

## HOOFSTUK 3

### INTERNASIONALE PERSPEKTIEWE TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSKOLLEGES

#### 3.1 INLEIDING

Die doel met hierdie hoofstuk is om vas te stel hoe ander lande voorsiening maak vir onderwysersopleiding wat vergelykbaar is met dié wat in die RSA aan onderwyskolleges voorsien word. Internasionale perspektiewe ten opsigte van onderwyskolleges sal verkry word. Vyf lande is vir dié doel geïdentifiseer. Die keuse is gedoen op grond van die voorkoms van instansies wat met onderwyskolleges in Suid-Afrika vergelyk kan word, naamlik dié waar opleiding aan onderwysers vir hoofsaaklik die primêre onderwysfase verskaf word, en dié instansies word van naderby ondersoek. Die historiese ontstaan van onderwyskolleges sal eerstens kortliks beskryf word.

'n Vergelykende literatuurstudie van verskeie buitelandse onderwysstelsels en die plek wat onderwysersopleiding daarin inneem, bring bepaalde maatstawwe aan die lig. Uit die inligting kan universeel geldende strategieë vir onderwysersopleiding vasgestel en moontlike scenario's vir die plek en taak van die onderwyskollege in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel afgelei word. 'n Sintese sal na afloop van die vergelykende studie gegee word.

#### 3.2 ONTSTAAN VAN ONDERWYSKOLLEGES

Die eerste pogings om onderwys te voorsien, het die vorm van voorlewing en inskerping van kultushandeling aangeneem (Potgieter, 1974:5). Dit is dus verstaanbaar dat godsdienstige instellings die voortou geneem het om onderwysers op te lei. Die Fransman Jean Baptiste de la Salle het in 1684 in die noorde van Frankryk die Orde van Christen Broeders gestig wat primitiewe opleiding aan voornemende onderwysers verskaf het (Cramer & Browne, 1981:86). Algaande het ander persone en instansies ook onderwysers begin oplei, soos Pestalozzi wat in 1780 begin

het om 'n aantal studente in die Burgdorf-kasteel in Switserland op te lei (Swanepoel, 1974:155). Kerk geïnisieerde onderwysvoorsieing het algaande begin plek maak vir staatsbeheer (vergelyk paragraaf 3.1.2). Pruiсе was die eerste staat wat 'n instansie vir onderwysopleiding daargestel het (Cameron *et al.*, 1983:227).

Histories gesien, het daar oor die wêreld heen, nog altyd 'n korrelasie tussen die ontwikkeling van verskeie soorte skole en die aard van onderwysersopleiding bestaan. Die mate van opleiding of onderrig wat kinders ontvang het, is beïnvloed deur sosio-ekonomiese status wat weer op sy beurt bepaal het hoe die betrokke onderwysers opgelei is. 'n Groot deel van die bevolking het by die werkplek vaardighede ('n tipe ambag) in 'n besondere beroep aangeleer terwyl die opgevoede minderheid wat magsposisies beklee het hul onderrig en opleiding in ooreenstemming met hul sosiale stand privaat ontvang het (De Landsheere, 1987:77). By die bevolking was daar dus geen algemene behoefte aan skole in die gewone sin van die woord nie, en ook nie aan teoreties akademies opgeleide onderwysers nie. Gevolglik was daar ook nie noemenswaardige onderwysersopleiding nie en waar dit wel voorgekom het, is 'n stelsel van ambagopleiding waar die aspirantonderwyser bloot 'n bepaalde tyd in die teenwoordigheid van die praktiserende onderwyser moes deurbring, gevolg (King, 1967:33; Behr, 1988:151).

Gedurende die negentiende eeu het die tradisionele skoolstelsel ontwikkel, alhoewel die primêre skool hoofsaaklik kinders uit die laer- en middel-laer sosiale klasse gehuisves het. Die betrokke onderwysers was ook uit die laer sosiale groepe afkomstig. Onderrig van kinders uit junior sekondêre (middelbare-) skole is toevertrou aan personeel sonder universitêre opleiding. In Engeland het sogenaamde "*grammar schools*" aan die einde van die negentiende eeu, as instelling waar finale afronding vir universiteitstoelating aan geselekteerde leerlinge gebied is, ontstaan (Cramer & Browne, 1981:247). In Duitsland is sodanige instansies 'n *Gymnasium* genoem en leerkragte is ten volle aan 'n universiteit opgelei (Naumann & Köhler, 1985:2036). Die wanindruk bestaan soms dat skoolstelsels beslag kry deurdat die preprimêre vlak eerstens ingestel word en dat die onderwyskundige leer (tot hoër post-sekondêre vlak) mettertyd volg. Die teendeel is egter waar want;

" . . . the earliest secondary schools developed to prepare boys for universities already in existence" (Cramer & Browne, 1981:189).

Laerskoolonderwys is aanvanklik behartig deur enige persoon wat 'n basiese lees, skryf en rekenvaardigheid gehad het. Opleiding van laerskoolonderwysers het kort na 1800 aan spesifieke opleidingsinrigtings begin plaasvind. Die eerste opleidingsinrigtings het aanvanklik as sogenaamde normaalskole bekend gestaan of die Duitse *Lehrerseminaar*. Die term normaalskool of *école normale*, soos dit in Frans bekend is, is vir die eerste keer deur die Fransman Guizot gebruik (Swanepoel, 1974:155). Volgens Husen (1985:3005) is normaalskole só genoem op grond daarvan dat slegs een bepaalde onderwysstyl as die ideaal aanvaar is en alle toetreders tot die beroep volgens hierdie "norm" geslyp is. Vooruitstrewende opvoedkundiges, soos Diesterweg, het heelwat teenstand ondervind om weg te kom van dié resepmatige onderwysopleiding en in die rigting van 'n verrykte kurrikulum, en selfs die invoering van teoretiese opvoedkunde as vak te beweeg (De Landsheere, 1985:78).

Die situasie is egter ietwat anders wat opleiding van onderwysers vir die "grammar schools" betref. Hulle het 'n volledige opleiding aan 'n onderwyskollege geniet wat 'n spesialiseringvak van eie keuse, sielkunde en opvoedkunde ingesluit het. Onderwysvaardighede en metodiek het steeds 'n baie klein deel van hul opleiding uitgemaak (Booth, 1988:696).

### **3.3 VERGELYKENDE STUDIE**

Die onderwyskollege, soos dit hier te lande bekend is, word nie noodwendig in alle lande van die wêreld aangetref nie. 'n Vergelykende studie tussen enkele lande word dus ten opsigte van die onderhawige tema beoog, ten einde vas te stel hoe 'n bepaalde kategorie van onderwysers opgelei word. Die kategorie wat hier onder die loep kom, is dié wat tradisioneel in Suid-Afrika sonder matrikulasievrystelling aan onderwyskolleges opleiding ontvang, en na 'n drie of vierjaarkursus 'n diploma verwerf om hoofsaaklik aan 'n primêre skool onderwys te gee.

Die volgende lande is, benewens die feit dat daar ekwivalente van die Suid-Afrikaanse onderwyskollege voorkom, om die volgende redes geselekteer:

\* **Nederland**

Toe Jan van Riebeeck in 1652 'n verversingstasie en fort vir die Nederlandse Oos-Indiese Kompanjie aan die Kaap die Goeie Hoop kom aanlê het, was dit die beginpunt van 'n beduidende deel van die hedendaagse Suid-Afrikaanse bevolking uit dié stamland. Suid-Afrikaanse onderwys is gevolglik sterk vanuit Nederland beïnvloed (Van der Merwe, 1988:353). Daarbenewens het die Nederlandse owerheid goed daarin geslaag om in Nederland, ten spyte van die uiteenlopendheid van die bevolking in 11 provinsies, eenheid én verskeidenheid ten opsigte van godsdiens, taal en kultuur in hul onderwysstelsel te akkommodeer (Nijhof & Streumer, 1985:3502).

\* **Duitsland**

Duitsland is geselekteer ter wille van sy histories-betekenisvolle en invloedryke onderwysstelsel. Dit is histories betekenisvol omdat verskeie Duitse state reeds in die sestiende eeu skoolstelsels gevestig het waarin die staat en kerk medeseggenenskap gehad het. Pruise was die eerste staat ter wêreld wat onder die bewind van Frederik Willem I vanaf 1703 tot 1740 instansies vir onderwysersopleiding opgerig het (Cramer & Browne, 1981:433). Dit verleen aan die Duitse onderwysstelsel veral uit die oogpunt van hierdie studie besondere belang. Daarbenewens beskou Dekker (1989:23) die Duitse onderwysstelsel as invloedryk omdat verskeie gesaghebbende opvoedkundiges, soos Martin Luther, Froebel, Herbart en Von Humboldt van Duitse afkoms was. Dit moet aanvaar word dat die onlangse vereniging van die Bondsrepubliek met Oos-Duitsland waarskynlik bepaalde veranderinge ten opsigte van die onderwysstelsel genoodsaak het. Schieser (1981:384) is van mening dat die Duitse onderwysstelsel dwarsdeur die moeilikste tye in die land se geskiedenis, soos twee wêreldoorloë en die totalitêre diktatorskap van die Nasionaal-sosialisme, nogtans

doeltreffend gefunksioneer het. Volgens Schieser (1981:384) het die behoud van beginsels in die algemeen sodanige sukses verseker. In die lig hiervan kan die afleiding gemaak word dat die hereniging van die twee Duitslande nie 'n wesenlike strukturele en inhoudelike invloed op die onderwys sal hê nie.

\* **Engeland**

Engeland is gekies omdat die RSA ook eens 'n Britse kolonie was. Die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse nasionale onderwysstelsel soos dit tans bestaan is in 'n groot mate deur die Engelse stelsel beïnvloed (Behr, 1988:11, 20, 59). Van Wyk (1947:18) is ook van mening dat die Engelse skoolwese dié van die Kaapse, waar die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel grotendeels sy oorsprong gehad het, in 'n groot mate beïnvloed het.

\* **Japan**

Japan word ingesluit omdat dit 'n sprekende voorbeeld van 'n Oosterse land is waar die dualiteit tussen gemeenskaplikheid en diversiteit, ten opsigte van dialekte en sosiale patrone sprekend na vore kom, soos verwoord in die Fundamentele Onderwyswet van 1947 (Kanaya, 1985:2767). In Japan word tans met die onderwysstelsel probleme ervaar wat om hervorming vra (vergelyk paragraaf 3.6.1) (Schoppa, 1991:251-261). Terselfdertyd word egter ongekende suksesse beleef (Pretorius, 1989: 245). Hierdie feit maak Japan juis ook 'n goeie keuse in 'n vergelykende studie van die onderhawige aard, aangesien hervorming op onderwysterrein tans in Suid-Afrika ook aan die orde van die dag is.

\* **Nigerië**

Nigerië word as voorbeeld van 'n Derdewêreld land geneem. As die land met die grootste bevolking in Afrika, naamlik 'n geraamde 80 miljoen mense, (Ogundimu, 1985:3529) het Nigerië belangrike waarde vir die doeleindes van hierdie studie. Nigerië is 'n tipiese

federasie en die indeling in 19 deelstate is gegrondves op etnisiteit (Niemann & Van Tonder, 1989:319, 325). 'n Federale bedeling is een van die sterkste opsies vir die toekomstige Suid-Afrikaanse staatkundige bestel (Van der Merwe, 1993:14) en sommige groepe in die huidige onderhandelingsproses wil sodanige federasies juis op etnisiteit grondves. Om dié rede is die Nigeriese onderwysstelsel, met gepaardgaande onderwysersopleidingstrategieë, 'n belangrike studieveld. Die federale aard van die Nigeriese staatkundige bestel is vir enige onderwysstelsel wat op 'n streeksgrondslag gebaseer is, spesifiek met die oog op onderwysersopleiding van belang, soos verwoord in die volgende siening van Urwick (1987:138): "A planning need that affects all countries which are like the Nigerian federation large and heterogeneous, is the need for national regulation to be flexible where there are embedded local differences in the educational levels at which teachers are employed."

Die volgende bespreking van enkele lande se stelsels vir onderwysersopleiding sal die vorm van 'n vergelykende beskrywing ten opsigte van die volgende aspekte aanneem:

- \* Doelstellings van die betrokke land se onderwysstelsel;
- \* instansies verantwoordelik vir en duur van onderwysersopleiding;
- \* toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysersopleiding en
- \* kurrikula vir onderwysersopleiding.

Benewens bogenoemde vierledige vergelyking sal nadere besonderhede van een onderwysersopleidingsinstansie uit elke land gegee word. Instansies waar opleiding plaasvind wat met dié aan onderwyskolleges in Suid-Afrika vergelyk kan word, sal uitgesoek word en besonderhede daarvan sal ter illustrasie van die gegewens soos uit literatuurstudie blyk, gegee word. Die volgende inligting van elkeen van sodanige instansies is uiters reservert omdat meeste daarvan telefonies aangevra en per faksmasjien versend is:

- \* Naam en ligging van instansie
- \* Opvoedkundige doelstellings
- \* Onderwysprogramme

- \* Strukture waardeur werksaamhede beheer word
- \* Besonderhede van kwalifikasies wat behaal kan word:
  - toelatingsvereistes,
  - aantal studente in elke kursus,
  - duur van elke kursus.
- \* Aantal doserende personeel.

### 3.4 NEDERLAND

Die korrelasie tussen sosiale stand en onderwysvoorsiening (vergelyk paragraaf 3.2) het veral in Nederland in die dae van die Hervorming na vore gekom (Mallinson, 1980:45, 51). Onderwys was in daardie stadium op godsdienstige gronde georganiseer, en vir behoeftige leerlinge wat die kerkskole of *armenschole* bygewoon het, was "... het opvoedingsdoel bepaald door de kerkelijke interesse" (Aarts *et al.*, 1983:11). Die sogenaamde *stadsschole* is hoofsaaklik deur kinders van hoër sosiale stand bygewoon. Ter wille van handelsbelange het die kurrikulum grotendeels bestaan uit vakke soos handelskorrespondensie en boekhouding. Die standaard van onderwys in skole en dié van opleidingsprogramme vir onderwysers het aansienlik gewissel. Sommige persone is volledig as onderwysers aangestel bloot op grond van die vermoë om te lees en skryf terwyl ander eers as 'n kwekelingonderwyser in 'n skool met 'n soort monitorstelsel moes diens doen (Aarts *et al.*, 1983:12). 'n Derde moontlikheid was die sogenaamde akademiese Latynskole wat vir die hoër sosiale klasse toegang tot universiteit verseker het (Berkhout, 1989:90). Hoewel onderwysersopleiding tot in 1806 steeds nie in wetgewing vasgelê is nie, word bekwaamheid van onderwysers in daardie tyd deur vier range, hoofsaaklik gegrond op ervaring, aangedui.

