DIE BESTUURSTAAK VAN DIE TUTORONDERWYSER BY DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Verhandeling voorgelê
deur

JOHAN JOZUA CONRADIE
B.Comm. (Hons.) B.Ed. THOD

ter
vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS
in
ONDERWYSBESTUURSKUNDE

in die
Departement Onderwyskunde
Fakulteit Opvoedkunde
aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Professor L.P. Calitz

Januarie 1985

Opgedra aan
my vrou Lalie
en my kinders
Johan en Alwyn

BEDANKINGS

Hiermee wil ek graag my dank betuig aan die volgende persone:

- Professor L.P. Calitz, my studieleier, vir die positiewe en doelgerigte leiding wat hy aan my verleen het;

- die bibliotekarisse van

  Die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys,

  Die Universiteit van Pretoria, en

  Die Universiteit van Suid-Afrika

  vir hul vriendelike hulp en bystand;

- mnr. H.J. Malan vir die taalversorging wat hy behartig het;

- mev. F.S. van der Laan wat die tikwerk onderneem het; en

- veral aan die Allerhoogste, die Gewer van genade en talente.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK I: ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

Bladsy

1.1 Die belangrikheid van indiensopleiding 1

1.2 Supervisie en indiensopleiding 3

1.3 Tekortkominge van indiensopleidingsprogramme 5

1.3.1 Gesindheid van onderwyspersoneel teenoor indiensopleidingsprogramme 6

1.3.2 Indiensopleier tree ook as evalueerder op 7

1.4 Voordiensopleiding 7

1.4.1 Praktiese onderwys of oefenonderwys 8

1.4.2 Probleme en tekortkominge van die stelsel uit die student se oogpunt 8

1.4.2.1 Studente kry te min oefening in administratiewe vaardighede 9

1.4.2.2 Professionele bevoegdheid en vermoë van onderwysers om as studenteleermeesters op te tree 9

1.4.2.3 Onwilligheid van onderwysers om lesgroepe aan studente toe te vertrou 9

1.4.2.4 Studente kom nie ten volle met die onderwyswerklikheid in aanraking nie 10

1.4.3 Samevatting 10

1.4.4 Probleme en tekortkominge van praktiese onderwys uit die skool se oogpunt 11

1.4.4.1 Skakeling met opleidingsinstitute 11

1.4.4.2 Skakeling met die dosente van opleidingsinstitute ... 11

1.4.4.3 Onvoldoende tyd om aandag aan alle aspekte van oefenonderwys te skenk 12

Bladsy

1.4.4.4 Gebrek aan ervaring van die meewerkende onderwyser 12

1.4.4.5 Gebrek aan bevoegdheid van meewerkende onderwyser om studente op te lei 13

1.4.5 Samevatting 14

1.5 Die beginneronderwyser 14

1.5.1 Leemtes by die inskakeling van die beginneronderwyser 14

1.5.2 Instansies wat hulpverlenend kan optree by die inskakeling van die beginneronderwyser 15

1.5.2.1 Die hoof as hulpverlener 15

1.5.2.2 Die personeel as hulpverleners 16

1.5.2.3 Die superintendent as hulpverlener 17

1.5.3 Samevatting 17

1.6 Voortgesette opleiding van onderwysers 18

1.6.1 Eie evaluering van werk en gesindhede 19

1.6.2 Ontwikkeling van professionele bevoegdheid, selfvertroue en relevante kennis 19

1.6.3 Onderwyser se rol in 'n veranderende samelewing 19

1.6.4 Bevordering 20

1.7 Voldoen indiensopleidingsprogramme aan die verwagtinge? 20

1.8 Probleemstelling 21

1.9 Hipotesestelling 22

1.10 Die doel met die ondersoek 22

1.11 Verloop van die navorsing/ondersoek 23

HOOFSTUK II: FUNDERING VAN DIE POS VAN TUTORONDERWYSER

Bladsy

2.1 Inleiding 24

2.2 Verskillende lande se benaderings ten opsigte van die voor- en indiensopleiding van onderwysers 24

2.2.1 Die Amerikaanse model 24

2.2.1.1 Terminologie 24
2.2.1.2 Inleiding 25
2.2.1.3 Voordiensopleiding van onderwysers 27
2.2.1.4 Internskap 30
2.2.1.5 Verdere opleiding van diensdoende onderwysers ... 30

2.2.2 Die Engelse model 34

2.2.2.1 Terminologie 34
2.2.2.2 Inleiding 35
2.2.2.3 Voordiensopleiding van onderwysers 36
2.2.2.4 Indiensopleiding van beginneronderwysers 37
2.2.2.5 Indiensopleiding 40
2.2.2.6 Samevatting 42

2.2.3 Die Nederlandse model 43

2.2.3.1 Terminologie 43
2.2.3.2 Inleiding 44
2.2.3.3 Voordiensopleiding van onderwysers 46
2.2.3.4 Verdere opleiding van diensdoende onderwysers ... 48

2.3 Samevatting 49

2.3.1 Evaluering van bogenoemde programme 50

2.3.1.1 Inisiëring 50
2.3.1.2 Norme 50
2.3.1.3 Behoefte van die staat 51
2.3.1.4 Instrumente van vernuwing 51

Bladsy

2.3.1.5 Behoefte van die onderwyser 51
2.3.1.6 Indiensopleiding 51
2.3.1.7 Terugvoering 51
2.3.1.8 Tutoronderwysers 52

2.3.2 Leemtes in bogenoemde programme 52

2.3.2.1 Engeland 52
2.3.2.2 Amerika 53
2.3.2.3 Nederland 53

2.3.3 Toepassingsmoontlikhede van oorsese stelsels in die RSA 53

2.4 Die Suid-Afrikaanse model van onderwysersopleiding 54

2.4.1 Inleiding 54
2.4.2 Voordiensopleiding van onderwysers 55
2.4.3 Verdere opleiding van diensdoende onderwysers . 57

2.5. Motivering van die pos van tutoronderwyser aan skole 58

2.5.1 Voordiensopleidingsbehoeftes van die onderwyser 58
2.5.2 Indiensopleidingsbehoeftes van die onderwyser 59

2.5.2.1 Internskap 59
2.5.2.2 Die beginneronderwyser 60
2.5.2.3 Ander personeel 61

2.5.3 Die tutoronderwyser 61

2.5.4 Prinsipiële fundering vir die indiensopleidingstaak van die tutoronderwyser 63

2.5.4.1 Delegering van personeelontwikkeling deur die skoolhoof aan die tutoronderwyser 63
2.5.4.2 Die gesag van die tutoronderwyser 64
2.5.4.3 Delegering van gesag deur die tutoronderwyser 65
2.5.4.4 Samevatting 65

HOOFSTUK III: DIE BESTUURSTAAK VAN DIE TUTORONDERWYSER

Bladsy

3.1 Inleiding 66

3.1.1 Informele, formele en nie-formele onderwys 66
3.1.2 Definisies 66
3.1.3 Informele onderwys 66
3.1.4 Formele onderwys 67
3.1.5 Nie-formele onderwys 67
3.1.6 Volwassene-onderrig 68

3.2 Die tutoronderwyser en nie-formele onderwys 69

3.2.1 Die vertrekpunt vir die taak van die tutoronderwyser 69
3.2.2 Die werklikheidsbeskouing van die tutoronderwyser 70

3.3 Die onversoenbaarheid van die rol van tutoronderwyser met die van gelyktydige evalueerder 71

3.4 Die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas 72

3.4.1 Die verhouding helper tot hulpbehoewende 73
3.4.2 'n Verhouding van kollegialiteit 74
3.4.3 'n Vennootskapsverhouding 75
3.4.4 'n Vertrouensverhouding 75

3.5 Die pligstaat van die tutoronderwyser 76

3.5.1 Die bestuurstaak van die tutoronderwyser met betrekking tot praktiese onderwys 77

3.5.1.1 Beplanning 77
3.5.1.2 Organisasie 77
3.5.1.3 Leidinggewing 78
3.5.1.4 Kontrole 79

3.5.2 Die bestuurstaak van die tutoronderwyser met betrekking tot die beginneronderwyser 80

Bladsy

3.5.2.1 Beplanning 80
3.5.2.2 Organisering 82
3.5.2.3 Leidinggewing 83
3.5.2.4 Kontrole 87

3.5.3 Die bestuurstaak van die tutoronderwyser met betrekking tot die praktiserende onderwyser 89

3.5.3.1 Beplanning 89

3.5.3.1 a. Die beplanningsfunksie van die tutoronderwyser by indiensopleidingsprogramme wat buite die skool aangebied word 90

3.5.3.1 b. Die beplanningsfunksie van die tutoronderwyser by skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme 91

3.5.3.2 Organisering 92

3.5.3.2 a. Die organiserende funksie van die tutoronderwyser by indiensopleidingsprogramme wat buite die skool aangebied word 92

3.5.3.2 b. Die organiserende funksie van die tutoronderwyser by skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme 93

3.5.3.3 Leidinggewing 94

3.5.3.3 a. Skoling van personeel in indiensopleidingstegnieke ten opsigte van studente 95

3.5.3.3 b. Aankweek van innovasiebewustheid en -gereeldheid by die personeel 95

3.5.3.3 c. Verleen hulp aan individuele ervare personeellede wat dit versoek 97

3.5.3.4 Kontrole 97

3.5.3.4 a. Die kontrolerende funksie van die tutoronderwyser

Bladsy

ten opsigte van indiensopleidingsprogramme wat buite die skool aangebied word 97

3.5.3.4 b. Die kontrolerende funksie van die tutoronderwyser ten opsigte van skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme 98

3.6 Samevatting 98

HOOFSTUK IV: 'N MODEL VIR DIE BESTUURSTAAK VAN DIE TUTOR ONDERWYSER BY DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

Bladsy

4.1 Inleiding 101

4.2 Die waarde van 'n model vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser by die opleiding van onderwysers 102

4.2.1 Betekenis van die begrip model 102
4.2.2 Kenmerke en gebruike van modelle 102
4.2.3 Die sisteembenadering 103

4.2.3.1 Die betekenis van die begrip sisteem 103
4.2.3.2 Kenmerke van die sisteembenadering 104
4.2.3.3 Toepassing van die sisteembenadering op die onderwys 105

4.2.4 Onderrigontwerpmodelle 105

4.2.4.1 Die betekenis van die begrip onderrigontwerpmodel 105
4.2.4.2 Die doel met onderrigontwerpmodelle 106
4.2.4.3 Onderrigmodelle 106

4.3 Toerekenbaarheid 107

4.4 'n Voorgestelde onderrigontwerpmodel vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser (Fig. 4.1) 108

4.5 Bespreking van die komponente van die voorgestelde onderrigontwerpmodel 109

4.5.1 Die bestuursisteem 110
4.5.2 Beplanning 110

4.5.2.1 Behoeftebepaling 110
4.5.5.2 Doelwitstelling 110
4.5.2.3 Programontwerp vir die opleiding van meewerkende en tutoronderwysers 112

Bladsy

4.5.2.4 Organisering 112

4.5.3.1 Verantwoordelikheidsbepaling 112
4.5.3.2 Koördinering 113
4.5.3.3 Motivering 113

4.5.4 Leidinggewing 113

4.5.4.1 Operasionalisering van doelstellings 113
4.5.4.2 Personeelontwikkelingsfunksie 114
4.5.4.3 Delegering 114

4.4.4 Kontrole 115

4.5.5.1 Evaluering 115

4.5.5.1 a. Watter norme is onderliggend aan 'n evaluerings-program? 115
4.5.5.1 b. Bevoegdheidsevaluering 115
4.5.5.1 c. Programevaluering 116
4.5.5.1 d. Evalueringsbevoegdhede 116

4.5.5.2 Terugvoering van die resultate van evaluering 117

4.6 Die bestuursareas van die tutoronderwyser 118

4.6.1 Voordiensopleiding 118
4.6.2 Die beginneronderwyser 119
4.6.3 Personeelontwikkeling 119
4.6.4 Skakelwerk 119

4.7 Die bestuurstake van die tutoronderwyser 119

4.7.1 Doelwitstelling 119
4.7.2 Evaluering 120
4.7.3 Operasionalisering van bestuursbevoegdhede 120
4.7.4 Delegering 120
4.7.5 Koördinering 120

Bladsy

4.7.6 Motivering 120

4.8 Die opleiding van die tutoronderwyser 120

4.9 Voorgestelde leerinhoude vir die formele opleidingskursus van 'n tutoronderwyser 120

4.9.1 Leerinhoude met betrekking tot studente-administrasie 120
4.9.2 Leerinhoude met betrekking tot personeeladministrasie 121
4.9.3 Opleidingsmodaliteite 121

4.10 Samevatting 121

HOOFSTUK V: BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Bladsy

5.1 Inleiding 123

5.2 Bevindinge 123

5.2.1 Bevindinge met betrekking tot die voordiensopleiding van onderwysers 123

5.2.1.1 Die voordiensopleiding van onderwysers in Amerika 123
5.2.1.2 Die voordiensopleiding van onderwysers in Engeland 124
5.2.1.3 Die voordiensopleiding van onderwysers in Nederland 124
5.2.1.4 Die voordiensopleiding van onderwysers in die RSA 124

5.2.2 Bevindinge met betrekking tot die indiensopleiding van onderwysers 125

5.2.2.1 Die indiensopleiding van onderwysers in Amerika .. 125

5.2.2.1 a. Internskap 125
5.2.2.1 b. Onderwysersentrums 125

5.2.2.2 Die indiensopleiding van onderwysers in Engeland 125

5.2.2.2 a. Internskap 125
5.2.2.2 b. Onderwysersentrums 126
5.2.2.2 c. Die IT-INSET-program 126

5.2.2.3 Die indiensopleiding van onderwysers in Nederland 126

5.2.2.4 Die indiensopleiding van onderwysers in die RSA 127

5.2.3 'n Vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die Amerikaanse, Engelse en Nederlandse onderwysstelsels met betrekking tot onderwysersopleiding 127

Bladsy

5.2.3.1 Kenmerke van die drie oorsese stelsels ten opsigte van die opleiding van onderwysers 127

5.2.3.2 Verskille tussen die Suid-Afrikaanse indiensopleidingstelsel en die oorsese stelsels m.b.t. onderwysersopleiding in die skoolpraktyk 128

5.2.4 Die noodsaaklikheid van die tutoronderwyser 129

5.3 Gevolgtrekking 129

5.4 Hipotesetoetsing 132

5.5 Probleemoplossing 132

5.6 Verwesenliking van die doelstellings van die ondersoek 132

5.7 Aanbevelings 133

5.8 Aanbevelings met die oog op verdere navorsing 134

5.9 Slotopmerking 134

--oOo--

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1 'n Voorgestelde onderrigontwerpmodel vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser 108

Figuur 5.1 Praktiese onderwys: opleiding van studente 130

Figuur 5.2 Beginneronderwyser: begeleiding tydens eerste twee jaar 131

Figuur 5.3 Personeel: interne en eksterne indiensopleidingsprogramme 131

--oOo--

SUMMARY

THE MANAGERIAL TASK OF THE TUTOR TEACHER IN THE TRAINING OF TEACHERS

The rapid progress in the technological field since 1960 has caused international communities to demand more accountability from the teaching profession.

In an effort to comply with these demands, the educational authorities have implemented various renewal strategies. It was realised, however, that the teachers are the most important renewal agents.

Renewal in teaching can only be successfully conducted if teacher training keeps up to date with developments in the technological and managerial science fields.

The initial and basic training of a teacher is not sufficient to enable him/her to teach effectively for thirty or more years.

Consequently, in-service education and training were devised to enable teachers to teach more effectively, towards more effective learning.

The aim of this study was to determine whether the in-service training of teachers would benefit from the appointment of a tutor teacher at every school. The most important responsibility of this tutor teacher would then be to

- organize practical teaching at school level to assist student teachers profesionally;
- assist beginner teachers towards social and professional orientation;
- co-ordinate internal and external in-service training programmes.

A literature study of the teaching systems of the USA, England, the Netherlands and the RSA in connection with teacher training was undertaken. Special attention was given to the training of students during practical teaching, the orientation of beginner teachers and the use of in-service training programmes.

From a comparison between the South African system and the overseas systems mentioned above, it became clear that a system of internship is used in some American states as well as in England. The term 'internship' refers to a compulsory practical teaching period: the teacher is appointed temporarily in a paid teaching post. The condition is that he complies with certain certification requirements, before being appointed permanently. This system of internship does not exist in South Africa.

In the school based in-service training programmes of the three overseas teaching systems that were studied, two teaching posts could be clearly distinguished:

- the collaborating teacher, i.e. the teacher in whose classroom the student teacher is placed for practical teaching. This collaborating teacher is trained in the technique of identifying and developing teaching competencies in students' teaching methods;
- the tutor teacher, a senior experienced school based teacher, assigned to in-service education and training. His assignment comprises of the organization of practical teaching, the in-service training of the collaborating teacher and co-ordination of all in-service training activities.

It was found that the non-existence of the post for a tutor teacher caused in-service teacher training in South Africa to be lacking in professionalism. The teaching profession does not have the privilege to participate in the professional training of its members to a great extent. Collabo-

rating teachers are expected to train student teachers, whilst being unequipped for the task.

From the study and findings the author conclude that every school should have a tutor teacher to manage the important function of school based in-service teacher training. The implementation of the post of tutor teacher at schools to train the collaborating teacher properly, and to organize other in-service training activites, will greatly improve the effectiveness of our educational system.

--oOo--

HOOFSTUK I

ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

In hierdie verhandeling gaan gepoog word om 'n nuwe pos by skole te beskryf, naamlik die van tutoronderwyser, wat 'n belangrike rol moet vervul as skoolgefundeerde skakel in die indiensopleidingsprogram. Daar word nie 'n plaasvervangende stelsel voorgestel nie, maar 'n addisionele persoon op die koördinerende vlak wat 'n bydrae lewer om indiensopleiding aan sy skool te bevorder. Ter oriëntering is dit nodig om 'n paar sake rakende indiensopleiding in oënskou te neem:

1.1 Die belangrikheid van indiensopleiding

Die term indiensopleiding is in beroeps- en professionele kringe 'n huishoudelike woord. Vir bestuurders het dit die wagwoord geword om meer effektiewe aanwending van arbeid te bewerkstellig en sodoende hoër produktiwiteit in die hand te werk. Mannekragbestuur is vir die onderwys net so belangrik as vir 'n winssoekende organisasie. In skole is leerwins, in die breedste sin van die woord (op akademiese, sosiale en kulturele terreine) die einddoel van onderrig. In hul strewe om hierdie leerwins te maksimaliseer het die onderwysowerhede o.a. die volgende indiensopleidingskemas geïnisieer:

- onderwysdepartemente stel beplanners vir onderwystegnologie, vakadviseurs en onderwyssentra se dienste beskikbaar;
- skool indiensopleiding deur die mediakundige in samewerking met die mediakomitee;
- kolleges vir verdere opleiding;
- tydskrifte, nuusbriewe en inligtingsbrosjures;
- werkseminare, konferensies en simposia.

(Calitz en Pather 1981 : 10)

Die belangrikheid van indiensopleiding word soos volg deur Greyling gestel:

> *It was no longer accepted that basic and professional training was adequate for decades of high quality practice.*
>
> En verder:
>
> *... all the aspects of teacher training were a continuous process.*
>
> (Greyling 1984 : 11).

Die Nederlandse siening van indiensopleiding word raak omskryf met die woorde "Her-, bij- en nascholing". (Knoers 1972 : 270). Hy reserveer die woord herskoling vir die geval waar daar vanweë 'innovasies' ŉ geheel nuwe onderwyssituasie ontstaan waarin veral die ouer garde nie doeltreffend kan funksioneer nie en herskool moet word om aan te pas.

"Bij- en nascholing" sien hy as ŉ saamgestelde begrip waaraan hy die volgende funksies toeken:

- eerstens moet die onderwyser voortdurend gekonfronteer word met nuwe ontwikkelinge op die vakgebied;
- tweedens moet hy voorsien word van informasie en opleiding met betrekking tot nuwe ontwikkelinge in die gemeenskap, onderwys en onderwyskunde in die ruimer sin, d.w.s. sake rakende beleid, prosedure, strukture sowel as voorsiening;
- derdens, die aanbied van sekere kursusse in verband met onderwysbestuur, berading, studie- en beroepsleiding, remediërende onderrig, onderwystegnologie en leerplanontwikkeling.

Die effektiwiteit van skoolgefundeerde indiensopleiding is deur die Lincoln School (Goddu 1971 : 199) beproef. In die eksperiment gebruik hy agt studente met Engels as hoofvak en geen formele onderwysersopleiding nie, behalwe ŉ voor-

bereidende kursus van nege weke ten opsigte van die inskakeling by 'n stedelike gemeenskap en beginsels vir die aanbieding van Engels. Aan die hoof van hierdie navorsingsprojek was 'n opvoedkunde professor, bygestaan deur drie ervare onderwysers. Die doel was om 'n model daar te stel vir die opleiding van onderwysers op 'n leerjonge-basis in 'n stedelike skool. Baie krisisse moes die hoof gebied word tydens die projek, maar miskien maak juis dit die gevolgtrekking soveel te meer relevant:

> *Still, the evidence of the project tends to support the public school belief that although the university may be a repository of expertice, the real job of training teachers is not being done here; it can only be done in schools by school persons... The key trainer is a specially trained and experienced teacher in daily contact with children and beginning teachers.* (Goddu 1971 : 204).

In Engeland het die regering in 1972 'n witskrif oor onderwysaangeleenthede uitgebring waarin onder andere aanbeveel word dat ervare onderwysers by die inskakeling van beginners betrek moet word en dat professionele opleidingsbeamptes aangewys moet word. (Boyce 1979 : 47). Die opleiding van onderwysers is nooit afgehandel nie, want professionalisme vereis voortdurende wording. Cawood (1981 : 15) beskryf die doelwitte van indiensopleiding soos volg:

> *Inservice education aims at promoting the professional growth of teachers so that they may teach more effectively and be exposed and respond to educational change and innovation. Better teaching and more effective learning, together with a richer sense of fulfilment for teacher and learner, are the goals of inservice education.*

1.2 Supervisie en indiensopleiding

In die bestuurswetenskappe word supervisie beskryf as:

> *... the first level of management in the organization and is concerned with encouraging the members of a work unit to contribute positively toward accomplishing the organization's goals.*
> (Irvin 1982 : 9).

Met betrekking tot die taak van die toesighouer sê Fulmer (1982 : 7):

> *... supervisors are responsible for the work of a group of people. They are also responsible for creating and maintaining an environment in which the individuals can work effectively and efficiently together toward desired goals.*

Ten opsigte van die onderwys definieer Karriar (1982 : 2) supervisie as die rigtinggewende en kritiese evaluering van onderrig.

Supervisie moet van inspeksie onderskei word, want inspeksie word gedefinieer as:

> *Noukeurig ondersoek instel na die toestand waarin iets verkeer met die oog op die vereiste waaraan dit moet voldoen.*
> (HAT 1965 : 358).

Dit impliseer dus 'n statiese evalueringsmoment wat ook as 'n kritiese objektiewe waarneming beskou kan word met die oog daarop om tekortkominge te kritiseer.

Supervisie in die onderwys daarenteen, veronderstel subjektiewe betrokkendheid van die superintendent omdat hy en die werknemer wil saamwerk om hoër effektiwiteit en 'n gemeenskaplike doelwit te bereik. Dit is 'n diens wat die professionele groei van die onderwyser en groter leerwins van die leerlinge ten doel het.

Supervisie is 'n onderskeibare gedeelte van indiensopleiding,

maar onlosmaaklik daaraan verbind: dit sluit evaluering in, want vooruitbeplanning is nie moontlik sonder om periodiek die vordering te meet nie.

Dit is insiggewend dat die posbenaming van inspekteurs en vakadviseurs in die RSA gedurende 1984 verander is tot die van superintendent. Die benaming laat meer reg geskied aan die taak van die posbekleër, naamlik supervisie oor onderwys, in plaas van slegs inspeksie en advisering. Die samewerkende beplanningselement word hiermee by die posbeskrywing geïnkorporeer.

1.3 Tekortkominge van indiensopleidingsprogramme

Uit die literatuur blyk dit dat daar konsensus bestaan onder onderwysnavorsers en -owerhede dat indiensopleiding essensieel is vir die professionele wording van die onderwyser.

In Engeland is die behoefte aan indiensopleidingsprogramme teen 1950 sterk ervaar en tussen 1950-1970 het verskeie professionele instansies sulke programme ontwikkel. Nie net die universiteite het hieraan meegewerk nie, maar ook onderwyskolleges en streeksonderwysowerhede.

Alhoewel hierdie pogings dikwels hoogs motiverend vir die onderwyser was, het hierdie kursusse - gekenmerk deur hul ongereeldheid en informaliteit - nie noodwendig tasbare resultate in die klaskamerpraktyk teweeggebring nie. (Morant 1981 : 2). Een rede hiervoor is moontlik dat daar nie in die kursusse onderskei was tussen die bevoegdheidsgerigte opleiding en die onderwyser se persoonlike opvoeding nie, alhoewel beide onderafdelings van sy indiensopleiding vorm. Die uitgangspunt by indiensopleiding moet die onderwyser se professionele behoeftes wees, alleen dan kan sulke opleiding suksesvol wees.

Die wyse waarop indiensopleiding in die praktyk geïmple-

menteer word, lewer verskeie probleme op. Die effektiwiteit van die skemas word bevraagteken, maar nie die nodigheid daarvan nie.

1.3.1 Gesindheid van onderwyspersoneel teenoor indiensopleidingsbeamptes

> *The first (statement about supervision) is that much of what occurs in the name of supervision in the schools ... constitutes a waste of time, as teachers see it.* (Blumberg 1980 : 5).

Blumberg ervaar die konflik tussen onderwysers en opleidingsbeamptes so intensief dat hy dit selfs as 'n koue oorlog bestempel: 'n stryd waarin die onderwyser veg om sy terrein te beskerm teen die opleidingsbeampte se pogings om die gebied te betree. Hy onderskei twee onderliggende faktore as oorsake vir die ontstaan van die konflik: die eerste faktor is gedragskonflikte (en nie persoonlikheidsgeskille nie) en die tweede beskryf hy as die stel norme en waardes van die skool as sosiale sisteem waarbinne die onderwyser en superintendent 'n relasie moet stig. (Blumberg 1980 : 6-7).

Verskille in gedrag kan uit die weg geruim word omdat gedrag gewysig kan word. Maar die burokratiese opset van 'n skool verhinder die superintendent soms om aan die verwagtinge van die onderwyser te kan voldoen: albei van hulle voel byvoorbeeld dat 'n leerling vanweë gedragsafwykings elders geakkommodeer moet word, maar die finale besluitnemende instansie vertraag of verhinder die uitvoering, en dit frustreer die onderwyser en verlaag sy evaluering van die superintendent as 'n persoon wat werklik hulp kan verleen. Dit lei daartoe dat hy die superintendent se toekomstige hulp kan wantrou.

'n Ander rede waarom onderwysers negatief teenoor indiensopleidingsbeamptes staan, spruit uit die tradisionele wyse van supervisie, wat gebaseer was op die veronderstelling

dat onderwysers onbekwaam vir hulle taak is, en voortdurend op hul foute gewys moet word: supervisie was dus in werklikheid superinspeksie. (Marks et al. 1978 : 12). Moderne supervisie word gelukkig deesdae beskou as 'n koöperatiewe diens wat as mikpunt stel die identifisering van en meewerking tot die oplossing van professionele probleme, in wese dus 'n hulpdiens, of anders gestel: indiensopleiding in die ware sin van die woord.

> *A more hopeful conclusion is that teachers are hostile not to supervision, but to the style of supervision they typically receive. Teachers might react positively to a supervisory style that is more responsive to their concerns and aspirations.*
> (Acheson 1980 : 6).

1.3.2 Indiensopleier tree ook as evalueerder op

Tradisioneel was die persoon verantwoordelik vir die opleiding in die klaskamersituasie, ook verantwoordelik vir die evaluering van die onderwyser. Hierdie persoon was gewoonlik die hoof en sy motiewe tot hulpverlening was gebaseer op 'n evalueringsbehoefte en nie op 'n professionele behoefte van die onderwyser nie.

Acheson (1980 : 7) beweer dat die voorskriftelike manier van toesighouding oor onderwysers histories gefundeerd is in die toesig wat sogenaamde "lay committees" in Boston oor die onderrigstandaard by eenmanskole moes uitoefen. Hierdie inspeksieopdrag is later, waar skole oor meer personeel beskik het, aan die "principal teacher" oorgedra, later is na hom slegs as "the principal" verwys. Hierdie historiese aanloop tot die hoof se naam, laat die skrywer bespiegel of dit nie die rede is waarom party hoofde hul opleidingsfunksie as 'n inspeksiefunksie beskou nie.

1.4 Voordiensopleiding

1.4.1 Praktiese onderwys of oefenonderwys

> *Praktiese onderwys word gebruik om die praktiese opleiding aan te dui wat 'n onderwysstudent tydens sy kursus, vir aaneenlopende tydperke van enkele weke by skole ontvang. Dit sluit alle aktiwiteite in waarby die student betrek word, binne sowel as buite die skool.*
> (Bezuidenhout 1974 : 6).

Oefenonderwys is die ekwivalente term wat deur Van den Berg (1969: 48) gebruik word om hierdie voordiensopleiding te beskryf. Een doelstelling wat hy hiervan onderskei, is om die voornemende onderwyser bewus en gewoond te maak aan die spanning wat onderwys by veral die jong onderwyser kan skep. Oefenonderwys bied 'n geleidelike inoefening in die onderwyssituasie en dien sodoende as buffer teen die aanvanklike praktykskok.

Van den Berg (1969 : 48) opper besware teen die term "praktiese onderwys" as sou dit nie voldoende onderskeid tref tussen die voordiens- en indienspraktyk nie, aangesien alle onderwysbeoefening vir hom 'n praktiese aangeleentheid is.

Skrywer het geen beswaar teen enige een van die twee terme nie aangesien die inhoud van 'n begrip nie noodwendig letterlik verband hou met die woord nie. Wanneer ons by onderwysersopleiding na "praktiese onderwys", "proefonderwys" of "oefenonderwys" verwys, het die woorde ook 'n historiese inhoud wat op die bekende praktyk dui van studente wat ervaring van die onderwysberoep opdoen deur vir 'n kort periode as onderwyser op te tree. Die twee woorde sal in hierdie verhandeling as sinonieme gebruik word.

1.4.2 Probleme en tekortkominge van die stelsel uit die student se oogpunt

Alle probleme wat studente tydens praktiese onderwys kan

ervaar word nie hier aangeraak nie, maar slegs die wat te make het met indiensopleidingsomstandighede by die skool.

1.4.2.1 Studente kry te min oefening in administratiewe vaardighede

Omdat die onderwyser deurlopend verantwoordelikheid aanvaar vir die administratiewe take verbonde aan sy pos, is hy nie geneë om sulke take aan 'n student toe te vertrou wie se verblyf kortstondig en meestal eenmalig by 'n skool is nie. Daarom gaan die student se voordiensopleiding mank aan oefening in administratiewe vaardighede.

