’n Konseptuele raamwerk vir voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel

Trudie Steyn

G.M. Steyn, Departement Onderwysleierskap en -bestuur, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Verskeie nasionale en internasionale studies toon dat die fokus op onderwysers geplaas word om effektiewe leer in skole te bevorder en die gehalte van onderwys te verbeter. Dié beskouing het daartoe gelei dat baie lande se beleid fokus op die aanvanklike en voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers om hulle vir die taak toe te rus. Navorsing toon dat daar wel vordering gemaak is ten opsigte van voortgesette professionele ontwikkeling, maar dat verdere studies nodig is om professionele praktyk en die vorming van beleid vir professionele ontwikkeling te rig. Die vraag wat in hierdie artikel gestel word, is watter sake in ag geneem moet word om voortgesette professionele ontwikkeling volgens die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidsdokumente doeltreffend toe te pas ten einde die gewenste uitwerking op die verbetering van onderwyserleer, leerderprestasie en uiteindelik die onderwys te hê. Daar word spesifiek gefokus op die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling, die Geïntegreerde Strategiesebeplanningsraamwerk in Suid-Afrika en amptelike dokumente van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. Die artikel fokus voorts op sekere sake wat in ag geneem moet word om die doeltreffende toepassing van genoemde beleide te verseker. Daar word aan die volgende aandag gegee: (1) professionele ontwikkeling behoort deurlopend en intensief te wees en verband te hou met die klaskamerpraktyk; (2) voortgesette professionele ontwikkeling behoort te fokus op spesifieke kurrikuluminhoud en leerderprestasie; (3) personeelontwikkeling moet in ooreenstemming gebring word met skoolontwikkelingsprioriteite en -doelwitte; (4) professionele ontwikkeling veronderstel sterk, kollektiewe verhoudings onder onderwysers; (5) die skoolleierskap speel ’n belangrike rol in professionele ontwikkeling; en (6) die invloed van professionele ontwikkeling op die praktyk moet geëvalueer word. In die lig van hierdie sake word die artikel afgesluit met kernvrae wat gevra moet word om die toepassing van die voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers, soos voorgehou in die onderwysbeleidsdokumente, te verbeter.

Trefwoorde: voortgesette onderwysersopleiding; professionele ontwikkeling; Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling; Geïntegreerde Strategiesebeplanningsraamwerk in Suid-Afrika; amptelike dokumente van die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders.

Abstract

A conceptual framework for continuing professional development of teachers in the South African education system

Studies unequivocally indicate that teachers have a more significant effect on learner performance than any other school factor and that their professional development leads to improved teacher learning and increased learner performance. However, the conceptualisation of professional development for teachers for the sake of meaningful change in education remains a great challenge. In line with international trends, professional development has become a key priority in South Africa. For this reason the National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa and the Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa, 2011–2025 are regarded as government initiatives to meet the need for qualified professional teachers. This article focuses on the matters that should be taken into account in order to apply continuing professional development successfully according to South African teacher education policy documents in order to improve teacher learning, learner performance and, eventually, education itself.

In this article I use primarily adult learning and the different orientations of teacher learning to understand teachers' professional development and to maximise opportunities for teachers' growth and development in order to improve teaching and learning practice in schools. According to current organisation learning, adult learning is proposed on two levels, namely individual learning and collective learning, which means that individual learning is an essential but insufficient condition for collective learning in the development of personnel. Because teacher learning is a dynamic process, it cannot be clearly understood unless teachers' development is separated from the school environment in which they work. A further extension of the model identifies three types of influence on teachers' learning: individual learning orientations, school-level or collective learning, and the way both of these affect the learning activities in which teachers participate. Individual learning orientations lead to values, experiences and instruction practices, while school-level orientations with regard to professional development are the result of interaction and collective values relating to teacher learning and development. Both individual and collective learning then imply changes in teacher learning that can bring about changes in convictions, in teaching practice and in learner performance.

In light of the above, a number of guidelines are proposed according to which the policy of continuing personnel development for South African teachers can be better understood. Criticism of the two current frameworks – the National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa and the Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa – indicates that there are insufficient guidelines for the effective application of professional development. The following guidelines are proposed:

1. Professional development should be ongoing and intensive and should be linked to classroom practice. Development programmes usually take the form of a passive transfer of knowledge and are often not contextualised, with little cooperation among colleagues. When professional development is reconceptualised in order to meet the needs of adult learners,

workshops are replaced with learning opportunities that become part of teachers' daily activities and responsibilities, experimenting with new ideas and the analysis of these actions in schools.

2. Continuing professional development should focus on specific curriculum content and learner achievement. Development activities that are aimed at the improvement of subject content and skills in teaching the subject promote teachers' knowledge and skills. These developmental activities are effective because they make the professional development applicable and authentic for teachers' daily classroom practice. However, in practice it would seem that professional development programmes often bear no relation to teachers' classroom practice and for this reason teachers' needs are not being sufficiently met. When teachers are involved in identifying their needs, the learning experience will be practical and applicable to their classroom practice. One condition for effective professional development is, however, the teachers' willingness, desire and dedication to learn and develop professionally and to apply the new knowledge and skills in practice.

3. Personnel development should be brought in line with school development priorities and objectives. Professional learning is strongly shaped by the context in which the teacher works. This means that the teachers' professional learning can be better understood when the role that schools play in teachers' learning is thoroughly understood. Studies have shown that teachers make greater changes to their classroom practice when they actively participate in professional learning activities at school. Therefore, professional development programmes should be mainly school-based and should focus on the learning processes of teachers and on methods to improve their teaching practices.

4. Professional development implies strong collective relationships among teachers. Collective participation by and cooperation between teachers are regarded as extremely important for effective teachers' learning. This implies intensive interaction in which teachers openly participate and during which they examine their beliefs and practices and then debate them. In teams, teachers take responsibility for using a cycle of continuing learner improvement to identify learners' needs and the areas in which teachers should meet these needs in order to create the learning experiences required to do so, and that will enable them to apply the new skills in the classroom. These skills should then be evaluated and, finally, the improvement cycle repeated using new objectives. In these communities teachers also have the opportunity to share their teaching experiences and instructional material and also to receive feedback on their classroom practice in a safe, supportive environment. This community practice framework rests in particular on the assumption that individual knowledge construction does not take place in a vacuum, but that the construction of knowledge, skills, attitudes and convictions is culturally and socially situated. Because intensive involvement is required, mere membership of such network practices is inadequate for improving school and learner performance. The connectedness has to be strong and profound.

5. The school leadership plays an important role in professional development. In particular it is the school culture that school principals create that can contribute to the way in which personnel associate professionally and that fosters the community culture, collegiality, support and trust that is firmly grounded in democratic convictions and values. In this regard the following matters play a role: the development of a vision of new learner possibilities,

involvement in own professional development, giving guidance for learning, organising of learning opportunities and monitoring of and feedback on professional development.

6. The influence of professional development on practice should be evaluated. Without it the effectiveness of teachers' professional development with regard to practice is questioned. Currently, the quality of the evaluation of professional development programmes and systems is not as desired. However, evaluation is important because it provides decision-makers and funders with proof of the effectiveness of programmes, it can lead to the improvement of such programmes and it reassures teachers that their time and investment in professional development are not in vain.

Although, according to the literature, ongoing attempts are being made to refine key aspects of professional development and much progress has already been made, the professional development of teachers is a complex issue. For this reason the effective application of professional development policy holds certain challenges. The key question is whether the implementation of the proposed policy for continuing professional development can really contribute to improved classroom and teacher practice. The implementation of this policy and the questions over its effectiveness in turn raise the following questions:

- Are the duration and intensity of the various professional development activities sufficient and are they adequately related to classroom practice and teachers' responsibilities? How are professional development activities linked to school contexts?

- Do professional development activities focus sufficiently on curriculum content and learner performance?

- Does professional development make sufficient provision for strong, collective relationships among teachers? How can teachers be given feedback when they apply their newly acquired knowledge and skills?

- How can the crucial role played by school leadership in the professional development of teachers be emphasised?

Until there is a sound conception of the way individual teachers and schools influence each other it will remain difficult to indicate the ways in which the professional development of teachers can be made more effective. Nevertheless, the findings of this study could enable policymakers to conceptualise the professional development of teachers further by creating professional development opportunities that are of longer duration, supporting schools to create more cooperative learning environments and developing opportunities for teacher feedback after the establishment of programmes and suitable evaluation in order to determine the results of professional development.

Keywords: continuing teacher education; professional development; National Policy Framework for Teacher Education and Development in South Africa; Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa; official documents of the South African Council of Educators

1. Inleiding

Om leer in skole in komplekse omgewings te verbeter het die professionele ontwikkeling van onderwysers reeds omvangryke internasionale aandag gekry (Borko 2004:3; Sentrum vir Ontwikkeling en Onderneming (SOO) 2011:13; Kitchen 2009:58; Maistry 2008:119; Opfer en Pedder 2011:3; Pedder en Opfer 2011:743). Daar is voldoende bewyse dat onderwysers se professionele ontwikkeling lei tot verbeterde onderwyserleer en verhoogde leerderprestasie (Borko 2004:3; Nehring en Fitzsimons 2011:515; Pedder en Opfer 2011:741; Sigurðardóttir 2010:395; Supovitz, Sirinides en May 2010:37). In dié verband toon Archibald, Coggshall, Croft en Goe (2011:1) dat onderwysers 'n meer beduidende uitwerking op leerderprestasie uitoefen as enige ander skoolfaktor.

Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger en Beckingham (2004:435) wys daarop dat die konseptualisering van professionele ontwikkeling vir onderwysers ter wille van betekenisvolle verandering in die onderwys steeds 'n groot uitdaging bly. Alhoewel daar reeds vordering gemaak is om voortgesette professionele ontwikkeling – die wyse waarop onderwysers leer en die uitwerking daarvan op leerprestasie – beter te begryp, is meer studies nodig om professionele praktyk en die ontwikkeling van beleid oor professionele ontwikkeling te rig (Borko 2004:3; Kitchen 2009:46). Verder soek regerings na geskikte navorsing om hulle te lei in die voorsiening van doeltreffende professionele ontwikkeling vir onderwysers (RSA 2008:4; Pedder en Opfer 2011:741).

Vanweë die nalatenskap van apartheid is baie onderwysers in Suid-Afrika nie voldoende professioneel toegerus vir hulle onderwystaak nie (Mestry, Hendricks en Bisschoff 2009:476). Volgens die Sentrum vir Ontwikkeling en Onderneming onderpresteer die skoolstelsel in Suid-Afrika en staan onderwysers sentraal in 'n sukkelende skoolstelsel (SOO 2011:29). Alhoewel daar 'n verbetering is wat onderwysers se formele kwalifikasies betref, is Suid-Afrikaanse onderwysers nog steeds swak opgelei en onderbenut (SOO 2011:4). Daarom kom die betrokke studie tot die algemene gevolgtrekking dat Suid-Afrika dringend meer en beter onderwysers benodig (SOO 2011:4).

