

HOOFSTUK 3

KRITERIA WAARAAN 'N DOELTREFFENDE STELSEL VAN INTERNSKAP BEHOORT TE VOLDOEN

3.1 INLEIDING

Onderwyspraktikum se waarde vir aspirantonderwysers is nie te betwyfel nie, maar soos blyk uit die vorige hoofstuk en volgens Stander (1985:279) is dit waarskynlik nie voldoende om studente gereed te kry om met die breë taakveld van 'n volle skoolprogram te laat kennis maak nie.

Daar moet egter in ag geneem word dat dit onmoontlik is om 'n onderwyser vir elke moontlike gebeurtenis voor te berei gedurende sy opleiding (Hadley, 1982:68). Die onderwysprofessie moet steeds verantwoordelikheid aanvaar om die beginneronderwyser in te lei in die professie (Hadley, 1982:79).

Hierdie verantwoordelikheid wat die onderwysprofessie het, kan nagekom word deur begeleidingsprogramme om die gaping tussen die opleiding en praktyk te oorbrug. Internskap is 'n voorbeeld van 'n begeleidingsprogram wat aan die beginneronderwyser of toekomstige onderwyser die geleentheid binne skoolverband kan bied om alle leerervaring prakties-deelnemend deur te maak (Lombard, 1988:17).

3.2 BEGRIPSOMSKRYWING

3.2.1 INTERNSKAP EN STUDENTINTERNSKAP

Volgens die HAT (1988:470) beteken "Intern", inwendig; behorende tot.

In die opleiding van onderwysers word die term "internskap" gebruik, maar nie altyd met dieselfde betekenis nie.

Volgens Weber (1976:74) is internskap die modaliteit van onderwysersopleiding met die basiese filosofie van "learning through involvement".

Rinehart en Leight (1981:278) gee 'n vollediger omskrywing: "By internship we refer to a post-baccalaureate program wherein the neophyte teacher is under the direct supervision of a higher education institution in a realistic classroom experience of full teaching responsibility, in contrast to student teaching under a master teacher."

Cawood (1976:121-122) beskou internskap as 'n besondere didaktiese metode "om teorie en praktyk in leierskapopleiding te integreer. Hiervolgens bestee diegene wat opleiding ontvang, 'n gedeelte van hulle opleidingstydperk in die praktyk waar hulp verleen word by besluitneming en ander funksies onder leiding van 'n praktisyn."

Conradie (1977:76) sê internskap is "'n redelike lang, aaneenlopende tydperk waartydens die studentonderwyser byna volle verantwoordelikheid vir 'n klas aanvaar en onder toesig van 'n ervare onderwyser onderwys gee. Van hier af kan hy direk tot die onderwysberoep toetree". Skakeling met die opleidingsinrigting is moontlik, geen salaris is ter sprake nie en daar kan volgens 'n program gewerk word.

Stander (1985:9) het in 'n doktrale studie tot die slotsom gekom dat internskap 'n praktykskolingstydperk is waar "onderwys-interne" diens doen in die skoolsituasie vir minstens een jaar.

Volgens Stander (1985:181) het internskap ook die volgende kenmerke:

- dit is gebaseer op die beginsel van selfwerkzaamheid en eie ervaring;
- dit vind plaas na afstudering van voornemende onderwyser;

- dit vind plaas onder georganiseerde begeleidingshulp van onderwyskundige leerkragte;
- dit is deurlopend, dit wil sê dit sluit aan by onderwyspraktikum en vorm 'n integrale komponent van die professionele opleiding;
- dit vereis voorlopige registrasie by die sentrale registrasieraad;
- dit impliseer 'n verligte werkslading vir die intern en die tutoronderwyser;
- dit vereis progressiewe inlywing wat geleidelik groter en meer verantwoordelikheid beteken;
- dit vereis georganiseerde samewerking en ko-funksionering;
- dit vereis evaluering wat hoofsaaklik deur skoolhoofde, in oorleg met tutors en raadgewende onderwyseropleiers gedoen word;
- dit verskaf proporsionele salarisse aan interns (Stander, 1985: 181).

McConaghy (1987:795) het, na bestudering van internskapverslae uit die VSA, tot die ontdekking gekom dat die meeste internskappe gedoen word voor interns 'n graad of onderwyssertifikaat verwerf. Hy kon ook nie 'n konsensusbeskrywing van internskap vind nie - "such terms as practicum, clinical experience, and residencies in school are often used as synonyms for internships".

Stander (1985:277) onderskei ook studentinternskap van internskap/onderwysinternskap. Studentinternskap word die lang, aaneenlopende skoolbesoektydperk genoem waarin onderwyspraktyk-begeleiding aan studentinterns gegee word voor hulle hul eerste onderwyssertifikaat ontvang. Hierdie studentinternskap kan tydens

die aanvangsopleiding of bykomend - na die opleiding, plaasvind (voor die verwerwing van die eerste sertifikaat/diploma).

In die geneeskundige professie word internskap en studentinternskap, wat praktykskoling impliseer, geskei deur die finale akademiese eksamen. Studentinternskap vind plaas voor die finale eksamen en internskap daarna (SAGTR, 1984a:3 en 1984b:1).

Dit blyk dus logies dat die enigste verskil tussen internskap en studentinternskap in die onderwysprofessie die lokalisering van die tydperk behoort te wees, dit wil sê voor of na die eerste onderwysertifikaat verwerf is. In hierdie skripsie sal die term dan ook so onderskei word, naamlik: Studentinternskap voor die verwerwing van die eerste sertifikaat of diploma en internskap, na die verwerwing van die eerste sertifikaat of diploma.

Internskap/studentinternskap is dus 'n lang, aaneenlopende praktykbegeleidingstydperk wat voor of na die eerste onderwysertifikaat verwerf is, in 'n skoolsituasie, plaasvind. Georganiseerde begeleidingshulp word doelgerig gebied, onder leiding van onderwyseropleiers en bekwame onderwyspersoneel. Dié hulp is gebaseer op die beginsel van selfwerkzaamheid, eie ervaring en geleidelike inlywing in die praktyk. Dit moet 'n eenheid met voordiensopleiding vorm en kan met of sonder vergoeding gepaard gaan.

3.2.2 INTERN(S) EN STUDENTINTERN(S)

In die Engelse literatuur word die term "intern" in die enkelvoud en "interns" in die meervoud gebruik vir die persoon (persone) wat die internskap deurloop.

Volgens die SAGTR (1984a:1 en 1984b:1) gebruik die geneeskundige professie die term "intern(s)" saam met "internskap" en studentintern(s) saam met "studentinternskap" (vergelyk 3.2.1).

Na analogie van die ooreenkoms tussen die geneeskundige professie

en die onderwysprofessie ten opsigte van internskap en student-internskap, blyk dit logies te wees om in die onderwys ook die term intern(s) en studentintern(s) te gebruik.

3.3 VARIASIEMOONTLIKHEDE VAN ONDERWYSPRAKTYKBEGELEIDING IN ANDER LANDE

Soos reeds in die vorige hoofstuk aangedui is, is dit nie verantwoordbaar om beginneronderwysers in skole te plaas en van hulle te verwag om dieselfde werksbelading en verantwoordelikhede te dra en dieselfde resultate te lewer as ervare onderwysers nie.

Hierdie feit is reeds in verskeie oorsese lande besef, daarom word 'n verskeidenheid begeleidingsprogramme aangetref.

Stander (1985:97-147) het reeds gedurende sy studies, wat in 1985 verskyn het, die begeleidingsmodelle van die VSA, Engeland, Wallis, Skotland en Nederland bestudeer.

Sy inligting het hy in 'n vergelykende tabelvorm (Tabel 3.1) uiteengesit, wat 'n beeld gee van die praktykbegeleiding wat daar plaasvind.

Funksionele afleidings kan uit die tabel gemaak word, soos die verband tussen die tydsduur van praktiese onderwys by skole en die waarskynlike behoefte aan voortgesette praktykbegeleiding nadat studentonderwysers afgestudeer het (Stander, 1985:145).

In Nederland en in die VSA staan die onderwyseropleidingsentrum nie los van die begeleiding soos in Engeland, Skotland en Wallis nie. Dit hou waarskynlik verband met opleiers se inspraak in die praktykbegeleiding, beheer oor die program en die finale evaluering van interns/studentinterns.

In die genoemde lande vervul die begeleidende slegs 'n deeltydse pos of is 'n onderwyshulp. In Nederland en in sommige programme in die VSA, byvoorbeeld "University of New Hampshire five-year

TABEL 3.1

ONDERWYSPRAKTYKBEGELEIDING IN VERSKILLENDEN LANDE

STELSEL	V.S.A.	ENGELAND & WALLIS	SKOTLAND	NEDERLAND
1.SKOOLOPRAKTIKUM	"Student teaching" Een skoolkwartaal tot een semester voordat studente afstudeer	"Teaching practice" 12 tot 15 weke 55 tot 115 dae		"Stage loop: Kweken" 8 weke/studiejaar
2.BEGELEIDING BEGELEIDE BEGELEIER	"Internship" "Intern/Resident" "Supervising or cooperating teacher"	"Induction" "Probationer" "Teacher tutor"	"Probation" "Probationer" "Regent"	"Hospiteren" "Hospitant" "Mentor/Mentrix"
3.AANVANGS-STADIUM	Voor of nadat student afstudeer	Intreefase by onderwysprofessie		Finale studiejaar
4.TYDSDUUR	6 maande - 1 jaar	1 jaar	2 jaar	20 tot 20 weke
5.VERBINTENIS MET OPLEIDING	Integrale komponent	Geen: voortgesette praktiese begeleiding		Integrale komponent
6.INSpraak VAN OPLEIERS	Voldoende	Geen tot baie geringe deelname		Ten volle
7.BEHERENDE INSTANSIE	Opleidingsentrum in samewerking met skole of die "State Board of Education"	"Local Education Authority (LEA)"	"General Teacher Council for Scotland (GTCS)"	Opleidingsentrum
8.DIENSVOORWAARDES: - AANSTELLING - WERKLADING - VERGOEDING	Student intern of tydelik Deeltydse pos 75% van proporsionele salaris van 'n beginneronderwyser	Op 'n proefbasis Enkele periodes Beginneronderwyser se salaris	Op 'n proefbasis Enkele periodes tot geen Beginneronderwyser se salaris	Student Onderwysersshulp Geen finansiële vergoeding
9.REGISTRASIE	As student by opleidingsentrum/geen beroepsraad	Geen beroepsraad	Voorwaardelike registrasie by die "GTCS"	As student by opleidingsentrum
10.EVALUERING	Opleiers in oorleg met begeleidende onderwysers/"State Teacher Certificate Board"	"LEA" in oorleg met skoolhoofde	"Probation Committee" van die "GTCS" in oorleg met skoolhoofde	Opleiers in oorleg met "mentor/mentrix" en skoolhoofde

(Stander, 1985:147)

program" (Corcoran en Andrew, 1988,19), ontvang die begeleidende geen vergoeding nie.

