdie syfer opgekruip na 4,4 persent. Die swak ekonomiese groeikoers, tesame met die staat se verbintenis om openbare besteding in te kort het gelei tot 'n afname in die onderwysbegroting. Daarom het die Minister van Nasionale Opvoeding die tienjaarplan in Mei 1989 voorlopig op die lange baan geskuif (KODH, 1991(a):6).

Die Komitee van Onderwysministers (KOM) en die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) het sedert hul ontstaan in 1984, 'n verskeidenheid probleme en moeilikhede in die onderwys ondervind. Verskeie omvattende en gesofistikeerde inligtingstelsels wat deur die Departement van Nasionale Opvoeding ontwikkel is, was in hierdie verband van onskatbare waarde gewees. Aan die hand van 'n inligtingstelsel kon 'n gereelde ontleding van die toestand in die onderwys gemaak word. Uit die ontledings is die volgende geïdentifiseer wat aandag moes geniet:

4.3.2 Leerdergetalle

Leerdergetalle in kolleges en skole het die afgelope vyf jaar met 4,3 persent toegeneem. Die afsonderlike onderwysdepartemente se groeikoerse lyk soos volg:

Blankes	0,55%
Indiërs	1,80%
Kleurlinge	1,25%
Swartes (Selfregerende gebiede)	6,60%
Swartes (Departement van Onderwys en Opleiding)	4,90%

Uit hierdie syfers blyk dit dat in 1990 ongeveer 325 000 bykomende swart skoliere in daardie jaar tot die onderwyskundige struktuur toegetree het. Die gevolg is dat ongeveer 325 bykomende skole van 'n 1 000 leerders elk nodig was. Teen 'n koste van R2 miljoen per skool sou 'n bedrag van R650 miljoen net vir skoolgeboue vir hierdie leerders in 1990 nodig gewees het. Afgesien van fisiese fasiliteite word ook bykomende onderwysers, voorrade en ander dienste benodig. As 'n gemiddelde leerder-onderwyserverhouding van 30:1 aanvaar word, sou ongeveer 10 000 bykomende onderwysers in 1990 nodig wees (KODH, 1991(a):7).

Die beskikbaarheid van onderwysgeleenthede is 'n basiese voorwaarde vir effektiewe funksionering vir ander kanaliseringsmeganismes, byvoorbeeld beskikbaarheid van onderwyspersoneel, roostersamestellings, die geografiese ligging van die skool en kosskoolfasiliteite. Daarom vorm staatsfinansiering 'n prominente en dominante kanaliseringsmeganisme van leerders in die formele onderwyskundige struktuur. Die akkumulerende effek van onderwysvoorsiening gekoppel aan verpligte onderwys is moeilik te oorskat. Die sogenaamde houvermoë van die formele onderwysstelsel hang ten nouste saam met die mate van gratis onderwys wat verskaf word (Bondesio & Berkhout, 1987:50-63).

4.3.3 Gewone skoolonderwys

In 1990 was die bevolkingsverspreiding van leerders soos volg:

Blankes	12,9%
Indiërs	3,2%
Kleurlinge	11,2%
Swartes (Selfregerende gebiede)	44,0%
Swartes (Departement van Onderwys en Opleiding)	28,7%

Tans is die verwagting dat 82 persent van blanke leerders wat met skool begin standerd 10 behaal. In die geval van kleurlinge is dit 23 persent en vir swartes is dit 16 persent. Indien die retensiekoerse onder kleurling en swart skoliere verbeter, beteken dit 'n groter vraag na onderwysfasiliteite en onderwysers (KODH, 1991(a):9).

Dit is duidelik dat die verlating van die formele onderwyskundige struktuur gepaard sal moet gaan met sertifisering en daarom word bykomende afvoerpunte uit die formele onderwyskundige struktuur op verskillende vlakke aanbeveel. Dit is noodsaaklik dat wanneer die leerder die formele onderwyskundige struktuur vanuit die nie-formele onderwys wil betree, 'n invoermodule, soos oriënterings- of brugmodules in werking moet tree wat aan die formele onderwyskundige struktuur gekoppel is (RGN, 1981(a):132-133).

4.3.4 Ontleding van simbole

'n Ontleding van die simbole wat behaal is deur swart skoliere wat in 1990 die standerd 10-eksamen afgelê het, toon dat slegs 28,6 persent 'n E-gemiddelde (40 persent) of hoër behaal het en byna die helfte van die leerders wat die eksamen afgelê het, het 29 persent of minder behaal. Die gevolgtrekking is dat laasgenoemde kategorie totaal onvoorbereid was om hierdie eksamens af te lê.

Wanneer 'n ontleding van die slaagsyfers vir die verskillende onderwysvlakke vir die Departement van Onderwys en Opleiding in 1990 gedoen word, lyk die prentjie soos volg:

- Vanaf graad 1 tot standerd 5 wissel die slaagsyfer tussen 74 persent en 85 persent.
- Van standerd 6 tot 9 wissel dit tussen 61 persent en 62 persent.
- In standerd 10 slaag 34 persent.

Die gevolgtrekking van die KODH (1991(a):11) vir die swak standerd 10-slaagsyfer is klaarblyklik die groot mate van "outomatiese bevordering" van graad 1 tot standerd 9. Nog 'n rede is die feit dat leerders oor die algemeen verkies om die eksamen in hulle gekose vakke op hoër graad af te lê.

In die 1989-eksamen van die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO) is die volgende verspreiding van verskil in slaagsyfer tussen 'n paar geselekteerde hoër- (HG) en standaardgraadvakke (SG) gevind:

TABEL 4.1
Slaagsyfers van 'n paar geselekteerde hoër- en standaardgraadvakke van die Departement van Onderwys en Opleiding (KODH, 1991(a):11)

	PERSENTASIE LEERLINGE INGESKRYF		HOËRGRAAD-SLAAGSYFER
	HG	SG	
Wiskunde	39%	61%	14%
Natuurwetenskap	53%	47%	10%
Biologie	54%	46%	9%
Aardrykskunde	46%	54%	10%
Geskiedenis	48%	52%	11%

Hierdie ontleding moet ook geïnterpreteer word in die lig van die klein aantal leerders wat vakke soos Wiskunde en Natuurwetenskap kies. In hierdie verband was die persentasie swart leerders wat in 1988 hierdie vakke gekies het, so laag as 15,1 persent en 32,2 persent onderskeidelik.

In die KODH-besprekingsdokument (1991(a):12) word bevind dat die leerlinge in al die bevolkingsgroepe hoofsaaklik geneig is om algemene of akademies gerigte studieprogramme te kies, terwyl daar 'n ernstige behoefte is aan leerlinge wat beroepsgerigte en beroepsonderwysprogramme moet volg. Daarom is dit nodig dat die huidige skoolkurrikulum deeglik heroorweeg moet word, sodat meer klem op beroepsgerigte en beroepsonderwys gelê moet word.

4.3.5 Die gehalte van onderwys

Indien twaalf jaar skoolonderwys en nog drie jaar onderwysersopleiding beskou word as noodsaaklik vir goeie gehalte onderwys, het ongeveer 45 persent van die onderwysers in die RSA in 1989 nie aan hierdie vereiste voldoen nie. Afgesien van hierdie behoefte is dit ook nodig dat die huidige onderwysersopleidingsprogramme en -strukture drasties hersien moet word.

Die gehalte van onderwys word ook deur die getal leerlinge per klas bepaal. Volgens die verslag van die KODH (1991(a):13) is die leerder-onderwyserverhouding soos volg:

Blankes	19:1
Indiërs	22:1
Kleurlinge	24:1
Swartes	51:1

'n Verdere volgehoue groei in leerdergetalle sal ongetwyfeld 'n nadelige uitwerking op die onderwyser-leerlingverhouding hê met implikasies vir finansiering indien dit reggestel sou word.

4.3.6 Finansiering

Vanaf 1987 tot 1990 het die totale onderwysbegroting met 57 persent gestyg. Die noodsaaklikheid van strukturele veranderinge in die onderwysstelsel om dit meer bekostigbaar te maak, is dus noodsaaklik, want hoër finansiëring is nie moontlik nie. Aangesien goeie onderwys goeie administratiewe personeel, fasiliteite, voorrade en dienste, handboeke en ander onderwyshulpmiddele vereis, beteken dit dat onderwysdepartemente dit al hoe moeiliker vind om hulle onderwys te bestuur. Die punt word vinnig bereik waar slegs die salarisse van onderwysers betaal sal kan word en niks meer nie (KODH, 1991(a):13).

4.3.7 'n Gesonde leer- en skoolomgewing

Die vestiging van 'n leerkultuur in die ontwikkelende dele van ons samelewing word ernstig in die wiele gery deur versteurings en ontwrigtings in die skole van hierdie gemeenskappe. Weeklikse bywoningsyfers vir 1990 van die Departement van Onderwys en Opleiding toon dramatiese variasies en dui op die mate waarin ontwrigting met swak skoolprestasie in verband gebring kan word. Selfs meer ontstellend is egter die inisiërende rol wat baie swart onderwysers in die organisering van skool- en klasboikotte speel, wat ernstig afbreuk doen aan die professionele status van die onderwyser.

Hierdie probleem word vererger deur die teenwoordigheid van leerders wat die ouderdomsperke vir skole oorskry. In die geval van die Departement van Onderwys en Opleiding is 24 persent van die leerders in sekondêre skole 19 jaar of ouer. Die opvoedkundige probleme wat saamhang met die onderrig van adolessente en jong volwassenes in dieselfde skole en klaskamers, is voor die hand liggend.

'n Verdere probleem is dat as gevolg van druk van gemeenskappe, onderwys vir swartes nou deur medium van een van die amptelike tale (gewoonlik Engels wat in baie gevalle

'n derde taal is) vanaf standerd 3 aangebied word. Die vestiging van 'n leerkultuur word ernstig in die wiele gery deur die beperkte vaardighede in Engels van sowel onderwysers as leerders, wat ook 'n nadelige uitwerking op onderwysstandaarde en skolastiese prestasies het (KODH, 1991(a):15).

4.3.8 Samevatting

Kanaliseringsmeganismes ten opsigte van leerders het veral binne die Suid-Afrikaanse Onderwysvoorsieningskonteks aktueel geword omdat kennis van die meganismes besluitnemings- en bestuursbetekenis inhou. Dit vorm 'n belangrike onderdeel van enige strategie om individuele en groepsbelange, insluitende mannekragbehoeftes met mekaar te versoen (Bondesio, 1987:288).

Die versoening van verskillende belange het onder andere noodsaaklik geword weens die veranderende vraagtendense wat ten aansien van onderwysvoorsiening geopenbaar is. Sommige van die vraagtendense het aktuele probleme veroorsaak. Bondesio (1986:32) het die probleme kortliks soos volg opgesom:

> Die onderwysstelsel van die Republiek van Suid-Afrika is na sowel herkoms as doelstelling besonder geslote van aard. Die deurvoer van leerlinge word baie strak op ewewydige vertikale lyne beplan en uitgevoer en daar is gevolglik weinig sprake van horisontale beweeglikheid in die onderwyskundige struktuur self.
>
> Daar bestaan geen noemenswaardige brugmeganisme tussen akademies gerigte en beroepsgerigte onderwys nie.
>
> As gevolg van oorbeklemtoning vir akademiese onderwys en verdere tersiêre opleiding, word werkloosheidsprobleme vererger in die sin dat skoolverlaters totaal onvoorbereid die "beroepsgerigte" arbeidsmark moet betree; ernstige uitsakkingsprobleme op skoolvlak ervaar en onrealistiese toeloop na universiteite meebring.
>
> Die noodsaaklikheid van beweeglikheid binne die stelsel van onderwysvoorsiening word deur die mannekragsituasie vererger. Hier word verwys na die behoefte aan verskillende soorte onderwys "formeel, nie-formeel en in besonder die gestruktureerde nie-formele onderwys".
>
> Tans bestaan daar geen erkenning in die formele struktuur vir enige opleiding wat op die nie-formele vlak plaasvind nie. Verder is daar ook min (indien enige) moontlikheid om vanaf die nie-formele in terme van verworwe kundighede of vaardighede, terug te keer na die formele struktuur ten einde op grond daarvan toelating tot 'n ander opleiding en op die verwerwing van 'n hoër kwalifikasie te

bewerkstellig nie. Ook hier kan die rol van effektiewe ondersteuningsdienste vir die nie-formele onderwys nie genoeg beklemtoon word nie."

Uittreepunte as skakelingsmeganismes het dus noodsaaklik geword want formele en nie-formele onderwys- en opleidingsinstansies in die Suid-Afrikaanse situasie sal moet saamwerk om 'n effektiewe en relevante stelsel van onderwysvoorsiening daar te stel. Dit blyk uit die feite byvoorbeeld ten opsigte van leerdergetalle, houvermoë van skole, leerderprestasies en finansiering dat 'n groter aantal uittreepunte in die formele onderwys voorsien moet word ten einde die vermoë in nie-formele onderwys meer effektief te benut. Terselfdertyd moet die instelling van uittreepunte nie agterweë gelaat word nie.

4.4 KRITIEK TEEN DIE HUIDIGE ONDERWYSSTELSEL

'n Ander faktor wat tot die OVS-inisiatief aanleiding gegee het, was die aanhoudende kritiek op die onderwysstelsel. Die belangrikste tekortkominge wat genoem word, is die volgende (KODH, 1991(a):16):

- Die huidige onderwysmodel geniet weinig steun onder die meerderheid Suid-Afrikaners.
- Onderwysprogramme is nie relevant genoeg nie en maak nie toereikende voorsiening vir ekonomiese en mannekragbehoeftes van die land nie.
- Die onderwys is 'n "geslote-gelederde-bedryf" en maak nie genoeg voorsiening vir insette uit die verskillende sektore van die samelewing nie.
- Die probleem van 'n lomp onderwysburokrasie is nog nie opgelos nie.
- Die bestaande patrone van onderwysfinansiering is nie billik ten opsigte van die verskillende bevolkingsgroepe nie.
- Sommige vaste bates word onderbenut, terwyl in ander gevalle ernstige oorbesetting bestaan.

4.5 ALGEMENE TENDENS

Onderwysstelsels in ontwikkelende lande word gekenmerk aan 'n aantal probleme. Die belangrikstes is die volgende (KODH, 1991(a):17):

- Lae maar steeds groeiende deelnamekoerse;
- hoë uitsaksyfers;
- 'n tekort aan voldoende gekwalifiseerde onderwysers;

- ongelyke onderwysgeleenthede;
- oorbesetting van fasiliteite, en
- die afwesigheid van 'n leerkultuur.

Die voorafgaande faktore in die lig van die bogenoemde probleme van ontwikkelende lande het die KODH (1991(b):17) die inisiatief laat neem om 'n konsepmodel daar te stel vir pretersiêre onderwys vir die RSA.

4.6 DIE VOORGESTELDE KURRIKULUMMODEL VIR ONDERWYS IN DIE RSA

4.6.1 Inleiding

Die voorgestelde kurrikulummodel behoort by te dra tot die skep van gelyke onderwysgeleenthede vir elke inwoner van die land asook om erkenning te gee aan die diversiteit van tale en godsdienste. Verder behoort dit te lei tot die voorsiening van onderwys op 'n opvoedkundige verantwoordbare maar soepel wyse, in terme van die behoeftes van die individu en die samelewing, die eise van die ekonomiese ontwikkeling en behoeftes van mensekrag.

Die volgende voorstelle word gemaak (KODH, 1991(b):10-11):

- Formele primêre en sekondêre onderwys strek tans oor 'n maksimum van 12 jaar en dit word as basis vir die model aanvaar.
- Onderwys behoort vormend en lewensvoorbereidend van aard te wees. Hierbinne moet voorsiening gemaak word vir algemeen gerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys.
- Die onderrig in die jare wat 'n uittreepunt voorafgaan, behoort ook voorsiening te maak vir oriëntering en verkenning met die oog op sinvolle keuse-uitoefening ten opsigte van verdere studies of skoolverlating.
- Die geleentheid vir 'n klemverskuiwing na algemeen gerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys behoort saam te val met die voltooiing van 'n skoolfase en met 'n uittreepunt uit die formele onderwys. Met die oog op keuse-uitoefening en die oriëntering van potensiële skoolverlaters moet daar reeds vooraf geleenthede geskep word vir leerders om leerervaringe met die oog op opleibaarheid in die beroepswêreld op te doen.
- Alle onderwys moet relevant wees in terme van leerder- en veranderde samelewingsbehoeftes. Relevantmaking impliseer onder meer 'n klemverskuiwing na beroeps-

gerigte onderwys of beroepsonderwys en beteken ook dat die toepassingswaarde van die inhoud van alle onderrigprogramme in die leerder se leefwêreld uitgelig en beklemtoon moet word.

- Die breë kurrikulum behoort sodanig gestruktureer te word dat dit binne die onderwysstelsel deurvloeimoontlikhede (horisontale beweeglikheid) vir leerders bied op grond van hulle prestasie, aanleg en belangstelling.
- Programme in formele beroepsonderwys moet voorsiening maak vir leerders vanaf graad 10 (om en by vyftienjarige ouderdom) tot en met volwassenes van alle ouderdomme. Van die leerders kan reeds tot die arbeidsmark toegetree het en kan hulle praktiese opleiding aldaar ontvang.
- Algemene beleid rakende norme en standaarde van leerplanne, eksaminering en sertifisering van kwalifikasies in pretersiêre onderwys behels, ten opsigte van sertifisering, slegs die vereistes vir die verwerwing van 'n sertifikaat. So 'n sertifikaat sou met die goedkeuring van die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) of die Komitee van Technikonhoofde (KTH) deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad (SAFSERT) vir universiteits- of technikontoelatingsdoeleindes geëndosseer kan word.
- Die onderwys moet bekostigbaar wees en moet die land se behoeftes, indiensnemingsmoontlikhede, beperkte finansiële vermoë en mensekragvermoë in ag neem. In hierdie verband speel skoolplig en die staat se verantwoordelikheid om onderwys minstens tot skoolpligvoltooiing te voorsien, 'n bepalende rol.

Vervolgens moet die voorstelle in die kurrikulumdokument ten opsigte van die onderskeie onderwysfases kortliks verduidelik word (KODH, 1991(b):21).