In ooreenstemming met internasionale tendense het geleenthede vir voortgesette geïndividualiseerde en aangepaste professionele ontwikkeling vir alle onderwysers 'n sleutelprioriteit in Suid-Afrika geword. Die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling (RSA 2007) en die Geïntegreerde Strategiesebeplanningsraamwerk in Suid-Afrika (RSA 2011) word as die regeringsinisiatiewe beskou om in die behoefte aan geskikte, gekwalifiseerde professionele onderwysers in Suid-Afrika te voorsien. Die voortgesette professionele ontwikkeling volgens genoemde raamwerke, poog om (i) geskikte ontwikkelingsprogramme te voorsien wat onderwysers se onderrigpraktyk sal verbeter, (ii) die professionele status van onderwysers te versterk en te verhoog, en (iii) onderwysers in staat te stel om geskikte professioneleontwikkelingsprogramme te identifiseer wat hulle professionele ontwikkeling sal ondersteun en hulle groei sal verseker (RSA 2007:25). Dit is belangrik om in ag te neem dat onderwysers 'n belangrike rol speel in die toepassing van onderwysbeleid en dat hulle genoegsaam professioneel toegerus moet word om die uitdagings wat met die toepassing van die beleide verband hou, die hoof te bied (Munonde 2007:13). Bantwini (2009:178) wys daarop dat ontwikkelende lande oorstroom word deur onderwyshervormings, maar dat die toepassing daarvan nie na wense is nie. Gevolglik het sodanige beleid dikwels nie die gewenste uitwerking nie.

Volgens die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO 2011:1) is daar drie soorte professioneleontwikkelingsmoontlikhede vir onderwysers in Suid-Afrika en moet onderwysers by al drie soorte ontwikkelingsaktiwiteite betrokke wees:

Tipe 1: Onderwyserprioriteitsaktiwiteite, wat onderwysers kies vir hulle eie professionele ontwikkeling om hulle professionele praktyk te verbeter. Sodanige aktiwiteite sluit onder meer in die lees van onderwysverwante publikasies; die bywoning van vergaderings (soos vakbond-, leerarea- en ander opvoedkundige vergaderings); die mentor van kollegas; die afrigting van leerders ná skoolure; navorsing en die skryf van artikels vir vaktydskrifte; deelname aan radio- of televisieprogramme; die assessering van nasionale eksamens vir grade 3, 6 en 9; en die bywoning van werkswinkels uit eie fondse of voltooiing van selfbefondste studie (SARO 2010:29).

Tipe 2: Skoolprioriteitsaktiwiteite, wat betrekking het op professioneleontwikkelingsaktiwiteite wat die skoolleierskap en personeel kollektief onderneem ter wille van die ontwikkeling van die skool en wat beskou word as institusionele voorwaardes om onderrig en leer te verbeter. Hierdie tipe aktiwiteite sluit onder meer die volgende in: bywoning van en deelname aan personeelvergaderings, departementele en skoolbeheervergaderings; fondsinsamelingsprojekte; bywoning van en deelname aan kurrikulum-, klaskamer- en assesseringswerkswinkels; en deelname aan gemeenskapsprojekte, MIV/vigs-bewusmaking-, -voorkoming- en -sorgprojekte; skooluitstappies en kuns/kultuur/sportontwikkelingsprojekte (SARO 2010:29, 30).

Tipe 3: Professioneleprioriteitsaktiwiteite, wat direk verband hou met die bevordering van die professionele status en praktyk van onderwysers op terreine wat ontwikkeling nodig het wat deur die onderwysdepartement, vakbonde en ander geakkrediteerde liggame voorsien word. Hierdie tipe aktiwiteite sluit onder meer die volgende in: bywoning van of deelname aan werkswinkels (halfdag = 5 punte; 1 dag = 7 punte en 2–5 dae = 10 punte); studie vir of voltooiing van kortkursusse/modules/kwalifikasies (1–3 weke = 10 punte; 1 maand = 12 punte; 3 maande = 15 punte en 6 maande = 20 punte); en studie vir of voltooiing van langer kwalifikasies (1 jaar = 30 punte; 2 jaar = 50 punte; 3 jaar = 70 punte en 4 jaar = 90 punte) (SARO 2010:30).

Volgens die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders is dit verpligtend vir onderwysers om, ten einde hulle bevoegdheid te verbeter, 150 punte te akkumuleer deur middel van aktiwiteite wat deur die Raad geakkrediteer word (RSA 2008:13; SARO 2010:11). Die akkumulering van punte vir professionele ontwikkeling het die potensiaal om onderwysers se motivering, professionele vertroue en bevoegdheid te verbeter (RSA 2008:13).

Vir Tipe 1- en Tipe 2-ontwikkelingsaktiwiteite moet onderwysers ’n Persoonlike Professioneleontwikkelingsportefeulje saamstel volgens ’n bepaalde skedule (SARO 2010:15). Aan die einde van die jaar moet skoolhoofde onderwysers versoek om hulle Tipe 1- en Tipe 2-personeelontwikkelingspunte vir die jaar aan te teken op ’n eenvoudige vorm wat deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders voorsien word (SARO 2010:15). Skoolhoofde moet dan hierdie punte aan die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders stuur op ’n vorm wat deur die Raad voorsien word. Tipe 3-professioneleontwikkelingsaktiwiteite word deur goedgekeurde eksterne programaanbieders voorsien. Soos hier bo aangedui, verkry onderwysers wat aan sulke programme deelneem, sekere professioneleontwikkelingspunte

vir die betrokke aktiwiteit, wat dan elektronies op die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders se stelsel vir die betrokke onderwysers gelaai word (SARO 2010:15). Gedurende die eerste ses jaar sal die Raad nie onderwysers penaliseer indien hulle nie die vereiste 150 punte binne drie jaar verwerf het nie (SARO 2010:12).

Vir die doel van hierdie artikel word suksesvolle professionele ontwikkeling vir onderwysers beskou as 'n dinamiese, kollektiewe, ondersteunende, voortgesette proses wat, ingebed in die daaglikse klaskamerpraktyk van onderwysers, verband hou met onderwysers en leerders se leerbehoeftes en wat ontwerp is om aan die spesifieke omstandighede en kontekste van onderwysers te voldoen (Hunzicker 2010:2; Lee 2004/5; Murtaza 2010:213). Die vraag wat ten slotte gestel word, is watter sake in ag geneem moet word om voortgesette professionele ontwikkeling volgens die Suid-Afrikaanse onderwysbeleidsdokumente suksesvol toe te pas ten einde die gewenste uitwerking op die verbetering van onderwyserleer, leerderprestasie en uiteindelik die onderwys te hê.

Hierdie artikel is 'n voortsetting van studies wat reeds oor die professionele ontwikkeling van onderwysers in Suid-Afrika gedoen is. Die studie van Steyn en Van Niekerk (2005) bespreek kritieke suksesfaktore van die professionele ontwikkeling van onderwysers voordat die beleid ten opsigte van onderwysersopleiding en -ontwikkeling verskyn het. Steyn (2009a) het gefokus op riglyne vir die toepassing van die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling, terwyl Steyn (2009b; 2010; 2011a en 2011b; 2012) Suid-Afrikaanse kwalitatiewe studies belig het waarin verskillende aspekte van personeel se persepsies van professionele ontwikkeling na vore gekom het. Hierdie artikel fokus op meer onlangse insigte in die voortgesette professionele ontwikkeling van onderwysers en beskou dit in die lig van die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling (RSA 2007), die Geïntegreerde Strategiesebeplanningsraamwerk in Suid-Afrika (RSA 2011) en die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. Die artikel poog om 'n beskouing van die aard, wese en struktuur van professionele ontwikkeling van onderwysers in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel weer te gee. Dit het ook ten doel om 'n konseptuele raamwerk vir professionele ontwikkeling vir die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor te stel, ter wille van die verbetering van onderwyserleer, leerderprestasie en uiteindelik gehalte onderwys. In die lig van bepaalde leemtes in die begrip *voortgesette professionele ontwikkeling* word huidige beleidsdokumente vir professionele ontwikkeling van onderwysers in Suid-Afrika beskou ten einde hierdie konseptuele raamwerk te ontwikkel waarvolgens onderwyserleer gemaksimaliseer kan word.

2. Teoretiese raamwerk

In hierdie artikel gebruik ek primêr volwasseneleer en die verskillende oriëntasies van onderwyserleer as middele om onderwysers se professionele ontwikkeling te verstaan en om die geleenthede vir onderwysers se groei en ontwikkeling te maksimaliseer ter wille van die verbetering van die onderrig- en leerpraktyk in skole. Hierdie oriëntasies het die potensiaal om as grondslag te dien waarvolgens 'n geskikte konseptuele raamwerk vir onderwysers se professionele ontwikkeling ontwikkel kan word.

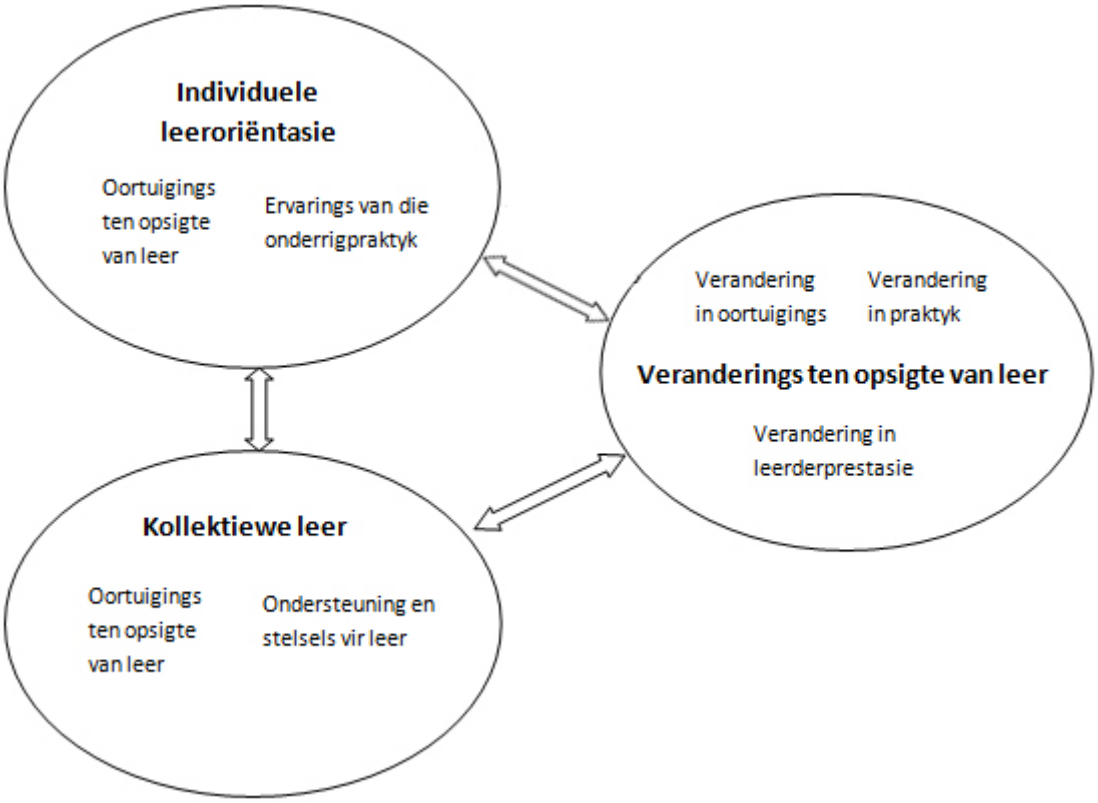
Knowles (1991) se andragogieteorie is 'n poging om spesifiek 'n teorie vir volwasseneleer te ontwikkel. Volgens Burns (1995:251) beskou Knowles die andragogie meer as 'n onderwysfilosofie wat riglyne vir die onderrig van volwassenes wil voorsien. Volgens Drago-Severson (2007:76) bring volwassenes verskeie leef- en werkservaringe, behoeftes, leerstyle en persoonlikhede na hulle leer wat ook hulle perspektiewe op leer, die onderwys en professionele ontwikkeling vorm. Dit is belangrik dat volwassenes verstaan waarom hulle iets nuuts moet leer, en hulle wil hê dat hulle leer betekenisvol en van waarde vir hulleself moet wees (Drago-Severson 2007:76). Voorts leer volwassenes eksperimenteel en benader hulle leer as probleemoplossend (Drago-Severson 2007:76). Laastens moet die sosiale konteks waarin onderwysers werk, deeglik begryp word alvorens leer suksesvol ondersteun kan word.