In Nederland vind die begeleiding plaas in die finale studiejaar, terwyl dit in die VSA voor- of na afstudering kan plaasvind.

Oor die algemeen verskil die programme van Engeland, Skotland en Wallis aansienlik van dié in Nederland en die VSA.

Sedert 1989 kom die term "mentor" vir die begeleier meer dikwels in die VSA voor (Howey & Zimpher, 1989:457 en Wildman et al., 1989:487). 'n Mentor is "an adviser or some sort of experienced counsellor" (Cameron-Jones, 1991:77). Sy sê ook verder: "Mentoring should be seen as a relationship in a work environment between an advanced professional (the mentor) and a beginner (the protege). The relationship gives the beginner the opportunity to grow into a full professional colleague and the mentor the opportunity for selfless professional influence which is different from teaching supervising or staff management." (Cameron-Jones, 1991:78.)

Dit is belangrik om te beseef dat elke land unieke omstandighede het. Hierdie uniekheid word weerspieël in die unieke wyse waarvolgens sy onderwysers opgelei en begelei word tot volwaardige onderwysers in die onderwyspraktik. Dikwels kom daar ook variasies voor binne 'n land, streek, staat of provinsie afhangende van die landsbeleid en wetgewing. Stander (1985:95) het byvoorbeeld in 1984 vasgestel dat daar reeds 1 239 verskillende modelle van internskap in die VSA alleen bestaan.

Die rasionaal agter die ontwikkeling van internskap as begeleidingsmodel in die VSA is volgens Hoffman et al. (1986:16) die breë publiek se ontevredenheid oor die kwaliteit van onderwys in die skole. In 1972 is die "Hetfire Commission" (Higher Education Task Force on Improvement and Reform in American Education) saamgestel om voorstelle te maak wat kon lei tot die vernuwning en verbetering in die onderwys van die VSA (Conradie, 1985:25).

"Programs of induction for beginning teachers are in the forefront of the changes directed toward the improvement of teaching in schools" (Hoffman et al. 1986:16).

Hoffman et al. (1986:16) meen dat die fokus veral op hierdie oorgangsfase geval het, omdat dit 'n kritieke stadium in onderwysers se ontwikkeling is waarin hulle bepaalde behoeftes het en uiters kwesbaar is, maar "been left to their own devices to endure the first few years of teaching". Slegs riglyne is deur die Hetfire Kommissie verskaf ter verbetering van die onderwys - "in die gees van samewerking en vennootskap tussen al die betrokke partye" (Conradie, 1985:26).

Uit hierdie riglyne volg 'n verskeidenheid van internskapmodelle in die VSA met die volgende verskille: wissel van vier tot ses jaar, met of sonder vergoeding aan interns, aan die hand van 'n beplande program/kurrikulum al dan nie, met of sonder verantwoordelikheid vir die klas, met 'n toesighoudende onderwyser of net 'n meewerkende onderwyser en met of sonder begeleiding van die onderwyseropleidingsentrum. Gallegos (1981:4) en Dunbar (1981:13) meen die neiging tot langer opleidingstydperke is 'n bewys dat die vierjarige opleiding studente nie voldoende kan voorberei vir die realiteit van skoolhou nie.

Ongelukkig hang die sukses van internskappe gewoonlik ten nouste saam met deeglike navorsing "on which to justify the major change, the seriousness of the risks involved, and a number of other political factors" (Scannell & Guenther, 1981:7), vraag na onderwys (Pienaar, 1986:15) en beskikbare fondse (McConaghy, 1987:795).

Om uit te kom by kriteria waaraan doeltreffende internskap behoort te voldoen, is die algemene beskrywing en oorsig oor praktykbegeleidingsprogramme nie genoeg nie. Enkele internskapprogramme van die VSA sal derhalwe meer volledig bespreek word.

3.4 BESKRYWING VAN INTERNSKAPMODELLE

Vervolgens sal drie stelsels van internskap kortliks beskryf word, om daaruit vas te stel aan watter kriteria 'n effektiewe stelsel van internskap behoort te voldoen.

Die eerste stelsel wat beskryf word, naamlik die "University of New Hampshire five-year program" is gekies, omdat die program reeds sedert 1974 aan die gang was. Hierdie stelsel het die eise van die tyd deurstaan en kan derhalwe aanvaar word as 'n effektiewe stelsel van internskap. Uit hierdie beskrywing van die stelsel kan inligting verkry word oor aspekte wat gelei het tot die sukses.

Die tweede stelsel, naamlik die "Initiation of Teaching project", is ook as suksesvol beskryf deur die Onderwysdepartement van Alberta, nadat dit twee jaar gemonitor is (McCornaghy, 1987:795). 'n Faktor buite die program, naamlik geld, was egter besig om die stelsel te kelder. Hierdie stelsel sal dus beskryf word, omdat dit 'n suksesvolle stelsel blyk te wees, maar nie sou kon oorleef nie, as gevolg van 'n onvolledige situasie-analise van die bepaalde omstandighede.

Die laaste stelsel, naamlik die "Internship/Residency model of teacher preparation", soos beskryf deur Jones en Barnes (1984:4-10) is ook 'n voorbeeld van 'n idealistiese stelsel wat nie rekening gehou het met die praktyk nie. Gebrek aan inligting in die ontwerpfasie en negering van die uniekheid van elke onderwysopleidingsentrum laat hierdie stelsel misluk nog voor dit ten volle geïmplementeer kon word.

3.4.1 DIE "UNIVERSITY OF NEW HAMPSHIRE FIVE-YEAR PROGRAM" (UNH-VYFJAARPROGRAM)

Die beskrywing van hierdie model is gebaseer op inligting uit 'n artikel van Corcoran en Andrew (1988:17-22).

3.4.1.1 Struktuur van die opleidingsprogram.

Hierdie vyfjaarprogram was in 1988 reeds dertien jaar lank in gebruik. Die kern van die geïntegreerde "undergraduate-graduate"-program is 'n volle jaar internskap waarin 12 krediete verwerf word en 'n tesis of projek voltooi moet word. Hierdie internskap kan lei tot 'n meestersgraad.

Die vyfjaar program verloop gewoonlik soos volg: in die eerste of tweede jaar voltooi studente 'n 65 uur lange "introductory clinical course ... of classroom work" (Corcoran & Andrew, 1988:17). Tydens hierdie kursus is die student 'n assistent vir die onderwyser. Vir toelating tot die res van die kursus is 'n aanbeveling van beide die universiteit en skool nodig. Bo en behalwe opvoedkundevakke moet studente ook 'n ander hoofvak hê vir die verwerving van 'n baccalaureus graad. Die graad word gewoonlik binne vier jaar voltooi. Gedurende die vierde jaar kan studente toelating kry vir internskap mits hulle aan sekere minimum standaarde voldoen. Daarna volg internskap van een jaar.

3.4.1.2 Rasionaal

Die tradisionele konsep bestaan dat die opleidingsinrigting die teorie voorsien, maar dat die skool die plek is om dit toe te pas en in te oefen. Hierby word nog twee konsepte gevoeg: waardevolle vaardighede en konsepte word die beste in die skool bekend gestel en daar is 'n voorspelbare patroon waarvolgens interns se begrip van "leer om onderrig te gee" ontwikkel. Dit neem meer tyd as 8 - 12 weke.

3.4.1.3 Die meewerkende onderwyser

Hierdie onderwyser speel 'n belangrike rol en moet daarom 'n besondere onderwyser wees.

Die beeld van 'n ideale meewerkende onderwyser word soos volg beskryf:

- 'n model van uitstaande onderrig;
- vaardig in kliniese toesighouding;
- gewillig om saam te werk met die opleidingsinrigting;
- gee aan die intern genoeg vryheid om te kan ontwikkel;
- vertolk in baie opsigte die rol van mentor (vergelyk 3.3).

Die opleidingsinrigting moet hierdie persoon as 'n belangrike kollega beskou.

Die meewerkende onderwysers is gretig om interns te ontvang. Dit beteken vir hulle nie alleen 'n assistent vir een jaar nie, maar ook finansiële vergoeding van 300 dollar per jaar, mits hulle universiteitsopleiding het vir hulle taak of reeds in 'n toesighoudende hoedanigheid van betaalde interns is.

Goeie kommunikasie- en samewerkingsgeleenthede ontstaan tussen die universiteit en skool, veral as daar tussen 3 en 6 studente in dieselfde skool is.

3.4.1.4 Plasing van interns

Hierdie aspek word baie hoog aangeslaan en begin reeds in die eerste semester van die vierde jaar. Aanvanklik word die beskikbare plasingsopties met studente bespreek in die lig van elke student se sterkpunte, swakpunte, behoeftes en voorkeure. Daarna besoek 'n paar studente die betrokke skool, waarna 'n gesamentlike besluit deur die betrokke student, universiteit en skool geneem word ten opsigte van die plasing. Daar word dus dubbeld seker gemaak dat die regte student by die regte onderwyser geplaas word, in die beste belang van alle betrokkenes. Interns ontvang geen vergoeding nie.

3.4.1.5 Universiteit se steun en opleiding aan interns

'n Dosent se doseeropdrag per jaar word op 5 kursusse bereken. Vyf tot ses interns wat aan een dosent vir toesig toegewys word, word verreken as een semesterkursus.

'n Toesighoudende dosent moet elke intern 12 keer per jaar besoek. Die norm is egter een keer in twee weke. Die dosent en sy interns vorm saam 'n seminaargroep onder sy leiding. Seminaargroepe vergader een keer per week na skool vir twee ure. 'n Skriftelike opdrag word weekliks aan interns gegee wat verband hou met die onderwerp van die seminaar. So word die interns se individuele ondervinding en behoeftes gekoppel aan teorie.

Toesighoudende dosente ontmoet ook elke twee weke, onder voorsitterskap van die "Director of field experience". Hulp aan individuele interns, probleme met toesig, groepaktiwiteite en groepvergaderings word bespreek en beplan.

