

HOOFSTUK 3

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

3.1 Inleiding

Die onderwys is 'n professionele uitdaging aan onderwysers om voldoende voorsiening te maak vir professionele en skoolontwikkeling. Die onderwyser moet

- geleenthede skep vir terugvoering vanaf leerders en vir selfrefleksie;
- geleenthede skep tot doeltreffende leergeleenthede vir hulleself en vir die leerders;
- die beskikbare middele vir professionele ontwikkeling maksimaal benut; en
- hul vaardighede en professionele kennis benut om onderwys vir die leerder relevant en 'n uitdagende leerervaring te maak.

Skoolontwikkeling en DPO van die onderwyser loop hand aan hand. In die onderwys is daar toenemende belangstelling *in* die onderwyser as leerder en veral die effektiwiteit daarvan dat die onderwyser in die skool leer en professioneel ontwikkel. Collins (soos aangehaal deur McCulla, 1994:9) verbind DPO van die onderwyser aan samewerkende leer. Onderwysers leer effektief indien

- hulle oor die kapasiteit beskik om hul leerbehoefte te kan identifiseer;
- die geleentheid geskep word om die verlangde veranderinge met mede-onderwysers te bespreek;
- daar geleentheid vir portuurobservasie bestaan;
- die verandering in die klaskamer geïmplementeer word;

- daar geleentheid is vir refleksie en terugvoering aan die groep;
- die nodige aanpassings gemaak word aan die geïmplementeerde program;
- daar 'n program van evaluering en monitering van die leergebeure waarby die onderwyser betrokke is, uitgevoer word.

DPO is 'n kragtige strategie tot spesifieke onderwys en onderwysverwante veranderinge en 'n strategie tot basiese skoolveranderinge in die wyse waarvolgens onderwysers gesamentlik in die skool leer en werk (Fullan, 1991:319, vgl. ook Bell en Gilbert, 1996:1).

Navorsers soos Bullough *et al.*, (1991), Lawson, (1992), Olson en Osborne, (1991), Britzman, (1994) en Tennant en Pogson, (1995) (soos aangehaal deur Rosaen en Schram, 1997:258) wys daarop dat DPO geleentheid bied aan die onderwyser om 'n eie professionele identiteit te ontwikkel. Die eie identiteit en hoe die onderwyser oor homself voel, word veral beïnvloed deur die onderwyser se kultuur, lewenshouding, etnisiteit en sosiale agtergrond.

Potensiële veranderinge in die skool veroorsaak 'n interaktiewe proses wat die skool en die persone wat aan die skool verbonde is gaan verander. Onderwysers moet onderwys voorsien op wyses en metodes waarin hulle nie opgelei is nie. Skole word genoodsaak om uit te reik na die gemeenskap en ouers. Hierdie paradigmatverandering laat vrae ontstaan oor die vaardigheid, kundigheid en kapasiteit van die onderwyser. Bemagtiging van onderwysers in die skool behels aktiewe deelname deur onderwysers aan die besluitnemingsproses, deling van mag in plaas van die konsentrasie van mag, deelname aan skoolbestuur en die beheer en eienaarskap van programme wat onderwysers raak en laastens inspraak in alle besluite wat onderwysers kan beïnvloed (Blase en Blase, 1994:4). Toenemende druk en internasionale tendense in onderwys gee daartoe aanleiding dat onderwysers kollektief hul professie en professionaliteit moet herevalueer om vas te stel watter tipe van professionele leer nodig is om in die onderwysbehoefte van die gemeenskap te voorsien (Hargreaves, 1997:86). Hedendaags val die klem vir skole op leerderoriëntasie,

ouerkeuse en die verhouding van die skool tot die gemeenskap. Skole raak meer mark-geöïenteeerd, markbewus, meer kompetereend ter wille van leerder-getalle en heg groter waarde aan beeldbou en openbare verhoudinge.

DPO-programme moet nou nie net konsentreer op werkverhoudinge in die skool nie, maar moet ook sterk klem plaas op buiteskoolse verhoudinge.

Effektiewe DPO hang af van

- die professionele en vakkennis, vaardigheid, ondervinding en professionele ingesteldheid van die onderwyser;
- die skool as die onderwyser se werkplek;
- die mate van suksesvolle professionele binneskoolse groepkontak en buiteskoolse kontak met ander skole se onderwysers;
- die effektiwiteit, relevantheid en standaard van groepsgesprekke binneskools en buiteskools by wyse van professionele vakgroepe of skoolgroepe; en
- die mate en kwaliteit van ondersteuning tydens die implementering en terugvoering, evaluering en monitering na afhandeling van die DPO-proses.

DPO is 'n deurlopende proses van die verwerkliking van professionele betekenis en leer gegrond op 'n dinamiese kennisbasis. In hierdie bemagtigingsproses beskryf Rogers (soos aangehaal deur Foong, 1993:15) die ontwikkelings- en leerproses as volg: "The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has learned that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security."

3.2 Die begrip: Deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) en aanverwante begrippe

3.2.1 Inleiding

DPO is die proses waardeur onderwysers na 'n behoefteanalise, bemagtig word om hoër vlakke van kennis en vaardigheid te verwerf. Sodoende kan die onderwysers meer effektief wees in die professionele praktyk binne 'n veranderende of bewegende skool. DPO het tot gevolg verandering in en verbetering aan die onderwys wat aan leerders voorsien word.

DPO is 'n proses wat al die vlakke van die onderwyser se indiensopleidingsproses behels, naamlik

- die vlak van die POS (professioneel ontwikkelende skool),
- die vlak van kurrikkulumaangeleenthede;
- die vlak van onderwys; en
- DPO is 'n menslike proses en vereis 'n skoolklimaat wat bevorderlik is vir ontwikkeling, leer en verandering.

Bolam (soos aangehaal deur Stoll en Fink, 1997:155) definieer DPO as 'n deurlopende, doelbewuste proses wat gegrond is op die kennis en vaardighede wat verwerklik is deur die onderwyser tydens voordiensopleiding en in aanvang neem met die induksieprogram van die beginneronderwyser by 'n skool. DPO omvat alle SIDOO programme en sluit af met die voorbereiding van die onderwyser vir aftrede.

Navorsers soos Bradley (soos aangehaal deur Hofmeyr, 1991:69), Foong (1993:5), Dean (1991:5), NSW Department of School Education (1996:3), beskryf DPO as alle programme wat die volgende beoog:

- Bevordering en ontwikkeling van die onderwyser se kennis, eksperimentele en professionele houdings, vaardighede, norme en waardes;

- verbetering van die onderwyser se prestasie in sy huidige posvlak;
- bevordering van die onderwyser se vooruitsigte vir loopbaanontwikkeling;
- ontwikkeling van die skool as instelling gekoppel aan DPO van die onderwyser;
- opleiding van onderwysers ter wille van beplande sistematiese stapgewyse implementering van verandering;
- beplanning van DPO-programme vir onderwysers na 'n deeglike behoefte-analise. So 'n analise sluit in selfrefleksie deur die onderwyser, 'n skoolbehoefteanalise en behoeftes geïdentifiseer na aanleiding van leerderprestasies en leerder-terugvoering;
- bevordering van samewerkende leer tussen onderwysers;
- skep van geleenthede vir onderwysers om te leer, navorsing te doen en tyd vir genoegsame gesprekvoering met mede-onderwysers en onderwysers in die skoolgroep;
- kollektiewe verbondenheid van onderwysers tot DPO en die verbetering van leerderprestasie.

DPO moet voorsien in die onderwyser se persoonlike en professionele behoeftes asook die behoeftes van leerders en die ontwikkelingsbehoefte van die skool en gemeenskap.

3.2.2 Kenmerke van DPO van onderwysers

Effektiewe DPO van onderwysers word gekenmerk deur die volgende faktore, naamlik (Owen, 1991:176):

- Onderwysers is leerders. Onderwysers as leerders het 'n behoefte aan
 - ❖ nuwe kennis en vaardighede wat die bestaande kurrikulum en klaskamerondervinding kan versterk;
 - ❖ die implementering en kritiese evaluering van nuwe ervarings, kennis en vaardigheid in hul eie werkkonteks;

- ❖ deurlopende ondersteuning en onderskraging in die proses.
- Die skool moet die verantwoordelikheid ten opsigte van DPO aanvaar. Dit behels
 - ❖ 'n kollektiewe verantwoordelikheid (onderwysers, skool en gemeenskap) vir SIDOO; en
 - ❖ 'n hoë profiel aan DPO in die skoolontwikkelingsplan en skoolbeleid.
- Die skool moet 'n klimaat skep waarbinne effektiewe DPO kan plaasvind. Hiervolgens moet
 - ❖ 'n skool beskik oor 'n gevestigde gedissiplineerde kultuur van leer en onderrig met die kurrikulum as middelpunt;
 - ❖ die skoolbestuurspan deelnemend, dinamies en toeganklik wees.

Uit die kenmerke is dit duidelik dat die klem geplaas word op die belangrikheid van die skool as professioneel ontwikkelende instelling en dat die onderwyser deurlopend professioneel ontwikkel moet word in belang van onderwys oor die algemeen en die leerder in die besonder.

Indien die karaktereienskappe van effektiewe DPO soos deur Steadman *et al.*, (1995:28) beskryf is, vergelyk word met die beskrywings van Fitch en Kopp (1990:4,5) en Peeters *et al.*, (1996:51-97) kan die volgende aangetoon word as algemene karaktereienskappe, naamlik dat DPO

- inspirerend moet wees en 'n gesamentlike visie deel met duidelik geformuleerde doelstellings wat gerig is op verandering in die praktyk;
- die onderwyser blootstelling gee aan nuwe inhoude, idees, waardes en norme en die verwerking van die nuwe waardes in professionele gedrag;
- gesprekvoering en debat moet stimuleer;
- bedoel moet wees om werklike nood in die opleidingsbehoefte aan te spreek;

- moet strewe om doelstellings te bereik deur die geskikste ontwikkelings-programme en metodes te gebruik wat ontwikkel is vir die onderwyser as 'n professionele persoon;
- moet geleentheid bied vir portuurgroepanalise;
- moet opleiding bied aan onderwysers om die nuwe vaardighede te bemeester;
- geleentheid moet skep vir eksperimentering deur byvoorbeeld om 'n nuwe onderwysbenadering te toets;
- onderwysers moet aangemoedig word om nuwe ondersteuningsmateriaal te ontwikkel;
- op skoolgebaseerde evaluasie en monitering gerig moet wees met die klem op verantwoording en professionalisering; en
- uit teorie, demonstrasie, inoefening, terugvoering en klaskamergerigte ondersteuning moet bestaan.

Effektiewe DPO kan onderwysers laat beweeg van waar hulle nou is tot waar hulle veronderstel is om te wees volgens die ooreengekome visie en doelstellings van die skool. Die sleutel is verandering, nie verandering ter wille van verandering nie, maar verandering ter wille van verbetering van die onderwys.

3.2.3 Benaderings tot DPO van onderwysers

Die benadering van DPO van onderwysers hang ten nouste saam met die analise van die behoeftebepaling en die dringendheid van die program. Die volgende is riglyne tot die benadering van DPO, naamlik

Samewerkende professionele ontwikkeling (vgl. Tabel 3.1).

Onderwysers leer en ontwikkel sy aan sy met ervare onderwysers deur middel van 'n tipe van mentorskap. Professionalisme ontwikkel vanuit die dag-tot-dag observasie, kontak, gesprekke met en rolmodellering deur ervare onderwysers.

Omrede die benadering te losstaande is, kan mentorskap nie as die enigste vorm van DPO gesien word nie omdat (Bell en Day, 1991:9-21):

- ❖ die beskikbare rolmodel en die span wat uit die samewerkende proses ontwikkel, nie alleen vir die onervare onderwyser se professionele ontwikkeling verantwoordelik kan wees nie;
- ❖ die rolmodel, groep of skool kan moontlik ook nie oor die nodige kapasiteitsraamwerk beskik om in die persoonlike en spesifiek professionele behoeftes van onderwysers te voorsien nie;
- ❖ 'n passiewe ongestruktureerde benadering tot DPO waar onderwysers vrylik assosieer met 'n groep onderwysers in die skool of buite die skool bestuursprobleme skep en moeilik beheerbaar is.

Hierdie benadering tot DPO het wel meriete en kan effektief wees indien die individuele onderwyser in die groep toegelaat word om 'n beplande en gestruktureerde bydrae tot die professionele ontwikkeling van die groep te lewer.

So 'n benadering berus op die aanname dat (Bell en Day, 1991:9-21)

- ❖ die individuele onderwyser 'n program van selfrefleksie volg om onderrigeffektiwiteit te bepaal en om vas te stel wat sy/haar professionele en persoonlike behoeftes is;
 - ❖ na analisering van die behoeftes deur die groep, moet prioriteite bepaal word vir die professionele ontwikkelingsprogramme van die individuele groeplede;
 - ❖ DPO deel is van skoolontwikkeling en dat die skool as instelling 'n ondersoekende program van refleksie volg ten einde die effektiwiteit van die onderwyserkorps te bepaal; en
 - ❖ dat die doelstellings wat vir DPO gestel word in samehang met die twee vlakke (onderwyser en skool) se behoefteanalises gedoen word.
- **Individuele professionele ontwikkeling deur onder andere kursusse te volg of by te woon** (vgl. par. 3.4.2 en Tabel 3.1).

Hierdie benadering is die mees algemene metode binne die raamwerk van DPO van onderwysers en bestaan hoofsaaklik uit drie hoofkomponente, naamlik (Bell en Day, 1991:9-21)

- ❖ kursusse om kwalifikasies te verbeter;
- ❖ kursusse vir die verbetering van bestaande vaardighede en kennis; en
- ❖ kursusse vir spesifiek geïdentifiseerde areas vir ontwikkeling.

Hierdie benadering gaan van die veronderstelling uit dat verandering in skole bewerkstellig kan word deur individuele onderwysers toe te rus om die verlangde verandering by ander onderwysers of groepe aan te wakker en te stimuleer soos uiteengesit in paragrawe. 2.8.1, 2.8.2 en Figure 2.10, 2.10a. Die krag van die kursusbenadering tot DPO lê opgesluit in die proses van keuses en die feit dat onderwysers as kenners gereken word soos beskryf in die Bolam-model van kort kursusse (vgl. par. 3.4.2).

Die onderwyser het in die proses keuses, naamlik

- ❖ om betrokke te raak by enige professionele ontwikkelingsprogramme soos om kwalifikasies te verbeter, verbetering van professionele kennisvlakke en vaardighede of 'n onderwyser kan besluit om geïdentifiseerde los areas in sy professionele mondering verder te ontwikkel;
- ❖ om te besluit wanneer en waar om 'n kursus by te woon;
- ❖ om te besluit watter komponent van die kursusinhoud waardevol is en geïmplementeer kan word en watter inhoud nie relevant is nie;
- ❖ om in 'n groep te werk in skoolverband of in buiteskoolse groepe te werk; en
- ❖ om die kursusinhoud of relevante gedeeltes daarvan met die hele skool of segmente van die skool te deel.

Enige DPO- of SIDOO-programinhoud moet daarop gemik wees om behoeftes te bevredig, moet relevant wees tot die professionele bemagtiging van die onderwyser, moet bydra tot skoolontwikkeling, en moet tot voordeel van

onderwys aan die leerders wees. Eienaarskap van DPO van onderwysers, die inhoud daarvan, programmetode, evaluering en monitering begin al hoe meer rus op die skouers van die onderwysers. Onderwysers is betrokke by die identifisering van DPO- en SIDOO-behoeftes, die prioritisering daarvan en die ontwikkeling van programinhoud asook die keuse tot programmetode en die evaluering en monitering van die programme (Bell en Day, 1991:5-18).

Benaderings tot DPO wat meer effektief is in ontwikkelende lande met 'n onderontwikkelde infrastruktuur is die "school-based school focused" model en die "professional development school model".

➤ **Skoolgebaseerde SIDOO-programme vir onderwysers** (vgl. Tabel 3.1).

Dié skool is 'n leergemeenskap bestaande uit onderwysers en leerders. Skoolgebaseerde DPO is meer effektief omdat die proses van behoefte-identifisering doeltreffender gedoen kan word en die struikelblokke tot verandering sodoende beperk word. Keuses tot programinhoud, tyd en metode berus by die onderwysers in die skool. SIDOO is gerig op skoolontwikkeling en professionele personeelontwikkeling (Hewton, 1988:9).

➤ **Professioneel ontwikkelende skool (POS) benadering** (vgl. Tabel 3.1).

Dié benadering van DPO is gerig op die aanname dat die professionele ontwikkeling van die onderwyser in verband staan tot die bestuursproses van die skool. Die benadering word ook dikwels na verwys as die taakleierskap benadering. DPO as integrerende deel van die skoolontwikkelingsplan (SOP) kan relevant en ondersteunend wees tot effektiewe skoolbestuur en kan ook 'n inisieerder of 'n agent tot verandering wees.

In Tabel 3.1 word die sterk punte, swak punte en aannames van elk van die DPO-benaderings uiteengesit.

Tabel 3.1 Die sterk punte, swak punte en aannames van die verskillende benaderings tot DPO (Bell en Day, 1991:9-21) bygewerk

Benadering: Samewerkende professionele ontwikkeling

Aannames	Swak punte	Sterk punte
Dat die individu sy eie professionele ontwikkeling kan beplan. Wat goed is vir die individuele onderwyser is goed vir die skool. Individuele onderwysers kan veranderinge in skole bewerkstellig	Nie omvattende behoeftebepaling. Kan <i>ad hoc</i> wees. Behoeftes kan moontlik nie bevredig word nie. Kan ook nie ontwikkelend wees nie. Fokus op die individu se behoeftes.	Onmiddellike ondersteuning in die skool. Dit is relevant. Dit is koste-effektief. Onderwysers kan keuses uitoefen.

Die individuele professionele ontwikkeling

Aannames	Swak punte	Sterk punte
Kundige onderwyser kan ander onderwysers beïnvloed. Teorie verwerklik by kursusse kan in die klaskamer toegepas word. 'n Groot verskeidenheid behoeftes kan deur 'n kursus bevredig word.	Kan te teoreties wees. Skoolbehoefte word nie altyd in ag geneem nie. Programinhoud kan ook nie altyd relevant wees nie. Kundigheid van die Onderwyser word nie ten volle benut nie. Relatief hoë kostes. Vereis langtermyn-verbintenisse.	Kan kennis en vaardigheid verbeter. Gee geleentheid tot professionele selfrefleksie. Kan klaskamergerigte aktiewe navorsing insluit. Kan lei tot kwalifikasieverbetering. Kan lei tot loopbaanontwikkeling.

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

Die benadering: Skoolgebaseerde SIDOO en DPO

Aannames	Swak punte	Sterk punte
Alle skole beskik oor die kapasiteit om DPO-behoeftes te bepaal.	Benodig kundigheid om 'n deeglike behoefteanalise te doen.	Gebaseer op skool-, leerder-, onderwyser- en gemeenskapsbehoeftes.
Skole beskik oor voldoende bronne, kundigheid, geld, fasiliteite en tyd.	Sommige skole beskik nie oor nodige kapasiteit en bronne nie.	Skole ontwikkel eie programme.
DPO word gekoppel aan 'n professioneel ontwikkelende skool (POS).	Kan daartoe lei dat DPO gesien word as remediërend of net as optopping.	Kan van konsultante of buite-instansies gebruik maak om programme aan te bied.
	Gebrek aan samewerkende leer.	Kan verskillende vlakke van professionele ontwikkeling hanteer.
	Oorbeklemtoning van skoolbehoeftes en onderbeklemtoning van die individu se behoeftes.	Gebruik eie kundigheid in die skool.

Professioneel Ontwikkelende Skool (POS) benadering

Aannames	Swak punte	Sterk punte
Dat medium en langtermyn-beplanning effektief gedoen is.	Gebrekkige begroting.	DPO deel van 'n skoolontwikkelingsplan (SOP).
DPO-beleid in klaskamer toegepas word.	Is onderworpe aan bestuursliggaam-goedkeuring.	Skole kan self bepaal wat effektief is.
Begroting beskikbaar is.	Is beïnvloedbaar deur regeringsbeleid.	Prioriteite vir DPO programme moet bepaal word.
POS benadering is effektief in skoolbestuur, skoolontwikkeling en DPO.	Kan skoolbehoefte oorbeklemtoon. Kan as 'n bedreiging gesien word vir die professionele outonomie van die onderwyser	Ouergemeenskap deur bestuursliggaam is betrokke. Is gekoppel aan Klaskamergerigte Prestasiebestuuranalise (KPA)

Ontleding van die professioneel ontwikkelende skool-benadering toon aan dat die sterk punte van die benadering gesetel is in die skoolontwikkelingsplan (SOP) en 'n KPA-program. In die meeste gevalle word 'n skoolontwikkelingsplan ontwikkel deur 'n skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) en die skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOB) (vgl. par. 3.2.3.1 en Figuur 2.12) om in die ontwikkelingsbehoefte van 'n skool te voorsien.

Wat is die werk van die skool professionele ontwikkelingsbeampte en wat is 'n skoolontwikkelingsplan? Vervolgens gaan antwoorde op die vrae gegee word.

3.2.3.1 Die werk van die skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOB) (vgl. Fig. 2.12)

Terwyl die bestuurspan van 'n skool bestuursfunksies onder mekaar verdeel, is SIDOO die verantwoordelikheid van alle personeel met 'n enkele onderwyser wat as die skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOB) saam met 'n skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) verantwoordelikheid neem vir alle professionele ontwikkelingsaktiwiteite. Meer as in die verlede word ondervind dat die verantwoordelikheid van SIDOO ook verdeel word onder die onderwysbestuurders. So byvoorbeeld kom daar op die pligstaats van die departementshoof voor dat hy/sy ook mede-verantwoordelik is vir die onderwysers in sy/hy departement of skoolfase se professionele ontwikkeling. Dié vorm van diversifikasie van SIDOO binne skoolverband lei tot 'n versplinterde fokus van SIDOO-programme. In veral groter onderwysinstellings is daar 'n behoefte tot die ko-ordinering van die groeiende en diverse SIDOO-aktiwiteite.

Ko-ordinering van SIDOO-programme het ten doel

- die bevordering van 'n gemeenskaplike SIDOO-doel;
- die uitvoering van 'n gemeenskaplike SIDOO-beleid;
- die implementering van die skoolontwikkelingsplan (SOP); en
- die verbetering van die onderwyser se professionele en vakkennis, professionele houding, norme en waardes en werkprestasie.

Waarom is 'n skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOB) nodig? (Oldroyd en Hall, 1991:34):

- Om verantwoordelikheid te neem vir die ko-ordinering van SIDOO-aktiwiteite;
- Om 'n volledige skoolgebaseerde SIDOO-behoefteidentifikasie program te ontwikkel, te implementeer en die resultate te analiseer;

- Om volgens die behoefteanalise prioriteite te bepaal en SIDOO-programme in samewerking met die skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) te ontwikkel en aan alle onderwysers te kommunikeer;
- Om skoolgebaseerde SIDOO-programme te monitor en om onderwysers se vordering en prestasie te monitor wat buiteskoolse SIDOO-programme bygewoon het;
- Om as skakelpersoon op te tree tussen die skool en die skoolgroep, ander skole in die omgewing, die professionele onderwysersentrum en die departement van onderwys (sien Figuur 2.12);
- Om 'n komitee te stig wat verteenwoordigend is van die nie-professionele ondersteuningspersoneel. Dié groep se personeelontwikkeling moet ook ressorteer onder die SPOB en die SPOK;
- Om 'n databasis op te bou van alle SIDOO-programme aangebied, beskikbare programme en 'n kontaklys van alle NRO's en konsultante.

Volgens Adey en Jones (1997:134,135) moet die skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOB) effektief wees as 'n administrateur, bestuurder en leier. As **administrateur** moet die SPOB die masjinerie in plek plaas en seker maak dat alle komponente en dele in 'n werkende toestand is. As **bestuurder** moet die SPOB seker maak dat die masjinerie effektief hoë werkverrigting bied en dat produksiedoelwitte bereik moet word. As **leier** moet die SPOB die personeel motiveer en seker maak dat alle personeel positief bydra tot die SIDOO-program en doelbereiking.

Die aanstelling van 'n SPOB is die sleutel tot verbeterde kwaliteitgedrewe effektiewe SIDOO-programme. Die SPOB moet verkieslik lid wees van die topbestuursspan en voorsitter van die SPOK.

Omdat senior onderwysbestuurders ook indiensopleidingsbehoefte het, is dit moeilik vir 'n persoon buite die topbestuur om effektief die behoeftes van die topbestuur te identifiseer en SIDOO-programme daarvolgens te ontwikkel. Indien die SPOB nie lid van die topbestuursspan is nie, moet ruim geleentheid

vir skakeling geskep word, byvoorbeeld die bywoon van elke tweede bestuursvergadering om verslag te doen oor die vordering van alle SIDOO-programme en oor die werk van die skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK).

Die samestelling van die SPOK kan byvoorbeeld so daaruit sien:

Die SPOB (voorsitter), die skoolhoof, een of twee verteenwoordiger(s) uit elke werkgroep (byvoorbeeld, kurrikulum, fasiliteite en bronne, buite-kurrikulêr, kommunikasie, 'n verteenwoordiger van die nie-professionele ondersteuningskomitee). Dit is belangrik dat die skool professionele ontwikkelingskomitee goed verteenwoordig moet wees wat betref senioriteit, geslag, ouderdom, spesialiteit en kundigheid. Dit is raadsaam om die skool professionele ontwikkelingskomitee nie uitsluitlik te beperk tot professionele onderwyspersoneel nie maar die ondersteuningspersoneel moet ook op een of ander wyse betrek word, veral in die konsep van totale skoolontwikkeling. 'n Skool as instelling is net so sterk as wat sy ondersteuningsdienste hom ondersteun. Die skool professionele ontwikkelingskomitee se rol in skoolverband is om saam met die skoolhoof en bestuurspan (Jones, 1993:17)

- 'n skoolgebaseerde SIDOO-struktuur te skep vir die voorsiening van DPO aan al die onderwysers;
- om medeverantwoordelikheid te aanvaar vir die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan en SIDOO-beleid vir voorlegging aan al die belangegroepe;
- om medeverantwoordelik te wees vir die implementering en deurlopende formatiewe assessering van die skoolontwikkelingsplan (SOP);
- om 'n skoolgebaseerde SIDOO-jaarprogram te ontwikkel vir goedkeuring deur die senior bestuurspan en personeel;
- om 'n program te ontwikkel waarvolgens indiensopleidingsbehoefte van die individu, die onderskeie departemente en die skool as opvoedkundige instelling bepaal kan word;

- om alle rolspelers op hoogte te hou van skoolgebaseerde en buiteskoolse SIDOO-programme;
- om onderwysers wat buiteskoolse SIDOO-programme bywoon, te ondersteun en deurlopend hul werkprestasië direk of indirek te monitor;
- om alle onderwysers te motiveer om SIDOO-programme by te woon;
- om 'n positiewe SIDOO-klimaat te vestig waarbinne effektiewe skoolgebaseerde SIDOO kan plaasvind;
- om bystand te verleen in die proses van deurlopende evaluasie van KPA en klaskamergerigte navorsingsprogramme;
- om op hoogte te bly van die relevante onderwysnavorsing en skoolgebaseerde SIDOO-programme van ander skole en skoolgroepe om sodoende effektiewe SIDOO-programme te kan ontwikkel;
- om effektiewe kommunikasiekanale te skep met ander skole in die omgewing, skole in die skoolgroep, besigheid, universiteite, kolleges en NRO's;
- om op gereelde basis verslag te doen aan die onderwysers en bestuursspan;
- om die werk van die SPOB te ondersteun.

Adey en Jones (1997:134) in hul navorsing bevestig dat die SPOB se hoofrol is skool- en personeelontwikkeling. Van die belangrikste aspekte van die SPOB se werk is die ondersteuning in die ontwikkeling van 'n SOP, beplanning van alle skoolgebaseerde SIDOOprogramme, die ko-ördinerings van SIDOO-programme in skoolverband en buiteskoolverband, monitering en evaluering van alle SIDOO-programme en ondersteuning van kurrikulumontwikkeling.

'n Werkbeskrywing van die SPOB kan soos volg daar uitsien, Figuur 3.1.

Figuur 3.1 'n Voorbeeld van 'n werkbeskrywing van 'n skool ontwikkelings-beampte (SPOB)

Kommaterug Hoërskool

Werkbeskrywing van:

Naam: Johan Maritz

Datum van aanstelling: 12 November 1998

Pos: Kommaterug Skool professionele ontwikkelingsbeampte (KPOB)

Verantwoording aan: Skoolhoof en KPOK

Posisie: Lid van die bestuurspan

Aanspreeklikheid:

Kurrikulum:

- ❖ Onderrig van Wiskunde, graad 9 drie groepe en graad 10, twee groepe (HG en SG)
- ❖ Take uit Bylaag

Kommaterug Professionele Ontwikkelingsbeampte (KPOB):

- ❖ Om verantwoordelikheid te neem vir die ontwikkeling van 'n kwartaal/jaarprogram vir skoolgebaseerde SIDOO;
- ❖ Om te verseker dat die persoonlike en professionele behoeftes van die onderwys en nie-onderwyspersoneel bevredig word;
- ❖ Om alle SIDOO-aktiwiteite en programme te ko-ordineer en om relevante buiteskoolse SIDOO-programme aan alle onderwysers te kommunikeer;
- ❖ Om die KPA-program te ko-ordineer en te reageer op individuele behoeftes van personeel, en om die skoolhoof daaroor in te lig;
- ❖ Om te verseker dat daar 'n gesonde balans gehandhaaf word tussen die SIDOO-behoeftes van die individu en dié van die skool;
- ❖ Om as voorsitter op te tree van die KPOK en te verseker dat die verteenwoordiging in die komitee regverdig en verspreid oor die kundigheid van die personeel versprei is;

- ❖ Om effektiewe kommunikasiekanale met ander skole, onderwysers en die skoolgroep te vestig en in stand te hou. Die kommunikasiekanale moet met die skoolhoof, bestuurspan, KPOK en personeel gekommunikeer word;
- ❖ Om in oorleg met die bestuurspan en KPOK 'n skoolgebaseerde SIDOO-beleid en skoolontwikkelingsplan te ontwikkel vir goedkeuring deur die personeel en ander betrokke rolspelers;
- ❖ Om 'n volledige induksieprogram aan beginneronderwysers te voorsien;
- ❖ Om in kontak te bly met universiteite, kolleges en nuwe verwikkelinge op die gebied van SIDOO van onderwysers;
- ❖ Om alle besluite en voorgenome SIDOO-programme en aktiwiteite aan die skoolhoof, bestuurspan en onderwysers te kommunikeer;
- ❖ Om gereeld skriftelik verslag te doen aan die skoolhoof, SPOK en die bestuurspan;
- ❖ Om te verseker dat 'n effektiewe databasis in plek is;
- ❖ Die reël van 'n terugrapporterings werkwinkel, vir die hele personeel, deur onderwysers wat buiteskoolse SIDOO-programme bygewoon het.