4.6.2 Onderwysfases

In die junior primêre fase val die klem op algemeen vormende onderwys. Die sewe studievelde (tale, wiskunde, natuurwetenskappe, sosiale wetenskappe, kunste, tegnologie en lewensopvoeding) figureer almal in die breë kurrikulum. Hoewel beroepsvelde nog nie ter sprake kom nie, figureer beroepsoriëntering en -verkenning reeds in die gewone klasonderrig.

In die senior primêre fase val die klem steeds op algemeen vormende onderwys. Die sewe studievelde figureer almal sterk, terwyl die ses breë beroepsvelde (naamlik die ingenieursveld, sakeveld, kunste, landbou, nutsbedrywe en sosiale dienste) nog nie ter sprake kom nie. Beroepsoriëntering en -verkenning figureer egter in die gewone klasonderrig. Voltooiing van die fase val saam met die afsluiting van primêre skoolonderwys

(graad 7) en die moontlike voltooiing van skoolplig. Hierdie is die eerste uittreepunt uit die formele onderwys met sertifisering deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad (SAFSERT) waardeur 'n sekere vlak van algemene geletterdheid en verdere opleibaarheid bevestig word.

Moontlike skoolverlaters word in graad 6 en graad 7 geïdentifiseer met die oog op doelgerigte oriëntering en verkenning ten opsigte van die beroepswêreld en die wêreld van die volwassene vóór die voltooiing van graad 7. Die identifisering geskied in 'n groot mate deur middel van skolastiese toetsing en algemene beoordeling van leerders se vordering met inagneming van hulle aanleg, vermoëns en belangstellings.

Skoolverlaters behoort in 'n stelsel van gestruktureerde, geakkrediteerde nie-formele onderwys en opleiding opgeneem te word. Die staat is dan verantwoordelik vir die inisiëring en die ontwikkeling van die stelsel, terwyl die finansiering, doeltreffende funksionering en verfyning van die stelsel die gemeenskaplike verantwoordelikheid van die staat, nie-owerheidsorganisasies en werkgewer- en werknemersektor is.

Leerders in hierdie onderwysfase, veral in graad 6 en graad 7, behoort tydens die onderrig van die verskillende vakke georiënteer te word ten opsigte van terreine in die beroepswêreld waar die vakinhoude van besondere waarde is — dus ook reeds 'n vorm van oriëntering en verkenning. Bo en behalwe die oriëntering en verkenning ten opsigte van die beroepswêreld, word voorgestel dat spesifiek daarop gekonsentreer word om leerders, deur middel van veral die tale- en wiskundekurrikulums te help om 'n vlak van algemene en numeriese geletterdheid te bereik wat hulle in staat sal stel om deur nie-formele onderwys sukses te behaal.

In die junior sekondêre fase val die klem steeds op algemeen vormende onderwys. Die sewe studievelde vorm die basis van die breë kurrikulum, terwyl die ses breë beroepsvelde figureer met die oog op 'n sinvolle keuse-uitoefening by voltooiing van die fase. Soos in die senior primêre fase, word spesifiek daarop gekonsentreer om leerders deur middel van veral die tale- en wiskundekurrikulums te help om 'n vlak van algemene en numeriese geletterdheid te bereik wat hulle in staat sal stel om met beroepsonderwys of indiensopleiding sukses te behaal.

Hoewel die klem in hierdie fase steeds op algemeen vormende onderwys behoort te val en die kurrikulum dus oorwegend eenvormig vir almal is, kan die leerders 'n keuse uitoefen tussen 'n derde taal, 'n talentvak (kunsteopvoeding, byvoorbeeld dans, drama, kuns en musiek) of 'n beroepsgerigte vak gerig op onderwys aan 'n universiteit, technikon

of tegniese kollege of op gereedmaking vir beroepstoetrede en indiensopleiding. Oriëntering en verkenning met betrekking tot die ses breë beroepsvelde geskied egter steeds in die onderrig van elkeen van die verpligte vakke. Die beroepsgerigte keusevakke is primêr gerig op die potensiële/ voornemende skoolverlater (KODH, 1991(b):23).

Sertifisering by voltooiing van die fase geskied deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad as tweede uittreepunt uit die formele onderwys. Leerders kan by voltooiing van die fase 'n keuse uitoefen tussen algemeen gerigte onderwys, beroepsgerigte onderwys, beroepsonderwys (voltyds of deeltyds) of skoolverlating.

In die laaste drie jaar word voorsiening gemaak vir algemeen gerigte en beroepsgerigte onderwys (senior sekondêre fase) en vir pretersiêre beroepsonderwys.

Die sewe studievelde en/of die ses beroepsvelde figureer in die breë kurrikulum. Leerders in die senior sekondêre fase se vakkeuses, gebaseer op hulle prestasie, aanleg, vermoëns en belangstelling, bepaal die aard van hul kurrikulum op 'n kontinuum vanaf algemeen gerigte onderwys na minder of meer beroepsgerigte onderwys.

Leerders kan volgens die voorstelle ook by 'n beroepsonderwysinstansie, soos 'n tegniese kollege inskryf om suiwer beroepsonderwys op 'n voltydse of deeltydse basis te ontvang, wat korter as drie jaar kan duur. Sertifisering geskied deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad. Die veronderstelling is dat algemeen gerigte onderwys primêr op tersiêre onderwys aan 'n universiteit of technikon gerig is. Beroepsgerigte onderwys is gerig op onderwys aan 'n universiteit/technikon/tegniese kollege (gevorderde fase) of op gereedmaking vir beroepstoetrede en indiensopleiding. Beroepsonderwys is primêr gerig op gereedmaking vir beroepstoetrede en indiensopleiding. Hoewel die Komitee van Universiteitshoofde (KUH) en die Komitee van Technikonhoofde (KTH) die vereistes vir toelating tot studie aan 'n universiteit en technikon onderskeidelik sal bepaal, word daar voorsien dat beroepsonderwys noue aansluiting sal kan vind by verdere studies aan 'n technikon en selfs, onderhewig aan bepaalde voorwaardes, byvoorbeeld dat sekere inhoude bygewerk kan word, tot universiteitstudies sal lei.

FIGUUR 4.3

Skematiese voorstelling van die breë kurrikulum vir pretersiêre onderwys

(KODH, 1991(b):21)

<table>
<tr><th>LEWENSJAAR</th><th>GRAAD</th><th colspan="4"></th></tr>
<tr><td>19+</td><td></td><td colspan="3">TERSIÊRE EN VERDERE NASKOOLSE ONDERWYS</td><td rowspan="4">Gestruktureerde geakkrediteerde nie-formele onderwys en opleiding</td></tr>
<tr><td rowspan="2">17-18
16-17
15-16</td><td rowspan="2">12
11
10</td><td colspan="2">SENIOR SEKONDÊRE FASE</td><td rowspan="2">Pretersiêre beroepsonderwys</td></tr>
<tr><td>Algemene gerigte onderwys</td><td>Beroepsgerigte onderwys</td></tr>
<tr><td>14-15
13-14</td><td>9
8</td><td colspan="3">JUNIOR SEKONDÊRE FASE</td></tr>
<tr><td>12-13
11-12
10-11
9-10</td><td>7
6
5
4</td><td colspan="4">SENIOR PRIMÊRE FASE</td></tr>
<tr><td>8-9
7-8
6-7</td><td>3
2
1</td><td colspan="4">JUNIOR PRIMÊRE FASE</td></tr>
</table>

Uit hierdie skematiese voorstelling is die afwesigheid van skakels tussen die opleiding en die formele onderwysstelsels duidelik en daar is geen instrumente wat die formele onderwysstelsel in staat stel om kwalifikasies wat in die nie-formele sektor verkry is, te erken nie. Na aanleiding hiervan het die Nasionale Opleidingsraad die RGN versoek om 'n Nasionale Opleidingstrategie vir die RSA te ondersoek.

4.7 DIE VOORGESTELDE NASIONALE OPLEIDINGSTRATEGIE

4.7.1 Inleiding

Die voorgestelde Nasionale Opleidingstrategie is gedurende 1991 vrygestel en is opgestel onder die voorsitterskap van dr. A Pittendrigh. Die verslag oor die opleidingstrategie is daarop ingestel om die opleidingvennootskap (DOV) te skep, wat 'n opleidingvennootskap sal wees bestaande uit al die hoofdeelnemers in die opleidingsgebied. Hulle sal op 'n vrywillige grondslag saamgesnoer wees om opleidingstrategieë te ontwikkel met die doel voor oë om hulle opleidingswerksaamhede te koördineer en om onnodige

duplisering van kursusse, fasiliteite en beleggings in opleiding uit te skakel. Hierdie vennote sal die staat, werkgewers- en werknemersorganisasies, individuele werkgewers en die omvattende reeks opleidingsorganisasies en -inrigtings, met betrekking tot hulle opleidingsaktiwiteite insluit.

4.7.2 Die missie van opleidingsvennootskap (DOV)

Die missie van die DOV is om betrokke te wees by die voorsiening van toepaslike en toereikende opleiding vir al die mense van die RSA.

In die uitvoering van die missie sal DOV die ekonomiese en ander behoeftes van die land en die strewes en vermoëns van die individu in gedagte hou, asook die noodsaaklikheid om die beperkte opleidingsvermoë van die land optimaal te benut (RGN, 1991:250).

4.7.3 Doelstellings van DOV

- Om die arbeidsmag, met inbegrip van gestremde persone, toe te rus met die vaardighede en waardes wat benodig word om die ontwikkeling van die ekonomie in die formele en informele sektore te ondersteun.
- Om die opleibaarheid van werknemers ten beste te bevorder met spesifieke verwysing na brugopleiding, lees- en skryfvaardighede, syfer-, werk- en leervaardigheid sowel as verdere opleiding van werknemers.
- Om 'n kwalifikasiestruktuur vir opleiding te ontwerp wat deur 'n sertifiseringsliggaam geadministreer word ten einde aanvaarbare opleidingstandaarde te verseker.
- Om die vereistes ten aansien van basiese onderwys vir opleiding in die nywerheid uiteen te sit en duidelik aan te toon.
- Om effektiewe skakelmeganismes tussen opleiding en onderwys te skep en direk te skakel veral ten aansien van beroepsonderwys (RGN, 1991:251, 252).

4.7.4 Doelwitte van DOV

- Om die aanvanklike nasionale opleidingstrategie te bepaal, naamlik:
  - ¤ om 'n struktuur te skep, geskoei op die basis van vrywillige verbintenis, wat gereelde hersiening van die nasionale opleidingstrategie kan behartig, en
  - ¤ om die totstandkoming van die (DOV) te realiseer.
- Om 'n aanvaarbare finansieringsmodel vir opleiding te onderhandel binne die beperkings van die ekonomie.

- Om die privatisering, desentralisering en koördinering van opleiding te bevorder en te ondersteun.
- Om die doelmatigheid en doeltreffendheid van opleiding te bevorder.

4.8 DIE AANVANKLIKE OPLEIDINGSTRATEGIE EN STRUKTUUR

Hierdie strategie is ontwerp om die eerste twee doelwitte van DOV te laat realiseer.

4.8.1 Die totstandkoming van die DOV

Om die DOV te stig word daar by die Minister van Mannekrag aanbeveel dat hierdie verslag die NOR-/RGN-ondersoek na 'n nasionale opleidingstrategie vir die RSA gepubliseer moet word en dat openbare kommentaar daaroor deur 'n kennisgewing in die Staatskoerant aangevra word. Sodanige kennisgewing behoort dit duidelik te stel dat die kommentaar nie as vertroulik beskou sal word nie. Die verslag, tesame met die kommentaar daaroor, sal voorgelê word by die eerste byeenkoms van DOV, wat die vorm van 'n nasionale konvensie van alle vennote van DOV sal aanneem. Die geïdentifiseerde vennote van DOV behoort op hoë vlak, moontlik deur die minister, genooi te word om die nasionale konvensie by te woon en dit moet enige belanghebbende instansies wat nie genooi is nie, vrystaan om 'n versoek om deelname te rig. Benewens hierdie uitnodigings, behoort die ministers van mannekrag en onderwys van die nasionale en onafhanklike state afskrifte van die verslag te ontvang en versoek te word om kommentaar te lewer, en by name genooi te word om die nasionale konvensie by te woon.

Die nasionale konvensie behoort deur die Departement van Mannekrag en die Nasionale Opleidingsraad, in samewerking met kundiges uit die privaat sektor, gereël te word. Die verslag, kommentaar wat daaroor ontvang is, asook die aanbevelings van die Verslag oor Vaardigheidsopleiding, behoort deur die organiseerders benut te word vir 'n nasionale opleidingstrategie. Na afloop van die nasionale konvensie sal die organiseerders 'n verslag oor die nasionale opleidingstrategie, soos by die konvensie ooreengekom is, vir voorlegging aan die Minister van Mannekrag opstel. Verder word daar aanbeveel dat 'n witskrif na aanleiding van die verslag gepubliseer moet word en dit sal die nasionale opleidingstrategie wees wat op 'n grondslag van vrywillige verbintenis deur die lede van DOV geïmplementeer sal word (RGN, 1991:253).

4.8.2 Beleidsformulering

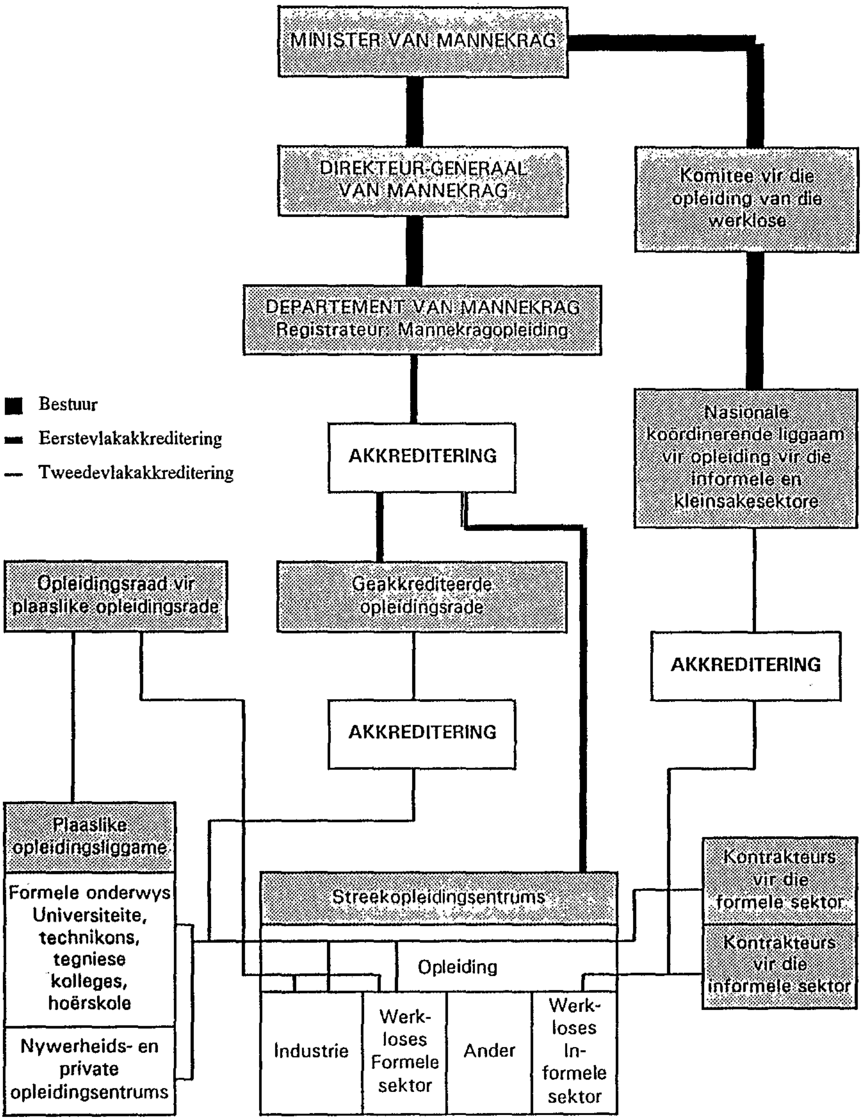
Die proses van instelling en hersiening van 'n nasionale opleidingstrategie, asook die inwerkingstelling en kontrole daarvan sal optrede op twee verskillende vlakke vereis, naamlik dié van beleidsformulering en bestuur. Die beleidsformulering sal by die aanvanklike en daaropvolgende vergaderings van DOV by geleentheid van nasionale konvensies plaasvind. Daarom sal die nasionale konvensie die toekomstige lidmaatskap van DOV, asook hoe dikwels hulle sal vergader, moet oorweeg. Daar word aanbeveel dat sodanige vergadering nie meer as een maal in vyf jaar moet plaasvind nie. Aandag sal ook geskenk moet word aan die wyse waarop die uitvoering van die nasionale opleidingstrategie gefinansier, bestuur en gemonitor sal word (RGN, 1991:253).

4.8.3 Bestuur van die nasionale opleidingstrategie

Die struktuur vir die bestuur van 'n nasionale opleidingstrategie vir die RSA word met behulp van vier diagramme geïllustreer.

Die eerste diagram (figuur 4.4) illustreer die eerste akkrediteringsvlak van geakkrediteerde opleidingsrade (GOR) deur die registrateur: mannekragopleiding, asook akkreditering van streekopleidingsentrums. Daarbenewens illustreer dit moontlike tweedevlakakkreditering deur 'n GOR, opleiding in formele opvoedkundige inrigtings, nywerheids- en private opleidingsentrums met inbegrip van private konsultante, opleiding in streekopleidingsentrums deur middel van kursusse vir werksgeleenthede in die bepaalde nywerheid van die betrokke GOR, asook opleiding van werkloses vir die formele sektor óf deur die streekopleidingsentrums óf deur private kontrakteurs.