1.4.2.2 Professionele bevoegdheid en vermoë van meewerkende onderwysers om as studenteleermeesters op te tree

Uit 'n ondersoek (Van den Berg 1969 : 264) na praktiese onderwys, blyk dit dat 71,9% van die studente-respondente oordeel dat die meewerkende onderwyser se professionele bekwaamheid bogemiddeld is, maar slegs 56,4% van hulle beskou dieselfde onderwysers se bekwaamheid as studenteleermeesters as bogemiddeld. 'n Moontlike rede vir hierdie groot verskil in die geëvalueerde vermoëns is die feit dat die onderwyser nie opleiding ontvang het in indiensopleidingstegnieke nie.

1.4.2.3 Onwilligheid van onderwysers om lesgroepe aan studente toe te vertrou

> *Uit bogenoemde gegewens kan dus afgelei word dat studente die lesse wat hulle met slegs leerlinge teenwoordig aangebied het, as die waardevolste aspek van hul oefenonderwyservarings beskou ...*
> (Van den Berg 1969 : 311).

As ons hierdie opmerking vergelyk met die een op p.365, naamlik: "Tweedens is hoofde gevra om te reageer op die

moontlikheid dat studente die leerlinge se vordering strem ... Van die hoërskoolhoofde stem 41,0% gemiddeld tot heeltemal met die bewering saam ...", dan kry studente se klagte dat onderwysers hulle nie wil toelaat om klas te gee nie, substansie. Die onwilligheid van die onderwyser spruit uit die vrees dat die student sy leerlinge sal verwar omdat die student volgens hom nie weet hoe om die leerinhoude aan te bied nie. Dit is in hierdie situasie wat die leemte in die onderwyser se indiensopleidingsmondering, naamlik om mede-verantwoordelikheid vir die opleiding van aspirant-onderwysers te aanvaar, oopgevlek word.

1.4.2.4 Studente kom nie ten volle met die onderwyswerklikheid in aanraking nie

Daar word nie van die student verwag om klaskamerprobleme op sy eie op te los nie, aangesien hy nie ten volle verantwoordelik is vir die onderrig tydens sy oefenonderwys nie. Hy gebruik gewoonlik die onderwyser as 'n buffer tussen hom en die werklikheid, veral waar dit om dissiplinêre optrede gaan. Verder kan hy terugverwys na die kundigheid en die ervaring van die dosent of meewerkende onderwyser, wanneer hy met didaktiese of vakinhoudelike probleme gekonfronteer word.

> *Gedurende praktiese onderwys word wel kontak gemaak met die praktyk, maar dit bly deels kunsmatig, want die student se verantwoordelikheid eindig sodra die tydperk van praktiese onderwys verby is.*
> (Jooste 1982 : 9).

Die moontlikheid moet ondersoek word of die stelsel nie deur gewysigde voorskrifte verbeter kan word nie.

1.4.3 Samevatting

Bogenoemde gegewens kan soos volg saamgevat word:

1.4.3.1 Nie alle onderwysers aanvaar hul verantwoordelikheid om as indiensopleiers op te tree nie.

1.4.3.2 Nie alle onderwysers is in staat om as indiensopleiers op te tree nie, hoofsaaklik vanweë onkundigheid in die tegnieke van indiensopleiding. Niemand onderrig hulle in die verband nie of verskaf opleiding om sy vaardighede te verbeter nie.

1.4.3.3 Nie alle onderwysers besef dat hulle deels verantwoordelik is vir die kwaliteit van die oefenonderwys van die student wat onder sy sorg geplaas is nie.

1.4.3.4 Studente ervaar praktykskok by die aanvang van hul onderwysloopbane omdat hul hul eie vermoëns oorskat het tydens praktiese onderwys: toe kon hulle terugval op die ondersteuning van dosente en meewerkende onderwysers; nou ontbreek hierdie steun en van hulle word verwag om professionele, akademiese, organisatoriese en administratiewe take met dieselfde gemak as hul ervare kollegas te kan hanteer.

1.4.4 Probleme en tekortkominge van praktiese onderwys uit die skool se oogpunt

1.4.4.1 Skakeling met opleidingsinstitute

Op die vraag of skoolhoofde goeie en gereelde voeling met die opleidingsinrigtings het wat studente vir praktiese onderwys na hulle stuur, bevind Van den Berg (1969: 386) dat meer as die helfte van die respondente negatief hierop antwoord.

1.4.4.2 Skakeling met die dosente van opleidingsinstitute

In die verband is die hoofde ook van mening dat die skakeling kan verbeter. Die gebruik van sommige dosente om slegs kritieklesse af te neem en die student nie weer te

besoek nie, word gekritiseer, want naas die evaluerings-funksie het die dosent ook 'n opleidingsfunksie wat by geleentheid afsonderlik beoefen behoort te word. Verder blyk dit dat die oorgrote meerderheid van onderwysers nooit deur die dosente uitgenooi word om kritieklesse of die bespreking daarvan by te woon nie.

Uit onderwysers se kommentaar is dit duidelik dat hulle hierdie verskynsel skerp veroordeel. (Van den Berg 1969 : 429). Oefenonderwys is 'n driehoekige aangeleentheid waarin al drie die vennote 'n aandeel het. Onderlinge kommunikasie is 'n voorwaarde vir die suksesvolle bedryf daarvan. Indien die dosent nie spesifieke swakhede in die student se onderrigmondering aan die onderwyser openbaar nie, sal laasgenoemde nie daaraan kan werk om die professionele groei van die student te help bevorder nie. Verder kan dit ook as die dosent se siening geïnterpreteer word dat die onderwyser nie 'n bydrae te lewer het in die opleiding van die student nie.

1.4.4.3 Onvoldoende tyd om aandag aan al die aspekte van oefenonderwys te skenk

Hoofde wil graag mede-verantwoordelikheid vir die opleiding van onderwysers aanvaar, maar verklaar dat hulle nie oor voldoende tyd beskik om hierdie indiensopleidingsaksie na behore te ondersteun nie. Hulle personeelvoorsieningskale is van so 'n aard dat hulle ook nie 'n personeellid kan onthef van sy gewone verpligtinge om aan hierdie saak die verdiende aandag te gee nie. (Van den Berg 1969 : 392). Die onder-wyser wat aangestel word om na die studente om te sien tydens oefenonderwys, is slegs in 'n organiserende hoedanig-heid daar en hy het geen bepaalde indiensopleidingspligte nie.

1.4.4.4 Gebrek aan ervaring van die meewerkende onderwyser

Met die meewerkende onderwyser word bedoel die onderwyser

onder wie se sorg die student vir die periode van sy praktiese onderwys by die skool geplaas word. In die Amerikaanse literatuur word na hom as die "supervising teacher" of die "collaborating teacher" verwys.

Die probleem wat in hierdie geval opduik, is dat 'n student by 'n eerstejaar- of onervare onderwyser geplaas moet word omdat laasgenoemde die enigste beskikbare onderwyser vir die betrokke vak is. Hier dink ons veral aan die sekondêre skole waar slegs een persoon verantwoordelik is vir die onderrig van byvoorbeeld 'n derde taal, of enige ander omstandigheid wat veroorsaak dat daar nie 'n ervare kollega beskikbaar is nie. Hierdie probleem sluit nou aan by paragraaf 1.4.4.1 hierbo, want as daar vooraf tussen die opleidingsinstituut en die skool oorleg plaasgevind het, kon so 'n probleem vermy word.

1.4.4.5 Gebrek aan bevoegdheid van die meewerkende onderwyser om studente op te lei

Hierdie saak is hierbo onder paragraaf 1.4.2.2, uit die student se oogpunt beskryf. Dit is ook 'n probleem uit die skool se oogpunt want om goedertrou te aanvaar dat 'n onderwyser wat sekere onderrigbekwaamhede bemeester het, weet hoe om aspirantonderwysers op te lei, is net so 'n groot dwaling as om te dink dat 'n student wat sy onderwysdiploma verwerf het, volledig toegerus is vir die onderwysberoep.

Sekere onderwysbevoegdhede vorm so 'n geïntegreerde deel van die onderwyser se persoonlikheid dat hy self nie noodwendig weet of sy sukses hiervan afhanklik is al dan nie. Die onderwyser is nie daarop ingestel of daarvoor opgelei om sy mikro-onderwysvaardighede te identifiseer en as 'n tegniek aan iemand anders oor te dra nie. Hiervoor het hy opleiding nodig wat m.i. deur die onderwysopleidingsinstitute verskaf moet word. In die verband kan gedink word aan die bevoegdheidsgerigte opleiding van onderwysstudente

in 'n mikro-onderwysprogram as opleidingsmodaliteit.

1.4.5 Samevatting

Uit die skool se oogpunt word die volle voordeel van indiensopleiding nie deur die student geniet nie vanweë:

1.4.5.1 Kommunikasieprobleme: Skakeling tussen die skole aan die eenkant en die opleidingsinstitute en dosente aan die anderkant, is nie doeltreffend nie. Gevolglik word studente soms by 'n skool geplaas waar daar nie 'n onderwyser is wat hom kan lei of begelei nie. Tweedens neem dosente slegs kritieklesse af en luister nie meermale na die student bloot ter wille van opleiding nie. Derdens bespreek die dosente selde indien ooit die studente se areas van bevoegheidsnood met die meewerkende onderwyser en kan laasgenoemde dus nie op die gebied konstruktiewe bystand verleen nie.

1.4.5.2 Hoofde het nie tyd om voldoende aandag aan al die fasette van studente-opleiding tydens oefenonderwys te gee nie. Hul personeelvoorsieningskale maak dit ook nie moontlik om 'n bepaalde onderwyser hiervoor af te sonder nie.

1.4.5.3 Meewerkende onderwysers is nie altyd voldoende ervare of opgelei om studente-onderwysers die volle voordeel van oefenonderwys te laat geniet nie.

1.5 Die Beginneronderwyser

1.5.1 Leemtes by die inskakeling van die beginneronderwyser

Die inskakeling van die beginneronderwyser in die skool en die professionele span is 'n aspek van indiensopleiding wat in die Suid-Afrikaanse literatuur nog nie veel aandag geniet het nie. Miskien moet die rede hiervoor gesoek word in die feit dat daar nog nie op 'n gekoördineerde wyse aan

hierdie belangrike saak in ons skole aandag gegee word nie. Cawood (1973 : 131) verwys na dié inskakelingsprobleem van beginners as hy sê:

> *Die skoolhoof en onderwyspersoneel durf nie vergeet dat die beginneronderwyser nog 'n onderwyser in wording is nie en dat die onsekere onderwysskredes wat hy in die onderwysinrigting aangeleer het, steun en leiding benodig.*

In 'n ondersoek na die probleme van die beginneronderwyser aan die Witwatersrand om te bepaal watter faktore verantwoordelik is vir hul ontnugtering in die eerste onderwysjaar (Niebuhr 1983 : 34), merk die skrywer op:

> *Dit is immers onrealisties om te verwag dat 'n student tydens sy opleiding ten volle vir die praktyk voorberei moet word, aangesien daar sekere aangeleenthede is wat alleen in die praktyk kan realiseer. Dit beteken dat die beginneronderwyser onmiddellik na sy praktyktoetrede, verder opgelei behoort te word.*

Hy stel ook die vraag van wie verantwoordelikheid moet aanvaar vir die opleiding van die beginner en kom tot die gevolgtrekking dat die hoof en ervare personeel, asook die superintendente in die huidige onderwysstelsel 'n besondere verantwoordelikheid aangaande die indiensopleiding van die beginneronderwyser het.

In sy ontleding van elk van die drie instansies se rolle kom hy tot die onderstaande slotsom met betrekking tot elkeen se bydrae in die professionele wording van die beginneronderwyser:

1.5.2 Instansies wat hulpverlenend kan optree by die inskakeling van die beginneronderwyser

1.5.2.1 Die hoof as hulpverlener

Uit Niebuhr se navorsing blyk dit dat die hoof as hulpverlener nie hoog aangeslaan word nie.

> *... alhoewel hoofde onder die indruk verkeer dat hulle baie hulp aan die beginner verleen, laasgenoemde die teenoorgestelde beweer.*
> (Niebuhr 1983 : 48).

Moontlike redes hiervoor is dat die hoof vir die evaluering van die onderwyser verantwoordelik is en dus eerder as 'n eksaminator en nie as 'n hulpverlener gesien word nie. Sy belangstelling word met suspisie bejeën, hy beskik nie oor voldoende tyd nie, hy stel die welsyn van die skool as eerste prioriteit en daarom baat die onderwyser nie werklik by sy hulpverlening nie.

1.5.2.2 Die personeel as hulpverleners

> *In die literatuur blyk dit ook dat beginneronderwysers verkies om deur kollegas eerder as deur die hoof bygestaan te word, maar dat die samewerking nie altyd baie gunstig verloop nie.*
> (Niebuhr 1983 : 50).

Die hulpverlening is ook meer indirek van aard. Hy onderskei vier maniere waarop dit plaasvind:

1. Gesprekke tussen ervare kollegas wat aangehoor word;

2. ervare kollegas wat werk personeelkamer toe bring om daar voltooi te word en dan waargeneem word deur die beginners;

3. besoeke aan kollegas se lokale in hul afwesigheid; en laastens

4. gesprekke met ander kollegas se leerlinge oor hul werkwyses.

In hierdie hulpverleningsprogram wys Niebuhr daarop dat dit

noodsaaklik is vir die beginner om 'n objektiewe, kritiese houding ten opsigte van die ander onderwysers se advies te handhaaf, want sommige onderwysers dink dat hulle werkwyse die enigste korrekte wyse van doen is, terwyl ander deur die jare weer soveel griewe opgebou het dat hy die beginner daardeur negatief vir sy werk beïnvloed.

1.5.2.3 Die superintendent as hulpverlener

Vanweë sy evalueringsopdrag maak dit hom vir die beginner-onderwyser onaanvaarbaar as professionele adviseur. Professionele groei vereis openhartige bespreking en ontleding van probleme tussen die vakman en sy adviseur, maar die onderwyser in hierdie situasie is versigtig om nie sy swakhede en onvermoëns te bely nie uit vrees daarvoor dat dit sy graderingsimbool mag benadeel.

> *There is certainly evidence from probationary teachers that they find it hard to discuss their needs with advisers because they suspect that the adviser may be called upon afterwards to report as part of the assessment process.*
> (Bradley 1982 : 69).

1.5.3 Samevatting

Tekortkominge van plaaslike en oorsese opleidingsprogramme vir onderwysers blyk uit die voorafgaande uiteensetting geleë te wees in die volgende aspekte:

1.5.3.1 Die evalueerder (gradeerder) tree op as hulpverlener: die noodsaaklike vertrouensverhouding kan nie gestig word nie, vanweë die dubbele rol wat die hulpverlener vervul.

1.5.3.2 Die rol van die indiensopleier word nog steeds verwar met die van inspekteur en met suspisie bejeën: die professionele behoeftes van die onderwyser

word nie geïdentifiseer en in die program uitgelig vir afsonderlike behandeling nie.

1.5.3.3 Die wrywing tussen onderwysers en indiensopleidingsbeamptes spruit nie uit persoonlikheidsgeskille nie, maar gedragsverskille en verskansing van die eie terrein deur die onderwyser.

1.5.3.4 Daar word van die beginneronderwyser verwag om oor dieselfde mate van kennis en ervaring in die hantering van klaskamerprobleme te beskik as sy meer ervare kollega.

1.6 Voortgesette opleiding van onderwysers

Die derde faset van indiensopleiding, wat onderskei word van die praktiese opleiding van studente en die hulpverlening aan beginneronderwysers, is die kontinue opleiding van praktiserende onderwysers. Alhoewel daar reeds na die beginneronderwyser se situasie gekyk is, sluit hierdie afdeling hom, as praktiserende onderwyser, nie uit nie.

In paragraaf 1.1 het ons reeds verwys na Cawood se definisie van indiensopleding. Aansluitend hierby kan ons ook die doel van indiensopleiding beskou soos dit deur Morland geformuleer word:

> *... in-service education aims to widen and deepen teachers' knowledge, understanding and expertise (including skills, techniques and powers of judgement) in respect of their professional work, by means of activities designed primarily to attain this purpose.*
> (Morland 1981 : 3-4)

Alhoewel sy doelstellinge onvolledig lyk omdat hy nie groter leerwins of meer effektiewe bemeestering van leerinhoude eksplisiet as mede-doelstellings noem nie, onderskei hy vier mikpunte met indiensopleiding wat vir die onderwyser

belangrik is in sy professionele wording:

1.6.1 Eie evaluering van werk en gesindhede

Indiensopleiding van onderwysers begin deur hulle te help om hul bestaande praktyke in die skool in samewerking met hul kollegas in ander afdelings van die onderwys of aan dieselfde skole verbonde, krities te evalueer. Dit sal hulle in staat stel om hul onmiddellike professionele behoeftes te identifiseer en planne laat beraam om die behoeftes te bevredig.

Binne 'n funksionele groep waarin die onderwyser staan, kan hy gehelp word om 'n tekortkoming in sy mondering te identifiseer. Op 'n departementele vakvergadering word die standaard van muurversierings byvoorbeeld behandel en indien hy sy pogings met hierdie standaarde vergelyk, ontdek hy 'n behoefte aan verbetering. Hy het dus sy eie nood binne die funksionele groep geïdentifiseer. Daarna kan hy binne 'n geborge klimaat doelwitte stel om hierdie leemte te oorbrug deur dit ook met sy kollegas te bespreek.

1.6.2 Ontwikkeling van professionele bevoegdheid, selfvertroue en relevante kennis

Indien die onderwyser sy eie behoeftes geïdentifiseer het, is die volgende stap om aksies te neem om hierdie gebrekkige vaardigheid of kennisgaping te vul. Hierdie gebrek mag vir hom 'n persoonlike probleem wees, maar dit is gewoonlik nie uniek in tyd of ruimte nie. Ander onderwysers in sy departement ervaar hoogswaarskynlik dieselfde probleem of het dit voorheen al ervaar. Bespreking van sy probleem met kollegas of indiensopleier kan bydra tot sy professionele ontwikkeling. Die hoofsaak is dat hy hulp moet soek, anders is daar geen moontlikheid van professionele groei of ontwikkeling nie.

1.6.3 Onderwyser se rol in 'n veranderende samelewing

Indiensopleidingsprogramme moet die onderwyser daartoe lei dat hy sy eie kriteria kan ontwikkel, waarvolgens hy sy rol kan evalueer om leerlinge beter toe te rus in 'n snelveranderende samelewing. Dit impliseer dat die onderwyser self sensitief moet wees vir vernuwing in sy onderwysstyl en daarop bedag moet wees op sosiale en struktuurveranderinge binne die gemeenskap tot wie se toetrede hy die leerlinge in sy sorg moet voorberei.

1.6.4 Bevordering

Indien die vorige drie mikpunte bereik word, sal die onderwyser se professionele groei in so 'n mate toeneem dat hy bevorderbaar behoort te wees.

1.7 Voldoen indiensopleidingsprogramme aan die verwagtinge?

Kyk ons na al die idealistiese definisies en dinamiese doelstellings met indiensopleidingsprogramme vir onderwysers, dan is dit teleurstellend om negatiewe kommentaar op al hierdie pogings te verneem.

> *And yet, one of the chief criticism of external types of in-service education is that, more often than not, the actual benefits to the school, if not to the teacher, are minimal.*
> (Morant 1981 : 26).

> *The teacher figures the supervisor will come in to help, the supervisor figures the teacher will ask, but nothing happens.*
> (Blumberg 1980 : 27).

> *Like people in other professions, classroom teachers continually need to grow professionally ... the regular supervisory staff attempts this undertaking ... the results have often been less than exciting and the impact on the schooling, minimal.*
> (Johns & Tyrrel 1975 : 42).

Lutz haal vier tekortkominge aan waaraan konvensionele indiensopleidingsprogramme vir onderwysers mank gaan, naamlik:

- aksent val op vertel en nie op doen nie;
- opleiding is algemeen in plaas van spesifiek;
- effektiewe modelle word nie voorgehou nie; en
- geen voorsiening word vir effektiewe terugvoering gemaak nie. (Lutz 1976 : 45).

Of daar met die eerste drie argumente saamgestem kan word, sal afhang van die ervaring waaroor die beoordelaar van die verskillende kursusse beskik. Maar ten opsigte van die vierde argument, naamlik die gebrek aan terugvoering, sal daar nie veel uitsonderings bestaan nie. Veral die kursusse wat skoolgerig is (in teenstelling met die wat skoolgefundeer is) gaan mank aan dié gebrek. Kursusse wat skoolgefundeer is, hou die moontlikheid van effektiewe terugvoering en remediërende beplanning in. Sonder effektiewe terugvoering hou indiensopleidingsprogramme die element van gebrekkige kommunikasie of 'n onderbroke kringloop in. Sulke programme vertoon kunsmatig en is daarom nie gerig op die bevrediging van die behoeftes van die praktiserende onderwyser nie.

1.8 Probleemstelling

Uit die voorafgaande literatuuroorsig kom dit voor asof daar by die opleiding van onderwysers 'n leemte bestaan in die opsig dat daar nie by elke skool 'n bepaalde ervare persoon is wat die verantwoordelikheid van indiensopleiding van onderwysers aan sy skool aanvaar nie. Algemeen word verwag dat die hoof hierdie funksie moet vervul, maar daar is verwys na die redes waarom hy dit nie ten volle tot sy reg kan laat kom nie. 'n Voormalige direkteur van onderwys in Transvaal, professor J.H. Jooste (1982 : 20) het as toekomsblik die instelling van die tutoronderwyser (of skakelonderwyser) genoem om in beheer te wees van die

algemene organisasie voor en tydens praktiese onderwys en om algemene begeleiding en steungewing aan jong onderwysers te verskaf, in wese dus 'n indiensopleidingstaak. Maar uit die studie tot dusver het dit duidelik geword dat nie net die student en die beginneronderwyser steunbehoewend is nie, maar elke diensdoende of praktiserende onderwyser. Die probleem val dus in drie dele uiteen:

- behoefte aan 'n persoon om praktiese onderwys op skoolvlak te organiseer en om onderwysstudente professionele begeleiding te bied;

- behoefte aan 'n persoon om beginneronderwysers te begelei en behoorlik by die skool te laat inskakel;

- behoefte aan 'n persoon om die indiensopleidingsprogramme op skoolvlak te koördineer, sodanig dat effektiewe terugvoering verseker word en die onderwyser se professionele behoeftes op die beste manier gedien word in belang van meer effektiewe onderrig en doeltreffender leer.

1.9 Hipotesestelling

Die tutoronderwyser by die skool sal

- studente groter voordeel uit praktiese onderwys laat geniet;

- beginneronderwysers effektief kan begelei; en

- indiensopleidingsprogramme meer effektief maak.

1.10 Die doel met die ondersoek

Met hierdie studie word beoog om

- te bepaal of daar 'n behoefte aan so 'n tutoronderwyser by sekondêre skole bestaan;

- om die bestuurstaak van die tutoronderwyser te beskryf en
- om te bepaal wie vir sy opleiding verantwoordelik behoort te wees;
- om sy skakelingsfunksie met die opleidingsinstituut, onderwysersentrums en streekkantore te omskryf.

1.11 Verloop van die navorsing/ondersoek

Voor- en indiensopleidingsprogramme in Amerika, Engeland, Nederland en Suid-Afrika gaan in die literatuur bestudeer word en daaruit gaan in hoofstuk II gepoog word om die pos van die tutoronderwyser te fundeer en in hoofstuk III sy bestuurstaak te beskryf en te probeer bepaal wie vir sy opleiding verantwoordelik moet wees. In hoofstuk IV sal 'n model vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser daargestel word. In hoofstuk V word 'n samevatting van die navorsing gebied en aanbevelings in belang van die onderwys en voortgesette navorsing sal gemaak word.

--oOo--

HOOFSTUK II

FUNDERING VAN DIE POS VAN TUTORONDERWYSER

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk gaan na die onderwysstelsels van Amerika, Engeland en Nederland gekyk word, met die fokus op die praktiese voor- en indiensopleidingsprogramme. Uit hierdie modelle sal daar gepoog word om riglyne vir die voor- en indiensopleidingspraktyk in die RSA te vind.

2.2 Verskillende lande se benadering ten opsigte van die voor- en indiensopleiding van onderwysers.

Hiermee word nie bedoel om 'n volledige beskrywing van die betrokke lande se opleidingskemas te gee nie. Vanweë die groot aantal institute betrokke by die uitvoering van hierdie funksie, is daar 'n groot verskeidenheid stelsels in werking. Daar sal gepoog word om met inagneming van toepaslike wetgewing van die betrokke lande en hul standpunte soos uiteengesit in witskrifte en ondersoekkommissies se aanbevelings, 'n verteenwoordigende opleidingsprogram vir elk van die betrokke lande te beskryf. Programme wat moontlike segswaarde vir hierdie ondersoek inhou, sal dus bespreek word.

2.2.1 Die Amerikaanse model

2.2.1.1 Terminologie

Die volgende standaardterme word in die Amerikaanse literatuur aangetref en verdien nadere omskrywing:

<u>student teacher</u> - die meeste onderwysersopleidingsinstitute laat hul studente in hul vierde jaar (finale jaar) praktiese onderwys doen. So 'n student word dan 'n "student teacher" of onderwysstudent genoem.

co-operating teacher - dit is die onderwyser aan wie se sorg 'n student tydens skoolpraktikum toevertrou word; voortaan sal ons na hom as 'n meewerkende onderwyser verwys.

university supervisor - die universiteitsdosent belas met die student se professionele vorming en opleiding tydens skoolpraktikum; ook genoem die praktikumdosent.

clinical experience - 'n gekontroleerde onderwyservaring waarin die student die geleentheid kry om beide aktief en evaluerend by die onderrig betrokke te wees.

clinical supervision - oorspronklik is hierdie opleidingsmetode deur Goldhammer ontwikkel met die bedoeling dat daar 'n een tot een relasie tussen die dosent en student moet bestaan. Hierdie stelsel is verder ontwikkel en

> *Clinical supervision methods can include group supervision between several supervisors and a teacher or a supervisor and several teachers.*
> (Krajewski 1980 : 421).

internship - sommige opleidingsinstitute vereis dat 'n student nadat hy sy vier jaar van opleiding voltooi het, vir een jaar onderwys moet gee om volle onderwyserstatus te kan verwerf.

2.2.1.2 Inleiding

In Januarie 1972 is die sogenaamde "Hetfire Commission" (Higher Education Task Force on Improvement and Reform in American Education) in die lewe geroep om voorstelle te formuleer om die Amerikaanse onderwysstelsel te verbeter en die onderwys te vernuwe. Die benadering wat die kommissie tot die probleem gehad het, was dat verbetering in die gehalte van die onderwys alleen moontlik was deur die beduidende verandering van onderwysers se opleiding en dosente se voorbereiding vir hulle opleidingstaak. Om

hierdie doelwit te bereik, moes 'n werklike vennootskapsband tussen die Federale regering, opleidingsinstitute, die gemeenskap en die georganiseerde onderwyserskorps gesmee word.

Van regeringskant is 'n bydrae gelewer in die vorm van ruim finansiële voorsiening en deelname deur die "U S Office of Education", terwyl die onderwysbetrokkenes verteenwoordig was deur lede van die georganiseerde onderwysberoep en lede van die A A C T E (American Association of Colleges for Teacher Education). (Denemark 1974 : 43-44). As in ag geneem word dat die geaffilieerde ledetal van die A A C T E in 1970 reeds die 800-tal oorskry het, word 'n indruk gekry van die omvang van die onderwys in die V S A en die formidabele karakter van die opdrag om verbetering en vernuwing in onderwysersopleidingsprogramme te bewerkstellig. (A A C T E 1970 : 258-266).

Getrou aan die Amerikaanse tradisie van demokrasie het die HETFIRE-verslag nie oorgegaan tot wetlike voorskrifte nie, maar slegs riglyne vir die verbetering van die onderwys in 'n gees van samewerking en vennootskap van al die betrokke partye neergelê. Die instrument wat aangewend moet word, is beskryf as "personnel development centres". (Denemark 1974 : 45). In teenstelling met die bekende onderwysersentra, was hierdie konsep nie maar net nog 'n nuwe plekgebonde instituut nie, maar 'n nuwe stel verhoudinge tussen die onderwysbetrokkenes. Die struktuur van die personeelontwikkelingsentra kan beskryf word as 'n samestelling van mense en institute wat in hul strewe verenig is om onderwys te verbeter deur die verbeterde onderwysersopleiding en die heropleiding van onderwysers.

Die sentra se doelstellings kan kortliks soos volg saamgevat word:

1. Onderwysersopleiding moet 'n deurlopende proses wees wat by die voorgraadse onderwysstudies begin en kontinu

deur die onderwysloopbaan voortgesit word.

2. Praktyk en teorie moet by onderrig en leer geïntegreerd wees.

3. Die ontwikkeling van meetbare onderrigvaardighede.

4. Die beskouing van die sentrum as 'n voortgesette leeromgewing wat 'n ervaringsveld bied vir skoolverwante sake soos die betrokke gemeenskap, sosiale liggame, sakewêreld en die politiek.

5. Deurlopende evaluering en toepassing van navorsingsinligting.
(Denemark 1974 : 44).

Aangesien hierdie aanbevelings slegs as riglyne moes dien en nie statutêre voorskrifte is nie, is dit te begrype dat die vergestalting daarvan in die praktyk uiteenlopend was. Voeg hierby die feit dat die totale onderwysopgawe toegeken is aan 50 individuele state, meer as 1 100 publieke skooldistrikte, meer as driemiljoen onderwysers en meer as 1 300 onderwysersopleidingsinstitute omvat, dan is dit te begrype dat daar geen sprake van uniformiteit in probleemoplossings kon wees nie. (Spiering 1974 : 64-65). Denemark (1974 : 43) rig egter 'n woord van kritiek teen hierdie allesoorheersende vernuwingsgedagte. Hy beweer dat daar so hard daarna gestrewe word om die onderwysinstrumente te vernuwe dat daar nagelaat word om aandag te gee aan die fundamentele vraag na nuwe doelstellings.

2.2.1.3 Voordiensopleiding van onderwysers

Die gewone tydperk waarin 'n onderwysdiploma verwerf kan word, is vier jaar. Gedurende die eerste drie jaar word daar op akademiese inhoude en die student se persoonlike opvoeding gekonsentreer.

Praktiese onderwys vind gedurende die vierde jaar van opleiding plaas en die organisasie daarvan verskil opmerklik: sommige institute vereis 'n aaneenlopende periode van 10 weke, terwyl andere dit in korter sessies oor die hele jaar versprei. (Bennie 1972 : 207).

In hierdie verband merk die superintendent van openbare skole vir Cleveland, die volgende op:

> *We now have something like fifteen kinds of different programs going and I don't know which are proving better. And all of them seem to be working ...* (Briggs 1970 : 43).