3.4.1.6 Beplande kurrikulum

Lang- en korttermyn doelstellings sowel as minimum standaarde is vooraf bepaal en fokus veral op vyf belangrike temas, naamlik: inskakeling, aanpassing, ontwikkeling, analise en outonomie. Hierdie temas vorm die kerninhoud van die kurrikulum en spruit voort uit jarelange navorsing en waarneming. Hieruit het die besef gegroei: "interns do share common needs and concerns which emerge in predictable patterns" (Corcoran & Andrew, 1988:18).

Basiese inligting oor onderwystegnieke, die ondervinding van interns en inligting oor die ontwikkelingsfases van interns se behoeftes en bekommernisse vorm deel van die kurrikulummateriaal.

By die implementering van die kurrikulum word 'n doelgerigte responderingstrategie gevolg. Elke intern kry elke week 'n opdrag, waarop hy as individu respondeer. Hierdie inligting word dan met die tema geïntegreer. Gevolglik het die inhoud vir elke

intern besondere waarde en sin. Sy eie behoeftes en probleme word dus geïnkorporeer in die kurrikuluminhoud.

So 'n gestruktureerde kurrikulum kan maklik verduidelik word aan interns, toesighoudende onderwysers en nuwe dosente.

Die eerste tema in die kurrikulum is INSKAKELING. In hierdie fase word interns bekend gestel aan die omgewing deur byvoorbeeld werksinkels en oriënterings, sodat hulle deel vorm van die klas-opset en sekere pligte en verantwoordelikhede het om na te kom.

Interns is elke dag vir die hele dag by die skool en word onder meer gekonfronteer met name, gesigte, skedules en reëls.

Uit die aard van die individualiteit van elke intern sal hy op 'n unieke wyse reageer op die inskakelingsproses. Dit kan tot tien weke duur vir die betrokkenes om mekaar te leer ken, te vertrou en met mekaar te kommunikeer.

Die tweede tema is AANPASSING. Dit begin wanneer "interns start to worry about how much their students are learning" (Corcoran & Andrew, 1988:18). Nou kom interns tot die besef van wat hulle weet en wat nie, wat is maklik en waarmee het hulle probleme. Beplanning, klasbeheer en evaluering gee die meeste probleme. Hulle begin dus nou na hulself kyk met 'n mate van objektiwiteit.

Die derde tema is ONTWIKKELING. Interns is dan gereed om byvoorbeeld te begin groepwerk doen en eksperimenteer met strategie. Hulle besoek ook nou ander skole om hulle perspektiewe uit te brei. Hulle kreatiwiteit en entoesiasme is gewoonlik hoog in hierdie fase.

Die vierde tema is ANALISE. Ongelukkig is die vorige fase onderbreek deur die Kersfeestydperk en dan is dit nie lekker om terug te keer na die werk nie. Interns voel gewoonlik onvergenoegd en vra hulself die vraag af of hulle nie maar tog in die verkeerde beroep is nie. Hierdie is dus in werklikheid 'n traumatiese, emosionele tydperk van waardebepaling. Sterk steun is nou nodig van die meewerkende onder-

wyser en dosent om weer die skaal in balans te bring.

Die laaste tema is OUTONOMIE wat bereik word met die herstel van entoesiasme. Interns probeer nou vasstel of hulle idees werk en is angstig om self te beplan en onderrig te gee. Hulle wil ook terugvoering hê, met die oog op verbetering. In hierdie tydperk besef hulle ook dat daar nog veel meer is om te leer en dat hulle altyd sal moet leer om uitdagings te kan aanvaar.

In Tabel 3.2 dui Corcoran en Andrew (1988:21) die verband aan tussen die geordende leerinhoud, tyd en leergeleenthede.

TABEL 3.2

AREAS OF CONCERN FOR CURRICULUM DEVELOPMENT

AREA I	Immersion	August/Mid-October	* Describing * Naming * Discovering * Building Frameworks
AREA II	Adjustment	Mid-October/November	* Mastering skills in planning, grading, management
AREA III	Expansion	November/December	* Increased teaching repertoire * Experimentation * New responsibilities
AREA IV	Analysis	January/February	* Self-evaluation * Re-assessment of personal/professional goals
AREA V	Autonomy	March/May	* Independent planning and teaching * Increased experimentation

(Corcoran & Andrew, 1988:21)

3.4.1.7 Werkswyses: Seminare en toesig

Die twee wyses waarvolgens die opleidingsinrigting met interns gewerk het, is direkte toesig deur die toesighoudende dosent, en seminare.

'n Toesighoudende dosent en al die interns wat onder sy sorg geplaas is, vorm saam 'n seminaargroep. Die toesighoudende dosent

tree op as seminaarleier. Die seminaargroepe vergader weekliks vir twee ure na skool.

Interns kry weekliks skriftelike opdragte van hulle toesighoudende dosent, wat verband hou met die daaropvolgende week se tema. Tydens die seminaar word elke intern die geleentheid gegee om sy ervarings, volgens die opdrag, aan die groep voor te dra. So kry interns geleentheid om hulle ervarings met mekaar te deel.

Daarna word 'n bespreking gevoer, onder leiding van die seminaarleier oor die tema. Op dié wyse word die tema dan geïntegreer met die persoonlike behoeftes van die interns.

Tydens die tweeweklikse besoeke van dosente aan interns, kry hulle geleentheid om met elkeen individueel te werk. Hier sal die intern dus self die inhoud en tempo van sy opleiding bepaal.

Die feit dat hierdie internskap reeds sedert 1974 geïmplementeer word, dui op die sukses daarvan. Corcoran en Andrew (1988:19) wys egter op die feit dat daar voortdurend navorsing gedoen word, sodat die internskap relevant kan bly en steeds geoptimaliseer kan word.

Aangesien hierdie internskapmodel so breedvoerig bespreek is, sal die volgende twee internskapsmodelle slegs kortliks bespreek word met die klem op afwyking van hierdie model.

3.4.2 DIE "INITIATION TO TEACHING PROJECT" (ITP)

Inligting is verkry uit 'n artikel van McConaghy (1987:794-795).

Hierdie program was ontwerp om die kloof tussen teorie en praktyk te oorbrug. Alle interns moes reeds in besit wees van 'n graad in Opvoedkunde. Die internskap het op 'n vrywillige basis berus. Interns, skoolpersoneel en skoordistrikte kon self besluit of hulle by die program wou inskakel.

Gedurende 1985 toe hierdie projek begin is, was daar te veel onder-

wysers. Internskap was nog 'n manier om onderwysers in die onderwys te hou. Interns het 'n salaris ontvang en alle ander voordele van gewone onderwysers geniet.

'n Intern is van die begin af in die sorg van 'n toesighoudende onderwyser geplaas. Van 'n intern is verwag om spanonderwys saam met ander onderwysers te gee. Spanonderwys impliseer byvoorbeeld dat 'n intern op een dag een periode onderrig by onderwyser A aanbied, twee periodes by B, twee periodes saam met A en dan nog twee periodes saam met die onderskeie onderwysers beplan (Pienaar, 1986:22). Die intern se spanmaats is wel beperk tot hoogstens vier.

Soos die jaar vorder, is meer verantwoordelikhede aan interns oorgelaat. Interns het ook geleentheid gekry om aan aktiwiteite binne en buite die skool deel te neem, sodat hulle professioneel kon ontwikkel.

Hoewel interns geleentheid gehad het om in 'n ondersteunende omgewing met hulle onderwysloopbaan te begin, is daar nie 'n gestruktureerde program aangebied nie en onderwyseropleiers het nie begeleidingshulp gegee nie. Dit wil ook voorkom of daar nie 'n finale evaluering aan die einde van internskap was wat gelei het tot sertifisering nie.

Ten spyte van leemtes wat daar moontlik in die program was, het die Onderwysdepartement van Alberta die internskap twee jaar gemonitor en geëvalueer. Hieroor laat McConaghy (1987:795) hom soos volg uit: "On the whole, these evaluations have been very positive."

Na twee jaar ITP implementering, waarby 900 interns per jaar betrokke was, was daar reeds tekens dat die internskap nie sal oorleef nie, as gevolg van begrotingsbesnoeiing.

Die volgende vraag kan miskien tereg gevra word: Was daar genoeg navorsing vooraf gedoen ten opsigte van die addisionele finansiële las wat 900 betaalde interns op die staat sou plaas?

3.4.3 "INTERNSHIP/RESIDENCY MODEL OF TEACHER PREPARATION"

Inligting is verkry uit 'n artikel van Jones en Barnes (1984:4-10).

Die "National Institute of Education" het gedurende 1978 in die staat California, 'n beroep gedoen dat voorstelle gemaak moet word ten opsigte van internskap in onderwyseropleiding. Die "Commission for Teacher Preparation and Licensing of the State of California" het in reaksie hierop 'n belangegroep byeen geroep waarby agt onderwyseropleidingsentra betrokke was om ondersoek na internskap in te stel. Gedurende 1981 het die "California Consortium on the Beginning Years of Teaching" 'n model vir internskap gereed gehad vir implementering.

Die doel met hierdie program was om inskakeling van beginneronderwysers te verbeter, samewerking tussen instansies te bevorder en die integrering van teorie en praktyk te verhoog.

Die program was soos volg gestruktureer: twee jaar internskap by 'n skool waar interns saam gewerk het met onderwysers wat reeds baie ondervinding het, dit wil sê as 'n assistent. Daarna is studente by 'n skool geplaas met 'n doseeropdrag vir die volgende drie jaar. Gedurende die eerste jaar het hulle 'n verminderde werkklas gehad, maar daarna nie meer nie. Interns het vergoeding ontvang vir hulle werk. Dwarsdeur hierdie drie jaar is hierdie studente waargeneem en daar is oor hulle toesig gehou deur onderwysers, skooladministrateurs en dosente van die opvoedkunde fakulteit. Bykomende personeel sou in sommige gevalle nodig wees vir beleidingshulp. Die hulp en steun moes geleidelik onttrek word. Gedurende die hele vyf jaar is kursusse by die universiteit gevolg in Opvoedkunde en ander toepaslike vakke. Die kursus het uitloop op die verwerwing van 'n baccalaureus graad.

Vir die toesighoudende onderwyser was daar bepaalde voordele aan verbonde, naamlik: sy onderwystaak sou verlig word deur 'n assistent en hy sou finansiële vergoeding gekry het vir sy bykomende verantwoordelikheid.

In hierdie program sou teorie en praktyk waarskynlik versoen kon raak met die geïntegreerde kurrikulum, maar tog, kan die stelsel nie as geslaagd beskryf word nie. Slegs een van die agt onderwyseropleidingsentra was bereid om die stelsel van internskap te implementeer.