Onderwys in Nederland word vandag gekenmerk deur 'n hoë mate van desentralisasie wat voortspruit uit 'n drang om soveel as moontlik vryheid met betrekking tot onderwys aan elke sektor van die gemeenskap toe te ken (Mallinson, 1980:106). Twee faktore wat egter druk op die onderwys in Nederland plaas, is eerstens die emansipasie van die vroulike geslag, en tweedens immigrasie van etniese minderhede vanuit ander Europese Gemeenskapslande (O.E.S.O., 1990:240).

### 3.4.1 Doelstellings van die Nederlandse onderwysstelsel

Die doelstellings van die Nederlandse onderwysstelsel kan aan die hand van drie belangrike juridiese terme, naamlik *Verzuiling*, die *Mammoetwet* en die *Contourennota*, wat verder toegelig sal word, beskryf word. Hierdie begrippe is van fundamentele betekenis om die belangrikste doelstellings van die hele Nederlandse onderwysstelsel te verstaan. Daaruit sal ook blyk dat die Nederlandse onderwysstelsel drie uitstaande kenmerke vertoon, naamlik (Nijhof & Streumer, 1985:3502):

- sentralisasie ter wille van gelykberegtiging,
- erkenning van groepsverskeidenheid, en
- sosiale mobiliteit via die onderwys.

Die drie juridiese beginsels wat die Nederlandse onderwys radikaal bepaal en wat nadere omskrywing verdien, is die volgende:

- \* *Verzuiling*: Dit verwys na die voorsiening wat in die Nederlandse onderwysstelsel gemaak word om verskillende geloofsgroeperinge (Protestante, Katolieke en Liberale) in die stelsel te akkommodeer. Tog staan die beginsel van *deugdelijkheid* altoos voorop. Dit veronderstel dat leerlinge opgevoed word tot 'n behoorlike volwassene wat die algemene norme en standaarde van die samelewing handhaaf (Berkhout, 1989:94).
- \* *Die Mammoetwet*: Hierdie wetsontwerp, wat volgens Aarts *et al.* (1983:61) veral *Voortgezet Onderwijs* (na-basiese onderwys) geraak het, is in 1957 voorgestel, en het uiteindelik ook op die aanvaarding van die Wet op Voortgesette Onderwys in 1968 uitgeloop. Met dié Wet is daarop gemik om optimale differensiasie in die Nederlandse onderwysstelsel te verseker deur aan elke leerling, volgens sy vermoë, belangstelling en aanleg onderwys te voorsien. Beter deurstroming deur die stelsel of "... de afname van het zittenblijven" het daaruit voortgevloei (Aarts *et al.*, 1983:99). 'n Tweede Mammoet-onderwyswet het in 1986 die lig gesien en het onderwysersopleiding in Nederland ook aansienlik beïnvloed

deurdad gedentraliseerde institute vir onderwysersopleiding gestig is (Mallinson, 1980:272, 274). (Vergelyk paragraaf 3.4.2.2.)

- \* Die *Contourennota*: Hiervolgens word demokratisering van die Nederlandse onderwysstelsel deur die gelyke deelname van leerlinge uit verskillende milieus en geslagte aan die onderwys verseker (*Minister of Education and Science* en Pelkman, aangehaal deur Berkhout, 1989:95). Dit beteken dat die ontplooiing van elke leerling se moontlikhede beklemtoon word en die gelykkansigheid van die stelsel verder verseker word.

Doelstellings met die Nederlandse onderwysstelsel wentel om die volgende drie hoofpunte, óf soos dit deur die *Organisasie voor Economiese Samewerking en Ontwikkeling* se Onderwyskomitee gestel word, die "*drie centrale funksies*" van die onderwys in Nederland, (O.E.S.O., 1990:196), naamlik:

- Persoonsvorming van die leerling;
- maatskaplike en kulturele vorming van toekomstige Nederlandse staatsburgers, en
- voorbereiding vir beroepsbeoefening.

Nijhof en Streumer (1985:3503) brei hierop uit en skets die doelstellings in die volgende negetal punte:

- \* Om reg te laat geskied aan die uiteenlopende ideologie in Nederland.
- \* Om gelykberegtiging vir al die verskillende sosiale groepe te verseker.
- \* Om transkulturering in Nederland te bevorder.
- \* Om sosiale mobiliteit en integrasie te fasiliteer.
- \* Om voorspoed en welvaart in die gemeenskap in stand te hou en te bevorder.
- \* Om mense op te lei tot kundigheid op verskillende vlakke.
- \* Om demokratisering en emansipasie te bevorder.
- \* Om administrasie en bestuur te desentraliseer.
- \* Om kulturele innovering aan te moedig.

Benewens bogenoemde hoofdoelstellings kan besondere onderwysdoelstellings vir verskillende skoolfasas ook onderskei word.

#### 3.4.1.1 Breë doelstellings vir *Basisskool onderwys*

*Basis onderwys* behels die samevoeging van tradisionele kleuter- en laerskoolonderwys, maar sal in paragraaf 3.4.2.1 volledig uiteengesit word. Die doelstellings wat daarmee nagestreef word, is die volgende:

- \* ontwikkeling van alle aspekte van menslike vaardighede (nie slegs kennis nie);
- \* erkenning van die multikulturele aard van die Nederlandse samelewing, en
- \* die indiening van 'n tweejaarlikse skoolwerkplan deur elke Basisskool, waarin uiteengesit word hoedat vir differensiasie, individualisering en vir sogenaamde risikogroepe (soos gasarbeiders) voorsiening gemaak word.  
(Elvin, 1983:207; O.E.S.O., 1990:200; Berkhout, 1989:101.)

#### 3.4.1.2 Doelstellings vir *Voortgezet onderwys (na-basies)*

Hierdie fase is vergelykbaar met wat in Suid-Afrika as sekondêre onderwys of hoërskole bekend staan. Dit volg op basisonderwys, is afgestem op leerlinge tussen 12 en 18 jaar oud en bestaan uit twee kategorië waarvan die eerste ook tweeledig is, naamlik *algemeen voortgezet onderwys* (gewone hoërskool, afgekort AVO) en *voorbereidend wetenskaplik onderwys* (spesifiek vir universiteitstoelating, afgekort VWO) aan die een kant, en *voorbereidend beroeps onderwys* (VBO) aan die ander kant (O.E.S.O., 1990:201). AVO kan verder onderverdeel word in Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwys (MAVO) en Hogere Algemeen Voortgezet Onderwys (HAVO). 'n Inligtingstuk van die *Ministerie van Onderwys en Wetenskappe* (soos aangehaal deur Aarts *et al.*, 1983:47 en deur Berkhout, 1989:103) vat die doelstelling van hierdie fase goed saam:

" bevordert de algehele ontwikkeling van de leerlingen door het doen verwerwen van kennis, inzicht en

*vaardigheden en draagt bij tot hun vorming op grondslag van waarden, in de Nederlandse traditie met namen door christendom en humanisme erkend".*

Bogenoemde doelstellingen van die Nederlandse onderwysstelsel het belangrike intrinsieke waarde vir onderwysersopleiding. Die voorsiening van onderwys volgens belangstelling en aanleg soos in die *Contourennota* gestel, vereis dat onderwysers dienooreenkomstig opgelei moet word soos in die volgende paragraaf sal blyk.

### **3.4.2 Instansies betrokke by en duur van onderwysersopleiding in Nederland**

Volgens Cameron et al. (1983:521) is onderwysersopleiding in Nederland van 'n hoë standaard en word opleidingsinstansies van uiteenlopende aard aangetref ten einde onderwysvoorsiening, in ooreenstemming met die *Mammoetwet* (vergelyk paragraaf 3.4.1), maksimaal te differensieer.

#### **3.4.2.1 Basisschool onderwys**

Onderwysersopleiding vir hierdie skoolfase het in 1970 'n wending geneem. Aanvoorwerk vir die invoering van basisonderwys is in daardie jaar deur die destydse Staatssekretaris vir Onderwys, J.H.Grosheide, gedoen, en dr. J.H. van Kemenade, die Minister van Onderwys en Wetenskap, het ook gedurende 1970 'n wetsontwerp in dié verband ingedien (Aarts *et al.*, 1983:45). Implementering van die *Wet op Basisonderwys* en die totstandkoming van basisskole in Nederland het eers in 1985 beslag gekry (O.E.S.O., 1990:197). Preprimêre en primêre onderwys in Nederland het tot in daardie stadium die vorm van tradisionele kleuter- en laerskole aangeneem.

Basisonderwys behels dat konvensionele kleuteronderwys en laerskoolonderwys saamgevoeg word tot een skoolfase sodat leerlinge vanaf die vierde tot die twaalfde lewensjaar "... een ononderbroken ontwikkelingsproses kunnen deurlopen" (Aarts *et al.*, 1983:45).

Onderwysersopleiding vir dié nuut ingestelde primêre onderwys is in 1984 verder aangepas. Onderwysers wat beoog het om basisskoolonderwys te gee, word sedertdien aan 'n nuwe soort tersiêre inrigting, die *Pedagogiese Akademie voor het Basisonderwys (PABO)* opgelei (O.E.S.O., 1990:202).

Hierdie instansie kan met die Suid-Afrikaanse onderwyskollege vergelyk word aangesien hier ook onderwysers vir die preprimêre- en primêre skool opgelei word en Nijhof en Streumer (1985:3506) daarna verwys as "... about 60 non-university, four-year full-time teacher training colleges ...". Vir sodanige kandidate is die kursus in twee dele verdeel, naamlik 'n fase 1 van drie jaar gevolg deur 'n fase 2 van een jaar. Die laaste fase kan as 'n spesialiteitskursus beskou word aangesien dit 'n voorvereiste vir kandidate is om in hul latere onderwysloopbaan in 'n hoofpos aangestel te word. Studente wat slegs die eerste fase voltooi, ontvang 'n primêre onderwysdiploma en is as praktiserende onderwysers beperk tot die junior klasse terwyl dié wat die volle kursus voltooi 'n volwaardige primêre onderwysertifikaat behaal, en as senior onderwysers beskou word (Elvin, 1981:217).

### 3.4.2.2 *Voortgezet onderwijs* (na-basiese onderwys)

In 1970 is die sogenaamde Drewes-onderzoek na die onderwys van stapel gestuur, waarvolgens ondersoek ingestel sou word na 'n nuwe nie-universitêre kursus vir die opleiding van onderwysers vir die AVO-gedeelte (*algemeen voortgezet onderwijs*, vergelyk paragraaf 3.4.1.2) van die na-basiese skoolfase (Cameron *et al.*, 1983:523). Die voorstelle is baie belangrik, en sal vervolgens in redelike detail uiteengesit word.

Die voorstelle wat in die Drewes-onderzoek vervat was, het die stelsel waarvolgens onderwysers vir Nederlandse sekondêre skole opgelei word aansienlik beïnvloed. Dit behels onder andere dat onderwysopleidingsinstitute in elke dorp waar 'n universiteit bestaan, gestig is en word pedagogiese skole genoem. Hierdie instansies verskil egter van die pedagogiese akademies vir basisonderwys (*PABO*) waar onderwysers vir basisonderwys opgelei word. (Vergelyk paragraaf 3.4.2.1.) Die *PABO*'s is naamlik meer outonoom, terwyl die institute aan universiteite gekoppel is. Noue samewerking, wat gegrond is op 'n

samewerkingsooreenkoms soos vereis deur die *Experimentenwet Onderwijs van 1970*, reël die verhouding tussen die instituut en die universiteit. Sake wat volgens sodanige ooreenkoms aandag geniet is die volgende: die universiteit het met betrekking tot die institute "... *bindende adviesbevoegdheid ten aanzien van het onderwijs- en examenprogramma en docentenbenoemingen*" (Aarts et al., 1983:147). Instituutpersoneel het aan die ander kant weer sitting in vergaderings en kommissies van die universiteitspersoneel (*wetenschappelijke staf*).

Ten opsigte van finansiering is die ooreenkoms veral uitsonderlik aangesien die staat alle uitgawes vir die instelling van sodanige instituut dra, ten spyte daarvan dat die universiteit die gang van sake in 'n groot mate beheer (Mallinson, 1980:247). Opleiding volgens dié gesamentlike kursus staan as die sogenaamde *Nieuwe Lerarenopleiding* (NLO) bekend. Afstuderendes mag slegs in die algemeenvormende fase van voortgesette onderwys, naamlik MAVO en HAVO (vergelyk paragraaf 3.4.1.2) praktiseer. Onderwysers vir voorbereidende wetenskaplike onderwys (VWO) kan egter steeds slegs aan 'n universiteit opgelei word. Akademiese en professionele toerusting van sodanige leerkragte bly dus die verantwoordelikheid van die universiteite.

### **3.4.3 Toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysers= opleiding in Nederland**

Vir kandidate wat hulself slegs vir die preprimêre fase van basisonderwys wil bekwaam, geskied toelating op grond van 'n vierjarige MAVO-sertifikaat (*middelbaar algemeen vormend onderwijs*) óf indien die eerste drie jaar van die HAVO-sertifikaat (*hoër algemeen vormend onderwijs*) behaal is. Toelating vir opleiding van kandidate vir primêre onderwys vind plaas indien die HAVO-sertifikaat (volledig) behaal is of indien algemene voortgesette onderwys (AVO) vir universiteitstoelating volledig geslaag is. Sommige pedagogiese akademieë vir basisonderwys (*PABO's*) verleen voorwaardelike toelating aan studente wat die eerste twee jaar van die HAVO-sertifikaat behaal, maar met die veronderstelling dat die vierde en vyfde jaar gelyktydig met die onderwysopleidingskursus gevolg word.

In Nederland word ook 'n inspektoraat vir onderwysersopleiding aangetref. Aanstellings in sodanige poste is die verantwoordelikheid van die Ministerie van Onderwys en Wetenskap. Die hoof funksies van die inspektoraat is monitering van wetstoepassing, advisering, beheer en die ondersteuning van die dosentekorps in die uitvoering van hul taak (Nijhof en Streumer, 1985:3505).

### **3.4.4 Die kurrikulum vir onderwysersopleiding in Nederland**

Die kurrikulum vir die *PABO's* sluit baie nou aan by die werk wat in die primêre skool aangebied word, aangesien onderwys in dié skoolfase nog nie intensief vakgerig is nie. Studente word dus vertrouwd gemaak met al die skoolvakke wat in die primêre skool aangebied word (O.E.S.O., 1990:202). Pedagogiek, Didaktiek en Psigologie word ook in die kurrikulum ingesluit terwyl praktiese onderwys aan skole 35 weke, verspreid oor die hele kursus, behels.