FIGUUR 4.4
Liggame wat by akkrediteringsprosesse betrokke is
(RGN, 1991:255)



4.8.3.1 Die funksies van geakkrediteerde opleidingsrade (GOR)

Die hooffunksie van geakkrediteerde opleidingsrade is die aanvaarding van die volle verantwoordelikheid vir alle vlakke van opleiding binne die betrokke nywerheid, veral deur middel van bevoegdheidsgerigte modulêre opleiding langs die weg van nywerheidsgebaseerde loopbaanrigtings. Ander funksies van die GOR sluit die volgende in:

- Om arbeidsproduktiwiteit te verhoog.
  - Die vasstelling van opleidingsbehoeftes van die nywerheid.
  - Die omskrywing van opleidingstandaarde.
  - Die akkreditering van opleidingsinstansies wat opleiding vir die nywerheid onderneem.
  - Die aansporing van werkgewers om in opleiding te belê.
  - Die ontwikkeling van tegnieke met die oog op die evaluering en validering van opleiding.
  - Die uitvoering van kostevoordeelontledings ten einde die koste-effektiwiteit van opleiding te verhoog.
  - Die bevordering van opleiding in dink-, kommunikasie- en mensvaardighede.
  - Die bevordering van die ontwikkeling van 'n professionele opleierskorps.
- Die oorweging van 'n opleidingsheffing ten einde opleidingskoste onder alle gebruikers van opgeleide mannekrag in die nywerheid te versprei.
- Die instelling van 'n eenvormige bestuursinligtingstelsel ten einde 'n kontanttoelaestelsel te kan bedryf.
- Die aanmoediging van 'n positiewer benadering tot opleiding deur die bestuur.
- Die oorweging van die akkreditering van opleidingsrade van groot nasionale werkgewers in hulle nywerheid, eerder as die akkreditering van individuele kursusse wat deur dergelike werkgewers aangebied word.

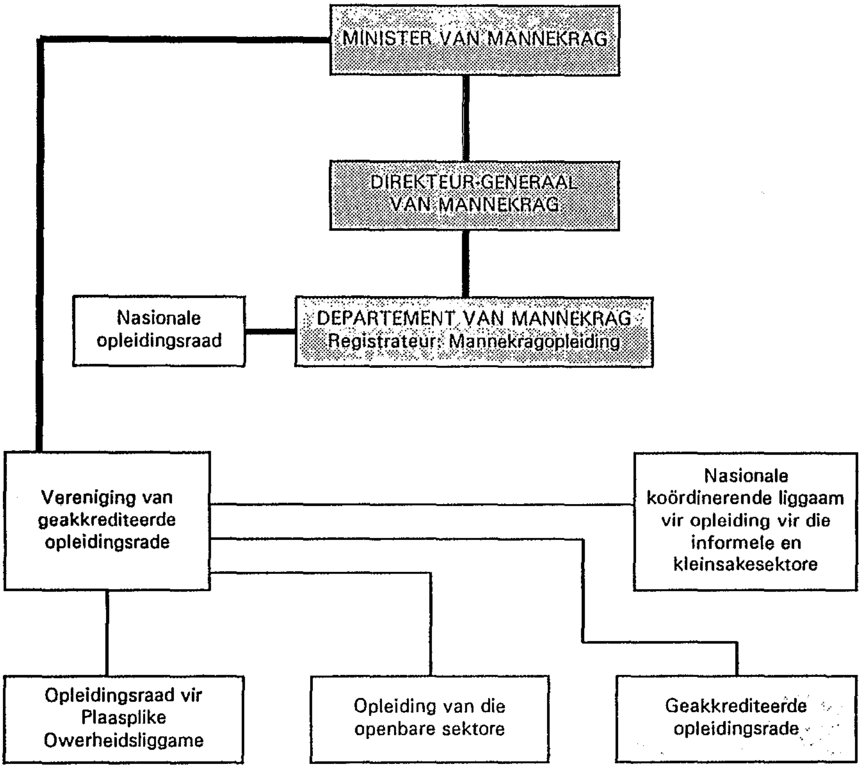
Geakkrediteerde opleidingsrade moet mannekragopleiding vir die nywerheid in sy geheel beplan en moet hulle op die aansporing, raadgewing en akkreditering van opleiding toelê eerder as om noodwendig direk by die opleidingsproses betrokke te raak.

Tweedevlakakkreditering deur die Opleidingsraad vir Plaaslike Owerheidsliggame is ook aangewys en dit kan by plaaslike owerhede, formele opvoedkundige inrigtings, private en nywerheidsopleidingsentrums, asook by streekopleidingsentrums plaasvind. Die Opleidingsraad vir Plaaslike Owerheidsliggame fungeer onder die Departement van Staatkundige Ontwikkeling en Beplanning, ingevolge die *Wet op Plaaslike Owerheidsopleiding, 1985 (Wet No. 41 van 1985).*

4.8.4 Die Vereniging vir Geakkrediteerde Opleidingsrade (VGOR)

Die tweede diagram (figuur 4.5) illustreer die voorgestelde VGOR wat saamgestel sal word deur verteenwoordigers van geakkrediteerde opleidingsrade, die NOR, opleidingsrade wat nog ingestel word, die Nasionale Koördinerende Opleidingsliggaam vir die informele en Kleinsakesektor (NKOIK), die Opleidingsraad vir Plaaslike Owerheidsliggame, departemente van die openbare sektor wat oor opleidingsafdelings beskik en die opleidingsorganisasies van openbare nutsinstellings.

FIGUUR 4.5
Die voorgestelde Vereniging vir Geakkrediteerde Opleidingsrade (VGOR)
(RGN, 1991:259)



4.8.4.1 Die funksies van die VGOR

Die funksies van die VGOR behels die volgende:

- om as 'n forum vir bespreking tussen opleidingsrade en -organisasies aangaande sake van algemene belang op te tree, om besprekings oor gemeenskaplike opleidingsprobleme moontlik te maak en om ander nywerhede met die instelling van hulle opleidingsrade behulpsaam te wees;
- as 'n direkte kommunikasieskakel met die minister oor opleidingsake op te tree, en
- voorsiening te maak vir moontlike koördinering van opleidingspogings en effektiewer benutting van beskikbare fasiliteite en opleidingspersoneel.

Die belangrikste dryfkrag van die VGOR moet toegespits wees op effektiewer belegging in menslike kapitaal deur middel van doelbewuste opleidingspogings.

4.8.5 Liggame wat by die bestuur van die nasionale opleidingstrategie betrokke is

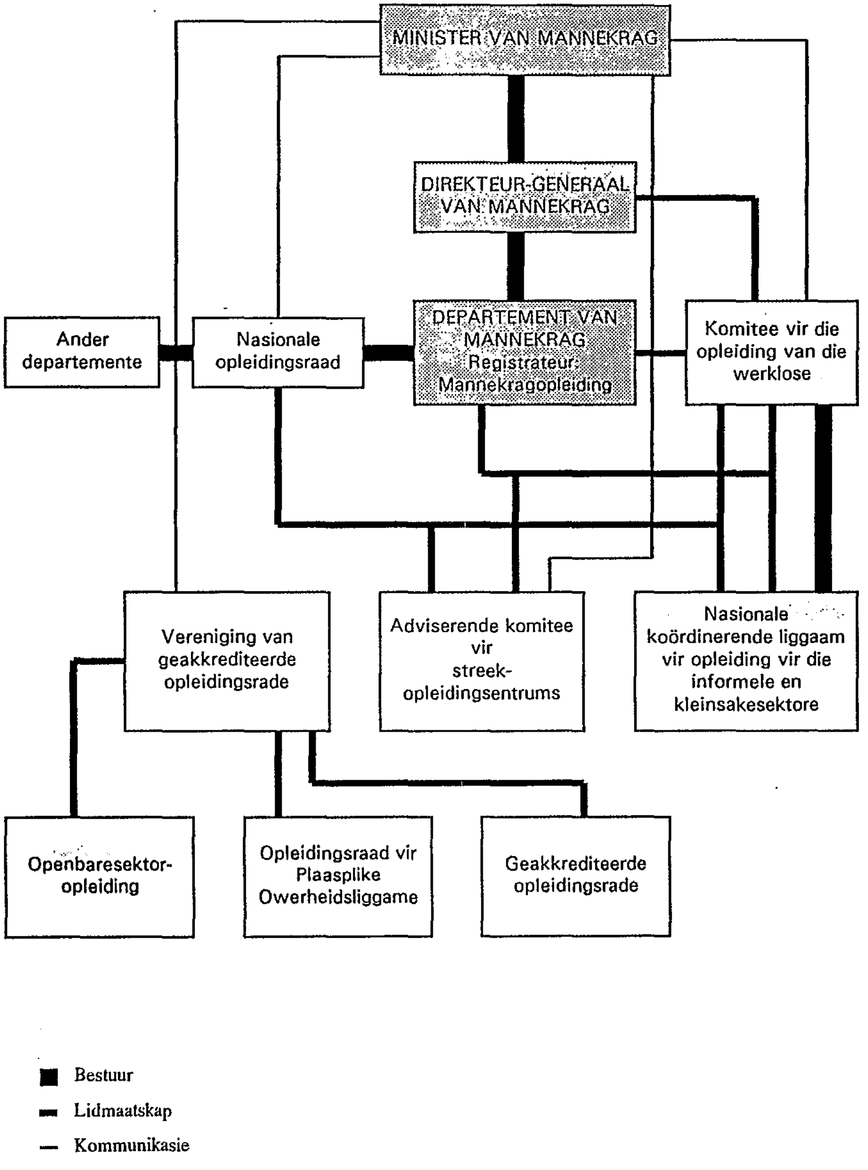
Die derde diagram (figuur 4.6) dui die belangrikste liggame aan wat by die aktivering van die nasionale opleidingstrategie betrokke behoort te wees. Hulle is die volgende:

- Die Minister van Mannekrag, die Direkteur-generaal van Mannekrag, die Departement van Mannekrag en die Registrateur: Mannekragopleiding.
- Die NOR.
- Die VGOR.
- Die Adviserende Komitee vir Streekopleidingsentrums.
- Die Komitee vir Opleiding van Werklose Persone.
- Die NKOIK.

Dit word as noodsaaklik beskou dat die VGOR, die Adviserende Komitee vir Streekopleidingsentrums en die Komitee vir Opleiding van Werklose Persone algaande direk met die betrokke minister sal kan skakel. Dit word ook as nodig beskou dat die samestelling van die NOR in heroorweging geneem moet word en die voorgestelde lidmaatskap daarvan word in die vierde diagram geïllustreer.

FIGUUR 4.6

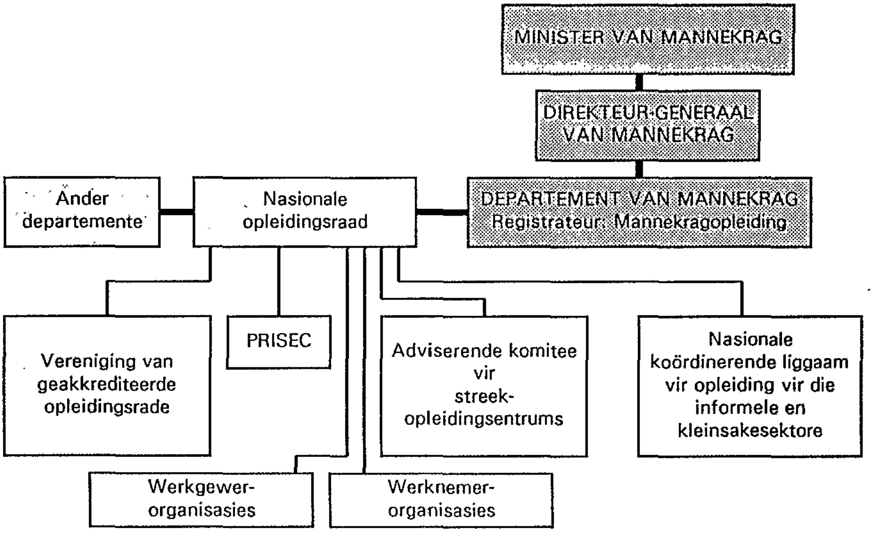
Liggame wat by die aktivering en bestuur van die nasionale opleidingstrategie betrokke is (RGN, 1991:260)



4.8.6 Die Nasionale Opleidingsraad (NOR)

Ten einde die invloedsfeer van die NOR uit te brei en 'n beter begrip van sy werksaamhede te bewerkstellig, wat in der waarheid 'n wesenlike komponent van die ontwikkeling van opleiding in die RSA vorm, is aanbeveel dat lidmaatskap van die NOR-verteenwoordigers ingesluit moet word wat deur die VGOR, die Adviserende Komitee vir Streekopleidingsentrums en die NKOIK benoem is. (Vergelyk figuur 4.7.) Hierdie lede sal bykomend tot verteenwoordigers van ander staatsdepartemente en werkgewer- en werknemerorganisasies aangestel word. Daar is ook aanbeveel dat verteenwoordiging ook gegee word aan die Privaat Sektoronderwysraad (PRISEC). As verteenwoordigers van dié liggame sal hulle verslag van sake aangaande die NOR uitbring aan die liggame wat hulle verteenwoordig en sal hulle daartoe in staat wees om vertoë tot die NOR te rig ten opsigte van sake waaraan die NOR en sy komitees aandag behoort te skenk. Daar behoort ook voorsiening gemaak te word vir die NOR om 'n beperkte getal spesialiste of verteenwoordigers van spesifieke liggame wat nie alreeds verteenwoordiging het nie, te koöpteer. Die nuwe liggame, dit wil sê, die VGOR en die NKOIK, die herstrukturering van die NOR asook ander wysigings ten opsigte van die Wet op Mannekragopleiding, word as noodsaaklik beskou om die nasionale opleidingstrategie te aktiveer en te monitor.

FIGUUR 4.7
Die nuwe nasionale opleidingsraad
(RGN, 1991:262)



4.8.7 Privatisering, desentralisering, koördinering, en doeltreffendheid van opleiding en voorsiening van die nodige vaardighede aan die arbeidskorps

Volgens doelwitte vier en vyf behoort privatisering, desentralisering en koördinering van opleiding bevorder en ondersteun te word waardeur die doelmatigheid en doeltreffendheid van opleiding verhoog kan word. Die eerste doelstelling van DOV word ook hierby ingesluit en dit is om die arbeidskorps, met inbegrip van gestremde persone, toe te rus met die vaardighede en waardes wat benodig word om die ontwikkeling van die ekonomie in die formele en informele sektore te ondersteun.

Die bepaling van die nasionale opleidingstrategie, die instelling van DOV en aanvaarding van sy missie, die daarstelling van die VGOR en die NKOIK en hulle funksies en die instelling van die nuwe NOR, lê 'n sterk grondslag vir die verwesenliking van bogenoemde doelstelling en doelwitte.

Die instelling van nywerheidsopleidingsrade lei na 'n oordrag van beleidsbepaling vanaf die Departement van Mannekrag na die opleidingsrade, wat op hulle beurt privatisering, desentralisering en koördinering van opleiding moontlik maak, terwyl die aktivering van die VGOR en sy lede tot effektiewer en doeltreffender opleiding kan lei. Die aandag word veral gevestig op die bestaan van die nege streekopleidingsentrums wat gesamentlik oor meer as 50 satelliete beskik. Hulle is tot die beskikking van die nywerheid en kan benut word om opleidingsbehoeftes na te vors, opleidingskursusse op te stel en om geakkrediteerde opleiding na gelang van nywerheidsbehoeftes te voorsien en kan wel meer koste-effektief wees as om verdere onafhanklike opleidingsfasiliteite tot stand te bring, veral onder die huidige omstandighede van finansiële beperkings en 'n tekort aan bekwame opleidingspersoneel en fisiese fasiliteite (RGN, 1991:265).

4.8.8 Die bevordering van die opleibaarheidsbasis van werk- en voornemende werknemers

Hierdie tweede doelstelling en strategie is veral toegespits op die sogenaamde "lost generation", naamlik die jeug van die land wat om verskeie ideologiese redes die geleentheid ontbeer het om 'n skool by te woon óf in die skoolstelsel deur gebrek aan toereikende onderrig uitgesak het óf wat sonder 'n opleibare grondslag tans ongeletterd en onsyfervaardig en werkloos is. Alles dui daarop dat daar meer as 'n miljoen sulke persone moet wees wat werkloos is en min of geen hoop het om ooit werk te kry nie; indien hulle wel in diens geneem word, moeilik opgelei sal kan word. Dit sal nodig wees om heeltydse opleiding, wat deur die staat gefinansier sal moet word en in samewerking met die privaat sektor ontwerp is, aan sulke persone te voorsien en wel op

sodanige wyse dat dit vir hulle en vir die privaat sektor aanvaarbaar is. Dié opleiding sal hulle van die nodige waardestelsels moet voorsien asook van die vereiste vaardighede, sodat hulle by vaardigheidsopleiding op 'n indiensnemingsgrondslag sal kan baat ten einde hulle bevoegdheid te verbeter.

Om die aanvaarding van dergelike opleiding deur die privaat sektor te verseker, word aanbeveel dat die Privaat Sektoronderwysraad (PRISEC) genader moet word om met die beplanning van sodanige program behulpsaam te wees met inagneming van skemas in ander wêrelddele, byvoorbeeld die Youth Training Programmes van die Verenigde Koninkryk, die Australian Traineeship System, die English National Vocational Qualification en enige ander toepaslike stelsels. Die program behoort uit fasette soos geletterdheid, syfervaardigheid, kommunikasie, maatskaplike en persoonlike vaardighede, tegnologie, die werksomgewing, probleemoplossing en algemene werkverwante vaardighede te bestaan en morele en religieuse waardes maar veral werksetiek te kweek. Nadat sodanige program deur al die betrokke partye aanvaar is, sal die koste daarvan deur die staat gedek moet word en die program sal, ideaal gesproke, deur die streekopleidingsentrums en die tegniese kolleges aangebied word waar hulle óf in samewerking, óf afsonderlik sal optree (RGN, 1991:266).

4.8.9 'n Kwalifikasiestruktuur en sertifiseringsliggaam ten opsigte van opleiding

Om aan die vereistes van die derde doelstelling te voldoen, behoort 'n kwalifikasiestruktuur vir opleiding ontwerp te word wat deur 'n sertifiseringsliggaam geadministreer word ten einde aanvaarbare opleidingstandaarde te verseker.

Die idee agter 'n kwalifikasiestruktuur vir opleiding is dat geakkrediteerde modulêre opleiding wat by 'n bepaalde werkgewer ondergaan word en wat by die kwalifikasiestruktuur inskakel tot 'n nasionale kwalifikasie sal lei wat vir indiensnemingsdoeleindes ook deur ander werkgewers binne dieselfde nywerheid, sowel as deur werkgewers in ander nywerhede erken sal word omdat die kursus deeglik gestruktureerd en bevoegdheidsgerig is. Gevolglik sal persone wat 'n bepaalde kwalifikasie besit erkende bevoegdhede hê wat vir indiensneming van nut sal wees. Die ontwerp van 'n dergelike struktuur behoort die verantwoordelikheid van 'n onafhanklike liggaam soos dié van die National Council for Vocational Qualifications in die Verenigde Koninkryk te wees en die Departement van Mannekrag, die NOR en die VGOR behoort almal goeie verteenwoordiging op 'n liggaam te hê.