Jones en Barnes (1984:6-10) is van mening dat die internskap misluk het, as gevolg van verskeie redes, naamlik:

- daar was nie genoeg bekwame en gewillige medewerkers in die skole om studente te akkommodeer nie;
- daar was nie genoeg fondse beskikbaar om die duur model, waarin interns en toesighoudende onderwysers vergoed moes word, in te voer nie;
- die skoolpraktyk het nie deel gehad in die ontwikkeling van die model nie en was gevolglik nie genoeg gemotiveer om die bestaande praktyk vir 'n vreemde een te verruil nie;
- die onderwyseropleidingsinstansies het bedreigd gevoel oor die groot aandeel wat die skool sou hê in die opleiding van onderwysers, omdat die aspirantonderwysers voortdurend onder die invloed van die onderwysers in die skole gebly het;
- die skole was onseker oor die ondersteuning wat hulle sou kry van die owerheid;
- daar was nie samewerking en vertroue tussen die skool en opleidingsinstansies nie en ook nie tussen die skool en die georganiseerde onderwysprofessie nie.

Al die redes waarna verwys is, is eksterne faktore wat 'n kurrikulum determineer. Indien belangrike determinante nie in ag geneem word in die ontwerp van 'n kurrikulum nie, dan is die gevolg 'n irrelevante kurrikulum.

Hier het die strewe na versoening tussen die teorie en praktyk so sterk gefigureer, dat die wanbalans wat hierdeur ontstaan het, sewe uit die agt onderwyseropleidingsentra genoop het om die kurrikulum te verwerp nog voor dit geïmplementeer kon word.

Uit hierdie inligting is dit ook duidelik dat die unieke omstandighede van elke onderwyseropleidingsentrum nie verreken is nie. Determinerende faktore moet altyd vir spesifieke onderwysopleidingsentrums bepaal word en dan verreken word in die kurrikulumontwerp.

Uit die relatief kort beskrywing van onderwyspraktykbegeleiding en internskap as modaliteit daarvan, behoort 'n taamlik duidelike beeld gevorm te word oor wyses waarop aspirantonderwysers begelei kan word om in te skakel in die alledaagse praktyk van die onderwys.

3.5 KRITERIA WAARAAN 'N DOELTREFFENDE INTERNSKAP/STUDENTINTERNSKAP BEHOORT TE VOLDOEN

Elke internskap het 'n mate van uniekheid wat te wyte is aan die unieke omstandighede waarvoor die internskap ontwerp en ontwikkel is. Tog is daar ook bepaalde algemeen geldende aspekte rondom internskap, wat 'n entiteit in die werklikheid is (Van der Walt, et al. 1985:48). Hierdie universele kenmerk van internskap maak dit moontlik om kriteria af te lei waaraan 'n doeltreffende internskap behoort te voldoen.

Die HAT (1988:618) verklaar kriteria as beginsels of kenmerke om te onderskei.

Scott (1986:118) wys daarop dat kriteria ontwerp moet word om te verseker dat 'n kurrikulum op 'n wetenskaplike grondslag funksioneer.

'n Aantal universele kenmerke kan afgelei word uit die navorsing wat nou reeds gedoen is oor internskap.

3.5.1 RASIONAAL VIR INTERNSKAP AS KRITERIUM

Wanneer vernuwing of verandering geïnisieer word ten opsigte van onderwyseropleiding, hetsy van binne of van buite 'n onderwyseropleidingsinstansie, is dit noodsaaklik om te bepaal wat is die rasionaal vir die vernuwing of verandering aan die kurrikulum.

Enige kurrikulumstudie wat onderneem word, behoort verbetering van 'n opvoeding- of onderrigsituasie ten doel te stel (Scott, 1986:109).

Wanneer verandering/vernuwing in onderwyseropleiding, internskap impliseer, sal dit vir elke leser duidelik wees uit die beperkte oorsig oor internskap, dat hier sprake is van ingrypende verandering en groot finansiële implikasies.

In die geval van die VSA was die beweegrede tot internskap die ontevredenheid oor die kwaliteit onderwys in die skole. Die rasionaal is verder deurgetrek tot by die oorskakeling van student-onderwyser na beginneronderwyser, wat geïdentifiseer is as die swak skakel in die opleiding en wat die oorsaak kon wees dat onderwysers swak onderrig gee (vergelyk 3.3).

In die bestudering van enkele modelle van internskap het dit ook opgeval dat daar telkens verwys word na 'n rasionaal vir die bepaalde internskap. In die UNH-vyfjaarprogram (vergelyk 3.4.1.2) was die beweegrede, die ou gedagte dat die skool die plek is waar teorie ingeoefen moet word, dat sekere vaardighede en konsepte die beste in die praktyk bekend gestel kan word en dat "leer om onderrig te gee" tyd neem om te ontwikkel. Die "ITP-program" (vergelyk 3.4.2) volstaan weer by oorbrugging van die kloof tussen teorie en praktyk, as rasionaal. Gallegos (1981:4) wys ook nog op 'n onderliggende faktor wat nie uit die oog verloor moet word nie, naamlik: "an extended internship would enhance the opportunities to screen out unqualified individuals who might otherwise be certified".

Indien die rasionaal vir die verandering as onbelangrik beskou word, sal belanghebbendes nie die nodige motivering hê om die verandering te laat slaag deur struikelblokke te oorkom nie. Hierdie les kan geleer word uit die "Internship/residency"-model (vergelyk 3.4.3) waarby aanvanklik agt opleidingsinrigtings betrokke was, maar slegs een enduit gegaan het met die implementering van die model. Dit het gebeur ten spyte van noue samewerking en kontak tussen die beplanners waarby die agt opleidingsinrigtings betrokke was (Jones & Barnes, 1984:7).

Die eerste kriterium waaraan 'n doeltreffende stelsel van internskap behoort te voldoen is dus dat daar 'n duidelike rasionaal moet wees wat as genoeg motivering kan dien vir die verandering, aanpassing en koste wat internskap meebring.

Wanneer 'n rasionaal gemotiveer kan word, impliseer dit dat daar bepaalde wetenskaplike kennis beskikbaar behoort te wees wat die rasionaal kan onderskryf.

3.5.2 WETENSKAPLIKE KENNIS VAN INTERNSKAP AS KRITERIUM

Volgens Jansen (1986:59) impliseer wetenskaplikheid onder andere navorsing. Aangesien verandering of vernuwing gewoonlik gepaard gaan met onder meer beplanning, tyd, hoë koste, behoort dit voorafgegaan te word deur deeglike navorsing en besinning. Gallegos (1981:4) stel dit dan ook onomwonde: "Any program designer must be willing to learn from history". Scannell en Guenther (1981:7) het die insinking in internskap ook toegeskryf aan 'n kombinasie van oorsake waaronder - "a weak research base on which to justify the major change, the seriousness of the risks involved and a number of other political factors".

'n Aspek waaraan aandag gegee moet word, is byvoorbeeld, of die rasionaal vir internskap op geldige wetenskaplike gronde berus. In die geval waar die rasionaal is om die beginneronderwyser beter vir sy taak voor te berei, sal dit onder meer impliseer dat navorsing gedoen moet word om te bepaal in watter mate berei be-

staande opleiding die aspirantonderwyser voor vir sy taak; watter vereistes stel die onderwyspraktyk aan die beginneronderwyser; is internskap wel die beste moontlike oplossing of is daar alternatiewe wat in bepaalde omstandighede moontlik beter is, makliker implementeerbaar is.

Uit toepaslike navorsing oor byvoorbeeld bestaande internskappe, probleme wat ondervind word, aanbevelings van gesaghebbendes, is dit moontlik om 'n teorie te bou waarop internskap gegrondves kan word, volgens die eise van die samelewingsverbande. Wanneer navorsing ontbreek kan die "hoekom" baie maklik geskei word van die "hoe" en uitloop op resepmatigheid (Hadley, 1982:ix).

Daar moet dus aanvanklik eers genoeg wetenskaplike agtergrondkennis bekom word alvorens die ontwerp van internskap aangepak kan word. Die tweede kriterium waaraan internskap dan ook moet voldoen, is dat internskap op deeglike wetenskaplike kennis moet berus sodat verantwoordelike besluite geneem kan word ter bevordering van onderwyseropleiding, maar ook in belang van opvoedende onderwys in geheel.

Die versameling van wetenskaplike kennis moet tydens die ontwerp en implementering steeds voortgaan, ter wille van formatiewe evaluering.

Sonder die nodige verantwoordbare kennis kan besluite nie gemotiveer word nie.

3.5.3 FINANSIËLE VOORSIENING AS KRITERIUM

In die vorige twee kriteria is reeds verwys na die koste-aspek wat internskap meebring. Uit die oorsig oor internskappe is opgemerk dat interns soms 'n gedeeltelike salaris ontvang, byvoorbeeld in die ITP-projek (vergelyk 3.4.2) kry interns jaarliks 15 600 dollar en geniet alle ander voordele van die gewone onderwyspersoneel.

Die ekstra werkklas wat internskap op meewerkende onderwysers plaas, word soms erken deur finansiële vergoeding, soos in die geval van die UNH-vyfjaarprogram waar 300 dollar per jaar toegeken is (vergelyk 3.4.1.3).

Sommige onderwyseropleidingsinstansies word soms genoodsaak om addisionele personeel aan te stel om toesig oor interns te hou en die nodige opleiding te verskaf (Jones & Barnes, 1984:7). Reiskoste van die opleidingsinstansie na die onderskeie skole is nog 'n faktor wat in ag geneem moet word.

Vir interns sal internskap 'n bykomende finansiële las bring, veral indien dit hand aan hand gaan met verlengde opleiding sonder vergoeding.

Die noodsaaklikheid van fondse om internskap te finansier is dan 'n volgende kriterium en sal ook 'n belangrike determinant wees in die beplanning van internskap. As determinant sal dit die kurrikuleerders moet lei om met die beskikbare fondse die beste te beding vir die intern, meewerkende onderwyser en onderwyseropleidingsinstansie.

3.5.4 GEORGANISEERDE SAMEWERKING TUSSEN ONDERWYSBEHEERLIGGAME, ONDERWYSEROPLEIDINGSENTRA EN SKOLE AS KRITERIUM

Internskap as praktykbegeleidingsmodel poog om alle belanghebbendes saam te laat werk om uiteindelik 'n bydrae te kan maak tot die verbetering van onderwys. Fox en Singletary (1986:15) bepleit hierdie samewerking: "More than ever, there is a need in program development for cooperation among concerned groups." Hierdie samewerking moet daarop gemik wees "to provide the information and support, both instructionally and financially, to create a successful and ongoing program" (Fox & Singletary, 1986:15).