In teenstelling met die opvatting dat studente eers in hul finale jaar skoolervaring moet opdoen, huldig ander skrywers die mening dat studente so vroeg as moontlik met die skoolpraktyk moet kennis maak om vas te stel of hulle werklik onderwysers wil word.

> *How could one get to the last semester of teacher preparation before discovering one was not well suited to teaching or did not like it? Invariably, the answer is that student teaching was die first point in the preparation program when the prospective teacher worked with children or did any teaching.* (Elliott 1979 : 6).

Die twee sleutelfigure betrokke by die student se skoolpraktikum is die meewerkende onderwyser (co-operating teacher) en die praktikumdosent (university supervisor), en die aanbiedingswyse van die student berus op aangeleerde onderwysbevoegdhede. Spesiale kursusse word deur die institute aangebied om die meewerkende onderwyser op te lei vir sy taak. In 'n studie om die samehang te bepaal tussen die bemeestering van mikro-onderwysvaardighede deur die student in 'n klas waar die meewerkende onderwyser dieselfde tegnieke aanwend, of nie aanwend nie, is bevind dat die

student dit eerder bemeester indien sy meewerkende onderwyser dit ook toepas. Die afleiding wat Copeland hieruit maak, is dat die voorbeeld van die onderwyser en sy werkswyse waaraan die leerlinge gewoond is 'n gunstige klimaat skep vir die student om met soortgelyke onderwysvaardighede te slaag. (Copeland 1978 : 95). Daarom is dit belangrik dat die meewerkende onderwyser geskool moet wees in analitiese en metodologiese tegnieke om die student ten beste te kan bystaan. Met betrekking tot die rol van die praktikum-dosente, sê Alverman (1981 : 25):

> *Students depend on the university supervisor to make their field experiences run smoothly. They looked to the co-operating teacher, on the other hand, as the evaluator and helpmate.*

In werklikheid is die eksperimentele opset van die instituutpraktikum net van die universiteitslaboratorium na die skool verplaas. Die skoolgeboue, die skoolgemeenskap en die totale organisasie word nou die laboratorium waarbinne die student sy vaardighede kan beproef en sy ervaring kan verbreed. (Bennie 1972 : 23). Langs hierdie weg het die publieke skole nou 'n aandeel bekom in die opleiding van hul toekomstige personeel. Terwyl die meewerkende onderwyser 'n prominente rol in die professionele groei van die aspirantonderwyser speel, lewer die praktikumdosent 'n belangrike bydrae deur sy gereelde besoek van en advisering aan die student.

Na samespreking met die meewerkende onderwyser en die student evalueer die praktikumdosent laasgenoemde se vordering en identifiseer vaardighede in die student se mondering wat nog aandag verdien. Ten slotte evalueer hy die student se totale praktikumervaring en bepaal of die student aan die staat se sertifiseringvereistes voldoen al dan nie.

2.2.1.4 Internskap

Sommige opleidingsinstitute vereis dat 'n student, nadat hy sy universitêre onderwysersopleiding van vier jaar voltooi het, vir 'n termyn, wat kan wissel van een semester tot een jaar, onderwys moet gee alvorens hy as volwaardige onderwyser gesertifiseer kan word. In hierdie tydperk word hy deur 'n streeksonderwysowerheid in diens geneem, hanteer hy sy klasse selfstandig, maar staan onder toesig van die opleidingsinstituut en gewoonlik ook onder die sorg van 'n meewerkende onderwyser.

Die termyn van internskap word gewoonlik voorafgegaan deur 'n skoolpraktikum en/of instituutpraktikum. Gedurende die internskap ontvang die student onderrig in onderwyskunde en sy internkonsultant staan hom by om die teorie in die praktyk te implementeer. (Bennie 1972 : 153). Aangesien hy wettig as 'n onderwyser in diens geneem is, het hy meer vryheid as die praktikumstudent in verband met leerinhoude wat hy wil aanbied. Hy is egter onderworpe aan dieselfde administratiewe beperkings as ander onderwysers ten opsigte van kurrikulêre vryheid. Dit moet vermeld word dat slegs 'n klein persentasie van die onderwysersopleidingsinstitute die internskap afdwing. Die rede hiervoor is die feit dat die publieke skole nie die kapasiteit het en ook nie kans sien om jaarliks die duisende onervare onderwysers in diens te neem en hulle te help oplei nie.

In die guns van hierdie stelsel tel die feit dat dit as 'n verdere jaar van opleiding dien, nadat aan die standaard skoolpraktikumvereistes voldoen is.

Dit hou 'n groot potensiaal in om meer ervare en beter, toegeruste beginneronderwysers aan die praktyk te lewer. (Bennie 1972 : 62).

2.2.1.5 Verdere opleiding van diensdoende onderwysers

> *... education is a state function but a local respons-ibility.*
> (Harris 1980 : 101).

Ten opsigte van wetgewing om indiensopleiding te bevorder, wys Harris daarop dat daar nie veel federale wetgewing gepaseer is nie en dat die verskillende state se beleid in die verband uiteenlopend is.

Wysigings aan die "Higher Education Act" in 1976 het daarvoor voorsiening gemaak dat ondersywersentrums, wat voorheen net met die oog op voordiensopleiding ingestel was, ook indiensopleidingsaktiwiteite van stapel kon stuur. Sedertdien het verskeie state wetgewing deurgevoer wat hul onderwysersentrums magtig om hul voortaan ook met indiensopleiding te bemoei.

Afgesien van bogenoemde pogings het die universiteite hulle ook besig gehou met navorsing en eksperimentering in die veld van indiensopleiding. Inmiddels het Goldhammer (Harvard) al in 1969 'n geïndividualiseerde indiensopleidingsprogram ontwikkel wat lateraan bekend geraak het onder die naam van "clinical supervision". (Krajewski 1980 : 420).

> *Given close observation, detailed observational data, face-to-face interaction between the supervisor and the teacher and an intensity of focus that binds the two together in an intimate professional relationship, the meaning of clinical is well filled out.*
> (Acheson 1980 : 8).

Die kern van die program sentreer om die feit dat die individuele onderwyser deur sy indiensopleier begelei word om sy eie onderrigbekwaamheid te verbeter. Die onderwyser word waargeneem terwyl hy klas gee en aan die einde van die les word daar onmiddellike terugvoering aan hom gegee. Die aard van die rapport word gebaseer op vooraf-

ooreengekome vaardighede wat die student moet bemeester en in sy les tentoonstel. Die verloop van die terugvoering word deur die dosent gelei, maar die student is ook 'n aktiewe deelnemer wat moontlike probleme wat hy ondervind het, meld. In die daaropvolgende les konsentreer die student dan op die aanbevelings van die terugvoergesprek en probeer hy die vaardighede bemeester.

Die term "clinical supervision" kan nie gerieflik in Afrikaans vertaal word met "kliniese supervisie" nie, aangesien die woord kliniese in Afrikaans nie die algemene betekenis van wetenskaplike werkswyse besit nie. Dit word eerder gekoppel aan die begrip geneeskundige kliniek. Hierdie konnotasie moet vermy word, aangesien dit mag dui op 'n siektetoestand wat geremedieer moet word, wat allermins die hoofdoel van hierdie werkswyse is, aangesien die bedoeling professionele groei is. Dit beteken dat die positiewe vaardighede van die onderwyser geïdentifiseer en verder versterk behoort te word en leemtes reggestel moet word. Daarom is dit miskien beter om die werkswyse operasioneel te beskryf as 'n onderwyser-gesentreerde supervisieprogram.

'n Tipiese opleidingsprogram verloop soos volg:

Stap 1: Die indiensopleier beraadslaag voor 'n les met die onderwyser. Tydens hierdie beplanningsvergadering stel die onderwyser sy probleme, behoeftes en aspirasies. Die indiensopleier verleen advies en vorm vir homself 'n beeld van die huidige stand van die onderwyser se bevoegdhede en die ideale toestand waarna gestreef moet word. Vervolgens bespreek hulle vaardighede wat die onderwyser kan aanwend om sy onderrig in die rigting van die ideale te stuur. Hierdie samesprekings vorm die basis vir die versameling van data deur die indiensopleier tydens sy waarneming van die les (antropologiese waarneming).

Stap 2: Lesaanbieding. In hierdie fase versamel die in-

diensopleier feite deur direkte en indirekte waarneming soos vooraf oorgekom. Hierdie data dien as aanwysers vir die onderwyser se onderrigvaardighede.

Stap 3: Terugrapportering. Die versamelde gegewens word gesamentlik deur die onderwyser en die indiensopleier deurgewerk ná die les. Die onderwyser word aangemoedig om sy eie mening rakende sy vaardigheidsbemeestering of die gebrek daaraan, te lug. Op hierdie manier word die terugvoeringsvergadering die beplanningsvergadering vir die volgende les. (Acheson 1980 : 8-11).

Sodoende ontstaan die onderwyser-gesentreerde indiensopleidingsiklus en kan daar telkens op grond van vorige ervarings en interpretasie van teruggevoerde data deur die onderwyser voortgebou word aan sy professionele wording.

Dit is te begrype dat hierdie soort opleiding duur is vanweë die een-tot-een verhouding van die deelnemers. Verskeie variasies rondom die tema is ontwerp en ervare onderwysers is opgelei in die tegnieke om onderwysstudente en ander onderwysers by te staan as meewerkende onderwyser.

'n Onlangse toepassing van hierdie onderwyser-gesentreerde opleidingsprogram vind ons in die Universiteit van Oklahoma se model van self-supervisie. Studente kry opleiding in die identifisering en toepassing van onderrigvaardighede. Sodra die student hierdie vaardighede in die instituutpraktikum bemeester het, kry hy die geleentheid om dit te oefen tydens skoolpraktikum onder begeleiding van die meewerkende onderwyser en die praktikumdosent. Wanneer die student al hierdie vaardighede bemeester het, is hy na diensaanvaarding in staat om as meewerkende onderwyser op te tree, maar veral ook om homself voortdurend te evalueer en sy eie onderrigbevoegdhede te verbeter. (Gallaher et al.

1983 : 48).

McFaul (1983 : 34) sien selfs in hierdie stelsel die moontlikheid om die tekort aan superintendente te oorkom, deurdat onderwysers hul eie portuur-supervisie-klinieke by skole kan stig.

Hierdie onderwyser-gesentreerde opleidingsprogram het dus toepassingsmoontlikhede by die voor- sowel as die indiens-opleiding van onderwysers. Die voordeel wat dit inhou is dat die onderwyser vanaf sy studiejare bekend is met dié werkswyse en maklik by so 'n skoolgerigte opleidingsprogram kan inskakel.

2.2.2 Die Engelse model

2.2.2.1 Terminologie

Die volgende standaardterme word in die Engelse literatuur aangetref en verdien nadere omskrywing:

student teaching - die term kan vertaal word met ons begrip "praktiese onderwys".

preliminary visit - dit is 'n dagbesoek of welwillendheids-besoek aan 'n skool wat die praktiese onderwys by daardie skool vooraf gaan.

> *... they provide the student with an introductory taste of school, the atmosphere, the geography, the structure.* (Tindall 1982 : 51).

supervisor - dit is die plaaslike onderwyser wat verant-woordelik is vir die organisasie van die praktiese onderwys maar wat ook lesse bywoon en studente van advies kan bedien.

> *Ideally it should be the class/form teacher, but if there is the slightest doubt about the person's*

> *experience then the obvious alternative is the year tutor. ... it is vital that the supervisor is in a position to spend a good deal of time observing lessons and is also readily accessible for consultations.*
> (Tindall 1982 : 51).

tutor - die dosent by die opleidingsinstituut aan wie se sorg die student se professionele wording toevertrou is.

> *When tutors visit the school to observe and assess their student, the supervisor should always make certain that thorough consultations takes place.*
> (Tindall 1982 : 60).

probationer - 'n onderwyser in die eerste jaar van onderwys waarin hy moet bewys lewer dat hy bekwaam genoeg is om as volwaardige onderwyser te kan praktiseer. Dit stem ooreen met die Amerikaanse begrip "interne". In hierdie verhandeling sal na die onderwyser verwys word as die beginner-onderwyser.

probationer-tutor - die onderwyser in bevel van die beginneronderwyser(s). Die James-komitee stel die woord "professional tutor" voor; ander beskrywings vir die pos is "teacher-tutor", "induction tutor", "designated member of staff".

staff tutor - verantwoordelik op skoolvlak vir indiensopleiding ten opsigte van praktiese onderwys, beginner-onderwysers en die indiensopleiding van ander onderwysers.

advisor - 'n werknemer van die streeksonderwysowerheid (LEA) belas met die advisering van die individuele onderwyser in verband met professionele sake en hy bied ook indiensopleidingskursusse aan.

2.2.2.2 Inleiding

Die Jamesverslag van 1972 het die Engelse konsep van onderwysersopleiding gewysig en was primêr verantwoordelik vir die strukturering van 'n gekombineerde voor- en indiensopleidingsprogram bekend as IT-INSET (Initial training and in-service education and training).

> *... its use of the three stage concept of teacher education, initial training, induction and INSET and the ordering of its recommendations beginning with in-service needs, caught the imagination of all in the education service and has shaped our thinking ever since.*
> (Skinner 1982 : 124).

Hiermee is die gedagte dat die opleiding van 'n onderwyser met sy studenteopleiding begin en dwarsdeur sy loopbaan voortgesit moet word finaal in die Engelse literatuur gevestig. Net soos in die geval van die Amerikaanse model hierbo bestaan daar in Engeland ook verskillende vorms van voor- en indiensopleidingsprogramme.

2.2.2.3 Voordiensopleiding van onderwysers

Sommige opleidingsinstitute stuur die student vir 'n waarnemingstydperk van twee weke na 'n primêre skool alvorens sy eerstejaarslesings 'n aanvang neem. Tydens hierdie besoek gee die student geen lesse nie. 'n Bepaalde student word aan 'n dosent toegesê en sy praktiese opleiding is die dosent se verantwoordelikheid totdat die student afgestudeer het. Die voordeel wat hierdie reëling inhou, is dat die student 'n vertrouensverhouding met sy dosent kan opbou wat aan hom groter selfvertroue bied. Ook die meewerkende onderwyser verwelkom hierdie reëling omdat hy weet dat die skool slegs een persoon het om mee te onderhandel en dat hierdie persoon 'n sleutelrol in die student se opleiding sal speel. Hierdie dosent is verantwoordelik vir die opleiding van al die studente by die betrokke skool wat bereid is om 'n opleidingsinstituut se studente te akkommo-

deer.

> *For us, this is the crucial foundation on which joint planning needs to be based.*
> (Hadley 1982 : 2).

Die meewerkende onderwysers tree as tutors van die studente op en moet weekliks voorligting aan die studente by die universiteit gee. Die meewerkende onderwysers vorm dus 'n onderrigspan wat hulle werk by die skool en aan die universiteit aaneenskakel en integreer.

Alle skole implementeer praktiese onderwys nie op dieselfde manier nie, maar Phipson (1982 : 16) wys daarop dat skole die saak op een van twee maniere hanteer: Die skool het 'n "staff tutor" wat die groep studente begelei, of voorskrifte aan alle departementshoofde en meewerkende onderwysers in verband met die wyse waarop hulle studente moet begelei, verskaf.

Die tydperke wat studente aan skole deurbring is afhanklik van die doelstelling wat 'n bepaalde instituut met die skoolervaring van sy studente beoog. Studente wat byvoorbeeld 'n eenjarige nagraadse kursus volg, spandeer een volle kwartaal aan 'n skool, terwyl die eerstejaar B.Ed.-studente een middag per week by 'n skool byeenkom. Vir die skole is dit moeilik om in die verskillende behoeftes te kan voorsien en daar is stemme wat opgaan om skole te oorreed om minder opleidingsinstitute met uiteenlopende opleidingsprogramme te akkommodeer. (Hadley 1982 : 21).

2.2.2.4 Indiensopleiding van beginneronderwysers

In die Engelse onderwysstelsel word daar nie aan 'n afgestudeerde onderwysstudent onmiddellik volle onderwyserstatus toegeken nie. Sodanige voornemende onderwyser word eers voorwaardelik vir een jaar by 'n skool aangestel. In hierdie jaar van <u>internskap</u> moet hy bewys lewer dat hy

bekwaam genoeg is om selfstandig onderwys te kan gee. By die skool self word 'n sogenaamde onderwyserstutor aangestel wat vir die professionele begeleiding van die beginner verantwoordelik is.

Onder leiding van die tutor gee senioronderwysers in die student se vakgebied leiding ten opsigte van vakgerigte bevoegdhede, terwyl hulle, die tutor en alle ander personeel bystand moet verleen ten opsigte van professionele aangeleenthede.

In hierdie tydperk ontvang die beginner 'n besoek van die streekowerheid se inspekteurs en adviseurs met die oog op advisering en evaluering. Min beginneronderwysers druip die sertifiseringsjaar, maar baie van hulle moet 'n verlengde proeftydperk uitdien.

Die volgende skoolgefundeerde program verteenwoordig 'n kombinasie van verskeie skole se induksieprogramme. (Carter 1982 : 73-74). Hieruit blyk die steun en indiensopleiding wat die beginneronderwyser kan verwag wanneer hy sy eerste onderwyspos aanvaar.

Die gekombineerde program bevat die volgende doelstellings en elemente:

1. 'n Beleidsverklaring omtrent die steungewing aan beginneronderwysers wat bekend is aan die personeel en met hulle bespreek is.

2. Oriëntering van die beginner, verkieslik in die termyn wat sy posaanvaarding voorafgaan.

3. Versigtige toekenning van lesgroepe aan beginners teen die agtergrond van hul opleiding, potensiaal en die skool se behoeftes. Sodanige roosterbeplanning dat voldoende vrye tyd beskikbaar is vir die bywoning van eksterne oriënteringsprogramme.

4. 'n Vroegtydige ontmoeting met die hoof, personeel, ander beginners en nuwe personeellede.

5. Beskikbaarstelling van 'n spesiale handleiding aan beginners en nuwe personeellede.

6. Gereelde vergaderings tussen tutor en beginneronderwysers.

7. Geleidelike inleiding in die skool se agtergrond, klaskamersituasies, metodes en ervarings, skoolbeleid, evaluering, rekordering en oueraande (verkieslik voordat die beginner in die skoolpraktyk beland).

8. Professionele hulp met lesvoorbereiding asook die lesaanbieding en selfevaluering van lesoptrede.

9. Georganiseerde waarnemingsessies van en deur die beginneronderwyser.

10. Georganiseerde besoeke aan ander skole en departemente binne die skool.

11. Berading.

12. Inligting omtrent sy beginnerstatus, evaluering, die LEA's en hul dienste, indiensopleiding en induksieondersteuning.

13. Kurrikulum- en vakadvies.

14. Betrokkenheid van soveel as moontlik personeellede by die beginneronderwyser.

15. Gesamentlike vergaderings met beginneronderwysers van ander skole, veral om die enkelinge by klein skole van groepondersteuning te kan voorsien.

Verskeie LEA's bied begeleidingsprogramme vir hulle beginneronderwysers aan. Hierdie werkswyse vereis dat die lesroosters van beginners so saamgestel word dat hulle een

middag per week 'n kursus by die plaaslike onderwysersentrum kan bywoon.

Die kursusse is daarop gemik om die gaping tussen voordiensopleiding en indiensopleiding te oorbrug en word aangebied deur inspekteurs, adviseurs en personeel van die onderwysersentrum. Hier kry beginners ook die geleentheid om kennis te maak met die personeel van ander skole wat in sy vakrigting spesialiseer. Hulle kan ook leer van LEA's en hulle metodes en prosedures met betrekking tot die internskap en om hul eie professionele probleme en vrese te bespreek. Allerlei onderwystegnologiese hulpmiddels is tot hulle beskikking en die probleme met betrekking tot die gebruik daarvan word bespreek. Informele gesprekke met betrekking tot behuising, salaris, sosiale lewe, die dinamiese vol skoollewe, ens. word gevoer en advies word gegee, waar verlang.

2.2.2.5 Indiensopleiding

Ashton (1983) onderskei tussen twee begrippe ten opsigte van indiensopleiding: die sogenaamde skoolgerigte en skoolgefundeerde programme. Die skoolgerigte program bestaan uit kursusse, seminare en lesings wat deur 'n eksterne liggaam (universiteite, opleidingsinstitute en LEA's) vir die individuele onderwyser aangebied word. Hierdie voordragte behels hoofsaaklik die oordra van inligting en het min invloed op die onderwyspraktyk. Dit is byvoorbeeld moeilik vir die individuele onderwyser om van 'n kursus af terug te keer en idees van buite by die skool ingevoer te kry.

Gedurende die sestiger- en sewentigerjare het die Engelse onderwysstelsel 'n groot vernuwing ondergaan: onder andere is 'n sertifikaat vir sekondêre onderwys ingestel, oopplan primêre skole het ontstaan, komprehensiewe sekondêre skole vervang selektiewe sekondêre skole, die skoolverlatersouderdom is verhoog, en ouerbetrokkenheid het vergroot.

Geleidelik het dit duidelik geword dat skoolgerigte indiensopleiding nie alleen meer geslaagd is nie. Individuele skole se unieke probleme verg unieke benaderings en oplossings en die oplossings vir probleme moet binne die skool gesoek word. Daar word aanvullend tot die skoolgerigte na skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme oorgegaan.

Die IT-INSET-program

Hierdie program is 'n voorbeeld van die mees resente opleidingsprogram in Engeland. Die rede waarom hierdie program gekies is, is omdat daar in voor- en indiensopleiding behoeftes voorsien word.

Die wesenskenmerke van bogenoemde program (IT-INSET) is dat dit voorsiening maak om aan die skool se geïdentifiseerde probleme aandag te gee en dat die personeel en indiensopleiers in vennootskap saamwerk om in die skool se behoeftes te kan voorsien. Hierdie behoeftes sluit ook die behoeftes of probleme van die individuele onderwyser in. Kundiges van buite se ervaring word geïntegreer by die van die personeel in 'n spanpoging wat beskryf kan word as "co-operative curriculum evaluation and development program".

> *The concept of tutors as well as students and teachers, learning to identify their own problems and to work towards solutions themselves was central to the philosophy of IT-INSET.*
> (Ashton 1983 : 30).

Die gedagte van 'n volledige kringloop tussen geïdentifiseerde probleem, voorgestelde oplossings, implementering van voorgestelde oplossings en evaluering van uitkoms, lê die sisteem ten grondslag.

Terugvoering geskied op 'n kontinue-basis tussen student,

onderwyser, tutor of onderwyser en adviseur en die sinvolheid van voorgestelde oplossings word aan die praktyk gemeet.

'n Verdere belangrike kenmerk van die program is dat die betrokkenes in 'n span saamwerk: kommunikasie en terugvoering word hierdeur aangemoedig en vergemaklik, veral omdat die spanne klein is. 'n Tipiese span bestaan uit 'n tutor ('n dosent van 'n opleidingsinstituut), 'n departementshoof of die tutoronderwyser (die persoon op 'n personeel belas met indiensopleiding by sy skool), een of twee klasonderwysers en twee tot vyf studente. Die studenteopleiding verteenwoordig die IT (initial training) en die personeelopleiding die INSET (in-service education and training) van die term IT-INSET. Baie duidelik dus 'n kombinasie van 'n voor- en indiensopleidingsprogram.

Die werkswyse van so 'n span kan kortliks in die volgende ses stappe saamgevat word:

1. Waarneming en analise van klaskamergebeure.
2. Aanwending van teorie om gebeure te help verklaar.
3. Evaluering van die kurrikulum.
4. Kurrikulumverryking.
5. Bevorder samewerking as 'n span.
6. Bevorder betrokkenheid van ander personeellede.

2.2.2.6 Samevatting

> *The purpose of this course is to help teachers develop their own practical evaluation skills.*
> (Ashton 1983 : 40).

Met hierdie uitspraak word die kern van die program aangeraak: deelnemers moet skoolprobleme, leerlingaktiwiteite, leerprobleme en hul eie onderrigaktiwiteite krities kan evalueer. Vanuit hierdie evaluering word vertrekpunte ontdek, waar begin moet word om hul eie vaardighede te

verbeter ten einde doeltreffender leer te verseker.

2.2.3 Die Nederlandse model

2.2.3.1 Terminologie

Die volgende terme word in die Nederlandse literatuur aangetref en verdien nadere omskrywing:

schoolpракticum - praktiese onderwys, skoolpraktikum.

schoolpracticumdocent - 'n onderwyser wat by die betrokke skool gewerf word om die studente te begelei tydens praktiese onderwys; meewerkende onderwyser. Sy pligte behels dat hy kontak moet hou met die opleidingsinstituut via vakdidaktici en skoolpraktikumbegeleiers en -koördineerders en 'n kursus in skoolpraktikumdosentskap by die instituut voltooi. Hy is die enigste begeleier van die student tydens skoolpraktikum.

schoolpracticumcoördinaat - dit is die dosent wat skoolpraktikum op instituutniveau organiseer, wat skoolpraktikumdosente werf, oplei en begelei, wat riglyne verskaf ten opsigte van die kwantiteit en kwaliteit van praktiese onderwys.

schoolpracticumbegeleier of vakdidactici - die dosent(e) wat die studente voorberei op die praktiese onderwys, onder andere deur saam met die studente 'n skoolpraktikum werkplan op te stel. Hy is vir sover moontlik teenwoordig by die voor- en eindgesprekke tussen skoolpraktikumdosent en studente, maar kom slegs in uitsonderlike situasies tussenbeide in hul werkrelasie.

voortgezet onderwijs - vergelykbaar met ons begrip van sekondêre onderwys en bevat ook die komponent van buitengewone onderwys. Dit volg op die basisonderwys (kleuter- en primêre onderwys).

<u>hospitant</u> - die Kweekschoolwet van 1952 (Nederland) gebruik hierdie begrip vir die eerste keer. Hiermee word verwys na die aspirantonderwyser wat tydperke van oefenonderwys moet aflê tydens sy opleiding.

<u>hospitering</u> -

> ... *die activiteiten verband houdende met het als kwekeling besoeken van scholen voor lageronderwijs, waardoor de vorming tot onderwijzer zo alzijdig mogelijk worde.*
> (Verboon s.a. : 17).

In die finale opleidingsjaar verteenwoordig hierdie "hospitering" ongeveer die helfte van die studiejaar. (Van der Linde 1968 : 42).

Laasgenoemde twee terme het saam met die term kweekskool redelik in onbruik begin raak.

<u>onderwijzer</u> - benaming van die persoon wat onderrig gee in basis onderwysinrigtings (kleuter- en laerskole).

<u>leraar</u> - gee onderrig aan sekondêre skole.

2.2.3.2 Inleiding

Reeds voor die Tweede Wêreldoorlog het daar reeds stemme begin opgaan dat daar groter samehang in die onderwysvoorsiening in Nederland behoort te wees. Vanweë verskeie omstandighede het daar nie veel van hierdie siening tereggekom nie, totdat die "Wet op Voortgezet Onderwijs" in 1958 aangevoor is. Tot op daardie stadium (en nog 'n hele paar jaar daarna) het verskillende wette die verskillende soorte onderwys gereël. Die bedoeling van hierdie wet was om "Voortgezet Onderwijs" te reël. Hieronder sorteer die volgende soorte sekondêre en tersiêre onderwys:

1. Voorbereidende wetenskaplike onderwys (VWO) (sekondêre onderwys met die oog op universiteitstoelating); word.

2. Algemeen "voortgezet onderwijs" (AVO) wat verdeel word in:

   2.1 hoër algemene voortgesette onderwys, byvoorbeeld beroepsonderwys waaronder onderwysersopleiding sorteer;
   2.2 middelbare algemene voortgesette onderwys met die oog op die verwerwing van 'n middelbare beroepsonderwysdiploma; en
   2.3 laer beroepsonderwys (slegs tot junior sekondêre vlak).

3. Ander vorme van voortgesette onderwys

Slegs "wetenschaplijke onderwijs", dit wil sê universitêre onderrig, is nie onder hierdie wet ingesluit nie. Vanweë die geweldige omvang van die wetsontwerp en die ingrypende veranderings wat dit voorgestel het en al die ander wette (wat verskillende soorte onderwys gereël het) wat dit moes vervang, het hierdie wet die bynaam van "Mammoetwet" gekry. In 1968, tien jaar nadat daar van die beoogde wet kennis gegee is, het die "Wet op Voortgezet Onderwijs" in werking getree. (Nederlandse Ministerie van Buitelandse Sake 1981 : 9).

> *Overgangswet 1967 (4) bepaal: De Wet op Voortgezet Onderwijs treedt in werking met ingang van 1 Augustus 1968.*
> (Aarts 1983 : 62).

Die strewe na groter samehang en integrering van onderwysvoorsiening het ook die reorganisasie van onderwysersopleidingsinstitute tot gevolg gehad. Van die periode voor 1970 sê Dekkers (1979 : 3):

> *Tot dan bestond er tussen de akten-opleiding voor de verschillende schooltypen geen enkele verbant.*

'n Ander beswaar teen die opleidingsinstitute was dat daar

te min aandag aan die didakties-opvoedkundige voorbereiding van die aspirantonderwyser gegee word.

Een gevolg van die herstrukturering van basisonderwys was die ontstaan van die Pedagogiese Akademie vir Basisonderwys, waar laerskoolonderwysers opgelei word. (Sonke 1982 : 345).

Die model wat ons vir hierdie studie in oënskou wil neem, is 'n ander uitvloeisel van die Mammoetwet op die opleiding van onderwysers vir die sekondêre skole, naamlik die Nieuwe Leraren Opleidingsinstitute se werkswyse.

2.2.3.3 Voordiensopleiding van onderwysers

In 'n poging om die opleiding van sekondêre skole se leerkragte in harmonie te bring met die herstruktureerde skolesisteem en om die beswaar uit die weg te ruim dat daar geen samehang tussen die onderwysersopleiding vir die verskillende skoolsoorte bestaan nie, is daar in 1970 die eerste institute vir "Nieuwe Leraren Opleiding" geopen.

Hierdie institute gee meer aandag aan die didakties-opvoedkundige voorbereiding van die aspirantonderwyser en poog om onderwysersopleiding vir die verskillende skoolsoorte sover as moontlik aan dieselfde standaard te laat voldoen Aan hierdie institute kan studente 'n tweede- of derdegraadse bevoegdheid in twee verwante skoolvakke verwerf. Sy bevoegdheidsgraad bepaal in watter fase van die verskillende skoolsoorte hy onderrig mag gee. In die 1970/71 akademiese jaar is die eerste twee institute geopen, in 1977/78 het dit aangegroei tot sewe en in 1980/81 tot tien. In 1977/78 was daar reeds meer as die helfte van die studente wat hulle met heeltydse sekondêre onderwysersopleiding besig gehou het, by die Nieuwe Leraren Opleidingsinstitute ingeskryf. (Dekkers 1979 : 8).