Onderwyskandidate vir voorbereidende wetenskaplike onderwys of VWO (sekondêre skoolfase) ontvang universiteitsopleiding. Dit word selfs beweer dat alle voorgraadse studente as moontlike onderwysers gegag word (Cameron *et al.*, 1983:523). Alle studente moet kursusse in Pedagogiek, Psigologie, Algemene Onderwysmetodiek en die Vakmetodiek van hul hoofvak vir die graad neem. Studente moet ook die lesperiodes van 'n *hogeschool* (pre-universitêre skool) vir 60 uur in totaal per jaar bywoon, en mag per geleentheid selfs versoek word om vir die praktiese ondervinding daarvan 'n les waar te neem.

### **3.4.5 Besonderhede van een onderwyskollege in Nederland (Rijks Hogeschool Groningen, 1993:1-34)**

- \* Naam van instansie: Afdeling *PABO* van die *Sector Educatie en Communicatie* van die *Stichting Hoger Onderwijs Groningen*. Laasgenoemde instansie het ontstaan uit 'n samesmelting tussen die *Hanzehogeschool* en die *Rijks Hogeschool Groningen*.

- \* Ligging: In die stad Groningen in die noorde van Nederland.
- \* Opvoedkundige doelstellings: Na voltooiing van die opleiding behoort die afgestudeerde in staat te wees om;
  - 'n Pedagogiese klimaat te kan skep, waaruit onderrig-leersituasies kan voortvloei en wat in verhouding tot die ontwikkelingsbehoefte van die kind staan en ook tot die kultuur waarin die kind groot word.
  - Pedagogies didaktiese handeling moet verantwoord kan word in terme van 'n eie lewensbeskouing en maatskappyvisie.
  - Vanuit hierdie lewenshouding, en onder die besef van die pluriformiteit van die samelewing moet konstruktief met ander saamgewerk word.

Daarbenewens moet afstuderendes

- oor 'n grondige kennis van basisskoolverwante vakke beskik;
  - leer- en opvoedingsprobleme kan identifiseer en sinvol hulp kan verleen, en
  - moet kinders uit kulturele minderhede kan begelei en oriënteer.
- \* Onderrigprogramme: Opleiding vind in vier fases plaas, naamlik
    - 'n *propaedeutiese* fase;
    - 'n hooffase
    - 'n spesialisasie en differensiasiefase, en
    - 'n afstudeerfase.
  - \* Beheerstrukture: Die afdeling PABO staan onder beheer van die sektordirekteur van die *Sector Communicatie en Educatie* van die nuutgestigte *Stichting Hoger Onderwijs Groningen*. Die afdeling wat verantwoordelik is vir onderwysersopleiding staan onder die direkte beheer van die *afdelingsdirecteur PABO*.

- \* Kwalifikasies wat behaal kan word: Inisiële opleiding aan dié *PABO* is nie op enige spesifieke rigting afgestem nie, maar die toerusting wat die kandidaat moet verwerf, word met die oog op die hele *pluriforme basisonderwijs* gebaseer (Rijks Hogeschool Groningen, 1993:17). 'n Kwalifikasie as *Leraar Basisonderwijs* word só behaal. Verdere opleiding in spesifieke rigtings (*post-academatical courses in special certificated diplomas*) kan na verwerwing van die inisiële kwalifikasies behaal word (Heinstra, 1993).
- \* Toelatingsvereistes: Voornemende onderwyskandidate moet in besit van 'n HAVO- of VWO-sertifikaat (vergelyk paragraaf 3.4.3) wees. Toelating geskied ook indien *algemeen-voorbereidend onderwijs* (avo) volledig deurloop is. Enige persoon kan ook, nadat 'n toelatingseksamen geslaag is, toegelaat word.
- \* Aantal studente: 600 studente inisiële opleiding  
200 studente verdere opleiding
- \* Aantal dosente: 52

### 3.4.6 Onderwysersopleiding in Nederland - 'n sintese

Uit bogenoemde uiteensetting van onderwys in Nederland, blyk dit duidelik dat afsonderlike tersiêre instansies wat spesifiek vir onderwysersopleiding daargestel is, 'n belangrike plek en taak het.

Desentralisasie van die onderwysstelsel in Nederland, soos dit in paragraaf 3.4.1 bespreek is, is uit die oogpunt van die ontwikkeling van 'n nuwe Suid-Afrikaanse onderwysstelsel van groot waarde, aangesien genoemde nuwe stelsel waarskynlik ook deur 'n groot mate van desentralisasie gekenmerk sal word. (Vergelyk paragraaf 6.3.3.)

Daarbenewens het desentralisasie waarde vir Suid-Afrikaanse omstandighede, aangesien onderwyskolleges hier te lande ook wyd verspreid is. Die geografiese verspreiding stel besondere eise aan die bestuur daarvan. Hierdie aspek sluit aan by die Drewes-voorstelle,

naamlik dat in Nederland in elke dorp waar 'n universiteit voorkom sogenaamde pedagogiese skole gestig is. Moontlikhede vir Suid-Afrika sal in hoofstuk 6 (vergelyk paragraaf 6.4.4) bespreek word.

Die Nederlandse model van onderwysersopleiding vir die primêre fase, soos dit in paragraaf 3.4.2.1 toegelig is, het belangrike implikasies vir toekomstige Suid-Afrikaanse omstandighede. Die vraag of 'n eenvormige onderwysersopleidingsprogram aan onderwyskolleges in Suid-Afrika drie of vier jaar moet duur, sal teen die agtergrond van onder andere hierdie Nederlandse opsie uitgeklaar word. (Vergelyk paragraaf 6.4.4.)

### **3.5 ENGELAND**

Die benaminge Engeland, Brittanje en Verenigde Koninkryk word selfs in internasionale literatuur verwarrend gebruik (Grant, 1981:136; Gundara & Jones, 1992:391). Die naam Groot Brittanje verwys na Engeland, Wallis en Skotland en 'n aantal omliggende eilande. Word Noord-Ierland bygereken, staan dit bekend as die Verenigde Koninkryk. Engeland speel egter só 'n oorheersende rol in die ontwikkeling van Brittanje dat dikwels daarna verwys word as die Britse onderwysstelsel. Mann, (aangehaal deur Goodey, 1989:126) is selfs die mening toegedaan dat die Engelse onderwysstelsel tereg as een van die wêreld se grootste bekend staan, omdat Engeland een van die min lande in die wêreld is waar verpligte onderwys tot op sekondêre vlak ingestel is. Staatsfinansiering van die onderwys vind ook reeds sedert die negentiende eeu plaas.

Verdere algemene kenmerke van die Engelse onderwysstelsel is:

- \* Die multikulturele aard daarvan, vanweë instroming van immigrante uit die statebondslende (Gundara & Jones, 1992:394);
- \* die invloedryke rol van die kerk in die onderwys, en veral in die totstandkoming van 'n nasionale onderwysstelsel, en
- \* demokratisering van die onderwysstelsel.

Die woorde van Booth (1988:692) is 'n goeie tipering van die Engelse onderwysstelsel: "... a national system, locally administered". 'n Groot deel van die daaglikse roetinebestuur van

onderwys word behartig deur die plaaslik verkose onderwysowerhede (*local education authority* of l.e.a.). 'n Aansienlike persentasie van hul fondse (56%) kom van owerheidsweë, en die res word uit plaaslike belastings en heffings voorsien.

### 3.5.1 Doelstellings van onderwysersopleiding in Engeland

Vanweë die beleid van desentralisasie, soos hierbo beskryf, gebeur dit selde in Engeland dat die sentrale owerheid voorskrytelike dokumente of omsendskrywes, wat die gang van onderwys op 'n burokratiese wyse beheer, uitreik. Tóg het die regering in 1977 'n "*government consultative document*" (Booth, 1988:692) vrygestel waarin die volgende onderwysdoelstellings, wat ook belangrike segwaarde vir onderwysersopleiding het, uiteengesit is:

- \* om by leerlinge 'n lewendige, ondersoekende gees te vestig waardeur die vaardigheid van bevraagtekening en beredenering ontwikkel word met die gelyktydige inskerping van toewyding aan 'n bepaalde taak;
- \* om hoë agting vir morele waardes vir jouself en vir die medemens en verdraagsaamheid teenoor ander rasse, gelowe en lewensbeskouings te ontwikkel;
- \* om verbeeldingryke skryf-, lees- en spraakvaardighede in taalgebruik te vestig;
- \* om kinders die wêreld waarin hulle lewe en die interafhanklikheid van volkere te help verstaan;
- \* om waardering te kweek vir die wyse waarop die nasionale lewenstandaard bekom en gehandhaaf word, en die rol van handel en nywerheid in dié verband na waarde te skat;
- \* om 'n wiskundige, wetenskaplike en tegniese kennisbasis te verskaf, op grond waarvan leerlinge noodsaaklike vaardighede vir die vinnig veranderende wêreld van werk, sal verwerf;

- \* om leerlinge te onderrig in die prestasies en aspirasies in die geesteswetenskappe, kuns en godsdiens in die soeke na 'n regverdige sosiale orde, en
- \* om agtergeblewe kinders te help ten einde hul volle potensiaal te ontwikkel, desnoods deur regstellende aksies.

### **3.5.2 Instansies betrokke by en duur van onderwysersopleiding in Engeland**

Een van die belangrikste ondersoeke na die onderwys in Engeland, is dié een wat in 1963 deur Lord Robbins onderneem is. Die instelling van 'n B.Ed.-graad aan onderwyskolleges in Engeland het by die Robbins-ondersoek 'n aanvang geneem. In 'n artikel "Robbins and the education of teachers" is Taylor (1988:49) die mening toegedaan dat aanbevelings wat uit die verslag voortgevloei het van groot belang was om onderwyskolleges in Engeland volledig binne die kader van hoër onderwys te plaas. Die Robbins-verslag het ook die basis vir die ontwikkeling van die onderwys as 'n gegraduateerde profesie gelê, en om werklike grondliggende vraagstukke in die verdere uitbouing van die onderwerp te identifiseer (*Ibid.*).

In Engeland bestaan daar drie instansies waar onderwysopleiding verskaf word (Booth, 1988:694):

#### **3.5.2.1 Kolleges vir hoër onderwys**

Hier word 'n drie-jarige graadkursus wat die B.Ed.-graad genoem word, aangebied. Layard (aangehaal deur Taylor & Lowe, 1981:139) is van mening dat die toekenning van grade deur nie-universitêre instansies toe te skryf is aan die hoë standaard van opleiding wat by onderwyskolleges aangebied is: "The recognition of work done at teachers training colleges as being of degree standard led to the introduction of B.Ed. degrees awarded to students working at colleges of education." 'n Vierde jaar kan gevolg word ter verwerwing van die B.Ed.-Honours. Volgens Booth

(1988:694) geniet sommige kolleges vir hoër onderwys hoër sosiale en akademiese status as meeste tegniese kolleges (*polytechnics*) en verteenwoordig sodanige kolleges tot soveel as twee derdes van alle voltydse onderwysstudente.

### 3.5.2.2 *Polytechnics*

Hierdie tersiêre instansies het in 1966 uit die samesmelting tussen verskeie van die land se 60 kolleges vir tegnologie, handel en kuns ontstaan (Elvin, 1983:235). Dit is instansies waar meer gekonsentreer word op tegniese en beroepsowerwys. Sommige studierigtings aan hierdie instansies lei ook tot grade hoewel kwalifikasies vir niegraaddoeleindes soos sertifikate en diplomas meer algemeen toegeken word. Meeste *polytechnics* beskik oor 'n departement van onderwys en lê hulle toe op die aanbieding van natuurse kursusse vir praktiserende onderwysers (Booth, 1988:691). Nagraadse diplomas in onderwys word ook hier aangebied, byvoorbeeld die *Post Graduate Certificate in Education*.

### 3.5.2.3 *Universiteite*

Hoewel meeste voornemende onderwysers aan die Kollege vir Hoër Onderwys studeer, is dit ook moontlik om reeds vir voorgraadse kursusse in onderwys aan universiteite of *polytechnics* te studeer. Dit is egter meer algemene praktyk dat laasgenoemde twee instansies nagraadse diplomas in onderwys aanbied terwyl B.Ed.-grade tydens inisiële opleiding, soos reeds genoem aan die onderwyskolleges behaal word. Universiteitstudente behaal dus eers 'n graad en volg daarna 'n eenjarige onderwysdiploma (Goodey, 1989:151). Dié diploma staan bekend as die *Post Graduate Certificate in Education* (PGCE) en word ook deur *polytechnics* aangebied. Die moontlikheid bestaan ook om sekere B.A.- of B.Sc.-graadkursusse só saam te stel dat opvoedkunde reeds vanaf die eerste jaar as 'n hoofvak ingesluit word, en praktiese onderwys ook onderneem word (Elvin, 1983:238).

Die twee dekades na die Tweede Wêreldoorlog het vir Engeland drastiese demografiese skommeling ingehou deurdat 'n opswaai van 28 persent in die geboortesyfer rondom 1960 ondervind is (Booth, 1988:691). Vanaf

1964 tot in die sewentigerjare daal die geboortesyfer egter weer met 35 persent, met 'n gelyktydige instroming van immigrante vanuit die statebondslande (Goodey, 1989:125). Sodanige demografiese skommeling het ooglopende impak op 'n onderwysstelsel soos trouens tans ook in die blanke sektor in Suid-Afrika ondervind word en in hoofstuk een aangedui is. Vanweë die dalende skoolbevolking was daar 'n algemene ooraanbod van onderwysers in Engeland. Onderwyskolleges het onder druk verkeer en moes nuwe weë bedink ten einde te oorleef (Wyatt, 1987:65). Vandaar die opdrag aan die Robbins-kommissie van ondersoek na die opleiding van onderwysers (Taylor, 1988:49). Vir Elvin, (aangehaal deur Taylor, 1988:50), was die gevoel van akademiese minderwaardigheid by onderwyskolleges 'n veel groter probleem as die demografiese probleme wat ondervind is: "... when you visited the colleges you found that you were dealing with people who felt they were second class academic citizens, treated quite differently from the university sector".

Sodanige persepsies van akademiese ondergeskiktheid saam met die demografiese faktore, het daartoe gelei dat onderwyskolleges die voortou begin neem het om nouer met universiteite te begin saamwerk om van die onderwys ook 'n gegradueerde professie te maak (Mallinson, 1980:80). Dit het aan onderwyskolleges 'n nuwe rol gegee en studente het toegang verkry tot vakke wat nie in die opset van 'n klein kollege moontlik was nie (Wyatt, 1987:68-69). Rasionalisasiemaatreëls, met uiteindelijke kollegesluitings, is in 'n mate gestuit, hoewel dit altyd 'n bedreiging was en die moontlike terminering van hulle bestaan, die kleiner kolleges altyd in die gesig gestaar het (Booth, 1988:694).