By die ontwerp van kursusse kan oorweging gegee word aan kursusse soos dié van die National Council for Vocational Qualifications in die Verenigde Koninkryk wat tot nasionale beroepskwalifikasies lei, asook kursusse wat vergelyk met dié van die Traineeship-stelsel van Australië. Die Australian Traineeship duur minstens een jaar, met inbegrip van 13 weke van institusionele opleiding, asook indiensopleiding met 'n gebalanseerde program wat die volgende dek: kommunikasie, die werksomgewing, die tegnologie van die beroep (waaronder die gebruik van rekenaars) syfervaardigheid en geletterdheid, praktiese en handvaardighede ten opsigte van die beroep, probleemoplossing en beplanning, asook werkgerigte vaardighede. Daar word in die vooruitsig gestel dat daar in hierdie struktuur vir opleidingskwalifikasies modulêre bevoegdheidsgerigte opleiding binne die samestelling van loopbaanrigtings in die nywerheid sal wees en opleiding vir die "lost generation" kan wel die eerste modules van dergelike strukture vir loopbaanrigtings verteenwoordig (RGN, 1991:167).

4.8.10 Om basiese opvoedkundige vereistes vir opleiding in die nywerheid te identifiseer

As gevolg van algemene ontevredenheid by die privaat sektor oor die produkte van die onderwysstelsel is 'n eendaagse seminaar op 28 November 1989 in Pretoria gehou. Dié seminaar is deur die Federasie van Nywerheidskamers, Verenigde Kamers van Koophandel (VKK), Suid-Afrikaanse Federasie van Staal- en Ingenieursbedrywe (SAFSIB), die Federasie van Bounywerhede van Suid-Afrika (BIFSA) en die Kamer van Mynwese gereël en alle ministers en adjunk-ministers van onderwys asook hulle direkteurs-generaal is daarheen genooi. Na aanleiding van hierdie seminaar het die Privaat Sektoronderwysraad (PRISEC) gedurende 1990 tot stand gekom en sy missie is soos volg gestel:

> PRISEC sal daadwerklik betrokke wees by die voortgesette ontwikkeling van 'n nierassige, relevante en regmatige nasionale onderwysstelsel wat optimale ekonomiese groei sal aanspoor en wat elke deelnemer daaraan sal toerus om opgewasse te wees teen die verantwoordelikhede van die lewe in 'n demokratiese gemeenskap.

Omrede sy lidmaatskap, waarby liggame ingesluit is wat die meerderheid werkgewers in die RSA verteenwoordig, is PRISEC in 'n uitstekende posisie om die juiste eienskappe en vaardighede te identifiseer wat werkgewers van die produkte van die formele onderwysstelsel verwag. Dit behels onder andere die volgende: geletterdheid in die moedertaal en in Engels, syfervaardigheid tot op sekere vlakke van berekening wat gespesifiseer kan word, werksetiek, persoonlike en maatskaplike vaardighede, redeneervermoë, handvaardigheid, 'n begrip van die wêreld van werk en die potensiaal om spesifieke taakvaardighede deur middel van indiensopleiding te ontwikkel. Daar is aanbeveel dat DOV

en die NOR met PRISEC in hierdie verband moet skakel. Daar sal egter voortgesette wisselwerking tussen hierdie partye moet wees om gereelde hersiening van die vereistes te verseker sodat daar met die veranderende behoeftes van die nywerheid rekening gehou kan word. Dit moet egter duidelik gestel word dat taakspesifieke vereistes, waarvoor die werkgewer en indiensopleiding die verantwoordelikheid dra, nie hierby ingesluit is nie (RGN, 1991:268).

4.8.11 Effektiewe skakels tussen opleiding en onderwys

Hierdie strategie is ontwerp om aan doelstelling vyf te voldoen. Aangesien PRISEC ontstaan het met die doel om die siening van die privaat sektor ten opsigte van onderwys aan die betrokke owerhede weer te gee en om sy missie van 'n relevante onderwysstelsel na te streef, blyk dit duidelik dat PRISEC alreeds 'n moontlike skakel tussen die opleidingstelsel van die privaat sektor en die formele onderwys verteenwoordig. Met inagneming hiervan behoort alle lede van DOV stewige skakelmeganismes met PRISEC tot stand te bring en hulle moet PRISEC duidelik ingelig hou insake dit wat hulle van die onderwysstelsel verwag, asook ten opsigte van dienste wat hulle aan die formele onderwys kan lewer. Dit kan besonder intensief geskied op die gebied van beroepsvoorligting, profiele van werkvereistes, blootstelling van voorligtingonderwysers aan werklike werksituasies en selfs voorsiening van blootstelling van leerlinge en studente aan werkgeleenthede tydens vakansies (RGN, 1991:268-269).

Hoewel hier sprake is van skakelingsmeganismes is daar nog net voorstelle ten opsigte van uittreepunte. Die volgende voorstelle ten opsigte van uittreepunte is gemaak, naamlik dat:

- Die onderrig in die jare wat 'n uittreepunt voorafgaan, behoort ook voorsiening te maak vir oriëntering en verkenning met die oog op sinvolle keuse-uitoefening ten opsigte van verdere studies of skoolverlating.
- Die geleentheid vir 'n klemverskuiwing na algemeen gerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys behoort saam te val met die voltooiing van 'n skoolfase en met 'n uittreepunt uit die formele onderwys. Met die oog op keuse-uitoefening en die oriëntering van potensiële skoolverlaters moet daar reeds vooraf geleenthede geskep word vir leerders om leerervaringe met die oog op opleibaarheid in die beroepswêreld op te doen (KODH, 1991(b):10)

Benewens PRISEC is daar 'n liggaam wat onlangs nuut saamgestel is, naamlik die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwys (SARO), wat ingevolge die *Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwyssake, 1984 (Wet No. 76 van 1984)* tot stand gekom het.

SARO adviseer die Minister van Nasionale Opvoeding oor enige aangeleenthede met betrekking tot die werksaamhede van sy departement soos bedoel in artikel 2 van die wet en dit behels formele, nie-formele en informele onderwys. Nie-formele onderwys sluit mannekragopleiding ingevolge die *Wet op Mannekragopleiding van 1981* uit, volgens ooreenstemming tussen die Departemente van Onderwys en Mannekrag. Dit behoort moontlik te wees vir PRISEC en SARO om met mekaar te skakel en op mekaar te reageer en PRISEC behoort die siening van die privaat sektor ten opsigte van onderwys aan SARO te kan voorlê. Hierdie skakel sal aanvanklik van 'n informele aard wees aangesien die huidige voorsitter en een lid van PRISEC ook lede van die SARO is, maar oor die lang termyn moet daar vir formele wisselwerking op 'n gereelde grondslag voorsiening gemaak word.

SARO is egter bloot 'n raadgewende liggaam wat nie kan verseker dat daar volgens sy besluite opgetree sal word nie. Daarom is daar oor die lang termyn 'n meer formele skakel nodig sodat PRISEC in wisselwerking kan optree met 'n liggaam wat daartoe in staat is om te verseker dat sy besluite deur beide die opleiding- en onderwyssektor uitgevoer sal word. Ideaal gesien beteken dit één departement wat oor die tweeledige funksies van onderwys en opleiding beskik. In Australië beskik die Gemenebesregering oor 'n enkele Departement van Onderwys, Werkverskaffing en Opleiding. 'n Tweede moontlikheid is die instelling van 'n hoër gesagsliggaam, byvoorbeeld 'n opleiding- en onderwysraad van die Staatspresident wat in staat sal wees om aan albei hierdie sektore voor te skryf. Hierdie gedagte het by geleentheid van die vyf streekseminare sterk ondersteuning geniet (RGN, 1991:269).

In die geheel gesien, is dit van belang dat daar gedurige, onbelemmerende en effektiewe skakeling tussen die volgende instansies sal wees: DOV, PRISEC, SARO of 'n moontlike toekomstige alternatief, die Minister van Mannekrag en die Ministers van Onderwys (RGN, 1991:249-269).

Samevattend bevat die Nasionale Opleidingstrategie die volgende kernelemente wat uittreepunte as 'n skakelingsmeganisme tussen formele en nie-formele onderwys beïnvloed, naamlik:

- om 'n nasionale opleidingstrategie te skep wat gereeld hersien moet word;
- om privatisering, desentralisering en koördinering van opleiding te bevorder;
- om die doeltreffendheid en doelmatigheid van opleiding te bevorder;
- om die opleibaarheid van werknemers ten beste te bevorder met spesifieke verwysing na brugopleiding sowel as die ontwikkeling van lees-, skryf- en leervaardigheid en die verdere opleiding van werknemers;

- om 'n kwalifikasiestruktuur vir opleiding te ontwerp wat aanvaarbare opleidingstandaarde sal verseker;
- om vereistes van basiese onderwys vir opleiding in die nywerheid uiteen te sit, en
- om effektiewe skakelmeganismes tussen opleiding en onderwys te skep en direk te skakel, veral ten aansien van beroepsonderwys.

4.9 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit dat oor uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen die formele en nie-formele onderwys- en opleidingsinstansies slegs voorstelle bestaan. Voorstelle waarna verwys word, is die onderwysvernuwingstrategie (KODH, 1991(a)), 'n voorgestelde kurrikulumdokument (KODH, 1991(b)) en die NOR/RGN-ondersoek na 'n nasionale opleidingstrategie vir die RSA.

Om ons land se vermoë ten opsigte van mannekrag te ontwikkel sal nie soseer afhang van die prestasie van elke maatskappy nie, maar van die interaksie ten opsigte van formele en nie-formele onderwys tussen maatskappye, die georganiseerde handel en nywerheid, die staat en al sy agentskappe (Mostert, 1991:5).

Japan word algemeen voorgehou as die voorbeeld om na te volg in die toepassing van tegnologie en die verbetering in produktiwiteit. Die samewerking tussen die Japannese nywerheid en die regering, en meer spesifiek die *Ministry of International Trade and Industry* kan voorgehou word as 'n model van samewerking tussen die nywerheid en die staat (Mostert, 1991:6).

Gharajedaci en Achoff (1984:293) stel dit so: "The performance of a system is not the sum of the independent performance of its parts. It is the product of the interaction."

Die gevestigde Duitse onderwysstelsel voldoen aan die eise en behoeftes van die publiek en werkgewers omdat dit moontlik is om kursusse in formele onderwys te vervang deur meer praktyktoepaslike kursusse in nie-formele onderwys.

Uit die studie van die beleid en praktyk met betrekking tot beroepsgerigte onderwys in die buiteland, kan verskeie afleidings en gevolgtrekkings gemaak word. Twee aspekte tree egter baie duidelik na vore:

- Die klem moet op skoolvlak eerder val op 'n onderwyskundige struktuur en kurrikula wat geïntegreerd gerig is op beide studie- en beroepsgereedheid as op 'n afsonderlike deel vir beroepsgerigtheid, -voorbereiding of gespesialiseerde beroepsopleiding.
- Enige suksesvolle struktuur of stelsel kan nie onafhanklik van die karakter, aard of lewensbeskouing van die bevolking ontwikkel word nie. In ons heterogene en diverse bevolkingstruktuur is dit 'n formidabele taak en sou 'n enkele, nasionale stelsel waarskynlik nie die aangewese oplossing wees nie (Walters, 1988:68).

Vir die RSA blyk die volgende van wesenlike belang te wees, ten einde die skakeling tussen die formele en nie-formele onderwys, soos georganiseer in die voorgestelde DOV, te optimaliseer:

- Onderwys behoort vormend en lewensvoorbereidend van aard te wees sodat terselfdertyd voorsiening gemaak kan word vir algemeen gerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys.
- Die onderrig in die jare wat 'n uittreepunt voorafgaan, behoort voorsiening vir oriëntering ten opsigte van verdere studie of skoolverlating gemaak te word.
- Die geleentheid vir 'n klemverskuiwing na algemeen gerigte, beroepsgerigte en beroepsonderwys behoort saam te val met die voltooiing van 'n skoolfase en met 'n uittreepunt uit die formele onderwys.
- Die breë kurrikulum behoort sodanig gestruktureer te word dat binne die onderwysstelsel deurvloeimoontlikhede tussen formele en nie-formele onderwys moontlik sal wees.

Deur middel van DOV word die meganismes geskep om opleiding, as belangrike komponent van nie-formele onderwys, sodanig te struktureer dat invoerpunte na nie-formele onderwys op grond van uittreepunte uit formele onderwys geïdentifiseer kan word. Daar behoort dus besondere aandag geskenk te word aan die formalisering van die uittreepunte veral ten opsigte van onderbou en kennis, vaardighede en gesindhede waaroor die leerder op daardie stadium beskik. Die opleibaarheidsvlak van 'n leerder op 'n bepaalde uittreepunt behoort dus duidelik gestel te word. Eweneens behoort die kanaliseringsmeganismes (vergelyk paragraaf 2.2.4.4) wat leerders na bepaalde uittreepunte rig, ook geformuleer te word. Terselfdertyd behoort die uittreepunte uit die nie-formele onderwys (veral opleiding) en die invoerpunte na formele onderwys ook geformaliseer te word. Sodoende kan die noodsaaklike skakeling tussen formele en nie-formele onderwys op grond van uittreepunte in die Suid-Afrikaanse konteks bevorder word.

HOOFSTUK 5

MOONTLIKHEDE TEN OPSIGTE VAN UITTREEPUNTE AS SKAKELINGSMEGANISMES TUSSEN FORMELE EN NIE-FORMELE ONDERWYS IN DIE RSA

5.1 INLEIDING

Daar is tans nog geen nasionaal erkende liggaam wat kursusse wat deur instellings in die nie-formele sektor aangebied word, kan akkrediteer, en wat die sillabusinhoude vir modules wat kan lei tot 'n nasionale beroepsgerigte kwalifikasie voorskryf nie. Verder is daar ook nie 'n nasionaal erkende eksaminerende liggaam wat modulêre eksamens afneem waarvoor studente krediet kan ontvang, en wat as modulêre krediete bymekaargetel word en kan lei tot 'n nasionale beroepsgerigte kwalifikasie nie. Die verskillende instellings wat onderwys en opleiding aanbied, beskik nie oor 'n stelsel waarvolgens modules of kursusse wat deur hierdie instelling aangebied, onderling erken word nie. Dit lei na 'n duplisering van kursusse, wat die tyd en die geld van studente mors. Die strewe moet wees om onnodige rompslomp uit te skakel, veral in die lig van die uitdaging om opleiding en heropleiding te verskaf aan miljoene mense wat in die verlede deur 'n onbuigsame onderwysbeleid benadeel is (Smit, 1992:8).

Volgens bestaande wetgewing in die RSA is die Minister van Nasionale Opvoeding verantwoordelik vir die bepaling van algemene beleid rakende die sertifisering van formele en nie-formele kwalifikasies. Wat die formele onderwys betref, bestaan daar reeds algemene beleid wat 'n kwalifikasiestruktuur vir onderwys by skole, tegniese kolleges, technikons en universiteite insluit. Leerders wat die formele onderwysstelsel by een van sy uittreepunte verlaat, of wat om die een of ander rede onvoldoende onderwys ontvang het, behoort ook in 'n stelsel van gestruktureerde nie-formele onderwys opgeneem te kan word, en behoort ook te kan terugkeer na die formele onderwys (Stumpf, 1992:3).

Stumpf (1992:3) deel die mening van Smit dat daar tans nog geen nasionale struktuur vir nie-formele onderwys bestaan nie. In die afwesigheid van so 'n stelsel, is die erkenning van nie-formele kwalifikasies en die beoordeling van toepaslike norme en

standaarde problematies. Hy sê die oplossing lê daarin dat 'n nasionale stelsel vir beroepsgerigte kwalifikasies ontwikkel moet word en dat hierdie stelsel gekoppel moet wees aan die kwalifikasiestruktuur vir formele onderwys.

Vervolgens is dit noodsaaklik om enkele opleidingsentrums te ondersoek ten einde die huidige situasie ten opsigte van skakeling tussen formele en nie-formele onderwys beter te verstaan. Vir die doel is die Boskop-opleidingsentrum te Potchefstroom en die Vak-opleidingsentrum van Yskor te Newcastle gekies. Hierdie opleidingsentrums word as voorbeelde gebruik omdat hierdie gevalle as illustrasie kan dien ten opsigte van die skakeling wat bewerkstellig word deur middel van die uittreepunte uit formele onderwys en die invoerpunte na nie-formele onderwys.

5.2 BOSKOP-OPLEIDINGSENTRUM

5.2.1 Inleiding

Boskop-opleidingsentrum (Geldenhuys, 1992) het in 1976 as 'n klein diensorganisasie tot stand gekom met die doel om hoofsaaklik in die behoeftes van die georganiseerde landbou te voorsien. Sedert die stigting en oor 'n kort tydperk van 16 jaar het die sentrum tot 'n dinamiese opleidingsinstansie gegroei, met die vermoë om sy opleidingsdiens dwarsdeur Suider-Afrika te lewer.

Om 'n leier in opleiding en spesifiek landbou-opleiding te wees, moet die sentrum voortdurend vernuwe en sodanig aanpas dat hy op die voorpunt van opleidingsontwikkeling bly. Dit is veral belangrik dat die sentrum van die veranderde RSA kennis neem en daarby tred hou.

Met die oog op sy toekomstige rol in die wêreld van werk is die volgende visie geformuleer (Geldenhuys, 1992):

> Boskop-opleidingsentrum het 'n visie om as opleier in beroepsgerigte vaardigheidsopleiding, met landbou as fokusarea, binne vyf jaar 'n volwaardige gedesentraliseerde onderneming te wees wat in Suider-Afrika 'n prominente leiersrol speel.

As deel van sy professionele optrede het Boskop-opleidingsentrum 'n stel normatiewe waardes aangeneem en poog hy om ten alle tye eerlik en konsekwent op te tree, sodat hy daardeur geloofwaardigheid as leier in beroepsgerigte vaardigheidsopleiding met die fokus op die landbou verwerf, en deur alle betrokke rolspelers in die "wêreld van

werk" as opleidingsinrigting geakkrediteer te word. Die sentrum verbind hom tot wetenskaplike marknavorsing, produkontwikkeling, die daarstelling van relevante opleidingsgeleenthede, asook dienslewering van gehalte en kliëntgerigtheid om sodoende in werklike opleidingsbehoeftes te voorsien (Haasbroek, 1992:2).