Studente ontvang 'n vierjarige opleiding in een hoofvak en een byvak en onderwyskundige opleiding waar veral baie klem

op vakdidaktiek gelê word. Wat die praktiese onderwys aanbetref, stuur sommige institute studente in hul eerste jaar vir enkele dae na 'n skool vir waarneming. Die instituut, Ubbo Emmenis, verwys hierna as 'n "snuffelperiode". Die mees algemene praktyk is egter om studente eers in hul derde en vierde studiejare twee praktiese onderwyssessies te laat voltooi: elke sessie behels plus minus 60 uur wat in die klaskamer deurgebring moet word deur leswaarneming, lesbywoning en lesgee. Hierdie 60 uur hoef nie aaneenlopend te wees nie en moet by verskillende skole afgelê word.

Die organisasie van hierdie sessies verloop soos volg: Studente word in groepies van nie meer as drie nie, in die sorg van 'n skoolpraktikumdosent geplaas. Alle opdragte aan die studente word deur hom gegee en hy alleen behartig hul begeleiding (dosente van die opleidingsinstituut besoek die skool glad nie).

Die voorafbespreking van die les verteenwoordig 'n vername opleidingsfaset. Nabespreking word deur die skoolpraktikumdosent gelei en die studente wat vir waarneming teenwoordig was, woon die bespreking by. Indien die skoolpraktikumdosent dit verkies, mag studente aan die bespreking deelneem. Die beoordeling van die les word deur die skoolpraktikumdosent onderneem.

Tydens die nabespreking van lesse kry die student terugvoering omtrent die stand van die verwerwing van sy bevoegdhede en word verdere beplanning op grond hiervan vir sy opvolgende lesse gedoen.

> *... na een les (dag) word door schoolpraktikumdocenten en studenten gereflecteerd op de prestasies van de individuele student, van waaruit richting gegeven wordt aan het verdere verloop van het stage.*
> (Dekkers 1979 : 74).

Die eindbeoordeling van 'n student se totale skoolpraktikum

vind plaas in 'n gesprek tussen die skoolpraktikumdosent, die student en die vakdidaktikus. Laasgenoemde ken dan 'n punt aan die student toe vir die praktikum as sulks. Indien die vakdidaktikus nie tevrede is dat die student voldoende ervaring opgedoen het nie, stel hy 'n aantal ure voor wat in die eerskomende praktikumsessie herhaal moet word.

2.2.3.4 Verdere opleiding van praktiserende onderwysers

Verdere opleiding van onderwysers word op twee maniere aangepak:

Eerstens word die bekende werkswyse gevolg waar kursusse op 'n streeksbasis georganiseer word en die aanbieding daarvan op die lesingmetode berus. Hierdie kursusse is suksesvol in soverre dit gerig is op die oordrag van inligting rakende nuwe organisatoriese en administratiewe reëlings.

Wanneer daar egter gepoog word om bestuurs- en onderrigsvaardighede te ontwikkel, word daar van ander indiensopleidingstegnieke gebruik gemaak.

> *Voor nascholing van het onderwijsgevenden heeft de regering een aantal afsonderlijke uitgangspunten ontwikkel. Deze houden onder meer in dat de instellingen die belast zijn met de initiële opleiding van leraren, ook de nascholingstaken behoren te versorgen.*
> (Aarts 1983 : 160).

Om met die snelveranderende gemeenskap tred te hou, is 'n magdom rade en kommissies in die lewe geroep om die minister van onderwys te adviseer in verband met onder andere onderwysvernuwing, indiensopleiding ("nascholing"), kurrikulumontwikkeling en vele ander komponente. Maar dit lyk nie of die onderwyspraktyk tot dusver hierby baat gevind het nie.

> *... de menzen uit het (onderwijs) veld zeggen: met negentig prosent van het wetenschappelijk onderzoek kunnen we in ons werk niets doen.*
> (Geerligs 1982 : 151).

Die eerste groot indiensopleidingsprojek wat na die Mammoetwet aangepak was, was om die personeel van die kleuter en die laerskole voor te berei vir hul diensaanvaarding in die beoogde basisskole. Bepaalde kleuter- en laerskole is aangesê om saam te smelt en hul hoofde is na opleidingskursusse genooi om hierdie oorgangsfase te vergemaklik en om die beplanning van die organisasie van die nuwe skole te doen. Die kursusse is versprei oor drie periodes van drie aaneensluitende skooldae elk binne die bestek van een jaar. Tydens hierdie kursusse is riglyne aan die deelnemers gegee waarvan die konkrete uitwerking deur hulself beplan moes word. Tussen die opleidingsperiodes het die skoolhoofde die geleentheid gehad om die riglyne by hul skole te implementeer. Tydens die daaropvolgende kursus moet hulle terugvoering gee met betrekking tot die suksesse en probleme wat hulle ervaar het. Al die deelnemers evalueer die teruggevoerde data en deur samesprekings word strategieë vir die volgende implementeringsperiode bepaal. Toekomstige beplanning berus dus op terugvoering van data met betrekking tot bepaalde ervarings. (Van der Perre 1983 : 184).

> *Het doel van de begeleiding/ondersteuning is derhalwe gericht op de vergrooting van de probleemoplossende en de zichself vernieuwende capasiteit van de scholen.*
> (Van Greevenbroek 1983 : 241).

2.3 Samevatting

In die eerste twee stelsels hierbo genoem, naamlik die Amerikaanse en die Engelse onderwysstelsels, het ons voorbeelde van programme waar die hoofdoel die verbetering van die onderwyser se onderrigvaardighede was. In beide gevalle vind ons dat die stelsels se ontwerp sodanig is dat die

deelnemers afhanklik was van terugvoering om die vordering te kan evalueer. Hierdie wetenskaplik geëvalueerde inligting is as vertrekpunt vir verdere beplanning en opleiding gebruik. Die opeenvolging van beplanning, uitvoering en waarneming, terugvoering en herbeplanning vorm 'n geslote siklus met 'n dinamiese krag ter verbetering van die onderrig en gevolglik, doeltreffender leer.

In die geval van die Nederlandse model vind ons dieselfde beginsel van beplanning, implementering, terugvoering en her- of verdere beplanning. Hier was die hoofdoel rekonstruksie van 'n skolesisteem en die doelwit van die kursus was om die betrokkenes voor te berei op die vernuwing en hulle in staat te stel om die vernuwing te kan uitvoer. Deelnemers is geskool in tegnieke om sy skool se unieke probleme te kan identifiseer en op te los.

2.3.1 Evaluering van bogenoemde programme

Onderwerp ons die drie programme aan die volgende meetinstrument, blyk die volgende daaruit:

2.3.1.1 Inisiëring

In al drie gevalle het die staat dit nodig geag om 'n beroep op versnelde vernuwing van die onderwys te doen. Waar nodig, het kommissies riglyne neergelê en is wette verander waar moontlike statutêre beperkings bestaan het.

2.3.1.2 Norme

Die opdrag aan die onderwysbelanghebbendes was om die gehalte van die onderwys te verbeter sodat die produkte van die stelsel aan die eise van die gemeenskap kan voldoen. Finansiële bystand is deur regerings verleen om die koste van die navorsing en vernuwings te help dra.

2.3.1.3 Behoefte van die staat

Aangesien al drie die regerings doeltreffende onderwys as hul opgawe aanvaar het en nie tevrede was met die destydse stand van die onderwys om aan die gemeenskap se behoeftes te kan voldoen nie, kan hierdie pogings tot vernuwing as die uitvloeisel van 'n geïdentifiseerde staatsbehoefte beskryf word.

2.3.1.4 Instrumente van vernuwing

Om hul doel te bereik, behou die drie regerings die bestaande opvoedkundige strukture as basis en konsentreer hulle op die volgende aspekte as vernuwingspogings:
reorganisasie van skolestruktuur;
reorganisasie van onderwysopleidingsinstitute; en
stigting van onderwysersentrums en verbeterde voor- en indiensopleidingsprogramme vir onderwysers.

2.3.1.5 Behoefte van die onderwyser

Al die programme het die behoefte van die onderwyser sentraal gestel by die ontwerp van opleidingsprogramme. Onderwysersopleidingsinstitute en universiteite het navorsing onderneem ten einde tegnieke te kan ontwikkel om veral die onderrigbehoeftes van die onderwyser te bepaal.

2.3.1.6 Indiensopleiding

Deur indiensopleidingsprogramme word die onderwysgewendes gelei om vaardighede te ontwikkel waardeur hulle hul eie behoeftes kan identifiseer en hul onderwyskundige bevoegdhede kan verbeter in belang van meer effektiewe leer. Sodoende word uitvoering gegee aan die staat se opdrag om die onderwys te vernuwe.

2.3.1.7 Terugvoering

In al drie die verskillende programme word daar swaar op

wetenskaplike terugvoering geleun. Daar is by al die programme 'n fase van vorderingsevaluering en terugvoering van data teenwoordig wat gebruik word om die beplanning van die volgende fase te fundeer.

2.3.1.8 Tutoronderwysers

In al die bogenoemde gevalle het die skole nie alleen inspraak gehad by voor- en indiensopleiding nie, maar daar is ook 'n bepaalde onderwyser by elke skool belas met die taak van die indiensopleiding van onderwysers. Die taak is tweeledig van aard en is omskryf as administratief-organisatories en individueel-begeleidend van aard. Vir hierdie taak word hy deur die opleidingsinstitute toegerus. In Engeland staan hy bekend as die "Probationer tutor" of "staff tutor", in Amerika as die "supervising teacher", en in Nederland as die "schoolpraktikumdocent".

Vir die doeleindes van hierdie studie sal na hierdie persoon as die tutoronderwyser verwys word.

2.3.2 Leemtes in bogenoemde programme

2.3.2.1 Engeland

In die gevalle waar die IT-INSET-programme nie baie suksesvol was nie, is die volgende redes daarvoor aangevoer:

1. Die deelnemers het nie 'n duidelike begrip van hul onderskeie rolle in die programme gehad nie.

2. Die deelnemers het nie 'n duidelike beeld van die doelwitte wat nagestreef word, gehad nie.

3. Daar is gepoog om die program in 'n te kort tydsbestek af te handel.

4. Die deelnemers was nie in staat om as 'n span saam te werk nie. (Ashton 1983 : 126-127).

2.3.2.2 Amerika

Die "clinical supervision"-model het verskeie aanpassings beleef op die oorspronklike model van Goldhammer, maar ten spyte hiervan kan die volgende kritiek daarteen ingebring word:

1. Dit is finansieel gesproke 'n duur program, want dit verg baie tyd en 'n programleier wat bekwaam en deeglik opgelei moet wees.

2. Die effektiwiteit van die program is reeds bewys ten opsigte van jong, onervare onderwysers, maar dit moet nog bewys word dat dit suksesvol sal wees vir onderwysers met meerdere jare ervaring. (Harris 1980 : 227).

2.3.2.3 Nederland

Daar is nog nie genoeg inligting bekend oor die sukses van hulle stelsel van indiensopleiding wat toegepas word in die opleiding van personeel betrokke by die vorming van basisskole nie.

2.3.3 Toepassingsmoontlikhede van oorsese stelsels in die RSA

Die oorsese onderwysstelsel wat bestudeer is, kan getipeer word as stelsels met sentrale beplanning maar gedesentraliseerde uitvoering van die beleid en dit kom grootliks ooreen met die onderwysstelsel in die RSA.

'n Stelsel kan alleenlik oorgeneem word indien die omstandighede in die land van oorname presies identies is aan die in die land van oorsprong - 'n toestand wat seker nooit bereik sal word nie. Idees en beginsels kan wel met sukses van een land oorgeneem word en met die nodige aanpassing suksesvol in 'n ander land toegepas word, indien die behoeftes van die betrokkenes die uitgangspunt van die werkswyse

is en die kulturele agtergrond van die groepe met mekaar vergelykbaar is.

Indien die probleem in die voorafgaande drie modelle deurgaans identies was ten opsigte van

- onderwysvernuwing (om aan die gemeenskap se behoeftes te voldoen),
- dat die probleemoplossingsmetodes indiensopleidingsprogramme is,
- dat daar in hierdie programme op die behoeftes van die onderwysers en die onderwysbetrokkenes gefokus word (en nie op navolging van bepaalde voorskrifte nie),

dan is daar 'n saak voor uit te maak dat 'n soortgelyke benadering in Suid-Afrika suksesvol kan wees.

'n Soortgelyke doelstelling, nl. onderwysvernuwing met soortgelyke metodes, nl. verbeterde indiensopleidingsprogramme, kan dan bereik word.

2.4 Die Suid-Afrikaanse model van onderwysersopleiding

2.4.1 Inleiding

> *In Junie 1980 het die kabinet 'n versoek aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing gerig om 'n diepgaande ondersoek na die onderwys in al sy fasette in die RSA in te stel.*
> (RGN 1981a : 1).

Die opdrag was onder andere daarop gerig om riglyne vir 'n praktiese uitvoerbare onderwysbeleid neer te lê ten einde die lewensgehalte van die inwoners te verbeter, om sodoende in die mannekragbehoeftes van die land te voorsien. Hierdeur is die staat se besorgdheid oor die vermoë van die onderwys om in die land se behoeftes te kan voorsien, ondubbelsinnig gestel.

Die komitee belas met 'n ondersoek na die werwing en opleiding van onderwysers beskou die opleiding en voorsiening van geskikte onderwyspersoneel as van deurslaggewende belang by die implementering en beplanning van onderwysdienste.

Omdat die uitvoering van die onderwysbeleid in die hande van verskeie onderwysdepartemente berus, en omdat daar as gevolg van verskeie faktore 'n groot verskil in die kwaliteit en organisasie van die verskillende departemente bestaan, sal daar in hierdie ondersoek slegs gefokus word op die blanke onderwysvoorsiening van die totale bevolking.

2.4.2 Voordiensopleiding van onderwysers

Die minimum duur van aanvanklike onderwysersopleidingsprogramme is drie jaar, maar die meeste institute het dit al tot vier jaar verleng. Die verskillende opleidingsinstitute handhaaf verskillende benaderings tot die beoefening van skoolpraktikum deur sy studente.

Oor die algemeen word studente wat 'n vierjarige kursus volg eers in hul finale jaar vir die eerste keer by skole uitgeplaas om praktiese onderwyservaring op te doen.

Die totale skoolpraktikum word verdeel in drie fases van drie weke elk: die eerste hiervan geskied aan die begin van die akademiese jaar, die tweede in Mei/Junie en die derde gedurende Augustus/September. Geen formele evaluering van die student word gedurende die eerste periode gedoen nie, aangesien dit as 'n waarnemingsperiode vir die student beskou word. Met hierdie waarnemingsperiode word beoog dat die student sal besef dat die klaskamer 'n ekologiese sisteem is wat gekarakteriseer word deur sy multidimensionaliteit, gelyktydigheid en onvoorspelbaarheid. (Louw 1984 : 2).

Gedurende die tweede en die derde fase van praktiese onder-

wys word die student geëvalueer deur die universiteitsdosent op grond van lesse wat die student moet aanbied. Aan die einde van die jaar moet die student 'n gemiddelde slaagpunt behaal, vir die twee sessies waarin hy geëvalueer is.

Die Universiteit van Pretoria verlang dat die studente aan die einde van 'n les 'n selfevalueringsvorm moet voltooi. Alhoewel hierdie 'n baie subjektiewe verslag is, kan die dosent dit as instrument aanwend om selfgeïdentifiseerde probleme in die student se mondering te remedieer. (Louw 1984 : 13).

Die instituutpraktikum word deur die jaar beoefen en daar word veral klem op die identifisering en ontwikkeling van mikro-onderrigvaardighede gelê. 'n Leemte in die voorbereidingsprogram van die institute is daarin geleë dat hulle nêrens kursusse aanbied vir die meewerkende onderwyser om sy begeleidingstaak effektief te kan verrig nie. Louw (1984 : 4) sê wel:

> *... we try and involve co-operating teachers in such a way that they encourage student teachers to freely use the skills they have mastered.*

Hy sê egter nie hoe die institute te werk moet gaan om hierdie doelstelling te bereik nie. In die literatuur kon ook nie sulke programme van enige ander institute opgespoor word nie. Ook De Jager slaan die bydrae van die meewerkende onderwyser hoog aan wanneer hy sê:

> *Hy moet dus nie net in staat wees om die teorie met die praktyk te versoen nie; hy moet ook in staat wees om dit te kan evalueer om sinvolle bysturing aan die student te gee.*
> (De Jager 1981 : 69).

Hy gaan verder en stel dat in die meeste Europese lande voorligtingskursusse in evaluering aan hulle gegee word, maar hy maak geen melding van enige soortgelyke program of

die daarstelling van so 'n program in die RSA nie.

2.4.3 Verdere opleiding van praktiserende onderwysers

> *Die behoeftes vir indiensopleiding word hoofsaaklik bepaal deur studiekomitees, superintendente van onderwys, beplanningsafdelings wat in onderwysdepartemente geskep is en ook deur adviserende komitees en die georganiseerde onderwysprofessies wat versoeke tot onderwysdepartemente rig.*
> (RGN 1981b : 69).

Indiensopleiding geskied op baie verskillende maniere. Daar bestaan geleenthede vir onderwysers om hul kwalifikasies te verbeter, hetsy by wyse van nagraadse studie of by wyse van studie aan die Onderwyskollege vir Verdere Opleiding van die Transvaalse Onderwysdepartement. Laasgenoemde studies kan voltyds onderneem word of d.m.v. afstandsonderrig. Formele kwalifikasies wat langs hierdie weg verwerf word, word erken deur 'n kategorieverhoging sowel as 'n salarisaanpassing.

Indiensopleiding kan ook geskied by wyse van nie-formele opleiding. Hier word verwys na dag- en weekkursusse wat deur superintendente van onderwys, in die vorm van simposia, lesings en werksgemeenskapsaamtrekke aangebied word. Indien die bogenoemde voorsiening in ag geneem word, kan daar nie veel kritiek teen die volledigheid van die verdere opleiding ingebring word nie, behalwe dat daar geen kursusse vir die meewerkende onderwyser, om hom toe te rus vir die taak van mede-opleier van aspirantonderwysers, aangebied word nie. Die opdrag word wel aan hom gegee maar nie die bevoegdheid om die opdrag uit te voer nie.

In die bestuurswetenskaplike veld is dit 'n voorwaarde dat aan 'n amptenaar alleenlik verantwoordelikheid opgedra kan word indien hy die toepaslike gesag (bevoegdheid) ontvang het om sy taak ten uitvoer te kan bring. Daar bestaan geen

rede waarom hierdie reël nie ook in die onderwys toegepas moet word nie.

Wat die opleiding van praktiserende onderwysers betref, bestaan daar veral 'n leemte ten opsigte van terugvoering na die kursusleier in verband met die praktiese sukses of die uitvoerbaarheid van kursusvoorstelle. Al sou daar na 'n maand of twee terugvoering gevra word oor sekere aanbevelings wat op 'n kursus gedoen is, dan beskik die kursusganger nie noodwendig oor die vermoë om die veranderings of vernuwings wetenskaplik te evalueer nie. 'n Opgeleide tutoronderwyser kan in hierdie verband 'n belangrike bydrae lewer.

2.5 Motivering van die pos van tutoronderwyser aan skole

Indien die model van onderwysersopleiding in die RSA vergelyk word met die voorafgaande modelle, bevind ons die volgende ten opsigte van die opleidingsbehoeftes van onderwysers:

2.5.1 Voordiensopleidingsbehoeftes van die onderwyser

Ten opsigte van die akademiese, vakgerigte of persoonlike opleiding en opvoeding van die aspirantonderwyser, is daar nie juis verskille wat vir die doel van hierdie ondersoek belangrik is nie.

Die organisasie van die skoolpraktikum ten opsigte van die sessies waarin dit afgelê word, kom ook in breë trekke ooreen. Die groot verskil is geleë in die wyse waarop die studente binne die klaskamer begelei word deur die meewerkende onderwyser(s).

In Amerika, Engeland en Nederland word hierdie onderwyser spesiaal opgelei om deel te neem aan die opleiding van die aspirantonderwysers. Afgesien van die spesiale benaming wat aan sy pos gekoppel word, word hy in sommige lande ook

materiële erkenning gegee vir hierdie taak. Hierdie onderwyser werk ten nouste saam met die opleidingsinstituut en is mede-verantwoordelik vir die student se professionele vorming en opleiding. Deur die spesiale erkenning wat daar gegee word aan die onderwyser wat hierdie werk doen en die bereidwilligheid om hierdie pos in die postestruktuur in te bou, bevestig die skole hul aanspraak op 'n positiewe deelname aan die opleiding van hul toekomstige personeel.

Die feit dat daar in die RSA nie so 'n pos aan die skole toegeken word nie, moet as 'n groot leemte beskou word. Studente word by onderwysers geplaas wat eerstens nie eers 'n voorgeskrewe opdrag het van hoe hy die student moet akkommodeer nie, en tweedens nie opgelei is om studente se opleidingsbehoeftes te kan identifiseer nie.

> *Daar kan egter weer eens op die noodsaaklikheid gewys word dat die opleidingsinstansie die onderwyser ... by wie studente geplaas word volledig oor die doel met praktiese onderwys moet inlig.*
> (Niebuhr 1983 : 27).

Geen voorafgesprek vind tussen die dosent van die instituut en die meewerkende onderwyser plaas om die stand van die student se vaardighede of behoeftes aan die onderwyser oor te dra nie. Dit is ook nie die reël dat onderwysers die praktikumlesse wat vir dosente aangebied word, bywoon nie, asook nie die bespreking van die les nie. As hierdie omstandighede vergelyk word met die noukeurigheid waarmee die professionele wording van die studente oorsee gemonitor en begelei word, dan skiet die praktiese voordiensopleiding van onderwysers in die RSA hierin ver te kort. Die benoeming van 'n tutoronderwyser is een manier waarop hierdie gebrek geremedieer kan word.

2.5.2 Indiensopleidingsbehoeftes van die onderwyser

2.5.2.1 Internskap

Geen stelsel van internskap word tot dusver in die RSA toegepas soos wat ons dit in die geval van Engeland en enkele state in die VSA teëgekom het nie. Skrywer is die mening toegedaan dat 'n stelsel van internskap nie op die oomblik in die RSA met gemak geïmplementeer kan word nie en wil dit ook nie propageer nie.

2.5.2.2 Die beginneronderwyser

Waar 'n stelsel van internskap van toepassing is, dien dié tydperk as geleidelike oorgangsfase van die teoretiese na die praktiese sy van die onderwys. In sy voordiensopleiding het die student tydens skoolpraktikum die voordeel dat hy hom op die advies van sy meewerkende onderwyser of sy dosent kan beroep. Wanneer hy sy eerste pos aanvaar, staan hy in die klaskamersituasie alleen en is hy ten volle verantwoordelik vir die lesgroepe aan hom toevertrou. In hoofstuk I is hierdie probleme volledig bespreek.

In Engeland het die beginneronderwyser gedurende sy eerste jaar die voordeel van professionele begeleiding deur 'n opgeleide kollega vir minstens een jaar.

In Amerika geniet beginneronderwysers die voordeel van die staatsgesubsideerde onderwysersentrums wat die beginner bystand verleen ten opsigte van byvoorbeeld die bemeestering van basiese onderwysbevoegdhede.

> *Other teacher centres that are sometimes training facilities, are being developed under local district university ... and other auspices for numerous special purposes, ranging from early childhood education ... to new teacher basic skills development.*
> (Harris 1980 : 145).

In die R.S.A. ontbreek hierdie geriewe en dui bogenoemde feite daarop dat daar 'n leemte in die beginneronderwyser se indiensopleiding bestaan.

Die benoeming van 'n opgeleide tutoronderwyser is een manier waarop hierdie leemte gevul kan word.

2.4.2.3 Ander personeel

Indiensopleidingsprogramme vir die praktiserende onderwyser word oor 'n wye spektrum aangebied. Onder andere word geleenthede vir onderwysers geskep om hul akademiese en professionele kwalifikasies te verbeter, en indien hulle in die voorgeskrewe kursus slaag, word aan hulle salarisverhogings toegestaan. Ander vorms van indiensopleiding sluit streekkursusse, seminare, inligtingsvergaderings asook saamtrekke van werksgemeenskappe in. Vir nuutaangestelde skoolhoofde word ook spesiale opleidingskursusse aangebied.

Oor die algemeen kan dit gestel word dat hierdie kursusse gereeld aangebied word, dat die onderwysers goed voorgelig word met betrekking tot sillabuswysigings (ook by wyse van omsendbriewe en minute), dat probleme van algemene didaktiese aard bespreek word. Maar meestal hou die kursusse die nadeel van 'n skoolgerigte program in, in teenstelling met die skoolgefundeerde program. Laasgenoemde programme het die voordeel dat die besondere probleme van die onderwyser of onderwyseres die tema van die program vorm, en dat 'n oplossing vir die probleem binne die vermoëns en die milieu van die betrokke skool gesoek word. Op hierdie wyse word die samewerking van die betrokkenes maklik verkry, omdat die probleem hulle gewoonlik in 'n mindere of meerdere mate raak.

Departementele of vakvergaderings dien as voorbeeld van 'n geleentheid in die daarstelling van 'n skoolgefundeerde opleidingsprogram. Die vraag wat ontstaan, is of die vergaderings doeltreffend vir hierdie doel aangewend word, of die betrokkenes toegerus is om van hierdie vergadering 'n indiensopleidingsinstrument te maak.

2.5.3 Die tutoronderwyser

Die begrip "tutoronderwyser" is nie in die RSA baie bekend nie en verdien nadere omskrywing. As na die Latynse betekenis van die woord gekyk word, beteken tutor "beskermer" of dan "beskermheer". Hierdie betekenis verskaf 'n aanvaarbare vertrekpunt vir die instelling van so 'n pos, veral wanneer na die tutoronderwyser se taak ten opsigte van die student en die beginneronderwyser gekyk word.

In die literatuur oor die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word die woorde reeds aangetref wanneer Jooste (1982 : 20) dit gebruik as sinoniem vir "skakelonderwyser" of "onderrigleier" of "didaktiese leier". Hy bring die taak van dié onderwyser veral in verband met die begeleiding van beginneronderwysers en studente en spekuleer dat indien so 'n pos in die RSA ingestel word, dit gelykstaande aan 'n bevorderingspos moet wees, met die benaming Departementshoof: Professionele skakeling.

In die RGN se verslag oor die ondersoek na onderwys in die RSA word daar ook na die moontlikheid van die instelling van 'n internskap onder leiding van 'n geakkrediteerde tutoronderwyser as 'n integrale deel van onderwysersopleiding verwys wat ondersoek moet word. Geen verdere omskrywing van sy pligte word egter gegee nie. (RGN 1981a : 184).

In die literatuur oor die Engelse onderwysstelsel het ons gesien dat die woord tutor gebruik word in verband met óf 'n dosent óf 'n onderwyser wat belas is met die opleiding van aspirantonderwysers of beginneronderwysers. (Kyk par. 2.2.2.1 hierbo.)

Waar tutor ook nog die betekenis van die private of persoonlike onderwyser het, aksentueer die woord die noue verwantskap tussen indiensopleier en student of onderwyser. (Odhams Dictionary s.a. : 1112). Om die begrip tutoronderwyser miskien die maklikste te omskryf, kan dalk eerder daarna verwys word as "die onderwyser se tutor".

2.5.4 Prinsipiële fundering vir die indiensopleidingstaak van die tutoronderwyser

> *Die direkteur van onderwys in Transvaal het opdrag om die onderwys in hierdie provinsie en die progressiewe ontwikkeling van inrigtings wat aan hierdie doel gewy is, te bevorder. ... Wette, ordonnansies en regulasies gee aan hom die gesag om sy opdrag uit te voer. Hy delegeer of devoleer weer sy gesag tot uitvoering van sy pligte.*
> (Herbst 1984 : 5).

Wat hierbo vir Transvaal geld, geld eweneens vir elke ander onderwysstreek in die RSA.

Die gesag wat aan die onderwyser gedelegeer word, gaan gepaard met die verantwoordelikheid om onderwys te bevorder.

En as ons as christen-onderwysers wonder hoe nougeset ons hierdie taak moet uitvoer, is dit insiggewend om 2 Kor. 11:6 te lees en nie net in verband te bring met ons offerbereidheid teenoor ons kerk nie, maar ook ons offerbereidheid om ons roeping te vervul. Daar staan: "Dink daaraan: wie karig saai, sal karig oes; wie volop saai, sal volop oes."

Die daarstelling van die tutorpos moet gesien word as ŉ poging om die onderwyskorps in staat te stel om meer oorvloedig te saai.

2.5.4.1 Delegering van personeelontwikkeling deur die skoolhoof aan die tutoronderwyser

Die skoolhoof vertolk ŉ sleutelrol as die onderrigleier van die skool. Hy het ŉ opdrag en ŉ gedelegeerde bevoegdheid van sy werkgewer ontvang om onderwys te bevorder.

> *He is both the administrative and organizational leader and the instructional leader of a school and a staff*

team.
(Cawood & Gibbon 1981 : 5).

Om sy taak van personeelontwikkeling te kan uitvoer, kom die skoolhoof voor die probleem te staan van hoe hy ten beste dié verantwoordelikheid of 'n gedeelte daarvan, aan ondergeskiktes kan delegeer.

By die devolusie van gesag aan die tutoronderwyser moet die skoolhoof die volgende elemente van devolusie in ag neem:

1. Watter pligte hy aan die tutoronderwyser opdra;
2. watter regte en magte hy aan hom gee om op te tree en bindende reëlings te tref;
3. watter middele hy tot die tutoronderwyser se beskikking stel om sy taak te kan uitvoer;
4. die aard en omvang van terugrapportering deur die tutoronderwyser; en
5. 'n evalueringsmetode om te bepaal of die tutoronderwyser sy opdrag bevredigend uitgevoer het.

Die tutoronderwyser aanvaar dus in opdrag van die skoolhoof die verantwoordelikheid om bepaalde fasette van die personeelontwikkelingsfunksie so effektief as moontlik uit te oefen.

2.5.4.2 Die gesag van die tutoronderwyser

'n Mens sou kon sê dat gesag die sleutel tot die taak van die leier is en delegasie van gesag die sleutel tot organisasie: daarsonder kan 'n onderneming nie funksioneer nie.
(Reynders 1963 : 121).

Die gesag van 'n tutoronderwyser oor sy kollegas en onderwysstudente is 'n reg wat hy van sy skoolhoof ontvang het om onderwysers en studente te begelei. Die gesag wat hy ont-

vang, moet voldoende wees om sy verantwoordelikheid te kan nakom. 'n Persoon kan nie verantwoordelik gehou word vir die uitkoms van 'n proses indien hy nie toegelaat was om dit te rig nie.

2.5.4.3 Delegering van gesag deur die tutoronderwyser

In die uitvoering van sy taak ten opsigte van die begeleiding van studente, word die tutoronderwyser bygestaan deur meewerkende onderwysers. Ten einde hulle in staat te stel om hul opleidingstaak te kan uitvoer, delegeer die tutoronderwyser sekere van sy magte en regte aan die meewerkende onderwysers. As teenprestasie vir hierdie gedelegeerde bevoegdhede, vereis hy die nakoming van bepaalde opdragte deur die meewerkende onderwysers.