Schlechty (1985:41) meen selfs dat die skool sy missie moet aanpas deur opleiding aan onderwysers by te voeg by sy doel om aan kinders onderwys te gee.

Stoltenberg (1981:16) wys weer daarop dat die skool en opleidingsinstansie vennote is, met elkeen sy unieke verantwoordelikheid om die gesamentlike doel met interns te bereik, naamlik voorbereiding en inlywing in die onderwysprofessie.

Tabel 3.1 toon die inspraak van opleidingsinstansies aan tydens internskap en "hospiteren". Die opleidingsinstansie bly in beheer van die onderwyspraktykbegeleidingsprogram.

Sonder die kriterium van georganiseerde samewerking tussen belanghebbende instansies kan internskap nie daarin slaag om die brug te bou tussen teorie en praktyk nie en sal dieselfde probleme en leemtes, as gevolg van die gebrek aan samewerking in skoolpraktikum, steeds bly voortbestaan.

3.5.5 BESIKBAARHEID VAN BEKWAME MEDEWERKERS AS KRITERIUM VIR INTERNSKAP

Wanneer internskap in skole geïmplementeer word, is die begeleiding en hulp van 'n bekwame medewerker noodsaaklik om die intern stelselmatig in die onderwyspraktyk in te lei. Hierdie medewerkers word onder andere meewerkende onderwyser, tutors en mentors genoem.

Soos uit bestudeerde programme blyk, word interns soms met die volle werkloading, verminderde werkloading of saam met 'n meewerkende onderwyser in dieselfde klas geplaas. In alle gevalle word egter verwag dat die intern hulp, raad en bystand sal kry van die bekwame onderwyser in wie se sorg die intern geplaas is.

Hierdie onderwysers word met sorg geïdentifiseer soos blyk uit die beeld van 'n ideale meewerkende onderwyser (vergelyk 3.4.1.3).

Voorsiening moet in die ontwerp van 'n internskap-vakkurrikulum gemaak word vir duidelike riglyne waarvolgens meewerkende onderwysers hulle taak moet uitvoer. Indien moontlik moet spesifieke

skoling in die verband gedoen word sodat daar samewerking tussen die opleidingsinstansie en skole kan plaasvind en albei partye dus uit dieselfde mond met interns praat (Van der Walt, 1988:8). So kan verwarring by interns ook verminder word.

In die UNH-vyfjaarprogram word gewilligheid om saam te werk met die opleidingsinstansie as een van die besondere kenmerke van die medewerker aangedui (vergelyk 3.4.1.3). Die interns word ook met besondere sorg in genoemde program by die "regte" onderwyser geplaas (vergelyk 3.4.1.4).

Die beskikbaarheid van bekwame meewerkende onderwysers om interns te begelei tydens internskap is dus ook 'n kriterium waaraan internskap moet voldoen.

3.5.6 KONTINUÏTEIT IN ONDERWYSEROPLEIDING AS KRITERIUM

Onderwyseropleiding, hetsy voor- of indiens, moet gesien word as 'n ontwikkelingsproses. Davis en Zaret (1984:18) sien hierdie ontwikkelingsproses as "an on-going, developmental process, beginning early in teachers training programs and continuing throughout a teacher's career". Greyling (1984:33) voeg hom hierby wanneer hy sover gaan om te sê dat 'n onderwyser se opleiding eers werklik eindig met sy aftrede.

Davis en Zaret (1984:20) en Du Toit (1986:61) stel albei bepaalde modelle voor waarvolgens kontinue praktykgerigte opleiding kan plaasvind. (Vergelyk Tabel 3.3 en Tabel 3.4).

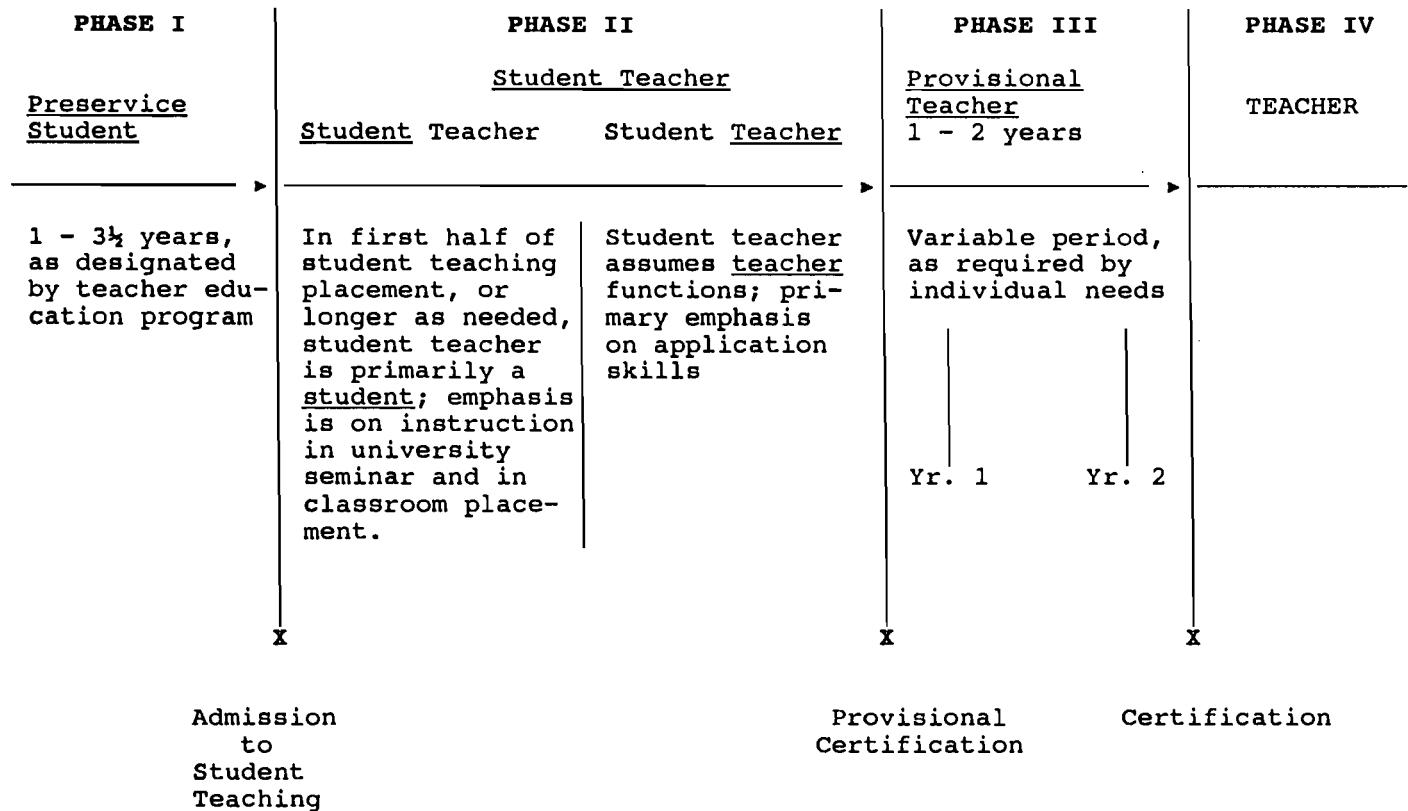
Van der Merwe (1981:153) beveel aan dat voordiens- en indiensopleiding oorhoofs beplan moet word, sodat dit 'n eenheid vorm en "die beginsel van kontinuïteit van die opleiding op alle onderwysers van toepassing kan wees".

Internskap impliseer ook dat daar in die kurrikulum van onderwyseropleiding voorsiening gemaak moet word vir internskap en dat dit nie net 'n byvoeging is van 'n ekstra jaar of minder aan die

bestaande kurrikulum nie, maar 'n totale hervorming tot gevolg moet hê (Scannell & Guenther, 1981:9).

TABEL 3.3

DEVELOPMENTAL EVALUATION MODEL : 4 MAJOR PHASES IN PROGRESS FROM STUDENT TO TEACHER



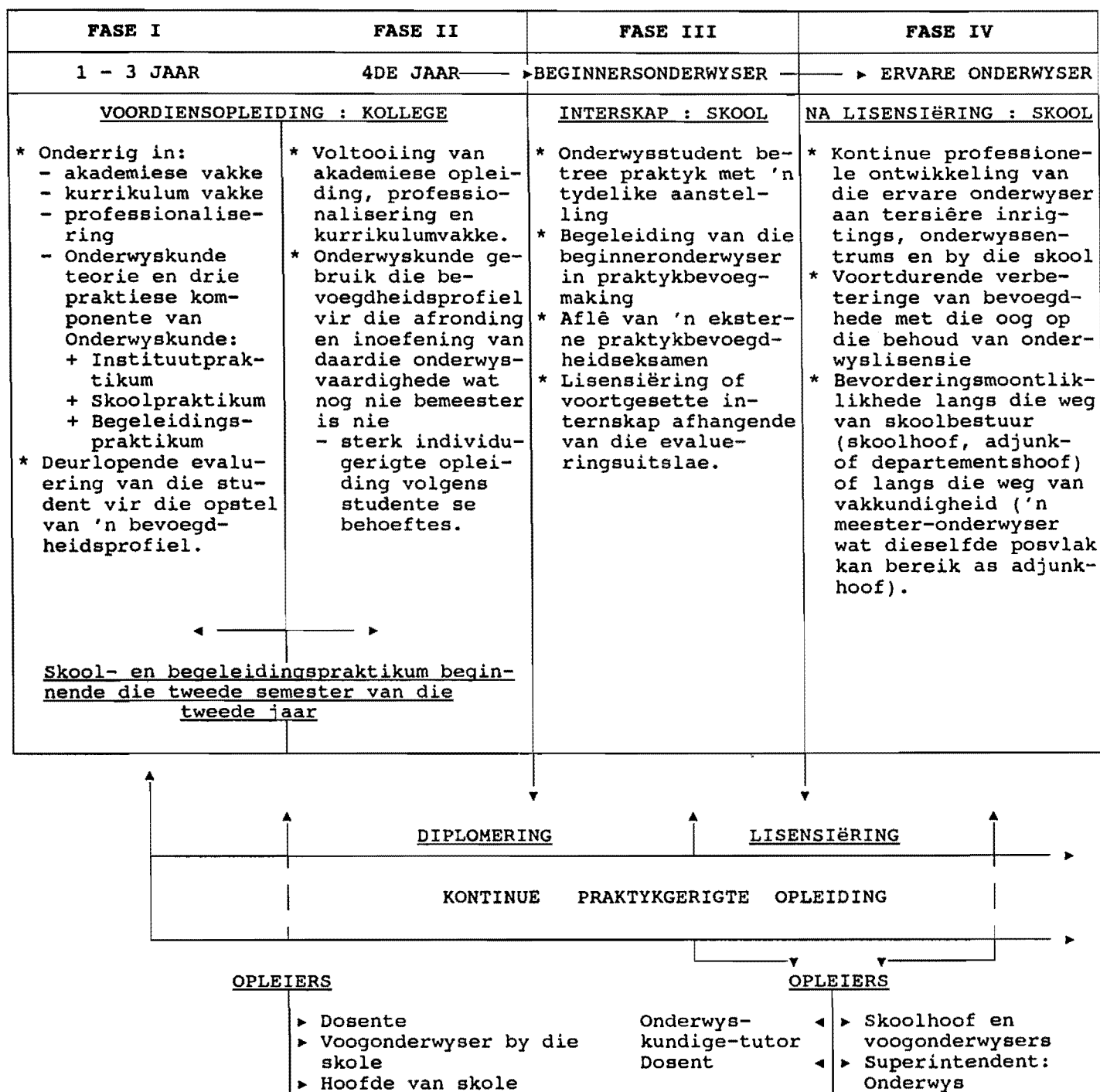
————▶ = development progress from student to certified teacher