Die sentrum verklaar homself te alle tye diensbaar in terme van sy direkte opleidingsmarkte, asook teenoor gemeenskappe waarbinne hy figureer en al Suider-Afrika se inwoners. Deur dinamiese optrede poog die sentrum om sy ideale in beroepsgerigte vaardigheidsopleiding te verwesenlik en gelyke geleenthede vir almal te skep. Die sentrum rig hom op pro-aktiewe aksies om sodoende die potensiële markte optimaal te ontwikkel en krisisse betyds die hoof te bied. Met ontvanklike, konsensieuse optrede na buite en die vestiging van eienaarskap en deelnemende bestuur in die onderneming kweek die sentrum 'n gunstige klimaat vir gesonde interne en eksterne verhoudinge. Die sentrum se voortbestaan as 'n onafhanklike onderneming word gerugsteun deur deeglike beplanning en 'n gedefinieerde toekomsvisie.

Die bestuur het 'n toekomstige opleidingspad vir die sentrum aanvaar en veral drie aspekte is geïdentifiseer, naamlik desentralisasie, die lewering van 'n opleidingsadviesdiens en beroepsgerigte vaardigheidsopleiding binne 'n raamwerk van loopbaanontwikkeling.

5.2.2 Desentralisasie

Om hom in staat te stel om sy diens in Suid- en Suider-Afrika te optimaliseer, het die sentrum besluit om sy funksies na streke te desentraliseer. Daar is reeds met die aksie begin en 'n kantoor is onlangs by Marble Hall gevestig om die Noord- en Oos-Transvaal te bedien. Ander streekkantore bestaan reeds by Boskop naby Potchefstroom in die Wes-Transvaal en Ceres in die Wes-Kaap. Desentralisasie sal na takkantore uitgebrei word, en sulke kantore bestaan reeds by Nelspruit, Tzaneen, Bethlehem, Middelburg (Kaap), Oudtshoorn en die Paarl (King, 1992:4).

5.2.3 Die lewering van opleidingsadviesdiens

Met behulp van sy opleidingsadviesdiens gaan die sentrum poog om hom so te posisioneer dat hy die totale opleidingskomponent van bestaande en toekomstige kliënte bestuur. Afgesien van die fisiese opleiding bestaan die diens ook uit 'n voor- en nasorgprogram. Tydens die voorsorg wil die sentrum 'n opleidingsgevoeligheid in die mark skep, deur te wys op die belang van opleiding in Suid- en Suider-Afrika. As deel van die voorsorg sal kliënte se opleidingsbehoeftes geëvalueer word en sal 'n program van opleiding voorgestel word.

In die lig van die behoefte aan sinvolle opgeleide werkerskorps en opleidingsuitgawes het dit van groot belang geword om werkers te toets in terme van hulle aanleg en opleibaarheid in sekere rigtings. Om die behoefte aan te spreek het die sentrum onlangs en in samewerking met die RGN 'n keuringstoetsbattery ontwerp. Hoewel dit die sentrum se ervaring is dat sy kliënte 'n groter verantwoordelikheid ten opsigte van opleiding toon, is daar steeds 'n gebrek by kliënte om hulle personeel in terme van relevante opleiding te evalueer. Dit het in die verlede telkens tot gevolg gehad dat persone in verkeerde rigtings opgelei is. Met die implementering van bogenoemde toetsbattery sal die probleem grootliks voorkom word.

Die hoofdoel van die nasorg is om kliënte te oriënteer in terme van die bestuur van opgeleide werknemers. Hierbenewens sal opleiding aan die hand van die resultate daarvan geëvalueer word en sal opleiding as 'n kontinue aksie gevestig word. Dit is belangrik dat kliënte opleiding nie as 'n eenmalige las beskou nie, maar inderdaad as 'n voortdurende proses om bedryfskapitaal te verbeter (Geldenhuys, 1992).

5.2.4 Beroepsgerigte vaardigheidsopleiding

Om sy opleidingsdiens en sy belegging in opleiding te optimaliseer het die sentrum onlangs en as deel van sy opleidingsvisie 'n konsep van beroepsgerigte vaardigheidsopleiding binne 'n program van loopbaanontwikkeling aanvaar. Dit moet egter duidelik verstaan word, dat daar steeds met ad hoc-opleiding voortgegaan word, dit wil sê, opleiding in individuele kursusse volgens 'n spesifieke vaardigheidsbehoefte waarvoor die werker 'n kursussertifikaat ontvang, maar nie noodwendig by 'n loopbaanprogram inskakel nie.

In 'n poging om loopbaangeleenthede vir die landbouwerker te skep, het die sentrum vier vlakke van opleiding geïdentifiseer:

- produksieassistent;
- produksietoesighouer;
- senior produksietoesighouer, en
- produksiebestuurder.

Na die suksesvolle aflegging van die eerste drie kursusse deur elkeen sal die kursusgangers sertifikate ontvang en na voltooiing van die bestuurskursus sal hulle vir vaardigheidsdiplomas kwalifiseer (Geldenhuys, 1992).

Opleiding sal in die volgende vakkundige rigtings aangebied word (Geldenhuys, 1992):

- Gespesialiseerd: Opleiding in een vakrigting, byvoorbeeld kleinveeboerdery.
- Algemeen/Gespesialiseerd: Opleiding in twee of meer aanverwante vakrigtings, byvoorbeeld kleinvee- en grootveeboerdery.
- Algemeen: Opleiding in twee of meer uiteenlopende vakrigtings, byvoorbeeld vee-boerdery en akkerbou.

5.2.5 Toelatingsvereistes

Ten einde die kursusse maksimaal toeganklik te maak, word die minimum maar tog sinvolle toelatingsvereistes benodig. Meegaande skema toon hoe daar van verskeie uittreepunte uit die formele onderwys en ander toelatingsvereiste gebruik gemaak word om opleiding moontlik te maak.

FIGUUR 5.1
Toelatingsvereistes en beroepsrigtings by Boskop-opleidingsentrum (Geldenhuys, 1992).

	PRODUKSIE-ASSISTENT	PRODUKSIE-TOESIGHOUER	SENIOR PRODUKSIE-TOESIGHOUER	PRODUKSIE-BESTUURDER
OUDERDOM	16 jaar en ouer	20 jaar en ouer	25 jaar en ouer	25 jaar en ouer
ONDERVINDING	Geen	3 jaar produksie-assistent	2 jaar produksie-toesighouer	2 jaar senior produksie-toesighouer
SKOOL	Geen	Standerd 5	Standerd 8	Standerd 10
ANDER	Fisies gesond en geskik vir werk	Bestuursvaardig en goeie mense-verhoudinge	Bestuursvaardig en goeie mense-verhoudinge	Bestuursvaardig en goeie mense-verhoudinge

Die volgende uittreepunte as kanaliseringsmeganismes tussen formele onderwys en nie-formele opleiding word in hierdie geval geïdentifiseer:

- Ouderdom as kanaliseringsmeganisme dui op watter ouderdom dienste beskikbaar is. Ouderdom bepaal dus die strukturering van onderrig, leersituasie, leerplanne

en kurrikula asook die bepaling van die eerste afvoerpunt uit die formele onderwyskundige struktuur.

- Ondervinding, omdat praktiese ervaring in die wêreld van werk onontbeerlik is.
- Skolastiese kwalifikasie (standerds 5, 8 en 10) as uittreepunte bepaal toetrede tot die hiërargiese gestruktureerde beroepe.

5.2.6 Kurrikulum

Aangesien beroepsgerigte vaardigheidsopleiding hoofsaaklik vir die werkende landbouer wat van sy loon afhanklik is ontwerp is, is die program so ontwikkel dat opleiding oor 'n termyn wat die leerders/kursusgangers pas, afgehandel kan word. Die totale kursustyd behoort nie meer as 40 weke te beloop nie en kan byvoorbeeld binne vier jaar afgehandel word, met ander woorde, 10 weke per jaar.

As voorbeeld van 'n kursus is die voorgestelde kurrikulum vir die produksieassistentkursus in gespesialiseerde beesboerdery die volgende (King, 1992:4):

VERPLIGTE KURSUSSE	TYDSDUUR	KREDIETE
1. Toegepaste 6M-simulasie	1 week	10
2. Versorging van melk- en vleisbeeste	3 weke	30
3. Versorging van kalwers	1 week	10
OPSIONELE KURSUSSE	**TYDSDUUR**	**KREDIETE**
4. Versorging van stoetbeeste	1 week	10
5. Grensdraadinstandhouding	1 week	10
6. Pompinstandhouding	1 week	10
7. Trekkeroperateur	1 week	10
8. KI by beeste	2 weke	20
9. Melkmasjienoperateur	2 weke	20

Ten einde vir 'n sertifikaat te kwalifiseer, moet kursusgangers 50 krediete vir die verpligte kursusse verwerf en 20 vir opsionele kursusse, dus 'n totaal van 70 krediete.

5.2.7 Vakrigtings binne die loopbaanontwikkelingsprogram

Die loopbaanontwikkelingsprogram bestaan uit vyf vakrigtings, naamlik:

- Grootveeboerdery (perdeboerdery as opsionele kursus);
- kleinveeboerdery (vark- en pluimveeboerdery ingesluit);
- akkerbou;
- tuinbou, en
- landboumeganika.

5.2.8 Skakeling met formele onderwys

Lyceum Kollege en Boskop-opleidingsentrum bied sedert 1989 die Gesamentlike Landboudiploma aan.

Die behoefte aan so 'n kursus het ontstaan uit 'n aanvraag wat nie by landboukolleges bevredig kon word nie. Die teikengroep is dus slegs studente wat nie deur landboukolleges gehelp kan word nie. Met die aanbieding word dit moontlik gemaak om die landbouteorie en die praktiese beoefening bymekaar te bring.

Hierdie kursus is tot voordeel van studente wat nie voltyds aan 'n landboukollege kan studeer nie.

Die student het nou die geleentheid om die teoretiese deel tuis te bestudeer en dit daarna met 'n kort tydperk van voltydse praktiese kursusse op te volg.

Die studiehandleidings word deur hoogs gekwalifiseerde en ervare dosente in landbou opgestel. Die verskillende vakke is sorgvuldig gekies sodat die volledige kursus die besondere behoeftes van boere, voornemende boere en mense met 'n belangstelling in boerdery aanspreek.

Vernuwing in die kursus vind voortdurend plaas, sodat die jongste tegnologie en behoeftes van die landbou aangespreek word.

Studiehandleidings oor al die teoretiese modules word aan studente verskaf en hulle kan kies om óf veekunde óf plantproduksie of net een van die twee te volg.

Sodra die student tien semestervakke in elk geslaag het, sowel as die praktiese komponent by Boskop-opleidingsentrum voltooi het, word 'n diploma aan die student uitgereik.

Elke diploma is op 'n vlak een jaar na st. 10/N3 en word deur die Vereniging van Geakkrediteerde Opleidingsentrums van Suid-Afrika as een jaar opleiding na st. 10/N3 geakkrediteer.

Terugvoering vanaf studente wat die kursus suksesvol afgelê het, is dat die opleiding hulle in staat gestel het om hul werk as plaasbestuurder meer suksesvol en met groter vertroue aan te pak.

Die belangrikste redes wat aangevoer word, is dat die opleiding relevant is en die nuutste tegnieke en teorie insluit, terwyl die kursus op 'n praktiese basis geskoei is en die teoretiese aspekte nie oorbeklemtoon word nie.

Hoewel die toelatingsvereistes verkieslik st. 10/N3 of gelykwaardig moet wees, word ouderdom en ondervinding ook in ag geneem.

Dié kursus skep 'n opleidingsgeleentheid vir 'n bepaalde groep mense in die landbousektor. Tog word daar gevind dat daar 'n massabehoefte aan opleiding in die ongeletterde en laer geletterde volwasse werknemers in die landbousektor is.

Vanweë die finansiële implikasies in opleiding en die mindere mate waartoe die staat in die toekoms in staat sal wees om by opleiding betrokke te wees, sal hierdie noodsaaklike verpligtinge deur die privaat sektor behartig moet word.

Privaat opleidingskolleges, soos Lyceum, wat oor die nodige infrastruktuur beskik, sal hiervoor gebruik moet word. Lyceum, wat oor die afgelope 75 jaar die nodige infrastruktuur geskep het, beoog om saam met Boskop-opleidingsentrum onder meer 'n opleidingsprogram te ontwikkel waar die praktiese en skolastiese komponente parallel sal loop.

Die opleidingsprogram behels kortliks die volgende:

'n Basiese lees-en-skryfkursus vir ongeletterde en semigeletterde volwassenes word deur Lyceum ontwikkel. Die kursus word dan in samewerking met Boskop deur middel van mobiele opleiding landwyd op byvoorbeeld plase vir werknemers aangebied.

Opleiding wat uit 'n komponent van landbouonderrig van 'n lae profiel sal bestaan, word deur Boskop verskaf. Daar word die werknemer/student vanaf produksieassistentvlak via toesighouer tot produksiebestuurder opgelei.

Parallel aan die praktiese deel sal Lyceum die teoretiese deel aanbied, naamlik opleiding deur die fases van ongeletterdheid na st. 5, 8 tot 10. Opleiding sal beroepsgerig wees en op die landbou gerig wees (Herbst, 1992:5).

5.2.9 Opleidingsgeriewe

Die sentrale streek van Boskop-opleidingsentrum beskik oor goed ontwikkelde opleidingsgeriewe met doeltreffende infrastruktuur wat alle opleiding moontlik maak. Die streeksentrum beskik onder meer oor die volgende: goed toegeruste opleidingslokale waar alle opleiding aangebied word; goed toegeruste akkomodasielokale vir mans en vroue; 'n hostel vanwaar drie etes daagliks aan inwonende kursusgangers voorsien word, sowel as woonhuise en kwartiere vir inwonende opleidings- en administratiewe personeel.

Met behulp van vyftig goed toegeruste mobiele eenhede besit die sentrale streek die vermoë om opleiding in die uithoeke van sy geografiese afgebakende gebied te doen. Deur middel van die mobiele eenhede kan alle kursusse weg van die sentrum aangebied word.

Hoewel 'n wye reeks kursusse in die streek aangebied word, is daar veral 'n vraag na kursusse in die hanteer van grootvee, kleinvee, varke en pluimvee, meganika, bou en konstruksie, kode 05-, 08- en 10-drywers, asook in produktiwiteitsverbetering, sekuriteit, gesondheid, informele en sakeopleiding (Oosthuizen, 1992:11).

Uit die voorafgaande gegewens is dit duidelik dat die opleiding by Boskop goed beplan is en aan hoë standaarde beantwoord. Daarom kan hierdie uittreepunte weer as skakelingsmeganismes na formele onderwys dien.

5.2.10 Die opleidingsposisie

Die sentrum se gunstige opleidingsposisie in die landbou is grootliks te danke aan harde en sinvolle werk, maar ook aan 'n uitgesoekte en professionele personeelkorps.

Die sentrum is inderdaad trots op beide sy administratiewe en opleidingspersoneel en glo dat personeel en veral opleiers se vermoëns optimaal ontwikkel moet word. Sodoende sal kliënte van 'n hoogstaande en professionele opleidingsdiens verseker word.

Die sentrum se betreklik lae personeelomset van 3,8 persent het meegebring dat die sentrum oor jare 'n besondere ervare en kundige opleierskorps daar kon stel wat die hoogste graad van opleiding moontlik kon maak.

Ten einde die sentrum se diensbaarheid te verhoog, moet kandidate aan streng vereistes voldoen voor hulle as opleiers aanvaar word. Tans beskik die meeste opleiers oor ten minste 'n matrieksertifikaat en toepaslike opleiding en ondervinding en kan hulle benewens die twee amptelike landstale ten minste drie ander inheemse tale praat.

Dit beteken dat kursusse landwyd in al die tale van Suid-Afrika aangebied word. Dié besondere taalkundige vermoëns dra baie by tot die sukses wat met kursusse behaal word en die sentrum se aanvaarbaarheid as opleidingsinstansie.

Verskeie opleiers het hul loopbane as vakleerlinge begin en mettertyd hul vermoëns sodanig ontwikkel dat hulle kundiges geword het. Dié persone is later op grond van hul vakkundigheid en sekere persoonlikheidseienskappe as opleiers aangestel. Ten spyte van hul bewese vaardighede het almal addisionele opleierskursusse deurloop ten einde hul opleiersvermoëns te ontwikkel.

Die opleierskursusse behels onder meer opleiding in instruksietegnieke, toesighouding, bestuur en die hanteer van opleidingshulpmiddels en -toerusting. Hierbenewens word alle opleiers jaarliks tydens evaluasie wat twee weke lank duur, getoets en opgeskerp. In 'n poging om die opleiers verder te ontwikkel, het Boskop-opleidingsentrum en die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys onlangs besluit om gesamentlik 'n program vir die opleiding van opleiers te ontwikkel.

Die kursusse is tans in 'n ontwikkelingsfase en maak vir drie opleidingsvlakke voorsiening, naamlik basiese, senior, sowel as gevorderde opleiding.

Ter aanvulling van sy opleidingstaak het die sentrum 'n verklaarde betrokkenheid by individuele en gemeenskapsontwikkeling en vervul die opleiers 'n vername funksie in die verband (Reinhardt, 1992:8).

5.2.11 Samevatting

By Boskop-opleidingsentrum dien die volgende kriteria as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys:

- Skolastiese kwalifikasies, byvoorbeeld standerds 5, 8 en 10 gee toetrede tot hiërargies gestruktureerde beroepe.
- Ouderdom bepaal die strukturering van onderrig, leersituasie, leerplanne, kurrikula en die eerste afvoerpunt uit die formele onderwyskundige struktuur.
- Ondervinding, want praktiese ervaring is onontbeerlik in die wêreld van werk.

Uit die voorafgaande blyk dit ook duidelik dat die voltooiing van die verskillende kursusse by die sentrum die verwerwing van bepaalde kennis, vaardighede en gesindhede deur die leerders veronderstel. Daar word dus vir duidelik gedefinieerde uittreepunte voorsiening gemaak. Die inhoud en samestelling (vergelyk paragraaf 5.2.6) van die kursusse sowel as die organisasiekenmerke van Boskop-opleidingsentrum (vergelyk paragraaf 5.2.4) verseker gehalteopleiding sodat die akkreditasie van die sentrum en kursusse in 'n voorgestelde kwalifikasiestruktuur moontlik is. Indien 'n kwalifikasiestruktuur vir nie-formele onderwys bestaan het, sou die uittreepunte daarbinne geklassifiseer en gegradeer kon word, waarna moontlike invoerpunte na ander nie-formele onderwysgeleenthede duideliker sou blyk. Invoerpunte na meer formele onderwys, byvoorbeeld aan die landboukollege of tegniese kollege, sou ook makliker bepaal kon word.