2.5.4.4 Samevatting

Die gesag waaroor die tutoronderwyser beskik, is aan hom gedelegeer deur sy skoolhoof en in die uitvoering van sy opdragte mag hy van hierdie gesag verder delegeer.

--oOo--

HOOFSTUK III

DIE BESTUURSTAAK VAN DIE TUTORONDERWYSER

3.1 Inleiding

Voordat daar tot 'n bespreking van die bestuurstaak van die tutoronderwyser oorgegaan word, moet die terrein waarop hy gaan funksioneer vooraf duidelik geïdentifiseer word.

3.1.1 Informele, formele en nie-formele onderwys

In die stelsel van onderwysvoorsiening in 'n moderne samelewing, kan drie interafhanklike terreine, naamlik informele, formele en nie-formele onderwys onderskei word. Hierdie drie begrippe kan soos volg gedefinieer word:

3.1.2 Definisies

> *Informele onderwys is onderwys wat in lewensituasies gegee word wat spontaan na vore tree, byvoorbeeld uit die omgang in die gesin, die buurtlewe en dies meer.*
>
> *Formele onderwys is onderwys wat bepland verloop in erkende onderwyssituasies soos skole, kolleges, technikons, universiteite, en dies meer.*
>
> *Nie-formele onderwys is onderwys wat bepland en hoogaanpasbaar verloop in inrigtings, organisasies en situasies wat buite die formele onderwys- en informele onderwysvoorsiening val, byvoorbeeld indiensopleiding in die werksituasie.*
> (RGN 1981a: 93-94).

3.1.3 Informele onderwys

Terwyl formele en nie-formele onderwys na georganiseerde,

sistematiese onderrighandelinge verwys, verwys informele onderwys na toevallige, ongeorganiseerde, ongestruktureerde onderwys waaraan elke persoon van die wieg tot die graf blootgestel is, op sigself 'n belangrike vorm van volwassene-onderrig. Dit is 'n deurlopende proses waardeur kennis oorgedra, vaardighede aangeleer en gesindhede en waarde-oordele gevorm word. Koerante, tydskrifte, radio- en televisieprogramme, lees, gesprekke en vergaderings is voorbeelde van die media waardeur informele onderwys geskied.
(Fourie 1978 : 46-47).

3.1.4 Formele onderwys

Beide formele en nie-formele onderwys het betrekking op sistematiese, georganiseerde onderwyshandelinge. Gevolglik is dit moeilik om die aktiwiteite wat verband hou met die twee begrippe, deurgaans in waterdigte kompartemente te skei. Volg ons egter die definisie van die "Botswana Report", dan kan meeste aktiwiteite in een van die twee groepe geplaas word. Die definisie lui soos volg:

> *Formal education may be defined as the hierarchically structured chronologically graded full-time educational system, running from the primary school through the university and including, in addition to general academic studies, also a variety of specialized programmes and institutions for full-time technical and professional training.*
> (Fourie 1978 : 45).

Voltydse studie speel 'n sleutelrol in hierdie definisie.

3.1.5 Nie-formele onderwys

Nie-formele onderwys verwys na enige georganiseerde of semi-georganiseerde onderrigaktiwiteite buite die formele onderwysstelsel. In sy definisie van nie-formele onderwys dui Van der Stoep (1984 : vii) spesifiek aan dat die teikengroepe vir

hierdie vorm van onderwys, volwassenes sowel as kinders kan wees.

Indiensopleiding verteenwoordig ʼn belangrike komponent van nie-formele onderwys.
(Fourie 1978 : 46).

Nie-formele onderwys is gestruktureerd om spesifieke leerbehoeftes te bevredig, en kan kontinu of diskontinu aangebied word.

3.1.6 Volwassene-onderwys

Volwassene-onderwys is 'n onderafdeling van nie-formele onderwys en dit is op hierdie gebied wat die tutoronderwyser hom bevind met sy indiensopleidingshandelinge.

In Brittanje het die eerste skole vir volwassene-onderwys reeds in die agtiende eeu ontstaan. Die doel van hierdie skole was om die ongeletterdes in staat te stel om ten minste die Bybel te kan lees.

Die verskillende terme in gebruik om volwassene-onderwys te beskryf, sluit die volgende in: "lifelong education", "lifelong learning", "continuous education", "adult education", "adult learning", "permanent education", "andragogy" en "nontraditional study".
(Apps 1979 : 60).

In 1903 het die "Workers Educational Association" ontstaan, 'n liggaam wat hom daarvoor beywer het om in samewerking met die universiteite aan volwassenes 'n sogenaamde "liberal education" te voorsien. Met "liberal education" word bedoel die onderwys wat 'n edelman toekom: dit staan teenoor tegniese, professionele of enige ander vorm van formele opleiding en hou verband met sake soos byvoorbeeld taalonderrig, retoriek, musiek en sterrekunde.
(Fowler 1965 : 334).

3.2 Die tutoronderwyser en nie-formele onderwys

Soos hierbo aangetoon, bevind die tutoronderwyser hom met sy indiensopleidingshandelinge dus op die terrein van die nie-formele onderwys. Sy taak impliseer dat hy op hoogte moet wees van die onderwysersopleidingsinstitute se werkswyses aangesien hy deels betrokke is by hulle taak as onderwysers-opleiers en, in die geval van afgestudeerde onderwysers, hul opleidingstaak oorneem en kontinu voortsit.

Vir groter effektiwiteit is dit belangrik dat die tutor-onderwyser gerugsteun sal word deur 'n gefundeerde filosofie, wat hy as verwysingsraamwerk vir sy indiensopleidingshandelinge kan gebruik.

3.2.1 Die vertrekpunt vir die taak van die tutoronderwyser

Die vertrekpunt vir die taak van die tutoronderwyser moet gefundeer wees in die konsep van sy taak as andragoog:

> *The specific relatedness and situatedness of the teacher andragogue and the student-teacher in training, should be characterized by as much mutual endeavour as intellectual power for the accomplishment of an object, and sharing ideas, as possible. Both parties should experience that they are actively engaged in establishing a sound, dynamic relation having a definite elevating effect on the less mature companion. The interaction and dialogue ensures that all theoretical training can be related to the field of practical work.*
> (Paine 1978 : 269).

Die verhouding tussen die tutoronderwyser en die student het die verdere volwassewording van die student ten doel: hierdie volwassewording moet nie eng beskou word as alleenlik van toepassing op sy persoonlikheid nie, maar dit beteken ook 'n toename in kwaliteit van sy onderrigvaardighede met die oog op groter leerwins.

Teenoor sy kollegas moet die tutoronderwyser 'n gesindheid van openheid aan die dag lê, sodat 'n relasie van wedersydse vertroue opgebou kan word. Alleen langs hierdie weg kom 'n professionele gesprekvoering tot stand wat 'n bydrae tot die professionele groei van 'n kollega kan lewer.

> *Dialogue between teachers is essential with a view to sharing professional, educational and academic ideas, experiments, successes and failures. Such a dialogue always has an elevating effect on the parties concerned...*
> (Paine 1978 : 270).

Die openheid waarmee die tutor sy taak benader, impliseer dat hy net so bereid moet wees om van sy kollegas te leer, as wat hulle moet wees om van hom te leer.

> *... three things are necessary if the co-operative activity is to be a success: that the atmosphere of the school has to be an "open" one in which anyone can bring out ideas and feel they are welcomed ...*
> (Hollins 1973 : 319).

3.2.2 Die werklikheidsbeskouing van die tutoronderwyser

Ten opsigte van sy werklikheidsbeskouing moet die tutor miskien meer as sy kollegas bedag wees op die veranderende karakter van die werklikheid en op die feit dat die toekoms nog sneller sal verander. As indiensopleier is dit sy taak om hierdie veranderinge te antisipeer en sy kollegas (en studente) daarop voor te berei, sodat hulle voortdurend hul onderrigstrategieë kan wysig om nuwe uitdagings die hoof te bied.

> *Continual change will occur in the educational system in the future. The provisions we make for the professional enhancement of teachers should reflect three dominant aims: flexibility in teaching style, capacity*

for self-renewal, and desire to perform skilfully.
(Rubin 1978 : 298).

Soos in alle gevalle van volwassene-onderwys sal die tutor-onderwyser se beplanning van sy taak, volgens Szczypkowski (1980 : 3), vyf fases moet insluit:

1. Identifisering van die leerder se behoeftes.
2. Evaluering van relevante beïnvloedende faktore.
3. Daarstelling van doelwitte wat nagestreef moet word met die opleiding.
4. Die keuse en implementering van 'n opleidingsprogram om die beoogde doelwitte te bereik.
5. Evalueringstegnieke om die sukses van sy bemoeienis te bepaal.

3.3 Onversoenbaarheid van die rol van tutoronderwyser met dié van gelyktydige evalueerder

Dit is noodsaaklik dat daar tussen die tutoronderwyser en die aspirant-onderwyser en die tutoronderwyser en sy kollegas, 'n sterk band van samewerking moet bestaan. Vir sover dit moontlik is, moet daar geen eise aan mekaar gestel word wat die verhouding tussen die twee betrokkenes kan vertroebel nie. Uit 'n studie van die literatuur wat die Engelse en die Amerikaanse indiensopleidingsprogramme bespreek, blyk dit duidelik dat die evalueringsopdragte van die indiensopleiers kontra-produktief inwerk op hul indiensopleidingstake. Studente en onderwysers beskou die superintendente en adviseurs as gesagsfigure wat hulle loopbane en bevorderingsgeleenthede kan benadeel deur negatiewe rapportering en ongunstige graderingsimbole. Hierdie vrees staan in die weg van 'n eerlike erkenning van eie tekortkominge deur die onderwyser, gevolglik is die indiensopleier nie in staat om al die onderwyser se probleme te identifiseer en aan hom die nodige hulp te verleen nie.

> *Because they are perceived as threat figures by some probationers the assessment role of inspectors and advisors may militate against their great potential for organizing and developing the positive aspect of probation. If this is the case, then one long-term solution to this dilemma might be to take the probationary year assessment function out of the hands of the inspector ...* (Taylor & Dale 1973 : 298).

In die RSA is dit ook so dat die verskillende superintendente van onderwys belas is met 'n indiensopleidings- sowel as 'n evalueringsfunksie.

Die tutoronderwyser kan dus voorsien in die behoeftes van die onderwyser wat 'n vertroueling soek om hom by te staan in die bespreking en hantering van sy persoonlike en professionele behoeftes, behoeftes wat hy nie graag met sy hoof of 'n superintendent van onderwys wil bespreek nie.

3.4 Die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas

Die kwaliteit van die relasie tussen die tutoronderwyser en sy kollegas, sal die sukses van hul samewerking bepaal. Daar is verskillende moontlike sienings wat die betrokke partye in die wedersydse relasies kan hê. Alhoewel die individuele siening van die relasie mag verskil, is daar een saak waaroor eenstemmigheid moet bestaan en dit is dat die individuele onderwyser volle verantwoordelikheid vir sy onderrighandelinge moet aanvaar. Die tutoronderwyser sal hom bystaan in die verbetering van sy onderrigmetodes, maar die onderwyser bly as individu verantwoordelik vir die uitkoms van sy onderrighandelinge. Hierdie feit impliseer nie dat dit alleenlik die tutoronderwyser se verantwoordelikheid is om altyd eerste op te tree in die stigting van die relasie nie; die onus rus ook op die onderwyser om met die tutoronderwyser te skakel indien hy 'n probleem ervaar.

Die beoefening van volwassene-onderwys is 'n kuns gefundeer in 'n wetenskap. Effektiewe volwasse opvoeders werk met volwasse deelnemers in opleidingsprogramme om 'n sekere doelwit te bereik, naamlik meer effektiewe onderrig met die oog op groter leerwins. Die volwasse opvoeder se effektiewe praktykbeoefening is 'n kuns want dit vereis -

1. gesonde interpersoonlike verhoudinge;
2. respondering deur die deelnemers en
3. norme en waardes waaraan dit moet voldoen of wat dit moet aankweek.

Hierdie kuns van volwassene-onderwys is ook 'n wetenskap, want dit steun op verworwe kennis en ervaring wat in vorige skolastiese situasies beproef is. (Knox 1980 : 2).

As daar gekyk word na die strukturele organisasie van 'n skool, dan bestaan daar verskillende moontlikhede waarop die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas beskryf kan word. In die strukturele hiërargie beklee die tutoronderwyser 'n hoër pos as die student, die beginneronderwyser of sy onderwyserskollegas wat hy moet bystaan. Op grond hiervan word daar in die literatuur na die professionele relasie tussen die tutoronderwyser en die ander verwys as:

3.4.1 Die verhouding helper tot hulpbehoewende

In hierdie beskrywing word die tutoronderwyser as die mees ervare, effektiewe onderwyser beskou wat die ervaringsbehoeftige moet lei om meer ervare en effektief te word in sy onderrighandelinge met die oog op effektiewe leer. Hierdie beskouing berus waarskynlik op 'n siening van die opvoeding in die opvoedingsituasie waar die opvoeder die opvoedeling moet begelei na volwassenheid. Laasgenoemde situasie is per definisie 'n situasie waarin die beïnvloeding van die opvoeder uitgaan na die opvoedeling, en watter interaksie ookal mag ontstaan tussen die twee betrok-

kenes, is dit 'n kenmerk van die opvoedingsgebeure dat die opvoedeling nie die opvoeder kan opvoed nie. Om nou hierdie kenmerk van die opvoedingsituasie net so van toepassing te maak op die andragogiese situasie, is 'n mistasting, want in laasgenoemde situasie is beide die deelnemers volwassenes en die een party is nie noodwendig in alle opsigte die ander party se mindere nie. Inteendeel, in paragraaf 3.2 hierbo is eksplisiet daarop gewys dat die openheid van die relasie tussen die tutoronderwyser en sy kollegas die moontlikheid skep dat beide bereid moet wees om van mekaar te leer.

Die tipering van die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas as helper tot hulpbehoewende, is dus net gedeeltelik waar en nie geheel omvattend nie. Daarom moet hierdie tipering liefs vermy word.

3.4.2 'n Verhouding van kollegialiteit

Indien die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas as een van kollegialiteit beskryf word, ontstaan daar probleme met die interpretasie van die begrip kollegialiteit.

> *He feels that his relationship with his supervisor and co-workers give him a sense of colleagueship, a collaborating share in the enterprise.*
> (Blumberg 1980 : 87).

Blumberg beskryf kollegialiteit dus as 'n gevoel dat hy 'n bydrae lewer tot die skoolsisteem, wat nie noodwendig verband hou met die doel van die tutoronderwyser se opdrag om meer effektiewe onderwysers te help oplei met die oog op groter leerwins nie.

'n Ander betekenis van kollegiaal is kameraadskaplik (HAT 1965 : 460), 'n betekenis wat geensins as 'n grondslag vir die professionele begeleidingstaak van die tutoronderwyser

kan dien nie.

Hierdie tipering van die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas moet ook verwerp word omdat die woord kollegiaal geensins dui op die professionele verstandhouding wat daar tussen hulle bestaan nie.

3.4.3 'n Vennootskapsverhouding

Hierdie begrip dra die gedagte van gesamentlike en afsonderlike verantwoordelikheid van die tutoronderwyser en sy kollega om laasgenoemde se onderwysvaardighede te verbeter, goed oor. Maar die kwessie van tutorskap het 'n verdere implikasie, nl. groter leerwins (as gevolg van meer effektiewe onderrig), en in hierdie opsig geld die vennootskapsverhouding nie meer nie. Wanneer die individuele onderwyser geëvalueer word, dra hy alleen die verantwoordelikheid vir die kwaliteit van sy leerlinge se werk en prestasies, en nie gesamentlik met die tutoronderwyser nie.

Om dus die relasie tussen die tutoronderwyser en sy kollegas as 'n vennootskapsverhouding te tipeer, is om slegs een aspek daarvan te erken. So 'n tipering is foutief en moet liefs vermy word.

3.4.4 'n Vertrouensverhouding

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat die pogings om die verhouding tussen die tutoronderwyser en sy kollegas met behulp van één begrip te tipeer, 'n verskraalde beskrywing van die werklike relasie gee. In werklikheid is al die moontlike tiperings soms gelyktydig en soms agtereenvolgens geldig. In bepaalde situasies kan selfs meervoudige tiperings onderskei word, met byvoorbeeld die aksent op motivering, innovasie, professionalisering, ondersteuning, ensovoorts.

'n Feit wat egter nie weggeredeneer kan word nie is dat hier,

net soos in die opvoedingsituasie, daar effektiewe begeleiding en ontwikkeling is, en sonder die noodsaaklike elemente van vertroue tussen die twee partye is effektiewe begeleiding en wording nie moontlik nie.

In 'n konsulterende ondersoek wat Blumberg vir 'n skoolraad moes uitvoer om 'n alternatiewe supervisieprogram te ontwikkel, het hy bevind dat die probleem nie in die program gesetel was nie, maar dat die vertrouensverhouding tussen die deelnemers ontbreek het.

> *The result of these meetings convinced me that the critical problem was one of communication and trust ...* (Blumberg 1980 : 205).

Sy aanbeveling om die vertrouensverhouding eers te herstel, is geïgnoreer en 'n alternatiewe plan is ontwikkel en in werking gestel met die voorspelbare gevolg dat dit ook misluk het omdat die gebrekkige vertrouensverhouding nie herstel is nie.

Wedersydse vertroue tussen die tutoronderwyser en sy kollegas kan dus as 'n essensie van die suksesvolle omgangsverhouding aangeteken word. Enige ander beskrywing van die verhouding moet as aanvullend tot die essensie beskou word en nie as 'n eksklusiewe tipering nie.

3.5 Die pligstaat van die tutoronderwyser

Dit sou moontlik wees om die pligstaat van die tutoronderwyser funksioneel te benader en dan telkens te verwys na sy verantwoordelikheid teenoor studente, beginner-onderwysers en ander praktiserende onderwysers. Maar tot dusver was die ondersoek benader uit die oogpunt van die verskillende bestuursareas en betrokkenheid van die verskillende drie groepe, naamlik studente, beginneronderwysers en ander personeellede, en sal hierdie werkswyse ook by die pligstaat gehandhaaf word. Die pligte van die tutoronderwyser ten

opsigte van elke groep persone word afsonderlik uiteengesit:

3.5.1 Die bestuurstaak van die tutoronderwyser met betrekking tot praktiese onderwys

3.5.1.1 Beplanning

Voor die aanvang van praktiese onderwys moet die tutoronderwyser met die opleidingsinstituut in verbinding tree en aan laasgenoemde 'n aanduiding gee van hoeveel studente die skool kan akkommodeer en in watter vakrigtings. In hierdie beplanning moet die tutoronderwyser rekening hou met die bekwaamheid en ervaring van die beskikbare personeel en ook met die feit dat bepaalde personeellede miskien nie beskikbaar mag wees tydens die skoolpraktikum nie as gevolg van moontlike siekte-, studie- of langverlof.

Indien studente tydens skoolpraktikum losies benodig, moet die tutor in hierdie verband behulpsaam wees deur die opleidingsinstituut van 'n lys van moontlike akkommodasie te voorsien. Tans is dit die gebruik dat die opleidingsinstituut verblyfreëlings van studente tydens skoolpraktikum hanteer.

Sodra die skool in kennis gestel word van watter studente vir praktiese onderwys kom, moet die tutoronderwyser die indeling van die studente by die verskillende onderwysers behartig.

Laastens moet hy die onderwysers wat studente gaan ontvang, daarvan in kennis stel sodat hulle hul beplanning daarvolgens kan inrig. Dit is belangrik dat die onderwyser 'n behoorlike werkruimte in sy lokaal vir die studente sal voorsien.

3.5.1.2 Organisasie

Wanneer die studente by die skool arriveer moet die tutoronderwyser reël dat hulle behoorlik ontvang en aan die per-

soneel voorgestel word.

Daarna moet hulle voorligting ontvang omtrent bepaalde aspekte van die skoolbeleid wat op hulle van toepassing is.

Die tutoronderwyser moet die studente laat tuis voel en 'n gevoel van professionele betrokkenheid en medeverantwoordelikheid vir die onderriggebeure by hulle skep.

Wanneer die studente aan die skoliere voorgestel word, moet die leerlinge begryp wat die doel van die praktiese onderwys is en ook dat die studente in 'n gesagsposisie, gelykwaardig aan die ander personeel, verkeer.

Die tutoronderwyser moet vasstel of die studente bo en behalwe hul lesverpligtinge verdere opdragte ontvang het om tydens die skoolpraktikum te voltooi. Indien dit die geval is, moet hy die nodige reëlings tref om hul, in die uitvoering van sulke take, bystand te verleen. Indien die opdragte betrekking het op buite-kurrikulêre skoolaktiwiteite, moet die tutoronderwyser hul die geleentheid bied om samesprekings met die onderwysers wat by hierdie aktiwiteite betrokke is, te laat voer.

3.5.1.3 Leidinggewing

Die funksie van leidinggewing aan die studente binne die klaskamersituasie word grootliks deur die tutoronderwyser aan die meewerkende onderwyser, onder wie se toesig die student geplaas word, gedelegeer. Die leiding wat hy in hierdie verband gee, sal onder sy bestuurstaak ten opsigte van die praktiserende onderwyser, bespreek word.

Ter wille van die beter oriëntering van die student in die skool, is dit aan te beveel dat die tutoronderwyser 'n handleiding vir die studente opstel waarin:

1. 'n plan van die gebou voorkom;

2. die postestruktuur van die skool uiteengesit word sodat die student weet watter ander onderwysers werksaam is binne die departement waarin hy geplaas is en wie sy departementshoof is;

3. mediagebruiksvoorskrifte, veral om die student bewus te maak van die geleentheid om alle bestaande apparatuur en programmatuur te kan benut, en

4. die skool se reëlings ten opsigte van die gebruik van die personeelkamer, lidmaatskap van die teeklub, parkeerreëlings en sosiale aktiwiteite van die personeel waarheen studente moontlik genooi sal word.

3.5.1.4 Kontrole

Alle voorskrifte en inligting wat betrekking het op die praktiese onderwys moet vooraf van die opleidingsinstituut verkry en bestudeer word sodat die tutoronderwyser op hoogte kan wees van die verwagtinge wat die opleidingsinstituut van die meewerkende onderwyser koester. Reëlings met betrekking tot die afneem van kritieklesse moet bevestig word om te voorkom dat dit nie dalk bots met die skoolprogram nie.

Studente moet daagliks teenwoordig wees en in die betrokke meewerkende onderwysers se klasse, of die meewerkende onderwyser les gee of nie. Vir hierdie doel moet die tutoronderwyser 'n effektiewe kontrole-sisteem ontwerp.

Afgesien van die verpligte lesse wat die student vir die besoekende dosent en die meewerkende onderwyser/departementshoof moet aanbied, is dit noodsaaklik dat hy die geleentheid moet kry om ook andersins lesse aan te bied in die teenwoordigheid heid van die meewerkende onderwyser. Onderwysers moet vooraf geraadpleeg en ingelig word oor die afstaan van klasse aan studente. Aangesien daar 'n vertrouensverhouding tussen student en meewerkende onderwyser moet bestaan in die indiensopleidingsaksie sal dit nie help om 'n onderwyser wat weier om lesgroepe aan studente af te staan, te dwing om

dit te doen nie. So 'n persoon moet liefs nie as meewerkende onderwyser aangewys word nie.

Aan die einde van die skoolpraktikumtydperk moet die tutoronderwyser kontroleer of al die verpligte sowel as oefenlesse, soos aanbeveel, deur die student aangebied is. Hy moet ook kontroleer of al die administratiewe stukke in verband met die afgehandelde praktiese onderwys voltooi en aan die opleidingsinstituut versend is.

3.5.2 Die bestuurstaak van die tutoronderwyser met betrekking tot die beginneronderwyser

3.5.2.1 Beplanning

Die tutoronderwyser moet die persoon wees wat die beginneronderwyser laat ervaar dat die praktyk 'n voortsetting van sy opleiding is. Daar is 'n onvermydelike diskontinuïteit in die oorgangsfase van die opleidingsinstituut na die praktyk en heel dikwels veroorsaak die kennismaking met die praktyk by die beginneronderwyser 'n praktykskok, wat sy effektiwiteit as onderwyser ernstig benadeel. In sy eerste kennismaking met die praktyk tydens praktiese onderwys, het die student nog onder voogdyskap van 'n meewerkende onderwyser en tot 'n mate die universiteitsdosent gestaan. Dit is belangrik dat die beginneronderwyser 'n mate van geborgenheid moet ervaar by die begin van sy onderwysloopbaan, en in hierdie behoefte kan die tutoronderwyser grootliks voorsien deur die volgende wenke in ag te neem in sy beplanningshandelinge.

1. Sodra die beginneronderwyser se aanstelling ontvang word, kan die tutoronderwyser 'n brief van verwelkoming aan hom rig waarin die volgende inligting oorgedra word:

   Inligting met betrekking tot die omgewing waarin die skool geleë is en hulp in verband met persoonlike sake soos verblyf, vervoer, ontspanning, kultuurorganisasies,

ens. Hierdie inligting kan van groot waarde wees om die voornemende onderwyser positief teenoor die hoof en die skool in te stel. (Niebuhr 1983 : 32).

2. As alternatief vir bogenoemde werkswyse, of aanvullend daartoe, kan 'n ontmoeting tussen die nuwe personeellid en die hoof, die departementshoof in wie se departement hy werksaam sal wees en die tutoronderwyser gereël word. Die inset wat die tutoronderwyser by hierdie ontmoeting moet lewer, is om toe te sien dat die onderhoud nie eensydig in die skool se belang verloop nie, maar dat die beginneronderwyser ook voordeel uit die ontmoeting sal trek. Hy behoort ook van sy departementshoof die relevante inligting te ontvang wat hom meer op sy gemak en beter in staat sal stel om sy onderrigtaak te aanvaar.

3. Gewoonlik aanvaar beginneronderwysers diens aan die begin van die akademiese jaar en is dit gevolglik moontlik dat die tutoronderwyser by die werksverdeling vir die volgende jaar, 'n inset kan lewer om te voorkom dat die beginner oorlaai word. Met betrekking tot die feit dat beginneronderwysers meestal dieselfde werkbelading het as meer ervare kollegas beweer Niebuhr (1983 :38):

   Hy behoort na regte minder te hê, vanweë sy gebrek aan ondervinding en die feit dat hy baie het om te leer.

   Waar daar nog nie in die RSA amptelik 'n onderskeid getref word tussen die periodelas van 'n beginner en 'n ervare onderwyser nie, is dit byvoorbeeld nie moontlik om die beginneronderwyser se weeklikse periodelas te verminder nie. Wat wel in gedagte gehou kan word in die sekondêre skole, is om aan hom sover as moontlik die onderrig van 'n vak binne 'n standerd toe te ken. Op die wyse word sy voorbereiding en die opstel van verskillende vraestelle en memorandums minstens beperk.

4. *Senior onderwysers kan dikwels kies watter klasse*

hulle wil neem, watter vakke en leerlinge hulle wil onderrig en die beginneronderwyser kry dan wat oorbly.
(Niebuhr 1983 : 39).

Hierdie omstandighede lei daartoe dat die beginner soms vakke moet onderrig waarvoor hy nie opgelei is nie, sy klasse groot en heterogeen saamgestel is, hy dikwels die swakker en gedragsafwykende leerlinge in sy klasse kry. Die kumulatiewe effek van hierdie faktore kan wees dat hy 'n faalangs ontwikkel wat hom verkeerd teenoor die leerlinge laat optree en sy effektiwiteit en beeld as onderwyser ondermyn.

5. Ten opsigte van die toekenning van naskoolse aktiwiteite moet daar veral teen oorbelading gewaak word. Hierdie is egter 'n saak waaroor die hoof kan besluit en dit is dus binne sy vermoë om die belang van die beginneronderwyser ook hierin te beskerm.

3.5.2.2 Organisering

Die inskakeling van die beginneronderwyser by die skool neem 'n aanvang by die eerste verwelkomingsbrief wat hy van die skool ontvang en sy eerste ontmoeting met die hoof. Dit moet georganiseerd voortgesit word wanneer hy op die eerste skooldag vir diens rapporteer. Die eerste onderwysjaar van die beginneronderwyser moet veral in die lig van sy onervarenheid, as 'n inskakelingsjaar beskou word. Selfs in Engeland, waar die onderwysers 'n aanvanklike proeftydperk moet deurgaan, die sogenaamde "probationary year", word toenemend daarna verwys as "induction year". (Kyk ook paragraaf 2.2.2.4 hierbo waarin daar na so 'n voorgestelde induksieprogram verwys word.)

Induction may be defined as a systematic organizational effort to assist personnel to adjust readily and effectively to new assignments so that they can contribute maximally to the work of the system while realising

personal and position satisfaction.
(Castetter 1981 : 189).

Die inskakelingsprogram ten opsigte van die beginneronderwyser moet die volgende elemente bevat:

1. Op die eerste skooldag moet hy behoorlik aan die personeel en veral sy departementshoof en mede-vakonderwysers voorgestel word.

2. Dit is noodsaaklik dat sy departementshoof 'n vakvergadering sal belê voordat die beginneronderwyser sy leerlinge ontmoet, sodat hy presies weet wat aanvanklik van hom verwag sal word.

3. Die tutoronderwyser moet gereeld vergaderings met die beginneronderwyser belê waarin hy bepaalde aspekte van die breë skoolbeleid verder toelig, sy werkswyse vir die jaar ten opsigte van hul begeleiding uiteensit en veral luister na die beginner se probleme en hulp of advies verleen waar hy kan. Aan die begin van die jaar moet die vergaderings op 'n meer gereelde grondslag as teen die einde van die jaar plaasvind. Individue wat meer probleme ervaar, moet meer gespreek word.

4. 'n Baie belangrike en deurlopende taak wat die tutoronderwyser het, is om voortdurend bedag te wees op die behoeftes van die beginners en om 'n sisteem daar te stel waardeur hy van die behoeftes van beginneronderwysers bewus kan word.

5. Die beginneronderwyser se departementshoof kan 'n belangrike rol vervul in sy vakdidaktiese bevoegdhede en die beginneronderwyser moet voortdurend aangemoedig word om hulp en leiding by sy departementshoof te soek.

3.5.2.3 Leidinggewing

As far as most probationers are concerned, their

greatest need for support and guidance is inside the school, because this is where the action takes place. (Taylor & Dale 1973 : 296).

'n Belangrike faset van die individu se aanpassing by 'n sisteem, of dan die beginner se aanpassing in 'n skool, is 'n bewuswording van die verwagtings wat gekoester word van die rol wat hy vertolk. Bepaalde eise word aan hom gestel as vakman, bepaalde reëls en regulasies bepaal die grense van sy gesag en die graad van outonomie van sy optrede. Bepaalde probleme word ondervind in hierdie sosialiseringsproses tussen die individu en die organisasie.

In hierdie verband is die begeleiding van die beginner deur die tutoronderwyser van onskatbare waarde.