Geteken te **Kommaterug** op hierdie **12de** dag van November 1998

Christoff Maritz

Johan Maritz

Skoolhoof

KPOB

Skoenas Jonker

Namens die Bestuursliggaam

Sleutel: KPOB: Kommaterug Professionele Ontwikkelingsbeampte
KPOK: Kommaterug Professionele Ontwikkelingskomitee

Bylaag sien Figuur 3.1 (Hierdie is slegs 'n riglyn)

Formele Kurrikulumpligte

- ❖ Deeglike beplanning van formele kurrikulumpligte, leerprogramwerk
- ❖ Voorbereiding van ondersteuningsmateriaal
- ❖ Skep van 'n effektiewe leerklimaat in die klas
- ❖ Verwerwing van lesvaardighede
- ❖ Implementering van 'n verskeidenheid van lesmetodes
- ❖ Bestuur van leerdergedrag
- ❖ Opstel van 'n leerdervorderingsverslag
- ❖ Deurlopende assessering en monitering van leerderprestasie
- ❖ Deurlopende refleksie-in-aksie
- ❖ Aanwending van Informasie Kommunikasie Tegnologie (rekenaars)

Bestuurstake

- ❖ Voorsitter van die KPOK
- ❖ Gee leiding aan onderwysers met betrekking tot SIDOO
- ❖ Organiseer alle SIDOO-aktiwiteite en neem bestuursverantwoordelikheid
- ❖ Opstel, implementering, evaluering van SIDOO-beleid
- ❖ Bestuur van kurrikulumbronne
- ❖ Deel van die KPA-program
- ❖ Begrotingsaspekte

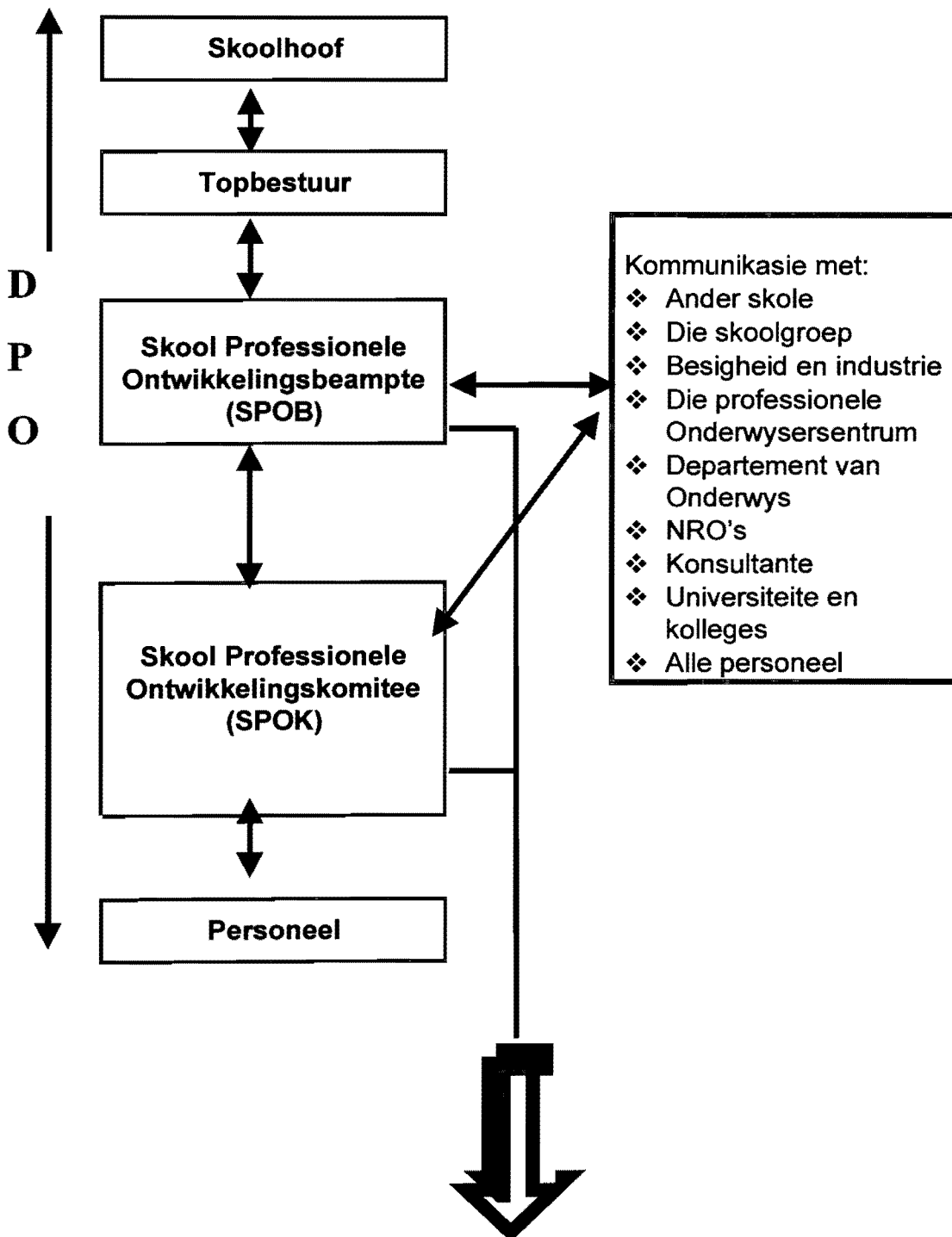
Voog- en buitekurrikulêre aktiwiteite

- ❖ Begeleiding van die groep leerders toevertrou
- ❖ Vergewis van leerders se agtergrond
- ❖ Bewus word van leerders se individuele probleme
- ❖ Hantering van dissipline binne en buiteskools
- ❖ Skakeling met ouers, en ander ondersteuningsdienste
- ❖ Byhou van 'n leerderprofiel
- ❖ Bywoon en betrokke wees by skoolopeninge en saalopeninge
- ❖ Beplanning, organisering, leiding en kontrole in spele, sport, kultuur en spesiale aktiwiteite

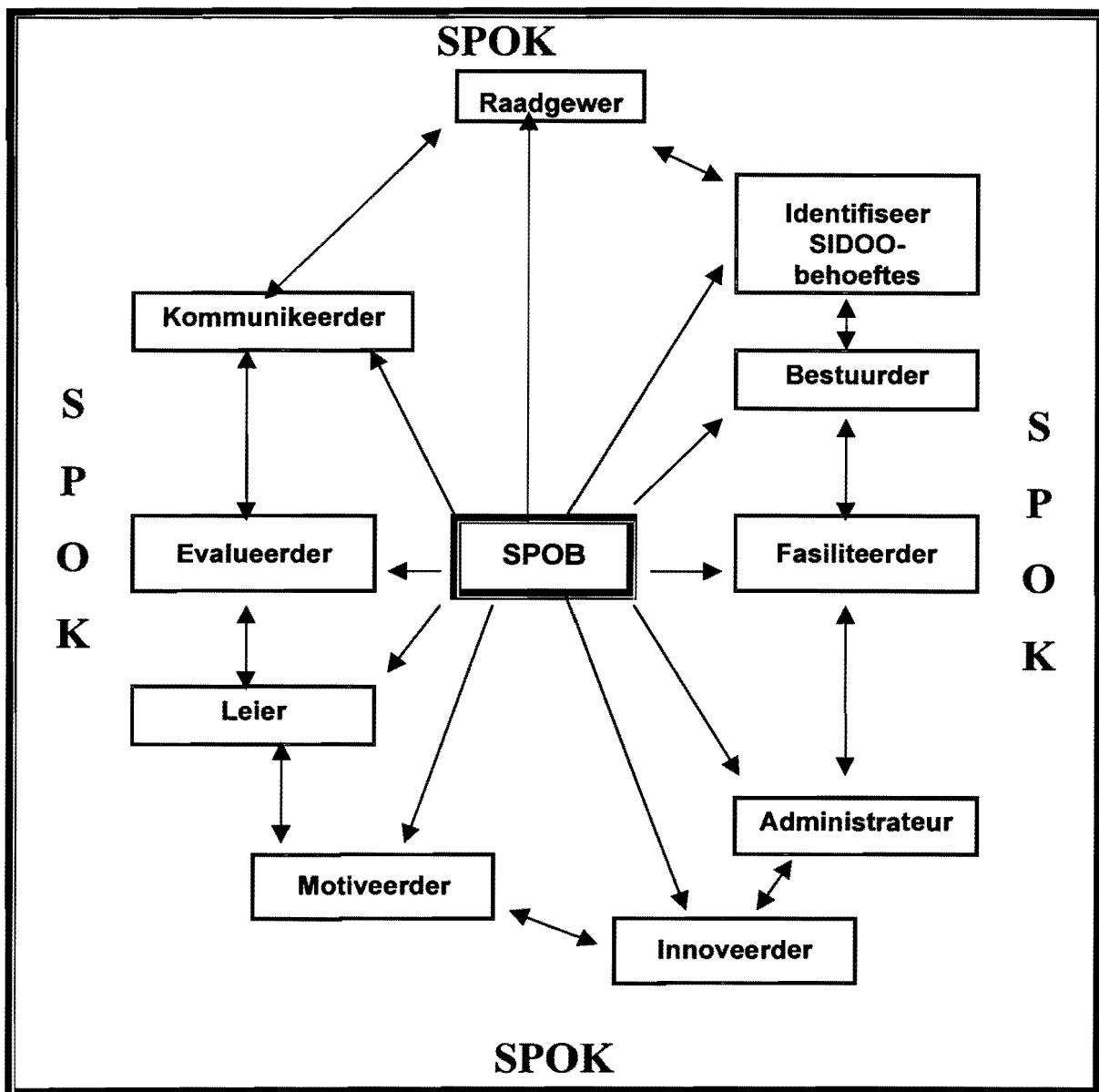
Buiteskoolse kommunikasie

- ❖ Skakeling met die gemeenskap
- ❖ Skep kommunikasiekanale met die ouers van die vooggroep en ander aktiwiteitsgroepe
- ❖ Vestig en versterk kontak met ander skole
- ❖ Betrokke wees by fondsinsamelingprojekte
- ❖ Skakeling met buiteskoolse agentskappe
- ❖ Skoolbemarking
- ❖ Oueraande
- ❖ Kontak met ouer-onderwyserverenigings en met bestuursliggaam van skool

Figuur 3.2 Die plek van die SPOB en SPOK in skoolgebaseerde SIDOO



Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)



Sleutel: SPOB: Skool Professionele Ontwikkelingsbeampte
SPOK: Skool Professionele Ontwikkelingskomitee

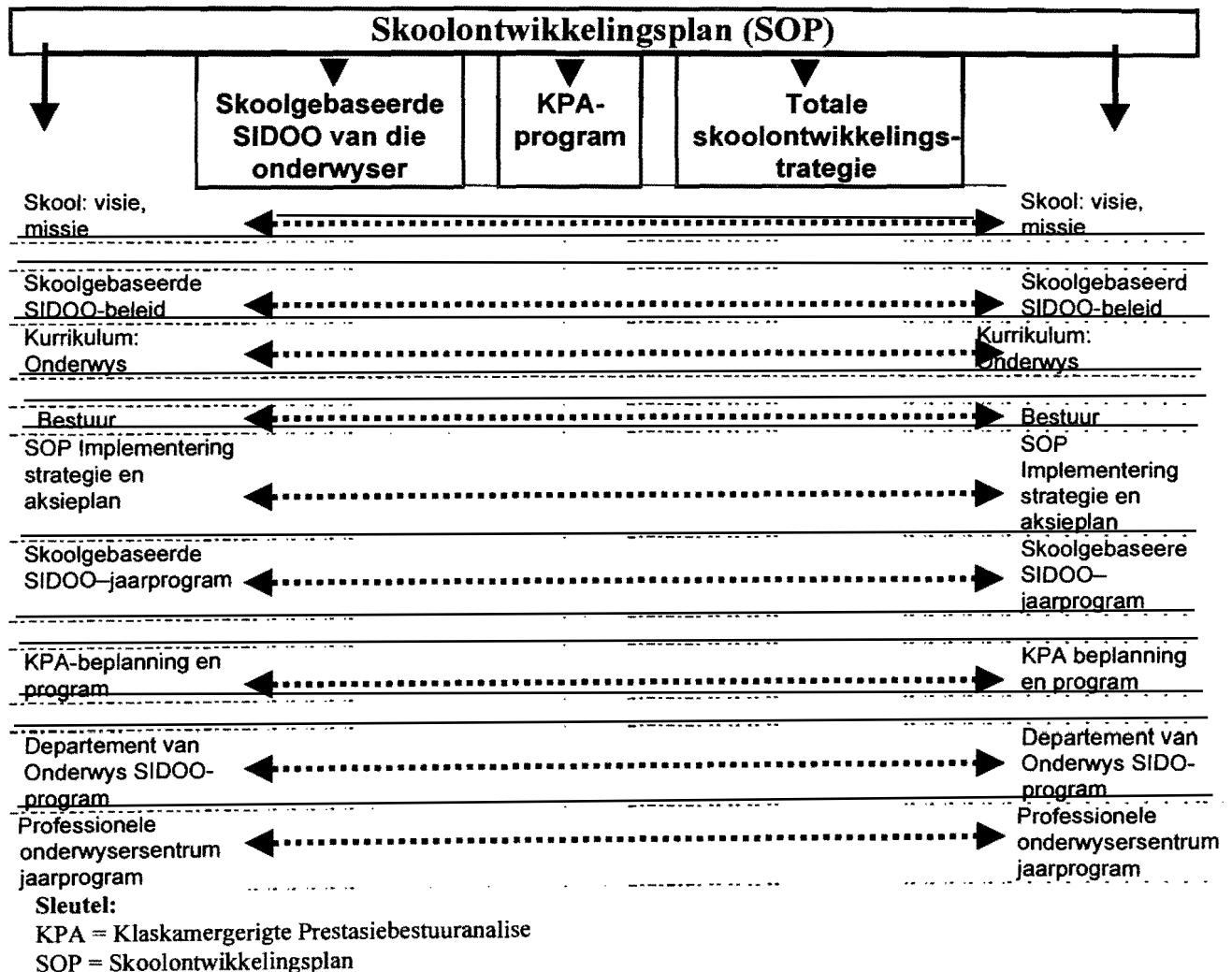
3.2.3.2 Die skoolontwikkelingsplan (SOP) as vertrekpunt van SIDOO vir onderwysers

In 'n skoolontwikkelingsplan word gewoonlik die volgende aspekte as kernelemente opgeneem, naamlik 'n totale skoolontwikkelingsstrategie gekoppel

aan die skool se visie en missie, skoolgebaseerde SIDOO-beleid, die KPA-program en struktuur, doelwit en aksieplan voortspruitend uit die KPA-program en uit 'n behoeftebepaling. Die skoolontwikkelingsplan is 'n verklaring waarin dié skool se SIDOO en ander behoeftes en prioriteite uiteengesit word en dit reflekteer die skool se visie en missiestelling. Dit word opgevolg deur 'n plan van aksie vir SIDOO van die onderwysers ten einde in die professionele en persoonlike behoeftes van die onderwyser te voorsien. Ook in die aksieplan moet voorsiening gemaak word vir die totale ontwikkeling van die skool as instelling.

Skole moet skoolontwikkelingsplanne ontwikkel wat inpas by hulle skoolstruktuur, kompleksiteit, skoolkultuur en fasiliteite en is 'n geïntegreerde proses soos verduidelik in Figuur 3.3. Planne moet ook in skole se unieke behoeftes voorsien. Een plan gaan nie in alle skole se verwysingsraamwerk inpas nie. Elke skoolontwikkelingsplan, wat 'n werksdokument is, kan ontwikkel word as 'n omvattende plan vir 'n driejaartydperk of 'n intense plan vir 'n korter periode van 'n jaar wat dan op spesifiek geïdentifiseerde probleemareas gaan fokus. Deurlopende evaluering en monitering na implementering is van die uiterste belang.

Figuur 3.3 Skoolontwikkelingsplan: 'n Geïntegreerde proses



Die toenemende belangstelling in skoolgebaseerde SIDOO van onderwysers en die effektiewe implementering van KPA-programme gee aanleiding tot die ontwikkeling van 'n SIDOO-beleid as samehangende komponent van die SOP. 'n SIDOO-beleid moet bou op dié inisiatiewe deur te fokus op (Hopkins *et al.*, 1994:115):

- die skool en die onderwysers se behoeftes en professionele ontwikkelingsaktiwiteite om in die behoeftes te voorsien;
- die KPA-program wat as skakel dien tussen die onderwysers se professionele en persoonlike behoeftes en die behoeftes van die skool;

- die reg van die onderwysers tot SIDOO-geleenthede;
- die onmiddellike implementering van nuwe vaardighede en professionele kennis;
- die ontwikkeling van 'n raamwerk waarbinne onderwysers wat SIDOO werkwinkels bywoon, hul vaardighede en kennis deel met al die ander onderwysers (sien Figuur 5.4 en SIDOO-model van Waardetoevoeging Figure 5.2 en 5.4);
- relevante buiteskoolse SIDOO-programme en seker maak of die programme relevant is volgens die skool en die individue se behoeftes, en of die program inpas by die skool- en onderwyserprioriteite;
- die samehangende ondersteuning van skoolgebaseerde en buiteskoolse SIDOO-programme;
- insluiting van SIDOO in die skoolbegroting en jaarbeplanning.

Die SPOK kan getaak word om die SIDOO-beleidsverklaring op te stel. Om meer geloofwaardigheid aan die proses te verleen moet die SPOK hulle verbind tot wye konsultasie en deursigtigheid. 'n SIDOO-beleidsverklaring moet nie langer as een getikte bladsy wees nie; moet insluit 'n kort verklaring van doel en breë riglyne van wyse hoe die doel bereik gaan word.

3.2.3.3 *Riglyne vir die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan*

As die navorsing van Stoll en Fink (1997:63-79) vergelyk word met die navorsing van Dean (1991:28-33), SCTP (1996:54-57), Bradley (1991:114-126) Hargreaves en Hopkins, (1991), Cuttance, (1994), MacGilchrist *et al.*, (1995), Dempster *et al.*, (1994), Fullan en Hargreaves, (1991), Fullan en Miles, (1992) (soos aangehaal deur Stoll en Fink, 1997:67-79) kan die volgende aspekte dien as riglyne vir skole wat 'n skoolontwikkelingsplan wil ontwikkel:

➤ **Ko-ordinering van die proses**

Dit is onmoontlik en ook uit 'n bestuursoogpunt nie geregverdig dat die hele personeel betrokke moet wees by die ontwikkeling van die skoolontwikkelingsplan nie. Die skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) kan as verteenwoordigende komitee effektief met die ontwikkeling van die plan werksaam wees. Die sukses van die proses hang af van deurlopende kommunikasie en konsultasie met die bestuurspan en die personeel. Dit wek vertroue en lei tot 'n verbondenheid ten opsigte van die KPA-program en prosesse. Deur 'n proses van gereelde konsultasie en kommunikasie met almal betrokke kan eienaarskap van die proses deur almal verbonde aan die skool gekweek en gevestig word.

➤ **Onderliggend en fundamenteel tot die skoolontwikkelingsplan (SOP):**

Die skoolkultuur

Die verstaan en bevordering van die skoolkultuur is fundamenteel belangrik in enige proses tot verandering en meer nog tot die proses om 'n SOP te ontwikkel. Navorsing gedoen in die skooldistrik van Halton in Kanada (soos aangehaal deur Stoll en Fink, 1997:14-17) het bewys dat in skole met 'n positiewe visie en missie, die personeel se toeweiing en verbondenheid met betrekking tot SIDOO op 'n hoër vlak is. Uit hulle navorsing blyk dit dat die volgende drie elemente die proses tot die ontwikkeling van die SOP stuur, naamlik

- ❖ 'n gesamentlike visie lei in die meeste gevalle tot 'n missiestelling;
- ❖ die bevordering van professionaliteit en kollegialiteit; en
- ❖ 'n omvangryke bewusmakingsproses.

➤ **Verbondenheid tot 'n paar sleutel doelstellings**

Een van die uitdagings in die proses is om die skoolontwikkelingsplan bestuurbaar en realisties te ontwikkel. As riglyne vir skole kan ingesluit word die kurrikulum en professionele ontwikkeling van die onderwyser en bronne. Skole moet fokus op samehangende en opeenvolgende aspekte in die ontwikkelingsproses.

Balans is nodig in die proses tussen

- ❖ een jaar prioriteite en die medium- en langtermynprioriteite;
- ❖ Instandhouding en ontwikkelingsprioriteite. Skole moet in die skoolontwikkelingsplan voorsiening maak vir die instandhouding van bestaande projekte maar moet die fokus plaas op nuwe verwickelinge;
- ❖ Wortel- en blaarprioriteite. Die wortels is die fondasie vir boomgroei en so is beleid en strukture voorbeelde van wortelprioriteite.

In 'n skoolontwikkelingsplan (SOP) moet daar nie meer as drie areas vir skoolontwikkeling gespesifiseer word nie. Die areas vir ontwikkeling moet tot hulle volle potensiaal maksimaal ontwikkel word. 'n Kleiner fokus verseker dat meer onderwysers betrokke raak by die totale ontwikkeling van die skool, maar meer nog beteken dit dat vordering effektief gemonitor kan word en dat SIDOO-programme meer gefokus is. Senge (1990) (soos aangehaal deur Stoll en Fink, 1997:69) is van mening dat die beste resultate verkry word deur kleinskaal-programme wat fokus op 'n spesifieke area van professionele ontwikkeling. Die beginsel van dink groot maar begin klein is relevant in die proses van skoolontwikkeling. Identifiseer sleutel belangrike prioriteite vir die skool, onderwysers, nie-onderwyspersoneel, leerders en die gemeenskap. Vestig die boom se wortels stewig sodat daar takke en blare kan uitloop.

➤ **Verbintenis tot 'n aaneenlopende dinamiese proses van ontwikkeling**

Skoolontwikkeling kan met 'n wereldreis vergelyk word. Die beplanningsproses is die vervoermiddels en die SOP is die roetekaart. Wat nie agterweë gelaat moet word nie, is die belangrike prosesse van deurlopende refleksie, aanpassing en konsultasie. 'n Pro-aktiewe benadering tot programbuigzaamheid moet ingebou word. Voorsiening moet gemaak word vir veranderlikes soos verandering van personeel, begrotingsprobleme en verminderde leerdergetalle. Die skoolontwikkelingsplan moet as 'n dinamiese proses van die papier afkom en realiteit word, dit moet 'n werksdokument wees en "not cast in stone". Die gaping tussen beplanning en implementering van die

skoolontwikkelingsplan is normaalweg die kwesbaarste periode. Sterk bestuur en leierskap is dan nodig om die plan tot aksie te bestuur.

➤ **Die plan moet relevant en realisties wees**

Tydens die beplanningsproses moet skole ten volle bewus wees van hulle unieke situasie, konteks en behoeftes. Die hele proses word voorafgegaan deur 'n deeglike behoeftebepaling wat gekoppel is aan 'n program van leerderterugvoering en naderikende selfondersoek deur die onderwyser soos, verduidelik in par. 3.4.6 en Figuur 3.19.

➤ **Die belangrikheid van skoolrefleksie, evaluering en monitering vir datainsameling**

Skoolrefleksie is 'n komplekse proses. Formele en informele vorme van data-insameling om SIDOO-behoeftes te bepaal, is 'n belangrike voorafvereiste vir die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan. Deurlopende evaluering tydens die implementering van die ontwikkelingsplan kan verseker dat die proses op koers is en dat die gestelde mikpunte en doelstellings bereik word. Vir die skoolhoof is dit nodig om self deel te wees van die assesseringsproses. Deur 'n KPA-program in skole te implementeer (Figuur 5.5) is dit vir die skoolhoof moontlik om meer te konsentreer op bestuursaspekte en ontwikkelingsaspekte af te staan.

Om die proses van datainsameling sinvol aan te pak moet die onderwysers eienaarskap van die proses aanvaar. Onderwysers moet tot die besef gebring word dat die hele proses van datainsameling wat insluit, insameling, ontleding en identifisering van skool- en indiensopleidingsbehoeftes en die bepaling van prioriteite, ten doel het die professionele ontwikkeling van die onderwyser. Die gevaar is dat skole moontlik prioriteite nie effektief bepaal nie, en dan bestaan die moontlikheid dat na 'n volgende prioriteit beweeg word sonder dat die nodige strukture gevestig is.

➤ **'n Fokus op onderwys en die verbetering van leer**

Die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan is nie genoeg om die onderwysers se verbintenis en verbondenheid tot die skool te verseker nie.

Onderwysveranderinge is afhanklik van die onderwyser se verbondenheid aan die proses van verandering. So ook is dit belangrik dat die onderwyser deurlopend deel moet wees van die proses. Die bou van kapasiteit en die bemagtiging van die onderwyser moet deel wees van die proses om 'n skoolontwikkelingsplan te ontwikkel.

➤ **Elke skool is uniek**

Elke skool is 'n gemeenskap op sy eie met 'n unieke samestelling, kompleksiteit, karakter, mikro-politiek, etos, norme en waardestrukture, verlede en huidige kultuur en sosio-ekonomiese agtergrond. Soos 'n onderwysstelsel ontwikkel word om in die behoeftes van 'n spesifieke gemeenskap se onderwysbehoefte te voorsien, so moet 'n skoolontwikkelingsplan (SOP) deur elke skool ontwikkel word om in hulle eie unieke behoeftes te voorsien en om die rigtingaanduidende krag van skoolontwikkeling te wees. So sal skole in dieselfde gemeenskap se visie en missie verskil omdat hul behoeftes verskil. "One size will not fit all." Riglyne vir die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan kan wel voorsien word, maar is geen resep nie. Die situasie word meer kompleks in sukkelende skole. Sonder 'n deeglike bewusmakingsproses, deelnemende bestuur en besluitneming, effektiewe leierskap, bemagtiging van die onderwyser en ouerbetrokkenheid stuur die proses op 'n ramp af wat net deur 'n langtermynproses herstel kan word.

➤ **Die hantering van veeltallige vernuwings, en die behoefte tot bilaterale verbintenisse**

Die skoolontwikkelingsplan wat fokus op 'n paar belangrike sleutel prioriteite, skep die geleentheid om effektief veeltallige vernuwende idees te hanteer. Dit bied aan skole met 'n effektiewe skoolontwikkelingsplan die geleentheid om effektief die oorbelading van die onderwyser te hanteer en om nee te sê vir verdere eise vanaf binne en buite die onderwysstelsel. Dié meer suksesvolle

skole spreek die probleem op die wyse aan. Skole kan nie as losstaande individuele instellings effektief onderwys aan 'n gemeenskap vanuit 'n geïsoleerde konteks voorsien nie. Skole is nie eilande nie en moet nie geïsoleerd los raak van vernuwning en verandering nie. Skole as instellings moet juis deur hulle skoolontwikkelingsplanne op die voorpunt van verandering bly. Skole moet die fokuspunt wees van verandering met effektiewe kommunikasiekanale binne en na buite die skool. 'n Skool moet die kapasiteit ontwikkel om vennootskappe binne en buite die onderwysstruktuur te vestig en om interne (na 'n deeglike selfondersoek) en eksterne prioriteite (byvoorbeeld nuwe kurrikulum of wetgewing) in 'n samehangende skoolontwikkelingsplan plaas. Verwarring kan geskep word indien skole verbind is tot mikpunte en doelstellings soos uiteengesit in die skoolontwikkelingsplan en die regering van die dag verbind skole statutêr tot ander prioriteite.

➤ **Die voordeel van 'n skoolgebaseerde SIDOO-ondersteuningstruktuur**

Indien onderwysers toenemend bemagtig word deur meer en meer inspraak in die besluitnemingsprosesse te verkry en hulle verbind hulself tot die proses van samewerkende leer en beplanning, ontstaan daar onmiddellik 'n indiensopleidingsbehoefte. Omdat SIDOO van onderwysers 'n dinamiese proses is, is daar in enige proses van verandering voortdurend nuwe skoolgebaseerde SIDOO-behoeftes. Dié bevestig weer eens die belangrikheid van 'n effektiewe behoeftebepalingsprogram. Om 'n skoolontwikkelingsplan te implementeer verg nie net vaardigheid, toeweyding en motivering nie, maar die bekombaarheid, beskikbaarheid, toeganklikheid en opleidingsvlak van menslike hulpbronne is ook van kardinale belang.