Ter wille van die voortbestaan en effektiewe bestuur van onderwyskolleges in Engeland was samewerking met die ander tersiêre instansies, wat ook onderwysers oplei, dus gebiedend noodsaaklik.

### **3.5.3 Toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysers-opleiding in Engeland**

Voornemende voorgraadse onderwysstudente wat slegs aan 'n universiteit wil studeer moet aan die toelatingsvereistes vir universiteitsstudie, soos

van toepassing op voornemende studente in enige universitêre studierigting, voldoen. Sodanige kandidate word deur die *Universities Central Council on Admissions* (algemeen bekend as die UCCA) gekeur (Mallinson, 1980:350). Na verwerping van die graad kan kandidate direk by die universiteit van hul keuse aansoek doen om toelating tot studie vir die nagraadse onderwysdiploma. Omdat sodanige gegraduateerdes reeds drie jaar akademiese studie voltooi het, word daar in die nagraadse onderwyskursus gekonsentreer op professionele opleiding (Elvin, 1983:238). Alle onderwysersopleiding word deur die staat beheer en geïnspekteer. Kursusinhoud word ook deur die *Council for the Accreditation of Teacher Education* (die CATE) geakkrediteer (Goodey, 1989:151). Kolleges vir hoër onderwys, sowel as die *Polytechnics* keur studente direk vir toelating (Booth, 1988:693). Toelatingsvereistes wissel afhange van die vlak van onderwys wat die voornemende student beoog en dienooreenkomstige kursus waarvoor ingeskryf word. Meestal word dieselfde toelatingsvereistes as vir universiteitstudie verlang, naamlik dat ten minste vyf vakke vir die *GCE* (General Certificate of Education) geslaag moet word waarvan twee op die *Advanced level* moet wees (Elvin, 1981:238).

### **3.5.4 Kurrikula**

Tot aan die begin van die sewentigerjare was die driejarige hoër onderwysdiploma wat deur kolleges vir hoër onderwys aangebied was die "stapelvoedsel" van onderwysersopleiding in Engeland (Alexander, 1984:106). Die omskakeling vanaf sodanige onderwysdiploma na die B.Ed.-graad het nie sonder probleme plaasgevind nie. Aanvanklik is na die graadkursus verwys as 'n "academicised certificate" (Alexander, 1984:107) en was baie onderwyskundiges en navorsers van mening dat daar nie aan inoefening van onderwysvaardighede en praktiese onderwys 'n regmatige plek in die samestelling van die kurrikulum toegeken is nie: "Knowledge was supreme and skill subservient" (Chambers & Chambers, 1984:301). Onder die vele kritici van slegs graadopleiding vir alle onderwysers in Engeland is Letwin en ook Boyson (soos aangehaal deur Taylor, 1988:57) wat respektiewelik pleit dat onderwys weer gedereguleer word en dat die B.Ed.-kursus totaal opgeskort moet word sodat die eertydse tweejaarsertifikaat indien so verkies weer ingestel kan word.

Die B.Ed.-kurrikulum, soos dit deur die onderwyskolleges aangebied is, is tans 20 jaar na die aanvanklike instelling daarvan só saamgestel dat gemaklike deurstroming tussen die nagraadse onderwysdiploma en die B.A.- en B.Sc.-grade moontlik is. Volgens Turner (1976:32) kan die eerste twee jaar van die tersaaklike graadkursus ook só saamgestel word dat na voltooiing daarvan ook gedeeltelik aan die vereistes vir die nagraadse onderwysdiploma voldoen word. Gekombineerde akademiese en professionele opleiding is dus moontlik, in teenstelling met opeenvolgende kursusse soos in die geval van graadstudie wat deur die nagraadse diploma gevolg word (die PGCE) (Husén *et al.*, 1985:276). Die gevaar hieraan verbonde is dat die kursus gefragmenteer kan word. Die hoofkomponente van beide die B.Ed.-graad en die nagraadse onderwysdiploma is die tradisionele akademiese vakke wat die voornemende onderwyser op skool gaan doseer, professionele studies, naamlik die opvoedkundige deelwetenskappe en praktiese onderwys (Mallinson, 1980:293).

### **3.5.5 Besonderhede van een onderwyskollege in Engeland** (Standing Conference of Principals, 1992: 1-22).

- \* Naam van Instansie: Charlotte Mason College of Education.
- \* Ligging: In die plattelandse meregebied van Ambleside, Cumbria in die noorde van Engeland, 50 kilometer vanaf Lancaster.
- \* Opvoedkundige doelstellings
  - Om onderwysers op te lei om bevoeg te wees om 'n wye verskeidenheid skoolvakke vir drie- tot twaalfjariges aan te bied.
  - om die genoemde bevoegdheid te baseer op 'n deeglike insig in die kind se ontwikkeling en die leervereistes (*learning requirements*) van verskillende vakke.
  - om studente te laat spesialiseer ook in een spesifieke area van die primêre skoolkurrikulum.

- om gedurende praktiese onderwys die studente die vaardigheid te leer om met individuele kinders in klein groepe of in 'n klassituasie te werk.
- \* Onderrigprogramme
- Die werk is tussen om die professionele en akademiese (skoolvak) studies ongeveer in die helfte verdeel.
  - Ten einde 'n vakspesialis op 'n bepaalde vakgebied te word, word 'n keuse uit elf akademiese vakke gemaak, alhoewel alle studente ook kurrikulumkursusse in al die vakke moet volg.
  - Die tweede jaar word by die Lancaster Universiteit deurgebring en klasse word saam met die B.Sc.- en B.A.-studente gevolg. Vir die derde en vierde jaar keer studente na die kollege terug.
- \* Kwalifikasie wat behaal kan word
- B. Ed. Honneurs. Die kursus duur vier jaar.
  - 'n PGCE of Post Graduate Certificate in Education wat oor drie semesters strek. Soos die naam aandui, word dit slegs vir gegraduateerdes aangebied.
- \* Toelatingsvereistes: Voornemende onderwyskandidate moet minstens die *General Certificate of Education* (GCE) met vyf vakke geslaag het, waarvan twee op die A vlak (*Advanced level*) en die res op die O vlak (*Ordinary level*) moet wees.
- \* Aantal studente: Voltyds-ekwivalente studente = 1 000 waarvan 200 in koshuise inwoon.
- \* Aantal dosente: 50
- \* Algemene punte van belang: Die kollege beskik ook oor 'n sogenaamde bestuursopleidingsafdeling (*Management training division*) wat 'n konsultasie- en opleidingsdiens in die vorm van 'n

kort kursus een keer per jaar aan die handel en nywerheid aanbied. Daarbenewens word langer kursusse in die bestuur van jeug en gemeenskapswerk, en aan vroue in bestuursposisies (*Women in management and enterprise*) aangebied.

### **3.5.6 Onderwysersopleiding in Engeland - 'n sintese**

Veel van die vraagstukke wat met onderwysersopleiding in Engeland ondervind is, byvoorbeeld multikulturisme, demografiese skommelings, rasionalisasie van onderwyskolleges en selfs akademiese standaard bevat die potensiaal om, ten opsigte van onderwysersopleiding ook in Suid-Afrika probleme op te lewer. Om dié rede kan met vrug kennis geneem word van die maatreëls wat in Engeland ingestel is om probleme die hoof te bied. Sodanige veranderinge moet egter vir Suid-Afrikaanse omstandighede aangepas word.

Samewerking tussen universiteite en onderwyskolleges kan byvoorbeeld vir akademiese standaarde bevorderlik wees, soos wat dit in paragraaf 3.5.2 toegelig is, maar dit is moontlik dat dit in die Suid-Afrikaanse opset eerder slegs vir die groter onderwyskolleges kan geld, en nie vir die kleineres soos in die geval van Engeland nie, om redes wat in hoofstuk 6 (vergelyk paragraaf 6.4.4) uiteengesit sal word.

Onderwyskolleges kan ook meer doen as net die tradisionele rol van onderwysersopleiding, soos dit die geval by die Charlotte Mason College (vergelyk paragraaf 3.6.5) in Engeland is. Suid-Afrikaanse onderwyskolleges kan ook met vrug daarvan kennis neem.

## **3.6 DUITSLAND**

Die Duitse onderwysstelsel kan as een van die wêreld se mees gevestigde onderwysstelsels beskou word. Reeds in die loop van die sewentiende eeu is die beginsel van skoolplig ingevoer, sodat teen die einde van die agtiende eeu skoolplig tot aan die einde van veertienjarige leeftyd gestrek het. Duitsland bestaan uit elf redelik onafhanklike streke of state wat *Länder* genoem word. Die bevolking van  $\pm 61,5$  miljoen mense is taanlik

oneweredig oor die land versprei. Enersyds woon een uit elke drie mense in 'n groot stad met meer as 100 000 inwoners, waar 'n keuse uit 'n wye verskeidenheid onderwysinrigtings moontlik is, maar andersyds leef 41 persent van die bevolking op plattelandse dorpie met minder as 2000 mense (Dekker, 1989:27). Immigrasie van arbeiders uit die suidelike lidstate van die Europese Ekonomiese Gemeenskap, Joego-Slawië en Turkye dra verder by tot werkloosheid in Duitsland (Naumann & Köhler, 1985:2034). Wanneer hierdie toedrag van sake krities beoordeel word, kan die afleiding gemaak word dat werkloosheid waarskynlik toegeneem het sedert die hereniging van die twee Duitslande. Die voormalige Oos-Duitse onderwysstelsel was op 'n rigiede wyse van 'bo' af beheer, en het die inisiatief en die wil om te werk gesmoor (Arndt, 1991:15). Daarbenewens het die hereniging van Duitsland tot gevolg gehad dat die nuwe groep Duitsers hulself enige plek in die nuwe, groter staat kon aanmeld vir werk, en het die tradisie nog altyd bestaan dat alle etniese Duitsers op enige stadium om repatriasie na Duitsland kon aansoek doen (Ray, 1992:415). Sulke demografiese en ander faktore plaas geweldige druk op onderwysvoorsiening aan die bevolking en op die onderwysstelsel van die land (Mitter, 1992:430).

### **3.6.1 Doelstellings van die Duitse onderwysstelsel**

Die universele verskynsel dat 'n bepaalde grondmotief die grondslag van die onderwysstelsel vorm (Stone, 1981:67, 73), geld in die geval van die Duitse onderwysstelsel by uitnemendheid. Voortdurende verandering in die onderwysbeleid deur die loop van die geskiedenis, is toe te skryf aan kleinverskuiwings wat in die volksgees plaasgevind het. Die patriotisme van die agtiende eeu het plek gemaak vir die alombekende Duitse nasionalisme in 'n poging om te ontkom aan Franse invloed in die negentiende eeu (Mallinson, 1980:283). Laasgenoemde nasionalisme is gedurende die Hitler-era op die spits gedryf deurdat alle ander grondmotiewe daardeur oorheers is. Die naoorlogse tydperk was weer gekenmerk deur 'n reaksie teen 'n oordrewe diktatuur. Hill (aangehaal deur Dekker, 1989:36) is selfs van mening dat die oorheersende demokratiese dryfveer, wat as reaksie op die Hitler-bewind ontstaan het, 'n geweldige invloed op die huidige Wes-Duitse onderwysstelsel uitgeoefen het.

Die verweefdheid van politiek met die onderwys kan waarskynlik ook as 'n poging gesien word om 'n deelnemende demokrasie as staatsbestel in die toekoms te verseker. Sekere beginsels van die onderwysbeleid en beplanning en die magte wat aan state (streeksregerings) toegesê word, word in 'n federale grondwet, die sogenaamde *Grundgesetz* veranker (Standing Conference of Ministers of Education, 1979:3). In die geval van sewe van die elf state word onderwysdoelstellings eksplisiet in die staatsgrondwette gestel, terwyl die ander vier dit in hul onderwyswetgewing uiteensit (Naumann & Köhler, 1985:2034). Die demokratiseringseis noodsaak noue samewerking tussen die bondsregering en die verskillende *Länder*. Sodanige samewerking tussen die deelstate en die sentrale regering in Duitsland het gelei tot die daarstelling van 'n gesamentlike onderwysplan genoem die *Bildungsgesamtplan*. Die doelstellings daarin uiteengesit, oefen 'n rigtinggewende invloed ook op onderwysersopleiding uit, en kom kortliks op die volgende neer (Dekker, 1989:39):

- \* Volle ontwikkeling van elke leerling se persoonlike en beroepsmoontlikhede.
- \* Handhawing van die beginsel van kansgelykheid (uitskakeling van diskriminasie) in die onderwys vir elke leerling (differensiëring en individualisering).
- \* Opheffing van soorte skole en die vervanging daarvan met skoolfasies ten einde te verseker dat bogenoemde doelstellings verwesenlik word. Die instelling van die *Gesamtschule* (vergelyk paragraaf 3.6.2) gee hieraan uitvoering.
- \* Demokratiese samewerking en verantwoordelikheid ter wille van alle belanghebbendes.
- \* Optimalisering van beroepsgerigte onderwys sodat enige leerling, op grond van aanleg, belangstelling en verstandvermoë gepaste onderwys en opleiding, selfs buite die formele onderwys kan ontvang.

### 3.6.2 Instansies betrokke by en duur van onderwysers= opleiding in Duitsland

Sonder om die onderwyskundige struktuur en meer spesifiek die skoolstelsel breedvoerig te bespreek, is dit nodig om die verskillende skooltipes kortliks te noem ten einde beter insig in die opleidingsmoontlikhede van onderwysers te verkry. (Vir 'n meer breedvoerige uiteensetting vergelyk Elvin, 1981:162; Gimeno & Ibáñez, 1981:162; Cameron, *et al.*, 1983:48; Mallinson, 1980:139, 199, 243 en Naumann & Köhler, 1985:2035.)

- \* Die *Kindergarten* voorsien preprimêre onderwys.
- \* In die *Grundschule* word onderwys vir die primêre skoolfase aangebied en is verpligtend vir alle kinders (ook dié van gasarbeiders) tot die vierde, en in sommige *Länder* die vyfde of sesde skooljaar.
- \* Daarna volg sekondêre onderwys en het kinders 'n keuse, naamlik:
  - Die *Hauptschule* begin in die vyfde of sesde skooljaar en verskaf basiese algemeenvormende sekondêre onderwys met die klem op oriëntering vir verdere hoërskool onderwys.
  - Die *Realschule* bied verdere opleiding aan leerlinge wat semi-akademiese gekombineerd met tegniese opleiding verlang en is 'n voltydse kursus. Daarna is drie deeltydse skooljare aan 'n *Berufsschule* (beroepsskool) moontlik.
- \* Die *Gymnasium* is die tradisionele akademiese hoërskool wat leerlinge voorberei vir verdere universiteitstudie.
- \* Die *Gesamtschule* is 'n komprehensiewe skool wat verskillende sekondêre studierigtings by een instansie aanbied.