Gebiede en aangeleenthede waarop die tutoronderwyser veral moet let om die beginneronderwyser voor te lig, is die volgende:

1. Die sosio-ekonomiese gemeenskap waarbinne die skool funksioneer. Dit mag gebeur dat die beginneronderwyser 'n bepaalde verwagting het omtrent die optrede van ouers en kinders vanweë ervarings wat hy tydens sy praktiese onderwystydperke of selfs sy eie skooljare gehad het. Voorligting omtrent die sosio-ekonomiese stand van die gemeenskap sal hom in staat stel om meer realistiese verwagtinge omtrent die leerlinge se gedrag daar te stel en sodoende sy aanvaarding van die kinders vergemaklik. Sy verwagtinge ten opsigte van die leerlinge se prestasies moet ook gefundeer wees in hul huislike agtergrond en motiveringsniveau, bo en behalwe hul intellektuele vermoëns.

2. Dit is belangrik dat die beginneronderwyser so gou as moontlik kennis sal dra van die algemene organisatoriese stelsel van die skool, byvoorbeeld die voogstelsel, puntestelsel en rekorderingsgebruike. Dit skakel latere

foute en ontnugtering uit. Hierdie inligting hoef nie noodwendig deur die tutoronderwyser oorgedra te word nie, omdat baie daarvan deur die departementshoof op vakvergaderings of in ander gesprekke oorgedra word. Die hoofsaak bly egter dat die tutoronderwyser homself daarvan moet vergewis dat die beginneronderwyser hieromtrent ingelig moet wees.

3. Om te verseker dat die onderwyser die sleutelrol in die indiensopleidingsaktiwiteite speel wat hy behoort te speel, word aanbeveel dat

> *... onderwysers se werklike behoefte so ver moontlik die uitgangspunt van indiensopleidingsaktiwiteite sal wees. ...*
> (Harley 1975 : 205).

> *... the purpose of in-service teacher education is to meet the needs of each individual participating in the program.*
> (Roth 1876 : 315).

Uit die bogenoemde twee aanhalings blyk dit duidelik dat leidinggewing en behoeftebepaling twee faktore is wat hand aan hand verloop by indiensopleiding. Die tutoronderwyser moet dus 'n sisteem ontwerp waardeur hy betroubare terugvoering kan kry omtrent die individuele onderwyser se behoeftes.

Een manier waarop die beginneronderwysers se behoeftes bepaal kan word, is veral by die aanvang van hul onderwysloopbane toepaslik, naamlik gereelde vergaderings tussen die tutoronderwyser en die beginneronderwysers. Hierdie vergaderings moet in die eerste maand minstens een maal per week plaasvind, maar indien die behoeftes van die beginneronderwysers dit vereis, selfs meermale. Op hierdie vergaderings moet aandag gegee word aan die probleme wat die beginneronderwysers as 'n groep ervaar, individuele

probleme kan in private besprekingsessies hanteer word.

'n Tweede metode waarvolgens 'n behoeftebepaling gedoen kan word, is om die definisie van indiensopleiding as uitgangspunt te aanvaar. Hiervolgens is die doel van indiensopleiding die verbetering van die onderwyser se onderrigvaardighede met die oog op groter leerwins. Indien 'n onderwyser groter leerwins kan bewerkstellig, sal hy, as professionele mens, sukses ervaar en sodoende groter werksatisfaksie beleef. Om dit te bewerkstellig, moet die tutoronderwyser 'n lys van onderrigbevoegdhede as verwysingsraamwerk neem en die beginneronderwyser evalueer ten opsigte van elke bevoegdheid. Op die wyse kan hy vasstel waaraan die beginneronderwyser 'n behoefte ervaar en 'n program ontwerp om in hierdie behoeftes te voorsien.

Die enigste betroubare metode om 'n onderwyser se onderrigbevoegdhede te evalueer, is deur middel van klasbesoek. Voordat 'n onderwyser vir die eerste keer besoek word, is dit nodig om die doel van die klasbesoek, nl. evaluering van onderrigvaardighede met die oog op hulpverlening, aan hom te verduidelik. Dit is ook noodsaaklik om aan die onderwyser te stel dat die evaluering met hom bespreek sal word en dat dit slegs met die oog op indiensopleiding gedoen word en nie met die bedoeling om hom te gradeer nie. Die graderingsfunksie bly die taak van die hoof of die onderwyser se departementshoof en is onversoenbaar met die taak van die tutoronderwyser.

Die beginneronderwyser moet by die aanvang van die skooljaar ingelig word dat hy gereelde klasbesoeke van die tutoronderwyser sal ontvang met die oog op die verbetering van sy onderwysvaardighede, om beter leer te bewerkstellig. Omdat hy daarvan bewus is dat die tutoronderwyser alleenlik geevalueer moet word met die oog op hulpverlening, moet die beginneronderwyser ook bereid wees om sy eie tekortkominge te identifiseer en aan die tutoronderwyser bekend te maak, sodat hulle gesamentlik op 'n werkswyse kan besluit om die

tekortkoming te verminder.

Aangesien daar in hoofstuk 4 meer breedvoerig na onderrigbevoegdhede verwys gaan word, is dit voldoende om hier te volstaan met 'n enkele opmerking daaroor: Daar is so 'n veelheid van onderrigbevoegdhede waarop gelet moet word en waaraan voldoen moet word, dat dit verkieslik is om die bevoegdhede te groepeer in 'n kleiner aantal kategorieë.

Die tutoronderwyser gaan uit die aard van die saak slegs enkele ure per week in die loop van die skooldag geleentheid hê om klasbesoek af te lê, en daarom moet die beplanning nie aangevoer word asof hy voltyds daarmee gemoeid gaan wees nie. Wanneer hy saam met 'n onderwyser 'n evalueringsessie beplan, moet hulle die evaluering van bevoegdhede reduseer of beperk tot een kategorie van bevoegdheid, of 'n paar bevoegdhede binne een kategorie, per geleentheid.

Daar is in paragraaf 3.4.4 hierbo verwys na die feit dat 'n vertrouensverhouding tussen die tutoronderwyser en die beginneronderwyser essensieel is vir hul samewerking. Ook by die vasstelling van die beginneronderwyser se behoeftes moet die tutoronderwyser die vertrouensverhouding in ag neem en die beginneronderwyser laat meedoen aan die behoeftebepaling.

> *A type of side effect which results from personal involvement in needs assessment, is that the process becomes less threatening.*
> (Roth 1976 : 316).

Die feit dat die onderwyser deelneem aan die behoeftebepaling, laat hom die evaluering van sy bevoegdhede ervaar as 'n direkte poging om sy effektiwiteit as onderwyser te verhoog, en hy beleef nie die aangeleentheid as 'n inspeksie met die oog op beklemtoning van sy foute nie.

3.5.2.4 Kontrole

Hierdie funksie van die tutoronderwyser behels die noukeurige

monitor van die hele inskakelingsproses met die doel om vas te stel of daar beweeg word in die rigting van doelwitverwesenliking, sowel as om toe te sien dat daar nie op 'n indiskrete wyse van die oorspronklike beplanning en vertrekpunte afgewyk word nie. In hierdie verband moet gekontroleer word dat daar nie 'n ongemotiveerde, addisionele belading ten opsigte van byvoorbeeld naskoolse aktiwiteite plaasvind nie.

Wat die vorderingskontrole ten opsigte van die basiese onderrigbevoegdhede aanbetref, sal die tutoronderwyser vir hom 'n evalueringsinstrument moet ontwerp waaraan hy vordering kan meet. Na elke klasbesoek moet hy so gou as moontlik samesprekings met die beginneronderwyser voer om hom op hoogte te bring met die vordering wat tot dusver gemaak is. Hierdie samesprekings dien terselfdertyd as basis vir die volgende beplanning en doelwitstelling en daarmee is die siklus van beplanning, organisering, leidinggewing, kontrole wat weer tot beplanning lei, voltooi.

Gereelde vergaderings tussen die tutoronderwyser en die beginneronderwyser verseker dat daar effektiewe kommunikasie en terugvoering kan geskied. Hierdie vergaderings moet so gestruktureerd verloop dat beide partye die geleentheid het om insette te lewer ten opsigte van deurlopende evaluering wat as basis vir verdere beplanning kan dien. By hierdie geleentheid moet die beginneronderwyser onderrig word om selfevaluering te doen.

> *Increasingly, performance appraisal is being considered as a means of personnel development. Performance appraisal is not something done to but for personnel.* (Castetter 1981 : 219).

Vanweë die besondere kennis wat die tutoronderwyser van elke beginneronderwyser se bekwaamhede en tekortkominge dra, mag die versoeking groot wees om eersgenoemde te raadpleeg wanneer die hoof 'n graderingsimbool van die onderwyser ver-

lang. Die oomblik wat daar voor hierdie versoeking geswig word, loop die vertrouensverhouding tussen die tutoronderwyser en die beginneronderwyser gevaar om ernstig skipbreuk te ly. Gradering moet ten alle tye die taak van die hoof, in samewerking met die bepaalde onderwyser se departementshoof, bly.

3.5.3 Die bestuurstaak van die tutoronderwyser met betrekking tot die praktiserende onderwyser.

Die vorige afdeling het spesifiek na die behoeftes van die beginneronderwyser verwys. Wanneer daar in hierdie paragraaf na die praktiserende onderwyser verwys word, word die beginneronderwyser nie uitgesluit nie. Wat die verskillende onderwysdepartemente as werkgewers aanbetref, word daar geen onderskeid getref tussen die diensvoorwaardes van die beginneronderwyser en die van ander onderwysers nie. Enige indiensopleidingsprogram wat deur die onderskeie departemente aangebied word, sluit die beginneronderwyser in, indien die program ook op hom van toepassing is.

In hierdie afdeling sluit die verwysing na onderwysers dus ook beginneronderwysers in.

3.5.3.1 Beplanning

In sy beplanningstrategie moet die tutoronderwyser in gedagte hou dat hy te doen het met personeelontwikkeling. Afgesien van die feit dat hy sy kollegas moet bystaan in hul persoonlike en professionele vorming, moet hy ook aan hulle die nodige opleiding verskaf om behulpsaam te wees met die opleiding van studente tydens praktiese onderwys.

Die leerdoelstellings wat die tutoronderwyser beplan, moet vir homself duidelik gedefinieer en sistematies georden wees. In sy program moet hy onderskeid maak tussen lang-, medium- en korttermyndoelstellings, sowel as tussen die doelwitte wat hy vir die

1. personeel as 'n span stel;
2. die doelwitte wat hy vir die bepaalde groep(e) onderwysers stel en
3. die doelwitte wat hy vir die individuele onderwyser stel.

Die terrein van sy indiensopleidingstaak kan onder twee hoofkategorieë ingedeel word:

Eerstens word indiensopleidingsprogramme onderskei wat skoolgerig is, dit wil sê hulle word deur instansies buite die skool gereël en vir die skool se personeel aangebied; tweedens word indiensopleidingsprogramme onderskei wat skoolgefundeerd is, dit wil sê waar 'n lokale probleem die tema van die indiensopleidingsprogram is en die program intern beplan en aangebied word.

3.5.3.1 a) Die beplanningsfunksie van die tutoronderwyser by indiensopleidingsprogramme wat buite die skool aangebied word.

Hier word veral verwys na kursusse wat deur die betrokke onderwysdepartement geïnisieer en gewoonlik onder die beskerming van 'n superintendent van onderwys aangebied word. Hieronder sorteer simposia, streekkursusse en oriënteringskursusse wat in tydsduur kan varieer van 'n halwe dag tot 'n volle week. Ander skoolgerigte kursusse wat gewoonlik nie langer as een dag of 'n halwe dag duur nie, word ook aangebied deur onderwysersentrums, outonome professionele verenigings en, by uitsondering, deur instansies wat nie direk aan onderwysuitvoering gekoppel is nie, byvoorbeeld sakekamers en groot werkgewerorganisasies.

Die bywoning van die departementele kursusse is gewoonlik verpligtend vir die betrokke leerkragte, terwyl die ander instansies se kursusse op 'n vrywillige grondslag deur die skool ondersteun word.

Die beplanningsfunksie van die tutoronderwyser val hier in twee fasette uiteen:

1. Hy moet sorg dra dat, in samewerking met die betrokke departementshoof, die onderwysers wat die kursus moet bywoon, behoorlik daarvan kennis geneem het, en
2. hy moet verder reël dat alle inligting wat deur die kursusleier verlang word, verskaf word.

3.5.3.1 b) Die beplanningsfunksie van die tutoronderwyser by skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme

By hierdie soort programme sal die tutoronderwyser 'n meer aktiewe rol speel as by die programme onder die voorgaande subparagraaf bespreek. Alhoewel die behoefte van die onderwysers steeds die grootste rol moet speel by die oorweging van 'n indiensopleidingsprogram, is daar sekere roetinesake waaraan aandag gegee moet word. Die beplanning vir die afhandeling van hierdie sake kan aan die begin van die skooljaar reeds gedoen word.

Hier word veral verwys na vakvergaderings en personeelvergaderings wat op 'n gereelde basis moet plaasvind.

Alhoewel dit nie van die tutoronderwyser verwag word om die verskillende departemente se vakvergaderings by te woon nie, moet hy sorg dra dat die verskillende departementshoofde vroegtydig die datums en tye van sulke vergaderings onder hul departemente se aandag bring.

Aangesien 'n vakvergadering by uitstek 'n indiensopleidingsaangeleentheid is, kan die tutoronderwyser vroegtydig die departementshoof daaraan herinner om op elke vergadering se sakelys 'n vakdidaktiese besprekingspunt te plaas en om veral bedag te wees op terugvoering van inligting omtrent vorige wenke, advies of opdragte. Spesiale aandag moet ook in hierdie vergaderings aan die probleme van die beginneronderwysers geskenk word.

Personeelvergaderings moet so gestruktureer word dat daar voldoende geleentheid is om onderwysers se probleme van gemeenskaplike belang daar te bespreek en gesamentlik oplossings daarvoor te soek.

Die beplanning in verband met die indiensopleidingsaksies wat op personeelvergaderings aangebied kan word, sal afhanklik wees van die behoeftes van die personeel en kan dus nie aan die begin van die jaar vooruit gegee word nie. Die datums van die personeelvergaderings kan wel vasgestel word sodat elke personeellid sy program daarby kan aanpas. Sodra die indiensopleidingstema van 'n personeelvergadering bekend is, moet dit aan die personeel verstrek word sodat hulle hul daarop kan voorberei.

3.5.3.2 Organisering

Wanneer hierdie funksie van die tutoronderwyser onder oë geneem word, moet daarteen gewaak word om die formele en metodiese aspekte nie sodanig te oorbeklemtoon dat die hoofdoel van hierdie funksie, naamlik om die samewerking van die deelnemers te verkry ten einde die sentrale mikpunt te bereik, oor die hoof gesien word nie.

3.5.3.2 a) Die organiserende funksie van die tutoronderwyser by indiensopleidingsprogramme wat buite die skool aangebied word

Aangesien die kursus deur 'n persoon buite die skool aangebied word, is die organisasie daarvan uit die hande van die tutoronderwyser. Sy vernaamste organiserende funksie in so 'n geval is om as skakel te dien tussen die kursusleier en die kursusgangers. Voorts moet hy die betrokkenes positief motiveer vir die bywoning en deelname aan sulke kursusse. Indien hy 'n positiewe gesindheid by die deelnemers kan aanwakker vir die kursus, is die moontlikheid geskep dat die deelnemers professioneel kan baat deur die bywoning van die kursus.

Die tutoronderwyser se motiveringsaksie hoef nie noodwendig op 'n formele wyse te geskied nie, maar dit kan ook op 'n informele wyse in die personeelkamer, of by ander geleenthede waar die tutoronderwyser kontak met 'n voornemende kursusganger het, gedoen word.

Die aankweek van 'n positiewe gesindheid teenoor eksterne indiensopleidingsprogramme kan dus as 'n organiserende funksie van die tutoronderwyser geïdentifiseer word.

3.5.3.2 b) Die organiserende funksie van die tutoronderwyser by skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme

Hier word veral drie terreine onderskei waarop die tutoronderwyser funksioneer:

1. Die vakvergadering

   In samewerking met die betrokke departementshoofde moet reëlings getref word in verband met die terugrapportering van kursusgangers op 'n vakvergadering of 'n departementele vergadering wat so gou as moontlik gereël moet word. Indien van die sake waaroor terugvoering gelewer is, ook betrekking het op algemene organisatoriese aspekte van die skool as geheel, moet gereël word dat hierdie inligting spoedig en effektief aan die personeel oorgedra word.

2. Die personeelvergadering

   Nadat 'n indiensopleidingstema vir 'n komende personeelvergadering bepaal is, is dit die taak van die tutoronderwyser om, na oorlegpleging met die skoolhoof, die organisasie daarvan te onderneem. Daar moet besluit word oor die aanbiedingswyse van die opleidingsaksie, wie verantwoordelik is vir die aanbieding daarvan, watter hulpmiddele aangewend sal word en watter inligtingstukke vooraf of tydens die vergadering beskikbaar

gestel moet word. Dit is die tutoronderwyser se taak om sorg te dra dat hierdie voorbereidingswerk betyds afgehandel is. Indien daar van groepbesprekings gebruik gemaak word, moet die verskillende groepe en hul groepleiers, waar moontlik, vooraf vasgestel word.

3. Ontwikkeling van onderwysremediëringsvaardighede van die personeel

> *Indiensopleidingsaktiwiteite bied 'n ideale geleentheid om oudiovisuele hulpmiddels aan onderwysers bekend te stel asook die effektiewe gebruik daarvan te illustreer deur die hulpmiddels in die kursusse self aan te wend.*
> (Harley 1975 : 76).

Indien daar 'n ruimte in die mediasentrum voorsien kan word vir indiensopleidingsaktiwiteite, is dit soveel makliker om die gebruik van die verskillende onderwysmedia aan die personeel te demonstreer.

Die tutoronderwyser moet reël dat die media-onderwyser gereeld demonstrasies oor die gebruik van die apparatuur aanbied ter wille van die personeel wat nie vertroud is met die gebruik en hantering daarvan nie. Verder moet die media-onderwyser beskikbare sagteware en tegnieke met betrekking tot die vervaardiging van geskikte programmatuur op 'n gereelde grondslag onder die aandag van die onderwysers bring.

3.5.3.3 Leidinggewing

Die huidige praktyk, waarvolgens daar van pedagoë (opvoeders van kinders) verwag word om as andragoë (opvoeders van volwassenes) op te tree, kan sekerlik nie as 'n wetenskaplike werkswyse aanvaar word nie.

> *Most supervisors have just not had a very extensive*

history of adult-adult relationships as an integral part of their prior work experience, and much of their recent socialization for interpersonal competence was focussed on relations with children, not adults. (Greenfield 1980 : 231).

Onderwysers wat geen opleiding geniet het in die opleiding van onderwysers nie sal nie noodwendig in staat wees om effektiewe leiding aan studente te gee tydens praktiese onderwys nie.

Dit is veral in hierdie opsig wat die tutoronderwyser 'n belangrike bydrae kan lewer.

3.5.3.3. a) Skoling van personeel in indiensopleidingstegnieke ten opsigte van studente

Die personeellede wat deur die hoof aangewys is om as meewerkende onderwysers tydens praktiese onderwys op te tree, moet deur die tutoronderwyser opgelei word sodat hulle hierdie taak effektief kan uitvoer. Uit hoofde van sy opleiding as tutoronderwyser (sy opleiding word in hoofstuk 4 bespreek) sal hy in staat wees om die nodige leiding aan meewerkende onderwysers te gee. Hierdie opleiding van die meewerkende onderwyser sal die skoolpraktikum van die student verryk, en behoort daartoe by te dra dat meer effektiewe beginneronderwysers tot die praktyk toetree.

Die leerinhoude, opleidingsmodaliteite en doelstellings by die opleiding van die meewerkende onderwysers, sal basies ooreenstem met die van die tutoronderwyser soos wat dit in hoofstuk 4 bespreek word. Inderwaarheid is die tutoronderwyser besig met die seleksie en opleiding van die volgende tutoronderwyser aangesien die toekomstige tutoronderwyser uit die korps van die meewerkende onderwysers moet kom.

3.5.3.3 b) Aankweek van innovasiebewustheid en -gereedheid by die personeel

It is no sheer coincidence that the greatest activity in the field of adult education was found to be historically linked with the periods of the greatest rapidity of change ... emphasis was laid on continuous and changing needs of adults involved in an evolving, developmental world order, necessitating changes in knowledge and skills ... attitudes and behaviour .... (Fourie 1978 : 35).

Fourie bring die gedagte sterk na vore dat die veranderende wêreld veranderde eise aan die volwasse werknemer stel en indien die volwassene nie in staat is om aan hierdie eise te voldoen nie, sal hy spoedig 'n oorlas vir sy gemeenskap word.

Volgens hom kan daar slegs aan hierdie eise voldoen word indien die volwasse gemeenskap bereid is om die uitdaging van innovasiegereedheid en indiensopleiding te aanvaar en hulle positief in te stel om aan te pas by die veranderende wêreld. Hierdie stelling geld ook vir die onderwys.

Onderwysers moet bewus gemaak word van die invloed van die tegnologiese ontwikkelinge en die hoër eise wat dit aan die onderwysstelsels stel. Die kennisontploffing van die afgelope dekade maak dit dringend noodsaaklik dat daar na beter en effektiewer onderrigmetodes gesoek moet word. Aanvaarding van nuwighede vereis egter dat onderwysers 'n gesindheidsverandering ondergaan en 'n positiewe ingesteldheid ontwikkel jeens vernuwing.

Education has become more complex because of such factors as:

- *the knowledge explosion,*
- *change and renewal,*
- *development of the system of education,*
- *democratization of the decision-making process,*
- *demands for accountability.*

(Cawood & Gibbon 1981 : 13).

As gevolg van die invloed van hierdie faktore is die heropleiding van onderwysers volgens Cawood noodsaaklik.

In hierdie opsig wag daar 'n belangrike taak op die tutoronderwyser: hy moet 'n program ontwerp waarin hy sal poog om die gesindheid van die onderwysers (veral onderwysers met baie ervaring) positief te beïnvloed ten gunste van innovasie.

Dit is 'n moeilike opdrag wat deeglike voorbereiding en navorsing sal vereis, want die tutoronderwyser gaan beslis te doen kry met sterk teenkanting van persone wat nie bereid sal wees om van die onderrigtegnieke wat hulle al vir baie jare beproef het, afstand te doen nie.

3.5.3.3 c. Verleen hulp aan individuele ervare personeellede wat dit versoek

Die hulpverleningsprogram aan ervare personeellede sal nie soos aan die beginneronderwyser bedien kan word nie. Waar beginneronderwysers outomaties aan die sorg van die tutoronderwyser toevertrou is, sal hy in die geval van die onderwyser met meer ervaring, eers sy vertroue moet wen en hom oortuig van die behoefte aan vernuwing voordat hy waarskynlik dan die tutoronderwyser sal nooi om hom by te staan deur middel van klasbesoeke en samesprekings.

Namate die rol van die tutoronderwyser meer bekend raak en die onderwysers die waarde van sy hulpverlening besef, sal sy dienste waarskynlik meer benut word deur die kollega met baie jare ervaring.

3.5.3.4 Kontrole

3.5.3.4 a. Die kontrolerende funksie van die tutoronderwyser ten opsigte van indiensopleidingsprogramme wat buite die skool aangebied word

Die meeste van hierdie programme wat aangebied word vir onder-

wysers is vakgerig. Gevolglik is die implementering van nuwe aanbiedingsmetodes, sillabusse en ander opdragte die toesighoudende taak van die betrokke departementshoof.

Die kontrolerende funksie van die tutoronderwyser behels in hierdie verband dat hy na 'n redelike tydsverloop bevestiging van die betrokke departementshoof sal verkry dat uitvoering gegee word aan die kursusopdragte. Verder moet daar ook met die oog op terugvoering aan die kursusleier verslag gedoen word.

Hierdie inligting kan andersins ook bekom word deur die notules van die vakvergaderings te raadpleeg.

3.5.3.4 b. Die kontrolerende funksie van die tutoronderwyser ten opsigte van skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme

Omdat 'n opleidingsprogram gebaseer word op bepaalde behoeftes of 'n kategorie van behoeftes, sal die verskillende programme van dieselfde skool ook verskil.

Daarom is dit nie moontlik om vooraf 'n standaard kontrolesisteem neer te lê vir alle programme nie. Elke opleidingsprogram is uniek en daar moet 'n unieke kontrolesisteem daarvoor ontwerp word. By die doelwitstelling kan die kontroleareas geïdentifiseer word en behoort die kontrolesisteem daarvolgens ontwerp te word.

3.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gepoog om die vernaamste bestuurstake van die tutoronderwyser te identifiseer en te beskryf.

Die terrein van sy indiensopleidingstaak kan onder twee hoofkategorieë ingedeel word:

Eerstens word indiensopleidingsprogramme onderskei, wat deur buite-instansies vir die skool se personeel aangebied word;

tweedens word indiensopleidingsprogramme onderskei wat skoolgefundeerd is, dit wil sê waar 'n lokale probleem die tema van die indiensopleidingsprogram is en die program intern beplan en aangebied word.

Daar is verwys na die tutoronderwyser se beplanningstaak waar hy veral in gedagte moet hou dat hy met personeelontwikkeling te doen het. In die formulering van sy doelstellings moet hy voorsiening maak vir die behoefte van die personeel as 'n span, bepaalde groepe onderwysers en die individuele onderwyser.

By die organiseringstaak van die tutoronderwyser is daarop gewys dat die hoofdoel van hierdie funksie die verkryging van die samewerking van die deelnemers aan 'n opleidingsprogram is.

Effektiewe organisasie is die sleutel tot die suksesvolle uitvoering van die beplanning.

Ten opsigte van die leidinggewingstaak van die tutoronderwyser is daar drie belangrike sake beklemtoon:

In die eerste plek is daar gewys op die leemte in die huidige praktyk van die praktiese onderwysbeoefening, waar van die meewerkende onderwyser verwag word om behulpsaam te wees by die voordiensopleiding van onderwysers, terwyl die meewerkende onderwyser nie vir hierdie taak opgelei is nie. Die tutoronderwyser kan hierdie leemte vul deur die meewerkende onderwysers op te lei vir hulle taak van studenteopleiding.

Tweedens is dit beklemtoon dat die tutoronderwyser 'n belangrike funksie vervul in die oriënteringsprogram van die beginneronderwyser.

Derdens is beklemtoon dat die tutoronderwyser by die personeel 'n innovasiebewustheid en -gereedheid moet aankweek.

Met betrekking tot die beheertaak van die tutoronderwyser het dit veral by die bespreking van die skoolpraktikum duidelik geword dat die tutoronderwyser moet kontroleer of die student voldoende geleentheid gegun word om lesse aan te bied.

Sy kontrolerende funksie ten opsigte van die beginneronderwyser stel hoë eise aan sy vermoë om onderwyskundige vaardighede te identifiseer en verder te ontwikkel.

Van die bestuursfunksies wat byvoorbeeld by die beginneronderwyser beskryf is, is nie noodwendig weer herhalend beskrywe by die praktiserende onderwyser nie.

Die praktyk van die uitstuur van 'n verwelkomingsbrief aan die beginneronderwyser kan met net soveel sukses toegepas word op die onderwyser met meer jare diens, wat 'n pos by 'n nuwe skool aanvaar of aan persone wat in bevorderingsposte aangestel word.

Dit staan die hoof van 'n skool vry om meer of minder take aan die tutoronderwyser se pligstaat toe te voeg, maar in alle omstandighede moet hy hom laat lei deur sy skool se unieke behoeftes asook die bestuursbekwaamhede van die tutoronderwyser.

--oOo--

HOOFSTUK IV

'N MODEL VIR DIE BESTUURSTAAK VAN DIE TUTORONDERWYSER BY DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS

4.1 Inleiding

In hoofstuk III is die vernaamste bestuursbeginsels vir en bestuursareas van die tutoronderwyser uitgelig en nader beskryf. Daardeur is die noodsaaklikheid van skoolbestuur, veral met betrekking tot die personeelbestuursfunksie, sterk beklemtoon.

Meer effektiewe personeelbestuur in die onderwys het noodsaaklik geword in 'n poging om aan die hoër eise wat die nuwe tegnokratiese bestel aan die onderwys stel, te voldoen. Afgesien van die behoefte aan beter personeelbestuur het daar ook 'n behoefte aan beter klaskamerbestuur ontstaan.

Meer effektiewe klaskamerbestuur skep die klimaat vir meer effektiewe leer en die gepaardgaande lewering van beter toegeruste kandidate wat hul plek in die veranderende wêreld met sukses kan volstaan.

Effektiewer klaskamerbestuur dra ook by tot die onderwyser se suksesbelewing en verskaf aan hom werksbevrediging asook die nodige selfvertroue om die uitdaging tot vernuwing te aanvaar en voortdurend sy onderrigmetodes te evalueer en te wysig, waar nodig.

In 'n poging om die taak en rol van die tutoronderwyser beter toe te lig en om die relasies tussen die verskillende komponente aan te toon, gaan daar in hierdie hoofstuk 'n model opgestel word vir sy bestuurstaak by die opleiding van onderwysers. Voordat die model ter sprake kom, is dit eers vooraf nodig om die begrippe model, sisteembenadering, onderrigontwerpmodelle en onderwysmodelle van nader te beskou.

4.2 Die waarde van 'n model vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser by die opleiding van onderwysers

4.2.1 Betekenis van die begrip model

> *'n Model in didaktiese perspektief is 'n voorstelling van 'n situasie of gebeure wat betrekking het op onderrig en leer. Die voorstelling kan aanskoulik geskied deur gebruik te maak van diagramme en grafieke of dit kan bloot beskrywend van aard wees of dit kan by wyse van wiskundige vergelykings weergegee word. In 'n model word die hoofkomponente van die situasie of gebeure duidelik aangedui asook die onderliggende verband(e) tussen die komponente. Die aaneenskakeling van die komponente, wat ook aanduiding gee van die deurvloei in die model, word voorgestel en beskryf.*
> (Harley 1982 : 71-72).

'n Bondiger beskrywing van 'n model lui soos volg:

> *'n Model verskaf dus die relasies tussen die fundamentele komponente in verband met 'n bestudeerde werklikheidsgebied. Hierdie verhoudinge kan op 'n grafiese of skematiese wyse aangegee word.*
> (Marais et al. 1983 : 9).

4.2.2 Kenmerke en gebruike van modelle

Uit die twee voorafgaande definisies van modelle kan die volgende kenmerke en gebruike van modelle afgelei word:

- 'n Model is 'n hulpkonstruksie wat denkordenend en denkrigtend is en die algemeenste vorme is beskrywende, diagrammatiese en wiskundige voorstellings.
- 'n Model kan voor- of na-teoreties wees. In die geval van 'n voor-teoretiese model word die vermoedelike samehang tussen die verskillende komponente in 'n aanskoulike voorstelling uitgebeeld en word deur middel van navorsing die geldigheid van die samehange bevestig of verwerp. By die

na-teoretiese voorstelling is die model die samevatting van die uitkoms van 'n ondersoek en word dit aangewend om verdere toeligting te verskaf.