Volgens die huidige organisasieleer word volwasseneleer op twee vlakke voorgestel, naamlik individuele leer en kollektiewe leer, wat beteken dat individuele leer 'n noodsaaklike maar 'n onvoldoende voorwaarde vir kollektiewe leer in die ontwikkeling van personeel is (Hodkinson en Hodkinson 2005). In dié verband konstateer Lee en Roth (2007:104) dat vorige teorieë oor organisasieleer die feit ignoreer dat individuele leer en kollektiewe leer in organisasies mekaar ondersteun. Die idee is dat individue saam in 'n kollektiewe stelsel leer en dat die leer van die individu 'n uitwerking op die leer van ander personeel sal hê. Daarom is Lee en Roth dit eens dat "dynamic and expansively learning organizations presuppose dynamic and expansive individuals; dynamic and expansive individuals presuppose dynamic and expansively learning organizations'' (2007:104, 105).

Pedder, Opfer, McCormick en Storey (2010:388, 389) se studie bou voort op hierdie beskouing van organisasieleer en identifiseer drie soorte invloede op onderwysers se leer: individuele leeroriëntasies, skoolvlak- of kollektiewe leer en hoe beide hierdie oriëntasies die leeraktiwiteite waaraan onderwysers deelneem, beïnvloed. Individuele leeroriëntasies lei tot waardes, ervarings en onderrigpraktyke, terwyl skoolvlakoriëntasies ten opsigte van professionele ontwikkeling die gevolg is van interaksie en kollektiewe waardes betreffende onderwyserleer en -ontwikkeling (Hunzicker 2011:177; Pedder e.a. (2010:389). Pedder e.a. (2010:389) verduidelik verder dat die waardes en praktyk wat op die individuele vlak onderskryf (*endorsed*) is, heronderskryf (*re-endorsed*) word op die skoolvlak, waar kollektiewe en sosiaal-gekonstrueerde toestande vir professionele ontwikkeling ('n skoolvlakoriëntasie) geskep word. Hierdie invloede kan nie in isolasie bestudeer word nie, omdat die eienskappe van professioneleontwikkelingsaktiwiteite die individuele leeroriëntasies van onderwysers rig en lei en dat skoolvlakleeroriëntasies gesamentlik die leer van onderwysers bemiddel (Pedder e.a. 2010:389; Opfer, Pedder en Lavicza 2011:196).

In aansluiting by bogenoemde suggereer die model vir onderwyserleer (Opfer e.a. 2011:197) dat 'n skoolvlakoriëntasie tot leer die leeraktiwiteite wat individuele onderwysers kies, asook die doeltreffendheid van sodanige aktiwiteite om 'n verandering in onderwysers se praktyk te bevorder, beïnvloed. Volgens hulle is onderwyserleer en -ontwikkeling 'n dinamiese proses wat nie duidelik verstaan kan word indien onderwysers se ontwikkeling geskei word van die skoolomgewing waarin hulle werk nie (209). Hulle toon voorts aan dat skole 'n beduidende invloed uitoefen op professionele ontwikkeling, wat 'n koesterende skoolomgewing insluit (194). Deur middel van kollektiewe leer bied skole derhalwe 'n belangrike omgewing vir onderwyserleer, wat weer 'n uiters belangrike rol in individuele leer speel (196). Dit sluit die nodige ondersteuning en stelsels in om kollektiewe leer in skole te ondersteun. Volgens

hulle (197) neem die model aan dat die skool se oriëntasie tot leer 'n regstreekse invloed uitoefen op veranderinge in onderwyserleer en skoolpraktyk. Figuur 1 dui aan hoe individuele leer en kollektiewe leer 'n invloed uitoefen op veranderinge in leer binne die skool. Die individuele leeroriëntasie het betrekking op die onderwyser se oortuigings ten opsigte van leer. Dit veronderstel 'n toewyding aan leer en 'n behoefte daaraan om leemtes in professionele ontwikkeling aan te pak. Die individuele leeroriëntasie sluit ook die onderwyser se praktykervarings in wat 'n invloed uitoefen op die soort professionele ontwikkeling wat verlang word. Soos reeds genoem, het die individuele leeroriëntasie op sigself min waarde indien dit nie kollektief in die skool aangewend word nie. Soos in die geval van die individuele leeroriëntasie het kollektiewe leer betrekking op onderwysers se oortuigings ten opsigte van leer, in die besonder van kollektiewe leer, en ook op die ondersteuning en stelsels wat kollektiewe leer bevorder. Skole en amptelike onderwysersliggame kan sodanige ondersteuning en stelsels moontlik maak. Beide individuele leer en kollektiewe leer veronderstel dan veranderings in onderwyserleer wat veranderings in oortuigings, in onderrigpraktyk en in leerderprestasie kan meebring. Hierdie veranderings ten opsigte van leer het egter ook 'n invloed op verdere individuele en kollektiewe leer.



Figuur 1. Onderwysers se leeroriëntasies (aangepas uit Pedder e.a.2010:367)

In die lig van die voorafgaande leeroriëntasies rakende professionele ontwikkeling, is dit nodig om uit die literatuur riglyne te identifiseer waarvolgens die beleidsrigting vir voortgesette personeelontwikkeling vir Suid-Afrikaanse onderwysers beter begryp kan word.

3. Riglyne vir die doeltreffende toepassing van professionele ontwikkeling vir onderwysers

Uit die literatuur blyk dit dat die professionele ontwikkeling van onderwysers kompleks is (Opfer e.a.2011:210; Printy 2010:125; Sigurðardóttir 2010:397) en gevolglik die doeltreffende toepassing van onderwysbeleide en skoolhervorming kan beïnvloed. Tog poog hierdie artikel om lig te werp op die insigte wat reeds op hierdie terrein verwerf is. In die volgende afdelings word die kernaspekte van die doeltreffende toepassing van die professionele ontwikkeling van onderwysers kursories in oënskou geneem.

Sigurðardóttir (2010:397) en Moloi, Grobler en Gravett (2002:93) identifiseer die volgende faktore wat 'n rol speel in die professionele ontwikkeling van onderwysers: 'n gedeelde visie en waardes wat leerderleer beklemtoon; hoë verwagtinge van leerders; deelnemende skoolleierskap wat onderwyserbetrokkenheid in besluitneming hoog aanslaan; wedersydse ondersteuning tussen personeel; samewerkende leer onder onderwysers wat die behoeftes van leerders in ag neem; organisasiestrukture en werkpraktyke wat onderwysersamewerking bevorder; 'n sosiale klimaat wat onderwysersamewerking aanmoedig; en onderwysertoewyding en werkbevrediging.

3.1 Professionele ontwikkeling behoort deurlopend en intensief te wees en verband te hou met die klaskamerpraktyk

Alhoewel beide die raamwerke – die Nasionale Raamwerk vir Onderwysersopleiding en -ontwikkeling en die Geïntegreerde Strategiesebeplanningsraamwerk in Suid-Afrika – voortgesette professionele ontwikkeling vir onderwysers ondersteun, bied die twee beleide nie voldoende riglyne vir die doeltreffende toepassing van professionele ontwikkeling nie. Boonop het die Onderwyserontwikkelingsberaad getoon dat hierdie beleide soms gefragmenteer is en dat die kommunikasie daarvan verwarrend en onvoldoende is om doeltreffende toepassing te bewerkstellig (RSA 2011:93, 97).

Om onderwyserleer en leerderprestasie in die onderwys te verbeter en om probleme in die onderwys doeltreffend die hoof te bied, moet onderwysstelsels meer ondersteunende, intensiewe professionele ontwikkeling oor 'n langer tydperk moontlik maak as wat tradisioneel die geval was (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson en Orphanos 2009:9; Fratt 2007:58; Lee 2004/5:40). Voorts dui Kriek en Grayson (2009:186) aan dat die meeste professioneleontwikkelingsingrepe ten opsigte van wiskunde en fisiese wetenskappe in Suid-Afrika gewoonlik korttermyningrepe is en nie bydra tot die verbetering van die onderwysstelsel nie.

Tradisionele benaderings sluit gewoonlik ongereelde eendagwerkswinkels in waartydens onderwysers van sekere inligting voorsien word wat hulle self in die praktyk kan toepas (Butler e.a. 2004:435; Chappuis, Chappuis en Stiggins 2009:57; Darling-Hammond e.a. 2009:9). Sodanige programme neem dikwels nie onderwysers se besondere behoeftes in ag nie (Bantwini 2009:179) en is gevolglik ook nie geslaagd nie. Voorts beklemtoon tradisionele modelle professionele individualisme en outonomie in teenstelling met samewerkende professionaliteit en spanwerk (Pedder e.a. 2010:369). Die programme is dikwels ook nie gekontekstualiseer nie (Bantwini 2009:179), met min samewerking onder kollegas. Hunzicker (2011:177) is daarom oortuig daarvan dat baie van die inligting wat in sulke

werkswinkels aangebied word, gou vergeet word en dikwels nie eens deur onderwysers in die praktyk toegepas word nie.