5.3 VAKOPLEIDINGSENTRUM VAN YSKOR TE NEWCASTLE

5.3.1 Inleiding

Yskor besit drie opleidingsentrums in die RSA waar vakleerlinge en leerlingtegnici opgelei word, naamlik: Pretoria, Newcastle en Vanderbijlpark. Yskor lei nie net vir sy eie behoeftes op nie, maar voorsien ook in die behoeftes van ander industrieë en privaat instansies binne en buite die RSA. Enkele industrieë wat van Yskor se opleidingsgeriewe te Newcastle gebruik maak, is Mondi Paper Industry, Swaziland Paper Mills en Alusaf Richardsbaai. Opleiding word aan alle persone gegee, ongeag ras, geslag of geloof (Vorster, 1992).

5.3.2 Struktuur van die vakopleidingsentrum

Die opleiding van persone by Yskor kan volgens die volgende drie groeperinge verdeel word (Vorster, 1992):

- Bedryfsopleiding: Intaakopleiding van instrukteurs, byvoorbeeld klasgeemetodes.
- Tegniese opleiding: Vakmanne en tegnici.
- Bestuursopleiding: Help met opleiding van dosente en bestuurders vir moontlike bevordering.

Die tegniese afdeling bestaan uit 'n hoofopleidingsbeampte, senior opleidingsbeamptes en opleidingsbeamptes. Daar is vier afdelings in die tegniese afdeling waarin opleiding geskied, naamlik (Spratt, 1992):
- Instrumentasie;
- elektriese opleiding;
- meganiese opleiding, en
- masjien- en struktureopleiding.

5.3.3 Opleidingsprogramme

5.3.3.1 Inleiding

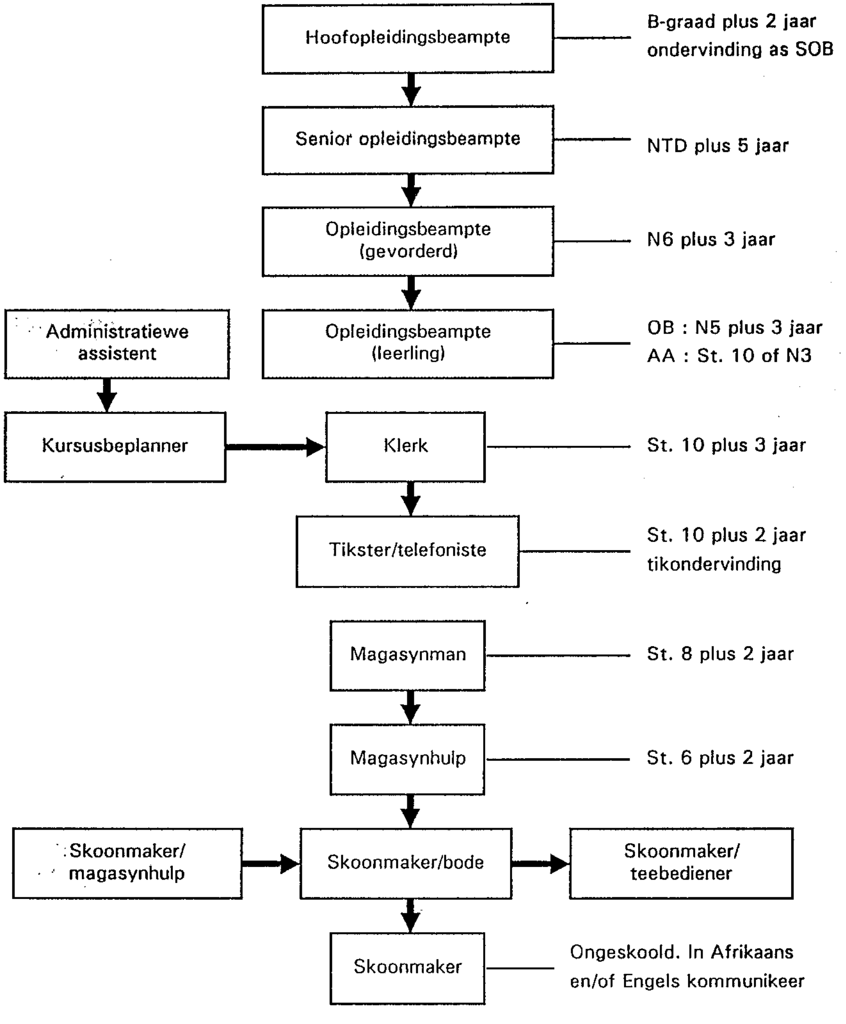
In die opleidingsprogramme van Yskor word verskillende uittreepunte uit formele onderwys gebruik om personeellede in verskillende beroepsrigtings te kanaliseer. Die loopbaanprofiel en vereistes by Yskor (vergelyk figuur 5.2) verduidelik hierdie stelling volledig. Om by te dra tot die groei en winsgewendheid van Yskor word daar deur die daarstelling van opgeleide, ontwikkelde en gemotiveerde opleidingsbeamptes gebruik gemaak. Die doelwitte wat aan opleidingsbeamptes gestel word, word volgens posbeskrywings gedoen.

5.3.3.2 Verantwoordelikheid van opleidingsbeamptes

Die taakomskrywing van die opleidingsbeamptes sluit die volgende in:
- Leer om opleiding te doen.
- Identifiseer opleidingsbehoeftes.
- Ontwikkeling van kursusse.
- Aanbieding van kursusse.
- Evalueer opleiding na aanleiding van kursusinhoud.
- Opvolgaksies nadat opleiding afgehandel is.
- Verdere navorsing om op hoogte te bly met nuwe vaardighede en ander relevante bedrywighede.
- Toesighouding aan kollegas op laer vlakke om leiding te gee aan sodanige opleidingsbeamptes.
- Kwalifikasie en ondervindingvereistes van opleidingsbeamptes in 'n tegniese rigting vereis die voltooiing van 'n toepaslike vakleerlingskap en moet verkieslik ondervinding hê as ambagsman. Opleidingsbeamptes in 'n nie-tegniese rigting moet

verkieslik in besit wees van 'n toepaslike B-graad of 'n diploma van die Instituut van Personeelbestuur of moet beskik oor toepaslike ondervinding in 'n area waarin opleiding aangebied word.

FIGUUR 5.2
Loopbaanprofiel en vereistes by Yskor
(Spratt, 1992)



5.3.3.3 Tegnici en vakmanne

Die opleiding van tegnici en vakmanne kan in twee afdelings verdeel word, naamlik (Spratt, 1992):

- Vakleerlinge.
- Leerlingtegnici.

Daar moet aan sekere skolastiese vereistes voldoen word voordat 'n student toegelaat word. Die minimum kwalifikasie wat aanvaar word, is 'n st. 8-sertifikaat met laergraadvakke wat dus in hierdie geval as die uittreepunt uit formele onderwys aanvaar kan word.

Dié met die laagste kwalifikasie word gewoonlik in meer praktiese poste aangestel, byvoorbeeld steenlêers en takelaars.

Wanneer 'n student nie in een van die vakrigtings vorder nie, word dit aanbeveel dat hy na 'n ander kursus oorskakel waarin hy dan sal kan vorder.

Daar word ook voorsiening gemaak vir studente wat sukkel met sekere afdelings, byvoorbeeld 'n elektromeganikus moet beide elektriese en meganiese opleiding ontvang. As die student byvoorbeeld sukkel met elektrisiteit as vak kan dit aanbeveel word dat hy net meganika-opleiding ontvang.

□ **Vakleerlinge**

- Rigtings
  - ¤ Ankerwikkelaar.
  - ¤ Draaier.
  - ¤ Elektrisiën.
  - ¤ Grofsmid.
  - ¤ Instrumentmeganikus.
  - ¤ Ketelmaker.
  - ¤ Messelaar (vuurvaste stene).
  - ¤ Passer.
  - ¤ Passer en draaier.
  - ¤ Meulmaker.
  - ¤ Sweiser.

¤ Takelaar.
¤ Walsdraaier.

- Opleiding

Daar bestaan verpligte opleidingskursusse vir vakleerlinge. Daar word ook bepaal hoeveel kursusgangers elke kursus kan bywoon aangesien daar net fasiliteite is vir 'n beperkte aantal vakleerlinge in elke afdeling.

'n Bepaalde tydsduur word vir elke fase bepaal (gewoonlik drie weke), maar in ander meer gevorderde kursusse en praktiese afdelings geskied dit langer (byvoorbeeld ses weke).

Voordat vakleerlinge begin met hulle kursus word 'n module aan hulle gegee wat alles omskryf wat hy in sy vier jaar van opleiding sal teëkom. Die kursus van 'n instrumentmeganikus word as voorbeeld gebruik.

Voorbeeld van opleiding van 'n instrumentmeganikus:

Vereistes vir hierdie kursus is st. 10 of T3 met wiskunde en wetenskap as ingeslote vakke. Hierdie skakelingsmeganisme as uittreepunt veronderstel dus 'n sekere opleibaarheidsvlak by die opleiding. Formele onderwys moet dus die vlak van opleibaarheid verseker sodat dit effektief as toelatingsvereiste gestel kan word; sodoende dien hierdie uittreepunt as skakelingsmeganisme tussen formele en nie-formele onderwys.

Gedurende die opleiding moet die volgende kursusse in die aangeduide volgorde voltooi word:
¤ Induksie.
¤ Paswerk 1.
¤ Sweiswerk 1.
¤ Elektrisiteit (Basies).
¤ Elektronika.
¤ Instrumentwerk.
¤ Vakafrondingskursus.

Elke kursus bestaan uit modules wat mekaar opvolg. Die vakleerling kan byvoorbeeld nie na die volgende fase vorder voordat hy nie die module geslaag het nie. Ten einde met die kursus voort te gaan, moet die afdeling wat gedruip is, eers herhaal word.

Elke vakleerling kry ook 'n taakboek wat alles verduidelik omtrent die onderafdelings van die volledige kursus, byvoorbeeld taakboek induksie en taakboek instrumentewerk 1.

Die vakleerling word baie aan homself oorgelaat. Wanneer hy met 'n sekere afdeling van die kursus begin word 'n taakboek aan hom gegee en dan moet hy stap vir stap self deur die taakboek werk. Die opleidingsbeampte help hom wanneer hy vashaak of met 'n probleem sukkel. Alle toerusting wat die leerling sal nodig hê, is in sy klas. Wanneer die opleidingsbeampte sien dat 'n probleem algemeen onder die vakleerlinge voorkom, word daar formele klas aan die hele groep gegee.

Die vakleerlinge het toegang tot 'n verskeidenheid boeke voor in die klas waar hulle voortdurend die inligting kan soek wat hulle benodig.

Die klasse is almal toegerus met 'n skryfbord, daar is ook 'n videokamer waar die vakleerlinge na video's kan kyk met betrekking tot sy werk.

Party van die vakleerlinge werk vinniger as ander en daarom kan hy sy kursus in minder as die voorgeskrewe tydperk voltooi. Aan hierdie vakleerlinge word dan moeiliker opdragte gegee om te voltooi. Hy kan ook versoek om direk na die volgende kursus gestuur te word en word dan oorgeplaas na 'n ander kursus as daar 'n vakature is vir hom, anders moet hy na die aanleg gaan vir praktiese werk.

Hierdie studente word ook verplig om sekere vakke aan 'n tegniese kollege te volg, naamlik vier vakke op N2-vlak sal vir sekere ambagte verwag word, terwyl vir ander ambagte vier vakke op N3-vlak 'n vereiste is. Elke vakleerlingopleidingskedule skryf die vakke voor wat aan 'n tegniese kollege geslaag moet word en die doel hiervan is spesialisasie in die verskillende ambagte (Galloway, 1989:9).

Hierdie uittreepunt as skakelingsmeganisme veronderstel dus 'n sekere opleibaarheidsvlak wat in die opleiding bereik word en wat as 'n effektiewe toelatingsvereiste gestel word wat terugvloeiing na formele onderwys moontlik maak.

- Evaluering

Wanneer 'n vakleerling klaar is met 'n sekere afdeling in die module word daar 'n toets aan hom gegee wat hy op sy eie tyd kan voltooi. Dit is gewoonlik 'n

oopboektoets maar die vrae wat gevra word verg baie insig. By die teoretiese toetse word daar 'n sekere slaagsyfer verwag afhangende van watter vak of module dit is. Gewoonlik is die slaagsyfer nie minder as 60% nie, byvoorbeeld in elektronika is die slaagvereiste 80%. Indien die leerling dit nie behaal nie moet hy die toets herhaal. Die hertoetsing bestaan uit ander vrae en is nie dieselfde as die vorige toets nie.

By die veiligheidstoets en afrondingskursus word daar nie 'n minimum slaagvereiste gestel nie, maar word die leerling as aanvaarbaar of nie aanvaarbaar beskryf. Hy moet hierdie afdeling slaag anders kan hy nie aangaan na die volgende vak nie.

Nadat die student sy kursus voltooi het, word 'n kursusevaluering ten opsigte van hom uitgereik. Die evaluering geskied op 'n sespuntskaal.

Nadat die vakleerling sy vier jaar voltooi het, skryf hy 'n vakmaneksamen wat onder die Departement Mannekrag ressorteer. Die Opleidingsraad vir Ambagslui in die Metaal- en Ingenieursnywerhede (MEIATB) hanteer die eksamen en dit moet geslaag word. Alle opleidingsentrums moet ook by MEIATB registreer as 'n opleidingsentrum (Meyer, 1992).

□ **Leerlingtegnici**

- Vakrigtings
  - ¤ Elektrisiteit.
  - ¤ Instrumentmakers.
  - ¤ Lugversorging.
  - ¤ Meganies.
  - ¤ Ontwerptekenaar elektries.
  - ¤ Ontwerptekenaar meganies.
  - ¤ Ontwerptekenaar siviel.

Hierdie studente volg ook verpligte voorgeskrewe opleidingskursusse wat soos die van die vakleerlinge lyk. Hulle opleiding geskied net soos die van vakleerlinge. Van die leerlingtegnici word verplig om na 'n technikon te gaan om sekere vakke daar te neem. Die samestelling en inhoud van kursusse sowel as die organisasiekenmerke van Yskor verseker gehalteopleiding deurdat daar vir duidelik gedefinieerde uittreepunte voorsiening gemaak word. Hierdie uittreepunte bied aan leerlingtegnici die geleentheid vir kanalisering na formele onderwys en sodoende word 'n effektiewe skakelingsmeganisme tussen formele en nie-formele onderwys voorsien.

- Opleiding en heropleiding

  Die opleidingsentrum verskaf ook praktiese en teoretiese opleiding aan ingenieurstudente wat 'n dienskontrak met Yskor het. Die opleiding geskied gedurende vakansies wanneer die student praktiese ervaring kom opdoen by die aanleg.

  Heropleiding van vakleerlinge van ander instansies verskaf addisionele opleiding vir vakmanne wat reeds gekwalifiseer het om die nuutste tegniese vaardighede aan te leer. Tegniese beamptes van die plaaslike bedryf en ook ander beamptes van ander staalnywerhede asook operateurs verleen hulp aan vakmanne by die aanleg.

  Daar word ook ruim geleenthede geskep vir die studente om ander instansies te besoek soos ander tegniese kolleges en opleidingsentrums.

  Studente word ook aangemoedig om verder te studeer aan enige opleidingsinstansie van sy keuse (Meyer, 1992).

5.3.4 Administratief

Elk van die vier afdelings het sy eie administratiewe personeel wat bestaan uit die volgende:

- Administratiewe assistent.
- Kursusbeplanner.
- Tiksters en telefoniste.
- Klerke.
- Bodes.

Daar is ook 'n beampte van die Opleidingsraad vir Ambagslui in die Metaal- en Ingenieursnywerhede (MEIATB) wat reël vir die eksaminering van vakleerlinge vir hulle finale eksamenaflegging.

5.3.5 Finansies

Die totale omset van die opleidingsentrum beloop ongeveer R3,4 miljoen per jaar. Die leerlinge ontvang hul gewone salaris terwyl hulle opleiding ontvang. Die staat subsidieer R14 600 per ambagsman wat opgelei word. Buite-instansies wat ambagsmanne stuur vir opleiding betaal R70 per dag.

5.3.6 Algemeen

Alle inligting ten opsigte van die opleidingsentrum word bygehou deur middel van statistiek. Alle data word deur middel van grafieke aangetoon.

5.4 KANALISERINGSMEGANISMES BY YSKOR

Uit die voorafgaande opleidingsprogramme van Yskor is daar voorbeelde van verskeie uittreemeganismes uit formele onderwys wat toetrede by Yskor (nie-formele opleidingsinstansie) moontlik maak en rig. Die volgende is voorbeelde daarvan:

- Kwalifikasies en ondervindingsvereistes is 'n belangrike kanaliseringsmeganisme en by Yskor is daar beroepsgeleenthede vir ongeskoolde, geskoolde en gegradueerde persone. Uittreepunte uit formele onderwys wat vir toetrede erken word, is dus standerds 6, 8, 10 en 'n toepaslike graad.

  Persone kry genoegsame ondervinding deur van tyd tot tyd waar te neem in 'n volgende senior pos. Dit gee aan die persone die nodige ervaring om later in sodanige poste aangestel te word.

- Deurstromingsmoontlikhede van leerders geskied tussen twee punte van toetrede en kwalifisering. Dit is duidelik dat by Yskor horisontale deurstroming plaasvind, byvoorbeeld 'n elektromeganikus moet beide elektriese en meganiese opleiding ontvang. As die leerling byvoorbeeld sukkel met elektrisiteit as vak, kan hy net meganiese opleiding ontvang. So is daar ook voorbeelde van vertikale deurstroming waar 'n vakleerling sy vakleerlingskap in vier jaar kan voltooi nadat hy sy vakmaneksamen geskryf het.

- Evaluering speel 'n belangrike rol in die kanalisering van vakleerlinge. Vakleerlinge moet na elke voltooide fase 'n toets aflê en na voltooiing van vakleerlingskap word 'n vakmaneksamen afgelê. Die Opleidingsraad vir Ambagslui in die Metaal- en Ingenieursnywerhede hanteer die eksamen. Dit is 'n vereiste dat vakleerlinge die eksamen moet slaag.