➤ **Impak**

Die kwessie is al wyd aangespreek en is nog steeds 'n probleem. Navorsing in Australië deur Dempster *et al.*, (1994) (soos aangehaal deur Stoll en Fink, 1997:67-79) het getoon dat 'n nasionale skoolbeplanningsprojek weinig of geen direkte bewyse opgelewer het van positiewe impak op die skool, onderwysers en leerders. Kompleks is die proses van skoolontwikkelingsbeplanning

inderdaad. Die wyse hoe 'n skool beplan, toon 'n kettingreaksie. Dit beïnvloed die onderwyser se werk wat weer 'n invloed uitoefen op leerderprestasie en uitkomst. Alhoewel die skoolontwikkelingsplan 'n effektiewe bestuurs-instrument is, lei dit nie outomaties tot hoër effektiwiteit nie. Navorsing gedoen deur MacGilchrist *et al.*, (1995), Fullan en Hargreaves, (1991) (soos aangehaal deur Stoll en Fink: 1997:67-79) toon aan dat 'n skoolontwikkelingsplan (SOP) skole meer effektief en doeltreffend maak met sekere voorbehoude, naamlik dat

- ❖ die skoolkultuur 'n kultuur is met 'n positiewe ingesteldheid tot verandering;
- ❖ daar effektiewe deelnemende besluitnemingsprosesse in werking is;
- ❖ die program voorafgegaan is deur 'n proses van bewusmaking en behoeftebepaling;
- ❖ daar genoegsaam voorsiening gemaak word vir refleksie en monitering;
- ❖ die proses buigbaar en aanpasbaar is;
- ❖ die proses professioneel gehanteer word met respek vir elke betrokke individu;
- ❖ daar gefokus word op die skool as instelling, die skoolkultuur, onderwys en leer.

➤ **Die ontwikkelende karakter van 'n skoolontwikkelingsplan**

In die literatuur is daar vier tipes van skoolontwikkelingsplanne geïdentifiseer, naamlik

❖ **Die skoolontwikkelingsplan met retoriek as kenmerk**

Skole met swak leierkap en bestuur en waar daar 'n gebrek aan effektiewe deelnemende bestuur en besluitneming is, asook 'n gebrek aan eienaarskap, is geneig tot die opstel van sulke planne vir skoolontwikkeling. In dié skole is die skoolontwikkelingsplan nie 'n werkdokument nie, onderwysers voel gemarginaliseer en dit lei tot 'n gebrek aan vertroue, frustrasie en verwydering.

❖ **'n Skoolontwikkelingsplan spesifiek ontwikkel vir 'n eenmalige doel met 'n sterk outokratiese karakter**

Gewoonlik word dié plan ontwikkel om skoolbestuur en algemene skoolorganisasie te verbeter. Die skoolhoof is alleen die leier en die bestuurder en besit alleen die proses en eienaarskap van die plan. Personeelbetrokkenheid is tot die minimum beperk. So 'n plan word verder gekenmerk deur 'n gebrek aan ondersteuning, weinig of geen SIDOO-aktiwiteite, swak evaluerings- en moniteringsprosesse. Die skoolontwikkelingsplan is ook nie 'n werksdokument nie. So 'n tipe skoolontwikkelingsplan kan aanleiding gee tot verbeterde skoolbestuur en skoolontwikkeling maar ly gebrek aan personeel- en leerderontwikkeling.

❖ **Koöperatiewe of samewerkende plan**

Onderwysers is gedeeltelik vennote in die proses. In die tipe van skoolontwikkelingsplan fokus die plandoelstellings op doeltreffendheid, effektiwiteit en skoolgebaseerde SIDOO van onderwysers. Die skoolhoof is verantwoordelik vir leierskap maar sekere senior onderwysers deel met die skoolhoof die skoolbestuursplanfunksie. Die plan toon kenmerke van wye ondersteuning (personeel en finansieel), personeelontwikkelingsaksies, groeiende vertroue en effektiewe beheer. Positiewe impak word ervaar met betrekking tot personeelontwikkeling, skoolbestuur, skoolontwikkeling, verhoudings (intern en ekstern) en klaskamereffektiwiteit. In dié skole is die skoolontwikkelingsplan 'n werkdokument wat buigsaam en maklik veranderbaar is na deeglike evaluering en refleksie.

❖ **Korporatiewe plan**

Die tipe van skoolontwikkelingsplan fokus op klaskamergerigte en skoolontwikkeling met die klem op onderwys en leer. Pogings tot verbetering is gekoördineerd met gedeelde eienaarskap, personeelbetrokkenheid en 'n doelbewuste poging om ander rolspelers by die

proses te betrek. Die tipe van skoolontwikkelingsplan is 'n oop werksdokument wat die klem plaas op effektiwiteit en doeltreffendheid. In die korporatiewe SOP is skoolontwikkeling en personeelontwikkeling in samehang. Leergeleenthede vir leerders verbeter en daar is 'n doelbewuste poging om bande met ander skole en organisasies buite onderwysverband te sluit en te versterk.

In die beginfase van ontwikkeling word gewoonlik gefokus op voorvereistes soos leerdergedrag, fisiese skoolomgewing, ouerbetrokkenheid, kommunikasie en 'n mate van samewerking, onderwys en leerdoelstellings. Die fase word gewoonlik beperk tot die senior bestuursspan van die skool en senior onderwysers. Na verloop van ontwikkeling word die skoolontwikkelingsplan 'n meer dinamiese werksdokument wat klem plaas op die proses en nie die plan op sigself nie, en ook sterker fokus op leer- en onderrigsituasies, aktiewe betrokkenheid van alle onderwysers by die beplanningsproses om meer klem te plaas op vernuwing.

3.2.3.4 Samevatting

Skole moet egter daarteen waak om nie net te konsentreer op skoolgebaseerde DPO nie. Die vorm van DPO is geneig om *ad hoc* en te geslote te raak. Die wye spektrum van DPO-moontlikhede moet ondersoek word en 'n deurlopende professionele ontwikkelingsprogram vir onderwysers moet ontwikkel word wat verkieslik 'n kombinasie is van skoolgebaseer en buite die skool (onderwysersentrum, privaatsektor en NRO) indiensopleidings- en ontwikkelingsgeleenthede. Kinder *et al.*, (1995) se bevindinge (soos aangehaal deur Day, 1997:44) ondersteun 'n kombinasie van DPO-programme asook die gebruikmaking van 'n verskeidenheid van voorsieners. Deur slegs te konsentreer op skoolgebaseerde DPO kan dit gebeur dat die nodige bemagtiging en resultate wat met DPO verwerklik wil word, nie verwesenlik gaan word nie. Die rede hiervoor is dat die meeste skoolgebaseerde DPO- aktiwiteite wentel hoofsaaklik om geleenthede te skep vir die deurgee van inligting na die

onderwyser, bewusmaking van prosesse en voorsiening van middele aan die onderwyser om DPO-programme by te woon, dit is derdeorde- resultate. DPO van onderwysers moet ook voorsiening maak vir die onderwyser se behoefte aan tweedeorde DPO-resultate soos motivering, affektiewe behoeftes en skoolontwikkeling, en vir eersteorde DPO-resultate soos verbeterde professionele- en vakkennis, vaardighede, professionele houdings, en verhoogde norme en waardes. DPO wat slegs konsentreer op derdeorde-resultate gaan weinig of geen impak uitoefen op die onderwyser se professionele ontwikkeling nie. Indien die ander hoër orde resultate van DPO reeds verwerklik is, dan kan die derdeorderesultate in die skool se DPO-programme sukses behaal (vgl. Figuur 3.7).

3.2.4 Perspektiewe ten opsigte van die bemagtiging van onderwysers deur middel van DPO-programme

Een van die pilare van skoolontwikkeling is die bemagtiging van die onderwyser. In par. 2.2.7 is daar 'n bondige verduideliking en uiteensetting gegee van wat bemagtiging as konsep in die onderwys is en nie is nie.

Bemagtiging is egter meer as net deelname aan beleidsbesluite - dit is 'n proses waardeur die onderwysers professioneel ontwikkel ten einde self te kan besluit oor die rigting en ontwikkeling van sy professionele lewe en werk. Die bemagtigingsproses het ten grondslag die herskikking van mag in die skool. Volgens Brunson en Vogt (1996:73) het bemagtiging die potensiaal om kommunikasie so te bevorder dat dit kan lei tot die ontwikkeling van 'n leeromgewing met 'n positiewe vertrouwensverhouding waarbinne effektiewe samewerkende leer plaasvind en 'n verdraagsaamheid ontwikkel tot voordeel van almal. Bemagtiging is dus ook 'n proses waardeur die onderwyser se eienaarskap en beheer oor sy werk en werkomgewing uitgebrei word. Bemagtiging deur middel van DPO skep geleenthede vir onderwysers om

professioneel hul beste te lewer omrede bemagtiging inherent 'n eis stel tot verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir resultate.

Daar bestaan wel ook ander perspektiewe oor die bemagtiging van onderwysers, naamlik die kritiese emansiperende perspektief, die liberale perspektief en die konserwatiewe perspektief.

➤ **Kritiese emansiperende perspektief**

Volgens Apple (1982), Cherryholmes (1988), Freire (1985) en Sprague (1992) (soos aangehaal deur Blase en Blase, 1994:4, 5,139) is die bemagtigingsproses gerig op die direkte konfrontasie met ontoegeeflike onderwysbestuurders en ander sosiale strukture deur selfreflekterende ondersoekende onderwysers met politiek georiënteerde vertrekpunte.

Onderwysers moet sosiale en politieke aktiviste wees wat nie sal toelaat dat politieke en of sosiale magte onderwys en meer spesifiek die werk in die klaskamer domineer nie. Onderwysers moet hul regmatige plek inneem, binne die konteks van 'n emansiperende visie in die skoolkultuur en in staat wees om as 'n bemagtigde, hervormde intellektueel te funksioneer.

➤ **Liberale perspektief**

Skrywers soos Glickman (1989) en Lightfoot (1986) (soos aangehaal deur Blase en Blase, 1994:4, 5,139) beklemtoon die kapasiteit wat onderwysers deur bemagtiging verkry om drastiese kurrikulum- en vaardigheidsveranderinge in die klaskamer aan te bring.

➤ **Konserwatiewe perspektief**

Volgens hierdie perspektief word bemagtiging met professionalisme in verband gebring. Onderwysers word met respek behandel deur erkenning te verleen aan hul werkprestasie en om hul werkomgewing te verbeter. (Blase en Blase, 1994:5).

Chiles en Zorn (soos aangehaal deur Brunson en Vogt, 1996:73) beskryf bemagtiging as 'n proses van selfstandige professionele en persoonlike ontwikkeling en die hervorming van die individu binne die ontwikkelingskultuur van die skool. Die skoolkultuur kan die bemagtigingsproses bevorder of strem. Bemagtiging gee 'n positiewe boodskap aan die onderwyser deurdat onderwys nie meer voorskriftelik, geïsoleerd en individueel moet wees nie. Bemagtigde onderwysers ervaar die onderwys as meer verfrissend en versterkend. Vanuit die werke van Bennis en Nanus (1989), Vogt en Murrell (1990), Bacharach en Lawler (1980), Pfeffer (1981), Conger en Kanungu (1988) en Maeroff (1988) (soos aangehaal deur Wilson en Coolican, 1996:100) kan die bemagtiging van die onderwyser vanuit ekstrasieke en intrinsieke perspektiewe verstaan word.

➤ **Ekstrasieke bemagtiging** hou verband met die hoeveelheid mag en beheer wat individue het oor onderwysers ten einde 'n onderdanigheid en afhanklikheid by die onderwysers te skep. So 'n bemagtigingsproses is kenmerkend van 'n outokratiese bestuurstyl met 'n van-bo-na-onder besluitnemingsproses. Onderwysbestuurders vestig hul van-bo-na-onder mag in so 'n situasie deur dit in "spesiale" projekte te laat verskuil. Die bevoegdheid verleen aan die individuele onderwyser deur die proses van ekstrasieke bemagtiging, is relatief tot die bevoegdheid en mag wat in die "kantoor" gesetel is. 'n Ander vorm van ekstrasieke bemagtiging is pogings van owerhede om die status van die onderwyser te verhoog. Verhoogde erkende status kan daartoe lei dat die onderwyser sy verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap en skool besef en die nodige kapasiteit verwerf om hom te laat geld in die professie. Dit kan aanleiding gee tot aktiewe betrokkenheid in samewerkende leer en gesamentlike besluitneming.

➤ **Intrinsieke bemagtiging** daarenteen is 'n proses wat die onderwyser motiveer om onderwys en onderwysverwante take te bemeester en is by uitstek 'n van onder-na-bo proses. Mag en beheer in die verband verwys na die teorie van selfaktualisering, (Maslow 1971), selfdeterminasie, (Deci 1980) en 'n

gevoel van bevoegdheid, persoonlike effektiwiteit en doeltreffendheid (Bandura 1977) (soos aangehaal deur Wilson en Coolican, 1996:100). Intrinsieke bemagtiging het ten grondslag

- ❖ selfbemagtiging gedefinieër as die waarneembare persoonlike interne mag en die wyse hoe die individu hierdie interne mag beleef en uitleef deur interaksie met ander onderwysers en die gemeenskap.
Selfbemagtigde onderwysers is onafhanklike professionele persone wat hul eie idees en professionele gevoelens as waardevol ag;
- ❖ die doelbewuste verandering van die onderwyser se fisiese werkomgewing en die interpretasie en beleving van sodanige veranderinge deur die onderwyser. Skoolontwikkeling kan by die onderwyser 'n gevoel van betekeniswaarde, bevoegdheid en self-determinasie wek;
- ❖ die positiewe uitleef van die onderwyser se individuele professionele houding en gedrag en nie die vermoë om ander onderwysers te oorheers nie;
- ❖ die vaardigheid waaroor 'n onderwyser beskik om sy werk met vertroue te kan doen en om 'n bydrae te lewer in die vorming van die onderwysprofessie in die algemeen;
- ❖ selfdeterminasie, is die keuses wat die onderwyser kan uitoefen betreffende onderwyser en onderwysverwante aangeleenthede en die onderwyser se gevoel van doeltreffendheid. Die benadering van bemagtiging is noodsaaklik vir effektiwiteit omrede dit 'n impak uitoefen op die wyse hoe onderwysers hulself ervaar en onderwys in die algemeen benader. 'n Selfbemagtigde onderwyser is 'n reflekerende en ondersoekende onderwyser wat deurlopend ontwikkel;
- ❖ 'n effektiewe Klaskamergerigte Prestasiebestuuranalise-program (KPA).

Bemagtiging van onderwysers vereis 'n belegging in die onderwyser se reg tot deelname in die bepaling van die skool se doelstellings en beleid, asook die reg tot die uitoefening van professionele oordeel betreffende die inhoud van die kurrikulum en metodes van onderrig. Volgens die aanname is onderwys fundamenteel 'n morele aktiwiteit en om die rede vereis dit kundigheid van onderwysers. Terselfdertyd moet onderwysers met professionele gesag deelneem aan betekenisvolle besluitnemingsprosesse in die skool en in klaskamer verband. Volgens Blase en Blase (1994:2,3) is die volgende aspekte rigtingaanduidende beginsels vir bemagtiging, naamlik wedersydse respek, eerbaarheid, bekragtiging en onderwysdemokrasie waarin onderwysers, ouers en leerders deel in besluitneming. Maeroff (1989:6) konsentreer weer op die professionele status of aansien van die onderwyser, die professionele kennis en die toegang wat die onderwyser het tot besluitneming. Hawes en Stephens (1990:190) en Blase en Blase (1994:72-80) voeg die volgende rigtingaanduidende beginsels van bemagtiging by, naamlik

- ❖ kommunisering van effektiewe onderwyspraktik met ander onderwysers in groepverband;
- ❖ wedersydse vertroue en die openlike demonstrasie daarvan tussen alle belangegroep by onderwys;
- ❖ die aanvaarding van verantwoordelikheid en aanspreeklikheid vir resultate deur tersaaklike onderwysers;
- ❖ die aanmoediging van outonomie van die onderwys;
- ❖ die ondersteuning van kreatiewe vernuwende idees en denke van onderwysers; en
- ❖ die hantering van onderwysers as professionele persone.

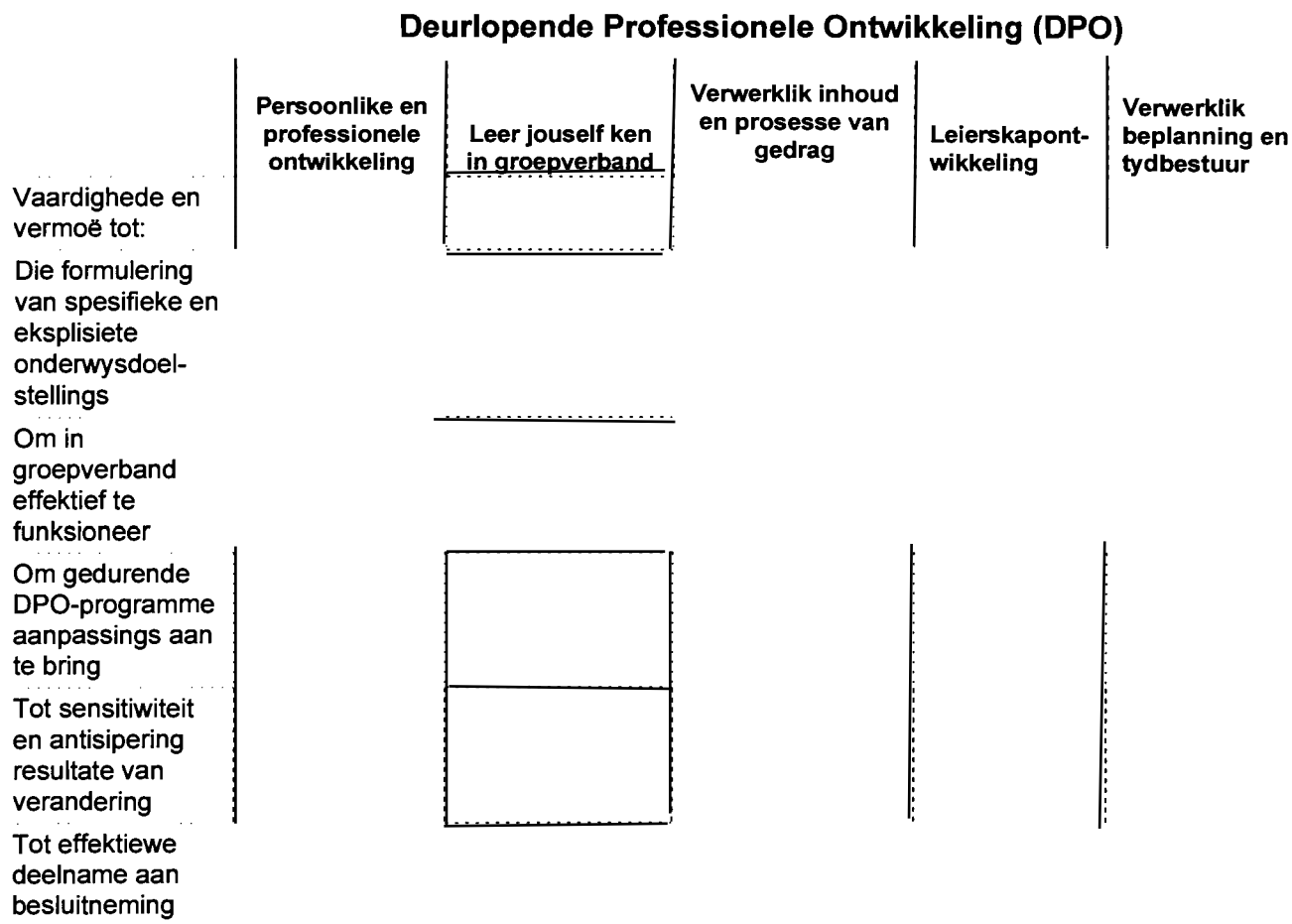
Na bestudering van verskeie bronne kan met stelligheid beweer word dat die bemagtiging van die onderwyser gesetel is in basies drie hoofkomponente en 'n aantal metodes waardeur bemagtiging gefasiliteer kan word. Die komponente en die metodes vir die fasilitering van bemagtiging word in Figuur 3.2 uiteengesit.

Figuur 3.4 Bemagtiging van die onderwyser (Brunson en Vogt, 1996:77)

Fondamente van bemagtiging			
Fasiliteringsmetodes	Respek/Selfrespek/Vertroue	Bekragtiging	Sukses
	Gerespekteerde professionele persoon met die nodige kapasiteit om ten volle deel te neem aan die veranderingsproses	Deel jou professionele kennis met ander, en gee erkenning aan ander se sterk punte	Fokus op sterk punte en talente. Prestasie kan nie op swak punte gebou word nie
Eienaarskap	*	*	*
Keuses	*	*	*
Outonomie	*	*	*
Besluitneming	*	*	*
Motivering	*	*	*
Verantwoording	*	*	*
Onafhanklikheid	*	*	*
Eksperimentering	*	*	*
Medewerking	*	*	*
KPA-program	*	*	*
Selfrefleksie	*	*	*

Brunson en Vogt (1996:75-82) baseer bemagtiging op 'n prosesmodel van eksperimentele bemagtiging en 'n model van selfbemagtiging. Die eksperimentele model toon drie fases, naamlik abstrakte konseptualisering, aktiewe eksperimentering en terugvoering en laastens konkrete ondervinding. Selfbemagtiging van die onderwyser word in Figuur 3.5.

Figuur 3.5 Die selfbemagtiging van die onderwyser (Brunson en Vogt, 1996:82)



Bemagtiging en selfbemagtiging van die onderwyser beteken nie dat onderwysers in beheer van skole geplaas word nie. Dit beteken egter die erkenning dat deur bemagtiging ("instaatstelling") onderwysers die onderwys aan leerders en die professionele houding van die onderwyser verander en verbeter kan word. Onderwysers moet toegelaat word om as 'n opgeleide professionele persoon in 'n aanvaarbare werkomgewing te werk en met die nodige respek en vertroue behandel te word. Onderwysers moet deel wees van die oplossing van onderwysprobleme en nie die bron van die probleem nie.

3.2.5 Professionaliteit van die onderwysers

Professionalisme verwys na die verbetering van die kwaliteit van dit wat die onderwyser doen. Professionalisering verwys ook na pogings om die status van die onderwyser te verhoog.

Volgens Husén en Postlethwaite (1994:5969) is die basis van professionalisme deurlopende professionele refleksie en selfrefleksie deur die onderwyser omdat die onderwyser se verantwoordelikheid en aanspreeklikheid teenoor onderwys dit vereis. Volgens Eraut (1994) (soos aangehaal deur Husén en Postlethwaite (1994:5969) veronderstel professionalisme

- 'n morele verbintenis om leerderbelange voorop te stel en voortdurende aanpassings te maak in belang van effektiewe onderwys;
- 'n verbintenis tot deurlopende selfrefleksie om sodoende die effektiwiteit van die praktyk te bepaal en te verbeter asook die verbetering van kwaliteit in bestuur, onderwys en opvoeding en besluitneming;
- 'n verbintenis om professionele kennis en vaardigheid te verbeter deur samewerkende leer in groepe, en deur selfrefleksie.

Hoyle (1988) (soos aangehaal deur Bolam, 1991:162) sien die interne spanning en interaksie tussen professionalisme en die skool as instelling as 'n fundamentele en dinamiese kenmerk van die skool as die onderwyser-as-professionele-persoon se werkplek. Professionalisering is nooit staties nie. Die onderwysprofessie word beoefen deur 'n spesifieke groep mense in die gemeenskap wat daartoe verbind is om onderwys te voorsien aan 'n gemeenskap om in daardie gemeenskap se spesifieke onderwysbehoeftes te voorsien. Die onderwys is 'n professie omdat (Loots, 1992:17-26):

- die professionele persoon oor gespesialiseerde kennis beskik;
- die professie 'n spesifieke en unieke diens aan die gemeenskap lewer;
- die professie 'n lewensroeping is;
- die professie 'n omvattende selfregerende professionele organisasie het;

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

- die professie beperkte beheer van toegang het;
- daar 'n gedragskode bestaan;
- die professie outonoom eie sake kan reël;
- die professie in 'n mate deur die gemeenskap as professioneel erken word.

Die leierskapsrol van die skoolhoof in 'n professioneel ontwikkelende skool is gefokus op die ondersteuning van DPO-programme om onderwysers te bemagtig tot professionalisering en moet ook gefokus wees op medebesluitneming en die bereiking van onderwysdoelstellings. Bredeson (soos aangehaal deur Blase en Blase, 1994:83) identifiseer die volgende as belangrike temas betreffende die rol van die skoolhoof in die bemagtigingsproses, naamlik:

- gebruik die taal van deelnemende bestuur en bemagtiging;
- skep 'n klimaat van gereedheid vir professionele ontwikkeling en bemagtiging;
- verbreed die skool se bemagtigingsveld deur deure na buite oop te maak;
- bevorder die skool en die onderwyser se professionele beeld;
- luister en reageer op onderwysers se bekommernis;
- moedig professionele groepwerk en navorsing aan;
- deel van mag en beheer binne die proses van bemagtiging.

Skoolhoofde kan die proses van bemagtiging deur DPO vergemaklik deur te luister met respek, 'n model van vertroue te wees, oop kommunikasiekanale te vestig, duidelike bereikbare doelstellings te stel en verwagtinge van elke onderwyser te respekteer, sukses te beloon en risiko's te ondersteun en 'n voorbeeld van integriteit te wees

3.2.6 Die doel van en redes vir DPO van die onderwyser. Bemagtiging: die sleutel tot SIDOO-herstrukturering en verandering in skole

Die bemagtiging van die onderwyser deur middel van DPO word nie ten volle benut nie. Onderwysers is nog nie ten volle vennote in hul eie professie nie. Professionele ontwikkeling en veranderinge in skole kan makliker deurgevoer en meer aanvaar wees as die onderwyser ten volle betrek word by die proses van

DPO en verandering. Die realiteit is dat die onderwyser se werk soms negatief inwerk op sy bekwaamheid en dat die onderwyser as spesialis soms gedevalueer word wat aanleiding gee tot afwatering van onderwysgeleenthede. Onderwys word dan 'n ritueel in plaas van 'n dinamiese proses (Blase en Blase, 1994:135). Die skool en die onderwyser ontwikkel dan as aparte eenhede. Bemagtiging in die onderwys deur DPO is nodig indien die professie daarin gaan slaag om bekwame en kreatiewe onderwysers te behou en om seker te maak dat die professie aantreklik genoeg is vir voornemende onderwysers. Volgens Blase en Blase (1994:135) wil onderwysers graag oor meer professionele vryheid en diskresionele bevoegdheid beskik om finale besluite te kan neem in die klaskamer, as 'n individu, en kollektief binne groepverband. Die doel van DPO moet nie net formele opleidingsgeleenthede wees nie maar ook voldoende geleentheid skep vir leergeleenthede binne die dag-tot-dag werksituasie van die onderwyser (Dilworth en Imig, 1995:3). Volgens Whitaker en Moses (1990:127-129) is bemagtiging van die onderwyser deur DPO noodsaaklik, omrede

➤ **DPO en bemagtiging ontwikkel eienaarskap**

Gesamentlike besluitneming skep so 'n gevoel wat daartoe lei dat onderwysers maksimaal hul potensiaal benut. Onderwysers word toegelaat om hul kreatiwiteit tot voordeel van die onderwys in die algemeen en tot voordeel van onderwysvoorsiening aan die leerder in te span. Bemagtiging bou eienaarskap vir veranderingsprosesse en lei tot verhoogde produktiwiteit.

➤ **Bemagtiging gee aan onderwysers meer beweegruimte**

Deelname aan effektiewe besluitneming betrek die persone wat die besluit moet implementeer. Bemagtiging deur DPO het as resultaat onderwysers wat ten volle vernote gemaak word in die besluitnemingsprosesse. Onderwysers se menings word dikwels gevra sonder werklike deelname aan die besluitneming. Hierdie is bemagtiging sonder verantwoordelikheid en aanspreeklikheid.

➤ **DPO en bemagtiging werk vervelige burokrasie teë**

Onderwys word ervaar as 'n geslote gemeenskap wat funksioneer volgens onbuigsame reëls en regulasies en uitgebreide streng kodes van norme en waardes met 'n van-bo-na-onder besluitnemingstruktuur. Bemagtigde onderwysers plaas druk op burokrate en neem 'n professionele uitdagende houding in teen onbillike van-bo-na-onder besluite en beheermaatreëls. Deur DPO word onderwysers kreatief deel van bemagtiging en aanvaar nie net burokratiese riglyne nie. Bemagtiging werk verveling teë. Dit neem 'n individu om 'n norm te verander, maar verg 'n groep mense om die norm te onderhou. Suksesvolle veranderinge in skole verg 'n onderskeiding tussen bemagtigde onderwysers en passiewe navolgers.

➤ **DPO en bemagtiging inspireer professionele verandering**

Professionele ontwikkeling bring verandering en vernuwing. Bemagtiging van die onderwyser is 'n vereiste vir uitnemendheid. Deur DPO word onderwysers in so 'n mate bemagtig wat aan hulle kapasiteit bied om vernuwende daaglikse besluite te neem betreffende die kurrikulum, lesmetodiek, evaluering en taksering en besluite wat die skoollewe buite die klaskamer affekteer. Skole en onderwysers gaan stagneer indien daar geen uitdaging aan die skool en die onderwyser gestel word nie. In so 'n situasie doen die onderwysers slegs dit wat in hul werkbeskrywing aangetoon word. Die ontwikkeling van skole tot POS lei tot hoër vlakke van professionele ontwikkeling, motivering, verbondenheid en werkprestasie.

➤ **DPO en bemagtiging versterk en stimuleer samewerking in die skool en buite die skool**

Bemagtiging deur DPO bevorder professionele samewerking tussen onderwysers in die skool en met onderwysers in die skoolgroep. Hierdie samewerking lei tot die vorming van kwaliteitsirkels, deurlopende ondersteuning aan mekaar en die bevordering van groepsgesprekke wat effektiwiteit en produktiwiteit bevorder. Hierdie is moontlik as die onderwyser bemagtig is. Onderwysers het 'n behoefte aan professionele interaksie om bekommernis en

prestasie te deel en om oplossings vir probleme te vind. Kenmerkend van skole met 'n samewerkende kultuur is die soeke van onderwysers na raad, advies, ondersteuning en die kollektiewe oplossing van probleme in die skool. Onderwysers ervaar die situasie as meelewend en sien die kollektiewe optrede as hul professionele plig en verantwoordelikheid. Die skoolhoof is heelhartig deel van die proses. Onderwysers verbonde aan skole met 'n gebrekkige samewerkende kultuur ervaar die professie in isolasie. Onderwysers is individueel ook verantwoordelik vir selfbemaagtiging, selfontwikkeling, leer en doen op hul eie.

