

HOOFSTUK 6

'N MODEL VIR ONDERWYSERPROFESSIONALITEIT

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is daar hoofsaaklik op die aard en omvang van onderwyserprofessionaliteit gekonsentreer. Die statutêre en gemeenregtelike determinante wat 'n moontlike invloed op die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika kan hê, is onderskeidelik in hoofstukke 3 en 4 bespreek. In hoofstuk 5 het die klem op 'n internasionale perspektief met betrekking tot onderwyserprofessionaliteit geval. Daar is veral aandag gegee aan feite betreffende onderwyserbevoegdheid en onderwysergedrag. Die wyse waarop ander lande maatreëls daarstel en implementeer voordat 'n onderwyser as 'n professionele onderwyser mag praktiseer, is uiteengesit. Verder is die interpretasie van onderwysergedrag ondersoek. Die interpretasie en implementering van veral statutêre en gemeenregtelike beginsels van onderwyserprofessionaliteit is uitgewys.

Die laaste doelwit van hierdie navorsing (kyk paragraaf 1.3) is om riglyne daar te stel vir die ontwikkeling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika. Die literatuurstudie wat in hoofstukke 2, 3, 4 en 5 onderneem is, sal in hierdie hoofstuk verdiskonteer word in ooreenstemming met die oorkoepelende tema van hierdie navorsing, naamlik onderwyserprofessionaliteit met spesifieke verwysing na 'n veranderende Suid-Afrika. Uit die inligting wat in hoofstukke 2 tot 5 vervat is, kan 'n aantal gevolgtrekkings gemaak word wat verband met die ontwikkeling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit hou.

Voordat 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika bespreek word, is dit nodig om die aard en omvang van die begrip "model" in 'n navorsingskonteks te ondersoek. Daar sal dus aandag gegee word aan begrippe soos "model", "tipes modelle" en "konseptuele model". Die stappe vir die ontwikkeling van 'n model word aangetoon. Vervolgens word 'n model van onderwyserprofessionaliteit en sy komponente bespreek. Laastens word gekyk na die voor- en nadele van die voorgestelde model.

Die doel van die model is om 'n aanduiding van die komponente van die stelsel en hulle onderlinge samehang te gee, sonder om in die kleiner detail van elke substelsel te verval.

6.2 DIE BEGRIP "MODEL"

In die breë konteks beteken die begrip "model" "'n voorbeeld waarvolgens 'n werk uitgevoer word" (Odendal *et al.*, 1984:706). In die navorsingskonteks word die begrip "model" as 'n onveranderlike komponent van navorsing beskou, soos wat ook die geval met konsepte, definisies en teorieë is (Mouton & Marais, 1990:127).

In 'n navorsingsproses word 'n produk geskep, wat in hierdie geval 'n model sal wees. Hierdie produk gee sin aan die werklikheid (Mouton & Marais, 1990:127). 'n Model se basis berus op konsepte, wat as die mees elementêre instrument in die klassifiseringsproses van die werklikheid omskryf kan word. Konsepte gee sin en betekenis aan die leefwêreld (Mouton & Marais, 1990:128). 'n Konsep word gestruktureer volgens bepaalde soort stellings. Die wetenskapstruktuur ("model") asook tipologieë en teorieë word verkry wanneer stellings volgens rigtinggewende belange in 'n konseptuele raamwerk georden en saamgevoeg word (Mouton & Marais, 1990:139). Die funksie van die raamwerk word deur die aard van die konseptuele raamwerk bepaal (Mouton & Marais, 1990:139).

Modelle kan beskou word as hulpkonstruksies vir navorsing, deurdat dit verskynsels, wat dikwels kompleks van aard is, help sigbaar en verstaanbaar maak deur dit tot die wesenlike samehang te reduseer (Jonker, 1994:208).

Uit die voorafgaande blyk dit dat daar verskillende konseptuele raamwerke bestaan, waarvan 'n model een is. Die verskille tussen die konseptuele raamwerke wat op hierdie bespreking van toepassing is, kan soos volg opgesom word (Mouton & Marais, 1990:139):

- 'n Tipologie wat 'n klassifiserende funksie verrig.
- 'n Model wat naas 'n klassifikasie 'n leerontdekking suggereer, wat gebaseer word op antwoorde wat op stelselmatige vrae verskaf word (dus heuristies van aard).
- 'n Teorie gaan effens verder deurdat dit 'n verklarende funksie verrig.

Volgens Shannon (Mescon *et al.*, 1981:499) het verskeie faktore daartoe bygedra dat die begrippe “model” en “teorie” dikwels as sinonieme gebruik word. In die woordeskat van die geesteswetenskappe is die begrip “model” waarskynlik die mees meersinnige term. Daar word algemeen aanvaar dat daar belangrike ooreenkomste tussen modelle en teorieë bestaan, en dat daar hoogstens 'n graadverskil tussen 'n model en 'n teorie bestaan (Mouton & Marais, 1990:141). Die mees tipiese eienskap van 'n model is die ontdekking van kennis deur middel van antwoorde wat op stelselmatige vrae verskaf word. Modelle speel 'n belangrike rol in die skepping van nuwe teorieë (Mouton & Marais, 1990:142).

'n Model kan beskou word as 'n kwasiraamwerk waarin die wetenskaplike sekere ooreenkomste en verbande bloot lê en sistematiseer (Mouton & Marais, 1990:142). 'n Model sistematiseer sekere verbande tussen verskynsels en veranderlikes. In 'n model word daar gepoog om die relasies tussen die hoofelemente in 'n proses op 'n vereenvoudigde wyse uit te beeld (Mouton & Marais, 1990:143). Dit is van kardinale belang dat daar in gedagte gehou moet word dat 'n model slegs voorgee om 'n gedetailleerde weergawe van die verskynsel te wees. Die klem by 'n model val op die meer ooglopende aspekte, en die irrelevante eienskappe van die verskynsel word gerieflikheidshalwe buite berekening gelaat. Die rede vir hierdie vereenvoudiging is om die navorser in 'n posisie te stel om op spesifieke temas te fokus (Mouton & Marais, 1990:143).

'n Model suggereer dus in 'n mate nuwe fokuspunte vir navorsing, omdat sekere relasies en dimensies buitengewoon sterk uitgelig word. 'n Model se rigtinggewende funksie is heuristies, dit wil sê leerontdekkend van aard. Volgens Gorrel (Mouton & Marais, 1990:141) het die meeste modelle in die geesteswetenskappe die karakter van 'n voorloper tot 'n teorie. Die karakter van 'n model kan opgesom word deur na proto-teoretiese modelle te verwys; die model word voorafgegaan deur 'n teorie (Mouton & Marais, 1990:143). Die hoofkenmerke van 'n proto-teoretiese model word soos volg deur Mouton en Marais (1990:144) saamgevat:

- Sentrale probleme of vrae oor die verskynsel wat nagevors word, word deur 'n model geïdentifiseer.
- 'n Model beperk, isoleer, vereenvoudig en sistematiseer die domein wat bestudeer word (dus, 'n kwasiteoretiese struktuur).
- 'n Model voorsien 'n nuwe taalspel waarin daar oor 'n verskynsel gepraat kan word (moontlike nuwe definisies).
- Modelle voorsien verklaringsketse en middele waardeur voorspellings gemaak kan word. 'n Model gee nog nie volwaardige verklarings van verskynsels nie.

Die verklaringsfunksie is deel van 'n teorie, maar modelle poog tog om op 'n oppervlakkige wyse die patroonmatigheid van 'n verskynsel te verklaar, deurdat dit die verbande tussen verskynsels verduidelik (Mouton & Marais, 1990:145).

Die bogenoemde kenmerke van 'n proto-teoretiese model kan soos volg op hierdie besondere studie van toepassing gemaak word:

- Vrae kan gevra word om vas te stel of die verskynsel wat nagevors word 'n probleemarea is. Die volgende vrae kan byvoorbeeld gevra word: Is 'n model vir onderwyserprofessionaliteit nodig? Het daar enige veranderinge plaasgevind wat 'n veranderde model noodsaaklik maak? Watter aspekte behoort deel uit te maak van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit?
- 'n Spesifieke domein van die werklikheid word binne die groot geheel van die onderwysstelsel afgebaken, naamlik onderwyserprofessionaliteit. Die domein word verder tot dié van 'n veranderende Suid-Afrika beperk. Die gebied van onderwyserprofessionaliteit word geïsoleer om slegs onderwysergedrag en -bevoegdheid in te sluit. Die verskynsel wat nagevors word, word verder vereenvoudig deur op die onderwysregtelike aspek van die terrein te konsentreer en dit so te sistematiseer dat dit slegs sekere aspekte, naamlik die veranderinge, insluit.
- Nuwe begrippe binne die verskynsel wat bestudeer is, naamlik onderwyserprofessionaliteit, word taalkundig aangespreek. Hier word veral gedink aan begrippe wat voorheen onbekend was, soos onder andere vakbonde, stakings, basiese menseregte (fundamentele regte) vir alle persone, grondwetlike beskerming ensovoorts.
- Daar word op 'n oppervlakkige wyse probeer om die verskynsel (onderwyserprofessionaliteit) in die lig van die verwantskappe of relasies wat bestaan (onderskeie determinante) te verklaar. Sodoende word gepoog om sin te gee aan die veranderende werklikheid rakende die belangrike verskynsel van onderwyserprofessionaliteit.

6.2.1 Verskillende soorte modelle

Modelle kan op 'n hele aantal maniere geklassifiseer word, maar vir die doeleindes van hierdie navorsing word daar met die indelings van McLeod (1983:69) en Pidd (1988:4) volstaan:

- **Fisiese modelle** is 'n driedimensionele voorstelling van die werklikheid, soos byvoorbeeld modelvliegtuie en argitekmodelle van geboue. Fisiese modelle is konkreet en hoogs spesifiek. 'n Fisiese model van 'n skool kan byvoorbeeld nie sonder moeite en koste aangepas word na 'n model van byvoorbeeld 'n chemiese aanleg nie.
- **Verbale modelle** behels 'n mondelinge of geskrewe beskrywing van die werklikheid. Die nadeel van verbale modelle is dat dit abstrak kan wees en ruimte vir verkeerde vertolking kan laat.
- **Grafiese modelle** is 'n abstraksie van lyne, simbole en vorms, soos die bloudrukke van 'n gebou. Grafiese modelle neig om abstrak te wees, en daarom word dit dikwels deur verbale verduidelikings ondersteun.
- **Wiskundige modelle** vervat die werklikheid in een of meer wiskundige vergelykings of uitdrukkings. Wiskundige modelle is veral geskik om prosesse met interafhanklike veranderlikes op te los.
- **Konseptuele modelle** gee 'n aanduiding van hoe iets in die algemeen behoort te lyk of funksioneer sonder dat daar in detail verval word (Steiner, 1979:16).
- **Liniêre modelle** is voorstellings wat uit verskeie stappe bestaan, soos wat in figuur 1 aangedui word (Kowalski, 1988:95).

Figuur 1 : Stappe in die samestelling van 'n liniêre model

Stap 6	Begin van 'n program
Stap 5	Die bemarking van 'n produk
Stap 4	Stel begroting saam en verkry bronne
Stap 3	Ontwerp die program
Stap 2	Skep doelwitte
Stap 1	Bepaal die nodigheid van die program (model)

- **Kliniese modelle** is 'n klinies ontwerpte programme wat die volgende aspekte insluit (Kraker, 1992):
 - Bepaling van die nodigheid.
 - Daarstelling van doelwitte.
 - Ontwerp van die program.
 - Implementering van die program.
 - Evaluering.

In die lig van die bogenoemde bespreking sal daar in die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit gebruik gemaak word van 'n konseptuele model wat uit grafiese voorstellings bestaan, ondersteun deur verbale beskrywings.

6.2.2 Modelontwikkeling

In die ontwikkeling van (wiskundige) modelle word van die volgende stappe gebruik gemaak (Giordano & Weir, 1985:35-37):

- Identifiseer die probleem.
- Maak aannames deur
 - veranderlikes te identifiseer en te klassifiseer, en
 - die interafhanklikheid tussen veranderlikes en submodelle te bepaal.
- Ontwerp die model.
- Verifieer die model deur vas te stel of
 - die model die probleem aanspreek,
 - die model sinvol is, en
 - die model in die praktyk werk.
- Implementeer die model.
- Hou die model in stand.

In terme van wiskundige veranderlikes sal dit uiters moeilik wees om onderwyserprofessionaliteit aan die hand van 'n wiskundige model te ontwikkel. Die ontwikkeling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit kom wel ooreen met die eerste drie stappe soos deur Giordano en Weir (1985:37) aangedui, naamlik

- die identifisering van die probleem,
- die maak van aannames, en
- die ontwerp van die model.

6.2.2.1 Die identifisering van die probleem

Die probleme van 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit asook die noodsaaklikheid vir 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit is breedvoerig in paragrawe 1.1 en 1.2 aangetoon.

6.2.2.2 Die maak van aannames

Die veranderlikes, waaronder 'n nuwe maatskaplike bestel, die onderwysbelanghebbendes en onderwyserprofessionaliteit, is in hoofstuk 2 geklassifiseer. Die aard en omvang van die verhouding tussen die veranderlikes is volledig in hoofstuk 2 bespreek.

Die onderskeie determinante, soos die Grondwet (200:1993), die Handves van Mense-regte, die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993), die Wet op Indiens-neming van Opvoeders (138:1994) en gemeenregtelike determinante, wat 'n invloed op die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit kan hê, is volledig in hoofstukke 3 en 4 beskryf. In hoofstuk 5 is daar na 'n internasionale perspektief gekyk om die invloed van die internasionale beskouing op die moontlike veranderlikes (deter-minante) by die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in ag te neem.

6.2.2.3 Die ontwerp van die model

Die oplossing van die model bestaan daarin dat die hoofkomponente of submodelle eerstens ontwikkel word en dan saamgestel en vereenvoudig word tot 'n werkbare model (Giordano & Weir, 1985:36). Hierdie stap sal in paragraaf 6.3 in werking gestel word.