Sedert 1970 is sommige tersiêre onderwysinstansies saamgevoeg. Die rede daarvoor was om meer buigsaamheid in die derde vlak van onderwysvoorsiening in te bou. Deurstromingsmoontlikhede tussen verskillende tersiêre instansies is ook verhoog. Die sogenaamde *Gesamthochschule* het byvoorbeeld deur die samesmelting tussen 'n onderwyskollege en 'n tegniese kollege ontstaan (Cameron *et al.*, 1983:242).

Die oorgrote meerderheid voornemende onderwysstudente moet 'n keuse uitoefen wat van die tipe onderwys wat as 'n loopbaan beoog word afhang. Die keuse moet hoofsaaklik tussen twee instansies, naamlik 'n universiteit of 'n onderwyskollege gedoen word. Hoewel universiteite oor die algemeen bekend staan as *Hochschule*, word die onderwyskolleges ook *Pädagogische Hochschulen* (of die PH) genoem, en het volgens Mallinson, (1980:283) universitêre status. Benewens sodanige twee hoofstrome vir onderwysersopleiding kan 'n voornemende onderwyser ook aan 'n *Gesamthochschule* (soos in die vorige paragraaf beskryf), soms 'n *general college* genoem, studeer (Elvin, 1983:103). Onderwysers vir handels of tegniese skole, ontvang opleiding aan 'n meer vakgerigte tersiêre instansie waar geen navorsing maar slegs onderrig onderneem word, en wat die *Fachhochschule* genoem word (Dekker, 1989:66).

Die onderwyskolleges bied hoofsaaklik opleiding aan onderwysstudente wat hulself wil bekwaam vir onderwys in die *Grundschule*, die *Hauptschule* en in sommige gevalle die *Realschule* en die vyfde en sesde vlakke van die *Gesamtschule*. Die kursus duur minstens drie jaar waarna 'n proeftydperk van 18 maande volg (Standing Conference of Ministers of Education, 1979:29). Onderwysers vir die *Realschule* en die *Gymnasium* word aan 'n universiteit opgelei. Só 'n kursus duur minstens agt semesters. Volgens Cameron *et al.* (1983:245) vind studente dit moeilik om in die praktyk in minder as tien semesters as 'n *Gymnasium* onderwyser te kwalifiseer. Die vereiste word egter al meer gestel dat onderwysers vir 'n sekere **skoolfase**, eerder as vir 'n spesifieke **skoolsoort** moet kwalifiseer (Mallinson, 1980:287). Samewerking tussen universiteite en onderwyskolleges (PH's) berus op só 'n goeie grondslag dat die *Pädagogische Hochschulen* in baie gevalle geïnkorporeer raak by 'n universiteit. In die meerderheid gevalle word onderwysers dus op ten

minste universiteitspeil opgelei en is die "ongesonde wanbalans tussen die twee groepe" (Dekker, 1981:172) uit die weg geruim.

Die teoretiese opleiding aan die genoemde instansies, word as 'n eerste fase van onderwysersopleiding beskou en word met 'n staatseksamen afgesluit. Daarna volg 'n proeftydperk van 18 maande tot twee jaar, waartydens studente geleentheid kry om dit wat teoreties geleer is in die praktyk by 'n skool toe te pas (Gimeno & Ibáñez, 1981:164). Vir dié fase word hulle beskou as onderwysers-in-opleiding en is aan 'n sogenaamde *Studienseminar* verbonde. Dit is 'n kleiner instansie waaraan verskeie skole en skoolsoorte verbonde is waar studente aanvanklik uitgeplaas word vir waarneming en later praktiese onderwys aflê. (Vergelyk paragraaf 3.6.4.) Indiensopleiding vind ook by sodanige institute plaas (Elvin, 1981:104).

### **3.6.3 Toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysersopleiding in Duitsland**

Om as onderwyser opgelei te word, moet 'n matrikulant minstens oor 'n skoolleindsertifikaat (*Abitur*) beskik. Vanweë gratis onderwys in Duitsland, ook aan universiteitstudente, is 'n stelsel van landswye keuring op alle studente (dus ook op onderwyskandidate) van toepassing. Die *numerus clausus*-beginsel bepaal dat slegs 'n vasgestelde aantal studente tot bepaalde studierigtings toegelaat mag word wat onvermydelik daartoe lei dat akademiese prestasie (slaagsyfers in die vakke vir die *Abitur*) as grondslag geneem word (Naumann & Köhler, 1985:2037).

Onderwysersopleiding word deur streekowerhede beplan, maar beheer daarvoor is die verantwoordelikheid van die afsonderlike state (*Länder*) (Dekker, 1989:66). Beheer oor die *Studienseminare* word (binne staatsgrense) deur die betrokke ministerie van onderwys, die *Kultusministerium* uitgeoefen. Regeringsdistrikte (*Regierungsbezirke*) wat 'n onderdeel van 'n bepaalde staat is, speel ook 'n belangrike rol in die beplanning van onderwysopleiding (Cameron *et al.*, 1983:245).

### 3.6.4 Kurrikula vir onderwysersopleiding in Duitsland

In ooreenstemming met die doelstellings van die Duitse onderwysstelsel en die *Bildungsgesamplan*, soos in paragraaf 3.6.1 uiteengesit, naamlik die beklemtoning van skoolfasies eerder as skoolsoorte is die kurrikulum vir die opleiding van alle onderwysers in breë trekke dieselfde: "... the necessity for training a 'comprehensive' teacher is now being emphasised" (Mallinson, 1980:286). Die kurrikulum bestaan uit die volgende komponente (Gimeno & Ibáñez, 1981:163) (vir 'n volledige uiteensetting raadpleeg die verslag van die *Standing Conference of Ministers of Education*, 1979:98-114. Appendix 15: *Content of Curriculums for Teacher Training*):

- \* Vakke wat in die skole onderrig moet word (waarvan ten minste een van sodanige vakke in diepte bestudeer moet word.
- \* Beginsels van Opvoedkunde en Onderwys.
- \* Filosofie, Sielkunde en Sosiologie
- \* Praktiese onderwys.

Na afloop van die eerste fase word die eerste staatseksamen afgelê en dit moet geslaag word voordat met die tweede fase voortgegaan kan word.

Die tweede fase praktiese opleiding (*Referendarzeit*) wat aan 'n Studieseминаар gevolg moet word, behels nie slegs praktiese opleiding nie maar die kurrikulum sien soos volg daaruit (Cameron *et al.*, 1983:245):

- \* Praktiese onderwys van 12 ure per week.
- \* Een "groot-groep"-seminaar per week, waartydens bespreking gewy word aan aspekte wat uit die praktiese onderwysituasie opduik en direk teruggevoer kan word na die inhoudelike van die teoretiese vakke wat in die vorige fase geneem is.
- \* Een vakgroepseminaar per week. Studente woon 'n bespreking by wat deur 'n vakspesialis (*Fachleiter*) gelei word.. Ervarings van vakdidaktiese aard waarmee studente gedurende praktiese onderwys te doen gekry het, soos onderwysmetodes en evaluering word met die groep gedeel.

- \* Selfstandige studie met die oog op inlewering van take beslaan 'n groot gedeelte van die tyd.
- \* 'n Finale voorlegging van ongeveer 80 bladsye word vir die finale eksamen vereis.

Na afloop van bogenoemde proeftydperk word 'n tweede staatseksamen afgelê waarna die onderwyser as volwaardige staatsamptenaar erken word, en in al die gepaardgaande voorregte mag deel (Mitter, 1988:8).

### **3.6.5 Besonderhede van een Duitse onderwyskollege** (Pädagogische Hochschule Heidelberg, 1993:1-17)

- \* Naam van instansie: Pädagogische Hochschule Heidelberg
- \* Ligging: Keplerstrasse 87, Heidelberg in die noorde van Baden-Württemberg aan die Neckarrivier 20 kilometer vanaf Mannheim.
- \* Opvoedkundige doelstellings: Opleiding van onderwysers ten einde:
  - leerlinge te kan begelei tot volle ontwikkeling van hul persoons- en beroepsmoontlikhede;
  - gedifferensieerde onderwys te kan gee sodat elke leerling sy volle potensiaal op 'n basis van gelyke geleenthede kan bereik.
- \* Onderwyskundige programme: Akademiese samewerking vind met verskeie buitelandse instansies plaas, waardeur die basis vir gemeenskaplike projekte gelê, en moontlikhede vir uitruiling van gasdosente en wetenskaplike kennis daargestel word.

Die verpligte gedeelte van die kursusse vir onderwysers vir die *Grundschule* en die *Hauptschule*, bestaan uit die volgende komponente:

- die vakke Algemene Pedagogiek, "Pedagogiese Psigologie", Filosofie en 'n keuse tussen Sosiologie of Politieke Wetenskap, aangevul deur 'n studie van "evangelisasie" of "Katolieke teologie". Dit word deur 'n skriftelike eksamen en mondelinge toets afgesluit.
- Die studiegebied "aanvangsonderrig" wat grondliggende kennis aangaande die pedagogiese en inhoudelike probleme van toetreders tot 'n skool bekendstel. Veertien lesings wat elk een uur duur word gevolg en afgesluit met 'n mondelinge toets.
- Verpligte studie van "Uitlanderpedagogiek", "Skoolkunde", Gesondheidsopvoeding, Spraakopleiding en "Instandhouding van tegniese onderrigmiddele" word ook verwag.
- 'n Laaste deel van die verpligte studie-elemente van die onderwysersamp vir die *Grundschule* en die *Hauptschule* is skoolpraktyk. Die studente word vanaf die eerste studiejaar vir 'n totaal van ses praktiese onderwysessies gedurende die kursus by 'n skool uitgeplaas.

Ten opsigte van keuserigtings bestaan die moontlikheid om vir of die *Grundschule* of die *Hauptschule* te spesialiseer. Binne elk van die studierigtings kan uit die volgende vakke gekies word:

- Duits, Wiskunde, Sakeonderrig (met 'n verdere keuse tussen 'n Maatskaplike of 'n Natuurwetenskaplike benadering), musikaal-estetiese vakke (met die verdere keuse tussen tekstielwerke of musiek of sport) en evangeliese of Katolieke studies.
- Uit die bogenoemde moontlikhede word twee vakke gekies, naamlik een hoofvak en een byvak, of twee hoofvakke. In laasgenoemde geval word in beide vakke skriftelike én mondelinge eksamens afgelê, terwyl in die geval van die kombinasie tussen die hoofvak en die byvak slegs in die hoofvak skriftelike eksamens afgelê word en in die byvak net 'n mondelinge eksamen.

- \* Kwalifikasies wat behaal kan word: Die moontlikheid om 'n graad en selfs nagraadse kwalifikasies tot by doktersgraad aan dié Hoëshule te behaal, bestaan reeds sedert 1977. Verskillende soorte kwalifikasies kan moontlik behaal word en sluit die volgende in:

- Diploma vir die Onderwysersamp (Grundschule).
- Diploma vir die Onderwysersamp (Hauptschule).
- Diploma vir die Onderwysersamp (Realschule).

Bogenoemde kursusse duur ses semesters.

- Diploma vir die Onderwysersamp - Sonderschule.

Dit is 'n gespesialiseerde kursus in Buitengewone Onderwys en duur 'n verdere twee semesters buiten die aanvanklike ses.

- \* Toelatingsvereistes: Die behaling van enige kwalifikasie wat toelating tot 'n "Hoëshule" verseker, is ook 'n voorvereiste vir toelating tot die Pädagogische Hoëshule, Heidelberg. Daarbenewens moet 'n spesiale "sporttoelatingstoets" afgelê word indien sport as vak geneem wil word.
- \* Aantal studente: Daar was vir die 1990/91 akademiese jaar 'n groototaal van 2622 studente, waarvan 1666 in die kursus vir *Grund-* en *Hauptschule* ingeskryf was. Die balans van 956 is in die *Realschule* en *Sonderschule*-kursusse geregistreer.

### 3.6.6 Onderwysersopleiding in Duitsland - 'n sintese

In soverre dit die formulering van doelstellings met onderwysersopleiding betref, is daar in die Duitse onderwysstelsel waarskynlik vir Suid-Afrika 'n belangrike les te leer. Gesien in die lig van die feit dat 'n nuwe Suid-Afrikaanse staatkundige bedeling 'n federale of minstens 'n regionale karakter sal hê, kan sekere kenmerke van die Duitse model in die Suid-Afrikaanse stelsel vir onderwysersopleiding ingebou kan word.

'n Verdere aspek van die doelstellings wat vir Suid-Afrikaanse omstandighede van belang mag wees, is dat beroepsgerigte onderwys veel aandag ontvang, selfs buite formele onderwys. (Vergelyk paragraaf 3.6.1.)

Die status wat aan onderwyskolleges in Duitsland toegeken word, is ook van belang aangesien sommige onderwyskolleges in Suid-Afrika ook aan vereistes kan voldoen waarvolgens grade in stede van diplomas toegeken kan word.

Die plek en taak wat onderwyskolleges dus in Duitsland beklee, is om kursusse wat selfs op graadvlak mag wees vir laerskoolonderwys aan te bied. Dit mag dalk ook in Suid-Afrika so gedoen word, maar sal in hoofstuk 6 verdere aandag geniet.

### **3.7 JAPAN**

Japan het een van die oudste onderwysstelsels ter wêreld. Nie alleen was dit vir die Europese sendelinge wat verdere toegang tot die land in die vyftiende eeu geweier is 'n ontugterende ontdekking nie (Craemer & Browne, 1981:476), maar volgens King (1967:289) is daar ook duidelike aanduidings van 'n formele onderwysstelsel wat reeds in 1620 bestaan het. Die Japanse onderwysstelsel vertoon bepaalde uitstaande kenmerke, naamlik:

- \* Onderwys geniet baie hoë agting onder die Japannese bevolking. Anderson (1981:265) konstateer dat die onderwysberoep as 'n heilige roeping beskou word en dat onderwysers lewenslank deur oudleerlinge gerespekteer word. Die mate van aansien wat daar vir die onderwys is, spreek uit die feit dat kinders in Japan 'n sesdagskoolweek het. As gevolg daarvan gaan die kinders 'n totaal van 240 dae per jaar skool.
- \* Daar is die afgelope drie dekades 'n aansienlike groei in die skoolbevolking te bespeur. Cummings *et al.*, (aangehaal deur Pretorius 1989:253), berig dat hoërskoolgetalle, as persentasie van

die totale getal skoolinskrywings vanaf 1962 tot 1985 'n toename vanaf 57,7% tot 94,3% getoon het.