Soos ook dikwels in die Suid-Afrikaanse konteks gebeur (Steyn 2010:176), toon die studie deur Pedder en Opfer (2011:754) dat baie professioneleontwikkelingswerkswinkels in Engeland die vorm van die passiewe oordrag tydens gewone lesings aanneem. Daar word dikwels van fasiliteerders verwag om, nadat hulle provinsiale vergaderings bygewoon het, werkswinkels aan te bied sonder dat hulle die werklike behoeftes van onderwysers bepaal het (Munonde 2007:107; Ntapo 2009:44; Steyn 2010:176). Fasiliteerders se kennis is dikwels net op teorie gebaseer (Steyn 2010:171) en hulle voel swak toegerus om dit oor te dra (Munonde 2007:119, 120).

Alhoewel Youngs en King (2002:647) daarop wys dat dit moontlik is dat sekere opleidingswerkswinkels die onderrigpraktyk kan verbeter, tradisionele modelle vir professionele ontwikkeling gegrond word op aanvegbare aannames oor die aard en oorsprong van onderwysers se professionele kennis en dat dit onwaarskynlik is dat onderrigpraktyk daardeur bevorder sal word, tensy sodanige programme die kennis en vaardighede van onderwysers in skole verbeter (Butler e.a. 2004:437). Hierdie programme kan bloot tot bewuswording van sekere onderwerpe lei of die fondament vir sekere kennis lê, maar kan nie tot volhoubare professionele ontwikkeling by onderwysers lei nie (Chappuis e.a. 2009:57).

Wanneer professionele ontwikkeling geherkonseptualiseer word om in die behoeftes van volwasse leerders te voorsien, word sulke werkswinkels vervang deur leergeleenthede wat deel word van onderwysers se daaglikse aktiwiteite en verantwoordelikhede, eksperimentering met nuwe idees en die ontleding van hierdie handelinge in skole (Hunzicker 2010:2). In aansluiting hierby voer Darling-Hammond e.a.(2009:5) aan dat beduidende professionele ontwikkeling op ’n bepaalde terrein ongeveer 50 uur benodig, terwyl Archibald e.a.(2011:6) aanvoer dat professioneleontwikkelingsprogramme tussen 30 en 100 uur behoort te duur om ’n beduidende uitwerking op onderwysers se leer te hê en hulle vaardighede te verbeter.

Navorsing ondersteun derhalwe professioneleontwikkelingsprogramme wat lank genoeg duur en intensief genoeg is om ’n duidelike uitwerking op onderwyserleer en leerderprestasie te hê (Darling-Hammond e.a. 2009:20; Desimone 2009:184; Hunzicker 2010:8). Voorts bied intensiewe opleidingsprogramme beter geleenthede vir gereelde terugvoering as onderwysers eers nuwe kennis en vaardighede in die praktyk kon toepas. Dit is dus belangrik om geskikte roosters vir professionele ontwikkeling op te stel om aan hierdie riglyn te voldoen. Die studie deur Steyn (2012:57) toon dat die skoolhoof weeklikse personeelvergaderings vir personeelontwikkeling gebruik het in plaas daarvan om administratiewe sake te bespreek. Dié benadering word ondersteun deur die Nasionale Komprehensiewe Sentrum vir Onderwysergehalte (Archibald e.a. 2011:11). Verder behoort tyd op ’n gereelde grondslag aan onderwysers in dieselfde grade of leerareas gegee te word om leerders se werk, onderrigstrategieë en leerderprestasie te bespreek. Volgens die studie deur Reyes en Wagstaff (2005:111) kan skooldae herorganiseer word om vaste tyd vir onderwysersamewerking toe te laat en om onderwysers deur middel van skoolvergaderings, opleidingsessies, werkswinkels en gassprekers met nuwe kennis toe te rus. Dit impliseer dat professionele ontwikkeling in skole op so ’n wyse beplan en georganiseer moet word dat

onderwysers gereeld betrokke is en leerders by hierdie benadering baat kan vind (Darling-Hammond e.a. 2009:3; Nehring en Fitzsimons 2011:524).

Die riglyn van deurlopende en intensiewe professionele ontwikkeling ondersteun die volwasseneleerteorie, waarvolgens volwassenes se leer bepaal word deur die waarde wat programme tot hulle praktyk toevoeg. Voorts moet professioneleontwikkelingsprogramme onderwysers se leerbehoeftes en sosiale konteks deeglik in ag neem alvorens dit doeltreffend tot hulle leer sal bydra. Een dag lange professioneleontwikkelingsprogram, al word dit deur Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoerders ondersteun, sal waarskynlik nie doeltreffend wees sonder langdurige inskerping en ondersteuning nie. Hierdie inskerping en ondersteuning veronderstel ook 'n duidelike fokus op die klaskamerpraktyk van die onderwyser.

3.2 Voortgesette professionele ontwikkeling behoort te fokus op spesifieke kurrikuluminhoud en leerderprestasie

Ontwikkelingsaktiwiteite wat gemik is op die verbetering van vakinhoude en vaardighede om die vak te onderrig, bevorder onderwyserkennis en -vaardighede (Darling-Hammond e.a. 2009:9; Desimone 2009:182). Voorts verkies onderwysers ook praktykverwante sake wat hulle onderrigkennis en -vaardighede sal verbeter (Darling-Hammond e.a. 2009:10; Malcolm, Hodkinson en Colley 2003:316. Dit is verder belangrik dat onderwysers die inhoud as waardevol beskou en die moontlikheid van integrering in die onderrigpraktyk duidelik insien (Hodkinson en Hodkinson 2005:122). Daarom beskou Hunzicker (2011:178) 'n vakinhoudfokus vir professioneleontwikkelingsaktiwiteite as doeltreffend omdat dit professionele ontwikkeling toepaslik en eg maak vir onderwysers se daaglikse klaskamerpraktyk. In aansluiting hierby erken die Departement van Basiese Onderwys (RSA 2011:83) die belangrikheid van geskikte inhoudgebaseerde professioneleontwikkelingsprogramme wat met die kurrikulum verband hou, ter wille van die bevordering van onderwysers se vakkennis.

Die praktyk toon egter dat professioneleontwikkelingsprogramme dikwels nie verband hou met onderwysers se klaskamerpraktyk nie en daar derhalwe nie voldoende in onderwysers se behoeftes voorsien word nie (Archibald e.a.2011:1). Steyn (2010:171) toon dat amptelike werkswinkels in Suid-Afrika swak is, min praktykwaarde het en nie aan onderwysers se behoeftes voldoen nie. Wanneer onderwysers betrokke is by die identifisering van hulle behoeftes, sal die leerervaring prakties en toepaslik vir hulle klaskamerpraktyk wees (Moswela 2006:629; Ntapo 2009:44). Derhalwe is konsultasie tussen onderwysers en diegene wat hulle wil bemagtig, baie belangrik (Moswela 2006:629). Voorts is dit belangrik om te besef dat wanneer onderwysers in hulle eie ontwikkeling bemagtig word, hulle 'n gevoel van eienaarskap ontwikkel wat die internalisering van hulle leer bevorder (King en Newman 2001:87).

'n Voorwaarde vir doeltreffende professionele ontwikkeling is onderwysers se bereidwilligheid, begeerte en toewyding om professioneel te leer en te ontwikkel en om die nuwe kennis en vaardighede in die praktyk toe te pas (Mestry e.a. 2009:488; Moloi e.a. 2002:93; Archibald e.a. 2011:5). Boonop is Ntapo (2009:43) van mening dat alle rolspelers hulle tot die professionele ontwikkeling van onderwysers moet verbind. In aansluiting hierby is Katz en Earl (2010:43) dit eens dat geen verandering in leerderprestasie sal plaasvind

indien daar nie merkbare verandering kom in die gees en denke van volwassenes in die skole wat met leerders werk nie.

Hierdie riglyn ondersteun volwasseneleer waarvolgens volwassenes individuele voorkeure, behoeftes en perspektiewe op hulle eie leer het. Individuele leer gee aanleiding tot bepaalde waardes en beskouinge van die klaskamerpraktyk, wat nie in isolasie bestudeer kan word nie. Individuele leeroriëntasies, wat een van die aspekte van organisasieleer is, kan gevolglik 'n invloed uitoefen op kollegas en op die ontwikkeling van die skool. Die doeltreffendheid word bevraagteken van professioneleontwikkelingsprogramme wat wel fokus op kurrikuluminhoude maar waarin daar nie voorsiening gemaak word vir 'n program wat lank genoeg duur, of vir die nodige terugvoering aan onderwysers nadat nuwe kennis en vaardighede in die praktyk geïmplementeer is nie. Die professioneleopleidingspunte van onderwysers wat slegs aan geakkrediteerde opleidingsprogramme deelneem, word ook in twyfel getrek. Dit beteken derhalwe dat die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders amptelike en ander professioneleopleidingsprogramme net met die grootste omsigtigheid sal moet akkrediteer.

Die Departement van Basiese Onderwys (RSA 2008:9) ondersteun die beskouing dat onderwysers, individueel en kollektief, verantwoordelik is vir professionele ontwikkeling. Doeltreffende professionele opleiding vir onderwysers is ondersteunend wanneer die professionele behoeftes en belangstellings van individuele onderwysers en dié van die skool in ag geneem word (Hunzicker 2011:177).

3.3 Personeelontwikkeling moet in ooreenstemming gebring word met skoolontwikkelingsprioriteite en -doelwitte

Timperley (2008:19) huldig die mening dat professionele leer sterk gevorm word deur die konteks waarin die onderwyser werk. Dit beteken dat die professionele leer van onderwysers beter verstaan kan word wanneer die rol wat skole in onderwysers se leer speel, terdeë begryp word (Opfer e.a. 2011:196). Die studie van Pedder en Opfer (2011:746) toon dat veral skoolleiers skoolgebaseerde professioneleontwikkelingsaktiwiteite as meer doeltreffend en kostedoeltreffend beskou as ander soorte professionele ontwikkeling. Hierdie aktiwiteite het eksperimentering in die klaskamer, mentorskap, werkswinkels in skoolverband, samewerkende navorsing en deelname aan onderwysernetwerke ingesluit (Pedder en Opfer 2011:746). Dit is dus redelik om aan te neem dat onderwysers wat gereeld in die skool boodskappe ontvang oor wát hulle moet onderrig en hóé hulle moet onderrig, beter in staat is om hulle praktyk te verbeter (Archibald e.a. 2011:3). Hierdie aanname is onlangs in Engeland ondersteun toe die nuwe regering groter verantwoordelikheid vir professionele ontwikkeling aan skole gegee het in plaas daarvan om nasionale inisiatiewe te befonds (Armour en Makopoulou 2012:337). Die tendens is ook in ooreenstemming met ander internasionale tendense, wat suggereer dat gestandaardiseerde, gemagtigde bo-na-onder professionele ontwikkeling vir opvoeders onvoldoende is (RSA 2011:100; Armour en Makopoulou 2012:337).