Die tyds- en omvangsbeperkings van hierdie navorsing maak die uitvoering van die laaste drie stappe, naamlik die verifikasie, implementering en instandhouding van die model, onmoontlik.

In die volgende paragraaf word daar oorgegaan tot die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika.

6.3 'N VERANDERDE MODEL VIR ONDERWYSERPROFESSIONALITEIT

Uit die voorafgaande bespreking kom onder andere die volgende vrae na vore:

- Het daar nooit 'n model ten opsigte van onderwyserprofessionaliteit bestaan nie?
- Indien daar wel 'n model vir onderwyserprofessionaliteit bestaan het, hoekom is dit nodig om die bestaande model te verander?

6.3.1 'n Historiese perspektief

In die volgende bespreking gaan daar gepoog word om die bogenoemde vrae as 'n eenheid te beantwoord.

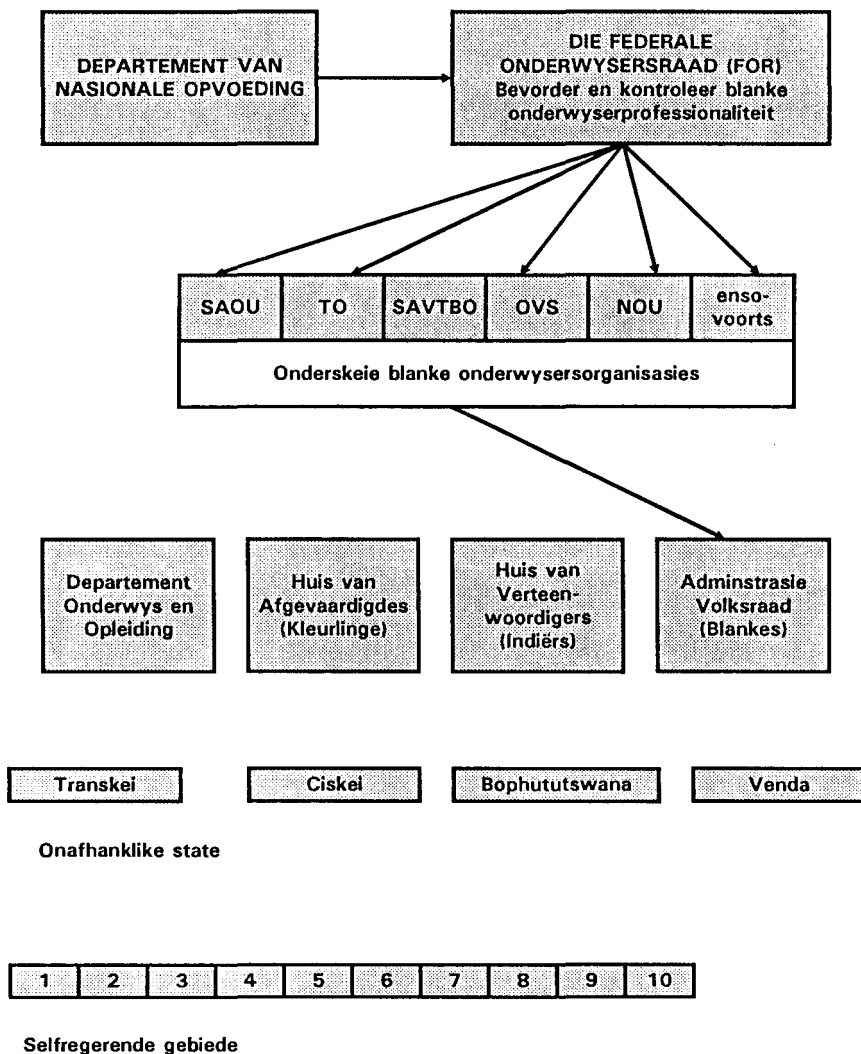
'n Model vir onderwyserprofessionaliteit het wel voorheen bestaan. Hierdie model vir onderwyserprofessionaliteit was egter slegs van toepassing op die blanke onderwyserskorps van Suid-Afrika, soos in figuur 2 aangedui. Onderwyserprofessionaliteit is in terme van hierdie model deur Wet 70 van 1988 sowel as die gedragskode van die Federale Onderwysersraad (FOR) beheers. Die Federale Onderwysersraad (FOR) is volledig in paragraaf 2.7.1 bespreek. Nie-blanke onderwysers het nie nodig gehad om hulself aan hierdie model van onderwyserprofessionaliteit te onderwerp nie (Oosthuizen, 1990:68). Hierdie toedrag van sake was 'n uitvloeisel van die vorige politieke stelsel wat in Suid-Afrika van toepassing was. Onderwys, insluitende onderwyserprofessionaliteit, in Suid-Afrika was op alle terreine op 'n etniese en rassegrondslag gebaseer.

Die onderwys, met die aanverwante personeelpraktyke, is onder meer deur negentien verskillende onderwysstrukture beheer wat in terme van die vorige Grondwet (Wet 110 van 1983) daargestel is. Daar was geen professionele beheer oor die ander departemente wat onder Wet 76 van 1984 geressorteer het nie, naamlik die Departement van Onderwys en Opleiding (Swartes), die Huis van Afgevaardigdes (Kleurlinge) en die Huis van Verteenwoordigers (Indiërs). Die voormalige onafhanklike state, Venda, Ciskei, Transkei en Bophututswana, was in die ware sin van die woord onafhanklik en was dus soewereine lande. Die voormalige struktuur het ook voorsiening gemaak vir tien selfregerende gebiede, soos onder andere Kwa-Zulu, Kwandebele en Gazankulu. Hierdie selfregerende gebiede het sekere afgewentelde magte en bevoegdhede gehad, waaronder die onderwys.

Uit die bogenoemde bespreking kan daar duidelik gesien word dat die eenvormige handhawing en bevordering van onderwyserprofessionaliteit vir alle onderwysers (i.c. opvoeders) in Suid-Afrika 'n saak van onmoontlikheid was, soos wat figuur 2 duidelik illustreer.

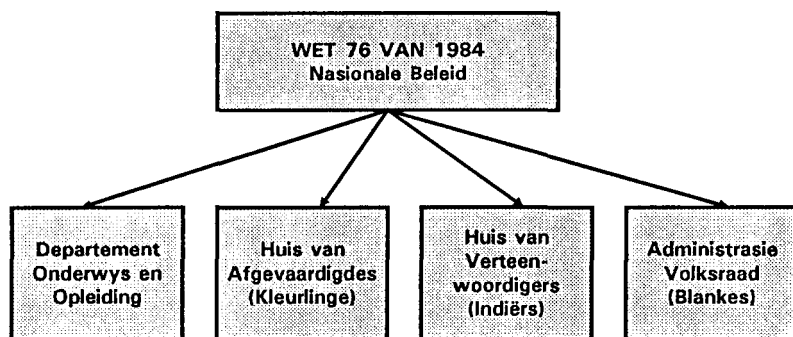
Slegs die Federale Onderwysersraad (FOR), wat uit blanke onderwysersorganisasies bestaan het, het statutêre erkenning geniet. Die FOR het dus slegs oor blanke onderwysers jurisdiksie gehad. In terme van Wet 70 van 1988 was blanke onderwysers verplig om by die FOR te registreer. Die ander onderwysdepartemente binne die "ou" Republiek van Suid-Afrika, die onafhanklike state en die selfregerende gebiede het die verskillende aspekte van onderwyserprofessionaliteit op hulle eie manier toegepas sonder koördinering.

**Figuur 2 : Voormalige onderwysstruktuursamestelling
ten opsigte van onderwyserprofessionaliteit**



Die nasionale beleid (Wet 76 van 1984) was slegs op vier van hierdie onderwysstrukture van toepassing, naamlik Die Departement van Onderwys en Opleiding, Administrasie Volksraad, Huis van Verteenwoordigers en die Huis van Afgevaardigdes (Roos, 1995). Hierdie regulering van die onderwys word in figuur 3 voorgestel.

Figuur 3 : Toepassingsveld van Wet 76 van 1984



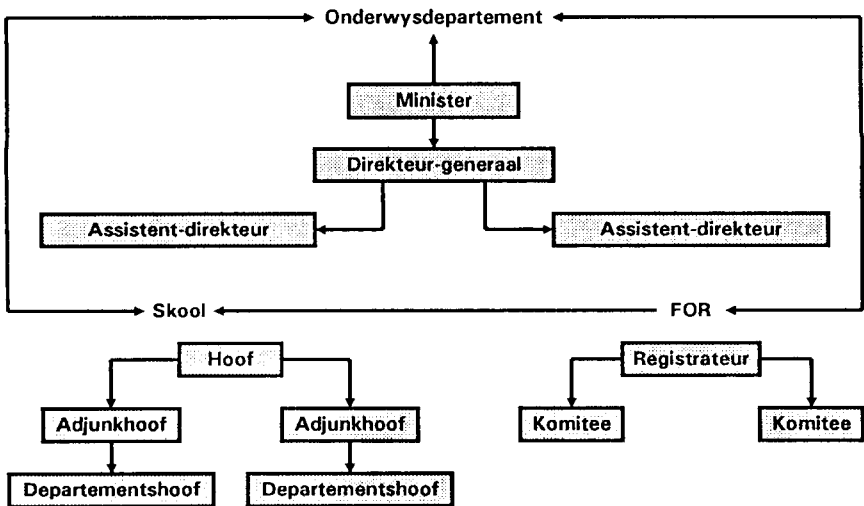
Die gevolg hiervan was dat elke klein substruktuur in isolasie gefunksioneer het en dat elke substruktuur sy eie beleid bepaal het sonder om mekaar te raadpleeg (Roos, 1995). Hierdie toedrag van sake het volgens die National Educational Policy Investigation- (NEPI)-verslag groot dispariteite tussen die onderskeie opvoeders van die verskillende substrukture teweeggebring (ANC, 1993:236).

Die eertydse Federale Onderwysersraad (FOR) was die enigste statutêr erkende onderwysersliggaam in die land (Kriel, 1995:5). Hierdie liggaam het die bestaande model vir blanke onderwyserprofessionaliteit beheer. Die destydse Departement van Nasionale Opvoeding het geleentheid geskep vir inspraak deur die Federale Onderwysersraad (FOR). Die Federale Onderwysersraad (FOR) en die onderskeie onderwysdepartemente het 'n prominente rol in die regulering van onderwyserprofessionaliteit gespeel (Oosthuizen, 1990:68). Die Federale Onderwysersraad (FOR) het slegs jurisdiksie gehad oor opvoeders wat by die raad geregistreer was, en daar is slegs van blanke opvoeders vereis om as

opvoeders (i.c onderwysers) by die Federale Onderwysersraad te registrer (Prinsloo & Beckmann, 1987:307).

Soos in paragraaf 2.7.1 aangetoon, was die Federale Onderwysersraad met 'n verskeidenheid magte, bevoegdhede en funksies beklee. Die gesagsverhouding wat bestaan het, was 'n gedesentraliseerde gesagsverhouding wat, in terme van onderwyserprofessionaliteit, op blanke onderwysers van toepassing was. In so 'n gesagsverhouding word omvattende diskresionêre bevoegdhede gedelegeer, soos in paragraaf 4.7 aangedui. Die voormalige gesagstruktuur ten opsigte van blanke onderwyserprofessionaliteit word in figuur 4 geïllustreer. Die Minister het sekere magte, bevoegdhede en funksies aan die onderskeie blanke onderwysdepartemente gedelegeer. Hierdie onderwysdepartemente het oor gedelegeerde administratiewe bevoegdhede beskik, wat deur die departemente na die skole afgewentel is. Die magte, funksies en bevoegdhede betreffende onderwyserprofessionaliteit is aan die Federale Onderwysersraad (FOR) gedelegeer. Die FOR het dus oor wye diskresionêre bevoegdhede beskik. As gevolg van die FOR se gedesentraliseerde gesagsbasis was die FOR by magte om onderwyserprofessionaliteit te implementeer.

Figuur 4 : Die voormalige gesagstruktuur ten opsigte van blanke onderwyserprofessionaliteit



(Bray, 1988:38)

In 'n empiriese ondersoek wat in die eertydse Kaapprovinsie onder geregistreerde lede van die Federale Onderwysersraad (FOR) in sekondêre skole onderneem is, het die volgende aspekte na vore gekom wat die noodsaaklikheid vir 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit in Suid-Afrika onderstreep (Kriel, 1993:104):

- Die meerderheid respondente (82,5%) was van mening dat die FOR (ten opsigte van sy samestelling, funksionering, gedragskode en -norme) uitgedien is.
- Die meerderheid van die respondente (73,2%) was van mening dat 'n vakbond die professionele belange van die onderwysers beter kan behartig as die onderwysersverenigings wat uitsluitlik vir blankes bestaan het.

'n Onderwysstelsel is onlosmaaklik verbind aan die bestaande politieke stelsel. In die apartheidsera het verskeie politieke stelsels, en daarmee saam ook onderwysstelsels, gekom en gegaan. In die voorafgaande bespreking is grootliks gekonsentreer op die politieke stelsel en die daarmee gepaardgaande onderwysstelsel wat in terme van die vorige Grondwet (110 van 1983) bestaan het.

6.3.2 Die noodsaaklikheid vir 'n veranderde model

Benewens die enkele redes wat reeds in paragraaf 6.3.1 aangevoer is, is daar ook ander redes wat 'n veranderde model noodsaak. Die noodsaaklikheid vir 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit in Suid-Afrika is te vinde in die ingrypende sosiaal-politiese veranderinge wat in Suid-Afrika plaasgevind het. In paragrawe 1.1 en 1.2 is aangedui dat die onderwys as 'n samelewingsverband onlosmaaklik verbind is aan die politieke bestel van die land. As gevolg van die ingrypende konstitusionele veranderinge in Suid-Afrika asook die statutêre veranderinge in die onderwys, moet die model vir onderwyserprofessionaliteit noodwendig aangepas word om tred te hou met die veranderinge en die werklikheid waarin ons onself bevind (Stone, 1994). Die Witskrif op Onderwysvoorsiening (1994:4) beklemtoon ook dat die onderwys as 'n sentrale gemeenskapaktiwiteit in sy geheel moet verander; dit sluit onderwyserprofessionaliteit in.