X = traditional decision points in moving Phases may be retained

(Davis & Zaret, 1984:20)

TABEL 3.4

'N MODEL VIR DIE KONTINUE PRAKTYKGERIGTE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS



(Du Toit, 1986:61)

"If the program was to be successful, it would require a carefully planned, closely articulated sequence of experiences both in-the-field and on-campus." (Scannell & Guenther, 1981:9.) Hierdie kontinue program moet vroeg in die opleiding reeds begin, sodat die aspirantonderwyser geleentheid kry om 'n geïntegreerde skema oor onderwys op te bou (Livingston & Borko, 1989:41).

Internskap, skoolpraktikum en instituutpraktikum vorm dus eintlik deel van onderwyspraktikum wat in fases of eenhede verdeel kan word.

Dit sou dus 'n mistasting wees om die doel van internskap rondom geïdentifiseerde leemtes in die huidige praktyk te sentreer.

In so 'n geval sal internskap niks anders wees as 'n remediërende fase van skoolpraktikum nie.

Daar behoort dus kontinuïteit tussen voordiens- en indiensopleiding (wat internskap insluit), te bestaan, maar ook in die totale breë kurrikula van voordiensopleiding en binne die vakkurrikula van Onderwyspraktikum.

3.5.7 DOELGERIGTE VAKKURRIKULUMBEPLANNING AS KRITERIUM

Wanneer doelgerigte beplanning plaasvind om 'n program of kurrikulum saam te stel of te ontwerp word bepaalde beginsels gebruik.

Met kurrikulum word hier bedoel "die geheel van gesistematiseerde kennis wat deur 'n leerder bemeester moet word, ter bereiking van voorafgestelde doelstellings" (Steyn, 1986:6). Wanneer "kennis" op 'n bepaalde terrein van kennis afgespits word, gebruik Steyn (1984:125) die term vakkurrikulum. Die skrywer sal ook van hierdie onderskeiding gebruik maak.

'n Vakkurrikulum of program soos internskap, wat oor 'n bepaalde aspek van onderwyseropleiding handel, moet ontwerp word, sodat

die geheel van kennis, wat deur die intern bemeester moet word, die intern bring by die doel wat vooraf bepaal is. In so 'n geval sal die instituutpraktikum en skoolpraktikum wat reeds afgehandel is en nog mag volg, twee van die belangrike determinante wees in die doelbepaling om so kontinuïteit te verseker.

Die UNH-vyfjaarprogram is 'n voorbeeld van 'n geslaagde program wat doelgerig beplan is (vergelyk 3.4.1.6).

Wanneer 'n kurrikulum of vakkurrikulum ontwikkel word, word 'n model gewoonlik gekies waarvolgens die kurrikulum/vakkurrikulum dan ontwikkel word. In die literatuur is daar 'n verskeidenheid modelle, byvoorbeeld Wheeler (1983:30), Krüger (1980:34) en Steyn (1986:25-26).

Steyn (1986:25-26) gee 'n logiese uiteensetting van kurrikulum-/vakkurrikulumontwikkeling. Hy onderskei drie fases naamlik 'n ontwerp-, implementerings- en evalueringsfase. Die ontwerpse fase fokus op beplanning en eindig met 'n implementeringse gids of vakhandleiding. Die ontwerpse kurrikulum word daarna geïmplementeer in die praktyk en daarna word dit geëvalueer. Hierdie drie fases verloop nie noodwendig in 'n siklus nie, want formatiewe evaluering kan byvoorbeeld gelyktydig met die implementering plaasvind. Hierdie model verseker voortdurende optimalisering van die ontwerp, sodat dit relevant kan bly in die bepaalde situasie.

In die ontwerpse fase onderskei Steyn (1986:25-26) die volgende taeke, naamlik: situasie-analise, doelbepaling, seleksie en ordening van leerinhoud, metodologiese - en evalueringsriglyne, ontwikkeling van kurrikulummateriaal en die opstel van implementeringse gids en vakhandleidings.

Steyn (1986:26) onderskei dus hier evalueringsriglyne wat op die leerder gemik is, dit wil sê om te bepaal of die leerder die doelstellings bereik het en die evalueringsfase wat te doen het met die evaluering van ontwerp en implementering. In die ontwerp

is daar ook 'n spesifieke taak ten opsigte van die opstel van implementeringsgidse of vakhandleidings. 'n Dokument moet dus opgestel word om aan die implementeerder inligting deur te gee in verband met sy taak. Du Plessis (1982:8) meen 'n geskrewe kurrikulumdokument wat nie op aksie uitloop nie, dit wil sê, nie operasionaliseerbaar is nie, net so gedoem is soos 'n funksionerende kurrikulum sonder deeglike skriftelike beplanning. Du Plessis (1985:79) beweer ook: "To be useful, it needs to: (a) be set out in a logical and systematic format, and (b) give clear guidance to tutors as to when they can do what and in which manner." Vir Krüger (1989:3) moet daar ook harmonie in die onderrigleerprogram wees, waarin 'n funksionele samehang tussen die kurrikulumbeginsels is.

Krüger (1980:134) waarsku egter die kurrikuleerders teen 'n "maksimaal" beplande sowel as teen 'n "oop" kurrikulum. 'n Maksimaal beplande kurrikulum met slegs voorskrifte stel die outonomie van die professionele opvoeder in gevaar, terwyl 'n te oop kurrikulum weer rondtasting met noodwendige verlies van onderrigtyd tot gevolg sal hê. 'n Balans moet dus verkry word tussen die uiterstes. Deur slegs riglyne aan implementeerders te gee behoort die nodige balans verkry te word.

'n Kurrikulummodel, soos die van Steyn (1986:25-26), blyk aan die vereistes, soos hierbo genoem, te voldoen. Daarom kan die volgende kriterium waaraan internskap behoort te voldoen, wees dat internskap doelgerig volgens aanvaarde kurrikulumbeginsels ontwerp behoort te word. Dit sluit in:

- situasie-analise,
- doelbepaling,
- seleksie en ordening van leerinhoud,
- metodologiese - en evalueringsriglyne,
- ontwikkeling van kurrikulummateriaal en
- opstel van implementeringsgidse en vakhandleidings (Steyn, 1986:25-26).

3.5.8 DIE FUNKSIONELE TOEPASSING VAN NOODSAAKLIKE SAMEHANGENDE KURRIKULUMONTWERPBEGINSELS AS KRITERIUM

Uit die bestudeerde modelle van internskap is daar telkens verwys na 'n program of plan (vergelyk 3.4.1.6, 3.4.2, 3.4.3). Du Plessis (1985:486) verduidelik die term "program" tweeledig, naamlik: "a major part of an instructional plan or a major part of the activities themselves". Hierdie programme is gemik op bereiking van bepaalde doelstellings. In die UNH-vyfjaarprogram (vergelyk 3.4.1.6) is daar ook riglyne gegee om die verband tussen leerinhoud, tydsindeling en metodologie aan te dui. Daar kan dus aanvaar word dat sekere beginsels in die strukturering van die programme toegepas is.

In die slotparagraaf van paragraaf 3.5.7 is reeds aangedui dat die essensiële kurrikulumbeginsele in die ontwerpfasie die volgende insluit: situasie-analise, doelbepaling, leerinhoudseleksie en ordening van leerinhoud, metodologiese en evalueringsriglyne, ontwikkeling van kurrikulummateriaal en die opstel van implementeringsgidse en vakhandleidings. Aangesien die vakkurrikulum van internskap juis die instrument is wat aangewend moet word om die interns by die bepaalde doel uit te bring, sal elke beginsel kortliks bespreek word om die funksionaliteit en samehang daarvan in die beplanning aan te dui.

3.5.8.1 Situasië-analise

Wanneer 'n verandering aan die kurrikulum van onderwysersopleiding geïnisieer word, is dit noodsaaklik dat die bepaalde instansie 'n deeglike analise moet maak van die hele situasie waarin die verandering ter sprake is. Determinante word dan bepaal wat riglyne verskaf vir die daaropvolgende take in die ontwerp.

So sal fundamentele vertrekpunte, wat volgens Steyn (1986:9) universele kategorieë is wat bewustelik en intuïtief verreken word, die gees en rigting van 'n kurrikulum of vakkurrikulum

bepaal. Krüger (1980:3) verwys hierna as "verskuilde kurrikulum", maar is beter bekend as "verborge kurrikulum" in die praktyk. Dit wat dus verder in die ontwerp bepaal word, sal voortdurend hieraan gemeet moet word. Die fundamentele vertrekpunte sluit gewoonlik 'n mensbeeld, werklikheidsbeeld, kenteorie, wetenskapsteorie en samelewingsteorie in (Steyn, 1986:10).

As tweede determinant behoort die verband tussen die staat as wetgewer en onderwyseropleiding geanaliseer te word. Beperkinge of vryhede wat in ag geneem moet word vir internskap is onder andere die tydperk wat bepaal is vir opleiding in die verskillende kategorieë, fondse beskikbaar en die formule vir die toekenning van doseerpersoneel en onderwyspersoneel.