Navorsing toon dat onderwysers groter veranderinge in hulle klaskamerpraktyk aanbring wanneer hulle aktief deelneem aan professionele leeraktiwiteite in die skool (Archibald e.a. 2011:5). Daarom is Hunzicker (2011:178) oortuig daarvan dat professioneleontwikkelingsprogramme hoofsaaklik skoolgebaseerd behoort te wees en

behoort te fokus op die leerprosesse van onderwysers en op wyses om hulle onderrigpraktyk te verbeter. Skoolvlakinvloede van professionele leer sluit in die skoolkonteks wat onderrig en leer ondersteun, die kollektiewe leeroriëntasies en -oortuigings en die kollektiewe kapasiteit om gedeelde leerdoelwitte te bereik (Pedder e.a. 2010:389). In dié verband voer Pedder en Opfer (2011:196) aan dat onderwyserleer primêr plaasvind as die uitkoms van onderwysers se interaksie ten opsigte van kollektiewe oortuigings en dat stelsels in skole dus 'n vername invloed op individuele leer uitoefen. Die studie van Opfer en Pedder (2011:22) toon egter dat slegs die bes-presterende skole daarin kon slaag om onderwysers se professionele leer te ondersteun en dat slegs enkele skole in Engeland daarin kon slaag om gunstige omgewings vir professionele leer te skep. Omdat baie skole nie die nodige kapasiteit het om onderrig en leer te ondersteun nie, het hulle hulp en leiding nodig, omdat hulle dit nie op hulle eie kan doen nie (Opfer en Pedder 2011:22).

Skoolontwikkelingspogings wat ook professionele ontwikkeling insluit, vereis die regte gesindheid van onderwysers teenoor hulle werk (Moswela 2006:626). Grayson, Ono, Ngoepe en Kita se studie in Kriek en Grayson (2009:197) toon dat onderwysers dikwels traag was om meer as die blote minimum tyd aan skoolverwante take te bestee. Die studie het getoon dat slegs 40% van onderwysers aangedui het dat hulle harder werk ná 'n bepaalde professioneleontwikkelingsprogram, wat bevestig dat dit moeilik is om gedrag deur middel van professionele ontwikkeling te verander. Die bevindinge word ondersteun deur Murtaza (2010:221), wat daarop wys dat alhoewel professioneleontwikkelingsgeleenthede vir onderwysers geskep word, dit nie noodwendig hulle gesindheid of hulle benadering tot hulle klaskamerpraktyk verander nie. 'n Belangrike uitdaging is dus om geskikte professioneleontwikkelingsprogramme vir skole te selekteer wat aansluit by die aannames en beskouinge van onderwysers (Hirsch 2005:39). Voorts moet die bepaalde skoolkonteks, die behoeftes van onderwysers en die leerderbevolking in ag geneem word (Archibald e.a. 2011:4; Bantwini 2009:179).

Hierdie riglyn word ondersteun deur die organisasieleer, wat skoolvlakoriëntasies en -programme as 'n belangrike invloed op onderwysers se leer beskou. Die professionele leer van onderwysers is dinamies en kan verstaan word slegs wanneer onderwysers se professionele ontwikkeling geskied in samehang met die skoolomgewing waarin hulle werk. Voorts hang skoolontwikkeling af van onderwysers se professionele ontwikkeling. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO 2011:1) erken dat skoolprioriteitsaktiwiteite geleentheid bied vir onderwysers se professionele ontwikkeling. Die uitwerking van skoolverbeteringsaktiwiteite, veral die individuele evaluering daarvan ter wille van die akkumulering van punte vir onderwysers, word egter bevraagteken. Dit sal besonder moeilik wees om individuele onderwysers te bepunt vir die bydrae wat hulle gelewer het in skoolverbeteringsprojekte. Die blote deelname daaraan waarborg ook nie individuele of kollektiewe leer nie.

3.4 Professionele ontwikkeling veronderstel sterk, kollektiewe verhoudings onder onderwysers

Kollektiewe deelname en samewerking onder onderwysers word beskou as 'n uiters belangrike aspek van die doeltreffende professionele leer van onderwysers (Desimone 2009:184; RSA 2011:75; Hunzicker 2011:178; Moloi e.a. 2002: 93; Ntapo 2009:28). Volgens Chappuis e.a. (2009:57) bevorder samewerkingstrukture 'n dieper, voortgesette vorm van

onderwysergerigte leer wat onderwyserisolasie as 'n hindernis in die weg van professionele ontwikkeling en gehalte onderrig uit die weg ruim (Darling-Hammond e.a. 2009:2; Sigurðardóttir 2010:406). Printy (2010:125) beskou onderwyserisolasie as 'n "gruwel" vir gehalteonderwys. Samewerking sluit egter meer in as kollegiale verhoudings (Katz en Earl 2010:30). Dit veronderstel intensiewe interaksie waarin onderwysers openlik deelneem en hulle oortuiginge en praktyke ondersoek en daaroor debatteer. Wanneer onderwysers deelneem aan 'n dinamiese proses van die interpretasie en evaluering van die klaskamerpraktyk, verbeter hulle nie slegs hulle eie praktyk nie, maar ook dié van die beroep. Skoolstelsels in die Verenigde State van Amerika toon derhalwe dat samewerkende leer beskou word as die hoofstrategie om professionele groei by onderwysers te verseker (Darling-Hammond e.a. 2009:4).

Katz en Earl (2010:43) het onweerlegbaar aangetoon dat skole die plek is waar nuwe kennis verkry word en konseptuele verandering van die wyse waarop skoolhoofde en onderwysers dink en optree, plaasvind. As spanne neem onderwysers die verantwoordelikheid om 'n siklus van voortgesette leerderverbetering te gebruik om leerders se leerbehoeftes te identifiseer, om die terreine te identifiseer waarop onderwysers aan leerderbehoeftes moet voldoen, om die nodige leerervarings te skep wat in hierdie behoeftes kan voorsien en wat hulle in staat stel om die nuwe vaardighede in die klaskamer toe te pas, en om dit dan te evalueer en die verbeteringsiklus met nuwe doelwitte te herhaal (Darling-Hammond e.a. 2009:3).

Samewerkingsmodelle vir professionele ontwikkeling toon hoe onderwysers ondersteun word in die herstrukturering van hulle professionele kennis ter wille van die praktykverbetering (Butler e.a. 2004:437; Desimone 2009:182). Alhoewel verskillende konsepte gebruik word om samewerkingsmodelle te beskou, soos praktyksgemeenskappe (*communities of practice*) (Desimone 2009), netwerk-leergemeenskappe (Katz en Earl 2010) en 'n leerspanmodel (Chappuis e.a. 2009:57), beskou almal gesamentlike leer as deurslaggewend en as 'n kragtige instrument vir professionele ontwikkeling. In hierdie strukture skep onderwysers 'n besef van gedeelde verantwoordelikheid, 'n gemeenskaplike begrip vir professionele ontwikkeling, en die nodige kanale vir kommunikasie wat op vertroue gebaseer is (Katz en Earl 2010:29, 30; Katz, Earl, Jaafar e.a. 2008:118; Supovitz, Sirinides en May 2010:35). Verhoudings wat vertroue, gedeelde begrip en kollektiewe verantwoordelikheid vergestalt, blyk belangriker dimensies van interaksie in onderwysernetwerke te wees as wanneer onderwysers bloot dinge saam doen (Katz en Earl 2010:44). Om doeltreffend te wees veronderstel dus 'n vlak van persoonlike vertroue wat onderwysers toelaat om gewillig, eerlik en deursigtig hulle eie praktyke en beskouings te evalueer en met kollegas te deel (Katz e.a. 2008:118).

Samewerkende leer is ingebed in onderwysers se daaglikse werk waar hulle nuwe kennis en vaardighede ontwikkel, dit toepas in hulle klaskamers en uit hulle ervaringe meer kennis verkry. In hierdie gemeenskappe het onderwysers ook die geleentheid om hulle onderwyservaringe en onderrigmateriaal te deel en om ook terugvoering oor hulle klaskamerpraktyk in 'n veilige, ondersteunende omgewing te ontvang (Sigurðardóttir 2010:397). Die praktyksgemeenskapraamwerk berus in die besonder op die veronderstelling dat individuele kenniskonstruksie nie in 'n vakuum plaasvind nie, maar dat die konstruering van kennis, vaardighede, gesindhede en oortuigings kultureel en sosiaal gesitueerd is (Butler e.a. 2004:438; Pedder, James en MacBeath 2005:215). Archibald e.a. (2011:7)

bevestig hierdie veronderstelling en beskou professionele ontwikkeling as ondoeltreffend wanneer onderwysers slegs betrokke is by individuele leerervarings wat van hulle kollegas geïsoleer is en wat sonder opvolg- en terugvoeringsgeleenthede is.

Die kollektiewe raamwerk dra by tot 'n beter begrip van professionele ontwikkeling, maar die toepassing daarvan hou bepaalde uitdagings in (Butler e.a. 2004:438). Omdat intensiewe betrokkenheid verlang word, is blote lidmaatskap van sodanige netwerkpraktyke nie genoegsaam om skool- of leerderprestasie te verbeter nie (Katz en Earl 2010:42). Die verbondenheid moet sterk en diepgaande wees. Die soort interaksie wat tot kennisskepping en konseptuele verandering lei, sluit dialoog tussen onderwysers in waartydens hulle openlik hulle verskillende menings, waardes en beskouinge oor leerders se leerdoelwitte, hulle onderrigpraktyke en leerderprestasie, gebaseer op gedeelde skooldoelwitte, met mekaar deel (Katz en Earl 2010:45; Nelson, Deuel, Slavit en Kennedy 2010:175). Volgens Sigurðardóttir (2010:407) is interafhanklikheid 'n vereiste vir onderwysers se samewerkende leer.

Om 'n effektiewe samewerkingsnetwerk onder personeel in die skool te vestig, moet die volgende in aanmerking geneem word:

- Skole wat daarna streef om die gehalte van hulle onderwysers te ontwikkel, behoort geskikte prosesse en praktyke te ontwikkel om onderwyserleer deur samewerkingsnetwerke te bevorder (Pedder 2006:175; Opfer e.a. 2011:195). Dit blyk egter vir sommige skole moeilik te wees om sodanige omstandighede te skep, en voorts erken nie alle skole die belangrikheid daarvan om geskikte leeromgewings te skep nie (Opfer e.a. 2011:195).

- Begrip vir die proses waarin spanne saamwerk om die onderrigpraktyk in die skool te verbeter, moet geskep word (Chappuis e.a. 2009:58). Dit impliseer dat individuele onderwysers sekere vaardighede moet ontwikkel, soos om bewys van hulle eie groei en ontwikkeling te versamel, voordat die voordele wat samewerking inhou, verwesenlik kan word (Chappuis e.a. 2009:58).

- Geskikte fasiliteerders moet geïdentifiseer word om spangesprekke te lei, onderwysers te help met die oordrag van kennis na die klaskamer, en geskikte leeraktiwiteite wat aan die spanne se leerbehoeftes voldoen, te identifiseer (Chappuis e.a. 2009:58).