- Finansies is altyd direk of indirek betrokke by die kanalisering van leerders. Die vakleerlinge ontvang hul gewone salaris terwyl hulle opleiding ontvang. Die staat subsidieer R14 600 per ambagsman wat opgelei word.

Uit bogenoemde gegewens is dit duidelik dat Yskor se opleiding goed beplan is en aan hoë standaarde voldoen. Daar is genoegsame bewyse dat daar skakeling is tussen formele instansies en Yskor. Die opleiding van vakleerlinge en leerlingtegnici (vergelyk paragraaf 5.3.3.3) is goeie voorbeelde wat die formele en nie-formele onderwys- en opleidingsinstansies aangedui het.

5.5 SAMEVATTING

5.5.1 Algemeen

Uit die voorafgaande opleidingsprogramme by Boskop-Opleidingsentrum en Yskor, blyk dit duidelik dat die voltooiing van die verskillende kursusse by Boskop, die verwerwing van bepaalde kennis, vaardighede en gesindhede deur die leerders veronderstel. Daar word dus vir duidelik gedefinieerde uittreepunte uit formele onderwys as toetreepunte tot die opleiding voorsiening gemaak. Die samestelling en inhoud van die kursusse sowel as die organisasiekenmerke van Boskop-opleidingsentrum en Yskor verseker gehalteopleiding wat akkreditasie van die kursusse in 'n voorgestelde kwalifikasiestruktuur moontlik sou maak. Indien 'n kwalifikasiestruktuur vir nie-formele onderwys bestaan het, sou die uittreepunte daarbinne geklassifiseer en gegradeer kan word, waarna moontlike invoerpunte na ander nie-formele onderwysgeleenthede duideliker sou blyk. Invoerpunte na formele onderwys, byvoorbeeld aan 'n landboukollege, tegniese kollege of technikon sou ook makliker bepaal kan word.

5.5.2 Kanaliseringsmeganismes

Die kanaliseringsmeganismes soos deur Bondesio en Berkhout (1987:43-53) geïdentifiseer, word bespeur. Die belangrikste kanaliseringsmeganismes is skoolplig, ouderdom, kwalifiseringsvereistes, differensiasie, toelatingsvereistes, fasiliteite, deurstromingsvereistes en die vestiging van private organisasies wat verantwoordelik is vir 'n gedeelte van loopbaanonderrig.

Die belangrikste kanaliseringsmeganismes is:

- Skolastiese kwalifikasies, omdat dit as vereiste dien vir toetrede tot 'n sekere beroep. In die geval van Boskop-opleidingsentrum sal standerd 10, asook ouderdom (25 jaar en ouer) die vereistes wees vir 'n produksiebestuurder.

By Yskor word skolastiese kwalifikasies weer gekoppel met ondervinding as kwalifiseringsvereiste. 'n Tikster moet byvoorbeeld standerd 10 geslaag het en daarna moet die persoon twee jaar ondervinding hê om as 'n tikster te kwalifiseer.

- Differensiasie by vakleerlinge van Yskor wat vinniger werk as ander vakleerlinge. Hierdie vakleerlinge moet moeiliker opdragte voltooi of anders kan die vakleerling vra om direk na die volgende kursus gestuur te word.

- Fasiliteite wat goeie opleiding moontlik maak. As Boskop-opleidingsentrum byvoorbeeld nie oor 'n melkmasjien beskik nie, kan hulle nie 'n melkmasjienoperateur deeglik oplei nie. In die geval van Yskor word die fasiliteite van 'n tegniese kollege gebruik vir vakleerlinge wat verder wil spesialiseer.

  Dit beklemtoon die feit dat formele en nie-formele onderwys- en opleidingsinstansies nouer moet saamwerk.

- Deurstromingsmoontlikhede (horisontaal en vertikaal, vergelyk paragraaf 5.4).

- Die vestiging van private organisasies wat verantwoordelik is vir 'n gedeelte van loopbaanonderrig soos in die geval waar Yskor nie slegs sy fasiliteite gebruik vir eie behoeftes nie. Ander industrieë en privaat instansies binne en buite die RSA maak ook gebruik van Yskor se fasiliteite vir opleiding.

5.5.3 Koördinering, samewerking, deelname en medeseggenskap

Die grootste haakplek tussen formele en nie-formele onderwys- en opleidingsinstansies blyk te wees dat daar weinige koördinering, samewerking, deelname en medeseggenskap plaasvind. Wes-Duitsland met sy elf Länder kan hier as voorbeeld dien vir die RSA se onvermoë om op dreef te kom.

Die RGN (1991:147-149) sê die RSA is tans opgedeel in agt ontwikkelingstreke en dit hou groot beloftes in vir onderwys en veral opleiding in die streke. Wanneer daar gekyk word na doelwitte vier en vyf (RGN, 1991:251) word streekontwikkeling weer indirek beklemtoon. Die doelwitte gaan om die privatisering, desentralisering en koördinering van opleiding te bevorder en te ondersteun, asook om die doelmatigheid en doeltreffendheid van opleiding te bevorder.

Die staat as sosiale struktuur het ook belang by die nasionale en mini-onderwysstelsel en het ten doel om sy burgers beter te bekwaam sodat vooruitgang en beskawingshandhawing verseker kan word. Die staat het ook 'n plig om toe te sien dat sekere standaarde gehandhaaf word en dat onderwys doeltreffend bestuur word. Ten einde vooruitgang te verseker, is dit byvoorbeeld ook die verantwoordelikheid van die staat om deur middel van wetgewing skoolplig en gedifferensieerde onderwys in te stel (Van Schalkwyk, 1986:214). Die staat tree slegs op as belanghebbende by die mini-onderwysstelsel terwyl die staat 'n dubbele betrokkenheid by die nasionale onderwysstelsel het, naamlik die van koördineerder sowel as belanghebbende.

Die bestaan van strukture soos die streekontwikkelingsverenigings en in distriksontwikkelingsverenigings is daar nou die geleentheid vir alle vlakke, groepe en sektore van die samelewing om deel te hê aan beleidsformulering, besluitneming en prioriteitsbepaling. Die belangrikste aspekte bly die betrokkenheid en aktiewe deelname van die gemeenskap by dit wat sy streek raak en die benutting van die streekontwikkelingstrukture deur sowel die owerheid- as die privaat sektor.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELING

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die vorige hoofstukke kortliks saamgevat. Verder word gevolgtrekkings en enkele aanbevelings gemaak met betrekking tot die navorsing sowel as aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing.

6.2 SAMEVATTING

6.2.1 Die doel van hierdie navorsing

Die omvattende doelstelling van die navorsing was om die funksionering en effektiwiteit van verskillende uittreepunte in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel ten opsigte van die verbetering van skakeling tussen die formele en nie-formele onderwys te bepaal.

6.2.2 Die subdoelstellings

- Om te bepaal watter teoretiese uitgangspunte die verband tussen formele en nie-formele onderwys veral ten opsigte van uittreepunte rig;
- om vas te stel watter buitelandse perspektiewe ten opsigte van die verband geïdentifiseer kan word;
- om die voorstelle in die RSA ten opsigte van verskillende uittreepunte in oënskou te neem en te evalueer, en
- om enkele voorbeelde ten opsigte van uittreepunte as skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys in die Suid-Afrikaanse situasie in die lig van determinante, teorie en buitelandse ondervindings te bepaal.

In hoofstuk 1 is die probleemstelling wat aanleiding gegee het tot hierdie studie, bogenoemde doelstellings en die navorsingsmetode bespreek. Die verloop van die navorsing is beskryf en 'n tentatiewe hoofstukindeling is gegee.

In hoofstuk 2 is aandag gegee aan die totale stelsel van onderwysvoorsiening. Daarna is die doel, struktuur en kenmerke van formele en nie-formele onderwys en opleiding bespreek om vas te stel watter verskille en ooreenkomste daar bestaan. Daar is bepaal dat in die onderwyskundige struktuur die verlangde kanaliseringsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys en opleiding voorsien moet word.

In hoofstuk 3 is buitelandse perspektiewe ondersoek. Eerstens is die Japannese onderwysstelsel bestudeer en die sukses wat behaal word met die onderrig van basiese onderwys, die voorsiening van kwaliteitsonderrig, die motivering van leerlinge en die kweek van 'n positiewe arbeidsgesindheid is as besondere kenmerke geïdentifiseer.

Skoolplig in Japan strek van ouderdom ses jaar tot vyftien jaar. Gedurende hierdie verpligte nege jaar word ses jaar in die primêre fase deurgebring en drie jaar in die junior sekondêre fase. Na die junior sekondêre fase, wat die tweede en laaste fase is van verpligte onderwys, word die eerste uittreepunt bereik en dan het 'n leerling drie moontlikhede:

- verlaat die skool en beoefen 'n beroep;
- skryf vrywillig by 'n hoër sekondêre inrigting in, en
- skakel in by een of ander beroepskool of -kollege.

Leerlingkeuses in die senior sekondêre onderwys word in 'n groot mate bepaal deur die aard van die toelatingseksamens vir hoër inrigtings. Aan die einde van die senior sekondêre onderwys vind leerders 'n afvoerpunt in toetrede tot een of ander beroep. Deurstroming na universiteite en junior kolleges is 'n ander alternatief, maar dit word bepaal deur die akademiese prestasie aan die einde van die senior sekondêre fase. 'n Klein persentasie leerlinge skryf ook in vir 'n verskeidenheid beroepsgeoriënteerde kursusse wat by instellings as "allerlei" geklassifiseer is. By universiteite volg leerders akademiese kursusse en naskoolse beroepsopleiding vind plaas aan tegniese kolleges, spesiale opleidingskolleges, junior kolleges en inrigtings wat onder allerlei geklassifiseer kan word.

Tweedens is op die Wes-Duitse skoolstelsel gefokus. In Wes-Duitsland het die tegnologie vandag 'n deel geword van die kultuur waarbinne opvoeding en onderwys geskied. Derhalwe moet onderwysprogramme vanaf die aanvangsjare reeds geleentheid bied vir blootstelling aan en kennismaking met tegnologie. Leerders moet die heersende kultuur vroeg in hul lewe kan assimileer as deel van hul opvoeding tot weerbaarheid. Dit impliseer die koppeling van verskillende substelsels van die onderwys- en opleidingstelsel

waarin alle onderwys volgens dieselfde breë benadering verskaf word. Daar is binne so 'n stelselbeskouing van die aard van onderwysprogramme behoefte aan breë riglyne waarbinne alle onderwys verskaf kan word. Skoolplig begin na afloop van die sesde lewensjaar en verpligte skoolbesoek beloop in die reël twaalf jaar. Indien 'n beroepsgerigte kursus gevolg word, word nege verpligte skooljare aan 'n primêre skool bestee en daarna kan 'n Realschule ('n semi-akademiese tegniese skool) of 'n Hauptschule (algemeen vormende sekondêre skool) besoek word of drie deeltydse skooljare aan 'n Berufschule (beroepskool) bestee word.

Indien 'n leerling 'n universiteitskursus wil volg, moet die leerling dertien jaar aan 'n akademiese sekondêre skool (die Gymnasium) suksesvol aflê.

In hoofstuk 4 is die huidige onderwysstelsel in die RSA se verskillende skoolvlakke bespreek wat gestrek het vanaf primêre vlak tot op tersiêre vlak. 'n Leerder wat die skool verlaat, ongeag in watter standerd hy hom bevind, het die probleem dat formele onderwys slegs standerd 10 en N3 as amptelike uittreepunte beskou en erken. Daarna is verskillende probleme in die huidige onderwysmodel aangetoon voordat die nuwe voorgestelde kurrikulummodel vir onderwys in die RSA bespreek is. Volgens hierdie model is die eerste uittreepunt uit formele onderwys na voltooiing van die senior primêre fase. Hierdie eerste uittreepunt met sertifisering deur die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad bevestig 'n sekere vlak van algemene geletterdheid en opleibaarheid. Die tweede uittreepunt uit formele onderwys geskied by voltooiing van die junior sekondêre fase en die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad is verantwoordelik vir die uitreiking van 'n sertifikaat. Leerders wat voortgaan met formele onderwys in die senior sekondêre fase sal ook na voltooiing 'n sertifikaat ontvang van die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad. Verdere studies aan universiteite en technikons sal onderskeidelik bepaal word deur die vereistes van die Komitee van Universiteitshoofde en die Komitee van Technikonhoofde. Hierna het die aandag verskuif na die voorgestelde Nasionale Opleidingstrategie wat daarop ingestel is om 'n opleidingsvennootskap (DOV) te skep.

Die opleidingsvennootskap dui nie spesifieke uittreepunte aan nie, maar konsentreer meer op effektiewe skakeling tussen onderwys en opleiding. Dit kom duidelik na vore in die doelstellings van DOV:

- Die arbeidsmag moet toegerus word met die vaardighede en waardes wat benodig word om die ontwikkeling van die ekonomie in die formele en informele sektore te ondersteun.

- Die opleibaarheid van werknemers ten beste te bevorder met spesifieke verwysing na brugopleiding, lees- en skryfvaardighede, werk- en leervaardigheid, sowel as verder opleiding van werknemers.
- 'n Kwalifikasiestruktuur vir opleiding te ontwerp wat deur 'n sertifiseringsliggaam geadministreer word om aanvaarbare opleidingstandaarde te verseker.
- Die vereistes ten aansien van basiese onderwys vir opleiding in die nywerheid uiteen te sit en duidelik aan te toon.
- Effektiewe skakelmeganismes tussen opleiding en onderwys te skep en direk te skakel veral ten opsigte van beroepsonderwys.

In hoofstuk 5 is na twee opleidingsentrums se opleidingsprogramme gekyk en hieruit het dit geblyk hoe uittreemeganismes uit formele onderwys toetrede in die nie-formele onderwys en opleiding moontlik maak en rig. By hierdie twee instansies is verskeie kanaliseringsmeganismes geïdentifiseer en bespreek. By die Boskop-opleidingsentrum kan 'n produksieassistent opgelei word sonder enige skoolopleiding. Die ander beroepsmoontlikhede vereis standerds 5, 8 en 10 as toelatingsvereistes. By Yskor word ongeskoolde persone gebruik vir skoonmaakpersoneel en daarna word standerds 6, 8 en 10 as toelatingsvereistes gebruik vir verskillende beroepe.

6.3 GEVOLGTREKKING

Die jaar 1990 is binnegegaan met die wete dat die bestaande onderwysstelsel slegs deur 'n baie klein groepie mense in verhouding tot die totale Suid-Afrikaanse bevolking aanvaar en ondersteun word. Die ander bevolkingsgroepe verwerp die onderwysstelsel as 'n steeds bedekte voortsetting van 'n apartheidstelsel en in blanke geledere is daar ook vanweë uiteenlopende partypolitieke sienings in verband met die onderwys, ernstige verdeeldheid. Die legitieme basis van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is dus ernstig in gedrang en word onder andere weerspieël deur die feit dat die georganiseerde professie van die anderskleuriges op sekere vlakke nie amptelike medewerking in belang van die stelsel wil verleen nie en selfs binne blanke geledere is daar afdoende bewys dat sekere organisasies en groepe hulle ook op die ondermyning van die heersende stelsel toespits (Anon, 1990:3,7).

Teen hierdie agtergrond gesien, sal die onderwys dus in die beplanning van 'n nuwe staatkundige bedeling moet aanvaar dat hy as deelstruktuur in 'n totale staatsbestel ook ernstig onder die soeklig geplaas sal word ten einde 'n onderwysstelsel met 'n breë aanvaarbaarheidsbasis daar te stel. Die onderwys in sy breedste vorm en met insluiting

van die georganiseerde onderwysprofessie sal dus ten nouste betrokke moet raak ten einde op onderwyskundige gronde en sonder om in partypolitieke vaarwaters te beland, 'n gesaghebbende bydrae te lewer. Hierdie soort beplanning en bydraes sal nie in isolasie deur verskillende groepe hanteer kan word nie en 'n forum sal op een of ander wyse gevind moet word ten einde verskillende gesigspunte oor die onderwys te beredeneer en na konsensus te soek. Indien hierdie optrede nie gevolg word nie, loop die onderwys gevaar om weer eens met 'n eensydige politiek staatkundige model gekonfronteer te word. Veel is vir die onderwys hier op die spel en kleinlike verabsolutering en partypolitieke standpunte sal ten alle koste voorkom moet word (Anon, 1990:7). Die onderwysstelsel wat ons tans het, is egter nie so goedgestruktureerd soos ons dit graag sou wou gehad het nie, al veg so baie om die behoud daarvan. Die verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening is byvoorbeeld in sy geheel deur die staat oorgeneem en ouerinsprake is slegs gedeeltelik van toepassing. Net soos die geval is met baie ander instellings in die land, het die onderwysstelsel ook een magtige burokratiese organisasie geword. Gelukkig is die land se geld te min om die onderwysstelsel soos dit tans is, verder aan die lewe te hou en sal die verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening weer in die hande van die gemeenskappe en staat gesamentlik geplaas word (Van Schalkwyk, 1992:14).

Die voorgestelde kurrikulummodel word slegs gesien as 'n wysiging van die huidige onderwysstelsel en die gevoel is dat dit nog deel is van die ou Suid-Afrika. Dr. G.A. Niebuhr van die Departement van Nasionale Opvoeding was een van die kurrikuleerders van hierdie kurrikulummodel en hy sien die voorgestelde kurrikulummodel "...as a framework for further negotiations" (Niebuhr, 1992).

Professor Willie Rautenbach, Direkteur van Loopbaanonderwys aan die Universiteit van Stellenbosch, vergelyk die huidige inisiatiewe met 'n viersilinderenjin waarvan slegs twee silinders werk. Om al vier silinders te laat werk, sal die hele enjin uitmekaar gehaal moet word en 'n nuwe een sal gesamentlik gebou moet word (Rautenbach, 1992).

Dit is duidelik dat die kurrikuleerders baie aandag aan hierdie kurrikulummodel gegee het en dat die ses breë beroepsvelde vir beroepsonderwys en beroepsgerigte onderwys verwelkom word en dit word as 'n stap in die regte rigting beskou. Die feit dat die ander rolspelers waarvan daar ongeveer vyf of ses bestaan soos die privaat sektor ongelukkig is omdat hulle nie deel was van die beplanningsaksies nie, terwyl daar van hulle verwag word om finansiële bydraes te maak.