6.3.2.1 Statutêre determinante as redes vir 'n veranderde model

Die volgende statutêre determinante, wat volledig in hoofstuk 3 bespreek is, beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit:

- Die Grondwet (Wet 200 van 1993) (kyk paragraaf 3.2).

- Die insluiting van 'n Handves van Menseregte as hoofstuk 3 van die Grondwet (kyk paragraaf 3.3).
- Die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (Wet 146 van 1993) (kyk paragraaf 3.4).
- Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (Wet 138 van 1994) (kyk paragraaf 3.5).

Die Oorgangsgrondwet (200:1993) het op 27 April 1994 in werking getree. Die werksaamhede van eie sake is op 31 Maart 1994 uitgefaseer en die onderskeie administrasies, waaronder die onderwysadministrasie, het met ingang 1 April 1994 'n algemene saak geword (Marais, 1994:19). In die aanhef tot die Grondwet (200:1993) word daar melding gemaak dat 'n nuwe bestel geskep word waarin alle Suid-Afrikaners in 'n soewereine en demokratiese regstaat die geleentheid sal hê om hulle fundamentele regte en vryhede te geniet en uit te oefen (200:1993). Hierdie aspek is volledig in paragraaf 3.2.1 bespreek.

In die verlede was die Parlement die oppergesag van die land, terwyl die Grondwet, in terme van Artikel 4 van Wet 200 van 1993, die oppergesag in die land is. Roos (1995) wys daarop dat dit beteken dat alle wetgewende en administratiewe handeling nou in die howe getoets sal kan word. Roos (1995) wys daarop dat dit kan lei tot 'n kultuur van "toetsing" in die howe ten opsigte van elke wetgewende en administratiewe handeling, insluitende dié van die onderwys.

Die implikasies wat die nuwe Grondwet vir onderwyserprofessionaliteit inhou, is veral te vinde in hoofstuk 3 van die Grondwet wat oor die fundamentele regte van elke persoon in die land handel (kyk paragraaf 3.2.2). Die Handves van Fundamentele Regte vorm die hoeksteen van die Grondwet (Bray, 1992:16). Artikel 8 van die Grondwet (200:1993) bepaal dat daar teen niemand onbillik gediskrimineer mag word nie. Dit impliseer dat alle onderwysers in die land aan kontrole en beheermaatreëls onderworpe sal wees (Kriel, 1995:9). Die tradisionele model vir onderwyserprofessionaliteit, soos deur die Federale Onderwysersraad (FOR) vergestalt, kan nie meer toegepas word nie, omdat hierdie model slegs blankes insluit en daarom in terme van Artikel 8 van die Grondwet op onbillike diskriminasie neerkom (200:1993).

Ander artikels van die Grondwet (200:1993) wat 'n invloed op die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika kan uitoefen, sluit onder meer elke persoon (dus ook opvoeder) se reg in op

- menswaardigheid,
- privaatheid,

- godsdien, geloof en opinie,
- vryheid van uitdrukking,
- vryheid van assosiasie,
- toegang tot inligting,
- administratiewe geregtigheid, en
- arbeidsverhoudinge.

In paragraaf 6.4, wat oor die vereistes vir 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika handel, sal die bogenoemde aspekte in 'n beter perspektief geplaas word met betrekking tot onderwyserprofessionaliteit.

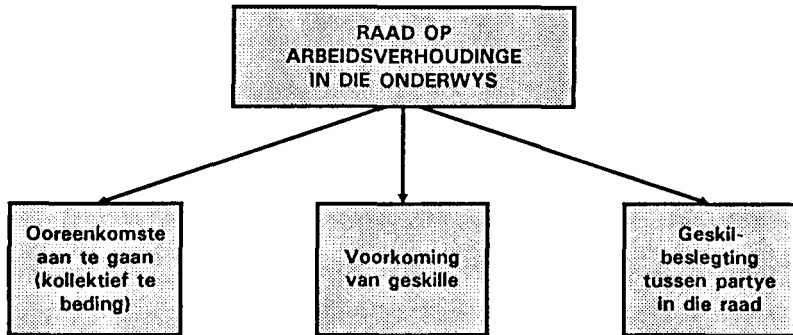
Die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) maak oënskynlik voorsiening vir die mees ingrypende veranderinge wat onderwyserprofessionaliteit in Suid-Afrika betref. Hierdie wet (146:1993) maak voorsiening vir die instelling van 'n Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys. Die vooruitsig van 'n Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders maak die ideaal van onderwyserprofessionaliteit 'n realistiese ideaal op die lang termyn.

Die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) sluit in terme van Artikel 3 alle werkgewers en werknemers in. Die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys is volledig in paragraaf 3.4.6 bespreek. Die funksies van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys, soos voorgestel in figuur 5, is onder andere om (Oosthuizen & Botha, 1994:135)

- ooreenkomste oor aangeleenthede van onderlinge belang tot stand te bring,
- die ontstaan van geskille te voorkom, en
- geskille te besleg wat tussen partye van die Raad ontstaan het of mag ontstaan.

In terme van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) het die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys 'n belangrike stabiliseringsrol. Die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys moet in 'n proses van kollektiewe bedinging tree met die werkgewer (die Departement van Onderwys). Die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys moet ook deur middel van onderhandelinge geskille probeer voorkom, en in die geval van geskille hierdie geskille probeer bylê (vergeelyk paragraaf 3.4.6).

Figuur 5 : Funksies van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys

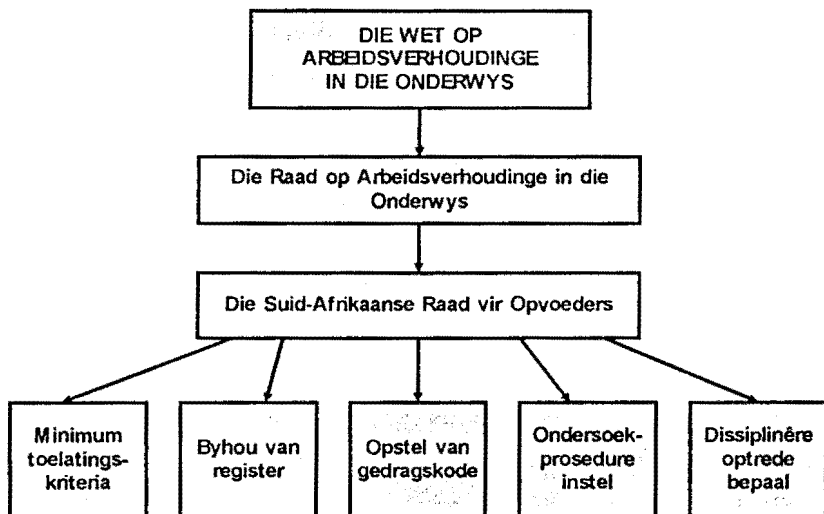


In terme van Regulasiekoerant No. 5412 is Resolusie 4 'n uitbreiding van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) wat op alle werknemers van toepassing sal wees (Hendricks & Morgan, 1994:10). In terme van hierdie resolusie moet 'n nasionale registrasieraad ingestel word (vergelyk figuur 6), wat bekend sal staan as die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. Ingevolge Artikel viii van Aanhangsel A tot Resolusie 4 sal die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders onder andere die bevoegdhede en verantwoordelikheid hê om

- minimum toelatingskriteria vir professionele registrasie daar te stel,
- 'n register van werknemers te hou,
- 'n professionele gedragskode op te stel,
- 'n billike dissiplinêre ondersoekprosedure in te stel en 'n dissiplinêre komitee van die Raad aan te stel om die werksaamhede uit te voer wat aan hom toegewys word, en
- die aard en omvang van dissiplinêre optrede teen 'n werknemer te bepaal.

In terme van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) deleger die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys sekere werksaamhede en bevoegdhede aan die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. Hierdie werksaamhede en bevoegdhede asook die delegering daarvan word in figuur 6 grafies voorgestel.

Figuur 6 : Die werksaamhede en bevoegdhede van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders

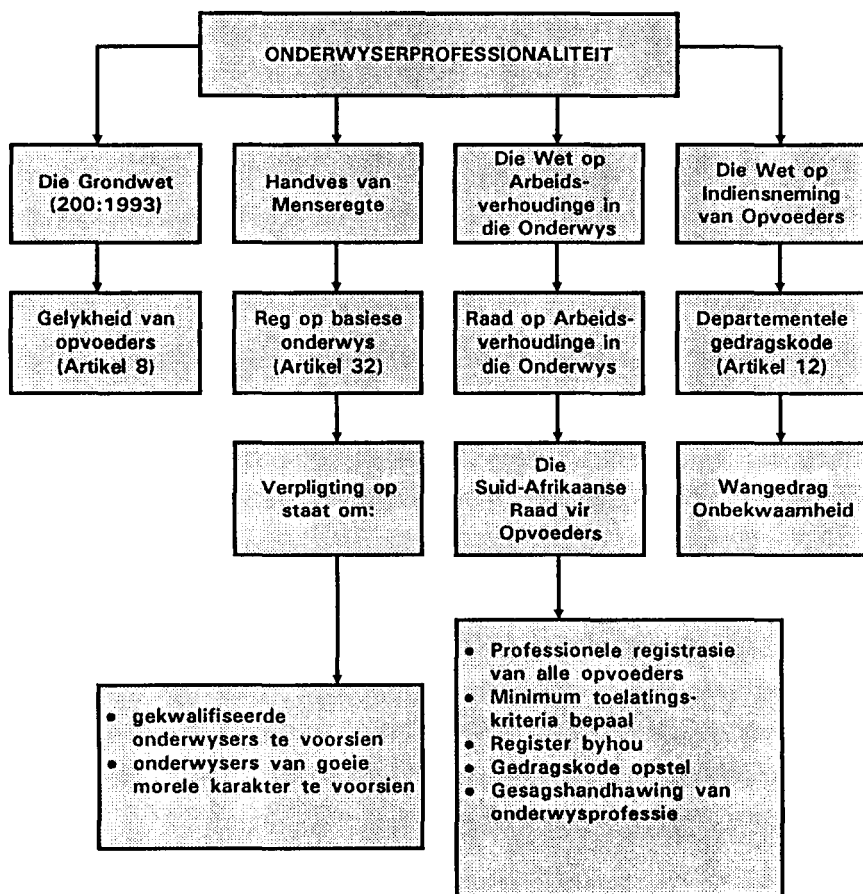


Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders is in paragraaf 3.4.6.2 volledig bespreek, met spesiale verwysing na Resolusie 4 van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys.

Die Wet op Indiensneming van Opvoeders (138:1994) is tot stand gebring in 'n poging om eenheid in onderwysaangeleenthede teweeg te bring. Hierdie wetgewing rasionaliseer die onderwysposisie dramaties, want in terme van Artikel 2 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (138:1994) word die bepalings van die wet van toepassing gemaak op alle opvoeders wat in die grondgebied van die Republiek van Suid-Afrika in diens is. Artikel 12 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders spel die voorwaardes met betrekking tot wangedrag van opvoeders uit. Artikels 13 tot 20 verskaf die prosedures wat gevolg moet word in die geval van wangedrag van 'n opvoeder. Hierdie aspekte is onder andere ook in paragrawe 2.7.3.1 en 2.7.3.3 bespreek. Artikel 21 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (138:1994) bepaal dat die prosedures in die geval van onbekwaamheid (kyk ook paragraaf 3.5.4) dieselfde sal wees as in die geval van wangedrag (Coetzee, 1994a:27). In paragraaf 3.5.1 en paragraaf 3.5.2 word die vereistes en prosedures vir die ontslag van opvoeders volledig bespreek.

Die statutêre veranderinge (determinante) stel dus reeds 'n breë raamwerk daar vir die ontwikkeling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika. Die moontlike invloed wat die genoemde statutêre determinante op die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit kan hê, kan grafies voorgestel word soos in figuur 7.

Figuur 7 : Die invloed van statutêre determinante op die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika



Uit figuur 7 is dit duidelik dat onderwyserprofessionaliteit beïnvloed word deur statutêre determinante soos die Grondwet, die Handves vir Menseregte, die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys en die Wet op Indiensneming van Opvoeders. Elke statutêre determinant het weer sy eie bepaalde invloed op onderwyserprofessionaliteit.

So byvoorbeeld vereis die Grondwet in

- Artikel 8 gelykheid vir alle persone, wat opvoeders insluit, en in
- Artikel 32 basiese onderwys aan elke persoon, wat 'n verpligting op die staat plaas om die bevoegde mannekrag vir die taak te voorsien.

Die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys stel 'n Suid-Afrikaanse Onderwysersraad in die vooruitsig wat onderwyserprofessionaliteit moet beheer.

Die Wet op Indiensneming van Opvoeders spel onderwyserprofessionaliteit uit deur middel van artikels ten opsigte van

- wangedrag, en
- onbekwaamheid.

6.3.2.2 Gemeenregtelike determinante as rede vir 'n veranderde model

In hoofstuk 4 is daarop gewys dat die gemene reg ook as 'n determinant beskou word by die saamstelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika. Die gemene reg is nie 'n statiese fenomeen nie. Sekere beginsels word gewysig om by die hedendaagse samelewing aan te pas (Hosten *et al.*, 1988:235). In hierdie tye van verandering speel die houe 'n uiters belangrike rol deurdat hulle die gemeenregtelike beginsels vertolk en toepas (Van Wyk, 1987:22). Wetgewing (soos die statutêre determinante wat hierbo bespreek is) word teen die agtergrond van die gemene reg geïnterpreteer, maar daar moet in gedagte gehou word dat die reëls van die gemene reg deur wetgewing gewysig of afgeskaf kan word (Van Wyk, 1987:22).

In figuur 8 word die belangrike rol wat die gemene reg in veral die onderwysreg speel, uitgebeeld. 'n Verskeidenheid van regsbeginsele met betrekking tot die onderwysreg is afkomstig uit die gemene reg (Hosten *et al.*, 1988:685). Waarskynlik die belangrikste aspek van die gemene reg is die reëls van natuurlike geregtigheid (Hosten *et al.*, 1988:685).