Naas die wetgewende gesag is die uitvoerende gesag van die staat van belang, aangesien daar op hierdie vlak onder meer beheer uitgeoefen word oor beleidsinterpretasie, implementering, beheer en kontrole (Stander, 1985:197).

'n Volgende determinant sal bepaald die opleidingsinstansie self wees, met die uniekheid wat daarmee saamgaan. Vrae wat hier beantwoord sal moet word is onder andere vrae oor insluiting van internskap in die kurrikula, beskikbaarheid van kundiges in die ontwerp, middele en implikasies op die rooster.

Internskap is bedoel om die brug tussen opleiding en praktyk te bou. Hadley (1982:X) sê tereg: "In teaching, the kind of practical knowledge required can neither be taught nor learned (from the book), but only impared and aquired . . . the most potent way of aquiring it is by working with those who are practising it day by day." Die omstandighede van skole, struktuur, mannekrag en aantal bekwame potensiële meewerkende onderwysers sal onder meer dus bepaald ook internskap determineer.

Die vennootskaplikheid tussen die staat, skool en opleidingsinstansie is 'n volgende faktor van belang. Hier sal die bestaande sowel as ideale verhouding in ag geneem moet word in die beplan-

ning. Strategieë sal bedink moet word om vennootskaplikheid te bewerkstellig, maar nie ten koste van die leidende rol van die opleidingsinstansie nie, want soos Evertson et al. (1985:8) sê: "Unless teacher educators can mediate the experience teachers have in the first one or two years of teaching, much of what is taught in preservice courses will be seen by teachers as irrelevant (or will be undone)."

Gedurende internskap moet die intern sekere doelstellings bereik. 'n Persoonsbeeld van die intern, waaronder die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese peil, sal nie alleen die doelstellings determineer nie, maar veral ook die metodologie wat aangewend moet word om die leerinhoud te ontsluit. Daar sal veral gelet moet word op byvoorbeeld die kwalitatiewe verskille wat bestaan tussen ervare onderwysers en beginners, ten opsigte van hulle kennis, wyse van dink en handeling (Livingston & Borko, 1989:36) en die feit dat interns bepaalde behoeftes het wat in herkenbare patrone voorkom (Corcoran 1988:19).

Nog 'n determinant, wat in alle omstandighede 'n leidende rol sal moet speel, is die doel met onderwyseropleiding waaronder die uiteindelijke doel met onderwys, die bepaalde doel met praktiese onderwys en die besondere doel met internskap. Huling-Austin (1986:3) onderskryf hierdie determinant met sy uitspraak: "A clear understanding of what effective teaching performance is in the specific setting in which the beginning teacher is placed is a key ingredient in designing an induction program aimed at improving performance." Hiervoor is 'n taakanalise nodig om die onderwyser se verantwoordelikhede te bepaal, vergelyk byvoorbeeld die model van Lowyck (1976:321-332). Om die verantwoordelikhede na te kom, is vaardighede nodig. Die tyd en plek, dus waar en wanneer, die vaardighede die beste ingeef kan word, sal verreken moet word in die kurrikulum en verfyn moet word in die vakkurrikulum van onder andere internskap.

Die finansiële implikasies is 'n verdere determinant, want soos reeds gesien is in die modelle wat bespreek is, is daar altyd

geld ter sprake. Die middele wat beskikbaar is of bekom sal kan word, sal onder meer die metodologie in die implementeringsfase, begeleidingshulp, diensvoorwaardes, lengte van internskap, verlenging van opleiding en kurrikulummateriaal determineer.

Die volgende determinant waarna verwys moet word is die vakkurrikula van die bepaalde kurrikulum vir onderwyseropleiding. Elke vakkurrikulum waaruit 'n kurrikulum bestaan, behoort in sy geheel in ag geneem te word by die ontwerp van internskap as vakkurrikulum, sodat die nodige samehang en integrering kan plaasvind tussen teorie en praktyk. Dit sal ook relevansie van internskap verseker, sowel as verdere ontwikkeling van interns.

Indien daar 'n kriteria vir registrasie van onderwysers bestaan, sal die kriteria die doelstellings, leerinhoude, metodes en evaluering in 'n groot mate determineer. Daar moet egter gewaak word teen oorbeklemtoning, wat die opleidings- en ontwikkelingsprogram kan oorheers.

Die determinante waarna hier verwys is, word beskou as essensiële determinante in die ontwerp van internskap. Dit sluit egter nie ander determinante sonder meer uit nie.

3.5.8.2 Doelbepaling

Krüger (1980:54) meen die doelstellings in die kurrikulumontwerp veronderstel 'n vooruitgryping na die verowering en beheersing van leer- en leefinhoude van die leerder. Dit is egter niks anders as om 'n punt te bepaal waarheen beweeg moet word nie (RGN, 1981a:53).

Volgens Bekker (1981:104) "implisser onderwysdoelstellings intrinsieke waardes, kennis en vaardighede wat gerealiseer moet word". Hy meen verder dat hierdie disposisies gewoonlik bereik word deur die aanleer van voorvereiste-vaardighede, wat weer in sub-vaardighede ontleed kan word (Bekker, 1981:104). Dit is dan ook waarom daar in die ontwerp van 'n vakkurrikulum gewoonlik

drie soorte doelstellings onderskei word, naamlik lang-, medium- en korttermyn doelstellings.

Langtermyn doelstellings veronderstel dat die leerder oor 'n lang termyn die beoogde uitkoms sal bereik wat ook 'n uitbreiding of verdieping van insigte impliseer (RGN, 1981a:54). Mediumtermyn doelstellings word oor 'n korter tyd bereik, byvoorbeeld na 'n fase en korttermyn doelstellings na 'n eenheid werk afgehandel is, wat oor een of 'n hele paar lesse kan strek. Uit die korttermyn doelstellings word doelwitte afgelei vir die onderrigleersituasie. "Doelstellings word verwesenlik deur die bereiking van meer as een doelwit" (Bekker, 1981:104). Doelwitte vorm nie deel van die ontwerp van 'n vakkurrikulum nie, maar wel van lesbeplanning (Steyn, 1984:26), omdat elke onderrigleersituasie uniek is en doelwitte vir 'n bepaalde groep geformuleer moet word.

Volgens Bekker (1981:111) kan 'n doelstelling alleen as 'n onderwysdoelstelling geklassifiseer word as dit geformuleer is in terme van die beoogde leerders en mediale leerervaring. Hy noem hierdie twee komponente die basiese komponente van geformuleerde doelstellings.

Die belangrikste funksie van doelstellings is om as kriterium vir die seleksie van leerinhoud, leerervaring en onderrigmetodes te dien, direkte riglyne vir die evalueringsprosedure en -tegnieke te bied (Steyn, 1981:32) en lesdoelwitte van die korttermyn doelstellings af te lei.

Om die verantwoordbaarheid van onderwysdoelstellings te bepaal, het Bekker (1981:113) 'n geldigheidskriteria vir onderwysdoelstellings bepaal. Hy het dié kriteria in vraagvorm geformuleer, sodat dit gebruik kan word vir die beoordeling van doelstellings.

Die geldigheidskriteria wat in vraagvorm geformuleer is en betrekking het op hierdie studie, sluit die volgende in:

- Is die doelstellings waardevol en relevant?

- Kan leerinhoud geselekteer, georden en geëvalueer word aan die hand van die doelstellings?
- Is die doelstellings bereikbaar?
- Omskryf die doelstellings 'n duidelik identifiseerbare leerdoelkategorie?
- Omskryf die doelstellings mediale leerervarings?
- Kan doelwitte afgelei word?
- Word evalueringswyses gesuggereer?
- Is die doelstellings aanvaarbaar in die gemeenskap? (Bekker, 1981:113).

3.5.8.3 Seleksie en ordening van inhoud

Inhoud word in die eerste plek deur die doel bepaal. Inhoud is dus die instrument om die leerder te bring waar hy moet wees (Steyn, 1986:20).

Calitz (1981:49) het kriteria geïdentifiseer in die seleksie van leerinhoud wat ook in die ontwerp van internskap van toepassing kan wees, naamlik: leerinhoud moet in ooreenstemming wees met die gees en rigting van die opleidingsinstansie en doelstellings; 'n eenheid vorm met leerinhoud van ander vakkurrikula; die behoeftes en vermoëns van die leerders in ag neem en laastens funksioneel wees.

Na die leerinhoud geselekteer is, word dit volgens 'n logiese ordeningswyse georden. Die aard van die leerinhoud en die ontwikkelingsvlak van die leerder bepaal die ordeningsbeginsel (Calitz, 1982:49). Krüger (1980:79) sê: "dat leerinhoud as konseptuele samehange vir leerders op 'n bepaalde leeftyd op so 'n wyse

beskikbaar gestel moet word, dat kategoriale vorming geredelik verwerklik kan word".

Die ordening moet dus bydra om die leerinhoud sinvol vir die leerder te maak en so kontinuïteit te bevorder.

'n Hele aantal ordeningsbeginsels word onderskei, soos byvoorbeeld simbiotiese beginsel, heembeginsel, integreringsbeginsel, konsentriese beginsel, kronologiese beginsel, lineêre beginsel.

In die UNH-vyfjaarprogram (vergelyk 3.4.1.6) figureer die kronologiese ordeningsbeginsel, sowel as die heembeginsel, want die temas is gekoppel aan die ontwikkeling van die interns tydens sy internskap en die bekende ervaringswêreld waarin die intern hom bevind. Aangesien die tema-inhoude afgelei word uit onder andere die ervaring van die interns, sal die integreringsbeginsel ook geld ten opsigte van elke tema.

3.5.8.4 Bepaling van metodologiese - en evalueringsriglyne

Aangesien die mens 'n unieke wese is en omstandighede voortdurend wissel, kan daar op vakkurrikuleringsvlak slegs riglyne aan die implementeerder en evalueerders gegee word waarvolgens die leerinhoud ontsluit en geëvalueer kan word.

In 'n internskap, wat onder andere gemik is op selfstandigheid, kritiese ingesteldheid en selfevaluering behoort die klem op 'n heuristiese strategie te val. Metodes wat selfontdekking bevorder, soos gesprek en opdrag, behoort dan aanbeveel te word.

In die evaluerings van die leerder/intern moet daar egter op die bereiking van die doel gelet word, want die doel met evaluering is om die onderrig- en leereffek te bepaal (Marais, 1981:117). Hierdie evaluering kan gedurende die proses van onderrigleer plaasvind en/of aan die einde van die proses.