- Die aktiewe ondersteuning van skoolhoofde wat die kollektiewe leerkultuur van die skool sal beïnvloed, moet verseker word (Chappuis e.a. 2009:59; Masitsa 2005:216). Hierdie riglyn word ondersteun deur die organisasieleer, wat die belangrike rol van kollektiewe leer in skole ondersteun. Dit veronderstel aktiewe, individuele professionele ontwikkeling, wat 'n onlosmaaklike deel van kollektiewe professionele ontwikkeling moet wees. Alhoewel die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders beide individuele leer en kollektiewe leer ondersteun, word die inhoude van die twee tipes leer, soos uiteengesit in die beleid, nie met mekaar in verband gebring nie. Onderwysers moet betrokke wees by individuele ontwikkelingsaktiwiteite, maar daar word nie daarvoor voorsiening gemaak dat hulle die inhoude met kollegas kan deel ten einde hulle eie en ander se praktyk te verbeter nie. Dit is daarom dat skoolaktiwiteite moontlik nie doelbewus in verband gebring word met die individuele ontwikkeling van

onderwysers nie en daardeur die effektiwiteit van die voorgestelde stelsel kan benadeel. Dit kan dus net skyn (tokenisme)wees om 'n samewerkingsnetwerk in skole te vestig.

Om die diepte van samewerkingsdialoog in professionele leergemeenskappe te verhoog en om die professionele leer van onderwysers te ondersteun, speel skoolleierskap 'n deurslaggewende rol (Nehring en Fitzsimons 2011:517; Nelson e.a. 2010:178; Pedder en Opfer 2011:743; Supovitz e.a. 2010:32). Dit beteken dat dit nie net onderwysers is wat moet saamwerk nie, maar dat skoolhoofde ook 'n belangrike rol in hierdie proses moet speel.

3.5 Die skoolleierskap speel 'n belangrike rol in professionele ontwikkeling

Die skoolleierskap het 'n duidelike invloed op professionele verhoudings in skole, professionele ontwikkeling en skoolontwikkeling (Hallinger en Heck 2010:104; Kelly en Saunders 2010:134). Voorts is Timperley (2008:22) en Nehring en Fitzsimons (2011:518) van mening dat skoolhoofde die verantwoordelikheid vir die professionele leer en ontwikkeling van onderwysers dra. Supovitz e.a. (2010:47), Hallinger en Heck (2010:107) en Heck en Moriyama (2010:381) toon dat skoolhoofde nie 'n direkte invloed op leerderprestasie het nie, maar eerder 'n invloed uitoefen op die onderwysers wat daagliks met leerders werk. Alhoewel leierskap dus belangrik is, word dit eerder beskou as 'n bemiddelde konstruk tussen skole en onderrigpraktyke.

Die skoolkultuur wat skoolhoofde skep, dra by tot die wyse waarop personeel professioneel omgaan (Katz en Earl 2010:48), wat die samewerkingskultuur, kollegialiteit, ondersteuning en vertroue bevorder wat stewig begrond word in demokratiese oortuigings en waardes (Youngs en King 2002:648). Die volgende aangeleenthede kom hier na vore:

- *Die ontwikkeling van 'n visie van nuwe leermoontlikhede*. Dit veronderstel ook 'n kulturele skuif in skole waarin skoolleiers die belangrikheid van onderwysers as leerders beklemtoon (Chappuis e.a. 2009:57). Hierdie rol van skoolhoofde sluit die ontwikkeling in van 'n realistiese visie vir verskillende onderrigbenaderings, betekenisvolle leerinhoude en beter leerderprestasie (Timperley 2008:20). Die visie en doelwitte moet egter gereeld gekommunikeer word ter wille van doeltreffende professionele leergemeenskappe (Masitsa 2005:212; Nehring en Fitzsimons 2011:524).

- *Betrokkenheid by eie professionele ontwikkeling*. Skoolhoofde wat self by voortgesette professionele ontwikkeling betrokke is, stel 'n voorbeeld vir die personeel en demonstreer daardeur dat hulle waarde heg aan professionele ontwikkeling (Hodkinson en Hodkinson 2005:127; Murtaza 2010:221). Steyn (2010:25) het in haar studie getoon hoe die skoolhoof tot die "skrikwekkende" besef gekom het van sy "ongelooflike verantwoordelikheid" om self te groei en ontwikkel. Daarsonder sou hy meer as 1 000 kinders en 80 personeellede terughou, omdat mense sal doodgaan as daar nie groei plaasvind nie. Dié beskouing word deur Rodriguez-Campos en Rincones-Gomez Shen (2005:311) ondersteun, wat die mening toegedaan is dat skoolhoofde se voortgesette ontwikkeling bydra tot skoolsukses en 'n klimaat van vernuwing en verbetering in skole bevorder.

- *Leidinggewing vir leer*. Skoolhoofde moet terdeë bewus wees van die opleidingsbehoeftes van personeel en dienooreenkomstig stappe doen om daarin te voorsien (Moswela 2006:626). Aangesien skoolhoofde op die "skoolgrond" teenwoordig is, is hulle in 'n posisie om die professioneleontwikkelingsbehoeftes van onderwysers maklik en geredelik te bepaal (Moswela 2006:631). Volgens Timperley (2008:22) is skoolhoofde voorts verantwoordelik daarvoor om verskeie wyses van onderwyserbetrokkenheid by die leerproses te verseker. Dit sluit die volgende in: om te verseker dat onderwysers nuwe inligting verstaan; om dissonansie konstruktief te hanteer wanneer sekere aannames betwis word; om te verseker dat produktiewe leergeleenthede vir onderwysers geskep word; en om aan onderwysers aansporings te gee om voort te gaan om hulle leer in die praktyk toe te pas.

- *Die organisering van leergeleenthede*. Skoolhoofde speel 'n fasiliterende rol in die skep van leergeleenthede, en hulle moet verseker dat alle professionele leergeleenthede goed bestuur en georganiseer word en dat daar geskikte omstandighede en bronne is vir die uitgebreide betrokkenheid wat van onderwysers se diepgaande professionele leer verlang word (Moswela 2006:628; Timperley 2008:22).

- *Die monitering van en terugvoering oor professionele ontwikkeling*. Dit veronderstel dat skoolhoofde nuwe kennis en vaardighede deur middel van opleiding moet ontwikkel om onderwyserontwikkeling te lei en te monitor (Moswela 2006:631; Timperley 2008:22). Monitering en terugvoering is belangrik na afloop van die professionele ontwikkeling ten einde 'n deeglike begrip te kry van wat bereik is (Munonde 2007:66).

- Dit gee ook insigte in die sterkpunte en swakpunte van professioneleontwikkelingsaktiwiteite, sodat die nodige aanpassings gemaak kan word. Die studie deur Bantwini (2009:175) in Suid-Afrika toon dat daar geen opvolg-klasbesoeke plaasvind om onderwysers te ondersteun of te bepaal of onderwysers werklik nuwe kennis opgedoen het en dit in die klas aangewend het nie. Onderwysers in die betrokke studie was derhalwe oortuig dat die distrik nie besorg was oor die toepassing van wat hulle by die werkswinkel geleer het nie (Bantwini 2009:175). Gevolglik het min onderwysers hulle klaskamerpraktyke verander, omdat niemand dit opgevolg het nie (Bantwini 2009:77). Die Departement van Onderwys (RSA 2011:82) beveel aan dat skoolhoofde onderwysers se ontwikkeling verifieer, en dat onderwysers die verantwoordelikheid kry om op individuele en kollektiewe strategieë te fokus om aan hulle professioneleontwikkelingsbehoeftes te voldoen.

Soos aangedui in die konseptuele raamwerk is die konteks waarin onderwysers werk, deurslaggewend vir hulle individuele en kollektiewe groei. In die skep van so 'n omgewing speel skoolhoofde 'n deurslaggewende rol. Skoolhoofde wat geskikte professioneleontwikkelingsgeleenthede skep wat onderwysers se passie vir leer en ontwikkeling aanwakker, ondersteun daardeur volwassenegroei en bevorder daardeur onderwyspraktyke (Drago-Severson 2007:118). Indien skoolhoofde se rol in die huidige onderpresterende Suid-Afrikaanse skoolstelsel in oënskou geneem word, word die doeltreffendheid waarmee hulle onderwysers se Tipe 1- en Tipe 2-personeelontwikkelingsaktiwiteite evalueer, bevraagteken. Intensiewe en geskikte opleiding behoort 'n vereiste te wees ten einde skoolhoofde genoegsaam toe te rus vir die taak. Die

gebruik van "eenvoudige" vorms wat skoolhoofde moet invul, bevestig dat die kompleksiteit van die uitwerking van die professionele ontwikkeling van onderwysers op hulle klaskamerpraktyk nie in ag geneem word nie (SARO 2010:15). Die doeltreffendheid van professionele ontwikkeling word eers bepaal wanneer dit positiewe veranderinge in die klaskamerpraktyk en skool meegebring het.

3.6 Die invloed van professionele ontwikkeling op die praktyk moet geëvalueer word

Dit is uiters belangrik om die uitwerking wat professionele ontwikkeling op onderwysers se praktyk het, te evalueer. Daarsonder word die doeltreffendheid van professionele ontwikkeling bevraagteken. Archibald e.a. *(*2011:14) toon egter aan dat die gehalte van die evaluering van professioneleontwikkelingsprogramme en -stelsels nie na wense is nie. Tog is die evaluering van professionele ontwikkeling belangrik, omdat dit vir besluitnemers en befondsers bewyse gee van die doeltreffendheid van programme; dit kan lei tot die verbetering van professioneleontwikkelingsprogramme en dit verseker onderwysers dat hulle tyd en belegging in professionele ontwikkeling nie tevergeefs was nie (Archibald e.a. 2011:14). 'n Logiese model vir die meet van professioneleontwikkelingsuitkomste sluit die volgende in (Archibald e.a. 2011:15; Kellogg W.K. Foundation 2004:1):

- *Prosesevaluering*. Hier word die program en benadering van die professioneleontwikkelingsaktiwiteite gemeet. Dit meet ook of geskikte bronne gebruik is, die doeltreffendheid van fasiliteerders, die bronne wat gebruik is vir die program, die aard en omvang van onderwyserdeelname, en die vlakke van administratiewe ondersteuning.

- *Uitwerkingsevaluering*. Hierdie vorm van evaluering bepaal in watter mate die instrumente, benadering of program tot die verlangde kort- en langtermynuitkomste gelei het. Omdat werklike leer en onderrigveranderinge eers na verloop van tyd geskied, behoort uitwerkingstudies voldoende tyd toe te laat om sodanige programme te evalueer. Volgens Desimone (2009:19) kan die evaluering van professionele ontwikkeling geskied onder meer deur onderwysers in hulle klaskamers waar te neem en onderhoude met hulle te voer.

- *Kostedoeltreffendheidsontleding*. Al is dit moeilik om sulke berekeninge te maak, behoort die koste van die professioneleontwikkelingsaktiwiteit bereken te word sodat die kostedoeltreffendste aktiwiteite wat tot professionele ontwikkeling van gehalte lei, uitgesonder kan word.