Die volgende gemeenregtelike beginsels is vir die professionele opvoeder (i.c. onderwyser) van belang in die uitvoering van sy taak as professionele opvoeder:

- Die reëls van natuurlike geregtigheid is gemoeid met dié gevalle waar daar in die magtigende wetgewing geen voorskrifte voorkom nie (Hosten *et al.*, 1988:685).
- 'n Volledige bespreking is in paragraaf 4.2 oor die reëls van natuurlike geregtigheid gevoer.

Die belangrikste beginsels voortvloeiend uit die bespreking van die reëls van natuurlike geregtigheid (kyk paragraaf 4.2) is

- die *audi alteram partem*-beginsel (hoor die ander kant van die saak), en
- geen vooroordeel of partydigheid.

Die gemeenregtelike beginsel van "billike prosedure" is 'n voortsetting van die natuurlike geregtigheidsbeginsel. Enige persoon is daarop geregtig dat sy werkgewer 'n billike prosedure volg voordat enige dissiplinêre stappe geneem word (Levin, 1990:37) (vergelyk ook paragraaf 4.3).

Die belangrikste feit wat in paragraaf 4.3 geïdentifiseer is, is dat die Wet op Indiensneming van Opvoeders billike prosedure uitspel in die geval van

- onderwyserwangedrag, en
- onderwyseronbevoegdheid.

Dit is vir elke professionele opvoeder (i.c. onderwyser) belangrik dat hy bekend moet wees met Artikel 30 van die Grondwet, omdat dit sy *in loco parentis*-skap beïnvloed, soos aangedui in paragraaf 4.3. 'n *In loco parentis*-persoon moet optree soos wat 'n ouer sou optree (Oosthuizen & Bondesio, 1988:56). Die *in loco parentis*-gesag waarmee die opvoeder (i.c. onderwyser) as sekondêre opvoeder beklee is, is afkomstig uit die gemene reg (Boberg, 1977:465). In terme van hierdie gedelegeerde gesag van die opvoeder, het die opvoeder die verpligting om na die

- welsyn van die kind om te sien (Neethling, 1979:105), en
- beheer oor die kind uit te oefen.

Aansluitend by die beginsel van *in loco parentis*, soos deur die gemene reg bepaal, is die verpligting wat op die opvoeder (i.c. onderwyser) geplaas word om sorgsame toesig oor die kind uit te oefen (vergelyk paragraaf 4.5). Die reg plaas volgens Beckmann (1989a:55) 'n hoër mate van sorgsaamheid op die opvoeder (i.c. onderwyser) as op die ouer. Vanuit die gemene reg verwag die reg van die opvoeder (i.c. onderwyser) om

- soos 'n sorgvuldige vader van die huis op te tree, en
- soos 'n redelike man op te tree.

Die onderwyser (i.c. opvoeder) is met diskresionêre magte en bevoegdhede beklee. In 'n administratiewe handeling van 'n onderwyser (i.c. opvoeder) verwag die gemene reg van die opvoeder om binne die raamwerk van die magtigende wet op te tree, met ander woorde *intra vires* (Wiechers, 1989:199). Opvoeders moet dus verseker dat hulle binne hul magtigingsgebied of *intra vires* optree (Baxter, 1989:301) en nie *ultra vires* of buite hul bemagtigingsgebied nie (vergelyk ook paragraaf 4.6).

Die onderwyser en veral die onderwysbestuurder is met bepaalde diskresionêre magte en bevoegdhede beklee (Oosthuizen & Bondesio, 1988:29) (vergelyk paragraaf 4.7). Kwasijudisiële bevoegdheid omvat die reg op diskresie, en is daarom nie dieselfde as regsprekende gesag soos wat in 'n geregshof van toepassing is nie (Oosthuizen & Bondesio, 1988:29). Daar word egter van die opvoeder (i.c. onderwyser) verwag om in enige administratiewe handeling op te tree soos wat 'n geregshof sou optree.

Artikel 24 van die Grondwet (200:1993) hou verband met die gemeenregtelike aspekte. In terme van Artikel 24 is elke persoon geregtig op behoorlike administratiewe optrede. By die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit sal daar met die volgende aspekte rekening gehou moet word:

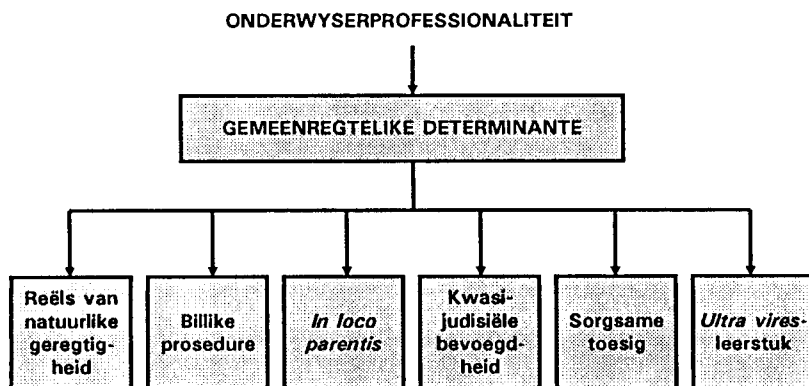
- Evaluering.
Die opvoeder het die reg op inligting wat sy of haar belange raak en het die reg daarop dat volledige redes vir 'n administratiewe besluit gegee moet word. Dit hou volgens Basson (1994:34) bepaalde voordele in, soos onder meer verbeterde besluitneming.
- Dissiplinêre optrede deur die Suid-Afrikaanse Raad van Opvoeders.
Elke opvoeder het die reg op 'n billike verhoor en prosedure in die geval van 'n dissiplinêre ondersoek.

In paragraaf 4.2.5 is daar besondere aandag aan hierdie aspek gewy. Die inligting in paragraaf 4.2.5 is ook in verband gebring met die gemene reg en met onderwyserprofessionaliteit in die besonder.

Indien die aspekte van die gemene reg behoorlik in die skool toegepas word, behoort dit 'n geborgenheid aan elke belangegroep (ouers, leerlinge, gemeenskap en opvoeders) te verskaf. Die behoorlike toepassing van die gemeenregtelike beginsels sal die orde in die skool herstel, wat op sy beurt weer geloofwaardigheid aan die onderwysprofessie sal gee.

Figuur 8 is 'n diagrammatiese refleksie van die invloed van gemeenregtelike determinante op die samestelling van 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit.

Figuur 8 : Die invloed van gemeenregtelike determinante op die samestelling van 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit



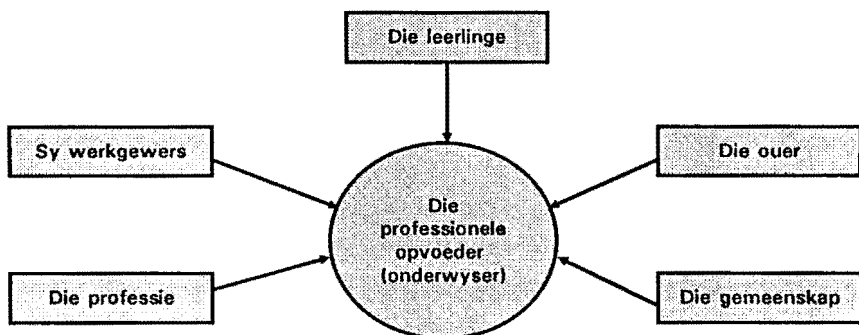
6.3.2.3 Onderwysbelanghebbendes as rede vir 'n veranderde model

In figuur 9 word die komplekse netwerk van menseverhoudinge wat die onderwysprofessie kenmerk, aangedui, waar elke deelnemer oor bepaalde regte en verpligtinge beskik (kyk paragraaf 2.2 vir 'n breedvoerige bespreking hiervan). In die onderwysstelsel is

'n baie duidelike diensmotief ingebou. So byvoorbeeld het die onderwyser 'n taak ten opsigte van die karakteropvoeding van die kind. Die onderwyser het egter 'n verantwoordelikheid teenoor die ouers om hierdie taak op 'n bekwame wyse uit te voer. Die ouer bly die primêre opvoeder van die kind, en het in terme van Artikel 30 van die Grondwet (200:1993) die plig om toe te sien dat sy kind 'n behoorlike opvoeding kry. Die onderwysprofessie beklee 'n openbare vertrouensposisie in die gemeenskap, en daarom het die onderwyser 'n plig en verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap. Die onderwyser is deel van die onderwysprofessie, en het daarom 'n verantwoordelikheid teenoor sy kollegas en die professie. Die onderwyser is egter ook 'n staatsampenaar en staan in 'n bepaalde diensverhouding tot sy werkgever.

Uit die bogenoemde paragraaf is dit duidelik dat die onderwysgebeure nie in isolasie plaasvind nie. Dit is veral in die veranderende sosiale en politiese bestel van die land belangrik dat die onderwysgebeure nie in isolasie moet plaasvind nie. Die onderwyser staan in 'n komplekse netwerk van verhoudinge tot ander onderwysbelanghebbendes. Hierdie verhoudinge kan soos in figuur 9 geïllustreer word. Die professionele opvoeder staan by die uitvoering van sy professionele taak in 'n besondere verhouding tot die leerling, die ouer, die gemeenskap, sy werkgewers en die professie.

Figuur 9 : Die onderwyser se verhouding tot onderwysbelanghebbendes



Die onderwysbelanghebbendes dring ook aan op die totstandkoming van 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit. Elke belangegroep beskerm sy eie belange, en

daarom sal elke belangegroep se redes vir die daarstelling van 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit in die volgende paragrafe kortliks bespreek word.

□ Die leerlinge

In terme van Artikel 32 van die Grondwet (200:1993) het 'n leerling 'n grondwetlike reg op onderwys (kyk paragraaf 3.3.14 en figuur 7). Hierdie reg op onderwys plaas 'n verpligting op die staat om onderwys van gehalte te voorsien. In die uitvoering van sy verpligting om onderwys van gehalte te voorsien, moet die staat seker maak dat bevoegde onderwysers die taak van onderrig behartig. Die bevoegde onderwysers het die verantwoordelikheid om die klimaat, waarna hierbo verwys is, te skep. Hierdie klimaat is uiters noodsaaklik, omdat onderwys feitlik tot stilstand gekom het (ANC, 1994b:58). Die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram verwys na 'n toestand van anargie en 'n gebrek aan 'n leerkultuur wat in veral swart skole bestaan (ANC, 1994b:58).

Die onderwyser (i.c. opvoeder) behoort sy roeping op so 'n wyse uit te oefen dat hy die leerling se oortuigings respekteer. In die uitoefening van hierdie roeping is die onderwyser (i.c. opvoeder) instrumenteel in die karakteropvoeding van die leerling. Die opvoeder behoort elke leerling se individualiteit te erken en te onderneem om elke leerling in sy sorg tot kennis en bedrewenheid te lei (Beckmann, 1985:22-23). In paragraaf 2.2 is daarop gewys dat die onderwyser 'n belangrike rol vervul in die skepping van 'n klimaat van geborgenheid vir die leerlinge. Hierdie klimaat wat deur die onderwyser geskep word, moet help om opvoedende onderwys te bewerkstellig.

Die volgende bykomende probleemareas maak 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit 'n saak van dringendheid vanuit die oogpunt van die leerlinge (Vergotine, 1994:40; Makosana, 1994:41 en Beckmann & Van der Bank, 1995:2):

- Die swak eksamenuitslae van veral swart matrikulante.
- Die gebrek aan orde en dissipline in die skole.
- Leerlinge se belange wat ondergeskik gestel word aan die belange van die onderwysers, omdat onderwysers voortdurend besig is met hul eie sake, soos byvoorbeeld verdere studies, terwyl die leerlinge min aandag in die klas kry.
- Die struwelinge tussen onderwysers in verband met onderwysersorganisasies, wat gewoonlik 'n politieke strekking het, spoel oor na die onderwysers se werk in die klas, wat die verhouding tussen leerling en onderwyser nadelig beïnvloed.
- Onbehoorlike verhoudings (veral seksuele verhoudings) wat tussen leerlinge en onderwysers bestaan, berokken die beeld van die onderwysprofessie baie skade.

☐ Die ouers

Die ouer het in terme van Artikel 30 van die Grondwet (200:1993) 'n grondwetlike verpligting om toe te sien dat sy kind behoorlike basiese opvoeding kry. Alhoewel die ouer die primêre opvoeder van die kind is, moet die ouer van 'n sekondêre opvoeder gebruik maak vir die basiese opvoeding van sy kind. Ouers beskik nie altyd oor die nodige kennis en vaardighede om die kind tot volle karakterontwikkeling te lei nie. Die ouer maak dus gebruik van die onderwyser (i.c. opvoeder) wat opgelei is om hom in hierdie taak by te staan. Die onderwyser (i.c. opvoeder) tree in hierdie geval as 'n plaasvervangende ouer (*in loco parentis*) op.

Die ouers verwag onderwyserprofessionaliteit wat onderwys van 'n hoë standaard sal verskaf, soos in figuur 10 aangedui. Die ouers verwag verder onderwys wat op goeie morele waardes gebaseer is, asook onderwys wat hul kinders beskerming en die geleentheid tot vordering sal bied (De Klerk, 1994:21).

☐ Die gemeenskap

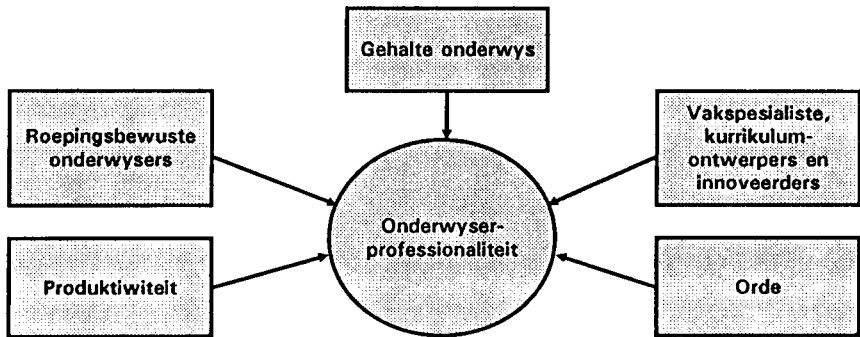
In figuur 10 word die gemeenskap (soos die ouers) se verwagtinge van die onderwys uitgebeeld (De Klerk, 1994:21). Die gemeenskap is op soek na prestasie om te bewys dat onderwysers effektief in hul taak is. Indien nie dit nie effektief is nie, is die gemeenskap op soek na maniere om onderwysers se prestasie te verbeter of om die onderwysers te verwyder (Hoffman, 1983:70).