- \* Japan het 'n relatief homogene bevolking ten opsigte van taal en etnisiteit as teikengroep van die Japannese onderwysstelsel (Kanaya, 1985:2766).
- \* Die wêreldwye verskynsel van verstedeliking is ook in Japan aan die orde van die dag. Sodanige verstedeliking oefen 'n ooglopende invloed uit in terme van fisiese geriewe, beskikbare ruimte, voorsiening van toerusting en klasgroottes (Kobayashi, 1976:30).

### **3.7.1 Doelstellings met onderwysersopleiding in Japan**

Japan se oorgawe aan die einde van die Tweede Wêreldoorlog op 2 September 1945 aan boord van die *USS Missouri* het 'n tydperk van ingrypende veranderinge in die Japannese onderwysstelsel ingelei (Schoppa, 1991:32). Onder Westerse invloed het streng burokrasie en ultra-nasionalisme plek gemaak vir 'n meer kritiese ingesteldheid by alle onderwysbetrokkes (Craemer & Browne, 1981:487). Selfs hedendaagse aanduidings van antimilitarisme in onderwysdoelstellings kan na daardie gebeurtenis in die Japannese volksgeskiedenis teruggevoer word. Die hoofdoel met die hervormingsprogram was die totale 'demokratisering' van Japannese onderwys en van die gemeenskap (Schoppa, 1991:33).

In Oktober 1946 het Japan 'n nuwe grondwet gekry, waarin veral die vryheid van die individu op alle terreine en basiese menseregte vasgelê is. Artikel 26 het spesifiek met onderwys te doen en herken die reg wat elke mens op onderwys het soos volg: "All people shall have the right to receive an equal education according to their ability, as provided by the law." (Pretorius, 1989:263.) Onderwys word dus as 'n basiese reg, wat deur die staat aan die Japannese burgers gewaarborg moet word, beskou. Tussen 1947 en 1951 het die land se belangrikste onderwyswette verskyn.

Dat die Japannese onderwysstelsel ten volle van die geallieerde magte onafhanklik geraak het, is in 1953 bewys met die bekendmaking van die

nuwe onderwysstelsel deur die Japannese Ministerie van Onderwys (Craemer & Browne, 1981:492). Die belangrikste doelstellings wat daarin vervat is, is die bevordering van geletterdheid sowel as die daarstelling van 'n burgerskap wat op 'n sinvolle manier aan die wetgewende proses van die regering kan deelneem, maar ook die landswette sal gehoorsaam (Anderson, 1981:236). Aangesien partikuliere behoeftes van bepaalde gemeenskappe nie hierdeur aangespreek is nie, is talle kurrikulumwysigings sedert 1952 tot 1972 aangebring ten einde te verseker dat eie tradisies en kultuurgoedere as onderwysdoelstelling uitgebou en gevestig word. Dit het 'n besondere eis ten opsigte van onderwysersopleiding gestel. "Japanese children needed more training in Japanese tradition, because they needed to know their own culture before they could understand and appreciate other cultures in an increasingly internationalized world." (Schoppa, 1991:48, 179.)

### **3.7.2 Instansies betrokke by en duur van onderwysersopleiding in Japan**

In Japan word hoofsaaklik drie soorte tersiêre instansies aangetref, naamlik universiteite (*Daigaku*) en die sogenaamde junior kolleges (*Tanki-daigaku*) en 'n instituut vir tegniese en beroepsopleiding (*Kato-senmon-gatto*) (Kanaya, 1985:2768). Wat hoër onderwys betref, kan op grond van hul finansiering, onderskei word tussen drie soorte instansies, naamlik (Cameron *et al.*, 1983:224):

- \* Nasionale instansies wat deur die regering gefinansier word;
- \* publieke instansies wat deur plaaslike owerhede gefinansier word, en
- \* privaatinstansies wat deur privaatorganisasies gefinansier word.

Alle instansies wat opleiding van vier jaar en langer aanbied, geniet die status van 'n universiteit en word ook só genoem. Daar is 461 sodanige universiteite in Japan. Junior kolleges is ingestel op beroepsopleiding en bied hoofsaaklik tweejaarkursusse aan (Pretorius, 1989:274-275).

In Japan word tans nie instansies aangetref wat spesifiek vir onderwysersopleiding daargestel is nie. In die voor-oorlogse tyd het

normaalskole vir onderwysersopleiding nog voorgekom. Sedert 1952 is daarmee weggedoen deurdat die 658 instansies vir hoër onderwys tot 201 universiteite en 150 junior kolleges gekonsolideer is, en volg voornemende onderwysers aan een van die twee instansies kursusse wat op die onderwys gerig is (Kobayashi, 1976:43). Wat hierdie maatreël vir onderwysersopleiding in Japan betref, is daar nie algemene eenstemmigheid tussen al die belanghebbende partye nie. In 1970 het die advieskomitee van die Minister van Onderwys hulle teen die stelsel uitgespreek "... which allowed individuals to qualify as teachers with only a minimum of credits at a regular university" (Schoppa, 1991:185). Daar is aanbeveel dat alle onderwysers weer spesialisopleiding aan onderwyskolleges, wat weer vir dié doel heringestel moet word ontvang, ten einde verdere professionalisering van die beroep te verseker. Die groep wat juis veronderstel was om deur sodanige herinstelling van onderwyskolleges bevoordeel te word, naamlik die onderwysersunie, was die meeste daarteen gekant omdat dit volgens hulle te veel elemente van die vooroorlogse tydperk bevat het.

Onderwysstudente wat vir die primêre skoolfase opgelei wil word, volg 'n kursus aan die junior kollege wat twee jaar en soms selfs vier jaar kan duur. Die tipe sertifikaat wat uitgereik word, word ook onder andere bepaal deur die duur van opleiding. Studente wat slegs 'n tweeejaarkursus volg, verwerf 'n onderwyssertifikaat in die tweede klas. Onderwysstudente wat 'n beroep in die primêre skool beoog, sowel as iemand wat in die laer sekondêre fase wil skoolhou en wat 'n onderwyssertifikaat in die eersteklas wil beliaal, moet 'n graad aan 'n universiteit verwerf (Gimeno & Ibáñez, 1981:182).

Vir onderwys in die hoër sekondêre skool word 'n meestersgraad vereis alvorens eersteklasonderwyserstatus verkry kan word. Die publieke en privaatuniversiteite bied verskillende grade en nagraadse kwalifikasies vir dié doel aan. Alle ander gegradueerde hoër sekondêre onderwysers verwerf slegs 'n tweedeklasonderwyssertifikaat. Om enigsins vir die pos van skoolhoof in aanmerking geneem te word, moet die kandidaat in elk geval oor 'n Eersteklassertifikaat beskik. Daarbenewens moet aspirant-hoofde 'n reeks bevorderingseksamens aflê en moet spesifieke indiensopleidingsprogramme ondergaan word (Kanaya, 1985:2270).

Praktiserende onderwysers word op 'n *ad hoc*-grondslag indiens opgelei. In die geval van vernuwing of veranderde kurrikuluminhoude woon die betrokke onderwysers dus oriënteringskursusse aan wetenskapsonderrigsentrusms of onderwysnavorsingsinstitute by (Pretorius, 1989:276). Geen formele vereistes word egter aan onderwysers gestel om inisieel verwerwe kwalifikasies te verbeter nie.

### 3.7.3 Toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysersopleiding in Japan

In die negentiende eeu is 'n sterk gesentraliseerde stelsel van beheer deur die Onderwysministerie, die sogenaamde *Mombusho*, gevolg (Pretorius, 1989:264). Die nadele van 'n burokrasie, wat hedendaags algemeen erken word (Sergiovanni & Starrat, 1979:41; Porter, Lawler & Hackman, 1981:247; Lane & Stedlund, 1983:306), het op daardie stadium ook in die Japannese onderwysstelsel voorgekom. Gevolglik is daar ná die Tweede Wêreldoorlog oorgeskakel na 'n stelsel van gedesentraliseerde onderwysbeheer waarin ouers en plaaslike gemeenskappe ook seggenskap verkry het (King, 1967:308). Tog vind oorhoofse beheer oor alle onderwysopleidingsinstansies steeds vanaf die *Mombusho* plaas. Die 47 plaaslike distrikte (*prefektums*) waarin Japan vir administratiewe doeleindes ingedeel is, speel in sodanige gedesentraliseerde beheer 'n belangrike rol. Elke *prefektum* het 'n behoorlik verkose onderwysraad met verantwoordelikhede soos indiensopleiding van onderwysers, aankoop van onderwys hulpmiddele, goedkeuring van handboeke en advisering van (ondergenoemde) munisipale onderwysrade (Kobayashi, 1976:44).

Munisipale onderwysrade word voorts op dieselfde wyse as prefekturale onderwysrade verkies en het as verantwoordelikheid die uitreiking van onderwys sertifikate in die eerste- en tweedeklas, aanwys van munisipale superintendente van onderwys en aanbeveling van verteenwoordigers wat op die prefekturale onderwysraad kan dien (Pretorius, 1989:266). Die plaaslike burgemeester oefen, via die munisipale onderwysraad, beheer oor plaaslike nasekondêre onderwysinstansies, en dus ook oor onderwysersopleiding uit (Kanaya, 1985:2769).

Japannese onderwysers openbaar buitengewone werkywer en is vir veel langer ure by die skool werksaam as wat volgens amptelike regulasies verwag word. Die agting en aansien wat daar in Japan vir onderwysers bestaan, waarna reeds verwys is, word dus nie afgedwing nie maar eerder verwerf. Dit het daartoe gelei dat aan onderwysers 'n hoë mate van inspraak in beheer van hul eie beroep toegeken is (Anderson, 1981:266).

### 3.7.4 Kurrikula vir onderwysersopleiding in Japan

Die inhoud van die kursusse vir onderwysersopleiding is in hooftrekke dieselfde vir studente vir die primêre-, en sekondêre skool. In beide kursusse kom daar akademiese, professionele (deelwetenskappe van Opvoedkunde) en vakke in algemene onderwyskunde (*teaching subjects*) voor. 'n Bepaalde aantal krediete wat vir elk van die studierigtings verskil, moet behaal word alvorens onderwyssertifikate toegeken word (Cameron, 1983:233). Die hoeveelheid tyd wat aan elke vak bestee word, verskil aansienlik by die twee kursusse. 'n Student wat vir die primêre skool voorberei word, sal 30 persent van sy roostertyd aan akademiese vakke bestee en 70 persent aan 'n kombinasie tussen professionele vakke en algemene onderwyskunde. In die geval van 'n student in die sekondêreskool is bogenoemde verhouding 90:10 in plaas van 30:70. Die akademiese wetenskaplike aspek van die opleiding is dus vir 'n hoëskoolonderwyser baie belangrik (Gimeno & Ibáñez, 1981:183).

Indiensopleidingsprogramme maak 'n belangrike deel van onderwysersopleiding in Japan uit. Soos reeds vermeld, is prefekturale rade op streekgrondslag verantwoordelik vir sodanige sentrums en programme. (Vergelyk paragraaf 3.6.3.) Onderwyskundige advies en hulp word ten opsigte van nuwe kurrikuluminhoud, onderrigmateriaal en lesbeplanning verleen (Pretorius, 1989:276). Daarbenewens kan onderwysers ook op 'n nauurse basis, en selfs gedurende vakansies kursusse wat tot verdere kwalifikasies lei, by 'n universiteit of junior kollege volg (Craemer & Browne, 1981:505).

Daar bestaan ook 'n program waarvolgens Japannese onderwysers gekeur kan word om vir 'n jaar lank in oorsese lande, hoofsaaklik Amerika, kan gaan skoolhou met die doel om beter en meer uitgebreide opleiding te

ondergaan en ondervinding op te doen. Ongeveer 5000 onderwysers word jaarliks oorsig gestuur "... with the aim of broadening teachers' horizons" (Cameron *et al.*, 1983:246).

Hoewel die Japannese onderwysstelsel in die Westerse wêreld hoog aangeskryf word, word daar tans hewige kritiek daarteen deur die Japannese self uitgespreek en gedemonstreer. Die immobiliserende uitwerking van sodanige kritiek kan volgens Schoppa (1991:251-261) na ander samelewingsfere uitkring indien dit nie korrek hanteer word nie.

### **3.7.5 Besonderhede van een Japannese onderwyskollege** (Tokyo Gakugei University, 1993:1-7)

- \* Naam van instansie: Tokyo Gakugei University. Dit moet onthou word dat alle tersiêre inrigtings in Japan wat akademiese opleiding van vier jaar of langer verskaf onder die term universiteit geklassifiseer word hoewel grade nie noodwendig toegeken word nie (Pretorius, 1989:274).
- \* Ligging: Tokyo, Japan
- \* Opvoedkundige doelstellings (Tokyo Gakugei University, 1993:15):
  - Om onderwysers op te lei om aan die eise van toekomstige te voldoen;
  - om bekwaame onderwysers op 'n nasionale grondslag te voorsien;
  - om onderwysers op te lei met gevorderde vaardighede en kennis in die geestes-, natuur- en sosiale wetenskappe, sowel as in liggaamlike opvoedkunde en kuns.
- \* Kwalifikasies wat behaal kan word:
  - *Elementary School Teacher Certificate*
  - *Junior High School Teacher Certificate*

- *Teachers' Certificate for Schools for the Handicapped*
  - *Teachers' Certificate of Special Subjects for High Schools*
  - *Senior High School Teacher Certificate*
- \* Onderwyskundige programme: Die vierjarige kursusse vir al die onderwyskwalifikasies is in twee komponente verdeel, naamlik:
- Basiese onderwys, wat Algemene Opvoedkunde, Gesondheids- en Liggaamlike Opvoedkunde en 'n vreemde taal insluit.
  - Professionele Onderwys wat Onderwyskunde (vakdidaktieke, vakke uit die skoolkurrikulum, praktiese onderwys en skoolvoorligting), en sogenaamde hoofvakke insluit; terselfdertyd moet die student 'n intensiewe studie van enkele akademiese vakke doen.
- \* Gesagstrukture waardeur werksaamhede beheer word: Beheer geskied deur die Ministerie van Onderwys (Mombusho).
- \* Toelatingsvereistes: Voornemende onderwyskandidate moet in besit van 'n hoër sekondêre onderwyskwalifikasie wees. Daarbenewens moet ook 'n toelatingseksamen afgelê word.
- \* Aantal studente: Van die totaal van 3661 studente is 1730 manlik en 1931 vroulik en volg die volgende getal studente die betrokke kursusse:
- Elementary School Teachers' Certificate - 2188.
  - Junior High School Teachers' Certificate - 693.
  - Teachers' Certificate for Handicapped - 138.
  - Senior High School Teachers' Certificate - 642.

Benewens bogenoemde getalle is daar ook nog 6040 studente aan dié universiteit verbonde wat kursusse volg wat met onderwys gekombineer kan word.