Indien 'n vergelyking getref word tussen die doelstellings van DPO soos beskryf deur Bolam (1982), Hopkins (1986) (soos aangehaal deur Bolam, 1991:161,162) en die doelstellings van DPO soos beskryf deur Hopkins *et al.*, (1994:115) en Sweeny (1998:1) kan die volgende beskryf word as algemene doelstellings van DPO om onderwysers te bemaagtig, naamlik

- Die verbetering van die leerder se vermoë, vestiging van denkvaardighede ("thinking skills"), die algemene verbetering van die kwaliteit van onderwys deur die effektiewe implementering van die kurrikulum en die ontwikkeling van die onderwyser se volle professionele potensiaal wat kan lei tot kapasiteitsbou en bemaagtiging.
- Die effektiewe identifisering van indiensopleidingsbehoefes.
- Om DPO as 'n reg en plig van elke onderwyser te vestig.
- Om 'n aanvaarbare klimaat te skep waarbinne DPO effektief kan plaasvind.
- Vestig by die onderwyser waardes van
 - ❖ aaneenlopende leer;
 - ❖ eksperimentering en openheid tot nuwe idees;
 - ❖ openheid en ontvanklikheid tot terugvoering aan medeonderwysers.
- Bemoedig onderwysers tot
 - ❖ verantwoordelike, outonome besluitneming wat die skoolbeleid, etos, algemene norme en waardes reflekteer;

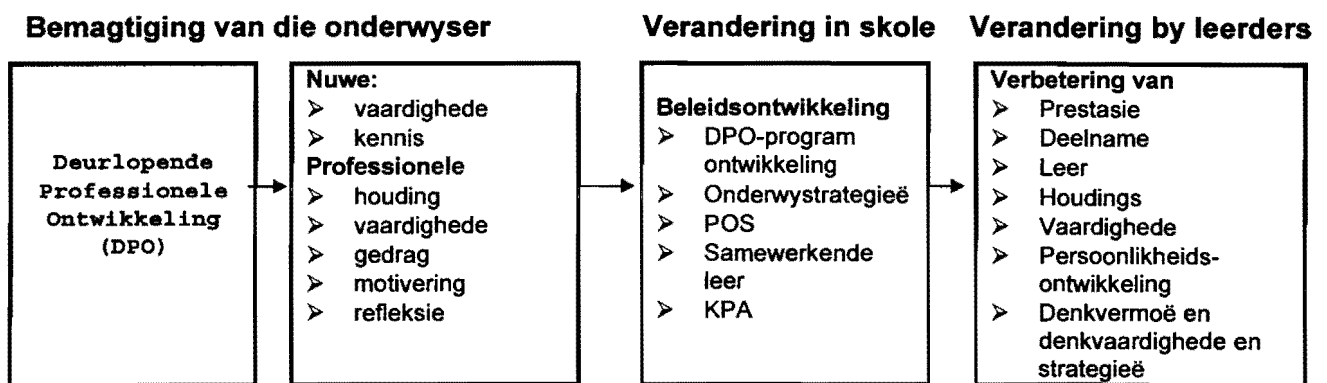
- ❖ leerdergesentreerde onderwys waardeur leerders genoegsaam tyd gegee word om effektief die nodige kennis (inhoud), vaardighede, denkvermoë, norme en waardes, lewenshouding en lewensperspektiewe te kan bemeester.
- Vestig in die skool 'n kultuur van samewerkende leer.
- Ontwikkel vaardighede by onderwysers soos
 - ❖ selfrefleksie
 - ❖ selfevaluering
 - ❖ stel van doelstellings
 - ❖ skoolgerigte navorsing.
- Verbetering van die professionele kennis, vaardigheid, houdings en prestasie van 'n individuele onderwyser, byvoorbeeld 'n kort kursus oor metodes om 'n leerder se leesvermoë te verbeter. Hierdie area van verdere professionele ontwikkeling kan doeltreffend geïdentifiseer word deur 'n effektiewe KPA-program.
- Verbreding van die individuele onderwyser se ervaringsvlak vir loopbaanontwikkeling deur die bywoning van 'n onderwysbestuurskursus.
- Identifiseer die onderwyser se sterkpunte en konsentreer daarop, maar stel gesamentlike doelstellings in areas waar verdere ontwikkeling nodig is. Dit kan gedoen word nadat 'n program van behoeftebepaling of 'n KPA-program deurloop is waar leemtes geïdentifiseer word.
- Skoolontwikkeling tot 'n POS wat 'n vervlegde komponent van DPO is.

Bemagtiging van die onderwyser deur DPO lei tot die ontwikkeling van 'n proses om leerders te bemagtig. Juis in hierdie fase van verandering in die onderwys het onderwysers dringend DPO-programme nodig ter ondersteuning om hul leerders te bemagtig wat die veranderinge moet beleef. Leerders moet bemagtig word deur onder andere die volgende vaardighede te bemeester byvoorbeeld metodes om inhoud te bemeester, denkvaardighede, kommunikasie- en syfervaardigheid, vaardighede om probleme op te los, die stimulering van

kreätiewe denke, die verwerkliking van persoonlike bestuurstrategieë om byvoorbeeld selfbeeld en effektiwiteit te bevorder, die verwerkliking van 'n aanvaarbare waardestruktuur en die ontwikkeling van 'n lewenshouding, vaardighede en strategieë om in spanverband saam te kan werk en te onderhandel en ook om die leerder te bemagtig in leierskapsvaardigheid (Sousa, 1994:39,40).

Bemagtiging van onderwysers deur DPO word ervaar as 'n vervlegting tussen veranderlikes en die aanname dat bemagtiging van die onderwyser ook sal lei tot leerderbemagtiging soos uiteengesit in Figuur 3.6.

Figuur 3.6 'n Konseptuele oorsig van DPO, skoolontwikkeling en bemagtiging



3.3 Beplanning van DPO van onderwysers

3.3.1 Klimaat ten opsigte van die beplanning

Voordat 'n DPO-program deur die skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) en die skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOK) beplan word, moet die klimaat waarin die opleiding gaan plaasvind, bepaal word. Die volgende vrae kan dien as riglyne (Jones, 1993:24 vgl. ook Varndean College, 1997:12-14):

- Is dit duidelik wat met DPO bedoel word?

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

- Is die term DPO-behoefte verstaanbaar?
- Wat moet met die program bereik word?
- Waarom moet die program aangepak word?
- Wie gaan almal betrokke wees en wie gaan almal deur die program geraak word?
- Watter metodes gaan gebruik word om 'n behoefteanalise te maak?
- Wie gaan almal betrokke wees by die analisering en prioritisering van die behoeftes?
- Op watter wyse gaan die program en die geïdentifiseerde behoeftes aan die totale personeel gekommunikeer word?
- Wie gaan almal geraadpleeg word?
- Watter bronne is beskikbaar ter ondersteuning van DPO van die onderwyser?
- Wie gaan die program aanbied?
- Is die skool 'n organisasie met 'n geformuleerde visie en 'n skoolontwikkelingsplan?
- Is daar 'n kultuur van samewerkende leer in die skool?
- Wat gaan onderwyserdeelname aan die program wees?
- Wat is die etos van die skool?
- Wat is die onderliggende norme en waardes en houdings van die personeel?
- Wat is die werkverhouding binne die skoolsituasie?
- Hoe word konflik gehanteer?
- Op watter wyse word gesag en mag in die skool bestuur?
- Is daar 'n Klaskamergerigte Prestasiebestuuranalise-program in werking by die skool, en is die program effektief?
- Watter tipe van leierskapstyl openbaar die skoolhoof en topbestuursspan?
- Wie is almal bemagtig in die nuwe konsep of idee?

Antwoorde op die vrae kan die skool in staat stel om met die beplanning van DPO te begin.

3.3.2 Oorsig van vorige programme

'n Refleksie op vorige DPO-programme kan ook dien as hulpmiddel tot programbeplanning. Die skool kan die instrument, soos verduidelik in Figuur 3.7, gebruik om na te dink oor vorige DPO-programme. Dit kan skole ondersteun om na die behoefteanalise meer effektiewe prioriteite te bepaal want alle DPO- en SIDOO-programme van die afgelope jaar wat onderwysers bygewoon het word op die matriks aangeteken. 'n Ontleding van die voltooide matriks kan die skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) ondersteun in hulle beplanning vir die volgende jaar se indiensopleidingsprogramme nadat die behoeftebepaling voltooi is.

Figuur 3.7 Refleksie op vorige DPO-programme (vgl. Steadman *et al.*, 1995:28-33)

Programvlak Programdoel	Individuele vlak	Skool of departement in 'n skool	Skoolgroep ("cluster")
Professionele Ontwikkeling	K2005 Mentorskap KPA	K2005 KPA	K2005
Vaardigheid Ontwikkeling	Mentorskap K2005	KPA	
Kurrikulum aangeleenthede	K2005 Mentorskap KPA	KPA	K2005
Skoolontwikkeling	K2005	KPA	
Persoonlike Ontwikkeling	Hantering van stres Mentorskap	Hantering van stres	

3.3.3 Metodes vir behoeftebepaling

Uit die voorbeeld hierbo is dit duidelik dat heelwat programme gefokus het op die individu en weinig op die skool as instelling. So kan byvoorbeeld in die nuwe beplanning skool- en skoolgroeptontwikkeling ("clusters") 'n hoër prioriteit geniet as individuele ontwikkeling.

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

Die volgende is moontlike metodes wat oorweeg kan word om behoeftes vir professionele ontwikkeling te bepaal. Dit word in tabelvorm uiteengesit in Figuur 3.8.

Figuur 3.8 Opsomming van moontlike metodes om behoeftes vir DPO te bepaal (Hewton, 1988:58 vgl. ook Eraut, 1989:57).

Kategorie	Moontlike metode
Die leerder	Fokus op die leerder Onderhoude Gesprekke Portfolios Leerderprofiel Leerderterugvoer-vraelys Observasie
Die kurrikulum	Fokus op die kurrikulum Onderhoude (leerders en onderwysers) Vraelyste Observasie Kritiese ontleding van kurrikulummateriaal
Individueel	Fokus op die onderwyser Selfrefleksie Klaskamergerigte Prestasiebestuuranalise (KPA) Klaskamergerigte professionele ontwikkeling Portuurgroepondersteuning en gesprekvoering Klaskamergerigte navorsing
Die skool as organisasie	Fokus op die skool Totale skoolrefleksie en evaluering Departementele hersiening en refleksie Navorsingsprojekte

Dié proses van behoeftebepaling rus op vier pilare (Oldroyd en Hall, 1991:63, 64)

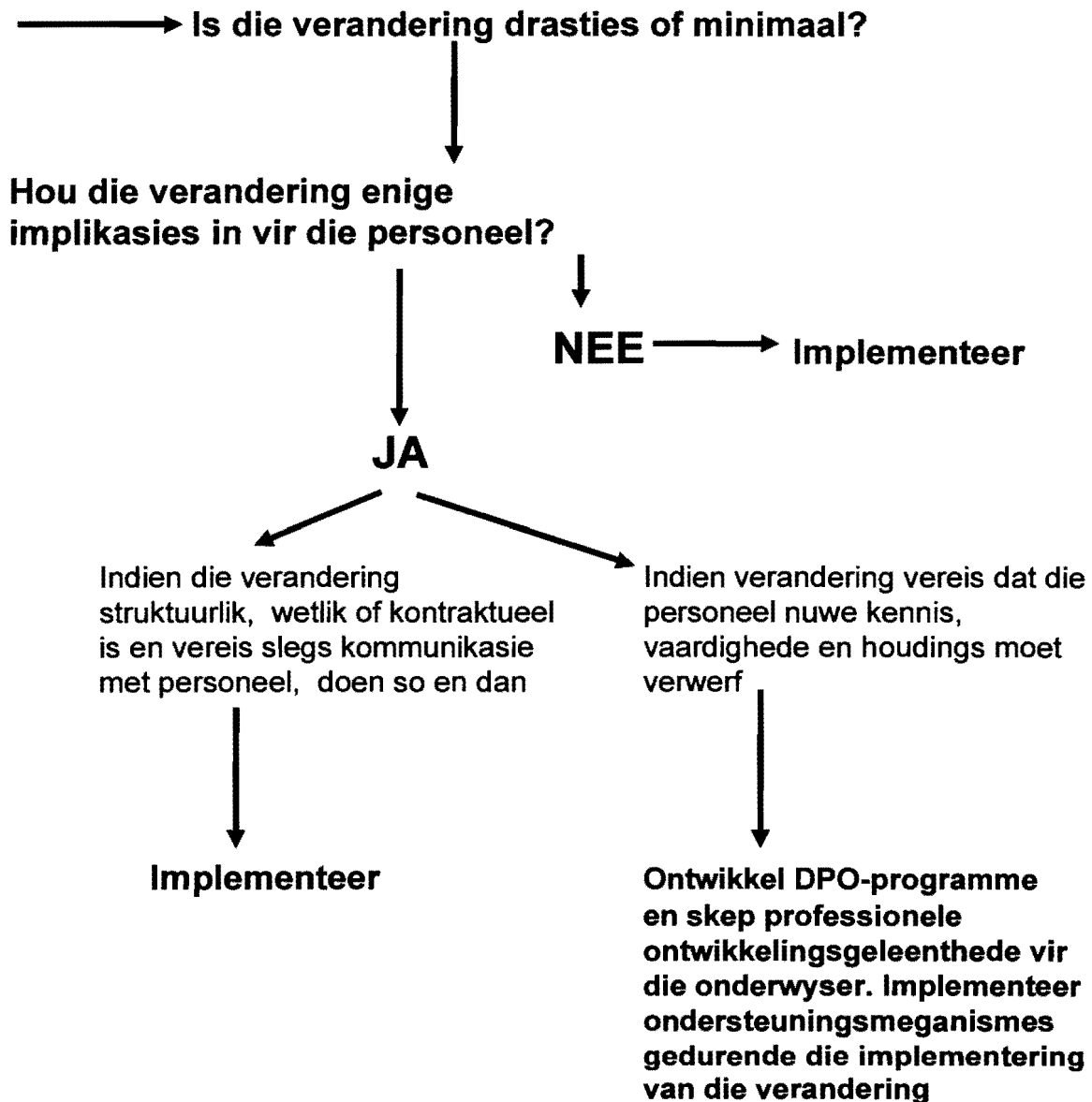
- **Eerstens** is dit belangrik om tydens die proses van behoeftebepaling die verband tussen professionele ontwikkeling en skoolontwikkeling deurlopend in gedagte te hou. Dié twee aspekte is vervleg en interafhanklik van mekaar. Effektiewe skoolontwikkeling is vervleg in DPO van onderwysers waarin die

indiensopleidingsbehoefte van onderwysers en die skoolbehoefte as instelling gebalanseerd aangespreek word. Fullan (soos aangehaal deur Oldroyd en Hall, 1991:63) wys daarop dat indiensopleidingsprogramme so beplan moet word dat die onderwyser se individuele persoonlike en professionele behoeftes in totaliteit aangespreek word.

- **Tweedens** moet onderwysers ten volle by die proses om behoeftes te bepaal, betrek word. Hoe meer onderwysers aangemoedig en by die proses betrek word hoe groter is die kans dat indiensopleiding as deel van 'n totale strategie tot ontwikkeling suksesvol gaan wees. Groter betrokkenheid verleen meer legitimiteit aan die proses. Dit is belangrik dat 'n deeglike behoeftebepaling op 'n sensitiewe en sistematiese wyse wel gedoen word, eerder as om te werk op 'n *ad hoc*-basis en dan onbewysbare aannames te maak. Reg gehanteer kan die proses van behoeftebepaling in eie reg gesien word as 'n indiensopleidingsgeleentheid omrede dit noodwendig lei tot selfondersoek en refleksie.
- **Derdens** moet almal betrokke by die proses verbind word tot 'n proses van sensitiwiteit. Verandering hou 'n element van bedreiging in, afgesien daarvan hoe dit benader word en daarom moet dit sensitief benader word. Enige proses van behoeftebepaling het as resultaat sterk punte en areas vir verdere ontwikkeling. Omrede 'n area vir verdere ontwikkeling geïdentifiseer is, beteken dit dat daar 'n professionele leemte geïdentifiseer is tussen waar die onderwyser tans is en waar die onderwyser veronderstel is om te wees met betrekking tot onderwysprestasie. Die klem moet wees op professionele ontwikkeling en nie op remediëring nie.
- **Vierdens** moet 'n behoeftebepaling opgevolg word deur 'n analise van die geïdentifiseerde behoeftes wat gevolg moet word deur 'n proses om prioriteite te bepaal en die opstel van 'n aksieplan (Oldroyd en Hall, 1991:63.64). Niks is vir onderwysers meer frustrerend om die hele proses van behoeftebepaling te deurloop en dan gebeur daar niks nie. In Figuur 3.9

word 'n metode verduidelik om vas te stel of verandering professionele indiensopleiding vereis.

Figuur 3.9 'n Eenvoudige metode om vas te stel of veranderinge professionele opleiding vereis (Burrell en Morley, 1997:1)



3.3.4 Programbeplanning en fokuspunte van DPO-programme

Indien die navorsing van Peeters *et al.*, (1996:51-97,139) as basis gebruik word en vergelyk word met die navorsing van Trotta (1995:12) en Ediger (1995:192) dan kan die volgende as belangrike fokuspunte dien in die voorafbeplanning vir DPO-programme, naamlik:

- Die program moet gerig wees op 'n werklike behoefte of 'n nood, en nie net vir 'n belangstelling nie.
 - ❖ Die betekeniswaarde van die program moet by onderwysers beklemtoon word.
 - ❖ Die doel en rede vir die verbetering van onderwys aan leerders moet beklemtoon word.
- Die programdoelstellings of uitkomste moet gerig wees op 'n duidelik omskrewe verandering in die onderwyser se praktyk.
 - ❖ Verandering in kennisvlakke, insig, vaardigheid, houdings.
 - ❖ Verandering in toepassing en integrering van verwerfde kennis en vaardigheid in die praktyk.
- Die konteks of inhoud van die program moet bydra tot die doelbereiking.
 - ❖ Die programhandleiding is 'n belangrike instrument om die program se doel, inhoud en aktiwiteite duidelik uiteen te sit.
 - ❖ Die fases van opleiding moet gesetel wees in die volgende: teorie, demonstrasie, inoefening, terugvoering en ondersteuning in die klaskamer.
 - ❖ Bou moraal by onderwysers.
 - ❖ Die programinhoud moet relevant wees vir dit wat die onderwyser doen.
- Die program metodiek moet spesifiek ontwikkel word vir volwassenes en professionele onderwysers.
 - ❖ Die program moet voorsiening maak vir 'n verskeidenheid van aktiwiteite, wat insluit verduideliking (lesing), gesprekke in pare, individuele werkwyse en groepwerk.

- ❖ Die programaktiwiteite moet so beplan word dat alle deelnemers betrek word.
- ❖ Die program moet differensieer.
- ❖ Die program moet 'n kreatiewe inset bevat wat die werkhorison van die onderwyser verbreed.
- ❖ Daar moet afgewyk word van die normale werkroetine.
- Die programmetodiek moet bydra tot doelbereiking.
 - ❖ Indien die programkomponente van teorie, demonstrasie, inoefening, terugvoering en klaskamerondersteuning effektief aangewend word, kan DPO-programme van onderwysers meer impak uitoefen op die professionele werk van die onderwyser.
 - ❖ 'n Kombinasie van teorie, inoefening en terugrapportering ("sandwich"-metode) kan ook sukses behaal.
 - ❖ Verseker die onderwyser se volgehoue aandag en toewyding.
- Deurlopende progamevaluering moet gerig wees op verantwoording tot doelbereiking.
- Die program moet bydra tot die professionalisering van die onderwys.
 - ❖ Die program moet voorsiening maak vir 'n proses van deurlopende ondersteuning en bysturing indien nodig.
 - ❖ Verseker dat kwaliteit en positiewe houdings teenoor die professie by die onderwyser tuisgebring word.
 - ❖ Verseker dat onderwysers mekaar se standpunte en bydraes in die program respekteer.

3.3.5 Verwagte resultate tydens die beplanning van die DPO-program

Tydens die beplanning van DPO-programme moet daar ook uitkomst van verwagte resultate geformuleer word. Sulke resultate kan soos volg opgesom word, naamlik (Harland en Kinder, 1997:72-76):

- **Materiaal en bronne voorsien om in die loop van die program gebruik te word.**
Dit is die fisiese bronne wat aan deelnemers voorsien is en kan insluit tegnologie, werkkaarte, toerusting, handleidings, tyd en geld. Die uitkoms, alhoewel minimaal, het 'n impak op veral die verwerwing van nuwe kennis en vaardighede by die onderwyser, maar toon weinig impak op klaskamer-praktyk.
- **Relevante inligting met betrekking tot DPO- en SIDOO-programme.**
Sukses van DPO- en SIDOO-programme hang af van 'n reeks faktore waarvan relevante inligting tot beskikking van die onderwyser belangrik is. Die kwaliteit van die voorafinligting wat aan onderwysers deurgegee word, is bepalend in die houding van die onderwyser en ook relevant tot die algehele sukses van die program. Inligting wat aan die onderwyser deurgegee behoort te word, is byvoorbeeld, verwagte uitkomst, die programinhoud, vooraf leeswerk, materiaal wat saamgebring moet word, tydsduur en die teikengroep.
- **Bewusmaking.**
Dit is 'n perseptuele en konseptuele skuif van aannames wat ten grondslag het die verstaan, interpretasie en implementering van die kurrikulum soos dit nou is. Deur 'n DPO-program kan onderwysers bewus gemaak word van nuwe persepsies, maar sonder verdere in-diepteopvolgprogramme sal daar nie veel verandering in die praktyk plaasvind nie.
- **Waardetoevoeging resultaat.**
Indien onderwysers wat indiensopleidingsprogramme bywoon, en praktiese demonstrasies deur ander ervare spesialiste sien, en die ervarings in hul eie praktyk toegepas word, word die DPO-uitkoms van waardetoevoeging verwerklik. Dit is egter waar dat struktuurveranderinge makliker praktyk word as normatiewe veranderinge.

➤ Affektiewe uitkomst.

In die beplanning van DPO-programme moet in gedagte gehou word dat daar 'n emosionele ervaring in enige leersituasie ingebou is. 'n Negatiewe affektiewe uitkoms, byvoorbeeld 'n onderwyser wat gedemoraliseer is na 'n DPO-program, kan vir enige verdere indiensopleiding katastrofiese gevolge inhou. Positiewe affektiewe ervaringe soos om opgewonde te wees oor nuwe benaderings moet opgevolg word deur nuwe vaardigheid en kennisverwerwing. Indien nie, bestaan die moontlikheid dat die opgewondenheid sal taan. Dit is presies wat in die implementeringsfase van die nuwe kurrikulum gebeur.

➤ 'n Motiverende en positiewe houdingsresultaat.

Hierdie uitkoms verwys na 'n positiewe entoesiasme, dryfkrag en motivering om nuwe verwerfde vaardighede en kennis te implementeer. Die programbeplanners moet die belangrikheid van 'n ondersteuningskomponent sterk laat deurkom.

➤ Professionele kennis en vaardigheid as resultaat.

Die verwerwing van vaardighede, professionele kennis en houdings is sekerlik die belangrikste verwagte resultaat van enige DPO- of SIDOO-program. DPO-programme moet die onderwyser lei na 'n verhoogde vlak van professionele kennis en vaardigheid, kritiese refleksie en rasionale teorie (kurrikuluminhoud en opvoedkunde byvoorbeeld 'n gevorderde verstaan van wetenskaplike konsepte). Ook deel van die verwagte resultate is die onderwyser se selfkennis, bewuswording van denkvaardighede en volwasse leerprosesse. DPO-beplanning moet daarna streef om onderwysers professionele leerders te maak. Soveel as moontlik vorme van kennis soos prosedurekennis, situasiekennis, kreatiewe skeppende kennis, praktiese kennis sowel as die vaardighede om die kennis toe te pas, moet in die indiensopleidingsprogram ingebou word.

➤ Institusionele uitkomst (skool- of skoolgroeputkomst).

DPO-programme kan 'n belangrike kollektiewe impak uitoefen op onderwysers of groepe onderwysers wat hul klaskamerpraktyk betref. Die voordele van konsensus, gedeelde menings, samewerkende leer en wedersydse ondersteuning is deur navorsing oor en oor bewys as 'n hoeksteen van suksesvolle DPO-programme.

➤ Impak op onderwyspraktyk.

Dié uitkoms fokus op onderwysgedrag en die implementering van nuwe onderwysbenaderinge, nuwe onderwystrategie of aktiwiteite. Die doel van DPO-programme is om verandering teweeg te bring in die klaskamer tot voordeel van die leerder. Hierdie veranderinge kan direk wees soos om byvoorbeeld die onderwyser in die klassituasie te ondersteun om nuwe vaardighede te implementeer of die benadering kan indirek wees soos in die uitkomst hierbo uiteengesit. Die volgende is enkele voorbeelde van waar DPO-programme 'n impak op die praktyk uitoefen, naamlik:

- ❖ die mate waarin die onderwyswetenskap deur die onderwyser geïmplementeer word in die klaskamer;
- ❖ die mate waarin die onderwyswetenskap en dit wat daarmee in samehang is, in die onderwyser se beplanning en werk aan die leerders soos werkkaarte en ander aktiwiteite weerspieël word;
- ❖ die veranderinge in klaskamerbestuur en klaskamerorganisasie dui op die ondersteuning van die nuwe denkrigtings;
- ❖ die onderwysverhouding en interaksie tussen leerders en onderwysers is 'n toonbeeld van verandering.

Dit is so dat die verwerkliking van sekere van die uitkomst sekerlik sal bydra tot toepassing in die klaskamer. Indien die aanname geldig is dat die einddoel van DPO-programme is om verandering in die klaskamer te bewerkstellig, dan is dit nodig om die bogenoemde uitkomst in orde van belangrikheid te rangskik. Dit kan soos in Figuur 3.10 gedoen word.

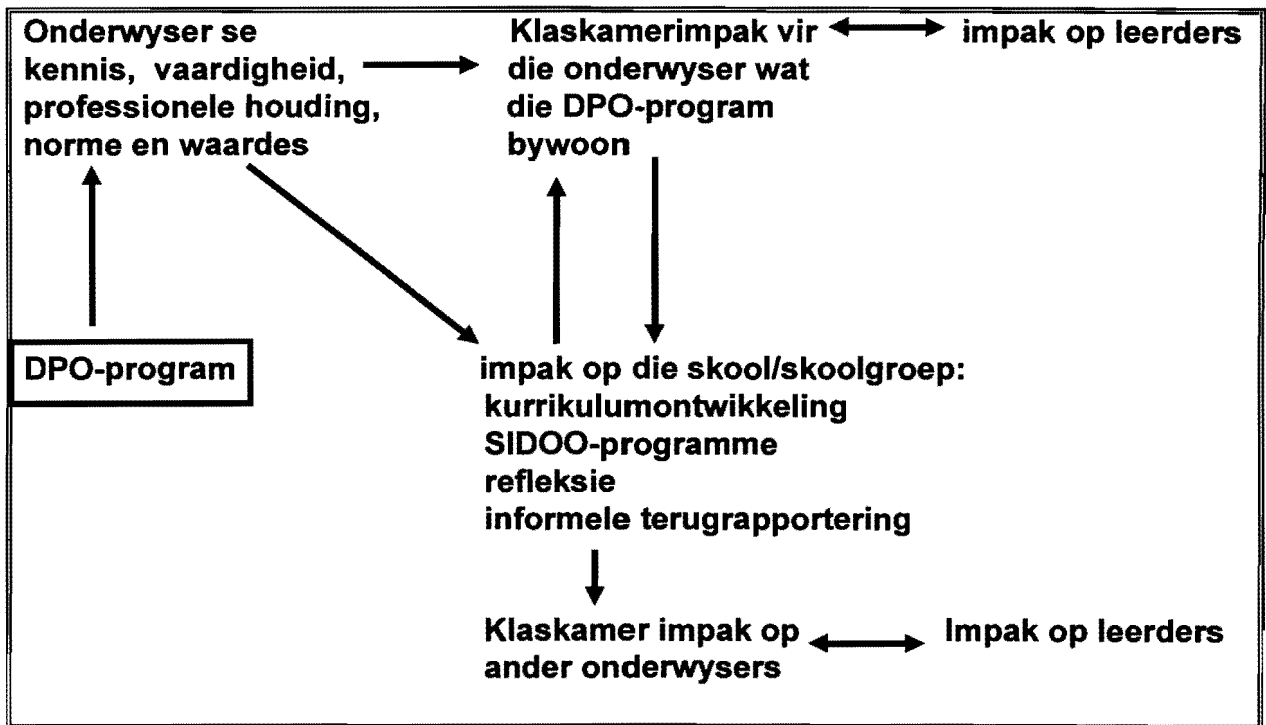
Figuur 3.10 Orde van belangrikheid van DPO-uitkomst
(Harland en Kinder, 1997:77)

DPO van onderwysers			
Derde orde	Fisiese programvoorsiening	Inligting	Bewusmaking
Tweede orde	Motivering	Affektiewe	Institusioneel
Eerste orde	Waardetoevoeging	Nuwe kennis	en vaardighede
Impak op praktyk in die klaskamer			

Die uitkomst uiteengesit in Figuur 3.10 is interafhanklik en vervleg aan mekaar. So kan die uitkoms van die fisiese programvoorsiening (derde orde) 'n entoesiastiese onderwyser motiveer (tweede orde) om verdere opleiding te ondergaan of om gevorderde DPO-kursusse of programme by te woon om kennis en vaardigheidsvlakke te verhoog (eerste orde). Die teenwoordigheid van eerste en tweede orde uitkomst in DPO-programme kan 'n belangrike bydra lewer tot die implementering van verandering in die klaskamer maar vereis ook tog die teenwoordigheid van derde orde uitkomst. Om maksimale verandering en effektiwiteit te bewerkstellig deur DPO-programme moet al die uitkomst in die programontwikkeling teenwoordig wees.