Die gemeenskap se aandrang op onderwyserprofessionaliteit is nog sterker as dié van die ouers. Daar word gesoek na gehalte-onderwys, vakspesialiste, kurrikulumontwerpers en innoveerders op alle onderwysgebied (Anon.,1993:1). Die gemeenskap soek dus onderwysers wat, soos in die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (ANC, 1994b:67) verwoord word, toegewyde en gehalte-onderwys kan bied.

Die breë gemeenskap vereis dat die orde, gehalte en produktiwiteit van die onderwys moet verbeter om die koste daaraan verbonde te regverdig (Department of Education, 1995:18).

Die verwagtinge van die gemeenskap en die ouers ten opsigte van onderwys en onderwyserprofessionaliteit word in figuur 10 diagrammaties voorgestel.

Figuur 10 : Die verwagting van die gemeenskap en die ouers ten opsigte van onderwyserprofessionaliteit



□ Werkgewer

In terme van statutêre wetgewing en gemeenregtelike beginsels, soos volledig in hoofstukke 3 en 4 bespreek, word onderwyserprofessionaliteit vereis van onderwysers (i.c. opvoeders) in terme van die uitvoering van hul pligte asook in terme van hul gedrag- en beroepsoptredes. Soos in paragraaf 6.4.3.1 daarop gewys, rus daar 'n verpligting op die staat (werkgewer) om basiese onderwys te voorsien, wat meebring dat onderwysbelanghebbendes verwag dat professionele opvoeders (i.c. onderwysers) hierdie plig sal uitvoer.

Die onderwyser (i.c. opvoeder) staan as 'n amptenaar in diens van die staat. Die onderwyser (i.c. opvoeder) is dus 'n staatsamptenaar wat deur die belastingbetalers onderhou word. Die besondere verhouding wat daar tussen die onderwyser en sy werkgewer bestaan (soos in paragraaf 3.4.2.2 bespreek) word in wetgewing beliggaam, maar word ook deur die gemene reg en regspraak aangevul (Bray, 1988:27). Die diensverhouding tussen die werkgewer en die onderwyser (i.c. opvoeder) is 'n ongelyke verhouding, omdat die werkgewer byvoorbeeld die diensvoorwaardes bepaal. Die rede vir die ongelyke diensverhouding waarin die onderwyser (i.c. opvoeder) homself bevind, is omdat die gemeenskap dit vereis. Die werkgewer (staat) is op sy beurt verantwoordig verskuldig aan die belastingbetalers en die kieserkorps.

In terme van die dokument "Education and Training in a Democratic South Africa" (Department of Education, 1995:18) is die staat (werkgewer) nie tevrede met die onderwys en die produk wat deur professionele opvoeders (i.c. onderwysers) verskaf word, nie. Die staat (werkgewer) beskou die onderwysstelsel in sy geheel as uiters oneffektief. Hierdie dokument (RSA, 1995:18) beklemtoon die noodsaaklikheid vir 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit, wanneer daarop gewys word dat die produktiwiteit en effektiwiteit van die onderwysstelsel, wat onderwyserprofessionaliteit insluit, drasties moet verbeter.

□ Die onderwysprofessie

Elke onderwyser (i.c. opvoeder) het 'n verpligting teenoor sy kollegas en professie om sy deel tot die openbare aansien en waardigheid van die professie by te dra (kyk paragraaf 2.7.1 en figuur 11). Elke onderwyser (i.c. opvoeder) besef dat hy persoonlik 'n verantwoordelikheid het om die aansien en status van die professie in die oë van die gemeenskap te bevorder en uit te bou (Beckmann, 1985:61-62).

Beckmann en Van der Bank (1995:3) wys daarop dat die status wat die onderwyser (i.c. opvoeder) tans in die gemeenskap geniet, baie laag is. Hierdie aspek bring mee dat leerlinge en die gemeenskap die onderwysers (i.c. opvoeders) nie as professionele persone erken en respekteer nie.

Onderwysers (i.c. opvoeders) self is van mening dat onderwyserprofessionaliteit van groot belang is. In hierdie opsig verwys De Klerk (1994:18-19) daarna dat onderwysers self verwag dat kinders deur goed opgeleide onderwysers onderrig moet word. Hulle verwag ook dat die onderwyser (i.c. opvoeder) oor 'n deeglike kennis van sy vak sal beskik. Die waardes en norme (gedrag) van die onderwyser (i.c. opvoeder) moet volgens die verwagting van die opvoeders self bo verdenking wees.

Die volgende probleemareas rakende onderwysers (i.c. opvoeders) en die onderwys-professie maak 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit 'n saak van dringendheid (Hofmeyr, 1994:35 en Beckmann & Van der Bank, 1995:2):

- Feitlik die helfte van die onderwyserskorps (49%) in Suid-Afrika is óf ondergekwalfiseerd óf ongekwalfiseerd (kyk paragraaf 1.2). Hierdie lae vlak van professionele kwalifikasies van onderwysers veroorsaak dat onderwysers probleme ondervind om te onderrig en nie die nodige respek by leerlinge afdwing nie.

- Daar bestaan 'n onvermoë en 'n gebrek aan ondervinding met betrekking tot die bestuur van 'n skool. Hier word veral verwys na basiese aspekte wat orde in skole teweeg kan bring, soos byvoorbeeld die opstel van 'n skoolrooster.
- Onderwysbestuurders het 'n gebrekkige kennis van die basiese bestuursfunksies soos beplanning, organisering, leidinggewing en kontrolering.

In figuur 11 word die verwagtinge van onderwysers met betrekking tot 'n veranderde model vir onderwyserprofessionaliteit opgesom. Opvoeders verwag dat hul kollegas goed opgelei moet wees, oor deeglike vakkennis moet beskik en besondere waardes en norme moet handhaaf.

**Figuur 11 : Verwagtinge van onderwysers
ten opsigte van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit**



Volgens die besprekingsdokument van die ANC (1994a:56) is die vorige reëling van die georganiseerde professie deur die statutêre en gemene reg uiters swak. Hierdie wette en regulasies het volgens die besprekingsdokument van die ANC (1994a:56) nie 'n werkbare raamwerk vir gesamentlike dispuutoplossing verskaf nie - 'n aspek wat aandag gekry het deur die daarstelling van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993).

Dit is egter nie net die plaaslike georganiseerde onderwysprofessie wat aandrang op onderwyserprofessionaliteit nie. Die Internasionale Arbeidsorganisasie beklemtoon ook

die toenemende belangrikheid van onderwyserprofessionaliteit. Volgens die Internasionale Arbeidsorganisasie is onderwysers van kritieke belang in die opvoedingsproses (vergelyk paragraaf 1.1), veral in die vinnig veranderende tye waarin die internasionale gemeenskap homself bevind. Die huidige en toekomstige impak van hierdie veranderinge op die status van onderwysers is 'n onderwerp wat al hoe belangriker word binne die groter debat rondom die kwessie van gehalte onderwys vir almal (Beckmann & Van der Bank, 1995:4).

6.3.2.4 Sintese

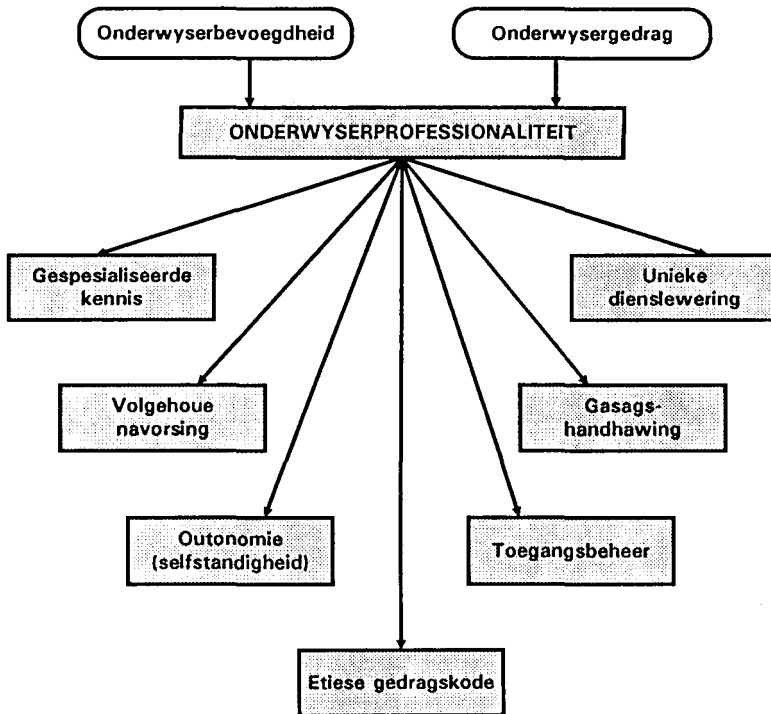
Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die opvoeder nie in isolasie funksioneer nie. Die opvoeder staan in 'n unieke verhouding tot elke onderwysbelanghebbende in die samelewing. In elke verhouding waarin die opvoeder hom bevind, is die aard van die verhouding verskillend, maar die doelwit wat nagestreef word bly dieselfde, naamlik die totale opvoeding van die kosbaarste besitting van enige samelewing.

6.4 DIE VEREISTES VIR 'N PROFESSIONELE ONDERWYSMODEL

Figuur 12 dui daarop dat onderwyserprofessionaliteit hoofsaaklik op twee pilare rus, naamlik onderwyserbevoegdheid en onderwysergedrag (Kriel, 1995:2) (vergelyk ook paragraaf 2.7.3). In die samestelling van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit moet daar in ag geneem word dat die vereistes vir onderwyserprofessionaliteit nie van mekaar geskei kan word nie; dit vul mekaar aan en vorm as't ware 'n ketting wat nie gcbreek kan word nie.

Die vereistes waaraan 'n model vir onderwyserprofessionaliteit moet voldoen, word in figuur 12 geïllustreer. Onderwyserprofessionaliteit word bereik deur middel van onderwyserbevoegdheid en onderwysergedrag. Onderwyserbevoegdheid en onderwysergedrag vereis gespesialiseerde kennis, volgehoue navorsing, unieke dienslewering, outonomie, gesagshandhawing, toegangsbeheer en 'n etiese gedragkode. Ware onderwyserprofessionaliteit moet aan al hierdie vereistes voldoen.

Figuur 12 : Vereistes vir 'n model vir onderwyserprofessionaliteit



In die volgende bespreking sal daar gekonsentreer word op die vereistes vir onderwyserprofessionaliteit, soos in figuur 12 uiteengesit.

6.4.1 Gespesialiseerde kennis

Diesterweg het reeds in 1865 daarop gewys dat 'n skool se waarde gelyk is aan die waarde van die onderwysers van die betrokke skool, en dat dit om hierdie rede belangrik is dat die eerste stap in onderwyshervorming 'n verbetering in onderwysersopleiding is (Kachelhoffer, 1994). Die effektiwiteit van enige opvoedkundige program hang af van die toegerustheid van die onderwyser (Strahan & Turner, 1987:45) (vergelyk

figuur 13). Die gehalte van die onderwysers is die spil waarom 'n effektiewe opvoedkundige program sentreer (Strahan & Turner, 1987:45). Brink (1994:18) sluit hierby aan wanneer hy daarna verwys dat die onderwys in Suid-Afrika weer "Meesters" benodig, omdat die onderwysstandaard nie deur kurrikula, handboeke ensovoorts bepaal word nie, maar deur die kwaliteit van die leerkragte.

In die VSA het 'n federale hof beslis dat die belangrikheid van 'n onderwysersertifikaat nie in die stuk papier geleë is nie, maar eerder in die onderrig en opleiding wat die persoon ontvang het om vir 'n onderwysersertifikaat in aanmerking te kom (Sparkman & Campbell, 1993:195).

Die komplekse groepering van integrerende kennis, vaardighede, waardes en houdings word deur die COTEP-verslag (1994:10) as 'n definisie van 'n bevoegde persoon beskou. Die besondere kennis en vaardighede van 'n persoon betrek nie net die persoon se vermoë om te presteer nie, maar ook die vermoë om binne 'n gegewe konteks die kapasiteit te hê om die verworwe kennis na nuwe take en situasies oor te dra (Wolf, 1989:44-47).

Die komplekse verhouding tussen kennis en vaardighede wat van die opvoeder (i.c. onderwyser) verwag word, is volgens Bartlett (1991:11) meer kompleks as dié in enige ander professie.

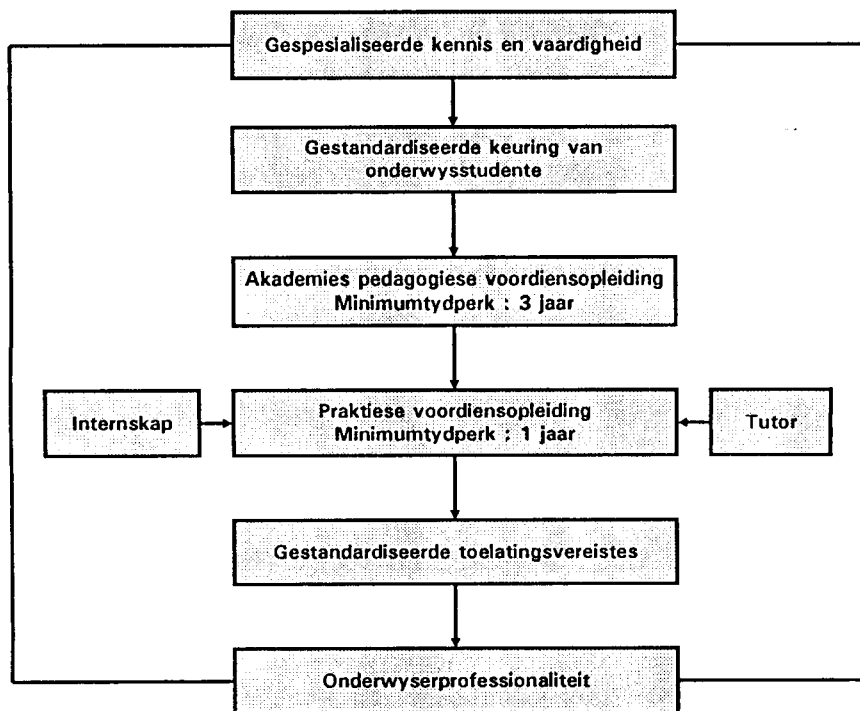
Die eertydse Suid-Afrikaanse Onderwysersraad (SAOR), wat met die Federale Onderwysersraad (FOR) vervang is, het al in 1980 gevra dat die hele kwessie rondom onderwysersopleiding onder die loep geneem moet word. Daar is veral gedink aan toelatingsvereistes, opleidingsvereistes en minimuminhoud van opleidingskursusse. Die moontlikheid is selfs ondersoek dat 'n graad as 'n minimum vereiste vir registrasie moet dien (Van Loggerenberg, 1980:110).