- Met behulp van 'n model kan die komponente van die werklikheid gereduseer word tot die essensiële.

- Vanweë die feit dat bepaalde komponente en hul verhouding tot mekaar beklemtoon word, gee modelle aanleiding tot die moontlikheid om die werklikheid voor te stel en te kan kom tot kwantifisering, vergelyking en herhaling. Op dieselfde werklikheid kan verskillende modelle toegepas word, en 'n verskeidenheid aspekte word sodoende sigbaar en hanteerbaar gemaak. Daarom kan die afleiding gemaak word dat modelle produktiwiteit verhoog.
(Marais <u>et al</u>. 1983 : 10).

- Vanweë die kenmerk van reduksie en beklemtoning dra modelle daartoe by om die komplekse geheel meer deursigtig te maak.

- Modelle is perspektivisties: vanweë die feit dat 'n model van 'n bepaalde uitgangspunt uitgaan om die werklikheid te beskryf, word dit opsigtelik dat ander benaderings van die werklikheid ook moontlik en noodsaaklik is.

4.2.3 Die sisteembenadering

4.2.3.1 Die betekenis van die begrip sisteem

'n Sisteem kan beskryf word as 'n groep voorwerpe of onderdele wat volgens 'n ordenende beginsel saamwerk; of 'n groep feite, idees, stellings wat 'n logies geordende geheel vorm. (HAT 1965).

Hierdie algemene definisie van die woord sisteem, beklemtoon die kenmerk van geordenheid, samewerking en eenheid van 'n sisteem of 'n stelsel, maar verklaar nie hoe die geordenheid ontstaan het nie.

Tracey, soos aangehaal deur Harley (1982 : 46), beskryf die

sisteem soos volg:

> *A system is any combination of human and material resources, including the organization and procedures required to coordinate their functioning, employed to achieve a mission or objective.*

Hiermee laat hy reg geskied aan die koördinerende aandeel van die menslike betrokkenheid in die sisteem.

Die identifisering van gekoördineerde samewerking tussen die verskillende komponente van die sisteem het die weg gebaan vir die ontwerp van 'n ondersoekmetode, bekend as die sisteembenadering. Die sisteembenadering hou ook die moontlikhede in dat oplossings vir probleme gevind kan word en daarom kan dit ook as 'n probleemoplossingsmetode getipeer word.

4.2.3.2 Kenmerke van die sisteembenadering

Uit die besprekings van die begrip sisteembenadering van Marais et al (1983 : 12-14) en Harley (1982 : 47-48) kan die volgende kenmerke van die sisteembenadering onderskei word:

- Dit is 'n sistematiese metode vir die identifisering en oplossing van probleme.
- Dit word toegepas op probleme wat spesifiek en reëel is.
- Die fokuspunt van die sisteembenadering in die onderwys is die leerder en sy leerbehoeftes.
- Dit behels gewoonlik stappe of aktiwiteite: identifisering van behoeftes, teikengroepontleding, doelwitformulering, identifisering van moontlike oplossings, aanwending van moontlike oplossings, evaluering van resultate, terugvoering en hersiening in die lig van die terugvoering.
- Dit kan ook beskou word as 'n beplannings- en beheertegniek.

- Dit is gerig op die samehang en interaksie van die verskillende komponente van 'n sisteem en 'n komponent word bestudeer met die oog op sy plek en funksie in die totale sisteem.

- In elke sisteem kan 'n aantal sub-sisteme onderskei word, wat elk as 'n afsonderlike entiteit kan bestaan, maar tog onderling met mekaar verband hou.

4.2.3.3 Die toepassing van die sisteembenadering op die onderwys

Die sisteembenadering is 'n ondersoekmetode wat 'n doelgerigte werksprosedure verskaf in probleemoplossingsituasies. Indien die sisteembenadering toegepas word op die onderwys, het dit as uitkoms voorstellings en beskrywings van 'n aantal onderskeibare komponente. Hierdie voorstellings en beskrywings word 'modelle' genoem.

4.2.4 Onderrigontwerpmodelle

4.2.4.1 Die betekenis van die begrip onderrigontwerpmodel

Om die begrip onderrigontwerpmodel bondig te omskryf, is dit vooraf nodig om die begrippe <u>onderrigsisteem</u> en <u>onderrigontwerp</u> te beskryf.

4.2.4.1 a) Indien daar ten opsigte van 'n onderrigprobleem met behulp van die sisteembenadering 'n ondersoek ingestel en 'n oplossing voorgestel word staan hierdie voorgestelde oplossing bekend as 'n onderrigsisteem.

> *'n Onderrigsisteem kom tot stand as die resultaat van 'n stelselmatige ondersoek na 'n onderwysprobleem mits die stelselmatige ondersoek aan die eise van die sisteembenadering voldoen.*
> (Harley 1982 : 74).

4.2.4.1 b) Onderrigontwerp is die werkswyse waarvolgens daar ná die aanvanklike ontleding van onderrigbehoeftes, bepaalde onderrigdoelwitte gestel word wat bereik moet word deur die ontwikkeling en implementering van 'n onderrigprogram. Hierdie program moet in die praktyk getoets word, sy uitkoms geëvalueer en indien nodig, moet die program hersien word alvorens dit finaal geïmplementeer kan word.

In die lig van hierdie verklarings van die begrippe onderrigsisteem en onderrigontwerp kan onderrigontwerpmodelle soos volg gedefinieer word:

Onderrigontwerpmodelle is die skematiese of beskrywende voorstelling van 'n onderrigsisteem wat tot stand gekom het deur die toepassing van die sisteembenadering.

4.2.4.2 Die doel met onderrigontwerpmodelle

Uit Harley (1982 : 75) se samevatting van die doel van onderrigontwerpmodelle blyk onder andere die volgende:

1. Probleemoplossing en terugvoering as kenmerkende aktiwiteit in die sisteembenadering by onderrigontwerp, kan meehelp om verbetering in onderrig en leer te bewerkstellig.

2. Die monitor- en kontrolefunksie van die sisteembenadering kan meehelp dat onderrigontwikkeling op 'n hoër vlak geskied.

3. Onderrigontwerpmodele maak doeltreffende evaluering moontlik.

4.2.4.3 Onderrigmodelle

'n Onderrigmodel het betrekking op die werklike onderrigkomponent van die onderrigontwerpmodel. Onderrig kan geskied deur die implementering van een of meer onderrigmodelle. Onderrigmodelle word van mekaar onderskei op grond van die ver-

skillende uitgangspunte oor onderrig en leer wat die spesifieke modelle ten grondslag lê. Hierdie uitgangspunte dek 'n wye veld vanaf die streng behavioristiese tot die kognivistiese benadering.

> *Sommige modelle, byvoorbeeld dié van Gagne, benut die insigte van die behavioriste sowel as dié van die kognitiviste.*
> (Harley 1982 : 87).

In die voltrekking van die onderrigkomponent van die onderrigmodel word gebruik gemaak van onderrigstrategieë wat die beste aan die doel met die leerinhoude beantwoorde.

4.3 Toerekenbaarheid (accountability)

Die toenemende bewuswording van verandering in die sosiale strukture van die samelewing, gepaard met die tegnologiese vooruitgang, het die Amerikaanse ouer, belastingbetaler en politici in die sewentigerjare, eise van "accountability" (toerekenbaarheid) aan die onderwysowerhede laat stel. Hiermee word bedoel dat die onderwysprofessie verantwoording moes doen vir die resultate van sy onderrigbemoeienis, veral gesien teen die agtergrond van die hoë koste-insette wat deur die gemeenskap gedoen is.
(Davies & Armistead 1975 : 7).

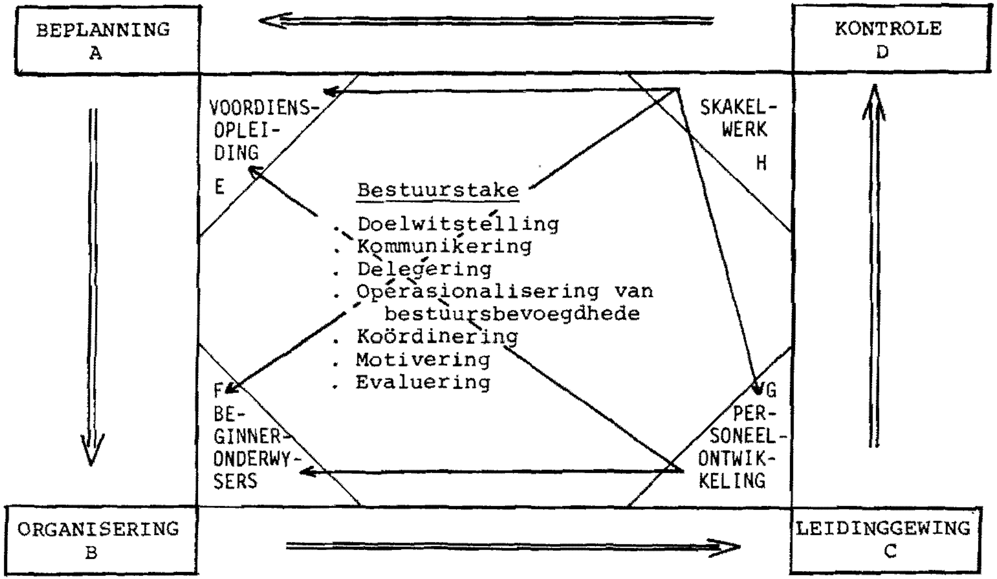
> *While the word accountability means different things to different people, one of its implications is that schools today are not functioning effectively in terms of their major purposes.*
> (Castetter 1981 : 220).

Veral in Amerika het onderwysowerhede besef dat skole nie meer doeltreffend aan die eise van die gemeenskap naamlik om kandidate te lewer wat die tegnologiese revolusie kan ondersteun en verdere momentum daaraan kan verleen, beantwoord

4.4

FIGUUR 4.1

ŉ Voorgestelde onderrigontwerpmodel vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser.



Verklaring van die diagram:
A-D - Bestuursbeginsels
E-H - Bestuursareas
⇒ - Kringloop van bestuurshandelinge
→ - Samehang tussen bestuursareas

nie. Een oplossing wat vir hierdie probleem van toerekenbaarheid voorgestel word, is die ontwerp van indiensopleidingskemas met die oog daarop om onderrigeffektiwiteit van die onderwysers te verhoog.

> *Significant improvement of education cannot be accomplished, it would seem, without a major programmatic effort at the in-service education of personnel....* (Harris 1980 : 13).

Die volgende onderrigontwerpmodel vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser kan dus ook beskou word as een van die moontlike antwoorde wat gebied word op die vraag na groter toerekenbaarheid van die onderwyser aan die gemeenskap.

4.5 Bespreking van die komponente van die voorgestelde onderrigontwerpmodel

Die voorgestelde onderrigontwerpmodel vir die bestuurstaak van die tutoronderwyser sal nou aan die hand van fig. 4.1 bespreek word:

Die onderrigontwerpmodel wat hier voorgestel word, is 'n beplanningsraamwerk waarbinne slegs die nodigste komponente aangedui word. Hiermee word gepoog om aan die vereiste dat 'n model duidelik en eenvoudig moet wees, te voldoen.

In die bespreking van die komponente sal daar nie weer verwys word na die aspekte wat reeds in hoofstuk III behandel is nie, maar daar sal slegs algemene beginsels uitgelig en moontlike probleemareas geïdentifiseer word. Voorts sal relasies tussen die verskillende komponente aandag geniet.

Die drie hoofkomponente wat in die model onderskei kan word, is die bestuursbeginsels (beplanning, organisering, leidinggewing en kontrole), die bestuursareas (voordiensopleiding, beginneronderwysers, personeelontwikkeling en skakelwerk) en die bestuurstake (doelwitstelling, kommunikering, dele-

gering, operasionalisering, koördinering, motivering en evaluering).

4.5.1 Die bestuursisteem

Die vier beginsels waarop die voorgestelde bestuursisteem gebaseer is, word aangedui deur die komponente, A,B,C,D in figuur 4.1. Die verband tussen die verskillende komponente dui op 'n herhalende siklus, maar dit moet nie as 'n geslote bestuursisteem beskou word nie. Die sisteem is "oop" in die opsig dat daar tred gehou moet word met die nuutste ontwikkelinge op die gebied van die bestuurswetenskappe, en indien daar verbeterde bestuurstegnieke ontwerp word wat in hierdie bepaalde sisteem inpas, moet dit onverwyld geïmplementeer word.

4.5.2 Beplanning

Die beplanningskomponent bevat die volgende elemente:

4.5.2.1 Behoeftebepaling

a. Identifisering van teikengroep.
b. Stel vas watter liggame, individue of groepe oefen 'n betekenisvolle invloed op die teikengroep uit.
c. Ontwerp 'n stelsel waarvolgens die behoeftes van die teikengroep deurlopend bepaal kan word.
d. Evalueer die behoeftes en gaan oor tot die bepaling van doelwitstelling vir elke individu of groep se beoogde program.

4.5.2.2 Doelwitstelling

Die tutoronderwyser kan die volgende doelwitte onderskei vir sy opleidingsaksie:

a. Die onderrig van vaardighede wat 'n rol kan speel in:
   - die aanbieding van 'n les;

- die onderwyser se betrokkenheid by die opleiding van studente, asook
- verhoging van die onderwyser se organisatoriese en administratiewe effektiwiteit.

b. Die ontwikkeling van die denke van onderwysers wat 'n rol kan speel in die verbetering van sy vermoë om konflikte en roetineprobleme te hanteer.

c. Die bevordering en uitbreiding van kennis. Met hierdie verwysing na kennis word bedoel dat die onderwyser gelei moet word om navorsing te doen na verbeterde onderrigmetodes sowel as akademiese vakinhoude.

d. Die bevordering van die onderwyser se begrip van en aanpassing by sy onmiddellike sosiale omgewing en die sosiale omgewing waarbinne die skool funksioneer.

e. Heropleiding van onderwysers wat na 'n aantal jare van diensonderbreking weer terugkeer tot die onderwys. Veral die getroude vrou wat haar diens onderbreek ter wille van gesinsverpligtinge, moet hier uitgesonder word.

f. Bekendstelling van nuwe onderwysmedia.
Vanweë die kennisontploffing en die tegnologiese revolusie van die afgelope twee dekades het 'n uitgebreide reeks onderwysmedia die lig gesien. Geslotebaan televisie, taallaboratoria, mikrorekenaars, geprogrammeerde onderrig en rekenaarondersteunde onderrig is voorbeelde van die nuwere ontwikkelinge waarvan onderwysers moet kennis neem.

> *Gereelde uitstallings, demonstrasies en veral die geleentheid om self met die apparaat te werk, is noodsaaklik om onderwysers in die gebruik van die hulpmiddels in te lyf.*
> (Harley 1975 : 27).

g. Ontwikkeling van evalueringstegnieke by onderwysers ten opsigte van studente se onderrighandelinge.

h. Ontwikkeling van evalueringstegnieke by onderwysers ten opsigte van hul eie onderrigvaardighede en -bevoegd-

hede.

4.5.2.3 Programontwerp vir die opleiding van meewerkende en tutoronderwysers

Die tutoronderwyser moet die volgende aangeleenthede in sy program kan hanteer:

a. Bepaal tot watter mate ander individue of instansies 'n bydrae in die nastrewing van elke individu se doelwitte kan lewer.

b. Maak in die programontwerp daarvoor voorsiening dat bogenoemde bydraes sinvol geïnkorporeer kan word.

c. Bepaal die leerinhoude van die opleidingsprogram.

d. Bepaal die opleidingsmodaliteite wat gebruik gaan word.

e. Ontwerp 'n evaluerings- en kontrolesisteem wat op sekere stadiums toegepas kan word om te bepaal of daar nog in die rigting van die doelwitte beweeg word.

4.5.3 Organisering

Organisasie het ons oral waar twee of meer mense moet saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik.
(Reynders 1963 : 31).

4.5.3.1 Verantwoordelikheidsbepaling

a. Die tutoronderwyser moet bepaal wie die deelnemers aan die opleidingsprogram is.

b. 'n Analise van die verskillende take in die opleidingsprogram en 'n taakverdeling tussen die deelnemers moet onderneem word.

c. 'n Rooster wat aandui wanneer en in watter volgorde die deelnemers aan die opleidingsprogram optree, moet opgestel word.

4.5.3.2 Koördinering

a. Die gesagstruktuur en die gesagsperke waartussen die deelnemers mag beweeg, moet duidelik omskryf word.

b. Die stadia in die program waarop geëvalueer word, moet deur die tutoronderwyser bepaal word.

c. Voorskrifte moet gegee word oor die evalueringswyse, wie mag evalueer, en aan wie mag geëvalueerde inligting bekendgemaak word.

d. Bepaal hoe geëvalueerde data aangewend moet word.

4.5.3.3 Motivering

Die motiveringsfunksie van die tutoronderwyser bestaan daaruit dat hy die betrokkenes by 'n indiensopleidingsprogram se ingesteldheid teenoor die program en mekaar, sodanig sal beïnvloed, dat hul, terugslae ten spyt, energiek, entoesiasties en selfgedissiplineerd sal streef na die bereiking van die gemeenskaplike doelwit. Ten einde die moreel van sy span hoog te hou, sal dit beteken dat die tutoronderwyser soms buite die perke van sy opdrag sal moet optree indien daar op 'n ander gebied probleme ontstaan wat sy opleidingsprogram nadelig kan beïnvloed.

Die bevordering van gesonde, interpersoonlike verhoudinge tussen die personeellede kan daartoe bydra om die personeel se vermoë om as span te funksioneer, te verbeter.

4.5.4 Leidinggewing

4.5.4.1 Operasionalisering van doelstellings

Leidinggewing is die verwerkliking van die doelstellingselement van die beplanningskomponent. 'n Konsekwente skeiding tussen die begrippe leidinggewing en doelstelling is nie altyd moontlik of selfs gewens nie.

Die doelstelling "Bekendstelling van nuwe hulpmiddels" kan presies net so geformuleer word om 'n leidingsgewingsfunksie aan te dui.

4.5.4.2 Personeelontwikkelingsfunksie

Die tutoronderwyser moet by die uitvoering van al sy pligte sy eie handelinge evalueer in die lig van sy oorkoepelende opdrag, naamlik personeelontwikkeling. Die tutoronderwyser moet homself sien as die leier van die span of individue op pad na die bereiking van gemeenskaplike doelwitte. Vir die persoon wat opgelei word, is die bereiking van 'n doelwit een bousteen meer in die versterking van sy professionele mondering, terwyl die bereiking van daardie doelwit deur die tutoronderwyser ervaar word as een stap nader aan die voltooiing van sy opdrag met betrekking tot die bepaalde personeellid se professionalisering.

'n Eksplisiete doelwit van die tutoronderwyser by die personeelontwikkelingsfunksie, moet die seleksie en opleiding van die volgende tutoronderwyser wees. Alhoewel die voornemende tutoronderwyser ook formeel, gestruktureerde universiteits- of kollegekursusse sal moet meemaak, neem sy opleiding reeds 'n aanvang in sy eerste kennismaking en samewerking met 'n tutoronderwyser.

4.5.4.3 Delegering

Die tutoronderwyser moet homself vergewis van die moontlikhede en voorwaardes vir delegering van gesag en verantwoordelikheid. Dit is onmoontlik om die personeelontwikkelingsfunksie alleen te hanteer en hy sal geskikte persone moet selekteer om hom hierin by te staan. As ons hier kyk na die personeel se betrokkenheid by die opleiding van studente tydens praktiese onderwys, dan word die noodsaaklikheid van bevoegde onderwysers aan wie opleidingsfunksies gedelegeer kan word, duidelik.

4.5.5 Kontrole

> *Beheer is die reëlende taak van die leiding: dit meet die werkverrigting van die hele organisasie... Dit gee die teken dat afgewyk is van die plan sodat stappe tot herstel en voorkoming van herhaling geneem kan word ...* (Reynders 1963 : 51).

Kontrole moet dus deurlopend uitgeoefen word om te bepaal of daar beweeg word in die rigting van doelwitbereiking. Evaluering van die proses en die produk is die basis van doeltreffende beheer.

4.5.5.1 Evaluering

4.5.5.1 a. Watter norme is onderliggend aan ŉ evalueringsprogram?

Die wetenskaplike eksperimentele metode kan nie in hierdie verband gevolg word nie, omdat dit in die verloop van die normale skoolprogram nie moontlik is om die onafhanklike veranderlikes (byvoorbeeld die onderrigeffektiwiteit van verskillende onderwysers) sodanig te kontroleer, dat geldige gevolgtrekkings omtrent die afhanklike veranderlike (leerwins) gemaak kan word nie.

ŉ Alternatiewe werkswyse moet dus gevind word om die sukses van die program te bepaal.

> *Opportunities to set up classical research situations of experimental versus control groups would be welcome in in-service evaluations, but they occur only rarely, partly because programs and courses could not be arranged that way, ... and partly because so many variables cannot be controlled.*
> (McCabe 1980 : 17-18).

4.5.5.1 b. Bevoegdheidsevaluering

> *Effective teachers have a variety of methods that can be used to achieve a goal. Teacher in-service education should emphasize instructional alternatives rather than methods.*
> (Rubin 1978 : 298).

Calitz (1981 : 3) sluit hierby aan en definieer 'n bevoegde, effektiewe onderwyser soos volg:

> *'n Bevoegde effektiewe onderwyser is dus 'n persoon wat sekere onderwysvaardighede bemeester het en deur die beoefening van daardie vaardighede die leerprestasie van die leerling positief kan beïnvloed.*

Omdat 'n onderwyskundige bevoegdheid geïdentifiseer en beskryf kan word, is dit vir die tutoronderwyser moontlik om deur middel van waarneming die graad van 'n bepaalde onderwysvaardigheid by 'n onderwyser vas te stel. Indien die tutoronderwyser nie tevrede is met die kwaliteit van die vaardigheid nie, kan hy 'n program ontwerp om dit te verbeter. Na 'n tyd kan hy weer die stand van die vaardigheid deur middel van 'n klasbesoek evalueer en sodoende bepaal of daar in die rigting van die doelwitbereiking gevorder is.

4.5.5.1 c. Programevaluering

In die evalueringsproses is dit nie alleen die uitkoms van die program wat aandag verdien nie, maar ook die verloop daarvan. Die tutoronderwyser kan tydens die verloop van die program, afhangende van die lengte daarvan, een of meer male die doeltreffende verloop evalueer en wysigings waar nodig, aanbring.

4.5.5.1 d. Evalueringsbevoegdhede

Proses- en produkevaluering is vaardighede waaroor die opgeleide tutoronderwyser ook moet beskik. Daarom is dit nodig dat die tutoronderwyser hom in hierdie tegnieke moet oplei.

ŉ Meer gepaste opleidingsgeleentheid as ŉ program waarby sy skool en hyself betrokke is, kan seker nie bedink word nie.

Uit ŉ samewerkingsoogpunt beskou, is dit ŉ goeie beleid om die deelnemers aan die program ŉ geleentheid te bied om ŉ inset in die program te lewer deur met evaluering behulpsaam te wees.

Objektiwiteit by evaluering is ŉ vername vereiste. Ten einde die maksimum objektiwiteit te kan handhaaf, stel sommige programevalueerders dit as voorwaarde dat die programopsteller geen evalueringsoordeel oor die program moet vel nie, maar slegs ander se evaluerings moet versamel en daaruit ŉ gevolgtrekking moet maak. In die geval van onderwysers wat nie professionele evalueerders is nie, ontstaan die vraag of die tutoronderwyser hom op die oordeel van minder bekwame persone as hyself moet verlaat, wanneer ŉ program geëvalueer word.

ŉ Aanbevole werkswyse sal miskien daaruit bestaan dat die tutoronderwyser, in samewerking met die ander betrokkenes, periodieke programevaluering doen.

Die evaluering van die individuele onderwyser se onderrigvaardighede moet ook in samewerking met die bepaalde onderwyser onderneem word, beide by die bepaling van die evalueringskriteria en by die toepassing daarvan.

Gesprekvoering voor en na evalueringsessies is dus noodsaaklik.

4.5.5.2 Terugvoering van die resultate van evaluering

Elke onderwyser betrokke by ŉ indiensopleidingsprogram is geregtig op die resultate van die evaluering. Alleen daardeur kan die deelnemer volle voordeel uit die opleidingsprogram trek.

Inligting en leiding omtrent suksesvolle programme moet na ander opleidingsinstansies gedissemineer word:

> ... *to prevent each successive generation from having to re-invent the wheel.*
> (McCabe 1980 : 19).

Ten slotte moet die resultate van evaluering na die beplanningsfase teruggevoer word. Indien nodig, kan die beplanningstrategieë gewysig word om die program meer effektief te laat verloop.

4.6 Die bestuursareas van die tutoronderwyser

4.6.1 Voordiensopleiding

Hierdie bestuursarea sluit alle pligte van die tutoronderwyser ten opsigte van praktiese onderwys in:

- oriëntering van studente in die onderwysprofessie;
- opdraggewing aan studente;
- administratiewe stukke ten opsigte van die praktiese onderwystydperk; en
- lesevaluering

4.6.2 Die beginneronderwyser

Hierdie bestuursarea sluit alle pligte van die tutoronderwyser ten opsigte van die beginneronderwyser tydens sy eerste twee jaar in die onderwyspraktyk in:

- oriëntering van die beginneronderwyser in die onderwysprofessie;
- oriëntering van die beginneronderwyser ten opsigte van die skoolbeleid;
- sosialisering van die beginneronderwyser;
- mede-bepaling van die beginneronderwyser se werkbelading en

- evaluering en verbetering van onderrigbevoegdhede.

4.6.3 Personeelontwikkeling

Hierdie bestuursarea behels die volgende:

- die onderrig van personeel in evaluering van onderrigvaardighede;
- die onderrig van personeel in lesevalueringstegnieke;
- die bevordering van gesonde personeelverhoudinge;
- die bevordering van onderwysmedia-integrering;
- hulpverlening ten opsigte van die aanleer van onderrigvaardighede; en
- hulpverlening aan die personeellede wat na 'n tydperk van diensonderbreking weer tot die onderwysberoep terugkeer.

4.6.4 Skakelwerk

Hierdie bestuursarea van die tutoronderwyser behels die volgende:

- bekendstelling van die mikpunte van skoolgefundeerde opleidingsprogramme;
- tree op as skakel by praktiese onderwys tussen studente, opleidingsinstitute, opleidingsdosente en personeel;
- tree op as skakel by indiensopleidingsprogramme wat van buite die skool aangebied word; en
- dissemineer resultate van program- en produkevaluerings aan belanghebbende persone en institute.

4.7 Die bestuurstake van die tutoronderwyser

Die bestuurstake van die tutoronderwyser soos wat dit uit die bespreking van die komponente van die onderrigontwerpmodel blyk, kan onder die volgende kategorieë saamgevat word:

4.7.1 Doelwitstelling

4.7.2 Evaluering

4.7.2.1 Programevaluering
4.7.2.2 Bevoegdheidsevaluering
4.7.2.3 Produkevaluering

4.7.3 Operasionalisering van bestuursbevoegdhede

4.7.4 Delegering

4.7.5 Koördinering

4.7.6 Motivering

4.8 Die opleiding van die tutoronderwyser

Tot dusver is na die nie-formele aspekte van die opleiding van die tuturonderwyser verwys in soverre as wat die huidige tutoronderwyser verantwoordelik is vir die seleksie en opleiding van sy opvolger.

Alhoewel die opleiding van die tutoronderwyser streng gesproke nie binne die terrein van hierdie ondersoek lê nie, is dit ter wille van groter oorsigtelikheid wenslik geag om na 'n paar fasette van sy opleiding te verwys. Hierdie uiteensetting verteenwoordig slegs 'n kursoriese oorsig om sekere take waarna in vorige hoofstukke verwys is, verder toe te lig.

Die samestellers van die formele kursusse by die institute waar tutoronderwysers hul akademiese opleiding moet doen, behoort die volgende leerinhoude by die kursusse in te sluit:

4.9 Voorgestelde leerinhoude vir die formele opleidingskursus van 'n tutoronderwyser

4.9.1 Leerinhoude met betrekking tot studente-administrasie:

- Lesevaluering
- Oriëntering van studente ten opsigte van die onderwysprofessie
- Taakopdragte aan studente

- Organisasie tydens praktiese onderwys
- Administratiewe vaardighede.

4.9.2 Leerinhoude met betrekking tot personeeladministrasie

- Personeelbestuur
- Onderwysmedia-integrering
- Sosialisering van personeel
- Stigting en instandhouding van interpersoonlike verhoudings
- Beginsels van werkverdeling
- Identifisering van onderrigvaardighede en die rol van vaktipiese vaardighede en bevoegdhede
- Evalueringstegnieke
- Terugvoeringstegnieke

4.9.3 Opleidingsmodaliteite

Die volgende opleidingswyses word voorgestel sodat die tutor-onderwyser daarmee vertroud kan raak en dit kan toepas in die opleiding van ander onderwysers:

- Mikro-onderrig
- Simulasies
- Hoefystergroepe
- Lesings
- Selfstudiemodules.

4.10 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die teoretiese onderbou van onderrig-ontwerpmodelle uiteengesit.

Die waarde van die sisteembenadering by die identifisering en oplossing van probleme is beklemtoon. So is daar ook van die sisteembenadering gebruik gemaak by die voorgestelde onderrigontwerpmodel vir die bestuurstaak van die tutor-onderwyser.

Daar is gewys op die begrip toerekenbaarheid (accountability) en die invloed daarvan op die onderwysstelsel van 'n land, ook op dié van die RSA. Die eis dat die onderwysstelsel beter moet voorsien in die behoeftes van die gemeenskappe wat daardeur bedien word, het veral aanleiding gegee tot doelgerigte vernuwing van die onderwys.

Voorts is daar in hierdie hoofstuk die verskillende bestuursfunksies en -areas van die tutoronderwyser bespreek. Die verskillende bestuurstake van die tutoronderwyser, soos afgelei uit die bespreking van die bestuursisteem, is samevattend in die onderrigontwerpmodel aangedui.

Ten slotte is kursories verwys na 'n voorgestelde inhoud en enkele opleidingsmodaliteite van toepassing by die opleiding van die tutoronderwyser.

In die volgende hoofstuk word 'n samevatting van die bevindinge gegee, gevolgtrekkings gemaak en word aanbevelings met die oog op die bestuurstaak van die tutoronderwyser, sowel as verdere navorsing, gedoen.

--oOo--

HOOFSTUK V

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Hierdie navorsing handel oor die wenslikheid van die instelling van die pos van tutoronderwyser aan skole in die RSA. Die tutoronderwyser moet as skoolgefundeerde skakel in die indiensopleidingsprogram van onderwysers dien. As agtergrondstudie word 'n ondersoek na die Amerikaanse, Engelse en Nederlandse onderwysstelsels gedoen, met spesifieke verwysing na die lande se indiensopleidingsprogramme. Na aanleiding van hierdie ondersoek word die bestuurstaak van die tutoronderwyser beskryf en 'n onderrigontwerpmodel gekonstrueer om sy bestuurstaak meer oorsigtelik voor te stel.