Steadman *et al.*, (1995:18,19) is van mening dat ten minste vier stappe deurloop moet word voordat kennis, vaardighede, professionele houdings en waardes aan leerders oorgedra word. **Stap een** is die onderwyser teenwoordig by die DPO-program. **Stap twee** is die proses waardeur die onderwyser die nuwe inligting met ander onderwysers in die skool deel. **Stap drie** sluit in die kollektiewe implementering van die veranderinge deur al die onderwysers betrokke, en die **vierde stap** is die stap waar vasgestel word of die nuwe inligting enige impak op die leerder se leerervaring het. Die hele proses word verduidelik in Figuur 3.11.

Figuur 3.11 Uitkomst van 'n DPO-program (Steadman *et al.*, 1995:19, bygewerk)



3.3.6 Algemene riglyne ten opsigte van die beplanning van 'n SIDOO- en DPO-program

Laastens is dit belangrik om die volgende in gedagte te hou tydens die beplanning van 'n DPO-program, naamlik

- effektiewe delegering van verantwoordelikheid;
- onderwysereienaarskap van die program;
- openheid deur die hele proses;
- maak gebruik van ervare onderwysers tydens die beplanning van die DPO-program;
- moontlike uitkomst moet duidelik en verstaanbaar gekommunikeer word;
- 'n effektiewe samewerkende netwerk van interne en eksterne vak- en of belangegroepe moet gevestig word om kundigheid te deel; en

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

- modelle van indiensopleiding, soos beskryf in par. 3.4 moet deeglik bestudeer en waar nodig aangepas word vir skoolgebaseerde SIDOO- en DPO-programme.

Vervolgens gaan DPO- en SIDOO-modelle nagevors word.

3.4 Modelle vir DPO-programme en leeraktiwiteite

In die gedeelte gaan verskillende DPO- en SIDOO-modelle ondersoek word om die beginsel van skoolgebaseerde indiensopleiding te versterk. Modelle waarna gekyk gaan word, is die Piramidemodel, Bolam se effektiewe kortkursus-model, en die Sussex model van empiries-rasionele SIDOO. Ander modelle wat nagevors gaan word, sluit in Joyce en Showers se model van vaardigheids-verwerwing, Michael Eraut se model van die reflekerende professionele onderwyser en klaskamergerigte navorsing as 'n model tot SIDOO en ondersteuning vir 'n effektiewe program van Klaskamergerigte Prestasiebestuur-analise (KPA) en 'n model om klaskamergerigte navorsing te ondersteun.

3.4.1 Die Piramidemodel as basis van skoolgebaseerde SIDOO

3.4.1.1 Oorsig van die Piramidemodel

Die Piramidemodel van SIDOO en DPO van onderwysers is gerig op 'n reeks opeenvolgende indiensopleidingsgeleenthede wat op die resultate of uitkomste van die vorige program of werkwinkel volg. Die programme moet so beplan en ontwikkel word ten einde 'n pakket aan die onderwyser te bied om nuwe relevante kennis, vaardighede en houdings te ontwikkel. Programsoepelheid is 'n kernelement van dié model. In teorie en praktyk hang die suksesvolle gebruik van die Piramidemodel vir indiensopleiding van onderwysers af van die bestuur van die volgende faktore, naamlik (Steadman, *et al.*, 1995:33,34)

- die teikengroep moet duidelik gedefinieer wees;
- 'n deeglike behoeftebepaling en analise moet gedoen word en daarvolgens moet die program ontwikkel word;
- die programuitkomste en -doelstellings moet vir almal in die teikengroep verstaanbaar wees;
- die programmateriaal moet van 'n hoogstaande kwaliteit, gestruktureerd, relevant, bruikbaar en interpreteerbaar wees;
- die programfasiliteerder(s) moet noukeurig volgens die programdoelstellings geselekteer word en daar moet 'n korrelasie wees tussen die fasiliteerder(s) se ondervinding, bevoegdheid, veld van spesialisasie, kundigheid en die program wat aangebied word;
- 'n effektiewe program vir die opleiding-van-die-opleiers moet bestaan;
- elke fase van die indiensopleidingsprogram moet vir programmevaluering voorsiening maak; en
- elke fase van die program moet 'n selfstandige fase met eie unieke kenmerke binne die doelstellings van die hele projek/program wees.

Die effektiewe bestuur van die bostaande faktore moet gehanteer word binne die raamwerk van 'n proses van bekendstelling en voorsiening van genoegsame inligting aan die onderwysers en opvolging om te verseker dat die veranderinge wel 'n kans het tot effektiewe implementering in die skool en klaskamer. Hierdie model is meer effektief as dit in kombinasie gebruik word met die opleiding-van-die-opleiersmodel (Figuur 3.13) en die skoolgebaseerde model (Figuur 3.14).

Die piramidemodel van indiensopleiding is 'n eenrigtingproses van opleiding soos uiteengesit in Figuur 3.12. In die beplanning van 'n piramideprogram van DPO vir onderwysers moet die beplanners voorsiening maak vir alternatiewe wat praktiese en logistieke probleme kan ondervang. Faktore wat by die beplanning in ag geneem moet word is, naamlik (vgl. Steadman *et al.*, 1995:36):

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

- die grote en omvang van die projek om alle onderwysers te bereik met relevante, voldoende inligting en opleiding met betrekking tot 'n behoefte byvoorbeeld K2005;
- die kwaliteit, en kwantiteit van moontlike fasiliteerders, byvoorbeeld: Watter kundigheid is in die onderwysdepartement beskikbaar?;
- die kapasiteit en vlakke van bekwaamheid van alle rolspelers by die program of projek;
- die beskikbaarheid van bronne byvoorbeeld geld, tyd, geriewe en menslike hulpbronne;
- die verwagte tydperk wat die program gaan duur: en
- watter meganismes beskikbaar is om die kwaliteit van die programme tot op die laagste vlak te monitor.

Figuur 3.12 'n Simplistiese voorstelling van die werking van die Piramide-model vir gebruik in skoolgebaseerde SIDOO



Die kenmerke van die piramidemodel is dat

- die program 'n tipiese van bo-na-onder struktuur het;
- elke element in die skool betrokke is by die afwaartse deurgee van inligting met implementeringsgeleenthede op elke vlak;
- die oordra van kennis en onderwysvaardighede die fokus is van die piramidemodel;
- kwaliteitbeheer kom van 'n hoër gesag wat die werk op laer onderwysvlakke evalueer;
- dié model geassosieer word met die "single shot" indiensopleiding-werkwinkel wat gewoonlik buiteskools aangebied word;
- 'n groot aantal onderwysers in 'n relatief kort periode bereik kan word;
- programme eerder op 'n breë verspreidingsbasis gerig is as op die spesifieke toerusting van individuele onderwysers.

3.4.1.2 Opleiding-van-die-opleiers as hoeksteen van die piramidemodel

Fitch en Kopp (1990:20-22) beklemtoon die belangrikheid van opleiding-van-die-opleier binne die piramidemodel. Dit is noodsaaklik ter ondersteuning van die piramidemodel. Goed opgeleide opleiers wat mede-onderwysers in die skool of in die skoolgroep kan indiensoplei, is noodsaaklik vir die suksesvolle funksionering van die piramidemodel.

As deel van die opleidingsproses moet doelstellings gestel word

- wat leerdergesentreerd is om die kwaliteit van leer en onderrig te verbeter;
- sodat geïdentifiseerde onderwysers opgelei kan word om skoolgebaseerde indiensopleidingsprogramme vir medeonderwysers of vir onderwysers in die skoolgroep ("cluster") aanbied;
- wat effektief gebruik maak van SIDOO- en DPO-program kenmerke en beginsels soos deurlopende kommunikasie in ag neem (vgl. paragrawe 3.2.2 en 3.2.6) .

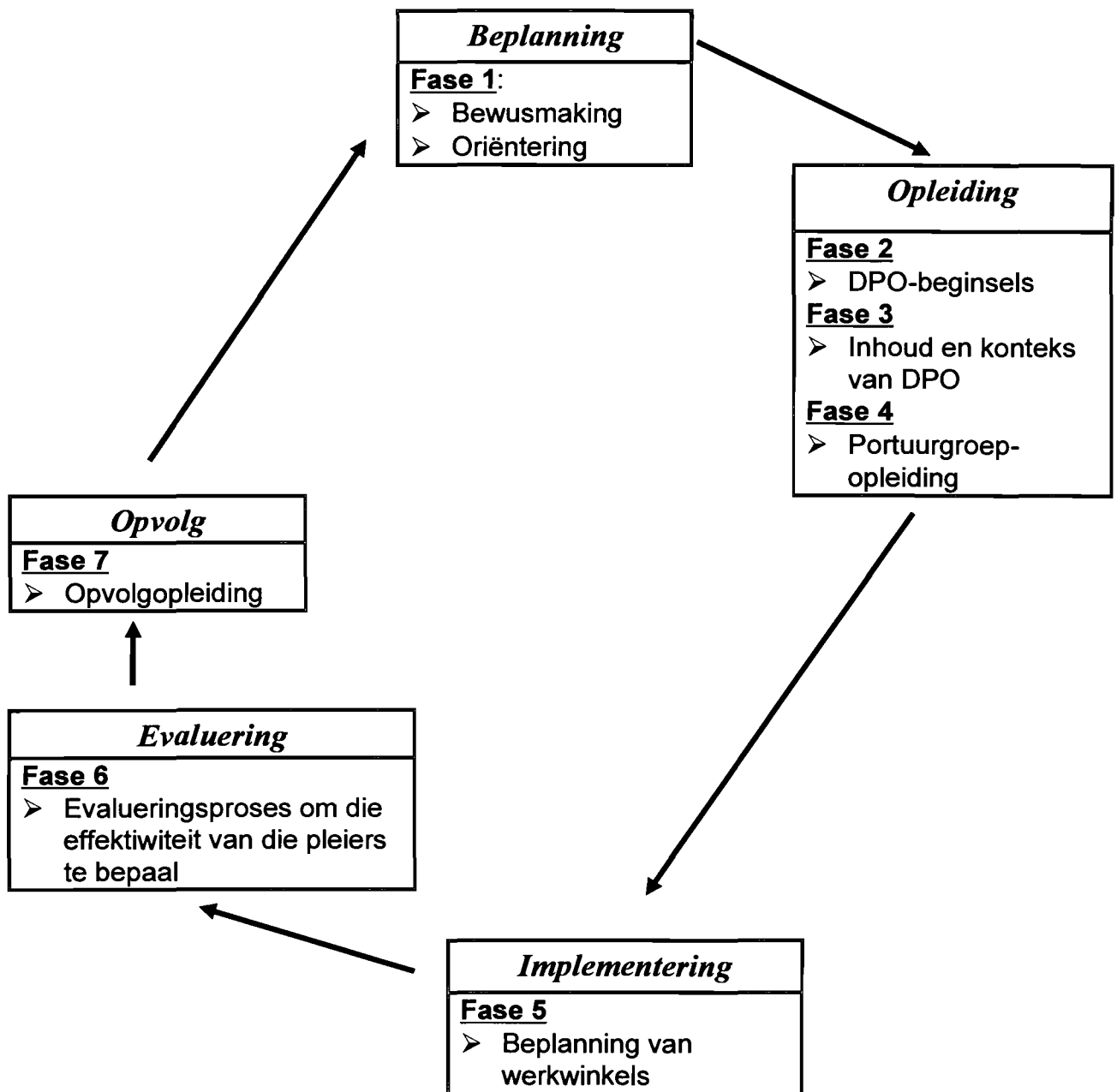
Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

Die keuse van die opleiers is van kardinale belang. So 'n onderwyser moet

- 'n positiewe houding openbaar teenoor die skool, personeel en verandering;
- 'n belangstelling toon in navorsing, ontwikkeling en leer;
- 'n bewese onderwysprestasie toon;
- 'n vermoë openbaar van goeie kommunikasievaardighede en moet effektief in groepe kan funksioneer;
- 'n proaktiewe leiereienskap openbaar; en
- 'n verbondenheid openbaar tot SIDOO en DPO.

Die model vir die opleiding-van-die-opleiers (Figuur 3.13) bestaan uit vyf komponente en sewe fases van opleiding.

Figuur 3.13 Die opleiding-van-die-opleiersmodel (Fitch en Kopp, 1995:21)
bygewerk



3.4.1.3 *Verspreiding van bevoegdheide na onderwysers op verskillende vlakke*

Die sterkste eienskap van die piramidemodel is sekerlik die proses waar die verwerkte kennis en vaardighede met ander onderwysers gedeel word. DPO- en SIDOO-programme deur middel van die piramidemodel is effektief indien die opleiers wat kursusse bywoon, deel geword het van 'n skoolgerigte en in-die-skool (skoolgebaseerde) indiensopleidingsprogram wat byvoorbeeld portuurgroep observasie en ondersteuning in die klaskamer kan insluit. Kolb se SIDOO-model (vgl. par. 3.4.5) waarin die onderwyser deur ervaring leer, kan ook in die beplanning van die piramidemodel gebruik word. Eers wanneer kennis en vaardighede gedeel word met mede-onderwysers word DPO en SIDOO samewerkende leer werklik geaktiveer.

Elemente van effektiewe portuurgroep-indiensopleiding binne die beginsels van die piramidemodel is (Fitch en Kopp, 1990:23,24; vgl. ook Wineburg 1995:3):

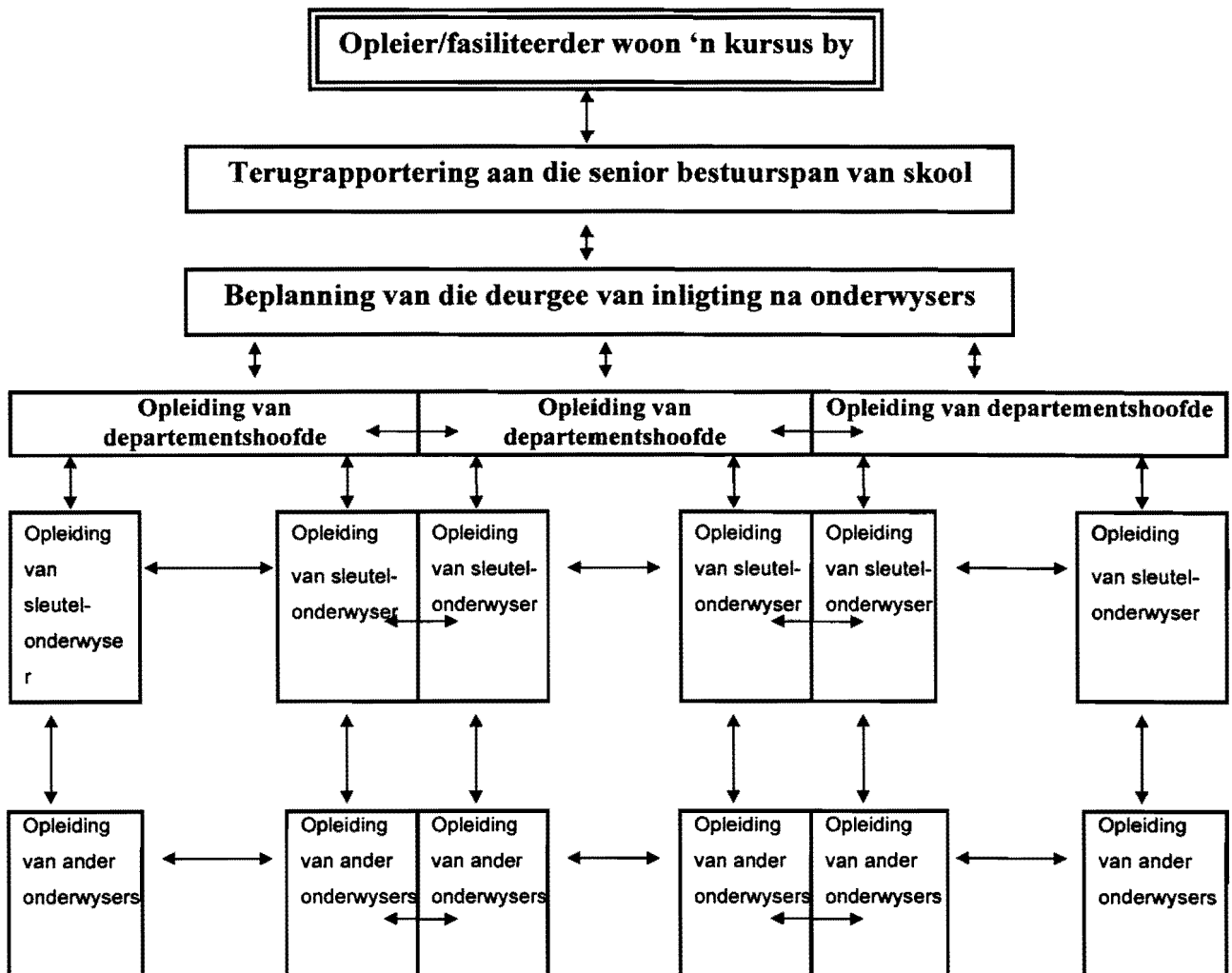
- kollegialiteit;
- eksperimentering;
- kommunikasie;
- samewerking;
- professionaliteit;
- hulpverlening;
- wedersydse vertroue;
- vertroulikheid;
- uitskakeling van onderwyserisolاسie;
- 'n strategie vir spanbou; en
- vrywillige deelname.

Navorsing wys daarop dat die resultate van effektiewe portuurgroep-samewerking in indiensopleidingsprogramme lei tot die suksesvolle implementering van samewerkende leerstrukture in skole.

Portuurgroepsamewerking moedig onderwysers aan om te reflekteer, om kanse te waag en om gemakliker te voel ten op sigte van verandering. Belangriker is egter die feit dat portuurgroepondersteuning in skole 'n vertrouensverhouding moet skep sodat inligting en vaardighede makliker en meer spontaan gedeel en verder versprei kan word soos verduidelik in Figuur 3.14. Die proses van klaskamer-gerigteopleiding, demonstrasie, inoefening, refleksie en deurlopende ondersteuning fasiliteer die suksesvolle oordra van nuwe strategieë van die werkwinkelomgewing na die klaskamer (Wineburg, 1995:3).

Die piramidemodel kan effektief gebruik word in kombinasie met die skoolgebaseerde model van DPO en kan soos in Figuur 3.14 voorgestel word.

Figuur 3.14 Die kombinasie van die piramidemodel en die skoolgebaseerde DPO-model



Die gekombineerde model word deur die volgende gekenmerk:

- Dit is 'n indiensopleidingsmetode waar van-onder-na-bo (opwaartse) en van-bo-na-onder metodes gekombineer word.
- Die effektiwiteit van die vertikale DPO-programme word deur horisontale ondersteuning verhoog, byvoorbeeld departemensthoofde ondersteun mekaar om hul ervaringe te deel.

- Die fasiliteerder(s) of opleier(s) vergader met die departementshoofde om idees en planne vir DPO te bespreek. Sleutelonderwysers word opgelei en die veranderinge word in hul klasse toegepas met deurlopende ondersteuning van die fasiliteerder en departementshoofde. Indien suksesvol word die DPO-program verbreed deurdat die sleutelonderwysers die ander onderwysers oplei met deurlopende ondersteuning van die fasiliteerder en die departementshoofde.
- Die fokus is die DPO van alle onderwysers se bevoegdheid, die bou van kapasiteit en die bemagtiging van alle onderwysers ten einde verandering te bewerkstellig.
- Die ontwikkeling van bevoegdheid op alle vlakke kan gebruik word om indiensopleidingsprogramme in ander areas te inisieer.
- Dit konsentreer op diepte en deurlopendheid eerder as op die vinnige deurgang van inligting.

Die model kan ook van toepassing gemaak word op 'n skoolgroep ("cluster"). By die vorm van SIDOO-aktiwiteit soos verduidelik in Figuur 2.12 kom onderwysers na die program met byvoorbeeld voorbeelde van hulle leerders se werk. Dit bied aan medeonderwysers die geleentheid om leerders van ander skole se werk te sien en om standaarde te vergelyk. Dit is ook 'n geleentheid om te kan wys watter standaard van werk gelewer kan word en dit bied geleentheid tot kruisverwysing. Uit hierdie ervaring leer onderwysers. Tydens die proses van SIDOO moet besef word dat sekere modelle en aktiwiteite meer effektief gaan wees in sekere fases van die program as ander modelle en aktiwiteite.

In Figuur 3.15 word verduidelik watter DPO-metodes gebruik kan word om verandering te bewerkstellig deur vyf fases van skoolgebaseerde SIDOO.

Figuur 3.15 Kategorieë van skoolgebaseerde SIDOO-aktiwiteite en die gebruik van bronne vir die implementering van verandering in die klaskamer (vgl. Steadman *et al.*, 1995:31,32) bygewerk

Vyf fases van skoolgebaseerde SIDOO 	Fase 1 Algemene voorbereiding	Fase 2 Voorbereiding vir implementering	Fase 3 Klaskamer-aktiwiteite	Fase 4 Refleksie op klaskamer-ondervinding	Fase 5 Eksterne voorbereiding vir die opleiding-van-die-opleiers
Inspirasie	SIDOO is waardevol Uitvoerbaarheid van programme	Vertroue Doeltreffendheid Entoesiasme		Beloning Wys op voordele vir die leerder	Wenslikheid Uitvoerbaarheid Vertroue Oortuiging
Blootstelling	Instruksies	Nuwe idees en inhoud			Instruksies Nuwe idees/inhoud SIDOO-beleid opsies
Vaardigheidsopleiding	Logiese uiteensetting van doelstellings	Demonstrasie, Praktiese inoefening en terugvoering			Demonstrasie Praktiese inoefening en terugvoering
Eksperimentering		Nabootsing Praktiese werk	Onderlinge observasie, Loodsprojek	Hersiening Refleksie	Nabootsing Praktiese werk
Klaskamer-gerigte ondersteuning		Gesprekvoering oor leerplanne	Lesdemonstrasie Lesondersteuning Observasie	Beloning Terugvoering Aksieplan	Gesprekke oor SIDOO-planne Samewerkende opleiding
Beplanning en besluitneming	Ontwikkel SIDOO beleidsdokument, SIDOO beplanning vir implementering	Besonderhede van SIDOO-beleid implementering Voorbereiding van lesplanne Persoonlike aksieplanne Beplan samewerkende leer	Implementering van lesplanne	Verander lesplanne, Toekomstige planne Verdere SIDOO-programme	Deel van ervaringe Ondersoek bekommernisse en implikasies Institusionaliseer die SIDOO-program Wek vertroue en begrip
Gesprekvoering	Verduidelik die doelstellings, moontlike implikasies Bespreek probleme	Ontwikkel vertroue Verhoog die verstandhouding Ontwikkel kognitiewe raamwerke	Wat is die ervaring van die leerders? Hersiening van planne indien nodig	Verbondenheid, Teoretisering, Verwerking van ervaringe, Onderlinge ondersteuning, Leerders se werk	Opsie 'n KPA-program Beplan interne veranderingsproses Beplan samewerking Beplan gebruik van eksterne konsultante
Ondersteuningsmateriaal	Evalueer materiaal van buite die skool	Berei intern materiaal voor	Loods die materiaal in die klas	Hersien en bring veranderinge aan	Evalueer ondersteuningsmateriaal

Effektiewe SIDOO en DPO moet insluit 'n periode van ontwikkeling wat gekenmerk word deur

- praktiese toepassing van die vaardighede in die klassituasie;
- deurlopende ondersteuning aan die onderwyser;
- samewerkende leer byvoorbeeld deur ervaringe te deel met ander onderwysers, my portuur of meer ervare onderwysers in die skool of in die skoolgroep;
- deurlopende aanpassing van die program na deeglike refleksie.

Om verwagtinge te skep van die vinnige afhandeling van die verandering en om vroeg resultate te verwag van leerders kan teenproduktief wees. Verwagtinge moet realisties en billik wees.

Aansluitend by die verduideliking van Figuur 3.15 en by die piramide en skoolgebaseerde modelle (vgl. par. 3.4.1.1 en Figuur 3.12) van SIDOO en DPO toon Hall en Loucks (soos aangehaal deur Steadman *et al.*, 1995:21,22) in hulle model van onderwyserbelange aan dat SIDOO die volgende sewe aspekte van onderwyserbelange en betrokkenheid deurloop voordat verandering effektief in die klaskamer geïmplementeer word. Die aspekte is naamlik

- Bewusmaking. Onderwysers as agente tot verandering moet ten volle betrokke wees by die totale SIDOO-program.
- Inligtingsfase. Genoegsame inligting oor wat die verandering is, wat dit behels en die moontlike gevolge is noodsaaklik om 'n vertrouensverhouding te vestig.
- Persoonlik. Die onderwyser wil met vertroue die proses van verandering aanpak en om die rede moet die rol wat vervul moet word, deeglik uitgespel word.
- Bestuur. Die SIDOO-proses moet effektief bestuur word. Dit sluit in beplanning, organisering, leidinggewing en kontrole.
- Uitkomste of resultate van die SIDOO-program. Die fokus is hier gerig op die relevantheid en evaluering van die verandering by die leerders.

- **Samewerking.** In die aspek word gefokus op die ko-ordinering van gesamentlike aksies, en samewerking binne die skoolgroep ("cluster") om die verandering te stroomlyn.
- **Klemverskuiwing.** Die onderwyser met sy ryke ervaringsveld fokus in die fase op die wyer toepassing van die nuwe idees of vervanging met 'n kragtiger alternatief.

3.4.1.4 Samevatting

Die piramide en die opleiding-van-die-opleiers-model is as 'n enkel SIDOO-model nie die geskikste model vir effektiewe indiensopleiding van onderwysers nie. Die kwaliteit van ondersteunende aanbiedings hang af van die fasiliteerders, die kwaliteit van die materiaal en die verskillende interpretasies van die dokumente. Dié model is wel suksesvol om onderwysers in te lig met betrekking tot verandering. As gevolg van die tydsduur van die tipe van SIDOO-program is dit moontlik dat heelwat kwaliteit inligting verlore gaan of minder prominensie geniet. Die kwaliteit van aanbiedings, fasiliteerders en organisasie van die SIDOO-program kan verskil van area tot area. Teorie en praktyk is van mekaar verwyder en dit bring mee dat die skoolgebaseerde SIDOO-model van waardetoevoeging (soos verduidelik in Figure 5.1, 5.2 en 5.4) effektief gebruik kan word om die gaping te vul. Die volgende model, Bolam se model van 'n kort kursus wat bespreek gaan word, is hoofsaaklik 'n model wat op buiteskoolse SIDOO fokus.

3.4.2 Bolam se model van kort kursusse

Die model van Bolam fokus op SIDOO- en DPO-programme en berus op (Steadman *et al.*, 1995:37)

- 'n samewerkende verhouding tussen die voorsieners van SIDOO- en DPO-programme, onderwysers, die skool en die onderwysdepartement;

- 'n behoefte- en praktykgerigte programontwerp;
- 'n duidelike verband tussen program- en klaskameraktiwiteite.

Bolam (1982:41) dui die volgende aan as kenmerke van die model:

- Gesamentlike beplanning van die program deur fasiliteerders, onderwysers en die onderwysdepartement.
- 'n Duidelike fokus op die huidige as prioriteit en toekomsgerigte. professionele en persoonlike behoeftes van onderwysers en behoeftes van die skool.
- 'n Fyn en deeglik beplande intreefase van inligtingsessies vir voornemende deelnemers.
- Vooraf werksaamheid. Afgevaardigdes kan versoek word om indien nodig vooraf leeswerk te doen met betrekking tot sekere aspekte van die program.
- Die program is gestruktureerd maar is tog buigsaam genoeg om ruimte te bied vir veranderinge, monitering en formatiewe assessering;
- Die program is gerig op die ondervinding van die onderwyser en die toepaslikheid van bevoegdhede in die klaskamer.
- Die toebroodjie ("sandwich") metode van programbywoning (teorie), toepassing in die klaskamer, terugrapportering en opvolging word gevolg;
- Die waarde van terugrapporteringssessies, die ondersteuning van die onderwyser, veral waar nuwe vaardighede geïmplementeer word, word beklemtoon.

Die sukses van die kortkursusmodel hang ten nouste saam met die sukses van die intreefase waartydens relevante inligting gedeel word met die voornemende kursusgangers byvoorbeeld die waarop in die program gekonsentreer gaan word. Die Bolam-model bied aan skole, onderwysers en professionele onderwysersentrums die geleentheid om deur gesamentlike beplanning en behoeftebepaling SIDOO- en DPO-programme te ontwikkel, te laat akkrediteer aan te bied en deurlopend te laat evalueer. Hierdie is ook kenmerkend van die

Sussex empiries-rasionele benadering wat kortliks vervolgens bespreek gaan word.

3.4.2.1 Samevatting

Bolam se model is geskik vir buiteskoolse, residensiële SIDOO-programme wat 'n maand of langer duur. Beplanning, organisering en implementering van kort kursusse volgens die Bolam-model is moeilik omdat die werklike behoeftes van die individuele onderwysers wat die program bywoon, moeilik deur die fasiliteerders bepaalbaar is. Positiewe verwagtinge van onderwysers kan maklik verander in 'n teleurstelling omdat verwagtinge en dit wat werklik gaan plaasvind, tydens die kursus moontlik nie ooreenstem nie. Vooraf verspreiding van die kursusinhoud en leeswerkopdragte kan wel gedeeltelik die probleem aanspreek, maar is nog nie 'n oplossing nie. Wat wel moet gebeur is 'n deeglike inligtingssessie wat as onderhandelingsforum gebruik moet word om vas te stel wat die onderwysers in die program wil ervaar. In die sessie moet die kursusdoelstellings, inhoud, vlak, verhouding tussen verduidelikende lesings en praktiese werk en werkreëlings vir assessering en evaluering bespreek word. Insette en voorstelle van die onderwysers is baie belangrik en moet in die programinhoud opgeneem word. Dit is belangrik vir skole om te verseker dat die onderwysers wat die kort kursus bywoon, die nuwe inligting en vaardighede met al die onderwysers, as dit relevant is, deel. Die skool professionele ontwikkelingskomitee en die skool professionele ontwikkelings-beampte moet die leiding neem in die verband en 'n model wat vir die doel effektief gebruik kan word, is die skoolgebaseerde SIDOO-model van waardetoevoeging soos verduidelik in Figuur 5.1 en Figuur 5.3.