\* Aantal dosente: Die samestelling van die 1012 dosente lyk soos volg:

- Een president (rektor);
- 159 professore;
- 146 mede-professore;
- 44 lektore;
- 32 assistente;
- 347 onderwysers van die geaffilieerde skole, en
- 283 ander beamptes (*officials*).

### **3.7.6 Onderwysersopleiding in Japan - 'n sintese**

In Suid-Afrika word tans 'n ontwaking ten opsigte van die onderwys beleef. Die Handves vir menseregte wat in 1993 tydens veelpartyonderhandelinge aanvaar is, wat reeds in 1946 in Japan gebeur het, vestig die aandag op elke mens se aanspraak op onderwys as 'n basiese en onvervreembare reg. (Vergelyk paragraaf 3.7.1.) Ten einde probleme wat in dié opsig met die nuwe onderwysstelsel, wat in Suid-Afrika gevestig moet word uit die weg te ruim, kan sekere riglyne uit die Japannese onderwysstelsel verkry word.

Deur die hervestiging en uitbouing van onderwyskolleges in Japan is die verval wat ten opsigte van onderwysersopleiding in 'n stadium ondervind is (vergeelyk paragraaf 3.7.2) teëgewerk. Professionalisering van die onderwys is dus deur hoë standaard van opleiding aan onderwyskolleges verseker.

## **3.8 NIGERIË**

Onderwys in Nigerië was tot die middel van die negentiende eeu slegs in stamverband en op 'n informele grondslag aangebied. Tradisies van die familie- en gemeenskapslewe is van geslag tot geslag oorgedra soos wat universeel by mense van alle kulture aangetref word (Ozigi & Ocho, 1981:1). Vanweë kontak met Arabiese volke uit Noord-Afrika het die Islamitiese geloof in die noorde van Nigerië posgevat. Britse sendelinge het in ongeveer 1841 in Nigerië begin sendingwerk doen. Aangesien

onderwys 'n belangrike element in kersteningspogings is, het sendelinge baie daarop klem gelê (Ogundimu, 1985:3529). Op hierdie wyse het verwestering ingetree en is die onderwysstelsel op 'n Westerse basis geformaliseer. Sodanige sendingveldtogte is somtyds deur felheid gekenmerk en het aggressiewe afmetings aangeneem. Daar was selfs sprake van 'n godsdiensoorlog tussen Christen sendelinge en Moslems wat dit somtyds as 'n *jihad* (heilige oorlog) beskou het (Ozigi & Ocho, 1981:14). Dit het tot gevolg gehad dat Christensendelinge in die noordelike tradisioneel Moslemgebiede van Nigerië verbied was, Christelike onderwys nie posgevat het nie en sogenaamde *Koranic education* in daardie dele aan die orde van die dag was. Hierdie verdeling van die land op grond van religie speel 'n belangrike rol in die onderwysstelsel en veroorsaak vandag nog 'n wanbalans tussen onderwysvoorsiening in die noorde en die suide (Ogundimu, 1985:3529, 3532).

Nog 'n faktor wat onderwys beïnvloed, is die land se multi-etnisiteit. Daar is 19 streke elk met 'n oorheersende etniese groep: in Nigerië word ongeveer 400 verskillende tale en dialekte gepraat (Gimeno & Ibáñez, 1981:189).

Nigerië was tot 1960 'n Engelse kolonie. Volgens Fafunwa (in Niemann & Van Tonder, 1989:322) het die Engelse regering egter nie 'n Britse onderwysstelsel afgedwing nie omdat 'n tydperk van terugkeer ná onafhanklikheid voorsien is, waarin Nigeriese onderwys weer by die Afrikasituasie sou aanpas.

### **3.8.1 Doelstellings met onderwysersopleiding in Nigerië**

Hoewel Nigerië 'n multi-etniese land is en die land 'n federasie is wat in 19 verskillende deelstate verdeel is, is Ostheimer (soos aangehaal deur Niemann en Van Tonder 1989:325,) van mening dat die federale verdeling nie noodwendig met etnisiteit te doen het nie, maar "... were related to administrative convenience". Alhoewel elke streek outonoom wette kan maak, ook wat onderwys betref, beskik die federale regering oor finale seggenskap en kan nasionale wette gemaak word wat dié van die streke nietig kan verklaar. Op sodanige wyse is 'n *National Policy on Education*

vir Nigerië eers in 1977 daargestel nadat beseef is dat streekwetgewing tot fragmentering gelei het. Een van die eerste doelstellings wat dan ook gestel is, is om 'n nasionale bewussyn en gevoel van nasionale eenheid by alle leerlinge te vestig (Ogundimu, 1985:3531). Verdere belangrike onderwysdoelstellings wat ook in die nasionale onderwysbeleid vervat is, is die volgende (*Ibid.*):

- \* Inskerpings van 'n waardesisteem wat die selfhandhawing van die individu in die Nigeriese samelewing sal verseker.
- \* Vestiging van kognitiewe vaardighede wat daartoe sal lei dat die kind die leefwêreld waarin hy hom bevind, begryp.
- \* Verwerwing van toepaslike geestelike en fisieke vermoëns, vaardighede en bevoegdhede wat die individu in staat sal stel om deel te wees van en 'n bydrae te lewer tot die ontwikkelende gemeenskap.

Doelstellings wat met onderwysersopleiding nagestreef word, hang met bogenoemde hoofonderwysdoelstellings van die nasionale onderwysbeleid saam.

### **3.8.2 Instansies betrokke by en duur van onderwysersopleiding in Nigerië**

Nie-universitêre instansies wat onderwysers in Nigerië oplei, het in 1981 nog gewissel vanaf graad 1- tot graad 4-instansies. Die vlak wat aan die instansie toegeken is het afgehang van die gevorderdheid van die kwalifikasie wat by sodanige instansie behaal kon word (Gimeno & Ibáñez, 1981:187). Onderwysersopleiding vir sekondêre onderwys het byvoorbeeld slegs aan 'n graad 1-instansie geskied. By die graad 4-instansies is weer voorsiening gemaak vir onderwysersopleiding in die etniese taal van die streek. Sodanige instansies is egter gedurende 1981 vervang met Graad 3-*teacher training schools*. Sedertdien is graad 2-instansies as die laagste vlak van opleiding ingestel (Urwick, 1987:145). (Vergelyk paragraaf 3.8.3.)

Op grond van kwalifikasies (of afwesigheid daarvan) kan onderwysers in Nigerië in drie kategorieë verdeel word:

- \* Gekwalifiseerde onderwysers
- \* Ondergekwalfiseerde onderwysers
- \* Ongekwalfiseerde (onopgeleide) onderwysers.

Ongekwalfiseerde onderwysers is na afloop van die suksesvolle aflegging van hul laerskoolloopbaan toegelaat om te begin skoolhou. Geen sekondêre onderwys is gevolg nie, en hierdie onderwysers het ook geen onderwysersopleiding ondergaan nie. Ondergekwalfiseerde onderwysers het ook primêre onderwys geslaag, maar is direk daarna tot 'n graad 3-onderwysersopleidingsinstansie toegelaat. Daar het dié leerlinge dan 'n tweejarige post-primêre kursus gevolg, en sodoende 'n graad 3-onderwysdiploma behaal (Ozigi & Ocho, 1981:70). Hoewel bogenoemde twee kategorieë onderwysers tans nog praktiseer, word strenger toelatingsvereistes gestel soos verderaan sal blyk. (Vergelyk paragraaf 3.8.3.)

Met die aanvaarding van die nasionale onderwysbeleid in 1977 en die gepaardgaande program van *Universal Primary Education* is 'n fenomenale groei in die getalle van leerlinge in die primêre skool tussen 1965 en 1985 ondervind (Taylor, 1981:100). As gevolg daarvan is 'n tekort aan onderwyspersoneel op alle vlakke van onderwys, maar veral in die primêre skoolfase ondervind. Die ondergekwalfiseerde segment van die onderwyspersoneel in Nigerië het as gevolg van genoemde tekorte toegeneem. Sodanige toestroming tot primêre onderwys met gepaardgaande personeeltekorte het tot die stigting van die *National Teachers Institute* gelei. (Vergelyk paragraaf 3.8.3) (Farrant, 1986:73). Gevolglik is in 1986 reeds meer as 10 000 onderwysers vir primêre onderwys opgelei.

Die kategorie onderwysers wat as voldoende gekwalifiseerd beskou kan word, word gevorm deur drie groepe. Die oorgrote meerderheid onderwysers in Nigerië beskik oor graad 2-onderwysdiplomas vir primêre onderwys wat twee jaar opleiding na matriek beteken. Hoërskoolonderwysers kan óf 'n graad 1-opleiding volg óf in besit van 'n universiteitsgraad wees.

Instansies waar onderwysersopleiding in Nigerië dus aangebied word, is vierledig van aard (Cameron, 1983:286):

- \* 'n Universiteit - lewer meestal onderwysers vir sekondêre onderwys.
- \* 'n Graad 1-onderwyskollege of die sogenaamde gevorderde federale onderwyskollege. Laasgenoemde soort onderwyskollege affilieer met 'n instituut of fakulteit vir opvoedkunde aan 'n universiteit en slegs onderwysers vir sekondêre onderwys word geakkommodeer.
- \* 'n Graad 2-onderwyskollege dien as opleidingsinstansie vir onderwysers van die primêre skool. Volgens Ogundimu (1985:3530) word tussen bogenoemde twee soorte onderwyskolleges onderskei met die terme *college of education* (vir eersgenoemde) en *teachers' college* vir primêreskoolonderwysstudente.
- \* 'n Nasionale tegniese onderwyskollege - waar onderwysers vir tegniese en beroepsgerigte vakke opgelei kan word.

### 3.8.3 Toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysersopleiding in Nigerië

Die toelatingsvereistes vir onderwysersopleiding in Nigerië was in 1981 volgens Gimeno & Ibáñez (1981:57-60), die laagste in die hele wêreld omdat dit moontlik was om met slegs vyf jaar laerskoolonderwys tot 'n onderwysopleidingsinstansie toe te tree. Sodanige graad 3-onderwysersopleiding word nie meer in Nigerië aangebied nie, maar praktiserende onderwysers wat graad 3-sertifikate besit, word tot graad 2-opleiding toegelaat (Ogundimu, 1985:3534). Studente wat die skool na die junior sekondêre fase verlaat, beskik oor 'n *First School Leaving Certificate*. Hulle word ook tot graad 2-instansies vir onderwysersopleiding toegelaat. Die kursus duur vyf jaar en word die *Teachers Grade II Certificate* genoem. Sodanige kandidate, wat die skool relatief vroeg verlaat, maar nogtans as onderwysers opgelei word "... tended to be of less academic promise than those entering general secondary school" (Urwick, 1987:144). Indien die voornemende onderwysstudent sy hoërskoolloopbaan voltooi, en 'n *Secondary Modern School Certificate* behaal, ondergaan hy 'n opleiding van drie jaar aan 'n graad 1-

onderwyskollege om sodoende die *Nigeria Certificate of Education* te verwerf.

Vir universiteitsopleiding word dit egter vereis dat die leerling 'n verdere twee jaar sekondêreskoolopleiding moet ondergaan ten einde die *West African School Certificate* te behaal. Met die oog op die onderwys word kursusse in B.Sc.- en B.A.-rigtings gevolg, waarna ook die nagraadse *Higher School Certificate* verwerf moet word alvorens die student as onderwyser mag praktiseer. Alternatiewelik kan ook 'n B.Ed.-graad geneem word. Onderwysers wat oor 'n graad 2-sertifikaat beskik en ten minste vyf jaar ondervinding het, word tot sommige universiteite toegelaat vir verwerwing van 'n eenjarige *Associate Diploma in Education* of selfs vir die B.Ed.-graad (Ogundimu, 1985:3534).

'n Volgende soort opleidingsinstansie is die vroeër genoemde *National Teachers Institute* (NTI) (vergelyk paragraaf 3.8.2) wat verdere uiteensetting verdien, aangesien dit moontlike sekwaaarde vir toekomstige Suid-Afrikaanse omstandighede het. Dit is deur die Nigeriese regering ingestel, word deur die Minister van Onderwys beheer en het ten doel om die groot tekort aan onderwysers vir die primêre skool op te lei. Sedert die instelling van die *Universal Primary Education*-program, is 'n toestroming van kinders na die primêre skole ondervind. Sodanige toestroming het tot die genoemde tekort aan opgeleide onderwysers vir die primêre skool gelei. Die NTI bied afstandsonderrigkursusse aan ondergekwalfiseerde praktiserende onderwysers aan. Dit word bedryf op die grondslag van 'n aantal onderafdelings, elk met sy eie verantwoordelikhede, wat vervolgens kortliks genoem word (Farrant, 1986:73):

- \* *School of Basic Studies* - voorbereiding van selfstudie materiaal wat aan studente uitgestuur word.
- \* *School of Educational Innovation* - ontwikkeling van kursusse en evaluering.
- \* *Facilities Department* - versending van materiaal vir afstandsonderrig, bevat drukkers-, fotografiese, rekenaar- en audiovisuele geriewe.

- \* *Field Network* - daarstelling van 'n *Field Centre* in die hoofstad van elke deelstaat. Elkeen van dié sentrums bestaan uit sogenaamde studiesentrums waar nauurse kontak met onderwysers (studente) plaasvind.

### 3.8.4 Kurrikula vir onderwysersopleiding in Nigerië

Die beskouing wat volgens Howes (aangehaal deur Taylor, 1981:104) in Nigerië bestaan, naamlik dat leerlinge op primêre vlak die skool besoek om eerstens toegerus te word met bepaalde beroepsvaardighede, het deels daartoe gelei dat 'n aansienlike deel van die onderwysers van die primêre skool ondergekwalfiseerd is. Die opvatting het geheers dat die primêre verantwoordelikheid van die laerskool nie soseer basiese onderwys en gepaardgaande algemene persoonsontwikkeling van die leerlinge is nie, maar eerder die verwerwing van vaardighede op die terrein van die landbou, toerisme en in die olienywerhede. Onderwysers is gewerf slegs op grond van beroepsvaardighede sonder inagneming van professionele opleiding (Taylor, 1981:104). Die nuutste kurrikuleringspogings wat onder andere gelei het tot die *National Curriculum Conference* (Farrant, 1986:69) beoog om dié leemte uit te skakel.

Verwysende na die onderwysvernuwingstrategieë van die laat sewentigerjare is Taylor (1981:99) die volgende mening toegedaan: "In the past few years there has been a new determination in Nigeria's search for a curriculum which seeks to develop a national supra-tribal identity as a precursor to modernity in a multilingual and multicultural country."