Op grond van hierdie navorsing word sekere bevindinge en gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings gedoen wat hieronder uiteengesit sal word.

5.2 Bevindinge

Uit die literatuurstudie van die Amerikaanse, Engelse, Nederlandse en Suid-Afrikaanse onderwysstelsels is die volgende bevindinge gemaak:

5.2.1 Bevindinge met betrekking tot die voordiensopleiding van onderwysers

5.2.1.1 Die voordiensopleiding van onderwysers in Amerika

In Amerika is die sleutelfiguur by die student se skoolpraktikum, die skoolgefundeerde tutoronderwyser. Spesiale kursusse word deur die opleidingsinstitute aangebied om hom toe te rus vir sy opleidingstaak. Die Amerikaanse "clinical supervision"-model, wat ook aangewend word by die voordiensopleiding van sommige opleidingsinstitute, hou groot moont-

likhede vir latere self-evaluering deur die onderwyser in. Hierdie onderwysergesentreerde program leer die student om onderrigvaardighede te identifiseer en te evalueer, en wanneer hy later tot die praktyk toetree, is hy reeds opgelei vir selfevaluering en bekwaam om as meewerkende onderwyser te kan optree.

5.2.1.2 Die voordiensopleiding van onderwysers in Engeland

Hier word ook tydens skoolpraktikum van die "staff tutor" (tutoronderwyser) wat op skoolvlak verantwoordelik is vir die opleiding van studente, beginneronderwysers en ander onderwysers, gebruik gemaak. Hierdie meewerkende onderwyser handhaaf noue betrekkinge met die opleidingsinstitute aangesien hy een maal per week daar lesings vir die onderwysstudente wat praktiese onderwys moet aanbied, lewer.

5.2.1.3 Die voordiensopleiding van onderwysers in Nederland

Studente word in groepies van drie in die sorg van die sogenaamde "schoolpracticumdocent" (skoolpraktikumdosent of tutoronderwyser) tydens praktiese onderwys geplaas. Hierdie onderwyser moet 'n kursus in "skoolpraktikumdosentskap" deurloop. In die terminologie van hierdie verhandeling kan hy beskou word as 'n opgeleide tutoronderwyser aangesien hy die enigste begeleier van die student tydens praktiese onderwys is.

5.2.1.4 Die voordiensopleiding van onderwysers in die RSA

In die RSA word studente tydens praktiese onderwys alleenlik om organisatoriese redes in die sorg van 'n bepaalde onderwyser geplaas. Hierdie onderwyser word deur die hoof aangewys op grond van sekere bekwaamhede, maar nie op grond van die feit dat hy in staat <u>moet</u> wees om sy kollegas te kan voorlig met betrekking tot die indiensopleiding van onderwysers nie.

Die pos van 'n tutoronderwyser bestaan dus tans nog nie aan

Suid-Afrikaanse skole nie.

Die vakonderwyser by wie die student geplaas word, het geen formele skoling ontvang in die tegniek van die identifisering, evaluering en verbetering van onderrigvaardighede nie.

5.2.2 Bevindinge met betrekking tot die indiensopleiding van onderwysers

5.2.2.1 Die indiensopleiding van onderwysers in Amerika

5.2.2.1 a. Internskap

Sommige opleidingsinstitute vereis dat beginneronderwysers se eerste jaar in die praktyk as 'n proeftydperk beskou word, die sogenaamde internskap. In hierdie jaar ontvang hy verdere onderrig in Onderwyskunde en 'n universiteitsdosent staan hom in sy poging om die teorie in die praktyk te implementeer, by. Alhoewel hy wettig in diens geneem en besoldig word, moet hy aan sekere sertifiseringsvereistes voldoen alvorens hy in 'n permanente pos aangestel kan word.

Hierdie internskap kan as 'n verdere tydperk van opleiding beskou word, onder begeleiding van 'n tutor verbonde aan 'n opleidingsinstituut.

5.2.2.1 b. Onderwysersentrums

Sedert 1976 is onderwysersentrums gemagtig om hulle ook met indiensopleiding te bemoei en nie slegs met voordiensopleiding nie. By hierdie sentra word kursusse, simposia en lesings aangebied met die oog op verdere opleiding van onderwysers.

5.2.2.2 Die indiensopleiding van onderwysers in Engeland

5.2.2.2 a. Internskap

Alle beginneronderwysers in Engeland moet 'n verpligte jaar van internskap suksesvol deurloop alvorens hy volle onderwyserstatus ontvang. In hierdie jaar word hy bygestaan deur 'n tutoronderwyser wat verantwoordelik is vir sy professionele begeleiding.

5.2.2.2 b. Onderwysersentrums

By hierdie sentra word kursusse aangebied deur superintendente, vakadviseurs en die personeel van die sentra met die oog op verdere opleiding van onderwysers. Die aanbiedingswyse van hierdie programme geskied by wyse van indiensopleidingskursusse, simposia en lesings.

5.2.2 2 c. Die IT-INSET-program

Hierdie program (soos bespreek in paragraaf 2.2.2.5) verteenwoordig skoolgefundeerde indiensopleiding en staan onder beheer van die tutoronderwyser in samewerking met 'n dosent verbonde aan 'n opleidingsinstituut. Hierdie program fokus op 'n probleem wat binne die betrokke skool ervaar word en is geskik vir voor- en indiensopleiding.

5.2.2.3 Die indiensopleiding van onderwysers in Nederland

In Nederland word die stelsel van internskap nie beoefen nie. Wat die indiensopleiding van onderwysers aanbetref, is dit die regering se standpunt dat hierdie taak by die inisiële opleidingsinstitute tuishoort.

Toe die stelsel van basisskole gepromoveer was, is die verskillende skoolhoofde by die voorbereidende aksies betrek. Streekkursusse is aangebied om die skoolhoofde voor te berei op verwagte probleme. Voorts is hulle in probleemoplossingsmetodes geskool. Die opdrag aan die individuele hoof was om by die terugkeer na hulle skole hulle personeel in hierdie vaardighede te onderrig sodat dit by die hantering van probleemsituasies toegepas kan word.

5.2.2.4 Die indiensopleiding van onderwysers in die RSA

In die RSA word die stelsel van internskap tans nog nie beoefen nie. Indiensopleiding word oor 'n wye front aangebied en daar is baie geleenthede vir onderwysers om deurlopend professioneel beter toegerus te word.

Geen voorsiening word vir die opleiding van onderwysers wat die verantwoordelikheid het om studente tydens skoolpraktikum op te lei, gemaak nie.

5.2.3 'n Vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die Amerikaanse, Engelse en Nederlandse onderwysstelsels m.b.t. onderwysersopleiding

5.2.3.1 Kenmerke van die drie oorsese stelsels ten opsigte van die opleiding van onderwysers

5.2.3.1 a. Alhoewel daar nie in die oorsese literatuur noodwendig die benaming tutoronderwyser gebruik word nie, kan die pos van tutoronderwyser geïdentifiseer word by al drie die stelsels. Dit is die onderwyser aan 'n skool wie se verantwoordelikheid dit is om indiensopleidingsaksies te beheer.

5.2.3.1 b. So ook kan die pos van meewerkende onderwyser geïdentifiseer word. Dit is die onderwyser by wie 'n student tydens skoolpraktikum in die klas geplaas word. Hierdie onderwyser is opgelei om onderwyskundige vaardighede te identifiseer, evalueer en te ontwikkel.

5.2.3.1 c. In twee van die drie lande (naamlik VSA en Engeland) word van 'n stelsel van internskap gebruik gemaak. Die tutoronderwyser staan op skoolvlak in beheer van beginneronderwysers betrokke by so 'n jaarprogram. Internskap word as 'n tydperk van addisionele opleiding beskou.

5.2.3.1 d. By die Engelse indiensopleidingstelsel is die tutoronderwyser die sleutelfiguur in die skool by die sogenaamde IT-INSET-programme (vgl. par. 2.2.2.5). In die geval van Nederland was hierdie taak aan die hoof toegeken tydens die aanvoorwerk vir die totstandkoming van basisskole.

Die Amerikaanse "clinical supervision"-program word gewoonlik deur 'n bepaalde indiensopleier, verbonde aan 'n onderwyssentrum, vir praktiserende onderwysers aangebied.

5.2.3.2 Verskille tussen die Suid-Afrikaanse indiensopleidingstelsel en die oorsese stelsels m.b.t. onderwysersopleiding in die skoolpraktyk

Die volgende verskille blyk uit 'n vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse en die oorsese indiensopleidingstelsels:

5.2.3.2 a. In die RSA word van onderwysers gebruik gemaak om studente tydens skoolpraktikum te begelei, maar geen spesifieke opleiding word in die verband aan hulle gegee nie.

In die oorsese lande word ook van onderwysers gebruik gemaak om studente te begelei, maar hulle ontvang spesifieke opleiding daarvoor.

5.2.3.1 b. In die RSA bestaan daar tans nog nie 'n pos van tutoronderwyser (wat belas is met die skoolgefundeerde indiensopleiding van onderwysers en studente) nie.

In die oorsese lande bestaan die pos wel en ontvang die posbekleërs spesiale opleiding.

5.2.3.1 c. Sommige opleidingsinstitute in Amerika en alle opleidingsinstitute in Engeland vereis dat hul afgestudeerde studente 'n jaar van internskap onder toesig van 'n tutoronderwyser suksesvol moet deurloop alvorens volle

onderwyserstatus aan die student toegeken word.

In die RSA bestaan die stelsel van internskap tans nog nie.

5.2.4 Die noodsaaklikheid van 'n tutoronderwyser aan skole

Die noodsaaklikheid van die pos van tutoronderwyser is daarin geleë dat

1. hy die meewerkende onderwysers moet oplei om die begeleiding van die studente in die klaskamer effektief te kan doen;
2. hy die beginneronderwyser in sy eerste twee jaar van skoolpraktyk moet begelei in sy professionele vorming in die onderwys;
3. hy as skakelpersoon moet optree by eksterne indiensopleidingsprogramme; en
4. hy as leier by interne indiensopleidingsprogramme van sy skool moet optree.

5.3 Gevolgtrekkings

In die lig van die ondersoek, bevindinge asook die noodsaaklikheid van die tutoronderwyser aan skole word die volgende gevolgtrekkings gemaak:

5.3.1 Die bestuurstaak rondom die indiensopleiding van onderwysers is so omvattend dat elke sekondêre skool 'n tutoronderwyser behoort te hê, sodat hy reg kan laat geskied aan die skoolgefundeerde indiensopleiding van onderwysers.

5.3.2 Dit is die voorreg van enige professie om 'n aandeel te hê aan die professionele opleiding van sy lede. Deur die instelling van die pos van tutoronderwyser kan die onderwysprofessie hierdie voorreg beter benut, want die tutoronderwyser sal die meewerkende onderwysers behoorlik

kan toerus vir hulle taak as studente-opleiers tydens praktiese onderwys.

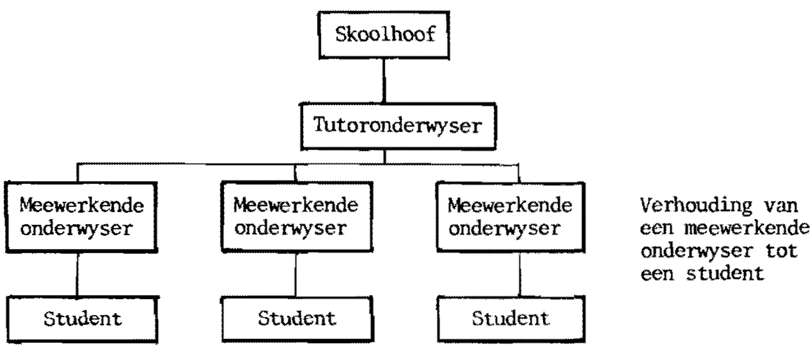
5.3.3 Nog 'n area waarop die tutoronderwyser 'n bydrae kan lewer ten opsigte van die professionele ontwikkeling van sy lede is by die inskakeling van die beginneronderwyser by die skoolpraktyk. Tot dusver was hierdie groep persone nie uitgesonder as die spesifieke verantwoordelikheid van 'n bepaalde indiensopleier nie, en het hulle nie professionele begeleiding ontvang soos wat die beginneronderwysers in die lande waar die stelsel van internskap toegepas word, ontvang nie.

5.3.4 Die meewerkende onderwyser vorm 'n belangrike skakel in die indiensopleiding van studente en die persoon moet deur die tutoronderwyser opgelei word vir sy taak.

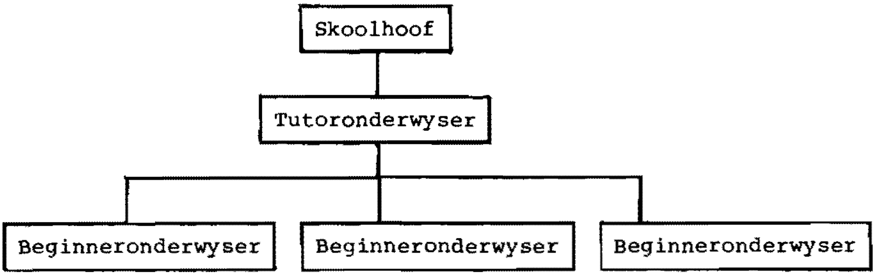
5.3.5 Gesagstrukture by indiensopleidingsprogramme

Die volgende interne gesagstrukture word onderskei by die verskillende indiensopleidingsprogramme:

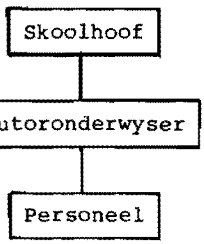
FIGUUR 5.1 Praktiese onderwys: Opleiding van studente



FIGUUR 5.2 Beginneronderwyser: Begeleiding tydens eerste twee jaar



FIGUUR 5.3 Personeel: Interne en eksterne indiensopleidingsprogramme



5.3.6 Dit is die taak van die skoolhoof en die tutoronderwyser om moontlike kandidate vir opleiding as tutoronderwyser te identifiseer.

5.3.7 Indien die pos van tutoronderwyser aan skole ingestel word, behoort die behoefte aan 'n periode van internskap te verval. Dit is skrywer hiervan se beskeie mening dat die inskakeling van 'n beginneronderwyser by 'n skool, waar 'n eie indiensopleier daagliks tot sy beskikking is, meer suksesvol kan verloop as 'n internskap waarvan die administrasie op 'n streeksbasis (bv. by onderwysersentrums

of opleidingsinstitute (soos in die geval van sommige state in die VSA) behartig word.

5.4 Hipotesetoetsing

Die gestelde hipotese, naamlik dat die tutoronderwyser by die skool

- studente groter voordeel uit praktiese onderwys sal kan laat trek;
- beginneronderwysers meer effektief begelei sal word; en
- indiensopleidingsprogramme meer effektief gemaak sal word,

word hiermee formeel aanvaar.

5.5 Probleemoplossing

Die instelling van die pos van tutoronderwyser los die gestelde navorsingsprobleem op. Hy kan voorsien in

- die behoefte aan 'n persoon om praktiese onderwys op skoolvlak te organiseer en om aan onderwysstudente professionele begeleiding in die skoolpraktyk te bied;
- die behoefte aan 'n persoon om beginneronderwysers te begelei en behoorlik by die skool te laat inskakel; en
- die behoefte aan 'n persoon om die indiensopleidingsprogramme op skoolvlak te koördineer, sodanig dat effektiewe terugvoering verseker word en die onderwyser se professionele behoeftes op die beste manier in belang van meer effektiewe onderrig en doeltreffender leer gedien word (vgl. par.

5.6 Verwesenliking van die doelstellings van die ondersoek

Die gestelde doelstellings (vgl. par. 1.10), was om

- te bepaal of daar 'n behoefte aan 'n tutoronderwyser by die

sekondêre skole bestaan;

- die bestuurstaak van die tutoronderwyser te beskryf;
- te bepaal wie vir sy opleiding verantwoordelik behoort te wees; en
- om sy skakelingsfunksie met die opleidingsinstituut, onderwysersentrums en streekkantore te omskryf,

is na die oordeel van die skrywer hiervan verwesenlik.

5.7 Aanbevelings

Die volgende aanbevelings kan nou na aanleiding van dié navorsing gemaak word:

5.7.1 Met verwysing na die moontlikheid van die instelling van die pos van tutoronderwyser het 'n voormalige direkteur van onderwys in Transvaal gesê:

> *'n Toepaslike benaming, indien so 'n pos in die toekoms in die RSA geskep word, sal wees: Departementshoof Professionele skakeling gesien in die lig van die besondere funksies wat aan so 'n pos toebedeel word.* (Jooste 1981 : 26).

Daar word aanbeveel dat indien die pos ingestel word, dit 'n bevorderingspos op die vlak van ten minste 'n departementshoof moet wees.

5.7.2 Die persoon wat vir hierdie pos oorweeg behoort te word, moet 'n ervare, bekwame onderwyser wees, wat homself bewys het as 'n bedrewe meewerkende onderwyser, wat goeie interpersoonlike verhoudinge met die ander personeellede kan handhaaf en sterk leierseienskappe openbaar.

5.7.3 Ten einde die inwerkingstelling van die pos te bespoedig, word aanbeveel dat daar een onderwysstreek uitgesonder word om op eksperimentele basis die pos by 'n

aantal skole in werking te stel.

5.7.4 Geselekteerde onderwysers moet op 'n oriënteringskursus, bevoegdheidsgerigte opleiding ontvang om die bestuurstaak van tutoronderwyser te kan bemeester. Daarna moet hulle onmiddellik as 'n tutoronderwyser by die skool optree. Gereelde wetenskaplike terugvoering moet deur die kursusleiers verkry word om probleemareas te kan identifiseer en beplanning met die oog op die implementering van die pos te verfyn.

5.7.5 Die kursusleiers moet bestaan uit 'n paneel, saamgestel uit persone aangewys deur die onderwyseropleidingsinstitute en die hoofsuperintendent van onderwys.

5.8 Aanbevelings met die oog op verdere navorsing:

5.8.1 Die essensies van die leerinhoude vir die opleiding van die tutoronderwyser moet nagevors word.

5.8.2 Daar moet deur middel van navorsing vasgestel word of dit nodig is dat die tutoronderwyser opleiding moet ondergaan wat op sertifisering kan uitloop. Indien 'n onderwyser die kwalifikasie verwerf sonder dat hy die pos van tutoronderwyser beklee, moet vasgestel word of die sertifisering alleen voldoende grond vir 'n kategorie- of salarisverhoging is.

5.8.3 Die koste-implikasies verbonde aan die instelling van die pos moet ondersoek word.

5.8.4 Daar moet nagevors word of die status van die pos nie dalk hoër as die van departementshoof behoort te wees nie.

5.9 Slotopmerking

Met hierdie navorsing is 'n bepaalde leemte in die indiensop-

leiding van onderwysers blootgelê. Hierdie leemte bestaan daarin dat daar nie in die RSA voldoende voorsiening gemaak word vir die onderwysprofessie om 'n inset te lewer in die professionele vorming van sy lede nie.

Daar bestaan 'n behoefte aan die professionele begeleiding van studente tydens skoolpraktikum, wat slegs bevredig kan word indien die onderwyser aan wie se sorg die student toevertrou is, opgelei is om onderwyskundige vaardighede te identifiseer, evalueer en ontwikkel. Oor hierdie bevoegdhede beskik die meewerkende onderwyser nie vanselfsprekend nie. Hy moet deur middel van indiensopleiding voorberei word om die taak van meewerkende onderwyser effektief te kan uitvoer.

Skoolgefundeerde indiensopleidingsprogramme kan met groter welslae beplan en uitgevoer word indien die skoolhoof in hierdie taak deur 'n opgeleide persoon bygestaan word om die personeel se probleme te identifiseer. Vir hierdie geïdentifiseerde probleme moet die tutoronderwyser, in samewerking met die personeel, op 'n wetenskaplike wyse te werk gaan om oplossings daarvoor te vind.

Die tutoronderwyser moet optree as skakel tussen die skool, opleidingsinstitute en ander instansies wat eksterne opleidingsprogramme vir die personeel aanbied. Beter skakeling tussen die skole en hierdie instansies kan slegs daartoe bydra dat die onderwysers groter voordeel uit indiensopleidingsprogramme geniet.

Indien die pos van tutoronderwyser aan skole ingestel kan word, en meewerkende en tutoronderwysers aan die hand van die voorgestelde opleidingsprogram opgelei kan word, wil skrywer hiervan die voorspelling waag dat die voordiens- en indiensopleiding van onderwysers in die toekoms baie meer suksesvol kan verloop. Dit op sigself kan werksgeluk en 'n professioneel-toegeruste onderwyskorps in die hand werk.

--oOo--

BIBLIOGRAFIE

AACTE, 1970. Yearbook - Realinements for Teacher Education. Washington : AACTE.

AARTS, J.T.M.C. & Deen, N. & Giesbers, J.H.I. 1983. Onderwijs in Nederland. Groningen: Walters.

Acheson, K.A. & Gall, M.D. 1980. The problem of teacher supervision. New York: Longman.

Alverman, D.E. 1981. The possible values of dissonance in student teaching experiences. Journal of teacher education, 32(3) : 24-25, May/June.

Apps, J.W. 1979. Problems in continuing education. New York: MacGraw Hill.

Ashton, P.M.E. & Henderson, E.S. & Merrit, J.E. & Mortimer, D.J. 1983. Teacher Education in the classroom: Initial and in-service. London: Croom Helm.

Bennie, W.A. 1972. Supervising clinical experiences in the classroom. New York: Harper & Raw.

Briggs, P. 1970. Roles of local school districts in School Personnel Preparation (In AACTE Yearbook 1970. Washington: AACTE : p. 39-45).

Bezuidenhout, D. 1974. 'n Kritiese studie van die evaluering van die onderwysstudent vir die primêre skool tydens praktiese onderwys in die OVS. Bloemfontein. (Verhandeling (M.Ed.) UOVS.)

Blumberg, A. 1980. Supervisors and supervision: A private cold war. Berkeley, California: MacCutchan.

Boyce, A.N. 1979. The education of teachers. Trends in Great Britain. Johannesburg: Johannesburg College of Education.

Bradley, H. 1982. The local education authority. (In Donoghue, C. ed. In-service: The teacher and the school. London: Kogan Page. p.63-72).

Calitz, L.P. & Pather, G. 1981. Die opleiding van onderwysers in en met behulp van onderwystegnologie (onderrigmedia). Pretoria: RGN - Ondersoek na die onderwys.

Calitz, L.P. 1982. Die verbetering van onderwyseropleiding in die RSA deur middel van bevoegdheidsgerigte opleiding. RGN-projek A15/4/57. Potchefstroom: PU vir CHO.

Carter, A. 1982. The probationer. (In Hadley, E., ed. Teaching practise and the probationary year. London: Arnold. p. 68-92).

Castetter, W.B. 1981. The personnel function in educational administration. New York: MacMillan.

Cawood, J. 1973. Die skoolhoof as onderwysleier. Stellenbosch. (Verhandeling (M.Ed.) US).

Cawood, J. & Gibbon, J. 1981. Educational leadership. Goodwood: Nasou.

Copeland, W.D. 1978. Processes mediating the relationship between cooperating teacher behavior and student classroom performance. Journal of Educational Psychology, 70(1) : 95-100.

Cronin, J.M. 1978. Teacher Education: The new and radically different state expectations. (In Rubin, L. ed. The in-service education of teachers. Boston: Allyn & Bacon. p. 174-179.)

Davies, D.R. & Armistead, C.D. 1975. In-service education. Arlington, Virginia : National Schools Public Relations Association.

De Jager, N.J. 1981. Evaluering van praktiese onderwys. (In Mentz, H.C. red. Onderwyskunde simposium 5-7 Oktober 1981. Pretoria : UP p. 66-75.)

Dekkers, R. 1979. Voortgezet onderzoek nieuwe leraren-opleiding: de beoordelingsproblematiek. Nijmegen: Nivor.

Denemark, G.W. 1974. Obligation for reform: The Hetfire Report. (In AACTE Yearbook. Washington: AACTE. p.43-54.)

Elliot, P.G. & Mays, R.E. 1979. Early Field experiences in teacher education. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa.

Fourie, J.J. 1978. Adult education, literacy campaigns and relevant educational adaptions for community development in Africa - Part 1. Bloemfontein: UOVS.

Fowler, H.W. 1965. Modern English usage. London: Oxford University Press.

Fulmer, R.M. 1982. Supervision principals of professional management. New York: MacMillan.

Gallaher, T.H. & Romano, A.W. & Sunflower, C. & Shepard, G. A three role group clinical supervision system for student teaching. Journal of teacher education, 24(2) : 48-51, March/April.

Geerlighs, C.F. 1982 Zicht op het Nederlandsche schoolwezen. Meppel: Ten Brink.

Goddu, F. 1971. A hope lost at birth. Journal of teacher education, 22(2) : 199-204, November.

Gorton, R.A. 1977. School Administration: Challenge and opportunity for leadership. Wisconsin: Brown.

Greenfield, W. 1980. Socialization and supervision. (In Bloomberg, A. ed. Supervisors and teachers: a private cold war. Berkeley: McCutchan. p. 215-231.)

Greyling, P.J. 1984. Model for in-service training advocated SAOR Bulletin, (19) : 11.

Hadley, E. & Wood, J. 1982. Pre-teaching practice school experience and the role of the teacher tutor. (In Hadley, E. ed. Teaching practice and the probationary year. London: Arnold. p. 2-14.)

Harley, G.S. 1975. Enkele aspekte van indiensopleiding van onderwysers. Pretoria. (Verhandeling (M.Ed.) Unisa.)

Harley, G.S. 1982. Onderrigontwerpmodelle en onderrigmodelle in tersiêre onderwys met verwysing na afstandsonderwys. Pretoria (Proefskrif (D.Ed.) Unisa.)

Harris, B.M. 1980. Improving staff performance through in-service education. Boston: Allen & Bacon.

Hollins, T. 1973. In-service training (In Loma, D.E. ed. The education of teachers in Britain. London: John Willy. p. 303-320.)

Johns, F. & Tyrral, R. 1975. In-service teacher growth. NASSP Bulletin : p. 42-46. December.

Jooste, J.H. 1982. Die inskakeling van die beginneronderwyser. Onderwysbulletin, 26(1) : 4-21 April.

Karrier, C. 1982. Supervision in historic perspective. (In Sergiovanni, T.J. ed. Supervision of teaching. Washington: ASCD. p. 2-15.)

Knoers, A.M.P. 1972. "Her-, bij- en na-scholing" van leerkrachten, Pedagogische studiën, (49) : p. 270-272.

Knox, A.B. 1980. Developing, administering and evaluating adult education. San Francisco: Jossey-Bass.

Krajewski, R.J. 1980. Clinical Supervision: Special methods for supervision of teachers. New York: Holt.

Louw, W.J. 1984. Assessing student teachers practice teaching. (Paper presented at Thirty first World Conference of the International Council on education for teaching at Bangkok on 23-27 July, 1984. Unpublished.)

Lutz, E.J. 1976. In-service personnel development: A systematic approach to program planning. Educational Technology: 44-47, April.

Marais, De la R. & Calitz, L.P. & Van Wyk, C.F.M. 1983. Die integrering van onderwysmedia in lesaanbieding. Johannesburg: McGraw Hill.

Marks, J.R. & Stoops, E. & Knight-Stoops, J. 1978. Handbook of Educational Supervision: a guide for the practitioner. Boston: Allyn & Bacon.

McCabe, C. 1980. Evaluating in-service training for teachers. Windsor: NFER.

McFaul, S.A. & Cooper, J.M. 1983. Peer clinical supervision in an urban elementary school. Journal of teacher education, 24(5) : 34-37, Sept/Oct.

Morant, R.W. 1981. In-service education within the school. London: Allen & Unwin.

Nederlandse Ministerie van Buitelandse Zaken. 1981. Het Koninkryk der Nederlanden - Onderwijs en Wetenschappen. Pretoria: Nederlandse Ambassade.

Niebuhr, G.A. 1983. Onderwysersopleiding en praktyktoetrede. Johannesburg. (Verhandeling (M.Ed.) RAU.)

Paine, K.R. 1978. A fundamental-pedagogical reflection on the shortage of male teachers in the Transvaal Education

Department with special reference to their recruting and training. Pretoria. (Proefskrif (D.Ed.) Unisa.)

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981a. Onderwysvoorsiening in die RSA. Verslag van die hoofkomitee van die RGN-ondersoek na die onderwys. Pretoria.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981b. Werwing en opleiding van onderwysers. Verslag van werkkomitee nr. 13. Pretoria.

Reynders, H.J.J. 1963. Die taak van die bedryfsleier. Pretoria: Van Schaik.

Roth, R.A. 1976. A study of competancy based teacher education. Michigan: Department of Education.

Rubin, L. <u>ed</u>. 1978. The in-service education of teachers. Boston: Allyn & Bacon.

Schonees, P.C. & Swanepoel, C.J. & Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. 1965. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Klerksdorp: Voortrekkerpers.

Sczcypkowski, R. 1980. Objectives and Activities. (<u>In</u> Knox, A.B. <u>ed</u>. Developing, administering and evaluating adult education. San Francisco: Jossy-Bass. p.37-74.)

Sergiovani, T.J. 1982. Supervision of teaching. Washington: ASCD.

Skinner, J. 1981. Regional collabrative schemes and national INSET provision. (<u>In</u> Donoghue, C. <u>ed</u>. In-service: the teacher and the school. London: Kogan. p.123-128.)

Smith, A.H. & O'Loughlin, S.L. s.a. Odhams Dictionary of the English Language. London: Odhams Press.

Sonke, P. 1982. Over de Opleiding van Leraren. Pedagogisch Tijdschrift Forum vir opvoedkunde, 7(8): 345-348. Julie.

Taylor, J. & Dale, I. 1973. The first year of teaching. (In Lomax, D. ed. The education of teachers in Britain. London: John Wiley. pp.281-243.).

Spiering, F. & Howsam, R.B. 1974. New developments in accreditation. (In AACTE Yearbook 1974. Washington : AACTE. p.55-70.)

Tindall, B. 1982. The whole curriculum student. (In Hadley, E. ed. Teaching practice and the probationary year. London: Arnold. p.48-65.)

Van den Berg, A.M. 1969. Praktiese opleiding van onderwysers in Transvaal. Potchefstroom. (Proefskrif (D.Ed.) PU vir CHO.)

Van der Linde, E. & Mommers, C. 1968. Hospitanten op skool. Tillburg: Zwijsen.

Van der Perre, C. & Vanderberghe, R. 1983. Begeleidingsprogramma's voor schoolleiders van vernieuwingsscholen. Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde, 8(4) : 184-199, April.

Van der Stoep, F. 1984. Non-formal education. Pretoria: Codex.

Van Greevenbroek, J. 1983. Het begeleidingsmodel onderwijs-begeleider - contactpersonen leerkrachtenteam - nader bekeken. Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde, 8(5) : 241-246, Mei.

Verboon, N. s.a. Over de vorming van onderwijzers. Amsterdam: Meulenhoff.