In Mpumalanga blyk die gebruik van die model van indiensopleiding nie haalbaar te wees nie. Die posvoorsieningsnorme vir skole laat skoolhoofde nie toe om onderwysers vir 'n kort kursus af te staan nie. Onderwyservervanging sonder ekstra finansiële implikasies vir die ouers blyk nie moontlik te wees nie.

3.4.3 Die Sussex empiries-rasionele model vir skoolgebaseerde SIDOO en DPO van onderwysers

Die identifisering van SIDOO- en DPO-behoeftes is 'n sentrale kenmerk van die Sussex-Model (sien Figuur 3.16). Die belangrikheid van effektiewe SIDOO-behoeftebepaling is volledig in paragrafe 2.2.5.1.7 en 3.3.3 bespreek en verduidelik in Fig. 2.5.

Om SIDOO- en DPO-behoeftes te bepaal veronderstel die identifisering van tekortkominge in die huidige situasie en dat in die behoefte voorsien moet word. Dit impliseer voorts dat onderwysers tot die besef gekom het van die bestaan van beter alternatiewe en dat SIDOO-behoeftes in ander skole geïdentifiseer ook in aanmerking geneem word.

Die identifisering van indiensopleidingsbehoeftes kan in drie groepe ingedeel word, naamlik die behoeftes aangespreek in die skoolontwikkelingsplan (SOP); die behoeftes geïdentifiseer tydens die proses van 'n KPA-program en laastens die behoeftes wat geïdentifiseer word in die normale gang van ontwikkeling. Indien die navorsing van Hewton (1997:1) en Oldroyd en Hall (1988:46) vergelyk word met die van Steadman *et al.*, (1995:42) kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die praktykgerigte identifisering van SIDOO- en DPO-behoeftes en deurlopende formatiewe assessering, terugvoering en opvolg die kern is van die Sussex empiries-rasionele model. Die praktykgerigte identifisering van SIDOO- en DPO-behoeftes word gekenmerk deur 'n aantal informele benaderings soos

- Voorleggings en demonstrasies waardeur onderwysers blootgestel word aan veranderinge en nuwe moontlikhede;
- Eksperimentering met nuwe tegnologie en idees;
- Groepwerk en skoolgroepaktiwiteite;
- Gesprekke met medeonderwysers in ander skole.

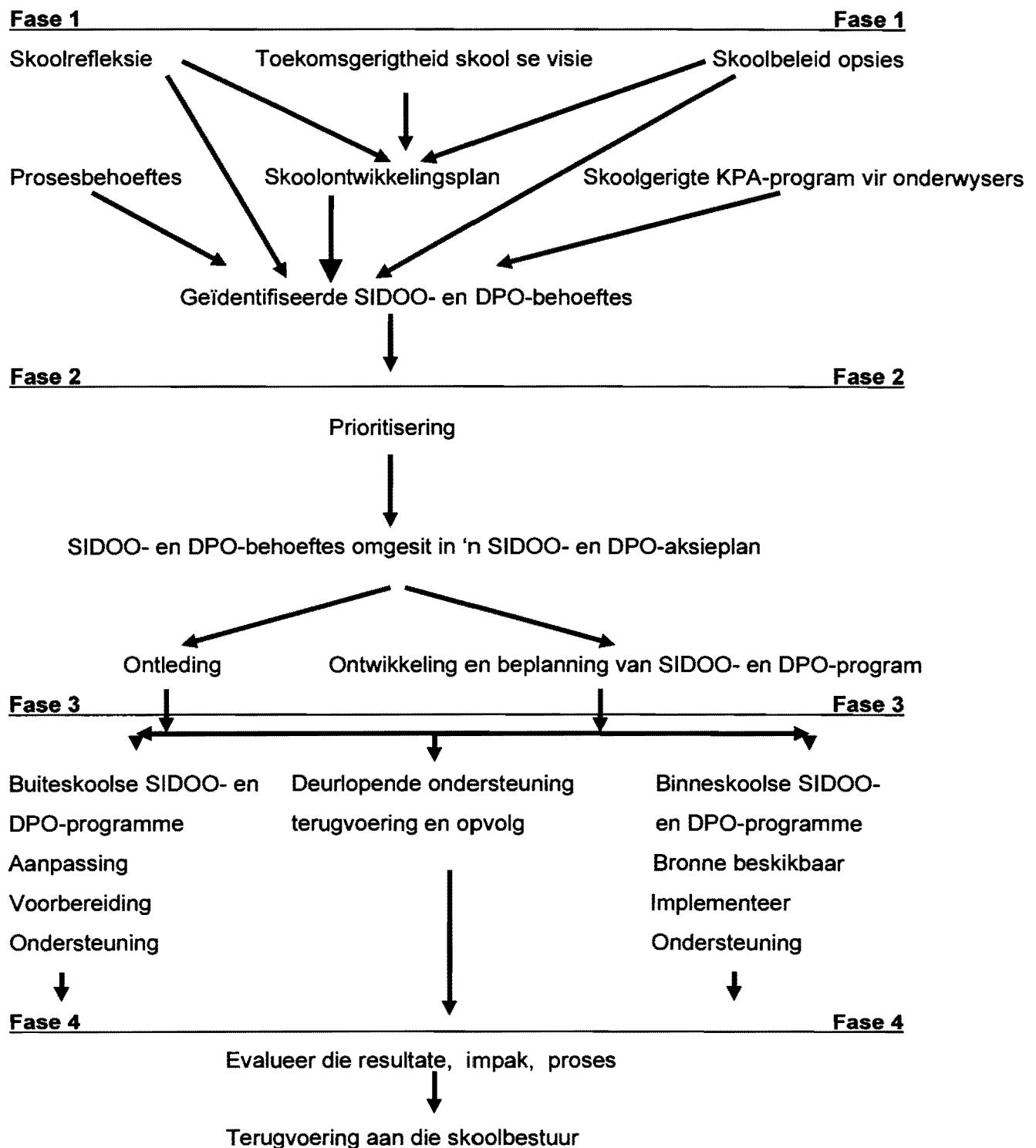
Die tweede been van die Sussex empiries-rationele model berus op die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan (SOP) wat die volgende aktiwiteite insluit, naamlik (Steadman *et al.*, 1995:39, 41):

- skoolrefleksie en selfondersoek om die sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings te bepaal met inagneming van die polities, ekonomies, sosiale en tegnologiese analise;
- evaluering van die bestaande skoolbeleid en opsies vir verbetering; en die
- oorweging en ontwikkeling van verskillende scenario's vir die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan.

Persone verantwoordelik (skool professionele ontwikkelingsbeampte) vir SIDOO en DPO-programontwikkeling by skole moet in gedagte hou dat vir elke potensiële praktiese indiensopleidingsituasie daar 'n groot hoeveelheid potensiële relevante teoretiese kennis is wat kan bydra tot die verbetering van die praktyk. Die relevantheid van die teoretiese kennis word effektief as dit deel word van die onderwyser se konseptuele raamwerk. Teorie word relevant deur die gebruik daarvan, en die gebruik van teorie vereis denke en gesprekvoering in 'n tydraamwerk wat spesifiek vir die doel gereserveer is.

In SIDOO- en DPO-programme moet die gebruik van teorie, vaardighede en vernuwing altyd in 'n dialoogverhouding tot mekaar staan. So 'n verhouding moet insluit persoonlike refleksie deur die onderwyser, deurlopende gesprekvoering met ander onderwysers en toepassing van die nuwe praktiese kennis in die klaskamer (Eraut, 1996:8,9). Die volgende modelle van SIDOO en DPO probeer om die probleem van effektiewe kombinerings van teorie en praktyk aanspreek.

Figuur 3.16 Die Sussex empiries-rasionele model vir SIDOO en DPO van onderwysers (vgl. Steadman *et al.*, 1995:40) bygewerk



3.4.3.1 Samevatting

Sentraal tot die Sussex empiries-rasionele model van SIDOO is die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan (SOP) wat fokus op totale skoolontwikkeling en die professionele ontwikkeling van alle onderwysers. Die identifisering van SIDOO-behoeftes staan sentraal tot enige SIDOO-model maar moet nie net fokus op skoolbehoeftes nie, maar ook op die individuele behoeftes van die onderwyser en hier kan die Sussex empiries-rasionele model effektief gebruik word in kombinasie met die klaskamergerigte SIDOO-model van waardetoevoeging (vgl. ook Figure 5.2 en 5.4) wat konsentreer op KPA en die model van Joyce en Showers wat vervolgens bespreek gaan word.

3.4.4 Joyce en Showers se model van vaardigheidsontwikkeling

Die model is ontwikkel na aanleiding van Joyce en Showers se raamwerk vir SIDOO- en DPO-uitkomst wat in vier kategorië ingedeel word, naamlik die algemene bewuswording van nuwe vaardighede; die organisering van kennis na aanleiding van potensiële teorie en konsepte; leer van nuwe vaardighede en die toepassing van die verwerklakte vaardighede in die klaskamer (Harland en Kinder, 1997:79). Die sterkpunte van die Joyce en Showers Model (Figuur. 3.17) is die verbreding van die onderwyser se professionele toerusting deur die aanleer en verwerkliking van nuwe vaardighede; die indiensopleiding van die onderwyser in die klaskamer en buite die klaskamer ondersteun deur opvolging, ondersteuning en inoefening in die klaskamer. Die model is met sukses in Amerika en Brittanje gebruik in SIDOO- en DPO-programme. Op grond van die evaluering van die Joyce en Showers-model deur skrywers soos Harland en Kinder (1997:82,83), Steadman *et al.*, (1995:44, 45, 46), Peeters *et al.*, (1996:32,33) en Eraut (1996:9,10) is dit duidelik dat vaardighede suksesvol deur onderwysers in die klaskamer toegepas kan word indien daar genoegsame ondersteuning aan die onderwyser gebied word en dit gekombineer word met

gereelde terugvoering van prestasie. Sekere indiensopleidingsprogramme kan as uitkoms of resultaat aantoon dat 'n bewuswording van nuwe vaardighede wel bestaan en moontlik ook 'n mate van kennis en verstaan van die nuwe konsepte en teorie. Om werklik effektief te kan wees moet SIDOO-programme ten minste metodes 3 (praktiese inoefening), 4 (terugvoering) en 5 (voorligting, ondersteuning in die klaskamer) insluit. Die Joyce en Showers-model kan soos in Figuur 3.17 voorgestel word.

Figuur 3.17 Die Joyce en Showers-matriks tot die aanleer van nuwe vaardighede deur DPO-programme (vgl. Harland en Kinder 1997:82,83 en Steadman *et al.*, (1995:44) bygewerk

Opleidings- metode ↓	Vlakke van impak uitkomste →	Algemene bewuswording	Kennis van onderliggende konsepte en teorie	Leer van nuwe vaardighede	Toepassing in die klaskamer
Verduideliking van nuwe vaardighede, agtergrond en teorie		X	X		
Demonstrasie van nuwe vaardighede		X	X		
Praktiese inoefening		X	X	X	
Terugvoering van prestasie		X	X	X	X
Ondersteuning in die klaskamer		X	X	X	X

Joyce en Showers (soos aangehaal deur Eraut, 1996:10) verwys na die doelstelling van die matriks as nie net die toepassing van nuwe vaardighede in die klaskamer nie, maar ook na die deurlopende gebruik van die nuwe vaardighede en strategieë in die klaskamer. Deur die Joyce en Showers-matriks te gebruik soos verduidelik in Figuur 3.18, word die effek wat SIDOO- en DPO-

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

programme op die waardetoevoeging van die onderwyser se kennisvlak, vaardigheidsvlak en praktyk het, aangetoon (vgl. ook Figure 5.1 en 5.2).

Figuur 3.18 Die effek van waardetoevoeging wat die komponente van SIDOO- en DPO-programme het op onderwysers (vgl. Adamczyk, 1998:1), Harland en Kinder 1997:82,83) en Steadman *et al.*, (1995:45) bygewerk

Komponente, SIDOO- en DPO-programme	Kennis	Vaardigheid	Praktyk (In die klaskamer)
Teorie en inligting oor nuwe vaardighede	In 'n mate	Geen	Geen
+ demonstrasie	In 'n mate	In 'n mate	Geen
+ inoefening	Betekenisvol	In 'n mate	Geen
+ terugvoering	Betekenisvol	Betekenisvol	Min effek
+ Ondersteuning in die klaskamer	Betekenisvol	Betekenisvol	Betekenisvol

'n Praktiese toepassing van die Joyce en Showers-model in byvoorbeeld die gebruik van Informasie Kommunikasie Tegnologie (IKT) in klaskamers word in Figuur 3.19 voorgestel.

Figuur 3.19 Die praktiese toepassing van die Joyce en Showers-model van vaardigheidsontwikkeling met betrekking tot die implementering van Informasie Kommunikasie Tegnologie (IKT) in die klaskamer. Gebruik dié matriks om te bepaal wat die waardetoevoeging ten opsigte van die onderwyser se vaardighede is (Steadman *et al.*, 1995:45) bygewerk

Vlakke van impak of uitkomst Komponente en metodes van DPO	Onderwysers beskik oor algemene bewustheid oor nuwe IKT	Nuwe geleenthede en vaardighede om IKT in klaskamer te gebruik	Kennis om IKT potensiaal maksimaal te benut in die kurrikulum	Bemagtig om IKT in klaskamer te gebruik
	Bewusmaking	Bou kapasiteit om konsepte en beginsels te bemeester		Kan doen
	Waardetoevoeging ten opsigte van kennis, vaardigheid, waardes			
Teorie en inligting oor nuwe vaardighede in IKT	→	→		
Demonstrasie van nuwe vaardighede in die IKT-sentrum	→	→		
Werkwinkel en inoefening met duidelik gestelde doelwitte vir implementering	→	→	→	
Terugvoering na werkwinkel	→	→	→	
Gebruik van IKT in die klaskamer met volgehoue ondersteuning	→		→	→

Ter verduideliking van die matriks soos uiteengesit in Figuur 3.19 kan die vier vlakke van impak, op die horisontale as, in verband gebring word met die metodes van opleiding uiteengesit op die vertikale as.

Die programdoelstellings kan effektief bereik word indien die SIDOO-program so ontwikkel word dat al die komponente van opleiding soos uiteengesit op die horisontale, in harmonie met mekaar vervleg is en al die opleidingsaspekte deurloop is. Die model is nie staties nie en kan aangepas en verbreed word om meer analitiese waarde toe te voeg. So kan byvoorbeeld op die inset of metode

van indiensopleiding, die vertikale been, ingevoeg word; skoolgebaseerde kursusse, verdere studie deur byvoorbeeld afstandsonderrig, die dienste wat die vakadviseurs bied gerig op klaskamerondersteuning en terugvoering, 'n skoolgebaseerde mentorsisteem, die gebruik van 'n piramidemetode van deurvloei van inligting, 'n program van selfrefleksie en klaskamergerigte aktiewe navorsing. Wat ook hier ingevoeg kan word, is die KPA-program en SIDOO-programme met die verskillende metodes van kennisleer as tema. Op die impak of horisontale been kan die eerste orde uitkomst soos uiteengesit in Figure 3.18 en 3.19, naamlik waardetoevoeging tot kennis en vaardigheid ingevoeg word. Ondersteunend tot waardetoevoeging deur SIDOO-programme moet die volgende ook in verband gebring word:

- Die selfondersoekende onderwyser;
- Die ondersoekende spesialisgroep binne die skoolgroepeerings, en
- Die klaskamergerigte navorsing.

3.4.4.1 Samevatting

Na ontleding van die Joyce en Showers-model en verskillende aanpassings ontwikkel uit die basismodel (soos hierbo uiteengesit en verduidelik), blyk dit dat die algemene persepsie bestaan dat SIDOO-programme gerig op dié model suksesvolle impak op onderwysverandering sal toon

- indien al die vertikale komponente (teorie, demonstrasie, inoefening, terugvoering en klaskamerondersteuning) van SIDOO-metodes deurloop is;
- as die professionele ontwikkeling van die onderwyser 'n stapgewyse liniêre en progressiewe strategie van leer het; en
- as onderwysers op 'n eenvormige wyse deur opeenvolgende metodes professioneel ontwikkel.

SIDOO-programme, indien effektief bestuur, kan wel 'n impak uitoefen op die praktyk van onderwysers al is nie al die doelstellings bereik nie want veranderlikes buite die beheer van die program kan negatief inwerk en

veroorsaak dat nie al die doelstellings bereik word nie. Die skoolgebaseerde SIDOO-model van waardetoevoeging (Figuur 5.2) het as bykomende komponent gereelde refleksie, herbeplanning en word nou verbind tot klaskamergerigte navorsing. Impak, hoe gering ook al, is nie afhanklik van die deurloop van al die opleidingskomponente soos uiteengesit in die Joyce en Showers model nie.

Die aanleer van nuwe vaardighede en professionele kennis kan as uitkoms of resultaat toon 'n verhoogde motiveringsvlak en veranderde positiewe houding.

Die model toon heelwat potensiaal as basis vir skoolgebaseerde SIDOO van onderwysers en kan met groot vrug in kombinasie met die ervaringsleermodel van Kolb (vgl. par. 3.4.5), die Sussex empiries-rasionele model (vgl. par. 3.4.3) en Michael Eraut se model van die nadenkende onderwyser (vgl. par 3.4.6) gebruik word vir die beplanning van SIDOO-programme.

3.4.5 Kolb se SIDOO model van ervaringsleer

Die relevantheid van Kolb se model van leer deur praktiese ervaring is daarin gesetel dat die onderwyser as volwassene aktief betrokke is om van die onderwyswêreld sin te maak. Onderwysers, maar veral ook die skoolbestuurspan en die skool professionele ontwikkelingskomitee, moet kennis neem van die wyses waarop onderwysers verkies om van hulle onderwyswêreld sin te maak. Knowles gaan van die volgende aannames uit ten opsigte van die wyse waarop onderwysers leer, naamlik dat onderwysers (Dalellew and Martinez, 1988 soos aangehaal deur Stoll en Fink, 1997:154, vgl. ook Stuart, 1998:1 en Knowles, 1980:40-45)

- as selfgedrewe volwassenes hul eie leerproses organiseer;
- as volwassenes oor 'n ryke bron van kennis, vaardigheid en ondervinding beskik wat hulle persepsies ten opsigte van leer beïnvloed;
- as volwassenes deur oorgangsfases beweeg wat hulle perspektiewe tot leer beïnvloed;

- gereed en bereid is om te leer en professioneel kan ontwikkel indien die leeraktiwiteite met hul persoonlike en professionele behoeftes in verband gebring word. Om onderwysers te dwing tot leer gaan nie verseker dat kennis verbeter nie; en
- dat onderwysers 'n probleemoplossende oriëntering tot leer het en daarna streef om dit onmiddellik toe te pas.

Die aannames van Knowles kan nie net so in die onderwysomgewing in Mpumalanga van toepassing gemaak word nie. Interne en eksterne veranderlikes en determinante wat onderwys beïnvloed, moet in ag geneem word om Knowles se aannames ten opsigte van leer in perspektief te stel. Eksterne determinante soos groepkultuur, werkomstandighede, ekonomie, skoolkultuur, mikro-politiek van 'n skool en onderwyseropleiding is enkele faktore wat saam met die volgende interne determinante in ag geneem moet word om die aannames van hoe onderwysers verkies om te leer soos beskryf deur Knowles in perspektief te plaas. Van die interne faktore wat die proses van leer by die onderwyser kan beïnvloed, is byvoorbeeld persepsies ten opsigte van onderwys en leer, kultuur, taal, waarde en normestruktuur, persoonlikheid, onderwysmetodes, verbondenheid tot lewenslange leer en die kultuur van leer en onderrig en 'n lae moraal.

As die veranderlikes in ag geneem word kan dit die volgende implikasies vir SIDOO van onderwysers inhou:

- Inisiatiewe moet in plek geplaas word, om die ryk ervaringsveld van die onderwyser te benut tot voordeel van die SIDOO-program.
- Die ervaring van onderwysers kan ook dien as 'n blokkasie vir verandering. Deur effektiewe SIDOO-bestuur en motivering kan die blokkasie omskep word in positiewe verandering.
- Die leeromgewing speel 'n belangrike rol. Onderwysers is selfgedrewe leerders wat effektief leer in die klaskamer. Wat wel kan gebeur is dat

dieselfde onderwyser probleme ervaar om in formele leersituasies te leer wat meebring dat hulle weer afhanklike leerders word.

- Tegnologie kan die mate van onafhanklike leer beïnvloed, byvoorbeeld die Internet.
- Onderwysers word soms gedwing om gereed te wees vir leer, soos die geval met K2005 is, en dit lei tot negatieweiteit wat deur die fasiliteerders van die SIDOO-program bestuur moet word.

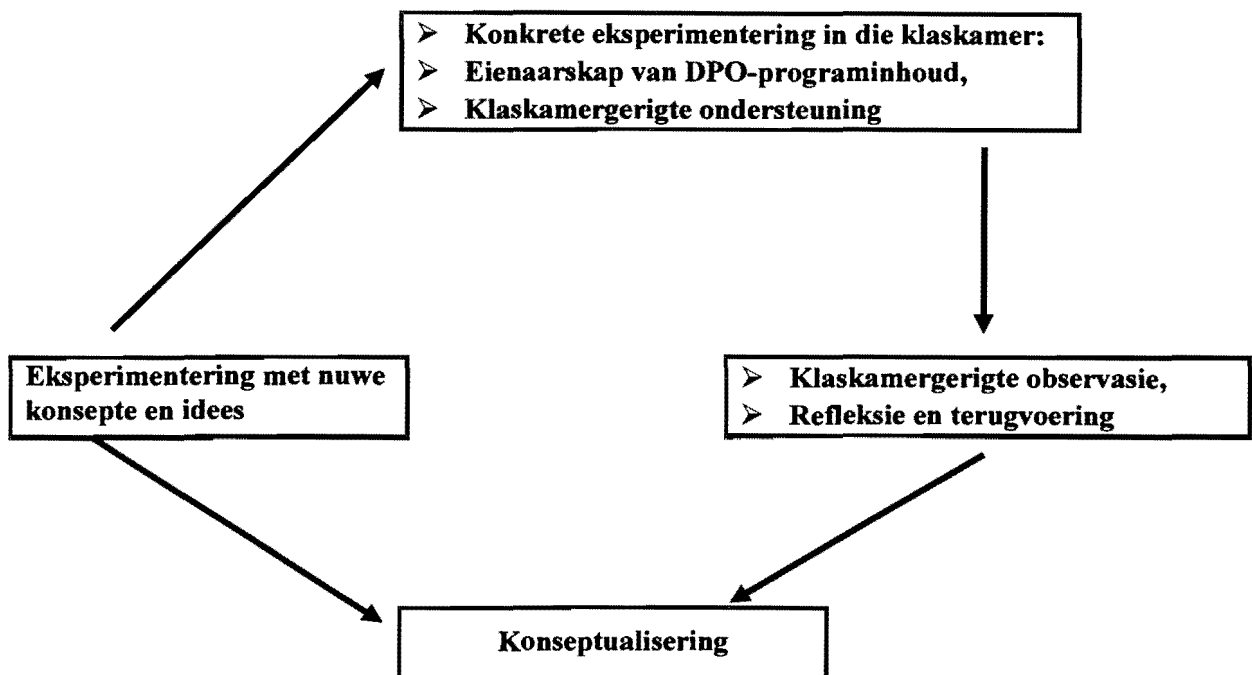
Om 'n onderwyser se praktyk in die klas te verander kan op sigself 'n bedreiging inhou. Die onderwyser se selfbeeld as 'n suksesvolle onderwyser kan direk aangetas word. Die praktiese situasie hoe verkeerd ook al, sal nie hergedefinieër of verander word as die onderwyser bedreig voel nie. Die proses van losmaking en herdefiniëring van nie-relevante gebruike in die klaskamer, vereis 'n proses van konkrete ervaring met die nuwe idees en eksperimentering soos verduideklik in Figuur 3.20. Die model fokus ook op alternatiewe soos om die onderwyser die geleentheid te bied om die verandering te verwerklik en om konseptueel te ontwikkel. Hierdie proses skep die geleentheid vir die onderwyser om eienaarskap van die DPO-program op te neem en om nuwe idees sonder vrese in die klaskamer te implementeer. Die proses van eienaarskap lei tot die ontwikkeling van situasies wat samewerkend en ondersoekend van aard is en wat genoegsaam ruimte laat vir refleksie binne die ondersteunende struktuur van die skoolgroep ("cluster") soos verduidelik in

Figuur 2.12. Blootstelling aan die nuwe idees en veranderinge is nie alleen voldoende nie. Onderwysers moet op 'n prikkelende wyse aan veranderinge wat tot verdere ondersoek en klaskamergerigte navorsing aanleiding kan gee, blootgestel word. Daarna moet 'n proses volg van eksperimentering met die vernuwende idees om ervaring op te doen en genoegsame tyd geskep word vir refleksie en terugrapportering, vrae vra, aanpassings maak en weer implementering van veranderde of nuwe inhoud en metodes (Steadman *et al.*, 1995:47,48). Hierdie model van Kolb toon ooreenstemmende kenmerke met dié van Joyce en Showers se analise (par. 3.4.4), naamlik dat SIDOO-programme

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

vir onderwysers geleenthede moet skep vir die inoefening van nuwe idees en klaskamergerigte ondersteuning ten einde konseptuele verwerkliking by die onderwyser te bewerkstellig asook nuwe metodiek in die klaskamer tot gevolg te hê.

Figuur 3.20 Kolb se model van ervaringsleer (vgl. Steadman *et al.*, 1995:47 en Stuart, 1997:2)

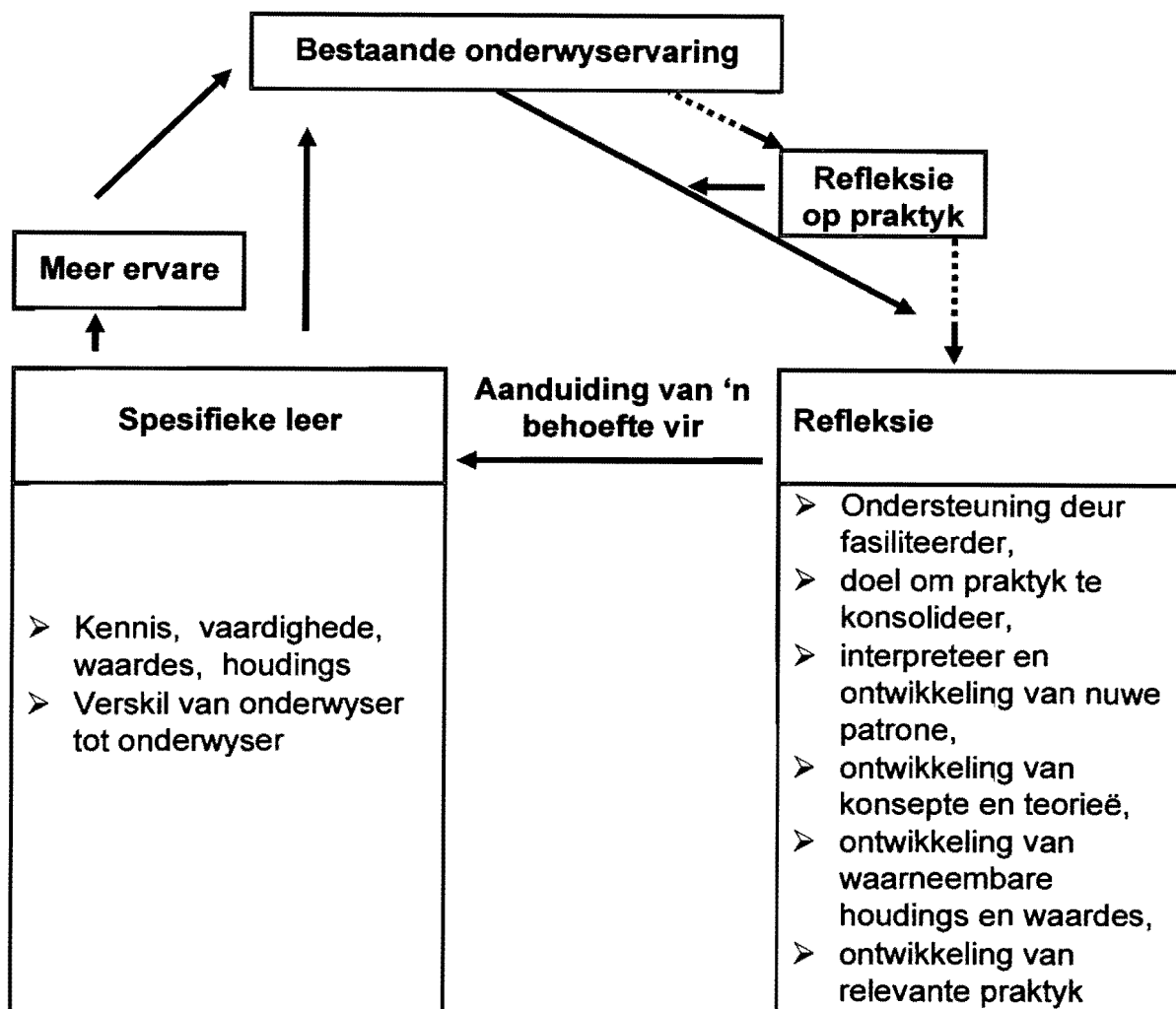


Verduideliking

Kolb beklemtoon dat leer 'n aaneenlopende proses is wat gegrond is in ondervinding en moet nie net gefokus wees op uitkomst nie. Kolb koppel leer aan 'n proses en nie aan 'n enkele uitkomst nie. Vir DPO en SIDOO beteken dit dat onderwysers effektief leer en nuwe inhoude verwerklik deur vaardighede prakties in te oefen in 'n kontinuum van aaneenlopende leer en ontwikkeling.

Die proses waardeur die onderwyser leer, kan in die volgende ervaring-refleksie-leer-model (Figuur 3.21) voorgestel word.