Met die meer as 400 tale en dialekte wat deur die ongeveer 80 miljoen mense in die 19 streke van die Nigeriese federasie gepraat word (Niemann en Van Tonder, 1989:319), is dit te verstane dat die medium van onderrig in die skole 'n probleem in Nigerië is. Kommunikasie tussen inwoners van verskillende geografiese gebiede is selfs problematies. Alle stamme wat in Nigerië voorkom kan in drie hoofgroepe ingedeel word naamlik die Igbo, Hausa en Yorubá. Inter-etniese jaloesie tussen dié drie hoofgroepe en vrees vir verswelging, lei daartoe dat weerstand ondervind word om enige van die drie as voertaal in skole te gebruik. Die afwesigheid van 'n gemeenskaplike moedertaal speel só 'n oorheersende rol dat Taylor

(1981:100) selfs van mening is dat die regering se belangrikste onderwysdoelstelling, soos in paragraaf 3.8.1 gestel, naamlik die vestiging van patriotisme en nasionale eenheid nie bereik sal word voordat "... a Nigerian language evolves to allow Nigerian citizens to engage in the daily exchange of ideas". Die kurrikulum vir onderwysersopleiding vereis die skoling van studente in Engels, die student se moedertaal en nog een Nigeriese taal (Ozigi & Ocho, 1981:28). Verder moet in ag geneem word dat onderwysers in Islamities oorheersende dele van die land verplig word om Arabies te bemeester (ten einde die Koran te kan lees); dat leerlinge in die sekondêre skool verplig word om twee ander Nigeriese tale naas Engels te neem, en dat die onderrig van Frans aangemoedig word (Ogundimu, 1985:3530). Dit is dus duidelik dat tale 'n té groot deel van die kurrikulum vir onderwysersopleiding uitmaak. Die gevaar bestaan dat ander vakke in 'n kursus vir onderwysersopleiding nie 'n regmatige plek kry nie.

'n Verdere probleem met die Nigeriese kurrikulum vir onderwysersopleiding is dat dit hoogs gefragmenteerd is. Ten einde die graad 2-onderwyssertifikaat te behaal, moet kandidate wat hul kwalifikasies deur middel van die *National Teachers Institute* wil verbeter vraestelle van drie verskillende eksaminerende liggame slaag. 'n Nasionale eksamen, afgeneem deur die *NTI* word afgelê in drie hoofvakke, naamlik Engels, Wiskunde en Opvoedkunde. 'n Staatseksamen word in vier skoolgerigte vakke afgelê, en praktiese onderwys word deur die Ministerie van Onderwys, of die plaaslike onderwyskollege geëvalueer (Urwick, 1981:151).

### **3.8.5 Besonderhede van een Nigeriese onderwyskollege**

Inligting in verband met besondere onderwyskolleges in Nigerië is nie geredelik in literatuur beskikbaar nie. Daar is egter by twee geleenthede met amptenare van die *Ministry of Education* van Nigerië per telefoon geskakel, vele beloftes verkry en selfs 'n faks gestuur wat wel daar ontvang is. Ten spyte van verskeie verdere pogings om met die Nigeriese onderwysdepartement kontak te maak, kon geen inligting in verband met een besondere onderwyskollege verkry word nie.

Nigerië het aan die einde van 1993 'n staatsgreep beleef, waardeur verskeie dienste onderbreek of gestaak is (Omotoso, 1994:11). Onderwys het onder andere gely weens die nie-betaling van salarisse en gebrekkige onderhoud van infrastruktuur en voorrade (*Ibid.*). Dit is dus te verstane dat brosjures, inligtingstukke of jaarboeke in verband met 'n onderwyskollege nie bekom kon word nie.

### **3.8.6 Onderwysersopleiding in Nigerië - 'n sintese**

In Nigerië speel onderwyskolleges 'n besondere rol in die onderwysstelsel. Dit blyk uit die uiteensetting wat in paragrawe 3.8.1 tot 3.8.4 gegee is.

Die opsie wat veral vir Suid-Afrikaanse omstandighede ook waarde het, is die afstandsonderrig wat ingestel is om die probleme wat met groter getalle leerlinge van die primêre skool ondervind is, uit die weg te ruim. (Vergelyk paragraaf 3.8.2 en 3.8.3.)

## **3.9 ALGEMENE RIGLYNE VIR ONDERWYSERS-OPLEIDING SOOS BLYK UIT DIE VERGELYKENDE STUDIE VAN VYF LANDE**

Saam met Sadler (aangehaal deur Cowen, 1990:45) moet aan die einde van hierdie hoofstuk gevra word: "How far can we learn anything of practical value from the study of foreign educational policy?".

'n Samevattende terugskouing van onderwysersopleiding en die instansies waar dit plaasvind, sal vervolgens gegee word en sal dien om enkele geldige riglyne vir Suid-Afrika af te lei.

### **3.9.1 Doelstellings met onderwysersopleiding**

Die doelstellings van enige land se onderwysstelsel gee waarskynlik ook 'n redelike akkurate aanduiding van wat met onderwysersopleiding in daardie land beoog word. Enkele aspekte van onderwysersopleiding wat in al die betrokke lande wat bestudeer is aangetref is, is die volgende:

- \* Persoonlikheidsontwikkeling van die leerlinge.

- \* Ontginning van die leerling se beroepspotensiaal en toerusting vir beroepsbeoefening.
- \* Opvoeding tot sinvolle burgerskap of inskakeling by die heersende sosiale orde.

Sosiale mobiliteit, aanvaarding en gelykberegting van die individu in multikulturele samelewings geniet in baie gevalle veel aandag. In dié verband kan na die Nederlandse onderwysdoelstellings verwys word waar uiteenlopende ideologieë wat by leerlinge as toekomstige staatsburgers mag voorkom, ook aandag ontvang. Dit word bewys in uitdrukkings soos "kulturele innovering en transkulturering" (vergelyk paragraaf 3.4.1) en in die geval van Engeland, "interafhanklikheid van volkere en regstellende aksies teenoor agtergeblewenes". (Vergelyk paragraaf 3.5.1.)

### 3.9.2 Inrigtings waar onderwysersopleiding plaasvind

'n Opvallende neiging by vier van die vyf lande wat by dié vergelykende ondersoek betrek is, naamlik Nederland, Engeland, Duitsland en Japan is dat daar gepoog word om alle onderwysersopleiding op universitêre vlak te plaas of te behou. Engeland is die enigste van die betrokke lande wat volle graadopleiding van alle onderwysstudente verwag. Kolleges vir hoër onderwys in Engeland ondervind egter, soos ook die geval in Suid-Afrika is, probleme om altyd voldoende getalle studente in te skryf ten einde ekonomies voort te bestaan. Samewerkingsooreenkomste tussen nie-universitêre instansies vir onderwysersopleiding en universiteite word egter sonder uitsondering by al vyf die lande aangetref, hoewel dreigende rasionalisasie in sommige gevalle waarskynlik die aanleidende oorsaak was. In dié verband word verwys na *Nieuwe Leraren Opleiding* in Nederland (sien paragraaf 3.4.2), *Colleges of Higher Education* in Engeland (vergelyk paragraaf 3.5.2), *Pädagogische Hochschulen* in Duitsland (vergelyk paragraaf 3.6.2), *Junior Colleges* in Japan (vergelyk paragraaf 3.7.2), en graad 1-kolleges in Nigerië (vergelyk paragraaf 3.8.2).

### **3.9.3 Toelatingsvereistes en duur van onderwysersopleiding**

Nigerië, as die enigste Derdewêreldland (of ontwikkelende land) wat by die ondersoek betrek is, is die enigste waar studente moontlik tot onderwysersopleiding toegelaat kan word sonder dat opleiding in die sekondêre skool voltooi is. Sodanige studente wat slegs die *First School Leaving Certificate* (gelykwaardig aan standerd agt in die RSA) behaal het, ondergaan vyf jaar onderwysersopleiding. (Vergelyk paragraaf 3.8.3.) Die algemeen-aanvaarde norm vir die duur van onderwysersopleiding vir die primêre skool, soos blyk uit die onderhawige vergelykende studie, is minstens drie jaar.

Indiens- en verdere opleiding van onderwysers geniet in al vyf die lande wat bestudeer is, besondere aandag. In Suid-Afrika word tans 'n tekort aan bevredigend opgeleide onderwysers, veral in primêre onderwys ondervind (Hofmyer & Jaff, 1992:171). Die genoemde indiens- en verdere opleidingsprogramme wat in die betrokke lande aangebied word, is van groot belang aangesien dit waarskynlik in Suid-Afrika toepassingsmoontlikhede het.

Die Duitse model lê 'n proeftydperk van twee jaar na akademiese opleiding neer, waartydens die onderwyser by 'n *Studienseminaar* ingeskryf is. (Vergelyk paragraaf 3.6.2.) In Nederland ondergaan die beginneronderwyser eweneens 'n proef- of probasietydperk van een jaar, alvorens as volwaardige onderwyser geregistreer kan word. (Vergelyk paragraaf 3.4.3.)

Die Nigeriese *National Teachers' Institute* vervul 'n unieke rol deurdat programme van afstandsonderrig én onderwysersentrums waar hulp op verskeie terreine verleen word, ingestel is. (Vergelyk paragraaf 3.8.3.)

### **3.9.4 Kurrikulum vir onderwysersopleiding**

'n Algemene riglyn ten opsigte van onderwysersopleiding vir die primêre skool, is dat akademiese skoling vir hierdie studente nie soveel voorrang

geniet as hul professionele toerusting nie. Hoewel studente vir primêre onderwys meer akademiese vakke as dié vir sekondêre onderwys moet neem, word dit nie so intensief behandel nie. Deelwetenskappe van die Opvoedkunde en Onderwyskunde (byvoorbeeld vakdidaktieke en onderwysmiddele) beslaan dus 'n groot deel van die kurrikulum.

Onderwysstudente vir die sekondêre skool spesialiseer in twee of meer skoolvakke en moet dus goed onderlê wees. Kwalifikasies op universiteitsvlak (voorgaads) word oor die algemeen in die besondere vakke vereis. Professionele vakke (Opvoedkunde en Onderwyskunde) word eers in die nagraadse onderwysdiploma geneem. In die geval van geïntegreerde kursusse, soos die B.Ed. in Engeland, word ook minder tyd aan laasgenoemde vakke afgestaan.

Praktiese onderwys word in alle gevalle as 'n belangrike komponent van onderwysersopleiding beskou.

### **3.9.5 Enkele ander riglyne vir onderwysersopleiding**

'n Verkenning van internasionale literatuur ten einde teoretiese riglyne vir onderwysersopleiding vas te stel (Broderick *et al.*, 1989; Graves, 1990; Verma, 1989; Husén *et al.*, 1985), bring die volgende aan die lig:

- \* Daar bestaan, veral in Europa met die sterker wordende Europese Gemeenskap en meer toeganklikheid tot Sentraal- en Oos-Europa, 'n neiging tot multikulturalisering van onderwysersopleiding. Ten opsigte van die sogenaamde "nuwe Europa" stel Husén *et al.*, (1985:250, 288) dit só: "...educational concerns are increasingly international rather than national". Tog moet daar op William Taylor (1989:18) se waarskuwing ag geslaan word: "One cannot understand the way in which a country tackles teacher education, and the priorities it attaches to various aspects of that process, unless the data are placed in the context of schooling within the educational system concerned." Genoemde skrywer gaan dan voort om die rol van kultuur in die daarstelling van die onderwysstelsel te beklemtoon (*Ibid.*). Multikulturele onderwys word 'n belangrike komponent van enige program van onderwysersopleiding en Craft

(1989:133) omskryf dit soos volg: "... cultural diversity is a reality in most countries, and whether we regard it as a enrichment to be maximized, ... or a potential source for conflict ... we can hardly ignore the heavy responsibility which lies with teacher education." Sodanige multikulturele, interkulturele (Husén *et al.*, 1985:249) of "cross national" (Craft, 1989:133) studies moet volgens Taylor (1989:18) op 'n deeglike basis van Vergelykende Opvoedkunde gefundeer wees.

- \* Vakke wat die onderwysersopleidingsprogram tradisioneel uitgemaak het, kom nog voor maar daar is 'n pleidooi dat skoling in meer aktuele temas, byvoorbeeld metakognitiewe leer, gevorderde vraagstellingtegnieke en leerlinggesentreerde leeraktiwiteite ook ingesluit word (Goodings, 1980:26).
- \* Die kurrikulum vir onderwysersopleiding bevat al hoe meer vakke van interdisiplinêre aard (Husén *et al.*, 1985:283). Onderwysbestuur en onderwystegnologie is voorbeelde hiervan.
- \* In 'n poging om die didaktiek van skoolvakke vir onderwysstudente werklikheidsgetrou te hou, word onderwysersopleiding meer skoolgebaseerd gemaak (Cowen, 1980:54). Onderwysstudente word meer blootgestel aan praktiese onderwyssituasies. By skole word ook meer seminare en werkwinkels oor vakdidaktieke, wat ook deur onderwysstudente bygewoon word, aangebied.
- \* Die eis word al hoe meer gestel dat onderwysersopleiers ook periodiek in nouer kontak met skole moet kom, hetsy deur self "skool te hou" of die pos van 'n mentor vir studentonderwysers by die skool te wees. "... it might be better to abandon an institution-based form of training in favour of a school-based one" (Husén, 1985:279).

### **3.10 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die ontstaan van onderwyskolleges kortliks ondersoek.

Vervolgens is enkele internasionale perspektiewe ten opsigte van onderwyskolleges in 'n vergelykende studie gegee. Vyf lande is vir dié doel geïdentifiseer en instansies vir onderwysersopleiding in daardie lande ondersoek. Die vyf lande is die volgende:

- \* Duitsland,
- \* Nederland,
- \* Engeland,
- \* Japan, en
- \* Nigerië.

Instansies wat onderwysers spesifiek vir die primêre skoolfase oplei, is uitgeken en beskryf. Die onderwyskollege staan nie in alle lande só bekend nie. Die genoemde kategorie van onderwysersopleiding het die fokuspunt van hierdie hoofstuk gevorm. Die volgende aspekte is bespreek, naamlik:

- \* Doelstellings van die betrokke onderwysstelsel met besondere verwysing na onderwysersopleiding in daardie land.
- \* Instansies betrokke by en duur van onderwysersopleiding.
- \* Toelatingsvereistes tot en beheer oor onderwysersopleiding in die lande.
- \* Kurrikula vir onderwysersopleiding.

Daarbenewens is een tiperende instansie wat in elk van die lande onderwysers vir die primêre skool oplei, van naderby beskryf.

Laastens is 'n samevattende terugskouing van bogenoemde aspekte van onderwysersopleiding gegee. Só 'n sintese het gelei tot die afleiding van enkele geldige riglyne in verband met onderwysersopleiding vir die primêre skoolfase.