Die voorgestelde kurrikulummodel kan eers in 1996 geïmplementeer word, want om 'n kurrikulum te ontwikkel, moet verskeie faktore in ag geneem word:

- die behoeftes en eise van die gemeenskap, en
- die behoeftes en eise van die individu.

Intussen vind tegnologiese vooruitgang so vinnig plaas dat vaardighede en kennis van vandag deel word van die volgende dekade se algemene kennis en die gevoel is dat 1996 te ver in die toekoms lê.

6.4 AANBEVELING

Formele onderwys maak voorsiening vir 'n kwalifikasiestruktuur wat met een of ander tipe onderwysinrigting verband hou. Hierdie kwalifikasiestruktuur is gekoppel aan onderwysdoelstellings van die verskillende tipes onderwysinrigtings, soos skole, kolleges, technikons en universiteite. Die nie-formele onderwyssektor maak; daarenteen, normaalweg voorsiening vir beroepskwalifikasies wat meer direk verband hou met die vereistes van 'n spesifieke beroep en selfs met die spesifieke plek van indiensneming. In teenstelling met die formele onderwyssektor bestaan daar nie 'n geordende kwalifikasiestruktuur vir die stelsel van beroepsopleiding nie en dus ook nie 'n stelsel van verbandhoudende opleidingsdoelstellings nie.

Vir 'n duidelike en goed gestruktureerde nasionaal erkende kwalifikasiestruktuur binne die beroepsopleidingsektor wat aansluiting kan vind by die formele onderwys sal die volgende fasette noodsaaklik wees:

- Doeltreffende en geskikte skakeling en onderlinge erkenning tussen die formele onderwysstelsel en die beroepsopleidingsektor. Formele onderwys maak vir duidelike gedefinieerde uittreepunte voorsiening wat as basis kan dien vir 'n kwalifikasiestruktuur vir nie-formele onderwys. Om 'n enkele onderwys- en opleidingstelsel, bestaande uit sowel die formele onderwysstelsel as die beroepsopleidingsektor te vestig, moet uittreepunte in nie-formele onderwys geklassifiseer en gegradeer word waarna invoerpunte na formele onderwysgeleenthede moontlik gemaak kan word.

- Invoerpunte na formele onderwys sal moontlik wees as 'n nasionale toekenningstelsel vir beroepsopleiding gegrond is op die beginsel van krediterering van toegevoegde kennis en kundigheid. Dit moet gebaseer wees op 'n beroepsopleidingstelsel waarin duidelike loopbaanroetes geskep is wat voortgesette beroepsopleiding sal stimuleer.

BIBLIOGRAFIE

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1991. ANC education policy: ANC discussion paper. Johannesburg : ANC Education Department.

ANON. 1990. Onderwys waarheen? *Mondstuk*, 19(211):1-10.

BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde. Durban : Butterworths.

BARR, H. 1987. Education in Japan: a personal view. *National education*:211-213.

BEAUCHAMP, E.R. 1982. Education in contemporary Japan. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa Education Foundation.

BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG - AMT FÜR SCHULE. 1977. Information Sonderausgabe: Schulgesetz der freier und Hansestadt Hamburg. November.

BEUKES, J.H. 1976. Skoolvoorligting in Wes-Duitsland. Pretoria : RGN. (Verslag 0-47).

BHOLA, H.S. 1983. Non-formal education in perspective. *Prospect*, 13(1):46-49.

BLK
Kyk
BUND-LÄNDER-KOMMISSION.

BONDESIO, M.J. 1986. Die voorsiening van onderwys aan leerlinge binne nie-formele onderwysverband gedurende die leerpligtydperk. (Ongepubliseerde navorsingsverslag.) Pretoria : RGN.

BONDESIO, M.J. 1987. Skakelingsmeganismes tussen formele en nie-formele onderwys. ('n Referaat gelewer op 17 Oktober 1987 te Universiteit van Pretoria in die seminaarreeks oor nie-formele onderwys.) Pretoria.

BONDESIO, M.J. & BERKHOUT, S.J. 1987. Onderwysstelselkunde. Pretoria : Gutenberg Boekdrukkers.

BRD
Kyk
BUNDESREGIERUNG.

BUNDESREGIERUNG. 1977. Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik. Stuttgart : Kohlhammer.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG. 1973. Bildungsgesamtplan. Band 11. Stuttgart : Ernst Klett Verlag.

CILLIERS, H. 1984. Akkreditering in die RSA en die buiteland. Pretoria : RGN.

COOMBS, P.H. & AHMED, M. 1974. Attacking rural poverty: how non-formal education can help. Baltimore : John Hopkins Press.

COSATU. 1991. Problems with the present adult education and training system. ('n Referaat gelewer by 'n driedaagse simposium van die Nasionale Opleidingsraad, 2-4 Oktober 1991.) Pretoria.

DBR
Kyk
DEUTSCHER BILDUNGSRAT.

DEKKER, E. 1981. Die Wes-Duitse onderwysstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks A: Geesteswetenskappe 35.)

DEKKER, E. 1989. Die onderwysstelsel van die Bondsrepubliek van Duitsland. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., *reds*. Moderne onderwysstelsels. Durban : Butterworths. p. 23-84.)

DEKKER, E. & VAN SCHALKWYK, O.J. 1989. Moderne onderwysstelsels. Durban : Butterworths.

DEPARTMENT of National Education
Kyk
SOUTH-AFRICA (Republic). Department of National Education.

DEPARTEMENT van Onderwys en Kultuur
Kyk
SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT. 1975. Die Bildungskommission Bericht 1975. Entwicklung im Bildungswesen. Teil 1. Stuttgart : Ernst Klett Verlag.

DE WET, J.J. 1976. Die universitêre opvoedingsituasie. (*In* S.J. Preller. Inleiding tot die tersiêre didaktiek. Potchefstroom : PU vir CHO. p.99-115.)

DOK
Kyk
DEPARTEMENT van Onderwys en Kultuur.

GALLOWAY, J.H. 1989. Nuwe bedeling vir ambagsopleiding: opleidingsraad vir ambagslui in die Metaal- en Ingenieursnywerhede. (Lesing gelewer gedurende September-Oktober 1989.) Johannesburg. (Ongepubliseerd.)

GALLOWAY, J.H. 1991(a). Samewerking tussen sentrums vir opleiding in die privaatsektor en dié in die formele onderwys- en opleidingsinstansies. ('n Referaat gelewer by 'n eendaagse simposium wat saamgeval het met die 25e bestaansjaar van die Vaaldriehoek-kampus van die PU vir CHO Vanderbijlpark, 16 Augustus, 1991.) Vanderbijlpark.

GALLOWAY, J.H. 1991(b). Report of the Metal and Engineering Industries Artisan Training Board on the overseas study tour of Germany: 19 April 1991 to 4 May 1991. ('n Persoonlike verslag.)

GARBERS, J.J. 1984. Op soek na riglyne vir beheermaatreëls en koördinasie by die implementering van nie-formele onderwys in 'n stelsel van onderwysvoorsiening. ('n Referaat gelewer by die twee en twintigste kongres van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir die bevordering van Opvoedkunde (SAVBO).)

GELDENHUYS, H.A. 1992. Onderhoud met die bestuurder van Eksterne Betrekkinge en Reklame, Boskop-opleidingsentrum. Potchefstroom, 23 Junie 1992.

GHARAJEDAGHI, J. & ACHOFF, R.L. 1984. Mechanisms, organisms and social systems. *Strategic management journal*, 5:289-300.

HAASBROEK, G.D. 1992. Mannekrag se rol in vaardigheidsopleiding: Boskop-opleiding. *Potchefstroom Herald* (Promosiebylae): Jul 3.

HECKEL H. & SEIPP, P. 1976. Schulrechtkunde 5. Aufl. Neuwied : Luchterhand Verlag.

HERBST, T. 1992. Landboudiploma is beroepsgerig: Boskop-opleiding. *Potchefstroom Herald* (Promosiebylae): Jul 3.

JACOBS, D.J. 1984. Non-formal teaching. Pretoria : Departement van Nasionale Opvoeding.

JAPAN. Ministry of foreign affairs. 1989. The Japan of today. s.l.

JAPAN STUDY TEAM. 1987. Japanese education today: a report from the US Study of Education in Japan prepared by a special task force of the OER1. Washington D.C. 20402 : US Government Printing Office.

KING, C.O. 1992. Boskop Opleidingsentrum breek nuwe opleidingsterreine: Boskop-opleiding. *Potchefstroom Herald* (Promosiebylae): Jul 3.

KING, E.J. 1979. Other schools and ours: comparative studies for today. London : Holt, Rinehart and Winston.

KMK
Kyk
KULTUSMINISTERKONFERENZ.

KODH
Kyk
KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTEMENTSHOOFDE.

KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTEMENTSHOOFDE. 1991(a). Onderwysvernuwingstrategie: besprekingsdokument. Pretoria : Departement van Nasionale Opvoeding.

KOMITEE VAN ONDERWYSDEPARTEMENTSHOOFDE. 1991(b). 'n Voorgestelde Kurrikulummodel. Pretoria : Departement van Nasionale Opvoeding.

KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE. 1987. Makro-aspekte van die universiteitswese binne tersiêre onderwysverband in die RSA. Pretoria.

KUH
Kyk
KOMITEE VAN UNIVERSITEITSHOOFDE

KULTUSMINISTERKONFERENZ. 1977. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik: Kompetezen, Strukturen, Bildungswege. Neuwied : Hermann Luchterhand-verlag.

KULTUSMINISTERKONFERENZ. 1982. The education system in the Federal Republic of Germany. Köln : Klaus Kuhn.

LOUW, W.J. 1986. Die betekenis van onderwys in 'n nasionale ontwikkelingstrategie. Pretoria : Universiteit van Pretoria. (Ongepubliseerde Navorsingsverslag, Navorsingseenheid: Nie-formele onderwys.)

LYNN, R. 1988. Education achievement in Japan: lessons for the West. London : MacMillan.

MARAIS-kommissie
Kyk
SUID-AFRIKA (Republiek). Kommissie van ondersoek oor informele en nie-formele onderwys ...

MEIRING, D.H. 1991. Vernuwingstrategieë in loopbaanonderwys. ('n Referaat gelewer op 16 Augustus 1991 by 'n eendaagse simposium wat saamgeval het met die 25e bestaansjaar van die Vaaldriehoek-kampus van die PU vir CHO.) Vanderbijlpark.

MEYENBERG, R. 1980. Elternmitbestimmung in Niedersachsen. Neuwied : Herman Luchterhand Verlag.

MEYER, N.B. 1992. Onderhoud op 6-10 April 1992 met die hoofopleidingsbeampte van Bestuursopleiding, Yskor. Newcastle.

MOSTERT, D.B. 1991. Swaarnywerheid. ('n Referaat gelewer op 22-23 Oktober 1991 by 'n simposium aangebied deur die Fakulteit Natuurwetenskap en Tegniek van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Kuns en Wetenskap.) Pretoria.

NASIONALE OPLEIDINGSRAAD. 1984. Kompendium van Opleiding. Pretoria : Departement van Mannekrag.

NASIONALE OPLEIDINGSRAAD. 1992. Inligtingseminare: 'n opleidingsperspektief op die loopbaandienste van die Departement van Mannekrag. Pretoria.

NASOP 02-124
Kyk
SOUTH-AFRICA (Republic).

NIEBUHR, G.A. 1992. Eskom's position regarding the Education Renewal Strategy. Panel discussion on 16 March 1992. Midrand : Eskom College.

NOR
Kyk
NASIONALE OPLEIDINGSRAAD.

OOSTHUIZEN, C. 1992. Sentrale streek beskik oor goed ontwikkelde opleidingsgeriewe: Boskop-opleiding. *Potchefstroom Herald* (Promosiebylae): Jul 3.

PHILLIPS, David. 1987. Lessons from Germany? The case of German secondary schools. British journal of education studies, 35(3):220-225.

PIENAAR, L.A. 1991. Openingsrede by 'n eendag simposium oor samewerking tussen opleiding- en onderwysinstansies vir doeltreffende beroepsvoorbereiding: 'n model vir die Vaaldriehoek. Vanderbijlpark.: Vaaldriekhoek-kampus, PU vir CHO.

PRETORIUS, S.G. 1989. Die onderwysstelsel van Japan. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., *reds*. Moderne onderwysstelsels. Durban : Butterworths. p. 243-284.)

RAUTENBACH, W.L. 1992. Eskom's position regarding the Education Renewal Strategy. Panel discussion on 16 March 1992. Midrand : Eskom College.

REINHARDT, B. 1992. Opleiers: die masjien van opleiding, Boskop-opleiding. *Potchefstroom Herald* (Promosiebylae): Jul 3.

RGN
Kyk
RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981(a). Onderwysvoorsiening in die RSA. Verslag van die Hoofkomitee van die RGN: Ondersoek na die Onderwys, No. 1. Pretoria.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981(b). Ondersoek na die Onderwys. Verslag van die Werkkomitee: Onderwysstelselbeplanning No. 5. Pretoria.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1985. 'n Ondersoek na die doel, aard en inhoud van basiese onderwys in 'n onderwyskundige struktuur: riglyne vir 'n onderwyspraktyk. Pretoria. (Navorsingsverslag No. 0-268.) (Voorsitter: L. Pienaar.)

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1986. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling. Pretoria : RGN. (Navorsingsverslag No. 0-287.) (Redaktrise: J.M. Mostert.)

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1988. Akkreditering in die RSA. Pretoria : RGN. RGN-onderwysnavorsingsprogram, No. 12.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1991. Die NOR-/RGN-ondersoek na 'n Nasionale Opleidingstrategie vir die RSA. Pretoria : RGN. (Voorsitter: A. Pittendrigh.)

ROTH, H.G. 1975. 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bad Heibrunn/OBB : Verlag Julius Klinkhardt.

SCHOEMAN, M.A.M. 1992. Onderhoud met die Suid-Afrikaanse Ambassadeursvrou op 19 Junie 1992. Potchefstroom.

SMIT, D.B.H. 1992. Die erkenning en ondersteuning van loopbaanpaaie vir leerders in die nie-formele sektor. ('n Referaat gelewer op 27 Maart 1992 by 'n eendag seminaar by RGN.) Pretoria.

SPRATT, P.J. 1992. Onderhoud op 6-10 April 1992 met die hoofopleidingsbeampte van Vakopleiding, Yskor. Newcastle.

SOUTH-AFRICA (Republic). Department of National Education. 1988. Education programmes for pretertiary education in South Africa. National Education Policy Nasop 02-124 Report of the main Committee. Pretoria.

STEYN, H.J. 1988. Die onderwysstelsel as vervlegtingstruktuur: enkele nuwe perspektiewe. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 8(4):403-410, Nov.

STEYN, H.J. 1989. The identification and classification of mini-education systems as components of the non-formal system of education. (Paper read at the VIIth World Congress of Comparative Education, June 26-30, 1989). Montreal, Canada.

STEYN, H.J. 1991. Struktuur van die onderwysstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO.

STEYN, H.J., STEYN, E.C. & DE WAAL, A.S. 1990. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Potchefstroom : PU vir CHO.

STEYN, I.N. 1988. Die daarstel van 'n kurrikulumontwikkelingsplan vir die R.S.A. Kurrikulumontwerp as ontwikkelingstaak. Potchefstroom : PU vir CHO.

STEYN, S.C. 1990. Die onderwysstelsel as vervlegtingstruktuur: 'n kritiese evaluering. Potchefstroom. (Verhandeling (M.Ed.) - PU vir CHO.)

STONE, H.J.S. 1972. Struktuur en motief van die onderwysstelsel. Elsiesrivier : Sacum.

STONE, H.J.S. 1981(a). Gemeenskaplikheid en diversiteit: 'n profiel van die vergelykende opvoedkunde. Johannesburg : McGraw-Hill.

STOKES, P. 1987. Competition and challenge in vocational education and training. *Journal for higher education*, 11(1):3-18, Spring.

STUMPF, R.H. 1992. Probleme rakende die erkenning van nie-formele kwalifikasies. ('n Referaat gelewer op 27 Maart 1992 tydens 'n eendag seminaar by die RGN.) Pretoria.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1979. Wysigingswet op Gevorderde Tegniese Onderwys, nr. 43 van 1979. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1981. Wet op Mannekragopleiding nr. 56 van 1981. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1984. Verslag van die Wetenskapskomitee van die Presidentsraad oor informele en nie-formele onderwys. Kaapstad : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1984. Wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwyssake nr. 76 van 1984. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1985. Wet op plaaslike owerheidsopleiding nr. 41 van 1985. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1986. Wet op die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad nr. 85 van 1986. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad). 1990. Die evaluering en bevordering van loopbaanonderwys. (Waltersverslag). Superintendent Generaal, Pretoria.

TAYLOR, M.E. 1981. Education and work in the Federal Republic of Germany. London : Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.

TMG MUNICIPAL LIBRARY. 1979. Education in Tokyo. Tokio : TMG Municipal Library.

VAN DER STOEP, F. 1983. Memorandum. (Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria.)

VAN DER STOEP, F. 1986. Akkreditering binne die Republiek van Suid-Afrika. (Ongepubliseerde RGN-navorsingsverslag.) Pretoria : RGN.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1986. Die onderwysstelsel: teorie en praktyk. Alkantrant : Educo.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1988. Die onderwysstelsel. Pretoria : Alkanto.

VAN SCHALKWYK, P. 1992. Meer demokratiese onderwysstelsel sal bydra tot groter voorspoed. *Potchefstroom Herald:* Mrt. 13.

VORSTER, J.B. 1992. Onderhoud op 6-10 April 1992 met die hoofopleidingsbeampte van Bedryfsopleiding, Yskor. Newcastle.

WALTERS, S.W. 1988. Beleid en praktyk in die buiteland met betrekking tot beroepsgerigte onderwys. ('n Referaat gelewer by 'n simposium oor tegnologiese onderwys in die RSA, aangebied deur die Federasie van Afrikaanse Kultuurverenigings se Onderwyskomitee op 20-21 Oktober 1988.) Pretoria.

WALTERS, S.W. 1991. The contribution of formal education to manpower training. ('n Referaat gelewer by 'n driedaagse simposium van die Nasionale Opleidingsraad, 2-4 Oktober 1991.) Pretoria.

WORLD BANK. 1980. Education sector: policy paper. Washington : World Bank.