Figuur 3.21 Ervaring-refleksie-leer-model (Stuart 1997:2) bygewerk



3.4.5.1 Samevatting

SIDOO-programme moet die onderwyser ondersteun om verandering in die klaskamer te bewerkstellig en daarom moet die sleutelemente van die onderwyser se bestaande praktyk in ag geneem word. Om die bestaande aggressief aan te val en af te maak as verkeerd word deur die onderwyser ervaar as 'n bedreiging vir sy/haar selfbeeld as 'n suksesvolle onderwyser. Die bekende praktyk, verkeerd of reg, sal nie as die onderwyser bedreig voel suksesvol verander of herdefinieër kan word nie. Die proses van verandering

deur SIDOO-programme moet die onderwyser se ervaring, kennis en vaardighede in ag neem en aan die onderwyser genoeg tyd en geleentheid gee om met die nuwe metodes te eksperimenteer en sodoende eienaarskap van die proses te neem. Die model van Kolb bied ook geleentheid tot samewerkende ondersoekende leer binne groepverband met geleentheid tot terugvoer en refleksie. Die aanname van Kolb kan in verband gebring word met die model van Joyce en Showers wat ook geleentheid bied vir die inoefening van nuwe vaardighede. Kolb (Figuur 3.20) beklemtoon dat leer 'n aaneenlopende proses is gegrond in ervaring en daarom moet leer as 'n proses gesien word en nie as 'n eenmalige uitkoms of resultaat nie. Onderwysers as volwassenes leer effektief deur te doen, te reflekteer en te evalueer. Vervolgens word die model wat deur Michael Eraut ontwikkel is, bespreek en dit konsentreer op die onderwyser as die nadenkende professionele onderwyser.

3.4.6 Michael Eraut se model van die nadenkende professionele onderwyser

Terwyl die model van Joyce en Showers, soos beskryf in paragraaf 3.4.4, klem plaas op waardetoevoeging vir die onderwyser deur die verwerwing en verwerkliking van kennis, vaardighede en waardes deur SIDOO-programme, plaas die nadenkende professionele onderwyser model van Eraut klem op die proses van refleksie op dit wat die onderwyser doen en om uit dié ervaring verder te ontwikkel. Die model bied aan onderwysers die geleentheid om uit die groef van roetine-onderwys te kom deur voortdurend oor die onderwystaak na te dink, nuwe inligting te bekom en te implementeer en dan op die uitkomst daarvan te reflekteer en die eindresultate met mede-onderwysers te deel. Die model is verbind met 'n model wat later verduidelik gaan word, naamlik die model van klaskamergerigte navorsing.

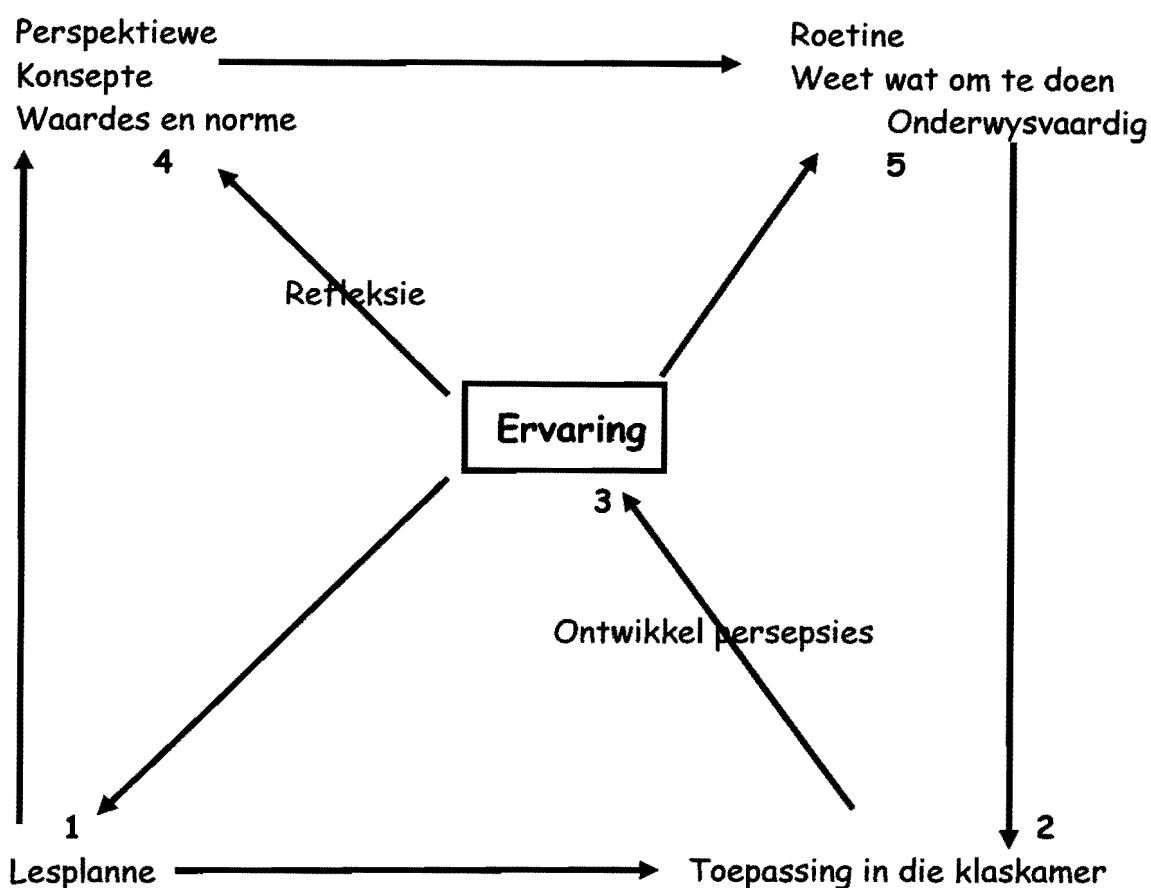
Die onderwyser word daagliks in die klaskamer tot besluite en interpretasies verplig. Die resultate daarvan kan net deur 'n proses van nadenkende refleksie bepaal word indien die wil by die onderwyser bestaan om na te dink met betrekking tot die onderwystaak en indien daar tyd is om te reflekteer. Die nadenkende model van Michael Eraut bring die professionele kennis van die onderwyser in spel. Professionele kennis is daardie kennis wat deur onderwysers verwerf word en wat hulle in staat stel om professionele onderwystake, rolle en pligte en verantwoordelikhede met oorgawe en met 'n hoë kwaliteit uit te voer (Eraut, 1996:1). Die vraag is nou: Waarom moet onderwysers by die model van refleksie betrokke raak? Onderwys as 'n professie vereis van die onderwyser 'n morele verpligting, aanspreeklikheid en verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van leerders. Om 'n professionele onderwyser te wees, behels (Eraut, 1996:12 vgl. ook Eraut 1995:10-21)

- 'n morele verbondenheid om die belange van leerders voorop te stel deur nadenkend te wees met betrekking tot hulle prestasie, vordering en ontwikkeling en om wyses te beplan hoe om die belange van die leerders die beste te dien;
- 'n professionele verpligting te openbaar tot die deurlopende hersiening van klaskamerpraktyk in 'n poging om die kwaliteit van onderwys, bestuur en besluitneming te verbeter;
- 'n professionele verpligting tot DPO;
- 'n professionele verpligting tot deurlopende ontwikkeling van praktiese kennis deur persoonlike refleksie en deur interaktiewe SIDOO-programme met ander onderwysers by te woon.

In Michael Eraut se model van die nadenkende professionele onderwyser word daar op onderwyserervaring, refleksie en aksie gefokus (vgl. Figuur 3.22). Schön (soos aangehaal deur Bell en Gilbert, 1996:64,65), Oldroyd en Hall (1991:28,29), Rosaen en Schram (1997:255-279) en Adalbjarnardottir en Selman (1997:412) ondersteun dié model en fokus op die onderwyser in sy werk

as 'n proses van kennis-en-vaardigheid-in-aksie, refleksie-in-aksie en refleksie-op-die-aksies.

Figuur 3.22 Michael Eraut se model van die reflekerende en nadenkende professionele onderwyser (Steadman *et al.*, 1995:48 en Eraut, 1995:10-21)



Verduideliking:

Die onderwyser beplan 'n les (1) vir toepassing in die klaskamer (2), ontwikkel ervaring uit die persepsie van die vlak waartoe die lesdoel bereik is (3), dit affekteer die onderwyser se interpretasie van die leservaring en die siening betreffende onderwys en die ontwikkeling van lesplanne (1) en tegniek (5). Met ervaring (3) verhoog die kwaliteit en kwantiteit van lesmetodiek, roetines, weet

wat om te doen en vaardighede (5). Lesvoorbereiding word beïnvloed deur die onderwyser se perspektiewe, konsepte, norme en waardes (4). Dit wil voorkom of met ervaring roetine meer dominant begin word. Om hierdie rede is SIDOO-programme noodsaaklik ten einde die bestaande repertoire van die onderwyser te verbreed deur nuwe vaardighede aan te leer. Die proses van verandering in die klaskamer kan nie alleen deur SIDOO- en DPO-programme bewerkstellig word nie; dit vereis ook 'n verandering in houdings, gesindhede, persoonlike teorieë en die herstrukturering van die onderwyser se benadering tot onderwys soos tans die geval is met K2005.

Onderwysers vra vrae oor hul onderwyspraktik en dit lei tot 'n selfbewuswording van hul kwaliteite. Deur gereelde selfrefleksie en om deurlopend nadenkend op te tree, identifiseer onderwysers areas vir verdere ontwikkeling. Die wisselwerking kan ontwikkel in 'n bruikbare oefening om vaardighede te versterk, ervaring op te bou en om onderwys te verbeter (Adamczyk 1998:1,2).

Rosaen en Schram (1997, 256,257) beskryf refleksie as 'n metode wat die onderwyser kan gebruik om professioneel te ontwikkel deur teorie en praktik in verband te bring en om besluite wat geneem is, te evalueer.

In die proses van nadenkende optrede of refleksie kan die volgende vrae vir die onderwyser van hulp wees, naamlik (Adamczyk, 1998:3):

- Wat is die onderwysbehoefte wat aangespreek moet word?
- Wat is my plan van aksie om die onderwysbehoefte aan te spreek?
- Wat wil ek bereik?
- Hoe suksesvol was ek?
- Watter maatstawwe het ek gebruik om my sukses te bepaal?
- Watter geleenthede het ek misgekyk?
- Was daar enige druk of negatiwiteit wat ek moontlik kon voorsien het?

Samevattend kan die vrae in die proses van refleksie soos volg opgesom word, naamlik vrae wat konsentreer rondom

- ❖ praktik in die klaskamer;

- ❖ selfbeeld;
- ❖ kontekstuele faktore, soos die leerder se persepsie van die onderwyser;
- ❖ interpersoonlike verhoudings binne die onderwys; en
- ❖ klaskamergerigte navorsing.

Die volgende instrument kan die onderwyser ondersteun in die proses tot selfrefleksie. In Bylaag E is vollediger voorbeelde van instrumente om die onderwyser in selfrefleksie te ondersteun. Deur gebruik te maak van die voorbeeld soos verduidelik in Figuur 3.23 kan die onderwyser 'n enkele aspek neem en dit deurwerk deur dit van toepassing te maak op sy/haar werk as onderwyser. In Figuur 3.23 word slegs 'n enkele aspek van die onderwyser se werkverhouding gehanteer, naamlik die verhouding met die leerders. Ander aspekte wat op dieselfde wyse gehanteer kan word, is byvoorbeeld kommunikasie met leerders, professionele verhouding met ander onderwysers, implementering van die kurrikulum, onderwysstyl, gebruik van bronne, lesaktiwiteite en onderwys- en klaskamerbestuur.

Figuur 3.23 Selfrefleksie: 'n ondersteuningsinstrument vir onderwysers
(Adamczyk, 1998:4-6)

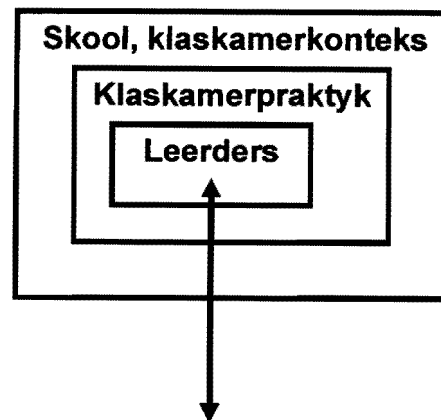
	Tevrede				Ontevrede			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Verhouding met leerders								
Sensitief ten opsigte van leerders se behoeftes								
Buigbaar								
Doelmatig								
Rigied								
Simpatiek								
Belangstellend								
Vriendelik								
Hulpvaardig								
Bereikbaar								

Die proses van refleksie toon drie fases, naamlik (Rosaen en Schram 1997:274,276) die fase van **identifisering** van areas vir verdere ontwikkeling, die fase van **handeling** en die fase van **refleksie op die besluite** geneem en **hersiening** van die proses. Die belangrikste fase is die fase van identifisering van areas vir verdere ontwikkeling. Die fase lê die fondament vir refleksie omrede dit die onderwyser die geleentheid bied om krities na sy onderwyswerk te kyk, vrae te formuleer en antwoorde te soek (vgl. Figuur 3.24). Dit is belangrik dat die onderwyser tyd vir refleksie afstaan. Refleksie kan die volgende vorme aanneem, naamlik

- refleksie-in-aksie wat onmiddellik is;
- refleksie-op-aksie wat geskied na die program en kan individueel, in die skool of in die skoolgroep plaasvind.

Ondersteunende refleksie is 'n skoolaksie en fokus veral op die analise van die onderwyser se professionele rol. Verslaghouding in 'n joernaal is 'n belangrike hulpmiddel in die proses van refleksie. Adalbjarnardottir en Selman (1997:413,414) fokus in hul navorsing oor die reflekerende onderwyser op die ondersteuning van die onderwyser in die skool en in die skoolgroep om 'n basis te vorm van kennis, die verstaan van onderwys, om idees krities te ontleed, om saam te werk om onderwys te verbeter en om klaskamerervaringe te analiseer. Hulle beklemtoon en moedig onderwysers aan om nie net nadenkend te wees oor die praktyk nie, maar om ook nadenkend te wees oor onderwysidees, doelstellings, houdings, gevoelens, norme en waardes, onderwyskeuses en aktiwiteite. Onderwysers word gevra om verder te kyk as net na maniere om praktyk te verbeter. Refleksie is 'n ook 'n hulpmiddel om die onderwyser binne drie interverwante onderwysvlakke professioneel te ontwikkel soos verduidelik in Figuur 3.24.

Figuur 3.24 Refleksie as 'n hulpmiddel om die individu binne drie interverwante onderwysvlakke te ontwikkel (Rosaen en Schram, 1997:275) bygewerk



Die onderwyser as 'n reflekerende ondersoekende onderwyser:

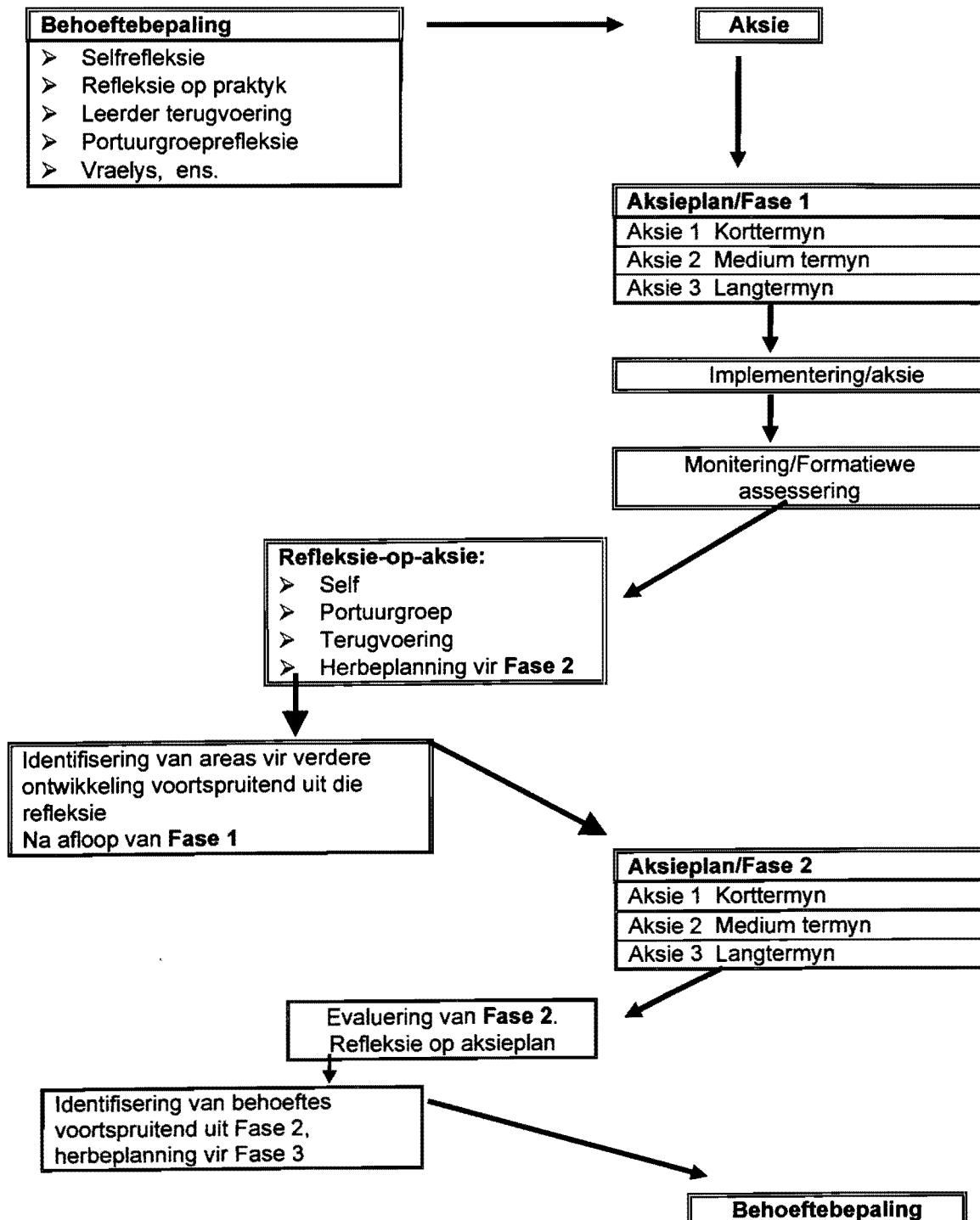
- Wie is ek?
- Wie wil ek wees?
- Wat moet ek wees?
- Wie/wat kan ek wees?

Aanvullend tot Michael Eraut se model van die nadenkende of reflekerende onderwyser is die sieninge van verskeie navorsers soos Clift *et al.*, (1990), Cochran-Smith (1991), Gore & Zeichner (1991), Fueyo & Neves (1995) (soos aangehaal deur Rosaen en Schram, 1997:257), Janet Stuart (1991:127-152) en Adalbjarnardottir en Selman (1997: 409-427), naamlik dat refleksie binne die konteks van klaskamergerigte navorsing meer effektief is omdat die onderwyser deur klaskamergerigte navorsing kapasiteit tot refleksie ontwikkel en oplossings vind vir praktykgerigte probleme en dan die resultate van hul besluite en aksies bestudeer.

3.4.7 Klaskamergerigte navorsing as model ter ondersteuning van SIDOO- en DPO-programme

Klaskamergerigte navorsing, as deel van 'n SIDOO-program, is dié aktiwiteite waartydens 'n groep onderwysers van dieselfde skool of onderwysers van 'n spesifieke skoolgroep doelbewuste stappe neem om deur studie en navorsing hul onderwystaak te evalueer. Deur dié proses word 'n poging aangewend om die kwaliteit van onderwys te verbeter want sistematiese refleksie en verandering is deel van die proses van klaskamergerigte navorsing (vgl. Figuur 3.25).

Figuur 3.25 Basiese klaskamergerigte navorsingsproses (vgl. Pryor, 1998:1, Stuart, 1991: 127-151, Elliott (soos aangehaal deur Stuart, 1998:2) bygewerk



Beskrywing

Klaskamergerigte navorsing kan as deel van SIDOO vir onderwysers begin deurdat 'n groep onderwysers geprikkel word deur 'n idee of gemeenskaplike fokus te plaas op 'n onderwysgerigte probleem. Vrae wat behulpsaam kan wees is, byvoorbeeld: Wat gebeur tans? In watter mate is dit vir my/ons problematies? Wat kan ek/ons daaraan doen? Deur antwoorde op die vrae te kry, kan die diagnose meer effektief wees. Vanuit hierdie vertrekpunt moet data en inligting versamel word om meer duidelikheid te verkry oor die kern van die probleem en die moontlike oorsake daarvan. Gedurende die opstel van die aksieplan moet daar gefokus word op dit wat die groep of individuele onderwyser wil verander, wat die probleme of druk is wat voorsien word en wat verwag word in terme van ondersteuning (dus 'n SWOT-analise in die klein). Dan moet daar ook besluit word wat die moontlike stappe of aksies is wat geneem moet word om by die gestelde doel uit te kom. Gedurende die implementering van die verandering moet die proses deeglik gemonitor word. Rekordhouding van verandering wat in die klaskamer plaasvind, die leerders se reaksies, die klaskamersituasie en die onderwyser se begrip van die verandering moet deeglik opgeteken word vir terugvoering of vir herbeplanning.

Bruikbare tegnieke om data te versamel met die oog op klaskamergerigte navorsing is byvoorbeeld 'n navorsingsdagboek, analitiese memo's, veldnotas, daaglikse aantekeninge deur die onderwyser, bandopnames en video-opnames van gesprekke en lesse. Leerders se skriftelike en mondelinge werk, asook toetse en navorsingsopdragte kan ook van hulp wees. Ander hulpmiddels wat gebruik kan word om data of informasie in te samel om klaskamergerigte navorsing meer onderwysgerig en verantwoordbaar te maak, is dokumente soos 'n leerderprofiel, 'n analyse van die leerders se klaskamerinteraksie 'n observasiekontrolelys, 'n kort vraelys en onderhoude wat ook ingespan kan word om die proses van klaskamergerigte navorsing te begin. In Figuur 3.26 word die verloop van klaskamergerigte navorsing verduidelik.

Figuur 3.26 Klaskamergerigte navorsing in aksie, vgl. Kemmis en McTaggart, 1982 en Elliott, 1981 (soos aangehaal deur Janet Stuart, 1998:3), Pryor (1998:4) en Rosaen en Schram (1997:255-277) bygewerk

Fase1

Behoefteanalise	My leerders is onder die indruk dat Geskiedenis slegs die weergawe van feite is, terwyl die belangrikheid van kritiese evaluering en denke nie aanvaar word nie.
Aksieplan	Op watter wyse kan ek die leerders motiveer om die vak Geskiedenis krities en analities te benader. Watter bydrae kan gelewer word tot kurrikulumontwikkeling? Moet ek my metode van vraagstelling verander?
Aksie/optrede	Probeer vrae stel wat leerders laat dink hoe hulle voel oor 'n saak en wat hulle sal stimuleer.
Insameling van data/inligting: Observasie, notas	Neem 'n paar lesse op band op. Analiseer dit en teken die vrae wat gevra word aan en ook die reaksie van leerders op elke vraag. Maak kritiese aantekeninge ter wille van vollediger perspektief.
Refleksie. Ontleding van die ingesamelde data of informasie	My metode van vraagstelling is versteur deur my behoefte om beheer oor die les te behou.

Fase 2

Identifisering van behoeftes na aanleiding van die analisering van ingesamelde data	Formuleer vrae wat leerdergesentreerd en nie onderwysergesentreerd is nie, lesbeheer moet minder prominent wees.
Hersiene aksieplan	Behou die rigting aangetoon deur die lesdoelwitte, verminder die aantal stellings wat die lesbeheer versterk.
Aksie/optrede	Gebruik minder beheervrae in 'n paar lesse, konsentreer op probleemgerigte vrae en laat die leerders voel hul verwerf eienaarskap van die les.
Insameling van data/inligting: observasie, notas	Neem 'n paar lesse op band op en evalueer die vraagstelling. Teken die effek wat die veranderde vraagstelling op die leerders se gedrag het, aan.
Refleksie. Ontleding van die ingesamelde data/informasie	Leerders begin krities dink oor die vak Geskiedenis. Denkvrae met 'n probleemoplossende strekking begin vrugte afwerp. Hoe kan die onderwyser verseker dat die momentum behou word?

Fase 3

Identifisering van behoeftes na aanleiding van die analisering van ingesamelde data

In die Fase 3 moet 'n strategie uitgewerk word wat die onderwyser in staat sal stel om die positiewe momentum te behou. Voortdurende refleksie gee aanleiding tot die identifisering van nuwe SIDOO-behoeftes en dan volg die proses weer soos verduidelik in Figuur 3.26.

Klaskamergerigte navorsing as 'n komponent van 'n skoolgebaseerde SIDOO-program is 'n program wat deur die onderwyser self of deur 'n groep onderwysers ontwikkel word en deur hulle in stand gehou en versterk word tot voordeel en versterking van hulle professionele ontwikkeling. Dié tipe van klaskamergerigte navorsing is 'n proses van selfbemaagtiging, groepleiding en het kapasiteitsbou tot gevolg. Die onderwyser bepaal die tempo en rigting van

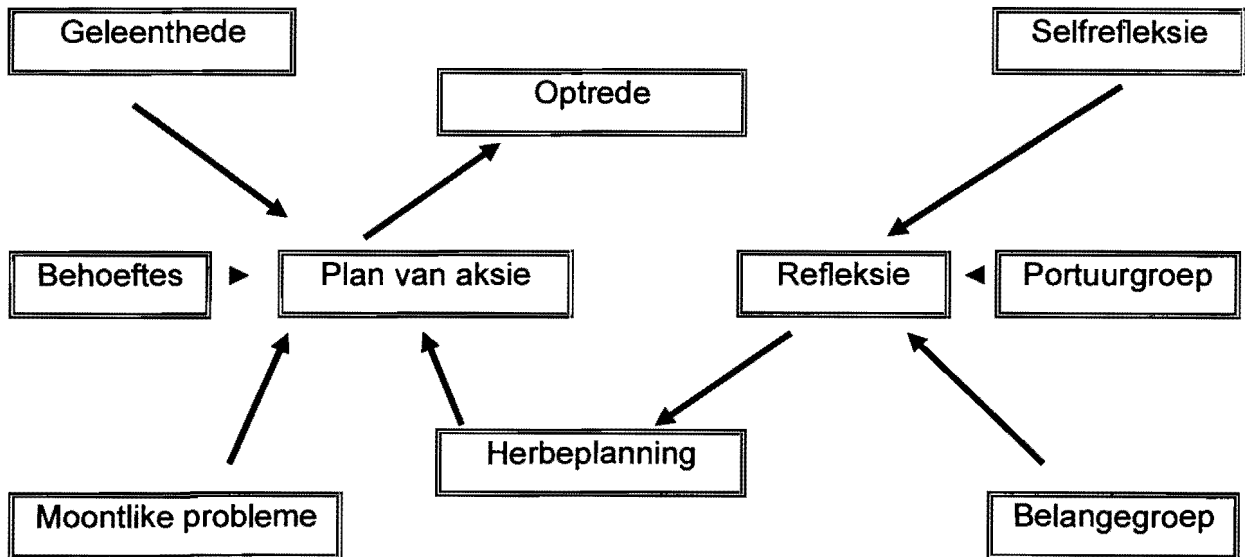
die navorsing (Stoll en Fink, 1997:155). Klaskamergerigte navorsing kan ook plek vind binne die skoolontwikkelingsplan (SOP) as deel van 'n program van klaskamergerigte prestasiebestuuranalise (KPA).

Enkele voordele van klaskamergerigte navorsing is (Janet Stuart, 1998:17 vgl. ook Janet Stuart, 1991:127-152) die volgende:

- Onderwysers doen dit self.
- Dit is deurlopend, ondersteunend en probleemoplossend van aard.
- Dit is bedoel om klaskamergerigte verandering te bewerkstellig.
- Dit word ontwikkel om op gebeure te reageer, dit is aksiegeoriënteerd.
- Dit is leerdergesentreerd.
- Dit is verbind tot verklaarde waardes.
- Dit is objektief maar tog ook subjektief.
- Dit is deelnemend van aard.
- Dit is motiverend en positief.

Enkele nadele is byvoorbeeld die werkdrukke van onderwysers. Tyd en energie vir 'n onderwyser om nadenkend te wees lyk nie altyd haalbaar te wees nie. Indien die skool as instelling nie positief staan teenoor die idee, nie kan dit vervaag en vervlou. Om die klaskamergerigte navorsing positief aan te pak vereis 'n positiewe ingesteldheid en vaardigheid. As verder in gedagte gehou word dat die proses aan kritiek blootgestel kan word is dit te betwyfel of onderwysers werklik die tyd en moeite aan dié tipe van navorsing sal bestee. Tog is dit 'n belangrike instrument om onderwys en veral die onderwyser se praktyk, vaardigheid, kennis en houdings te verbeter (Janet Stuart, 1991:150,151). In Figuur 3.27 word 'n eenvoudige voorstelling van 'n klaskamergerigte navorsingsiklus voorgestel.

Figuur 3.27 'n Eenvoudige voorstelling van 'n klaskamergerigte navorsingsiklus



3.4.8 Klaskamergerigte Prestasiebestuuranalise (KPA) in die konteks van DPO en totale skoolontwikkeling

3.4.8.1 Inleiding

KPA moet gesien word as 'n 'n bestuurs- en personeelontwikkelingsfunksie.

Die KPA-proses moet fokus op die identifisering van areas waarin die skool as instelling verder kan ontwikkel om die kwaliteit van onderwys en diens wat aan leerders, onderwysers, ouers en die gemeenskap voorsien word, te verhoog.

'n KPA-program skep geleentheid vir die skool as instelling asook elke individu werksaam in die skool om op grond van 'n ooreengekome program van optrede personeel te ondersteun in persoonlike, professionele en loopbaanontwikkeling (NAHT, 1991:2).