Die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders gee blyke dat die professionele ontwikkeling van onderwysers geëvalueer sal word om die punte wat onderwysers verdien het, aan te dui (SARO 2010:15). Hiervolgens blyk dit dat die puntetoekenning van groter belang geag word as die werklike uitwerking op die praktyk. Boonop vereis die voortgesette beleid vir professionele ontwikkeling dat al drie tipes professionele ontwikkeling jaarliks onderneem word. Omdat verskeie faktore, soos onderwyservaring, posvlakke en die bepaalde skoolomgewing, 'n rol kan speel in die professionele behoeftes van onderwysers, word die verpligting om al drie tipes professioneleontwikkelingsaktiwiteite jaarliks te onderneem, bevraagteken. Die teorie oor volwasseneleer ondersteun dié beskouing, omdat volwassenes verskeie leef- en werkservaringe, behoeftes, leerstyle en persoonlikhede het wat hulle

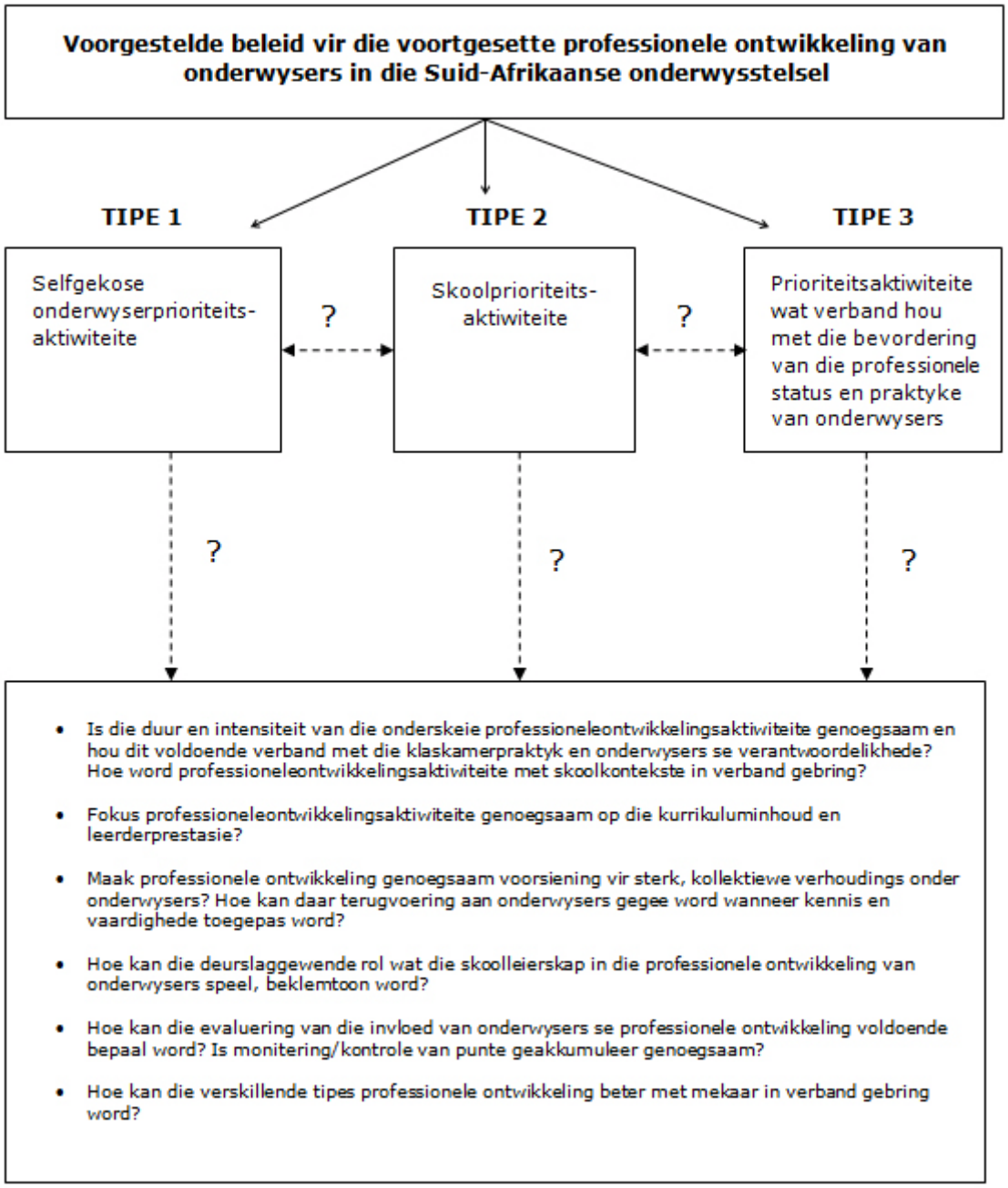
perspektiewe op leer beïnvloed. Voorts wil onderwysers professioneleontwikkelingsaktiwiteite kies wat vir hulle betekenisvol en van waarde is. Daar moet ook in ag geneem word dat veranderinge oor 'n tydperk sal plaasvind en nie noodwendig in dieselfde jaar as waarin die professioneleontwikkelingsaktiwiteite onderneem is nie. Dit is daarom belangrik dat verdere navorsing gedoen word om geskikte instrumente te ontwikkel waarvolgens professionele ontwikkeling in die Suid-Afrikaanse konteks gemeet kan word.

4. Gevolgtrekking

Alhoewel daar volgens die literatuur voortdurend pogings is om sleutelaspekte van professionele ontwikkeling te verfyn en daar al baie vordering daarmee gemaak is, is die professionele ontwikkeling van onderwysers 'n komplekse saak.

Dit blyk duidelik dat die blote opstel van onderwysbeleid ten opsigte van professionele ontwikkeling nie noodwendig probleme rakende die leer en ontwikkeling van onderwysers en leerders doeltreffend die hoof bied nie. Die risiko bestaan dat sekere aspekte van professionele ontwikkeling beklemtoon word, soos die akkumulering van punte, en ook dat aangeneem word dat professionele ontwikkeling, soos Tipe 3-programme, vir alle onderwysers doeltreffend sal wees. Daarom hou die doeltreffende toepassing van professioneleontwikkelingsbeleid bepaalde uitdagings in.

Die sleutelvraag wat ontstaan, is of toepassing van die voorgestelde beleid vir voortgesette professionele ontwikkeling werklik tot verbeterde klaskamer- en onderwyspraktyk kan bydra. Die toepassing van hierdie beleid en die vrae oor die doeltreffendheid kan diagrammaties soos volg voorgestel word (Figuur 2):



Figuur 2. Knelpunte oor die voorgestelde onderwysbeleid vir die professionele ontwikkeling van onderwysers in Suid-Afrika

Die volgende kernvrae ontstaan ten opsigte van die toepassing van doeltreffende professionele ontwikkeling van onderwysers:

- In watter mate word voorsiening gemaak daarvoor om die kennis en vaardighede wat deur individuele onderwysers deur middel van onderwyserprioriteitsaktiwiteit van Tipe 1 verwerf is, aan te wend sodat die skool en kollegas baat kan vind daarby?

- Dieselfde vraag as die een hier bo kan ook ten opsigte van professioneleprioriteitsaktiwiteite van Tipe 3 gevra word. Hoe word voorsiening

gemaak daarvoor om die kennis en vaardighede wat onderwysers in Tipe 3-aktiwiteite verwerf het, toe te pas in hulle praktyk en te deel met kollegas in die skool ter wille van skoolpraktykverbetering? Die werklike professionele ontwikkeling van onderwysers word bevraagteken wanneer onderwysers punte verdien deur slegs sekere werkswinkels by te woon.

- Hoe word professioneleontwikkelingsaktiwiteite van al drie tipes in verband gebring met skoolkontekste en hoe kan daar by die toepassing van die voorgestelde beleidsdokumente meer klem op kollektiewe verhoudings met kollegas in skole geplaas word? Die soort aktiwiteite wat in skoolprioriteitsaktiwiteite (Tipe 2) geïdentifiseer word, beklemtoon nie die uiters belangrike rol van sodanige verhoudings genoegsaam nie. Voorts verseker die blote bywoning van, en deelname aan, skoolaktiwiteite nie individuele onderwysers se doeltreffende professionele ontwikkeling nie. Nog minder word genoegsame erkenning gegee aan die rol van dialoog, diskoers en nadenke in kollegiale verhoudinge ter wille van die verbetering van klaskamer- en skoolpraktyke.

- Maak die beleidsdokumente genoegsaam voorsiening vir die professionele ontwikkeling in verskillende skoolkontekste? Die professioneleontwikkelingsbehoeftes van disfunksionele skole in voorheen benadeelde gemeenskappe met min beskikbare bronne sal aansienlik verskil van dié van goed-presterende, funksionele skole. Verder is dit onwaarskynlik dat druk op skole om professionele ontwikkeling toe te pas sonder die nodige ondersteuning aan die skole en skoolhoofde, die gewenste veranderinge in die skoolomgewings sal meebring.

- Word die deurslaggewende rol wat skoolhoofde in die professionele ontwikkeling van onderwysers speel, genoegsaam in beleidsdokumente beklemtoon? Dit is bekend dat baie skoolhoofde nie voldoende toegerus is om die uitdagings in hulle komplekse leeromgewings die hoof te bied nie. Hulle rol in die verbetering van klaskamer- en skoolpraktyke deur die blote monitering en kontrolering van Tipe 1- en Tipe 2-aktiwiteite in onderwysers se portefeuljes word bevraagteken. Die vraag wat ontstaan, is of skoolhoofde voldoende toegerus word om hulle ook vir hierdie rol en taak in professionele ontwikkeling voor te berei.

- Sluit professionele ontwikkeling opvolging en gereelde terugvoering aan onderwysers in? Dit is belangrik dat onderwysers weet of hulle vordering gemaak het nadat hulle die nuwe kennis en vaardighede in die praktyk toegepas het. Voorts kan onderwysers uitdagings in hulle bepaalde praktyk hê wat deur middel van opvolging en terugvoering die hoof gebied kan word.

- Hoe word voorsiening gemaak daarvoor om die uitwerking van die professionele ontwikkeling van onderwysers te bepaal? Streng of nougesette evaluering van professioneleontwikkelingsprogramme om die uitwerking daarvan te bepaal (dit is prosesevaluering, uitwerkingsevaluering en 'n kostedoeltreffendheidsontleding) is 'n uiters belangrike aangeleentheid, omdat dit as riglyn moet dien vir die ontwikkeling en uitvoering van toekomstige ontwikkelingsprogramme. Portefeuljes kan wel bevestig dat onderwysers aan programme deelgeneem het, maar die uitwerking van die programme in hulle praktyk word nie noodwendig daarmee bepaal nie. Daarom word

die blote monitering/kontrolering van ontwikkelingsprogramme in portefeuljes bevraagteken. Die skoolhoofde en bestuurspanne wat aan die einde van die jaar die portefeuljes van onderwysers se betrokkenheid by Tipe 1- en Tipe 2-programme gebruik om die akkumulering van professionele punte te bepaal, kan derhalwe nie die gewenste resultate lewer nie.