Wanneer die evaluering gedurende die onderrigleer tydperk plaasvind, met die oog op hulpverlening en remediëring, vind formatiewe evaluering plaas. Lewy (1988:4) verduidelik die begrip soos volg: "Evaluation activities, which aimed to improve the learner's knowledge of what was taught in a course became known as Formative Evaluation of Learners."

Aan die ander kant word aktiwiteite, wat lei tot die gradering of sertifisering van leerders, (dit wil sê: bepaling van slaag of druip), summatiewe evaluering van leerders genoem (Lewy, 1988:4).

Die evaluering van interns moet dus beide formatief (deurlopend) en summatief (aan die einde) wees. Formatiewe evaluering moet gemik wees op die voortdurende hulpverlening ter verbetering van interns se bekwaamheid, omdat die klem steeds op opleiding val (De Jager, 1980:198) en summatiewe evaluering behoort te bepaal of die intern aan die minimum vereistes, ooreenkomstig die doelstellings, voldoen het, al dan nie.

Marais (1981:119) verskaf 'n bruikbare kriteria waaraan evaluering behoort te voldoen. Die kriteria wat van toepassing gemaak kan word op die evalueringsinstrument van internskap, is die volgende: geldigheid, betroubaarheid, omvangrykheid, diskriminasie, objektiwiteit, kontinuïteit, tyd, organisasie en administrasie en "propedeuties wees" (Marais, 1981:122).

Wanneer spesifieke aktiwiteite of vaardighede van interns geëvalueer moet word, soos byvoorbeeld lesse, behoort instrumente vir die doel gebruik te word. Lesevaluering sonder 'n instrument lei tot globale evaluering. Volgens Vos (1985:28) word die oogmerke met lesevaluering dan net gedeeltelik bereik. Deur analities te werk te gaan volgens 'n instrument, word presies bepaal aan watter doelwitte nie voldoen is nie (Vos, 1985:29).

Die evaluering sal egter van min waarde wees indien daar nie voortdurend terugvoering aan interns gegee word nie. 'n Skriftelike verslag hou onder andere die volgende voordele in:

- dit bied geleentheid vir kommunikasie tussen evalueerder en geëvalueerde;
- dit bied 'n beeld van die geëvalueerde;
- dit bied sekuriteit aan die geëvalueerde omdat hy dan weet hoe hy ervaar word;
- dit beklemtoon die verwagtinge wat van 'n geëvalueerde gekoester word;
- dit kan lei tot die bevordering van 'n vertrouensverhouding tussen die evalueerder en geëvalueerde, namate laasgenoemde besef dat die evaluering lei tot verbetering van sy onderwysbekwaamhede (Conley & Dixon, 1990:9).

Die doelstellings sowel as die evaluering moet die vereistes vir registrasie van onderwysers in ag neem.

3.5.8.5 Ontwikkeling van vakkurrikulummateriaal

In die geval van internskap behoort die opleidingsinstansie die meewerkende onderwyser te voorsien van bruikbare instrumente vir waarneming en evaluering van interns in bepaalde situasies, byvoorbeeld vir leswaarneming, lesevaluering en summatiewe evaluering. Dit sal verwarring by interns in 'n groot mate voorkom en 'n bydrae lewer in die objektiwiteit van die beoordeling van interns. Tinsdale en Welch (1983) bied voorbeelde van instrumente wat aangepas kan word vir waarneming en evaluering tydens internskap.

3.5.8.6 Ontwikkeling van implementeringsgidse en vakhandleidings

Gidse en handleidings moet aan die implementeerder aanduidings of riglyne gee, sodat die implementeerders weet hoe daar onder meer met die vakkurrikulum en vakkurrikulummateriaal binne 'n gestelde tydskaal gehandel moet word, om onderrig-leerontwerpe daar te

stel (Steyn, 1986:25). Die hele ontwerp van die vakkurrikulum moet dus hierin vervat word.

3.5.9 IMPLEMENTEERBAARHEID AS KRITERIUM

'n Vakkurrikulum wat nie geïmplementeer kan word nie, het geen waarde nie. Vir die implementering van internskap is dit egter nie net die ontwerp wat van belang is nie, maar veral die medewerkers wat by internskap betrokke is en verantwoordelik is vir die wyse waarop die program geïmplementeer word.

Die belangrikste drie persone is bepaald die intern, meewerkende onderwyser/tutor/mentor en toesighoudende onderwysersopleier.

Dit is veral belangrik dat die betrokke onderwyser versigtig geselekteer moet word, aan die hand van kriteria wat die voor-treflikheid van die onderwyser onderskryf. Opleiding vir die spesifieke taak is nodig, omdat hoë eise aan die onderwyser gestel word.

Die toesighoudende onderwysersopleier behoort 'n kundige persoon te wees wat interns oor die hele spektrum van onderwyserwees kan begelei en ondersteun.

Die internskap-vakkurrikulum moet by wyse van die implementeringsgids en vakhandleiding die nodige agtergrond en riglyne verskaf aan die meewerkende onderwyser en toesighoudende onderwyseropleier, sodat die interns die doelstellings wat gestel is met die ontwerp kan bereik.

Sonder die implementeringsgidse en vakhandleidings kan onsekerheid bestaan wat tot nadeel van alle betrokkenes sal wees.

3.5.10 EVALUERING, HERSIENING EN HERIMPLEMENTERING AS KRITERIUM

Hierdie fase vorm die laaste skakel in die vakkurrikulumontwikkeling.

Die hele stelsel van internskap behoort in hierdie fase krities geëvalueer te word dit wil sê, die ontwerp en implementering. Alle leemtes, probleme en nuwe tendense in die onderwys behoort so noukeurig moontlik geïdentifiseer te word. Hierna behoort die vakkurrikulum hersien te word en sover moontlik geoptimaliseer te word alvorens implementering weer plaasvind.

Op hierdie wyse word verseker dat internskap voortdurend ontwikkel en relevant bly in die bepaalde situasie.

In alle fases in die vakkurrikulumontwikkeling kan formatiewe evaluering voortdurend plaasvind, met die doel om so gou moontlik leemtes op te spoor en te verbeter in belang van onderwyseropleiding, opvoedende onderwys en uiteindelik die kind.

3.5.11 'N LANG AANEENLOPENDE TYDPERK VAN INTERNSKAP AS KRITERIUM

Uit die vergelykende tabel van Stander (1985:147) oor onderwyspraktykbegeleiding in verskillende lande (vergelyk Tabel 3.1), is dit opmerklik dat die programme van 20-30 weke tot twee jaar wissel. 'n Lang aaneenlopende tydperk is dus in alle gevalle van toepassing. Dit is ook opmerklik hoe korter die skoolpraktikum, hoe langer is die praktykbegeleidingstydperk.

Stander (1985:281) spreek hom ook sterk uit ten gunste van internskap oor 'n lang tydperk: "Oorweging sal beslis geskenk moet word aan die moontlikheid van studentinternskap wat langer duur en meer realisties by die georganiseerde onderwyspraktyk geïntegreer word."

Van der Walt (1988:7) sê: "A single lesson or even a string of lessons within a fortnight does not suffice. A longer period - a term of a quarter's or semester's internship should do the trick."

Leerinhoud wat bemeester moet word, het altyd drie komponente, naamlik kennis, vaardigheid en gesindheid. Kennis kan miskien wel

vinnig gememoriseer word, maar die ander twee, vaardigheid en gesindheid, ontwikkel oor 'n langer tydperk. Huling-Austin (1986:2) onderskryf hierdie stelling: "there are no quick fixes and no magic solutions to the improvement of practice". Die program moet dus geleentheid bied vir volgehoue ontwikkeling, binne die geborge klimaat, wat tydens 'n lang, aaneenlopende internskap geskep moet word. Selfs 'n lang onderbreking tydens 'n internskap lewer probleme (vergelyk 3.4.1.6).

Dit blyk dus vanselfsprekend dat 'n lang aaneenlopende tydperk van internskap die volgende kriterium vir internskap is. Hierdie tydperk kan binne die basiese opleidingstydperk val, dan is dit logies om van studentinternskap te praat, of buite die tydperk, dit wil sê 'n verdere jaar of twee na voltooiing van die inisiële opleiding. In laasgenoemde geval behoort die term internskap gebruik te word.

Daar moet egter gewaak word teen die begrip dat die lengte van internskap die sukses daarvan bepaal of soos Silvernail en Costello (1983:32) dit noem: "more equal better." Die klem moet nog altyd op die kwaliteit van die program val, wat tydens die lang, aaneenlopende tydperk aangebied word, sodat die interns of studentinterns kan ontwikkel tot volwaardige lede van die onderwysprofessie.

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk word daar eerstens besin oor die terminologie van internskap, studentinternskap, intern(s) en studentintern(s). Daarna word oorsigtelik gekyk na praktykbegeleiding in ander lande met die klem op die VSA. Enkele internskapsmodelle word bespreek. Laastens word kriteria afgelei, waaraan 'n doeltreffende internskap behoort te voldoen, naamlik:

- Daar moet voldoende rasionaal bestaan vir die instelling van internskap.

- Daar moet voldoende wetenskaplike kennis (navorsingsresultate) bestaan van internskap.
- Daar moet voldoende finansiële voorsiening wees vir die implementering van internskap.
- Daar moet georganiseerde samewerking wees tussen onderwysbeheerliggame, onderwysersopleidingsentra en skole.
- Daar moet bekwame medewerkers beskikbaar wees.
- Daar moet kontinuïteit in die onderwysersopleiding wees.
- Daar moet doelgerigte kurrikulumbeplanning plaasvind.
- Daar moet funksionele toepassing van noodsaaklike samehangende kurrikulumontwerpbeginsels in die ontwerp wees.
- Die ontwerpte internskapstelsel moet implementeerbaar wees.
- Daar moet evaluering, hersiening en herimplementering van die internskapstelsel wees.
- Die tydperk van internskap moet lank en aaneenlopend wees.

In die volgende hoofstuk word 'n objektiewe beskrywing gegee van die studentinternskapstelsel aan Die Windhoekse Onderwyskollege, daarna word die stelsel aan genoemde kriteria gemeet in Hoofstuk 5, om die doeltreffendheid van die stelsel te probeer bepaal.

Dit is egter belangrik om te besef dat kriteria vir kurrikulum-evaluering of vakkurrikula-evaluering veranderlik is (Scott, 1986:119), omdat daar soveel veranderlikes is wat voortdurend in ag geneem moet word om kurrikula of vakkurrikula reservert te hou.