'n KPA-program moet voorsiening maak vir

- genoegsame refleksie op die onderwyser se werk oor 'n periode van tyd;
- effektiewe aanmoediging en erkenning vir deeglike werk gelewer;
- die identifisering van areas (individueel, span- of skoolverband) waarin verdere ontwikkeling moet plaasvind;
- die identifisering van prioriteite vir verdere ontwikkeling binne die geïdentifiseerde areas wat ontwikkel moet word;
- 'n bespreking met die individuele onderwysers met betrekking tot professionele ontwikkeling, loopbaanontwikkeling en indiensopleidings-behoeftes;
- die stel van doelwitte in 'n aksieplan wat die individu en die skool as instelling raak (vgl. Hewton en Remnant, 1995:4, Jones, 1993:5).

As deel van skoolbestuur moet die bestuurspan verantwoordelik wees vir en aanspreeklikheid aanvaar vir die ontwikkeling van 'n KPA-program wat (Jones, 1993:10):

- deeglik beplan is - met doelstellings, doelwitte en binne die bronnevermoë van die skool, SIDOO-program moet deel vorm van die skoolontwikkelingsplan en binne die breë raamwerk van ontwikkeling inpas soos neergelê in die visie en missiestellings;
- goed georganiseer is - sodat al die onderwysers en die ondersteuningspersoneel presies weet wat hul pligte, verantwoordelikhede en taakrolle is;
- deeglik gemonitor word - sodat planne verander kan word in die lig van nuwe inligting verkry gedurende die verloop van die KPA-program;

- positief is - sodat onderwysers graag deel wil word van die program en die volle voordeel van so 'n program kan benut;
- ontwikkelend van aard is - sodat geleenthede vir onderwysers om te ontwikkel en hul ervaringe uit te brei, geskep word.

Die proses word hoofsaaklik gekoppel aan drie fases, naamlik

- regverdiging vir die program, die ontwikkeling van die program en die opstel van 'n aksieplan;
- die kommunisering en verduideliking van die totale program aan alle rolspelers; en
- die besef dat die sukses van die KPA-program berus by effektiewe bestuur van al die fases.

Navorsing gedoen deur Jones (1993:13), East Sussex County Council (1992:7,8), West en Remnant (1991:1-42) en Hewton en Remnant (1995:1-29) en soos verduidelik in Figuur 3.28 toon aan dat daar 'n sterk band is tussen KPA, skoolontwikkeling en die professionele ontwikkeling van die onderwyser.

Figuur 3.28 Die verband tussen 'n KPA-program en skoolontwikkeling



DPO van onderwysers is 'n belangrike element van 'n KPA-program. Dit fokus gedeeltelik op die ontwikkeling van professionele bevoegdheids wat noodsaaklik is vir 'n onderwyser om die onderwystaak effektief te kan uitvoer. Verder sluit so 'n KPA-program as integrale belangrike deel van DPO in, die ontwikkeling van die onderwyser se eie onderrigplanne, idees, aspirasies en prioriteite vir verdere professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling. Die onderwyser se werk sluit in verskeie areas van verantwoordelikheid waarin daar verskillende aspekte, take en pligte vervat is. 'n KPA-program moet as vertrekpunt werk vanaf dit wat die onderwyser moet doen volgens 'n onderhandelde en

ooreengekome werkbeskrywing. 'n Verdere belangrike punt is dat die skool 'n duidelik verklaarde missie en visiestelling het wat deel is van 'n skoolontwikkelingsplan. So 'n plan gee aan onderwysers en alle ander rolspelers rigting en spel duidelik uit waarheen die skool wil ontwikkel. Indien onderwysers deel het aan die ontwikkeling van die skoolontwikkelingsplan, kan werkbeskrywings meer sinvol wees as net die daaglikse onderwysroetine.

Werkbeskrywings moet in pas en in lyn wees met die visie en missie van die skool asook doelwitte en doelstellings soos uiteengesit in die skoolontwikkelingsplan (SOP). 'n Werkbeskrywing verskaf die onmiddellike konteks waarbinne die onderwyser sy werk doen en dien ook as vertrekpunt vir die KPA-program.

Die werkbeskrywing beskryf die onderwyser se pligte, verantwoordelikhede, aanspreeklikheid en status binne die skool asook aan wie die onderwyser verantwoording moet lewer. Werkbeskrywings binne die konteks van DPO en 'n KPA-program moet fokus op (East Sussex County Council, 1992:3):

- werk wat die onderwyser moet doen;
- die verantwoordelikhede van die onderwyser;
- aanspreeklikheid van die onderwyser;
- verantwoordelikheid tot verslagdoening;
- die diepte en breedte van die onderwyser se verantwoordelikhede, take, pligte en aanspreeklikheid volgens die posvlak en vlak van gesag en posisie binne die lynfunksie;
- professionele werkverhoudings;
- die voorsiening van genoeg ruimte vir gereelde konsultasie, terugvoering, refleksie en aanpassing;
- die behoeftes van die leerders en die skool; en
- genoegsame ruimte vir selfrefleksie, selfbemagtiging en SIDOO-programme.

'n KPA-program of -model as komponent van DPO van die onderwyser fokus sterk op die omvattende onderwystaak van die onderwyser soos verduidelik in

Figuur 3.29. In die model is die vertekpunt van 'n KPA-program dat die vier fokuspunte vir die onderwyser se onderwysverantwoordelikheid gefokus is op die behoeftes van die leerders binne die konteks van DPO en skoolontwikkeling.

Figuur 3.29 'n Samevatting van die onderwyser se werk in die konteks van 'n KPA-program (vgl. Jones, 1993:14-17, Varndean College, 1997:4-8, Hewton en Remnant, 1995:29)

Deurlopende Professionele Ontwikkeling van die onderwyser

Kurrikulumpligte byvoorbeeld:

- Werk en lesbeplanning
- Voorbereiding van lesmateriaal
- Skep van 'n effektiewe leeromgewing
- Lesaanbiedingsvaardighede
- Verskeidenheid van lesaktiwiteite
- Lesinteraksie met leerders
- Gebruik van hulpmiddels
- Monitering van lesproses
- Assessering
- Refleksie en evaluering, ens

Voogwerk en buit kurrikulêre take byvoorbeeld

➤ Kennis van leerders se agtergrond
➤ Bewus van individuele probleme
➤ Dissipline en sorg buite klaskamer
➤ Skakeling met ondersteuningsdienste
➤ Dataversameling en opberging
➤ Saalopeninge
➤ Skooldiensbeurte
➤ Voogwerk – algemeen
➤ Organisering van spele, sportbyeenkomste en Groepaktiwiteite ens.

Leerders se behoeftes

Skool/Klasbestuurfunksies soos byvoorbeeld

- Voorsitterskap van werkgroepe
- Leierskap
- Organisering van DPO en SIDOO-programme
- Opstel, evaluering en monitor van beleidsdokumente
- Roosterbeplanning
- Bestuur van onderrig bronne
- KPA, deelname
- Begroting en finansiële beheer
- Eksamenpligte

Buiteskoolese verhoudings soos Byvoorbeeld

➤ Inskakeling by die gemeenskap
➤ Kommunikasie met ouers en gemeenskap
➤ Kontak met ander skole en onderwysers
➤ Fondsinsameling
➤ Opvoedkundige uitstappies
➤ Skakeling met buitenskoolese vakgerigte organisasies
➤ Bemaking van die skool
➤ Oueraanbetrokkenheid
➤ Kontak met ouergroepe en onderwyservakbonde
➤ Verhouding met bestuursliggaam en onderwyser verteenwoordiger op die bestuursliggaam

Deurlopende Professionele Ontwikkeling van die onderwyser

Figuur 3.29, is nie volledig nie, maar kan as riglyn dien vir skole in die implementering van 'n KPA-program binne die konteks van DPO van die onderwyser. Die proses of verloop van 'n KPA-program binne 'n tweejaarsiklus word vervolgens kortliks bespreek en verder verduidelik in Figuur 3.27.

3.4.8.2 Die proses van 'n KPA-program

Indien die navorsing van Hewton en Remnant (1995:5-29) vergelyk word met die navorsing van Trethowan (1987:48-176), West en Remnant (1991:2-17), East Sussex County Council (1992:1-17), Jones (1993:55-81), Hewton en Remnant (1995:2-16), NAHT (1991:1-12), Varndean College (1997:1-4), Lewes Tertiary College - Appraisal Process for Main Staff (1997:3-9) dan toon 'n KPA-program sekere basiese komponente en prosesse. Die KPA-proses word diagramaties in Figuur 3.30 uiteengesit. 'n KPA-program is 'n beplande, georganiseerde program met deurlopende monitering van prestasie. Dié program is deelnemend, konsulerend, professioneel ontwikkelend en positief van aard waarbinne die onderwyser gemaklik gaan voel. Voordat 'n KPA-program geïmplementeer word, is daar vier stappe wat gevolg moet word, naamlik

- Ontwikkeling van 'n skool se konsep met betrekking tot die KPA-program. Onderwysers se konsep ten opsigte van KPA word versterk en uitgebou.
- Ontwikkeling van 'n raamwerk waarbinne die KPA-program gevolg gaan word.
- Ontwikkeling van 'n program van operasionele grondbeginsels waarvolgens die KPA-programme gehanteer gaan word en gee aandag aan organisatoriese aspekte van die program gegee gaan word. Vrae en onsekerhede vanaf die onderwysers se kant moet aangespreek word.
- Implementering van die KPA-intreefase en opleiding aan die betrokkenes. Tydens die stap word 'n gemaklike werkklimaat geskep waarbinne die KPA-program geïmplementeer gaan word. Daar moet ook bepaal word wie gaan wie professioneel ondersteun, dit wil sê wie gaan optree as professionele

ontwikkelingsleiers (POL's) in die proses, en finalisering van die tydrooster word afgehandel. Die ontwikkeling van onderhandelde werkbeskrywings is 'n belangrike taak wat ook vooraf aangepak moet word en belangrik is ook die opleidingskomponent van alle onderwysers betrokke by die proses.

Die verdere verloop en samehangende prosesse gaan nie in besonderhede in die hoofstuk gehanteer word nie, maar is volledig in hoofstuk 5 bespreek (vgl. par. 5.5 en Figuur 5.4). Kortliks verloop die KPA-proses of siklus as volg, naamlik Varndean College, 1997:1-14, Hewton en Remnant, 1995:1-17, Kings Manor School, 1998:2-12 en Jones, 1993:3-79)

Die Intreefase. In die fase word gefokus op 'n totale skooloudit wat insluit 'n skoolbehoeftebepaling soos verduidelik in Figuur 5.4. Na die skooloudit word begin met die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan (SOP) (vgl. paragrawe 3.2.3.2, 3.2.3.3 en Figure 3.5 en 5.4 en Bylaag B). Die skool professionele ontwikkelingskomitee (SPOK) en die skool professionele ontwikkelingsbeampte (SPOB) begin met die ontwikkeling van 'n KPA-raamwerk en ook 'n bewusmakingsveldtog. Personeel se persepsies ten opsigte van KPA word bepaal (sien Bylaag D) en 'n proses om vertroue in die KPA-program te versterk, word beplan.

Fase I – Klimaatskepping

Die fase begin met die

- ontwikkeling van en bekendstelling van KPA-strukture en 'n organigram;
- opleiding van almal betrokke by die KPA-program veral opleiding vir die professionele leiers;
- voorlegging van die konsep KPA-program aan die personeel vir goedkeuring.

Fase II – Van teorie tot praktyk

Hierdie fase konsentreer op praktiese aspekte, soos

- **Eerste vooraf professionele vergadering** tussen die onderwyser en die professionele ontwikkelingsleier (POL). Tydens die kort vergadering word die

KPA-proses verduidelik en die program vir verdere optrede bespreek en 'n tydrooster word opgestel.

- Dan volg 'n proses van **selfrefleksie**.
- 'n **Tweede professionele vergadering** volg waartydens die resultate van die selfrefleksie bespreek word asook die neerlê van ooreengekome riglyne vir die proses om inligting te versamel.
- Die professionele ontwikkelingsleiers (POL's) ondergaan 'n opleidingsessie met betrekking tot vaardigheidsontwikkeling in lesobservasie.
- Hierna volg die **eerste terugvoeringsvergadering** met die skoolhoof, waarin die vordering en die proses bespreek en die beplanning van die program verder vorentoe bespreek word.

Hierdie is die afsluiting van **Fase II** van die KPA-proses en is belangrik vir die sukses en voortsetting van **Fase III – Insameling van inligting**, wat konsentreer op:

- die **insameling van inligting** met betrekking tot die onderwyser se werk en professionele verhoudings. Die proses om inligting in te samel geskied streng volgens 'n gedragskode soos uiteengesit in die KPA-beleidsdokument en dit behels onder andere
 - ❖ die bestudering van die onderwyser se werkbeskrywing en professionele portfolio;
 - ❖ minste twee vooraf ooreengekome lesobservasiebesoeke;
 - ❖ leerderterugvoering;
 - ❖ werk van leerders;
 - ❖ evaluering van die onderwyser se klaskamerbestuur en organisasie;
 - ❖ onderhoude met ouers, ander onderwysers, administratiewe personeel die skoolhoof;
 - ❖ 'n ontleding van kurrikulumaangeleenthede byvoorbeeld werk- en lesbeplanning, leerderprofiel; en
 - ❖ die vlak van kwaliteitbestuur.

➤ **Eerste professionele onderhoud.**

Dit is in besonder 'n belangrike komponent van die KPA proses omrede:

dit die geleentheid vir werklike dialoog, gesprekvoering en terugvoering skep, op grond van die inligting wat tydens Fase III ingesamel is. Die agenda vir die verdere verloop van die **eerste professionele onderhoud** kan soos volg wees:

- ❖ Verdere oorweginge betreffende die onderwyser se werkbeskrywing en moontlike veranderinge indien nodig;
- ❖ Terugvoering op die totale proses van datainsameling ten opsigte van die geïdentifiseerde sterk punte, suksesse en wat die areas is vir verdere professionele ontwikkeling;
- ❖ bespreking van DPO-behoeftes en prioritisering daarvan;
- ❖ indien van toepassing 'n bespreking van die onderwyser se loopbaanontwikkeling;
- ❖ gesprekvoering betreffende personeelhandleiding, skoolbeleid, skoolontwikkelingsplan en die bydrae wat die onderwyser kan lewer tot die verbetering van die skoolbestuur oor die algemeen;
- ❖ identifisering van probleme in skoolverband;
- ❖ identifisering van doelwitte vir verdere optrede. Doelwitte moet **SMURT** wees, **Spesifiek**, **Meetbaar**, **Uitvoerbaar**, **Realisties** en binne 'n bepaalde Tydgleuf geskied.

Na afloop van die onderhoud volg die

- **Tweede terugvoering vergadering** met die skoolhoof. Dit is 'n kort inligtingsvergadering en word deur die onderwyser en POL bygewoon.

In Fase IV – KPA-onderneming fokus op die gesamentlike opstel van 'n

- **Klaskamergerigte prestasiebestuuranalise - onderneming.** So 'n verklaring word deur die onderwyser en die POL gesamentlik opgestel. Die onderneming sluit in

- ❖ **eerstens** 'n samevatting van die totale KPA-proses;

- ❖ **tweedens** fokus dit veral op die aangeleenthede wat bespreek is tydens die *eerste professionele onderhoud*;
- ❖ **derdens** sluit dit die relevante gevolgtrekkings in: en
- ❖ **vierdens** volg 'n uiteensetting van die doelwitte en doelstellings gestel binne 'n KPA-raamwerk en aksieplan vir verdere ontwikkeling.

Die proses moet verbind word aan 'n tydgleuf. Die **KPA-onderneming** word onderteken en geliaser vir opvolgvergaderings. Na afloop hiervan volg 'n

- **Formele terugrapporteringsvergadering** met die skoolhoof waarin die KPA-onderneming en aksieplan met die skoolhoof bespreek word.

Die vergadering bring die eerste jaar van die KPA-program tot 'n einde.

In die tweede jaar van die KPA-program volg **Fase V – Ondersteuning aan die onderwyser en formatiewe assessering** wat onder andere behels die deurlopende ondersteuning en opvolg aan die onderwyser om die gestelde mikpunte en doelwitte, soos uiteengesit in die KPA-onderneming en aksieplan, te bereik. Hierdie fase is 'n aaneenlopende proses wat alreeds in Fase IV van jaar 1 begin. In die proses van ondersteuning vind ook formatiewe assessering plaas. Na 'n verloop van tyd volgens die aksieplan word die

- **eerste opvolgvergadering** met die onderwyser gehou.

Tydens die vergadering word die vordering bespreek om die gestelde mikpunte en doelwitte te bereik. Die *eerste opvolgvergadering* moet ook insluit 'n komponent van refleksie om die totale KPA-proses te ondersoek. Die *eerste opvolgvergadering* moet meer fokus op deurlopende ondersteuning aan die onderwyser om die gestelde doelwitte te bereik. Die proses moet deur die onderwyser as opbouend en professioneel-ontwikkend ervaar word. Dit is 'n aaneenlopende proses en moet nie net fokus op die geïdentifiseerde areas vir verdere professionele ontwikkeling nie, maar moet ook aandag gee aan die uitbouing van die onderwyser se sterkpunte. Die volgende is voorbeelde van ondersteuningsaspekte vir oorweging, naamlik

- ❖ die verandering van die skoolrooster om byvoorbeeld voorsiening te maak vir meer kontaktyd met leerders in algemene-wetenskap;
- ❖ nuwe uitdagende take en meer geleenthede;
- ❖ taakrotasie;
- ❖ mentorskap - die toevertrou van 'n onderwyser aan 'n spesifieke senior kundige onderwyser;
- ❖ besoeke aan 'n ander skool of onderwyser in dieselfde vakgebied;
- ❖ benutting van buiteskoolse SIDOO-programme;
- ❖ saamwerkgeleenthede met 'n ervare kundige onderwyser in 'n ander skool;
- ❖ inskakeling by 'n vakspesialisgroep;
- ❖ begin van 'n klaskamergerigte navorsingsprogram;
- ❖ begin met 'n program van selfgedrewe navorsing en lees van vak en professionele bronnemateriaal;
- ❖ 'n bestuursrol wat nuwe uitdagings bied; en
- ❖ klaskamergerigte navorsing.

Fase VI – Voortgesette ondersteuning aan die onderwyser en summatiewe assessering, in die tweede jaar van die program, is 'n voortsetting van die ondersteuningsprogram met 'n

- **tweede opvolgvergadering** tussen die onderwyser en die professionele ontwikkelingsleier (POL). Vordering met die doelwitte word bespreek om vas te stel of die program op koers is. Werkprestasie van die onderwyser word gemonitor en 'n
- werkwinkel word aangebied vir alle personeel betrokke om die totale KPA-proses tot op hede te bespreek en summatief te assesser.

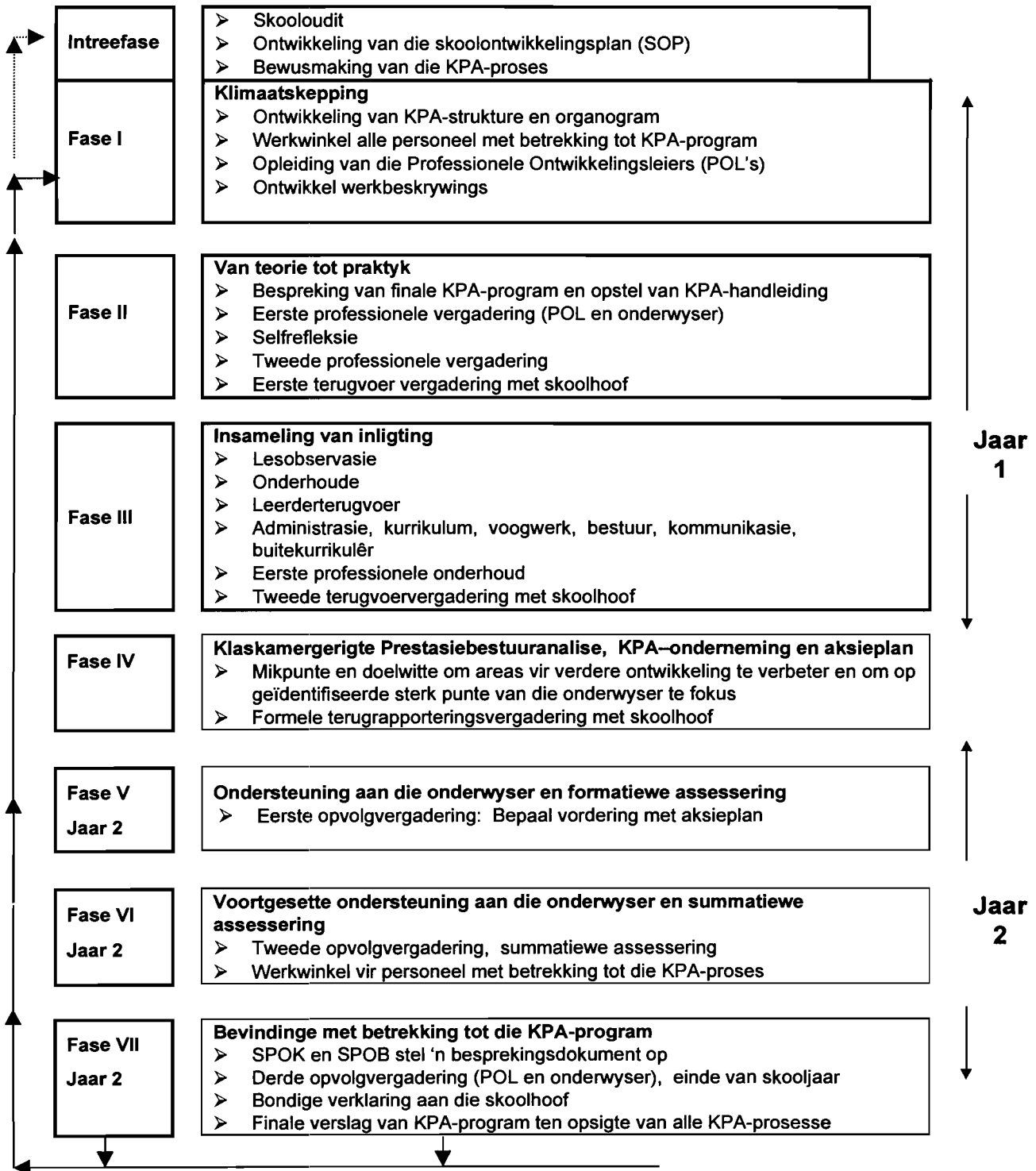
Fase VII – Bevindinge met betrekking tot die KPA-program word gebruik deur die skool professionele ontwikkelingskomitee en skool professionele ontwikkelingsbeampte om 'n besprekingsdokument op te stel met betrekking tot die KPA-program vir bespreking deur die personeel. Kommentaar hierop en die

verslae van die POL's, onderwysers en informele gesprekke kan die bestuurspan in staat stel om 'n akkurate finale verslag ten opsigte van die KPA-program op te stel.

- Die **derde opvolgvergadering** tussen die POL en die onderwyser volg aan die einde van jaar 2 en dan stel hulle 'n kort verklaring op waarin uiteengesit word of die mikpunte en doelwitte soos in die aksieplan uiteengesit, bereik is al dan nie;
- Indien nodig geag, word veranderinge aan die proses aangebring en die KPA-beleidsdokument gewysig.
- Die SPOK en SPOB stel 'n finale verslag op en word aan alle betrokke onderwysers versprei.
- Voorbereidings vir die volgende KPA-program begin.

Die belangrikste komponente van die KPA-proses word in Figuur 3.30 uiteengesit.

Figuur 3.30 Die belangrikste komponente van die KPA-proses (vgl. NAHT, 1991:6, Jones, 1993:100, Hewton en Remnant, 1995:5-28, en Varndean College, 1997:3,4,5) bygewerk



‘n KPA-program benodig deeglike beplanning. Onderwysers moet van die begin af deel wees van die hele proses om ‘n effektiewe, regverdigde en aanvaarbare KPA-program te ontwikkel. Die sukses van so ‘n program is gesetel in die bestuursvaardighede van die skoolhoof, effektiewe kommunikasie, konsultasie en deurlopende verbintenis tot die program deur almal betrokke.

3.5 Samevatting

DPO en SIDOO van onderwysers is ‘n program wat geanker is in ‘n SIDOO-beleid, doelstellings en filosofie. So ‘n program moet ontwikkel word om maksimum impak te bewerkstellig in die skool en fokus op die sosiale, kurrikulum en persoonlike behoeftes van die onderwyser asook die skool se behoeftes soos geïdentifiseer in die skooloudit en geprioritiseer is in die skoolontwikkelingsplan.

Ten einde te verseker dat DPO- en SIDOO-aktiwiteite suksesvol geïmplementeer en bestuur word, is dit noodsaaklik dat skole fokus op die leerkomponent wat klem plaas op die ontwikkeling en deurlopende aanmoediging van onderwysers om professioneel te ontwikkel. ‘n Lerende professioneel ontwikkelende skool

- behandel onderwysers as professionele persone wat vertrou word om besluite te neem tot voordeel van die skool en die leerders;
- bevorder en implementeer SIDOO-programme van hoë kwaliteit;
- belê in die indiensopleiding van onderwysers ten einde verandering en verbetering te fasiliteer;
- bevorder onderwyserleierskap en deelnemende bestuur want suksesvolle skoolhoofde is leiers van leiers en daar is ‘n duidelike verband tussen suksesvolle implementering van veranderinge in skole en die bemagtiging van die onderwyser;
- bevorder samewerkende leer want die sleutel tot suksesvolle samewerkende leer is gesetel in die vestiging van ‘n kultuur van samewerking in skoolverband;

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

- funksioneer effektief en suksesvol binne die skoolgemeenskap in wie se onderwysbehoefte voorsien moet word;
- het prosesse wat dissipline, roetine, besluitneming, konflikthantering, kommunikasie en beeldbou betref;
- beskik oor 'n effektiewe administrasie van dag tot dag want dit is fundamenteel vir die ontwikkeling van 'n lerende skool;
- fokus op 'n gemeenskaplike missie wat onder andere gedeelde norme en waardes, prioriteite en duidelike doelstellings insluit;
- fokus op leer, dit wil sê die leerder se leerervaring in die skool en ook die onderwyser se verbintenis tot lewenslange leer en ontwikkeling;
- fokus op die ontwikkeling van 'n aanvaarbare effektiewe leerklimate waarin daar 'n hoë leerder en onderwysermoraal en verbintenis tot leer is.

Skole moet besef dat die ervaring en kennis van onderwysers die belangrikste bron is waarop SIDOO- en DPO-programme ingestel moet word. Om die rede moet skoolgebaseerde indiensopleiding van die onderwyser deel vorm van die skoolhoof se verantwoordelikheid om skoolbronne effektief te bestuur. 'n Program van Klaskamergerigte Prestasiebestuuranalise kan die basis vorm van skoolgebaseerde SIDOO van die onderwyser asook om indiensopleidingsbehoefte van die individu meer effektief te bepaal. Die identifisering van SIDOO- en DPO-behoefte is die kern van skoolgebaseerde SIDOO-programme.

In die literatuur is dit duidelik dat daar 'n sterk band bestaan tussen skoolgebaseerde SIDOO van die onderwyser en 'n effektiewe KPA-program. Dié prosesse bewerkstellig 'n groter bewuswording van SIDOO as 'n noodsaaklikheid, en gee aanleiding tot verbeterde en verhoogde standaarde wat SIDOO- en DPO-programme betref.

'n Skoolontwikkelingsplan moet fokus op

- die skool en onderwysers se indiensopleidingsbehoefte en aksieplanne en hoe om in daardie spesifieke behoeftes te voorsien;

- 'n KPA-program om die verband tussen die individuele onderwyser se SIDOO-behoefte en skoolbehoefte te bepaal;
- die skep van geleenthede vir DPO-programme. SIDOO en DPO is 'n reg van die onderwyser;
- die deurlopende ondersteuning van die onderwyser om die kapasiteit wat deur middel van SIDOO-programme verwerf is, in die klaskamer te implementeer en te monitor;
- die deeglike beplanning van skoolgebaseerde SIDOO-programme;
- om die beskikbare skoolbronne soos geld, tyd, kundigheid ten opsigte van SIDOO, effektief aan te wend;
- die beginsel dat SIDOO en DPO die verantwoordelikheid is van die skool en die onderwyser;
- die sluit en versterking van vennootskappe met ander skole, universiteite en kolleges; en
- die instel van kwaliteitbeheermeganismes byvoorbeeld kwaliteitsirkels.

SIDOO en DPO van onderwysers is 'n vervlegting van veranderlikes soos verduidelik in Figuur 3.31. Die persepsies, kennis, vaardigheid en waardes wat onderwysers verwerf deur kursusse of programme, is interafhanklik van mekaar en ondersteun die onderwyser om sy professionele leëwêreld te verstaan. Die perseptuele wêreld van die onderwyser moet die perseptuele inhoud van die SIDOO- en DPO-programme vorm. Die onderwyser se professionele ontwikkeling, konseptuele vlakke en selfkonsep bepaal gedeeltelik die sosiale klimaat van indiensopleidingsprogramme.

'n Konseptuele vlak van 'n onderwyser kan moeilik verander word in die bestek van 'n enkele indiensopleidingsprogram, maar kan verder ontwikkel en gestimuleer word deur 'n deurlopende proses van personeelontwikkeling.

Die skool bring ook sy kultuur en karaktertrekke na indiensopleidingsprogramme want skole is dinamiese sosiale sisteme wat hoë verwagtinge aan leerderprestasies stel. Sulke skole met 'n duidelike missie en effektief

Die bemagtiging van onderwysers deur deurlopende professionele ontwikkeling (DPO) binne die raamwerk van 'n professioneel ontwikkelende skool (POS)

geformuleerde kurrikulum, sterk gegronde norme en waardes is skole waar die onderwyser as kundige opvoeder gekoester word en het 'n groot invloed op die professionele ontwikkeling van die onderwyser en die sosiale, akademiese en totale menslike ontwikkeling van die leerders. Veranderlikes soos bogenoemde en verduidelik in Figuur 3.31 hou implikasies in vir die ontwikkeling en evaluering van SIDOO- en DPO-programme en moet in ag geneem word by die beplanning, organisering en kontrole van sulke programme vir onderwysers.

Figuur 3.31 Veranderlikes in 'n SIDOO- en DPO-program vir onderwysers (vgl. Day, 1997:45, Joyce en Showers, 1988:113) bygewerk