Dreyer (1994) beveel aan dat die opleidingsduur vir primêre en sekondêre onderwysers (i.c. opvoeders) soos in Wes-Duitsland van mekaar moet verskil. Die moontlikheid van 'n jaar "internskap" (proefonderwys), met 'n nasionale eksamen aan die einde van hierdie jaar, behoort volgens Dreyer (1994) deel uit te maak van onderwyseropleiding. Volgens Dreyer (1994) kan studente vir die jaar van "internskap" onder die sorg van "tutors" (moniteerders) by 'n skool geplaas word. Die funksie van 'n sogenaamde "tutor" sal wees om die aspirantopvoeder voortdurend te evalueer.

Gespesialiseerde kennis en vaardighede kan dus 'n belangrike rol in die verwesenliking van onderwyserprofessionaliteit speel. Die voorstelle wat hierbo gemaak is, asook die bespreking wat in paragraaf 2.3.1.1 met betrekking tot gespesialiseerde kennis gevoer is, word in figuur 13 diagrammatisies voorgestel.

Om te verseker dat opvoeders oor gespesialiseerde kennis en vaardighede beskik, moet toelating vir die onderwysberoep op 'n redelike standaard wees, voornemende onderwys-studente moet behoorlik gekeur word, 'n praktykgerigte kurrikulum moet saamgestel word, akademiese opleiding moet minstens drie jaar beloop en een jaar "internskap" (praktiese opleiding) moet van toepassing wees.

Figuur 13 : Vereistes ter bereiking van gespesialiseerde kennis en vaardighede

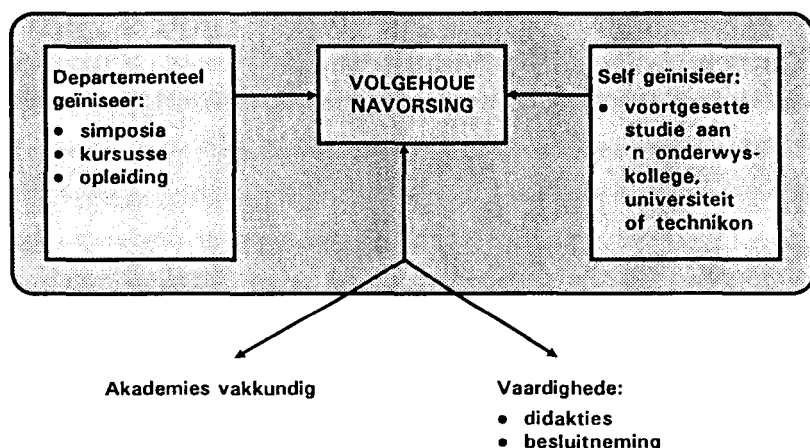


In paragraaf 2.3.1 is daarop gewys dat professionaliteit nie 'n statiese fenomeen is nie. Die ware professionele persoon hou nooit op om professioneel te groei nie. Professionele groei verg volgehoue studie en navorsing. Die professionele persoon moet verseker dat hy bevoegd bly om sy taak uit te voer. Hierdie doelwit word deur evaluering bereik.

6.4.2 Volgehoue navorsing

Uit figuur 14 blyk dit dat gespesialiseerde kennis en spesiale vaardighede as 'n eenheid beskou behoort te word (vergelyk paragraaf 2.3.1.2). As gevolg van die teoretiese (akademiese) ingesteldheid in onderwyseropleiding en in verdere studies (navorsing) word daar nie genoeg aandag aan die praktiese (didaktiese) vaardigheid van die professionele opvoeder (i.c. onderwyser) geskenk nie (Edwards *et al.*, 1987:13).

Figuur 14 : Volgehoue navorsing



Opsionele indiensopleiding en die gereelde bywoning van vakansiekursusse, soos wat in die VSA en Japan die gebruik is, kan moontlik help om die gespesialiseerde kennis en vaardighede van onderwysers (i.c. opvoeders) in stand te hou en selfs uit te brei (Edwards *et al.*, 1987:12-13).

Volgehoue navorsing as professionele vereiste bestaan uit 'n akademies vakkundige komponent asook 'n didaktiese en bestuurskundige vaardigheidskomponent. Dit kan deur die Departement van Onderwys geïnisieer word asook deur die individu. Navorsing wat deur die Departement van Onderwys geïnisieer word, kan die vorm van simposia, kursusse of opleiding aanneem. Voortgesette studie aan 'n onderwyskollege of universiteit kan gesien word as individuele navorsing.

6.4.3 Evalueringsmeganisme

'n Betroubare evalueringsinstrument wat vertroue by die onderwyser (i.c. opvoeders) kan inboesem (soos in figuur 15 diagrammaties voorgestel), kan help om onbevoegde persone te identifiseer en uit die professie te verwyder (Grobler & Van der Merwe, 1995:1).

Alhoewel daar in die verlede al met verskeie evalueringsmodelle geëksperimenteer is, is die ideale model nog nie gevind nie (Franzsen, 1995:2). Wat egter soos 'n paal bo water staan, is die feit dat daar na 'n evalueringsmodel gesoek moet word wat daarop gerig is om strukture vir ondersteuning en personeelontwikkeling daar te stel.

Die kontroversie en ontevredenheid met die huidige evalueringsmodel kan soos volg saamgevat word (Franzsen, 1995:3-5 ; Barber & Klein, 1983:248; Charles, 1987:63; Medley, 1979:25 en ANC, 1994a:67):

- Die idee van vertroulikheid word in so 'n mate oorbeklemtoon dat dit grens aan geheimsinnigheid. Onderwysers het geen insae in die finale bepunting nie.
- Die onderwysers wantrou 'n evalueringsinstrument wat hom enersyds moet help om sy prestasie in die klaskamer te verbeter, maar andersyds ook die doel dien om hom uit die diens te ontslaan.
- Min voorsiening word gemaak vir personeelontwikkeling.
- Die evalueringskriteria is gebaseer op 'n wysgerige (naturalistiese) basis waarvolgens die onderwyser se effektiwiteit in terme van 'n aantal persoonlikheids-eienskappe oorweeg word. 'n Goed gemanierde en goed georganiseerde onderwyser (i.c. opvoeder) kan hoë punte in sy evaluering behaal al beskik hy nie oor die vermoë om sy leerlinge te inspireer of te onderrig nie.
- Daar word min voorsiening gemaak vir die beoordeling van die onderwyser (i.c. opvoeder) in terme van sy interaksie met die leerlinge. Slegs die maklike aspekte, soos eksamenuitslae, werkskodes en betrokkenheid in die gemeenskap, word beoordeel.

- Daar is 'n gebrek aan kommunikasie tussen die evalueerder en die geëvalueerde. Alhoewel daar in die teorie vir terugvoering voorsiening gemaak word, vind hierdie praktyk nie in die skole plaas nie.
- Die kriteria waarvolgens evaluering plaasvind, is nie aan die opvoeders (i.c. onderwysers) bekend nie, en daarom is dit vir hulle onmoontlik om te bepaal aan watter aspekte van hul werk waarde geheg word.
- Die evalueringstelsel is te subjektief van aard en berus nie op gesonde opvoedkundige beginsels en prosedures nie.
- In die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram van die ANC word daar beswaar gemaak teen die polisiëringsaspek van evaluering. Die evalueringproses is in terme van hierdie program 'n strafgerigte proses.

In die lig van die statutêre veranderinge wat in hoofstuk 3 bespreek is, behoort die evalueringstelsel aan te pas by die veranderende tye waarin die onderwys hom bevind. Die volgende statutêre aspekte moet in die ontwerp van 'n evalueringmodel aandag geniet:

- Artikel 10 van die Grondwet beskerm elke persoon se waardigheid. 'n Evalueringpraktyk waarbinne persone geobjektiveer word deur gebruik te maak van 'n onpersoonlike model wat die "mensewaarde" moet bepaal, kan 'n verbrekking van die reg op menswaardigheid veroorsaak (Franzen, 1995:6).
- Artikel 23 van die Grondwet maak daarvoor voorsiening dat elke persoon die reg het op inligting wanneer dit sy belange raak. Hierdie artikel bring mee dat die geëvalueerde nou 'n reg het om sy evaluering te sien.
- Artikel 24 van die Grondwet maak voorsiening vir administratiewe geregtigheid. Die implikasies hiervan is in paragraaf 4.2 volledig bespreek.
- In Artikel 27 van die Grondwet word daar voorsiening gemaak vir behoorlike en regverdige arbeidspraktyke. Soos evaluering tans toegepas word, verskaf dit genoegsame rede vir onderwysers (i.c. opvoeders) om ontevrede te wees.

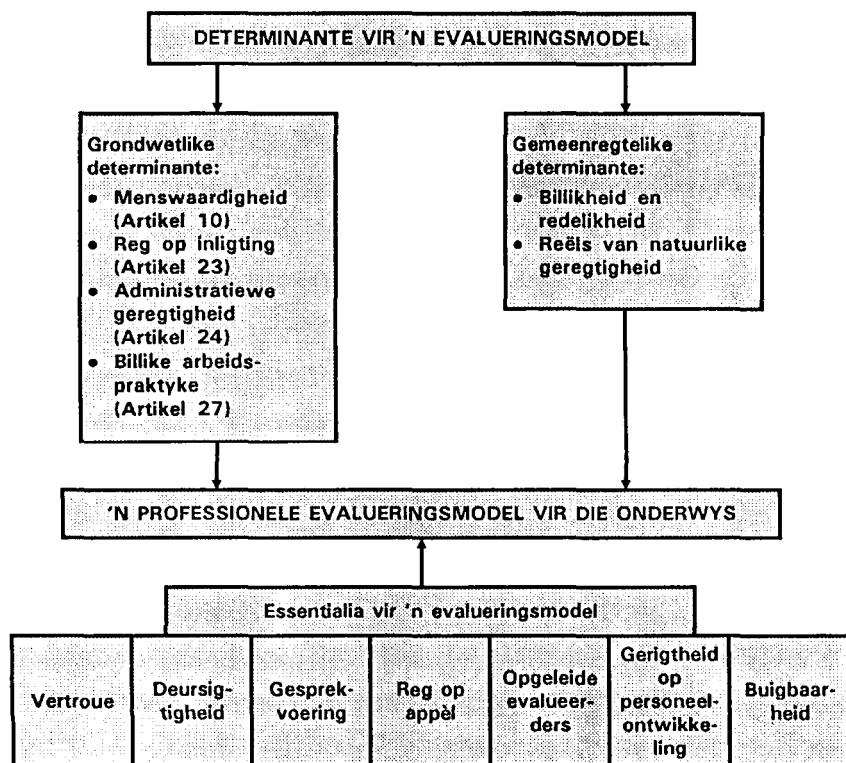
Die volgende riglyne en prosedures geld in die evalueringproses (Oosthuizen, 1994a: 128-129):

- Die onderwysbestuurder moet die kriteria vir evaluering aan die persone verduidelik. Die voorgeskrewe prosedures en instruksies moet ook behoorlik aan die professionele persone voorgehou word.
- Die onderwysbestuurder moet die onderwyspersoneel gereeld en voortdurend evalueer. Die opvoeder (i.c. onderwyser) moet die geleentheid hê om sy kant van die saak te stel.

- Die onderwysbestuurder moet faktore wat die evaluering van 'n betrokke persoon kan beïnvloed, in ag neem.
- Die onderwysbestuurder moet onbevooroordeeld en so objektief moontlik wees in die proses van evaluering. Die reëls van natuurlike geregtigheid moet in alle opsigte geld.

In figuur 15 word 'n voorstelling gegee van enkele aspekte wat in gedagte gehou moet word by die samestelling van 'n funksionele evalueringsmodel.

Figuur 15 : Aspekte wat in ag geneem behoort te word by die samestelling van 'n evalueringsmodel



Onderwysbestuurders en opvoeders (i.c. onderwysers) is dit eens dat evaluering noodsaaklik is in die handhawing van onderwyserbevoegdheid. In die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (ANC, 1994b:68) word daar melding gemaak van die feit dat daar kriteria geïmplementeer moet word waarvolgens daar erkenning aan onderwysers (i.c. opvoeders) gegee kan word. Dieselfde kriteria kan gebruik word om onderwysers en opvoeders te gradeer. Om te verseker dat die praktiese vaardigheid van die professionele opvoeder (i.c. onderwyser) op standaard bly en met die veranderinge tred hou, sal daar ernstige oorweging geskenk moet word aan die probleme van die huidige evalueringstelsel.

'n Opvoeder kan eers op unieke dienslewering aanspraak maak as hy oor gespesialiseerde kennis en vaardighede beskik en toesien dat hy deur middel van volgehoue navorsing tred hou met die veranderende werklikheid. In die volgende paragraaf sal unieke dienslewering as komponent van 'n model vir onderwyserprofessionaliteit bespreek word.