- Word die kontinuïteit van bepaalde professioneleontwikkelingsaktiwiteite genoegsaam beklemtoon? In die konseptualisering van professionele ontwikkeling om in volwasse leerders se behoeftes te voorsien, verskuif enkelstaande opleidingsprogramme na volhoubare, deurlopende onderwyserleer wat deel van onderwysers se daaglikse roetine moet word. Daarom is leeraktiwiteite wat deel van 'n samehangende, volhoubare ontwikkelingsprogram uitmaak, doeltreffender. Alhoewel onderwysers vir sekere aktiwiteite in professioneleprioriteitsaktiwiteite van Tipe 3 meer punte verdien, word die belangrikheid van die volhoubaarheid van bepaalde professioneleontwikkelingsprogramme nie uitdruklik in die Suid-Afrikaanse professioneleontwikkelingsdokumente uitgelig nie. Enkel- en dikwels alleenstaande programme verdien punte, wat dus bevraagteken word.

Alvorens daar nie 'n deeglike begrip is van hoe individuele onderwysers en skole op mekaar inwerk nie, sal dit moeilik bly om aan te dui op watter wyse die professionele ontwikkeling van onderwysers meer doeltreffend gemaak kan word (Pedder en Opfer 2011:210). Tog kan die bevindinge van hierdie studie beleidmakers in staat stel om die professionele ontwikkeling van onderwysers verder te konseptualiseer deur professioneleontwikkelingsgeleenthede van langer duur te skep, skole te ondersteun om meer samewerkende leeromgewings te skep, en geleenthede vir terugvoering aan onderwysers ná die instelling van programme en geskikte evaluering te ontwikkel ten einde die uitwerking van professionele ontwikkeling te bepaal.

Bibliografie

Archibald, S., J.G. Coggshall, A. Croft en L. Goe. 2011. High-quality professional development for all teachers: effectively allocating resources. National comprehensive centre for teacher quality. http://www.tqsource.org/publications/HighQualityProfessionalDevelopment.pdf (15 Februarie 2012 geraadpleeg).

Armour, K.M. en K. Makopoulou. 2012. Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 28:336–46.

Bantwini, B.D. 2009. District professional development models as a way to introduce primary school teachers to natural science curriculum reforms in one district in South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 35(2):169–82.

Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher,* 33(8):3–15.

Burns, R. 1995. *The adult learner at work*. Sydney: Business and Professional Publishing.

Butler, D.L., H.J.N. Lauscher, S. Jarvis-Selinger en B. Beckingham. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education,* 20(5):435–55.

Chalmers, L. en P. Keown. 2006. Communities of practice and professional development. *International Journal of Lifelong Learning*, 25(2):139–56.

Chappuis, S., J. Chappuis en R. Stiggins. 2009. Supporting teacher learning teams. *Educational Leadership*, 66(5):56–60.

Darling-Hammond, L., R.C. Wei, A. Andree, N. Richardson en S. Orphanos. 2009. Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council. http://www.srnleads.org/resources/publications/pdf/nsdc_profdev_short_report.pdf (13 Februarie 2012 geraadpleeg).

Desimone, L.M. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher,* 38(3):181–99.

Dickinson, D. (red.). 1991. Creating the future: perspectives on educational change. New Horizons for Learning. http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future (10 Maart 2009 geraadpleeg).

Drago-Severson, E. 2007. Helping teachers learn: principals as professional development leaders. *Teachers College Record*, 109(1):70–125.

Firestone, W.A. en C. Riehl (reds.). 2005. *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.

Fratt, L. 2007. Professional development for the new century. *District Administrator*, 43:57–60.

Hallinger, P. en R.H. Heck. 2010. Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2):95–110.

Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5):503–27.

Heck, R.H. en K. Moriyama. 2010. Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4):377–408.

Hirsch, S. 2005. Professional development and closing the achievement gap. *Theory into Practice*, 44(1):38–44.

Hodkinson, H. en P. Hodkinson. 2005. Improving school teachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2):109–31.

Hodkinson, P., H. Colley en J. Malcolm. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8):113–318.

Hunzicker, J.L. 2010. Characteristics of effective professional development: a checklist Verkry van die ERIC databasis (ED510366). www.eric.ed.gov/PDFS/ED510366.pdf (16 Februarie 2012 geraadpleeg).

Hunzicker, J. 2011. Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2):177–9.

Katz, S. en L. Earl. 2010. Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement,* 21(1):27–51.

Katz, S., L. Earl, S. Jaafar, S. Elgie, L. Foster, J. Halbert en L. Kaser. 2008. Learning networks of schools: the key enablers of successful knowledge communities. *McGill Journal of Education*, 43(2):111–38.

Kellogg, W.K. Foundation. 2004. Logic model development model. Battle Creek, Michigan. www.wkkf.org (25 Oktober 2012 geraadpleeg).

Kelly, A. en N. Saunders. 2010. New heads on the block: three case studies of transition to primary school headship. *School Leadership and Management*, 30(2):127–42.

King, M.B. en F.M. Newmann. 2001. Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2):86–94.

Kitchen, J. 2009. Relational teacher development: growing collaboratively in a hoping relationship. *Teacher Education Quarterly,* 36(2):45–62.

Knowles, M. 1991. Lifelong learning centres. In Dickinson (red.) 1991. http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_knowles.cfm (16 November 2012 geraadpleeg).

Kriek, J. en D. Grayson. 2009.A holistic professional development model for South African physical science teachers. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 29(2):185–203.

Lee, H.-J. 2004/2005. Developing a professional development programme model based on teachers' needs. *The Professional Educator*, 27(1/2):39–49.

Lee, Y.-J. en W.-M. Roth. 2007. The individual/collective dialectic in the learning organization. *The Learning Organization*, 14(2):92–107.

Maistry, S.M. 2008. Towards collaboration rather than cooperation for effective professional development of teachers in South Africa: insights from social practice theory. *Southern African Review of Education*, 14(1/2):119–41.

Malcolm, J., P. Hodkinson en H. Colley. 2003. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8):313–8.

Masitsa, M.G. 2005. The principal's role in restoring a learning culture in township secondary schools. *African Education Review*, 2(2):205–20.

Mestry, R., I. Hendricks en T. Bisschoff. 2009. Perceptions of teachers on the benefits of teacher development programmes in one province of South Africa. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 29(4):475–90.

Moloi, K.C., B.R. Grobler en S.J. Gravett. 2002. Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 22(2):88–94.

Moswela, B. 2006. Teacher professional development for the new school improvement: Botswana. *International Journal of Lifelong Education*, 25(6):623–32.

Munonde, L.C. 2007. Effective teaching and learning in secondary schools of the Thohoyandou district through continuous professional development programmes. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika.

Murtaza, K.F. 2010. Teachers' professional development through Whole School Improvement Program (WSIP).*International Journal of Business and Social Science*, 1(2):213–21.

Nehring, J. en G. Fitzsimons. 2011. The professional learning community as subversive activity: countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37(4):513–35.

Nelson, T.H., A. Deuel, D. Slavit en A. Kennedy. 2010. Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 83(5):175–9.

Ntapo, N.D. 2009. A critical study of continuing professional development orientation programme for educators. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Opfer, V.D. en D. Pedder. 2011. The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education,* 34(1):3–24.

Opfer, V.D., D. Pedder en Z. Lavicza. 2011. The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2):193–214.

Pedder, D. 2006. Organizational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education*, 21(2):171–200.

Pedder, D., M. James en J. MacBeath. 2005. How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education*, 20(3):209–43.

Pedder, D. en V.D. Opfer. 2011. Are we realising the full potential of teachers' professional learning in schools in England? Policy issues and recommendations from a national study. *Professional Development in Education*, 37(5):741–58.

Pedder, D., V.D. Opfer, R. McCormick en A. Storey. 2010. "Schools and continuing professional development in England – state of the nation" research study: policy context, aims and design. *Curriculum Journal*, 21(4):365–94.

Printy, S. 2010. Principals' influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2):111–26.

Reyes, P. en L. Wagstaff. 2005. How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students? In Firestone en Riehl (reds.) 2005.

Rodriguez-Campos, L., R. Rincones-Gomez en J. Shen. 2005. Secondary principals' educational attainment, experience, and professional development in the USA. *International Journal of Leadership in Education,* 8(4):309–19.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 2006. National policy framework for teacher education and development in South Africa. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2007. National policy framework for teacher education and development in South Africa. *Staatskoerant,* no. 29868, vol. 503. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2008. Departement van Basiese Onderwys. The design of the continuing professional development (CPTD) system. Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. http://www.sace.org.za/upload/files/CPTD Design doc draft version 13A 1006081.pdf (13 August 2012 geraadpleeg).

—. 2011. Technical report: integrated strategic planning framework for teacher education and development in South Africa. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys en Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. http://getideas.org/resource/integrated-strategic-planning-framework-teacher-education-and-development-south-af (16 Februarie 2012 geraadpleeg).

SARO (Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders) / SACE (South African Council for Educators). 2007. *Professional development: Promoting the development of educators and enhancing the image of the teaching profession.* Pretoria: Centurion.

—. 2010. *The CPTD management system handbook*. Version 2, Augustus 2010.

—. 2011. *About CPTD*. http://www.sace.org.za/CPTD/jit_default_7.About_CPTD.html (27 Februarie 2012 geraadpleeg).

Sigurðardóttir, A.K. 2010. Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5):395–412.

SOO (Sentrum vir Ontwikkeling en Onderneming) / CDE (Centre for Development and Enterprise). 2011. CDE in depth no. 11 – Values in the classroom: the quantity and quality of South Africa's teachers.http://getideas.org/resource/value-in-the-classroom-the-quantity-and-quality-of-south-africas-teachers (16 Februarie 2012 geraadpleeg).

Steyn, G.M. 2009a. Effective implementation of continuing professional development for South African teachers. *Acta Academica*, 41(2):256–79.

—. 2009b. Teachers' perceptions of the provision of continuing professional development programmes in South Africa: a qualitative study. *Acta Academica*, 41(4):113–37.

—. 2010. Educators' perceptions of continuing professional development for teachers in South Africa: a qualitative study. *African Education Review*, 7(1):156–79.

—. 2011a. Implementing continuing professional teacher development: policy and practice. *Acta Academica*, 43(1):211–33.

—. 2011b. Continuing professional development in South African schools: staff perceptions and the role of principals. *Journal of Social Sciences*, 28(1):43–53.

—. 2012. Reframing professional development for South African schools: an appreciative inquiry approach. *Education and Urban Society*, 44(3):318–41.

Steyn, G.M. en L.J. van Niekerk. 2005. Professional development of teachers: critical success factors. *Koers*, 70(1):125–50.

Supovitz, J., P. Sirinides en H. May. 2010. How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1):31–56.

Timperley, H. 2008. Teacher professional learning and development. Brussel: International Academy of Education. UNESCO/International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf (14 Februarie 2012 geraadpleeg).

Youngs, P. en M.B. King. 2002. Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly,* 38(5):643–70.