6.4.4 Unieke dienslewering

Die professionele opvoeder (i.c. onderwyser) lewer 'n unieke diens. In paragraaf 6.3.2.3 is daar gewys op die verskeidenheid van onderwysbelanghebbendes. Die diens wat die opvoeder (i.c. die onderwyser) lewer, is nie net uniek vir die individu nie maar ook vir die gemeenskap. Die uniekheid van die diens lê daarin dat daar met die kosbaarste besitting van die gemeenskap gewerk word, naamlik die kind (De Witt, 1981:18).

Elke professie lewer 'n unieke, eiesoortige en essensiële diens op 'n geïdentifiseerde gebied van behoeftes of funksies. Die vernaamste motief van 'n professie is nie materiële gewin nie, maar eerder diens (Loots, 1991:19). Die professionele onderwyser (i.c. opvoeder) behoort dus dienslewering as sy lewensroeping te beskou. Die motivering vir die professionele onderwyser (i.c. opvoeder) om hierdie lewensroeping uit te leef, is gesetel in sy diensbaarheid aan sy leerlinge (Loots, 1991:20).

Die gemeenskap sal die langtermyn doelstellings en oogmerke van die onderwys in terme van korttermyn doelstellings moet herformuleer om by die heersende omstandighede aan te pas. Pretorius (1980:1447) wys daarop dat daar allerweë aanvaar word dat die onderwysende en opvoedende taak van die onderwyser en die ouer nie van mekaar geskei behoort te word nie. Hierdie beginsel benadeel egter die onderwyser se aanspraak op unieke dienslewering, en daarom behoort buitemuurse aktiwiteite nie deel van die onderwyser se professionele diens te wees nie (Pretorius, 1980:1447).

Aktiwiteite soos onderwyserstakings, krytmytery en ander protesaksies van onderwysers (i.c. opvoeders) is, soos in paragraaf 1.2 aangetoon, nie te versoen met die unieke diens wat die onderwyser (i.c. opvoeder) aan die leerling en gemeenskap behoort te lewer nie.

Wanneer die gemeenskap beseft dat die onderwysprofessie se diens onontbeerlik is, met ander woorde dat die beoefenaars oor gespesialiseerde kennis en vaardigheid beskik, word 'n sekere mate van gesag en bepaalde voorregte aan die professie verleen. Die gemeenskap se bekragtiging van die onderwysprofessie se outonomie (selfstandigheid) verleen aan die professie 'n monopolie om sy professionele aktiwiteite self te beheer (Spies, 1977:13).

In die volgende paragraaf sal outonomie as 'n komponent van 'n model vir onderwyser-professionaliteit bespreek word.

6.4.5 Outonomie

Elke professie streef daarna om die gemeenskap van hulle professionele gesag te oortuig. Soos in paragraaf 6.4.3.6 daarop gewys, word die professionele gesag van die onderwys in Suid-Afrika in twyfel getrek op grond van die feit dat bykans die helfte van die opvoeders (i.c. onderwysers) óf ongekwalifiseerd óf ondergekwalfiseerd is. Dit bring die intensiteit of die graad van die professionele gesag van die onderwys in gedrang en benadeel die verhouding tussen die onderwyser en sy kliënt. Die intensiteit van die onderwyser (i.c. opvoeder) se professionele gesag is daarom nie dieselfde as in ander erkende professies nie (Kriel, 1993:23).

Spies (1977:13) wys egter daarop dat geen professie 'n totale monopolie oor die tipe aktiwiteit wat beoefen word, het nie. Die monopolie van 'n professie kom op die volgende neer:

- Die alleenbesit en voortreflike toepassing van professionele kennis en tegnieke.
- 'n Kontrole oor die toelating tot die professie.
- Toesig oor die opleiding van professionele persone.
- Beheer oor die gehalte van professionele diens.
- Die toekenning van professionele titels.

Die skole in Suid-Afrika staan onder staatsbeheer, en daarom is die onderwys minder outonoom as ander professies. Verhoogde ouerinspraak by skole kan inbreuk maak op

hierdie outonomie of 'n bedreiging vir die ware professionele selfstandigheid van die onderwysberoep word (Oosthuizen, 1987:179).

Alhoewel daar in geen professie algehele vryheid bestaan nie, is dit tog insiggewend dat die outonomie (selfstandigheid), wat ingevolge die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) vir die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders in die vooruitsig gestel word, meer beperkend is as in ander erkende professies. Die feit dat die beleid, diensure, vergoeding en werksomstandighede van onderwysers uitsluitlik deur die Onderwysdepartement (of die beheerraad in die geval van 'n staatsondersteunde (Model C-) skool bepaal word, lê noodwendig onderwyserprofessionaliteit aan bande (Loots, 1991:24-25).

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die professie, in hierdie geval die onderwysprofessie, daarna streef om outonomie vanuit gemeenskapsgeledere te kry. In die geval van onderwyserprofessionaliteit is die outonomie beperk. Die vraag wat hieruit voortspuit is: Wat wil die professie met hierdie outonomie maak?

In die volgende paragraaf word toegangsbeheer as 'n vereiste vir 'n model vir onderwyserprofessionaliteit bespreek.

6.4.6 Toegangsbeheer

In hierdie bespreking sal gepoog word om antwoorde op onder meer die volgende vrae te verskaf, met spesifieke verwysing na die unieke situasie in Suid-Afrika:

- Is toegangsbeheer nodig in 'n Suid-Afrikaanse konteks?
- Is toegangsbeheer moontlik in 'n Suid-Afrikaanse konteks?

Wanneer persone binne 'n professie oor bepaalde vaardighede en gespesialiseerde kennis beskik, kan 'n ander liggaam nie oorweging skenk aan toelating tot die bepaalde professie nie. Slegs die professie self kan oorweging skenk aan die toelating van 'n persoon tot die professie (Beare, 1992:68). Die enigste vraag waarmee so 'n professie, soos byvoorbeeld die onderwysprofessie, gekonfronteer kan word, is of die aansoeker geskik is om as professionele persoon geregistreer te word.

In paragraaf 6.4.1 is aangetoon dat die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) voorsiening maak vir 'n Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys. In terme van Artikel 12 (5) (a) (xv) van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys

word daar voorsiening gemaak vir partye wat deel uitmaak van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys om 'n ooreenkoms te sluit wat betref registrasie van professionele opvoeders (i.c. onderwysers). In terme van Bylae A, Resolusie 4 van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys word voorsiening gemaak vir die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders het onder andere die volgende funksies (Regulasiekoerant No. 5412 van 1994):

- Die bepaling van minimum toelatingskriteria vir die onderwysprofessie.
- Die registrasie van professionele opvoeders (i.c. onderwysers).
- Die byhou van 'n register van professionele opvoeders (i.c. onderwysers) met die uitsluitlike doel om kwalifikasies van professionele opvoeders (i.c. onderwysers) te beheer.
- Die daargestelling van 'n etiese gedragskode wat van 'n hoë morele standaard sal getuig.
- Die uitoefening van professionele dissipline deur persone uit die onderwysprofessie self.

Die bogenoemde funksies van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders word in paragraaf 6.4.1 en in figuur 6 duidelik uiteengesit.

Uit die bogenoemde is dit duidelik dat die onderwysowerhede maatreëls daargestel het om te verseker dat slegs bevoegde en bekwame persone tot die onderwysprofessie toegelaat kan word. Die onderwysowerhede het ook hul goedkeuring verleen aan die volgende uiters belangrike aspek rakende die essensie van onderwyserprofessionaliteit (Regulasiekoerant No. 5412 van 1994): alle opvoeders wat van voorneme is om as 'n professionele opvoeder te praktiseer, moet by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders as 'n professionele opvoeder (i.c. onderwyser) geregistreer wees.

Die voorafgaande bespreking bring veral die volgende vrae na vore:

- Oor watter kwalifikasies behoort 'n persoon te beskik voordat hy as 'n professionele opvoeder (i.c. onderwyser) in die register van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders opgeneem kan word?
- Watter vereistes sal daar aan 'n persoon se gedrag gestel word voordat hy as 'n professionele opvoeder (i.c. onderwyser) by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders geregistreer kan word?

In terme van Bylae A, Resolusie 4 (Regulasiekoerant No. 5412 van 1994) sal die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders oor die minimum toelatingsvereistes van die onderwysprofessie besluit. Vergelyk in hierdie verband ook die bespreking wat in paragraaf 3.4.6 gevoer is. Alle persone wat toelating tot die onderwysprofessie wil hê, sal aan die minimum vereistes wat deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders daargestel is, moet voldoen.

Net soos die eertydse Federale Onderwysersraad (FOR) en die General Teaching Council for Scotland sal die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders by die registrasie van 'n persoon as 'n opvoeder (i.c. onderwyser) nie net die persoon se kwalifikasies in ag moet neem nie, maar ook faktore soos sy kriminele rekord (Beckmann & Van der Bank, 1995:9). As die aansoeker wel oor 'n kriminele rekord beskik, sal die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders die omstandighede van die kriminele oortreding in ag moet neem. Oortredings wat met kinders in verband staan, behoort die aansoeker vir registrasie te diskwalifiseer. Alle kriminele oortredings sal nie noodwendig tot 'n weiering van registrasie lei nie.

Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders kan ook oorweging skenk aan verskillende kategorieë van registrasie. Dit kan meebring dat 'n persoon as 'n primêre onderwyser, sekondêre onderwyser, lektor of skoolhoof geregistreer kan word. In elke spesifieke geval kan daar spesiale kriteria ten opsigte van die registrasie van die aansoeker gestel word. Oorweging kan ook geskenk word aan die Kanadese stelsel waar opvoeders (i.c. onderwysers) in terme van hul kwalifikasies in verskillende vlakke geregistreer word.

Die gevaar bestaan dat huidige opvoeders (i.c. onderwysers) wat nie aan die vereistes van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders voldoen nie, teen die weiering van registrasie sal protesteer. Om dit te verhoed, behoort die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders van die sogenaamde "grandfather clause"-registrasie gebruik te maak (Beckmann & Van der Bank, 1995:9). Dit sal meebring dat persone outomaties as professionele persone geregistreer sal word wanneer die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders met hul werksaamhede begin.

6.4.7 'n Etiese gedragskode

'n Etiese gedragskode behoort sekere funksies te verrig (soos in figuur 16 aangetoon) voordat dit as 'n suksesvolle waarborg deur die gemeenskap aanvaar sal word. 'n Gedragskode dien as 'n waarborg aan die ouergemeenskap dat eerlike, betroubare en

opvoedkundig verantwoordelike gedrag en diens verwag kan word van alle opvoeders wat by die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders geregistreer is (Beckmann & Van der Bank, 1995:10). Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders moet nie beskou word as vervolgers van opvoeders nie, maar eerder as 'n onpartydige skeidsregter wat verseker dat geregtigheid uitgevoer sal word, en dat die hele onderwysprofessie beskerm sal word. Deur die afdwinging van 'n gedragskode waak die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders oor die belange van die gemeenskap, die onderwysprofessie en die individuele onderwyser (i.c. opvoeder) (Beckmann & Van der Bank, 1995:10). Figuur 16 gee 'n diagrammatiese voorstelling van die funksies van 'n gedragskode (vergelyk ook paragraaf 2.3.1.6).

Figuur 16 : Funksies van 'n gedragskode



Die doel van die gedragkode is om orde en harmonie in die onderskeie verhoudinge waarin die professionele praktisyn betrokke is, te skep en te handhaaf (Beckmann & Van der Bank, 1995:6).

'n Gedragkode word deur lede van die professie self opgestel. Dit geskied deur middel van die onderskeie onderwysersorganisasies waaraan hulle behoort. Hierdie onderwysersorganisasies maak deel uit van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys. In onderwysverband kan 'n gedragkode handel met aspekte soos byvoorbeeld die verhouding tussen die opvoeder en

- die onderwysprofessie,
- die leerlinge,
- die ouers,
- die gemeenskap,
- hul werkgewers, en
- hul kollegas.

Volgens paragraaf 6.3.2.3 is daar 'n behoefte dat die verantwoordelikheid vir toegewyde onderwysers (i.c. opvoeders), wat kwaliteitwerk verrig en hulself professioneel gedra, vierkantig op die skouers van die opvoeders self geplaas word. Hierdie aspek sal meebring dat die onderwysprofessie gesamentlik 'n gewilligheid moet aanvaar vir hul nuwe openbare verantwoordelikhede (Smith, 1995:57). Indien dit reggekry kan word, sal dit baie help om die openbare status van die onderwysers (i.c. opvoeders) te verbeter.

In figuur 17 word aangedui dat die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders in die samestelling van 'n etiese gedragkode rekening sal moet hou met bepaalde statutêre veranderinge wat plaasgevind het. Hierdie implikasies is in paragraaf 3.3.3 volledig bespreek. Die uitgangspunt van 'n etiese gedragkode sal nie meer Christelik wees nie, omdat dit strydig is met Artikel 14 van die Grondwet.

Artikel 12 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (138:1994) verskaf 'n breë raamwerk vir professionele wangedrag. Sekere aspekte van hierdie artikel sal egter meer spesifiek gedefinieer moet word, soos byvoorbeeld die kontekstuele betekenis van die begrip "immorele gedrag". 'n Etiese gedragkode sal niks vermag as die vereistes daarvan inbreuk maak op 'n persoon se fundamentele regte, soos byvoorbeeld sy reg op privaatheid, nie.

In Suid-Afrika het ons tans met 'n etiese vervreemding te doen, wat neerkom op die onvermoë van baie individue om met die moraliteit van die werksorganisasie, die gemeenskap en die staat te identifiseer (Gouws, 1994:7). Tot nou toe is gepoog om 'n Eurosentriese etiek op 'n kultureel diverse populasie af te dwing. Die gevolg hiervan was dat mense onverskillig staan teenoor hulle werk en ander organisasies. By die saamstelling van 'n etiese gedragskode sal daar dus ook deeglik rekening gehou moet word met botsende sosiale en kulturele norme asook 'n algemene verslapping in die morele waardes van die gemeenskap. As gevolg van die verskillende waardestelsels van gemeenskappe sal die beoordeling van etiese en onetiese gedrag ook verskil (Gouws, 1994:8).

Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders sal 'n etiese gedragskode op so 'n wyse moet opstel dat die beoefenaars van die onderwysprofessie mede-eienaarskap daarvoor kan aanvaar. Dit beteken dat die gaping tussen die verskillende kulture, met betrekking tot hul uitlewing van waardes en die beoefening van etiese gedrag, drasties verklein sal moet word.

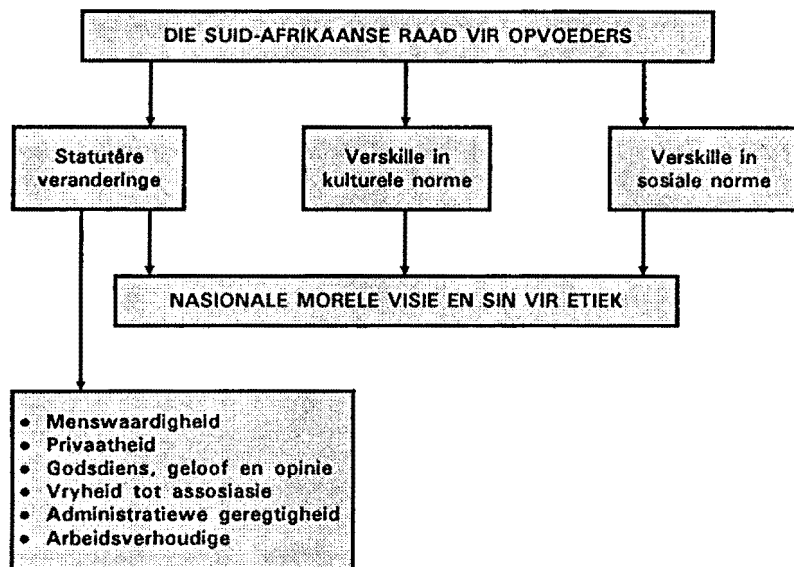
In die opstel van 'n etiese gedragskode vir opvoeders (i.c. onderwysers) in 'n veranderende Suid-Afrika sal daar daadwerklike aandag gegee moet word aan 'n nasionale morele visie en 'n sin vir etiek (Gouws, 1994:9).

Onderwyserwangedrag word in Artikel 12 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (138:1994) uitgespel (vergelyk paragraaf 3.5.2.2). Die gemeenskap eis voorbeeldige gedrag van die onderwyser (i.c. opvoeder), wat beteken dat die gedrag van die onderwyser aan die sedelike en morele norme en standaarde van 'n bepaalde gemeenskap moet voldoen. Schoop en Dunklee (1992:71) wys daarop dat daar 'n verwagting in die gemeenskap bestaan dat die onderwyserskorps besondere morele waardes sal uitleef.

Die onderwyser (i.c. opvoeder) en die gemeenskap is dit eens dat die onderwysprofessie 'n openbare vertrouensposisie beklee waarin persoonlike gedrag 'n belangrike rol speel (Oosthuizen, 1987:191). Hierdie bepaling raak selfs die onderwyser se privaat lewe.

In figuur 17 word die bogenoemde aspekte wat deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders in ag geneem moet word by die daarstelling van 'n etiese gedragskode diagrammaties opgesom.

Figuur 17 : Aspekte wat in ag geneem moet word by die daarstelling van 'n etiese gedragskode



Wanneer die implikasies van onderwyserprofessionaliteit, soos in 'n gedragskode en die toepassing daarvan vergestalt, van nader beskou word, is dit duidelik dat daar 'n onderlinge ondersteuningsverbinding tussen die twee dimensies bestaan (Beckmann & Van der Bank, 1995:4). Die twee komponente van onderwyserprofessionaliteit kan nie in afsondering van mekaar bestaan nie.

6.4.8 Gesagshandhawing

Die gemeenskap stel in 'n mate vertroue in die hoë kwaliteitdiens van die professie. Professionele gesag word gewoonlik toegeken in gevalle waar die onderwyser en die professie presteer (Oosthuizen, 1987:177). Die gemeenskap moet oortuig wees van die onontbeerlikheid van die professionele diens asook die *bona fides* van die professie voordat die gesag van die professie erken, bekragtig en eerbiedig word. Die gemeenskap stel 'n hoë waarde aan langdurige opleiding, en daarom is dit nie maklik om die gemeenskap te oortuig van die gesag van die beroep nie (Spies, 1977:43). Alhoewel

die gemeenskap die onontbeerlikheid van die diens besef, is hulle nie bereid om die regte en voorregte, wat in verhouding tot die belangrikheid van die diens staan, toe te ken nie.

Indien daar van die gemeenskap verwag word om hom aan die gesag en die oordeel van die professionele persoon te onderwerp, moet die professionele persoon oor die professionele kundigheid beskik om sodanige gesag te kan afdwing (Terblanche, 1979:11).

Soos in paragraaf 6.4.5 aangetoon, word die outoriteit van die onderwyser (i.c. opvoeder) se professionele gesag laer aangeslaan as in ander hoogs geprofessionaliseerde beroepe, omdat die onderwysers (i.c. opvoeders) met betrekking tot gespesialiseerde kennis ver te kort skiet.

6.5 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande bespreking en met inagneming van al die ander aspekte wat in die ander hoofstukke bespreek is, wil dit voorkom asof 'n gedesentraliseerde model vir onderwyserprofessionaliteit reeds in terme van die statutêre reëls en regulasies geskep is, soos wat figuur 18 duidelik aantoon.

In terme van die Wet op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (146:1993) (vergelyk paragraaf 3.4) het die Departement van Onderwys sekere funksies, magte en bevoegdhede aan die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys gedelegeer (vergelyk paragraaf 3.4.6). In terme van Resolusie 4 van die Raad op Arbeidsverhoudinge in die Onderwys is die aspek rakende onderwyserprofessionaliteit aan die voorgename Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders opgedra (vergelyk paragrafe 3.4.6.3 en 6.3.2.1 asook figuur 6).

Wat onderwyserprofessionaliteit betref, lyk dit asof die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders die spil gaan wees waarom onderwyserprofessionaliteit gaan draai. Ingevolge die konstitusie van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (vergelyk paragraaf 3.4.6.3) wil dit voorkom asof hierdie Raad 'n groot mate van outonomie gaan geniet met betrekking tot onderwyserprofessionaliteit. Soos in figuur 5 en paragraaf 6.3.2.1 aangedui, beskik die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders oor bepaalde magte en bevoegdhede om onderwyserprofessionaliteit te skep, te handhaaf en selfs uit te brei. In figuur 12 is daar diagrammaties aangetoon wat onderwyserprofessionaliteit behels.

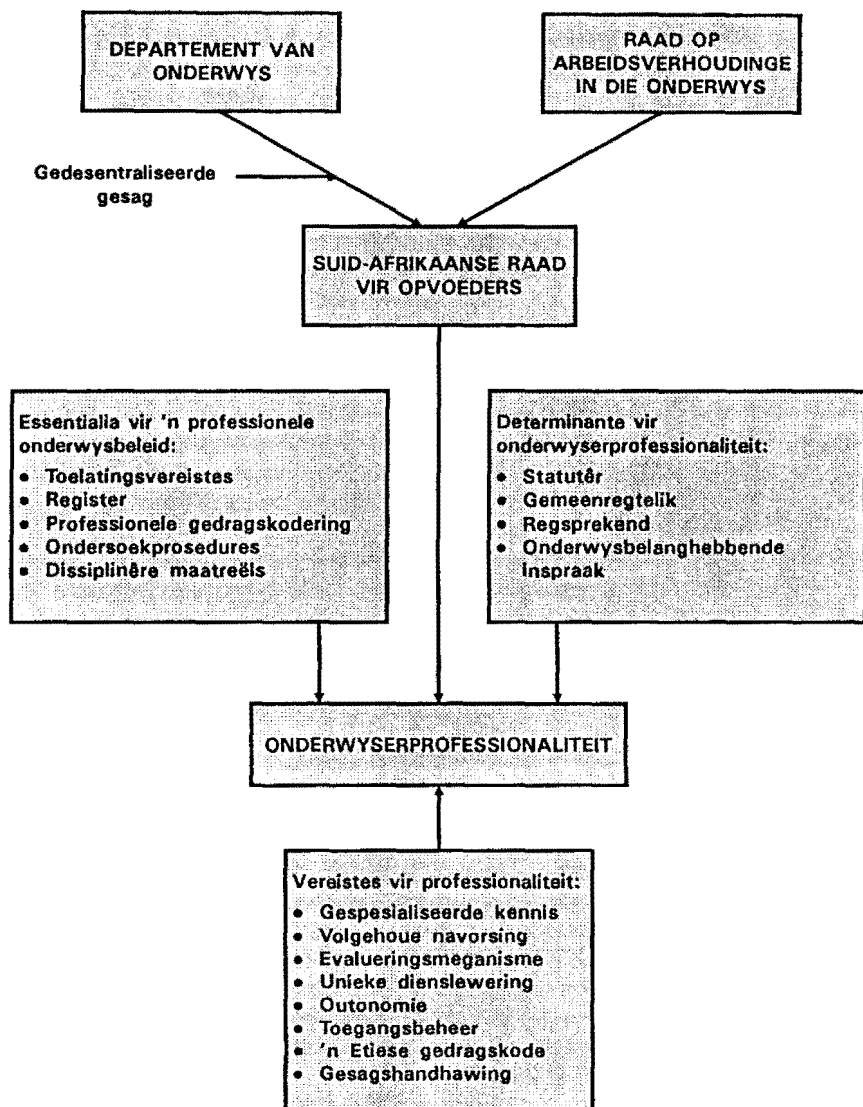
In paragraaf 6.4.1 en figuur 12 is die toelating tot die onderwysprofessie uiteengesit. Hiervolgens, asook die bespreking in paragraaf 5.2, blyk dit dat die minimum akademiese toelatingsvereiste ten minste 'n driejarige opleiding sal behels. Praktiese vaardigheid is ook in hierdie bespreking beklemtoon en die beginsel van een jaar praktiese ervaring ("internskap") is gemeld. In paragraaf 6.4.2 en figure 13 en 14 is daarop gewys dat onderwyserprofessionaliteit bevorder kan word deur die bereiking van toelatingstandaarde, mits hierdie standaarde behou en uitgebou word. In hierdie opsig is verdere studie deur middel van opsionele indiensopleiding en vakansiekursusse essensieel. Praktiese vaardighede en bevoegdhede kan gehandhaaf en bevorder word deur gebruik te maak van deurlopende evaluering wat gerig is op die ontwikkeling van personeel.

Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders moet onder andere 'n register byhou van alle persone wat kwalifiseer om as onderwysers (i.e. opvoeders) op te tree. Daar moet ook 'n register bygehou word van diegene wat nie kwalifiseer nie, maar wat in terme van byvoorbeeld die "grandfather clause" geregistreer is. Uit die bogenoemde bespreking (vergelyk paragraaf 6.4.5) blyk dit daar 'n behoefte bestaan aan verskillende kategorieë van registrasie. So byvoorbeeld kan primêre en sekondêre onderwysers, lektore en skoolhoofde as aparte groeperinge in die register opgeneem word. Dit blyk ook uit veral paragraaf 5.2.8 dat daar 'n behoefte bestaan dat geregistreerde persone tydens registrasie in terme van hul kwalifikasies as opvoeder (i.e. onderwyser) gegradeer word.

Een van die belangrikste take van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders is om 'n etiese gedragskode en prosedures saam te stel met die oog op dissiplinêre optrede. Uit die bogenoemde bespreking (vergelyk paragrawe 6.4.6, 5.3 en 3.3.3 asook figure 6 en 16) sal hierdie nie net die belangrikste taak nie maar waarskynlik ook die moeilikste taak van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders wees. 'n Etiese gedragskode word vanuit 'n bepaalde perspektief saamgestel, wat in hierdie geval 'n sekulêr humanistiese perspektief sal wees as gevolg van die statutêre beperkinge wat gestel is. Die Raad sal eers 'n nasionale morele visie en 'n sin vir etiek moet skep voordat daar in die gedragskode oorgegaan kan word na die onderskeie verhoudinge met die onderwysbelanghebbende groepe (vergelyk figuur 17). Die Raad kan homself ook baie moeite spaar deur die wangedragbepalinge van Artikel 12 van die Wet op Indiensneming van Opvoeders (138:1994) met die internasionale interpretasie van hierdie bepalinge te vergelyk voordat 'n etiese gedragskode saamgestel word (vergelyk paragraaf 5.3 en 5.4).

In figuur 18 word 'n diagrammatiese opsomming gegee van hoe 'n model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika kan lyk.

Figuur 18 : 'n Model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika



Enkele voordele van 'n gedesentraliseerde model vir onderwyserprofessionaliteit in 'n veranderende Suid-Afrika word soos volg deur Oosthuizen (1992:7) opgesom:

- 'n Gesamentlike platform vir onderwysersorganisasies word geskep om met die sentrale regering te beding. Die bedingingsforum kan daarop aanspraak maak dat hulle alle opvoeders verteenwoordig.
- Dit verskaf 'n verenigde doel en missie vir onderwyserprofessionaliteit.
- Dit verskaf 'n sensitiewe balans tussen die onderwysers (i.c. opvoeders) se eise aan die een kant en die onderwysers (i.c. opvoeders) se reg op staking aan die ander kant.
- Die personeel van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders moet bestaan uit goed gekwalifiseerde en hoogs vaardige opvoedkundiges en regs kundiges, sodat die Raad op 'n gesofistikeerde en professionele wyse kan funksioneer.
- Dit verskaf konsekwenheid by die interpretasie van professionele gedrag van opvoeders.
- Dit verskaf konsekwenheid in die toepassing van strafmaatreëls tydens dissiplinêre ondersoeke.
- Opvoeders (i.c. onderwysers) word deur lede van die professie self gedissiplineer.
- 'n Raad soos hierdie het verteenwoordiging in die regering en funksioneer vry van die burokratiese strukture van die openbare onderwys.
- So 'n Raad kan daarna streef om die onderwyser (opvoeder) se beeld in die gemeenskap te verbeter.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsbevindings van hierdie studie saamgevat. Enkele aanbevelings asook voorstelle vir verdere navorsing word gegee.